

20. HABILITATIONEN

Seit Beginn des Lehrbetriebs an der Philosophischen Fakultät im Jahre 1964 (ab 1975 „Geisteswissenschaftliche Fakultät“) sind dort bis zum Jahre 2005 insgesamt 14 Habilitationen für Pädagogik erfolgt. Davon sind allein 7 Verfahren mit WOLFS Beistand innerhalb von vier Jahren (1967–1970) durchgeführt worden¹. Die übrigen 7 verteilen sich auf 26 Jahre zwischen 1977 und 2003.

Über die Habilitationen von RUDOLF WEISS (1968)² und JOSEF THONHAUSER (1977)³ ist in diesem Werk bereits im Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit als Professoren berichtet worden. Werfen wir einen Blick auf die 12 anderen Personen, die in Salzburg für das Fach Pädagogik habilitiert worden sind.

20a. KARL ERNST MAIER hat am 12. Juni 1967 im Alter von 47 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „Pädagogik“ erworben⁴.

Er wurde am 8. Dezember 1920 als Sohn eines Geschäftsinhabers in Bruck/Oberpfalz (Bayern) geboren, war katholischer Konfession und hatte vier Geschwister⁵. Er besuchte das Alte Gymnasium in Regensburg, wo er 1940 die Reifeprüfung bestand. Anschließend mußte er bis 1945 in der deutschen Wehrmacht Militärdienst leisten. Nach Kriegsende besuchte er einen Abiturienten-Lehrgang für die Ausbildung von Volksschullehrern und schloß diesen 1946 mit der Ersten Prüfung für das Lehramt an Volksschulen ab. Von 1946 bis 1955 arbeitete er als Lehrer in Regensburg und München. Die Zweite Prüfung für das Lehramt an Volksschulen hat er 1950 bestanden. Aus seiner 1949 geschlossenen Ehe sind zwei Söhne hervorgegangen.

Im Schuljahr 1950/51 hat er an der Philosophisch-Theologischen Hochschule Regensburg nebenberuflich mit dem akademischen Studium begonnen. Es wurde von 1951 bis 1955 an der Universität München in den Fächern Pädagogik, Psychologie, Anthropologie und Germani-

¹ Vgl. in diesem Buch S. 116f.

² Vgl. in diesem Werk Band 2, 586ff.

³ Vgl. in diesem Buch S. 199ff.

⁴ HEINRICH WAGNER in: Akademischer Senat 1972, 305; Datum nach dem Vorlesungsverzeichnis der Universität Salzburg WS 1967/68.

⁵ Biographische Angaben nach HEIM/IFLING 1986, 331; Fragebogen vom 8.2.1996, PAB. Kurzbiographie: KÜRSCHNER 2007, 2258.

stik fortgesetzt. Auf Grund einer von MARTIN KEILHACKER (1894–1989)⁶ angenommenen ungedruckt gebliebenen *Dissertation* über „Das arme Kind. Eine pädagogisch-psychologische Untersuchung über die Auswirkungen materieller Armut auf das Volksschulkind der Großstadt“⁷ erwarb er 1955 das Doktorat der Philosophie.

Da sich MAIER neun Jahre lang als Volksschullehrer bewährt hatte, wurde er nach seiner Promotion an das Institut für Lehrerbildung in Regensburg versetzt. Er war zunächst als Studienrat und nach der 1958 erfolgten Umwandlung in die Pädagogische Hochschule Regensburg der Universität München als Studiendirektor im Hochschuldienst tätig. Dort kam er in Verbindung mit KARL WOLF, der von 1960 bis 1964 an dieser Hochschule als Professor für Pädagogik gelehrt hat und von 1960 bis 1962 auch ihr erster Vorstand gewesen ist⁸. Für die Berufung von Angehörigen des akademischen Mittelbaues auf Professuren wurde damals in Bayern ausnahmslos die Habilitation vorausgesetzt. Nach dem Wechsel von WOLF zur Salzburger Universität hat er hier seinem früheren Kollegen MAIER den Weg zur Habilitation geebnet und ihn angeregt, ein schulhistorisches Thema zu bearbeiten.

MAIERS *Habilitationsschrift* ist 1967 im Umfang von 185 Seiten unter folgendem Titel als Buch veröffentlicht worden: „Das Werden der allgemeinbildenden Pflichtschule in Bayern und Österreich. Eine vergleichende Untersuchung von den Anfängen bis zur Gegenwart“. Geboten wurde ein gründlicher und übersichtlicher „pädagogischer Nahvergleich“⁹ zwischen Bayern und Österreich, wie er vorher noch nie versucht worden ist. MAIER hat sich mit allen Details des bayerischen und österreichischen Volksschulwesens seit dem Zeitalter der Aufklärung vertraut gemacht, ohne die großen politischen und ideengeschichtlichen Rahmenbedingungen zu vernachlässigen. Er hat sich durch „das objektive Urteil“ und den „ausgewogene(n) Ton dieser Schrift“¹⁰ um die österreichische Schulgeschichtsschreibung verdient gemacht.

Leider blieb MAIER der Salzburger Universität nur zwei Semester als Dozent erhalten. Dank seiner Habilitation wurde er schon am 11. April 1968 zum außerordentlichen und am 10. Oktober 1969 zum

⁶ Kurzbiographie: HORN 2003, 263.

⁷ Nach dem Fragebogen von 1996 und HEIM/IPFLING 1986, 331. In der ZfP 4 (1958), 201 wurde abweichend davon als Titel ungenau angegeben: „Das arme Volksschulkind der Großstadt in pädagogisch-psychologischer Sicht“.

⁸ Vgl. in diesem Werk Band 2, 225f. und 277f.; ferner in diesem Buch S. 112.

⁹ MAIER 1967, 20.

¹⁰ KARL WOLF im „Begleitwort“ zu MAIER 1967, 8.

ordentlichen Professor auf dem Lehrstuhl Pädagogik II der Pädagogischen Hochschule Regensburg ernannt. Von 1968 bis 1972 hat er diese Hochschule auch als Vorstand geleitet. In Salzburg hat er im Wintersemester 1967/68 vierzehntäglich einstündig über „Pädagogische Strömungen des 20. Jahrhunderts“ gelesen; im Sommersemester 1968 über „Methoden und Mittel des erzieherischen Handelns“ und über „Kinderliteratur. Formen und pädagogische Bedeutung“¹¹. Danach hat er seine Lehrbefugnis an der Universität Salzburg zurückgelegt. Als Professor der Universität Regensburg, in die die Pädagogische Hochschule 1972 eingegliedert worden ist, ist MAIER zum 1. Oktober 1987 emeritiert worden.

Seine *Publikationen* betrafen überwiegend das Spezialgebiet der Kinder- und Jugendliteratur. Sein Hauptwerk „*Jugendliteratur. Formen, Inhalte und pädagogische Bedeutung*“ ist 1993 bereits in 10. überarbeiteter und erweiterter Auflage erschienen. Als weitere Monographie ist ein „*Grundriß moralischer Erziehung*“ (1985) im Umfang von 160 Seiten zu nennen. Zur Festschrift für KARL WOLF hat er 1980 einen Aufsatz über „Soziale Erziehung – Soziales Lernen“ beigetragen. Rund 20 sonstige größere Aufsätze behandeln Themen wie „Elternhaus und Jugendbuch“ (1969), „Fragen zur Wirkungslehre der Kinderliteratur“ (1972), „Das Prinzip des Kindgemäßen und das Kinderbuch“ (1976), „Anmerkungen zur Beurteilung von Kinder- und Jugendliteratur“ (1977) usw. „Für Verdienste um die Jugendliteratur“ wurde MAIER 1985 mit der Ehrenmedaille der „Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur“ ausgezeichnet.

20b. Am 26. Jänner 1968 hat FRANZ ZÖCHBAUER im Alter von 43 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Pädagogik im Bereich der Massenmedien*“ erworben¹.

Er wurde am 21. September 1924 in Salzburg als Sohn eines Übungsschullehrers der Lehrerbildungsanstalt geboren². Er war rö-

¹¹ Vorlesungsverzeichnisse der Universität Salzburg, WS 1967/68, 102; SS 1968, 103.

¹ Genehmigung des Beschlusses des Professorenkollegiums der Philosophischen Fakultät durch Unterrichtsminister PIFFL am 8. Juni 1968, BMfU, Zl. 60.344-I/4/68. US, Habilitationsakt ZÖCHBAUER.

² Lebenslauf im AUW, Promotionsakt ZÖCHBAUER. Kurzbiographien: LAIREITER 1965, 86; KÜRSCHNER 1971, 3399; Fragebogen vom 20. Mai 1999 (beantwortet von der Witwe aus zweiter Ehe Dr. KARIN STROBL-ZÖCHBAUER). Nachruf von HEINZ PÜRER 1973/75.

misch-katholischer Konfession und hatte zwei Geschwister. Von 1930 bis 1934 besuchte er die Übungsschule der Salzburger Lehrerbildungsanstalt, anschließend das erzbischöfliche Gymnasium Borromäum in Salzburg bis zu seiner Aufhebung durch die nationalsozialistische Diktatur im Jahre 1938. Er wechselte an das Gymnasium der Steyler Missionare³ St. Rupert in Bischofshofen. Dieses wurde 1939 geschlossen und an seiner Stelle eine „Staatliche Oberschule für Jungen“ errichtet⁴. ZÖCHBAUER erhielt 1941 im Reichsgau Salzburg wegen katholischer Jugendarbeit ein „Maturaverbot“ und mußte an die Staatliche Oberschule für Jungen in St. Pölten ausweichen, wo er am 23. März 1942 die Reifeprüfung bestand. Von 1942 bis 1945 war er zunächst beim Reichsarbeitsdienst und dann in der deutschen Wehrmacht. Sechsmal verwundet, wurde er 1945 als Leutnant der Reserve von der amerikanischen Armee gefangen genommen und entlassen.

Im Schuljahr 1945/46 arbeitete er als Diözesan-Jugendführer der Katholischen Jugend des Erzbistums Salzburg. Daneben studierte er an der Theologischen Fakultät Salzburg Philosophie. Es folgten sechs Semester an der Universität Wien, wo er Philosophie und Naturgeschichte studierte. Am 18. August 1949 erwarb er das Prüfungszeugnis für das Lehramt an Mittelschulen in diesen beiden Hauptfächern mit gutem Erfolg.⁵ In der Pädagogischen Prüfung bei RICHARD MEISTER erhielt er die Note „sehr gut“.

Im Schuljahr 1949/50 absolvierte ZÖCHBAUER das Probejahr am Bundesgymnasium Salzburg. Anschließend trat er als Lehrer der Pädagogik in die Bundes-Lehrerinnen-Bildungsanstalt Salzburg ein. Nebenberuflich arbeitete er von 1950 bis 1955 auch noch als Direktor des kirchlichen Lehrlingsheimes „Johanneum“ in Salzburg. 1955 gründete er in Salzburg die Aktion „Der gute Film“, die er lange selbst leitete. 1957 wurde er Diözesanfilmreferent, 1961 Gründer und Obmann der österreichischen Arbeitsgemeinschaft „Jugend und Massenmedien“, 1964 Präsident der Internationalen Arbeitsgemeinschaft Katholischer Film- und Fernseherzieher. Zeitweise war er auch Mitherausgeber der Zeitschrift „Jugend, Film und Fernsehen“ (München). Er war in erster Ehe bis 1968 verheiratet und hatte fünf Kinder.

³ Eigentlich „Gesellschaft des Göttlichen Wortes“ (Societas Verbi Divini, SVD); erste deutsche Missionskongregation, gegründet 1875 in Steyl (Niederlande). KARL MÜLLER 1986, 1068.

⁴ LAIREITER/WEYRICH 1965, 150.

⁵ AUW, Lehramtsprüfungszeugnis Z.353 aus 1948.

Um dauerhaft in der Lehrerbildung tätig sein zu können, mußte ZÖCHBAUER die Prüfung für das „Lehramt der Pädagogik an den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten“⁶ als „Erweiterungsfach“ nachholen. Die vorgeschriebenen pädagogischen Pflichtvorlesungen und Seminare besuchte er bei Prof. FRIEDRICH SCHNEIDER⁷ im Salzburger Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft. Die Prüfung erfolgte an der Universität Wien durch die Professoren MEISTER⁸ und SIMONIC⁹. Das Prüfungszeugnis wurde am 30. Mai 1953 ausgestellt¹⁰. In der mit „sehr gut“ benoteten Hausarbeit wurden „Die Salzburger Landschulversuche nach 1945“ behandelt.

Für die Klausurarbeiten waren folgende Themen gestellt: im Teilfach „Theorie und Geschichte der Erziehung“: 1. „Die Methoden des Unterrichts bei PESTALOZZI und HERBART“, 2. „Erziehungssituationen und Erziehungskreise (mit praktischen Beispielen)“; im Teilfach „Psychologie und Jugendkunde“: 1. „Entwicklungspsychologische Problematik der ersten Schulaufnahme (Schulreife)“, 2. „Pubertät, Adoleszenz, Lebensreife“.

Die mündliche Prüfung erstreckte sich auf folgende Gegenstände: Begriff der Erziehung; Erziehung und Unterricht. Die Typen der Methode und die Kriterien richtiger Methoden; Hauptprobleme der allgemeinen Führungslehre. Die Wandlungen der Schulen im Spätmittelalter und der Renaissance; Die philosophische Pädagogik des 19. Jahrhunderts. Empirie, Induktion; Erfolgs- und Pflichtethik. Begriff der Pädagogischen Psychologie; Kritik der Phasentheorien. Organisation des österreichischen Volksschulwesens und der Lehrerbildung. Das Problem der Leistungssteigerung in der Pflichtschule; Aufgaben der Landschulerneuerung. Hygiene der schulischen und häuslichen Lernerarbeit des Schülers. ZÖCHBAUERS Leistungen wurden als „sehr gut“ bewertet.

Weniger erfolgreich verlief das Promotionsverfahren. Die *Dissertation* mit dem Titel „*Jugend und Film. Ergebnisse einer Untersuchung*“ wurde 1956 von den Gutachtern MEISTER (Pädagogik) und HUBERT ROHRACHER¹¹ (Psychologie) nur knapp als „genügend“ angenommen.

⁶ Über die Prüfungs-Anforderungen vgl. in diesem Werk Band 1, 158ff.

⁷ Über SCHNEIDER vgl. in diesem Buch S. 64ff.

⁸ Über MEISTER vgl. in diesem Werk Band 1, 372ff. und 425ff.

⁹ Über Honorarprofessor SIMONIC vgl. ebenda, 430 und 433f.

¹⁰ AUW, Lehramtsprüfungszeugnis Z.30 aus 1952.

¹¹ Über ROHRACHER (1903–1972) vgl. F. KAINZ 1973 und in diesem Werk Band 1 und 2, passim.

Es handelte sich im ersten Hauptteil um die Auswertung einer Fragebogen-Erhebung über den Filmbesuch Jugendlicher und seine Wirkungen. Der zweite Hauptteil über „Filmische Erziehung“ stützte sich auf Erfahrungen, die der Verfasser in Lehrgängen gewonnen hatte, die er als Filmreferent des Landesjugendreferates der Salzburger Landesregierung selbst durchgeführt hatte. MEISTER lobte einige „wirklich wertvolle Ergebnisse“ und „die Konkretheit, das gewissenhafte Eingehen ins Detail“ sowie „die sympathisch berührende Wärme“ des Autors für seinen Gegenstand. „Trotzdem kann das Gesamturteil mit Rücksicht auf die ... methodischen Mängel und auf die oft mehr populäre als wissenschaftliche Haltung in der kritischen Durchdringung des Stoffes und der Problematik nur als genügend ausgesprochen werden.“ ROHRACHER urteilte kurz und bündig: „Mit ‚genügend‘ hinsichtlich des pädagogischen Teiles einverstanden; der psychologische Teil ist äußerst mangelhaft, daher ungenügend“.¹²

MEISTER stand damals bereits im 76. Lebensjahr und ZÖCHBAUER war sein letzter Doktorand¹³. Eine schwere Krankheit ZÖCHBAUERS, seine starke Überlastung durch Berufspflichten und Nebenämter sowie mangelnder Kontakt mit MEISTERS Nachfolgern LEHRL und SCHWARZ haben dazu beigetragen, daß seine *Promotion* zum Doktor der Philosophie erst am 8. Februar 1962 erfolgt ist¹⁴ – mehr als fünf Jahre nach Annahme der Dissertation. Das einstündige Rigorosum im Nebenfach Mineralogie-Petrographie wurde mit „gut“ bestanden, aber das zweistündige im Hauptfach Philosophie (einschließlich Psychologie und Pädagogik) verlief nur im philosophischen Teil (bei LEO GABRIEL) „gut“ und im pädagogischen (bei RICHARD SCHWARZ) „genügend“. Die Leistungen im psychologischen Teil (bei ROHRACHER) wurden als „nicht genügend“ bewertet. Deshalb mußte dieser Teil der Prüfung wiederholt werden. Diese partielle Schwäche auf wissenschaftlich-theoretischem Gebiet hing vermutlich mit seinem kontaktfreudigen und unruhigen Lebensstil zusammen, der für gründliche Studien keine Zeit ließ. Er setzte sich mit missionarischem Eifer in zahlreichen Vorträgen und Kursen für *praktische* Aufgaben wie Jugendschutz, Werbung für gute Filme und Bekämpfung von „Schmutz und Schund“ in den Massenmedien ein. Immerhin ist seine Dissertation 1960 in überarbeiteter Fas-

¹² MEISTERS Gutachten vom 11. Dezember 1956; ROHRACHERS vom 13. Dezember 1956. AUW.

¹³ Vgl. in diesem Werk Band 1, 439.

¹⁴ AUW, Rigorosen-Protokoll Nr. 19.591.

sung auch als Buch in der Reihe „Beiträge zur Filmforschung“ erschienen.

Für sein filmpädagogisches Wirken hat ZÖCHBAUER 1960 vom Bundesministerium für Unterricht den Förderungspreis für Volksbildung erhalten. Seit 1966 war er im Institut für Pädagogik in jedem Sommersemester als *Lehrbeauftragter* mit einer zweistündigen Vorlesung über „Theorie und Praxis der Film- und Fernsehpädagogik“ tätig.

Seine *Habilitationsschrift* von 1968 im Umfang von 538 Seiten hatte den Titel „*Erziehung mit Hilfe und angesichts von Film und Fernsehen*“¹⁵. Sie ist ungedruckt geblieben. Die Habilitation erfolgte 5 Jahre nach der Promotion.

ZÖCHBAUER hat in seiner Habilitationsschrift die Studien fortgeführt, die er mit seiner Dissertation begonnen hatte. „Die Phänomene Film und Fernsehen“ sollten „vom pädagogischen Aspekt betrachtet werden“¹⁶. Als erziehungstheoretische Grundlage wählte er das pädagogische System von RICHARD MEISTER¹⁷, weil es erstens „das am besten durchdachte und damit auch das klarste System“ sei und zweitens MEISTER sein Lehrer gewesen ist, den er damit ehren wollte¹⁸. Nach einer allgemeinen Einführung in „Wirkungsprobleme von Film und Fernsehen“ (S. 14–121) folgte der Hauptteil über „Film- und Fernseherziehung“ (S. 122–455). Als „Hauptmethode“ wurde darin das „Filmgespräch“ im Anschluß an Filmvorführungen behandelt. „Der Film weckt durch seine starke erlebnisauslösende Wirkung die Gesprächsbereitschaft und liefert den Gesprächsstoff“¹⁹. Im Zentrum stand ein von ZÖCHBAUER entworfener „Lehrgang der Filmerziehung“ in acht Unterrichtseinheiten und der Versuch, dessen Erfolg zu messen. Das geschah mittels Fragebogen durch Vergleich der Antworten zweier Gruppen von Internatschülerinnen, deren eine am Lehrgang teilgenommen hatte und als „filmerzogen“ galt, während die andere aus „nicht filmerzogenen“ Jugendlichen bestand²⁰. Die Unterschiede zwischen beiden Gruppen waren – gemessen an drei Kriterien²¹ – hier wie

¹⁵ ZfP 15 (1969), 113.

¹⁶ ZÖCHBAUER 1968, 1.

¹⁷ Vgl. zur Darstellung und Kritik in diesem Werk Band 1, 443ff.

¹⁸ ZÖCHBAUER 1968, 122.

¹⁹ Ebenda, 134ff.

²⁰ Ebenda, 336ff.

²¹ Ebenda, 344: Schärfung des sittlichen Urteils; Verständnis für die Symbolsprache; Sehen von Problemen und kritische Einstellung.

bei ähnlichen Kursen zur Fernseherziehung²² so groß, daß ZÖCHBAUER den Erfolg seiner Lehrgänge als erwiesen ansehen konnte.

Private und berufliche Schwierigkeiten haben dazu beigetragen, daß ZÖCHBAUER die Laufbahn als Lehrerbildner aufgeben mußte. Er wurde nicht in den Lehrkörper der 1968 eingerichteten Pädagogischen Akademie übernommen, sondern verblieb bis 1973 im Musisch-pädagogischen Realgymnasium als allgemeinbildender Nachfolgeschule der Lehrerbildungsanstalt. Auf der wissenschaftlichen Ebene hat er sich von der Pädagogik abgewendet und auf Publizistik und Kommunikationstheorie konzentriert. Deshalb hat das Professorenkollegium der Philosophischen Fakultät der Universität Salzburg am 12. Mai 1972 dem Antrag zugestimmt, ZÖCHBAUER zusätzlich die *Lehrbefugnis für „Publizistik unter besonderer Berücksichtigung der audiovisuellen Medien“* zu erteilen²³.

Diese Umorientierung von der Pädagogik zur Publizistik wurde durch ein Dozentenstipendium der Alexander von Humboldt-Stiftung erleichtert, das ZÖCHBAUER für Studien am Wissenschaftlichen Institut für Jugend- und Bildungsfragen in Film und Fernsehen (München) genutzt hat²⁴. Seine letzte Vorlesung im Rahmen des Salzburger Instituts für Pädagogik hat er im Sommersemester 1971 über „Manipulation durch die Massenmedien. Pädagogische Konsequenzen“ gehalten.

Im Rahmen des Instituts für Publizistik und Kommunikationstheorie der Universität Salzburg hat er sich ab 1972 auf Proseminare über „*Kommunikationstraining*“ beschränkt. Sein Lebensschwerpunkt hatte sich nach Graz verlagert, wo er am 1. Jänner 1974 die Leitung eines von ihm mitbegründeten und vom Land Steiermark geförderten „Instituts für Kommunikationswissenschaft“ übernommen hat. Am 12. Jänner 1975 ist ZÖCHBAUER im Alter von 50 Jahren in Graz an den Folgen eines Herzinfarkts beim Schillauf gestorben²⁵.

Seine *Publikationen* zeichnen sich durch Verständlichkeit und frischen Stil aus, sind aber mehr praktischer als streng wissenschaftlicher Art. Seiner 1960 als Buch erschienenen Dissertation „*Jugend und Film*“ folgte 1962 eine Untersuchung über „*Die Aufnahmeprüfung in*

²² Ebenda, 359ff.

²³ Genehmigt durch Wissenschaftsministerin FIRNBERG am 18. Juni 1972 gemäß § 15 der Habilitationsnorm 1955. AdR, BMfWF, Personalakt ZÖCHBAUER, GZ. 164.581-4/72.

²⁴ ZÖCHBAUER 1975, 167.

²⁵ KÜRSCNER 1976, 3681.

die *Mittelschule*“ im Umfang von 92 Seiten als Band 11 der „Veröffentlichungen des Pädagogischen Instituts Salzburg“. 1965 erschienen „*Richtig fernsehen*“ und „*Filmerziehung in der Schule*“. An Seelsorger und Religionslehrer gerichtet war eine Skizze über „*Verkündigung im Zeitalter der Massenmedien*“ (1969) im Umfang von 64 Seiten. Von praktischem Wert war der Erfahrungsbericht über „*Kommunikations-training*“ (1974), den er auf 155 Seiten gemeinsam mit dem Niederländer HENK HOEKSTRA verfaßt hat.

Sein letztes Buch „*Manipulation und Macht*“ (1975) ist sein wissenschaftlich und bildungspolitisch reifstes Werk. Es bietet eine detaillierte Analyse und Kritik der „Manipulation“, die „durch Information über die Massenmedien“ ausgeübt wird. In seiner charmant selbst- und sendungsbewußten Art hat er einleitend gleich mitgeteilt, er wolle „nicht nur Sachverhalte darstellen und interpretieren. Ich habe vielmehr die Absicht, diese Sachverhalte zu verändern. Somit verfolge ich ein politisches und ein pädagogisches Ziel“. „Das politische Ziel besteht ... darin, durch das Erkennen der Manipulation 1. eine Transparenz im politischen Geschehen zu erreichen und 2. dadurch die Wirksamkeit der Manipulation zu vermindern. ... Es könnte sein, daß durch das Aufzeigen der Verdummung und der Dummhaltepraktiken die Dummheit durch Aufklärung vermindert wird. Das pädagogische Ziel geht mit dem politischen Hand in Hand. Es tendiert auf Emanzipation des Bürgers. Diese Emanzipation ist nach meiner Auffassung mit der Selbstverwirklichung eng verbunden.“²⁶

Was ZÖCHBAUER unter „Emanzipation“ verstand, unterschied sich jedoch wesentlich von den antiautoritären Ideen der linksliberalen Kulturrevolution der Siebzigerjahre.²⁷ Er blieb „auch in seinen späteren Jahren sich und ... den traditionell konservativen Werten treu“²⁸. Seine medienerzieherischen Methoden – insbesondere das „Filmgespräch“ im Anschluß an Filmvorführungen – galten seinen Kritikern als „autoritär“, weil sie die Schüler wie die Medienerzieher „in den Rahmen streng definierter moralischer Grenzen“ einzuengen bemüht waren²⁹. Seine kulturkritische Medienpädagogik galt als „Bewahrpädagogik“ zugunsten der Institutionen „Familie, Kirche und Schule“. Ihre „Tendenz zur moralischen Belehrung“³⁰ zwecks „Festigung der traditionel-

²⁶ ZÖCHBAUER 1975, 9.

²⁷ Vgl. die kritische Analyse durch MICHAEL MÜLLER 1997.

²⁸ Ebenda, 91.

²⁹ Ebenda, 115.

len Normen“ und seine „pessimistische Einstellung gegenüber den Medien“³¹ stießen bei weltanschaulich anders orientierten Autoren auf Ablehnung. So wurden ZÖCHBAUERS Texte nicht zuletzt wegen seiner christlich-humanistischen Grundüberzeugungen voreilig als „unzeitgemäß“ abgewertet. Das hat dazu beigetragen, daß seine Schriften relativ wenig bekannt geworden sind. In der „Zeitschrift für Pädagogik“ wurden sie nie zitiert.

20c. Am 26. Jänner 1968 hat RUDOLF WEISS im Alter von 35 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Pädagogik*“ erworben. Er wurde schon ein Jahr später als Professor an die Universität Innsbruck berufen. Über ihn ist bereits an anderer Stelle berichtet worden.¹

20d. EDUARD SEIFERT erwarb am 19. Mai 1969 im Alter von 58 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Theorie der Erwachsenenbildung*“¹.

Er wurde am 23. Juli 1910 in Graz als Sohn eines kaufmännischen Beamten geboren und war katholischer Konfession. Er besuchte nach der fünfklassigen Volksschule die siebenklassige Privat-Realschule des Marieninstitutes (mit Öffentlichkeitsrecht) in Graz (Kirchengasse 1), wo er am 12. Juni 1928 die Reifeprüfung bestand.

Von 1928 bis 1937 studierte er – nach Ablegung der Ergänzungsprüfungen aus Latein und Philosophischer Propädeutik – an der Universität Graz Philosophie und Germanistik. Außerdem hörte er auch historische, kunsthistorische, anglistische und volkskundliche Vorlesungen. Philosophisch schloß er sich eng an ERNST MALLY (1879–1944) und dessen phänomenologisch orientierte „Philosophie der Natürlichen Weltauffassung“² an, wie dies auch bei seinem Alters- und Studi-

³⁰ Ebenda, 91.

³¹ Ebenda, 116f.

¹ Vgl. in diesem Werk Band 2, 586ff. und 613ff.

¹ Biographie und Schriftenverzeichnis: Festschrift (mit Foto), herausgegeben von WENISCH/PFNIS/SULZBERGER 1982, 159–165. Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2003, 3149. Lebenslauf vom 7. Dezember 1940 im BAB, Rückwandereramt der NSDAP. Zur Studienzeit Matrikelbücher im UG. Würdigungen von Leben und Werk: WENISCH/BLASCHEK 1982; *Erwachsenenbildung in Österreich*, Heft 2 (1985), 12/13; ebenda Heft 3 (1985), 40; *Who is who in Österreich*. 11. Ausgabe, 1993, 1477.

² Vgl. MALLY 1935. Über ihn in diesem Werk, Band 2, 162ff. und passim.

engenossen KARL WOLF der Fall war³. Mit Pädagogik und Psychologie wurde er durch OTTO TUMLIRZ bekannt⁴. Am 21. Mai 1937 hat er auf Grund einer *Dissertation* über „*RILKE und die Dinge*“ das Doktorat im Hauptfach Philosophie mit Deutscher Philologie als Nebenfach erworben. Erstbegutachter der Dissertation war MALLY, zweiter Gutachter CARL SIEGEL.

Ab 1. Dezember 1937 arbeitete er elf Monate als Lektor im katholischen Verlag Anton Pustet in Salzburg. Mitte November 1938 reiste er nach Frankreich, um an der Universität Paris seine wissenschaftliche Ausbildung und seine Sprachkenntnisse zu vervollständigen. Vom Ausbruch des Zweiten Weltkrieges überrascht, wurde er als deutscher Staatsbürger zweimal interniert und kehrte erst im Oktober 1940 nach Salzburg zurück. Im gleichen Jahr hat er eine Salzburger Altphilologin geheiratet. Aus dieser Ehe sind zwei Söhne hervorgegangen.

Nach Kriegsende hat sich SEIFERT in Salzburg dem Wiederaufbau der Erwachsenenbildung gewidmet. Vom 1. Jänner 1947 bis Ende 1967 war er im Hauptberuf als Bundesstaatlicher Volksbildungsreferent für das Bundesland Salzburg tätig. Daneben diente er von 1954 bis 1965 als Stellvertretender Vorsitzender des Katholischen Bildungswerks. Dazu kamen weitere Ehrenämter, insbesondere der Aufbau der 1960 vom Ring österreichischer Bildungswerke gegründeten „Arbeitsstelle für Grundlagenforschung der Erwachsenenbildung“ in Salzburg, die 1962 in „Institut für Erwachsenenbildung“ umbenannt und vom Bundesministerium für Unterricht gefördert wurde. 1968 hat SEIFERT die Leitung dieses Instituts hauptberuflich übernommen⁵. 1975 trat er als Bundesbeamter in den Ruhestand.

Auf Initiative von KARL WOLF wurde ihm 1964 am Institut für Pädagogik der Salzburger Universität ein unbefristeter *Lehrauftrag* für „Theorie der Erwachsenenbildung“ übertragen, den er bis 1985 ausgeübt hat⁶. Damit war Salzburg nach Wien und Innsbruck die dritte Universität, die dieses Fachgebiet in ihr Lehrprogramm aufgenommen hat. In Wien war 1946 der Anfang gemacht worden mit der Bestellung von JOSEF LEHRL zum Honorarprofessor für Volksbildungswesen⁷; in

³ Vgl. in diesem Werk Band 2, 220ff. und in diesem Buch S. 127f.

⁴ Über TUMLIRZ vgl. in diesem Werk Band 2, 169ff.

⁵ Über die Leistungen dieses auf nur drei hauptamtliche Mitarbeiter gestützten Instituts vgl. SEIFERT 1976 und 1977.

⁶ Von 1966 bis 1970 kam daneben noch ein gleichartiger Lehrauftrag an der Universität Wien hinzu.

⁷ Vgl. in diesem Werk Band 1, 469f.

Innsbruck begann IGNAZ ZANGERLE 1963 als Lehrbeauftragter⁸. Alle drei kamen – ebenso wie HERBERT ZDARZIL (ab 1971 erster Professor für Erwachsenenbildung und außerschulische Erziehung an der Wiener Universität)⁹ – aus dem katholischen Lager. Vorläufer war der Pastoraltheologe FRANZ GEBHARD METZLER, der an der Theologischen Fakultät Salzburg zwischen 1931 und 1937 erstmals Lehrveranstaltungen zur Theorie der Erwachsenenbildung durchgeführt hat¹⁰.

Der Aufstieg SEIFERTS vom Lehrbeauftragten zum Universitätsdozenten ist 1969 auf Grund einer *Habilitationsschrift* über „*Gegenwartsprobleme universitärer und periuniversitärer Andragogik*“ erfolgt, die 1968 im Umfang von 181 Seiten in den „Schriften zur Volksbildung“ des Bundesministeriums für Unterricht erschienen ist. Sie behandelte die Beziehungen zwischen Erwachsenenbildung und Universität in historischer und international-vergleichender Sicht mit Konzentration auf die „Probleme der theoretischen Fundierung volksbildnerischer Praxis“¹¹. Vorausgegangen waren dieser auf breite Kenntnis des wesentlichen Schrifttums gestützten Übersicht ein Buch mit drei Aufsätzen „Vom Bildungswert des Musischen“ (1966) und rund 20 *Publikationen* zu Spezialfragen in Fachzeitschriften, Sammelwerken und Kongreßberichten.

Schon 1948 ist in FRIEDRICH SCHNEIDERS „Internationaler Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“, die damals in Salzburg erschien¹², ein Beitrag von SEIFERT „Über die geistigen Grundlagen des österreichischen Volkshochschulwesens“ erschienen. Von kulturpolitischer Bedeutung war seine gemeinsam mit ERNST WENISCH verfaßte Schrift „Zur Frage eines österreichischen Volksbildungsgesetzes“ (1964). Prinzipielle bildungstheoretische Überlegungen hat er unter anderem in folgenden Aufsätzen veröffentlicht: „Das Menschenrecht auf Bildung“ (1969), „Die Idee der permanenten Bildung“ (1969), „Allgemeinbildung und Berufsbildung für eine mobile Gesellschaft“ (1972), „Animation als soziales Phänomen“ (1979) und „Die menschwürdige Konstitution der Bildung durch Sinn- und Wertbezug“ (1988). Zu dem von FRANZ PÖGGELER herausgegebenen achtbändigen „Handbuch der Erwachsenenbildung“ (1974–81) hat er zwei Kapitel über „Geschichte der

⁸ Vgl. in diesem Werk Band 2, 518ff.

⁹ Vgl. in diesem Werk Band 1, 585ff.

¹⁰ Vgl. in diesem Buch S. 61ff.

¹¹ SEIFERT 1968, 52ff.

¹² Vgl. in diesem Buch S. 74.

universitären Erwachsenenbildung“ (1975) und „Inter- und supranationale Erwachsenenbildung“ (1979) beigesteuert¹³. Auch um interdisziplinäre „Beiträge zu einem Versuch, Leibeseziehung und Geistesbildung aufeinander abzustimmen“ (Untertitel) hat sich SEIFERT gekümmert, wie ein von ihm herausgegebener Sammelband über „Sport und Geist“ (1977) zeigt.

Auf Grund seiner theoretischen und praktisch-organisatorischen Leistungen ist SEIFERT 1970 im Besetzungsvorschlag für die Wiener Lehrkanzel für Erwachsenenbildung und Außerschulische Erziehung an dritter Stelle nach ZDARZIL und OLECHOWSKI genannt worden¹⁴. 1974 wurde ihm der Titel eines außerordentlichen Universitätsprofessors verliehen.

Zwischen 1964 und 1985 hat er *Lehrveranstaltungen* zu folgenden Themen angeboten¹⁵: „Grundprobleme der modernen Erwachsenenbildung“, „Die Erwachsenenbildung als Gegenstand der Erkenntnis“, „Methoden und Techniken der Erwachsenenbildung“, „Methoden und Techniken der Diskussion“, „Theorie der Erwachsenenbildung“, „Erwachsenenbildung und Universität“, „Formen des mitbürgerlichen Dialogs“, „Anthropologische Aspekte der musischen Bildung“, „Der Erwachsene im politischen Raum: Verhaltens- und Handlungsprobleme des Staatsbürgers“, „Toleranz als Erziehungsproblem“, „Ehe als Bildungsproblem“, „Die Idee der permanenten Bildung“, „Organismen und Organisationsformen der Erwachsenenbildung“, „Die Geschlechtsproblematik aus der Perspektive humaner Bildung“, „Ich und Du: ein fundamentales Lebensproblem im Denken des 20. Jahrhunderts (MARTIN BUBER, FERDINAND EBNER, MAX SCHELER, DIETRICH VON HILDEBRAND)“, „Die Zielproblematik als bildungstheoretische Fragestellung“, „Die Ehe und die Frage nach dem Menschen“, „Allgemeinbildung und Berufsbildung für eine mobile Gesellschaft“, „Die Freizeit als Erziehungsproblem“, „Motivationsstrukturen des Erwachsenen“, „Freundschaft und Bildung“, „Probleme der sozialen Bildung“, „Methodologie der Erwachsenenbildung“, „Curriculare Entwicklungstendenzen in der Erwachsenenbildung der Gegenwart“, „Sport und Erziehung“, „Die Bedeutung sittlicher Normen für die Erziehung“, „Lebensqualität und Lebenswelt im Blickfeld der Erziehung“, „Wege des Erfassens morali-

¹³ Vgl. die Bibliographie in WENISCH/PFNISS/SULZBERGER 1982, 161–165.

¹⁴ Vgl. in diesem Werk Band 1, 585.

¹⁵ Nach den Vorlesungsverzeichnissen der Universität Salzburg in chronologischer Folge.

scher Qualitäten in Selbsterfahrung und Fremderfahrung. Überlegungen zur Methodologie der sittlichen Bildung“, „Grundprobleme politischer Erziehung“, „Die Rolle der Animation im Bildungsprozeß“, „Erzieherische Faktoren des Demokratisierungsprozesses“, „Die Institutionen der Erwachsenenbildung und ihre Mitarbeiter“, „Gemeinwesenbezogene Erwachsenenbildung erläutert am Beispiel der österreichischen Bildungswerke“, „Theorie und Praxis der Willensbildung“, „Zur Frage der Klassifikation subjekt- und objektabhängiger Faktoren im Erziehungsprozeß (Besprechung der BLOOMschen Taxonomie)“, „Altersspezifisches Lernen“, „Vom Erlernen moralischer Einstellungen“, „Die pädagogische Zielproblematik und der erwachsene Mensch“, „Die Frage nach dem Menschenbild als andragogisches Begründungsthema“, „Probleme der politischen Moralität im demokratischen System“, „Die Bedeutung des Gewissens für die menschliche Bildung“, „Beurteilungskriterien politischen Verhaltens“, „Lebenslanges Lernen aus universaler Bildungssicht“, „Ziele und Inhalte der Erwachsenenbildung“, „Arbeitsformen und Methoden der Erwachsenenbildung“.

Ein derart vielseitiges Lehrangebot zur Theorie der Erwachsenenbildung hatte keine andere österreichische Universität aufzuweisen. Es stand im Dienst der Aufgabe, im Rahmen des Diplomstudiums der Pädagogik¹⁶ einen Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung einzurichten und anziehend zu machen. Den Lehrplan dafür hatte 1972 ein Arbeitskreis entworfen, dem neben SEIFERT und seiner Mitarbeiterin und späteren Nachfolgerin HANNELORE BLASCHEK auch HERBERT GRAU¹⁷, RICHARD OLECHOWSKI¹⁸, HANS STEINER¹⁹, IGNAZ ZANGERLE²⁰ und HERBERT ZDARZIL²¹ angehörten²².

An der kleinen Salzburger Universität war die Hörerzahl allerdings mit 5 bis 20 Personen relativ gering. Neben diesen Vorlesungen hielt SEIFERT im Rahmen des von ihm geleiteten Instituts zahlreiche Vorträge, Konferenzen, Arbeitskreise und Seminare ab und organisierte

¹⁶ Vgl. in diesem Werk Band 1, 182ff.

¹⁷ Über GRAU vgl. in diesem Buch S. 516ff.

¹⁸ Über OLECHOWSKI vgl. in diesem Werk Band 1, 601ff. und in diesem Buch S. 157ff.

¹⁹ Über STEINER vgl. in diesem Werk Band 2, 333f.

²⁰ Über ZANGERLE vgl. in diesem Werk Band 2, 518ff.

²¹ Über ZDARZIL vgl. in diesem Werk Band 1, 585ff.

²² Vgl. SEIFERT 1975a, 240f. und 1977, 171.

Expertengespräche, die ihn mit Funktionären und Mitarbeitern aller österreichischen und vieler ausländischer Erwachsenenbildungs-Einrichtungen zusammenführten.²³ Durch sein mild-besinnliches und tolerantes Wesen hat er ausgleichend und verbindend gewirkt, ohne seine tiefen christlichen Wurzeln zu verbergen. Philosophisch lebte und dachte er vorwiegend im Sinne der katholischen Wertphilosophie seines Freundes DIETRICH VON HILDEBRAND (1889–1977)²⁴.

Unter den hauptberuflichen österreichischen Erwachsenenbildnern seiner Zeit galt SEIFERT wegen seiner gründlichen und vielseitigen Texte als der führende Theoretiker. Mit der Allgemeinen Pädagogik hatte aber auch er wenig Verbindung. Sie ging über die Rezeption einiger Schriften von EDUARD SPRANGER, GEORG KERSCHENSTEINER, THEODOR LITT, JOSEF DOLCH, HERMANN RÖHRS und FRANZ PÖGGELER²⁵ kaum hinaus. Erkenntniskritisch-methodologische Überlegungen lagen ihm fern. Die Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich wie im europäischen Ausland, ihrer separaten Theorien und ihrer geistesgeschichtlichen Wurzeln hat er jedoch genau gekannt und sorgfältig berücksichtigt. Diese historisch-kulturphilosophische Betrachtungsweise hat ihm eine kritisch abwägende Bewertung neuer Strömungen und Vorschläge ermöglicht, die gleich weit entfernt war von aufgeregter Begeisterung wie von uneinsichtigem Beharren auf dem Gewohnten.

20e. STEFAN GRÖSSING hat am 13. März 1970 im Alter von 32 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „Pädagogik“ erworben¹.

Er wurde am 27. April 1937 in Leoben (Steiermark) als älterer von zwei Söhnen des kaufmännischen Angestellten STEFAN ZORKO geboren und katholisch getauft². Er besuchte dort von 1943 bis 1947 – dem Todesjahr seines Vaters – die Volksschule und ab 1947 das Bundes-

²³ Vgl. SEIFERT 1976 und 1977.

²⁴ Kurzbiographie: SCHISCHKOFF 1978, 278. Gesammelte Werke in 10 Bänden, Regensburg 1971ff. (Josef Habel).

²⁵ Kurz-Biographien dieser Autoren bei W. BÖHM 2000 und HORN 2003.

¹ Bescheid des Dekans der Philosophischen Fakultät der Universität Salzburg vom 29. Mai 1970; genehmigt durch das BMfU am 15. Mai 1970.

² Lebenslauf in der Dissertation von 1964, 265. Kurzbiographien: Who is who in Österreich, II, Ausgabe 1993, 507; KÜRSCHNER 2007, 1132. Autobiographische Skizze in GRÖSSING 2005, 9–29 mit Fotos und Publikationsverzeichnis 281–295; Fragebogen von 1996 im PAB.

realgymnasium bis zur Reifeprüfung im Jahre 1956. Von 1956 bis 1961 studierte er an der Universität Wien die Fächer Deutsch und Leibeserziehung für das Lehramt an Mittelschulen. Am 30. Juni 1961 erwarb er das Lehramtsprüfungszeugnis. Im Schuljahr 1961/62 absolvierte er das Probejahr an der Höheren Technischen Bundeslehr- und Versuchsanstalt (HTL) und – für die Unterstufe – am Realgymnasium in Mödling (Niederösterreich). Ab 1. Oktober 1962 weilte er für ein Jahr als Reserveoffiziersanwärter im Österreichischen Bundesheer. Anschließend wirkte er bis zum Ende des Schuljahres 1965/66 als Mittelschullehrer an der HTL Mödling.

Am 4. Februar 1965 wurde GRÖSSING auf Grund einer von HANS GROLL³ angeregten, betreuten und von ihm und ALOIS EDER⁴ begutachteten *Dissertation* an der Wiener Universität zum Doktor der Philosophie promoviert. Sein Hauptfach war „Pädagogik der Leibesübungen“, das Nebenfach Germanistik. Seine *Dissertation* behandelte auf 264 Seiten „*Die Stellung der Leibeserziehung in der Kulturpädagogik*“⁵ und ist ungedruckt geblieben. Sie gibt einen guten Überblick über die pädagogischen Lehren von GEORG KERSCHENSTEINER, THEODOR LITT, EDUARD SPRANGER und HERMAN NOHL – gegliedert nach deren Menschenbild, Bildungsbegriff und „Stellung zu den Grundfragen der Leibeserziehung“. Im Schlußkapitel wurde der Einfluß dargestellt, den „das Gedankengut der Kulturpädagogik in der österreichischen Leibeserziehung der Gegenwart“ gewonnen hat⁶. Es hat schon in der Ersten Republik die Pioniere der Reform des österreichischen Schulturnens KARL GAULHOFER (1885–1941)⁷ und MARGARETE STREICHER (1891–1985) dafür gewonnen, die naturwissenschaftliche Ausbildung der Turnlehrer durch eine geisteswissenschaftliche Orientierung zu ergänzen. GRÖSSING zeigte, wie diese kulturpädagogische Grundlegung des Faches „Theorie der Leibeserziehung“ in der Zweiten Republik durch HANS GROLL ausgebaut worden ist. Wesentlich war dabei die Überzeugung, „daß die Leibeserziehung nur dann ... ihre Bildungsaufgabe erfüllen kann, wenn sie ganz und gar in dem Geist der allgemeinen Pädagogik atmet, wenn die Probleme der Pädagogik auch die ihrigen sind ...“⁸.

³ Über GROLL vgl. in diesem Werk Band 1, 857ff.

⁴ Über ALOIS EDER vgl. in diesem Werk Band 1, 491ff. und Band 2, 279ff.

⁵ ZfP 15 (1969), 114; in diesem Werk Band 1, 866f.

⁶ GRÖSSING 1964, 236–258.

⁷ Vgl. in diesem Werk Band 1, 834ff.

⁸ GRÖSSING 1964, 238.

Da GROLL erst 1968 eine Lehrkanzel erhielt, durfte er als Dozent nach damaliger Regel in seinem Fach „Theorie der Leibeserziehung“ bei Doktorprüfungen noch nicht selbständig handeln, sondern mußte den Inhaber der Lehrkanzel für Pädagogik RICHARD SCHWARZ⁹ beiziehen. Dieser verlangte von GRÖSSING „ein zusätzliches Pädagogikstudium mit Vorlesungen, Proseminaren und Seminaren“. GRÖSSING hat es neben seinem Lehrberuf „nur zähneknirschend absolviert“¹⁰, erwarb dadurch aber den seltenen Vorteil, nicht bloß als Spezialist für Leibeserziehung ausgewiesen zu sein, sondern auch als Absolvent der Pädagogik im Allgemeinen.

Dieser Umstand kam ihm beruflich bald zugute. KARL WOLF suchte einen Assistenten mit Schulerfahrung. Als sein gleichaltriger Freund aus dem „Bund Neuland“ HANS GROLL davon erfuhr, hat er ihm seinen Schüler GRÖSSING empfohlen und diesen veranlaßt, sich zu bewerben. Ein Vorstellungsgespräch verlief positiv und GRÖSSING wurde ab 1. September 1966 WOLFS Assistent an der Lehrkanzel Pädagogik I. Er war damals bereits verheiratet und Vater eines Sohnes, dem später noch eine Tochter gefolgt ist.

WOLFS Hoffnung, mit GRÖSSING den wissenschaftlichen Nachwuchs im Fach Schulpädagogik fördern zu können, hat sich nicht erfüllt. „KARL WOLF legte meine Dienstpflichten nicht fest, ließ mir viel (beinahe zu viel) Handlungs- und Entscheidungsspielraum, war wohl etwas enttäuscht, daß ich mich wenig der Schulpädagogik und viel der Jugendsoziologie zuwandte und hinderte mich nicht, hauptsächlich der Theorie der Leibeserziehung verschrieben zu sein“¹¹. GRÖSSING hielt damals einstündige Lehrveranstaltungen über „Formen jugendlichen Protests“, „Gesellungsformen der Jugend“, „Jugend und Gesellschaft“ sowie „Jugend und Freizeit“ ab¹², übernahm aber daneben auch schon Lehraufträge für Proseminare am Institut für Leibeserziehung. Seit 1962 hat er regelmäßig in der von GROLL redigierten Zeitschrift „Leibesübungen – Leibeserziehung“ kurze sportpädagogische Beiträge veröffentlicht. Unter den 15 Texten aus der Zeit zwischen 1966 und 1970 gehörten 12 zur Theorie der Leibeserziehung und keiner zur Allgemeinen Pädagogik oder Schulpädagogik¹³.

⁹ Über SCHWARZ vgl. in diesem Werk Band 1, 479ff.

¹⁰ GRÖSSING 2005, 14.

¹¹ GRÖSSING 2005, 15.

¹² Vorlesungsverzeichnisse der Universität Salzburg SS 1967 bis SS 1970.

¹³ Schriftenverzeichnis in GRÖSSING 2005, 281/82 und 295.

GRÖSSING konnte sich als WOLFS Assistent weitgehend auf seine *Habilitationsschrift* konzentrieren. Sie war auf 300 Seiten dem Thema „*Jugend und Sport. Die gegenwärtige Situation des Freizeitsports und die pädagogischen Konsequenzen*“ gewidmet. Sie hat ihn drei Jahre Arbeit gekostet, da sie auf einer Fragebogen-Erhebung an 1.000 Jugendlichen beiderlei Geschlechts im Alter von 14 bis 19 Jahren – zur Hälfte Lehrlinge und zur Hälfte Schüler Höherer Schulen – beruhte, deren 200.000 Daten zunächst persönlich erhoben und dann nach dem alten Lochkarten-System festgehalten und ausgezählt werden mußten. Auf dieser empirischen Grundlage wurden in einem zweiten Teil Überlegungen zu „Sport und Freizeiterziehung“ angestellt, die die 133 Titel der einschlägigen Literatur auswerteten. Die Habilitationsschrift ist 1970 – leicht gekürzt und verbessert im Umfang von 168 Seiten – unter folgendem Titel durch das Österreichische Institut für Jugendkunde als Buch veröffentlicht worden: „*Sport der Jugend. Die sportliche Betätigung in Österreich und ihre pädagogische Bedeutung*“. Die Habilitation erfolgte 5 Jahre nach der Promotion.

Da die Habilitationsschrift „eindeutig der Sportpädagogik zuzuordnen war“¹⁴ und GRÖSSING beruflich auf dieses Fach spezialisiert bleiben wollte, hat er die *Ausdehnung seiner Lehrbefugnis auf „Pädagogik der Leibesübungen (Sportpädagogik)“* beantragt. Sie wurde vom Professorenkollegium am 15. Dezember 1972 bewilligt¹⁵. Bereits am 2. Juli 1971 war er von der Philosophischen Fakultät der Universität Graz für die dort neu geschaffene ordentliche Lehrkanzel für Pädagogik der Leibesübungen einstimmig an zweiter Stelle vorgeschlagen worden¹⁶. Auch an den Universitäten Hamburg, Frankfurt, Heidelberg, Bochum und München wurde er in Dreivorschläge aufgenommen. Er war also nach seiner Habilitation als Assistent im Salzburger Institut für Pädagogik nur mehr in der sicheren Erwartung tätig, bald in die Sportpädagogik abberufen zu werden. Schon 1973 war es so weit. Am 6. August dieses Jahres wurde er zum ordentlichen Professor für Sportpädagogik an der Technischen Universität München ernannt¹⁷.

Zwischen 1970 und 1973 hat GRÖSSING in Salzburg erstmals auch *Lehrveranstaltungen* zur Allgemeinen Pädagogik und zur Schulpädagogik angeboten: „Probleme und Aufgaben der außerschulischen Jugend-

¹⁴ GRÖSSING 2005, 17.

¹⁵ Genehmigt vom BMfWF am 6. März 1973, Zl. 151.582-4/73.

¹⁶ Vgl. in diesem Werk Band 2, 289.

¹⁷ Mit Wirkung vom 15. August 1973.

erziehung“, „Gegenwartsprobleme der Pädagogik“, „Theorie der Erziehung“, „Schulreform und Lehrplantheorie“, „Curriculumforschung und Lehrplanreform“. Mitgespielt hat dabei, daß er im Studienjahr 1971/72 „mit der zeitweiligen Vertretung der ordentlichen Lehrkanzel für Pädagogik I ... betraut“ worden ist¹⁸, um die durch den Abgang WOLFS nach Wien entstandene Vakanz bis zum Dienstantritt seines Nachfolgers OLECHOWSKI Ende April 1972¹⁹ zu überbrücken.

In diese Periode fallen auch vier kurze Aufsätze allgemein- und schulpädagogischer Art über „Pädagogische Probleme im Jugendalter“, „Sexualpädagogik“, „Lernziele und Lehrplanreform“ und „Standort und Aspekte der Jugendarbeit“. Sie sind seine einzigen Publikationen geblieben, die nicht spezifisch sportpädagogisch oder sporthistorisch waren²⁰.

Nach achtjährigem Wirken in Bayern ist GRÖSSING am 1. Oktober 1981 als ordentlicher Professor für Leibeserziehung und Sportwissenschaft an die Universität Salzburg zurückgekehrt und hat hier die Leitung des Instituts für Sportwissenschaften übernommen. Über sein Wirken in dieser Stellung wird im Kapitel über „Sportpädagogik“ berichtet²¹.

20f. HELMUT ZÖPFL hat am 17. April 1970 im Alter von 32 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „Pädagogik“ erworben.¹

Er wurde am 25. November 1937 in München als einziges Kind eines Polizeikommissars geboren und ist katholischer Konfession.² Er besuchte in seiner Heimatstadt das Theresiengymnasium und erhielt 1957 das Reifezeugnis. Von 1957 bis 1963 studierte er an der Universität München die Fächer Latein, Griechisch, Philosophie, Katholische Dogmatik und Pädagogik. Parallel dazu absolvierte er an der Pädago-

¹⁸ Antrag der Philosophischen Fakultät der Universität Salzburg vom 27. Mai 1971, Zl. 1571; bewilligt durch Bundesministerin FIRNBERG erst rückwirkend am 13. Jänner 1972, BMfWF, Zl. 166.869-4/71. AdR, Personalakt GÖNNER.

¹⁹ Vgl. in diesem Buch S. 122.

²⁰ Vgl. GRÖSSING 2005, 295.

²¹ Vgl. in diesem Buch S. 455ff.

¹ Bescheid des Dekans der Philosophischen Fakultät vom 29. Mai 1970 nach Genehmigung durch das BMfU vom 15. Mai 1970.

² Fragebogen von 1996; Lebenslauf und Schriftenverzeichnis von 1997; Briefliche Mitteilung vom 21.2.2006 an den Verfasser. PAB. Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2007, 4183. Festschrift zum 60. Geburtstag 1997, herausgegeben vom Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität München.

gischen Hochschule München-Pasing die Ausbildung zum Volksschullehrer. Diese wurde 1962 mit der Ersten Lehramtsprüfung für Grund- und Hauptschulen abgeschlossen. Es folgten drei Jahre im Schuldienst mit Stundenermäßigung zwecks Unterstützung des Promotionsstudiums und einer Beschäftigung an der Universität. 1965 legte er die Zweite Lehramtsprüfung für Grund- und Hauptschulen ab.

1963 erfolgte an der Münchener Universität die Promotion im Hauptfach Pädagogik und Dogmatik als Nebenfach „summa cum laude“ auf Grund einer *Dissertation* über „*Der Tod im Phänomen der Bildung und Erziehung*“³. Anreger, Betreuer und erster Gutachter war FRITZ STIPPEL (1915–1974), der damals zugleich als ordentlicher Professor an der Pädagogischen Hochschule München-Pasing und als Außerplanmäßiger Professor an der Universität München Pädagogik lehrte⁴ und dessen „pädagogisches Denken ... fest im christlichen Glauben ... fundiert“ war⁵.

ZÖPFELS Dissertation ist leicht verändert 1967 mit dem Titel „*Bildung und Erziehung angesichts der Endlichkeit des Menschen*“ als Buch erschienen. Sie war ein origineller Beitrag zur Philosophie der Erziehung auf der Basis christlicher Existenzphilosophie. Ausgegangen wurde von Deutungen des Todes durch Philosophen und Literaten wie SÖREN KIERKEGAARD, KARL JASPERS, MARTIN HEIDEGGER, RAINER MARIA RILKE, JEAN PAUL SARTRE und GABRIEL MARCEL. Im Hauptteil ging es um die Frage: „Welche Forderungen ergeben sich für das gesamte pädagogische Denken angesichts der Gegebenheit des Todes?“ Nach Bildung, Erziehung und Unterricht könne „nur sinnvoll gefragt werden ..., wenn die Endlichkeit bzw. die Unausweichlichkeit des Todes ins Denken mit hineingenommen wird“.⁶

Dieser Gesichtspunkt wurde zunächst im Hinblick auf die Allgemeine Pädagogik, ihre Grundbegriffe und wichtigsten Lehrinhalte verfolgt. Dabei wurde ein christlich interpretierter Begriff der Person zugrunde gelegt und eine „personale Pädagogik“ im Anschluß an STIPPEL skizziert, die sich auf Autoren wie FERDINAND EBNER, PETER WUST, EMIL BRUNNER, MARTIN BUBER, MAX MÜLLER, JOSEF PIEPER, ROMANO

³ ZfP 10 (1964), 112.

⁴ Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 1966, 242f; Nekrolog 1976, 3676. HORN 2003, 353. Würdigung in der „Schriftenreihe der Katholischen Erziehergemeinschaft Deutschlands“ (KEG) durch FRITZ MÄRZ 1984, 156–163.

⁵ MÄRZ 1984, 157.

⁶ ZÖPFEL 1967, 9.

GUARDINI, ALFRED PETZELT, KARL WOLF, OTTO FRIEDRICH BOLLNOW und andere stützte. Sie mündete in erbauliche moralische Deutungen von Unterricht, Strafe, Vorbild und erzieherischen Grundhaltungen wie Wahrhaftigkeit, Demut, Glaube, Hoffnung und Liebe. Der Schlußteil enthielt Anwendungen auf die Spezielle Pädagogik, insbesondere die Didaktik. ZÖPFL zeigte, „wie der Gedanke des Todes auch in der konkreten Unterrichtssituation aufzuklingen vermag“⁷. Neben den jugendpsychologischen Voraussetzungen wurden die Möglichkeiten gestreift, die die verschiedenen Schulfächer bieten. Große Bedeutung habe die Achtung vor dem Geheimnis, die Ehrfurcht und das Schweigen sowie die Geborgenheit in der Heimat⁸. ZÖPFL ist mit diesem Buch über das Todesthema hinaus eine wertvolle Einführung in christliche Anthropologie und Erziehungslehre gelungen.

Von 1963 bis 1966 arbeitete ZÖPFL als Assistent von Prof. RICHARD SCHWARZ (1910–1985)⁹ im Institut für Pädagogik der Universität München. 1966 kehrte er an die Pädagogische Hochschule München-Pasing als Assistent von STIPPEL zurück. Über den Altphilologen GEORG PFLIGERSDORFFER (1916–2005)¹⁰, bei dem er in München studiert hatte und der seit 1965 als Professor in Salzburg lehrte, fand er Zugang zu KARL WOLF und gewann seine Unterstützung als „Habilitationsvater“¹¹. Dabei halfen die Kontakte, die durch die Zugehörigkeit zum katholischen kirchlichen und zum christlich-sozialen politischen (CSU/ÖVP) Netzwerk bestanden.

Seine *Habilitationsschrift* behandelte das Thema „*Natur und Naturgemäßheit in der Pädagogik. Eine historisch-systematische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung der antiken Grundlagen*“¹². Sie ist ungedruckt geblieben.

Diese Untersuchung erstreckt sich über 700 Seiten und besteht aus zwei sehr ungleichen Teilen. Ihr Ziel war es, „die Problematik des Naturbegriffes in der Pädagogik aufzuzeigen“¹³. Es ging um „die Fra-

⁷ Ebenda, 170.

⁸ Ebenda, 198ff.

⁹ Über SCHWARZ und sein Wirken an der Universität Wien zwischen 1958 und 1963 vgl. in diesem Werk Band 1, 479ff.

¹⁰ Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2003, 2503. Von 1977–1986 war er auch Präsident des (katholischen) Internationalen Forschungszentrums für Grundfragen der Wissenschaft in Salzburg. Vgl. in diesem Buch S. 33 und 164.

¹¹ ZÖPFL in einem Brief an den Verfasser vom Jänner 1997. PAB.

¹² ZfP 17 (1971), 139.

¹³ ZÖPFL 1970, 666.

ge, wieweit dem Naturbegriff in der Pädagogik ein sinnvoller Ort zu kommen kann“¹⁴. Dazu sollte als Grundlage eine enzyklopädische Sammlung philosophischer und poetischer Texte über „Natur“ von der frühen Antike bis zur Gegenwart und deren philologische Interpretation dienen. „Das vordringliche Anliegen dieser Arbeit“ war es, „den Wurzeln des Natur- beziehungsweise Physisbegriffes nachzugehen, um dann zu versuchen, die verschiedenen Ausdifferenzierungen, die der Begriff erfahren hat, aufzuzeigen“¹⁵. Dafür wurde 600 Seiten lang eine Unmenge von sprach- und philosophiegeschichtlichem Wissen aus Primärquellen wie Sekundärliteratur ausgebreitet, das nur bestätigte, was längst bekannt war¹⁶: das Wort „Natur“ wurde und wird noch immer in vielen verschiedenen Bedeutungen gebraucht, die sich teils überschneiden, teils weit auseinanderliegen. Es gibt also nicht *den* Begriff der Natur, sondern viele verschiedene Naturbegriffe neben- und durcheinander, deren Inhalte selten genügend klar sind, um sie für anthropologische oder pädagogische Theorien nutzen zu können.

Mit diesem Ergebnis konnte ZÖPFL „zeigen, daß es unmöglich ist, Natur einfach losgelöst von dem jeweiligen historischen Hintergrund zu verstehen oder sie in der Forderung nach Naturgemäßheit zu einem zeitlos gültigen Richtmaß zu erheben“. Es ging ihm darum, einen „Allerweltsbegriff“ von „Natur“ abzuwehren, „der, in der Pädagogik unreflektiert gebraucht, die Begründung für die widersprüchlichsten Methoden und Erziehungsziele werden kann. Die Aufklärung beruft sich auf die Forderung der Natur ebenso wie die Romantik; eine rein verstandesmäßige Pädagogik ebenso wie eine rein gefühlsmäßig ausgerichtete“. Dagegen wollte ZÖPFL aufzeigen, „daß der Begriff Natur keine letzte Begründung sein kann“¹⁷.

ZÖPFL begnügte sich aber nicht mit dem für die Pädagogik unergiebigem Ergebnis seiner begriffsgeschichtlichen Studien, sondern versuchte im zweiten Teil seiner Habilitationsschrift, aus der Unmenge verschiedenartigster Ideen über „Natur“, die im ersten Teil chronologisch referiert wurden, „die wichtigsten Gedanken aufzugreifen, welche die Deutung des Menschen entscheidend bestimmen und damit die Grundlage pädagogischen Denkens sein müssen“¹⁸. Er wollte also aus

¹⁴ Ebenda, 3.

¹⁵ Ebenda, 2.

¹⁶ Vgl. z.B. EISLER 1922, 419ff.

¹⁷ ZÖPFL 1970, 666.

¹⁸ Ebenda, 600.

der mehr als zweitausendjährigen Geschichte der Bedeutungen der Worte „*physis*“, „*natura*“ und „*Natur*“ „Ansätze“ für ein System der Philosophischen Anthropologie gewinnen, das Grundlage jeder Pädagogik „sein müsse“. Dieses Unternehmen konnte auf der gewählten Basis von Begriffen, die nicht weniger als die Totalität der Welt oder des Wirklichen meinten, unmöglich gelingen. So blieb es ganz unsystematisch bei einigen oberflächlichen Betrachtungen darüber, daß der Mensch nicht nur ein Naturwesen sei, sondern auch ein „geschichtliches Wesen“ mit „existentieller Sinnfrage“ und „dialogischer Seinsweise“, das auch auf „Kultur“ angewiesen ist, und so weiter¹⁹. Der einzige erziehungstheoretisch brauchbare Teil dieser weitverzweigten Argumentation war die Kritik an den pädagogischen Vorstellungen von einer „naturgemäßen“ Methode, weil „das, was unter naturgemäß verstanden wird, von den jeweiligen Betrachtungsweisen der Natur abhängt, die gerade besonders betont werden“²⁰.

Die Salzburger Habilitation ermöglichte ZÖPFL – ähnlich wie in anderen Fällen (HENZ 1962, HASTENTEUFEL 1966, MAIER 1967) – sogleich den Aufstieg vom Assistenten zum Dozenten an der Pädagogischen Hochschule München. Schon 1971 wurde er dort zum Ordentlichen Professor für Schulpädagogik ernannt. Ein Jahr später wurde die Pädagogische Hochschule als Erziehungswissenschaftliche Fakultät in die Universität München eingegliedert. 1974 erfolgte die Fach-zu-Fach-Zuordnung und damit sein Eintritt in das Institut für Pädagogik der Philosophischen Fakultät München.

An der Salzburger Universität hat ZÖPFL zwischen 1971 und 1973 zunächst nur vierzehntäglich einstündige *Vorlesungen* über „Schule heute – Schule morgen“, „Grundprobleme der Schulpädagogik“ und „Brennpunkte der Schulpädagogik“ gehalten. Auf Antrag von GÖNNER hat ihn das Professorenkollegium der Philosophischen Fakultät eingeladen, im Wintersemester 1973/74 als *Gastprofessor für Schulpädagogik* Lehrveranstaltungen im Ausmaß von mindestens fünf Wochenstunden zu übernehmen²¹. Das brachte für GÖNNER eine Entlastung von seinen Lehraufgaben in der Didaktik zugunsten der Allgemeinen Pädagogik²² und für die Studierenden die Bereicherung durch ein praxisnahes und interessantes Lehrangebot.

¹⁹ Ebenda, 611ff.

²⁰ Ebenda, 627ff.

²¹ Fakultätsbeschuß vom 15. Juni 1973; genehmigt vom BMFWF am 6. September 1973, Zl. 169.434-4/73.

²² Vgl. in diesem Buch S. 143.

ZÖPFL hat dieses wiederholt verlängerte nebenberufliche Amt als Gastprofessor sechs Jahre lang bis zum Ende des Studienjahres 1979/80 ausgeübt und folgende *Lehrveranstaltungen* gehalten. In *Vorlesungen* wurden behandelt: „Schulpädagogik“, „Theorie des Unterrichts“, „Einführung in die Unterrichtspraxis“, „Probleme der Curriculararbeit“, „Erziehungsziele konkret“, „Unterrichtsmodelle“, „Pädagogische Anthropologie“, „Soziologie der Erziehung“, „Erziehungsziele im Licht der Pädagogischen Anthropologie“, „Schule in der Diskussion“, „Schulpädagogische Begriffe in der Diskussion“, „Brennpunkte der Schulpädagogik“, „Die Schule in der pluralistischen Gesellschaft“, „Erziehen und Unterrichten“, „Die anthropologische Dimension der Schulpädagogik (Die Besinnung auf den Menschen in der Schulpädagogik)“, „Der Erziehungsauftrag der modernen Schule“.

Die Themen der *Seminare* lauteten: „Probleme der Unterrichtspraxis“, „Das Problem der Lernziele“, „Unterricht und Erziehung“, „Schülerzentrierter Unterricht“, „Curriculare Unterrichtsplanung“, „Planung und Vorbereitung des Unterrichts“, „Unterrichtsstunde – Unterrichtseinheit“, „Orientierung am Kind als Ausgangspunkt pädagogischen Denkens“, „Schule und Gesellschaft“²³.

Mit dem Ende des Sommersemesters 1980 hat ZÖPFL seine Lehrtätigkeit in Salzburg eingestellt. Das war bei der Vielzahl seiner Aufgaben und Nebenämter verständlich. So hat er neben seinem Hauptberuf als Professor in München und seiner Gastprofessur in Salzburg ab 1975 auch noch drei Semester lang den Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Katholischen Gesamthochschule Eichstätt vertreten. Dazu kamen die Mitarbeit in der bayerischen Kommission Lehrplan Grundschule und anderen Gremien sowie zahllose publizistische Aktivitäten in Presse, Rundfunk und Fernsehen.

Unter diesen Umständen war es dankenswert, daß ZÖPFL in Salzburg auch noch folgende 4 *Dissertationen* betreut und als erster Gutachter angenommen hat²⁴:

JOSEF SCHOFENEGGER: Lehrplentheorie und Unterrichtsgestaltung als Bezugsfeld affektiver Lehrzielfestsetzung (1976);

KARL PELKOFER: Grundprobleme des Schwerhörigenunterrichts. Die Integration von Hörerziehung, Sprachausbau und Medieneinsatz im Schwerhörigenunterricht (1978);

²³ Vorlesungsverzeichnisse der Universität Salzburg SS 1971 bis SS 1980.

²⁴ ZfP 23 (1977), 323 bis 29 (1983), 491.

INGE GLASER: Die Lehrzielthematik in der Theorie und Praxis, aufgezeigt an den österreichischen und bayerischen Gegebenheiten auf dem Gebiet der Hauptschule (1981);

EVA WORLICZEK: Das pädagogische Konzept MARIA MONTESSORIS und dessen Realisierung in Österreich (1981).

An der 1982 erfolgten Promotion von THOMAS GOPPEL, des späteren Generalsekretärs der Christlich-Sozialen Union (CSU) und bayerischen Staatsministers für Wissenschaft, Forschung und Kunst²⁵, hat ZÖPFL als zweiter Gutachter der Dissertation mitgewirkt²⁶.

Seine eigenen *pädagogischen Publikationen* erstrecken sich von der Praktischen (oder Normativen) Philosophie der Erziehung bis zur Praktischen Pädagogik mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik. Vorwiegend philosophisch-anthropologisch mit religions- und moralpädagogischen Anwendungen ist neben der Dissertation eine eng an deren Thema anschließende Schrift über „*Zeit und Geschichtlichkeit in pädagogischer Sicht*“ (1968). Sie ist seinem Lehrer FRITZ STIPPEL gewidmet und „versucht ..., die Bedeutung des geschichtlichen Denkens über die pädagogische Theorie bis in die praktische Unterrichtsarbeit zu verfolgen“²⁷.

Die „entscheidenden Anstöße für die Grundgedanken dieser Arbeit“ kamen vom katholischen Münchener Philosophieprofessor MAX MÜLLER (1906–1994)²⁸. Auch hier folgt „psychologischen Vorerwägungen“ über „Das Problem Zeit, Zeitlichkeit, Geschichtlichkeit in der Sicht des Kindes“ zunächst ein ideengeschichtlicher Rückblick auf „Das Problem der Zeit im Lichte der Philosophie“ von ARISTOTELES bis HEIDEGGER, der vergleichend in die griechische, christliche und existenzphilosophische Zeitdeutung einführt. In der zweiten Hälfte folgen „Pädagogische Forderungen“ allgemeiner Art und Hinweise darauf, wie „die Bedeutung des geschichtlichen Augenblicks, des Kairos“, in den Unterrichtsfächern Religion, Sozialkunde, Geschichte und Deutsch verdeutlicht werden kann.²⁹

²⁵ GOPPEL (geb. 1947) hat sich ab 1970 an der Pädagogischen Hochschule München-Pasing zum Volksschullehrer ausgebildet und nebenberuflich von 1972 bis 1982 an der Salzburger Universität Pädagogik und Philosophie studiert. Erster Gutachter seiner Dissertation war GÖNNER. Kurz-Biographie: Wer ist wer? Das deutsche Who's who, 39 (2000/01), 447; Bayerisches Jahrbuch 2005, 59.

²⁶ Vgl. in diesem Buch S. 148.

²⁷ ZÖPFL 1968, 8.

²⁸ Kurz-Biographien: SCHISCHKOFF 1978, 470; KÜRSCHNER 1992, 2513.

²⁹ ZÖPFL 1968, 70ff.

Nach diesen frühen Büchern ist ZÖPFL vor allem als Mitherausgeber und Mitautor von Sammelwerken zur Schulpädagogik hervorgetreten: „Schulpädagogik. Grundlagen – Probleme – Tendenzen“ (1971, mit RUDOLF SEITZ), „Handbuch der Unterrichtspraxis“ (3 Bände, 1973/74, mit OTTO MEISSNER), „Schulpädagogik. Eine Einführung in die Themenbereiche Erziehung und Unterricht in der Schule“ (1990, mit NORBERT SEIBERT und HELMUT J. SERVE). Gemeinsam mit HERBERT HUBER hat ZÖPFL 1990 in der von ihm herausgegebenen „Schriftenreihe der (katholischen) Pädagogischen Stiftung Cassianum in Donauwörth“ namens „Thema Erziehung“³⁰ einen Band „Über Grundlagen von Bildung und Erziehung“ veröffentlicht; gemeinsam mit HUBER und dem bayerischen Staatsminister für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst HANS ZEHETMAIR³¹ 1993 die Schrift „Ethik in der Schule. Grundlagen ethischer Bildung und Erziehung“. Von ZÖPFL als Alleinautor stammen aus dieser Periode die Schriften „Erziehungsziele konkret“ (1975), „Unser Leben hat Sinn“ (1983), „Dem Leben vertrauen“ (1984), „Sag Ja zum Leben“ (1989). 1996 folgte „Der kleine Erziehungsratgeber“, ein populäres Plädoyer für Werterziehung nach folgenden elementaren Grundsätzen: „Dem Wahren Geltung verschaffen und nicht der Lüge“, „Das Schöne suchen und nicht das Kaputte“, „Das Gute verteidigen und nicht bloß das Nützliche“, „Das Heilige verehren und nicht die Dämonen“³². Dieses Buch ist seinem Freund ZEHETMAIR gewidmet. Es enthält einen „nützlichen Anhang“ über „Erziehungshilfe in Geschichten und Gedichten“. 2002 erschien das Büchlein „Gut gelaunt erziehen. Ein kleiner Ratgeber“, das neben anderen seiner „lieben Lehrer“ auch RUDOLF GÖNNER gewidmet war.

Diese Texte gehen über Praktische Schulpädagogik im Dienste der Lehrerbildung hinaus und sind als Hilfen für die moralisch-religiöse Selbstbildung Erwachsener und alle anderen Arten von Seelsorge im weiten Sinne zu verstehen. Sie enthalten literarisch, philosophisch und theologisch tröstlich angereichertes Alltagswissen in einfacher frischer Sprache, die Vernunft und Gemüt zugleich anspricht. Sie handeln zwar vorwiegend von Bildung und Erziehung, aber es sind keine Beiträge

³⁰ Erläuternder Einschub in der Klammer vom Verfasser.

³¹ Geboren 1936, zehn Jahre Gymnasiallehrer für Deutsch, Latein und Griechisch in Freising, 1986–2004 Minister, dann Vorsitzender der HANNS-SEIDEL-Stiftung der CSU in München. Wer ist wer? 39 (2000/01), 1566; Bayerisches Jahrbuch 2005, 446.

³² ZÖPFL 1996, 44ff.

zur Erziehungswissenschaft. Dementsprechend fehlen erkenntniskritische, begriffsanalytische und systematische Sichtweisen ebenso wie die Berücksichtigung weltanschaulich und/oder methodologisch anders orientierter Fachliteratur. Sie würden eine konfessionelle Pädagogik nur stören, die auf der Überzeugung gründet: nur „da, wo der Mensch ‚das Wagnis des *Glaubensgehorsams*‘ eingeht, geschieht das Werk wahrer Bildung“³³. Derartige Texte gehören zu den Weisheitslehren, die bekanntlich ohne weltanschauliche Glaubensüberzeugungen nicht möglich wären³⁴.

ZÖPFL will auch als Pädagogiker Erzieher sein und „zur Erziehung gehört ... Werten und Bekennen. Der Erzieher muß Stellung beziehen und zu seiner Weltanschauung stehen.“ „Wer glaubt, durch die Methoden der Naturwissenschaften, wertfreies Beobachten und Experimentieren, Messen und Berechnen, ließen sich alle Probleme des Menschen lösen, muß erkennen, daß man dem Menschen gegenüber schnell an die Grenze der rein naturwissenschaftlichen Einstellung stößt, daß man die Erkenntnisse der Naturwissenschaften in Bezug zum Menschen setzen und sie von den Fragen nach dem Sinn des Daseins her ordnen muß. Das bedeutet aber, daß man gerade in der Pädagogik wagen muß, zu Wertungen und Sinnentscheidungen hinzuführen“³⁵. Auch in diesen Grundsätzen stimmt ZÖPFL mit KARL WOLF und seiner „realistischen Ethik“³⁶ überein, die zum „Kompromiß von Wissen und Glauben“ rät.

Das Verhältnis zwischen Wissen und Glauben aus christlicher Sicht sehen zu lehren, war ZÖPFL immer eine wichtige Aufgabe. So hat er neben seinem Beruf noch in fortgeschrittenem Alter an der Salzburger Universität ein Biologie-Studium mit didaktischem Schwerpunkt absolviert und im Jahre 2000 mit der Promotion zum Doktor der Naturwissenschaften abgeschlossen. Die *Dissertation* über „*Reflexion zum Naturbegriff als Grundlage eines lebensorientierten Biologieunterrichts*“ wurde vom Dozenten für Didaktik der Biologie FRIEDRICH SEEWALD³⁷ betreut und als erster Gutachter angenommen. Sie ist unter dem Titel „Naturwissenschaft und Glaube. Auswirkungen auf ein modernes Biologiever-

³³ ZÖPFL in ZÖPFL/HUBER 1990, 117 mit einem Zitat aus MÄRZ 1965, 142. Zur Kritik dieses Buches vgl. BREZINKA 1966, 74ff. Über MÄRZ vgl. KÜRSCHNER 2007, 2250, und PAFFRATH 1999 (mit Foto).

³⁴ Vgl. BREZINKA 1992, 45ff.

³⁵ ZÖPFL in ZÖPFL/HUBER 1990, 35.

³⁶ Vgl. WOLF 1947, 82ff.

³⁷ KÜRSCHNER 2003, 3140; Universität Salzburg: Information, Organisation, Studium 2002/2003, 163.

ständnis“ im Umfang von 499 Seiten 2004 als Buch erschienen. Prüfer im Nebenfach Sportwissenschaft war Professor STEFAN GRÖSSING³⁸.

Für seine Verdienste um die christliche Erziehungslehre wurde ZÖPFL am 12. Juni 1999 mit dem theologischen Ehrendoktorat der Päpstlichen Lateran-Universität in Rom ausgezeichnet. Am 28. Februar 2003 ist er emeritiert worden. Als Salzburger Dozent für Pädagogik wurde er bis zum Studienjahr 2002/2003 offiziell genannt³⁹.

Zu ergänzen ist, daß ZÖPFL nicht nur pädagogische, sondern auch *belletristische Publikationen* aufzuweisen hat. In mehr als 40 Büchern und Büchlein hat er hochdeutsch und in bayerischer Mundart teils heitere, teils ernste Gedichte und Prosa zur Freude und Erbauung seiner Mitmenschen verbreitet. Hier genügen wenige Titel, um seine Themen zu charakterisieren: „Zum Gsundlachen“ (1974), „Bayerische Moritaten“ (1983), „Weil ich dem Leben vertraue. Gedanken zur Zeit“ (1984), „Bayrisch durchs Jahr“ (1988), „Ein gutes Wort zur rechten Zeit“ (1988), „Das kleine Glück“ (1989), „Schalt mal ab“ (1989, gewidmet „dem lieben Freund und akademischen Lehrer KARL WOLF“), „Zeit für Herzlichkeit“ (1993), „Kleine Lebenskunde“ (1993). Als Humorist hat er es zu einem vielfach ausgezeichneten Heimatdichter des Freistaates Bayern gebracht. Er hat sich auch für „Humor und Freude in der Erziehung“⁴⁰ eingesetzt und das pädagogisch begründet – nicht ohne pädagogische Modetorheiten witzig aufs Korn zu nehmen. Mit diesen vielgelesenen Texten hat er lebenspraktisch und erzieherisch ausgeglichen, was er an erziehungswissenschaftlicher Gründlichkeit zu versäumen in Kauf genommen hat.

20g. Am 27. November 1970 hat WOLFS Assistent FRANZ HAIDER im Alter von 41 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Pädagogik*“ erworben¹.

Er wurde am 1. Juni 1929 in Salzburg als Sohn eines kaufmännischen Angestellten geboren und war katholischer Konfession.² Nach

³⁸ Über GRÖSSING vgl. in diesem Buch S. 287ff. und 455ff.

³⁹ Universität Salzburg: Information 2002/2003, 150.

⁴⁰ Titel seines Vortrags bei der Salzburger Internationalen Pädagogischen Werktagung 1976; vgl. ZÖPFL 1977. Ähnlich ZÖPFL 2002, 9–33.

¹ Genehmigt durch Bundesministerin FIRNBERG am 24. Februar 1971, BMFWF, Zl. 135.145-4/70. US.

² Biographische Angaben nach dem Personalakt HAIDER im US sowie AdR 02, K 500, BMfU/2. Hauptreihe 1–29 (mit Curriculum Vitae vom 7. Mai 1964); Kurzbiographie: KÜRSCHNER 1980, 1308 und 1983, 4827 (Nekrolog).

dem Besuch der Volksschule und der ersten Klasse der Hauptschule trat er in das Realgymnasium Salzburg ein und erwarb dort am 20. Oktober 1949 das Reifezeugnis. Von 1950 bis 1954 studierte er am Philosophischen Institut päpstlichen Rechts der Theologischen Fakultät Salzburg Philosophie, Psychologie und Pädagogik. Auf Grund einer *Dissertation* über „*Die Bedeutung der musikalischen Form, dargestellt im Anschluß an die Grundgedanken des heiligen AUGUSTINUS über Musik*“, die von den Benediktiner-Professoren ILDEFONS BETSCHART und ERENBERT SCHÄCHER mit „summa cum laude“ benotet wurde, erfolgte am 11. Mai 1954 seine Promotion zum Doktor der Philosophie. Dieses päpstliche Doktorat wurde von der Philosophischen Fakultät der Universität Innsbruck am 12. Juli 1957 nostrifiziert³, nachdem das fehlende Nebenfach durch ein zweisemestriges Studium der Musikwissenschaft nachgeholt und mit dem Rigorosum erfolgreich abgeschlossen worden war.

Vom 1. März 1955 bis zum 31. Juli 1964 arbeitete HAIDER als Wissenschaftlicher Assistent des Dozenten LEOPOLD PROCHASKA⁴ am Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft in Salzburg⁵. Obwohl ihm eine volle psychologische Ausbildung fehlte, für die damals eine Dissertation über ein Thema aus dem Fach Psychologie als Nachweis galt, war HAIDER vorwiegend mit psychodiagnostischen Aufgaben (Tests) im Rahmen der Erziehungsberatung betraut. Dazu kamen das Abhalten von Seminaren über „Erziehung im technischen Zeitalter“, „Sozialpädagogik“, „West-Ostpädagogik“, „A.S. MAKARENKO“ und „Symbolerziehung“ sowie „die thematische Vorbereitung und organisatorische Durchführung der Symposien und Internationalen Werktagungen des Instituts“. HAIDER war seit 1966 verheiratet und wurde 1968 Vater eines Sohnes.

Am 1. August 1964 ist HAIDER als Assistent von WOLF in das Institut für Pädagogik eingetreten. Dort hat er ab 1965 als Lehrbeauftragter für „Arbeitsweisen der Pädagogik“ Proseminare über „Pädagogische Testmethoden“, „Testpraxis für Pädagogen“, „Einführung in das pädagogische Schrifttum“ und „Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten“ durchgeführt. Ab Sommersemester 1966 wirkte er auch als

³ Zur Nostrifikation akademischer Grade, die an ausländischen Hochschulen erworben worden sind, vgl. in diesem Buch S. 71f. und ERMACORA 1956, 263ff.

⁴ Über PROCHASKA vgl. in diesem Buch S. 80ff.

⁵ Über dieses vom Katholischen Universitätsverein getragene und 1970 aufgelöste Institut vgl. in diesem Buch S. 64ff. und 82ff.

Lehrbeauftragter für Pädagogische Psychologie in der Abteilung für Musikerziehung der Akademie Mozarteum.

Als *Habilitationsschrift* hat HAIDER ein Manuskript von 324 Seiten über „*Ambivalenz der Ehre. Ein sittliches Phänomen in pädagogischer Sicht*“ eingereicht. Sie ist 1972 im Umfang von 178 Seiten unter folgendem Titel als Buch erschienen: „*Die Ehre als menschliches Problem. Versuch einer pädagogischen Orientierung*“. Zu diesem Thema hatte ihn KARL WOLF angeregt. HAIDER behandelte es in zwei Teilen: im ersten schilderte er „Erscheinungsformen der Ehre in ihrer geschichtlichen Entwicklung“; im zweiten versprach er, „Darstellungsformen der Ehre unter erzieherischem Gesichtspunkt“ zu untersuchen. Tatsächlich kam jedoch die systematische erziehungstheoretische Analyse zu kurz. Es blieb bei einer auf historische, poetische und moralphilosophische Quellen gestützten Schilderung der Phänomene Ehre, Ehrgefühl, Ehrstreben und Ehrerweisung, die eher als anthropologisch-kulturge-schichtlicher Überblick Anerkennung verdiente statt als erziehungswissenschaftliche Leistung. WOLFS Urteil, es handle sich um eine „akzeptable“ Habilitationsschrift⁶ fiel zurückhaltend aus.

Für seine *Probevorlesung* hat HAIDER folgendes Thema gewählt: „Die Tatsache und die Ideologie in der Erziehung“. Die *Liste seiner beabsichtigten Vorlesungen* lautete: „Tests für Pädagogen; Einführung in das pädagogische Schrifttum; Vorlesungen über einzelne Pädagogen; Gegenwartsfragen der Pädagogik; Die gegenwärtige Beeinflussung der Pädagogik durch Ideologien; Besondere Probleme der Pädagogischen Psychologie; Pädagogische Aspekte der Volkskunde“⁷.

In der Endberatung des Professorenkollegiums der Philosophischen Fakultät wurde HAIDER die Lehrbefugnis mit 27 Ja-Stimmen gegen 2 Nein-Stimmen erteilt.

Als Dozent hat er zwischen 1971 und 1974 folgende *Lehrveranstaltungen* gehalten: *Vorlesungen* über „Pädagogische Testverfahren“, „Ideologische Tendenzen in der Pädagogik“, „Erziehungs- und Unterrichtslehre (für Lehramtskandidaten)“, „Aspekte einer modernen Erziehungslehre“, „Erziehung in Realität und Utopie“ und „Allgemeine Unterrichtslehre“; *Seminare* über „Die gegenwärtige Diskussion um Aufklärung und Emanzipation“, „Die pädagogische Problematik neuer Sozialisationsformen“, „Kritische Revision von Erziehungsmitteln“,

⁶ Gutachten vom 25. Mai 1970. Habilitationsakt HAIDER, US.

⁷ BMfWF, GZ. 135.145-4/70. AdR.

„Pädagogische Zielsetzungen der modernen Sozialbewegungen“ und „Die Gesellschaft im Lichte kritischer Literatur“.⁸

Als Folge des Abganges von WOLF an die Universität Wien wurde HAIDER als Assistent ab 30. April 1972 dessen Nachfolger OLECHOWSKI zugeordnet. Das war für beide Seiten unbefriedigend. OLECHOWSKI war als Schüler von HUBERT ROHRACHER ein methodologisch strenger Empiriker naturwissenschaftlicher Art. Dagegen war HAIDER als Schüler von ILDEFONS BETSCHART (1903–1959)⁹ geistig in der Philosophischen Psychologie, der Tiefenpsychologie von CARL GUSTAV JUNG (1875–1961) und der projektiven Psychodiagnostik von HERMANN RORSCHACH (1884–1922) und LEOPOLD SZONDI (1893–1986) beheimatet. Auf die forschungsmethodischen Anforderungen in OLECHOWSKIS Oberseminar vermochte er sich nicht umzustellen. Eine Bewerbung an der Universität Graz um die Nachfolge von ALOIS EDER im Herbst 1971 ist „wegen der methodischen und inhaltlichen Mängel seiner wissenschaftlichen Arbeiten und auf Grund des Eindrucks seiner Vorlesung“ erfolglos geblieben.¹⁰

Im Frühjahr 1974 ist HAIDER im Alter von 44 Jahren einer *Berufung als Wissenschaftlicher Rat und Professor (H3) für „Allgemeine Pädagogik“ an die Abteilung Aachen der Pädagogischen Hochschule Rheinland* gefolgt¹¹. Er hat jedoch seine Lehrbefugnis als Dozent der Universität Salzburg beibehalten und weiterhin bis zu seinem Tod im Jahre 1979 *Vorlesungen* über „Soziologie der Erziehung“, „Formen sozialen Lernens“ und „Studien zur Sozialanthropologie: Jugend zwischen Kritik und Protest“ angeboten. Dazu kamen *Seminare* über „Sexualpädagogik im Wandel“, „Streitfragen der Pädagogik“ und „Strömungen der Pädagogik des 20. Jahrhunderts, deren Bedeutung für sozialerzieherische und schulpraktische Konzepte“.

Zwischen 1971 und 1978 hat HAIDER an der Salzburger Universität folgende 6 *Dissertationen* als erster Gutachter angenommen¹²:

GERHARD BRANDL: Pädagogische Sinndeutung der Angst. Ein Weg zur Gemeinschaft durch Glauben im Erfahrungsbereich der Mitmenschlichkeit (1971);

⁸ Nach den Vorlesungsverzeichnissen der Universität Salzburg.

⁹ Über BETSCHART vgl. HERBRICH 1963, 28ff. mit Angaben über die Themen seiner Salzburger Lehrveranstaltungen, die für HAIDERS philosophisch-psychologische Orientierung grundlegend waren.

¹⁰ Vgl. in diesem Werk Band 2, 307.

¹¹ Ernennung unter Berufung in das Beamtenverhältnis auf Lebenszeit am 10. April 1974; Vereidigung am 13. Mai 1974. Personalakt HAIDER, AdR, p. 113/114.

¹² Nach ZfP 18 (1972), 147 bis 25 (1979), 492.

- HANS KROTTENTHALER: Die Pädagogik des JOHANNES APRENT (1971)¹³;
 LUDWIG GÜNTHER PALNSTORFER: Möglichkeiten der alkoholfreien Jugenderziehung (1971);
 CORNELIUS BILDSTEIN: Psychologisch-anthropologische Voraussetzungen des Religionsunterrichtes. Dargestellt am Beispiel des zweiten österreichischen Einheitskatechismus von 1894 und an den Lehrplänen um 1900 (1972);
 PETER TRATTNER: Pädagogische Relevanz musischer Ausdrucksformen. Ein problemgeschichtlicher Beitrag zur Theoriebildung am Beispiel Technik und Tanz (1972);
 GERHARD GAREIS: Der Schulversuch „Musisches Gymnasium“ in Salzburg (1966–1976) – Darstellung und Kritik (1978).

Mit eigenen *Veröffentlichungen* ist HAIDER – abgesehen von seiner Habilitationsschrift – wenig hervorgetreten. Neun Jahre lang als engster Mitarbeiter von PROCHASKA abhängig, blieb er diesem im Denk- und Sprachstil allzu nahe. Die Themen seiner wenigen Aufsätze waren vorwiegend philosophisch-anthropologischer und pädagogisch-normativer Art¹⁴: „Eigenart und Funktion des Denkens in tiefenpsychologischer Sicht“ (1961), „Anthropologische Strukturpsychologie und personale Pädagogik“ (1962)¹⁵, „AUGUSTINUS und das psychologische Problem des freien Willens“ (1963). Sein pädagogisch wertvollster Text ist 1968 in der Festschrift für AUGUST VETTER erschienen, dessen tiefenpsychologisch und theologisch inspirierte Anthropologie und Kulturphilosophie HAIDER besonders nahe stand: „Der Wandel des Symbolverständnisses und seine pädagogische Bedeutung“. In diesem Aufsatz ist HAIDER eine ansprechende Verbindung seines reichen geistesgeschichtlich-philosophischen Wissens mit phänomenologisch gewonnener pädagogischer Reflexion gelungen.

¹³ JOHANN APRENT (1823–1893), geboren in Olmütz, Besuch der Real- und Handelsakademie in Lemberg, Lehrer für Deutsch und Arithmetik an der k.k. Oberrealschule in Linz ab 1851, 1869 Bezirksschulinspektor für den Bezirk Vöcklabruck, später für Linz und Kirchdorf, war Freund und erster Biograph von ADALBERT STIFTER (1805–1868). Mit ihm zusammen hat er 1854 ein „Lesebuch zur Förderung humaner Bildung in Realschulen“ im Geist eines humanistischen Liberalismus herausgegeben, dem jedoch vom Unterrichtsministerium die Zulassung verweigert wurde. Vgl. die Vorrede in STIFTER/APRENT 1854, Vff. Biographie von MORIZ ENZINGER (mit Foto) in der Einleitung zu APRENT 1955 (1869), 8–22.

¹⁴ Vgl. Katholisches Hochschulwerk Salzburg 1971, 65f.

¹⁵ Ein Referat über das „Strukturbild des menschlichen Psychismus“ von AUGUST VETTER. Über diesen vgl. die ihm gewidmete Festschrift von TENZLER 1968, 709ff.; Kurz-Biographie: SCHISCHKOFF 1978, 727.

In der „Zeitschrift für Pädagogik“ ist HAIDER nie zitiert worden. Seine publizistische Tätigkeit galt vor allem der Herausgabe der „Veröffentlichungen des Instituts für Vergleichende Erziehungswissenschaft Salzburg“ (gemeinsam mit LEOPOLD PROCHASKA) und – nach dessen Auflösung – der „Veröffentlichungen der Salzburger Internationalen Werktagungen“ (ab 1970 gemeinsam mit HANS ASPERGER).¹⁶ Über „Das erziehungswissenschaftliche Konzept der Salzburger Werktagungen“, um die er sich organisatorisch verdient gemacht hat, hat er 1976 berichtet¹⁷.

Am 23. April 1979 ist HAIDER im Alter von 49 Jahren in Matzen (Belgien) – einem Vorort von Aachen – gestorben. Sein Grab befindet sich auf dem Salzburger Kommunalfriedhof.

20h. Am 1. April 1977 hat JOSEF THONHAUSER im Alter von 38 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „Pädagogik“ erworben. Über ihn ist bereits berichtet worden¹.

20i. JOSEF SCHERMAIER hat am 1. August 1980 im Alter von 46 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Berufspädagogik“ erworben.

Er wurde am 17. November 1933 in Mühlau, Gemeinde Ottwang, Bezirk Vöcklabruck (Oberösterreich) als Sohn eines Bundesbahnbeamten geboren¹. Er war römisch-katholischer Konfession und Zweitältester von sechs Brüdern. Er besuchte fünf Klassen der Volksschule sowie die Hauptschule in Attnang-Puchheim und dann die Aufbaumittelschule in Lambach, die er 1954 mit dem Reifeprüfungszeugnis abschloß. In den Sommerferien arbeitete er ab 1951 als Aushilfsarbeiter bei der Bahn. Schon als Schüler war er auch in der katholischen Jugendarbeit aktiv.

Nach der Matura wurde er im Alter von 21 Jahren ohne irgendeine pädagogische Ausbildung als vollbeschäftigter Vertragslehrer an der

¹⁶ Vgl. z.B. ASPERGER/HAIDER 1974, 1975 und 1977.

¹⁷ HAIDER 1977.

¹ Vgl. in diesem Buch S. 199ff. und Band 1, 499, 564f., 601.

¹ Ausführlicher Lebenslauf vom Oktober 1988; Homepage vom 14.2.2002; Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2007, 314f. SCHERMAIER: „Erinnerungen und Anmerkungen zu meiner ‚Universitätskarriere‘“, Typoskript vom Herbst 2005 im Umfang von 24 Seiten (unvollendet), PAB.

Gewerblichen Berufsschule in Attnang-Puchheim angestellt. Eine institutionalisierte Ausbildung für Berufsschullehrer hat es damals noch nicht gegeben. Sie blieben zur Vorbereitung auf die Lehramtsprüfung auf Selbststudium und kurze Kurse an den Wochenenden oder in den Ferien angewiesen². SCHERMAIER unterrichtete die betriebswirtschaftlichen Fächer (Schriftverkehr mit Gewerbekunde, Wirtschaftsrechnen, Buchführung, Fachrechnen für metallverarbeitende Berufe) und Staatsbürgerkunde. 1959 legte er die Lehramtsprüfung für Gewerbliche Berufsschulen ab. 1961 wurde er pragmatisiert. Er hatte guten Kontakt mit den Schülern und setzte sich neben dem Unterricht auch als Sportreferent der Schulgemeinde und Leiter der Jugendrotkreuz-Arbeit für sportliche, kulturelle und soziale Unternehmungen mit den Lehrlingen ein. Insgesamt war er 15 Jahre lang an dieser Schule tätig. 1961 hat er geheiratet. Aus dieser Ehe sind fünf Kinder hervorgegangen.

Als die Universität Salzburg nach ihrer Neugründung 1964 den Lehrbetrieb aufnahm, hat SCHERMAIER dort sogleich nebenberuflich mit dem Studium der Pädagogik, der Politischen Wissenschaften und der Psychologie begonnen. Das geschah anfangs aus bloßem Interesse an Weiterbildung, ohne einen Studienabschluß ins Auge zu fassen. Das änderte sich erst, nachdem ihn KARL WOLF im Herbst 1966 in sein Dissertantenseminar aufgenommen hatte. Das Unterrichtsministerium brauchte damals dringend akademisch ausgebildete Pädagogiklehrer, um in allen Bundesländern die „Berufspädagogischen Institute“ einrichten zu können, die gemäß Schulorganisationsgesetz 1962 „der Fortbildung der Lehrer an berufsbildenden Schulen und der Vorbereitung auf Lehramtsprüfungen für berufsbildende Schulen“ sowie der „berufspädagogischen Tatsachenforschung“ dienen sollten³. Um SCHERMAIER dafür zu gewinnen, hat das Ministerium auf Antrag der Sektion Berufsbildendes Schulwesen seine Lehrverpflichtung unter Beibehaltung der vollen Bezüge um ein Drittel ermäßigt, damit er sich intensiver dem Studium widmen konnte⁴.

Diese bescheidene Unterstützung des zwischen Attnang-Puchheim und Salzburg pendelnden Berufsschullehrers, vor allem aber enorme

² Vgl. SCHERMAIER 1981, 84.

³ SchOG § 126, Abs. 2. Vgl. ENGELBRECHT, Band 5, 1988, 519ff. Die Berufspädagogischen Institute wurden 1983 als solche aufgelöst und in die bestehenden Pädagogischen Institute als eigene Abteilungen eingegliedert. JONAK/KÖVESI 1995, 314.

⁴ SCHERMAIER: Erinnerungen, 2005, 4.

Arbeitskraft und Fleiß haben dazu geführt, daß SCHERMAIER schon am 27. Juni 1969 mit ausgezeichnetem Erfolg zur Promotion im Hauptfach Philosophie (einschließlich Psychologie und Pädagogik) mit Politikwissenschaft als Nebenfach gelangt ist. Seine *Dissertation* behandelte „*Die Formen der gewerblichen Berufserziehung bis zum Facharbeiter-niveau in Österreich unter besonderer Berücksichtigung des Duosystems*“⁵. Das Thema war durch WOLF angeregt worden. Gutachter waren WOLF und GÖNNER. Die Schrift ist im Umfang von 245 Seiten als Band I der „Dissertationen der Universität Salzburg“ 1970 auch als Buch erschienen.

Diese Dissertation hat GÖNNER veranlaßt, SCHERMAIER zu ermuntern, von der Berufsschule an die Salzburger Universität zu wechseln. Das war zunächst nur auf dem Weg über einen außerordentlichen Urlaub als Berufsschullehrer und Dienstzuteilung an das Institut für Pädagogik möglich. Nach rund zwei Jahren in dieser Position wurde SCHERMAIER am 1. September 1971 als Assistent an GÖNNERS Lehrkanzel eingestellt.

Die Arbeit unter GÖNNER war für SCHERMAIER in vieler Hinsicht enttäuschend. Er erhielt sinnlose Aufträge und erlebte aus nächster Nähe, daß GÖNNERS großspurigen Ankündigungen von Forschungsprojekten vor viel Prominenz aus Politik, Wissenschaft, Schulwesen und Wirtschaft keine Leistungen folgten. Die meisten seiner Vorhaben waren aus Mangel an Fachkompetenz und Personal „von Anfang an zum Scheitern verurteilt“. Sie sind entweder gar nicht begonnen oder nie abgeschlossen worden.⁶

So sind auch GÖNNERS berufspädagogische Forschungsvorhaben, bei denen SCHERMAIER hätte mitwirken können, nie zur Ausführung gelangt. Ihm blieben auf seinem Spezialgebiet nur einige „Lehrveranstaltungen, in denen berufspädagogische Themen behandelt wurden“, und kleine Projektseminare. Aus diesen sind zwei mit Studenten erarbeitete Studien hervorgegangen: „Die betriebliche Lehre im Urteil der Lehrlinge. Ergebnisse einer Lehrlingsbefragung im Bundesland Salzburg“ (1977) und „Berufsfelder und Beschäftigungsmöglichkeiten für Diplompädagogen“ (1982).

⁵ Von der Bezeichnung „Duosystem“ statt des gebräuchlichen Namens „duales Ausbildungssystem“ (Nebeneinander von praktischer Betriebsausbildung und Berufsschulbesuch), die er von JÜRGEN WISSING (1966) übernommen hatte, hat sich SCHERMAIER später distanziert.

⁶ SCHERMAIER: *Erinnerungen*, 2005, 10ff. Vgl. in diesem Buch S. 139ff.

Nebenberuflich hat SCHERMAIER von 1971 bis 1975 am Berufspädagogischen Institut des Bundes in Linz, das 1971 neu errichtet worden war, an der Lehrerausbildung für berufsbildende Schulen mitgewirkt. Er unterrichtete dort die Fächer „Unterrichtslehre“ und „Geschichte der Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Berufspädagogik“. Er hätte als Lebensaufgabe gern die Leitung dieses neuen Instituts übernommen, wurde aber ein Opfer des damaligen Parteienproporz im österreichischen Schulwesen. Weil der Leiter des „Pädagogischen Instituts“ in Linz der Österreichischen Volkspartei (ÖVP) nahe stand, wurde für die Leitung des „Berufspädagogischen Instituts“ politisch ein der Sozialistischen Partei (SPÖ) verbundener Bewerber bevorzugt, obwohl SCHERMAIER zwar in jeder Hinsicht am besten qualifiziert, aber ÖVP-nahe war⁷. Er gab jedoch die Hoffnung nicht auf, sein endgültiges berufliches Arbeitsfeld in der Ausbildung von Berufsschullehrern zu finden. 1976 hat er sich um die Stelle des Direktors der neu gegründeten „Berufspädagogischen Akademie des Bundes“⁸ in Linz beworben, blieb aber neuerlich erfolglos. Von da an konzentrierte er sich auf die Habilitation und den Verbleib an der Universität⁹.

Die *Habilitationsschrift* behandelte „*Die historische Entwicklung und gegenwärtige Aspekte des berufsbildenden Unterrichts*“¹⁰. Dieser Titel wurde für die gedruckte Ausgabe umformuliert in: „Der berufsbildende Unterricht in Österreich. Geschichte und Gegenwart“¹¹. Unter diesem Obertitel sind 1981 in Buchform folgende zwei Bände erschienen: „*Die Allgemeine Handwerkerschule, eine Schule der beruflichen Vorbildung*“ im Umfang von 322 Seiten und „*Die österreichische Berufsschule der Gegenwart*“ im Umfang von 265 Seiten. Mit diesen gründlichen Studien hat sich SCHERMAIER als kenntnisreicher Spezialist für die Geschichte des berufsbildenden Schulwesens in Österreich profiliert, ohne jedoch in der bildungshistorischen Forschung aufzugehen. Ebenso sorgfältig hat er Theorien der Berufserziehung und berufspädagogische Reformbemühungen in der Gegenwart untersucht und kritisch abwägend dargestellt.

Als Mitglied der ersten Salzburger Studienkommission für Pädagogik, die 1972 eingerichtet worden ist, ist SCHERMAIER mit Erfolg dafür

⁷ SCHERMAIER: *Erinnerungen*, 2005, 16f.

⁸ Zu dieser Einrichtung und ihren Vorgängern vgl. KNARR 1986, 19ff. und BREZOVICH 1986, 24ff.

⁹ Ebenda, 21.

¹⁰ ZfP 27 (1981), 489.

¹¹ SCHERMAIER 1981, XXIV.

eingetreten, daß im Studienplan auch die „Berufspädagogik“ in die „speziellen Pädagogiken“ aufgenommen wurde, die für die Studierenden zur Wahl standen. Als das Institut für Erziehungswissenschaften 1983 nach den Arbeitsbereichen der Professoren in drei Abteilungen gegliedert wurde, ist zusätzlich für SCHERMAIER – damals bereits pragmatisierter Oberassistent und Dozent – auch eine „Arbeitsgruppe Berufspädagogik“ eingerichtet worden¹². Sie bestand allerdings personell nur aus ihm als Leiter und blieb – im Unterschied zu den Abteilungen der drei Professoren – bis zur Auflösung ohne weitere Mitarbeiter. Das Interesse der Studierenden an diesem Lehrgebiet war im kleinen Salzburger Institut relativ gering. Deshalb ist die Berufspädagogik trotz guter Vertretung hier nie zu einem Studienschwerpunkt geworden. SCHERMAIERS Bücher zur Geschichte des berufsbildenden Schulwesens hatten für seine „Lehrtätigkeit an der Universität eher wenig Bedeutung“. „Eine Verbindung von Forschung und Lehre war in diesem Fall nur selten möglich, da die Ausbildungsziele im Pädagogikstudium die Beschäftigung mit anderen Themen (Didaktik, Methodologie, Sozialpädagogik) erforderten“.¹³

Unter diesen Umständen wurde SCHERMAIERS Potential als Experte für Berufspädagogik wenig genutzt. Das zeigt sich bei den Themen seiner *Lehrveranstaltungen* ebenso wie bei den Inhalten der von ihm betreuten Dissertationen. Als Assistent mit Lehrauftrag zwischen 1971 und 1980 waren Vorlesungen und Seminare zu berufspädagogischen Themen am häufigsten. Dazu kam ab 1974 regelmäßig bis zur Pensionierung im Jahr 1999 in jedem zweiten Semester ein Proseminar zur „Einführung in die geisteswissenschaftlichen Methoden (Hermeneutik, Phänomenologie, Dialektik)“ abwechselnd mit einem ebenso regelmäßig wiederholten Proseminar über „Grundprobleme der Didaktik“ oder „Einführung in die Didaktik“.

Auch nach der 1980 erfolgten Habilitation blieben *Vorlesungen* selten. SCHERMAIER beschränkte sich mit wenigen Ausnahmen thematisch auf eine zweistündige Vorlesung, die seit 1982 in jedem Wintersemester wiederkehrte. Ihr Titel lautete: „Historische Aspekte ‚Alternativer Pädagogik‘ unter besonderer Berücksichtigung des österreichischen Bildungswesens“. Sie galt für die Studienrichtung Pädagogik als Pflichtvorlesung über „Problemgeschichte“ und wurde den Lehramts-

¹² Vgl. in diesem Buch S. 174f. Zum hochschulrechtlichen Status von Arbeitsgruppen vgl. UOG 1975, § 48.

¹³ SCHERMAIER in einem Brief an den Verfasser vom 30. Dezember 2004, PAB.

studierenden als Erfüllung des Studierfordernisses „Schule im gesellschaftlichen Kontext“ angerechnet.¹⁴

Für die Einschätzung der Wirkung dieser engagierten und beliebten Vorlesung auf die Hörer ist wichtig zu wissen: „Sie ist heute noch die einzige Lehrveranstaltung, die am Institut zur Problem- und Schulgeschichte abgehalten wird“¹⁵. SCHERMAIER ging darin von der provokanten These aus: „Gesellschaftlich definierter Bildung ist grundsätzlich zu mißtrauen“. Als „pädagogisches Grundanliegen“ wurde die „Individualisierung“ angegeben. Ziel dieser schulkritischen Lehrveranstaltung war es, „ein historisch- und gegenwartskritisches Bewußtsein gegenüber Schule und Erziehung zu entwickeln und das Spektrum pädagogischer Handlungsmöglichkeiten zu erweitern“. Grundlage war folgende normative Überzeugung: „Den von gesellschaftlichen Mächten vorgegebenen Zielen und von ihnen organisierten Bildungssystemen (‚Kultur‘ als Machtinstrumentarium der Erwachsenen-Generation) steht die der Pädagogik wesensmäßig immanente Aufgabe gegenüber, das Selbst-Werden- und Selbstsein-Können des Kindes/Jugendlichen im In-der-Welt-Sein zu ermöglichen ...“. „Alternativpädagogische Konzepte im Sinne dieser Lehrveranstaltung haben emanzipatorischen Charakter, d.h. es geht darin um ‚Freisetzung‘ der Bildung von gesellschaftlichen Indoktrinationen, der Aufhebung institutionalisierter Bildungsbenachteiligungen und Ermöglichung eigenständiger Lebensbewältigung und Lebensgestaltung“.¹⁶ Nach diesem Programm ist die Vorlesung 24 Jahre lang durchgeführt und laufend verbessert worden. Sie wurde von SCHERMAIER auch nach seiner 1999 erfolgten Pensionierung fortgesetzt und war weiterhin für alle Studierenden der Pädagogik verpflichtend.

Neben dieser Hauptvorlesung hat er lediglich zwischen 1981 und 1984 noch dreimal eine Vorlesung über „Berufsausbildung und Berufsaussichten für Diplompädagogen“ mit Kolloquium und Exkursionen angeboten. Alle übrigen Lehrveranstaltungen bestanden aus Seminaren und Proseminaren. Die *Seminare* waren (in chronologischer Reihenfolge) folgenden Themen gewidmet: „Theorien und Modelle der Berufserziehung“, „Pädagogische Soziologie: Schule und Gesellschaft“, „Sozialpädagogik: Praxisfelder der Randgruppenpädagogik“, „Schule und

¹⁴ Typoskript der Inhaltsangabe für Studierende von SCHERMAIER im Umfang von 18 Seiten vom Oktober 2004, PAB.

¹⁵ SCHERMAIER im Brief an den Autor vom 30. Dezember 2004.

¹⁶ SCHERMAIER: Inhaltsangabe vom Oktober 2004, 4f. und 7.

Berufserziehung: Subsysteme der Gesellschaft“, „Kriminalitätstheorien und Strafpraxis“, „Psychosoziale Auswirkungen von Langzeitarbeitslosigkeit“, „Kirche und Schule“, „Politische Bildung“, „Ausländerpädagogik: Theorien und Modelle interkultureller Erziehung“, „Pädagogisches Projekt: Neue Armut“, „Kriminalitäts- und Straftheorien. Alternativen zum herkömmlichen Strafvollzug“, „Ausländerpädagogik“, „Projekt: Drogenabhängigkeit“, „Humanisierung der Schule. Humanistische Pädagogik: Theorien und praktische Umsetzungsversuche“, „Praxisfelder der Sozialpädagogik“¹⁷.

Man sieht aus dieser Liste, daß statt der Berufspädagogik die Sozialpädagogik in den Vordergrund getreten ist. Das geht auch aus den Themen der 6 *Dissertationen* hervor, die von SCHERMAIER betreut und als erster Gutachter angenommen worden sind¹⁸:

- ALFRED AICHINGER: Bewährungshilfearbeit und Innovation unter besonderer Berücksichtigung freizeitpädagogischer Aspekte (1984);
 MARIA ANNA KRONREIF: Frauenemanzipation und Lehrerin. Ein Beitrag zur Sozialgeschichte der Pflichtschullehrerin in Österreich (1985);
 WOLFGANG WORLICZEK: Die Integration der Eltern in die Legasthenikertherapie. Theoretische Grundlegung, Entwicklung und praktische Erprobung eines Therapiemodells (1985);
 KONRAD WALTER: Medienerziehung im Kindergarten. Ein Fortbildungsmodell zwischen Ansprüchen von Handlungsforschung und empirischer Wissenschaft (1987);
 URSULA SVOBODA: Gestaltpädagogik – eine Möglichkeit persönlich bedeutsamen Lernens in der Musik- und Tanzerziehung (1988);
 ADELHEID GEHMACHER: Die Bedeutung der heilpädagogischen Arbeit für die Lebensqualität schwer geistig behinderter Erwachsener – dargestellt am Beispiel des Wohnheims Konradinum in Eugendorf (2004).

SCHERMAIERS eigene *Veröffentlichungen* lagen auch im höheren Alter vorwiegend auf schulgeschichtlichem Gebiet. Im Anschluß an die beiden ersten Bände von 1981 sind aus seinen Forschungen zwei weitere Monographien zum berufsbildenden Schulwesen in Österreich hervorgegangen. Sie dokumentieren detailliert die vorbildlichen Leistungen, die für diesen weitverzweigten Bereich in der Habsburgermonarchie erfolgt sind, und bieten eine „epochenübergreifende Systematisierung“ seiner vielgestaltigen Erscheinungsformen bis zur Gegenwart. Das Buch „*Gewerblicher und wirtschaftsberuflicher Unterricht in Österreich*“

¹⁷ Nach den Verzeichnissen der Lehrveranstaltungen der Universität Salzburg WS 1980/81 bis SS 1999.

¹⁸ ZfP 31 (1985), 432 bis 51 (2005), 458.

von 1999 ist „Eine Einführung zur Systematik und Geschichte des berufsbildenden Schulwesens“ (Untertitel). Im gleichen Jahr erschien der Band „*Wirtschaftsförderung durch zentralstaatliche Bildungsmaßnahmen im Vielvölkerstaat Österreich. Zentralanstalten und Staatsgewerbeschulen. Ein Beitrag zur Geschichte des höheren technischen, gewerblichen und kunstgewerblichen Unterrichts in Österreich*“. Vorausgegangen war 1990 ein Buch über „*Geschichte und Gegenwart des allgemeinbildenden Schulwesens in Österreich unter besonderer Berücksichtigung der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS)*“. Es beleuchtet unter anderem ausführlich die „Mittelschulenquote“ des Unterrichtsministeriums von 1908 und die davon ausgehenden Reformen sowie das Ringen um die „Einheitsschule“ in der Ersten Republik.

Neben diesen sechs Monographien mit schulhistorischem Schwerpunkt sind etwa 20 Aufsätze zu aktuellen Fragen der Berufspädagogik erschienen sowie ein empirischer Forschungsbericht über „Die Stellung der Berufsschulen im dualen Ausbildungssystem“ im Urteil oberösterreichischer Lehrlinge (1981).

So ist SCHERMAIER in der Forschung seinem berufspädagogischen Programm auch ohne den erhofften institutionellen Rückhalt einer Professur und Abteilung rund drei Jahrzehnte lang zielstrebig treu geblieben. In der Lehre und Organisationsarbeit hat er sich im Alter jedoch der Ausbildung von Psychotherapeuten zugewendet. Zwischen 1986 und 1990 hat er sich zunächst selbst nach VIKTOR EMIL FRANKL (1905–1997)¹⁹ als Logotherapeut und Existenzanalytiker ausgebildet. 1991 hat er die Leitung einer Arbeitsgruppe übernommen, die den Auftrag hatte, an der Universität Salzburg einen *Universitätslehrgang „Psychotherapeutisches Propädeutikum“* vorzubereiten. Da die „Abteilung für Klinische Psychologie, Psychotherapie, Gesundheitspsychologie“ am Institut für Psychologie unter Professor URS BAUMANN²⁰ die Verantwortung dafür abgelehnt hat, wurde dieser viersemestrige Senatslehrgang durch SCHERMAIERS Initiative 1992 am Institut für Erziehungswissenschaften eingerichtet und die Leitung ihm anvertraut²¹. Der Lehrgang wird in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Akademie des Bundes in Salzburg, der Salzburger Landesnervenklinik, dem Gesundheitsrefe-

¹⁹ Kurz-Biographien: BRUCKMÜLLER 2001, 130; GUTTMANN 1999 (mit Foto). Vgl. FRANKL 1975; LUKAS 1993.

²⁰ Kurz-Biographie: KIRSCHNER 2003, 146.

²¹ SCHERMAIER in Briefen vom 30. Dezember 2004 und 16. August 2005 an den Verfasser. PAB. Vgl. u.a. Universität Salzburg: Informationen, Lehrveranstaltungen, Personalstand. WS 1998/99, 331f.

rat des Amtes der Salzburger Landesregierung und dem Salzburger Landesverband für Psychotherapie durchgeführt.²² Statut, Studienplan und Prüfungsordnung wurden von SCHERMAIER ausgearbeitet.

Der Lehrgang „ist der erste Ausbildungsabschnitt der Psychotherapieausbildung (Grundausbildung)“. Er „hat die Aufgabe, in theoretische und praktische Grundlagen und Grundkonzepte der Psychotherapie einzuführen, erste Erfahrungen in Arbeitsfeldern psychosozialer Versorgung zu ermöglichen, zur Selbstreflexion und Aufarbeitung eigener Erfahrungen anzuregen und der persönlichen Eignungsfindung zu dienen“.²³ Die Studierenden der Pädagogik haben die Möglichkeit, den (relativ kostspieligen) „Lehrgang im Rahmen von Wahlpflichtfächern in ihr Studium zu integrieren“²⁴.

SCHERMAIER ist auch nach seinem Ende September 1999 erfolgten Eintritt in den Ruhestand Leiter des Lehrganges mit allen Pflichten der Organisation, Finanzierung, Planung und Beratung geblieben: „Es ist dies eine Arbeit, die mir besondere Freude bereitet und für mich derzeit noch eine Lebensaufgabe darstellt“²⁵. Zum Unterricht trug er seit 1994 regelmäßig mit zwei Veranstaltungen bei: einer einstündigen Vorlesung „Einführung in Systemversuche sozialwissenschaftlicher Forschung“ und einem zweistündigen Proseminar „Einführung in Hermeneutik, Textinterpretation und phänomenologische Herangehensweise“. Nach dem Lehrgang bestand große Nachfrage. Die Teilnehmer waren zu 80 bis 85 Prozent Frauen. Ihr durchschnittliches Lebensalter lag zwischen 35 und 40 Jahren.

Angesichts der Tatsache, daß in Österreich derzeit 19 Psychotherapie-Schulen staatlich anerkannt sind²⁶, kam der kritischen wissenschaftstheoretischen Grundlegung des Lehrganges, die SCHERMAIER leistete, besondere Bedeutung zu. Er hat im Institut für Erziehungswissenschaft drei Jahrzehnte lang auf hohem Niveau mit großer Klarheit dazu beigetragen, daß über der empiristischen Neu-Orientierung von Lehre und Forschung die Kenntnis der hermeneutisch-geisteswissenschaftlichen Sichtweise nicht verloren ging.

²² Vgl. die Programmschrift von 2004: „Universitätslehrgang Psychotherapeutisches Propädeutikum am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Salzburg“ im Umfang von 12 Seiten.

²³ Ebenda, 3.

²⁴ SCHERMAIER am 30.12.2004 an den Verfasser.

²⁵ Ebenda.

²⁶ SCHERMAIER: Lehrveranstaltungsüberblick zu Grundlagen der Forschungs- und Wissenschaftsmethodik vom März 2004 (Typoskript für Studierende).

20j. ELFRIEDE NEUBAUER hat am 28. Juni 1985 im Alter von 38 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozentin für „*Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Pädagogischen Psychologie*“ erworben.¹

Sie wurde am 12. Oktober 1946 in Innsbruck² als eines von zwei Kindern des Landesbeamten und Universitätsdozenten für Psychologie VINZENZ E. NEUBAUER (1899–1983)³ geboren. Nach dem Besuch der Frauenoberschule der Ursulinen in ihrer Geburtsstadt, wo sie am 1. Juni 1965 das Reifezeugnis erhielt, absolvierte sie im Schuljahr 1965/66 den Maturantenlehrgang zur Ausbildung von Volksschullehrern an der Innsbrucker Bundeslehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalt. Sie trat jedoch nicht in den Schuldienst, sondern hat von 1966 bis 1971 an der Universität Innsbruck Psychologie im Hauptfach, Psychopathologie und Erziehungswissenschaft als Nebenfächer studiert. Das Sommersemester 1968 verbrachte sie an der Universität Wien und besuchte dort auch soziologische Lehrveranstaltungen. Auf Grund einer ungedruckt gebliebenen *Dissertation* über „*Die kindliche Gestaltauffassung und ihre Bedeutung im Rahmen des Legastheniesyndroms*“ erwarb sie am 15. Juli 1971 das Doktorat der Philosophie. Betreuerin und erste Gutachterin war LOTTE SCHENK-DANZIGER⁴, zweiter Referent Ivo KOHLER; Prüfer in Erziehungswissenschaft RUDOLF WEISS.

Ihre Berufstätigkeit begann NEUBAUER am 1. Oktober 1971 an der Hochschule für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften Linz als Assistentin des Psychologen KARL HEINZ SEIFERT (1928–1993)⁵ im Institut für Psychologie und Pädagogik.⁶ Dort hat sie erstmals ein pädagogisches Proseminar über „Theorien und Modelle der Didaktik“ im Rahmen der Studienrichtung Wirtschaftspädagogik durchgeführt.⁷

Am 15. September 1972 wechselte sie in das Institut für Pädagogik der Salzburger Universität⁸ als Assistentin von OLECHOWSKI und später seines Nachfolgers KRUMM. Im Studienjahr 1978/79 verbrachte sie

¹ Genehmigt durch das BMWF am 23. Juli 1985. Universität Salzburg: Informationen, Lehrveranstaltungen, Personalstand. WS 1998/99, 204.

² Fragebogen vom 2. Mai 1996. PAB.

³ Kurz-Biographie: KÜRSCNER 1987, 3225.

⁴ Über SCHENK-DANZIGER vgl. in diesem Werk Band 2, 513ff.

⁵ Über K.H. SEIFERT vgl. in diesem Buch S. 495f. und 508ff.

⁶ Nachrichtenblatt der Universität Innsbruck 1969–71, 131 und 113.

⁷ Verzeichnis der Lehrveranstaltungen der Hochschule Linz, SS 1972, 153.

⁸ Im Personalstand des Vorlesungsverzeichnisses erstmals SS 1973, 150.

einen Forschungsaufenthalt an der University of Illinois in Urbana-Champaign (USA).

Ihre *Lehrveranstaltungen* bis zur Habilitation umfaßten Proseminare, Seminare und Übungen zu folgenden Themen: „Theorien und Modelle der Didaktik“, „Sozialisation und Erziehung (unter besonderer Berücksichtigung des Vorschulalters)“, „Vorschulerziehung (eine Situationsanalyse an Salzburger Kindergärten)“, „Methoden der empirischen Feldforschung“, „Lehrerverhaltenstraining (mit RUBLACK)“, „Übungen zur Soziometrie: Kindliches Sozialverhalten und Methoden zu seiner Erfassung“, „Erziehungsstile: Untersuchungen und Ergebnisse“, „Empirische Sozialforschung anhand praktischer Beispiele“, „Untersuchungen zur sozialen Interaktion in der Familie“, „Erziehungshintergrund devianten Sozialverhaltens“, „Naive Verhaltenstheorien von Lehrern und Erziehern“, „Sozialerziehung und Konfliktbewältigung in pädagogischen Institutionen“, „Frau und Bildung: Geschichte einer systematischen Aussperrung (mit SIGRID SCHMID und BRIGITTE MAZOHL-WALLNIG)“, „Aktionsforschung und traditionelle empirische Sozialforschung in Theorie und Praxis“, „Pädagogisch-psychologische Diagnostik“, „Pädagogisch-psychologische Therapien“, „Erziehungstilforschung (mit KRUMM)“, „Lernforschung“.

Als *Habilitationsschrift* hat NEUBAUER eine empirische Studie über „*Erzieher-Kind-Interaktionen bei der Bewältigung sozialer Konflikte im Bereich des Kindergartens*“ vorgelegt⁹. Sie ist 1986 als Buch unter dem Titel „*Erzieherverhalten bei der Bewältigung sozialer Konflikte*“ im Umfang von 348 Seiten erschienen.

Diese Studie aus dem Bereich der Erziehungsstilforschung stützte sich auf die Befragung einer Stichprobe von insgesamt 108 Salzburger Kindergärtnerinnen in Verbindung mit systematischer Beobachtung von Erzieher-Kind-Interaktionen im natürlichen Umfeld von 51 Kindergärten¹⁰. Die Kinder wurden nach „Einschätzungen durch ihre Erzieher in aggressive, ängstliche und sozial kompetente Kindtypen“ eingeteilt. Aus der Beobachtung ihrer unterschiedlichen Behandlung durch die Kindergärtnerinnen ergaben sich beachtenswerte Aufschlüsse wie zum Beispiel folgende: „Ängstlich-abhängiges Sozialverhalten wird im Vergleich zu aggressiv-dominantem Sozialverhalten bedeutend seltener als Problemverhalten wahrgenommen“. Es wird „in hohem Maße durch positive und negative Verstärkungen bekräftigt, was die

⁹ ZfP 32 (1986), 446.

¹⁰ NEUBAUER 1986, 274ff.

Selbständigkeitsentwicklung der betreffenden Kinder vermutlich beeinträchtigt, zumindest aber nicht fördert“.¹¹

Nach ihrer Habilitation hat NEUBAUER als *Lehrveranstaltungen* weiterhin regelmäßig abwechselnd *Proseminare* über „Pädagogisch-psychologische Diagnostik“ und „Pädagogisch-psychologische Therapien“ durchgeführt. In den *Seminaren* stand ein gemeinsam mit KRUMM betriebenes „Projekt aus dem Bereich der pädagogischen Beratung“ mit vier Semesterwochenstunden im Zentrum. Außerdem hat sie Seminare zur „Sozialpädagogik“, „Erziehungstilforschung“ und „Lernforschung“ angeboten. Bei den *Vorlesungen* hat sie sich auf eine „Einführung in die empirischen Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaften“ (WS 1985/86) und „Soziologie der Erziehung“ (SS 1990) beschränkt.

Hauptsächlich war sie in diesen Jahren mit Forschungsprojekten beschäftigt. Dazu gehörten unter anderem „Die Kooperation von Eltern und Lehrern im Lichte empirischer Untersuchungen“ (Projektbericht 1989 gemeinsam mit KRUMM und ASTLEITNER) und „Studienzufriedenheit und psychosoziale Lage der Studierenden der Universität Salzburg“ (Projektbericht 1990).

Als Betreuerin und erste Gutachterin hat NEUBAUER folgende *Dissertation* angenommen¹²:

BRIGITTE HÖGL: Erziehung versus Nichterziehung. Versuch einer Abhandlung zur Kontroverse Antipädagogik – Pädagogik (1989).

Im Herbst 1990 hat NEUBAUER ihre Assistentenstelle aufgegeben und sich freiberuflicher Arbeit an sozialwissenschaftlichen Projekten öffentlicher und privater Auftraggeber gewidmet. 1993 hat sie geheiratet und eine Praxis als Klinische Psychologin und Gesundheitspsychologin eingerichtet. 1996 gründete sie in Salzburg gemeinsam mit einer Kollegin unter dem Namen „Gender-Link“ ein „Netzwerk für Sozialforschung Neubauer & Pircher OEG“. Ihre Lehrtätigkeit an der Universität ist stark zurückgegangen. Neue Seminarthemen ab 1993 waren „Bildung und Geschlechterverhältnis“, „Frauen in Universität und Wissenschaft“ und „Forschungsfragen und Strategien der empirischen Frauenforschung“.

Mit *Publikationen* ist NEUBAUER wenig hervorgetreten. Die Habilitationsschrift ist ihr einziges Buch geblieben. In Aufsätzen hat sie folgende Themen behandelt: „Rollenverteilung in der Familie und

¹¹ Ebenda, 275f.

¹² ZfP 36 (1990), 458.

Geschlechtsrollenidentität von Töchtern“ (1987), „Meine Mutter und ich“. Die Wahrnehmung der Mutter in Aufsätzen 10- bis 16-jähriger Mädchen und Jungen“ (1989, mit HEIDE UNTEREGGER) und „Partnerschaften zwischen Erster und Dritter Welt – Begegnungen zwischen Kulturen“ (1990). Häufiger sind ungedruckt gebliebene Forschungsberichte und Evaluationsprojekte zu verschiedenartigen Themen ohne Bezug zum Erziehungswesen. Erziehungstheoretische Veröffentlichungen liegen nicht vor. In der „Zeitschrift für Pädagogik“ ist sie bis zum Jahre 2004 dreimal zitiert worden.

20k. FERDINAND EDER hat am 4. August 1994 im Alter von 46 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie*“ erworben¹.

Er wurde am 15. April 1948 in Viehhofen im Pinzgau (Land Salzburg) als Sohn eines Landwirtes katholischer Konfession geboren und hat zwölf Geschwister². Nach fünfjährigem Besuch der Volksschule in der Heimatgemeinde setzte er seine Ausbildung von 1959 bis 1965 am Erzbischöflichen Privatgymnasium Borromäum und von 1965 bis 1967 am Akademischen Gymnasium in Salzburg fort, wo er am 13. Juni 1967 das Reifezeugnis erhielt. Anschließend absolvierte er in Salzburg den neunmonatigen Präsenzdienst im Österreichischen Bundesheer.

1968 begann er an der Salzburger Universität das Studium der Klassischen Philologie und Germanistik. Im zweiten Studienabschnitt wechselte er zur Fächerkombination Germanistik und Pädagogik. Neben seinem Studium war er von 1970 bis zum 30. Juni 1975 als wissenschaftliche Hilfskraft³ am Institut für Pädagogik bei Professor GÖNNER beschäftigt. Am 27. November 1975 erfolgte die Promotion zum Doktor der Philosophie im Hauptfach Pädagogik mit Germanistik als Nebenfach. Seine *Dissertation* behandelte „*Die Verwendung technischer Medien im Deutschunterricht an allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen Österreichs – eine empirische und didaktische Untersuchung als Beitrag zur Curriculum-Entwicklung*“.⁴ Erster Gutachter war GÖNNER.

¹ Universität Linz: Studienführer WS 2000/2001, 27.

² „Lebenslauf und wissenschaftlicher Werdegang“ vom 2.1.1996; Fragebogen vom 1.12.1997; KÜRSCHNER 2003, 641; <http://www.sbg.ac.at/erz/people/eder.htm> (10.10.2005).

³ Jahrbuch der Universität Salzburg 1973/74 und 1974/75, 88.

⁴ In der ZfP nicht verzeichnet.

EDERS Interesse an Problemen der Schule und des Unterrichts hat ihn nicht auf den Berufsweg über die Lehramtsprüfung in den Schuldienst geführt, sondern in die wissenschaftliche Forschung. Im September 1975 trat er in das Institut für Psychologie und Pädagogik der Universität Linz ein als Mitarbeiter von Professor KARL HEINZ SEIFERT⁵ – zunächst als Wissenschaftliche Hilfskraft⁶ und nach seiner Promotion als Assistent und Lektor für Pädagogik⁷. 1977 hat er geheiratet. Aus dieser Ehe sind fünf Kinder hervorgegangen.

Als Assistent war EDER anfangs – dem psychologischen Arbeitsfeld SEIFERTS entsprechend – in der Forschung mit berufspsychologischen Themen beschäftigt wie Messung von beruflichen Interessen und Berufswahlreife, Berufsberatung und Evaluation von Maßnahmen der Berufswahlvorbereitung in Schulen.

Schon bald hat er sich jedoch auf empirische Schulforschung spezialisiert. Im Zentrum standen Erhebungen über Schule aus der Sicht der Schüler, insbesondere über Schul- und Klassenklima, Schulzufriedenheit von Schülern und Eltern sowie zur Lehrerforschung. Zu diesen und anderen Themen entstanden zwischen 1978 und 1994 rund 50 Aufsätze, Forschungsberichte und Gutachten.

Die *Habilitationsschrift*⁸ von 1994 ist 1996 gekürzt als Buch im Umfang von 272 Seiten erschienen: „*Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an weiterführenden Schulen*“. Es berichtet über eine repräsentative Befragung von 1.980 Schülern und Schülerinnen der Sekundarstufe II oberösterreichischer allgemeinbildender und berufsbildender höherer Schulen, die erstmals 1987 durchgeführt und im Abstand von einem Jahr an den gleichen Personen zweimal wiederholt wurde. Gefragt wurde nach zahlreichen Komponenten ihrer schulischen Umwelt und deren Einfluß auf die eigene Person mit den Schwerpunkten Lehrerverhalten und Sozialverhalten der Mitschüler. Zentrale Datenquelle waren also die in „Klimafragebögen“ gesammelten Aussagen der Schüler.⁹ Von der dreimaligen Befragung im Verlauf von drei Schuljahren erwartete sich EDER Erkenntnisse über die Entwicklung des sogenannten Klassenklimas zwischen dem 15. und 19. Lebensjahr der Schüler.

⁵ Über K.H. SEIFERT vgl. in diesem Buch S. 495f. und 508ff.

⁶ Studienführer der Universität Linz WS 1975/76, 43.

⁷ Studienführer Linz SS 1976, 32 und 43.

⁸ ZfP 41 (1995), 499.

⁹ EDER 1996, 100ff.

Die allgemeinste leitende Frage dieser Art von Schulforschung lautete: „Welche Eigenschaften und Merkmale *aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen* müssen Lernorte haben, damit in ihnen effizientes Lernen bzw. eine positive Entwicklung möglich ist oder erleichtert wird?“¹⁰ Ein bißchen begrenzter ging es um die „grundlegende Frage“, wie das „Insgesamt der innerschulischen Bedingungen ... von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen und bewältigt wird“¹¹.

Dieses riesenhafte Unternehmen wurde methodisch sorgfältig vorbereitet und mit großem psychodiagnostischem und statistischem Aufwand durchgeführt. Zur Interpretation der Schülerantworten stützte sich EDER auch auf Lehrerfragebögen und Interviews mit den Schulleitern. Herausgekommen ist ein sehr differenziertes Bild der Schülermerkmale – spezifiziert nach fünf Schultypen –, des Lehrerverhaltens und der „Klimaunterschiede“ zwischen Schulklassen und Schulen, ihren Determinanten und Auswirkungen. Die Ergebnisse wurden unter Berücksichtigung des mageren österreichischen wie des reichhaltigeren internationalen Forschungsstandes vorsichtig interpretiert und mündeten in kurze allgemeine „Rahmenüberlegungen“ zur „Klimapflege“ und „Klima-Intervention“ auf Klassenebene und Schulebene.¹² Insgesamt stellt die Habilitationsschrift eine der wenigen Spitzenleistungen auf dem Gebiet der Empirischen Erziehungswissenschaft in Österreich dar, beleuchtet zugleich aber auch die Grenzen der gewählten Methode für die Gewinnung der gesuchten erziehungspraktisch nutzbaren Erkenntnisse. Die Habilitation erfolgte 18 Jahre nach der Promotion.

Schon vor seiner Habilitation hat EDER ab 1976 *Lehrveranstaltungen* in Form von Übungen, Proseminaren und Seminaren zu folgenden Themen gehalten¹³: „Sozialisation und Erziehung“, „Grundbegriffe der Pädagogik“, „Theorien und Modelle der Didaktik“, „Unterrichtsbeobachtung und Leistungsbeurteilung“, „Neuere Geschichte der Pädagogik“, „Sozialisation in Familie und Schule“, „Einführung in die Pädagogik“, „Einführung in die Didaktik“, „Empirische Forschungsmethoden im Bereich der Erziehungswissenschaft“ (mit WERNER STANGL), „Berufspsychologie und Berufspädagogik“ (mit SEIFERT), „Berufliche Entwicklung und Berufsbildung“ (mit SEIFERT), „Schulische Lei-

¹⁰ Ebenda, 14.

¹¹ Ebenda, 15.

¹² Ebenda, 255–261.

¹³ Studienführer der Universität Linz SS 1976 bis SS 1994.

stungsbeurteilung“. Auf diese Weise hat er sich eine breite Kenntnis seines Faches in den Bereichen Schul- und Berufspädagogik erworben. Seit 1987 kam dazu in jedem Semester eine „Arbeitsgemeinschaft Schulforschung“, die seinem besonderen Interessengebiet als Forscher gewidmet war. Für Forschung blieb relativ viel Zeit, weil in der Lehre fast durchwegs nur Einführungen für Lehramtsstudierende zu geben waren, deren Themen sich regelmäßig wiederholten. In 36 Semestern gab es 11 Semester mit nur einer Lehrveranstaltung (im Umfang von zwei Semesterwochenstunden), 15 Semester mit zwei und 10 Semester mit 3 Lehrveranstaltungen. Die Vorlesungen beschränkten sich insgesamt auf 4 (davon dreimal „Einführung in die Pädagogik“, einmal „Einführung in die Didaktik“).

Als das Linzer „Institut für Pädagogik und Psychologie“ 1981 in Abteilungen gegliedert wurde, ist EDER der „Abteilung für Pädagogische Psychologie und Bildungswissenschaft“ zugeordnet worden¹⁴. Sie wurde 1997 nach der Ernennung von HERBERT ALTRICHTER¹⁵ als Nachfolger von SEIFERT in „Abteilung für Pädagogik und Pädagogische Psychologie“ umbenannt¹⁶. Von 1998 bis 2000 hat EDER sie geleitet.

Nach seiner Habilitation sind die Themen und der einführende Charakter der Linzer Lehrveranstaltungen gleich geblieben. Neu hinzugekommen sind Seminare über „Schul- und Klassenklima“ (ab SS 1998) und „Schulqualität“ (ab SS 1999), eine Übung „Interaktionstraining“ (ab SS 2000) und ein Dissertantenseminar (ab WS 1996/97). Vorlesungen sind nicht erfolgt. In 6 Semestern blieb es bei einer einzigen Lehrveranstaltung, in 3 Semestern bei zwei.¹⁷ Da auch EDERS Salzburger Dozentur nur sehr geringe Lehraufgaben mit sich brachte, konnte er sich weitgehend auf die Schulforschung konzentrieren.

Er hat diese Chance bestens genutzt und durch wertvolle *Publikationen* und Forschungsberichte breite Anerkennung gefunden. Schon 1978 hat er über „Entwicklung einer Skala zur Messung der Schulfriedenheit – Ergebnisse und Probleme“ (mit RUDOLF KAINZ) berichtet. Es folgten spezielle Untersuchungen über vielerlei Bedingungen und Auswirkungen des Schulerlebens und Schulverhaltens von Schülern wie „Schulschwänzen an weiterführenden Schulen“ (1981), „Schule und Lehrer in der Sicht der Eltern“ (1984), „Elternreaktionen auf Schul-

¹⁴ Studienführer WS 1991/92, 188f.

¹⁵ Über ALTRICHTER vgl. in diesem Buch S. 561ff.

¹⁶ Studienführer der Universität Linz WS 1997//98, 93.

¹⁷ Studienführer WS 1994/95 bis SS 2001.

leistungen und schulisches Verhalten“ (1985), „Schwierigkeiten von Lehrerstudenten und Lehrern im Umgang mit Schülern“ (1987, mit WALTER FARTACEK und JOHANNES MAYR) bis zu einem zusammenfassenden Gutachten „Jugend und Schule“ für den österreichischen Jugendbericht 1986 im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Jugend und Umwelt. Es ist 1988 unter dem Titel „Wichtig, aber stressig: Schule als Teil der Lebenswirklichkeit“ veröffentlicht worden. Den Höhepunkt dieser Studien bildete die Habilitationsschrift von 1994.

Schon im Jahre 1995 erschien ein weiterer Forschungsbericht über „*Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule*“ mit den Ergebnissen einer repräsentativen Fragebogen-Erhebung, die 1994 im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht an rund 4.500 Schülern der 4. bis 12. Schulstufe durchgeführt worden ist. Die Massenbefragung wurde durch eine „Vertiefungsstudie“ mittels einiger Intensivinterviews und sogenannter „Befindenstagebücher“ ergänzt, die von 48 ausgewählten Schülern und Schülerinnen vier Wochen lang zu führen waren und eine „differenzierte Verlaufsanalyse des Befindens“ ermöglichen sollten.¹⁸ Dabei wurde unter „Befinden“ die „affektiv-wertende Selbstwahrnehmung einer Person in ihrem Lebensraum“ verstanden¹⁹. Erhoben wurden alle wesentlichen schulischen und außerschulischen Wirkfaktoren, die Einfluß auf das „Gesamtbefinden in der Schule“ haben, nach ihrer Stärke, ihrem Zusammenspiel und ihren Wirkungen.

Diese Studie brachte schulorganisatorisch und erziehungspraktisch wichtige Erkenntnisse über die Unterschiede zwischen Gymnasien und Hauptschulen, die Schwierigkeiten des Überganges von der Volksschule in die Sekundarstufe, die Geschlechtsunterschiede und Mängel der Koedukation sowie über die zentralen Belastungsfaktoren, unter denen – unabhängig vom Schultyp und in allen Schulstufen – etwa 25 Prozent aller Schüler litten. Der Forschungsbericht schloß mit realistischen und gut begründeten Vorschlägen für Maßnahmen zur Beseitigung der aufgedeckten Mängel im Schulbetrieb.²⁰

In den Jahren, die diesen viel umfassenden Erhebungen gefolgt sind, hat EDER Spezialthemen bearbeitet, die sich aus ihnen ergeben

¹⁸ Vgl. EDER 1995, 169ff. Das Forschungsinstrument „Befindenstagebuch“ wurde vom Linzer Psychologieprofessor HERMANN BRANDSTÄTTER (geb. 1930) eingeführt. Kurzbiographie: KÜRSCHNER 2007, 382.

¹⁹ EDER 1995, 16.

²⁰ Ebenda, 232–252.

haben. Dazu gehörten Aufsätze wie „Beeinträchtigt die Koedukation das Befinden der Mädchen?“ (1998), „Schule und außerschulische Sozialisationsfelder“ (1996) und „Neue Lehrpläne – Folgerungen für die Leistungsbeurteilung“ (1997). Seine Forschungen haben sich mehr und mehr ausgeweitet zu Untersuchungen über „Evaluation im Bildungsbereich“ in Zusammenarbeit mit THONHAUSER und PATRY und zur Suche nach Maßnahmen zur „*Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen*“ – so der Titel eines von EDER 2002 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur herausgegebenen Sammelbandes.

Angesichts dieser Leistungen war es folgerichtig, daß EDER zum Mitglied der fünfköpfigen „Zukunftskommission“ bestellt wurde, die Bildungsministerin ELISABETH GEHRER²¹ im Frühjahr 2003 eingesetzt hat, um ein Reformprogramm für Österreichs Schulen auszuarbeiten²². Im gleichen Jahr wurde er aus dem Linzer Institut abberufen und als Nachfolger von KRUMM zum ordentlichen Professor der Pädagogik in Salzburg ernannt.²³

201. HERMANN ASTLEITNER hat am 20. November 1996 im Alter von 33 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Erziehungswissenschaft*“ erworben.

Er wurde am 29. März 1963 in Linz als Sohn eines Schlossers geboren¹. Von 1969 bis 1973 besuchte er die Volksschule in Münzbach (Bezirk Perg/Oberösterreich), von 1973 bis 1977 die Hauptschule in Perg und von 1977 bis zur Matura 1982 die dortige Bundeshandelsakademie. 1982/83 absolvierte er den Präsenzdienst beim österreichischen Bundesheer in Steyr. Im Studienjahr 1983/84 verbrachte er zwei Semester mit dem Studium der Betriebs- und Sozialwirtschaft an der Universität Linz. Ab 1984 hat er an der Universität Salzburg ein Diplom-Studium der Pädagogik mit den Nebenfächern Psychologie und Soziologie durchgeführt und 1988 durch die Magisterprüfung „mit Auszeichnung“ abgeschlossen. Seine *Diplomarbeit* hat er (gemeinsam mit WOLFGANG PLAUTE) über folgendes Thema geschrieben: „*Auswirkungen von sozialen*

²¹ Kurz-Biographie: Who is who in Österreich. 20. Ausgabe 2005, 530.

²² Vgl. den Abschlußbericht vom 6.4.2005. BMfBWK (nicht im Buchhandel).

²³ Vgl. in diesem Buch S. 360 und 363.

¹ Lebenslauf in der Diplomarbeit 1988; Curriculum vitae vom 15.12.1997, PAB; Homepage vom 29.9.2005, www.sbg.ac.at/erz/people/astl.htm

Vergleichs-Informationen auf Handlungskontrollprozesse in Leistungssituationen“. Noch im gleichen Jahr wurde er Mitglied der „Arbeitsgemeinschaft für empirisch-pädagogische Forschung“ (AEPF).

Seit 1987 war er als teilzeitbeschäftigter Studienassistent (Wissenschaftliche Hilfskraft) bei Professor KRUMM beschäftigt, seit 1. Februar 1989 als Universitätsassistent. 1990 gewann er ein „KURT GÖDEL-Stipendium“ des österreichischen Wissenschaftsministeriums „für innovative computerwissenschaftliche Anwendungen“. Das Preisgeld ermöglichte es ASTLEITNER, im Jahre 1991 sechs Monate als „visiting assistant professor“ am Department of Educational Research der Florida-State-University (USA) zu arbeiten. Er konzentrierte sich dort bei Prof. JOHN M. KELLER auf die Forschungsschwerpunkte „Instructional Systems Design“ und „Educational Technology“.²

Am 9. April 1992 wurde ASTLEITNER an der Universität Salzburg „mit Auszeichnung“ zum Doktor der Philosophie im Hauptfach Pädagogik promoviert. Das Thema seiner *Dissertation* lautete: „*Darstellung der theoretischen und empirischen Basis zur Spezifikation bzw. Konstruktion einer Motivations-Modellierungs-Simulation im Rahmen Motivational-Adaptiver Lehr-Lern-Interaktion*“. Betreuer und erster Gutachter war KRUMM; zweiter Gutachter HERBER³. Eine Buchfassung der Dissertation ist 1992 unter dem Titel „*Motivations-Modellierung*“ erschienen. Aus ihr und späteren Publikationen ist ersichtlich, daß ASTLEITNERS Forschungsinteressen primär der didaktischen Nutzung der „Human-kybernetik“ galten, der die unter diesem Namen erscheinende „Internationale Zeitschrift für Modellierung und Mathematisierung in den Humanwissenschaften“ gewidmet ist. Er hat sich auf Theorie und Praxis des Lernens mit Hilfe von Computern spezialisiert.

Aus diesen Studien ist seine *Habilitationsschrift* von 1996 hervorgegangen. Sie trägt den Titel „*Lernen in Informationsnetzen. Theoretische Aspekte und empirische Analysen des Umgangs mit neuen Informationstechnologien aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive*“⁴ und ist 1997 im Umfang von 309 Seiten auch als Buch erschienen. Unter „Informationsnetzen“ werden „in Computern implementierte vernetzte Lernumgebungen“ verstanden⁵. Sie „bestehen aus Mitteilungen, Nachricht-

² ASTLEITNER 1997, XII.

³ ZfP 39 (1993), 542 (dort mit verkürztem Titel).

⁴ ZfP 43 (1997), 526.

⁵ ASTLEITNER 1997, IX.

ten, Auskünften, Lehrstoffen u.ä. Diese Bestandteile stehen miteinander in Beziehung und sind über moderne Kommunikationsmedien zugänglich gemacht“. Sie sind „überdauernd gespeichert“ und können „gleichzeitig mehreren Nutzern zur Verfügung gestellt werden“⁶.

Ausgangspunkt seiner Arbeit war damals folgende Überlegung. „Im Bereich des Bildungswesens ist der Umgang mit neuen Informationstechnologien und im besonderen mit Informationsnetzen noch weitgehend pädagogisches Neuland. Das Wissen von technologisch-orientierten Entwicklern und theoriefernen Praktikern dominiert und führt zu vorschnellen Entscheidungen über den Einsatz in Schule, Universität oder betrieblicher Aus- und Weiterbildung“. Es sei Aufgabe der Erziehungswissenschaft, Aussagen darüber zu machen, „*wie Ausbildung und Benutzungshilfen funktionieren sollten*, damit bestehende Probleme ... in der Nutzung von Informationsnetzen bewältigt werden können“. Dazu sei „theoretisch und empirisch fundiertes Wissen notwendig, *wie Menschen in Informationsnetzen lernen und wie dieses Lernen optimiert werden kann*“. Daran fehle es in der einschlägigen Forschung und diesen Forschungsmangel zu verringern, sah ASTLEITNER als seine Aufgabe an.⁷ Er konzentrierte sich dabei in dem auf diesem Gebiet besonders häufigen denglischen (d.h. deutsch-englisch-gemischten) Fachjargon auf „browsing-spezifisches Lernen“, wobei unter „browsing“ das „freie Durchstöbern eines Informationsnetzes“, der „freie Informationszugriff mit variierendem Zielbezug“ verstanden wird.⁸ Nach detaillierter Darstellung und Kritik der vorwiegend englischsprachigen Spezialliteratur wurde über 10 eigene „empirische Untersuchungen zur Wirkungsanalyse ausgewählter Variablen beim Lernen in Informationsnetzen“ berichtet⁹. Den Schluß bilden 10 Seiten mit differenzierten „Implikationen“, die sich daraus „für die Gestaltung von Informationsnetzen und für informationsnetzspezifische Ausbildungsmaßnahmen“ ergeben¹⁰.

Der Habilitationsschrift sind rasch weitere *Publikationen* gefolgt. Neben zahlreichen Aufsätzen in deutscher und englischer Sprache sind innerhalb von acht Jahren folgende Bücher erschienen: „Kritisches Denken – Basisqualifikation für Lehrer und Ausbilder“ (1998), „Pädagogische Grundlagen virtueller Ausbildung. Telelernen im Fachhoch-

⁶ Ebenda, 5.

⁷ Ebenda, IXf.

⁸ Ebenda, 41ff.

⁹ Ebenda, 122ff.

¹⁰ Ebenda, 253ff.

schulbereich“ (mit ALEXANDRA SINDLER, 1999), „High-level Telelernen und Wissensmanagement. Grundpfeiler virtueller Ausbildung“ (mit WOLFGANG SCHINAGL, 2000), „Qualität des Lernens im Internet. Virtuelle Schulen und Universitäten auf dem Prüfstand“ (2002) und „Aufgaben-Sets und Lernen. Instruktionspsychologische Grundlagen und Anwendungen“ (2006).

Gemeinsam mit JÖRG SAMS und JOSEF THONHAUSER hat er 1998 unter dem Titel „Womit werden wir in Zukunft lernen?“ einen kritischen Vergleich zwischen „Schulbuch und CD-ROM als Unterrichtsmedien“ veröffentlicht. Eine Ausweitung seines Arbeitsgebietes auf Probleme der Schulqualität und der sogenannten „Schulentwicklung“ zeigt sich in einem Sammelband über „School Development. Focusing on Emotional Factors and General Skills“, den ASTLEITNER 2005 als Herausgeber veröffentlicht hat. Der Bedeutung emotionaler Faktoren im Erleben und Verhalten der Schüler wie in den Lehrer-Schüler-Beziehungen hat er schon 1999 einen Aufsatz über „Emotionale Unterrichtsgestaltung“ gewidmet. Darin wurden 20 mögliche Maßnahmen – etwas übertrieben „Lehrstrategien“ genannt – zusammengestellt und psychologisch begründet, durch die Lehrer ihren „Unterricht hinsichtlich emotionaler Aspekte verbessern ... können“¹¹.

Auf Grund seiner vielseitigen Tätigkeiten als Forscher, Autor, Referent und Gutachter auf dem aktuellen Gebiet des computerunterstützten Lehrens und Lernens konnten *Berufungen an andere Universitäten* kaum ausbleiben. 1999 erhielt ASTLEITNER den Ruf auf eine C3-Professur für Medienpädagogik an der Technischen Universität Dresden; 2002 wurde ihm eine C4-Professur für Lernen und Neue Medien an der Universität Erfurt (Thüringen) angeboten. Beide Angebote hat er abgelehnt und ist in Salzburg auf dem Dienstposten eines pragmatisierten Universitätsassistenten mit dem Titel eines außerordentlichen Professors geblieben, weil er „auf dieser Stelle sehr viel Zeit mit Forschung verbringen“ kann¹². Seit dem Jahr 2000 gehörte er im Institut für Erziehungswissenschaft zur „Abteilung für Lehr-/Lernforschung, Instruktionsmedien und Schulentwicklung“¹³. Teilweise war er auch dem der Universitätsleitung direkt unterstehenden „Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ zugeordnet¹⁴.

¹¹ ASTLEITNER 1999, 322.

¹² ASTLEITNER in einem Brief an den Autor vom 14.12.2005. PAB.

¹³ Universität Salzburg: Informationen 2000/2001, 65.

¹⁴ Universität Salzburg: Information, Organisation, Studium. 2002/2003, 25f. und 83.

Seit seiner Habilitation hat ASTLEITNER *Lehrveranstaltungen* zu folgenden Themen gehalten: *Vorlesungen* über „Forschungs- und Untersuchungsplanung“ sowie „Inferenzstatistik“ und *Seminare* über „Computerunterstütztes Lehren und Lernen“, „Erziehung zum kritischen Denken. Basisqualifikationen für die Informationsgesellschaft“, „Analyse und Darstellung von Daten“, „Computereinsatz in der Sozialarbeit (Medien und Mediengebrauch)“, „Spezielle Methoden: Artefakte“, „Planung und Evaluation von Lehr-Lernsituationen“, „Lehren und Lernen mit modernen Medien“, „Herstellung und Analyse von Lehrmaterialien“. Seine Seminare für Diplom- und Doktorats-Studierende wurden einigemal in englischer Sprache gehalten.¹⁵

Zwischen 1997 und 2005 hat ASTLEITNER *43 Diplomarbeiten* betreut und angenommen. Sie betrafen nur vereinzelt computer-didaktische Themen. Überwiegend wurden schul- und sozialpädagogische sowie Probleme der Erwachsenenbildung behandelt. Sie reichten bis zu pädagogischen Randthemen und außer-pädagogischen Themen wie „Das Österreichbild tunesischer Germanistikstudenten“ (A. MAIRINGER, 2000), „Einführung von Total Quality Management im Krankenhaus“ (C. SCHUBERT, 2001), „Frauen mit Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt“ (S. KIESLINGER, 2002), „Das Asylwesen in Österreich“ (H. SCHIFFBÄNKER, 2004) oder „Informationsvermittlung im Zoo. Eine summative Evaluation der Gehegebeschilderung des Zoo Salzburgs unter Berücksichtigung erwachsener Zoobesucher“ (I.D. MAYER, 2004).¹⁶

Als Betreuer und erster Gutachter hat ASTLEITNER bis zum Jahre 2005 folgende *3 Dissertationen* angenommen¹⁷:

RENATE SCHWEIGHART: Die Kovariationsinformation in der Attributionsforschung und ihre pädagogische Relevanz (2000);

IVAN PASUCHIN: Künstlerische Medienbildung (2004);

TAHER FARAHAT: The effectiveness of web-based instruction technology in educating teachers of students with special education needs. A quasi-experimental field study (2005).

Als eigene *Forschungsschwerpunkte* hat ASTLEITNER folgende Gebiete genannt: „Bildungsinformatik, Medienerziehung, Neue Informationstechnologien und Erziehung, Basisqualifikationen für die Informationsgesellschaft, Forschungsmethoden, Forschungssynthese“¹⁸. Er ori-

¹⁵ Vorlesungsverzeichnisse der Universität Salzburg SS 1997 bis SS 2006.

¹⁶ Homepage ASTLEITNER vom 29.9.2005.

¹⁷ ZfP 48 (2002), 485; 51 (2005), 458; 52 (2006), 476; Homepage, Nr. 44.

¹⁸ ASTLEITNER/SAMS/THONHAUSER 1998, 157.

entiert sich überwiegend an neuer anglo-amerikanischer Fachliteratur zur Pädagogischen Psychologie und Didaktik.

Dabei entging er nicht immer der Gefahr, in seine deutschen Texte mehr englische Formulierungen zu mischen als dem Verständnis des Gemeinten nützt. Dazu einige Beispiele aus Schriften, die als Hilfen für Lehrer gedacht sind: das „Unterrichtsdesign“ soll hinsichtlich des „Output des Lerners“ nicht nur „kognitives Design“, sondern auch „motivationales Design“ sein. „Wir müssen relaxen“ und „selbst-instructionale Strategien“ einsetzen. „Installiere sensitive Interaktionen“! „Etabliere kooperative Lernstrukturen“! „Implementiere Hilfeprogramme“! Lehrer sollen „ein Team-Score“ errechnen, „Verstärkungskontingenzen“ beachten, „group investigation“ leisten, „interaktive Handouts“ nützen, Zugang zu „Lernressourcen“ vermitteln, „sich verbal desensibilisieren“, die „Etablierung von Well-Being“ durch „Diversifikation (d.i. die Realisierung vieler für die Schüler intrinsisch zufriedenstellender Tätigkeiten)“ und „Einführung einer probabilistischen Sichtweise“ versuchen, Übungen „generieren“, Informationen „elaborieren“, „Akzeptanz“ bilden usw.¹⁹ Nicht zuletzt wegen der sprachlichen und begrifflichen Mängel dieses „denglischen“ Imponierjargons fehlt ASTLEITNERS bisherigen Veröffentlichungen jener Grad an Klarheit und bestmöglicher Verständlichkeit²⁰, der angesichts seiner viel versprechenden Arbeit an aktuellen Themen zu wünschen wäre.

20m. FRANZ HOFMANN hat am 16. Juni 2000 im Alter von 38 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik*“ erworben¹.

Er wurde am 6. September 1961 in Waidhofen an der Thaya (Niederösterreich) als Sohn eines Volksschuldirektors geboren². Er ist katholischer Konfession und hat zwei Schwestern. Von 1967 bis 1971 besuchte er die Volksschulen in Gebharts und Schrems (Waldviertel, Bezirk Gmünd/Niederösterreich). 1971 kam er in das Sängerknabeninternat des Benediktinerstiftes Altenburg und besuchte von dort aus das Bundesgymnasium Horn, an dem er 1979 das Reifezeugnis erwarb.

¹⁹ ASTLEITNER 1999, 307f., 312, 315, 318ff., 320; 1998, 8, 28.

²⁰ Vgl. die Qualitätsmaßstäbe, die diesem Werk zugrunde liegen, in Band 1, 2000, Xf.

¹ Universität Salzburg: Informationen 2000/2001, 111.

² Lebenslauf in der Dissertation: HOFMANN 1990, 442; <http://www.sbg.ac.at/illb/people/hofmann.htm> 10.10.2005.

Im selben Jahr trat er in Altenburg in den Benediktinerorden ein und absolvierte das einjährige Noviziat. Von 1980 bis 1985 studierte er an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Salzburg Fachtheologie und Religionspädagogik (als selbständige Studienrichtung) bis zum Abschluß mit dem akademischen Grad „Magister der Theologie“. Seine *Diplomarbeit* im Umfang von 211 Blättern behandelte „*Entwicklungspsychologische Aspekte des Jugendalters und ihre Bedeutung für religiöse Sozialisation*“. Am 1. September 1985 erwarb er das Lehramtsprüfungszeugnis für das Fach „Katholische Religion“. Anschließend absolvierte er in Salzburg das Probejahr und arbeitete bis 1987 als Lehrer an zwei Gymnasien. Im August 1986 wurde er durch den St. Pöltener Diözesanbischof FRANZ ZAK (1917–2004) zum Priester geweiht.

Vom 1. März 1987 bis 1990 arbeitete HOFMANN als Hochschulassistent im Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik und Pädagogik der Katholisch-Theologischen Hochschule Linz bei Professor MATTHIAS SCHARER³. Um mit der Schulpraxis in Verbindung zu bleiben, war er daneben auch als Religionslehrer mit vier Wochenstunden an einem Linzer Gymnasium beschäftigt. Zugleich betrieb er weitere Studien, die am 16. Juni 1990 mit der Promotion zum Doktor der Theologie abgeschlossen wurden. Seine *Dissertation* im Umfang von 461 Seiten behandelte folgendes Thema: „*Die Bedeutung kognitionspsychologischer Stufentheorien für religiöses Lernen. Zur möglichen (korrelations-)didaktischen und schulkonzeptuellen Rezeption der Entwicklungstheorien von J. PIAGET, L. KOHLBERG und F. OSER/P. GMÜNDER*“. Sie ist 1991 unter dem Titel „*Kognitionspsychologische Stufentheorien und religiöses Lernen*“ als Buch erschienen⁴. Betreuer und erster Gutachter war SCHARER, zweiter Gutachter der Professor für Moralthologie ALFONS RIEDL.

In der Dissertation ging es um die Frage: was können neuere psychologische Theorien der Entwicklung des Denkens (JEAN PIAGET), des moralischen Urteilens (LAWRENCE KOHLBERG) und des religiösen Urteilens (FRITZ OSER) zur Theorie des Religionsunterrichts beitragen? Worin liegt ihre „mögliche didaktische und schulkonzeptionelle Relevanz“?⁵ Einschränkung wurde betont, daß sich die Literaturanalyse

³ Österreichischer Amtskalender 1990/91, 2. Teil, 173. Über SCHARER vgl. in diesem Buch S. 408f.

⁴ Der Vorname des Verfassers ist hier mit seinem Ordensnamen BERNHARD angegeben.

⁵ HOFMANN 1991, 360ff.

„vornehmlich auf die Curriculumsdeterminante der *Adressatenbefindlichkeit*“ bezieht⁶ – also auf ein Teilgebiet der „Pädagogischen Jugendkunde“⁷, das früher unter den Titeln „Genese des Bewußtseins“⁸ oder „Die geistige Entwicklung der Jugendlichen“⁹ behandelt wurde. HOFMANN versprach sich davon psychodiagnostisch „wichtige Hinweise zur genaueren Bestimmung der jeweiligen individuellen Verstehensvoraussetzungen“ der „Adressaten“, soweit sie in den altersspezifischen „kognitiven Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen“ liegen, insbesondere in ihrem moralischen und religiösen „Argumentationsniveau“¹⁰.

Diesem Programm entsprechend sind mehr als drei Viertel der Dissertation einer detailreichen Darstellung und kritischen Würdigung der kognitionspsychologischen Stufentheorien¹¹ gewidmet, bevor der Autor zu einer Abwägung ihres möglichen Nutzens für die Theorie des Religionsunterrichts gelangt. Dabei kam trotz breiter Kenntnis der deutschen und englischsprachigen Spezialliteratur wenig Konkretes heraus. Das lag nicht nur an den treffend gekennzeichneten Grenzen der drei Stufentheorien hinsichtlich ihrer pädagogischen Anwendbarkeit, sondern auch an der vagen religionspädagogischen Leitvorstellung, die als Maßstab der „Relevanz“-Prüfung zugrunde gelegt wurde. Es war – wie schon im Untertitel der Dissertation angegeben – die sogenannte „Korrelationsdidaktik“¹².

Mit dem blassen Modewort „Didaktik der Korrelation“ war das Programm eines Religionsunterrichts gemeint, der „eine Wechselbeziehung zwischen Glaubenswirklichkeit und Lebenswirklichkeit“ anstrebt, d.h. ein „Miteinander, Zueinander und Ineinander von Glaubensüberlieferung und Erfahrung des heutigen Menschen“¹³. Dieses

⁶ Ebenda, XIII. Hervorhebung vom Verfasser.

⁷ Vgl. BUSEMANN 1953.

⁸ Untertitel des klassischen Werkes von CHARLOTTE BÜHLER: *Kindheit und Jugend. Genese des Bewußtseins*. 1928, Dritte Auflage 1931.

⁹ TUMLIRZ ³1931 (Band 1 seiner „Einführung in die Jugendkunde“).

¹⁰ HOFMANN 1991, XV und 432.

¹¹ Zur Kognitionspsychologie, ihren Richtungen und der dort herrschenden Begriffsverwirrung vgl. als knappe Übersicht STÄDLER 2003, 557ff.

¹² Vgl. HOFMANN 1991, 358f. und 398ff.

¹³ Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1974). In: Bischofskonferenz 1989, 265. Inzwischen wurde erkannt, daß der Terminus „Korrelationsdidaktik“ „mißverständlich“ sei und „durch einen neuen Begriff ... zu ersetzen ist“; Bischofskonferenz 1993, 104.

verschwommene Wunschbild einer „Korrelation“ als „Vermittlung von übernatürlicher Offenbarung und gegenwärtigem Leben des Menschen“, das auf die Theologen PAUL TILICH, EDWARD SCHILLEBEECKX und KARL RAHNER zurückging¹⁴, hat HOFMANN kritiklos als „Zielpunkt“ seiner „Fragestellung“ gewählt, weil es zur Zeit seiner Studien „als religionspädagogisch konsensfähige Leitvorstellung im Hinblick auf die Planung von religiösen Lehr-/Lernprozessen“ galt¹⁵.

Da dieser hochabstrakten inhaltsarmen „Leitvorstellung“ jedoch keine seriöse Theorie des Religionsunterrichts gefolgt ist, endete der differenzierte und umständliche „Argumentationsgang“ in ebenso abstrakten inhaltsarmen didaktischen Gemeinplätzen wie „Ermöglichung einer subjektiven Schülerkorrelation ... durch die Wahl entdecklassender Lehr-/Lernverfahren“ oder sich „ein ungefähres Bild vom Entwicklungsstand der Schüler machen“¹⁶. Schon die durchgehende Rede von der „Planung und Realisierung von religiösen Lehr-/Lernprozessen“, ihrer „Evaluation bzw. Revision“ usw.¹⁷ verrät durch ihre naive Koppelung so verschiedenartiger Phänomene wie Lehren und Lernen, daß diese Reflexionen von einer wirklichkeitsnahen Pädagogik weit entfernt waren.

1991 wechselte HOFMANN für fünf Jahre als Assistent in das Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Universität Salzburg, dessen Leitung 1993 nach zweijähriger Vakanz von ANTON BUCHER¹⁸ übernommen wurde. In dieser Periode hielt er *Vorlesungen* über „Sakramenten Katechetik“ und „Religionsdidaktik“ sowie *Übungen* über „Das Symbol in der Katechese“, „Entwicklung von Religiosität und ihre Bedeutung für religiöse Lehr-/Lernprozesse“, „Eucharistiekatechese in Familie, Gemeinde und Schule“ und „Innovative Wege in der Glaubensverkündigung: Option für eine religiöse Erwachsenenbildung“¹⁹.

Nach seinem Austritt aus dem Benediktinerorden absolvierte HOFMANN nebenberuflich an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät das Diplomstudium der Pädagogik, das 1995 mit einer *Diplomarbeit* über „*Erziehungsziel ‚Autonomie‘. Anspruch und Wirklichkeit*“ abgeschlossen

¹⁴ Bischofskonferenz 1989, 265; HOFMANN 1991, 399f.

¹⁵ HOFMANN 1991, XIX.

¹⁶ Ebenda, 430ff.

¹⁷ Ebenda, XIII bis 430ff.

¹⁸ Über BUCHER vgl. in diesem Buch S. 405ff.

¹⁹ Verzeichnis der Lehrveranstaltungen der Universität Salzburg WS 1991/92 bis WS 1994/95.

wurde. 1996 verließ er das Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Theologischen Fakultät und trat in die „Universitätseinrichtung für das Schulpraktikum (Clearing-Stelle)“ über, die unmittelbar dem Rektorat unterstand und für die Organisation der praktischen pädagogischen Ausbildung aller Lehramtskandidaten verantwortlich war²⁰. Sie wurde 1999 zum „Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ ausgebaut, das zunächst unter THONHAUSERS Leitung stand. Nach seiner Habilitation wurde HOFMANN im Jahre 2001 zum Vorstand dieses Instituts gewählt²¹.

Seine *Habilitationsschrift* behandelte das Thema „*Schülerinnen und Schüler beim Aufbau von Lernkompetenzen fördern. Von vermeintlichen zu begründeten Wegen zur Realisierung eines bedeutsamen pädagogischen Ziels*“²². Sie wurde von HERBER und dem Pädagogikprofessor FRITZ OSER²³ von der Universität Freiburg (Schweiz) begutachtet. Als Buch ist sie im Umfang von 340 Seiten unter folgendem Titel erschienen: „*Aufbau von Lernkompetenzen fördern. Neue Wege zur Realisierung eines bedeutsamen pädagogischen Ziels*“ (2000). Die Habilitation ist 10 Jahre nach der Promotion erfolgt.

Die Habilitationsschrift bietet eine weit ausholende kritische „Reflexion“²⁴ von neueren Programmen, Forschungsergebnissen und Theorien dessen, was früher „Lernerziehung“²⁵ genannt worden ist. Gemeint war damit die Summe jener erzieherischen Handlungen (oder „Lernhilfen“²⁶), mit denen das Erziehungsziel „Fähigkeit zu selbständigem Lernen“²⁷ („autonome Lernfähigkeit“²⁸) verfolgt wird. HOFMANN verwendete dafür den Ausdruck „Lernkompetenz“²⁹, verstanden als „Fähigkeit des selbstbestimmten Lernens“³⁰. Dazu gehören Teilfähigkeiten der Schüler wie „Lernziel(e) und Lernmethode(n) planen können“,

²⁰ Vgl. in diesem Buch S. 346ff.

²¹ Nach einem schriftlichen Bericht von THONHAUSER für den Verfasser vom 8.12.2004. PAB.

²² ZfP 47 (2001), 431. Dort irrtümlich als Dissertation angeführt.

²³ Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2003, 2421.

²⁴ HOFMANN 2000, 5.

²⁵ Vgl. BROERMANN 1932, 267; ferner bei HEINRICH ROTH 1971, 649.

²⁶ Vgl. u.a. HEINRICH ROTH 1959, 249–324; LUKESCH 2001, 213ff.

²⁷ A. HERRMANN 1929.

²⁸ HEINRICH ROTH 1971, 373.

²⁹ Zum Modenamen „Kompetenz“ im Sinne von Fähigkeit oder Tüchtigkeit vgl. BREZINKA 1987, 37ff.

³⁰ Zu diesem Begriff HOFMANN 2000, 47ff.

„Pläne realisieren“ und eventuell revidieren können und eigene „Lernprozesse im Hinblick auf deren Ergebnisse und die jeweils gewählten Lernwege evaluieren können“. „Die zentrale Frage“ lautet, „welche didaktischen Maßnahmen“ geeignet sind, in Schülern „die Entwicklung von Lernkompetenz (zu) fördern“³¹. Populär ausgedrückt: Wie ist es möglich, „das Lernen zu lehren?“³² Zur Beantwortung dieser Frage versuchte HOFMANN, „theoriegeleitete Reflexion ... mit den realistischen Bedingungen ‚vor Ort‘ (d.h. mit den Plausibilitäten schulischen Lehrens und Lernens) zu verbinden“³³. Von diesen „Plausibilitäten“ blieb allerdings das inhaltliche Element, d.h. die Besonderheiten der zu lernenden Gegenstände und die Theorie der inhaltspezifischen Voraussetzungen ihrer geistigen Aneignung unbeachtet, obwohl doch Lernen nur durch Arbeit an Lerninhalten, Gegenständen oder Kulturgütern gelernt werden kann.

Ausgegangen ist HOFMANN von einer Übersicht über einschlägige Ergebnisse der psychologischen Kognitions- und Metakognitionsforschung sowie der Transfer-, Motivations- und Analogieforschung, die auf breite Literaturkenntnis³⁴ gestützt ist (Kapitel 2). Ihr wurden empirische Befunde über die in zeitgenössischen Regelschulen tatsächlich anzutreffenden „Merkmale schulischen Lehrens und Lernens“ gegenübergestellt, soweit sie hemmende oder fördernde Bedingungen von „Lernkompetenz“ zu sein scheinen (Kapitel 3). Dabei wurde aus vielerlei Quellen nachgewiesen, daß im konkreten Verhalten der Lehrpersonen die hemmenden Faktoren, die „Fremdbestimmung“ begünstigen, bei weitem überwiegen, obgleich „Autonomieziele“ im Prinzip positiv bewertet werden³⁵. Eine realistische Einschätzung der individuell verschiedenen Grenzen erreichbarer „Autonomie“ oder „Selbstbestimmung“ beim schulischen Lernen fehlt ebenso wie die Differenzierung nach Lerninhalten und ihren je verschiedenen Anforderungen.

Auf Seiten der Schüler wirkt sich nach HOFMANN vor allem das mit dem Schulsystem verbundene Prüfungs-, Auslese- und Berechtigungswesen hemmend aus. Es verleitet die Schüler zu „einer instrumentellen Sicht von Lernen: Die Lernleistung wird vorrangig als Tauschwert für

³¹ Ebenda, 35.

³² Ebenda, 52.

³³ Ebenda, 5.

³⁴ Das Literaturverzeichnis umfaßt 43 Seiten.

³⁵ HOFMANN 2000, 116ff.

die Zuerkennung ... positiver Schulnoten gesehen, weniger in ihrer Funktion für den Aufbau einer differenzierten Wissensstruktur oder für den Erwerb von Fähigkeiten. Das bedingt ein stark an diesem Ziel ausgerichtetes Lernverhalten, innerhalb dessen Fremdbestimmung durch die Lehrperson oft sogar willkommen ist, wenn damit ... positive Beurteilungen gewährleistet werden“³⁶.

Nach dieser Darstellung des Ist-Zustandes mit seinen „eher ungünstige(n) Rahmenbedingungen“ wurde untersucht, „welche didaktischen Strukturen sich (besser als die im herkömmlichen Unterricht praktizierten) dazu eignen, das gestellte Ziel zu erreichen“³⁷ (Kapitel 4). Dafür wurde zunächst ein „Kriterienkatalog“ formaler didaktischer Prinzipien festgelegt, denen zweckentsprechende Unterrichtsformen genügen müssen. Das sind hauptsächlich folgende drei: 1. „Freiräume für selbstbestimmte Lernaktivitäten gewähren (Planung [Ziele, Strategien], Durchführung und Evaluierung)“; 2. „innere Differenzierung: Angebotsdifferenzierung im Hinblick auf das Ausmaß des Freiraums und der motivationalen Orientierung; Freiheit bei der Aufgabenauswahl für ... Schüler“; 3. Anleitung der Schüler zur Reflexion ihrer Lernerfahrungen³⁸.

Nach diesen Kriterien und ihren theoretischen Grundlagen wurden dann die sogenannten „Offenen Lernformen“ („Freie Arbeit“, „Wochenplanarbeit“, „Projektunterricht“) daraufhin eingeschätzt, ob und wie weit sie als Mittel zur Erreichung des Erziehungszieles (autonome „Lernkompetenz“ geeignet sind. Die kritisch vergleichende Analyse ergab, daß mit diesen „didaktischen Ideen“ zwar „ein Schritt in die richtige Richtung gemacht wird“, die Lehrpersonen aber mehr auf „didaktische Oberflächenmerkmale“ statt auf „Tiefenstrukturen“ fixiert bleiben³⁹. Gemeint ist damit, daß die theoretische Möglichkeit, im gewährten Schüler-Freiraum den „Aneignungsprozessen der *einzelnen* ... Schüler größere Beachtung zu schenken, ... weitgehend ungenutzt“ bleibt.

Um diesen Mangel zu beheben, gab HOFMANN Empfehlungen für einen „Rollenwechsel“ der Lehrpersonen zugunsten von „konkreten Aktivitäten“, durch die sie die Lernkompetenz ihrer Schüler fördern können, statt sich zurückzuziehen und sie im gewährten Freiraum

³⁶ Ebenda, 149.

³⁷ Ebenda, 153.

³⁸ Ebenda, 155.

³⁹ Ebenda, 217ff.

unbegleitet arbeiten zu lassen (Kapitel 5). Dazu gehört, daß Lehrer mehr psychodiagnostisches und lernstrategisches Wissen und Können erwerben müssen, um die individuellen „Lernvoraussetzungen“ jedes einzelnen ihrer Schüler richtig einschätzen und eine zutreffende „Rekonstruktion“ ihrer „Lernprozesse“ leisten zu können. Erst dann ließen sich individuell passende „lösungs*weg*bezogene Hilfestellungen“ geben.

Durch seine Habilitationsschrift hat sich HOFMANN als sehr beleseener Unterrichtstheoretiker erwiesen, der sein Ideal von autonomer „Lernkompetenz“ und den möglichen Mitteln zu ihrer schulischen Förderung konsequent empirisch zu begründen bemüht ist. Dazu hat er ein Schema einiger beeinflussbarer Faktoren zusammengestellt, die daran als fördernde oder hemmende Bedingungen beteiligt sein können. Als „Ertrag“ für Unterrichtspraktiker wurde aber nicht mehr geboten als eine abstrakte Aufzählung und Kommentierung erwünschter Schüler- und Lehrer-, Lernprozeß- und Lehrverfahrensmerkmale, wobei die „Identifikation wichtiger Merkmale pädagogischer Kompetenz der Lehrer“ zentral war⁴⁰. Das Hauptproblem, warum die gewünschten Zustände trotz langer und breiter Propaganda für sie in der Unterrichtspraxis nur selten oder nie erreicht werden, blieb ungelöst.

Die im Untertitel des Buches angekündigten „*neuen Wege*“ zum Erziehungsziel „Lernkompetenz“ sind ja keineswegs neu, sondern als unbestrittene pädagogische Forderungen seit mindestens 200 Jahren bekannt. Von AUGUST HERMANN NIEMEYER (1754–1828)⁴¹ und VINCENZ EDUARD MILDE (1777–1853)⁴² über ADOLF DIESTERWEG (1790–1866)⁴³ bis zu ERNST MEUMANN (1862–1915)⁴⁴, ALOYS FISCHER (1880–1937)⁴⁵, WOLFGANG METZGER (1899–1979)⁴⁶ und vielen anderen galt geistige „Selbständigkeit“ als formaler „Endzweck alles Erziehens“ (DIESTERWEG) und Anleitung zur „Selbsttätigkeit des Geistes“ als „allgemeine

⁴⁰ Vgl. ebenda besonders 221ff.

⁴¹ Vgl. u.a. NIEMEYER 1805, I, 113.

⁴² Vgl. MILDE 1811, 23f. (Ausgabe von K.G. FISCHER, 1965, 21f.). Über MILDE vgl. in diesem Werk Band 1, 233–248.

⁴³ Vgl. DIESTERWEG 1873, 212f., 243, 226f. Kurzbiographie: BÖHM 2000, 135f.

⁴⁴ Vgl. MEUMANN 1920, 11ff., 215ff. und 239ff.

⁴⁵ Vgl. seine Studien über „Arbeiten und Lernen“ (1912) und „Gesichtspunkte und Methoden der psychologischen Analyse der Schülerindividualitäten“ (1914) in A. FISCHER 1961, 5–70 und 71–136. Kurzbiographien: W. BÖHM 2000, 175f.; HORN 2003, 226f.

⁴⁶ Vg. METZGER 1961 und 1962, 89ff.

Regel“ (NIEMEYER). Sie wurde seit jeher ergänzt durch die Forderung an die Lehrer, psychodiagnostisches Wissen zu erwerben, um die Individualität jedes ihrer Schüler erforschen und ihre Methode darauf abstimmen zu können. An grundsätzlichen Idealvorstellungen über Ziele und Mittel (oder „Wege“) hat es also schon lange nicht mehr gefehlt. Deshalb war es für sein Anliegen nachteilig, daß HOFMANN ohne Berücksichtigung früherer unterrichtstheoretischer Leistungen und Irrtümer so argumentierte, als habe die Didaktik erst um 1970 mit dem aus den USA importierten Programm sogenannter „Curriculumforschung“ begonnen.

„Neu“ war bei HOFMANN und seinem Umfeld jüngerer Schulpädagogen in erster Linie eine umständliche denglich durchgesetzte Fachsprache voller Schlagworte wie „neue Lernkultur“, „Reflexionskultur“, „Fehlerkultur“, „Lernsozialisation“, „Lernsetting“, „Rekonstruktion von Lernprozessen“, „didaktische Struktur“, „Informationsinput“, „Aufgabenpool“, „cognitive-apprenticeship-Ansatz“, „Ansatz der anchored instruction“ „implementieren“ usw. Hier wiederholte sich ein weiteres Mal, daß „in neuen schwerfälligen Terminologien und Deductionen nichts anderes oder vielleicht etwas Unbrauchbareres“ geboten wird, „als was wir schon längst gehabt und benutzt haben“⁴⁷.

Gewiß hat das für den Unterricht relevante psychologische Wissen dank empirischer Forschung in den letzten hundert Jahren riesig zugenommen und macht die Erneuerung der Unterrichtstheorie zugunsten des „Individualisierens“ zu einer „sehr viel komplexere(n) Aufgabe“⁴⁸ als je zuvor. Das Lehrpersonal wird daraus aber nur Nutzen ziehen können, wenn es bei didaktischen Empfehlungen von den allgemeinsten Grundsätzen situationsspezifisch „in einer fortschreitenden Konkretisierung über Normen mittlerer Allgemeinheit bis zu den Besonderungen in der einzelnen Lehrstunde“ geführt wird – und zwar in bestmöglicher Verständlichkeit und Kürze ohne gelehrte Umwege und Forscherjargon.

Als Dozent hat HOFMANN seit dem Jahr 2000 folgende *Lehrveranstaltungen* angeboten: *Vorlesungen* über „Einführung in die Erwachsenenbildung“ (zweistündig in jedem Wintersemester) und „Lehrerprofessionalität – Lehrerethos“ (SS 2002 und WS 2003/04); *Seminare* über „Herstellung und Analyse von Lehrmaterialien“, „Planung und Evaluation von Lehr-/Lernsituationen“ und „Offenes Lernen planen und

⁴⁷ NIEMEYER 1805, XI.

⁴⁸ R. MEISTER 1965, 87.

coachen“ (WS 2005/06). Weitaus am häufigsten waren *Proseminare* für Lehramtsstudierende über „Einführung in die Erziehungswissenschaft“, „Reflexion eigener Schulerfahrungen“, „Einführung in das Schulpraktikum“, „Lehrverhaltenstraining“, „Einführung in die Schulpädagogik“ und „Planung von Unterricht“.⁴⁹

Ferner hat HOFMANN folgende 3 *Dissertationen* betreut und angenommen⁵⁰:

NORBERT HEINEL: *Erziehung zur Einsicht. SCHOPENHAUER als Erzieher* (2004);

CLAUDIA ELENA GARCIA MARTINEZ: *Selected Strategies Applied for the Improvement of the Transfer of Pedagogical Training for the Professors at the Technological University of Aguascalientes, Mexico. With the revision and approval of the administration of the Technological University of Aguascalientes, Mexico* (2006);

NICOLE SCHÖFENKER: *Evaluation der internationalen Pädagogischen Werktagung 2004* (2006).

20n. HERBERT SCHWETZ hat am 9. April 2003 im Alter von 53 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Erziehungswissenschaft*“ erworben.

Er wurde am 13. Mai 1949 in Neustift bei Sebersdorf im Bezirk Hartberg (Steiermark) geboren¹. Er besuchte die Volksschule in Ebersdorf (Bezirk Hartberg) von 1955 bis 1959 und die Hauptschule in Bad Waltersdorf von 1959 bis 1963. Anschließend absolvierte er das Musisch-pädagogische Realgymnasium in Hartberg bis zur Reifeprüfung am 13. Juni 1968. Nach dem Militärdienst im Bundesheer wurde er von 1969 bis 1971 an der Pädagogischen Akademie der Diözese Graz-Seckau zum Volksschullehrer ausgebildet.

Von 1971 bis 1974 war er als Hauptschullehrer tätig, von 1974 bis 1976 als Volksschullehrer an der Übungsvolksschule der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz. Von 1976 bis 1982 unterrichtete er an der Übungshauptschule dieser Akademie. Er ist verheiratet und hat zwei Töchter.

Neben seinem Lehrberuf studierte SCHWETZ an der Grazer Universität die Fächer Pädagogik, Philosophie und Psychologie. Am 28. Juni 1982 erwarb er den Grad eines Magisters der Philosophie. In seiner *Diplomarbeit* hat er folgendes Thema behandelt: „*Die Untersuchung*

⁴⁹ Nach einer Liste von Prof. HOFMANN (Jänner 2006) im PAB.

⁵⁰ ZfP 51 (2005), 458 und 53 (2007), 432.

¹ Biographische Angaben nach einem Curriculum Vitae von 2005. PAB.

sozialer Beziehungen in Schulklassen mittels der Frage nach erlebten Interaktionshäufigkeiten“. Sie wurde von JOHANN WURZWALLNER (1927–1986)² betreut und angenommen.

Dank des abgeschlossenen Diplomstudiums gelang SCHWETZ 1983 der Wechsel vom Hauptschullehrer zum Lehrer für „Humanwissenschaften“³ an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz. Nachdem er auch das Doktoratsstudium der Pädagogik mit der Promotion zum Doktor der Philosophie am 22. Jänner 1986 erfolgreich beendet hatte, wurde er am 3. Dezember 1986 definitiv zum Akademielehrer ernannt⁴.

Seine ungedruckt gebliebene *Dissertation* im Umfang von 598 Seiten war folgendem Thema gewidmet: „*Interaktion in Schulklassen im Erleben der Schüler*“. Betreuer war bis zu seinem Tod WURZWALLNER. Begutachtet und mit der Note „sehr gut“ angenommen wurde die Dissertation von Professor HELMUT SEEL⁵ und Dozent GUNTER IBERER⁶. Es handelte sich um eine Ausweitung des Themas der Diplomarbeit zur Soziometrie⁷ von Schulklassen.

Zunächst wurde auf 140 Seiten nach skizzenhaften Hinweisen auf die Soziologie der Schule und „Aspekte einer ‚idealen Schule‘“ ausführlich von Theorien der sozialen Gruppe im Allgemeinen gehandelt. Im Zentrum stand dabei das Buch von GEORGE CASPAR HOMANS (1910–1989)⁸ „The Human Group“ (1950), das grundlegend für die behavioristische Interaktionstheorie im Anschluß an entsprechende Lern- und Wirtschaftstheorien geworden ist⁹. „Ausgangspunkt und entscheidender Impuls“ wurde für SCHWETZ das Buch von HANS-PETER KRÜGER: „Soziometrie in der Schule. Verfahren und Ergebnisse zu sozialen De-

² Über WURZWALLNER vgl. in diesem Werk Band 2, 323ff.

³ Zu dieser Fächergruppe vgl. SchOrgG, § 120 bei JONAK/KÖVESI 1993, 300f.; zur Entstehungsgeschichte ROTHBUCHER/SCHMIDINGER 1987.

⁴ In der Verwendungsgruppe LPA (Lehrer an Pädagogischen Akademien). Zu den Ernennungserfordernissen vgl. Anlage 1, Nr. 22.1 des Beamten-Dienstrechtsgesetzes (BDG) 1979. In: Gewerkschaft öffentlicher Dienst 1999, 465.

⁵ Über SEEL vgl. in diesem Werk Band 2, 305ff.

⁶ Über IBERER ebenda, 352ff.

⁷ Zur Soziometrie als „Methode der quantitativen Untersuchung zwischenmenschlicher Beziehungen unter dem Aspekt der Bevorzugung, Gleichgültigkeit oder Ablehnung in einer Wahlsituation“, die von dem in Wien ausgebildeten rumänischen Psychiater JACOB LEVY MORENO (1892–1974) eingeführt worden ist, vgl. NEHNEVAJSA 1967; HÖHN/SEIDEL 1969. Über MORENO vgl. HILLMANN 1994, 577f.

⁸ Kurzbiographie: HILLMANN 1994, 338f.

⁹ Zur Interpretation vgl. BOGER 1986.

terminanten der Schülerpersönlichkeit“ (1976). Es hat ihn zur Kritik an KRÜGERS Methoden und Ergebnissen veranlaßt und zu eigenen Untersuchungen an 792 steierischen Schülern im 9. bis 15. Lebensjahr als Versuchspersonen angeregt.

Wie schon in der Diplomarbeit wurden die „erlebten Interaktionshäufigkeiten“ der Schüler nach den Antworten auf folgende zwei Fragen berechnet:

1. „Ich spreche mit ...“ immer/oft/mittel/selten/nie.
2. „Ich ärgere mich über ...“ immer/oft/mittel/selten/nie.

Die statistische Verarbeitung der Daten führte zu Erkenntnissen folgender Art: „Das Alter übt Einfluß auf die soziometrischen Kerngrößen aus“; „Der Sprech-Binnen-Kontakt ist höher als der Sprech-Außen-Kontakt“; „Außenärger liegt höher als Binnenärger“.¹⁰ Ergänzend wurden in einigen Klassen auch statistische „Zusammenhänge zwischen soziometrischen Kerngrößen, Lehrer- und Leistungsreihen (Notendurchschnitt)“ festgestellt. Die statistische Auswertung aller Daten erstreckte sich über 250 Seiten Text und einen Tabellen-Anhang von 180 Seiten.

Von seinem Amt in der Pädagogischen Akademie aus hat SCHWETZ neben dem Hauptberuf eine vielseitige Tätigkeit in der steiermärkischen Lehrerfortbildung, Bildungsberatung und Schulforschung entfaltet. Schwerpunkte waren Didaktik des Mathematikunterrichts, „Schulentwicklung“ und Schulevaluation sowie Lernen mit technischen Medien. Daneben war er auch außerhalb des Schulwesens als „Kommunikationstrainer“ und „Organisationsberater“ in Ämtern der steierischen Landesregierung und privaten Einrichtungen für „Führungskräfte“ aktiv.

SCHWETZ hat auch längere *Studienaufenthalte im Ausland* verbracht. Im Jahre 1990 widmete er sich ein Semester lang an der Eastern Connecticut State University in Willimantic (USA) Studien über die „Integration neuer Technologien im Unterricht“. 1992 beschäftigte er sich ein Semester lang am Institute of Education der University of London mit Forschungen über „Street mathematics and School mathematics“. Das Studienjahr 1995/96 verbrachte er an der City University of New York und an der Central Michigan University in Mount Pleasant (USA) mit Studien über konstruktivistische Modelle des Mathematikunterrichts. Im Jahre 2004 arbeitete er vier Monate als Fulbright-Stipendiat an der Harvard School of Public Health (Cambridge, Mass., USA) an Methoden

¹⁰ SCHWETZ 1985, Zusammenfassung, 4 und 9.

der Mehrebenenanalyse von Daten des österreichischen Mikrozensus 1999 über Gesundheits-, Rauch- und Bewegungsverhalten.

Das Thema seiner *Habilitationsschrift* lautete: „*Die Klasse macht den Unterschied. Mehrebenenanalytische Untersuchung der Effekte von Unterricht*“¹¹. Sie ist 2003 im Umfang von 401 Seiten als Buch erschienen.

Mit dem mehrdeutigen Wort „Klasse“ ist hier die Schulklasse gemeint. SCHWETZ wollte mit dieser Studie die Frage beantworten, ob „die Schule oder die Klasse, die ein Schüler besucht, einen wesentlichen Faktor für das schulische Lernen darstellt“. Er wollte zeigen, „daß Klassen und Schulen neben anderen Variablen ein wichtiges Element zur Erklärung von Schulleistungen darstellen und daß es sich lohnt, in Klassen und Schulen didaktisch und finanziell zu investieren“.¹²

Von den 13 Kapiteln des Buches sind die ersten 3 (auf 100 Seiten) der Schultheorie und der Didaktik im Allgemeinen gewidmet; die folgenden 4 Kapitel dem Wandel im Mathematikunterricht; ein weiteres der Methode der „Analyse hierarchisch strukturerter Daten mit der Mehrebenenanalyse“. Nach diesen 8 vorbereitenden Kapiteln kommt SCHWETZ endlich in 4 Kapiteln zu seinem Thema: der „Schulklasse als Determinante mathematischer Schulleistungen“.

Im Schlußkapitel wird über „Ergebnisse“ berichtet, die an Trivialität kaum zu überbieten sind. Man könne „Schulklassen und Schulen als Subsysteme von übergeordneten Systemen betrachten“ und „als zentrale pädagogische Einrichtungen einstufen“. Schulklassen „spielen neben familiären, individuellen und unterrichtsbezogenen Faktoren“ auch eine Rolle. „Schulisches Lernen wird als Zusammenspiel mehrerer Faktoren gesehen, nämlich der Person des Lernenden, seiner Familie, der vom Lernenden besuchten Schule und den Rahmenbedingungen der Gesellschaft“.¹³

Neben der Habilitationsschrift sind von SCHWETZ an *Publikationen* auch einige Aufsätze zu aktuellen Problemen der Schulpraxis und Schulreform erschienen. Dabei ging es hauptsächlich um Mathematikunterricht, „Schulautonomie“ (1994, 1997), „Schulqualität“ und „Qualitätsentwicklung“ durch „Evaluation“ (2002), „Schulzentrierte Lehrerfortbildung“, Computereinsatz im Unterricht und „Neues Lernen in der Informationsgesellschaft“ (2001). Auch an einer Studie über „Die Zukunft der Gemeinden im Bundesstaat“ (2002), einer „Einführung in

¹¹ ZfP 50 (2004), 465.

¹² SCHWETZ 2003, I.

¹³ Ebenda, 353f.

die Mehrebenenanalyse“ (2005) und einer „Einführung in die Gesundheits- und Fitnessforschung“ (2005) war er beteiligt. Veröffentlichungen in führenden Fachzeitschriften sind allerdings nicht erfolgt. Zitierungen in der „Zeitschrift für Pädagogik“ sind bislang ausgeblieben.

Soweit SCHWETZ in seinen Texten schulische Themen behandelte, ging es meistens um Beschreibungen unzulänglicher Ist-Zustände, kritische Hinweise auf Mängel und Reformvorschläge. Vieles daran war zutreffend, aber die Analyse wurde durch Schwarz-Weiß-Malerei beeinträchtigt und bei den Reformideen wurde – wie so häufig – „das Wünschbare mit dem Machbaren verwechselt“¹⁴. Ohne Berücksichtigung vergangener didaktischer Forschungsleistungen und Unterrichtserfahrungen und ohne klare Begriffe wurde einem Zerrbild der „klassischen Didaktik“ als „Steuerungsdidaktik“ eine neue „konstruktivistisch orientierte Didaktik“ als „Ermöglichungs- oder Aneignungsdidaktik“ gegenübergestellt, der alten „Unterrichtskultur“ ein „neuer Unterricht“, dem bisher bekannten Lernen ein „neues Lernen“: „handlungsorientiert statt rezeptiv – schülerzentriert statt lehrerdominiert – konstruktivistisch statt instruktivistisch“¹⁵. Daß diese „Neuheiten“ seit ROUSSEAU (1712–1778) bekannt und schon unzähligemale ausprobiert worden sind, blieb unberücksichtigt. Der Blick zurück reichte über die jüngsten didaktischen Modeströmungen aus den USA, in denen alte europäische Ideen „neu“ entdeckt worden sind, nicht hinaus.

SCHWETZ wollte „Impulse für eine handlungsorientierte, aktive, interaktive und von Lernumgebungen geprägte Lernkultur setzen“, die die Schüler „auf eine multioptionale und postmoderne Gesellschaft vorbereitet ... durch viabel gestaltetes Lernen“. „Durch Viabilität im Lernprozeß“ sollte „ein individualisiertes und differenziertes Lernen – das ‚neue Lernen‘ – ermöglicht werden“.

Die Worte „viabel“ und „Viabilität“ (vom lateinischen „via“ = der Weg) waren bisher selbst im ärgsten psychologisch-pädagogischen Fachjargon ungebräuchlich¹⁶. Es sind bloße Imponierausdrücke, die wegen ihrer Vagheit und Mehrdeutigkeit¹⁷ zum Wissen über Lernvorgänge nichts beitragen können. SCHWETZ versteht darunter

¹⁴ WEINERT 1996, 4.

¹⁵ SCHWETZ 2001, 35.

¹⁶ Sie kommen weder im repräsentativen Handbuch von WEINERT 1996 noch im sehr informativen „Lexikon der Psychologie“ von STADLER 2003 vor.

¹⁷ Viable = „capable of living, growing or developing“, „workable“. WEBSTER 1993, 1159. Viability = „Entwicklungs-, Keim-, Lebensfähigkeit“. LANGENSCHIEDT 1978, I, 2, 1606.

„die Möglichkeit des Beschreitens eigener Wege“. Er warb für „Viabilität in den Lösungswegen anstatt Regelherrschaft“¹⁸, für „free productions“ der Schüler und „multikriteriales Lernen“¹⁹. Seine „Forderung nach Etablierung einer neuen Lernkultur ging einher mit der Kritik am linearen und strategischen Denken“, das als „traditionell“, „analytisch und abendländisch“ abgewertet wurde, weil es angeblich „für komplexe Situationen generell nicht mehr geeignet ist“.

Wer sich durch diesen sprachlichen Wust durcharbeitet, stößt auf so banale „Erkenntnisse“ wie folgende: „Im Lernprozeß²⁰ treffen zwei Systeme aufeinander, nämlich das Lehrer- und das Schülersystem. Es wird von der These ausgegangen, daß ein System für das andere nicht instruierend sein kann. Daraus folgt, daß Lernen nur durch das Setzen von Außenreizen arrangiert werden kann. Dem liegt die These von der Anregung zur Selbstsozialisation zugrunde. Dies geschieht am besten durch reizauslösende Lernumgebungen mit Lebensbezug und Erfahrungsmöglichkeit.“²¹ Kritisch ist dazu neben anderem zu sagen: Wer „selbständiges Lernen“ meint und es „Selbstsozialisation“ nennt, ist von klaren Vorstellungen über Sozialisation²² weit entfernt.

Statt klarer Begriffe und Argumentationslinien überwiegt in den schulpädagogischen Aufsätzen von SCHWETZ ein unkritischer Gebrauch modischer Schlagworte in einem forschen denglischen Sprachstil. Dadurch hat er sich zum Schaden seiner reformerischen Bestrebungen der Gefahr ausgesetzt, schultheoretisch weniger ernst genommen zu werden als es manche seiner Mängelrügen und Verbesserungsvorschläge verdienen. Es braucht keine „systemische Basis“ für ein „Modell zum Change Management“, um „underinformed“ Lehrern und Lehrerinnen, Schulleitern und -inspektoren durch „Neukalibrierungen“ zur Einsicht zu verhelfen, daß Schulaufsichtsbeamte sich als „Change Manager“ zu „Leadership“ und „Controlling bekennen“ sollen²³.

Seine *Lehrveranstaltungen* als Dozent der Universität Salzburg hat SCHWETZ im Wintersemester 2004/2005 mit einer „Einführung in die Mehrebenenanalyse“ begonnen.

¹⁸ SCHWETZ 2001, 41.

¹⁹ Ebenda, 44.

²⁰ Gemeint ist der *Unterrichtsprozeß*. Die Verwechslung von Lehren und Lernen durchzieht den ganzen Text und macht ihn schon deswegen unbrauchbar für die Ausbildung und Fortbildung von Lehrern.

²¹ SCHWETZ 2001, 39.

²² Vgl. BREZINKA 1989, 192–270; 1994 und 1995.

²³ SCHWETZ 2000.

21. VERGLEICHENDE ÜBERSICHT DER 14 HABILITATIONEN 1967 BIS 2005

Das *Durchschnittsalter* der habilitierten Personen *zum Zeitpunkt der Habilitation* betrug 37,6 Jahre. Damit lag es niedriger als in Wien (43,5), Graz (40), Innsbruck (41,3) und Linz (40,4). Nur 3 Bewerber waren jünger als 35 Jahre (GRÖSSING 32, ZÖPFL 32, ASTLEITNER 33). 4 waren zwischen 35 und 39 Jahre alt: WEISS (35), THONHAUSER (38), NEUBAUER (38), HOFMANN (38). 5 waren zwischen 40 und 50 Jahre alt; 2 Personen noch älter: SEIFERT (58) und SCHWETZ (53).

Zwischen Promotion und Habilitation lagen im Durchschnitt 11,78 Jahre (Wien 12,4; Graz 10,2; Innsbruck 10,5; Linz 11,8 Jahre). Weniger als 6 Jahre waren es bei WEISS (4), ASTLEITNER (4), ZÖCHBAUER (5), GRÖSSING (5). Mehr als 15 Jahre bei SEIFERT (32), HAIDER (16), NEUBAUER (18) und SCHWETZ (17).

Der *Anteil der Frauen* war mit einer Frau von 14 habilitierten Personen (NEUBAUER) besonders niedrig (Wien: 10 Prozent, Graz: 15 Prozent, Innsbruck: 25 Prozent, Linz: 14 Prozent). Zu berücksichtigen ist dabei, daß erfolgreiche Habilitations-Anwärter mehrheitlich (8 von 14) aus dem Kreis der Assistenten stammten. Unter den Salzburger Assistenten für Pädagogik waren Frauen jedoch bis in die Neunzigerjahre weit in der Minderheit und haben ihren Dienstposten häufig schon nach wenigen Jahren wieder verlassen. Von einer Gesamtzahl von 36 Inhabern von Assistentenstellen am Institut zwischen 1964 und 2003 waren 24 Männer und 12 Frauen¹.

Zwei der Habilitierten waren *Ausländer*, die weder in Österreich studiert hatten noch dort lebten. Es handelte sich um deutsche Staatsbürger mit Wohnsitzen in Regensburg (MAIER) und München (ZÖPFL).

Zwei der österreichischen Habilitierten hatten ihren ordentlichen *Wohnsitz und Arbeitsplatz außerhalb des Bundeslandes Salzburg*: EDER in Linz und SCHWETZ in Graz.

Von den 14 Dozenten hatten 8 mindestens ein Jahr lang reguläre *Berufserfahrungen als Lehrer* mit voller Lehrverpflichtung. Regulär heißt hier: auf der Basis eines Lehramtsprüfungszeugnisses und (bei Lehrern an höheren Schulen) nach Absolvierung des Probejahres. Darunter waren 3 Volks- bzw. Hauptschullehrer (MAIER, ZÖPFL, SCHWETZ), ein Berufsschullehrer (SCHERMAIER), 2 Gymnasiallehrer (THONHAUSER,

¹ Nach den Personalständen des Instituts in den Vorlesungsverzeichnissen WS 1964/65 bis WS 2002/03.

HOFMANN) und 2 Lehrer an berufsbildenden höheren Schulen (ZÖCHBAUER, GRÖSSING). Von den 7 habilitierten Assistenten des Instituts, die an der Lehrerausbildung beteiligt waren, fielen 4 in diese Kategorie (GRÖSSING, SCHERMAIER, THONHAUSER, HOFMANN). Zum Vergleich: an den Universitäten Graz, Innsbruck und Linz dagegen keiner.

Als *schriftliche Habilitationsleistung* wurde in allen 14 Fällen eine Monographie vorgelegt. Kumulative Habilitationen auf Grund einiger Aufsätze – wie besonders häufig in Wien (9 von 20) und Innsbruck (10 von 24) – sind nicht erfolgt.

Studiensemester an ausländischen Universitäten sind – abgesehen von den beiden Sonderfällen der aus Deutschland stammenden Habilitationsbewerber MAIER und ZÖPFL – nur in einem einzigen Fall zu verzeichnen (ASTLEITNER: USA). Längere (mindestens ein Semester dauernde) *Forschungsaufenthalte zwischen Promotion und Habilitation im Ausland* sind lediglich in 2 von 14 Fällen erfolgt (NEUBAUER: USA; SCHWETZ: USA, England).

Buchübersetzungen in fremde Sprachen fehlen ebenso wie nennenswerte *Publikationen in führenden ausländischen Fachzeitschriften* der Pädagogik.

In der deutschen „*Zeitschrift für Pädagogik*“ haben die Publikationen der in Salzburg habilitierten Pädagogen mit einer Ausnahme (WEISS) wenig Beachtung gefunden. 5 der 14 Habilitierten sind dort bis einschließlich 2005 nie genannt worden (ZÖCHBAUER, GRÖSSING, F. HAIDER, HOFMANN, SCHWETZ). Die übrigen wiesen folgende Nennungen auf: WEISS: 42, F. EDER: 8, ASTLEITNER: 6, THONHAUSER: 5, MAIER: 4, NEUBAUER: 3, SEIFERT: 1, ZÖPFL: 1, SCHERMAIER: 1.

Berufungen auf Ordentliche Professuren an anderen Universitäten haben 5 Dozenten erhalten: MAIER nach Regensburg, WEISS nach Innsbruck, GRÖSSING nach München (Sportpädagogik an der Technischen Universität), ZÖPFL nach München, ASTLEITNER nach Dresden (Extraordinariat) und Erfurt (Ordinariat). Ferner sind zwei *Hausberufungen* erfolgt: THONHAUSER erhielt ein Extraordinariat und EDER eine Ordentliche Professur in Salzburg. FRANZ HAIDER wurde 1974 auf eine Außerordentliche Professur an der Pädagogischen Hochschule Rheinland in Aachen berufen. Nur 6 von 14 Habilitierten sind ohne Aufstiegsmöglichkeit zu echten Professuren geblieben. In Wien waren es 12 von 20, in Graz 5 von 13, in Innsbruck 20 von 24, in Linz 4 von 7.

Beim Blick auf die *Forschungsgebiete* fällt auf, daß die Allgemeine Pädagogik ebenso vernachlässigt worden ist wie an den anderen österreichischen Universitäten. Demgegenüber war die Historische Pädago-

gik durch MAIER, SEIFERT, SCHERMAIER und THONHAUSER relativ breiter als anderswo vertreten. Erziehungsphilosophische Studien sind bei FRANZ HAIDER und ZÖPFL über Ansätze nicht hinausgekommen und mit deren Abgang ganz verkümmert. Als Schwerpunkt hat sich dank THONHAUSER, SCHERMAIER und EDER seit Mitte der Siebzigerjahre die Schulpädagogik herausgebildet. Dagegen ist fast nichts auf den Gebieten der Sozial- und Heilpädagogik geleistet worden.

In *wissenschaftstheoretisch-methodologischer* Hinsicht ist nach einer Periode phänomenologisch-hermeneutischer Orientierung – umgekehrt zum Trend am Wiener, Grazer und Innsbrucker Institut – ungefähr ab 1975 die empirisch-analytische Denk- und Arbeitsweise² vorherrschend geworden. Weder transzendentalphilosophische Spekulationen³ noch neo-marxistische Dialektik⁴ noch „postmoderne“ Strömungen subjektivistischer Beliebigkeit⁵ haben unter den in Salzburg habilitierten Pädagogikern Anhänger gehabt.

22. EDGAR JOHANNES FORSTER ALS DOZENT SEIT 1997 NACH HABILITATION AN DER UNIVERSITÄT INNSBRUCK

Dieser seit 1990 im Salzburger Institut tätige Assistent war hinsichtlich seiner Habilitation ein Sonderfall, weil er die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für Erziehungswissenschaft nicht dort, sondern als auswärtiger Bewerber am 15. Mai 1997 im Alter von 35 Jahren an der Universität Innsbruck erworben hat. Deshalb ist über ihn bereits im zweiten Band dieses Werkes unter den in Innsbruck erfolgten Habilitationen berichtet worden¹. Hier genügt also ein Blick auf sein der Habilitation folgendes Wirken als Dozent² im Salzburger Institut seit dem Wintersemester 1997/98.³

FORSTER hat dort folgende *Lehrveranstaltungen* angeboten. An *Vorlesungen* in jedem zweiten Semester „Soziologie der Erziehung“ (auch unter den Titeln „Pädagogische Soziologie“ oder „Pädagogik und Ge-

² Vgl. BREZINKA 1978, 1989, 322ff. und 1995, 15ff.

³ HEITGER 1989; FISCHER/RUHLOFF 1996.

⁴ GAMM 1989; BERNHARD 1996; FORSTER 1996.

⁵ HUG 1996.

¹ Vgl. S. 843–847.

² Erstmals im Handbuch der Universität Salzburg WS 1997/98, 180 und 200.

³ Nach <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/30017.PDF>

sellschaft“). Ferner „Erziehung unter der Nazi-Diktatur“, „Gender Studies und Kritische Theorie“, „Gender Studies und Männlichkeitskritik“, „Theorienvergleiche“, „Aktuelle Probleme erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung“ und „Einführung in die Historische Anthropologie“.

Seminare wurden zu folgenden Themen durchgeführt: „Pädagogik und Faschismus“, „Was ist Kritik? Wissenschaftstheoretische Aspekte in der Erziehungswissenschaft“, „Feministische Wissenschaftskritik“, „Gedenken – Erinnern – Vergessen (Gedenkstättenpädagogik)“, „Schreibwerkstatt“, „Gewalt“, „Sozialpädagogik“, „Globales Lernen: Transkulturalität, Globalisierung, Bildung“.

Zwischen 1997 und 2005 hat FORSTER 70 *Diplomarbeiten* betreut. Als Betreuer und erster Gutachter hat er folgende *Dissertation* angenommen⁴:

ULRIKE KIPMAN: Gruppendynamik in Politik und Pädagogik. Positive und negative Aspekte der Gruppendynamik unter besonderer Berücksichtigung des Groupthink-Phänomens (2006).

An eigenen *Publikationen* ist seit der Habilitationsschrift über „Melancholie, Geschlecht, Verausgabung“ von 1998 keine weitere Monographie mehr erschienen. In Aufsätzen wurden unter anderem folgende Themen behandelt: „Männlichkeit und Fremdenfeindlichkeit. Zur hegemonialen und nicht-hegemonialen Artikulation von Kultur und Geschlecht“ (2000), „Erkenntnisglück: Melancholische Wahrheitssuche“ (2000), „Gedenkrituale und ‚offenes Lernen‘. Die pädagogische Institutionalisierung des Erinnerns“ (2001), „Realitätsproduktionen im Forschungsprozeß“ (2001), „Funktionen und Strategien der Professionalitätsrhetorik in der Flüchtlingsarbeit“ (2003), „Männlichkeitsrituale als Widerstandsrituale in Erziehung und Bildung. Zur Konstruktion des (kritischen) Subjekts im Männlichkeitsdiskurs“ (2004), „Jungen- und Männerarbeit“ (im „Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft“, 2004), „Ökonomie der Geschlechter und Männlichkeitskritik“ (2004), „Männerforschung, Gender Studies und Patriarchatskritik“ (2005).

Da FORSTER lange vorwiegend außerpädagogische Themen in „kryptisch“-essayistischem Stil⁵ behandelt hat, war er im Institut re-

⁴ ZfP 53 (2007), 432.

⁵ Vgl. in diesem Werk Band 2, 845. Vom griechischen Wort „kryptikos“ = verborgen. Gemeint ist hier: „unklar in seiner Ausdrucksweise ... und daher schwer zu deuten, dem Verständnis Schwierigkeiten berekend“: DUDEN, Band 4, 1978, 1592.

lativ isoliert. Später wurden seine Lehren als interessanter Gegenpol zur strengen empirischen Grundorientierung des Institutes angesehen und von vielen Studierenden als willkommene Ergänzung oder gar als Alternative geschätzt. Diese positive Bewertung seiner Arbeit spiegelt sich auch in der Betrauung mit Leitungsaufgaben wider. So wurde er 2004 zum Mitglied des ExpertInnenbeirates „Frauenforschung und Gender Studies“ an der Universität Salzburg gewählt. Seit 2004 war FORSTER auch als Stellvertretender Abteilungsleiter der Abteilung Erziehungswissenschaft im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Kultursoziologie tätig. Für die folgende Amtsperiode ab 2007 wurde er zum Abteilungsleiter gewählt.

23. DAS INSTITUT FÜR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Ähnlich dem „Institut für Lehrer/innenbildung und Schulforschung“ der Universität Innsbruck¹ ist auch dieses Institut aus einer „*Besonderen Universitätseinrichtung*² für das Schulpraktikum“ hervorgegangen, die ihre Arbeit 1987 aufgenommen hat³. Sie erhielt als Abkürzung den unsinnigen denglischen Namen „*Clearing-Stelle*“⁴, während sie an den Universitäten Wien und Graz treffend als „Zentrum für das Schulpraktikum“ bezeichnet wurde⁵. Diese Einrichtung war für die Organisation der schulpraktischen Ausbildung der Lehramtskandidaten zuständig, insbesondere für die Durchführung des zwölfwöchigen Schulpraktikums⁶.

Die „Clearing-Stelle“ war personell mit einem vollbeschäftigten Assistenten (REINHARD RUBLACK; ab 1996 FRANZ HOFMANN⁷) und einer

¹ Vgl. in diesem Werk Band 2, 868ff.

² Gemäß § 83 UOG 1975.

³ RUBLACK 1991, 169ff.; Universität Salzburg: Handbuch SS 1998, 354.

⁴ Vom englischen Wort „clearing“ (zu „clear“ = „klar machen“, „klären“, „frei von Schulden“), das hauptsächlich ökonomisch für „Zahlungsausgleich“, „Verrechnung“ verwendet wird. DUDEN, Band 2, 1976, 465; WAHRIG 1987, 135.

⁵ Vgl. in diesem Werk Band 1, 173 und Band 2, 304. So auch in den Erläuterungen zur Studienordnung bei NEUMEISTER 1994, 9, Fußnote 18.

⁶ Zu den rechtlichen Grundlagen vgl. in diesem Werk Band 1, 168ff.; zum Stand im Jahre 1994 NEUMEISTER, 8ff. (§§ 5–7).

⁷ Über HOFMANN vgl. in diesem Buch S. 327ff.

Sekretärin besetzt. Mit der ehrenamtlichen Leitung war Professor JOSEF THONHAUSER betraut.⁸

Im Universitätsgesetz 1993, das an der Universität Salzburg im Januar 1999 wirksam wurde, waren „Besondere Universitätseinrichtungen“, die dem Senat als oberstem Kollegialorgan unterstellt waren, nicht mehr vorgesehen. Deshalb mußte entschieden werden, was aus der Einrichtung für das Schulpraktikum werden soll. Es wurden folgende drei Lösungsmöglichkeiten diskutiert: 1. Übernahme in das Institut für Erziehungswissenschaft; 2. Weiterführung als „Dienstleistungseinrichtung“, die nunmehr dem Rektor untersteht (gemäß §§ 75 und 76 des UOG 1993); 3. Umwandlung in ein selbständiges „Institut für Lehrerbildung“ mit Forschungs- und Lehraufgaben (gemäß § 44 des UOG 1993).

Die Lösung 1 sah vor, das Institut in zwei größere Abteilungen zu gliedern: eine für die Studierenden der Pädagogik im Hauptfach und eine für die Lehramts-Studierenden. „Damit sollten auch nach außen die beiden bestehenden Arbeitsschwerpunkte sichtbar gemacht werden. Diese Überlegungen weckten jedoch bei manchen Mitgliedern (Funktionären) der Fakultät den Verdacht, die Erziehungswissenschaft wolle sich die Ausbildung der Lehramtskandidaten insgesamt einverleiben.“⁹ Dieser „Verdacht“ hätte sich mit fachlichen und rechtlichen Argumenten leicht entkräften lassen. Viel schwerer wog, daß es – wie in Innsbruck – beim wissenschaftlichen Personal des Instituts für Erziehungswissenschaft teilweise am Interesse für die Aufgaben der Lehrerbildung fehlte. Man wollte davon möglichst ungestört bleiben, um sich seinen persönlichen Vorlieben in Forschung und Lehre widmen zu können.

Die Lösung 2 wäre mit der bisherigen Praxis identisch gewesen, die Pädagogische Ausbildung zu verwalten, ohne inhaltlich zu ihr beizutragen. Diese Variante wurde von den Mitgliedern des Instituts für Erziehungswissenschaft „einhellig abgelehnt“, weil sie an den Pädagogischen Akademien und anderswo als Signal verstanden worden wäre, daß die Universität der Lehrerbildung noch immer wenig Bedeutung beimißt. Da sich die Angehörigen des Instituts weigerten, in einer

⁸ THONHAUSER: Das Institut für Lehrerinnen- und Lehrer-Bildung an der Universität Salzburg (Die Entwicklung in Stichworten. Für W. BREZINKA). Typoskript vom 8.12.2004 im Umfang von 1¼ Seiten. PAB.

⁹ THONHAUSER ebenda, 1.

solchen Einrichtung mitzuarbeiten, wurde ein zugunsten dieser Lösung bereits gefaßter Senatsbeschluß wieder aufgehoben und am 30. Januar 1999 die Variante 3 beschlossen.¹⁰

Das neue Institut wurde vorläufig mit zwei Dienstposten für Assistenten bzw. Bundeslehrer und einer ganztägigen Sekretärin ausgestattet. Da die erste Voraussetzung für seine Errichtung – wenigstens ein Universitätsprofessor des Faches, dem es gewidmet war – fehlte, behalf man sich damit, daß Professoren des Instituts für Erziehungswissenschaft in eine Zuteilung auch an dieses Institut („Doppelzuteilung“) einwilligten und bereit waren, seine Leitung und andere Aufgaben zu übernehmen. Als Vorstand des neuen Instituts wurde THONHAUSER gewählt. Nachdem sein Mitarbeiter FRANZ HOFMANN im Jahre 2000 die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für Schulpädagogik erworben hatte, wurde er ein Jahr später auf Empfehlung THONHAUSERS zu dessen Nachfolger als Vorstand gewählt.

Das Institut erhielt eigene Unterrichtsräume, die mit modernen Kommunikationsgeräten ausgestattet waren, und konnte geeignete Personen für regelmäßige Lehraufträge gewinnen. Es gehörte jedoch nicht zur Geisteswissenschaftlichen Fakultät, sondern war „direkt der Universitätsleitung zugeordnet“. Im Studienjahr 2002/03 waren dort neben HOFMANN als Vorstand die Professoren HERBER, PATRY und THONHAUSER, Dozent ASTLEITNER, ein Assistent, drei Bundeslehrer und zwei Sekretärinnen tätig.¹¹

Die Zuordnung des Instituts zur Universitätsleitung wurde damit begründet, daß seine Lehrveranstaltungen im Rahmen der „allgemeinen pädagogischen Ausbildung“¹² für Lehramtsstudierende aller drei Fakultäten (Theologische, Geistes- und Naturwissenschaftliche) sowie der Universität Mozarteum bestimmt waren¹³. Sachgerecht war diese Begründung nicht. Vor allem aber war sie mit der ministeriellen Studienordnung unvereinbar, die Folgendes forderte: „Die allgemeine pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten ist an den Geistes-

¹⁰ THONHAUSER: Tätigkeitsbericht 1999 des Instituts für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, März 2000, 2 (unveröffentlicht). PAB.

¹¹ Universität Salzburg: Information, Organisation, Studium. Studienjahr 2002/2003, 25f.

¹² Studienordnung (NEUMEISTER 1994), §§ 1 und 2, Abs. 2.

¹³ Institutsordnung des Instituts für Lehrerinnen- und Lehrerbildung vom 15.3.1999, Präambel. PAB.

wissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten Graz, Innsbruck und Salzburg ... einzurichten“¹⁴.

Noch schwerwiegender aber war der Verstoß gegen das Universitäts-Organisationsgesetz 1993, das für die Errichtung von Instituten Folgendes vorschrieb: „Ein Institut hat zumindest ein wissenschaftliches Fach in seinem ganzen Umfang zu umfassen Die Errichtung von mehreren Instituten für dasselbe wissenschaftliche Fach ist unzulässig“¹⁵.

Unter Verletzung des Gesetzes ist also wie an der Innsbrucker auch an der Salzburger Universität ein zweites der Pädagogik gewidmetes Institut errichtet worden. Auch dessen Institutsordnung ließ keinen Zweifel, daß es „in einem Nahverhältnis zum Institut für Erziehungswissenschaft“ stand, „weil die Erziehungswissenschaft die erste Bezugswissenschaft für die Lehrerbildung darstellt und die überwiegende Anzahl der am Institut für Lehrer- und Lehrerinnenbildung (über Doppelzuteilung) tätigen Personen dem Institut für Erziehungswissenschaft angehört“¹⁶. Dem neuen Institut wurden folgende Aufgaben zugewiesen: „Forschung und Lehre auf dem Gebiet der Allgemeinen pädagogischen Ausbildung inklusive Studieneingangsphase und Schulpraktikum, die Entwicklung von theoriegeleiteten Ausbildungskonzepten und ihre Evaluation sowie schulbezogene Forschung“¹⁷.

Auf Grund des Universitätsgesetzes 2002 sind die Bestimmungen des Universitäts-Organisationsgesetzes 1993 mit Ende Dezember 2003 außer Kraft getreten¹⁸. Maßgebend sind seither die vom Senat autonom beschlossene „Satzung“ und der „Organisationsplan“ des Rektorats¹⁹. Gesetzlich vorgeschrieben blieb aber weiterhin, daß „bei der Einrichtung von Organisationseinheiten (Departments, Fakultäten, Institute ...) ... auf eine zweckmäßige Zusammenfassung nach den Gesichtspunkten von Forschung, ... Lehre und Lernen sowie Verwaltung zu achten“ ist²⁰.

¹⁴ § 1, Abs. 1 bei NEUMEISTER 1994, 5. Das UOG 1993 erlaubte nur „ausnahmsweise aus wissenschaftsorganisatorischen Gründen“, ein Institut „direkt der Universitätsleitung zuzuordnen“ (§ 44 Abs. 2). Ein stichhaltiger Grund lag in diesem Fall nicht vor.

¹⁵ UOG 1993, § 44 Abs. 3.

¹⁶ Präambel.

¹⁷ Institutsordnung, § 1.

¹⁸ UG 2002, § 143.

¹⁹ UG 2002, §§ 19 und 20.

²⁰ UG 2002, § 20 Abs. 4.

Trotz dieser gesetzlichen Vorschrift ist es bei der Trennung der Lehrerbildungseinrichtung vom Institut für Erziehungswissenschaft geblieben. Neu war nur, daß das bisher in der Naturwissenschaftlichen Fakultät beheimatete „Institut für Didaktik der Naturwissenschaften“²¹ mit dem „Institut für Lehrer- und Lehrerinnenbildung“ zu einem „*Interfakultären Fachbereich Erziehungswissenschaft – Fachdidaktik – LehrerInnenbildung*“ zusammengelegt worden ist²². Zur Leiterin wurde die Dozentin für „Biologiedidaktik und Umwelterziehung“ der Naturwissenschaftlichen Fakultät ULRIKE UNTERBRUNER²³ gewählt, zum Stellvertreter HOFMANN.

UNTERBRUNER, geboren 1953 in Linz, hatte von 1971 bis 1976 an der Salzburger Universität ein Lehramtsstudium der Biologie und Erdwissenschaften absolviert. Nach dem Probejahr am Bundesgymnasium für Mädchen in Salzburg war sie im Schuljahr 1978/79 als Lehrerin am Oberstufenrealgymnasium der Diözese Linz tätig. Seit 1979 ist sie Assistentin am Institut für Didaktik der Naturwissenschaften der Universität Salzburg und erwarb dort 1982 das Doktorat auf Grund einer *Dissertation* über „*Eine Analyse österreichischer Biologie-Schulbücher der Hauptschule und Allgemeinbildenden Höheren Schule unter besonderer Berücksichtigung von deren Bedeutung für die politische Bildung*“. Betreuer und erster Gutachter war der Professor für Didaktik der Bio- und Geowissenschaften an der Naturwissenschaftlichen Fakultät HORST WERNER, zweiter Gutachter THONHAUSER²⁴. Die *Habilitation* erfolgte 1989 auf Grund der Schrift „*Umwelterziehung und die Ängste Jugendlicher vor Umweltzerstörung. Eine empirische Untersuchung über Zukunftsvorstellungen 13- bis 18-jähriger Schüler/innen und daraus resultierende Konsequenzen für die Umwelterziehung*“²⁵. Sie ist 1991 in gekürzter Fassung im Umfang von 127 Seiten auch als Buch erschienen unter dem Titel „*Umweltangst – Umwelterziehung. Vorschläge zur Bewältigung der Ängste Jugendlicher vor Umweltzerstörung*“. Zwi-

²¹ Vgl. Universität Salzburg: Information 2002/2003, 105 mit Personalstand.

²² Organisationsplan der Paris Lodron-Universität Salzburg, in Kraft getreten am 1. März 2004. Mitteilungsblatt, Studienjahr 2003/2004, 39. Stück vom 6. April 2004, Nr. 124.

²³ Im KÜRSCHNER 2007, 3803 ohne nähere biographische Angaben. In Information 2002/2003, 165 nur Angabe der Lehrbefugnis. Ausführlicher: www.uni-salzburg.at (26.1.2006).

²⁴ ZfP 29 (1983), 491.

²⁵ Kurzbericht: UNTERBRUNER 1989.

schen 1983 und 1990 hat sich UNTERBRUNER auch in „Gestalttherapie“, „Themenzentrierter Interaktion“ und „Ausdrucksmalen“ ausgebildet. Von 1999 bis 2004 war sie Institutsvorständin des Instituts für Didaktik der Naturwissenschaften.

Der irreführende Gebrauch des Wortes „Erziehungswissenschaft“ im Namen des neuen Fachbereiches konnte von der „Abteilung Erziehungswissenschaft“ im „Fachbereich Erziehungswissenschaft und Kulturosoziologie“ als neuer „Organisationseinheit“ gemäß Universitätsgesetz 2002 nicht widerspruchslos hingenommen werden. Seit 2006 heißt die den Vorschriften der Universitätsgesetze 1993 und 2002 widersprechende zweite pädagogische „Organisationseinheit“ nunmehr etwas bescheidener *„Interfakultärer Fachbereich Fachdidaktik – LehrerInnenbildung“*²⁶. Er ist in zwei Abteilungen gegliedert: in die „Abteilung Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (ILLB)“ mit dem Untertitel „Pädagogik und Schulpraxis“ und in die „Abteilung Institut für Didaktik der Naturwissenschaften (IDN)“²⁷.

Zu nennenswerten erziehungswissenschaftlichen Leistungen ist es – mit Ausnahme der Habilitationsschrift von FRANZ HOFMANN²⁸ – verständlicherweise an der kleinen „Clearing-Stelle“ und dem nicht viel größeren Nachfolge-Institut bisher noch nicht gekommen. Die wertvollen Beiträge THONHAUSERS zur Theorie der universitären Lehrerbildung²⁹ waren nicht diesem Mini-Institut, sondern ihm persönlich und seinem Arbeitsbereich Schulpädagogik im Institut für Erziehungswissenschaft zuzuschreiben. Über die auch in jüngster Zeit noch fortbestehenden Mängel der Lehrerausbildung hat er sich keine Illusionen gemacht. Zu ihnen gehört noch immer, „daß die an ihr beteiligten Personen im Hinblick auf ihr Verständnis von Pädagogik sehr unterschiedliche, wo nicht unvereinbare Ansichten haben. Damit finden die Lehramtskandidaten Bedingungen vor, die ihnen zumuten, gleichzeitig in den verschiedensten Paradigmen zu denken. Das ist nicht realistisch. Die Folge sind unverbundene Elemente in der Wissensstruktur der Lehramtskandidaten mit geringer Bedeutung für ihr pädagogisches Handeln“³⁰.

²⁶ Novellierter Organisationsplan der Paris Lodron-Universität Salzburg 2005, in Kraft getreten am 1. Jänner 2006. Mitteilungsblatt, Studienjahr 2005/2006, 16. Stück vom 2. Jänner 2006, Nr. 34, III B 2.

²⁷ Handbuch der Universität Salzburg 2006/07, 97.

²⁸ Vgl. in diesem Buch S. 327ff.

²⁹ Vgl. u.a. THONHAUSER 1995.

³⁰ Ebenda, 132.

Die „Bedingungen“, die THONHAUSER rügte, waren allerdings durch den Salzburger „*Studienplan für die allgemeine pädagogische Ausbildung der Lehramtskandidaten/innen und das Schulpraktikum*“³¹ mitbestimmt, an dem er selbst wesentlichen Anteil hatte. An diesem Studienplan fällt in jeder seiner drei Fassungen ein großes Mißverhältnis zwischen seinem Ziel und den Mitteln auf, die zu dessen Erreichung angeboten werden. Als *Ziel* galt, „die Studierenden durch die in diesem Studienplan geregelten Studien“ zu befähigen, „ihre künftigen beruflichen Aufgaben als Lehrer/in und Erzieher/in auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse über Schule, Unterricht, Bildung und Erziehung und ihre Funktion in der Gesellschaft selbständig und verantwortlich handelnd zu erfüllen“.

Dieses „Ziel“ umfaßte unter anderem „folgende *Teilaspekte*“: „die Kompetenz zu verantwortlichem erzieherischen und unterrichtlichen Handeln“; „die Bereitschaft und Befähigung zur wissenschaftlichen Reflexion der beruflichen Tätigkeit“ sowie „zur Interaktion und Kooperation mit Lehrern, Eltern und Schülern“; „die Bereitschaft, sich weiterzubilden und durch Innovationsprozesse an der Veränderung der Schule auf Grund neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse unter Beteiligung der Betroffenen mitzuwirken“. Insbesondere gehe es um die „Fähigkeit, die Bedingungen in den Bildungsinstitutionen zu erkennen, die Lernen in eigener Verantwortung erschweren oder verhindern“, und „die Behinderung eigenständigen Lernens durch Innovationen zu überwinden“. Dazu sollten „die Studierenden zu den Ergebnissen der Wissenschaft und den Aufgaben ihrer Forschung, ihren Quellen und Zusammenhängen geführt“ und „in den Methoden der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse und deren Anwendung geschult ... werden“. (§ 3).

Als *Mittel* zu diesen großartigen Zwecken standen nicht mehr als 13 Semesterwochenstunden zur Verfügung, die auf 8 Lehrveranstaltungen verteilt waren (§ 4). Davon waren 5 im Ausmaß von insgesamt 7 Semesterwochenstunden zur Gänze oder überwiegend *praktischer* Art auf Anfänger-Niveau. Dazu gehörten:

1. ein einstündiges Proseminar zur „*Reflexion eigener Schulerfahrungen*“ mit dem Ziel, diese „zu reflektieren und zur Klärung von Be-

³¹ Erste Fassung, genehmigt durch das BMFWF am 18.11.1983; 1. geänderte Fassung, genehmigt am 28.9.1992. Sondernummer des Mitteilungsblattes der Universität Salzburg, Studienjahr 1992/93, 9. Stück, vom 11. Jänner 1993 (Nr. 108); hier zitiert nach der 2. geänderten Fassung, genehmigt am 30.5.1997. Mitteilungsblatt, Studienjahr 1996/97, 27. Stück, vom 10. Juli 1997 (Nr. 229).

rufsmotivation und Berufserwartungen beizutragen. Als Methode empfiehlt sich erfahrungsorientiertes Lernen in Gruppen von höchstens 20 Studierenden“.

2. ein zweistündiges „*Pädagogisches Praktikum an Schulen*“.
3. eine einstündige Übung als „*Pädagogische Begleitlehrveranstaltung*“ zum Praktikum. In ihr „sollen elementare Kompetenzen der Beobachtung und Reflexion pädagogischer Praxis in unterschiedlichen Schultypen eingeübt werden“.
4. ein einstündiges Proseminar „*Planungskompetenzen für die Schule*“, das allgemeine „und/oder“ sehr spezielle Kompetenzen zur „Planung von computerunterstütztem“, „integrativem“ oder „Projektunterricht“ vermitteln soll.
5. ein zweistündiges Proseminar „*Training didaktischer und/oder kommunikativer Kompetenzen*“, das „die Möglichkeit zur Erprobung und Selbstbeobachtung pädagogischen Handelns“ bieten soll.

Für die Einführung in die *wissenschaftlichen* Grundlagen des Lehrberufes waren nur 3 zweistündige Vorlesungen mit insgesamt 6 Semesterwochenstunden vorgesehen:

1. „*Theorien für den Unterricht*“. „Aufgabe ... ist die Vermittlung grundlegender theoretischer Fähigkeiten zur Planung, Durchführung und Beurteilung von Unterricht“.
2. „*Psychologie für die Schule*“. Darunter wurden „Modelle der Entwicklungs-, Sozial-, Lern-, Denk-, Gedächtnis- und Motivationspsychologie zur Planung und Beurteilung von Unterricht und Erziehung“ verstanden, die „möglichst in integrativer Form eingeführt und zur kritischen Stützung sachbezogenen und sozialen Lernens herangezogen“ werden sollen.
3. „*Schule im gesellschaftlichen Kontext*“. Diese Vorlesung sollte es „ermöglichen, die Schule aus einem historischen, politologischen, soziologischen Zusammenhang heraus und im Vergleich mit aktuellen internationalen Tendenzen zu verstehen“. Dabei soll „auf die Erfahrungen der Studierenden aus der Studieneingangsphase Bezug“ genommen und – wie bei allen Lehrveranstaltungen – auf „die Mitwirkung der Studierenden Bedacht“ genommen werden.³²

Es ist kaum glaubhaft, daß diese drei Vorlesungen ausreichende Mittel sein können, um in den Studierenden eine solide „Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse über Schule, Unterricht, Bildung und Erziehung“ (§ 3) zu legen. Als Resultat ist schwerlich mehr als pädago-

³² Geänderter Studienplan von 1997, § 4.

gisch-psychologische Scheinbildung zu erwarten. Schon die Prüfungsvorschrift von 1928 hatte zum Besuch von Vorlesungen aus Pädagogik und „Psychologie (unter Berücksichtigung der jugendkundlichen Probleme)“ im Umfang von 12 Semesterwochenstunden verpflichtet³³. Das wurde von Sachverständigen generationenlang als unzureichend beurteilt. Der Salzburger Studienplan hat diese unzulängliche Menge rund 60 Jahre später auf die Hälfte reduziert, um Zeit für eine mit 7 Semesterwochenstunden nicht weniger unzulängliche praktische Vorbereitung auf das Unterrichten zu gewinnen.

Ab 1999 wurde der zitierte Studienplan mehrfach geringfügig geändert. Anlaß war die Einrichtung neuer Studienkommissionen gemäß Universitäts-Organisationsgesetz 1993 (§§ 41 und 42) und Universitäts-Studiengesetz 1997. An die Stelle der bisherigen „Studienkommission für die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidat/inn/en an der Universität Salzburg“ traten zwei getrennte Studienkommissionen: eine „für das Lehramtsstudium an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät“ unter der Leitung von THONHAUSER³⁴ und eine für jenes „an der Naturwissenschaftlichen Fakultät“. Sie waren jeweils mit Fachvertretern aller (Schul)Unterrichtsfächer, die an der jeweiligen Fakultät eingerichtet sind, und Fachvertretern der Pädagogik „in einem angemessenen Verhältnis“ zu besetzen.³⁵ Die „Studienvorschriften für die allgemeine pädagogische und schulpraktische Ausbildung“ wurden in je einen umfassenden „*Studienplan für das Lehramtsstudium an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät*“ bzw. „*der Naturwissenschaftlichen Fakultät an der Paris Lodron-Universität Salzburg*“ eingebaut. Der Studienplan für letztere (Unterrichtsfächer Biologie und Umweltkunde, Geographie und Wirtschaftskunde sowie Mathematik) wurde schon am 10. September 1999 erlassen³⁶, jener für die Geisteswissenschaftliche Fakultät erst am 7. September 2001³⁷.

Hinsichtlich der Vorschriften für die allgemeine pädagogische Ausbildung haben sich zwischen den beiden Fakultäten keine wesentlichen

³³ Vgl. in diesem Werk Band 1, 154ff.

³⁴ Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Tätigkeitsbericht 1999, 6.

³⁵ UniStG 1997, BGBl, Nr. 48, Anlage 3. Lehramtsstudium (3.3).

³⁶ Mitteilungsblatt Studienjahr 1998/99, 78. Stück vom 10. September 1999, Nr. 461. Zweite Version: 2001/2002, 56. Stück vom 24. Juni 2002, Nr. 203.

³⁷ Mitteilungsblatt 2000/2001, 58. Stück vom 7. September 2001, Nr. 334; Zweite Version: 2001/2002, 51. Stück vom 18. Juni 2002, Nr. 192; Dritte Version: 2002/2003, 52. Stück vom 27. Juni 2003, Nr. 200.

Unterschiede ergeben. Neu war gegenüber dem Studienplan von 1997, daß dafür nun 14 Semesterwochenstunden (statt 13) zur Verfügung stehen. Zur Einführung in die *wissenschaftlichen* Grundlagen des Lehrberufs wurden wie früher nur Vorlesungen im Ausmaß von insgesamt 6 Semesterwochenstunden vorgesehen: 4 für Pädagogik (je zweistündig „Theorien für den Unterricht“ und „Schulentwicklung“) und 2 für Psychologie (je einstündig „Entwicklungspsychologie“ und „Pädagogische Psychologie“).

Der *praktischen* Vorbereitung auf das Unterrichten wurden nun 8 Semesterwochenstunden gewidmet. Sie verteilten sich auf 4 Proseminare über „Einführung in die Schulpädagogik“ (zweistündig als Teil der Studieneingangsphase und mit dem „pädagogischen Erkundungspraktikum“ verbunden), „Planung von Unterricht“ (einstündig), „Reflexion eigener Schulerfahrungen“ (einstündig), „Didaktisch-kommunikative Fähigkeiten“ (zweistündig) und ein „Studienplangebundenes Wahlfach“ (zweistündig), das als Proseminar, Seminar oder Vorlesung angeboten werden kann. Als Beispiele zur Auswahl wurden folgende Themen genannt: „Evaluation von Lehr-/Lernprozessen; Lehren und Lernen mit neuen Medien; kommunikative Kompetenz; classroom-management; innovative didaktische Konzepte; Leistungsbeurteilung im Unterricht“³⁸.

Im Bereich der Mittel enthielten also die beiden fakultätsspezifischen Studienpläne von 1999 und 2001 wenig Neues. Die auffälligste und zeit- wie fachgeschichtlich merkwürdigste Neuerung betraf die Ziele des Lehramtsstudiums. Es „verfolgt (nun) folgende übergreifende Bildungsziele:

1. Fähigkeit zur Umsetzung der Lehrpläne an mittleren und höheren allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, insbesondere auch der Unterrichtsprinzipien sowie Fähigkeiten zur Beteiligung an Schulentwicklung.
2. Fähigkeit zu wissenschaftlichen Denkweisen.
3. Fähigkeit zu eigenständigem Wissenserwerb und zur Nutzung der Angebote der Weiterbildung und von Fernstudien.
4. Zunehmende Selbstkompetenz und Fähigkeit zur Teambildung.
5. Kritisches Bewusstsein über gegenwärtige Strukturen des Bildungswesens und dessen Entwicklung.

³⁸ Studienplan für das Lehramtsstudium an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät 2003, § 12.1.

6. Sensibilität für Konfliktsituationen im Spannungsfeld von Ethik, Wissenschaft, praktischer Pädagogik, Umwelt und Gesellschaft, Arbeit und Beruf.
7. Verfügen über fachspezifische und erziehungswissenschaftliche Zugänge und Fähigkeit zur Wahrnehmung von kulturellen Verschiedenheiten im Bereich von Ethnien und Religionen und deren Verständnis.
8. Fähigkeit zur Bewältigung gesellschaftlicher Konflikte und Probleme, z.B. bezüglich Geschlechterdisparitäten, Minderheiten und Menschenrechte.³⁹

Vom unsinnigen Modewort „Selbstkompetenz“ über schulkritisches Bewußtsein und „Schulentwicklung“ bis zur universalen konfliktensiblen Weltkenntnis und Weltverbesserung (Ziele 6 bis 8) sind hier eine Menge bildungspolitischer Wunschvorstellungen vereint, die weit über die zentralen Berufsaufgaben der Lehrer hinausgehen und eher von ihnen ablenken als zu ihrer Ausübung anleiten dürften. Das Mißverhältnis zwischen propagierten Zielen und verfügbaren Mitteln ist noch größer geworden. Die realistische Beschränkung auf „diejenige allgemeine philosophische und pädagogische Bildung ..., die jedem Mittelschul-Lehrer *unentbehrlich* ist“⁴⁰, ist geschwätzig überspannten Zielangaben gewichen.

Über die Wirkung dieser pseudo-erziehungswissenschaftlich-psychologischen Kurzausbildung auf die Studierenden ist wenig Verlässliches bekannt⁴¹. Daß sie darunter leidet, „mit einer sehr knapp bemessenen Zeit auskommen“ zu müssen, ist unbestritten⁴². Im Evaluationsbericht über die Geisteswissenschaftliche Fakultät von 2003 hieß es dazu, „eine Evaluation der Lehrerbildung“ sei „dringend geboten“. „Die bisherige Aufgabenteilung“ zwischen dem Institut für Erziehungswissenschaft und dem Institut für Lehrerbildung „führt im Ergebnis eher zu Doppelungen von Aufgaben als zu einer Ergänzung“.⁴³

³⁹ Ebenda, § 1.

⁴⁰ Ministerial-Verordnung des MKU vom 30. August 1897 betreffend die Prüfung der Kandidaten des Gymnasial- und Realschul-Lehramtes, RGB Nr. 220. Bei HALMA/SCHILLING 1911, I, 305 (Artikel V). Mit „philosophisch“ war hier „insbesondere Psychologie“ gemeint. Ebenda, 296. Hervorhebungen vom Verfasser.

⁴¹ Über bescheidene Ansätze einer Auswertung von nicht-repräsentativen „Rückmeldungen“ nach dem Schulpraktikum berichtet RUBLACK 1991, 171ff.

⁴² Vgl. u.a. THONHAUSER 1995, 130f.

⁴³ Report on the Evaluation 2003, 60.

Als Lösung dieses Problems haben THONHAUSER und HOFMANN 2002 die Eingliederung des damaligen „Instituts für Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ als Abteilung in das damalige „Institut für Erziehungswissenschaft“ zur Diskussion gestellt. „Dafür spricht die räumliche und inhaltliche Nähe betreffend Lehre und Forschung. Dagegen sprechen der bereits einmal gezeigte Widerstand von Fakultät und Senat sowie die Gefährdung einer (jedenfalls derzeit) gut funktionierenden Einheit (mit klaren Aufgabenzuteilungen, teilweise verschieden von denen am EWI-Institut)“.⁴⁴

Von einer „Gefährdung“ zu sprechen, setzt begründete Zweifel voraus, daß die „Abteilung Erziehungswissenschaft“ der Geisteswissenschaftlichen Fakultät mit ihrer einseitigen Ausrichtung auf Forschung bereit und fähig wäre, auch die Aufgaben der Lehrerausbildung gut zu erfüllen, falls es zur Wieder-Eingliederung dieser Aufgaben käme. Schon früher wurde von den Lehrerbildnern an den „doppelzuteilten“ Erziehungswissenschaftlern „bemängelt, daß die Angebote für Wahlpflichtfächer minimal sind“⁴⁵.

Die „Doppelzuteilung“ mit der Verpflichtung, sich an der Lehrerausbildung zu beteiligen, scheint beim Lehrkörper des Instituts bzw. der Abteilung für Erziehungswissenschaft wenig beliebt gewesen zu sein. Nach dem Stand vom August 2005 hat kein einziger der 6 Assistenten im kleinen Schwesterinstitut mitgearbeitet. Bei den Professoren beschränkte sich die „Doppelzuteilung“ zugunsten der Lehrerbildung auf 2 Personen: bei HERBER mit 45 Prozent der Dienstzeit, bei EDER mit 10 Prozent.⁴⁶ Selbst Dozent HOFMANN als Leiter der Abteilung für Lehrerbildung war ihr nur zu 70 Prozent zugeeignet. Voll zugeordnet waren ihr bloß 2 nicht-promovierte BundeslehrerInnen, ein Techniker und 1½ Stellen für Sekretärinnen. Für die schulpraktische Ausbildung standen 100 Lehrer und Lehrerinnen höherer Schulen als Lehrbeauftragte mit insgesamt 487 Wochenstunden zur Verfügung.⁴⁷

⁴⁴ THONHAUSER/HOFMANN: Institut für Lehrerinnen- und Lehrer-Bildung (ILLB) – status quo und Zukunftsperspektiven. 4-Seiten-Papier vom 21. Mai 2002 (unveröffentlicht). PAB.

⁴⁵ Protokoll der 1. Institutskonferenz des Institutes für Lehrerbildung vom 15.3.1999, TOP 6. PAB.

⁴⁶ Organigramm Interfakultärer Fachbereich „Fachdidaktik – LehrerInnenbildung“ der Universität Salzburg (Stand: August 2005). PAB.

⁴⁷ Tabelle 1.2 des ILLB: Lehrpersonal und abgehaltene Lehrveranstaltungen – Nicht am Institut Bedienstete. Studienjahr 2001/02. PAB.

Diese Zustände werfen Licht auf zwei Sachverhalte: 1. auf die tiefe Entfremdung der meisten forschungsorientierten Mitarbeiter des Instituts für Erziehungswissenschaft von den Aufgaben der Lehrerbildung und von der Schulpädagogik als eines wesentlichen Teiles der Praktischen Pädagogik; 2. auf die armselige personelle und erziehungstheoretische Verfassung des Instituts für LehrerInnenbildung, die abseits eines vollausgebauten (d.h. die Lehrerbildung in der ihr gemäßen berufsbezogen-praktischen Form einschließenden) Instituts für Erziehungswissenschaft kaum zu beheben sein dürfte.

24. NEUERUNGEN SEIT 2002

Das Universitätsgesetz 2002 sowie Satzung und Organisationsplan der Salzburger Universität von 2004 brachten auch für das Institut für Erziehungswissenschaft einschneidende organisatorische Neuerungen mit sich¹. Es erhielt den neuen Namen „*Abteilung Erziehungswissenschaft*“ im „*Fachbereich Erziehungswissenschaft und Kulturosoziologie*“ der „Kultur- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät“. An der personellen und sachlichen Ausstattung, den Aufgaben, Forschungsgebieten und Lehrinhalten hat sich wenig geändert. Einschneidend war jedoch, daß die Gliederung des bisherigen Institutes in drei Abteilungen (und das „PISA Forschungszentrum Österreich“ unter dem Assistenten GÜNTER HAIDER als „National Project Manager“²) aufgehoben wurde. Relativ selbständig blieb im Rahmen der neuen „Abteilung Erziehungswissenschaft“ nur das bisherige „PISA-Zentrum“ unter dem neuen Namen „*Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung*“ (ZVB) mit HAIDER als „Leiter“³.

Die für das Fach wichtigsten Ereignisse waren die *Wiederbesetzungen von zwei Professuren*. Das war zunächst die *Professur für Pädagogik I* nach der Emeritierung von KRUMM. Sie wurde am 1. Oktober 2001 frei, aber die Vakanz dauerte zwei Jahre, ehe ein Nachfolger seinen Dienst antreten konnte. Das Berufungsverfahren erfolgte noch nach dem Universitäts-Organisationsgesetz 1993⁴, das für Berufungskommissionen

¹ Vgl. in diesem Buch S. 180f.

² Letztmals in: Universität Salzburg: Information, Organisation, Studium 2002/2003, 83.

³ Handbuch der Universität Salzburg 2005/06, 66.

⁴ UOG 1993, §§ 22 und 23.

– wie das vorausgegangene sozialistische Gesetz von 1975⁵ – eine Zusammensetzung mit Vertretern der Professoren, der Wissenschaftlichen Mitarbeiter und der Studierenden im Verhältnis 2:1:1 vorschrieb.

Die öffentliche Ausschreibung der freien Planstelle für „Pädagogik“ ist erst am 28. August 2001 erfolgt, obwohl schon seit 1975 gesetzlich vorgeschrieben war, Besetzungsvorschläge „spätestens drei Monate vor dem voraussichtlichen Freiwerden des Dienstpostens ... vorzulegen“⁶. Dadurch hat sich die Wiederbesetzung zwangsläufig verzögert. Die verspätete Ausschreibung hatte ihren Grund darin, daß KRUMMS Emeritierung ursprünglich erst nach Ablauf des Studienjahres 2002/03 geplant war⁷, jedoch aus gesundheitlichen Gründen unerwartet um zwei Jahre früher eingetreten ist.

Die Ausschreibung enthielt zur Widmung der Professur folgende Angaben: der Bewerber „soll den Bereich der Pädagogik in Forschung und Lehre vertreten“. Es wird „eine ausgewiesene Qualifikation in *empirischer Methodologie* (sowohl quantitative als auch qualitative Methoden) und eine *Schwerpunktbildung* möglichst in einem der folgenden Bereiche erwartet: Erwachsenenbildung, Lehren und Lernen mit neuen Medien, Pädagogische Beratung, Sonderpädagogik, Sozialpädagogik bzw. Schul- und Unterrichtsforschung mit besonderer Betonung der sozialen Aspekte, Vorschulerziehung“. Gefordert wurde ferner „der Nachweis der Einbindung in die internationale Forschung“. Auffällig war, daß Berufserfahrung als Lehrer oder eine andere Art von Bewährung in längerer Erziehungspraxis nicht einmal als erwünschte Einstellungsvoraussetzungen genannt wurden.

Da ab 1. September 2001 Professoren gesetzlich nicht mehr in ein öffentlich-rechtliches (beamtetes) Dienstverhältnis aufgenommen werden konnten, sondern nur noch in ein privatrechtliches, mußte der Dienstposten auf Weisung des Wissenschaftsministeriums⁸ als „unbefristete Vertragsprofessur“ neu ausgeschrieben werden. Die Ausschreibung ist am 5. Dezember 2001 erfolgt. Als Ende der Bewerbungsfrist wurde der 31. Dezember 2001 angegeben.⁹ Neu waren nur zwei Zusät-

⁵ UOG 1975, §§ 26, Abs. 2, 63 und 65. Vgl. in diesem Werk Band 1, 222ff.

⁶ Mitteilungsblatt der Universität Salzburg 2000/2001, 55. Stück, Nr. 323a.

⁷ Über die gesetzliche Regelung der Emeritierung vgl. BDG 1979, § 163. Kundmachung BGBl. Nr. 26/1997.

⁸ Schreiben des BMfBWK vom 14.11.2001, GZ 22.857/5-VII/A/2/2001 an den Rektor der Universität Salzburg, US.

⁹ Mitteilungsblatt 2001/2002, 16. Stück, Nr. 70.

ze zu den „Voraussetzungen“: erstens „hervorragende wissenschaftliche Qualifikation in Forschung und Lehre für das zu ersetzende Fach“ und zweitens „facheinschlägige Auslandserfahrung“ (statt wie vorher „Nachweis der Einbindung in die internationale Forschung“).

Bis zum Ende der Bewerbungsfrist sind 43 Bewerbungen eingegangen. Der Besetzungsvorschlag lautete:

1. FERDINAND EDER, Dozent für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität Linz;
2. MATTHIAS VON SALDERN, Professor (C 3) für Schulpädagogik und Betriebspädagogik an der Universität Lüneburg/Niedersachsen;
3. PETER HARRY LUDWIG, Professor (C 3) für Empirische Schulforschung an der Universität Kassel.

Über EDER ist bereits berichtet worden¹⁰.

MATTHIAS VON SALDERN wurde am 21. November 1953 in München geboren¹¹. Er besuchte ab 1960 die Volksschule in Scharmbeckstotel (Niedersachsen), trat 1965 in das Wolfgang-Ernst-Gymnasium in Büdingen (Hessen) über und wechselte 1971 zum Hartungschens Gymnasium in Kassel, wo er im Februar 1973 die Reifeprüfung bestand. Von 1975 bis 1978 studierte er in Hamburg Pädagogik und schloß mit dem Diplom ab. 1979 wurde er Wissenschaftlicher Angestellter am Zentrum für empirische pädagogische Forschung der Universität Koblenz-Landau in der Abteilung Landau. Im November 1986 erfolgte dort im Alter von 33 Jahren die Promotion zum Doktor der Philosophie mit der Note „summa cum laude“. Seine *Dissertation* behandelte das Thema „Sozioklima von Schulklassen. Überlegungen und mehrerebenenanalytische Untersuchungen zur subjektiven Wahrnehmung von Lernumwelten“. ¹² Erster Begutachter war Professor KARLHEINZ INGENKAMP¹³. Die Dissertation ist 1986 als Buch erschienen, 1992 auch in englischer Übersetzung.

Seit 1986 Wissenschaftlicher Assistent, hat SALDERN 1987 die Zeitschrift „Empirische Pädagogik“ mitgegründet und bis 1991 als Koordinator der Redaktion gewirkt. Im Mai 1992 hat er an der Universität Koblenz-Landau im Alter von 38 Jahren die Lehrbefugnis als Privatdozent für Erziehungswissenschaft erworben. Der Titel seiner *Habili-*

¹⁰ Vgl. in diesem Buch S. 317ff.

¹¹ Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2003, 2806. Lebenslauf und Wissenschaftliche Veröffentlichungen im US.

¹² ZfP, 33 (1987), 442.

¹³ Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2003, 1443.

tationsschrift lautete: „*Klassengröße als Forschungsgegenstand. Geschichte, Theorie und pädagogische Implikationen*“¹⁴. Sie ist 1993 im Verlag der Universität Landau in zwei Bänden gedruckt erschienen. SALDERN ist verheiratet und hat zwei Kinder. Seit 1. Oktober 1995 lehrte er als Professor an der Universität Lüneburg.

Zur Zeit der Salzburger Beratungen lagen neben Dissertation und Habilitationsschrift folgende Bücher vor: „Implizite Persönlichkeits-theorien“ (1980, mit Ko-Autor W. STILLER); „Erziehungswissenschaft und Neue Systemtheorie“ (1991); „Gruppengröße – eine humanökologische Perspektive“ (1993); „Schulleistung in Deutschland“ (1997); „Befragung und Beobachtung im Betrieb“ (1998); „Grundlagen systemischer Organisationsentwicklung“ (1998); „Führen durch Gespräche“ (1998). Dazu kamen rund 50 Aufsätze empirischer und methodologischer Art zu schulpsychologischen und -pädagogischen Themen.

PETER HARRY LUDWIG wurde am 29. Mai 1957 in Neutraubling (Kreis Regensburg) als Sohn eines Ingenieurs der Elektrotechnik geboren¹⁵. Er besuchte das Gymnasium mit mathematisch-naturwissenschaftlicher Ausrichtung in Neusäß bei Augsburg und erhielt 1978 das Reifezeugnis. Anschließend leistete er Zivildienst beim Bayerischen Roten Kreuz und in einer privaten Sonderschule für Sehbehinderte in Augsburg. Von 1980 bis 1986 absolvierte er an der Universität Augsburg das Diplom-Studium der Pädagogik mit dem Wahlpflichtfach „Pädagogische Diagnostik und Beratung“ und den Nebenfächern Psychologie und Soziologie. 1986 erwarb er den Grad eines Diplom-Pädagogen mit der Note „sehr gut“. Seine *Diplomarbeit* behandelte „Das Studium an der Hochschule im Spannungsfeld von Aktivitäten der Lehrenden und Lernenden. Diskussion von Optimierungsmöglichkeiten universitärer Ausbildung durch Verstärkung aktiven Studienverhaltens“ (129 Seiten).

Von 1986 bis 2000 war er an der Universität Augsburg als Wissenschaftlicher Mitarbeiter – seit 1990 als Assistent – tätig; zunächst am „Lehrstuhl für Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der empirischen Pädagogischen Forschung“ bei Professor ERICH WEBER¹⁶, ab 1992 am Lehrstuhl von Prof. FRITZ MÄRZ¹⁷. Am 24. Januar 1990 erfolg-

¹⁴ ZfP 39 (1993), 531.

¹⁵ Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2003, 2028; Lebenslauf im US.

¹⁶ Über WEBER vgl. in diesem Buch S. 155f. Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2003, 3591.

¹⁷ Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2003, 2060.

te im Alter von 32 Jahren die Promotion zum Doktor der Philosophie mit der Note „magna cum laude“ auf Grund einer *Dissertation* über „*Sich selbst erfüllende Prophezeiungen im Alltagsleben. Theorie und empirische Basis von Erwartungseffekten und Konsequenzen für die Pädagogik, insbesondere für die Gerontagogik*“¹⁸. Gutachter waren ERICH WEBER und der Psychologe DIETER ULICH. Die Dissertation ist 1991 als Buch veröffentlicht worden.

Ein Stipendium der Deutschen Forschungsgemeinschaft ermöglichte LUDWIG 1991 einen halbjährigen Forschungsaufenthalt an der University of Connecticut (USA).

Am 14. November 1996 erwarb er im Alter von 39 Jahren an der Universität Augsburg die Lehrbefugnis als Privatdozent für Pädagogik. Seine *Habilitationsschrift* im Umfang von 413 Seiten behandelte das Thema „*Ermutigung und Imagination. Zuversichtssteigerung durch mentale Vorstellungen als Lernhilfe*“¹⁹. Sie ist 1999 in erweiterter Form in folgenden zwei Büchern veröffentlicht worden: „*Ermutigung. Optimierung von Lernprozessen durch Zuversichtssteigerung*“ (187 Seiten) und „*Imagination. Sich selbst erfüllende Vorstellungen zur Förderung von Lernprozessen*“ (415 Seiten). LUDWIGS Habilitationsvortrag war folgendem Thema gewidmet: „*Zur Unverzichtbarkeit der Lenkung in der Erziehung. Das ‚Einwirkungskonzept‘ als notwendiges pädagogisches Paradigma beim ‚Führen und Wachsenlassen‘. Eine Replik auf OELKERS und BREZINKA*“²⁰.

Zur Zeit der Salzburger Beratungen lagen an *Publikationen* neben den genannten drei Monographien noch 7 größere Aufsätze vor sowie ein von LUDWIG 1997 herausgegebener Sammelband über „*Summerhill: Antiautoritäre Pädagogik heute. Ist die freie Erziehung tatsächlich gescheitert?*“ (238 Seiten). LUDWIG ist verheiratet und hat einen Sohn.

An diesem Besetzungsvorschlag ist unter anderem auch erkennbar, wie sehr sich mit der Verwissenschaftlichung der Pädagogik die Rekrutierungsbasis der berufbaren Personen und die Maßstäbe für die Besetzung der ihr gewidmeten Professuren verändert haben. Im Unterschied zu früher hat keiner der drei vorgeschlagenen Kandidaten ein abgeschlossenes Lehramtsstudium und eine wenigstens minimale Be-

¹⁸ ZfP 37 (1991), 472.

¹⁹ ZfP 43 (1997), 502.

²⁰ Unter dem Titel „*Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen erzieherischen Handelns*“ in verbesserter Form veröffentlicht: LUDWIG 2000.

rufspraxis als Schullehrer oder in einem außerschulischen pädagogischen Beruf aufzuweisen. Alle haben das Praxisfeld, für das sie auszubilden haben, selbst nie beruflich handelnd kennen gelernt, sondern sind von der Reifeprüfung an im Schonraum der Universität zu Lehrern künftiger Lehrer und Erziehungs- oder Schulforscher herangereift.

Der Ruf ist an FERDINAND EDER ergangen. Er war schon im Sommersemester 2002 neben seinem Linzer Amt in Salzburg als Gastprofessor tätig²¹. Nachdem die ausgeschriebene Professur zwei Jahre lang unbesetzt war, hat er am 1. Oktober 2003 im Alter von 55 Jahren die Nachfolge von KRUMM als Professor für Pädagogik angetreten.

Als nächstes war wegen der Pensionierung von THONHAUSER ab 1. Oktober 2005 für dessen Nachfolge zu sorgen. Die Professur wurde mit der Bezeichnung „*Pädagogik mit Schwerpunkt Schulpädagogik*“ bereits im Januar 2004 öffentlich ausgeschrieben²². Es wurde „eine empirische Ausrichtung erwartet“. „Erwünscht“ waren „Erfahrungen in der Schulpraxis und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“. Unter den „Voraussetzungen“ wurde auch „facheinschlägige Auslandserfahrung“ genannt. Vorsitzender der Berufungskommission war PATRY, Ende der Bewerbungsfrist der 31. März 2004.

Es sind 38 Bewerbungen eingegangen. Davon sind 7 Personen in die engere Auswahl gelangt: 2 Männer und 5 Frauen. Ihre Vorstellungsvorträge fanden Anfang Oktober 2004 statt. Es kam zu folgendem Besetzungsvorschlag:

1. TINA HASCHER, Privatdozentin für Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Universität Freiburg (Schweiz) und Titularprofessorin für Schulpädagogik an der Universität Bern;
2. DORIS LEWALTER, Privatdozentin für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität der Bundeswehr in München;
3. PETER LUDWIG, Professor (C 3) für Empirische Schulforschung an der Universität Kassel.

²¹ Mit einer zweistündigen Lehrveranstaltung über „Die Bedeutung nationaler und internationaler Schulleistungsstudien für die Entwicklung der Qualität von Einzelschulen und Unterricht – insbesondere TIMSS und PISA“. Briefliche Mitteilung EDERS an den Verfasser vom 5.3.2006. TIMSS bedeutet: „Third International Mathematics and Science Study“. Vgl. BÖHM 2005, 634. Zu PISA ebenda 499f. und in diesem Buch S. 177. Kritisch HOPMANN u.a. 2007.

²² Unter anderem im Mitteilungsblatt der Universität Salzburg vom 21.1.2004.

TINA HASCHER wurde am 31. Mai 1965 in Dillingen an der Donau geboren und hat 1984 am dortigen Gymnasium das Reifezeugnis erworben²³. Von 1984 bis 1990 studierte sie an der Universität München Psycholinguistik, Psychologie und Sonderpädagogik mit Abschluß als Magistra Artium (M.A.). Beruflich war sie von 1985 bis 1993 als Jugend- und Hausleiterin bei der Firma Sport Scheck-Jugendreisen tätig und daneben von 1986 bis 1990 als Studentische Hilfskraft am Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung in München. Von 1990 bis 1993 arbeitete sie als Promotionsstipendiatin an diesem Institut in der Forschungsgruppe „Entwicklung moralischer Motivation“. Eine Ausbildung zur Lehrerin ist nicht erfolgt. 1994 erwarb sie an der Universität München das Doktorat der Philosophie auf Grund einer gedruckten psychologischen *Dissertation* über „*Emotionsbeschreibung und Emotionsverstehen. Zur Entwicklung des Emotionsvokabulars und des Ambivalenzverstehens im Kindesalter*“.

Nach der Promotion wurde sie 1994 Oberassistentin am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg (Schweiz) bei Professor FRITZ OSER. 1996 wechselte sie als Vizedirektorin in die Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik der Universität Bern. Von 2000 bis 2005 war sie Direktorin und Leiterin dieser Forschungsstelle. Im Jahr 2003 erwarb sie an der Universität Freiburg (Schweiz) die Lehrbefugnis als Privatdozentin für Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Ihre *Habilitationsschrift* behandelte „*Das Wohlbefinden Jugendlicher in der Schule. Analyse und Entwicklung eines psychologischen Konzepts unter empirisch-pädagogischen Gesichtspunkten*“. Sie ist 2004 unter dem Titel „*Wohlbefinden in der Schule*“ im Umfang von 321 Seiten als Buch erschienen.

Es bietet nach einer kritischen Bedeutungsanalyse des Modewortes „Wohlbefinden“ im psychologischen Sprachgebrauch einen gründlichen „Forschungsüberblick zum Wohlbefinden in der Schule“ sowie eine theoretische Ordnung der Erscheinungsformen, Komponenten und Entstehungsbedingungen von schulischem Wohlbefinden. Gestützt auf Ergebnisse eigener und fremder Schülerbefragungen wurden folgende fünf Bereiche unterschieden, die für das Wohlbefinden von Schülern relevant und seit langem bekannt sind: 1. Soziale und didaktische Merkmale des Unterrichts, 2. der empfundene Leistungsdruck im Unterricht, 3. die Schulleistungen der Schüler, 4. Diskriminierung

²³ Biographische Angaben nach einem Curriculum Vitae und Publikationsliste vom Juli 2006. PAB. Kurz-Biographie bei BADERTSCHER u.a. 1999, 274f.

unter Mitschülern und 5. die Interaktionen in den Schulpausen. Im Schlußkapitel über „Eine Schule zum Wohlfühlen“ wurde die Bedeutung von Emotionen der Schüler für ihre Lehrpersonen und die Frage erörtert: „Wie können sich Schulen zu einem Ort des Wohlbefindens entwickeln?“²⁴ Wie nicht anders zu erwarten, lief die Antwort auf „gute Lehrer“ hinaus, die sich „fürsorglich verhalten“, „sozial gerecht handeln“ und „Unterrichtskompetenzen“ besitzen.

An weiteren *Publikationen* lagen von HASCHER als Allein-Autorin zur Zeit der Salzburger Beratungen nur zwei größere Aufsätze vor: „Ziele und Inhalte der Schulpädagogik. Anmerkungen aus entwicklungspsychologischer Perspektive“ (1999) und „Erziehungswissenschaft in der Schweiz – aktuelle Situation und Besonderheiten“ (2004). Ihren Salzburger *Vorstellungs-Vortrag* am 9. Oktober 2004 hat sie über folgendes Thema gehalten: „Zwischen Standards und Freiheitsgraden: Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung“²⁵.

DORIS LEWALTER wurde am 10. Mai 1965 in München geboren²⁶. Sie studierte ab 1985 an der dortigen Universität Pädagogik mit den Nebenfächern Psychologie und Kunstgeschichte und schloß 1991 mit dem Magistergrad ab. Eine Ausbildung zur Lehrerin ist nicht erfolgt. 1996 erwarb sie an der Universität München das Doktorat der Philosophie auf Grund einer *Dissertation* über „*Visualisierung und Lernen. Eine Studie zum Lernen mit computerunterstützten Bildern und Animationen in Lerntexten*“²⁷. Sie ist 1997 im Umfang von 280 Seiten als Buch erschienen. Betreuer und Gutachter waren die Professoren HEINZ MANDL und JOCHEN GERSTENMAIER am Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

Beruflich war LEWALTER von 1994 bis 1999 als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Projekt „Bedingungen und Auswirkungen berufsspezifischer Lernmotivation“ im Institut für Psychologie und Erziehungswissenschaft der Universität der Bundeswehr in München tätig. Im Jahre 2000 wurde sie dort Wissenschaftliche Assistentin. 2003 erwarb sie die Lehrbefugnis als Privatdozentin für „Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie“. Die vom Psychologen ANDREAS

²⁴ HASCHER 2004, 284–290.

²⁵ Einladung des Vorsitzenden der Berufungskommission PATRY vom September 2004. PAB.

²⁶ Biographische Angaben nach <http://forschung.unibw-muenchen; www.rwth-aachen.de>; TUM Mitteilungen 1/2007; telefonische Auskünfte LEWALTERS vom 11.7.2007.

²⁷ ZfP 44 (1998), 470.

KRAPP²⁸ betreute *Habilitationsschrift* war folgendem Thema gewidmet: „*Emotionales Erleben und Lernmotivation. Theoretische und empirische Analyse des Zusammenhangs von Emotion und Motivation in pädagogischen Kontexten*“. Sie ist ungedruckt geblieben. Der Habilitationsvortrag wurde über „Das Museum als Lernort“ gehalten²⁹.

An *Publikationen* lagen zur Zeit der Salzburger Beratungen neben der gedruckten Dissertation seit 2002 vier Aufsätze über „Motivationsentwicklung in universitären Lehrveranstaltungen“, „Effekte statischer und dynamischer Illustrationen“ und „Motivationale Effekte des Museumsbesuchs“ vor. Im Salzburger *Vorstellungs-Vortrag* behandelte LEWALTER „Perspektiven für eine empirisch orientierte schulpädagogische Forschung und Lehre unter besonderer Berücksichtigung motivationaler Faktoren“. Zu dieser Zeit war sie bereits frisch berufene Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der Technischen Hochschule Aachen.³⁰

Über PETER LUDWIG ist bereits berichtet worden³¹. Er hat seinen *Vorstellungs-Vortrag* über „Selbstregulation und Lernstrategien in schulischen Lernumgebungen“ gehalten.

Wie schon beim Besetzungsvorschlag von 2002 für die Nachfolge von KRUMM fällt auch an jenem für die Nachfolge von THONHAUSER auf, daß kein Kandidat eine Lehrerausbildung, ein Lehramtsprüfungszeugnis und praktische Schulerfahrung aufzuweisen hat. Das war in diesem Fall einer Professur „mit Schwerpunkt Schulpädagogik“ besonders fragwürdig, weil sie zweifellos der Lehrerausbildung zu dienen hat. Ohne nachweisliche Berufsbewährung als Schullehrer können erziehungswissenschaftliche Schultheoretiker oder psychologische Schulforscher schwerlich bei Lehramtsstudenten und Lehrerschaft jene Autoritätsanerkennung gewinnen, die für erfolgreiche Lehrerausbildung und –fortbildung notwendig ist.

Der Ruf auf die Salzburger Professur für Schulpädagogik ist an HASCHER ergangen. Sie hat ungefähr zu gleicher Zeit auch einen Ruf auf eine Professur für Empirische Bildungsforschung an der Universi-

²⁸ Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2007, 1935.

²⁹ Die Angabe zum Titel der Habilitationsschrift in ZfP 51 (2005), 449 ist falsch.

³⁰ Von dort wechselte LEWALTER zum 1.11.2006 in die Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Technischen Universität München als Professorin für das neu eingerichtete Fachgebiet „Gymnasialpädagogik mit Schwerpunkt Naturwissenschaften und Technik“. TUM Mitteilungen 1/2007.

³¹ Vgl. in diesem Buch S. 361f.

tät Saarbrücken und einen Ruf auf eine Professur für Schulpädagogik an der Universität Regensburg erhalten, beide jedoch zugunsten von Salzburg abgelehnt. Am 1. Oktober 2005 hat sie dort ihr Amt angetreten. Die *Antrittsvorlesung* wurde erst am 17. April 2007 gehalten und war folgendem Thema gewidmet: „Zur Bedeutung sozialer Prozesse für den Schulerfolg“. Als Forschungsprojekt bearbeitet sie seit 2004 das Problem „Emotionen und Lernen“³².

Mit den Berufungen von EDER und HASCHER kann im Salzburger Institut auf dem Gebiet der empirischen schulpädagogisch-psychologischen Forschung fortgeführt werden, was durch OLECHOWSKI, THONHAUSER und KRUMM aufgebaut worden ist. Dieser leistungsfähige Forschungsschwerpunkt ist allerdings erkaufte worden durch Ausgliederung der Lehrerbildungs-Aufgaben und Vernachlässigung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Historischen Pädagogik und der Philosophie der Erziehung.

25. KATECHETIK UND RELIGIONSPÄDAGOGIK AN DER KATHOLISCH-THEOLOGISCHEN FAKULTÄT SEIT 1945

Nach der Wiederherstellung der Theologischen Fakultät in der Zweiten Republik¹ wurde Katechetik 27 Jahre lang nur als Nebenfach der Pastoraltheologie gelehrt. Zuständig war dafür der Salzburger Diözesanpriester JAKOB RIESER. Für ihn hat die Fakultät am 5. Dezember 1945 beim „Staatsamt für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kultusangelegenheiten“ in Wien einen zweistündigen Lehrauftrag für „Katechetische Didaktik und Pädagogik“ sowie einen gleichfalls zweistündigen für „Spezielle Methodik mit Übungen“ beantragt².

³² Forschungsprojekte, Forschungstätigkeiten. Dezember 2005. <http://www.unisalzburg.at/HascherTina.18.10.2006>.

¹ Zur Fachgeschichte von 1850 bis zur Auflösung der Fakultät durch die nationalsozialistische Regierung im Jahre 1938 vgl. in diesem Buch S. 53ff. Zu den „pädagogischen Wissenschaften“ an den Katholisch-Theologischen Fakultäten in Österreich ab 1848 vgl. Band 1, 114ff.; zur Geschichte der Katechetik bis zur josephinischen Studienreform von 1774 vgl. CROCE 1979; zur Periode der Aufklärung LENTNER 1955 und UNKELBACH 1999, 425ff.; zur Religionspädagogik als „moderner Wissenschaft“ zwischen Theologie und Pädagogik vgl. GRETHLEIN 1998, 1–214.

² SV, 9 Theol.Fak., GZ 193/III 4a/45. AdR, Karton 674 (BMfU, 9 Salzburg Uni, Lehrkanzle Professoren A-Z 1945–1965).

Er wurde im Personalstand zunächst als „Lektor“ für „Katechetik“ geführt³, später als „Supplent für Pastoraltheologie und Lehrbeauftragter für Katechetik“.

JAKOB RIESER wurde am 9. April 1903 in Aurach bei Kitzbühel (Tirol) als Sohn eines Bauern geboren.⁴ Er besuchte von 1915 bis zur Reifeprüfung im Jahre 1923 das erzbischöfliche Gymnasium Borromäum in Salzburg. Anschließend studierte er an der Theologischen Fakultät Salzburg Theologie und empfing am 18. Juli 1926 die Priesterweihe. Am 15. November 1930 wurde er in Salzburg auf Grund einer *Dissertation* über „Der Aufbau des Römerbriefes nach CHRYSOSTOMUS und THOMAS VON AQUIN (ein Vergleich)“ zum Doktor der Theologie promoviert. Er wirkte als Kooperator in Salzburg-Aigen und ab 1931 als Stadtvikar in Hallein. Eine Habilitation ist nicht erfolgt. Am 17. Dezember 1949 wurde er im Alter von 46 Jahren zum *ordentlichen Professor für Pastoraltheologie* ernannt. Um sich diesem Fach ganz widmen zu können, hat er die Katechetik so bald wie möglich abgegeben und sich auf Themen der Pfarrseelsorge, Homiletik und Liturgik konzentriert. Er ist am 4. Juli 1968 im Alter von 65 Jahren in Salzburg gestorben.

Bis zum Sommersemester 1951 hat RIESER regelmäßig je eine zweistündige Vorlesung über „Grundfragen des Religionsunterrichts“ und „Spezielle Methodik des Religionsunterrichts“ gehalten. Die Vorlesungen über Pädagogik haben die Studierenden der Theologie zwischen 1946 und 1953 bei FRIEDRICH SCHNEIDER⁵ gehört.

Ab Sommersemester 1952 war der Weltpriester und Doktor der Theologie RUPERT LERCHNER ein Jahr lang als *Lehrbeauftragter für Katechetik* tätig. Er war hauptberuflich Religionsprofessor an der Bundes-Lehrerbildungsanstalt. Geboren am 30. April 1900 in Mariapfarr im Lungau⁶, hat er von 1911 bis 1919 das erzbischöfliche Knabenseminar Borromäum in Salzburg besucht und anschließend an der Theologischen Fakultät studiert. Die Priesterweihe erfolgte am 3. September 1922.

³ BMfU, G 9780/III-4a/45, Anlage 1 (Soll- und Ist-Stand der Theol. Fak. Salzburg). AdR, Karton 674.

⁴ Biographie nach dem Personalakt im AES, Signatur 19/75. Titel der Dissertation nach Auskunft der Universitätsbibliothek Salzburg vom 29.3.2006, PAB.

⁵ Nach den „Vorlesungen und Personalstand“ der Kath.-Theologischen Fakultät Salzburg. Über SCHNEIDER vgl. in diesem Buch S.

⁶ AES, briefliche Mitteilung an den Verfasser vom 6.3.2006. PAB. Titel der Dissertation nach Auskunft der Uni-Bibl. Salzburg vom 29.3.2006, PAB.

Nach einigen Jahren als Kooperator in Goldegg und Salzburg erwarb er am 8. April 1933 auf Grund einer *Dissertation* über „Die Expeditionen der Assyrer ins Westland und ihr zeitgeschichtlicher Hintergrund. Nach keilinschriftlichen und biblischen Quellen bearbeitet“ das Doktorat der Theologie. Ab 1934 wirkte er hauptberuflich als Religionslehrer an Salzburger Gymnasien. Von 1941 bis 1945 diente er als Sanitäter in der Deutschen Wehrmacht. Nach der Rückkehr aus dem Zweiten Weltkrieg wurde er Religionsprofessor an der Lehrerbildungsanstalt und Fachexaminator bei der Prüfungskommission für die Erteilung des Religionsunterrichtes an Volks- und Hauptschulen. 1965 in den Ruhestand getreten, ist er am 19. Jänner 1978 in Salzburg gestorben.

LERCHNER wurde ab Wintersemester 1953/54 durch LEOPOLD PROHASKA abgelöst, den die Fakultät am 12. Juni 1953 für Pädagogik habilitiert hatte⁷. Er übernahm nach dem Abgang von SCHNEIDER auch die Lehrveranstaltungen im Fach Pädagogik. Als *unbefristeter Lehrbeauftragter für Katechetik* bot er neben den beiden üblichen Vorlesungen über Allgemeine und Spezielle Katechetik ab 1955 regelmäßig auch ein „*Katechetisches Seminar*“ (einstündig) an. Seine „Allgemeine Katechetik“ wurde zeitweise mit dem Zusatz „Religiöse Bildungslehre“ angekündigt (WS 1956/57 und SS 1957).

Spezifische Inhaltsangaben im Vorlesungsverzeichnis wurden erstmals im Sommersemester 1960 für die „Spezielle Katechetik“ gemacht: „Erst-Beichte, Erst-Kommunion, Schulentlassung, außerschulische Jugendbetreuung“; für das „Katechetische Seminar“: „Erstellen von Stundenbildern“. Später wurden die alten Sammelnamen „Allgemeine“ und „Spezielle Katechetik“ ganz aufgegeben. An ihre Stelle traten Themen wie „Didaktik der religiösen Unterweisung“, „Jugend- und Erwachsenen Katechese“, „Katechetik im Aufbau“, „Katechetik und Kerygmantik“, „Christliche Existenz und menschliche Entwicklung“, „Didaktik und Methodik des Religionsunterrichts“, „Elternkatechese“, „Katechetik in der gegenwärtigen Diskussion“, „Christliche Existenzentfaltung“, „Katechese im Vorschul- und Schulalter“, „Katechismuskritik“, „Umweltbedingte Komponenten in der Kindheit“, „Sozialaspekte in der Katechese“, „Soziokulturelle Vorgegebenheiten für die Erwachsenen Katechese“, „Entwicklungsbedingte Voraussetzungen der Katechese“, „Pädagogische Grundlagen der Katechese“.⁸

⁷ Über PROHASKA vgl. in diesem Buch S. 84ff.

⁸ Vorlesungsverzeichnisse der Theologischen Fakultät, SS 1968 bis WS 1973/74.

PROHASKA erhielt 1960 den Titel eines außerordentlichen Universitätsprofessors, stand aber an der Fakultät nie in einem beamteten Dienstverhältnis. Den Lehrauftrag für Katechetik hat er bis zum Ende des Wintersemesters 1973/74 ausgeübt.

Unter PROHASKA erfuhr das Lehrangebot dank seiner eigenen Initiative bereits eine gewisse Differenzierung. Im Zentrum stand jedoch nach wie vor die fachtheologische Ausbildung der Priesterkandidaten, bei der die Katechetik als Nebensache galt⁹. Das änderte sich in den Sechzigerjahren mit dem Rückgang der Priesteramts-Bewerber und der raschen Zunahme theologisch interessierter Laien beiderlei Geschlechts, die das Lehramt in katholischer Religion an höheren Schulen anstrebten – entweder als einziges Fach oder in Kombination mit einem anderen Schulfach. Für diese Studierenden wurden durch das Bundesgesetz vom 10. Juli 1969 über katholisch-theologische Studienrichtungen „die *religionspädagogischen Studienrichtungen*“ (eine „selbständige“ und eine „kombinierte“) geschaffen. Sie erhielten durch Verordnung des Bundesministers für Wissenschaft und Forschung vom 18. Feber 1971 ihre Studienordnungen¹⁰. Darin wurde erstmals „*Katechetik und Religionspädagogik*“ als *selbständiges Pflichtfach* gesetzlich eingeführt. Aus ihm sind mindestens 6 Semesterwochenstunden zu inskribieren. Außerdem ist „das Fach ‚Pädagogik‘ nach Maßgabe der gesetzlichen Bestimmungen über die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten“ zu absolvieren¹¹.

Als Folge dieser neuen gesetzlichen Regelung erhielt die Theologische Fakultät schon im Dienstpostenplan 1972 einen „*Lehrstuhl für Katechetik und Religionspädagogik*“ zugewiesen¹². Die Fakultät hat daraufhin am 14. März 1972 in einem einstimmigen Beschluß beim Wissenschaftsministerium beantragt, ein „*Institut für Katechetik und Religionspädagogik*“ zu errichten¹³. Die Einrichtung erfolgte durch Wissenschaftsministerin FIRNBERG am 9. November 1972.

Diese unter der ÖVP-Regierung KLAUS (1964–1970) begonnenen und durch die sozialistische Regierung KREISKY vollendeten Neuerungen waren das fachgeschichtlich wichtigste Ereignis seit der kaiserli-

⁹ Vgl. in diesem Werk Band 1, 119ff.

¹⁰ BMfWF (Hg.): Österreichische Studienvorschriften, Textausgabe, Heft 6, Wien 1983.

¹¹ Ebenda, 30f., (§§ 10 und 13) bzw. 35ff. (§§ 1, 3, 4 und 7).

¹² Mit Schreiben des BMfWF vom 15.2.1972, Zl. 151.100-2/72. AdR 03 BMU.

¹³ Schreiben des Dekans an das BMfWF vom 16.3.1972, Zl. 62/72. AdR 03 BMU.

chen Ministerialverordnung vom 30. Juni 1850, in der „Katechetik und Unterrichtslehre“ als „allgemein verbindliche Lehrgegenstände“ der katholischen „theologischen Studien“ vorgeschrieben worden sind¹⁴. Sie beendeten die lange erste Epoche, in der die Katechetik nur eine Randstellung hatte und vorwiegend als praktische Theorie des schulischen Religionsunterrichts betrieben wurde¹⁵. Die Ausweitung zur „Religionspädagogik“, verstanden als praktische „Theorie der religiösen Bildung und Erziehung“¹⁶ in ihrem vollen Umfang, brachte eine Vermehrung der Forschungs- und Ausbildungsaufgaben mit sich, die eine darauf spezialisierte Professur samt Institut gerechtfertigt erscheinen ließ.

Im Sommersemester 1972 wurden die Lehrveranstaltungen zum letztenmal unter dem alten Namen „Katechetik“ angekündigt. Ab Wintersemester 1972/73 hieß das Fach „Katechetik und Religionspädagogik“ und wurde wie bisher unter dem Oberbegriff „Praktische Theologie“ geführt.

Schon zwei Jahre vorher wurden PROHASKAS Vorlesungen durch Spezialveranstaltungen für künftige Religionslehrer an Höheren Schulen ergänzt. Zwischen 1970 und 1973 waren sie dem Gymnasiallehrer HEINZ ROTHBUCHER anvertraut, der ab 1970 als Assistent im Institut für Pastoraltheologie unter dem Professor GOTTFRIED GRIESL (1917–)¹⁷ tätig war und 1973 für kurze Zeit in das neue Institut für Katechetik und Religionspädagogik wechselte¹⁸.

ROTHBUCHER hat *Vorlesungen* zu folgenden Themen gehalten: „Probleme, Möglichkeiten und Methoden des Religionsunterrichtes an Höheren Schulen“, „Religiöse Themen in moderner Jugendliteratur. Analysen im Hinblick auf den Religionsunterricht“, „Das Alte Testament im Religionscurriculum der Höheren Schule“ (mit dem Alttestamentler NOTKER FÜGLISTER) und „Typen des Religionsunterrichtes an der Höheren Schule“. Noch wichtiger waren als Ergänzung schulpraktische *Übungen* wie „Einführung in die Praxis des Religionsunterrichtes“.

¹⁴ RGB 1850, Nr. 319. Abdruck bei BECK/KELLE 1906, Nr. 605, 731.

¹⁵ CROCE 1961, 370: „Religionspädagogik und *Katechetik, die in ihrem Wesen Didaktik ist*“, sind „nicht einfachhin dasselbe“. Hervorhebung vom Verfasser.

¹⁶ Vgl. u.a. FEIFEL/LEUENBERGER/STACHEL/WEGENAST, Band 1, 1973, 67ff. Zum Wandel der Inhalte und zur Unklarheit der Terminologie vgl. in diesem Werk Band 1, 742ff.

¹⁷ Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2003, 1026.

¹⁸ Vorlesungsverzeichnisse SS 1971, 64 und SS 1973, 85.

tes an Höheren Schulen (Lehrversuche, gemeinsame Unterrichtsanalyse, Erprobung von verschiedenen Unterrichtsmethoden)“, „Planung und Erprobung von Unterrichtsmodellen für den Religionsunterricht an Höheren Schulen. Ein Beitrag zur Curriculumforschung des Religionsunterrichtes“, „Methodische Übungen für den Religionsunterricht an der Oberstufe der Höheren Schulen (gilt auch als Praktikum)“, „Situationen im Religionsunterricht und ihre methodische Bewältigung (in Verbindung mit Unterrichtsversuchen)“. Dazu kamen *Seminare* über „Pädagogische Psychologie für den Religionslehrer (verbunden mit einer Testpraxis)“ und „Didaktik und Methodik des Religionsunterrichtes an der Höheren Schule von heute (gilt auch als Praktikum)“. ¹⁹ Mit der neuen Professur hat sich das Lehrangebot rasch erweitert.

Für sie hat die Fakultät am 12. Juni 1972 folgenden Besetzungsvorschlag beschlossen:

1. ALFRED LÄPPLE, ordentlicher Professor für Katholische Theologie und Didaktik des Religionsunterrichts an der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz (Abteilung Landau);
2. JOSEF MÜLLER, außerordentlicher Professor für Pastoraltheologie und Kerygmantik an der Philosophisch-Theologischen Hochschule Bamberg;
3. ALFONS BENNING, Professor für Katholische Theologie und Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Lörrach (Baden).

Dies war der letzte Besetzungsvorschlag, der ausschließlich Priester enthielt. Bezeichnend für den Mangel an wissenschaftlich qualifizierten österreichischen Religionspädagogikern war, daß alle drei Kandidaten Ausländer waren.

ALFRED LÄPPLE wurde am 19. Juni 1915 als Sohn eines Hotel-Hausmeisters evangelischer Konfession und einer katholischen Mutter in Tutzing (Kreis Starnberg, Bayern) geboren²⁰. Von 1928 bis zur Reifeprüfung im März 1936 besuchte er das Humanistische Gymnasium in Freising. Anschließend begann er das Studium der Philosophie und Theologie an der Philosophisch-Theologischen Hochschule in Freising, das er – ergänzt durch Pädagogik und Kunstgeschichte – an den Uni-

¹⁹ Vorlesungsverzeichnisse WS 1970/71 bis WS 1972/73.

²⁰ „Informationen zur Person“ und „Akademische Studien“ als Beilagen zum Brief LÄPPLES an den Verfasser vom 14.3.2006, PAB. Kurz-Biographien: KÜRSCHNER 2003, 1879; LÄPPLE 1974, 31; LÄPPLE 1989, 165 (dort S. 180 zur Konfession der Eltern).

versitäten München, Würzburg und Münster fortsetzte. Es wurde 1937 durch die Einberufung zum Reichsarbeitsdienst und zwischen 1939 und 1945 durch Militärdienst in der deutschen Luftwaffe und amerikanische Kriegsgefangenschaft unterbrochen. Am 29. Juni 1947 wurde er durch Kardinal MICHAEL VON FAULHABER (1869–1952) zum Priester der Erzdiözese München–Freising geweiht. Nach einem Jahr als Kaplan in München–Schwabing mit 16 Religionsstunden in der Volksschule arbeitete er von 1948 bis 1952 als Präfekt und Dozent im Priesterseminar Freising.

1951 erwarb er an der Universität München das Doktorat der Theologie auf Grund einer *Dissertation* über „*Der Einzelne in der Kirche. Grundzüge einer Theologie des Einzelnen nach JOHN HENRY Cardinal NEWMAN*“. Sie ist 1952 auch als Buch erschienen.

Von 1952 bis 1970 war er als Religionslehrer und Seminarleiter für die schulpraktische Ausbildung der Laientheologen am Max-Planck-Gymnasium in München–Pasing tätig. 1958 wurde er Mitbegründer der Zeitschrift „Religionsunterricht an Höheren Schulen“ und diente von 1958 bis 1973 als deren Schriftleiter. Eine Habilitation ist nicht erfolgt.

Zur Zeit der Salzburger Beratungen lagen an *Publikationen* neben der gedruckten Dissertation und zahlreichen Aufsätzen 18 weitere Bücher vor, darunter „Biblische Verkündigung in der Zeitenwende“ in drei Bänden (1963/64), „Die Botschaft der Evangelien – heute. Ein Handbuch für die Schriftenlesung und Verkündigung“ (1965), „Die Apokalypse nach Johannes“ (1966), „Report der Kirchengeschichte“ (1968), „Die Entstehungsgeschichte der Bibel“ (1969) usw.²¹ Viele davon sind in andere Sprachen übersetzt worden: vorwiegend ins Italienische, aber auch ins Englische, Französische, Spanische, Portugiesische, Holländische, Polnische, Dänische und Japanische²². Im Zentrum standen die „inhaltlichen Schwerpunkte der christlichen Botschaft“ und nicht „Methoden und Medien“, die nach LÄPPLES Einschätzung in der Religionspädagogik der Nachkriegszeit zu viel Raum auf Kosten der „inhaltlich-didaktische(n) Anliegen“ eingenommen hatten²³.

In dieser Einstellung hat er neben Anleitungen für Religionslehrer und Prediger auch zahlreiche Texte für gebildete Laien und 10 Unterrichtswerke für den katholischen Religionsunterricht geschrieben.

²¹ Auswahlbibliographie bei LÄPPLE 1989, 185–188.

²² Nach KÜRSCHNER 2003, 1879f.

²³ LÄPPLE 1989, 168.

„Eine wichtige Lebensaufgabe“ war es ihm, „das Gefälle zwischen der wissenschaftlichen Exegese und dem unterentwickelten Bibelverständnis des einfachen Volkes abzubauen“²⁴.

JOSEF MÜLLER wurde am 30. August 1931 in Freiburg im Breisgau geboren und dort 1957 zum Priester geweiht. 1959 erfolgte die Promotion zum Doktor der Theologie und 1969 die *Habilitation* für Pastoraltheologie. Über ihn ist bereits im ersten Band berichtet worden²⁵.

ALFONS BENNING wurde am 26. April 1930 in Lönningen (Oldenburg/Niedersachsen) geboren.²⁶ Er hat bis zum Abitur die Städtische Oberschule in Quakenbrück besucht und dann an den Universitäten Münster und München Theologie studiert. Am 18. Dezember 1954 wurde er zum Priester der Diözese Münster geweiht. Von 1955 bis 1957 war er als Kaplan tätig. Nach Ablegung des Staatsexamens für das Lehramt an Höheren Schulen arbeitete er von 1957 bis 1968 als Studienrat für Religion. Nebenberuflich absolvierte er an der Universität Münster ein Zweitstudium der Pädagogik, das 1969 mit dem Doktorat der Philosophie abgeschlossen wurde. Seine *Dissertation* mit dem Titel „*Der Bildungsbegriff der deutschen katholischen Erwachsenenbildung. Eine deskriptiv-normative Untersuchung*“ ist 1970 als Buch erschienen²⁷. Erster Gutachter war HEINRICH DÖPP-VORWALD (1902–1977)²⁸.

Seit 1968 war BENNING als Dozent und ab 1971 als Professor an der Pädagogischen Hochschule Lörrach tätig. Eine *Habilitation* ist nicht erfolgt. Sein Spezialgebiet war die katholische Erwachsenenbildung. Neben seiner *Dissertation* hat er dazu 1971 auch eine Auswahl von Quellentexten veröffentlicht. Zur Zeit der Salzburger Beratungen lagen noch drei weitere Buchpublikationen vor: „Ehe und Familie in der Sowjetunion“ (1955), „Gabe des Geistes. Zur Theologie und Katechese des Firmaments“ (1972) und „Lebenslang lernen“ (1972).

Von diesen drei Kandidaten war LÄPPLE durch seine Veröffentlichungen theologisch am breitesten ausgewiesen. Er erhielt den Ruf und wurde mit Wirkung vom 1. November 1972 zum „Ordinarius für Katechetik und Religionspädagogik“ ernannt und am 9. November 1972 zum Vorstand des neuen Institutes bestellt²⁹.

²⁴ Ebenda, 177.

²⁵ Vgl. Band I dieses Werkes, 742 ff.

²⁶ Kurz-Biographie: Wer ist wer? Das deutsche Who's who, 39 (2000/01), 90; KIRSCHNER 2003, 196.

²⁷ ZfP 17 (1971), 137.

²⁸ Kurz-Biographie: HORN 2003, 213f.

²⁹ Universität Salzburg: Handbuch SS 1998, 58; LÄPPLE 1981, 14ff., 18.