

von Pädagogik und Zukunft“³⁸³ usw. auf originelle Weise und mit gelegentlichen Blicken über den Zaun der Transzendentalpädagogik.

f 4. WOLFGANG SCHMIDL hat am 31. Jänner 1983 im Alter von 46 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogischen Anthropologie und Erwachsenenbildung*“ erworben.³⁸⁴

Er wurde am 5. Juni 1936 in Klosterneuburg (Niederösterreich) als Sohn eines Diplom-Ingenieurs geboren, war katholischer Konfession und hatte drei Geschwister. Er besuchte sieben Klassen am Bundesgymnasium Klosterneuburg und zwei Jahrgänge an der Bundes-Lehrerbildungsanstalt in Wien III. Nach der 1955 an dieser Anstalt bestandenen Matura ging er nicht in den Volksschuldienst, sondern studierte ein Jahr lang Geschichte, Germanistik, Soziologie und Philosophie an der Wiener Universität. 1956 trat er in den Dominikaner-Orden ein. Nach Studien der Philosophie und Theologie an der Ordenshochschule Walberberg bei Bonn wurde er am 21. Juli 1962 zum Priester geweiht. Von 1962 bis 1965 setzte er seine theologischen Studien an der St. Thomas-Universität in Rom fort und erwarb 1964 das Lizentiat der Theologie.

1966 trat er aus dem Orden aus, arbeitete bis 1971 als Volksschullehrer in Niederösterreich und studierte neben dem Beruf an der Wiener Universität Philosophie und Altphilologie. 1970 legte er die Lehrbefähigungsprüfung für Volksschulen ab. Am 25. Jänner 1972 erwarb er auf Grund einer von ERICH HEINTEL angenommenen *Dissertation* über „Das Opusculum des THOMAS VON AQUIN ‚Von der Einheit des Intellekts gegen die Averroisten‘. Einführende Betrachtungen und deutsche Übersetzung“ das Doktorat der Philosophie. Obwohl eine erziehungswissenschaftliche Ausbildung fehlte, hat ihn ZDARZIL 1972 als Assistenten eingestellt.³⁸⁵ Die Habilitation erfolgte 11 Jahre nach der Promotion. SCHMIDL ist verheiratet und hat drei Kinder.

Der Titel seiner *Habilitationsschrift* lautet: „Homo discens. Studien zur Pädagogischen Anthropologie bei THOMAS VON AQUIN“. Sie wurde

³⁸³ Vgl. BREINBAUER 1987, 1987a, 1991.

³⁸⁴ Personalstand der Universität Wien 1985/86, 102. Biographische Angaben nach dem vom Verfasser verschickten Fragebogen (1999). PAB; Personalstand der Welt- und Ordensgeistlichkeit der Erzdiözese Wien 1966, 652.

³⁸⁵ Personalstand 1972/73, 134.

1987 in den Sitzungsberichten der Österreichischen Akademie der Wissenschaften veröffentlicht. Es handelt sich um eine subtile Interpretation der Lehre vom Wissen, vom Habitus und von der Einheit des Menschen bei THOMAS, die die zentrale Bedeutung der bildsamen und lernbedürftigen Natur des Menschen wie der erlernten psychischen Dispositionen als individuelle Grundlage jedes Erkennens und Handelns herausarbeitet. So wertvoll diese Studie philosophiehistorisch und durch ihre Kritik an naturrechtlichen Fehlinterpretationen auch systematisch ist – sie bleibt im allgemein-anthropologischen Vorfeld der Pädagogik.³⁸⁶

SCHMIDL hat bis 1998 keine Vorlesungen gehalten, sondern sich auf *Seminare* und *Übungen* zu folgenden Themen beschränkt³⁸⁷: „Das Wertbewußtsein als Bezugspunkt pädagogischer Theorie und Praxis“, „Theorie und Praxis des Rollenspiels“, „THOMAS VON AQUIN: De Magistro“, „Lernmotivation“, „Hermeneutische Methoden der Erziehungswissenschaft“, „Empirische Methoden der Erziehungswissenschaft“, „Sozialwissenschaftliche Hermeneutik“, „Pädagogische Wissenschaft: Gegenstandsorientierte Fundierungsaspekte“, „Erziehungswissenschaft und struktureller Forschungsbedarf“, „Methodische Arrangements zur Verbesserung kommunikativer Kompetenzen“, „Interpretation von Klassikertexten zu Fragen der Pädagogischen Anthropologie“. Nachdem ZDARZIL 1998 emeritiert worden ist, hielt SCHMIDL erstmals auch dreistündige Vorlesungen über „Theorie der Erwachsenenbildung“ als „Blockveranstaltung“.

SCHMIDL hat folgende 6 *Dissertationen* betreut und als erster Gutachter angenommen³⁸⁸:

- GOTTFRIED CSANYI: Identitätsprobleme von Studienanfängern. Hintergründe, Zusammenhänge, Auswirkungen (1985);
 ERNESTINE ZEHENTNER: Zur Bildungsrelevanz außerschulisch erworbener Qualifikationen am Beispiel der Berufsreifeprüfung (1986);
 MICHAEL STURM: Grundlagen für eine Neuorientierung der Erwachsenenbildung in Österreich (1988);
 MARGARETE WALLMANN: Erklärung politischer Apathie als Beitrag zur Konkretisierung von Zielsetzungen politischer Bildung (1988);
 ELISABETH DEINHOFER: Regionalentwicklung, regionales Bewußtsein und Erwachsenenbildung (1989);

³⁸⁶ SCHMIDL 1987.

³⁸⁷ Vorlesungsverzeichnisse SS 1983 bis WS 1999/2000. AUW.

³⁸⁸ Nach: ZfP 32(1986), 447; 33(1987), 449; 35(1989), 450f.; 36(1990), 458; 46(2000), 503.

INGRID HANDSUR: Glück – Risiko – Bildung. Zur Wiederbelebung eines vom Aussterben bedrohten Zusammenhangs in einer Theorie pädagogischen Handelns (1998).

An *Publikationen* sind von SCHMIDL neben der Habilitationsschrift einige Aufsätze zur Erwachsenenbildung, zur Schulorganisation und zur Lernmotivation erschienen.³⁸⁹

f 5. KARL GARNITSCHNIG hat am 5. Juni 1986 im Alter von 44 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Grundlagen der Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Erziehungstheorie und der Organisationsentwicklung*“ erworben.³⁹⁰

Er wure am 11. Oktober 1941 in St. Veit an der Glan (Kärnten) als Sohn eines Holzfällers und Sägewerkarbeiters geboren, hat acht Geschwister und ist katholischer Konfession. Er besuchte die Zweigstelle Tanzenberg (Bischöfliches Knabenseminar) des Bundes-Gymnasiums Klagenfurt und studierte nach der Matura von 1959 bis 1963 an der Philosophisch-theologischen Diözesanlehranstalt in Klagenfurt Theologie. Von 1963 bis 1972 setzte er seine Studien an der Universität Wien in den Fächern Philosophie, Geschichte und Germanistik fort, später ausgeweitet auf Logistik, Pädagogik und Politikwissenschaft. Am 29. Juni 1972 wurde er auf Grund der *Dissertation* „Der Begriff der Philosophie bei JOHANN GOTTLIEB FICHTE“ nach 13 Studienjahren zum Doktor der Philosophie promoviert.

Seit 1969 arbeitete er als Wissenschaftliche Hilfskraft, seit 1972 als Assistent von HEITGER, später von OLECHOWSKI am Institut für Pädagogik³⁹¹. Von 1976 bis 1978 unterrichtete er nebenberuflich Religion und Philosophie an einem Gymnasium, von 1978 bis 1984 Pädagogik an der Akademie für Sozialarbeit für Berufstätige der Caritas der Erzdiözese Wien. Er war auch freier Mitarbeiter der „Bundesarbeitsgemeinschaft für Katholische Erwachsenenbildung“ und 1983 Herausgeber der Festschrift für deren Präsidenten IGNAZ ZANGERLE³⁹². GARNITSCHNIG war seit 1968 verheiratet und hat drei Kinder.

³⁸⁹ SCHMIDL 1981 und SCHMIDL: Bericht über Publikationen und Aktivitäten auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaften (1995–1998), dreiseitige Beilage zum Fragebogen von 1999.

³⁹⁰ Personalstand der Universität Wien 1986/87, 107. Biographische Angaben nach dem vom Verfasser verschickten Fragebogen (1996). PAB.

³⁹¹ GARNITSCHNIG 1983, 484. Im Personalstand 1970/71, 111 erstmals als Wissenschaftliche Hilfskraft genannt (seit 1. November 1969). Personalstand 1972/73, 134.

³⁹² GARNITSCHNIG 1983. Über ZANGERLE vgl. in diesem Buch Bd. 2, IV, 11.

Seine *Habilitationsschrift* war eine als solche unveröffentlicht gebliebene Aufsatzsammlung über „Selbstverwirklichung unter den Bedingungen schulischer Sozialisation“ im Umfang von 258 Seiten (kumulative Habilitation)³⁹³. Ihr Kern bestand aus einer 62seitigen Studie über „Bewußtsein und Erfahrung. Systematik der Ableitung von Erziehungszielen“, die trotz der Bedeutung des Themas leider nicht gedruckt vorliegt. Die Habilitation erfolgte 14 Jahre nach der Promotion.

In seinen *Lehrveranstaltungen* hat sich GARNITSCHNIG auf wenige Themen in regelmäßiger Wiederkehr spezialisiert. Im Zentrum standen „Wertklärung“, „Wertentwicklung“, „Moralentwicklung“, „Die Entwicklung des moralischen Urteils“, „Unterschiede zwischen Frauen- und Männermoral“ und „Ethik in Pädagogik und Therapie“ – also eher Gegenstände der Psychologie und der Moralphilosophie als der Pädagogik. Einen zweiten Themenkreis bilden Fragen der „Schulorganisation“ und der sogenannten „Lernorganisation“: „Organisationstheorien und ihre Offenheit für Selbstbestimmung“, „Versuchs- und Alternativmodelle zur Humanisierung der Schule“, „Eltern in der Schulpartnerschaft“, „Projektstudium: Selbstorganisation im pädagogischen Feld“, „Die Entwicklung psychischer Funktionen durch Lernsituationen und Lernmaterialien“, „Die Entwicklung psychischer Funktionen als Basis der Lernorganisation“ und „Interdisziplinarität im psychosozialen Bereich“. Es handelt sich durchwegs um Seminare. Zwischen 1986 und 1999 ist nur einmal eine Vorlesung gehalten worden (WS 1987/88 über „Wertklärung“).³⁹⁴

GARNITSCHNIG hat folgende 24 *Dissertationen* betreut und als erster Gutachter angenommen³⁹⁵:

MARIA HOFER: Zur Theorie und Praxis eines Bereichs österreichischer Schulbuchforschung. Theoretische und methodologische Grundlagen zur Analyse der Frauendarstellung in Schulbüchern und kritische Bestandsaufnahme der in Österreich zwischen 1980 und 1985 veröffentlichten Analysen (1987);

HELENE CONSTANCE NEUNTEUFEL: Identitätsmuster. Aspekte zur Identitätsproblematik von Frauen (1987);

HANS-MICHAEL TAPPEN: Außenkontakte im Erziehungsheim. Hilfen für männliche Jugendliche, die im Rahmen der Freiwilligen Erziehungshilfe (FEH) nach dem

³⁹³ „Publikationen: KARL GARNITSCHNIG“, ungedruckte Liste von 1996 mit 57 Titeln. PAB. Hier Nr. 11.

³⁹⁴ Nach den Vorlesungsverzeichnissen WS 1986/87 bis WS 1999/2000. AUW.

³⁹⁵ Nach: ZfP 34(1988), 438 bis 46(2000), 504.

- Jugendwohlfahrtsgesetz der Bundesrepublik Deutschland im Erziehungsheim untergebracht wurden (1988);
- RENATE GRIMMLINGER: Hausunterricht behinderter Kinder und Jugendlicher in Wien (1990);
- GABRIELE HARECKER: Werterziehung in der Schule. Anwendung der Werttheorie im Unterricht der Volksschule (1990);
- GERTRUD ANNA SCHUPANZ: Interaktionistische Strukturanalyse der Pflegefamilie im Auftrag einer „Passungs“-Findung aus sozialpädagogischer Sicht (1990);
- ANNA STRUDL: Politisches Wissen – politisches Bewußtsein. Eine empirische Untersuchung an Studierenden der Pädagogischen Akademien Wiens (1991);
- MARTHA FLASCHKA: Arbeitsrechtliche und sozialpolitische Probleme bei Behinderten in geschützten Werkstätten (1991);
- EMMERICH GRADAUER: 10 Jahre Projekt „Stützlehrer/innen“ an Wiener Volksschulen (1992);
- MARTHA HASLACHER: Auswirkungen des Erziehverhaltens auf Aggression und psychosomatische Beschwerden bei Jugendlichen (1992);
- IRENE SCHMÖLZ: Gestaltpädagogische Intervention im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von AHS-Lehrerinnen (1992);
- MARTIN WEINBERGER: Diskurse der Humanität. Zur Kritik humanistischer Bildung aus subjekttheoretischer Perspektive (1992);
- KURT GREINER: Zur Kompensation in der infantilen Fantasie. Interpretative Überlegungen zu acht Fantasieaufsätzen von Volksschulkindern, orientiert am individualpsychologischen Menschenbild, als ein hermeneutischer Beitrag zu einer humanistischen Pädagogik mit antipädagogischer Orientierung (1995);
- SYLVIA HAMMERSCHMIDT: Pädagogische und tiefenpsychologische Überlegungen zur anthropologischen Hypothese der „parentes educandi“ (1995);
- CARINA BREY: Therapeutisch-pädagogische Interaktionsmöglichkeiten des Hausarztes beim psychosomatisch Erkrankten (1996);
- FRANZ XAVER KERSCHBAUMER: Gemeinsame Erziehung von behinderten und nicht-behinderten Kindern im Kindergarten. Konzeptentwicklung, theoriegeleitete Diskussion und pädagogische Umsetzung in den öffentlichen Kindergärten Niederösterreichs (1997);
- MERITH STREICHER: Heilpädagogische Erziehungsberatung auf der Basis von AUGUST AICHHORN, RUTH COHN und CARL ROGERS (1997);
- WOLFGANG HUISBAUER: Das Bildungswesen Tansanias unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung (1998);
- MICHAELA KIRSCHNER: Der berufliche Wiedereinstieg von Frauen als pädagogische Herausforderung an die Erwachsenenbildung (1998);
- ANNA TAMANDL: Die Supervision im pädagogischen Berufsfeld und ihre soziologischen Implikationen (1998);
- HEDWIG TRUCKER: Der Beitrag der integrativen Pädagogik zur Persönlichkeitsbildung in der Lehrerbildung am Beispiel der Gestaltpädagogik, des NLP, der TZI, der EDU-Kinesthetik und der Suggestopädie: der Ganzheitspädagogie (1998);
- FERDINAND HOLUB: Faszination der Irrationalität? Satanismus und Jugendsatanismus zwischen Spekulation und Realität (1998);
- VERA RIBAR: Pädagogische Aspekte der Gruppendynamik (1998);

JÖRG SPENGER: Okkultismus bei Hauptschülern eines Ballungsraumes anhand des Schulbezirks Wiener Neustadt-Stadt (1999).

GARNITSCHNIGS *Publikationen* bestehen aus rund 40 Aufsätzen zu den Themenkreisen Erziehungsziele, Erwachsenenbildung und Schulreform aus der Sichtweise der „Humanistischen Psychologie“ mit starker Betonung der Postulate „Identitätsfindung“, „Selbstaktualisierung“, „ganzheitliches Lernen“ und „Integration“. „Unsere Zeit“ fordere „von uns die Entwicklung einer ‚spirituellen Intelligenz‘“, um „eine Moral der Zukunft zu entwickeln“ mit „neuen Werten, die unsere Zukunft tragen sollen“. Im Sinne einer säkularisierten Interpretation „von CHRISTI Wort, daß das Reich Gottes in uns sei“, betonte er „die faszinierende Erfahrung des eigenen Innen“ und forderte, „den Menschen von allen umweltlichen Zwängen zu befreien, indem er eine größere Wirklichkeit in sich ... erfährt“. Aus der Menge „neuerer Versuche pädagogischer Theoriebildung und Praxis“ hielt er „vorwiegend ... die Ganzheits- oder Gestaltpädagogik und die entsprechenden therapeutischen Konzepte“ für wegweisend.³⁹⁶ Er meinte sogar, man habe erst „seit der Gestaltpädagogik und der themenzentrierten Interaktion gelernt ..., das gesamte Lernumfeld zu beachten“.³⁹⁷ Das kann nur meinen, wer sich mehr mit psychologischen Sonderlehren als mit pädagogischen Klassikern beschäftigt hat.³⁹⁸

Obwohl GARNITSCHNIG – im Unterschied zu seinen Kollegen SCHWENDENWEIN, SCHIRLBAUER, HANISCH und KRATOCHWIL – gründliche eigene Schulerfahrung als ausgebildeter und geprüfter Lehrer fehlte, hat er sich mehr und mehr auf Vorschläge zur Schulreform spezialisiert, denen eine laienhafte Psychologie und Didaktik zugrunde liegt. Ausgangspunkt ist ein ungewöhnlich verschwommener Lernbegriff. Er wird umschrieben „als Aneignung von Welt in Austauschprozessen mit ihr“, wobei an „einen aktiven selbstbestimmten Austausch“ gedacht ist³⁹⁹, bei dem sich der Lernende „ganzheitlich erleben“ kann⁴⁰⁰. „Alle Orientierungen und Kriterien (guter Schulen) müssen sich aus einem solchen Lernen ergeben“. Gemeint ist „Lernen als aktive, ganz-

³⁹⁶ GARNITSCHNIG 1983, 21, 18, 23, 19 (unter Hinweis auf PETZOLD/REINHOLD 1983).

³⁹⁷ GARNITSCHNIG 1997, 5. Zur Anlehnung an diese beiden psychotherapeutischen Denkschulen vgl. dort auch 11.

³⁹⁸ Zur frühen empirischen Forschung auf dem Gebiet der „Pädagogischen Mieliukunde“ vgl. BUSEMANN 1932.

³⁹⁹ GARNITSCHNIG 1994, 340.

⁴⁰⁰ GARNITSCHNIG 1997, 7.

heitliche, bedeutungsvolle Aneignung von Welt, das vom Kind aus geplant ist“.⁴⁰¹ Für dieses „ganzheitliche Lernen“, „bei dem alle unsere psychisch-geistigen Kräfte und Funktionen aktiviert werden“, gibt es nach GARNITSCHNIG angeblich eine „Theorie“, die er als „Theorie psychischer Operationen (=TPO)“ bezeichnet⁴⁰² und die die Grundsätze jener „Entwicklungsschule“ enthalte, die er organisieren möchte.⁴⁰³

Tatsächlich wird diese Theorie aber gar nicht dargestellt, geschweige ihre Gültigkeit nachgewiesen. Was geboten wird, ist eine Mischung didaktischer Gemeinplätze und reformpädagogischer Schlagworte, der klare Begriffe, empirisches Fundament und logischer Zusammenhang fehlen. Ihr Grundgedanke besteht in folgender Forderung an Lehrplankonstrukteure wie an „Lehrer als Steuerer(!)... von Lernprozessen“⁴⁰⁴: legt den „Schwerpunkt ... nicht auf die zu lernenden Inhalte“, sondern „auf die lernenden Individuen“, auf deren „Lernprozess“, auf „psychische Funktionen bzw. psychische Operationen“! Strebt „generalisierte Operationen ... an, die für viele Situationen anwendbar sind, nicht spezialisiertes Wissen“⁴⁰⁵ Es handelt sich um eine einseitige Überbetonung der subjektiven Faktoren des Unterrichts auf Kosten der objektiven: seiner Gegenstände, seiner Inhalte, der Lehrgüter als Kulturgüter mit eigenem Wert; zugleich auch um eine Überbetonung formaler Persönlichkeitseigenschaften als Erziehungsziele auf Kosten inhaltlicher. Der sachlich unausweichliche „Primat des Gegenstandes“⁴⁰⁶ in Lehrplänen wie im Unterricht wird vernachlässigt⁴⁰⁷.

Warum diese Vernachlässigung? Unter anderem deswegen, weil „TPO“ ein „wesentliches Instrumentarium bietet“, um „die derzeit innovativsten schulpädagogischen Maßnahmen, nämlich Integration

⁴⁰¹ Ebenda (erläuternder Einschub in den Worten GARNITSCHNIGS vom Verfasser).

⁴⁰² GARNITSCHNIG 1997, 8.

⁴⁰³ Ebenda, 19.

⁴⁰⁴ Ebenda, 13 und 12. Das Bild des „Steuerns“ täuscht eine Verfügungsgewalt des Lehrers über die Lernprozesse in Schülern vor, die es nicht gibt. Zur Kritik vgl. BREZINKA 1990, 89 und 131.

⁴⁰⁵ Ebenda, 17. Die Verwischung der Unterschiede zwischen „psychischen Funktionen“ und „psychischen Operationen“: 9, 14.

⁴⁰⁶ Vgl. MEISTER 1965, 81ff.

⁴⁰⁷ GARNITSCHNIG 1997, 13: „Eine Lehrplankonstruktion unter anderen Gesichtspunkten“ als jenem, „von den psychischen Operationen“ auszugehen, „bleibt willkürlich“.

und Leistungsbeurteilung ohne Noten“, umzusetzen.⁴⁰⁸ Solange Unterricht primär auf die Erfassung, Aneignung oder Beherrschung von Gegenständen ausgerichtet ist, werden verschiedene Schüler unterschiedliche Leistungen erbringen. Die Anforderungen der Gegenstände wirken „auslesend“ oder „selegierend“ und damit „ausgrenzend“⁴⁰⁹. Dem soll dadurch entgegengewirkt werden, daß an Stelle gegenständlicher Leistungen die „Entwicklung der psychischen Operationen des einzelnen Kindes“, seine „Lernentwicklung“ ins Zentrum gerückt wird. „Beurteilt man eine Person nicht um ihrer selbst willen, sondern nach dem, was sie leistet, beraubt man sie ihrer Spontaneität. Daher ist es zerstörerisch, jemand nicht nach seinem Selbstwert zu sehen, sondern nach seinen Leistungen für irgendeinen Zweck“.⁴¹⁰ Deshalb wird in GARNITSCHNIGS Schulreformprogramm „auf Selektion ... zu Gunsten von Integration in jeder Hinsicht verzichtet“.

Damit alle Kinder – auch jene „mit besonderen Bedürfnissen“⁴¹¹ (d.h. im Klartext: mit Behinderungen) – „je nach ihren entwicklungsbedingten Möglichkeiten“ lernen können, werden das Ausgehen von ihren Interessen, „Freiwilligkeit“, „Projektunterricht“ und „offene Lernformen“ empfohlen.⁴¹² Der Lehrer soll „keine Macht“ ausüben, sondern sich „als Mitlerner mit den Schülern“ verstehen.⁴¹³ Er soll zwar die „ad hoc Probleme der Kinder“ aufgreifen, aber keine Lösungen anbieten oder gar vorschreiben, „sondern die Lösungen müßten von den Kindern selbst gefunden und evaluiert werden“.⁴¹⁴ „Etwas Vorgezeigtes nachzumachen fördert nicht intelligentes Handeln“⁴¹⁵; dieses zu lernen sei „*nur* über genetisches Lernen möglich“⁴¹⁶ usw.

Solche undifferenzierten Behauptungen und Einseitigkeiten, Irrtümer und Halbwahrheiten in einer mit wissenschaftlichem Anspruch auftretenden schulpädagogischen Theorie sind bezeichnend für ein wirklichkeitsfremdes geschichtsloses pädagogisches Denken, das die

⁴⁰⁸ GARNITSCHNIG 1997, 8.

⁴⁰⁹ GARNITSCHNIG 1994, 346.

⁴¹⁰ Ebenda, 343.

⁴¹¹ Ebenda, 340.

⁴¹² GARNITSCHNIG 1997, 16, 14; 1994, 342.

⁴¹³ Ebenda, 17.

⁴¹⁴ Ebenda, 16.

⁴¹⁵ Ebenda, 19. Zur Kritik vgl. AEBLI 1976, 85ff.

⁴¹⁶ Ebenda, 9 (Hervorhebung vom Verfasser). Zur Kritik vgl. MEISTER 1947, 162ff.

unterrichtspraktischen Erfahrungen⁴¹⁷ wie die unterrichtstheoretischen Leistungen⁴¹⁸ der Vergangenheit ignoriert, statt kritisch an sie anzuknüpfen. Schon das Studium von MEISTERS Aufsatz „Das Hauptproblem der Didaktik“ (1958) hätte zur Erinnerung an die von GARNITSCHNIG unberücksichtigten Dimensionen des Unterrichts und zur Einsicht verhelfen können, daß „der Neubau einer Theorie der Unterrichtsmethode eine sehr viel komplexere Aufgabe“ ist, „als die Reformbewegung sie gesehen hat“.⁴¹⁹

f 6. NIKOLAUS SEVERINSKI hat am 13. Oktober 1986 im Alter von 46 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Schulpädagogik und Unterrichtsforschung*“ erworben⁴²⁰.

Er wurde am 14. Dezember 1939 in Wien als einziger Sohn eines Gemeindebeamten und einer Lehrerin geboren und ist katholischer Konfession. Nach der Reifeprüfung am Bundes-Realgymnasium in Wien X hat er an der Universität Wien Katholische Theologie studiert und 1963 mit dem Absolutorium abgeschlossen. Seit 1957 gehört er der Verbindung „Nibelungia“ des Cartellverbandes der katholischen österreichischen Studentenverbindungen (ÖCV) an. Am 29. Juni 1963 wurde er zum Priester geweiht. Von 1963 bis 1965 wirkte er als Kaplan und Religionslehrer an Pflichtschulen in Bruck an der Leitha; von 1965 bis 1970 als Sekretär des Erzbischof-Koadjutors FRANZ JACHYM in Wien. Am 25. Juni 1968 wurde er auf Grund einer ungedruckt gebliebenen *Dissertation* über „Kirche und Staat bei ANTON GÜNTHER“ an der Wiener Universität zum Doktor der Theologie promoviert.

Von 1970 bis 1977 war er als Religionslehrer am Bundes-Gymnasium Wien XXII tätig. Daneben betrieb er an der Wiener Universität ein Zweitstudium der Pädagogik im Hauptfach und der Psychologie im Nebenfach. 1977 trat er als Mitarbeiter in das Institut für Erziehungswissenschaften ein und wurde Assistent bei OLECHOWSKI⁴²¹. Am 9. Juli 1979 erfolgte auf Grund einer von OLECHOWSKI und WOLF als „aus-

⁴¹⁷ Vgl. u.a. ZEIDLER 1926 und 1975, 23ff.

⁴¹⁸ Vgl. u.a. von den in diesem Buch behandelten Pädagogen: WILLMANN 1957, WICHMANN 1930, MEISTER 1947, 143ff. und 1965, 76ff.

⁴¹⁹ MEISTER 1965, 87.

⁴²⁰ Genehmigt durch das BMfWF am 29. Jänner 1987. Personalstand der Universität Wien 1987/88, 121; „Lebenslauf“ vom 4. November 1995, PAB; KÜRSCHNER 1996, 1368; Gesamtverzeichnis des ÖCV 1990, III, 502; Personalstand der Welt- und Ordensgeistlichkeit der Erzdiözese Wien 1969, 685.

⁴²¹ Personalstand 1979/80, 195.

gezeichnet“ beurteilten *Dissertation* über „Die Geschichte der ‚GLÖCKELschen Einheitsschulidee‘“ die Promotion zum Doktor der Philosophie. Im gleichen Jahr wurde er Mitglied der von HEITGER geleiteten Pädagogischen Sektion der Görres-Gesellschaft.

SEVERINSKI hat sich bei OLECHOWSKI gründlich in die empirischen Forschungsmethoden eingearbeitet und wurde 1982 Mitglied der „Arbeitsgemeinschaft für Empirisch-Pädagogische Forschung“ (AEPF). Die schriftliche *Habitationsleistung* wurde in kumulativer Form erbracht. Ihr Kern bestand aus einem ungedruckt gebliebenen lehrbuchartigen Text statistischer Art über „Multivariate Methoden in der Unterrichtsforschung“ (518 Seiten). Die Habilitation erfolgte 7 Jahre nach der (pädagogischen) Promotion.

Seine *Vorlesungen* konzentrierten sich auf folgende Themen: „Empirische Forschungsmethoden: Einführung in die multivariaten Methoden“, „Problemgeschichte der Schulpädagogik“, „Problemgeschichte der Schulpädagogik und der Heilpädagogik“, „Theorie des Unterrichtens“, „Theorie der Schule“, „Schulorganisation und Behindertenintegration“ und „Einführung in die Sonder- und Heilpädagogik“. In den *Seminaren* wurde Folgendes behandelt: „Sozial- und Aktionsformen des Unterrichts“, „Ausstellung und Museum als schulischer Lernort“, „Objektivierung der Schülerbeurteilung und Unterrichtsevaluation“, „Schulische Volksgruppenintegration und die Mikroorganisation des Unterrichts“, „Angst und Angstbewältigung bei Schulkindern, Eltern und Lehrern“, „Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichtbehinderter“.⁴²² Die zuletzt genannten Themen lassen eine Wendung zur Sonderpädagogik als Arbeitsschwerpunkt erkennen. 1994 wurde SEVERINSKI stellvertretender Leiter der „Arbeitsgruppe für Sonder- und Heilpädagogik“ des Instituts.⁴²³

SEVERINSKI hat folgende 4 *Dissertationen* betreut und als erster Gutachter angenommen⁴²⁴:

MARIE-LUISE BRAUNSTEINER: Das Museum als Bildungsstätte für hörbehinderte Kinder zwischen Warenhaus und Musentempel (1994);

MARIANNE WILHELM: Behindertenintegration und Sexualerziehung. Eine Studie zur schulischen Sexualpädagogik (1994);

⁴²² Nach den Vorlesungsverzeichnissen SS 1987 bis WS 1999/2000.

⁴²³ Jahresberichte über die Studienjahre 1995/96 und 1996/97 der Arbeitsgruppe für Sonder- und Heilpädagogik des Instituts für Erziehungswissenschaften der Universität Wien, I.

⁴²⁴ Nach: ZfP 41(1995), 499f.; 43(1997), 526; 46(2000), 503.

ELFRIEDE KALLIONTZIS: Der Zusammenhang von Begabung, Schulorganisation und Schulleistung. Eine empirische Erkundungsstudie in Klosterneuburg (1995);
 INGRID HERL: Geschichte der Integration geistig Behinderter in höheren Schulen (1998).

SEVERINSKIS *Publikationen* zeichnen sich durch Klarheit und methodisch besonders sorgfältige Argumentation aus. Sie bestehen aus zwei Büchern und rund 20 Aufsätzen. 1985 erschien das an die Dissertation anknüpfende Buch „Die Gesamtschulidee. Historischer Aufriß mit besonderer Berücksichtigung der ‚GLÖCKELschen Schulreform‘ in Österreich“. 1992 folgte das Buch „Schulautonomie und die Schulkrise der Gegenwart. Elemente einer liberalen Theorie der Schule“, das 1994 eine zweite Auflage erfuhr. Es tritt in kritischer Abwägung des Für und Wider für einen „freien Bildungsmarkt“, „Deregulation“ an Stelle staatlicher Regulierung und „Autonomie der Einzelschule“ ein und ist empirisch wie philosophisch breit fundiert. Die Aufsätze sind vorwiegend den Themen Innere Differenzierung in Gesamtschulen, Verminderung der Schulangst, Begabtenförderung und Schulautonomie gewidmet. Gemeinsam mit ZDARZIL hat er 1998 den Sammelband „Österreichische Bildungspolitik in der Zweiten Republik“ herausgegeben, zu welchem er den Aufsatz „Differenzierung und Integration im österreichischen Schulsystem“ beigetragen hat.

Am Ende des Jahres 1999 ist SEVERINSKI im Alter von 60 Jahren in den Ruhestand getreten.

f 7. HORST PFEIFFLE hat am 5. März 1987 im Alter von 47 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Allgemeine Pädagogik*“ erworben.⁴²⁵

Er wurde am 2. März 1940 in Wien als Sohn eines Bundesbeamten geboren, hat einen Bruder und ist katholischer Konfession. Er maturierte 1958 am Schottengymnasium in Wien I. Nach der Ausbildung zum Reserveoffizier als Einjährig-Freiwilliger beim österreichischen Bundesheer studierte er von 1959 bis 1970 an den Universitäten Wien, Heidelberg und Frankfurt Germanistik, Theaterwissenschaft, Kunstgeschichte, Philosophie, Psychologie und Pädagogik. Daneben schloß er 1963 an der Wiener Akademie der Bildenden Künste ein Seminar für Film und Fernsehen erfolgreich ab. In den Jahren 1968 und 1969 war

⁴²⁵ Personalstand der Universität Wien 1987/88, 121. Kurzbiographie: KÜRSCHNER 1996, 1079. Weitere biographische Angaben nach dem vom Verfasser verschickten Fragebogen 1999 (PAB).

er in einem deutschen Industriebetrieb für die Aus- und Weiterbildung verantwortlich. Am 1. Februar 1971 erwarb er auf Grund einer von ERICH HEINTEL mit der Note „ausgezeichnet“ beurteilten *Dissertation* über „Reflexion und Praxis. Eine geschichtsphilosophische Studie“ das Doktorat in Philosophie als Hauptfach und Pädagogik als Nebenfach. Am 1. April 1973 wurde er Assistent bei ZDARZIL⁴²⁶. Auf diesem Posten blieb er bis zu seiner Berufung zum Ordentlichen Professor für Allgemeine Pädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien im Jahre 1990.⁴²⁷ Nebenberuflich war er von 1977 bis 1990 auch als Lektor am I. Institut für Mechanik der Technischen Universität Wien tätig. Für seine ungedruckte Studie „Lernen in Kleingruppen (Erfahrungen im Fach ‚Mechanik‘)“ wurde er 1988 mit dem Preis der „Internationalen Gesellschaft für Ingenieurpädagogik“ (Basel) ausgezeichnet. Die Habilitation erfolgte 16 Jahre nach der Promotion.

Die ungedruckt gebliebene *Habilitationsschrift* hat das Thema: „Kognition und Reflexion. Studien zur Entwicklung von Wissen und Wissensbildung“. Es handelt sich um „grundlagentheoretische Überlegungen“ zum „Problem des reflexiven Selbstbezugs bei der Konstitution von wissenschaftlichen Modellen“ im Anschluß an JEAN PIAGET, die zur Pädagogik nur wenig Bezug haben.

PFEIFFLE hat als Dozent nur einmal eine *Vorlesung* „Einführung in die Problemgeschichte des Bildungswesens“ gehalten. Seine *Seminare* konzentrierten sich auf die „implizite Bildungstheorie“, die Anthropologie und die „genetische Epistemologie“ von JEAN PIAGET. Außerdem hat er noch folgende Themen behandelt: „Theorie der Gruppe und Interaktion“, „Aktive Methoden der Didaktik“, „B.F. SKINNER: Jenseits von Freiheit und Würde“, „L. KOHLBERG: Das moralische Urteil“, „Hand und Wort: Die Evolution von Technik, Sprache und Kunst“⁴²⁸.

PFEIFFLE hat an der Universität Wien folgende *Dissertation* betreut und als erster Gutachter angenommen⁴²⁹:

MANFRED SCHARF: Die Entfremdungsproblematik in Schulen als Folge technischer-rationaler Orientierung (1988).

Über sein Wirken an der Wirtschaftsuniversität Wien seit 1990 wird im dritten Band dieses Buches berichtet.

⁴²⁶ Personalstand 1973/74, 142.

⁴²⁷ Vgl. in diesem Buch Bd. 3.

⁴²⁸ Nach den Vorlesungsverzeichnissen WS 1987/88 bis SS 1990.

⁴²⁹ Nach: ZfP 35(1989), 450.

f 8. ALFRED SCHIRLBAUER hat am 12. März 1991 im Alter von 42 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „Pädagogik“ erworben⁴³⁰.

Er wurde am 9. Oktober 1948 in Lilienfeld (Niederösterreich) als Sohn eines Gießereiarbeiters geboren und ist katholischer Konfession. Er besuchte das Bundes-Gymnasium St. Pölten und nach der Reifeprüfung den Maturanten-Lehrgang an der Lehrerbildungsanstalt, den er 1968 mit der Reifeprüfung für das Lehramt an Volksschulen abschloß. Nach dem Wehrdienst beim I. Artillerieregiment in Baden arbeitete er von 1969 bis 1977 als Volks- und Hauptschullehrer in Niederösterreich. 1971 bestand er die Lehramtsprüfung für Volksschulen mit Auszeichnung. Von 1969 bis 1976 studierte er nebenberuflich 14 Semester lang an der Wiener Universität Pädagogik und Psychologie. Auf Grund einer von HEITGER angenommenen und mit „sehr gut“ bewerteten *Dissertation* über „Didaktik und Unterricht. Eine systematische Untersuchung zum Theoriebegriff der Göttinger und der Berliner Schule“ sowie mit Auszeichnung bestandenen Rigorosen erwarb er am 27. April 1977 das Doktorat der Philosophie. Die Dissertation ist mit dem Förderungspreis des Verlages „Jugend und Volk“ ausgezeichnet worden und 1982 als Buch erschienen (87 Seiten).

1977 hat SCHIRLBAUER den Schuldienst verlassen und wurde Assistent bei HEITGER. Er ist seit 1983 verheiratet und hat zwei Kinder. Als *Habilitationsschrift* diente eine Sammlung von Aufsätzen zur „Kritik der Gegenwartsdidaktik“ (kumulative Habilitation). Sie ist 1992 unter dem Titel „Junge Bitternis. Eine Kritik der Didaktik“ als Buch erschienen. Den Habilitationsvortrag hielt er über das Thema „Ganzheitliche Bildung durch Gesamtunterrichtsdidaktik?“⁴³¹ SCHIRLBAUER ist Mitglied der Pädagogischen Sektion der Görres-Gesellschaft und Generalsekretär der „Österreichischen Gesellschaft für Bildungsforschung.“⁴³² Die Habilitation erfolgte 13 Jahre nach der Promotion.

⁴³⁰ Personalstand der Universität Wien 1995/96, 158. Biographische Angaben nach dem vom Verfasser verschickten Fragebogen 1996 (PAB) und einem am 22. Jänner 1998 durchgeführten Interview.

⁴³¹ SCHIRLBAUER 1992, 214. Text ebenda, 176ff.

⁴³² Es handelt sich dabei um einen kleinen, der Österreichischen Volkspartei (ÖVP) nahestehenden Verein, der jährlich ein bis zwei Symposien durchführt. Als Präsidentin ist die Universitäts-Assistentin und ÖVP-Abgeordnete zum Nationalrat GERTRUDE BRINEK – eine langjährige Mitarbeiterin HEITGERS – tätig. Ehrenpräsident ist HEITGER. Mündliche Mitteilung SCHIRLBAUERS im Interview am 22. Jänner 1998.

Unter seinen Lehrveranstaltungen gab es bis 1999 nur zwei *Vorlesungen*: „Der soziologische Blick auf Erziehung und Bildung“ und „Reformpädagogik. Zur Reaktualisierung einer pädagogischen Epoche“. Seine *Seminare* waren folgenden Themen gewidmet: „Schülerorientierung – Offenes Lernen“, „Projektunterricht: Zur Kritik der Gegenwartsdidaktik“, „P. BOURDIEU: Bildung als Klassenhabitus“, „H.J. HEYDORN: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“, „Konturen einer postmodernen Pädagogik“, „Bildungstheorien“, „Tabus über den Lehrberuf“, „Der Weg zum Lehrgut: A. PETZELTS Unterrichtstheorie“, „Gestaltpädagogik: Menschenbild und Didaktik“, „Pädagogische Utopien“, „Neue Lernkultur?“, „Der Lehrer im Film. Zur Theorie des pädagogischen Bezuges“, „Disziplin. Formen der Produktion von Gehorsam“, „Die Antiquiertheit des Menschen“.⁴³³

SCHIRLBAUER hat folgende 7 *Dissertationen* betreut und als erster Gutachter angenommen⁴³⁴:

MARIA WÖFLINGSEDER: Von oben oder von unten? Eine Studie über gesellschaftliche Veränderung aus der Sicht PAOLO FREIRES und FRITJOF CAPRAS unter besonderer Berücksichtigung gegenwärtiger New-Age-Strömungen (1991);

FRAZ KLÄGER: Des-Unterrichts-Orientierungen. Bemerkungen zur Neuen Lernkultur (1996);

ASTRID WIESENÖCKER: Die Universität. Eine Absage (1996);

KURT SOHM: Staat und Schule – ein immerwährendes, den Markt ausschließendes Verhältnis? Historische, bildungspolitische und bildungsökonomische Untersuchungen zur Obsolenz der Staatsschule und zur Etablierung eines staatlich geordneten Bildungsmarktes (1996);

RUPERT-MARIO CORAZZA: Lehrplanwende. Typologie von Lehrplänen der Sekundarstufe I (1998);

OSKAR DANGL: Skeptische Pädagogik – Herkunft, Entwicklung und Selbstverständnis (1998);

GISELA-MARIA HOFMANN: Neue Schule – neue Lehrer? Bemerkungen zur „autonomen Schule“ und die dafür zu qualifizierenden Lehrer (1998).

Seine *Publikationen* bestehen aus der Dissertation und rund 25 Aufsätzen. Die meisten davon sind in der Habilitationsschrift „Junge Bitternis“ und in einem weiteren Buch „Im Schatten des pädagogischen Eros. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik“ (1996) gesammelt erschienen. Zu einer Monographie ist es seit der Dissertation nicht mehr gekommen.

⁴³³ Nach den Wiener Vorlesungsverzeichnissen, WS 1991/92 bis WS 1999/2000. AUW.

⁴³⁴ Nach: ZfP 38(1992), 518; 43(1997), 526f.; 45(1999), 452; 46(2000), 503f.

Thematisch hat sich SCHIRLBAUER auf die Kritik zeitgenössischer Schulpolitik, Schulpädagogik und Schulpraxis vor dem Hintergrund einer allgemeinen Gesellschaftsanalyse und Kulturkritik im Anschluß an HORKHEIMERS und ADORNOS „Dialektik der Aufklärung“ konzentriert. Mit Scharfsinn und Witz, gespeist aus reichem ideengeschichtlichen, didaktischen und lebenskundlichen Wissen, wird – oft „salopp formuliert“⁴³⁵ – der Verfall der „Bildung“ angeprangert: die Vernachlässigung der „Inhaltsseite von Unterricht“, „die in der Gegenwart dominierenden Ganzheitsoptionen“, die „Gaukelei“ vom „partnerschaftlichen“ Erziehungsstil, vom „sozialen Lernen“ und von „Schulautonomie“ am Gängelband der Staatsbürokratie, die Mängel des „Projekt-Unterrichts“⁴³⁶, die Gefahren der „Gestaltpädagogik“⁴³⁷, der Jargon moderner Lehrplan-Konstrukteure („neue Lernkultur“) ⁴³⁸ usw.

Es sind geistreiche und zupackende Essays – aus „Bitternis“ über pädagogische Illusionen und Sprachdummheiten geboren, mehr distanziert entlarvend als praktisch nützlich, mehr resignativ als konstruktiv. Sie verdeutlichen an aktuellen Beispielen aus der Didaktik schärfer, als es sein Lehrer HEITGER vermochte, den Wert wie die Grenzen einer grundlagen-kritischen Erziehungsphilosophie als mahnende Instanz gegenüber Wissenschaftsgläubigkeit, Gesellschaftsutopien und schulpädagogischem Humbug.

SCHIRLBAUER hält zwar an PETZELTS und HEITGERS transzendental-kritischer Denkweise fest, aber er gibt ihren Anspruch auf apriorische Kenntnis des „Gesollten“ oder allgemeingültiger „Prinzipien“ preis und zieht sich auf eine „Pädagogik der Skepsis“ zurück. Er will ein „Geschäft“ besorgen, „das ansonsten unerledigt bliebe, das Geschäft des Denkens“ über die „quasi apriorisch fungierenden basalen Prämissen“, die „in ihrer Geltung unausgewiesenen Fundamentalüberzeugungen jeglicher pädagogischer Rede und Handlungspraxis“. Das ist kein erziehungstheoretisches, sondern ein metatheoretisches Unternehmen, dessen Nutzen „bloß negativ“ im Sinne von „aufklärend“, aber nicht wegweisend ist.⁴³⁹

⁴³⁵ Eine bei SCHIRLBAUER häufige Wendung zur Selbstcharakterisierung seines Stils.

⁴³⁶ SCHIRLBAUER 1992, 9f., 93, 130ff.

⁴³⁷ Vgl. die glänzende Polemik gegen das „Lernen mit allen Sinnen“ bei SCHIRLBAUER 1996, 105ff.

⁴³⁸ SCHIRLBAUER 1997 (eine Parodie des „Weißbuchs zum Lehrplan 99“ des BMfU vom 15. Oktober 1996).

⁴³⁹ SCHIRLBAUER 1993, 63. Gekürzter Nachdruck: SCHIRLBAUER 1996, 201f.

Positiv schwebt ihm nur sehr vage eine „postmoderne Pädagogik“ vor, die weder dem populären „Kult der Beliebtheit“ noch dem „Dogmatismus“ irgendeiner Glaubenslehre verfällt.⁴⁴⁰ Er setzt auf Vervollkommnung „des Denkens“⁴⁴¹ und Dauerreflexion als zentrale Aufgaben der Menschen angesichts der Ausdifferenzierung von „Vernunft“ in „Rationalitätstypen“, „Sprachspiele“ und „Lebensformen“ ohne gemeinsamen Boden und ohne Aussicht auf eine neue Einheit.⁴⁴² Ob auf dieser wertrelativistischen bis -nihilistischen Basis Erziehung überhaupt möglich ist, wird von SCHIRLBAUER nicht untersucht. Für eine normative Philosophie der Erziehung wie für eine zielsichere Praktische Pädagogik läßt sie jedenfalls keinen Raum. Da seine „skeptische“ Metapädagogik auch von Empirischer Erziehungswissenschaft begrifflich wie inhaltlich weit entfernt ist, bleibt von der „Allgemeinen Pädagogik“ im überlieferten Sinne nichts übrig.

SCHIRLBAUER war einer der begabtesten Schüler und Mitarbeiter HEITGERS. Er hat sich von dessen Prinzipien-Lehre teilweise abgesetzt, aber die begriffliche Unklarheit dieser Schule und ihre Enthaltung von strenger empirisch-analytischer wie theoretisch-systematischer Arbeit beibehalten. Typisch dafür sind sein nebelhafter Bildungsbegriff und die kritiklose Klassifikation des „Pädagogischen“ in „Bildung“ und „Erziehung“ ohne Rücksicht auf triftige Einwände. Er spricht von „Erziehungs- und Bildungsphilosophie“, „Erziehungs- und Bildungssoziologie“, „Erziehungs- und Bildungsgeschichte“⁴⁴³, als seien das jeweils zwei unterschiedliche, aber gleichberechtigte Satzsysteme. Wodurch sie sich unterscheiden, bleibt unbedacht.

Statt in Kenntnis und Anerkennung bisheriger erziehungstheoretischer Leistungen an einem System der Erziehungswissenschaft mitzuarbeiten, wurde von SCHIRLBAUER wie von BREINBAUER primär das „postmoderne“ metapädagogische Chaos kommentiert. Dabei wurde übersehen, daß dieses Chaos zu einem erheblichen Teil auf die Fehlbesetzung pädagogischer Dienstposten mit verhinderten Philosophie- und Theologie-Interessenten zurückging, die zum Studium der Erziehungswirklichkeit und wirklichkeitsnaher Erziehungstheorien unfähig oder unwillig waren. Das partielle Chaos in metapädagogischen Lehrmeinungen ist jedenfalls noch kein hinreichender Grund, an der Päd-

⁴⁴⁰ SCHIRLBAUER 1992, 166.

⁴⁴¹ Ebenda, 184; ähnlich SCHIRLBAUER 1993, 66.

⁴⁴² SCHIRLBAUER 1992, 166.

⁴⁴³ SCHIRLBAUER 1996, 174 und 186.

agogik als wissenschaftlicher Disziplin zu verzweifeln und sie durch „interdisziplinäre“ Kombinationen zu ersetzen, wie SCHIRLBAUER vorgeschlagen hat⁴⁴⁴. Das Ende der unter dem irreführenden Namen „Allgemeine Pädagogik“ propagierten Erziehungsphilosophie HEITGERS und seiner Schüler als das Ende systematischer Pädagogik schlechthin zu deuten, heißt ein kurzlebiges Schlagwort-System sehr überschätzen.

f 9. GÜNTER HANISCH hat am 10. Juni 1991 im Alter von 51 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Schulpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Didaktik der Mathematik*“ erworben⁴⁴⁵.

Er wurde am 22. Oktober 1939 in Berlin als Sohn eines Beamten geboren. Nach der Matura am Bundes-Realgymnasium Steyr (Oberösterreich) hat er ab 1957 an der Universität und der Technischen Hochschule in Wien Mathematik und Darstellende Geometrie studiert und 1963 mit den Lehramtsprüfungen abgeschlossen. Von 1963 bis 1985 unterrichtete er als Lehrer an Höheren berufs- und allgemeinbildenden Schulen in Wien. Er ist verheiratet und hat vier Kinder.

Nebenberuflich absolvierte er von 1976 bis 1980 ein Zweitstudium der Psychologie und Philosophie an der Wiener Universität, das er 1981 mit der Lehramtsprüfung abschloß. Am 17. Dezember 1980 wurde er auf Grund einer von den Psychologen GERHARD FISCHER und GISELHER GUTTMANN angenommenen und unveröffentlicht gebliebenen *Dissertation* „Der Zweite Bildungsweg. Untersuchungen zum Studienabbruch und zur Schulwahl“ sowie Rigorosen in den Fächern Psychologie und Statistik zum Doktor der Philosophie promoviert.

Seit 1985 ist HANISCH der unter OLECHOWSKIS Leitung stehenden Abteilung für empirische Pädagogik dienstzugehört.⁴⁴⁶ Er ist Mitglied der „Arbeitsgemeinschaft für Empirisch-Pädagogische Forschung“ (AEPF). Seine unveröffentlichte *Habilitationsschrift* behandelt die „Problematik der Leistungsfeststellungen durch schriftliche Arbeiten am Beispiel der Mathematik“. Die Habilitation erfolgte 10 Jahre nach der Promotion. Seine *Lehrveranstaltungen* beschränkten sich auf folgende zwei in jedem Semester wiederkehrende Themen: „Evaluation

⁴⁴⁴ Ebenda, 174.

⁴⁴⁵ Personalstand der Universität Wien 1995/96, 156. Biographische Angaben nach dem Fragebogen von 1996, PAB.

⁴⁴⁶ Personalstand 1985/86, 254.

von Lernprozessen und Produkten“ sowie „Informatik für Lehramtskandidaten“.⁴⁴⁷

HANISCH hat folgende 7 *Dissertationen* betreut und als erster Gutachter angenommen⁴⁴⁸:

HANNELORE KNAUDER: Burnout im Lehrberuf und der Einfluß auf die Schülerinnen. Eine empirische Untersuchung an Volksschulen in Graz (1995);

PETRA GÖSSINGER: Lehrersein – eine Belastung? Eine empirische Untersuchung zur Belastungswahrnehmung von Hauptschullehrern im Bundesland Niederösterreich (1996);

SUSANNE SCHACHENHOFER: Mitarbeit im Mathematikunterricht (1996);

SONJA TATAR: Vergleich von Ganztagschule, Tagesheimschule und Regelschule im Bezug auf die depressive Befindlichkeit der Schüler (1997);

ALEXANDRA SCHEIN: Beobachtungen zur psychischen Geburt des Säuglings (1998);

CLAUDIA SCHIFTNER: Einstellungen, Motivation und Lerntechniken von jugendlichen und erwachsenen Französischlernern (1998);

KLAUS SAMAC: Management in Schule und Wirtschaft. Eine empirische Untersuchung der Bildungsaspiration von Führungskräften im Schulwesen und in der Wirtschaft (1999).

Seine *Publikationen* bestehen aus einem von OLECHOWSKI herausgegebenen Buch „Integrierte Gesamtschulen – eine Bilanz“ (1988) und rund 60 Aufsätzen. Sie sind vorwiegend Spezialfragen des Mathematikunterrichts gewidmet. Bei den übrigen geht es um die Organisation von Sekundarschulen, Leistungsbeurteilung, Notenvergleiche, „Schummeln“ (oder „Mogeln“) von Schülern und die Problematik der frühen schulischen Auslese.⁴⁴⁹

f 10. LEOPOLD KRATOCHWIL hat am 15. Juni 1991 im Alter von 43 Jahren die Lehrbefugnis als Dozent für „*Vor- und Grundschuldidaktik*“ erworben.⁴⁵⁰ Es war die erste Habilitation für dieses Teilgebiet der Pädagogik an der Wiener Universität.

KRATOCHWIL wurde am 7. Jänner 1948 in Wien als Sohn eines Schlossermeisters geboren, war katholischer Konfession und hatte eine jüngere Schwester.⁴⁵¹ Er besuchte die Bundes-Realschule in Wien XV (Henriettenplatz), bestand 1966 die Reifeprüfung und absolvierte

⁴⁴⁷ Vorlesungsverzeichnisse der Universität Wien, WS 1991/92 bis WS 1999/2000.

⁴⁴⁸ Nach: ZfP 42(1996), 471 bis 46(2000), 504.

⁴⁴⁹ HANISCH: Publikationen (Stand 1. November 1996). PAB.

⁴⁵⁰ Datum der Genehmigung durch das BMfWF.

⁴⁵¹ Angaben nach einem „Curriculum vitae“ und einem Schriftenverzeichnis (Stand: November 1993), die von seiner Witwe am 3. Jänner 1998 ergänzt worden

dann als Einjährig-Freiwilliger im österreichischen Bundesheer die Ausbildung zum Reserveoffizier. Von 1967 bis 1969 studierte er an der neu eröffneten Pädagogischen Akademie der Erzdiözese Wien. 1969 bestand er die Lehramtsprüfung für Volksschulen mit Auszeichnung. Anschließend war er bis 1976 als Lehrer an Volksschulen, Hauptschulen und beim Schulversuch „Integrierte Gesamtschule“ in Wien tätig. Nach nebenberuflicher Weiterbildung am Pädagogischen Institut der Stadt Wien legte er 1971 auch die Lehramtsprüfung für Hauptschulen in den Fächern Deutsch, Geschichte und Sozialkunde, Geographie und Wirtschaftskunde mit Auszeichnung ab. Er war seit 1973 verheiratet und hatte zwei Kinder.

Von 1971 bis 1975 studierte er neben dem Lehrberuf an der Wiener Universität Pädagogik im Hauptfach und Psychologie im Nebenfach. Nach einer unter diesen Umständen erstaunlich kurzen Studienzzeit von acht Semestern erwarb er am 17. April 1975 auf Grund einer von HEITGER angenommenen *Dissertation* mit dem pompösen Titel „Zur Aspektuierung des Problemfeldes einer ‚Theorie der Schule‘ im Anschluß an die kritische Reflexion der Denkansätze THEODOR WILHELMS und HARTMUT VON HENTIGS“ das Doktorat der Philosophie. Von 1976 bis 1984 lehrte er als Professor für Unterrichtswissenschaft an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Feldkirch (Vorarlberg), von 1984 bis zu seinem Tod am 13. Februar 1994 an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien. Er hat maßgeblich an der Ausarbeitung von Lehrplänen und Lehrmaterialien für den Deutschunterricht in Grund- und Hauptschulen mitgewirkt. Er war Mitglied des Katholischen Lehrervereins, des Katholischen Akademikerverbandes, der Österreichischen Volkspartei, des „Weltbundes zur Erneuerung der Erziehung“ und der „MONTESSORI-Vereinigung Wien“.

Seine *Habilitationsschrift* war folgendem Thema gewidmet: „Pädagogisches Handeln bei HUGO GAUDIG, MARIA MONTESSORI und PETER PETERSEN“. Sie ist 1992 als Buch veröffentlicht worden. In der kurzen Dozenten-Laufbahn bis zu seinem allzu frühen Tod im 47. Lebensjahr hat er folgende *Seminare* durchgeführt: „Die Grundschule – Chance zur Entfaltung pädagogischen Denkens und Handelns“, „Lehrstoffanalysen als Grundlage kindgemäßer schulischer Elementarbildung“ und „Philosophieren mit Kindern als Beitrag zur Denkerziehung und Be-

sind. Frau Prof. MARIA ADELE KRATOCHWIL sei auch an dieser Stelle herzlich dafür gedankt. Nachrufe: HAMMERER 1994; HEGINGER 1994.

gabungsförderung im Unterricht der Grundschule“.⁴⁵² Die Habilitation erfolgte 16 Jahre nach der Promotion.

In seinen *Publikationen* hat sich KRATOCHWIL vorwiegend praktischen Fragen der Unterrichtsplanung und -gestaltung, der „Begabungsförderung“⁴⁵³, der MONTESSORI-Erziehung und der Lehrerausbildung gewidmet. Neben einem „Handbuch Spiel mit mir! Lern mit mir!“ für Kindergärtnerinnen, Lehrer und Eltern (1986) und einem „Handbuch Frohes Lernen“ zum Erstlesen und Erstschreiben (1990) zeugen davon die Bücher „Unterricht planen und gestalten“ (1982) und „Unterrichten können. Brennpunkte der Didaktik für Lehrerinnen und Lehrer“ (1992, 2. Auflage 1994) sowie rund 80 didaktisch-methodische Aufsätze. Vereinzelt hat er auch philosophische Grenzfragen seines Faches behandelt, wie ein hervorragender Aufsatz über „Ideologiekritik als Aufgabe von Pädagogik und Didaktik“ (1992) zeigt.

Daneben hat KRATOCHWIL aber auch versucht, die allgemeine „pädagogisch-didaktische Theorie“ „zukunftsweisend voranzutreiben“.⁴⁵⁴ Dabei ist er von einer Verbindung der erziehungsphilosophischen Gedankenwelt des HEITGER-Kreises mit der vielgestaltigen „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ ausgegangen. Eine geeignete Grundlage für die begriffliche Ordnung des pädagogischen Wissens schien ihm die „allgemeine Handlungstheorie“ zu bieten. In seinem Buch „Erziehen und Unterrichten auf handlungstheoretischer Grundlage“ (1993) hat er das, was über Handeln im Allgemeinen bekannt ist, „auf das Erziehen und Unterrichten in der Institution Schule bezogen und zu Strukturen der Erziehungs- und Unterrichtshandlungen weiterentwickelt“⁴⁵⁵.

Dieses Vorhaben ist jedoch versandet in einer weit ausholenden Anhäufung unverarbeiteter Lesefrüchte zu komplizierten Einteilungen mit „Kohärenzstrukturdiagrammen“⁴⁵⁶ und einer „Synopsis von didaktisch relevanten Prinzipien“⁴⁵⁷. Diese „Prinzipien“ konnten schon wegen ihres normativen Charakters keine logische Verbindung mit der deskriptiven „Handlungstheorie“ haben. KRATOCHWIL hat aus Mangel an klaren Begriffen⁴⁵⁸ und fehlender Selbstbegrenzung auf das Wesent-

⁴⁵² Vorlesungsverzeichnisse der Universität Wien SS 1992 bis WS 1993/94.

⁴⁵³ Vgl. KRATOCHWIL 1994a.

⁴⁵⁴ KRATOCHWIL 1993, 7.

⁴⁵⁵ Ebenda, 9.

⁴⁵⁶ Ebenda, 91ff.

⁴⁵⁷ Ebenda, 109ff.

⁴⁵⁸ Vgl. z.B. KRATOCHWIL 1993, 39: „Bildung bedeutet die Entfaltung des welt-offenen Personseins unter existentiellen und ko-existentiellen Bedingungen“. Ganz

liche keinen kritischen Abstand zur Fülle der thematisch und qualitativ ganz unterschiedlichen Texte gewonnen, die er berücksichtigen zu müssen glaubte. Das Buch ist – ähnlich den Schriften des älteren Lehrerbildners MARKO STETTNER⁴⁵⁹ – typisch für eine akademisch ehrgeizige, aber pseudo-wissenschaftliche Lehrerausbildung, die bruchstückhafte Entlehnungen aus diversen Philosophien und Einzelwissenschaften mit Praxisanleitung zu verbinden sucht und den Studierenden ganz unnötige Lasten aufbürdet.

Wo sich KRATOCHWIL dagegen von seinem überspannten Vorhaben freihielt, ungeklärte Begriffe und un-integrierbare Theoriebruchstücke verschiedener Herkunft in eine pluralistische pädagogische Gesamtheorie zu „integrieren“, hat er hilfreiche Beiträge zu Teiltheorien und nützliche praktische Vorschläge geliefert. Dazu gehören unter anderem Texte zur Begabungsförderung⁴⁶⁰ und zur Kritik von „Offenheit“ des Lernens, des Unterrichts und der Schule als „pädagogischer Heilsvorstellung“⁴⁶¹.

f 11. WILFRIED DATLER hat am 7. März 1995 im Alter von 37 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Psychoanalytischen Pädagogik, der Sonder- und Heilpädagogik sowie der Sozialpädagogik*“ erworben⁴⁶².

Damit geschah in der Geschichte des Faches Pädagogik an der Wiener Universität etwas Neues: erstmals wurde neben den unumstrittenen Teildisziplinen der Sonder-, Heil- und Sozialpädagogik ein wissenschaftlich umstrittener Zweig der angewandten Tiefenpsychologie als „ein größeres selbständiges Teilgebiet“⁴⁶³ der Pädagogik anerkannt, obwohl er als hinreichend bewährtes Satzsystem gar nicht existiert. In wissenschaftssystematischer Hinsicht war diese Neuerung fehl am Platz, weil Wissen über die „Tiefenperson“ und psychodynamische

anders, aber ähnlich verworren erläutert er „Bildung“ in KRATOCHWIL 1994, 2. Das von ihm als Name für sein Schulprogramm gewählte Schlagwort „Schule zum Kinde und Jugendlichen hin“ hielt er für einen „Leitbegriff“ (160); „die ‚Evolution‘ der menschlichen Person zur Persönlichkeit im Sinne ihrer Humanisierung“ für ein Erziehungsziel, das als „Maßstab zur Beurteilung jeder konkreten Schulkonzeption“ dienen könne (161), usw.

⁴⁵⁹ Vgl. in diesem Buch Bd. 2, III, 7.

⁴⁶⁰ KRATOCHWIL 1994, 139ff. und 1994a.

⁴⁶¹ KRATOCHWIL 1993a und 1993b.

⁴⁶² Personalstand der Universität Wien 1995/96, 156. Biographische Angaben nach einem Fragebogen im PAB.

⁴⁶³ UOG 1975, § 35, 1.

Vorgänge, zu dem FREUD Wesentliches beigetragen hat, für die *Pädagogik als Ganzes* in *allen* ihren Teildisziplinen unentbehrlich ist. Es wird tatsächlich auch in der Sonder-, Heil- und Sozialpädagogik längst berücksichtigt. Im Unterschied zu ihnen ist „Psychoanalytische Pädagogik“ eine fiktive Teildisziplin der Pädagogik ohne eigenen Gegenstand, der sich von den Gegenständen der Sonder-, Heil- und Sozialpädagogik unterscheiden würde. Die psychoanalytische Persönlichkeitstheorie und Therapiemethodik allein reichen nicht aus, um eine selbständige „Psychoanalytische Pädagogik“ als erziehungswissenschaftliche Disziplin zu rechtfertigen. Dennoch ist deren Etablierung durch die Habilitationskommission der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät 1996 anlässlich der Habilitation von HELMUTH FIGDOR fortgesetzt worden.

DATLER wurde am 28. Juni 1957 in Hollabrunn (Niederösterreich) als Sohn eines Gendarmerie-Offiziers geboren und ist katholischer Konfession. Nach der Matura am Bundesgymnasium Hollabrunn hat er von 1975 bis 1980 an der Wiener Universität Pädagogik, Psychologie und Kunstgeschichte studiert. Am 27. Jänner 1981 wurde er auf Grund der von HEITGER und dem Psychiater WALTER SPIEL mit „ausgezeichnet“ bewerteten *Dissertation* „Überlegungen zur Legitimation wie Systematik psychoanalytischer Pädagogik“ zum Doktor der Philosophie promoviert. Auch die Rigorosen in Pädagogik und Psychologie hat er mit Auszeichnung bestanden. Die Dissertation ist 1980 mit einem Förderungspreis des Verlages „Jugend und Volk“ ausgezeichnet worden. Sie wurde 1983 in gekürzter und umgearbeiteter Fassung unter dem Titel „Was leistet die Psychoanalyse für die Pädagogik?“ als Buch veröffentlicht. 1981 wurde DATLER Assistent von ZDARZIL⁴⁶⁴ und hat sich ohne vorausgegangene Berufspraxis als Erzieher auf tiefenpsychologisch fundierte Heilpädagogik spezialisiert. Er ist seit 1984 verheiratet und hat zwei Kinder.

Als *Habilitationsschrift* hat DATLER eine Aufsatzsammlung vorgelegt (kumulative Habilitation), die 1995 auch als Buch erschienen ist: „Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. Zugleich ein Beitrag zur Diskussion um das Verhältnis zwischen Psychotherapie und Pädagogik“. Die Habilitation erfolgte 14 Jahre nach der Promotion.

DATLER hat sich 1981 zum „individualpsychologischen Therapeuten“ ausbilden lassen und ist unter anderem Mitglied des „Österreichi-

⁴⁶⁴ Personalstand 1981/82, 211; 1988/89, 299.

schen Vereins für Individualpsychologie“⁴⁶⁵, der „SIGMUND FREUD-Gesellschaft“ (Wien) und der „Arbeitsgemeinschaft für Psychoanalytische Pädagogik Wien“. Er hat nebenberuflich an der Wiener Universitätsklinik für Neuropsychiatrie des Kindes- und Jugendalters (Vorstand bis 1991: WALTER SPIEL; dann MAX FRIEDRICH), am „Institut für Heimerziehung“ der Gemeinde Wien und als Lehrbeauftragter am „Interfakultären Institut für Sonder- und Heilpädagogik der Universität Wien“⁴⁶⁶ mitgearbeitet. Nach dessen Auflösung im Jahre 1993 wurde er 1995 Leiter der „Arbeitsgruppe für Sonder- und Heilpädagogik“ des Instituts für Erziehungswissenschaften der Universität Wien. Im 1997 beschlossenen Besetzungsvorschlag für die erste ordentliche Professur für Sonder- und Heilpädagogik an der Wiener Universität stand er an zweiter Stelle.

Schon als Assistent hat er ab 1982 unter anderem Seminare über folgende Themen durchgeführt: „Theorie und Praxis des pädagogischen Heilens“, „Systematische Fragen der Sonder- und Heilpädagogik“, „Neue tiefenpsychologisch-anthropologische Tendenzen und deren Relevanz für Pädagogik und Heilpädagogik“, „Methodische Probleme psychoanalytisch-pädagogischer Begleitforschung“, „Sozialpädagogische Diagnostik“. Als Dozent folgten ab 1995 *Vorlesungen* über „Entwicklung, Entwicklungsförderung, Entwicklungsprobleme“, „Einführung in die Sonder- und Heilpädagogik aus pädagogischer Sicht“, „Institutionen und Berufsfelder der Sonder- und Heilpädagogik“ und „Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik: I. Zur Problemgeschichte um das Verhältnis zwischen Psychotherapie und Pädagogik; II: Auf dem Weg zu einer psychoanalytisch-pädagogischen Bildungstheorie“. *Seminarthemen* waren: „Persönlichkeitstheoretische Konzepte und ihre Bedeutung für psychoanalytische Pädagogik“, „Einführung in die psychoanalytische Pädagogik: Auf dem Weg zu einer psychoanalytisch-pädagogischen Bildungstheorie“, „Zur Theorie des pädagogischen Handelns“, „Forschungsmethodische Zugänge zur Analyse von heil- und sozialpädagogischen Beratungsmethoden“, „Analyse von heilpädagogischen Beziehungsprozessen“, „Projektstudium: Erfahrungsorientiertes Lernen: Persönlichkeitsentwicklung und Lernen in zwischenmenschlichen Beziehungen“, „ALFRED ADLERS

⁴⁶⁵ Zur Geschichte dieses Vereins vgl. SPIEL/SCHAUFLENER/STÜTZ 1993. Dort S. 52 zum 1982 gegründeten ALFRED-ADLER-Institut Wien, in welchem DATLER ab WS 1989/90 Vorträge gehalten hat: 59ff.

⁴⁶⁶ Vgl. in diesem Buch S. 806ff.

Theorie der Erziehung als Grundlage für Erziehungsberatung im Schnittfeld zwischen Sozialpädagogik und Integrationspädagogik“.⁴⁶⁷

DATLER hat folgende *Dissertation* betreut und als erster Gutachter angenommen^{467a}:

ANDREA STRACHOTA: In den Blick – und – Aus dem Blick. Eine problemgeschichtliche und systematische Studie zum Verhältnis von Heilpädagogik und Medizin (1999).

An *Publikationen* liegen neben den beiden genannten Büchern rund 70 Aufsätze zu psychotherapeutischen, psychoanalytischen und heilpädagogischen Themen vor. DATLERS Verständnis von „Heilpädagogik“ ist allerdings einseitig an den tiefenpsychologischen Sonderlehren der Anhänger von SIGMUND FREUD und ALFRED ADLER orientiert. Von dem großen Gebiet, das bisher im deutschen Sprachbereich teils als „Heilpädagogik“⁴⁶⁸, teils als „Sonderpädagogik“⁴⁶⁹ bezeichnet wurde, bleibt bei DATLER wenig übrig. Er läßt die Beiträge der österreichischen Pioniere, die es auf diesem Arbeitsfeld zu internationalem Ansehen gebracht haben, unberücksichtigt: weder THEODOR HELLER (1869–1938) noch ERWIN LAZAR (1877–1932), RUDOLF ALLERS (1883–1963) und HANS ASPERGER (1906–1980)⁴⁷⁰ werden in seinen Büchern erwähnt, geschweige kritisch gewürdigt und zur Erweiterung seines engen psychoanalytischen Horizonts genützt. Dieser Mangel ist besonders hinsichtlich ALLERS erstaunlich, weil dieser sich schon in den Zwanzigerjahren konstruktiv mit Psychoanalyse und Individualpsychologie auseinandergesetzt, Wesentliches zu Begriff und Methodik der Deutung (1925) beigetragen und in seinem 1937 erschienenen Lehrbuch der „Heilerziehung“ tiefenpsychologisches Wissen eingearbeitet hat.⁴⁷¹

DATLER diskutiert vor allem „das Verhältnis zwischen Psychotherapie und Pädagogik“. Seine Schriften sind überwiegend Beiträge zur *Metatheorie* statt zur Theorie des psychotherapeutischen Handelns bzw. der Erziehung. Sie beschäftigen sich kaum mit Erziehungsphänomenen als Gegenständen von Erziehungstheorien (Pädagogik/Erziehungswissenschaft), sondern hauptsächlich mit Meta-Tiefenpsychologie und ih-

⁴⁶⁷ Vorlesungsverzeichnisse der Universität Wien WS 1982/83 bis WS 1999/2000.

^{467a} ZfP 46(2000), 504.

⁴⁶⁸ Vgl. z.B. Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik (DANNEMANN 1934); HANSELMANN 1946.

⁴⁶⁹ Vgl. z.B. HANSELMANN 1941.

⁴⁷⁰ Über sie vgl. in diesem Buch S. 771ff.

⁴⁷¹ Vgl. in diesem Buch S. 795ff.

ren möglichen Beziehungen zu einer sehr speziellen Form von Meta-Pädagogik, wie sie vom HEITGER-Kreis vertreten wird. Es sind eher programmatische und Texte interpretierende als realwissenschaftliche Studien, ergänzt durch forschungsmethodologische Reflexionen im psychoanalytisch-hermeneutischen Denkraum. Ihr Wortreichtum steht in umgekehrtem Verhältnis zu ihrem dürftigen Informationsgehalt.

„Das zentrale Anliegen“ DATLERS ist es, davon zu überzeugen, daß psychotherapeutisches Handeln im Allgemeinen und psychoanalytisches Handeln im Besonderen „pädagogisches Handeln“ ist und folglich die Theorien dieser Handlungsarten zur „pädagogischen Theorie“ gehören⁴⁷². Das wird mit viel Ballast aus dem Labyrinth historischer psychoanalytischer Publikationen und dem Anspruch einer „post-modernen Diskurskultivierung“⁴⁷³ wie eine neue Erkenntnis vorgetragen, obwohl es sich längst von selbst versteht: „Die ärztlich geübte Psychotherapie ist im Grunde genommen nichts anderes als medizinische Pädagogik“⁴⁷⁴. Nur wer keinen klaren Begriff von Erziehung hat und mit HEITGER über „das Pädagogische“ und seine „Rechtmäßigkeit“ philosophiert⁴⁷⁵, konnte übersehen, daß in der Empirischen Erziehungswissenschaft auch psychotherapeutisches Handeln unter den Begriff des erzieherischen Handelns fällt und Psychotherapietheorien als Varianten der Erziehungstheorie verstanden werden⁴⁷⁶. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht rannte DATLER also mit seinem „zentralen Anliegen“ offene Türen ein.

Tatsächlich bleibt bei ihm jedoch die wünschenswerte Integration bewährter psychotherapeutischer Erkenntnisse in ein System des erziehungswissenschaftlichen Wissens aus, weil er sich mit der realistischen Tradition der Pädagogik und deren Grundbegriffen anscheinend nie bekannt gemacht hat. Er klebt trotz gelegentlicher Kritik⁴⁷⁷ terminologisch wie inhaltlich an der transzendentalphilosophischen Pädagogik des PETZELT-HEITGER-Kreises.⁴⁷⁸ Da dieser Kreis der empirisch-er-

⁴⁷² DATLER 1995, 14ff.; zur „pädagogischen Rahmentheorie“ 228ff.

⁴⁷³ Ebenda, 89.

⁴⁷⁴ HELLER 1925, 5.

⁴⁷⁵ Vgl. DATLER 1983, 150ff.; 1995, 18.

⁴⁷⁶ Vgl. BREZINKA 1971, 33; 1978, 64f. und 1990, 96f.

⁴⁷⁷ Vgl. insbesondere DATLER 1995, 131ff., wo HEITGERS grobe Entgegensetzung von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung („Manipulation“) treffend relativiert wird.

⁴⁷⁸ DATLER stützt sich pädagogisch fast ausschließlich auf PETZELT, HEITGER, WOLFGANG FISCHER, WOLFGANG RITZEL, CLEMENS MENZE, DIETER-JÜRGEN LÖWISCH,

ziehungswissenschaftlichen Theoriebildung fernsteht, ist DATLER die versprochene Integration psychoanalytischen Wissens gar nicht möglich: wo keine erziehungswissenschaftliche Kern-Theorie existiert, läßt sich nichts integrieren. Echte Integration einer abseits der „normalen“ Psychologie und Pädagogik entworfenen Sondertheorie setzt Kenntnis des größeren theoretischen Systems voraus, in welches sie integriert werden soll. Tatsächlich ist DATLER aber mehr darauf aus, daß „psychoanalytisch-pädagogisch interessierte Lehrer, Erziehungswissenschaftler, Sozialarbeiter, Kindergärtner ... eigenständige Beiträge zum Komplex *psychoanalytischer* Theoriebildungen entwickeln“⁴⁷⁹, statt Anschluß an das „normal“-psychologische und erziehungswissenschaftliche Grundwissen zu suchen. Es scheint ihm wichtiger zu sein, das psychoanalytische Lehrgut als Ganzes im Schutz einer diffusen „Pädagogik“ wiederzubeleben als seine möglicherweise erhaltenswerten Elemente unter Verzicht auf die psychoanalytische Sondersprache in einer Realwissenschaft von der Erziehung aufgehen zu lassen.

Aus wissenschaftlich-psychologischer Sicht sind DATLERS Texte fragwürdig, weil sie gläubig auf *eine* von mehreren Schulen der Psychotherapie fixiert sind, ohne die wohlbegründete wissenschaftliche Kritik an psychoanalytischer Theorie und Praxis⁴⁸⁰ ernst zu nehmen. DATLER versucht gar nicht, sie in die empirisch-rationale wissenschaftliche Psychologie zu integrieren, obwohl das sachlich am nächsten läge. Bei den strengen methodischen Maßstäben dieses Faches wäre ein solcher Versuch – wenn er wie bei DATLER mit dem Anspruch verbunden wird, im großen und ganzen am Lehrkanon der Psychoanalyse festzuhalten – zum Scheitern verurteilt. Auch deshalb wird für das psychoanalytische Glaubensgut und seine Anhänger ein Reservat in der Pädagogik, insbesondere der Heilpädagogik zu schaffen versucht. Dazu kommt, daß dort die Menge aufnahmewilliger Interessenten besonders groß ist, die ohne den langen und ernüchternden Weg über ein reguläres Psychologie-Studium Arbeitsplätze als Helfer und Berater in Psycho-Berufen suchen.

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht wäre im Prinzip gegen eine stückweise Integration von empirisch bewährtem Zweck-Mittel-Wissen psychoanalytischer Herkunft in eine Realwissenschaft von der Er-

JÖRG RUHLOFF und JOHANNES SCHURR, die zu den empiriefeindlichen oder -skeptischen Erziehungsphilosophen gehören.

⁴⁷⁹ DATLER 1995, 108 (Hervorhebung vom Verfasser).

⁴⁸⁰ Vgl. u.a. PERREZ 1979; GRÜNBAUM 1988 und 1991; EYSENCK 1985; SZASZ 1982; KRETSCHMER 1982.

ziehung nichts einzuwenden, soweit solches Wissen vorhanden ist. Die methodischen Maßstäbe dafür dürften freilich nicht weicher sein als in der Psychologie. Nur so könnte verhindert werden, daß die Pädagogik zur universitären Brutanstalt für „Psychogeschwätz“⁴⁸¹ wird. Wo jedoch mit dem erziehungswissenschaftlichen Grundwissen auch diese Maßstäbe vernachlässigt werden, ist zu befürchten, daß eine „postmodern“-beliebige Kombination von „Psychogeschwätz“ mit „Pädagogikgeschwätz“ Eingang in die zugelassenen pädagogischen Studienrichtungen der Universität erhält.

Anlaß zu dieser Sorge ist unter anderem, daß DATLER ohne die Grundbegriffe „Erziehung“, „Erziehungsziel“, „psychische Disposition“ usw. auskommen zu können meint und lieber verschwommen von „Entwicklung“ als von „Lernen“ spricht. Dafür „begreift“ er das vieldeutige und vage Schlagwort „Bildung“ unpräzisiert als „den zentralen Leitbegriff pädagogischer Reflexion“. Dieser wird wie folgt erläutert: „Der Begriff der ‚Bildung‘ steht für das ‚Bild‘, das jemand von einem ‚Gebildeten‘ hat, ebenso wie für den Prozeß des ‚Bildens‘, den es zu entfalten und zu fördern gilt, sowie für den Zusammenhang zwischen beiden“.⁴⁸² Auf dieser chaotischen begrifflichen Basis hält er eine „*psychoanalytisch*-pädagogische Bildungstheorie“ für möglich und sinnvoll⁴⁸³.

f 12. ERICH RIBOLITS hat am 25. Juni 1996 im Alter von 48 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Pädagogik*“ erworben.⁴⁸⁴

Er wurde am 2. Dezember 1947 in Wien als Sohn eines kaufmännischen Angestellten geboren⁴⁸⁵. Nach dem Besuch der Unterstufe eines Realgymnasiums hat er sich an der Abteilung für Elektrotechnik der Höheren technischen Bundeslehranstalt Wien IV zum Ingenieur ausgebildet. Zwischen 1967 und 1973 war er beruflich im technischen Dienst der Postverwaltung, bei der Firma Siemens sowie bei einer Firma in Südafrika tätig. Von 1973 bis 1986 wirkte er als Lehrer an einer Berufsschule für Elektrotechnik in Wien. 1976 hat er die Lehramtsprüfung für Berufsschulen (Lehrberuf Elektroinstallateur) abgelegt, 1978 die Zusatzprüfung aus Englisch.

⁴⁸¹ EYSENCK 1985, 183.

⁴⁸² DATLER 1995, 239.

⁴⁸³ Ebenda, 255ff. Hervorhebung im Original.

⁴⁸⁴ Personalstand der Universität Wien für das Studienjahr 1997/98, 166.

⁴⁸⁵ Nach Lebenslauf und Publikationsliste vom 19.11.1998, die der Autor Herrn Dozenten RIBOLITS verdankt. Kurzbiographie bei LENZ 1998, 361.

Zwischen 1978 und 1984 hat er nebenberuflich an den Universitäten Wien und Klagenfurt Pädagogik studiert. Sein Zweitfach war zunächst Psychologie, dann Politikwissenschaft. 1984 hat er in Wien auf Grund einer von HEITGER angenommenen *Dissertation* mit dem Titel „Der Unterschied zwischen Wissen und Weisheit“ das Doktorat der Philosophie erworben. Seit 1986 ist er Professor am „Bundesseminar für das landwirtschaftliche Bildungswesen“ in Wien XIII. Daneben ist er auch als Lehrbeauftragter an der Abteilung für Erwachsenenbildung des Instituts für Erziehungswissenschaften der Universität Graz (Leiter: WERNER LENZ) und am Wiener Institut für Erziehungswissenschaften tätig. Die Habilitation erfolgte 12 Jahre nach der Promotion.

Als *Habilitationsschrift* diente das 1995 erschienene Buch „Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzwirkung des Menschen im Post-Fordismus“. Es handelt sich um einen kulturkritischen Traktat gegen die „Arbeitsverfallenheit der Menschen“ im „Arbeitsverausgabungssystem“ der „Arbeitsgesellschaft“ wie gegen die „Freizeitgesellschaft“ als deren Kehrseite, die durch „Entfremdung“ im „Konsum“ gekennzeichnet sei. Beides, „das verinnerlichte Arbeitsethos“ wie die „extensiven Freizeitgewohnheiten“ fördern durch „Anwachsen der Masse der produzierten Güter“ wie durch „energie- und ressourcenvergeudenden, exzessiven Konsum“ die „Zerstörung der ökologischen Grundlagen der menschlichen Existenz“ und führen – falls sie beibehalten werden – „geradewegs in die ökologische Katastrophe“. Deshalb sei es dringend notwendig, „für das Leben einen anderen Sinn zu finden als die Vernutzung in Arbeit und Konsum“. Dazu müsse die „Pädagogik“ ihre „Aufgabe als Hebamme humaner Entwicklung“ ernst nehmen und sich „auf den Wert der Muße für die Entwicklung des autonomen Individuums“ besinnen. Das schließe ein, die „politischen Rahmenbedingungen“ zu hinterfragen, „unter denen die Sozialisierung zum ‚Arbeits- und Konsumtier‘ erfolgt“. Die „mit Ausbeutung, Zerstörung und Ungleichheit verbundene Arbeitsgesellschaft“ müsse „bekämpft“ und „eine gerechtere Aufteilung des gesellschaftlichen Reichtums“ erreicht werden. „Worum es heute geht, ist nicht das Schaffen neuer Arbeit, sondern das Herstellen von gesellschaftlichen Bedingungen, die allen Menschen maximale kulturelle Teilhabe bei einem Minimum an geforderter Arbeit ermöglichen“.⁴⁸⁶

⁴⁸⁶ RIBOLITS 1997, 22, 17, 20, 23, 12f.

Diese gesellschaftskritisch-wirtschaftspolitische „Streitschrift“ im Geist und Jargon des Neo-Marxismus hat inhaltlich wenig mit Pädagogik zu tun. Sie wirft zwar wichtige Lebensfragen auf und regt zum Nachdenken an, bietet jedoch weder eine sachgerechte Untersuchung dieser Fragen noch realisierbare Lösungsvorschläge. Es mangelt an klaren Begriffen und Erfahrungswissen ökonomischer wie psychologischer und pädagogischer Art. RIBOLITS kommt auf seiner „Suche nach Orientierungen für eine ‚Post-Arbeitsgesellschaft‘“⁴⁸⁷ nicht über abstrakte Schlagworte hinaus.

An weiteren *Publikationen* liegen rund 15 Aufsätze von mehr als zehn Seiten Länge vor, in denen es um die Analyse und Kritik der dualen Lehrlingsausbildung, die „Dialektik von Anpassung und Widerstand“, „Bildung und Verwertungsinteressen“ in der Facharbeiterausbildung, „Schlüsselqualifikationen statt Bildung“ und ähnliche bildungs- und wirtschaftspolitische Themen geht. 6 davon sind in einem gemeinsam mit der Grazer Assistentin ELKE GRUBER⁴⁸⁸ 1992 veröffentlichten Sammelband mit dem Titel „Bildung ist mehr ... Aufsätze zur beruflichen Qualifizierung“ nachgedruckt worden.

Leitidee ist „das Einfordern einer beruflichen Bildung, die nicht nur Anpassung, sondern Emanzipation ... ermöglicht“ und „zum Widerstand gegen die ökonomische Indienstnahme aller Lebensbereiche befähigt“. Beabsichtigt wird, „die Diskussion um Berufsbildungsfragen jenseits wirtschaftlicher Verzweckung anzuregen“.⁴⁸⁹ Das geschieht auf der Grundlage utopisch-sozialistischer Kritik an der marktwirtschaftlich-„kapitalistischen“ Gesellschaftsordnung mit Parteinahme für „das Interesse der abhängig Berufstätigen“ und deren „emanzipierende Bildung“.⁴⁹⁰

„Bildung zur Emanzipation“ verlange „eine gleiche und gemeinsame Ausbildung bis zum Ende der Pflichtschulzeit“, die Befreiung der Berufsausbildung vom „Einfluß der Unternehmer“ und eine emanzipatorische Ausrichtung der Berufsschule: „Die Berufsschule hat nicht mehr und bessere berufliche Ausbildung zu vermitteln, sondern muß, ganz im Gegenteil, deren kritisches Korrektiv sein“, damit „Bildung“ nicht „zur bloßen Zurichtung für den Arbeitsmarkt“ ver-

⁴⁸⁷ Ebenda, 21.

⁴⁸⁸ Mitarbeiterin in der Abteilung für Erwachsenenbildung des Instituts für Erziehungswissenschaften der Universität Graz (Leiter: Prof. WERNER LENZ).

⁴⁸⁹ Vorwort in GRUBER/RIBOLITS 1992, 7f.

⁴⁹⁰ RIBOLITS in GRUBER/RIBOLITS 1992, 103.

kommt.⁴⁹¹ Wegen der „Anbindung der Lehrlingsausbildung an die Profitmaximierungslogik“ der Arbeitgeber sei „eine fundierte pädagogische Auseinandersetzung ... ohne gleichzeitige Stellungnahme gegenüber jener politisch-ökonomischen Ordnung, in der Menschen letztendlich nur als Kalkül betriebswirtschaftlicher Überlegungen zum Tragen kommen, nicht möglich“.⁴⁹² Nach RIBOLITS bedarf es „grundsätzlicher Veränderungen“ in der Berufsausbildung für die von ihm prognostizierte „Arbeitswelt ohne Berufe“. Statt dazu jedoch empirisch abgesicherte detaillierte Auskünfte über die Beziehungen zwischen Zwecken, Mitteln, Wirkungen und Kosten zu geben, kommt er über die pauschale Empfehlung: „wesentlich mehr öffentliche Kontrolle und Steuerung“ kaum hinaus.⁴⁹³

An *Lehrveranstaltungen* hat RIBOLITS eine zweistündige *Vorlesung* in drei Tagesblöcken über „Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Reflexionen zum Arbeitsethos“ angeboten.⁴⁹⁴ Das gleiche Vorlesungsthema wurde von ihm auch an der Universität Graz behandelt⁴⁹⁵. Dazu kamen noch ein Seminar über „Bildung zur Brauchbarkeit. System und Legitimation der Lehrlingsausbildung in Österreich“ sowie ein Diplomanden- und Dissertanten-Seminar als Blockveranstaltungen.

RIBOLITS hat folgende *Dissertation* als erster Gutachter angenommen⁴⁹⁶:

THOMAS LEINWATHER: Rechtfertigungsstrategien und pädagogisches Denken im landwirtschaftlichen Schulwesen Österreichs in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts (1998).

f 13. HELMUTH FIGDOR hat am 2. Dezember 1996 im Alter von 48 Jahren wie DATLER die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Psychoanalytischen Pädagogik, der Sonder- und Heilpädagogik sowie der Sozialpädagogik*“ erworben.

Er wurde am 16. März 1948 in Wien als einziges Kind eines Leitenden Angestellten geboren⁴⁹⁷. Er besuchte das Bundes-Realgymnasium

⁴⁹¹ Ebenda, 97, 135, 104, 142, 103.

⁴⁹² RIBOLITS 1998, 345.

⁴⁹³ Ebenda, 354, 351.

⁴⁹⁴ Vorlesungsverzeichnisse WS 1996/97 bis 1999/2000.

⁴⁹⁵ Bulletin der Universität Graz WS 1997/98, II/135.

⁴⁹⁶ ZfP 45(1999), 452.

⁴⁹⁷ Biographische Angaben nach dem vom Verfasser verschickten Fragebogen. PAB.

in Wien III, wo er 1966 das Reifezeugnis erhielt. Ab 1967 studierte er an der Universität Wien vier Semester Wirtschaftswissenschaften sowie sechs Semester Soziologie, Philosophie und Ethnologie, ferner Pädagogik und Psychologie. Nach zeitweiser Unterbrechung des Studiums, während der er in der Wiener Erwachsenenbildung arbeitete, konzentrierte er sich auf Pädagogik als Hauptfach und Psychologie als Nebenfach. Am 31. Oktober 1983 wurde er im Alter von 35 Jahren auf Grund einer von HEITGER und SPIEL als „sehr gut“ bewerteten ungedruckten *Dissertation* „Der Beitrag der Psychoanalyse für die Pädagogik der ersten fünfzehn Lebensmonate“ und mit Auszeichnung bestandenen mündlichen Prüfungen zum Doktor der Philosophie promoviert.⁴⁹⁸

Er durchlief bei der „Wiener Psychoanalytischen Vereinigung“ die Ausbildung zum Psychoanalytiker und spezialisierte sich als „psychoanalytischer Pädagoge“ auf Kinderpsychotherapie in privater Praxis. Am Institut für Erziehungswissenschaften war er seit 1985 als Lehrbeauftragter tätig. Außerhalb der Universität organisierte und leitete er seit 1991 im Auftrag der Wiener „SIGMUND FREUD-Gesellschaft“ Ausbildungslehrgänge zum „Psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberater“.⁴⁹⁹

Die *Habilitationsschrift* hat den Titel „Zwischen Aufklärung und Deutung. Grundlagen psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung“ und umfaßt 407 Seiten. Sie ist als solche ungedruckt geblieben und stellt eine Sammlung bereits veröffentlichter Aufsätze dar, die thematisch relativ eng zusammengehören (kumulative Habilitation). Die Habilitation erfolgte 13 Jahre nach der Promotion.

In seinen *Lehrveranstaltungen* konzentrierte er sich auf die „Einführung in die Probleme heilpädagogischen Handelns angesichts unterschiedlicher Persönlichkeitstheorien“, „Einführung in die pädagogische Diagnostik“ und „Pädagogische Interventionsformen“.⁵⁰⁰ Im Wintersemester 1997/98 hielt er daneben auch als Gastprofessor am Institut für Erziehungswissenschaften der Innsbrucker Universität ein Seminar über „Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung“⁵⁰¹.

An *Publikationen* liegen rund 30 Aufsätze vor, von denen 16 in die Habilitationsschrift aufgenommen worden sind, sowie ein vorzügliches Buch über „Kinder aus geschiedenen Ehen: Zwischen Trauma und

⁴⁹⁸ ZfP 30(1984), 434.

⁴⁹⁹ FIGDOR 1995, 10ff., 320 und 388f.

⁵⁰⁰ Vorlesungsverzeichnisse der Universität Wien WS 1985/86 bis WS 1999/2000.

⁵⁰¹ Vorlesungsverzeichnis und Personalstand der Universität Innsbruck, WS 1997/98, 376 und 302, 306f.

Hoffnung“ (1991). Es ist auch in russischer und ungarischer Übersetzung erschienen.

Dieses Buch ist aus einem von FIGDOR geleiteten Forschungsprojekt des „Instituts für Angewandte Psychoanalyse“ der „SIGMUND FREUD-Gesellschaft Wien“ hervorgegangen. Es fußt auf Untersuchungen mittels projektiver Tests an 40 Scheidungskindern und psychoanalytischen Tiefeninterviews mit deren Eltern. Sie wurden methodisch sehr sorgfältig durchgeführt⁵⁰². Die Planung wie die Auswertung der Ergebnisse erfolgten im theoretischen und terminologischen Rahmen der Psychoanalyse und deshalb wird das in der Reihe „Psychoanalytische Pädagogik“ erschienene Buch im Untertitel auch treffend als „eine psychoanalytische Studie“ gekennzeichnet. Sie beschreibt klar, detailreich und anschaulich, wie Kinder die Scheidung ihrer Eltern samt deren Vorgeschichte und Folgen individuell verschieden erleben und seelisch verarbeiten. FIGDOR stellt realistisch die Komplexität der psycho-sozialen Situationen dar, in denen die von einer Scheidung betroffenen Personen stecken. Obwohl diese Situationen wegen der unaufgebbaren Erziehungspflicht der Eltern auch Elemente von „Erziehungsfeldern“⁵⁰³ sind, geht er auf erzieherische Grundsätze, Regeln und Maßnahmen kaum ein⁵⁰⁴. Es wird zwar implizit vieles angedeutet – insbesondere über schädliche Erziehungsakte –, aber es bleibt ungewiß, was zur Psychoanalyse hinzukommen muß, damit zu Recht von „Psychoanalytischer Pädagogik“ gesprochen werden kann. Dieser Mangel kommt auch in einem einseitig negativen Pauschalurteil über „die Anforderungen eines bornierten und kinderfeindlichen Schulsystems“ zum Ausdruck, „das in der Erfüllung pädagogisch fragwürdiger Leistungsanforderungen den legitimen Hauptinhalt des Lebens von Kindern zwischen sechs und vierzehn bzw. achtzehn Jahren erblickt“⁵⁰⁵.

In seiner Habilitationsschrift geht es programmatisch zur Gänze, tatsächlich aber nur im letzten Drittel um „eine möglichst differenzierte Begründung des Konzepts psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung“⁵⁰⁶. FIGDOR holt viel weiter aus. Das erste Drittel ist einer klaren und souveränen wissenschaftstheoretischen Kritik psy-

⁵⁰² Vgl. FIGDOR 1997, 225ff.

⁵⁰³ Zu diesem Begriff – bei ihm als „pädagogisches Feld“ bezeichnet – vgl. WINNEFELD 1957, 30ff. und 127ff.

⁵⁰⁴ Vgl. FIGDOR 1997, 221.

⁵⁰⁵ Ebenda, 62.

⁵⁰⁶ FIGDOR 1995, 11 und 319ff. Zu diesem Thema auch FIGDOR 1999.

choanalytischer Theorie und Praxis unter dem Gesichtspunkt ihres möglichen Nutzens für die Erziehung gewidmet. Im zweiten Drittel werden methodologisch ebenso sorgfältig und realistisch Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung psychoanalytischen Wissens bei einigen typischen Erziehungsaufgaben in Schulen und Familien untersucht. Als Ergebnis räumt FIGDOR ein, „daß wir uns zur Zeit von der Psychoanalyse keine theoretisch verlässlichen Grundlagen für die Entwicklung von Handlungskonzepten angesichts pädagogischer Aufgabenstellungen erwarten dürfen“. Da jedoch jene „Phänomene, welche die Psychoanalyse in den Konzepten des dynamischen Unbewußten, des Konflikts und der Abwehr erfaßt“, universal verbreitet und menschenkundlich von großer Bedeutung sind, sei es prinzipiell notwendig, „pädagogische Theorie und Praxis im Licht psychoanalytischer Erkenntnisse zu reflektieren“⁵⁰⁷. Von einer „Psychoanalytischen Pädagogik“ als „Wissenschaft‘ im herkömmlichen Sinn“ könne aber derzeit noch keine Rede sein.⁵⁰⁸ Er wolle nur zeigen, daß sie „grundsätzlich“ möglich sei, zugleich aber „naive Vorstellungen“ von ihrer Realisierbarkeit überwinden.⁵⁰⁹

FIGDORS erkenntnistheoretische Kritik der Psychoanalyse einschließlich seiner vorsichtigen Einschätzung ihres pädagogischen Nutzens ist ein bedeutender Beitrag zur Aufklärung ihrer Anhänger, der auch Außenstehenden helfen kann, die seit FREUD in dieser psychotherapeutischen Denkrichtung eingetretenen Fortschritte anzuerkennen⁵¹⁰. Von diesem hohen Niveau der internen psychoanalytischen Argumentation werden jedoch keine Brücken zur „normalen“ Kinder- und Jugendpsychologie, geschweige zur empirischen Pädagogik gesucht. Was die Wiener kinderpsychologische Schule von KARL und CHARLOTTE BÜHLER⁵¹¹, HILDEGARD HETZER⁵¹², LOTTE SCHENK-DANZINGER⁵¹³ und SYLVIA BAYR-KLIMPFINGER⁵¹⁴ erarbeitet hat, bleibt ebenso unbe-

⁵⁰⁷ FIGDOR 1995, 80.

⁵⁰⁸ Ebenda, 84.

⁵⁰⁹ Ebenda, 77ff.

⁵¹⁰ Vgl. u.a. die Gründe für das Scheitern des ursprünglichen pädagogischen Programms der Psychoanalytiker bei FIGDOR 1995, 326ff.

⁵¹¹ Vgl. in diesem Buch S. 389ff.

⁵¹² Vgl. in diesem Buch S. 392f.

⁵¹³ Vgl. in diesem Buch S. 393.

⁵¹⁴ Vgl. in diesem Buch S. 454ff.

achtet wie die Wiener Schule der Heilpädagogik von HELLER⁵¹⁵ bis ASPERGER⁵¹⁶.

Noch bedenklicher bei einer Habilitation für „Pädagogik“ ist aber wegen der daraus folgenden Lehraufgaben die Unvertrautheit mit diesem Fach. Es scheint FIGDOR wie DATLER ausschließlich in der peripheren Spielart der transzendentalphilosophischen Pädagogik HEITGERS begegnet zu sein. FIGDOR hat sich zwar von dessen Illusionen über den „pädagogischen Dialog“ sowie seiner Verteufelung jeder „Fremdbestimmung“ und aller Erziehungsmittel kritisch abgesetzt⁵¹⁷. Er hat aber damit nur widerlegt, was HEITGER normativ als das Wesen „des Pädagogischen“ ausgegeben, was aber außerhalb seines Kreises ohnedies keine Geltung erlangt hatte. Dort war von jeher klar, daß Erziehung immer „strategischen Charakter“ hat⁵¹⁸, also nach dem Zweck-Mittel-Schema gedacht werden muß⁵¹⁹ und auf Methoden, Verfahren, „Instrumente“ oder „Techniken“ angewiesen ist.

Über die Emanzipation von HEITGERS Pädagogik hinaus sind bei FIGDOR weder Beziehungen zur erziehungswissenschaftlichen noch zur erziehungsphilosophischen Tradition und ihren Grundbegriffen zu erkennen. Im Unterschied zur hohen Qualität seiner psychoanalytischen und erziehungspraktischen Ausführungen fängt er erziehungstheoretisch gleichsam am Nullpunkt an. Das zieht viele Problemverkürzungen und Unklarheiten in empirisch-technologischer wie in normativer Hinsicht nach sich. Vor allem die kulturellen Voraussetzungen der Erziehung⁵²⁰ sowie Begriff und Problematik der Erziehungsziele⁵²¹ kommen zu kurz. Statt dessen wird ungeachtet aller Einwände gegen einen verschwommenen Entwicklungsbegriff⁵²² ganz naiv von „Entwicklungszielen“ geredet⁵²³. Trotz dieser Mängel sind FIGDORS Schriften dank Inhaltsreichtum, logischer Argumentation und guter Verständlichkeit ungewöhnlich lohnend. Wenn er von der Empirischen Erziehungswissenschaft wenigstens so viel verarbeiten würde, wie man bei ihm über den Nutzen der neo-psychoanalytischen Gedanken-

⁵¹⁵ Vgl. in diesem Buch S. 794f.

⁵¹⁶ Vgl. in diesem Buch S. 777ff.

⁵¹⁷ Vgl. FIGDOR 1995, 24ff., besonders 32ff.

⁵¹⁸ Ebenda, 35 und 107ff.

⁵¹⁹ Vgl. BREZINKA 1995, 218ff.

⁵²⁰ Vgl. z.B. WILLMANN 1957; MEISTER 1946 und 1947a; KAINZ 1977.

⁵²¹ Vgl. BREZINKA 1992, 13ff.; 1995, 161ff.

⁵²² Vgl. BUSEMANN 1952 und 1956.

⁵²³ FIGDOR 1995, 335ff.

welt für die Erziehung lernen kann, dann könnte die von DATLER nur propagierte Integration einen Schritt vorankommen.

f 14. GISELA GERBER (geborene MÜLLER) hat am 4. Juni 1997 im Alter von 56 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozentin für „*Heil- und Rehabilitationspädagogik*“ erworben.⁵²⁴ Es war die erste Habilitation für „Rehabilitationspädagogik“ in Österreich.

GERBER wurde am 29. April 1941 als Tochter eines Kaufmannes in München geboren, hat eine Schwester und ist katholischer Konfession. Sie besuchte das Gymnasium der „Armen Schulschwestern von Unserer Lieben Frau am Anger“ in München bis zur Reifeprüfung 1961. Von 1961 bis 1964 studierte sie an der Universität München Betriebswirtschaft, Sprachen und Psychologie, konnte ihr Studium wegen der Umzüge, die mit ihrer 1964 erfolgten Heirat verbunden waren, jedoch nicht abschließen. Nach einem Aufenthalt in Kanada kam sie 1971 nach Wien und studierte dort von 1972 bis 1977 Pädagogik im Hauptfach und Psychologie im Nebenfach. Am 22. Juni 1977 wurde sie auf Grund einer von HEITGER angenommenen *Dissertation* über „Familienindividuelle Mobilität und deren Problematik für Kinder“ zum Doktor der Philosophie promoviert. Die Dissertation ist ungedruckt geblieben, diente aber als Grundlage für ein populäres Büchlein „Umzug tut weh. Probleme in Schule und Familie – Eltern helfen ihren Kindern“ (1980).

Ab 1977 hat GERBER sich durch freiberufliche Praktika an der Wiener Universitäts-Klinik für Neuropsychiatrie des Kindes- und Jugendalters zur Psychotherapeutin ausgebildet. Seit 1982 betreibt sie mit dem an dieser Klinik tätigen Psychologen TONI REINELT⁵²⁵ eine „Psychologisch-heilpädagogische Gemeinschaftspraxis“. Seit 1983 arbeitete sie halbtägig als Vortragsassistentin am „Interfakultären Institut für Sonder- und Heilpädagogik“ der Universität Wien und spezialisierte sich auf „Theorie und Praxis der Funktionellen Entspannung“ als Element der „Rehabilitationspädagogik“ sowie auf „Ganzheitlich-integrative körper-psycho-sozial-therapeutische Ansätze in Theorie und Praxis“.⁵²⁶ Sie ist als Klinische Psychologin, Gesundheitspsychologin und Psychotherapeutin mit den Schwerpunkten Individualpsychologie, Kathymes Bilderleben und Autogenes Training anerkannt. 1985

⁵²⁴ Biographische Angaben nach einem Fragebogen und einem „Lebenslauf“ vom 6.1.1998 im PAB.

⁵²⁵ Vgl. in diesem Buch S. 802ff.

⁵²⁶ GERBER: Lebenslauf vom 6.1.1998: Forschungsschwerpunkte.

erwarb sie die österreichische Staatsbürgerschaft. Am 1. Oktober 1997 erhielt sie durch das neue Dienstrecht wie alle anderen Dozenten den Amtstitel einer außerordentlichen Universitätsprofessorin. Die Habilitation erfolgte 20 Jahre nach der Promotion.

GERBERS wissenschaftliche *Publikationen* bestehen aus rund 30 kurzen Aufsätzen, von denen 21 in ihrer ungedruckt gebliebenen *Habilitationsschrift* zusammengefügt sind (kumulative Habilitation). Diese trägt den Titel „Das ontogenetische Entwicklungsmodell Spüren – Fühlen – Denken als Metatheorie für Prävention, Therapie und Rehabilitation“ (225 Seiten). Es handelt sich vorwiegend um Beiträge über Autogenes Training für Kinder und Jugendliche, Funktionelle Entspannung und Katathymes Bilderleben mit Bezug auf das gemeinsam mit REINELT entworfene „ganzheitlich-ontogenetische Entwicklungsmodell“ und seine Anwendung in der Praxis der Kinderpsychotherapie.

Gemeint ist mit diesem „Modell“⁵²⁷ nichts anderes als das bekannte Bild der Schichtung der seelischen Funktionen⁵²⁸. Bei GERBER wird es ohne kritischen Bezug zur veralteten psychologischen Schichtentheorie⁵²⁹ als Lehre von drei „Ebenen“ wiederbelebt, die als „Spüren“ (d.h. Empfinden/Wahrnehmen), „Fühlen“ und „Denken“ bezeichnet werden. Von ihrem „Modell“ – also einem theoretischen Konstrukt – behauptet sie Erstaunliches: „Es entspricht der Entwicklungsgeschichte des Menschen und versucht, *diese nachzuempfinden*“⁵³⁰. Tatsächlich ist ihr „Entwicklungsmodell“ nicht mehr als ein schlichtes Schema zur Einteilung psychischer Funktionen als „Fokusse“ psychotherapeutischer „Interventionsformen“. Von einer „Metatheorie“ – also einer Theorie, die eine andere Theorie zum Forschungsgegenstand hat – kann keine Rede sein. Ebenso wenig von einer wissenschaftlichen Theorie im strengen Sinne. Es handelt sich vielmehr um eine begrifflich-theoretisch undurchgearbeitete Nennung alles dessen, was aus der Sicht einer spekulativen „ganzheitlichen“ Psychologie für Psychodiagnostik, Psychotherapie, Rehabilitation und Prävention relevant zu sein scheint.

Hinter großen Imponier-Worten stecken zwei einfache Grundgedanken. Erstens: am Erleben und Verhalten sind Funktionen aller drei Klassen beteiligt; deshalb sollen auch beim psychotherapeutischen

⁵²⁷ Zur Analyse und Kritik der „Modell“-Begriffe vgl. BREZINKA 1989, 271–302.

⁵²⁸ Vgl. ROTHACKER 1941.

⁵²⁹ Vgl. SCHIEFELE 1992.

⁵³⁰ GERBER 1997, 21 (Hervorhebung vom Verfasser).

Handeln alle drei „Ebenen“ berücksichtigt werden; es sei „ganzheitlich“ vorzugehen. Zweitens: im individuellen Lebenslauf treten Funktionen der untersten „Ebene“ („Spüren“) früher auf als jene der mittleren „Ebene“ („Fühlen“) und diese wiederum früher als die der höchsten „Ebene“ („Denken“). Bei „Verhaltensauffälligkeiten“ müsse deshalb diagnostisch herausgefunden werden, auf welcher Ebene „Störungen“ eingetreten sind, um den Probanden im Vor-Störungsbereich bei seinen potentiellen Möglichkeiten abzuholen.⁵³¹ Zentrale Bedeutung wird der „sinnesphysiologischen Erziehung“ zugeschrieben, verstanden als „physiologische, tiefenpsychologisch fundierte, psychosomatische Therapiemethode“, die zur „Selbstspürung“ und „Selbstfühlung“ des Körpers verhelfen soll, insbesondere des Atmens.⁵³²

In der praktischen Anwendung dieser Entspannungsmethoden und „Spür“-Anleitungen scheint GERBERS Stärke zu liegen. Publizistisch äußert sie sich jedoch weniger zu diesen Methoden und ihren Indikationen als zu deren Einbettung in ihr verschwommenes Weltbild. Im Original-Jargon ausgedrückt: es gehe um „kreisförmige Erkenntnisprozesse (u.a. in Ausbildung/Lehre) ... durch oszillierende Beziehungsdynamik des Bio-Psycho-Geistig-Sozialen im Austausch mit personaler und objektaler Welt“, wobei „übergreifend“ auch die „a-priori Kategorien des Menschseins (potentielle Möglichkeiten, Sozial-Apriori etc.)“ und die „Dialektik von Ein- und Ausdruck“ zu berücksichtigen seien.⁵³³

Ähnlich esoterisch unklar sind GERBERS Gedanken zur „Gesundheitspädagogik“. „Gesundheit“ und „Krankheit“ sind für sie nicht im Organismus nachweisbare objektive Sachverhalte, sondern „kollektive und individuelle Symbole“. Sie werden „als ganzheitlicher, intraindividueller-mikrokosmischer, inter- und transindividueller bis makrokosmischer Beziehungsprozeß definiert“. „Erkrankungen eines Menschen deuten somit (intra-, inter- bis transindividuelle) Beziehungsstörungen an“. Dementsprechend wird als ein Weg zur Heilung „die Entwicklung von Beziehungs- und damit Liebesfähigkeit begriffen“.⁵³⁴

Mit seriöser wissenschaftlicher Psychologie hat das ebensowenig zu tun wie mit Erziehungswissenschaft. Trotzdem verdient es Beachtung:

⁵³¹ GERBER 1994, 97.

⁵³² GERBER 1991, 232ff.

⁵³³ GERBER 1997, 22.

⁵³⁴ GERBER 1991, 223, 221, 226, 239f.

als Symptom dafür, daß in Wien unter dem Markennamen „Heilpädagogik“ auch Lehren wuchern, denen jeder systematische und ideengeschichtliche Bezug zur wissenschaftlichen Pädagogik fehlt; aber auch als Indiz für den Verlust der Fähigkeit zur wissenschaftlichen Selbstkontrolle im egalitär-individualistischen Klima des Wiener „Instituts für Erziehungswissenschaften“.

f 15. REINHOLD STIPSITS hat am 9. Jänner 1998 im Alter von 45 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Humanistische Pädagogik und Sozialpädagogik*“ erworben. Es war die erste Habilitation für „Humanistische Pädagogik“ in Österreich, also für ein Gedankengebilde mit einem angemessenen Namen, das als „wissenschaftliches Fach“⁵³⁵ oder wenigstens als „ein größeres selbständiges Teilgebiet eines wissenschaftlichen Faches“⁵³⁶ nicht existiert⁵³⁷.

STIPSITS wurde am 19. Juni 1952 in Neunkirchen (Niederösterreich) als eines von zwei Kindern eines Stahlarbeiters geboren und ist katholisch. Er besuchte die Volksschule in Ternitz und die Bundesrealschule in Wiener Neustadt, wo er 1970 die Reifeprüfung bestand. Nach dem Präsenzdienst beim Bundesheer als Einjährig-Freiwilliger studierte er von 1971 bis 1977 an der Universität Wien Pädagogik, Psychologie, Philosophie und Germanistik. Am 8. Juli 1977 erwarb er auf Grund einer von HEITGER angenommenen und ungedruckt gebliebenen *Dissertation* über „Resozialisierung und personenzentrierte Beratung“ das Doktorat der Philosophie. Er ist seit 1977 verheiratet und hat zwei Kinder.⁵³⁸ Im gleichen Jahr wurde er Assistent am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien bei HEITGER und befindet sich dort seit 1991 in einem dauernden Dienstverhältnis. Die Habilitation erfolgte im 21. Dienstjahr als Assistent und mehr als 20 Jahre nach der Promotion.

STIPSITS hat seit 1980 als Lektor folgende *Lehrveranstaltungen* angeboten. Zwischen 1980 und 1989 standen Übungen zur „pädagogischen Gesprächsführung“ im Vordergrund. Zwischen 1986 und 1999 wurde in jedem Semester ein Proseminar „Einführung in die Pädagogik“ gehalten: im Wintersemester über „Theorie der Erziehung“, im Sommersemester über „Theorie des Unterrichts“. Seine „Theorie der

⁵³⁵ UOG 1993, § 28.

⁵³⁶ UOG 1975, § 35, Abs. 1.

⁵³⁷ Vgl. BUDDRUS 1996.

⁵³⁸ Angaben nach dem vom Verfasser verschickten Fragebogen sowie einem „Curriculum vitae“ und Schriftenverzeichnis vom Februar 1998.

Erziehung“ kündigte er „unter dem Pluralitätstheorem“ an: „gibt es (noch) eine Theorie der Erziehung?“ „Eine wissenschaftstheoretische Etikettierung erübrigt sich unter dem ... Anspruch der Pluralität“.⁵³⁹ Darüber hinaus sind in 39 Semestern nur noch folgende Themen behandelt worden: „Theorien devianten Verhaltens“ (3 Seminare: SS 1983, WS 1984/85, SS 1999), „Einführung in die Sozialpädagogik“ (ein einzigesmal als Seminar : WS 1984/85), „Selbstverwirklichungstheorien“ (dreimal als Seminar: SS 1985, SS 1988, SS 1990), „Identität – Regionalität – Nationalität. Theorie und Praxis des multikulturellen Lernens“ (Seminar SS 1995, SS 1998, SS 1999), „Das Theater als moralische Anstalt?“ und „Sozial-Pädagogik: zwischen Visionen und Reparaturenerwartung“ (WS 1998/99). Außerdem wirkte er seit 1985 in jedem Wintersemester gemeinsam mit Betreuungslehrern an der Einführungsphase des Schulpraktikums „mit Bezug zum Lehramtsfach Geographie und Wirtschaftskunde“ mit.⁵⁴⁰ Obwohl er weder ein Lehramtsstudium noch ein Lehramtsprüfungszeugnis noch eigene Schulpraxis aufzuweisen hat, betätigte er sich „als Ausbilder von angehenden Lehrern, die im Rahmen des Schulpraktikums von mir begleitet werden“, und meinte, dadurch „Schulnähe genug zu haben“.⁵⁴¹

Eine Rechtfertigung der Lehrbefugnis für „Sozialpädagogik“ ist weder aus den Themen seiner Lehrveranstaltungen noch aus seinen spärlichen *Publikationen* zu erkennen. Die *Habilitationsschrift* ist eine Aufsatzsammlung von „Studien zum Werk von CARL ROGERS (1902–1987)“. Sie ist 1999 als Buch unter dem Titel „Gegenlicht“ erschienen.

ROGERS war ein amerikanischer Psychologe, der sich auf „klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie“ konzentriert und dieser Methode eine erfahrungswissenschaftliche Grundlage gegeben hat.⁵⁴² Ihr Merkmal ist die „Nicht-Direktivität“, d.h. Zurückhaltung zugunsten einer Förderung des Selbstverständnisses und der Auseinandersetzung des Klienten mit dem eigenen „Selbst“, verbunden mit einfühelndem nicht-wertenden Verstehen, Achtung vor seiner Innenwelt, warmer Anteilnahme an ihm und Echtheit in den Äußerungen des Psychotherapeuten. Da diese Eigenschaften und Methoden des Therapeuten auch Erziehern nützlich sein können, lag es nahe, dieses psychotherapeuti-

⁵³⁹ Kommentiertes Lehrveranstaltungsverzeichnis „Didaktik“ Nr. 3b/94 für das WS 1994/95, 30.

⁵⁴⁰ Vorlesungsverzeichnisse der Universität Wien im AUW, WS 1980/81 bis WS 1999/2000.

⁵⁴¹ STIPSITS 1994, 566.

⁵⁴² Vgl. TAUSCH/TAUSCH 1978. Zur Kritik vgl. u.a. PERREZ 1975.

sche Gedankengut mit seinem idealistischen Menschenbild (von seinen Anhängern irreführend „humanistisch“ genannt) und seinen kulturkritisch-gesellschaftsreformerischen Bestrebungen auch für die Theorie und Praxis der Erziehung „normaler“, d.h. seelisch nicht beeinträchtigter und leidender Personen auszuwerten. Daraus ergaben sich Forderungen nach „partnerschaftlicher“ Lehrer-Schüler-Beziehung, „nicht-lenkendem“ Verhalten der Lehrer, Vertrauen auf Eigeninitiative der Schüler, „Selbstorganisation“ ihres Lernens usw.

Eine seriöse erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser Mischung aus bewährten und hilfreichen mit utopischen und esoterischen Ideen ist bei STIPSITS jedoch nicht zu finden. Als Schüler HEITGERS mit Vorliebe für „postmoderne“ Destruktion und „Sprachspiele“ fehlt es ihm an klaren Begriffen und methodischer Sorgfalt in logischer wie empirischer Hinsicht. Er hat sich mehr mit der sogenannten „Humanistischen Psychologie“ als mit der wissenschaftlichen Fachpsychologie und Pädagogik vertraut gemacht. Beiträge zur Erziehungswissenschaft im strengen Sinne fehlen gänzlich. Seine einzigen vier den Titeln nach scheinbar einschlägigen Aufsätze gehören eher zur postmodernen Belletristik. Sie sind geschwätzige Zeugnisse für gedankliche Verworrenheit und schlechtes Deutsch.

Als Beispiel kann sein Aufsatz „Schule der Konstruktion – Konstruktion der Schule“ (1994) dienen, der mit eineinhalb schwülstig-scurrilen Seiten aus einer eigenen „in Vorbereitung“ befindlichen „Erzählung“ beginnt, die „Frag-würdigkeit ... von organisierter Bildung“ „fokussiert“ und mit dem für STIPSITS‘ begriffliches Niveau bezeichnenden Satz endet: „Lehren und Lernen heißt: Staunend Grenzen begreifen und sinnstiftend sie überschreiten“.⁵⁴³ Von seinem Lehrer HEITGER hat er die Polemik gegen Schulen als „staatstragende Gesinnungsanstalten“ übernommen sowie die Klage „der Begriff der Bildung ist abhanden gekommen“, aber auch die großen Worte von „Selbstbestimmung“, „Widerspruchsfähigkeit“ und „Erziehung zu einem Querdenkenkönnen“. Seine Schulkritik ist an Oberflächlichkeit kaum zu überbieten: „Schulen ... sind sozial gemeinte Erfindungen, deren Bestand Gesellschaft und ihre Differenzierung in asozialer Weise sichern helfen“; „Organisierte Bildung, Schule, läuft generell insgesamt Gefahr, sich gegenüber ihren Auftraggebern zu loyal zu verhalten“.⁵⁴⁴

⁵⁴³ STIPSITS 1994, 565f., 568, 577.

⁵⁴⁴ Ebenda, 574, 576, 567, 574.

STIPSITS spricht sich für eine „Pädagogik der Dekonstruktion“ aus, welche „die Brüche in den vertrauten Begriffen ... zu entdecken“ sucht und die „gewohnte Hierarchie (des Verstehens)“ stürzt. Über „Bildung unter dem Blickwinkel der Dekonstruktion“ verkündet er Folgendes: „Wenn Bildung überhaupt noch gefragt sein wird, dann in der komplexen Aufgabe, mit allem verfügbaren Wissen an der poetischen Gestaltung von Welt teilzuhaben, um Gegenwart für Zukunft aushalten zu können. Das Machbare an der Zukunft wird das Träumbare der Vergangenheit. Die Erinnerungen an die Zukunft könnten daher schon jetzt beginnen“.⁵⁴⁵

f 16. ROBERT HUTTERER hat am 30. November 1998 im Alter von 47 Jahren die Lehrbefugnis für „*Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Humanistischen Psychologie und der Personenzentrierten Psychotherapie*“ erworben.

Er wurde am 26. November 1951 in Hainburg an der Donau (Niederösterreich) als Sohn eines Handelsangestellten geboren, besuchte das Bundesrealgymnasium in Bruck an der Leitha, maturierte dort 1970 und studierte nach dem Wehrdienst von 1971 bis 1978 an der Universität Wien Pädagogik und Psychologie. Auf Grund einer von WOLF angenommenen und ungedruckt gebliebenen *Dissertation* über „Konfliktlösung in der Schulklasse. Verhalten und Verhaltensorientierung von Lehrern in schulischen Konfliktsituationen“ wurde er am 1. Juni 1978 zum Doktor der Philosophie promoviert.⁵⁴⁶

Nach kurzen Arbeitsverhältnissen in der Erwachsenenbildung wirkte er seit 1979 als „personenzentrierter Psychotherapeut“ ROGERS-scher Richtung. 1980 wurde er Assistent in OLECHOWSKIS Abteilung für Empirische Pädagogik am Wiener Institut für Erziehungswissenschaften. Seit 1991 steht er dort in einem dauernden Dienstverhältnis.

20 Jahre nach der Promotion erfolgte im 18. Assistentenjahr die Habilitation auf Grund einer *Habilitationsschrift* über „Das Paradigma der Humanistischen Psychologie. Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität einer interdisziplinären Denkrichtung“. Sie ist 1998 als Buch erschienen. Was dieses sonderpsychologische Thema mit Päd-

⁵⁴⁵ STIPSITS 1990, 58.

⁵⁴⁶ Biographische Angaben nach einem durch HUTTERER zur Verfügung gestellten „Lebenslauf“ und „Publikationsliste“ vom Jänner 1998. Habilitationsdaten nach dem Bescheid des Dekans der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien NORBERT BACHL vom 28.1.1999, Zl. H 15/11, an HUTTERER.

agogik im Allgemeinen und dem zugewiesenen Arbeitsfeld der Empirischen Pädagogik im Besonderen zu tun hat, ist nicht erkennbar. Von der Pädagogik wird nur auf fünf Seiten des 444 Seiten umfassenden Textes gehandelt – sehr oberflächlich, ohne historische Kenntnis des Faches, begrifflich unklar und wissenschaftstheoretisch verschwommen⁵⁴⁷. Es handelt sich um eine breite, aber unkritische Dogmengeschichte, die enzyklopädisch Informationen über die Herkunft der Ideen zusammenträgt, welche die anthropologisch-psychologischen wie die methodologischen Vorstellungen von ABRAHAM MASLOW und CARL ROGERS beeinflusst haben.

HUTTERERS *Lehrveranstaltungen* waren schon seit 1987 auf das Thema „Humanistische Psychologie und Pädagogik“ konzentriert, das seither in jedem Semester wiederkehrt. Es wurde ergänzt durch regelmäßige Übungen zur „Gesprächsführung in Erziehungs- und Lebensberatung“, „Psychotherapeutisches Propädeutikum: Selbsterfahrung“ und „Einführung in die personenzentrierte Psychotherapie“. Als einzige erziehungswissenschaftliche Vorlesung wurde seit 1985 in jedem Wintersemester unverändert Folgendes angeboten: „Erfahrung und Intersubjektivität in der Erziehungswissenschaft: Einführung in die Wissenschaftstheorie“ – ab 1998 mit dem veränderten Untertitel „Experimentelle, naturalistische und interpretative Forschung“.⁵⁴⁸

HUTTERERS *Publikationen* beschränken sich auf die Habilitationsschrift und wenige Aufsätze, die gleichfalls fast ausschließlich von „Rogerianischer Psychotherapie“⁵⁴⁹ handeln. Er hat sich also als unkündbarer Assistent eines Professors für „Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik und der Allgemeinen Didaktik“ (OLECHOWSKI) ein Reservat geschaffen, in welchem er – ohne spezifisch erziehungswissenschaftliche Leistungen zu erbringen – seiner Vorliebe für „Gesprächspsychotherapie“ nachgehen konnte.

f 17. BERNHARD HACKL hat am 20. Dezember 1999 im Alter von 46 Jahren die Lehrbefugnis für „*Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik und der qualitativ-empirischen Forschungsmethodik*“ erworben.

⁵⁴⁷ HUTTERER 1998, 78ff.

⁵⁴⁸ Vorlesungsverzeichnisse der Universität Wien im AUW, SS 1985 bis WS 1999/2000.

⁵⁴⁹ „Perspektiven Rogerianischer Psychotherapie“ ist der Titel eines von HUTTERER und STIPSITS herausgegebenen Buches (Wien 1992).

Er wurde am 1. Mai 1953 in Linz als eines von drei Kindern eines Dentisten geboren⁵⁵⁰. Nach der Reifeprüfung am Bundesrealgymnasium in Linz (Fadingerstraße) hat er von 1973 bis 1978 an der Hochschule für künstlerische und industrielle Gestaltung in Linz die Studienerrichtungen „Bildnerische Erziehung“ und „Werkerziehung“ studiert und für diese Fächer am 23. Juni 1978 das Lehramtsprüfungszeugnis – verbunden mit dem Grad eines Magister artium – erworben. Anschließend hat er acht Jahre lang am Bundesrealgymnasium in Linz (Hamerlingstraße) und ein Jahr am Bundesrealgymnasium in Wien X (Laaer Berg-Straße 1) unterrichtet – jeweils mit halber bis einem viertel der Lehrverpflichtung, um sich als lediger Vater der Erziehung seines Sohnes widmen zu können. Nebenberuflich hat er an der Universität Wien Pädagogik studiert.

Am 9. Dezember 1987 hat er auf Grund einer von GRUBER angenommenen *Dissertation* über „Arbeiterbewegung – Reformpädagogik – Arbeitsschule“ an der Universität Wien das Doktorat der Philosophie erworben. Die Dissertation ist 1990 unter dem Titel „Die Arbeitsschule. Geschichte und Aktualität eines Reformmodells“ mit einem empfehlenden Vorwort des deutschen materialistischen Pädagogen HANS-JOCHEN GAMM⁵⁵¹ im Wiener Verlag für Gesellschaftskritik als Buch erschienen. Darin werden auf der Grundlage marxistischer Gesellschaftstheorie und gestützt auf die (gesellschafts) „Kritische Psychologie“ von KLAUS HOLZKAMP (1927–1995) sechs historisch aufgetretene „Modellentwürfe“ der Arbeitsschule von KERSCHENSTEINER bis BLONSKIJ hochabstrakt interpretiert und einige ihrer Elemente „als hypothetische ‚Modellbausteine‘ gegenwärtiger Schulentwicklung“ im Sinne von „Einheitsschule mit weitgehender individueller Laufbahndifferenzierung“ und „Projektorientierung“ empfohlen.⁵⁵²

Seit 1. Juli 1987 war HACKL als Assistent von GRUBER am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Wien tätig. Infolge schwerer Konflikte hat dieser sich von ihm zu trennen versucht und in der Institutskonferenz am 10. April 2000 den Beschluß bewirkt, HACKL

⁵⁵⁰ Personalstand der Universität Wien 1998/99, 174 und 391; Promotions-Protokoll Nr. 1236/XII/Dr. phil. Weitere biographische Angaben nach brieflichen und mündlichen Mitteilungen HACKLS vom Mai 2000, für die ihm auch an dieser Stelle gedankt sei.

⁵⁵¹ Selbstbiographie bei WINKEL 1984, 39–63.

⁵⁵² HACKL 1990, 181ff.

dem Institutsvorstand direkt zuzuordnen und daneben auch dem Institut für die Schulpraktische Ausbildung (OSWALD) zuzuteilen⁵⁵³.

HACKLS Habilitation ist 12 Jahre nach seiner Promotion erfolgt. Seine ungedruckte *Habilitationsschrift* im Umfang von 368 Seiten hat folgenden Titel: „Systemisch denken, pädagogisch handeln? Eine kritische Reinterpretation des systemtheoretischen Beitrags zur Erklärung menschlichen Verhaltens und ein Versuch seiner Integration in pädagogische Handlungstheorie“.⁵⁵⁴ Es handelt sich um eine umständliche wissenschaftsphilosophische Studie auf höchster Abstraktionsstufe, die dem „Brückenschlag“ zwischen sozialwissenschaftlichen Handlungs- und Systemtheorien gewidmet ist. HACKL verweist darin auf die bekannte Tatsache, daß diese beiden „Diskursformen“ auf „unterschiedliche Ausgangsabstraktionen“ zurückgehen, die beide „unverzichtbar“ sind: „Handlungstheorien rekonstruieren menschliches Verhalten“ aus der Sicht „des handelnden Individuums“, „Systemtheorien ... aus der Sicht eines unbetroffenen Beobachters“⁵⁵⁵. Diese breiten allgemeinen Reflexionen sind hinsichtlich der Schriften von JÜRGEN HABERMAS, KLAUS HOLZKAMP, NIKLAS LUHMANN und verwandten Autoren kenntnisreich und gut begründet, aber von spezifisch *erziehungstheoretischen* Problemen und ihrer Lösung weit entfernt.

Versprochen wird zwar am Anfang ein Beitrag zur „Beantwortung der Frage: Wie lassen sich Interventionen in ein soziales Feld denken, planen und setzen, damit ihre Wirkungen die ihnen zugrundeliegenden Absichten möglichst wenig konterkarieren?“⁵⁵⁶ Geboten wird aber am Ende nicht mehr als ein pauschaler Hinweis „in groben Strichen“⁵⁵⁷ auf drei „Lern-Unterstützungsleistungen“, die beim Schulunterricht erforderlich seien: „Sicherung eines lernangemessenen Entfaltungsraumes“, „Problematisierung bestehender Orientierungen“ und „Bereitstellung problemlösungsadäquaten Wissens“⁵⁵⁸. Dabei wird „Lernen“ in der für HACKL charakteristischen ungenauen Ausdrucksweise erläutert als

⁵⁵³ Antrag des Institutsvorstandes Prof. BREINBAUER vom 1. Mai 2000 an den Vorsitzenden des Senats der Universität Wien, S. 16. Die Entscheidung über die Zuordnung dieses Dienstpostens war zur Zeit des Abschlusses von Band I dieses Buches noch offen.

⁵⁵⁴ Zugänglich in der Fachbibliothek Erziehungswissenschaften an der Universität Wien, D 1853.

⁵⁵⁵ HACKL o.J. (c.1999), 5.

⁵⁵⁶ Ebenda, 169.

⁵⁵⁷ Ebenda, 4.

⁵⁵⁸ Ebenda, 346.

„Implementierung von etwas Neuem auf der funktionalen Grundlage der Herstellung von Anschlußfähigkeit“. Wie die drei genannten Forderungen von ihm interpretiert werden, zeigt beispielhaft folgender Text zur systemtheoretischen Auslegung seiner ersten Forderung:

„Systemtheoretisch läßt sich das objektive Pendant zur Sicherung eines subjektiv erfahrenen gesicherten Entfaltungsraumes verallgemeinern als die Herbeiführung ‚technischer‘ Bedingungen, unter denen in einem autonom gesteuerten Prozeß anschlufähige Ereignisketten evaluiert und damit Transformationsprozesse faktisch realisierbar gemacht werden. Dieser Effekt wird erreicht durch die teilweise Abkoppelung des ‚Lernsystems‘ aus den im Kontext des ‚Ernsthandelns‘ wirksamen Zwängen und Konsequenzen und die damit verbundene Reduktion jener Komplexität, die unter durchschnittlichen Existenzbedingungen durch das psychische System zu bewältigen wäre. Damit wird operative Kapazität zur Bewältigung anderer Komplexität (im Rahmen von Lernen) freigestellt. Einen besonderen Aspekt dieser notwendigen Abkoppelung bildet der Verzicht auf lineare Außendeterminationsversuche. Dadurch wird verhindert, daß die ‚autopoietische‘ Logik der psychischen Systemprozesse auf unzulässig eingeschränkte Bewegungsalternativen festgelegt und in Hinblick auf die internen (Re-)Organisationsmöglichkeiten notwendigkeitsfremd strukturiert (also quasi ‚überdeterminiert‘) wird.“⁵⁵⁹

Geschraubte Reflexionen dieser Art sind zwar nicht unsinnig, aber informationsarm, oberflächlich und ungenau. Sie täuschen interdisziplinäre Weitsicht und Tiefsinn vor, doch tatsächlich werden zum Thema Unterrichtstheorie nicht mehr als Randbemerkungen geäußert. Klare Begriffe fehlen ebenso wie die Berücksichtigung früherer pädagogischer Forschungsleistungen. Die Auswahl der Lehrinhalte als Kernproblem jeder Didaktik bleibt unberührt. Dahinter steckt die anarchistische Überzeugung, daß „Unterrichtshandlungen nicht auf vorweg feststehende, sondern auf in zentralen Aspekten unbestimmte und ‚interaktionsoffene‘ Ziele orientiert sein müssen. Als fixes Ziel läßt sich lediglich die möglichst weitgehende Verfügung über die Grundlagen der Entfaltung von Subjektivität formulieren“.⁵⁶⁰ Wie auf dieser einseitig modisch-subjektivistischen, kulturblinden und pädagogikfremden Basis HACKLS Streben nach einer „verbesserten Orientierung

⁵⁵⁹ Ebenda, 347 ff.

⁵⁶⁰ Ebenda, 350.

professionellen *praktischen* Handelns“⁵⁶¹ Erfolg haben könnte, ist nicht erkennbar.

f 18. Schließlich verdient neben den eigentlichen Pädagogik-Dozenten auch JOSEF KURZREITER hier genannt zu werden, obwohl er organisatorisch zum Institut für Soziologie gehört. Er hat am 20. Juli 1973 im Alter von 41 Jahren als erster und bisher einziger in Österreich die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Pädagogische Soziologie*“ erworben.⁵⁶²

Er wurde am 5. März 1932 in Langau (Bezirk Horn, Niederösterreich) als eines von zwei Kindern eines Bauern geboren und ist katholischer Konfession. Er besuchte die Bundes-Lehrerbildungsanstalt in Wien I (Hegelgasse) und unterrichtete von 1954 bis 1968 an Volks-, Haupt- und Sonderschulen in Wien und Niederösterreich. 1959 bestand er die Lehramtsprüfung für Volksschulen, 1960 jene für Sonderschulen. Von 1960 bis 1966 studierte er neben dem Beruf an der Wiener Universität Soziologie, Philosophie, Pädagogik und Germanistik. Auf Grund einer vom Soziologen LEOPOLD ROSENMAYR angenommenen *Dissertation* über „Die Sonderschule in unserer Gesellschaft“ wurde er am 8. Februar 1966 zum Doktor der Philosophie promoviert. Die Dissertation im Umfang von 489 Seiten ist unveröffentlicht geblieben. 1968 wurde er als Professor für Pädagogische Soziologie an die neu gegründete Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien berufen. Von 1977 bis 1984 war er deren Direktor. Er ist seit 1962 verheiratet und hat zwei Kinder. Von 1968 bis 1983 war er Generalsekretär der „Katholischen Lehrerschaft Österreichs“.

Die *Habilitationsschrift* „Pflichtschullehrernachwuchs in Niederösterreich“ wurde als Forschungsbericht des vom Soziologen ERICH BODZENTA (1927–1996) geleiteten „Instituts für kirchliche Sozialforschung“ in Wien 1968 in vier Bänden veröffentlicht. Die Habilitation erfolgte 7 Jahre nach der Promotion.

KURZREITER hat im Rahmen des Instituts für Soziologie der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät regelmäßig eine *Vorlesung* und ein Seminar über „Pädagogische Soziologie“ (I und II) gehalten.⁵⁶³

⁵⁶¹ Ebenda, 4 (Hervorhebung im Original).

⁵⁶² Personalstand der Universität Wien 1973/74, 65. Biographische Angaben nach einem Fragebogen im PAB. Kurzbiographie: KÜRSCHNER 1996, 807.

⁵⁶³ Vorlesungsverzeichnisse der Universität Wien, WS 1973/74 bis WS 1996/97.

Er hat folgende 2 *Dissertationen* betreut und als erster Gutachter angenommen⁵⁶⁴:

ANGELIKA PASEKA: Die Frau im österreichischen Schulwesen. Soziologische Strukturanalyse der österreichischen Lehrerschaft (1987);

GÜNTHER ZORN: Aus- und Weiterbildung in Unternehmen in Österreich und Deutschland zwischen Theorie und Praxis (1991).

An *Publikationen* liegt ein für die Lehrerausbildung geschaffenes Lehrbuch „Pädagogische Soziologie“ (1971) vor, das drei Auflagen erfahren hat. Es informiert auf Grund breiter Literaturkenntnis in klarer Sprache über soziale Rahmenbedingungen und Folgen der Erziehung. Das Buch war verdienstvoll, weil es terminologisch wie inhaltlich eine Brücke von den professionellen soziologischen Forschungsberichten zum Arbeitsfeld der Lehrer geschlagen und die Anwendungsmöglichkeiten dieses Wissens im Schulalltag herausgearbeitet hat. Außerdem sind rund 25 kurze Aufsätze erschienen – unter anderem über „Soziologie im Dienste der Pädagogik“, „Gesellschaftliche Veränderungen und pädagogische Konsequenzen“, „Heilpädagogik und Gesellschaft“, „Lehrerausbildung“ sowie den Auftrag der katholischen Schulen und die Verantwortung der katholischen Lehrer.

* *
*
*
*

Als *Ergebnis dieser Übersicht* fällt Folgendes auf. Das *Durchschnittsalter* der 20 habilitierten Personen betrug *zum Zeitpunkt der Habilitation* 43,5 Jahre. Nur 2 Personen waren jünger als 35 Jahre: OLECHOWSKI (33) und BREINBAUER (33). 3 waren zwischen 35 und 39 Jahre alt; 13 zwischen 40 und 50 Jahre; 2 noch älter. Zwischen Promotion und Habilitation lagen durchschnittlich 12,4 Jahre.

Der *Anteil der Frauen* war mit 2 von 20 habilitierten Personen gering (BREINBAUER, GERBER).

Von diesen 20 Dozenten hatten 9 mindestens ein Jahr lang reguläre *Schulerfahrungen als Lehrer* mit voller Lehrverpflichtung: 7 an Pflichtschulen (GRUBER, OSWALD, SCHWENDENWEIN, SCHIRLBAUER, KRATOCHWIL, SCHMIDL, RIBOLITS), 2 an Höheren Schulen (SEVERINSKI, HANISCH).

In rund der Hälfte der Fälle (9 von 20) wurde die *schriftliche Habitationsleistung kumulativ* erbracht: durch mehrere Aufsätze an Stelle einer Monographie.

⁵⁶⁴ Nach: ZfP 35(1989), 450 und 39(1993), 543.

Studiensemester an ausländischen Universitäten sind nur in 3 von 20 Fällen (GRUBER, SCHMIDL, PFEIFFLE) zu verzeichnen; *Forschungsaufenthalte im Ausland* von mindestens halbjähriger Dauer *zwischen Promotion und Habilitation* nur in einem Fall (GRUBER). Das sind zusammen mit den spärlichen Veröffentlichungen Indizien für eine provinzielle Einengung des erziehungswissenschaftlichen Horizontes und für fehlende Beteiligung am internationalen Austausch und Leistungswettbewerb.

Publikationen in Buchform gibt es relativ wenige. *Buch-Übersetzungen in fremde Sprachen* liegen nur in 2 Fällen vor (OLECHOWSKI, FIGDOR). *Publikationen in führenden ausländischen Fachzeitschriften* der Pädagogik fehlen fast gänzlich.

Unter diesen Umständen sind die Veröffentlichungen der meisten seit 1963 an der Universität Wien habilitierten Pädagogen im fremdsprachigen Ausland unbekannt geblieben und selbst im deutschen Sprachgebiet außerhalb Österreichs kaum beachtet worden. Ein Indiz dafür ist die *Häufigkeit der Zitierungen in der* maßgebenden deutschen „*Zeitschrift für Pädagogik*“⁵⁶⁵. 11 der 20 Habilitierten sind dort bis 1999 nie genannt worden. Die übrigen 9 weisen folgende Nennungen auf: BREINBAUER: 5, OLECHOWSKI: 4, SCHIRLBAUER: 4, GRUBER: 3, SCHWENDENWEIN: 3, DATLER: 3, SEVERINSKI: 2, HANISCH: 1, FIGDOR: 1.⁵⁶⁶

Berufungen auf Ordentliche Professuren an anderen Universitäten haben von den 20 Habilitierten nur 3 erhalten: EDER 1964 nach Graz, OLECHOWSKI 1972 nach Salzburg und PFEIFFLE 1990 an die Wirtschaftsuniversität Wien. Dazu kam 1986 noch eine *Hausberufung* von GRUBER auf ein Ordinariat an der Wiener Universität. *Berufungen an ausländische Universitäten* hat es in keinem Fall gegeben. Drei Dozenten haben sich erfolgreich um Dienstposten für *Außerordentliche Universitätsprofessoren* neuer Art im eigenen Hause beworben: GRUBER (1983), OSWALD (1983) und BREINBAUER (1998).

⁵⁶⁵ Vgl. in diesem Buch Bd. 3, Anhang 2 b: Rangliste österreichischer Pädagogen nach der Häufigkeit ihrer Zitierung in der „*Zeitschrift für Pädagogik*“ 1955–2000.

⁵⁶⁶ Die Häufigkeit der Nennungen als Mitarbeiter an Projekten zur „*Bildungsforschung in Österreich*“ gemäß den Dokumentationen *EUDISED* des BMFU für 1971 bis 1997 (14 Bände) wird hier nicht berücksichtigt, weil 1. ein Teil der gemeldeten Projekte nicht abgeschlossen worden ist, 2. der wissenschaftliche Wert mancher Projekte in inhaltlicher wie methodischer Hinsicht zweifelhaft ist, 3. die Qualität der abgeschlossenen Projekte in vielen Fällen mangels gedruckter Veröffentlichungen in Buchform oder in Beiträgen zu den führenden Fachzeitschriften nicht geprüft werden kann, 4. der individuelle Leistungsanteil der Projektleiter und der Mitarbeiter am Ergebnis in den meisten Fällen unklar ist.

Beim Blick auf die *Forschungsgebiete* fällt die vollständige Vernachlässigung der Allgemeinen und der Historischen Pädagogik auf. Es dominierte die Spezialisierung auf Schulpädagogik. Das ist im Hinblick auf die dringlichen Aufgaben der Schulreform und der Lehrerausbildung verständlich.

Fragwürdig bleibt jedoch, daß zunehmend häufiger durch Habilitationen unter den Tarnnamen der Pädagogik, Heilpädagogik, Sonderpädagogik, Sozialpädagogik und Rehabilitationspädagogik psychotherapeutische Glaubenslehren mit der Würde erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen ausgestattet wurden, die weit entfernt sind von den Maßstäben kritisch-rationaler Wissenschaft und ohne jede Verbindung mit dem historisch-systematischen Kern der Pädagogik gelehrt werden. Die Öffnung für Psycho-Esoterik in den Arbeitsbereichen „Schulpädagogik“ (GARNITSCHNIG), „Sozialpädagogik“ (STIPSITS), „Sonder- und Heilpädagogik“ (GERBER), „Humanistische Pädagogik“ (HUTTERER) und „Psychoanalytische Pädagogik“ (DATLER) könnte die notwendige Sanierung des Instituts erschweren. Wenn sich dort weiterhin „die Unendlichkeit der Forschung in die unendliche Beliebigkeit der Fachlichkeiten (mit nachgereichten Studien- und Prüfungsordnungen) hinein fortsetzt“⁵⁶⁷, dann wird Erziehungswissenschaft immer weniger „studierbar“.

20 g. AUFGABENBEREICHE DES „INSTITUTS FÜR ERZIEHUNGS-
WISSENSCHAFT“ UND DES „INSTITUTS FÜR DIE SCHULPRAKTISCHE
AUSBILDUNG“ NACH DEM INKRAFTTRETEN DES UOG 1993 AN DER
UNIVERSITÄT WIEN MIT 1. JÄNNER 2000

Im Zuge der Umstellung auf das Universitäts-Organisationsgesetz 1993 ist der 1978 eingeführte Name „Institut für Erziehungswissenschaften“ im Jahre 1999 durch den Singular ersetzt worden. Die Initiative dazu ist von den Mitgliedern des Instituts ausgegangen. Sie ist damit begründet worden, daß die Bezeichnung „Erziehungswissenschaft“ jene sei, „die im deutschsprachigen Raum die größte Verbreitung gefunden hat“.⁵⁶⁸

⁵⁶⁷ MITTELSTRASS 1998, 7.

⁵⁶⁸ Selbstdarstellung vom 20.1.1999, 1. Diese Entscheidung hebt sich positiv von der der Grazer Fachkollegen ab, welche die Gelegenheit benutzt haben, den großsprecherischen Namen „Institut für Erziehungswissenschaften“ durch die monstrosöse Doppelbezeichnung „Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften“ zu ersetzen. Vgl. Band 2 dieses Buches.

Die vom Senat genehmigte amtliche Aufgabenbeschreibung lautet seit 1999 folgendermaßen⁵⁶⁹:

„Grundlagen- wie anwendungsorientierte Forschung und Lehre auf dem Gebiet des inter- bzw. multidisziplinär ausgewiesenen Faches Erziehungswissenschaft, innerhalb dessen sich folgende Disziplinen mit dem Komplex Erziehungswissenschaft auseinandersetzen: Theoretische Pädagogik (Allgemeine Pädagogik), Schulpädagogik, Medienpädagogik, Berufspädagogik, Erwachsenenbildung, Sonder- und Heilpädagogik, Psychoanalytische Pädagogik. Beitrag zur LehrerInnenausbildung (Pädagogische Ausbildung von Lehramtsstudierenden und Fortbildung von Betreuungslehrern). Betreuung der Studienrichtung: Erziehungswissenschaft als Diplom- und Doktoratsstudium; Geographie als Lehramt, PPP (Psychologie, Philosophie und Pädagogik) als Lehramt.“⁵⁷⁰

Das seit 1985 bestehende „Zentrum für das Schulpraktikum“ hat durch die neue Satzung den Namen „Institut für die schulpraktische Ausbildung“ erhalten und bleibt weiterhin direkt der Universitätsleitung zugeordnet. Ihm sind folgende „Aufgabenbereiche in Forschung und Lehre“ übertragen⁵⁷¹:

„Schulpraktische Organisation; Ausbildung der Betreuungslehrer; Unterrichtsbezogene Forschung im Bereich der Aufgabenstellung des Instituts; die allgemeine pädagogische Ausbildung gem. Anlage 1.3.4 UniStG zur Sicherstellung eines Gesamtangebotes an der Universität Wien.“⁵⁷²

Damit ist klar, daß dieses Institut auch einen Forschungsauftrag hat und somit eine eigene „Abteilung für Lehrer- und Lehrerinnenbildung“ im Rahmen des „Instituts für Erziehungswissenschaft“⁵⁷³ überflüssig ist.

⁵⁶⁹ Mitteilungsblatt der Universität Wien im Studienjahr 1999/2000, Stück VIII, Nr. 144, vom 4.11.1999: Teil 5 der Satzung, § 2 Institutsgliederung, 3, 15, 34.

⁵⁷⁰ Die amtliche Reihenfolge der Studienrichtung PPP gemäß Studienordnung (BGBl. Nr. 474/1973) lautet: „Philosophie, Pädagogik und Psychologie“. Die Umkehrung in der Wiener Satzung ist bezeichnend für die Nachlässigkeit der Aufgabenbeschreibung. Sie zeigt sich inhaltlich auch in der verfehlten Angabe „Betreuung der Studienrichtung ... Geographie als Lehramt“ und stilistisch im aufgebläsen ersten Satz.

⁵⁷¹ Mitteilungsblatt der Universität Wien a.a.O., 5, 25, 48.

⁵⁷² Die zitierte Bestimmung des UniStG 1997 bezieht sich auf das Lehramtsstudium. Vgl. FAULHAMMER 1997, 84.

⁵⁷³ Wie von OSWALD in der „Selbstdarstellung“ vom 20.1.1999, 62ff. beantragt und bei OSWALD 1999, 347 voreilig als sicher dargestellt.