

25a. ALFRED LÄPPLER ALS ERSTER PROFESSOR
UND VORSTAND DES INSTITUTS FÜR KATECHETIK
UND RELIGIONSPÄDAGOGIK: 1972–1981

Als LÄPPLER 1972 in Salzburg anfang, gab es für das Institut nur zwei kleine Räume und weder eine Institutsbibliothek noch sonstige Ausstattung für die wissenschaftliche und schulpraktische Arbeit. Dank großzügiger Unterstützung durch das Wissenschaftsministerium wurden mit einem Kostenaufwand von rund 49 Millionen Schillingen ausreichende Räume in der schönen Alten Universität (Universitätsplatz 1) erneuert und dem Institut am 29. März 1979 übergeben¹. Zugleich konnten eine umfassende Spezialbibliothek aufgebaut und die technische Ausrüstung angeschafft werden, die für den Gebrauch von Medien in den Lehrveranstaltungen und für schulpraktische Übungen erforderlich waren². Personell wurde das Institut mit Dienstposten für zwei Assistenten (oder Bundeslehrer) und eine Sekretärin ausgestattet.

LÄPPLER hat für ein differenziertes Lehrangebot gesorgt, in dessen Zentrum ein viersemestriger Zyklus über Fundamentalkatechetik stand. Neben dem Schulunterricht wurden auch religiöse Vorschulziehung, außerschulische Jugendarbeit und Erwachsenenbildung thematisch berücksichtigt.

Als „besondere Schwerpunkte der Forschung“ hat er folgende hervorgehoben: „Kritische Begleitung der Lehrpläne, Lehrbücher und Unterrichtsmodelle im Fachbereich des katholischen Religionsunterrichts aller Schulgattungen und Schulstufen; Erarbeitung didaktischer und methodischer Orientierungsdaten; Kontrolle und Weiterentwicklung von Unterrichtsmethoden vor allem unter Einbeziehung audiovisueller Medien; Rechtsfragen des Religionsunterrichts; Katechese und theologischer Pluralismus; kirchliche Identität des Religionslehrers; Religionsunterricht im Urteil von Repräsentativbefragungen.“³

Seine *Antrittsvorlesung* hat er am 7. März 1974 über „*Religionsunterricht und Pluralismus in Gesellschaft und Theologie*“ gehalten⁴. Sie fiel in die Zeit des Niederganges der Volkskirche und der theologischen wie religionspädagogischen Unsicherheit nach dem Zweiten Vatikanischen

¹ BIESINGER 1989a, 377.

² LÄPPLER, Jahrbuch 1975/77, 157; MOSER 1977–1979 und 1979–1981.

³ Ebenda, 157.

⁴ LÄPPLER 1974.

Konzil (1962–1965). Damals wurde zunehmend gefragt, ob konfessioneller Religionsunterricht an öffentlichen Schulen noch gerechtfertigt sei. Dabei setzte sich in Deutschland „eher die Mehrzahl der Juristen ... als die Mehrzahl der Religionspädagogen ... für einen klar umrissenen und nicht nur wertneutrale Informationen vermittelnden konfessionellen Religionsunterricht“ ein. Die „Entsakralisierung des schulischen Religionsunterrichts“ galt weithin als unaufhaltbar. Konfessionelles Glaubensgut zu vermitteln und christliche Lebensführung einzuüben, wurde immer weniger als seine Aufgabe betrachtet, sondern der Gemeindekatechese zugewiesen. In dieser Lage erinnerte LÄPPLE daran, daß „nur der *konfessionelle* Religionsunterricht vom Gesetz wie auch von den Konkordaten gedeckt“ ist, und bekannte: „Ich gehöre nicht zu den religionspädagogischen Defätisten, sondern zu jenen, die den Aussagen der Juristen die Argumente aus dem theologischen Bereich hinzufügen wollen“⁵.

Tatsächlich hat LÄPPLE jedoch nicht theologisch argumentiert, sondern demokratiepolitisch mit der Tatsache des weltanschaulichen Pluralismus moderner Gesellschaften und der Verpflichtung des Staates zur weltanschaulichen Neutralität. Deshalb sei es Aufgabe des demokratischen Staates, „das *Elternrecht* ... zum bestimmenden und entscheidenden Faktor der Bildungs- und Erziehungsbereiche zu machen und dem Elternrecht alle institutionellen Voraussetzungen und finanziellen Förderungen für eine optimale Verwirklichung zu geben“.⁶ Damit hat er auf das wichtigste Mittel kirchlicher Schulpolitik seit 1848 zurückgegriffen: die Berufung auf das Elternrecht als „Bestimmungsrecht über die religiöse Form der Schule“⁷ – sei es der (Volks)Schule als Ganzes (wie in den vergangenen öffentlichen katholischen Bekenntnisschulen einiger deutscher Bundesländer), sei es wenigstens hinsichtlich der Beibehaltung des konfessionellen Religionsunterrichts als „Pflichtgegenstand“⁸ oder „ordentliches Lehrfach“⁹.

Daß mit der weitgehenden Entchristlichung der großen Mehrheit der Staatsbürger das Elternrecht nicht mehr ausreichen wird, um einen

⁵ Ebenda, 9ff. (Hervorhebung vom Verfasser).

⁶ Ebenda, 16 (Hervorhebung vom Verfasser).

⁷ Vgl. BLÄTTNER 1927, 45ff., hier 50; DOLCH 1928, 88ff. und 94ff.

⁸ (Österreichisches) Religionsunterrichtsgesetz vom 13. Juli 1949, BGBl Nr. 150, § 1. JONAK /KÖVESI 1995, 1131.

⁹ Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949, Artikel 7 Abs. 3.

rechtgläubigen Religionsunterricht in öffentlichen Schulen zu erhalten, hat LÄPPE bloß angedeutet: es sei „zu wenig, sich auf ererbte und verbrieftete Rechte allein zu berufen. Christlicher Glaube wird in der pluralistischen Gesellschaft nur jene Möglichkeiten ausschöpfen, die sich ihm auf Grund der Aktivität und Überzeugungskraft seiner Mitglieder öffnen“.¹⁰ Zu deren Stärkung hat LÄPPE sich einer „Beliebigkeitstheologie“¹¹ widersetzt und versucht, die exegetisch unvermeidliche Entmythologisierung der biblischen Texte nur so weit zu betreiben, wie sie noch vereinbar erschien mit dem Glauben an „die Katechese Gottes“, die „sich als mystisch-pneumatische Wirklichkeit“ ereigne¹².

LÄPPLES *Vorlesungen* über „Fundamentalkatechetik“ I bis IV waren wie folgt aufgebaut: „I. Geschichte der Katechese – Begründung und Konfessionalität des Religionsunterrichts – Gemeindekatechese“; „II. Curriculumtheorie – Lernzielbestimmung – Lehrmethoden – Medieneinsatz – Leistungskontrolle im Religionsunterricht“; „III. Der Bibelunterricht“; „IV. Der Kirchengeschichtsunterricht“. Außerdem wurden Spezialvorlesungen gehalten über „Das Thema ‚Christus‘ in Katechismen des 20. Jahrhunderts“, „Konzepte und Modelle moderner Katechese“, „Moraltheologische Themen im Unterricht“, „Die Thematik ‚Kirche und Sakramente‘ im Religionsunterricht und in der Gemeindekatechese“, „Eschatologische Themen im Religionsunterricht“, „Das Christentum in den Katechismen und Schulbibeln“.

LÄPPLES *Seminare* waren folgenden Themen gewidmet: „Unterrichtsmodelle aus dem Alten Testament“, „Anliegen und Trends in religionspädagogischen Neuerscheinungen“, „Kurzformeln des Glaubens und ihre religionspädagogische Bedeutung“, „Unterrichtsmodelle aus dem Neuen Testament“, „Lehrpläne und Lehrbücher im Religionsunterricht“, „Der Religionsunterricht im österreichischen Recht“, „Biblische Unterrichtsmodelle zu den Glaubensbüchern der Pflichtschule“, „Verkündigung bei besonderen Anlässen (Taufe, Erstkommunion, Trauung, Beerdigung)“, „Unterrichtsmodelle zur Thematik ‚Jesus Christus‘ in den Religionsbüchern der Allgemeinbildenden Höheren Schulen“, „Kirchengeschichtliche Unterrichtsmodelle zum Thema ‚Kirche und Nationalsozialismus in Deutschland und Österreich“.¹³

¹⁰ LÄPPE 1974, 14.

¹¹ LÄPPE 1981, 208.

¹² Ebenda, 14ff., 18.

¹³ Vorlesungsverzeichnisse der Universität Salzburg, SS 1973 – SS 1981.

Von LÄPPLES *Publikationen* aus seiner Salzburger Zeit ist vor allem das vierbändige „Werkbuch zur Bibel“ mit dem Obertitel „Von der Exegese zur Katechese“ zu nennen (1975/77). Sein Leitgedanke war es, „eine unreflektierte Statik theologischer Erkenntnisse abzubauen“ und „von der traditionellen Auffassung zu befreien, die Bibel sei ausschließlich als historisches Dokument zu bewerten und deshalb realhistorisch und wortwörtlich zu interpretieren“. LÄPPLE wollte „mithelfen, eine Phase der Resignation, der Bibelmüdigkeit und der Verunsicherung zu überwinden, und zu einer Verkündigung ermutigen, hinter der man mit bestem Wissen und Gewissen stehen kann“¹⁴.

Aus den Lehrveranstaltungen und Publikationen LÄPPLES ist klar erkennbar, daß er sein Amt als gläubiger Priester im Dienst der katholischen Seelsorge ausgeübt hat. Es ging ihm um „Verkündigung“ und nicht um erziehungswissenschaftliche Forschung. Die zeitgenössische Allgemeine Pädagogik hat er wenig beachtet. Nähere Bekanntschaft scheint nur mit den Pädagogen der Aufklärungsperiode¹⁵ und den Didaktikern der Siebzigerjahre, insbesondere der „Curriculum“-Bewegung (SAUL B. ROBINSOHN¹⁶, HERWIG BLANKERTZ¹⁷) bestanden zu haben. Beiträge zu einer methodologisch und begrifflich strengen systematischen Theorie der religiösen Erziehung sind ausgeblieben. Seine große Belesenheit kam vor allem der pastoralen Nutzung theologisch-historischer Studien zugute und der kritischen Förderung der Diskussionen, die die christlichen Religionspädagogen im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts unter sich geführt haben. Für die Pädagogik bedeutsam sind nur zwei bildungshistorische Bücher: eine „*Kleine Geschichte der Katechese*“ (1981) und „*Der Religionsunterricht 1945–1975*“ (1975), eine kommentierte Sammlung von 69 Dokumenten, die unentbehrlich ist für das Verständnis der religiösen, kultur- und schulpolitischen Veränderungen, die sich in dieser Epoche in Deutschland und Österreich vollzogen haben.

Unter LÄPPLE sind an der Theologischen Fakultät Salzburg erstmals im Fachgebiet Katechetik und Religionspädagogik auch Doktoratsstudien durchgeführt worden. Er hat folgende drei *Dissertationen* betreut und begutachtet¹⁸:

¹⁴ LÄPPLE 1975, 12f.

¹⁵ Vgl. LÄPPLE 1981, 122ff.

¹⁶ (1916–1972). Kurz-Biographie: W. BOHM 2000, 453. Vgl. LÄPPLE 1981, 191ff.

¹⁷ (1927–1983). Kurz-Biographie: W. BOHM 2000, 88. Vgl. LÄPPLE 1981, 222.

¹⁸ Briefliche Mitteilung des Fakultätsbüros der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Salzburg vom 23.2.2006. PAB.

WALTER ZUNDER: Das Gebet aus religionspädagogischer Sicht – neue Möglichkeiten durch neue Formen (1980);

PAUL RATH: Didaktische Aspekte der Heiligenbilder, speziell der kleinen Andachtsbilder, exemplifiziert an Jesuskinddarstellungen von 1870 bis 1970 (1980);

PETER ERWIN UNKELBACH: AUGUSTIN GRUBER (1763–1835). Leben, staatskirchliches sowie pastorales und katechetisches Wirken (1995)¹⁹. Als Buch gedruckt mit anderem Untertitel: Salzburg 1999.

LÄPPLER war von 1972 bis 1981 auch Redaktionsmitglied der damals einzigen katholischen religionspädagogischen Fachzeitschrift in Österreich „Christlich-pädagogische Blätter“. Er hat auch durch zahlreiche Vorträge außerhalb der Universität an der Fortbildung von Priestern und Religionslehrern mitgewirkt.

Am 1. Oktober 1981 ist LÄPPLER vorzeitig im Alter von 66 Jahren emeritiert worden²⁰ und hat sich in seine bayerische Heimat zurückgezogen. Er war der letzte Priester, der an der Salzburger Theologischen Fakultät Katechetik und Religionspädagogik gelehrt hat.

25 b. ERSTE HABILITATION FÜR RELIGIONS-
PÄDAGOGIK UND KATECHETIK 1978:
ANTON ZOTTL

In der Amtszeit von ALFRED LÄPPLER als Fachvertreter¹ hat der Ordenspriester ANTON ZOTTL am 15. September 1978 im Alter von 45 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „Religionspädagogik und Katechetik“ erworben².

Er wurde am 4. August 1933 in Wien als Sohn eines Privatbeamten geboren³. Er war katholischer Konfession und hatte eine ältere Schwe-

¹⁹ Überwinder der rationalistischen Sokratik im Religionsunterricht und Salzburger Fürsterzbischof von 1823–1835. Kurz-Biographien: EGGERSDORFER 1932; LENTNER 1960. Ausführlich KREUTZWALD 1957, 133ff.

²⁰ Handbuch SS 1998 der Universität Salzburg, 58.

¹ Vgl. in diesem Buch S. 375ff.

² Der Beschluß der Habilitationskommission vom 13. Juni 1978 wurde am 15. September 1978 durch Wissenschaftsministerin FIRNBERG genehmigt. BMFWF, GZ 55 404/I-11/78. Theol. Fak. Salzburg, Habilitationsakt ZOTTL.

³ Lebenslauf vom 17.6.1977 im Habilitations-Ansuchen. Theol. Fakultät Salzburg, Habilitationsakt. Kurz-Biographien: Schematismus der Oblaten des hl. FRANZ VON SALES, Österreichisch-Süddeutsche Provinz. Wien 2003; KÜRSCHNER 2003, 3841.

ster. Nach der Volksschule in Wien XIX besuchte er von 1943 bis 1951 das Bundes-Gymnasium in Wien XVIII, wo er am 19. Juni 1951 die Reifeprüfung bestand. Anschließend trat er in die österreichisch-süd-deutsche Provinz der Kongregation der Oblaten des heiligen FRANZ VON SALES (OSFS)⁴ ein. Von 1951 bis 1952 absolvierte er das Noviziat in Eichstätt (Bayern). Von 1952 bis 1957 studierte er an der dortigen bischöflichen Philosophisch-Theologischen Hochschule Philosophie und Theologie. Am 29. Juni 1957 wurde er durch Bischof JOSEF SCHRÖPFER zum Priester geweiht. Anschließend arbeitete er ein Jahr lang als Kaplan und Religionslehrer in Prambachkirchen (Bezirk Eferding/Oberösterreich) sowie als Präfekt und Lehrer für musische Erziehung und Kreativität am dortigen Privatgymnasium Dachsberg seines Ordens.

1958 wurde er als Kaplan nach Salzburg in die Pfarre St. Blasius versetzt. Dort wirkte er von 1958 bis 1965 als Diözesanseelsorger der Katholischen Studierenden (Mittelschul)Jugend. Daneben widmete er sich von 1959 bis 1962 an der Theologischen Fakultät Salzburg dem Studium für das Lehramt für katholische Religion an Höheren Schulen, das 1962 mit der Lehramtsprüfung und dem Grad eines Magisters der Theologie abgeschlossen wurde. Von 1959 bis 1965 war er Religionslehrer an verschiedenen Höheren Schulen in der Stadt und im Land Salzburg. Daneben betrieb er mit großem Erfolg die Errichtung eines Pastoralen Zentrums für Mittelschüler und den Bau von Wohnheimen für Studenten.

Am 8. Juni 1972 wurde er an der Universität Salzburg zum Doktor der Theologie promoviert.⁵ Seine *Dissertation* gehörte zum Fach Exegese des Neuen Testaments als Teil der Bibelwissenschaft. Sie behandelte „*Das Denkmodell der Gott-Welt-Totalität im Christus-Hymnus des Kolosserbriefes. Ein Beitrag zu einer kosmischen Christologie*“. Sie hatte einen Umfang von 411 Seiten und ist ungedruckt geblieben. Erster Gutachter war der Professor für Bibelwissenschaft des Neuen Testaments WOLFGANG BEILNER⁶. Im Vorwort wurde mitgeteilt, daß sie „in nicht allzu ruhigen und friedlichen Zeiten geschrieben“ worden ist, da es „in den letzten Jahren“ seine Aufgabe gewesen sei, „für Stu-

⁴ Zu diesem Orden: Lexikon für Theologie und Kirche, 2. Auflage 1962, Bd. 7, 1086.

⁵ Fakultätsbüro der Kath. Theol. Fak. Salzburg: Liber Examinum Rigorosum, Nr. 89; Matricula Doctorum.

⁶ Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2003, 184.

dentinnen und Studentinnen der Salzburger Universität eine Wohnanlage zu schaffen und nunmehr über das wirtschaftlich-organisatorische Planen hinaus die sich aus dem Zusammenleben mit 350 jungen Menschen ergebenden erzieherischen, weltanschaulichen und natürlich vor allem seelsorgerlichen Probleme innerlich und äußerlich zu bewältigen“ seien.⁷

Ab 1974 versah ZOTTL an der Theologischen Fakultät Salzburg einen Lehrauftrag für Homiletik (Theorie der christlichen Predigt) als Teil der Pastoraltheologie. 1974/75 verbrachte er Studienaufenthalte am Zentrum für Interdisziplinäre Studien der Universität Bielefeld sowie in Paris, Hamburg und München. 1977 beantragte er die Habilitation für „Pastoraltheologie und Religionspädagogik/Katechetik“, beschränkte sein Ansuchen aber später auf das Fach „Religionspädagogik und Katechetik“⁸.

Der Titel seiner *Habilitationsschrift* lautete „*Erfahrung und Gegenwartigkeit. Dialogische Folien über der Anthropologie von CARL ROGERS*“. Sie ist in überarbeiteter Fassung 1980 im Umfang von 404 Seiten als Buch erschienen. Gutachter waren LÄPPLE und der Professor für Moralthologie STEPHAN REHRL (1912–1998)⁹.

Es handelte sich bei dieser Studie um eine „Anthropologie der Erfahrungen“, die sich auf die psychologischen Lehren von CARL RANSON ROGERS (1902–1987)¹⁰ und seine durch „Nicht-Direktivität“ gekennzeichnete „Klientenzentrierte Psychotherapie“ stützte. Von ihnen ließ er sich „sowohl methodisch als auch inhaltlich leiten“, um „davon ausgehend ein Gespräch mit der Theologie“ zu beginnen, das darauf abzielte, „ihre möglichen Erkenntniszuwächse und philosophisch-theologischen Implikationen“ zu untersuchen¹¹.

Um ROGERS' Ausgangspunkt vom „Subjektiven“ nicht durch Reflexion „sofort zu zerstören“, hat ZOTTL „über diese erfahrende subjektive Welt Folien wachsenden Verständnisses gelegt. Die Ruhe des Vorgangs läßt Leben leben. Auf kritisierende Gewaltanwendung wird

⁷ ZOTTL 1971, IV.

⁸ Habilitations-Ansuchen vom 17.6.1977 und 14.10.1977. Theol. Fakultät Salzburg, Habilitationsakt.

⁹ Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 1987, 3642.

¹⁰ Kurz-Biographie: W. BÖHM 2000, 455. Ausführliche Darstellung seines Lebenswerkes bei ZOTTL 1980, 15–98. Vgl. auch in diesem Werk Bd. 1, 670ff. mit Hinweisen auf die Wiener Habilitationsschriften von REINHOLD STIPSITS (1999) und ROBERT HUTTERER (1998).

¹¹ ZOTTL 1980, 148.

verzichtet.“¹² In dieser behutsam interpretierenden Einstellung erfolgte ein „Dialog“ mittels vier „Folien“: einer „naturalistisch-pragmatischen“ (JOHN DEWEY), einer „phänomenologischen“ (EDMUND HUSSERL, MAURICE MERLEAU-PONTY), einer „daseinsanalytischen“ (MARTIN HEIDEGGER, LUDWIG BINSWANGER) und einer theologischen (KARL RAHNER). Bezweckt wurde ein besseres Verständnis der Beiträge von ROGERS zur Theorie der Erfahrung und deren Nutzung für die Theologie und „die pastorale Praxis“.¹³

Auf welcher Abstraktionshöhe sich dieses Bemühen vollzog, zeigen beispielhaft folgende einleitende Sätze zum Schlußkapitel über „die theologische Folie“: „Ausgehend von den Thesen und Theorien des Empirikers C.R. ROGERS haben die über seine Anthropologie der Erfahrung bisher gelegten Folien durch Häufung der Linien einige zentrale Strukturen immer mehr verstärkt und somit erkennbar werden lassen. Unter dem Gesichtspunkt des ‚Feldes‘ (insbesondere des personalen) hat sich der Urmodus erfahrender Ichlichkeit und des erfahrenden Selbstvollzugs in zeitlichem Verständnis als *Gegenwärtigkeit* des ewigkeitlichen Augenblicks gezeigt, welche Zukunft und Vergangenheit erst zu sich kommen läßt und in räumlichem Verständnis als *Heimat* dargestellt, in welcher die Wirheit dieses Selbstvollzugs ihr erfahrendes Leben auslegt. Beide Urmodi – das der *Gegenwärtigkeit* und das der *Heimat* – bedeuten nicht wenig für eine theologisch sich artikulierende Religion, die jeden Einzelnen als mit dem Geist der Liebe besenkten versteht, dessen ‚Angeld‘ gegenwärtig diese Weltzeit konstituiert und aus seinem Erfahrenwerden die Spontaneität des Glaubenslebens aus sich zeitigt und entläßt. *Gegenwärtigkeit* und *Heimat* bedeuten aber ebenso nicht wenig für eine Theologie, die sich als heilsgeschichtliche versteht und die nicht vergißt, daß sich das ‚Wesen‘ (verbal verstanden) des Menschen geschichtlich vollzieht.“¹⁴

Im Kern ging es ZOTTL darum, einen Erfahrungsbegriff zu erläutern und zu rechtfertigen, mit dem auch kühnsten mystischen Spekulationen noch der Anschein gegeben werden kann, sie hätten eine zwar subjektive, aber irgendwie verallgemeinerbare „empirische“ Basis in realen Erlebnissen, für deren Inhalt „Wahrheit“ beansprucht werden darf. Mit den Gegenständen des Faches „Religionspädagogik und Katechetik“, für welches die Lehrbefugnis erteilt worden ist, hatte die

¹² Ebenda, 1980, 10 zur Methode.

¹³ Ebenda, 326.

¹⁴ Ebenda, 326.

Habilitationsschrift wenig zu tun. Sie blieb bei aller einschüchternden Gelehrtheit auf die Frage beschränkt: „was lernt die Theologie selbst in ihrer Glaubensreflexion (von ROGERS) für ihren Glauben“?¹⁵ Nach REHRL als zweitem Gutachter gehörte die Habilitationsschrift thematisch zur „Theologischen Anthropologie“.

Schon vor seiner Habilitation hat ZOTTL ab 1975 *Lehrveranstaltungen* über folgende Themen angeboten: „Verkündigung als Kommunikationsprozeß“, „Werbung – Manipulation – Zeugnis“, „Grundkurs der Rhetorik“, „Verkündigung und Erfahrung“, „Verkündigung als Theorie der Erfahrung“, „Lern- und Erfahrungsprozesse in der Verkündigung“, „Das dialogische Prinzip in der Verkündigung“ und „Theorie und Praxis der Interpersonalität“.

Nach seiner Habilitation folgten *Vorlesungen* über „Didaktische und methodische Grundfragen der Predigtgestaltung und anderer Verkündigungsformen“, „Das homiletische Verfahren (Text und Situationsbezug der Predigt)“, „Christliche Persönlichkeitserziehung zwischen Familie, Schule und Gesellschaft“, „Sexualerziehung aus dem Glauben“, „Probleme und Möglichkeiten, heute von Gott zu sprechen“, „Pädagogische Anthropologie in ihrer katechetischen Bedeutung“, „Moderne homiletische Methoden der Predigtpraxis“, „Erziehungspsychologische Grundlagen der Religionspädagogik“, „Die Wortverkündigung im Spiegel der neueren katholischen Theologie“, „Fundamentalkatechetik: Grundlagen und Faktoren religiöser Bildung und Erziehung“, „Der Religionsunterricht im Problemfeld gegenwärtiger Theologie, Psychologie und Pädagogik“ (Seminar), „Moderne Methoden und Verfahren zur Verkündigungspraxis“¹⁶.

Auf die konkrete religionspädagogische Praxis in Österreich, auf Lehrbücher und Lehrpläne hat ZOTTL keinen erkennbaren Einfluß ausgeübt. Neben seiner Habilitationsschrift hat er als Salzburger Dozent für Religionspädagogik noch weitere drei *Bücher* veröffentlicht. Zwei davon waren dem Gedankenkreis eines frühen Psychoanalytikers gewidmet: „*Erziehung zum Über-Menschen. Individualität, Kreativität und Wille bei OTTO RANK*“ (1980) und „*OTTO RANK. Das Lebenswerk eines Dissidenten der Psychoanalyse*“ (1982). RANK – 1884 in Wien geboren und 1939 in New York gestorben – war ein früherer Mitarbeiter von SIGMUND FREUD (1856–1939), von 1906 bis 1915 Sekretär der „Wiener

¹⁵ Ebenda, 5 (Vorwort). Einschub in der Klammer vom Autor.

¹⁶ Verzeichnisse der Lehrveranstaltungen der Universität Salzburg SS 1975 – WS 1981/82.

Psychoanalytischen Gesellschaft“ und Mitherausgeber der 1912 von FREUD gegründeten Zeitschrift „Imago“. 1926 hat er mit ihm gebrochen und eine neue Theorie der Gesamtpersönlichkeit als „Ich-Psychologie“ und eine aktivere Form der psychotherapeutischen Behandlung („Willenstherapie“) entworfen.¹⁷

Eine fachliche Beziehung zwischen dieser psychologie-historischen Thematik und ZOTTLs pastoraltheologischem Lehrgebiet bestand nur sehr indirekt, insofern auch die Anthropologie zu dessen Voraussetzungen gehört. Geboten wurde eine Kritik des „optimistische(n) Gehabe(s) der Aufklärung“, nach der „gesteigertes Bewußtsein auch gesteigerte Freiheit und Emanzipation herbeiführt“. Wie bei NIETZSCHE liege bei RANK „das Problem psychischer Gesundheit, individueller Freiheit und sozialer Existenz nicht in einem Mangel an Wissen und Aufklärung begründet. Im Gegenteil: der Mensch weiß zuviel! Und genau dies macht ihn krank. Er kann die Überfülle an Wahrheit, die ihm heute zur Verfügung steht, weder beherrschen noch überwinden“. „Im Gegensatz zu FREUD geht es ihm nicht um das Bewußtmachen des Unbewußten, sondern um den Zusammenhang von Leben und Bewußtsein überhaupt. Dieser Zusammenhang ... ist nach RANK nur durch den bewußten Willen garantiert: durch ‚wollendes Bewußtsein‘ und durch ‚bewußtes Wollen‘.“¹⁸

Neben diesen anthropologisch und ideengeschichtlich weit ausholenden drei Büchern zur Interpretation von ROGERS und RANK hat ZOTTL 1979 auch ein Buch veröffentlicht, das „aus der Praxis entstanden“ war und „in erster Linie praktische Hilfe“ für Seelsorger versprach: „*Management des Geistes? Menschenführung und Seelsorge*“. Darin wurde auf 256 Seiten versucht, „die Erkenntnisse und Techniken der Psychologie, der Sprachwissenschaften, der Kommunikationstheorie und der Planungsforschung für die Pastoral fruchtbar zu machen“.¹⁹ Es verdient Beachtung, weil es als einziges wenigstens eine gewisse Nähe zur Religionspädagogik hat – allerdings beschränkt auf die Theorie der religiösen Erwachsenenbildung und ohne geringsten Bezug zur Allgemeinen Pädagogik.

Im Hauptteil über „Organisation der Erfahrung“ (36–182) wurden aus breiter Kenntnis der Fachliteratur unter besonderer Berücksichti-

¹⁷ THOMPSON 1952, 180ff.; Kurz-Biographien: PETERS 1990, 469; KLEINDEL 1987, 418; BRUCKMÜLLER 2001, 391.

¹⁸ ZOTTL 1980a, 9f.

¹⁹ ZOTTL 1979, V.

gung von ROGERS skizzenhaft folgende Themen kritisch informierend und gut verständlich behandelt: I. Die Qualifikation der Persönlichkeit (Die reife Persönlichkeit; Der entfaltete Mensch; Verstehen und Verständigung; Kommunikation; Menschenkenntnis und Beurteilung), II. Führungsarbeit (Leiten von Zusammenkünften; Informationen, Motivation, Werbung), III. Gesprächstechniken (Diskussionstechniken; Bewertungstechniken; Darstellung von Gruppenergebnissen; Moderation), IV. Planung (Planung und Herrschaft; Planungsprozeß; Problemlösungstechniken), V. Strategien (Persuasionsforschung; Lenkung durch Sprache; Bedingungen der Steuerung, Einfluß).

Diese praxisbezogenen Informationen über Bedingungen erfolgreicher Menschenführung im Stil der „Humanistischen Psychologie“ wurden allerdings ohne einleuchtende Begründung von zwei theologischen Kapiteln umrahmt, die viel schwieriger zu verstehen sind. Darin hat ZOTTL versucht, „theologisch dort neu anzusetzen, wo alles gläubige Denken seinen Ursprung und sein Ziel haben mußte: im trinitarischen Leben Gottes“. „Der entscheidende Ansatzpunkt“ „für die Verkündigung und die Pastoral der Kirche“ sei „die geschichtliche Lebendigkeit des christlichen Gottesbildes, die in der Person des *Heiligen Geistes* wurzelt“. Dieser wurde als das „Wir“ Gottes – als „selbst-überschreitende Wirklichkeit des Vaters und des Sohnes“ – gedeutet, das in der Begegnung mit gläubigen Menschen „erfahrbar“ sei.²⁰ „Glaubenserfahrung ist nur möglich an anderen Menschen“. Die religiöse „Erfahrungsmöglichkeit des einzelnen Menschen“ ist „grundsätzlich auf die Gottese Erfahrungen eines anderen Menschen verwiesen“²¹ und auf dessen Zeugnis „im personalen Zeugnis-Kontakt“²².

„Geistliches Management“ nach ZOTTL oder „Management in einem geist-theologischen Sinn meint ganz einfach: Die Realisation geist-tragender und geist-verheißender Strukturen, welche die Geist-Erfahrung ermöglichen“. In der Pastoral gehe es „vorrangig“ um „die Glaubenserweckung durch Glaubenserfahrung“ der Anderen, um „Raumschaffen für Geist-Erfahrung“ durch „Lernen aneinander“. „Das heißt: *Menschen zu Gruppen zusammenzuführen, deren Intention es ist, Glaubenserfahrungen kommunizierbar zu machen* und miteinander auszutauschen“. Zugunsten dieser „Darbietung persönlicher (Glaubens)Erfahrungen für den

²⁰ Ebenda, 1ff. (Hervorhebung vom Verfasser); ähnlich 184. Zur Interpretation der Trinität vgl. 208ff.

²¹ Ebenda, 31f.

²² Ebenda, 2.

Mitglaubenden“ müßten alle Mittel der Organisation, der Planung und der Kommunikations-Strategie eingesetzt werden“.²³

Dieses pastoral-technologische Programm enthält zwar einige empirisch gestützte Hinweise, ist aber im Ganzen wegen seiner Abstraktheit und begrifflich-systematischen Unklarheit für die konkrete Seelsorgepraxis wenig hilfreich. Seine zentralen Fachausdrücke wie „Erfahrung“, „Geist“, „Geist-Erfahrung“, „Glaubenserfahrung“, „Selbst-Überschreitung“, „Selbst-Weggabe“ usw. sind mehrdeutig und verschwommen. Die Hauptprobleme des Wahrheitswertes der Inhalte individueller „Geist-“ oder „Glaubens-Erfahrungen“ sind unberücksichtigt geblieben. Man erfährt nichts über mögliche Selbsttäuschungen, Dummheit, Geltungsdrang, Schönfärberei, Lüge, Betrug usw., die beim Entstehen und „Austausch“ solcher „Erfahrungen“ mitspielen können.

Noch fragwürdiger als die von ZOTTL empfohlene gruppenpastorale Management-Methode ist jedoch sein Versuch, sie aus der Trinitätslehre theologisch zu begründen. Er ist erstens überflüssig, weil die Erkenntnis, daß die Menschen – wie in anderen Lebensbereichen – zunächst auch in Glaubenssachen auf Erfahrungen, Beispiele, Autorität und „Zeugnis“ anderer Menschen angewiesen sind, sich auch ohne mystische Spekulationen durch vernünftige Beobachtung einstellt. ZOTTLs „theologisches Argument“ dürfte zweitens wirksame Seelsorge (einschließlich religiöser Erziehung) eher erschweren, weil hier offensichtlich etwas zu wissen vorgespiegelt wird, was zu wissen unmöglich ist. Seine Argumentation kann selbst für „Eingeweihte“ kaum glaubwürdig erscheinen, wenn er zu „zeigen“ beansprucht, „wodurch und worin das ‚Wir‘ Gottes selbst (der Heilige Geist) in Gott lebendig ist und welche charakteristischen Züge dieses Wir hat. Geist erscheint hier als ‚Selbst-weggabe‘ bzw. als das ‚Zwischen‘. Überall dort, wo dieses ‚Zwischen‘ als Selbstweggabe sich ereignet, ist Geist-Erfahrung möglich“²⁴. „Gottes Selbsterfahrung (in Jesus), die der Heilige Geist ist, wird in gelungenem Zusammenstoß mit dem Menschen zur menschlichen Selbsterfahrung (im Heiligen Geist) und dadurch zum erfahrenen Gott“²⁵. Eine derart inhaltsleer verstiegene Theologie kann außerhalb kleiner esoterischer Zirkel nur abschreckend wirken.

²³ Ebenda, 32f. (Hervorhebungen im Original); ähnlich 183.

²⁴ Ebenda, 184.

²⁵ Ebenda, 218.

Neben seiner Salzburger Dozentur hat ZOTTL zeitweise auch an den Theologischen Fakultäten der Universitäten Innsbruck und Freiburg (Schweiz) Lehraufträge durchgeführt. 1982 wurde er als ordentlicher Professor für Pastoraltheologie an die Katholische Universität Eichstätt (Bayern) berufen. Dort hat er bis zu seiner Emeritierung im Jahre 1998 gewirkt. Dann hat er sich wiederum ganz nach Salzburg zurückgezogen.

25c. ALBERT BIESINGER ALS PROFESSOR
VON 1982 BIS 1991

Die vorzeitige Emeritierung von Professor LÄPPLÉ im Herbst 1981 kam für seine Kollegen so überraschend¹, daß sein Dienstposten erst nach zwei Semestern mit einem Nachfolger besetzt werden konnte. Am 10. Dezember 1981 hat die Berufungskommission der Theologischen Fakultät beschlossen, dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung folgenden Vorschlag für die Wiederbesetzung zu erstatten:

1. ALBERT BIESINGER, Dr. theol., Akademischer Rat am Pädagogisch-Katechetischen Seminar der Universität Freiburg im Breisgau (in Habilitationsvorbereitung);
2. HEINZ ROTHBUCHER, Dr. phil., Direktor der Pädagogischen Akademie des Bundes in Salzburg;
3. EUGEN PAUL, Dr. theol., Ordentlicher Professor für Religionspädagogik an der Universität Augsburg.

Im Unterschied zum ersten Besetzungsvorschlag bei Errichtung der neuen Lehrkanzel im Jahre 1972 war diesmal nur einer der Kandidaten Priester (PAUL), keiner habilitiert und einer ohne theologisches Doktorat. Das Anforderungsprofil und die Rekrutierungsbasis hatten sich also in einem knappen Jahrzehnt stark verändert.

ALBERT BIESINGER wurde am 1. August 1948 in Tübingen als erstes von fünf Kindern eines Sparkassen-Angestellten geboren.² Er besuchte von 1955 bis 1959 die Katholische Grundschule und von 1959 bis 1964 das Progymnasium in Rottenburg am Neckar. 1964 trat er in das

¹ ALFRED LÄPPLÉ in einem Brief an den Verfasser vom 25. März 2006.

² Undatierter Lebenslauf und Schriftenverzeichnis von 1981, PAB; briefliche Mitteilungen an den Verfasser vom 27.3. und 14.6.2006, PAB. Homepage: <http://www.uni-tuebingen.de/uni/ukr>. Kurz-Biographien: KÜRSCHNER 2003, 248; Schulfach Religion, 8 (1989), 382; Wer ist wer? Das deutsche Who's who, 39 (2000/01), 111.

Bischöfliche Konvikt in Rottweil am Neckar ein und absolvierte das dortige Albertus-Magnus-Gymnasium bis zur Reifeprüfung am 16. Juni 1967.

Ab 1967 studierte er an den Universitäten Tübingen und Freiburg Katholische Theologie und erwarb am 9. März 1972 in Tübingen den Grad eines Diplom-Theologen. Von 1970 bis Ende 1973 erfolgte noch ein Zweitstudium der Pädagogik an der Universität Tübingen, das durch das Cusanuswerk – ein katholisches Hochbegabten-Stipendienwerk der deutschen Bischöfe – gefördert und am 18. Dezember 1973 mit dem Grad eines Diplom-Pädagogen abgeschlossen wurde. Das Thema der *Diplomarbeit* im Umfang von 156 Seiten lautete: „*Moralerziehung nach dem Rahmenplan für die Glaubensunterweisung. Analyse und Revisionsansätze*“. Sie wurde vom evangelischen Religionspädagogen KARL ERNST NIPKOW³ betreut.

Ende 1972 hat BIESINGER geheiratet. Aus der Ehe sind drei Söhne hervorgegangen. Am 1. April 1974 wurde er Wissenschaftlicher Assistent, 1976 Akademischer Rat am Pädagogisch-Katechetischen Seminar der Theologischen Fakultät der Universität Freiburg im Breisgau bei Professor GÜNTER BIEMER⁴. Ab 1. Juli 1975 war er nebenberuflich auch als Dozent für Religionspädagogik am Priesterseminar der Diözese Rottenburg-Stuttgart tätig. Seit dem 10. November 1980 war er Kandidat für das Diakonenamt in der Erzdiözese Freiburg.

Am 29. November 1977 erfolgte im Fachbereich Katholische Theologie der Universität Tübingen im Alter von 29 Jahren die Promotion zum Doktor der Theologie. Die maschinenschriftliche *Dissertation* im Umfang von 487 Seiten behandelte das Thema „*Moral im Religionsunterricht. Analysen und Elemente einer Revision der Begründung der Ziele und Inhalte der Moralerziehung im Religionsunterricht*“. Sie ist 1979 in überarbeiteter Fassung unter dem Titel „*Die Begründung sittlicher Werte und Normen im Religionsunterricht*“ als Buch im Umfang von 312 Seiten erschienen. Erster Gutachter war der Tübinger Professor für Systematische Theologie ALFONS AUER⁵, zweiter war BIEMER⁶.

Es ging darin um das noch weithin ungelöste „Problem, welche Moral im Religionsunterricht wie gelehrt und gelernt werden soll“⁷.

³ Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2003, 2364.

⁴ Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2003, 244.

⁵ Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2003, 77.

⁶ BIESINGER 1979, 11.

⁷ Ebenda, 20.

Die Religionspädagogik wurde in Anlehnung an BIEMER als eine normative „Handlungswissenschaft“ (oder „Sinnwissenschaft“) verstanden, „die, von der vorherrschenden religiösen Praxis ausgehend, eine verbesserte religiöse Praxis intendiert“⁸. Die „Findung und Begründung ... von Lernzielen für die Moralerziehung“ wurde methodisch in Auseinandersetzung mit „Modellen“ aus der pädagogischen „Curriculumforschung“ der Siebzigerjahre versucht, die den Leitideen „Diskurs“, „Emanzipation“ und „Partizipation“ folgte. Als theologischer Maßstab wurde das „Modell“ der „autonomen Moral im christlichen Kontext“ oder der „christlichen Integrierung autonomer Moral“ benutzt.⁹

In diesem aufgeklärt-weltlichen und modern-theologisch gemischten Rahmen wurden drei zentrale „Unterrichtsdokumente“ der Katholischen Kirche in Deutschland aus der „vorcurricularen Religionspädagogik“ kritisch analysiert¹⁰: die Katechismen von 1955 und 1969 und der „Rahmenplan für die Glaubensunterweisung“ von 1967. Um die dabei „erhobenen Defizite“ zu überwinden, wurden „didaktische Überlegungen zu einer Revision der Moralerziehung“ angestellt¹¹. Im Kern ging es BIESINGER um eine Änderung der „Denkweise“ im Sinne des „Postulats“, „den Normfindungs- und Normbegründungsprozeß rationaler Argumentation zugänglich zu machen und damit den sittlich Handelnden an diesem Prozeß partizipieren zu lassen“¹². Dank breiter Kenntnis der theologischen, moralphilosophischen und pädagogischen Theorien konnte BIESINGER damit eine fachliche Verbindung zwischen der Religionspädagogik und einer dominanten allgemeinpädagogischen Strömung seiner Zeit herstellen.

Wie umständlich und abstrakt dabei auf beiden Seiten argumentiert wurde, kann hier nur mit dem mageren Ergebnis seiner gelehrten Studie angedeutet werden: „Aus den theologisch-ethischen, religionsdidaktischen und sozialtheoretischen Überlegungen ergeben sich heuristische Argumentationselemente für eine Konzeption des Religionsunterrichts als Interaktionspädagogik auf der Grundlage theologischer Symbole im Sinne der zentralen Begriffe der theologischen Fachdisziplinen. Ein interaktionales Konzept von Religionsunterricht impliziert für die Mo-

⁸ Ebenda, 21.

⁹ Ebenda, 25ff.

¹⁰ Ebenda, 63ff.

¹¹ Ebenda, 179ff.

¹² Ebenda, 285.

ralerziehung das grundlegende Postulat des ‚entdeckenden Lernens‘. Durch entdeckendes Lernen kann ein wesentlicher Impetus einer Moral im neutestamentlichen Sinnhorizont verwirklicht werden.“¹³

Zur Zeit der Salzburger Beratungen war schon zu vermuten, daß BIESINGER in Kürze habilitiert sein wird. Tatsächlich erwarb er am 11. Februar 1982 im Alter von 33 Jahren an der Theologischen Fakultät der Universität Freiburg die Lehrbefugnis als Privatdozent für das Fachgebiet „Religionspädagogik und Katechetik“.

Das Thema seiner *Habilitationsschrift* im Umfang von 555 Seiten lautete: „*Ein Curriculum zum ‚Lernprozeß Christen – Juden‘. Grundlagen und Prozeßplanung*“. Gutachter waren die Professoren BIEMER und BERNHARD CASPER¹⁴. Die Teile II und III der Habilitationsschrift sind in einem von BIEMER, BIESINGER und PETER FIEDLER¹⁵ herausgegebenen Sammelband gedruckt worden, der 1984 unter dem Titel „Was Juden und Judentum für Christen bedeuten. Eine neue Verhältnisbestimmung“ mit Unterstützung des österreichischen Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung und des Verbandes der Diözesen Deutschlands erschienen ist (S. 45–183).

Den *Habitationsvortrag* hat BIESINGER über „*Aufgaben des Religionslehrers*“ gehalten¹⁶. Er ging dabei aus von der „Krise des Religionsunterrichtes am Ende der sechziger Jahre“, die „gleichzeitig eine Krise des Religionslehrers“ war¹⁷. Daß beide die Folgen von *Glaubenskrisen* bei ehemals gläubigen Eltern, Priestern, Lehrern und Schülern waren, blieb unberücksichtigt. Der Ausweg wurde in einer Verstärkung der „Interaktion“ zwischen Lehrern und Schülern auf der „Begegnungsebene“ gesucht.

Vorausgesetzt wurde auf Seiten des Religionslehrers die selbstbestimmte „freiwillige und existentielle Annahme“ des autoritativen Anspruchs, „der ihm im Glauben der Kirche entgegentritt“¹⁸. Er habe „grundsätzlich ... Zeugnis für seine Begegnung mit Gott in die Interaktion im Religionsunterricht einzubringen“¹⁹; er muß „Glaubenszeuge“ sein²⁰.

¹³ Ebenda, 293f.

¹⁴ Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2003, 461.

¹⁵ Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2003, 766.

¹⁶ BIESINGER 1983; Nachdruck in: BIESINGER/SCHMITT 1998, 188–207.

¹⁷ BIESINGER 1983, 106.

¹⁸ Ebenda, 111f.

¹⁹ Ebenda, 121.

²⁰ BIESINGER/SCHMITT 1998, 4.

Unter dieser Voraussetzung wurde als Mittel zur Erreichung der Unterrichtsziele „das gegenwärtig überzeugendste Konzept“ empfohlen: das „Theorie- und Praxismodell des ‚lebendigen Lernens‘ nach der TZI-Methode, die auf RUTH C. COHN zurückgeht“²¹. Gemeint war die Methode der „Themenzentrierten Interaktion“²². Es handelt sich dabei um das abstrakte Schema eines gruppentherapeutischen Methodenideals, das auf dem Gedankengut der Psychoanalyse und der sogenannten „Humanistischen Psychologie“ beruht. BIESINGER hat es pauschal als besonders nützlich eingeschätzt für „die Gestaltung *lebendiger* Lernprozesse“ und „die persönliche Neuerschließung von Glaubensstraditionen“²³. Dabei blieb der notwendige Hinweis unerwähnt, daß es stets von den realen person- und situationsspezifischen Bedingungen abhängt, ob und inwieweit „das in der Idee Vorgebildete in die Wirklichkeit einzuführen ist“²⁴.

Nach BIESINGER gehe es darum, daß der Religionslehrer die „Balance“ zwischen den drei unverzichtbaren und gleichgewichtigen „Bezugspunkte(n) des Lernens“ einhält: „Thema“, „Ich“ und „Wir“. Außerdem sei der sogenannte „Globe“ zu berücksichtigen, d.h. das „Gesamtumfeld, in dessen Rahmen sich das Lernen vollzieht“. Anzustreben seien folgende „Verhaltensdimensionen des Religionslehrers“: erstens „Authentizität“, „Echtheit“, d.h. er müsse „er selbst sein“. Er müsse zweitens „in der Lage sein, ‚Empathie‘ für einzelne in der Gruppe und für die gesamte Gruppe aufzubringen“. Drittens: er „muß offen und spontan sein“.²⁵ Gegen die Erinnerung an diese seit langem bekannten, aber einfacher ausgedrückten Ideen war wenig einzuwenden, wenn man vom quasi-gelehrten Aufwand absah, der zu ihrer Mitteilung betrieben wurde.

An Publikationen lag von BIESINGER zur Zeit der Salzburger Beratungen außer der gedruckten Dissertation keine weitere Monographie vor. Die sonstigen *Veröffentlichungen* bestanden aus rund 10 Aufsätzen von mehr als 10 Seiten Länge in Sammelwerken und katechetischen Zeitschriften.

²¹ BIESINGER 1983, 119.

²² COHN 1975.

²³ BIESINGER 1984, 85ff.; BIESINGER/SCHMITT 1998, 132f., 121; vgl. auch 4, 166, 246, 273 und 225 mit Hinweisen auf SCHARER 1987. Über SCHARER vgl. in diesem Buch S. 408f.

²⁴ SAILER 1822, 95 über den Unterschied zwischen der „Idee des Erziehens“ und der „Idee des Erziehers in der Wirklichkeit“.

²⁵ BIESINGER 1983, 119f.

Der an zweiter Stelle vorgeschlagene HEINZ ROTHBUCHER ist schon als Gymnasiallehrer für katholische Religion zwischen 1970 und 1973 am katechetischen Unterricht in der Salzburger Theologischen Fakultät beteiligt gewesen²⁶. Er wurde am 24. Juli 1939 in Teisendorf (Landkreis Berchtesgaden Land/Oberbayern) als Sohn eines Schneiders und Nähmaschinenhändlers geboren und hatte zwei Geschwister.²⁷ Nach dem Besuch der Volksschule in seinem Heimatort absolvierte er von 1949 bis zum Abitur am 17. Juli 1958 das Humanistische Gymnasium in Traunstein. Anschließend begann er an der Philosophisch-Theologischen Hochschule Freising, die der Priesterausbildung für die Erzdiözese München-Freising diente, das Studium der Philosophie. Es wurde von 1960 bis 1966 an der Universität München mit Lehramtsstudien für die Fächer Religion und Deutsch sowie pädagogischen und psychologischen Studien fortgesetzt. Nach der Neugründung der Universität Salzburg studierte er diese Fächer von 1962 bis 1967 auch dort. Schon 1962 ist er der Salzburger Verbindung Rheno-Juvavia des Österreichischen Cartellverbandes (ÖCV) beigetreten.²⁸

Im Fach Pädagogik gehörte ROTHBUCHER zu den ersten Schülern von KARL WOLF²⁹, der sein „Denken auf pädagogischem Gebiet weitgehend beeinflusst hat“³⁰. Am 16. Dezember 1966 erfolgte in Salzburg auf Grund einer von WOLF angeregten, betreuten und begutachteten *Dissertation* die Promotion zum Doktor der Philosophie. Ihr Titel lautete: „FRANZ MICHAEL VIERTHALERS ‚Geist der Sokratik‘. Ein Beitrag zur Geschichte der ‚sokratischen Methode‘“.³¹ Diese Studie im Umfang von 174 Seiten ist ungedruckt geblieben. Geboten wurde eine Inhaltsanalyse der erstmals 1793 in Salzburg erschienenen Schrift VIERTHALERS im Vergleich mit zeitgenössischen Auffassungen von Sokratik, ergänzt durch Hinweise auf ihre Bedeutung und Wirkung. Rund ein Drittel der Dissertation war dem Vergleich der ersten Auflage mit der zweiten von 1798 gewidmet, die „sich von der ersten in keinem wesentlichen Punkte“ unterschied³².

²⁶ Vgl. in diesem Buch S. 371f.

²⁷ Biographische Angaben nach www.uni-salzburg.at, 9.2.2006; briefliche Mitteilungen an den Verfasser vom 2.3.2006, PAB; KÜRSCHNER 2003, 2763; BUCHER 2004a, 7f.

²⁸ ÖCV 2000, V 449.

²⁹ Über WOLF vgl. in diesem Buch S. 112ff.

³⁰ ROTHBUCHER 1966, 6.

³¹ Über VIERTHALER vgl. in diesem Buch S. 34ff.

³² ROTHBUCHER 1966, 15.

Am 21. Dezember 1967 hat ROTHBUCHER in Salzburg im Alter von 28 Jahren die staatliche Prüfung für das Lehramt der katholischen Religion an Höheren Schulen bestanden; am 8. Juli 1968 die Lehramtsprüfung für Religion an Pflichtschulen. Vorausgegangen war die Prüfung für das allgemeine Lehramt an Volksschulen. Sie erfolgte am 20. Juni 1968 als Externist im letzten Maturantenlehrgang der Salzburger Lehrerbildungsanstalt, bevor diese im gleichen Jahr ausgelaufen ist und durch eine Pädagogische Akademie ersetzt wurde. Schon ab Herbst 1966 war ROTHBUCHER als teilbeschäftigter Religionslehrer an berufsbildenden Schulen in Freilassing (Bayern) und Salzburg sowie an Salzburger Volks-, Haupt- und Höheren Schulen tätig – zuletzt im Schuljahr 1969/70 an der Übungsvolksschule der Pädagogischen Akademie Salzburg.

1967 hat ROTHBUCHER seine Studienkollegin MONIKA LECHNER geheiratet, eine Tochter des von 1964 bis 1977 amtierenden Landeshauptmannes von Salzburg HANS LECHNER (1913–1994)³³. Sie war seit 1964 als Wissenschaftliche Hilfskraft und nach ihrer 1968 erfolgten Promotion bis 1971 als Assistentin von KARL WOLF tätig³⁴. Aus dieser Ehe sind vier Kinder hervorgegangen.

Am 8. Juli 1968 erhielt ROTHBUCHER das Absolutorium in Theologie. Eine Promotion in diesem Fach ist nicht erfolgt. Im Herbst 1970 wurde er als dienstzugeteilter Lehrer in das Institut für Pastoraltheologie der Theologischen Fakultät Salzburg aufgenommen und mit den früher erwähnten katechetischen Vorlesungen betraut³⁵. Nach der Errichtung des Instituts für Katechetik und Religionspädagogik im Jahr 1972 erhielt er dort eine Assistentenstelle, wurde aber sogleich beurlaubt³⁶, um ab 1. November 1972 am Institut für Katechetik und Homiletik des Deutschen Katechetenvereins (IKH) in München einen Lehrauftrag für „Didaktik und Methodik des Religionsunterrichts“, „Religiöse Lernprozesse“ und ein „Religionspädagogisches Projekt“ zu übernehmen, den er im Ausmaß von 8 Wochenstunden bis 1977 ausgeübt hat. Parallel dazu hat ROTHBUCHER ab Wintersemester 1974/75 auch im Institut für Pädagogik der Salzburger Universität zwei-

³³ Kurz-Biographie: BRUCKMÜLLER 2001, 282. Vgl. in diesem Buch S. 105, 108, 113.

³⁴ Personalstände des Instituts für Pädagogik in den Vorlesungsverzeichnissen der Universität Salzburg WS 1964/65 bis WS 1970/71.

³⁵ Vgl. in diesem Buch S. 371f.

³⁶ Jahrbuch der Universität Salzburg 1971/72 – 1972/73, 89: „Dr. ROTHBUCHER seit 1. Oktober beurlaubt“ – also noch vor dem Dienstantritt von Prof. LÄPPLER.

stündige Lehraufträge zur Didaktik, Pädagogischen Anthropologie und Schulpädagogik durchgeführt.

Seinen Hauptberuf hat ROTHBUCHER jedoch 1974 in der Pflichtschullehrer-Ausbildung des Landes Salzburg gefunden. Am 1. Juni 1974 wurde er zum Professor für Religionspädagogik an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Salzburg ernannt. 1977 wechselte er als hauptamtlicher Direktor an das Religionspädagogische Institut der Erzdiözese Salzburg. Ab 1. Jänner 1979 arbeitete er als Direktor der Pädagogischen Akademie.

Infolge seiner vielen Lehr- und Verwaltungsaufgaben sind ROTHBUCHERS *Publikationen* spärlich geblieben. Zur Zeit der Salzburger Beratungen lag an nennenswerten erziehungstheoretischen Texten nur ein kurzer Artikel über „Modellbegriff und Modellkritik“ im „Handbuch der Religionspädagogik“ von FEIFEL (1974) vor.

Der an dritter Stelle vorgeschlagene EUGEN PAUL wurde am 3. Mai 1932 als zweites von fünf Kindern eines Ingenieurs in Heilbronn am Neckar geboren³⁷. Er besuchte Grundschule und Oberschule in seiner Heimatstadt und von 1945 bis 1951 die Bischöfliche Studienanstalt „Maria hilf“ in Bad Mergentheim. Nach der Reifeprüfung an der dortigen Oberschule für Jungen studierte er von 1951 bis 1955 an der Universität Tübingen Katholische Theologie. Das Studienjahr 1955/56 verbrachte er im Priesterseminar in Rottenburg am Neckar. Am 17. Juni 1956 erfolgte die Priesterweihe für die Diözese Rottenburg-Stuttgart.

Von 1956 bis 1962 arbeitete er als Hilfsgeistlicher in Diasporagemeinden seiner Diözese mit Religionsunterricht an Grund-, Haupt-, Sonder-, Real- und Berufsschulen sowie Gymnasien bis zu Abiturklassen mit minimal 16, maximal 21 Wochenstunden. Von 1962 bis 1964 war er Pfarrkurat und Leiter des Jugendhauses Michaelsberg in Clebronn (Württemberg) mit Religionsunterricht an der Grund- und Hauptschule.

Seit 1964 war er als Assistent und von 1969 bis 1972 als Dozent für Katholische Theologie und Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten (Württemberg) tätig. Dort war er für die Ausbildung künftiger Lehrer an Grund-, Haupt- und Realschulen in biblischer und systematischer Theologie, Kirchengeschichte und insbesondere Katechetik zuständig. Dazu gehörte auch die Betreuung ihrer

³⁷ „Tabellarischer Lebenslauf“ und Schriftenverzeichnis vom 4.5.1981. PAB; Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 1992, 2709.

schulpraktischen Ausbildung mit durchschnittlich 10 Semesterwochenstunden.

1969 wurde PAUL an der Universität München „magna cum laude“ zum Doktor der Theologie promoviert. Seine *Dissertation* über „*Denkweg und Denkform der Theologie von M.J. SCHEEBEN*“³⁸ ist 1970 in der Reihe der „Münchener Theologischen Studien“ als Buch erschienen.

Von 1972 bis 1974 lehrte PAUL als außerordentlicher Professor für Pädagogik und Katechetik an der Philosophisch-Theologischen Hochschule Passau. Seit 1. März 1974 war er ordentlicher Professor für Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Augsburg. Seine Aufgabe war die Ausbildung von künftigen Diplomtheologen und von Lehrern an Gymnasien und Realschulen. 1977 wurde er zum Vorsitzenden der „Hochschulkommission für Lehrerbildung“ seiner Universität gewählt.

Zur Zeit der Salzburger Beratungen lagen folgende *Publikationen* vor: an Büchern neben der gedruckten Dissertation eine kommentierte Auswahl der Schriften von „MATTHIAS SCHEEBEN“ als Wegbereiter heutiger Theologie (1976), ein gemeinsam mit FRANZ PETER SONNTAG verfaßtes Buch über „Kirchengeschichts-Unterricht“ (1971) und eine „Einführung in die Religionspädagogik“ (mit ERICH BOCHINGER, 1979). Dazu kamen rund 10 größere religionspädagogische Aufsätze. Hervorzuheben ist ein Beitrag über „Methoden“ des Religionsunterrichts im „Handbuch der Religionspädagogik“ von FEIFEL (1974), der in seiner Klarheit, Verständlichkeit und Praxisnähe vorbildlich ist und auch von solider Kenntnis der Allgemeinen Pädagogik wie der Schulpädagogik zeugt.

Gemessen am Umfang der Berufserfahrung als Seelsorger, Religionslehrer und Lehrerbildner sowie an der Menge und Qualität der Publikationen ist rätselhaft, warum PAUL von der Berufungskommission nicht an erster Stelle vorgeschlagen worden ist³⁹. Er galt als engagierter Priester mit realistischem „Blick auf die Glaubenswirklichkeit“, verstanden als „faktisch“ (ein Zentralbegriff in seinen Werken!)“

³⁸ Über den Kölner Dogmatiker MATTHIAS JOSEPH SCHEEBEN (1835–1888) vgl. u.a. HÖFER 1964.

³⁹ Sein außerordentlich breites und gründliches Wissen als Religionspädagoge und Bildungshistoriker wurde später auch durch seine zweibändige „Geschichte der christlichen Erziehung“ (1993, 1995) bestätigt. PAUL ist am 16. Februar 1995 im Alter von 62 Jahren in Augsburg gestorben. Nachruf: Augsburger Allgemeine, 18.2.1995.

gelebter Glaube. Dieser Blick ließ ihn „zum manchmal unbequemen, weil genauen Mahner werden, wenn zu sehr über die Köpfe der Rezipienten hinweg ‚theoretisiert‘ wurde“. Dies galt für eine „Tendenz in der Religionspädagogik, in hochabstrakter Weise auf aktuellen Modeströmungen mitschwimmend Globalkonzepte zu erstellen, die weit von den tatsächlichen Orten und Adressaten der Glaubensvermittlung entfernt zu sein schienen“.⁴⁰

Nach fachlichen Maßstäben erscheint aber auch die Nominierung von ROTHBUCHER vor PAUL unverständlich. Begründet wurde sie damit, daß er die Salzburger Verhältnisse kenne und gute Kontakte zum Katechetischen Amt und zum Religionspädagogischen Institut der Erzdiözese Salzburg habe. Eingesetzt hat sich für ihn vor allem der Pastoraltheologe GOTTFRIED GRIESL⁴¹.

Der Ruf auf die Salzburger Professur erging an BIESINGER. Für ihn sprach unter anderem, daß er am 4. März 1982 auch einen Ruf auf eine C4-Professur seines Faches an der Ruhr-Universität Bochum erhalten hatte. Außerdem hatten sich der Bischof von Rottenburg-Stuttgart GEORG MOSER und der Generalvikar der Erzdiözese Freiburg ROBERT SCHLUND beim Salzburger Erzbischof nachdrücklich für ihn eingesetzt.⁴² BIESINGER hat sein Amt am 1. Juni 1982 im Alter von 33 Jahren angetreten. Noch vor Erreichung des vorgeschriebenen Mindestalters von 35 Jahren⁴³ hat er am neuen Wirkungsort um die Weihe zum Ständigen Diakon angesucht. Sie ist am 20. März 1983 durch Erzbischof KARL BERG vollzogen worden.

Seine *Antrittsvorlesung* hat er erst im November 1983 über folgendes Thema gehalten: „*Lebendiges Lernen in der Katechese. Hoffnungsversuche in Schule und Gemeinde*“⁴⁴. Auch hier ging es um „Glauben-Lernen ... nach der ‚Themenzentrierten Interaktion‘“⁴⁵. Auf RUTH COHNS Lehre wurde deswegen so großer Wert gelegt, weil es ihr nicht auf soziale Wechselbeziehungen schlechthin ankommt, sondern auf „die *Themenzentrierung* ... , die den Prozeß der Interaktion initiiert und auch weiterführt“. Damit wollte BIESINGER alle Versuche zurückweisen, „gruppendynamische und therapeutische Elemente in den Religionsunter-

⁴⁰ Nachruf von KILIAN/MENDL 1995, 59f.

⁴¹ Über GRIESL vgl. KÜRSCHNER 2003, 1026.

⁴² AES, Nachlaß Erzbischof KARL BERG.

⁴³ Codex des kanonischen Rechtes, Can. 1031, § 2. 1983, 457.

⁴⁴ BIESINGER 1984.

⁴⁵ Ebenda, 85.

richt einzubauen, die die thematische, vom christlichen Sinnhorizont her zu erschließende Potenz des Religionsunterrichtes abgebaut haben“ – deutlicher gesagt: ihn von seinem religiös-konfessionellen Zweck gelöst und zum Unterricht über beliebige Inhalte gemacht haben.

Deshalb wurde größter Wert auf eine bestimmte „Qualität der Themenformulierung“ gelegt: es müsse „in Tuchfühlung mit der Ausgangslage, mit den spezifischen Interessen, Abneigungen, Störungen und Motiven“ der Lerngruppe formuliert sein.⁴⁶ Der Leiter müsse „seine eigene Situation wie auch die Situation und die Voraussetzungen der Teilnehmer in den Prozeß der Themenfindung“ einbeziehen. Gefordert wurde „Transparenz des Themas auf die Lebensrelevanz der Schüler hin“ und „eigene existentielle Betroffenheit“ des Lehrers.

Anzustreben sei ferner „Erziehung zur Selbstleitung“ nach der „Chairman-Regel“: „Sei dein eigener Leiter“. Anzusetzen sei nach der „Störungsprioritätsregel“ bei den „Störungen“ der Lernenden: „Störungen haben Vorrang“. Sie seien „als Bestandteil des Lernprozesses einzuschätzen“ – gleich, ob sie den Lehrer, die Mitlernenden oder das Thema betreffen.⁴⁷ Lernen sei „erst nach Beseitigung der Lernwiderstände möglich“. Deshalb solle sich der Lehrer nicht über die Störungen der Schüler hinwegsetzen, sondern so intensiv an sie anknüpfen, daß es zu einer „Vernetzung zwischen der Lebenssituation und dem (christlichen) Sinnhorizont ... kommen kann“.⁴⁸

Die hier skizzierten Thesen seiner Antrittsvorlesung sind für BIESINGERS religionspädagogische Denkweise bestimmend geblieben und in Variationen bis zum Ende seiner neunjährigen Salzburger Tätigkeit wiederholt worden⁴⁹. Mit der frühen und intensiven Werbung für RUTH COHNS Lehren hat er einen modischen Trend seines Faches vorweggenommen. Im neuen „Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe“⁵⁰ des Jahres 2002 wurde im Hauptteil V „Wege religiösen Lernens“ die „Themenzentrierte Interaktion“ in einem eigenen Kapitel behandelt⁵¹ und somit zu einem religionspädagogischen Grundbegriff erhoben.

BIESINGERS *Lehrveranstaltungen* bestanden überwiegend aus Seminaren und Übungen. *Vorlesungen* wurden in 19 Semestern nur 12 ge-

⁴⁶ Ebenda, 87ff.

⁴⁷ Ebenda, 92.

⁴⁸ Ebenda, 224 (Ergänzung in der Klammer vom Verfasser).

⁴⁹ Vgl. BIESINGER 1991.

⁵⁰ BITTER u.a. 2002.

⁵¹ SCHARER 2002.

halten – 11 davon einstündig. Sie waren abwechselnd folgenden drei Themen gewidmet: „Fundamentalkatechetik“, „Religionsdidaktik“ und „Katechetik der Sakramente“.

In *Seminaren* wurden behandelt: „Strukturen der Meditation“, „Bibeldidaktik“, „Religiöse Sozialisation im Jugendalter: Das spezifisch Christliche in der kirchlichen Jugendarbeit“, „Theorie und Praxis der Gewissenserziehung“, „Glaubensüberzeugungen im Dialog mit dem naturwissenschaftlichen Weltbild“, „Trends in Kinder- und Jugendbüchern in ihrer Bedeutung für die religiöse Erziehung“, „Missionarische Existenz“, „Ganzheitliche Verkündigung. Forschungsseminar in Peru“ (WS 1985/86), „Der Zusammenhang zwischen theologischer Reflexion und existentiellen Zugängen in der Glaubensweitergabe“, „Christlicher Glaube: Motiv für sittliches Handeln“, „Didaktik der Kirchengeschichte“, „Religionspädagogische Argumentationsstränge“, „Theologisch disputieren mit Schüler/innen“, „Glaube und Naturwissenschaft als Thema im Religionsunterricht“, „Biblische Begründungen sozialen Handelns und katechetische Perspektiven“, „Religionspädagogische Theorie- und Praxismodelle“, „Forschungsansätze in Katechetik und Religionspädagogik“, „Moral in der Verkündigung“, „Innovative Ansätze der Erwachsenenkatechese (TZI-Methodenseminar)“.⁵²

BIESINGER hat in Salzburg folgende 16 *Dissertationen* betreut und als erster Gutachter angenommen⁵³:

FRANZ MOSER: Wirtschaft und Religion. Der Religionsunterricht an den kaufmännischen Schulen. Historische, lehrplananalytische und berufspädagogische Aspekte (1983);

MICHAEL JOSEF SPITZ: Das Curriculum in der Aufklärungszeit und Gegenwart (1983);

MATTHIAS SCHARER: „Miteinander glauben lernen“. Entwicklung und religionsdidaktische Begründung aus der Themenzentrierten Interaktion (RUTH C. COHN) unter Einbezug gestaltpädagogischer Elemente (1985);

JOHANN WILHELM KLAUSHOFER: Verkündigung und Gestalt. Katechese (Religionsunterricht) am Beispiel ALBERT HÖFERS (1986);

FRANZ FEINER: Lernen ethischen Handelns. Begründungskonzepte und deren Relevanz für ein Schülerbuch für die siebte Schulstufe (1986);

RUPERT STADLER: Studentenpastoral. Auswertung einer empirischen Studie in drei Studentenhäusern der Katholischen Hochschulgemeinde Wien (1986);

MATTHÄUS APPESBACHER: Die Entwicklung des Religionsunterrichtes in der Erzdiözese Salzburg 1968–1985 gemäß den Protokollen der Salzburger Diözesanen Gremien sowie der Österreichischen Bischofskonferenz (1987);

⁵² Vorlesungsverzeichnisse der Universität Salzburg SS 1983 bis SS 1992.

⁵³ Briefliche Mitteilung des Fakultätsbüros vom 23.2.2006. PAB.

- THOMAS SCHREIJÄCK: Pädagogik der Inexistenz. Theologisch-anthropologische Elemente zu einer religionspädagogischen Bildungstheorie im Denken ROMANO GUARDINIS (1988);
- HELGA KOHLER-SPIEGEL: Juden und Christen. Geschwister im Glauben. Ein Beitrag zur Lehrplantheorie am Beispiel Verhältnis Christentum – Judentum (1990);
- DIETER GEHREIN: Geleiten – Entscheiden – Befreien. Transaktionale Analyse und Glauben-Lernen (1991);
- MANFRED ENTRICH: Die Bergpredigt in der Matthäuspostille ALBERTS des Großen als katechetischer Entwurf einer ‚Ratio formationis‘ (1990);
- FRANZ NIKOLAUS MÜLLER: Mystagogischer Religionsunterricht. Ein Beitrag zur Auseinandersetzung mit der „Neuen Religion“ unter besonderer Berücksichtigung der Bedeutung des interreligiösen Dialogs in dieser Auseinandersetzung (1991);
- JOSEF NEUMAIER: Kinder taufen. Die Vorbereitung der Taufeltern auf die Feier der Aufnahme in die Kirche (1991);
- WALTER KERN: Die Erbsünde als religionspädagogisches Problem. Die Erbsündenlehre im Wandel religionspädagogischen Denkens nach dem II. Vatikanischen Konzil (1992);
- JOHANNES HUBERT PAUSCH: „Neues Leben lernen“ durch geistliche Begleitung nach der Regel des heiligen BENEDIKT für Einzelne und Gruppen: eine katechetische Interpretation und Darstellung konkreter Lernprozesse (1992);
- JOHANN SILLER: Möglichkeiten und Grenzen biographischen Glaubenlernens mit Lehrlingen aus gastgewerblichen Berufen. Analyse der Lebens- und Glaubenssituation junger Koch- und Kellner-Lehrlinge im Bundesland Salzburg mit religionspädagogischen Aspekten der schulischen und außerschulischen Berufsbegleitung (1993).

An eigenen *Publikationen*⁵⁴ aus den neun Jahren, die BIESINGER in Salzburg gelehrt hat, ist neben 10 größeren Aufsätzen ein Sammelband zu nennen, den er gemeinsam mit seinem Assistenten THOMAS SCHREIJÄCK 1989 herausgegeben hat: „Religionsunterricht heute. Seine elementaren theologischen Inhalte“. Er belegt, daß die Katechetik in der Fakultät aus der abseitigen und gering geschätzten Lage herausgekommen ist, die sie bis zur Gründung des ihr gewidmeten Instituts eingenommen hatte. Sie hat infolge des Rückganges beim Priesternachwuchs und der Zunahme der studierenden Laien für das Religionslehramt größere Anerkennung und Unterstützung durch die Fachvertreter der klassischen theologischen Disziplinen gefunden.

Dem Programm nach ging es in diesem Band darum, das unverzichtbare Wissen dieser Teildisziplinen in allgemein verständlicher Sprache herauszuarbeiten und eine Kurzformel zu finden, die es zusammenfaßt und eine lebensnahe Auslegung ermöglicht.⁵⁵ Der religions-

⁵⁴ Liste im Internet unter www.uni-tuebingen.de.

⁵⁵ Vgl. BIESINGER 1989.

pädagogische Nutzen dieses Unternehmens blieb jedoch gering, weil es den meisten Fachvertretern an didaktischen und entwicklungspsychologischen Kenntnissen fehlte, um aus der Gesamtmenge ihres Stoffes die für den Religionsunterricht geeignete Auswahl zu treffen und mit den Lehrinhalten der anderen Teilfächer abzustimmen.

Aufsatz-Themen waren unter anderem: „Die Kategorie des Emotionalen in der religiösen Erziehung“ (1982), „Empirisch-ethische Grundzüge des Nachahmungslernens“ (1983), „Theologisch-ethisches Argumentieren im Religionsunterricht am Beispiel sexualethischer Probleme“ (1985), „Christlicher Glaube und pädagogisches Ethos“ (1986), „Dignification. Glaube als Beziehungswissen“ (1989)⁵⁶, „Sehen – urteilen – handeln. Von lateinamerikanischen Gemeinden lernen“ (1991) und zwei Beiträge über „Katechetische Argumentationsstränge bei J.B. HIRSCHER“⁵⁷ und „Zur Relevanz des katechetischen Ansatzes HIRSCHERS für die gegenwärtige katechetische Situation“ (1989). Erwähnenswert ist auch BIESINGERS Interview⁵⁸ mit RUTH C. COHN, der Lehrmeisterin der „Themenzentrierten Interaktion“.

1986 hat BIESINGER gemeinsam mit dem Moralthologen GÜNTER VIRT⁵⁹ eine Schrift über „Religionsgewinn durch religiöse Erziehung. Antwort an ERWIN RINGEL und ALFRED KIRCHMAYR“ verfaßt. Sie enthält eine allzu oberflächliche Kritik des provokanten Buches „Religionsverlust durch religiöse Erziehung. Tiefenpsychologische Ursachen und Folgerungen“ dieser beiden Autoren, das 1985 erschienen ist.

Im Unterschied zu seinem Vorgänger LÄPPLE, der wenig Interesse an der zeitgenössischen Allgemeinen Pädagogik erkennen ließ, hat BIESINGER sich zumindest um die Rezeption einiger Autoren ihrer philosophisch-hermeneutischen Richtung bemüht. Davon zeugen Hinweise auf ALFRED PETZELT, WILHELM FLITNER, ERICH WENIGER, JOSEF DERBOLAV, WOLFGANG KLAFKI, KLAUS SCHALLER und DIETRICH BENER⁶⁰. Im Ganzen aber war die Orientierung an Theologie, autonomer

⁵⁶ Nachdruck in: BIESINGER/SCHMITT 1998, 69–85.

⁵⁷ JOHANN BAPTIST HIRSCHER (1788–1865) war von 1817 bis 1837 Professor der Moral- und Pastoraltheologie an der Universität Tübingen, dann der Moraltheologie in Freiburg. Sein Lehrbuch „Katechetik“ (1831, ⁴1840) hat wesentlich zur Überwindung des Intellektualismus in der Katechese und zur besseren katechetischen Ausbildung des Klerus beigetragen. Kurz-Biographien: E. KREBS 1933; ARNOLD 1960; EXELER 1970. Ausführlich: KREUTZWALD 1957, 140ff.

⁵⁸ 1985, Nachdruck in: BIESINGER/SCHMITT 1998, 210–222.

⁵⁹ Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2003, 3509.

⁶⁰ Vgl. BIESINGER/SCHMITT 1998.

Religionspädagogik und RUTH COHNS „humanistischer Gesellschaftstherapie“⁶¹ weitaus stärker.

In logisch-methodologischer Hinsicht fehlte es BIESINGERS Texten an klaren Begriffen und gründlicher Argumentation. Zur Verwirrung trug besonders sein unklarer Lernbegriff bei. Der unbeobachtbare, nur erschließbare (hypothetische) innerpersönliche Vorgang des Lernens – ein theoretisches Konstrukt⁶² – wurde häufig naiv mit den ganz anders beschaffenen beobachtbaren Handlungen des Lehrens, Unterrichtens oder Erziehens gekoppelt oder verwechselt. So ist häufig vom „Lern- und Lehrprozeß“ die Rede⁶³, vom „glauben lehren und lernen“ oder „lernen und lehren“⁶⁴. Durch diese oberflächliche Redeweise wurde ein kausaler Zusammenhang zwischen dem Lehren des Lehrers und dem Lernen der Lernenden suggeriert, von dem man in realen Erziehungssituationen selten wissen kann, ob und in welcher Art er tatsächlich existiert, d.h. ob und was im Einflußbereich des Lehrenden von seinen Schülern wirklich gelernt wird bzw. ob das Gelernte dem Lehrenden zuzuschreiben ist. Eine Pädagogik, in der diese Unterschiede durch ein verschwommenes Lehr-Lern-Vokabular verwischt werden, bleibt in Idealvorstellungen stecken und begünstigt pädagogische Selbst- und Fremdtäuschungen.

BIESINGERS berechtigte Forderung an seine gläubigen Zeitgenossen nach „theologisch kompetenter Argumentation“⁶⁵ verdiente für Religionspädagogiker ergänzt zu werden durch die Forderung nach mehr erziehungstheoretisch kompetenter Argumentation. Dadurch hätten seine Bemühungen um die kognitive und emotional-meditative Erneuerung der religiösen Erziehung⁶⁶ an Überzeugungskraft gewinnen können.

Dazu würde allerdings auch gehören, daß auf übermäßigen theologisch-pastoralen Fachjargon verzichtet und beschreibend-erklärende Aussagen nicht fortgesetzt mit mystischen Bekenntnissen so vermischt werden, daß die Grenzen zwischen rationaler religionspädagogischer Theorie und „Visionen“⁶⁷ verschwimmen. Als Beispiel sei hier nur der

⁶¹ COHN in: COHN/FARAU 1991, 334ff.

⁶² Vgl. BREZINKA 1990, 85ff. und 178ff.

⁶³ BIESINGER/SCHMITT 1998, 111, 314 und öfter.

⁶⁴ Ebenda, 69f. (in einem Text von 1989), 80, 242, 292 und öfter als stehende Redewendung.

⁶⁵ Ebenda, 242.

⁶⁶ Ebenda, 237ff., 270ff, 296ff.

⁶⁷ Zum „Hunger nach Visionen“ und „Visionsarbeit“ vgl. SCHMITT ebenda, 169ff.

Beginn eines Aufsatzes über „Glaube als Beziehungswissen“ (1989) zitiert: „Christlich glauben lehren und lernen ist Erschließung von Leben und Verhinderung von Tod, Verhinderung unnötigen Leidens und Kampf gegen die vielen Todeslinien in unserem Leben und in der Gesellschaft: Erschließung der Jesus-Christus-Beziehung, des Lebens in Fülle“. „Glauben lernen und lehren ist also Interpretation der grundlegenden Herausforderungen, Sackgassen und sklerotischen Verengungen unseres menschlichen Lebens aus der Beziehung mit Jesus Christus“.⁶⁸

BIESINGER hat 1991 einen Ruf an die Universität Tübingen als Professor für Religionspädagogik, Kerygmatik und Kirchliche Erwachsenenbildung angenommen und sein Salzburger Lehramt am 30. Juni 1991 niedergelegt. Es dauerte zwei Jahre, bis ein Nachfolger seine Arbeit aufnehmen konnte.

25 d. ANTON BUCHER ALS PROFESSOR SEIT 1993

Sobald BIESINGERS Abgang feststand, begannen in einer 13köpfigen Berufungskommission am 19. März 1991 die Beratungen über die Wiederbesetzung der Professur für Katechetik und Religionspädagogik. An ihnen nahmen als stimmberechtigte Mitglieder auch die auswärtigen Fachvertreter WOLFGANG LANGER (Wien)¹ und HERLINDE PISSAREK-HUEDELIST (Innsbruck)² teil³.

In der Stellen-Ausschreibung wurden folgende Arbeitsbereiche genannt: „Didaktik des Religionsunterrichtes im Kontext von Schulpraktika und allgemeiner Pädagogik (Pädagogikum); außerschulische Jugend- und Erwachsenen Katechese“.⁴ Über die Einstellungsbedingungen hieß es: „Schulerfahrung und nachgewiesene Praxis in der Jugend- und Erwachsenen Katechese sind erforderlich. Bereitschaft und Fähigkeit zur Schwerpunktbildung sind erwünscht (derzeitiger Schwerpunkt am Institut: Interkulturelle Katechese). Bewerbungsvoraussetzungen:

⁶⁸ Ebenda, 69f.

¹ Über LANGER vgl. in diesem Werk Bd. 1, 747ff.

² Über PISSAREK-HUEDELIST vgl. in diesem Werk Band 4.

³ Protokoll der Konstituierenden Sitzung am 19. März 1991. PAB.

⁴ Mitteilungsblatt der Universität Salzburg. 1990/91, Nr. 140a vom 3. April 1991, 4.

Doktorat in Theologie. Habilitation im Fach Katechetik und Religionspädagogik bzw. gleichzuhaltende wissenschaftliche Qualifikation.“ Ende der Bewerbungsfrist war der 31. Mai 1991. Bis dahin sind 17 Bewerbungen eingegangen⁵. 5 dieser Bewerber und 2 zusätzlich vorgeschlagene Kandidaten, die sich nicht beworben hatten, wurden für 8. und 9. Oktober zum Vortrag und Vorstellungsgespräch eingeladen.

In der abschließenden Sitzung am 4. November 1991 wurde in geheimer Wahl folgender Dreivorschlag beschlossen:

1. WERNER TZSCHEETZSCH, Akademischer Rat im Institut für Praktische Theologie der Universität Freiburg im Breisgau (in Habilitationsvorbereitung);
2. ANTON BUCHER, Privatdozent für Religionspädagogik und Fachdidaktik Religion an der Universität Mainz;
3. MATTHIAS SCHARER, Professor für Katechetik/Religionspädagogik und Pädagogik an der Katholisch-Theologischen Hochschule Linz.

Schwer verständlich war an dieser Reihung, daß TZSCHEETZSCH mit 25 Punkten vor BUCHER mit 15 Punkten rangierte, obwohl er noch nicht habilitiert war und an Publikationen weniger aufzuweisen hatte. Neben dem Einfluß BIESINGERS und seines Freiburger Lehrers GÜNTER BIEMER scheinen Bedenken gegen BUCHERS empirische Arbeitsrichtung ausschlaggebend gewesen zu sein. Befürchtet wurde, daß „andere ... Zugänge (wie z.B. Mystagogie) weniger Bedeutung“ erhalten und die „Vielfalt von Methoden und Lehrmeinungen“ zu kurz kommen könnte. Auch „mangelnde Verankerung in der Fachdidaktik“ wurde eingewendet.⁶ Nun ein vergleichender Blick auf die drei Kandidaten.

WERNER TZSCHEETZSCH wurde am 30. Januar 1950 in Freiburg im Breisgau als eines von zwei Kindern eines Gewerbetreibenden geboren.⁷ Er besuchte in seiner Heimatstadt das Berthold-Gymnasium und erwarb 1969 das Reifezeugnis. Seit seiner Kindheit hat er katholischen Jugendgruppen angehört und schon in jungen Jahren Erfahrungen als Gruppenleiter gewonnen. Die frühe Mitarbeit in der Kirche hat auch zu seiner Berufswahl beigetragen⁸. Ab 1969 hat er in Freiburg Theologie studiert und 1976 das Diplom erworben. Ab 1974 hat er sich daneben

⁵ Protokoll der 2. Sitzung am 14. Juni 1991.

⁶ Protokoll der abschließenden Sitzung am 4. November 1991.

⁷ Fragebogen und „Wissenschaftliche Publikationen“ vom 11.7.2006. Kurz-Biographie: www.theol.uni-freiburg.de/person/tzscheet.htm. Im KÜRSCHNER 2003, 3466 keine informativen Angaben.

⁸ TZSCHEETZSCH 1985, 11.

an der Pädagogischen Hochschule Freiburg auch dem Studium der Erziehungswissenschaft gewidmet und es 1978 mit dem Grad eines Diplom-Pädagogen abgeschlossen. Als *Diplomarbeit* wurde seine theologische Diplomarbeit über „*Möglichkeiten und Grenzen curricularer Verfahren in der Kirchlichen Jugendarbeit*“ anerkannt. Anschließend arbeitete er bis 1982 als Bildungsreferent des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend der Erzdiözese Freiburg. Von 1982 bis 1989 war er als Akademischer Rat im Arbeitsbereich Pädagogik und Katechetik des Instituts für Praktische Theologie der Universität Freiburg bei Professor GÜNTER BIEMER⁹ tätig. Er ist seit 1972 verheiratet und hat drei Kinder.

Am 5. Juli 1984 erfolgte im Alter von 34 Jahren die Promotion zum Doktor der Theologie auf Grund einer *Dissertation* über „*Kirchliche Jugendarbeit als Lernprozeß. Die Qualifikation jugendlicher Gruppenleiterinnen und Gruppenleiter durch offene handlungsorientierte Curricula*“. Betreuer und erster Gutachter war BIEMER. Die Dissertation ist 1985 unter dem Titel „*Lernprozeß Jugendarbeit. Ausbildung jugendlicher Gruppenleiter*“ als Band 2 des von BIEMER herausgegebenen „Handbuch(s) kirchlicher Jugendarbeit“ gedruckt erschienen.

Von 1990 bis 1995 arbeitete TZSCHEETZSCH als Direktor der Katholischen Akademie für Jugendfragen in Altenberg bei Köln. Erst ein Jahr nach dem Abschluß der Salzburger Beratungen hat er im Alter von 42 Jahren am 11. November 1992 an der Theologischen Fakultät der Universität Freiburg die Lehrbefugnis als Privatdozent für Religionspädagogik und Katechetik erworben. Seine *Habilitationsschrift* über „*Heilsgeschichte im Religionsunterricht*“ ist in überarbeiteter Fassung 2002 unter dem Titel „*Gott teilt sich mit. Heilsgeschichte im Religionsunterricht*“ als Buch erschienen.

Es umfaßt 261 Seiten, von denen 160 einer Ideengeschichte des „Theologoumenons ‚Heilsgeschichte‘“ von der Bibel über die Kirchenväter bis zur neueren Theologie von KARL RAHNER (1904–1984) und HANS URS VON BALTHASAR (1905–1988) gewidmet sind. Anschließend wird in einem didaktischen Teil die Frage behandelt, ob und wie „Heilsgeschichte“ als „eine konzentrierende Leitidee zur Strukturierung von Lehr- und Lernprozessen im Religionsunterricht“¹⁰ genutzt werden kann. Als erziehungstheoretischer Rahmen dienen vage Andeutungen einer „personalen Religionsdidaktik“ unter Berufung auf

⁹ Über BIEMER vgl. KÜRSCHNER 2003, 244.

¹⁰ TZSCHEETZSCH 2002, 14.

ALFRED PETZELT (1886–1967) und RUTH COHN¹¹. Erforderlich sei eine „sozial-kommunikative Kompetenzerweiterung“ der Lehrerinnen und Lehrer im Sinne einer „Beziehungsdidaktik“, die sie zur „Selbstkundgabe“ und zur „Arbeit an der Aufhebung der Selbstverborgenheit“¹² anleitet. Gemeint war damit, daß Lehrer „sich selbst ... in den Unterricht einbringen“ und „von der Offenbarungsbotschaft Zeugnis ... geben“ sollen.

Zur Zeit der Salzburger Beratungen lagen von TZSCHEETZSCH neben der Dissertation erst folgende *Publikationen* vor: ein Band aus der Reihe „Theologie im Fernkurs, religionspädagogisch-katechetischer Kurs“ mit dem Titel „Wie Kinder und Jugendliche leben. Zur Situation der Schülerinnen und Schüler“ (1988) sowie rund 10 Aufsätze zu Themen wie „Handlungsforschung als Forschungsmethode in der kirchlichen Jugendarbeit“ (1984), „Wohin? Notwendige Fortschreibungen in der Theologie kirchlicher Jugendarbeit“ (1986), „Last oder Chance für Kirche und kirchliche Jugendarbeit? Die Unberechenbarkeit prophetischer Aufbrüche in der Jugend“ (1989), „Kirchliche Jugendarbeit in der Pfarrgemeinde“ (1990) usw.

In seinem öffentlichen *Vortrag vor der Berufungskommission* hat TZSCHEETZSCH am 8. Oktober 1991 folgendes Thema behandelt: „Gott suchen lernen. Grundfragen der Religionsdidaktik“.¹³

ANTON BUCHER wurde am 21. September 1960 in Altbüren (Kanton Luzern/Schweiz) als Sohn eines Landwirtes geboren¹⁴. Er ist römisch-katholischer Konfession und hat fünf Geschwister. Er besuchte die Kantonsschule Reußbühl bei Luzern. Nach der Reifeprüfung im Juni 1980 absolvierte er den Militärdienst. Von 1981 bis 1986 studierte er an der Universität Freiburg (Schweiz) die Fächer Theologie, Pädagogik und Psychologie. Daneben arbeitete er teilzeitmäßig auch als Religionslehrer. Er ist seit 1981 verheiratet und hat vier Kinder.

Als theologische *Lizentiatsarbeit* hat BUCHER eine empirische Untersuchung über die Entwicklung des Verständnisses biblischer Gleichnisse bei Schulkindern vorgelegt. Sie ist 1990 in überarbeiteter Fassung unter folgendem Titel als Buch erschienen: „*Gleichnisse verstehen ler-*

¹¹ Ebenda, 239ff. und 12.

¹² Ebenda, 243.

¹³ Protokoll der Berufungskommission vom 8.10.1991, 2.

¹⁴ Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2003, 410; Fragebogen im PAB; Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Universität Salzburg; Informationen für Studenten 1993/94, 3.

nen. *Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln*“. Auf Grund dieser originellen Studien über kindliche Rezeptionsstrukturen erhielt er nach dem Erwerb des Lizentiats der Theologie eine Stelle als Assistent am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg bei Prof. FRITZ OSER¹⁵. Dort beteiligte er sich an dessen Forschungen über die Stufen der religiösen Entwicklung und religionspädagogische Themen. Von 1987 bis 1990 weilte er als Mitarbeiter am Seminar für Religionspädagogik, Katechetik und Fachdidaktik „Religion“ im Fachbereich Katholische Theologie der Universität Mainz bei Prof. GÜNTER STACHEL¹⁶. Dieser hat ihn „befreiend dazu inspiriert, religionsdidaktische Ansätze, die eine breite Zustimmung genießen, gleichwohl kritisch zu hinterfragen“¹⁷.

Von ihm betreut entstand BUCHERS *Dissertation*, die als Buch im Umfang von 576 Seiten folgendes Thema behandelte: *„Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen*“. Mit dieser weit ausholenden kritischen Studie erwarb er am 24. Jänner 1990 im Alter von 29 Jahren an der Mainzer Universität das Doktorat der Theologie.

Die Dissertation war ein gelehrtes Werk von der Qualität einer Habilitationsschrift, dessen Liste der zitierten Literatur allein schon 44 Seiten umfaßte. Den Anstoß für das Thema gab das damals aufgekommene Modewort „Symboldidaktik“, das in vielerlei verschwommenen Bedeutungen eine neue Phase in der Abfolge religionspädagogischer Strömungen anzukündigen schien¹⁸. BUCHER sah darin eine „Reaktion auf die Tradierungskrise des christlichen Glaubens“ wie „auf Defizite in der Schulkultur“ durch „das Überwiegen eines kognitivistischen Unterrichts auf Kosten sinnlich-ästhetischer Erziehung“. Die „Symboldidaktik“ ziele darauf ab, „die zentralen christlichen Symbole zu resymbolisieren“, in den Schulen „das Ästhetische, Spielerische und Künstlerische“ zu fördern sowie „den Zugang zu einer eigentlichen, wenn gleich hintergründigen (und unbewußten) Welt“ zu eröffnen¹⁹.

Um dieses neue Programm im „religionspädagogischen Theorienkarussell“²⁰ zu klären und seinen pädagogischen Nutzen bewerten zu

¹⁵ Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2003, 242f.

¹⁶ Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2003, 324f.

¹⁷ BUCHER 1990, 17.

¹⁸ Zur raschen Abfolge und zum Nebeneinander umstrittener religionspädagogischer Programme vgl. u.a. BUCHER 1990, 20ff.; VERBURG 1998, 67ff.

¹⁹ BUCHER 1990, 31.

²⁰ Ebenda, 456.

können, hat BUCHER zunächst detaillierte Untersuchungen über Symbolbegriffe und –theorien in der Philosophie, Psychologie und Theologie angestellt – von der philosophischen Ästhetik der deutschen Klassik und Romantik über ERNST CASSIRERS „Philosophie der symbolischen Formen“ (1923–29) bis zu CARL GUSTAV JUNG und „die fragwürdige Faszination“, die seine Archetypen- und Symboltheorie auf Theologen, Religionspädagogen und vor allem „Symboldidaktiker“ ausgeübt hat²¹. Ein für die Bewertung zentrales Kapitel behandelte die Entstehung und Entwicklung des Symbolverständnisses im Kindes- und Jugendalter nach JEAN PIAGET sowie FRITZ OSER und anderen Religionspsychologen.

Mit diesem Wissen ausgerüstet erfolgte dann „eine kritische Evaluation aktueller symboldidaktischer Konzepte“ (369ff.). Sie hat eine Menge Irrtümer und Fehler (z.B. Verfrühungen, „psychologisierendes Erzählen“, willkürlich „psychoanalytische Schriftauslegung“ usw.) aufgedeckt, aber auch die bleibend wertvollen Grundsätze altersgemäßer Symbolerziehung zur „Bildung einer symbolischen Kompetenz“ bekräftigt²². Richtig verstandene „Symboldidaktik“ sei nichts anderes als „kindgemäße ästhetische Erziehung“. Gemeint war damit „Ermöglichung und Stimulierung von Symbolbildungsprozessen speziell in der Form der Sinnes- und Wahrnehmungsschulung“²³.

Nach seiner Promotion arbeitete BUCHER erneut als Teilzeit-Religionslehrer im Kanton Fribourg und Leiter der Arbeitsstelle für Religions- und Bibelunterricht in Luzern. Von dort aus hat er am 24. Mai 1991 an der Universität Mainz im Alter von 30 Jahren die Lehrbefugnis als Privatdozent für „Religionspädagogik und Fachdidaktik Religion“ erworben. Die Habilitation erfolgte schon 16 Monate nach der Promotion. Als kumulative *Habilitationsschrift* dienten die Bücher „Gleichnisse verstehen lernen“ und „Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung“ in Verbindung mit einem Manuskript über „Bibel-Psychologie“. Der Habilitations-Vortrag²⁴ am 20. Dezember 1990 behandelte das Problem psychologischer Deutungen biblischer Texte. BUCHER hat ihn zu einem Buch ausgearbeitet, das 1992 im Umfang von 200 Seiten unter folgendem Titel erschienen ist: „*Bibel-Psychologie. Psychologische Zugänge zu biblischen Texten*“. Zu seiner zunehmend stärker

²¹ Ebenda, 179ff.

²² Ebenda, 487ff.

²³ Ebenda, 503.

²⁴ BUCHER 1992, 12.

gewordenen empirischen Orientierung paßte es, daß er 1994 Mitglied der „Arbeitsgemeinschaft für empirisch-pädagogische Forschung“ (AEPF) geworden ist.

Zur Zeit der Salzburger Beratungen war BUCHER also bereits durch drei Monographien und rund 20 größere Aufsätze bekannt. Sie behandelten Themen wie „Entstehung religiöser Identität. Religiöses Urteil, seine Stufen und seine Genese“ (1986), „Religiöse Entwicklung im Lichte subjektiver Theorien“ (1988), „Hauptströmungen der Religionspsychologie“ (1988, mit OSER), „Stufen religiöser Entwicklung. Fakten oder Fiktionen“ (1989 mit K. HELMUT REICH), „Symbolbildung bei C. G. JUNG und JEAN PIAGET“ (1989), „Die Moralphychologie von LAWRENCE KOHLBERG und seiner Schule und die Moralthologie“ (1991).

Beim öffentlichen *Vortrag vor der Salzburger Berufungskommission* am 8. Oktober 1991 hat BUCHER folgendes Thema behandelt: „Das Studium der Religionspädagogik. Schwerpunktsetzungen aufgrund gewandelter Anforderungen an die religiöse Erziehung“.²⁵

MATTHIAS SCHARER wurde am 1. April 1946 in Mauerkirchen (Bezirk Braunau am Inn/Oberösterreich) als Sohn eines Landwirtes geboren.²⁶ Er ist katholischer Konfession und hat drei Geschwister. Er besuchte nach vier Klassen der Volks- und zwei Klassen einer Hauptschule von 1958 bis zur Reifeprüfung im Jahre 1966 das Bundesgymnasium Braunau am Inn. Von 1967 bis 1972 studierte er an der Universität Salzburg Theologie und Geschichte. Am 4. April 1974 wurde er zum Magister der Theologie graduiert. Am 16. Juni 1976 erwarb er das Lehramtsprüfungszeugnis für das Schulfach Katholische Religion. Schon von 1968 bis 1971 war er nebenberuflich als Religionslehrer an Volks- und Hauptschulen im Land Salzburg tätig. Von 1972 bis 1976 war er Generalsekretär der Katholischen Aktion der Erzdiözese Salzburg. Von 1977 bis 1984 wirkte er hauptamtlich als Gymnasiallehrer für Religion an zwei Salzburger Gymnasien und nebenamtlich am Religionspädagogischen Institut der Erzdiözese Salzburg in der Lehrerfortbildung. Von 1984 bis 1986 arbeitete er hauptberuflich an diesem Institut und versah daneben auch einen zweistündigen Lehrauftrag für „Katechetische Methoden“ an der Theologischen Fakultät der Universität Salzburg. SCHARER ist seit 1972 verheiratet und hat drei Kinder.

²⁵ Protokoll der Berufungskommission vom 8. Oktober 1991, 2.

²⁶ Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2003, 2851; Fragebogen vom Februar 1996, PAB.

Die Promotion zum Doktor der Theologie erfolgte am 21. November 1985 im Alter von 41 Jahren auf Grund einer *Dissertation* über „*Miteinander glauben lernen*“. *Religionsbuch für die 5. Schulstufe. Entwicklung und religionsdidaktische Begründung aus der themenzentrierten Interaktion (RUTH C. COHN) unter Einbeziehung gestaltpädagogischer Elemente*“. Sie ist in überarbeiteter Fassung 1987 im Umfang von 367 Seiten als Buch unter folgendem Titel erschienen: „Thema – Symbol – Gestalt. Religionsdidaktische Begründung eines korrelativen Religionsbuchkonzeptes auf dem Hintergrund themen-(R. C. COHN)/symbolzentrierter Interaktion unter Einbezug gestaltpädagogischer Elemente“. Betreuer und erster Gutachter der Dissertation war BIESINGER. Eine Habilitation ist nicht erfolgt.

Seit 1. September 1986 war SCHARER an der Katholisch-Theologischen Hochschule Linz als außerordentlicher Professor für Katechetik/Religionspädagogik und Pädagogik tätig. Am 1. Oktober 1989 wurde er dort zum ordentlichen Professor ernannt.

Zur Zeit der Salzburger Beratungen lag an *Publikationen* neben der Dissertation noch ein Handbuch zum Religionsunterricht bei Zehn- bis Vierzehnjährigen vor mit dem Titel „Leben/Glauben lernen – lebendig und persönlich bedeutsam“ (1988). Außerdem war SCHARER Mitautor von Glaubensbüchern und Autor zahlreicher kurzer seelsorgepraktischer Artikel sowie einiger großer Aufsätze zu Themen wie „Zur Weitergabe des Glaubens qualifizieren. Anstöße zu einer korrelativen Ausbildungspraxis an Theologischen Fakultäten“ (1990), „Die (religiöse) Situation Vierzehnjähriger im Spannungsfeld von Familie, Schule, Pfarrgemeinde und die Möglichkeit ihrer Begleitung“ (1990), „Wie das Wort Gottes konkret wird. Die Bibel in der Katechese“ (1991).

Beim öffentlichen *Vortrag vor der Salzburger Berufungskommission* am 9. Oktober 1991 hat SCHARER über folgendes Thema gesprochen: „Erstkommunion, Kairos für eine generationsübergreifende Eucharistiekatechese?“²⁷

Die Absendung dieses Besetzungsvorschlages an das Ministerium hat sich verzögert, weil der Salzburger Erzbischof GEORG EDER (1928–) ihm nicht sofort zugestimmt hat. Er hätte statt der drei vorgeschlagenen Laien die Berufung eines Priesters vorgezogen. Er mußte seine Bedenken aber schließlich zurückstellen, weil es an geeigneten Kandidaten aus dem Klerus fehlte. So erging der Ruf des Ministers für Wis-

²⁷ Protokoll der Berufungskommission.

senschaft und Forschung ERHARD BUSEK am 28. Dezember 1992 an den zweitgereihten Bewerber ANTON BUCHER²⁸. Er wurde mit Wirkung vom 1. September 1993 im Alter von 32 Jahren zum ordentlichen Professor für „Katechetik und Religionspädagogik“ ernannt.

Seine *Antrittsvorlesung* hat er am 15. Dezember 1993 über folgendes Thema gehalten: „*Weltkatechismus: eine Herausforderung für die Religionspädagogik? Religionspädagogik: eine Herausforderung für den Weltkatechismus?*“²⁹ Anlaß war die 1993 erfolgte Veröffentlichung des „Katechismus der Katholischen Kirche“, den Papst JOHANNES PAUL II (1920–2005) als offiziellen Ersatz des „Catechismus Romanus“ von 1566³⁰ in Auftrag gegeben hatte, um „eine organische Synthese der wesentlichen und grundlegenden Inhalte der katholischen Glaubens- und Sittenlehre“ auf dem heutigen Stand anzubieten³¹. Er enthält nicht weniger als 2.865 Abschnitte.

BUCHER hat die Kontroverse um dieses Dokument und seinen religionspädagogischen Anspruch mutig benutzt, um „das wissenschaftstheoretische Selbstverständnis der Religionspädagogik“³² aus seiner modernen Sicht darzustellen. Sie sei „keineswegs eine bloße ancilla theologiae“, eine „bloße Anwendungswissenschaft“ als „Magd der Theologie“ mit normativ-deduktiver Vorgehensweise. „Wer der Religionspädagogik die Aufgabe zuschreibt, die aus den theologischen Disziplinen deduzierten Inhalte zu vermitteln, muß davon ausgehen, daß dies auch möglich ist. Aber ist dies der Fall?“ Sind „die von den Vertretern der Systematischen Theologie vorgeschlagenen oder vorgeschriebenen Konzepte religiösen Lernens tauglich?“ „Mit bloßer Inhaltsvermittlung allein geschieht keine wirkliche religiöse Bildung“.

Deshalb habe die Religionspädagogik „auch zu beschreiben, wie religiöse Bildungsprozesse ablaufen und zu welchen Ergebnissen sie führen. Infolgedessen ist sie eine eminent empirische Disziplin. Darüber hinaus sollte sie die beschriebenen Prozesse theoretisch plausibel

²⁸ Briefliche Mitteilung BUCHERS vom 8.8.2006, PAB. Sein Mitbewerber TZSCHEETZSCH wurde am 1. März 1995 zum Professor für Religionspädagogik und Katechetik an der Universität Freiburg im Breisgau ernannt. Eine Berufung an die Katholisch-Theologische Fakultät der Universität Wien vom 6. März 2000 als Nachfolger von WOLFGANG LANGER hat er abgelehnt. Über LANGER vgl. in diesem Werk Band 1, 747ff.

²⁹ Gedruckt: BUCHER 1995.

³⁰ Vgl. GATTERER 1940/41.

³¹ Katechismus 1993, Ziffer 11, 40.

³² BUCHER 1995, 33ff.

erklären“. Als „eine Theorie religiöser Bildung“ sei sie „konstitutiv auf die Humanwissenschaften“ bezogen, speziell auf Entwicklungspsychologie, Pädagogische Psychologie, Lernpsychologien, aber auch Soziologie, „weil religiöse Bildung – wenn überhaupt – dann immer in ihren jeweiligen Kontexten geschieht“. Daher sei die Religionspädagogik eine „Verbundwissenschaft“ oder „Integrationsdisziplin“, deren Gegenstand „die religiöse Bildung ist“.³³ Ihr gehe es nicht bloß um „Vermittlung“ religiöser Inhalte, sondern vor allem um deren „Aneignung“. Deshalb könne sie nicht auf ihre „Kontextualisierung“ verzichten und müsse immer auch die „unterschiedlichen biographischen und erkenntnistheoretischen Voraussetzungen“ der Adressaten religiöser Verkündigung bedenken. Mit diesen Ausführungen hat BUCHER zugleich die Eigenart seiner bisherigen religionspädagogischen Forschung gekennzeichnet und sein Arbeitsprogramm für die Zukunft angedeutet.

Wie ist dieses Programm in seinen *Lehrveranstaltungen* und Publikationen umgesetzt worden? BUCHERS *Vorlesungen* waren einstündig, aber in der Regel mit ein- bis zweistündigen Konversatorien verbunden. Regelmäßig wiederkehrende Themen waren: „Didaktik des Religionsunterrichts“, „Theorien menschlicher Entwicklung in religionspädagogischer Absicht“, „Grundriß der Religionspädagogik“, „Sakramentenkatechese“, „Religionspädagogische Psychologie“, „Psychologie der Spiritualität“ und „Reformpädagogische Schulkonzepte: veraltet oder erst noch zu realisieren?“

In den *Seminaren* wurden folgende Themen behandelt: „Glaube und Biographie“, „Moralpädagogik“, „Verfällt die Jugend dem Okkultismus? Parareligiöse Strömungen speziell im Jugendalter“, „Das Alte Testament im Religionsunterricht: Das Buch Genesis“, „Ziele moralischer Erziehung“, „Nicht nur für die Schule, für das Leben lernen wir! Reformpädagogische Ansätze in der Kirche“, „Werden unsere Kinder noch ChristInnen sein? Die Tradierungskrise des Glaubens als Schlüsselproblem von Religionspädagogik und Kirche“, „Muß die Kirche die Jugend verlieren? Das Spannungsfeld Jugend, Religion und Kirche/Jugendarbeit“, „Esoterik, Gurus, Therapien: Religiöse Sozialisation und Bildung Erwachsener im pluralistischen Kontext“, „Reformpädagogik und Religionspädagogik“ (mit ROTHBUCHER), „Interreligiöses Lernen“, „Kinder in der Kirche – Kinderliturgie“, „Kommt nach dem Religionsunterricht der Ethikunterricht?“, „Neue Religiosität“, „Ma-

³³ Ebenda, 37.

„donna, Titanic und Lady Di: populäre Kultur und Religionsunterricht“, „Ethische Erziehung“, „Bibeldidaktik“, „Weltreligionen im Religionsunterricht“ und „Medienpädagogik“. Dazu kamen *Übungen zur „Einführung in empirische Arbeiten für Theologen“*, in „Empirische Methoden“ und „in die empirische Sozialwissenschaft für Theologen“.³⁴

Einige seiner Schüler sind BUCHERS empirischer Forschungsweise gefolgt, wie aus den Titeln der von ihm betreuten und angenommenen *6 Dissertationen* erkennbar ist:

- SILVIA ARZT: „Ich finde, daß sehr großer Mut dazu gehört, in dieser Zeit einem Mann nicht zu gehorchen. Noch dazu dem König“. Die geschlechtsspezifische Rezeption biblischer Erzählungen (1996);
- MARKUS HIMMELBAUER: Antirassistische Pädagogik. Das Beispiel des „Infobus miteinander Leben“ und seine Konsequenzen für den Religionsunterricht (1996);
- GEORG RITZER: Taufmotive: zwischen Initiation und Konvention. Empirische Einblicke in die Motivation, ein Kind taufen zu lassen, in die Religiosität von Eltern und in religiöse Primärsozialisation (1999);
- MARKUS DANNER: Trauerwahrnehmung im Kindergarten. Der Umgang von Kindergartenpädagoginnen mit der Trauer von Kindern und Wege zu ihrer Unterstützung – eine qualitative empirische Untersuchung (2001);
- ELISABETH ANKER: „Das wäre ja, als würde ich aus dem Leben austreten!“ Motive von Kirchengemeindegliederinnen. Eine qualitativ-empirische Studie zu Bleibemotivation und Kirchenbindung von Menschen aus weitgehend volksgemeinschaftlich-katholischen Milieus (2002);
- CHRISTIANE THUSWALDNER: Das Anliegen der Korrelation ist unaufgebbar. Wege, Abwege und Perspektiven des Korrelationsprinzips in der Religionspädagogik (2005).

Noch stärker als in den Themen seiner Lehrveranstaltungen und in den Dissertationen seiner Schüler zeigt sich das empirische Forschungsinteresse BUCHERS in seinen eigenen *Publikationen*. Als methodologisches „Arbeitsbuch für TheologInnen“ (Untertitel) erschien 1994 eine kleine praxisorientierte *„Einführung in die empirische Sozialwissenschaft“* im Umfang von 144 Seiten. Es ging von der Überzeugung aus: „Auch religiöse Phänomene sind sozialwissenschaftlicher Forschung zugänglich“ und „Auch TheologInnen sind (implizite) empirische SozialwissenschaftlerInnen“, „wenn sie aufmerksam auf die Zeichen der Zeit achten und die wahrgenommenen Phänomene, die immer auch soziale Komponenten aufweisen, zu verstehen und zu erklären versuchen“.³⁵

³⁴ Verzeichnisse der Lehrveranstaltungen der Universität Salzburg SS 1994 bis SS 2006.

³⁵ BUCHER 1994, 10f.

Die erste Frucht der eigenen Salzburger Forschungsarbeit war das Buch *„Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach“* (1996). Es enthielt die Auswertung einer 1995 durchgeführten Fragebogen-Erhebung an 2.700 österreichischen Haupt- und Gymnasialschülern (AHS), die am Religionsunterricht teilgenommen haben, und einer Befragung von 400 Religionslehrern der Erzdiözese Salzburg zum Religionsunterricht.

Einleitend wurde die aktuelle Problematik des Religionsunterrichts realistisch skizziert. Sie bestehe in den Spannungen zwischen gesellschaftlicher „Pluralität“ und kirchlicher „Konfessionalität“, „gestiegenen Erwartungen und schwindenden Voraussetzungen“ bei den Schülern, „Kirchentreue und Kirchenkritik“³⁶. In einem vergleichenden Rückblick auf die Ergebnisse älterer Untersuchungen zur Beliebtheit des Religionsunterrichtes³⁷ ab 1903 wurde gezeigt, „daß Religionsunterricht in früheren Zeiten keineswegs positiver beurteilt wurde als heute. Der Trend ist sogar gegenteilig: Das unbeliebteste Fach avancierte zumindest ins Mittelfeld“³⁸. Jedenfalls war „der Anteil der SchülerInnen, die Religionsunterricht für überflüssig oder schlecht halten, deutlich geringer ... als klischeehafte Schlagzeilen suggerieren“³⁹. Auch Berufszufriedenheit, Spiritualität und Arbeitseifer der ReligionslehrerInnen erwiesen sich als unerwartet hoch. „Für die akademische Religionspädagogik“ sei allerdings mehr „Realismus“ zu fordern, statt illusionäre Erwartungen zu wecken wie zum Beispiel die Hoffnung, „Sozialisierungsschädigungen“ ausgleichen oder Therapie leisten zu können.⁴⁰

Der österreichischen Studie folgte im Jahre 2000 eine noch umfangreichere und differenziertere Studie über das subjektive Erleben und die Akzeptanz des Religionsunterrichtes bei 7.239 deutschen SchülerInnen aus Grundschulen, Hauptschulen, Gymnasien und Berufsschulen: *„Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland“*. Sie wurde im Auftrag der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz in vier Regionen durchgeführt.

Der empirischen Erhebung und der Interpretation ihrer Ergebnisse wurden folgende fünf normative Kriterien eines guten Religionsunter-

³⁶ BUCHER 1996, 6ff.

³⁷ Ebenda, 18–32.

³⁸ Ebenda, 31.

³⁹ Ebenda, 150.

⁴⁰ Ebenda, 148f.

richtes zugrunde gelegt: 1. „Guter Religionsunterricht bereitet den SchülerInnen Freude“, 2. ermöglicht ihre Selbsttätigkeit, 3. wird von ihnen „als lebensrelevant empfunden“, 4. „bringt explizit religiöse Themen, insbesondere Gott, zur Sprache“ und 5. „peilt die ihm vorgegebenen Ziele an und erreicht sie zumindest partiell“⁴¹. Die Ergebnisse und Konsequenzen wurden wiederum gut verständlich dargestellt und realistisch diskutiert.

Eine dritte große Untersuchung betraf den „*Ethikunterricht in Österreich*“ (2001). Er hatte 1997 in Form von „Schulversuchen“ begonnen und wurde im Auftrag des Unterrichtsministeriums von BUCHER im Schuljahr 1999/2000 einer ersten „wissenschaftlichen Evaluation“ unterzogen.

Sein Bericht schilderte die Entstehungsgeschichte der Schulversuche im Kontext des Rückganges der Kirchenbindung, der Zunahme von Personen ohne religiöses Bekenntnis wie des religiösen Pluralismus und des Verlangens nach öffentlicher Werterziehung. Herangezogen wurden auch empirische Erkenntnisse aus Deutschland, wo mit „Ethik“ als Schulfach bereits 1972 begonnen worden war, und amerikanische Studien über die Effektivität verschiedener moralpädagogischer Methoden. Einer Analyse der Ethiklehrpläne und lokalen Evaluationen folgten im Hauptteil die Ergebnisse einer repräsentativen Befragung der beteiligten SchülerInnen über Anmelde motive, Beurteilung und Wirkungen des Ethikunterrichts – ergänzt durch mündliche Befragungen von rund 60 EthiklehrerInnen. Danach habe sich der Ethikunterricht bewährt. BUCHER empfahl deshalb mit guten Gründen seine Einführung auf der Sekundarstufe 2 (neunte bis zwölfte Schulstufe) als „Pflichtfach für alle SchülerInnen, die nicht an einem Religionsunterricht teilnehmen“⁴².

Neben diesen auf die aktuelle Situation zweier Schulfächer spezialisierten Befragungen hat sich BUCHER auch an ein riesiges interdisziplinäres Thema gewagt: „Glück“, „Kindheitsglück“ und „Glückspädagogik“. Es wurde so intensiv bearbeitet, daß daraus eine *Habilitationschrift* entstanden ist, mit der er im Jahre 2000 an der Universität Freiburg (Schweiz) zusätzlich zu seiner längst erwiesenen Kompetenz als empirischer Religionspädagoge auch die Lehrbefugnis für das Fach Erziehungswissenschaft in seinem ganzen Umfang erworben hat. Gutachter waren FRITZ OSER und der Freiburger Historiker VOLKER

⁴¹ BUCHER 2001, 26ff.

⁴² BUCHER 2001a, 32ff. und 288ff.

REINHARDT⁴³. Das Ergebnis dieser Studien ist 2001 in gekürzter Form unter folgendem Titel als Buch erschienen: *„Was Kinder glücklich macht. Historische, psychologische und empirische Annäherungen an Kindheitsglück“*.

Im Zentrum standen als empirische Basis die Ergebnisse von zwei Befragungen. Die erste wurde 1998 im Bundesland Salzburg an 1.300 Schulkindern im Durchschnittsalter von 11 Jahren durchgeführt und fragte mit Nennung von 158 Einzelheiten („Items“), welche „Dinge“ sie glücklich oder traurig machen⁴⁴. Der zweite Fragebogen richtete sich an 275 „ErzieherInnen“ (91 % Frauen, 9 % Männer) und fragte einerseits nach „Erinnerungen an das in der eigenen Kindheit erlebte Glück“ und andererseits danach, was sie „als wichtig für das Glück heutiger Kinder“ einstufen.⁴⁵ „Das zentralste Ergebnis“ lautete: „Entgegen der vielen Negativberichte über die schwieriger gewordene und tendenziell unglückliche postmoderne Kindheit stufen sich überraschend viele Kinder als ‚sehr glücklich‘ ein (54 %)“⁴⁶. „Am wenigsten glücklich sind Kinder in der Schule und in der Kirche“⁴⁷.

BUCHERS Studie bereicherte das Wissen über die Stimmungslagen von Kindern und die vielen Faktoren, von denen ihre Erscheinungsformen und Veränderungen abhängig sind. Sie war ein origineller und lesenswerter Beitrag zur Kinderforschung, der durch „historische Skizzen“ zur Lage von Kindern seit der Antike⁴⁸, eine „Skizze der Glückspsychologie“⁴⁹ und „Pädagogische Konsequenzen“⁵⁰ ergänzt wurde. Diese mündeten in die engagierte Befürwortung einer „Glückspädagogik“ als Theorie und Praxis einer „Erziehung zum Glück“.

Unter diesem Kennwort wurden einige nützliche Gesichtspunkte und praktische Hinweise geboten, aber die erziehungstheoretische Ausarbeitung in begrifflicher und systematischer Hinsicht ist unterblieben. Im Vergleich mit dem sicheren Gespür für zeitgeistkonforme Themen und Wertungen wie mit der soliden Interpretation der empirisch-statistischen Forschungsergebnisse wirkten die spezifisch pädagogischen Ausführungen unklar und oberflächlich.

⁴³ Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2003, 2650.

⁴⁴ BUCHER 2001b, 134ff.

⁴⁵ Ebenda, 190ff.

⁴⁶ Ebenda, 258.

⁴⁷ Ebenda, 260.

⁴⁸ Ebenda, 28ff.

⁴⁹ Ebenda, 63ff.

⁵⁰ Ebenda, 229ff.

Das lag zum Teil an der Vieldeutigkeit und dem Umfang des gewählten Themas. Glückserlebnisse als Bewußtseinsphänomene, wie sie BUCHER erfragt hat, treten in zahllosen Variationen als Wirkungen von vielerlei verschiedenen Bedingungskomplexen auf. Ihre Inhalte und Anlässe sind relativ zur Individualität des Glücklichen, zu seinen Zielen und zu deren Rangordnung, zu den Zufällen seiner Situation und zu überindividuellen Wertmaßstäben wie Wahrheit, Echtheit, Moralität oder Gesundheit. Wenn man dazu wie BUCHER in seiner „Happyologie“⁵¹ auch noch „ein subjektiv gutes Gefühl“⁵² wie „Zufriedenheit“, „Freude“, „Wohlbefinden“ als „Synonyme von ‚Glück‘“ auffaßt⁵³, dann verringert sich mit dem weiten Umfang dieses naiv-alltagssprachlichen Glücksbegriffes⁵⁴ dessen Inhalt so sehr, daß er für genaue psychologische Analysen unbrauchbar wird.

Erziehungswissenschaftlich noch fragwürdiger als dieser verschwommene Glücksbegriff war jedoch, daß BUCHER seine wertvollen erziehungsmethodischen Hinweise auf „glücksbegünstigende Voraussetzungen“⁵⁵ im kindlichen Erfahrungsraum verbunden hat mit der Werbung für „Glück“ als Erziehungsziel. „Individuelles Glück in den Rang eines Erziehungsziels“ erheben⁵⁶, ist nur möglich, wo ein klarer Begriff des Erziehungsziels⁵⁷ ebenso fehlt wie eine realistische Vorstellung von Glückserlebnissen in ihrer subjektiv relativen, inhaltlich grenzenlos variierenden und unbeständigen Eigenart.

Erziehungsziele sind psychische Dispositionen, d.h. vorgestellte Persönlichkeitseigenschaften von Educanden, die als hypothetische Bereitschaften zu *bestimmten* gesellschaftlich *positiv bewerteten* Arten des Erlebens und Verhaltens für relativ *beständig* gehalten werden. Glückserlebnisse sind dagegen keine Dispositionen, sondern *unbeständige* reale psychische Phänomene mit *unbestimmtem* Inhalt und *ohne* normativen Charakter. BUCHER bezeichnete ihre inhaltliche Unbestimmtheit als „Offenheit“ und würdigte sie „positiv als Korrelat menschlicher Freiheit“⁵⁸. Das kann selbstverständlich anthropologisch

⁵¹ Ebenda, 69.

⁵² Ebenda, 26.

⁵³ Ebenda, 69.

⁵⁴ Ebenda, 26ff. und 64ff.

⁵⁵ Ebenda, 252ff. (Hervorhebung vom Verfasser).

⁵⁶ Ebenda, 28.

⁵⁷ Vgl. BREZINKA 1990, 100ff. und 1992, 15ff.

⁵⁸ BUCHER 2001b, 239.

so gesehen werden, aber pädagogisch ist inhaltliche Unbestimmtheit oder „Offenheit“ eben unvereinbar mit den Begriffen „Erziehung“ und „Erziehungsziel“.

Erziehungsziele sind Persönlichkeits*sideale* und als solche immer bestimmte Normen einer Gemeinschaft. „Glück“ ist nach BUCHERS eigener Definition eine „vom Subjekt ... erlebte Befindlichkeit“ – sei es „ein episodischer Zustand (state)“, sei es „eine längerfristige Befindlichkeit (trait)“⁵⁹. Im besten Fall ist es – denglisch ausgedrückt – ein angenehmes „flow“-Erlebnis („ein Zustand des Fließens, Flutens und Schwebens“)⁶⁰, das nicht zu einer sozialen Norm und somit auch nicht zu einem Erziehungsziel gemacht werden kann.

Diese erziehungswissenschaftlichen Einwände⁶¹ schmälern nicht die Verdienste, die sich BUCHER mit seinen psychologischen Erkundungen der Gefühlszustände und Meinungen von Schülern erworben hat. Sie erinnern nur an die Grenzen des durch Umfragen über subjektive Erlebnisse („Glück“) oder Meinungen (zum Religions- bzw. Ethikunterricht) gewonnenen Wissens. Gewiß sind umfangreiche Erkenntnisse über die innere Gedanken- und Gefühlswelt wie über die äußere Situation von Schülern und Lehrern, Educanden und Erziehern für das erzieherische Handeln unentbehrlich. Sie können aber kein Ersatz sein für Zweck-Mittel-Wissen als Kern aller soliden Erziehungstheorien – seien sie wissenschaftlicher oder praktischer, religionspädagogischer oder allgemeinpädagogischer Art⁶².

Das fünfte Buch, das in BUCHERS Salzburger Amtszeit entstanden ist, behandelte auf 335 Seiten mit imponierender Literaturkenntnis *„Psychobiographien religiöser Entwicklung. Glaubensprofile zwischen Individualität und Universalität“* (2004). Unter „religiös“ bzw. „Religiosität“ wurde darin Folgendes verstanden: „die Beziehung zu einem Letztgültigen ..., das unterschiedlich konkretisiert sein kann: Gott, Schicksalsmacht, Zufall, Geist etc. Um von Religiosität zu sprechen, ist vorausgesetzt, daß dieses Letztgültige in die Transzendenz hinein-

⁵⁹ Ebenda, 69.

⁶⁰ Ebenda, 90ff.

⁶¹ Auf weitere Einwände wie „Simplifizierung“ und „dekontextualisierende Vorgehensweise“ (ESTER BERNER in einer Rezension, ZfP 48/2002, 633–636) kann hier ebensowenig eingegangen werden wie auf denglisches und sonstiges Imponiervokabular vom Typ „pädagogisches setting“ (244), „flow-Tätigkeiten ausüben“ (253), „zu pleasant activities motivieren“ (248), „den flow-channel schärfen“ (256), „Konzeptualisierung von ‚Glück‘ als ‚firstperson judgment‘“ (18) usw.

⁶² Vgl. BREZINKA 1978, 59ff. und 1995, 218ff.

reicht und mehr ist als eine innerweltliche Größe⁶³. Den „Kern des Buches“ bildeten „psychobiographische Studien, die sich an der strukturentheoretischen Theorie des religiösen Urteils“ nach FRITZ OSER und PAUL GMÜNDER orientieren⁶⁴. Es sollte überprüft werden, ob deren Lehre von den Stufen des religiösen Urteils durch die vorhandenen Biographien möglichst vieler Lebensläufe bestätigt werden kann oder geändert werden muß⁶⁵.

Tatsächlich ging das Buch jedoch über die kritische Würdigung dieser und anderer Stufentheorien⁶⁶ hinaus. Es bezog als eine enzyklopädische Materialsammlung auch weitere psychologische Theorien ein, die bisher zur Deutung und Erklärung religiöser Erlebnisse und ihrer Wandlungen im Lebenslauf genutzt worden sind: von der frühen Psychoanalyse der Freudianer über ERIK ERIKSON (1902–1994)⁶⁷ und CARL GUSTAV JUNG (1875–1961)⁶⁸ bis zur Rollentheorie. So entstand ein reiches historisches Panorama individueller religiöser Erlebnisse und Verhaltensweisen von JESUS über MARTIN LUTHER und FRIEDRICH NIETZSCHE bis zu RAINER MARIA RILKE, MARTIN BUBER (verfaßt von MICHA BRUMLIK⁶⁹) und EDITH STEIN – teils relativ breit dargestellt (NIETZSCHE auf 27 Seiten von HELMUT REICH, BUBER auf 34 Seiten, RILKE auf 40 Seiten von BUCHER), meist aber nur skizzenhaft.

Der verallgemeinerbare Ertrag dieser Fallstudien war minimal und die Offenheit der Biographien für unterschiedliche psychologische Deutungen grenzenlos⁷⁰. Der Ertrag bestand im Wesentlichen darin, daß drei bekannte Tatsachen bestätigt wurden: 1. daß „Krisen, speziell kognitive Konflikte, die Strukturtransformationen initiieren“, d.h. auf deutsch: religiöse Neuorientierungen anregen; 2. religiöse Entwicklung „wird maßgeblich von Modellen ... beeinflusst“, d.h. vom Beispiel anderer Menschen; 3. „frühe Erfahrungen mit Religiosität wirkten sich bei den meisten behandelten Persönlichkeiten prägend aus“⁷¹. OSERS sonderbare Erwartung, mittels Psychobiographien „die Frage nach dem *Ziel* der religiösen (und moralischen) Entwicklung zu klären“,

⁶³ BUCHER 2004, 11.

⁶⁴ Ebenda, 16. Gemeint ist OSER/GMÜNDER 1984 bzw. ³1992.

⁶⁵ BUCHER 2004, 14f.

⁶⁶ Ebenda, 144–278.

⁶⁷ Kurz-Biographie: W. BÖHM 2000, 154.

⁶⁸ Ebenda, 281.

⁶⁹ Über BRUMLIK vgl. in diesem Buch S.

⁷⁰ Vgl. BUCHER 2004, 279ff.

⁷¹ Ebenda, 289ff.

wurde – wie vorhersehbar – enttäuscht, da „sich in konkreten Lebensgeschichten die subjektiv erlebten Gipfelpunkte der Religiosität massiv unterscheiden können“⁷².

So lieferten diese lebens- und kulturgeschichtlich interessanten Studien nicht mehr als ein bunt gemischtes Bild subjektiver Glaubensinhalte, Glaubenswandlungen, Glaubensverluste und -erwerbungen, das vor allem die Relativität religiöser Lehren und ihrer Deutungen durch deren Bekenner veranschaulicht. Aus dieser wissenschaftlich vergleichenden, total aufgeklärten Sichtweise kann bei redlichem Festhalten am Mut, sich „ohne Leitung eines andern“ seines „*eigenen* Verstandes zu bedienen“⁷³, kaum eine an das kirchliche Lehramt gebundene religiöse Glaubensüberzeugung gefestigt oder neu begründet werden. Wahrscheinlicher ist es, daß religiöse Skepsis oder – bei fortdauerndem Bedürfnis nach religiösem Halt – zumindest individuelle Autonomie-Ansprüche, Subjektivismus und Relativismus begünstigt werden.

Das wußte schon NIETZSCHE, als er Glaubensgemeinschaften vor dem ungebändigten „historischen Sinn“ warnte, vor dem „unermüdliche(n) Zerspinnen und Historisieren alles Gewordenen“, statt „den eigenen Blick einzuschließen“, „einen *Horizont* um sich zu ziehen“ und „die pietätvolle Illusions-Stimmung“ zu schützen, „in der alles, was leben will, allein leben kann“. Ihm war klar, daß die historische Wissenschaft der Religion feindlich ist, weil „sie alle Horizont-Umschränkungen aufzuheben sucht“ und die Menschen „in die hoffnungslose skeptische Unendlichkeit“ verstößt.⁷⁴

Deshalb ist es fragwürdig, ob einer Theologischen Fakultät mit dieser Art „empirischer Theologie“ gedient ist. Sie hat ja – anders als die Religionswissenschaft – noch immer den Auftrag, ihre Studierenden beruflich so auszubilden, daß sie den unverkürzten Glauben der Kirche überzeugt vermitteln können. Durch besondere Nähe zu einer seelsorglich verantwortbaren „Katechetik und Religionspädagogik“ zeichnet sich BUCHERS psychobiographisches Werk nicht aus. Es ist kein Beitrag zur Praktischen Theorie der religiösen Erziehung aus katholischer Sicht, sondern informiert über mehr oder weniger flüchtige Einzelfallstudien zur psychologischen Lebenslaufforschung und empirischen Religionswissenschaft.

⁷² Ebenda, 292f.

⁷³ KANT 1784, 53.

⁷⁴ NIETZSCHE: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. In: Werke, Bd. I, 1976, 267ff. Zur Interpretation vgl. BREZINKA 1992, 99–120.

Von ganz anderer Art ist das sechste Buch, das BUCHER als Salzburger Professor veröffentlicht hat. Es trägt den kecken Titel *„Braucht Mutter Kirche brave Kinder? Religiöse Reifung contra kirchliche Infantilisierung“* (1997). Es ist nach seiner eigenen Einschätzung „kein streng wissenschaftliches Buch, sondern ein *Plädoyer*“⁷⁵, also eine „Rede, mit der jemand entschieden für oder gegen etwas eintritt“⁷⁶.

Das „Für“ ist hier „die integrierte Persönlichkeit“ oder „das Erwachsenen-Ich“ im Sinne der „Transaktionsanalyse“ des kanadischen Psychoanalytikers ERIC BERNE (1910–1970)⁷⁷ einerseits (Motto: „We are all o.k.“), die mündige „Stufe 4“ der Entwicklung des religiösen Urteils nach dem Schweizer Religionspädagogen FRITZ OSER (1937–) andererseits (Motto: „Gott will aufrechte Menschen“).⁷⁸ Das „Gegen“ ist hier die „infantilisierende“ religiöse Erziehung, die auf „folgsame“, „fügsame“, „gehorchende“, „außengeleitete“ Gläubige abzielt. Sie präge falsche Vorstellungen ein vom fromm untertänigen Kind JESUS, von den „Kindern Gottes“ und demütiger Marienfrömmigkeit, von „Mutter Kirche“, guten „Hirten“ ihrer „Schafe“ und „heiligen Vätern“, um Unterordnung zu erreichen und Herrschaft auszuüben.

Zeitgeschichtlich konkretisiert wurde das „Für“ im Ideal einer „Kirche als Just-Community“ nach den schulpädagogischen Vorstellungen des amerikanischen Psychologen LAWRENCE KOHLBERG (1927–1987) und in den Thesen des österreichischen „Kirchenvolksbegehrens“ der „Plattform Wir sind Kirche“ vom Juni 1995⁷⁹. Als „Gegen“ galten beispielhaft die vom spanischen Priester JOSEF MARIA ESCRIVÁ (1902–1975) gegründete religiöse Genossenschaft „Opus Dei“, die mariologischen Äußerungen des polnischen Papstes JOHANNES PAUL II. und die „fundamentalistischen“ Ansichten des Moraltheologen ANDREAS LAUN, der 1995 zum Weihbischof der Erzdiözese Salzburg ernannt worden war⁸⁰.

Das Buch ist materialreich, lebensnahe und angriffslustig geschrieben, aber um ausgewogene Urteile bemüht. Als Motiv nannte BUCHER „die tiefe Sorge um den Fortbestand der vielen Bilder, die das Christentum hervorgebracht hat. Ihre Weitergabe scheint nicht mehr gewährleistet, wenn ihr aufbauendes Potential unterdrückt wird und sie

⁷⁵ BUCHER 1997, 22 (Hervorhebung im Original).

⁷⁶ DUDEN 1980, Bd. 5, 2002.

⁷⁷ Kurz-Biographie: PETERS 1990, 70.

⁷⁸ BUCHER 1997, 23ff.

⁷⁹ Ebenda, 199f., 14 und 134.

⁸⁰ Ebenda, 14f., 134ff., 153, 165f., 210.

zu sehr mit Kindlichkeit assoziiert werden. Der kritische Durchgang mag schmerzhaft sein, ist aber notwendig. Entwicklung bringt Verluste, aber auch Gewinne.“⁸¹

Was hier „Entwicklung“ genannt wurde, könnte im Kontext des Buches treffender als „Emanzipation“ bezeichnet werden. Die bleibende Bedeutung von Tradition, Pietät und Autorität im katholischen Selbstverständnis erhielt wenig Beachtung. „Die Bedeutung der vertrauten Worte“, „die glaubenstherapeutische Bedeutung von Sprachtraditionen“ und deren „generationsverbindende Funktion“ für die „Identität und Kontinuität der Glaubensüberlieferung“, auf die sein Vorgänger LÄPPLE nachdrücklich hingewiesen hatte⁸², ist bei BUCHER im berechtigten Eifern gegen „Infantilisierung“ zu kurz gekommen.

Auch in diesem Buch stützte sich BUCHER teilweise auf Befragungen heutiger Kinder, Jugendlicher und Erwachsener, aus denen hervorging, daß altgewohnte kirchliche Symbole wie Bilder, Gebete, Liedtexte, Titel, Stilformen usw. nicht mehr verstanden oder wegen ihres autoritären, entmündigenden Gehalts abgelehnt werden. Ungeklärt blieb, wie diese Meinungen zu gewichten sind und ob für die Entfremdung von der Kirche deren fragwürdige Symbole eine Hauptursache sind oder eher die Glaubensinhalte, die mit ihnen ausgedrückt wurden. Glaubensschwund und Kirchenkrise werden verharmlost, wenn BUCHER sich mit Verzicht auf „infantilisierende Titel“ und „mehr Demokratie“ und „Partizipation“ als Inhalt seiner „Kirchenträume“ („wie Kirche sein könnte“) begnügt⁸³.

Außer den genannten Büchern sind von BUCHER noch zahlreiche Aufsätze mit hohem Informationswert erschienen, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann. Darunter sind Lageberichte über „Religionspädagogik und Psychologie“ (1995), „Religionspädagogik und empirische Entwicklungspsychologie“ (1995), „Was wissen wir wirklich über den Religionsunterricht? Forschungsüberblick über die Empirie eines umstrittenen Faches“ (2000) und „Religion in der Kindheit“ (2002).

Ferner hat BUCHER gemeinsam mit HELENE MIKLAS 2005 unter dem Titel „*Zwischen Berufung und Frust*“ einen Forschungsbericht über „*Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich*“ (Untertitel) herausgegeben. Er fußt auf zwei um-

⁸¹ Ebenda, 22.

⁸² LÄPPLE 1989, 172.

⁸³ BUCHER 1997, 198ff.

fangreichen Befragungen über Berufsausübung und -zufriedenheit. Dieser Band ist in der Reihe „Empirische Theologie“ erschienen, die der „Erhellung der Praxis mit den Mitteln der empirischen Sozialforschung“ gewidmet ist. Neben JOHANNES A. VAN DER VEN (Nijmegen) und HANS-GEORG ZIEBERTZ⁸⁴ (Würzburg) ist auch BUCHER einer der drei international angesehenen Herausgeber dieser bis 2005 auf 14 Bände angewachsenen Reihe. Ferner zählt BUCHER zu den Mit-Herausgebern des „Jahrbuches für Kindertheologie“, das seit 2002 im Calwer-Verlag (Stuttgart) erscheint.

Die Berufung BUCHERS hat nicht nur die Religionspädagogik belebt, sondern auch die allgemeine pädagogische Diskussion in Österreich, wie seine Präsenz in der Presse beweist⁸⁵. Er vermag eine breite Öffentlichkeit anzusprechen, weil er aktuelle Themen originell, kenntnisreich, anschaulich und unbekümmert kritisch zu behandeln versteht. Als Beispiel sei nur der Schluß eines Aufsatzes über unrealistische Erwartungen an die Schule zitiert: es „wäre schon viel erreicht, wenn die Schule nicht in dem Maße Kinder und Jugendliche unter Stress bringen würde, daß deren ‚Wohlbefinden‘ im Klassenzimmer nur geringfügig höher ist als beim Zahnarzt“⁸⁶.

Auch schulpolitisch hat BUCHER in Österreich zur öffentlichen Aufklärung beigetragen. Davon zeugt unter anderem sein Vortrag über „Gesamtschule und Ganztagschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit“, den er 2003 in Graz auf Einladung der Steirischen Volkspartei gehalten hat⁸⁷. Er belegt außerdem, daß er in der Schulorganisations-theorie nicht weniger kompetent ist als in der Religionspädagogik und daß es ihm mit dem Brückenschlag zur Allgemeinen Pädagogik ernst ist.

Zu seiner Öffentlichkeitsarbeit im Dienst der Praktischen Pädagogik gehörte auch, daß BUCHER seit 1998 als Präsident des Kuratoriums der Salzburger „Internationalen Pädagogischen Werktagungen“ tätig ist, die FRIEDRICH SCHNEIDER 1950 an seinem „Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft“ in Verbindung mit der Caritas Österreich begründet hatte⁸⁸. Sie haben sich seither zur ältesten und größten kontinuierlichen Fortbildungswoche für Erziehungspraktiker wie Kin-

⁸⁴ Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2003, 3811.

⁸⁵ Vgl. z.B. Salzburger Nachrichten, 9.9.1995, VIII; 13.7.2002; Die Furche, 10.4.2003, 5; Tiroler Sonntag, 22.7.2007, 2 (mit Foto).

⁸⁶ BUCHER 2004, 105.

⁸⁷ BUCHER 2004b.

⁸⁸ Vgl. in diesem Werk Band 2, 474f. und 480f.; Band 3, S. 74 und 81f.

dergärtnerinnen, Heilpädagogen, Sozialerzieherinnen usw. im deutschen Sprachgebiet entwickelt und ziehen einmal jährlich rund 800 bis 1.000 Teilnehmer an. Die Tagungsbände spiegeln die pädagogischen Strömungen seit der Mitte des 20. Jahrhunderts. An ihnen läßt sich auch der zeitgeist-bedingte Wandel von christlich-konservativer zu liberal-emanzipatorischer Orientierung verfolgen⁸⁹. Wie BUCHER seinen Einfluß auf Themen und die Auswahl der Referenten nutzen wird, bleibt abzuwarten.

25e. HEINZ ROTHBUCHER ALS HONORARPROFESSOR SEIT 1994

Mit ihm kehrte nach mehr als zwei Jahrzehnten ein ursprünglich auf den Religionsunterricht spezialisierter Laientheologe an seinen früheren Wirkungsort zurück, den er 1972 als Assistent verlassen hatte. Er wurde am 17. Mai 1994 im Alter von 54 Jahren auf Vorschlag der Theologischen Fakultät vom Rektor zum Honorarprofessor für Religionspädagogik mit Lehrbefugnis auf unbestimmte Zeit bestellt¹. Über seinen Werdegang bis zum Jahre 1981 ist bereits berichtet worden².

Beruflich war ROTHBUCHER von 1979 bis zur vorzeitigen Pensionierung aus gesundheitlichen Gründen im Jahre 1996 als Direktor der Pädagogischen Akademie des Bundes in Salzburg tätig. Das Wintersemester 1992/93 verbrachte er als Gastprofessor am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg (Schweiz) bei Professor OSER, mit dem er seit langem befreundet war³. Nebenberuflich war er zwischen 1976 und 1996 auch als Stellvertretender Vorsitzender des Kuratoriums der Salzburger Internationalen Pädagogischen Werktagungen und Mitherausgeber der Berichtsbände tätig⁴.

⁸⁹ Verzeichnis der Themen der Internationalen Pädagogischen Werktagungen von 1950 bis 1991 bei ROTHBUCHER/WURST/DONNENBERG 1992, 2001f.

¹ Handbuch der Universität Salzburg SS 1998, 59. Zur rechtlichen Grundlage UOG 1993, § 26: „Die Honorarprofessoren sind wissenschaftlich besonders qualifizierte Fachleute, denen in Würdigung ihrer besonderen wissenschaftlichen oder pädagogischen Leistungen die Lehrbefugnis (*venia docendi*) für ein wissenschaftliches Fach auf bestimmte oder unbestimmte Zeit verliehen wird“.

² Vgl. in diesem Buch S. 371f. und S. 392ff.

³ BUCHER 2004a, 8.

⁴ Vgl. hierzu in diesem Werk Band 1, 790f.; Band 2, 474f.; Band 3, 81f., 305 und 422.

ROTHBUCHERS *Lehrveranstaltungen an der Theologischen Fakultät* setzten nach 23jähriger Unterbrechung erst im Sommersemester 1996 wieder ein. Er hatte inzwischen eine Zusatzausbildung als Psychotherapeut der Sparte „Existenzanalyse und Logotherapie“ nach VIKTOR EMIL FRANKL (1905–1997)⁵ absolviert und eine eigene Praxis eröffnet⁶. So ausgerüstet konzentrierte er sich nun auf den Bereich Ausbildung für Beratung, Supervision und Logotherapie.

Themen seiner *Vorlesungen* waren: „Psychohygienische Aspekte des Lehrberufs: Therapeutische Ansätze und Konfliktbewältigung“ und „Alternative Erziehungs- und Schulmodelle“. Häufiger waren *Seminare* über „Das beratende Gespräch im religionspädagogischen Arbeitsfeld“, „Selbsterfahrung als notwendige Vorbereitung für Beratung im pastoralen und religionspädagogischen Handlungsfeld“, „Psychohygienische Aspekte der Beratung (aus existenzanalytischer Sicht nach V. E. FRANKL)“, „Einführung in sinnorientierte Beratung und Psychotherapie (nach V. E. FRANKL)“.⁷

Als *Forschungsschwerpunkt* nannte ROTHBUCHER in dieser Lebensperiode „Komplementarität als heuristisches Prinzip in Beratung, Supervision und Psychotherapie. Qualitative Einzelfallstudie aus existenzanalytischer und logotherapeutischer Sicht nach V. E. FRANKL“⁸.

ROTHBUCHERS Interesse galt jedoch wie früher mehr der Unterrichts- und Beratungspraxis als der erziehungswissenschaftlichen oder religionspädagogischen Forschung und Theorie. Er hat „eher zurückhaltend publiziert“⁹. Eigene Bücher und Beiträge in führenden pädagogischen oder psychologischen Fachzeitschriften fehlen. Er hat sich publizistisch vor allem als Herausgeber der jährlichen Berichte über die Salzburger Werktagungen und der Festschrift zum 20jährigen Bestand der Pädagogischen Akademie Salzburg (1988) verdient gemacht.

Sein Lebenswerk ist 2004 durch eine von BUCHER herausgegebene Festschrift mit dem Titel „Erziehung – Therapie – Sinn“ gewürdigt worden. Zu ihr hat FRITZ OSER eine Skizze über „3 x Sinnerschaffung: Modelldenken, Ethos und Selbsttranszendenzfähigkeit bei HEINZ ROTHBUCHER“ beigesteuert. Darin heißt es: „Man kann ROTHBUCHERS

⁵ Kurz-Biographien: KÜRSCHNER 1992, 880; BRUCKMÜLLER 2001, 130.

⁶ BUCHER/SEITZ/DONNENBERG 1998, 227.

⁷ Lehrveranstaltungen der Universität Salzburg SS 1996 bis WS 2005/06.

⁸ www.uni-salzburg.at vom 9.2.2006.

⁹ BUCHER 2004a, 7.

Werk auf einen einfachen Nenner bringen: Statt Religion und Religionsvermittlung will er Sinnstrukturen aufbauen. Statt Erziehung und pädagogische Technik will er die Sinnkonstitution des Heranwachsenden ... unterstützen¹⁰.

Wie ROTHBUCHER in seiner Praxis „als Sinnstifter“ im „Dienst von Sinnschaffung“ und „Authentizitätsfindung“¹¹ vorging, hat er in einem Vortrag über „sinnvolles Leben als Balance zwischen Glück & Leid. Existenzanalytische Reflexionen aus der Sicht VIKTOR FRANKLS“ (2002) angedeutet. „Für die therapeutische Praxis habe ich ein Verfahren entwickelt, das sich schon sehr oft bewährt und weitergeholfen hat – die *Existentialmeditation*“¹². Bereits vor seiner Pensionierung hat er sich als „Psychotherapeut“ vorgestellt¹³. Ein publizistisches Interesse an der Religionspädagogik im herkömmlichen Verständnis war bei ihm schon seit langem nicht mehr zu erkennen.

25f. NEUERUNGEN SEIT 2000

Als das „Institut für Katechetik und Religionspädagogik“ im Jahre 1972 gegründet worden ist, ging es darum, diese Fächer gegenüber der Mutterdisziplin Pastoraltheologie institutionell zu verselbständigen, um durch Arbeitsteilung und Spezialisierung eine Leistungssteigerung bei der Ausbildung und Fortbildung von Seelsorgern zu ermöglichen. Von da an bestanden drei eigenständige Institute mit je einer Professur nebeneinander, die der Praktischen Theologie gewidmet waren: das 1963 eingerichtete „Institut für Pastoraltheologie“ im engeren Sinne, das 1968 errichtete „Institut für Liturgiewissenschaft und Sakramententheologie“ und als jüngstes jenes für „Katechetik und Religionspädagogik“.

Durch das Universitäts-Organisationsgesetz 1993 wurden die Universitäten im Rahmen ihrer Befugnis „zur weisungsfreien (autonomen) Besorgung ihrer Angelegenheiten“¹ aufgefordert, eine Satzung zu erlassen, die unter anderem die Gliederung in Institute regelt², „wobei

¹⁰ OSER 2004, 19.

¹¹ Ebenda, 13, 19.

¹² ROTHBUCHER 2002, 141 (Hervorhebung im Original).

¹³ ROTHBUCHER/WURST/DONNENBERG 1992, 194.

¹ UOG 1993, § 2 Abs. 2.

² UOG 1993, § 6 Abs. 3 und § 7 Abs. 2, 2.

größere Einheiten anzustreben sind“³. „Ein Institut hat zumindest ein wissenschaftliches Fach in seinem ganzen Umfang zu umfassen und den rationellen Einsatz von Räumen, Mitteln und Personal zu gewährleisten“⁴. Dementsprechend hat die Salzburger Theologische Fakultät am 3. Oktober 2000 ein „Entwicklungskonzept“ beschlossen, das eine „Reduktion der bisher 12 Institute“ auf 7 Institute vorsah. Die drei vorstehend genannten Institute wurden unter dem Namen „*Institut für Praktische Theologie*“ zu einem dieser 7 Institute neuer Art zusammengeschlossen.⁵

Die „*Katechetik*“ ist schon vorher aus dem Namen des alten „Instituts für Katechetik und Religionspädagogik“ getilgt worden. Er erschien letztmalig in den „Informationen“ der Universität Salzburg im Sommersemester 1999⁶. Ab dem Studienjahr 1999/2000 lautete der Name nur noch „*Institut für Religionspädagogik*“⁷. Seit dem Studienjahr 2001/2002 ist es im „Institut für Praktische Theologie“ aufgegangen. Dieses verfügte über 2 Professorenstellen, 4 Assistentenstellen und 2 Stellen für Bundeslehrer im Hochschuldienst.⁸

Die *Zahl der ordentlichen Studierenden an der Theologischen Fakultät Salzburg* ist nach einem langsamen kontinuierlichen Anstieg seit dem Ende der Achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts stark zurückgegangen. Sie betrug im

WS	1955/56 ⁹	150 ordentliche Hörer (davon	8 weiblich)
	1960/61 ¹⁰	155	14
	1965/66 ¹¹	172	8
	1970/71 ¹²	260	18
	1975/76 ¹³	420	63
	1980/81 ¹⁴	678	198

³ UOG 1993, § 44 Abs. 1.

⁴ UOG 1993, § 44 Abs. 3.

⁵ Katholisch-Theologische Fakultät der Universität Salzburg: Selbstbeschreibung der Fakultät, Stand: 23.9.2003. PAB.

⁶ Informationen SS 1999, 56.

⁷ Informationen 1999/2000, 30.

⁸ Informationen 2001/2002, 51.

⁹ Österreichische Schulstatistik, Heft 5, Schuljahr 1955/56, 74.

¹⁰ ÖHS 1960/61, 28.

¹¹ ÖHS 1965/66, 51.

¹² ÖHS 1970/71, 1, 33.

¹³ ÖHS 1975/76, 85.

¹⁴ ÖHS 1980/81, 121.

WS	1985/86 ¹⁵	848 ordentliche Hörer (davon	243 weiblich)
	1990/91 ¹⁶	729	209
	1995/96 ¹⁷	565	172
	2000/01 ¹⁸	489	162
	2002/03 ¹⁹	385	120

Das war in den 17 Jahren zwischen 1985 und 2002 ein Rückgang um 55 Prozent.

Aus pädagogischer Sicht sind vor allem die beiden religionspädagogischen Studienrichtungen von Interesse. Sie unterscheiden sich durch die Mindest-Studiendauer und das Mindest-Ausmaß der Stunden, die der Theologie zu widmen sind: Katholische Religionspädagogik: 10 Semester, 170 Semesterwochenstunden; Lehramtsstudium Katholische Religion: 9 Semester, 107 Semesterwochenstunden. Beide Studiengänge werden mit dem Titel „Magister der Theologie“ abgeschlossen.²⁰

Die „kombinierte religionspädagogische Studienrichtung“, d.h. der Lehramtsstudiengang „Katholische Religion“ in Verbindung mit einem anderen Schulfach, wies folgende Inskriptionszahlen ordentlicher Hörer auf:

WS	1970/71 ²¹	42 ordentliche Hörer (davon	10 weiblich)
	1975/76 ²²	92	35
	1980/81 ²³	224	118
	1985/86 ²⁴	216	114
	1990/91 ²⁵	114	62
	1995/96 ²⁶	85	47
	2000/01 ²⁷	60	35
	2002/03 ²⁸	41	21

¹⁵ ÖHS 1985/86, 144.

¹⁶ ÖHS 1990/91, 126.

¹⁷ ÖHS 1995/96, 129.

¹⁸ ÖHS 2000/01, 132.

¹⁹ ÖHS 2002/03, 110.

²⁰ Selbstbeschreibung der Fakultät vom 23.9.2003, 19.

²¹ ÖHS 1970/71, 1, 33.

²² ÖHS 1975/76, 85.

²³ ÖHS 1980/81, 121.

²⁴ ÖHS 1985/86, 144.

²⁵ ÖHS 1990/91, 126.

²⁶ ÖHS 1995/96, 129.

²⁷ ÖHS 2000/01, 132.

²⁸ ÖHS 2002/03, 110.

Das war in den 17 Jahren zwischen 1985 und 2002 ein Rückgang um 81 Prozent.

Im *Diplom-Studiengang „selbständige Religionspädagogik“* lauteten die Hörerzahlen wie folgt²⁹:

WS	1980/81 ³⁰	60 ordentliche Hörer (davon	24 weiblich)
	1985/86 ³¹	209	79
	1990/91 ³²	198	76
	1995/96 ³³	149	47
	2000/01 ³⁴	108	32
	2002/03 ³⁵	87	25

Das war in den 17 Jahren zwischen 1985 und 2002 ein Rückgang um 59 Prozent.

Diese Entwicklung hat die Fakultät alarmiert und dazu veranlaßt, im November 1999 eine Klausurtagung aller Fakultätsangehörigen zur Frage durchzuführen: „Wie kann das Theologiestudium attraktiver werden?“³⁶ In der „Selbstbeschreibung der Fakultät“ von 2003 (Peer-Review Verfahren) hieß es dazu: „Das große Problem der nächsten Jahre wird sein, die Anzahl Studierender zu erhöhen bzw. zumindest zu halten“³⁷. Die „voraussichtliche Entwicklung“ der Fakultät wurde wie folgt eingeschätzt: „Kirchlich gebundene Theologie hat mit Marginalisierung und Plausibilitätsverlust zu kämpfen. Ungebrochen ist jedoch die Nachfrage nach Religionswissenschaft sowie Spiritualität. Die

²⁹ Die *Doktoratsstudien im Fach Religionspädagogik* (von Absolventen des Diplomstudiums) sind hier nicht enthalten. Für sie waren im WS 1980/81 inskribiert: 4 Studierende (davon 1 weiblich)

1985/86	11	4
1990/91	5	2
1995/96	11	5.

Ab 1998/99 weist die ÖHS nur noch undifferenziert Doktoratsstudien in Katholischer Theologie aus.

³⁰ ÖHS 1980/81, 121.

³¹ ÖHS 1985/86, 144.

³² ÖHS 1990/91, 126.

³³ ÖHS 1995/96, 129.

³⁴ ÖHS 2000/01, 132.

³⁵ ÖHS 2002/03, 110.

³⁶ Selbstbeschreibung der Fakultät vom 23.9.2003, 4.

³⁷ Ebenda, 30.

Fakultät ist gut beraten, ihren Schwerpunkt fortzusetzen, wenn nicht auszubauen.“³⁸

Dabei handelte es sich um den Schwerpunkt „Theologie Interkulturell“, der 1990 mit einer jährlichen Gastprofessur eingerichtet worden ist³⁹. Er wurde „als Lernherausforderung für die gesamte Theologische Fakultät“ verstanden. „Gegenstand des Lernens ist nicht die wissenschaftliche Arbeit im Sinne der vergleichenden Religionswissenschaften, es geht vielmehr um die Frage, was Erfahrung des Evangeliums in einem kulturell anderen Kontext bedeutet. Damit ist die Absicht verbunden, auch die geistlichen sozial-kulturellen Werte der nicht-christlichen Religionen kennen und würdigen zu lernen. Das soll sowohl die Vielfalt der christlichen Tradition, die im Christumysterium selbst gründet, in das Bewußtsein rücken als auch zur Schaffung einer Kommunikationsbasis führen, die ein Gespräch zwischen den verschiedenen Theologien und den jeweiligen Glaubensgestalten ermöglicht. In diesem Sinne sollte das Bemühen um gegenseitiges Verstehen verstärkt werden, verbunden mit der Förderung der sozialen Gerechtigkeit und damit auch des Friedens und der Freiheit der Menschen. Aus diesem Anspruch ergibt sich, daß die Aufgabe den Rahmen der Theologie sprengt, also interdisziplinär zu lösen sein wird. Dennoch muß gerade die moderne Theologie, nicht zuletzt auf Grund der schmerzhaften Erfahrungen in den vergangenen Jahrhunderten, im Dialog eine treibende Kraft sein.“⁴⁰

Im Sinne dieser wissenschaftlichen Horizonterweiterung und Themen-Verschiebung sind im Jahre 2003 auch für die beiden religionspädagogischen Studienrichtungen *geänderte Studienpläne* erlassen worden.⁴¹ Sie beruhen auf dem Universitäts-Studiengesetz von 1997 in der Fassung von 2001.⁴² Neuartig war darin vor allem der erste Abschnitt über „Aufgabenstellung – Qualifikationsprofil“. Er ist in den wesentlichen Punkten für die drei Studiengänge „Diplomstudium Katholische Fachtheologie“, „Diplomstudium Katholische Religionspädagogik“

³⁸ Ebenda, 31.

³⁹ Ebenda, 4.

⁴⁰ Dekan GOTTFRIED BACHL: Dekanatsbericht der Katholisch-Theologischen Fakultät. Jahrbuch der Universität Salzburg 1991–1993. München 1995 (Kovar), 373.

⁴¹ Sondermitteilungsblatt der Universität Salzburg vom 30. Juni 2003.

⁴² UniStG, Stand 1. September 2001, bearbeitet von FRIEDRICH FAULHAMMER, BMfBWK.

und „Lehramtsstudium für das theologische Unterrichtsfach Katholische Religion“ identisch. Hier wird die Fassung für das Diplomstudium Religionspädagogik vollständig wiedergegeben, weil diese Studienrichtung nach ihren Lehrinhalten und den Arbeitsfeldern der Absolventen ausdrücklich auf das Erziehungswesen oder den „Bildungsbe-
reich“⁴³ bezogen ist.

„Geänderter Studienplan für das Diplomstudium Katholische Religionspädagogik an der Paris Lodron-Universität Salzburg (Version 03)

I. Abschnitt

Aufgabenstellung – Qualifikationsprofil

§ 1. (1) Das Studium der Katholischen Religionspädagogik qualifiziert zu einem rational und wissenschaftlich verantwortbaren Umgang mit dem christlichen Glauben in Kirche und Gesellschaft.

(2) Basisqualifikationen:

- a) Methodische Grundlagen: Sachgerechter Umgang mit Literatur und wissenschaftlichen Hilfsmitteln, Erlernen wissenschaftlichen Problembewusstseins, Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten, Fähigkeit zum verantworteten wissenschaftlichen Diskurs sowie zum sachgerechten Umgang mit modernen Kommunikationstechnologien;
- b) Persönlichkeitsprofil: Erwerben theologischer Urteilsfähigkeit, kommunikativer Kompetenz und Teamfähigkeit sowie der Fähigkeit zur spirituellen Begleitung;
- c) Medium Sprache: Wissen um biblische Sprach- und Denkmuster sowie um jene der heute lebenden Menschen; Argumentations- und Kritikfähigkeit; Umgang mit modernen Sprachen;
- d) Besitz von Grundkenntnissen: aus Quellentexten des Christentums, des Judentums und anderer Religionen; in philosophischen, biblischen, systematisch-theologischen, historischen und praktisch-theologischen Disziplinen;
- e) Zusammenschau der theologischen Disziplinen und existentielle Integration: Wissen um die Einheit der Theologie und der christlichen Tradition; Verfügen über Grundorientierungen für christliche bzw. kirchliche Existenz; Verbinden von theologischen Inhalten mit der eigenen Biographie und dem persönlichen und gemeinschaftlichen Glaubens- und Lebensvollzug;

⁴³ Studienplan 2003, § 1 Absatz 5.

f) Gesellschaftliche Entwicklungen in ihrer Relevanz für die Theologie: Kennen und Beurteilen von Veränderungen der Grundkonzeptionen des Individuums und der Gesellschaft; Verfügen über Grundkenntnisse gesellschaftlicher und ekklesiologischer Strukturen und deren Verhältnis zueinander; Eingehen auf spezifische Herausforderungen der Gegenwart.

(3) Qualifikationen resultierend aus den Schwerpunktsetzungen an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Salzburg: Studierende können individuell Schwerpunkte setzen durch ein vertieftes Studium der Philosophie, der Bibelwissenschaften und der Weltreligionen, durch Frauen- und Geschlechterforschung, im Erwerb sozialer und kommunikativer Kompetenz (Gesprächsführung, Leitungsfunktion usw.) oder durch Mitarbeit in einem Forschungsprojekt.

(4) Spezifische Qualifikationen:

a) Qualifikation, die Lebensrealität der Menschen wahrzunehmen und innerhalb religionspädagogischer Handlungsfelder (Schule, Erwachsenenbildung, Kinder- und Jugendarbeit u.a.) angemessen zu reagieren;

b) Praxiserfahrung in den genannten Bildungsbereichen; Kennenlernen vielfältiger Methoden; wissenschaftliche Reflexion der Praxiserfahrungen unter Einbezug von Kenntnissen aus folgenden Bereichen: Pädagogik, Religionspädagogik, Religionspsychologie, Medienpädagogik;

c) Fähigkeit zur religiösen Erschließung von Alltagserfahrungen und zur Erschließung des christlichen Glaubens in den jeweiligen Kontexten;

d) Spezialwissen aus einem der Fakultätsschwerpunkte.

(5) Studienziele und Berufsmöglichkeiten: Absolventinnen und Absolventen des Diplomstudiums Katholische Religionspädagogik arbeiten in erster Linie in Schule und kirchlichem Bildungsbereich. Darüber hinaus bieten sich Berufsfelder an wie: Medienjournalismus, Erwachsenenbildung, außerschulische Kinder- und Jugendarbeit u.v.m. Ebenso ist natürlich auch die Möglichkeit zur wissenschaftlichen Arbeit im Rahmen theologischer Fakultäten eröffnet. Katholische Religionspädagogik ist einer der Quellenberufe für Psychotherapie und Supervision.“

Dieser Text ist in vieler Hinsicht aufschlußreich für den Wandel im Selbstverständnis katholischer Theologen im Allgemeinen und zeitgenössischer Religionspädagogiker im Besonderen. Er machte wie im

Zeitalter der Aufklärung⁴⁴ Vernunft und Wissenschaft zu Maßstäben für „verantwortbaren Umgang mit dem christlichen Glauben“. Damit wurde die historisch vielfach bestätigte Warnung ignoriert: „eine Religion, die durch und durch wissenschaftlich erkannt werden soll, ist am Ende dieses Weges zugleich vernichtet. Der Grund liegt darin, daß bei der historischen Nachrechnung jedesmal so viel Falsches, Rohes, Unmenschliches, Absurdes, Gewalttames zutage tritt, daß die pietätvolle Illusions-Stimmung, in der alles, was leben will, allein leben kann, notwendig zerstiebt: nur in Liebe aber, nur umschattet von der Illusion der Liebe, schafft der Mensch, nämlich nur im unbedingten Glauben an das Vollkommene und Rechte. Jedem, den man zwingt, nicht mehr unbedingt zu lieben, hat man die Wurzeln seiner Kraft abgeschnitten: er muß verdorren, nämlich unehrlich werden.“⁴⁵

Neben Betonung der Wissenschaftlichkeit und der Öffnung für andere Religionen wurden erstmals ausdrücklich auch Kenntnisse in Pädagogik, Religionspsychologie und Medienpädagogik gefordert; ferner Wissen über „gesellschaftliche Entwicklungen“ und „Strukturen“, Wahrnehmungsfähigkeit für „die Lebensrealität der Menschen“ und „kommunikative Kompetenz“. Stärker als je zuvor wurden damit sozialwissenschaftliche und psychologische Studienelemente zumindest programmatisch in theologische Ausbildungsgänge eingeführt. Wie weit der Anspruch ging, auch für das außerkirchliche Berufsfeld „psychosoziale Arbeit“ zu qualifizieren, wurde im letzten Satz angedeutet: „Katholische Religionspädagogik ist einer der Quellenberufe für Psychotherapie und Supervision“.

Die hohen pädagogisch-psychologischen Ansprüche des „Qualifikationsprofils“ waren allerdings weitgehend illusionär, weil ihnen die tatsächlichen Studienanforderungen in den einschlägigen Fachgebieten nicht entsprachen. In der „Allgemeinen Pädagogik“ wurde nicht mehr verlangt als in den – hinsichtlich der Pädagogik ganz unzulänglichen – Studienplänen für das Lehramtsstudium an der Geisteswissenschaftlichen und der Naturwissenschaftlichen Fakultät (§ 12, Abs. 4)⁴⁶. Dazu kamen 11 Semesterwochenstunden „Fachdidaktik Religion“ und

⁴⁴ Vgl. zur Aufklärung unter dem Salzburger Erzbischof COLLOREDO die Dissertation der Theologischen Fakultät Salzburg von SCHÖTTL 1939, insbesondere S. 125ff. über das theologische Studium und die Reformen im Priesterhaus unter dem Regens MATTHÄUS FINGERLOS; ferner ORTNER 1979, 26ff. Vgl. in diesem Buch S. 34ff. und 42ff.

⁴⁵ NIETZSCHE 1976, I, 252. Zur Interpretation vgl. BREZINKA 1992, 99–120.

⁴⁶ Zu ihrer Analyse und Kritik vgl. in diesem Buch S. 352ff.

je eine zweistündige Vorlesung über „Katechetik“ und „Religionspädagogik“ im Zweiten Studienabschnitt. Aus der Psychologie war lediglich eine zweistündige Vorlesung über „Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie“ vorgeschrieben. Als Prüfungsfach kam sie überhaupt nicht vor. Auch Religionspädagogik war kein eigenes Prüfungsfach, sondern blieb im Prüfungsfach „Praktische Theologie“ versteckt (§ 15). Das war im Vergleich zum Studienplan von 1995 ein Rückschritt: dort gehörten „Katechetik und Religionspädagogik“ noch zu den obligatorischen Prüfungsfächern der Zweiten Diplomprüfung⁴⁷.

Das Mißverhältnis zwischen den propagierten pädagogisch-psychologischen „Qualifikationen“ und den im Studienplan 2003 vorgesehenen Mitteln zu ihrem Erwerb könnte also kaum größer sein. Auch hier liegt ein Fall von Selbst- und Fremdtäuschung vor, wie sie bereits am Mißverhältnis zwischen „Bildungszielen“ und Mitteln im Salzburger „Studienplan für das Lehramtsstudium“ von 1999 bemängelt worden ist⁴⁸.

Bei der Bewertung der aus pädagogisch-psychologischer Sicht unzulänglichen religionspädagogischen Studienpläne ist zu berücksichtigen, daß die Religionspädagogik und ihre Vertreter in der Theologischen Fakultät nach wie vor eine Randstellung einnahmen. Im Vergleich zur tristen Lage zwischen 1945 und 1972 hat sich sehr viel gebessert, aber ihre Abhängigkeit von den zentralen theologischen Disziplinen war und blieb unumgänglich. Sie engte den Spielraum für wünschenswerte Reformen und Expansionsbemühungen zwangsläufig in ähnlicher Weise ein wie bei anderen Spezialpädagogiken, die untrennbar an mächtige außerpädagogische Wissenschaftskomplexe gebunden waren. Es sei hier nur an die randständige Sportpädagogik im Verhältnis zu den Sportwissenschaften und an die Wirtschaftspädagogik in ihrer Beziehung zu den Wirtschaftswissenschaften erinnert.

Etwas Licht brachte in diese Problematik der „*Bericht über die Evaluierung der Katholisch-Theologischen Fakultät der Paris-Lodron-Universität Salzburg*“ vom März 2004. Er stammte von sechs deutschen Professoren, die im Herbst 2003 unter dem Vorsitz des Kirchenrechtlers ALFRED E. HIEROLD (Universität Bamberg)⁴⁹ den damaligen Stand

⁴⁷ § 13 Abs. 7d des Studienplans für die Selbständige religionspädagogische Studienrichtung vom 25. April 1995. In: Studienpläne der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Salzburg, o.J. (nach 1998), 7.

⁴⁸ Vgl. in diesem Buch S. 354ff.

⁴⁹ Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2003, 1304.

der Fakultät und ihrer Institute evaluiert haben. Darin wurde festgestellt, „daß die Kommunikation innerhalb der Fakultät und zwischen den Instituten teilweise erheblich gestört ist“.⁵⁰ Ähnlich wie im Evaluationsbericht über die Salzburger Geisteswissenschaftliche Fakultät von 2003⁵¹ wurde bemängelt, „daß zwischen den Instituten und auch innerhalb einzelner Institute eine Tendenz der Vereinzelnung in Forschung und Lehre herrscht, mit der man sich zufrieden gibt. Die teilweise Abschottung wird teils beklagt, teils als persönlich unumgänglich angesehen“. Die Institutsbesprechungen bleiben „in der Regel auf organisatorische Angelegenheiten bezogen“.⁵²

Besondere Sorge bereitete die Immobilität und „die drohende wissenschaftliche Geruhsamkeit“ im Mittelbau. Von den 22 Stellen für Angehörige des Mittelbaus waren nur 4 befristet. „Die Fakultät läuft damit Gefahr, ... zu erstarren.“ Bezeichnend sei, daß in „den letzten zehn Jahren niemand aus dem Mittelbau einen Ruf an eine Universität erhalten“ habe. Positiv wurde bewertet, „daß in den letzten zehn Jahren keine Hausberufung mehr erfolgt ist“. Empfohlen wurde, den Mittelbau „von einem Übermaß an Lehre, das vielleicht auf Grund finanzieller Erwägungen übernommen wird, frei zu halten“ und „die Möglichkeit des neuen Dienstrechts, das keine Definitivstellungen mehr vorsieht, zur Förderung und Profilierung wissenschaftlichen Nachwuchses zu nutzen“.⁵³

Zum Studium hieß es: „Das Lehrangebot der Fakultät entspricht den gesamtkirchlichen Vorgaben und dem Studienplan. Es wird von den Studierenden als sehr disparat wahrgenommen, so daß eine Zusammenschau der Theologie für sie sehr schwierig sei. Dies ist nach Erfahrung und Kenntnis der Kommissionsmitglieder keine Einzelerrscheinung in Salzburg“.⁵⁴

Auch aus der „*Fächergruppe Praktische Theologie*“ wurde über „mangelnde Koordination in Lehre und Forschung zwischen den drei früheren jetzt vereinigten Instituten“ berichtet. Es gebe „Probleme im kommunikativen wie ... auch im insgesamt (die beteiligten Fächer integrierenden) wissenschaftstheoretischen Bereich“.⁵⁵ Gerügt wurde

⁵⁰ Evaluationsbericht 2004, 14.

⁵¹ Vgl. in diesem Buch S. 196ff.

⁵² Evaluationsbericht 2004, 12f.

⁵³ Ebenda, 15f.

⁵⁴ Ebenda, 17.

⁵⁵ Ebenda, 51.

mit Recht, daß „der Bereich der Diakonie“, d.h. der kirchlichen Sozialarbeit als pastorales Tätigkeitsfeld in der Selbstbeschreibung der Fakultät gänzlich fehlt – und damit auch die Diakoniewissenschaft (nach evangelischem) bzw. die Caritaswissenschaft (nach katholischem Sprachgebrauch)⁵⁶. Nur die „Beratungsausbildung“ sei „stark präsent“.

Großes Lob gab es nur für die von BUCHER geleitete Abteilung des Instituts. „Die Forschungsleistungen konzentrieren sich weitgehend auf den Bereich der Religionspädagogik und sind sowohl in ihrer methodischen Ausstattung wie auch in ihrer über die Fakultät hinausgehenden Relevanz von ausgezeichneter Qualität. Ähnliches ist hinsichtlich des Publikationsengagements zu sagen. Diese Forschungen beziehen sich vornehmlich auf jenen elementaren Bereich der Praktischen Theologie, der sich auf die Wahrnehmung von Wirklichkeit und damit auf empirische Untersuchungen bzw. auf Evaluierungen konzentriert.“⁵⁷ „Die Abteilung Religionspädagogik hat sich in den letzten Jahren einen herausragenden Ruf hinsichtlich empirischer Untersuchungen im Bereich des Religionsunterrichtes und darüber hinaus erworben“. Ihr sei auch bewußt, „daß die Wahrnehmung von Wirklichkeit noch nicht die ganze Praktische Theologie ausmacht, sondern dass diese selbst noch einmal positionell zu bewerten und danach in Handlungsvorschläge und Veränderungen zu transformieren ist. Da Handlungsvorschläge nicht aus der Empirie allein gefolgert werden können, stehen hier wissenschaftstheoretische Klärungen an, die dann auch die Kooperationsmöglichkeit mit anderen Fächergruppen erfordert, vor allem mit den biblischen und systematischen Disziplinen.“⁵⁸ Dabei gehe es auf empirischer wie auf bibeltheologischer Seite vor allem um „die Frage nach der normativen Bedeutsamkeit“ der Forschungsergebnisse.⁵⁹

Ausdrücklich wurde unter Hinweis auf BUCHERS Studie zum Ethikunterricht empfohlen, „das wissenschaftliche und politische Engagement (Evaluierung der Ethikschulversuche in Österreich) zu unterstützen, die Entscheidungsgremien, insbesondere die Österreichische Bischofskonferenz, daraufhin zu bewegen, einen Ethikunterricht einzurichten, der es in der Rückwirkung verhindern könnte, dass sich

⁵⁶ Vgl. SCHICK 1995.

⁵⁷ Evaluationsbericht 2004, 51f.

⁵⁸ Ebenda, 52f.

⁵⁹ Ebenda, 54.

Schüler und Schülerinnen vom Religionsunterricht abmelden, um Freistunden zu haben.“⁶⁰

Die Empfehlungen der Evaluations-Kommission für die Theologische Fakultät als Ganzes gingen von der Feststellung aus, daß ihre „gegenwärtige Binnengliederung ... unter den Gesichtspunkten der Qualität von Forschung und Lehre und der Nutzung von Synergieeffekten ... nicht optimal“ sei. Da auch „von Seiten der Gesamtuniversität eine Neugliederung der Fakultät angestrebt“ werde, wurde empfohlen, weitere Institute zusammenzulegen und sich mit 4 Fachbereichen zu begnügen: Philosophie, Bibelwissenschaften und Kirchengeschichte, Systematische Theologie, Praktische Theologie.⁶¹

Die Universitätsleitung ist beim Beschluß über den „*Organisationsplan der Paris-Lodron Universität Salzburg*“ in diesem Sinne verfahren. Er ist am 1. März 2004 in Kraft getreten⁶². Seither gehören zum „Fachbereich Praktische Theologie“ zusätzlich zu den drei bisherigen Fächern auch noch die Fächer Moralthologie, Christliche Gesellschaftslehre und Kirchenrecht⁶³.

26. LEIBESERZIEHUNG/SPORTPÄDAGOGIK

Ähnlich wie die pädagogischen Spezialfächer Katechetik und Religionspädagogik aus der Notwendigkeit der Berufsausbildung künftiger Priester und Religionslehrer entstanden sind, ist das Spezialfach „Pädagogik der Leibesübungen“/„Sportpädagogik“ aus dem Bedarf der Schulen an Turnlehrern bzw. Leibeserziehern hervorgegangen¹.

Als die Universität Salzburg 1962 neu gegründet wurde, gab es die volle akademische Ausbildung dieser Gruppe von Mittelschullehrern an den drei älteren österreichischen Universitäten Wien, Graz und Innsbruck schon 36 Jahre lang (seit 1926). Sie erfolgte in Einrichtungen, die 1946 den Namen „Institut für Leibeserziehung“ erhalten hatten. Es gab aber zunächst noch keine Lehrkanzeln für dieses Fach. Die ihm gewidmeten Institute wurden von fachfremden Professoren der Philo-

⁶⁰ Ebenda, 55.

⁶¹ Ebenda, 13.

⁶² Mitteilungsblatt-Sondernummer, Studienjahr 2003/2004, Nr. 124.

⁶³ Ebenda, Anhang: I. Fakultäre Fachbereiche.

¹ Vgl. in diesem Werk Band 1, 819ff.

sophischen Fakultäten als Institutsvorständen im Nebenamt geleitet. Dadurch war gewährleistet, daß sie in den Professorenkollegien gleichberechtigt mit allen anderen Fächern vertreten wurden und der „Amtsverkehr“ mit den akademischen Behörden, der wissenschaftlichen Lehramtsprüfungskommission und dem Bundesministerium für Unterricht ermöglicht wurde².

Als „Fachlicher Leiter“ diente jeweils ein dem Institutsvorstand unterstellter Bundeslehrer im Hochschuldienst. Sie waren an die Universität abgeordnete Mittelschullehrer (Professoren³), die das Lehramtsprüfungszeugnis für Turnen und ein weiteres Hauptfach erworben und sich als Turnlehrer hervorragend bewährt und weitergebildet hatten. Für die Lehrkräfte galt Folgendes: „Die Vorlesungen und Übungen sind soweit als möglich akademischen Lehrern zu übertragen; wo solche nicht zur Verfügung stehen, Lehrern im engeren Sinne (Lektoren), die außer einer besonderen fachlichen Eignung auch die volle akademische Vorbildung besitzen sollen“.⁴

Da die Universität Salzburg in einer Periode gegründet worden war, in der Lehrermangel bestand⁵ und es besonders an Leibeserziehern fehlte⁶, war man sich in ihren Gremien darüber einig, das Angebot an Lehramtsstudiengängen so bald wie möglich durch die Errichtung eines „Instituts für Leibeserziehung“ an der Philosophischen Fakultät zu vervollständigen. Als Muster dienten die in Wien, Graz und Innsbruck bestehenden Institute. Die Gründung verlief rasch und reibungslos. Wie beim Aufbau und Ausbau des Faches Pädagogik durch KARL WOLF⁷ konnte die Salzburger Universität auch hinsichtlich des Faches Leibeserziehung ohne Anstrengung und Konflikte ernten, was vorher an den älteren Universitäten gesät worden war und mühsam hatte ernten werden müssen.

² Vgl. BMfU-Ministerialerlaß vom 27. Juni 1926, Z. 11.891 bei MOSSER/REITTERER 1934, 20ff.

³ Gemäß Lehrerdienstpragmatik vom 28. Juli 1917, RGB. Nr. 319, § 40 waren Mittelschullehrer „vom Tag der Wirksamkeit der Anstellung angefangen ... zur Führung des Professortitels berechtigt“. MOSSER/REITTERER 1929, I, 145.

⁴ Erlaß vom 27. Juni 1926, III. Bei MOSSER/REITTERER 1934, 22.

⁵ Vgl. POSCH 1967, 47ff.

⁶ BMfU, GZ 79.080-I/4/65 (Institut für Leibeserziehung). AdR, Karton 671, 9A Salzburg Uni 1945–1965.

⁷ Vgl. in diesem Buch S. 117f.

26 a. AUFBAU DES „INSTITUTS FÜR
LEIBESERZIEHUNG“ AN DER
PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT 1965–1974

Schon bald nach dem Beginn des Studienbetriebs an der neuen Universität haben deren Rektor, der Geograph EGON LENDL (1906–1989)¹, und das Professorenkollegium der Philosophischen Fakultät am 31. Mai 1965 beim Bundesministerium für Unterricht „dringend“ beantragt, ein „Institut für Leibeserziehung“ zu errichten². Es solle bereits im Herbst 1965 den Vorlesungs- und Übungsbetrieb zur Ausbildung künftiger Lehrkräfte im Fach Leibeserziehung aufnehmen. Mieträume in unmittelbarer Nachbarschaft von anderen Universitätsinstituten seien vorhanden. Das 2. Bundesgymnasium in Salzburg-Lehen habe erlaubt, für den Übungsbetrieb seine neuen Turnsäle zu benutzen. Dozent HANS GROLL, der Fachliche Leiter des Wiener Instituts³, habe seine Unterstützung zugesagt und werde die theoretischen Vorlesungen zunächst selbst übernehmen. Die medizinischen Vorlesungen könnten von einem Facharzt gehalten werden. Für die praktische Ausbildung könnten „Instruktoren aus der Reihe der Professoren höherer Schulen in Salzburg“ bestellt werden.

Das Vorhaben war mit den zuständigen Behörden sorgfältig abgesprochen worden, insbesondere auch mit dem Leiter der „Zentraldirektion für die Angelegenheiten der schulischen Leibeserziehung“ im Bundesministerium für Unterricht (Abteilung V, 2), Ministerialrat FERDINAND ZDARSKY. Dank allseitiger Unterstützung wurde der Antrag im Ministerium als „sehr dringend“ behandelt. Schon am 5. Juli 1965 hat Unterrichtsminister PIFFL ihm zugestimmt⁴.

Die Philosophische Fakultät hatte bereits in ihrer Sitzung am 1. Juni 1965 einstimmig beschlossen, als Vorstand des „Instituts für Leibeserziehung“ den Professor für Anglistik ERWIN STÜRZL (1920–2001)⁵ vorzuschlagen und als Fachlichen Leiter den Gymnasialprofessor Dr. ERWIN NIEDERMANN⁶. Beiden Anträgen hat Unterrichtsminister

¹ Kurz-Biographien: KÜRSCHNER 1987, 2696; BRUCKMÜLLER 2001, 285.

² Rektorat der Universität Salzburg, Zl. 1057/65. AdR, Karton 671, 9A Salzburg Uni 1945–1965.

³ Über GROLL vgl. in diesem Werk Bd. 1, 854ff.

⁴ BMfU, GZ 79.080-I/4/65. AdR, 9A, Karton 671.

⁵ Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2001, 3220.

⁶ Philosophische Fakultät der Universität Salzburg, Zl. 533/65, vom 26. Juli 1965 an das BMfU. AdR, 9A, Karton 671.

PIFFL am 12. August 1965 zugestimmt⁷. Damit waren die institutionellen und personellen Voraussetzungen für den Aufbau des Instituts und die Zulassung von Lehramts-Studierenden des Faches Leibeserziehung gesichert.

NIEDERMANN war damals 54 Jahre alt. Er hat das Institut vom Nullpunkt an als Fachlicher Leiter aufgebaut und dort ab 1974 als erster Inhaber einer Lehrkanzel für „Leibeserziehung und Sportwissenschaft“ und als Vorstand bis zu seiner Emeritierung im Jahre 1981 gewirkt. Ein Blick auf seinen Lebensweg zeigt, wie nahe er nach Ausbildung, Arbeitsfeld und Leistung seinem nur zwei Jahre älteren Kollegen GROLL und den beiden gemeinsamen Lehrern KARL GAULHOFER (1885–1941)⁸ und MARGARETE STREICHER (1891–1985)⁹ sowie dem Turnhistoriker ERWIN MEHL¹⁰ stand. Sein Berufsweg verdient auch deswegen Beachtung, weil er ein Schicksal beleuchtet, das viele Angehörige seiner Generation als Folge von Diktatur und Krieg ähnlich erlebt haben.

ERWIN NIEDERMANN wurde am 31. März 1911 in Salzburg-Maxglan als Sohn eines Bürstenerzeugers geboren, der in der Salzburger Innenstadt im Schatz-Durchhaus (Getreidegasse) auch ein kleines Geschäft betrieb¹¹. Er ist in einem liberal-katholischen Handwerker-Milieu aufgewachsen. Politisch war die Familie dem Zeitgeist entsprechend „völkisch“ (deutsch-national) orientiert – entsprechend der Erklärung der österreichischen Nationalversammlung vom 12. März 1919: „Deutsch-österreich ist ein Teil der Deutschen Republik“¹². NIEDERMANN besuchte von 1917 bis 1922 die fünfklassige Übungs-Volksschule der Bundes-

⁷ BmFU, GZ 97.416-I/4/65. AdR, 9A, Karton 671.

⁸ Über GAULHOFER vgl. in diesem Werk Bd. 1, 834ff.

⁹ Über STREICHER ebenda; ausführlich GRÖSSING 1991 und 2007.

¹⁰ Über MEHL vgl. in diesem Werk Bd. 1, 840ff.

¹¹ Lebenslauf vom 15. Juni 1934 im Rigorosenakt Nr. 12.253, AUW: „Ich bin römisch katholischer Konfession, deutscher Volks- und österreichischer Staatszugehörigkeit“. AdR 9A Salzburg, Personalakt 3962 NIEDERMANN, ERWIN. Autobiographische Skizzen als Privatdruck im Umfang von 94 Seiten: NIEDERMANN 1996a. Kurz-Biographien: Jahrbuch der Universität Salzburg 1973/74–1974/75, 151f.; NIEDERMANN 1975, 23f.; BACHLEITNER/REDL 1981, 157–161; Who is who in Österreich, 11. Ausgabe, 1993, 1086; KÜRSCHNER 2003, 2352.

¹² Vgl. KLEINDEL 1995, 318ff. Die am 24. April 1921 in Tirol durchgeführte Volksabstimmung über einen Anschluß an Deutschland ergab 98 % Prostimmen; die am 29. Mai 1921 im Land Salzburg erfolgte Abstimmung 99,3 Prozent für den Anschluß.

Lehrerbildungsanstalt und von 1922 bis 1929 die Bundes-Realschule in seiner Heimatstadt, die er mit Auszeichnung abschloß. Im Herbst 1929 begann er seine Hochschulstudien an der Universität Wien mit dem Lateinjahr für Realschulabsolventen. Am 2. Juli 1930 bestand er die Ergänzungsprüfung aus Latein und Philosophischer Propädeutik. Anschließend studierte er Germanistik, Geschichte und Turnen. Am 1. März 1934 hat er die Staatliche Schilehrerprüfung bestanden. Am 23. März 1935 hat er das *Lehramtsprüfungszeugnis* in Deutsch und Turnen als Hauptfächern erworben¹³.

Von Interesse sind die Prüfungsthemen jener Zeit. NIEDERMANN'S *Hausarbeit* als Teil der Lehramtsprüfung im Fach Turnen¹⁴ behandelte „Wertungsgrundsätze beim Eiskunstlauf, Schispringen, Gerätekunstturnen und Wasserspringen“¹⁵ und wurde von STREICHER mit „sehr gut“ bewertet. Die Klausur-Aufgabe aus Turnen über „Die Bedeutung der Bewegungskunststücke im Schulturnen“ erhielt ebenso die Note „sehr gut“ wie die mündliche Prüfung in Turnen mit STREICHER und MEHL als Prüfern. Im Teilgebiet „Übungslehre“ fragte STREICHER nach „Zweck – Kunst – Schulform. Die Verteidigungsübungen: ihre Verwendung im Schulturnen der Knaben, der Mädchen. Körperliche Übungen für den Säugling, das Kleinkind. DALCROZE'S Rhythmische Gymnastik“¹⁶. Im Teilgebiet „Geschichte und Verwaltung“ prüfte MEHL über „Das Ringen bei Natur- und Kulturvölkern. Nordgermanische Leibesübungen. Entwicklung und Bedeutung des Vereinsturnens“.

Die Klausur-Aufgabe aus Deutsch lautete „Die deutschkundlichen Bestrebungen der Romantik“. Sie wurde von JOSEF NADLER (1884–1963)¹⁷ wegen „vortrefflicher Sachkenntnis“ mit „sehr gut“ benotet. Auch die mündliche Pädagogische Prüfung wurde mit „sehr gut“ bestanden. RICHARD MEISTER¹⁸ prüfte über „Die deutsche Pädagogik des 18. Jahrhunderts; Erziehungsgemeinschaften, Familie“; KARL BÜHLER¹⁹ in Psychologie über „Töne, ihre Attribute. Vokalanalyse. STUMPF'S²⁰

¹³ A UW, Prüfungskommission für das Lehramt an Mittelschulen, Z 178 aus 1934.

¹⁴ Die damals gültige Prüfungsvorschrift für dieses Fach bei MOSSER/REITTERER 1934, 20ff.

¹⁵ Kurzfassung: NIEDERMANN 1935. Nachdruck 1956.

¹⁶ Kurz-Biographie: BREZINKA 1953.

¹⁷ Kurz-Biographie: BRUCKMÜLLER 2001, 344.

¹⁸ Über MEISTER vgl. in diesem Werk Bd. I, 372ff.

¹⁹ Über BÜHLER ebenda, 366ff.

²⁰ Über CARL STUMPF (1848–1936) vgl. HEHLMANN 1974, 515; SCHISCHKOFF 1978, 674.

Auffassung. Consonanz und Dissonanz“. Als Hausarbeit in Deutsch wurde die Doktor-Dissertation angenommen.

Am 30. November 1935 wurde NIEDERMANN zum Doktor der Philosophie promoviert. Seine germanistische *Dissertation* im Umfang von 189 Seiten behandelte die „*Auffassung und Kritik des 18. Jahrhunderts bei HERDER und ARNDT*“.²¹ Gutachter waren NADLER und DIETRICH KRALIK (1884–1959)²². Die Anregung zu dieser Studie verdankte er JOSEF NADLER. Dieser gab ihm darüber hinaus „auch innere Richtung für immer. OTHMAR SPANN²³ und ERWIN GUIDO KOLBENHEYER²⁴ danke ich ebenfalls wegweisende Deutung im Denken der Probleme dieser Arbeit“.²⁵ Ihr zentrales Thema war „die nationale Wiedergeburt“. NIEDERMANN wollte zeigen, „wie aus der Kritik am (18.) Jahrhundert eine Hinwendung zum eigenen deutschen Geiste erfolgte“²⁶. Im Unterschied zum schwankenden HERDER habe ARNDT „schon ganz klar das Bild des völkischen Staates“ gesehen²⁷. Bezeichnend für das damalige Wissenschaftsverständnis NIEDERMANNs war das Motto, mit dem er seine Dissertation eingeleitet hat: „Wissenschaft ist nur aus lebendigem Erlebnis im nationalen und religiösen Sinn möglich. Wissenschaft ist in ideeller Wesenheit betrachtetes und gedeutetes Leben“²⁸.

²¹ AUW, Rigorosenakt der Philosophischen Fakultät Nr. 12.253.

²² Kurz-Biographie: BRUCKMÜLLER 2001, 263.

²³ (1878–1950), seit 1919 ordentlicher Professor der Nationalökonomie und Gesellschaftslehre an der Universität Wien; Vertreter einer idealistisch-„ganzheitlichen“ Gesellschafts-, Wirtschafts- und Staatslehre; Anhänger des Ständestaates; 1938 verhaftet, 1939 zwangspensioniert. Vgl. HEINRICH 1979; Kurzbiographien: SCHISCHKOFF 1978, 653f.; MHLBERGER 1993, 16; ROMIG 1996; BRUCKMÜLLER 2001, 466 (mit Foto).

²⁴ (1878–1962), anfangs pantheistischer, dann biologistischer Dichter; seit 1933 gefeiertes Mitglied der Preußischen Akademie der Künste. Kurz-Biographie: KINDLERS neues Literatur-Lexikon, Bd. 9, 1996, 601–604. Der Schriftsteller OSKAR LOERKE (1884–1941), damals Dritter Ständiger Sekretär der Akademie und am 18.3.1933 entlassen, notierte am 9. Juni 1933 in seinem Tagebuch über die konstituierende Sitzung der neuen „Dichter“-Akademieabteilung: „das aufgeblasene breiige Nichts KOLBENHEYER, stundenlang redend ...“ WULF 1989, 35. Vgl. dort auch 107ff. NIEDERMANNs solider erster turnpädagogischer Aufsatz von 1935 schloß (S. 972) ohne sachbezogene Begründung mit einem langen Zitat aus der „Bauhütte. Elemente einer Metaphysik der Gegenwart“ (1925) dieses pathetisch verschwommenen Autors der „völkischen Bewegung“. Dieser Absatz ist im Nachdruck von 1956 weggelassen worden.

²⁵ NIEDERMANN 1934, I.

²⁶ Ebenda, 123 (Erläuterung in der Klammer vom Verfasser).

²⁷ Ebenda, 183.

²⁸ Ebenda, I. Das Motto war entnommen von WALTER LINDEN: Aufgaben einer nationalen Literaturwissenschaft. München 1933 (Beck).

Durch diese an Mystik und Romantik orientierten Denker und ihre Kritik am überspitzten Rationalismus und Individualismus der Aufklärung²⁹ inspiriert, hat sich NIEDERMANN der „völkischen“ oder deutsch-nationalen Bewegung angeschlossen. Von 1929 bis 1935 wohnte er im Studentenheim des Asylvereins Wien 9, Porzellangasse 30, und leitete dort die „Nationale Front“. Er wurde Mitglied der Hitler-Jugend und trat am 9. Mai 1933 als Anwärter der illegalen Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei (NSDAP) in der Ortsgruppe Wien IX bei.³⁰

Von April 1935 bis Februar 1936 hat NIEDERMANN am Bundesrealgymnasium Salzburg das Probejahr absolviert. Daneben war er bereits als Hilfslehrer am Stiftsgymnasium St. Peter in Salzburg tätig. Ab Herbst 1936 unterrichtete er am Bundesrealgymnasium Salzburg als Vertragslehrer und ab 1. Oktober 1938 als Studienassessor. Nebenberuflich arbeitete er als Gefolgschaftsführer der Hitler-Jugend und im NS-Lehrerbund als Stellvertretender Leiter des Sportamtes. Am 1. Mai 1938 wurde er in die NSDAP aufgenommen und erhielt die Mitgliedsnummer 1.619.099.³¹ Im Zweiten Weltkrieg kämpfte er ab 1941 als Soldat der Deutschen Wehrmacht in der 6. Gebirgsdivision in Finnland und wurde im Mai 1942 an der Eismeerfront schwer verwundet. 1941 hat er geheiratet. 1942 und 1944 wurden seine beiden Kinder geboren. Wegen der körperlichen Beeinträchtigung durch seine Verwundung konnte er vom Herbst 1942 bis Mitte 1944 wieder als Lehrer an seiner Schule tätig sein. Dann wurde er erneut zum Militärdienst einberufen.

Am 31. Juli 1945 wurde er im Rang eines Unteroffiziers aus der amerikanischen Kriegsgefangenschaft entlassen. Da er der NSDAP schon vor 1938 als „Illegaler“ angehört hatte, durfte er nicht in den Schuldienst zurückkehren. Es war zunächst als Arbeiter im Betrieb seines Vaters und von 1946 bis 1949 als Korrektor und Lektor in der Buchdruckerei R. KIESEL in Salzburg tätig. Schon 1945 sind „maßgebliche Persönlichkeiten für seine Wiedereinstellung eingetreten“, da er „als ausgesprochene Erziehnatur und Idealist“ galt, der „während der NS-Zeit keinerlei Vorteile“ genoß und „sich stets allgemeiner Beliebtheit in Kollegenkreisen“ erfreute³².

²⁹ Ebenda, 181.

³⁰ AdR, NS-Gauakten, Nr. 57.228.

³¹ Ebenda; ferner: Bundesministerium für Inneres, Abt. 2, Zl. 39.005-IV/20b/52 vom 26. März 1952. Personalakt NIEDERMANN im AdR.

³² Landeshauptmann JOSEF KLAUS als Vorsitzender des Landesschulrates am 12.2.1952 an das BMfU. Personalakt NIEDERMANN, AdR.

Erst 1949 gelang NIEDERMANN die Rückkehr in den Schuldienst als Lehrer für die Fächer Deutsch und Leibeserziehung – zunächst als Vertragslehrer am Erzbischöflichen Privatgymnasium Borromäum und am Privatgymnasium der Herz-Jesu-Missionare in Salzburg-Liefering. Ab 1950 durfte er wieder am Bundesrealgymnasium Salzburg unterrichten. Seine Qualifikation als Lehrer lautete: „ausgezeichnet“. Nach diesen provisorischen Anstellungen erhielt er Anfang 1953 seinen pragmatisierten Status als Professor wieder zurück – 11 Jahre nach der ersten Verbeamtung als Studienrat im Jahre 1942. Er wurde dem 2. Bundesgymnasium in Salzburg zugeteilt, dem er bis zum 30. Juni 1968 angehörte.

NIEDERMANN genoß bei seinen Schülern, Kollegen und Vorgesetzten dank seiner Tüchtigkeit und seines freundlichen Wesens großes Ansehen. Von 1952 bis 1965 war er Sprecher des Lehrkörpers seiner Schule; von 1952 bis 1955 auch ehrenamtlicher Landesjugendführer des Österreichischen Alpenvereins. Von 1953 bis 1955 leitete er die Arbeitsgemeinschaft der Leibeserzieher im Bundesland Salzburg. Auch danach behielt er die Leitung des Arbeitskreises Turnen. Er war seit 1950 ständiger Mitarbeiter der Zeitschrift „Leibesübungen – Leibeserziehung“. 1958 wurde ihm von Unterrichtsminister DRIMMEL (1912–1991) Dank und Anerkennung „für erfolgreiche Tätigkeit für die Leibeserziehung der Schuljugend an den mittleren Lehranstalten Salzburgs“ ausgesprochen³³.

Unter diesen Umständen lag es nahe, ihn für höhere Aufgaben zu gewinnen. Nach der Neugründung der Salzburger Universität wurde NIEDERMANN 1964 zunächst mit der Einrichtung des Universitäts-Turninstituts (UTI) betraut, das dem allgemeinen Studentensport diene. Am 12. August 1965 wurde er durch Unterrichtsminister PIFFL zum Fachlichen Leiter des Instituts für Leibeserziehung bestellt³⁴. Schon im Wintersemester 1965/66 begann mit 8 Studierenden die Ausbildung künftiger Leibeserzieher. Dazu erhielt NIEDERMANN am Gymnasium eine Lehrpflichtermäßigung um die Hälfte. Er übernahm zunächst einen vierstündigen praktischen Lehrauftrag für „Saaltturnen der Männer“, während GROLL mit einem zweistündigen Lehrauftrag für „Theorie der Leibeserziehung“ und einem einstündigen für „Ge-

³³ NIEDERMANN: Curriculum Vitae vom 8. Dezember 1964.

³⁴ BMfU, Zl. 97.416-I/4/65; Personalakt AdR. Im Vorlesungsverzeichnis erstmals SS 1966, 85.

schichte der Leibesübungen“ aushalf.³⁵ GROLL hat seine Vorlesungen drei Semester lang bis Ende des Wintersemesters 1966/67 gehalten und sie dann mit Beginn des Sommersemesters 1967 seinem ehemaligen Schüler STEFAN GRÖSSING überlassen, der seit 1966 am Institut für Pädagogik als Assistent von KARL WOLF tätig war³⁶.

Untergebracht war das Institut von 1965 bis 1979 in der Haydnstraße 5. Dann übersiedelte es in das neue Institutsgebäude Mühlbacherhofweg 6, wo es bis 1990 blieb. Die Übungsstätten für die praktische Ausbildung blieben jedoch Jahrzehnte lang über das gesamte Stadtgebiet verstreut.³⁷

Am 1. Juli 1968 erfolgte NIEDERMANN'S Versetzung an die Universität als Bundeslehrer im Hochschuldienst, 1971 die Verleihung des Titels „Direktor des Instituts für Leibeserziehung“ und am 13. Jänner 1972 durch Wissenschaftsministerin FIRNBERG die Ernennung zum *Honorarprofessor mit Lehrbefugnis für „Theorie und Geschichte der Leibeserziehung“*. Sie hat jedoch an der Einstufung als Bundeslehrer noch nichts geändert. Erst durch die Einrichtung einer Lehrkanzel und ihre Besetzung mit NIEDERMANN im Jahre 1974 wurde sein Status gehoben und aus dem „Fachlichen Leiter“ der „Vorstand“ des Instituts, der nun den Anglisten STÜRZL ablösen konnte. Damit war die Aufbauperiode des Instituts abgeschlossen.

Zu dieser Zeit hatte die Zahl der Studierenden rund 350 Personen erreicht. Begonnen hatte das Institut 1965/66 mit 8. Die Zunahme ist sehr rasch erfolgt³⁸:

1966/67	25 Studierende
1967/68	64
1968/69	110
1969/70	160
1970/71	207
1971/72	254
1972/73	295
1973/74	329
1974/75	354.

³⁵ Antrag des Dekanats der Phil. Fakultät Salzburg an das BMfU vom 26. Juli 1965, Zl. 533/65. AdR, Karton 671; Vorlesungsverzeichnis WS 1965/66, 72.

³⁶ Rechenschaftsbericht des Instituts für Leibeserziehung für das Studienjahr 1966/67 an das BMfU. Beilage zum Schreiben des Rektors RENÉ MARCIC (1919–1971). AdR 9A Salzburg, Institut für Leibeserziehung.

³⁷ BAUMANN 1981, 10.

³⁸ Ebenda, 13.

Zu berücksichtigen ist dabei, daß die Menge der Interessenten um ein Viertel höher war. Die Aufnahmeprüfung wurde jedoch nur von rund 75 Prozent der Bewerber und Bewerberinnen bestanden³⁹. Zu ihr gehörten eine ärztliche Eignungsuntersuchung durch den Institutsarzt und eine praktische Eignungsprüfung in den Übungszweigen Saalturmen, Leichtathletik und Schwimmen⁴⁰.

Parallel zur Zahl der Studierenden hat auch die *Zahl der Lehrbeauftragten* zugenommen: von 6 im Studienjahr 1965/66 über 23 im Studienjahr 1969/70 auf 49 im Studienjahr 1974/75.⁴¹ Zu ihnen gehörte zwischen 1967 und 1973 auch der damalige Hochschulassistent am Institut für Pädagogik STEFAN GRÖSSING⁴².

Diese Zahlen lassen die organisatorische Leistung ahnen, die NIEDERMANN in den Aufbaujahren mit einem Minimum an hauptamtlichen Helfern vollbracht hat. Er mußte sein riesiges Arbeitspensum mit zwei halbtägig beschäftigten Wissenschaftlichen Hilfskräften und einer Sekretärin bewältigen⁴³.

26b. DIE ERSTE LEHRKANZEL FÜR
„LEIBESERZIEHUNG UND SPORTWISSENSCHAFT“
UNTER ERWIN NIEDERMANN: 1974–1981

Eine volle Anerkennung der „Theorie der Leibeserziehung“ oder „Pädagogik der Leibesübungen“ als wissenschaftliches Fach oder „selbständiges Teilgebiet eines Faches“ galt nach österreichischem Hochschulrecht erst als erreicht, wenn dafür eine „Lehrkanzel“ errichtet wurde¹. In der Regel konnte ein Institut erst dann gegründet werden, wenn für

³⁹ Eine 1979 von G. BACHER am Institut angefertigte Hausarbeit ergab, daß 24,7 Prozent der 1038 Bewerber, die zwischen 1965 und 1978 zur Aufnahmeprüfung angetreten sind, sie nicht bestanden haben. BAUMANN 1981, 12.

⁴⁰ Vorlesungsverzeichnis und Personalstand der Universität Salzburg, SS 1969, 82: Studium der Leibeserziehung.

⁴¹ BAUMANN 1981, 11 und 13.

⁴² Vorlesungsverzeichnisse SS 1967, 113 bis SS 1973, 188. Über GRÖSSING vgl. in diesem Buch S. 287ff. und 455ff.

⁴³ NIEDERMANN am 4.9.1970 an das BMfWF, AdR, Personalakt.

¹ Vgl. HOG 1955, § 58. ERMACORA 1956, 67f. bzw. 1972, 77f. Im UOG 1975 wurde dieser Terminus abgeschafft und durch „Dienstposten für Ordentliche Universitätsprofessoren“ ersetzt: § 26.

das betreffende Fach wenigstens *eine* Lehrkanzel bereits bestand². Die „Institute für Leibeserziehung“ der drei alten Universitäten Wien, Graz, Innsbruck und der neu hinzugekommenen Universität Salzburg waren Sonderfälle. Sie wurden als Ausbildungseinrichtungen für Turnlehrer bzw. Leibeserzieher längst errichtet, bevor für dieses Fachgebiet Habilitationen erfolg und Lehrkanzeln geschaffen worden sind.

Ihr Zweck wurde unter der fachlichen Leitung bewährter Mittelschullehrer gut erfüllt. Für ihren akademischen Status sorgten angesehene Gelehrte, die dem Fach zwar mehr oder weniger fern standen, aber als engagierte Institutsvorstände die Voraussetzungen für seine künftige volle Selbstverwaltung (Promotionen, Habilitationen, Forschungsleistungen) zu fördern suchten.

Da in Österreich für die Berufung auf eine Lehrkanzel fast ausnahmslos die *Habilitation* vorausgesetzt wurde, konnte an die Einrichtung von Lehrkanzeln für „Leibeserziehungskunde“ oder ähnliches erst gedacht werden, wenn es dafür Kandidaten gab, die ihre wissenschaftliche Leistungsfähigkeit in diesem Fach durch Dissertationen und Habilitationsschriften bewiesen hatten. Der erste Schritt bestand darin, das neue Fach in die Liste der Promotionsfächer aufzunehmen. Dabei ging die Wiener Philosophische Fakultät mit ihrer Promotionsordnung von 1938/39 voran³. Eine dauerhafte Lösung konnte jedoch erst 1955 erreicht werden⁴.

Solange für ein Fach oder für ein selbständiges Teilgebiet eines Faches noch keine Lehrkanzel vorhanden war, konnte kein großer Andrang zu Promotionen und Habilitationen erwartet werden. Deshalb war die Personalreserve an habilitierten Leibeserziehern in den Sechziger- und Siebzigerjahren sehr gering. Bis 1972 sind nur sechs Habilitationen erfolgt. Als erster erwarb 1941 ERWIN MEHL in Wien die Lehrbefugnis als Dozent für „Pädagogik der Leibesübungen“⁵. 1957 erhielt JOSEF RECLA in Graz die Lehrbefugnis für „Theorie und Geschichte der Leibeserziehung“⁶ und HANS GROLL in Wien die Lehrbefugnis für „Pädagogik der Leibesübungen“⁷. 1959 folgte FRIEDRICH

² Zu Instituten vgl. HOG 1955, § 59 und den Erlaß des BMfU vom 9. Mai 1968, Z. 83.776-I/5/1968 bei ERMACORA 1972, 79ff.

³ Abgedruckt im Personal- und Vorlesungs-Verzeichnis der Universität Wien, 3. Trimester 1940, 120–142; hier S. 129 „Leibeserziehung“ als Nr. 15 der Promotionsfächer der Geisteswissenschaftlichen Gruppe.

⁴ Vgl. in diesem Werk Bd. 1, 825ff.

⁵ Vgl. in diesem Werk Bd. 1, 839f.

⁶ RECLA 1970, 97ff. Vgl. in diesem Werk Band 4.

FETZ an der Innsbrucker Universität mit der Habilitation für „Theorie der Leibeserziehung“⁸. 1971 wurde an der Grazer Universität der Gymnasialprofessor und langjährige Lehrbeauftragte am Grazer „Institut für Leibeserziehung“ GÜNTER BERNHARD für „Pädagogik der Leibesübungen und des Sports“ habilitiert⁹ und 1972 an der Salzburger Universität STEFAN GRÖSSING für „Pädagogik der Leibesübungen (Sportpädagogik)“¹⁰.

Man sieht aus den Angaben über die Lehrbefugnis, daß zunächst durchwegs das Mutterfach Pädagogik als Zubringer für das neue Spezialfach gedient hat. Dem entsprach auch die einstimmige Stellungnahme, die die 3. Konferenz der österreichischen Universitätspädagogen unter dem Vorsitz von KARL WOLF 1965 zu den damals aufgekomenen Bestrebungen abgegeben hat, Promotionen und Habilitationen im Fach „Theorie der Leibeserziehung“ zu ermöglichen:

„Die Teilnehmer ... sind der Auffassung, daß die Theorie der Leibesübungen in wesentlichen Teilbereichen unter die Theorie der Erziehung fällt. Daher sind die Lehrkanzelinhaber für Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft für diese Teilbereiche hinsichtlich der Ausbildung und der Prüfungen mitverantwortlich. Dissertationen und Habilitationsschriften, die die pädagogischen Aspekte der Theorie der Leibesübungen behandeln, sind daher grundsätzlich von den Professoren der Pädagogik zu begutachten. Arbeiten, die physiologisch oder historisch orientiert sind, sollen grundsätzlich von den Lehrkanzelinhabern der Physiologie bzw. der Geschichte begutachtet werden.“¹¹

Die ersten beiden Lehrkanzeln für das neue Fach an österreichischen Universitäten wurden im Dienstpostenplan 1968 in Wien und Innsbruck errichtet. Die Lehrkanzeln an der Wiener Universität trug den Namen „Pädagogik der Leibesübungen“ und wurde noch im selben Jahr mit HANS GROLL besetzt.¹² Die Lehrkanzeln an der Innsbrucker Universität war mit „Theorie der Leibeserziehung“ bezeichnet und wurde gleichfalls 1968 mit FRIEDRICH FETZ besetzt.¹³ Eine dritte Lehr-

⁷ Vgl. in diesem Werk Bd. 1, 854ff., bes. 865.

⁸ RECLA 1970, 118ff. Vgl. in diesem Werk Bd. 2, 458 und Bd. 4.

⁹ Protokoll der 4. Sitzung des Professorenkollegiums der Philosophischen Fakultät der Universität Graz am 30.4.1971, I, 6. UG. Vgl. in diesem Werk Bd. 2, 291 und Bd. 4.

¹⁰ Vgl. in diesem Buch S. 290.

¹¹ BREZINKA 1965, 347.

¹² Vgl. in diesem Werk Bd. 1, 867ff.

¹³ FETZ 1996, 18. Vgl. in diesem Werk Band 4.

kanzel mit dem Namen „Pädagogik der Leibesübungen“ wurde vom Ministerium im Dienstpostenplan 1971 der Universität Graz zugewiesen und im gleichen Jahr mit GÜNTER BERNHARD besetzt.¹⁴ Die Salzburger Lehrkanzel folgte im Jahre 1974.

Angesichts der vorausgegangenen Berufungen von habilitierten Leibeserziehern auf die neugeschaffenen Lehrkanzeln in Wien, Innsbruck und Graz war es an der Salzburger Universität schwierig, zu einer ranggleichen Besetzung zu gelangen. NIEDERMANN hatte sich in der Aufbauphase als Fachlicher Leiter des Instituts organisatorisch und unterrichtspraktisch ebenso bewährt wie seine habilitierten Kollegen GROLL in Wien und RECLA in Graz. Er hatte aber damals erziehungswissenschaftlich noch nichts veröffentlicht und war unhabilitiert geblieben. Als einzige Schrift lag ein kulturgeschichtlich-germanistisches Bändchen im Umfang von 80 Seiten vor über „*Sport als Motiv im Nibelungenlied und in anderen mittelhochdeutschen Dichtungen aus Österreich*“ (1972). RECLA (geboren 1905) war für eine Berufung nach Salzburg zu alt und zudem in Graz fest verwurzelt. GROLL und FETZ waren in Wien und Innsbruck am Ziel ihrer Wünsche. GRÖSSING hatte 1973 einen Ruf nach München angenommen. Somit gab es in Österreich um diese Zeit keinen habilitierten Leibeserzieher mehr, der für Salzburg hätte gewonnen werden können.

Die Salzburger Philosophische Fakultät hatte jedoch vorgebaut und NIEDERMANN auch ohne Habilitation den Aufstieg zum ordentlichen Universitätsprofessor geöffnet. Das geschah am 10. Dezember 1971 durch den einstimmigen Beschluß, NIEDERMANN die *Lehrbefugnis als Honorarprofessor für Theorie und Geschichte der Leibeserziehung* zu verleihen. Ein solcher Schritt war gesetzlich nicht nur „in Würdigung (von) wissenschaftlichen“, sondern auch von „pädagogischen Leistungen“ möglich¹⁵. Dieser Beschluß wurde am 13. Jänner 1972 von Wissenschaftsministerin FIRNBERG genehmigt. Damit wurde ein einwandfreies Mittel zur Verleihung der Lehrbefugnis ohne Habilitationsverfahren genutzt, mit dem die Hürde der Habilitationsschrift umgangen werden konnte, die „eine wissenschaftliche Forschungsarbeit sein (muß), die neue wissenschaftliche Resultate gibt“.¹⁶

¹⁴ Protokolle der 3. Sitzung des Professorenkollegiums am 29.1.1971, II, 2 und der 6. Sitzung am 2.7.1971, I, 6b. UG. Vgl. in diesem Werk Band 4.

¹⁵ HOG 1955, § 12. ERMACORA 1956, 29. Erläuternder Einschub in der Klammer vom Verfasser.

¹⁶ ERMACORA 1956, 36.

Nach diesen Vorbereitungen wurde am 16. November 1973 folgender Besetzungsvorschlag beschlossen:¹⁷

1. ERWIN NIEDERMANN, Honorarprofessor an der Universität Salzburg.¹⁸
2. STEFAN GRÖSSING, ordentlicher Professor an der Technischen Universität München.¹⁹
3. RAIMUND SOBOTKA, Hochschulassistent und Lehrbeauftragter am Institut für Leibeserziehung der Universität Wien.²⁰

Der Ruf erging an NIEDERMANN. Er wurde am 24. Mai 1974 im Alter von 63 Jahren zum „Ordentlichen Universitätsprofessor für Leibeserziehung und Sportwissenschaft“ ernannt und „gleichzeitig zum Vorstand des Institutes für Leibeserziehung an der Philosophischen Fakultät der Universität in Salzburg bestellt“²¹. An Personal wurde ihm für 1975 je ein Dienstposten für einen Hochschulassistenten und einen Bundeslehrer im Hochschuldienst in Aussicht gestellt. An Sonderdotationen wurden versprochen: für den Ausbau der Bibliothek S 100.000, verteilt auf 3 Jahre; für die Erweiterung der audiovisuellen Geräte S 50.000, verteilt auf 2 Jahre; für die Anschaffung diverser Turngeräte S 30.000²².

Seine *Antrittsvorlesung* hat NIEDERMANN am 22. April 1975 über „*Normen im Sport*“ gehalten²³. Darin wollte er die Breite der Sportwissenschaft als „Integrationswissenschaft“ beleuchten. Er kam jedoch über sportgeschichtliche Andeutungen nicht hinaus, weil klare Begriffe und Systematik fehlten.

In seinen *Vorlesungen* hat NIEDERMANN folgende Themen behandelt²⁴: „Geschichte der Leibesübungen“, „Organisationslehre (Verordnungskunde)“, „Methodik der Leibesübungen“, „Didaktik I (Grundfragen der pädagogischen Leibesübungen)“, „Didaktik II (Historische Aspekte der Entwicklung didaktischer Prinzipien moderner Leibes-

¹⁷ BMfWF, G.Zl. 154.875-4/74, Antrag auf Ernennung. AdR, 9 Salzburg, Personalakt 3962, NIEDERMANN.

¹⁸ Über NIEDERMANN vgl. in diesem Buch S. 439ff.

¹⁹ Über GRÖSSING vgl. in diesem Buch S. 287ff.

²⁰ Über SOBOTKA vgl. in diesem Werk Bd. 1, 874ff.

²¹ AdR, Personalakt 3962.

²² BMfWF, G.Zl. 158.055-4/74, AdR, Personalakt 3962.

²³ NIEDERMANN 1975a.

²⁴ Nach den Vorlesungsverzeichnissen der Universität Salzburg WS 1966/67 bis SS 1993.

erziehung)“, „Didaktik III (Ausgewählte Kapitel einer Didaktik der Leibeserziehung)“, „Philosophische und kulturhistorische Bezüge des Sports“, „Einführung in die Sportwissenschaft und Sportpädagogik“, „Kulturgeschichtliche Grundlagen des Sports und der Leibeserziehung“, „Strukturanalysen der Lehr- und Lernpläne, Verordnungskunde und Organisationslehre der Leibeserziehung und des Sports in Österreich als Grundlage für die Lehramtsprüfung“, „Der Mensch und sein Sport. Wertung des Sports im 20. Jahrhundert“, „Organisation des Sports“, „Philosophische Aspekte des Sports“ (SS 1983), „Wissenschaftstheoretische Aspekte des Sports“ (WS 1983/84), „Lehrplantheorie“ (SS 1984), „Wert- und Normbezüge im Sport“ (SS 1986), „Grundlagen einer Philosophie des Sports“ (SS 1993).

Seine *Seminare* waren folgenden Themen gewidmet: „Neuere Forschungsergebnisse aus der Geschichte der Leibesübungen“, „Didaktik der Leibesübungen“, „Beiträge zur Geschichte des Sports“, „Beiträge zur Geschichte der Motivation des Leistungssports“, „Didaktische Untersuchungen zur Beurteilung im Sportunterricht“, „Verordnungs- und Erlaßkunde zur Organisation des Sportunterrichts“, „Beiträge zur Kulturgeschichte der Leibesübungen“, „Motorische Reife als Grundlage von Lernzielen des Sportunterrichts“, „Sportwissenschaftliche Probleme in der neueren Fachliteratur“, „Die sportliche Bedeutung von Großveranstaltungen unter besonderer Berücksichtigung Olympischer Spiele“, „Entfaltung der Leibesübungen und des Sports vom 18. Jahrhunderts bis in die Gegenwart“, „Entwicklungen des Sports in Österreich seit 1945“, „Sport im Fernsehen“.

Neben dem üblichen Lehrbetrieb hat NIEDERMANN auch für außerordentliche Veranstaltungen gesorgt. 1969 gründete er am Institut einen „Arbeitskreis zur Lehre und Forschung der Leibeserziehung“, der später umbenannt wurde in „Wissenschaftliche Gesellschaft für Sport und Leibeserziehung“. In diesem Rahmen fanden auch Gastvorträge auswärtiger Referenten statt. Einen Höhepunkt bildete der „Salzburger Gymnastik-Kongreß 1970“, der vom Institut gemeinsam mit dem „ORFF-Institut“ der Akademie für Musik und darstellende Kunst Mozarteum durchgeführt worden ist. Er zog 615 Teilnehmer aus 25 europäischen Hochschulen sowie zahlreiche Lehrer an und ist unter dem Titel „Gymnastik, Rhythmus, Musik“ in einem von NIEDERMANN herausgegebenen Band gut dokumentiert. Verdienstvoll waren auch die Absolvententreffen des Instituts, die seit 1972 in jedem zweiten Jahr durchgeführt wurden. In den 16 Jahren seines Wirkens am Insti-

tut haben mehr als 500 Lehramtsstudierende ihr Studium mit Prüfungen bei NIEDERMANN abgeschlossen.²⁵

An *Dienstposten* für wissenschaftliches Personal verfügte das Institut in NIEDERMANNs Amtszeit als Professur lange nur über eine einzige Assistentenstelle. Erst 1980 kam eine zweite hinzu. Außerdem gab es seit 1974 eine und seit 1976 eine zweite Stelle für Bundeslehrer im Hochschuldienst, die vorwiegend in der praktischen Ausbildung tätig waren.²⁶

Die Angaben über „*Wissenschaftliche Schwerpunkte*“ des Instituts lauteten damals: „Kulturgeschichte und Sozialempirik des Sports, Sportcurriculum“²⁷. Darin deutete sich bereits die Abwendung von der „Theorie der Leibeserziehung“ bzw. Sportpädagogik als Teil der Erziehungswissenschaft an.

Sie wurde für jedermann sichtbar, als die „Institute für Leibeserziehung“ 1977 österreichweit in „Institute für Sportwissenschaften“ umbenannt wurden²⁸. 1978 wurde erstmals eine „*Studienordnung für die Studienrichtung Sportwissenschaften und Leibeserziehung*“ erlassen²⁹. Seither wurde auch in Salzburg neben dem Studiengang „Leibeserziehung“ (Lehramt für Höhere Schulen) ein selbständiger Studiengang „Sportwissenschaften“ angeboten³⁰. Als Name des Faches erschien „Leibeserziehung“ zum letztenmal im Vorlesungsverzeichnis für das Sommersemester 1978. Ab Wintersemester 1978/79 wurde er durch „Sportwissenschaften“ ersetzt. Folgerichtig wurde später auch die Zuordnung zur Philosophischen bzw. Geisteswissenschaftlichen Fakultät geändert. Im Universitäts-Studiengesetz 1997 wurden das Lehramtsstudium „Leibeserziehung“ den „naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern“ zugeordnet und das Diplomstudium „Sportwissenschaften“ den „naturwissenschaftlichen Studienrichtungen“³¹.

Nach diesem Blick auf die gesamtösterreichische hochschulrechtliche Entwicklung zurück zum Salzburger Institut. Die „Kulturge-

²⁵ BAUMANN 1982.

²⁶ BAUMANN 1981, 11.

²⁷ Jahrbuch der Universität Salzburg 1975–1977, 194.

²⁸ STROHMEYER 1992, 333.

²⁹ BGBl. Nr. 260/1978. Diese Verordnung ist „mit dem Inkrafttreten der Studienpläne der jeweiligen Studienrichtung an der jeweiligen Universität ..., spätestens jedoch mit Ablauf des 30. September 2002 außer Kraft“ getreten. UniStG 1997, § 75 Abs. 3.

³⁰ BAUMANN 1981, 10.

³¹ UniStG 1997, Anlage 1 Z 3.2b und 5.15.

schichte des Sports“ wurde von NIEDERMANN betreut, die „Sozialempirik“ von seinem Assistenten Dr. REINHARD BACHLEITNER-HOFMANN. Dieser hat am 12. Jänner 1981 die Lehrbefugnis als Dozent für „Sportwissenschaften mit besonderer Berücksichtigung der Sozialwissenschaften im Sport“ erworben und sich der Sportsoziologie und -psychologie gewidmet. Seine *Habilitationsschrift* behandelte das Thema „*Bewertungsaussagen zum Sport. Empirische Untersuchung zu Wertstellungen, Funktionsbewertungen und Stellenbestimmungen des ‚Sports‘*“³². Die für lange Zeit einzige Assistentenstelle am „Institut für Leibeserziehung“ ist also nicht für Nachwuchsförderung auf dem Gebiet der Sportpädagogik genutzt worden.

Die sinkende Bedeutung der Sportpädagogik innerhalb der „Sportwissenschaften“ zeigte sich auch bei den *Dissertationen*. NIEDERMANN hat insgesamt 12 „sportwissenschaftliche Dissertationen“ betreut und als erster Gutachter angenommen³³. Davon waren aber nur folgende 2 thematisch der Sportpädagogik zuzurechnen³⁴:

WALTER BUCHACHER: *Leibeserziehung und Schulsport in Österreich zwischen Sein und Sollen* (1979);

KLAUS DALLERMASSL: *Unterrichtsrelevante Kriterien der Ausbildung der Leibeserzieher. Eine empirische Erhebung über die methodische Ausbildung an den österreichischen Instituten für Sportwissenschaften* (1980).

NIEDERMANNs eigene *Publikationen* waren bis zur Übernahme der Lehrkanzel spärlich, kurz und überwiegend unterrichtsmethodischen und erziehungspraktischen Themen gewidmet³⁵. Für *Bücher* hat er erst im höheren Alter Zeit gefunden. Sie handelten von der Sportgeschichte und von der Philosophie des Sports, insbesondere der Sportethik.

Neben der schon erwähnten Schrift „Sport als Motiv im Nibelungenlied“ (1972) ist an sporthistorischen Werken vor allem der populäre und schön bebilderte landeskundliche Band „*Sport und Spiel in Salzburg. Geschichte und Gegenwart*“ (1978) zu nennen, der auch kurz über den Aufbau der Sportlehrerausbildung an der Salzburger Universität informiert³⁶. Ferner sind zwei vom Bundesministerium für Unterricht

³² NIEDERMANN: Sportwissenschaftliche Habilitation. In: *Leibesübungen – Leibeserziehung* 35 (1981), 4, 100.

³³ BAUMANN 1982.

³⁴ ZfP 27 (1981), 489; 28 (1982), 500.

³⁵ Bibliographien bei BACHLEITNER/REDL 1981, 159–161; *Leibesübungen – Leibeserziehung* 40 (1986), Heft 3, 52 und 77/78.

³⁶ NIEDERMANN 1978, 78.

herausgegebene „Arbeitstexte“ erschienen: „Die Olympische Bewegung in Österreich. Von den Anfängen bis 1994“ (1995) und „Antike und moderne Olympische Spiele. Ein historisch-kritischer Vergleich“ (2000).

Als Emeritus hat NIEDERMANN die empirisch-naturwissenschaftliche Orientierung der Sportwissenschaft durch Beiträge zu einer Wertphilosophie des Sports publizistisch zu ergänzen versucht. Diesem Zweck diente seine Aufsatzsammlung *„Werte im Sport? Beiträge der Sportwissenschaften zu einer Wertphilosophie im Sport“* (1986). Darin wurde eine „Philosophie des Sports“ „als Teil der Sportwissenschaften“ skizziert³⁷. 1992 folgte eine Schrift über *„Philosophische Aspekte im Sport. Zur Philosophie der sportlichen Bewegung“*, 1996 als eine Art sportethisches Vermächtnis im Alter von 85 Jahren das Buch *„Sportethik. Über die relative Absolutheit der Ethik im Sport“*. Mit dem seltsamen Untertitel wollte NIEDERMANN ausdrücken, „daß es eine selbständige und wirklich eigengesetzliche Sportethik nicht gibt“ und „gar nicht geben kann“³⁸. Er forderte unter anderem „Abschied von zu hoch gegriffenen Werten“ und „von unhaltbaren Transfervorstellungen“. Gemeint war damit die in der Propaganda für Sport beliebte Behauptung, daß „moralisches“, d.h. regelgerechtes Verhalten im Sport normalerweise dazu führe, sich auch im „nicht-sportlichen“ Leben ebenso zu verhalten³⁹. Sportpädagogische Fragen wurden in diesen Schriften nur am Rande gestreift⁴⁰. Sie gehören deshalb eher zur populären Moralliteratur als zur Philosophischen Ethik im strengen Sinne.

Publizistische Verdienste hat sich NIEDERMANN auch als *Herausgeber* erworben. Davon zeugt ein dreiteiliges unterrichtsmethodisches Handbuch über „Lerninhalte der Sportarten“, das sich an den österreichischen Schullehrplänen orientierte (1977, 1980, 1981). Ferner hat er 1983 das für die damalige österreichische Sportpädagogik repräsentative Handbuch *„Leibeserziehung und Schulsport. Sportwissenschaftliche, didaktische, organisatorische Grundlagen“* herausgegeben. Es trat an die Stelle des ersten systematischen österreichischen Handbuches, das 1949 von HANS GROLL und EDUARD WOLFGANG BURGER unter dem Titel *„Leibeserziehung. Grundsätzliches, Methodisches, Stoffliches“*

³⁷ Vgl. das „integrativ-dynamische Strukturmodell der Sportwissenschaften“ bei NIEDERMANN 1986, 23; 1976, 38; 1996, 10.

³⁸ NIEDERMANN 1996, 7.

³⁹ Ebenda, 18f.

⁴⁰ Vgl. NIEDERMANN 1986, 134ff. und 1996, 100ff.

veröffentlicht worden und in drei Auflagen (²1959, ³1971) weit verbreitet gewesen ist⁴¹. NIEDERMANN ist es gelungen, dafür 13 führende einheimische Autoren zu gewinnen und deren spezialisierte Beiträge aufeinander abzustimmen. Abgesehen von seiner „Einführung: Leitgedanken zum Verständnis des Handbuchs“⁴² hat er jedoch kein eigenes Kapitel dazu beigesteuert.

Auch in seinen *Aufsätzen* fehlen nennenswerte eigene Beiträge zur Sportpädagogik, die über oberflächliche Erwägungen zu einem „Sportcurriculum“⁴³, technische Übungsanleitungen für das Geräteturnen⁴⁴ und Befragungsergebnisse zum außerschulischen sportlichen Verhalten von Salzburger Kindern hinausgehen⁴⁵. Aus der Historiographie des Sports verdient ein Handbuch-Beitrag über „Die Leibesübungen der Ritter und Bürger“ (1980) erwähnt zu werden.

NIEDERMANN'S Stärke lag mehr im Unterricht, in der freundlichen, milden Menschenführung und in der Organisation als in der wissenschaftlichen Forschungsarbeit. Rund 500 Studierende – überwiegend aus den Bundesländern Oberösterreich und Salzburg⁴⁶ – haben unter seiner Leitung ihre Lehramtsstudien absolviert. Er war „ein Mann mit großer schulpraktischer Erfahrung“, der „praxisnahe“⁴⁷ gedacht und gelehrt und sein Amt mit großem Engagement, „Toleranz, Bescheidenheit, Offenheit und ... stillem Humor“⁴⁸ ausgeübt hat. Er hat „in jahrelangen Bemühungen mit teilweise tief einschneidenden Rückschlägen“ „die Misere“ der fehlenden universitätseigenen Übungsstätten⁴⁹ zu beseitigen versucht und „ganz wesentlich“ zur Gründung des „Universitäts- und Landessportzentrums Salzburg“ (ULSZ) in Hal-

⁴¹ Vgl. in diesem Werk Bd. 1, 869f.

⁴² NIEDERMANN 1983, 7–21.

⁴³ Vgl. NIEDERMANN 1976.

⁴⁴ Bei FETZ 1983, 208ff. über Klettern an Leiter, Stange, Tau; Turnen am Reck, an den Ringen, am Barren.

⁴⁵ NIEDERMANN 1980.

⁴⁶ Vgl. die Hörerstatistik von ROBERT SCHÖNAUER bei NIEDERMANN 1975, 8f.; BAUMANN 1982, 83.

⁴⁷ Würdigung von HERMANN ANDRECS, Leiter der Abteilung Leibeserziehung im Bundesministerium für Unterricht, in: *Leibesübungen – Leibeserziehung*, 40 (1986), Heft 3, 49ff.

⁴⁸ SABINE BRILLINGER: Nachruf in: „NewsLetter“ des Interfakultären Fachbereiches Sport- und Bewegungswissenschaft/Universitätssport der Universität Salzburg, 4. Jg., Ausgabe 3 (2004/05), 4.

⁴⁹ NIEDERMANN 1975, 4.

lein-Rif beigetragen⁵⁰. Den Erfolg dieses Einsatzes hat er erst 1986 erleben können⁵¹, als er bereits im Ruhestand war. NIEDERMANN ist mit 30. September 1981 emeritiert worden. Er hat jedoch seinem Fach weiterhin bis zum Sommersemester 1993 mit Lehrveranstaltungen gedient. Am 9. April 2005 ist er in Salzburg im Alter von 94 Jahren gestorben.

26c. STEFAN GRÖSSING ALS PROFESSOR FÜR
„LEIBESERZIEHUNG UND SPORTWISSENSCHAFT“
UND LEITER DER „ABTEILUNG FÜR SPORTPÄDAGOGIK
UND SPORTDIDAKTIK“ : 1981–2005

Die Nachfolge von Professor NIEDERMANN ist so rechtzeitig vorbereitet worden, daß es auf seinem Dienstposten und damit in der Leitung des Instituts zu keiner Unterbrechung gekommen ist. Mit Wirkung vom 1. Oktober 1981 hat STEFAN GRÖSSING im Alter von 44 Jahren sein Amt als ordentlicher Professor für „Leibeserziehung und Sportwissenschaft“ angetreten¹. Über seinen Lebens- und Berufsweg bis zu seinem Abgang aus Salzburg im Jahre 1973 ist bereits berichtet worden².

Im Besetzungsvorschlag der Fakultät stand GRÖSSING an erster Stelle. Am zweiten Platz wurde ELMAR KORNEXL genannt, seit 1977 Dozent für Sportpädagogik an der Universität Innsbruck³. An dritter

⁵⁰ Rektor JOACHIM DALFEN am 20.5.1986 an das BMfWF (Zl. 50.060/152-86) im Antrag auf Verleihung des „Österreichischen Ehrenkreuzes für Wissenschaft und Kunst I. Klasse“ an NIEDERMANN. AdR, Personalakt.

⁵¹ Das Zentrum ist 1986 eröffnet worden. Es wurde zu 55 Prozent vom Bund und zu 45 Prozent vom Land Salzburg finanziert. Die großzügige Anlage dient nicht nur der sportwissenschaftlichen Ausbildung und Forschung im Rahmen des „Interfakultären Fachbereichs Sport- und Bewegungswissenschaften“ der Salzburger Universität, sondern in hohem Maß auch dem Training von Leistungs- wie Breitensportlern aller Art. Anschrift: Hartmannweg 4–6, A-5400 Hallein-Rif. Im Internet: www.sportzentrum-rif.at.

¹ Handbuch der Universität Salzburg SS 1998, 191.

² Vgl. in diesem Buch S. 287ff.

³ Über KORNEXL vgl. in diesem Werk Band 4. Er wurde mit Wirksamkeit vom 1. Oktober 1981 zum Außerordentlichen Professor für Sportpädagogik an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck ernannt. Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2003, 1744.

Stelle stand JOHANNES STROHMEYER, damals noch unhabilitierter Assistent am Institut für Sportwissenschaften der Universität Wien und Leiter seiner „Abteilung für Geschichte und Soziologie des Sports“⁴.

GRÖSSING hatte das Glück, von NIEDERMANN ein Institut übernehmen zu können, das zwar klein, aber für die Lehrerausbildung voll leistungsfähig war. Zu der einen Assistentenstelle und den zwei Dienstposten für L 1-Lehrer, die er vorfand, konnte er bei seinen Berufungsverhandlungen zwei weitere Assistentenstellen gewinnen. Eine davon wurde 1982 in einen Dienstposten für einen wissenschaftlichen Beamten umgewandelt. Sie wurde mit REINHARD BACHLEITNER-HOFMANN besetzt, der noch unter NIEDERMANN am 12. Jänner 1981 die Lehrbefugnis als Dozent für „Sportwissenschaften mit besonderer Berücksichtigung der Sozialwissenschaften im Sport“ erworben hatte⁵ und 1983 als Außerordentlicher Professor Leiter einer „Abteilung für Sportsoziologie und Sportpsychologie“ wurde. An GRÖSSINGS „Abteilung für Sportdidaktik“ blieb es bis zu seiner Emeritierung personell bei zwei Assistenten und einer Sekretärin⁶.

Seine *Antrittsvorlesung* hat GRÖSSING am 30. November 1982 gehalten. Obwohl sein Arbeitsschwerpunkt in der *Sportpädagogik* lag, hat er im Einklang mit der Widmung seiner Professur, welche die gesamte Sportwissenschaft umfasste, ein vorwiegend kulturhistorisches Thema behandelt: „*Rivalität – Ritual – Rekord. Überlegungen zur Kulturgeschichte der menschlichen Bewegung*“⁷. Es ging darin um den Nachweis, „daß die menschliche Bewegung ein kulturelles Phänomen ist und Kulturwandel und Gesellschaftsveränderung den Wandel im Bewegungsverhalten nach sich ziehen“⁸.

Am modernen Hochleistungssport wurde kulturkritisch bemängelt, daß er „einseitig und ungesund, gleichförmig und rekordbesessen geworden“ sei⁹. „Die Sportpädagogik als Theorie der körperlichen Erziehung innerhalb und außerhalb der Schule“ solle sich nicht nur um „die

⁴ Über STROHMEYER vgl. in diesem Werk Band 1, 879ff.

⁵ Jahrbuch der Universität Salzburg 1979–1981, 212; Kurzbiographie im Handbuch der Universität Salzburg 1997/98, 192. In keiner Ausgabe des KIRSCHNER nähere Angaben.

⁶ Personalstände des Instituts in den Vorlesungsverzeichnissen der Universität Salzburg ab SS 1982.

⁷ GRÖSSING 1984.

⁸ Ebenda, 6.

⁹ Ebenda, 18ff., Zitat 21.

Erhellung gegenwärtiger Zustände“ und „die Deutung der zukünftigen Körper- und Bewegungskultur“ bemühen, sondern sie habe auch „eine besondere Verpflichtung zur Veränderung der Bewegungskultur“ im Sinne einer „Humanisierung dieses Lebensbereiches“¹⁰. Es gebe „zahlreiche Fehlentwicklungen und falsche Gewohnheiten in den sportlichen Bereichen“, die „durch Einsicht oder Einübung vermieden oder rückgängig gemacht werden können“. Für die erstrebenswerte „neue Bewegungskultur“ und eine „zeitgemäße Sporterziehung“ sei vor allem „die Wiederentdeckung des Spiels und des Spielerischen im Sport“ wesentlich. Ferner „hätte die Sporterziehung wieder mehr ursprüngliche Natur mit den sportlichen Handlungen der Menschen zu verbinden“, die Rekordsucht einzudämmen und „die psychische und physische Gesundheit der Sporttreibenden“ zu erhalten.¹¹

Die in seiner Antrittsvorlesung dargestellte Verknüpfung von Sportpädagogik mit der Kulturgeschichte der menschlichen Bewegungen hat GRÖSSING in Lehre und Forschung lebenslang beibehalten. Sie zeigt sich auch in den Themen seiner *Lehrveranstaltungen*.¹²

Bei den *Vorlesungen* waren die durch den Studienplan vorgeschriebenen Lehrgegenstände oft zu wiederholen: „Einführung in die Sportwissenschaften“, „Sportdidaktik“, „Methodik des Sportunterrichts“, „Geschichte der Leibeserziehung und des Sports“ und „Wissenschaftstheoretische Aspekte der Sportpädagogik“. Dazu kamen sporthistorische Spezialvorlesungen über „Kulturgeschichte des Sports“ und „Motivgeschichte der Bewegungskultur“ wie „Gesundheit, Fest und Erziehung als Motive der Bewegungskultur“, „Spiel, Fest, Wettkampf“, „Körperkult und Körperkultur im 20. Jahrhundert“, „Die Rolle der Frau in der Geschichte des Sports und der körperlichen Erziehung“, „Weiblichkeitsideale, Körperkultur und Bewegungsfreiheit – zur historischen Entwicklung des Frauensports“. Auffällig ist der rasche Wandel der Bezeichnungen des Faches: was 1982 noch „Didaktik der Leibeserziehung“ hieß, wurde 1983 zur „Sportdidaktik“ und 1990 zur „Didaktik der Bewegungserziehung“.

In seinen *Seminaren* hat GRÖSSING folgende Themen behandelt: „Lehrer-Schüler-Verhältnis im Sportunterricht“, „Spiel und Spielen im Schulsport“, „Der leistungsschwache Schüler im Sportunterricht“,

¹⁰ Ebenda, 21, 29f.

¹¹ Ebenda, 23f.

¹² Nach den Vorlesungsverzeichnissen der Universität Salzburg, SS 1982 bis SS 2000.

„Körper und Bewegung als erzieherische Kategorien“, „Bewegungsräume und Spielverhalten der Kinder und Jugendlichen“, „Problem-schüler und Schülerprobleme im Sportunterricht“, „Gesundheitserziehung im Fach Leibesübungen“, „Hauptströmungen der Leibeserziehung im 20. Jahrhundert“, „Frauensport und Mädchenturnen“, „Leisten und Leistungsschwächen im Fach Leibesübungen“, „Bewegungsspiele und Spielerziehung“, „Vom Gesundheitssport zur motorischen Gesundheitskultur“, „Anthropologische Grundlagen der Bewegungserziehung“, „Projektarbeit und fächerübergreifender Unterricht“, „Gesundheitskultur und Gesundheitserziehung als Aufgaben der Bewegungserziehung“.

Einen Einblick in die Forschungsinteressen, die am Institut bestanden haben, vermitteln die Themen der *Dissertationen*, die GRÖSSING betreut und als erster Gutachter angenommen hat. Es waren zwischen 1981 und 2005 insgesamt 28¹³. Davon entfielen aber nur folgende 18 auf die Sportpädagogik¹⁴:

- RUDOLF STADLER: Die Verknüpfung von Sportkunde und Leibesübungen im projekt-orientierten Unterricht an Sportgymnasien (1989);
- HERMANN MÖSL: Konkretes Umsetzungskonzept der neuen Lehrpläne im Fachgegenstand Leibesübungen für die erste und zweite Klasse (1990);
- HEDWIG MOSER: Die Entwicklung des Schulturnens in Linz von 1849 bis 1919 (1991);
- HORST RUSCH: Auswahlverfahren für den Sportförderunterricht (1991);
- HARALD SPANN: Der Einfluß MARGARETE STREICHERS und des Natürlichen Turnens auf die Leibeserziehung in Großbritannien (1991);
- GABRIELE PIBER: Meditatives Bewegen – Eine sport- und religionspädagogische Grundlagenreflexion (1992);
- ADELHEID HUFNAGL: Problematische Körper- und Bewegungskarrieren von Mädchen im Pubertätsalter und die Möglichkeit einer Hilfestellung durch das Fach Leibeserziehung (1994);
- URSULA GEGENHUBER: Planmäßige und intensive Bewegungserziehung im Kindergarten zur Förderung motorischer Fähigkeiten im Vorschulalter (1994);
- ERWIN RAFETSEDER: Motivationskrisen bei jugendlichen Leistungssportlern – dargestellt am Beispiel des Schulmodells „Oberstufenrealgymnasium für Leistungssportler“ in Linz (1995);
- ELVIRA KRONBICHLER: Das Konzept einer öko-ästhetischen Bewegungserziehung als pädagogische Antwort auf die Krise in der Beziehung Mensch – Umwelt (1998);
- WOLFGANG METZGER: Der Lehrplan des gymnasialen Sportunterrichts zwischen Anspruch und Wirklichkeit im Schulalltag: Grundlagenausdauer-schulung zur Abdeckung von Lehrplandefiziten (1999);

¹³ GRÖSSING 2005, 21.

¹⁴ Nach einer von Prof. GRÖSSING erstellten Liste vom 7.6.2006.

- RALF HORN: Funktion und Entwicklung der Körperübungen und der Körpererziehung in den ersten deutschen Landerziehungsheimen von den Anfängen bis 1933 (2002);
- WALTRAUT RECLA: Bewegungsorientierte Gesundheitserziehung in der Schule am Beispiel des Unterrichtsprojektes „Sportbiologie“ (2002);
- SEBASTIAN HÖRL: Bewegungsorientierte Gesundheitserziehung in der Volksschule am Beispiel von Salzburger Gesundheitswochen (2003);
- THOMAS ROTKOPF: Die Lehrerfortbildung für Bewegung und Sport in Österreich (2003);
- CARA HADEYER: Störungen im Sportunterricht. Abweichendes Schülerverhalten aus Lehrerperspektive und sportdidaktische Konsequenzen (2004);
- WIELAND KINZ: Kinderfüße – Kinderschuhe. Angewandte Forschung als Grundlage der Gesundheitsaufklärung (2004);
- SOPHIA STEIDL-BOLZANO: Bewegungsqualität im Kindergarten. Offene Bewegungsangebote zur Förderung von motorischen, materialen und sozialen Erfahrungen (2005).

GRÖSSINGS „Dissertanten waren zum überwiegenden Teil Lehrer mit bereits längerer Berufserfahrung“¹⁵.

An eigenen *Publikationen* sind von GRÖSSING neben der gedruckten Habilitationsschrift noch weitere 6 Bücher veröffentlicht worden. Sein Hauptwerk, eine „*Einführung in die Sportdidaktik*“ mit dem Untertitel „Lehren und Lernen im Sportunterricht“, ist erstmals 1975 erschienen und hat im Jahre 2001 die achte überarbeitete Auflage erreicht. Es beginnt mit einem Rückblick auf die kurze Geschichte des Faches (11–53). Sie sei seit 1945 in drei Phasen verlaufen. Deren Leitideen seien in den drei Namen angedeutet, mit denen es nacheinander bezeichnet worden ist: Didaktik der „Leibeserziehung“, der „Sporterziehung“ und neuestens der „Bewegungserziehung“.

GRÖSSING war schon auf den ersten Seiten darum bemüht, möglichst alle unterrichtstheoretischen Programme und Entwürfe zu berücksichtigen, die in der Sportdidaktik neben- und gegeneinander vertreten werden. Gegen Ende des 20. Jahrhunderts habe es mindestens sieben verschiedene „sportdidaktische Ansätze“ gegeben.¹⁶ Sie wurden ohne inhaltliche und begriffliche Vorbereitung im jeweiligen Fachjargon kurz charakterisiert. Das kann am Anfang eines Einführungswerkes für Studierende kaum anders als verwirrend wirken und begünstigt eher Scheinwissen als Verständnis. Was mögen sie sich unter dem „kritisch-konstruktiven Bewegungssozialisationskonzept“ vorstellen?

¹⁵ GRÖSSING 2005, 22.

¹⁶ GRÖSSING 2001, 6 und 22ff.

Oder unter „pragmatisch-qualifikatorischer Didaktik“, „kritisch-emanzipatorischer Didaktik“ oder „Spaßdidaktik“?¹⁷ Diese Auflistung „aktueller Konzepte der Sportdidaktik“ gab am falschen Platz einen Einblick in das theoretische Durcheinander gegenwärtiger Sportpädagogik, das als „vielfältige konzeptionelle Ausdifferenzierung“¹⁸ beschönigt wurde.

Seinen eigenen integrierenden Ansatz hat GRÖSSING als „bewegungskulturelle Didaktik“ bezeichnet¹⁹. Ihre wissenschaftstheoretisch-methodologischen Grundlagen sind eklektisch-synkretistisch, im Wesentlichen aber geisteswissenschaftlich-hermeneutischer und phänomenologischer Art.

Das war nicht immer so. 1976 hatte er sich im Hinblick auf die „drei klassischen europäischen Denkrichtungen Hermeneutik, Dialektik und Analytik“ noch „selbst zur analytischen Gruppe“ gerechnet und eine „kritisch-rationale Sportpädagogik“ im Sinne des „kritischen Rationalismus“ von KARL POPPER angestrebt²⁰. Noch 1983 hat er in der „Sportpädagogik der Gegenwart“ die drei „Theorietypen“ der „Kommunikativen“, „Systemtheoretischen“ und „Kritisch-rationale Sportpädagogik“ unterschieden und sich als Vertreter der letzteren vorgestellt²¹. Später hat er dann als seinen „wissenschaftstheoretischen Standort“²² die „Phänomenologische Pädagogik“ angegeben und ist für eine „Phänomenologisch-hermeneutische Sportpädagogik“ eingetreten²³. Er verstand sie unter Berufung auf EDMUND HUSSERL (1859–1938)²⁴, ALFRED SCHÜTZ (1899–1959)²⁵ und EUGEN FINK (1905–1975)²⁶ als „Antithese zur empirischen Erziehungswissenschaft: sie erforscht das Erziehungsgeschehen im Alltag und nicht im Labor, verzichtet auf Objektivität und bekennt sich zur Subjektivität, verwendet die verstehenden Methoden der Erkenntnisgewinnung und beläßt die zu erforschenden Themen und Gegenstände in der Ganzheitlichkeit ihres Lebenszusam-

¹⁷ Ebenda, 23.

¹⁸ Ebenda, 22.

¹⁹ GRÖSSING 2001, 46ff.

²⁰ GRÖSSING 1976, 15.

²¹ GRÖSSING 1983, 33.

²² GRÖSSING 1993, 13.

²³ GRÖSSING 1990, 41ff.

²⁴ Über HUSSERL vgl. u.a. STEGMÜLLER 1969, 49–95; RÖD 2004, 133–163.

²⁵ Kurz-Biographie: HILLMANN 1994, 762f.

²⁶ Über FINK vgl. in diesem Werk Bd. 1, 504ff.

menhanges“²⁷. Sie versuche, „das Ganze und das Wesentliche zu erfassen“²⁸, indem eine angeblich mögliche „Methode der Wesenserschauung“²⁹ intuitiver Art benutzt wird. Diese sehr komplizierte und umstrittene³⁰ philosophische Position kann hier ebensowenig näher behandelt werden wie das Zerrbild, das GRÖSSING unter dem Einfluß von ECKHARD MEINBERG³¹ von empirischer Erziehungswissenschaft skizziert hat.

In GRÖSSINGS Hauptwerk spielt sein wissenschaftstheoretisches Bekenntnis zur „Phänomenologie als Methode der Erkenntnisgewinnung“³² allerdings keine wesentliche Rolle. Es ist eine praktische Theorie der Erziehung durch Leibesübungen in der normativ-deskriptiven Tradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Sie vereint in vernünftigem Eklektizismus pädagogisches Alltagswissen mit einschlägigen Wissens-elementen aus vielerlei Forschungsbereichen der Humanwissenschaften und verschiedenen philosophischen Richtungen. Ausgehend von den „gesellschaftlichen und anthropologischen Rahmenbedingungen“ des schulischen Sportunterrichts werden seine „Ziele, Grundsätze und Inhalte“, „Handlungs- und Sozialformen“, die „Allgemeine Methodik“ sowie seine „Planung und Auswertung“ dargestellt.

In normativer Hinsicht wird sie von GRÖSSING als „engagierte Theorie“ verstanden, die eine „präskriptive Funktion“ hat³³. Sie erfordert Wertungen, Normsetzung und Normbegründung sowie Kritik an falschen Idealen und schädlichen Praktiken. Als Grundnorm müsse gelten, daß Schulsport und Sportunterricht einen „pädagogischen Auftrag“ haben. Er sei durch die „Versportlichung“ dieses Schulfaches gefährdet, weil der Sport Merkmale zeige, „die seine pädagogische Eignung zumindest in Frage stellen“. „Der Umgang der Freizeit- und der Elitesportler mit dem eigenen Körper, mit Gegnern und Partnern“ lasse „wenig pädagogischen Optimismus hinsichtlich der gesundheit-

²⁷ GRÖSSING 1993, 194.

²⁸ Ebenda, 203.

²⁹ Vgl. HUSSERL 1985, 256ff.

³⁰ Vgl. u.a. STEGMÜLLER 1969, 81ff., insbesondere 89f.; WALDE/WELTER 1989; LEMBECK 2004. Zum Problem der Evidenz STEGMÜLLER 1969a, 162ff. (speziell bei HUSSERL 189ff.).

³¹ Vgl. MEINBERG 1988, 19ff. und GRÖSSING 1993, 193ff. Kurz-Biographie: KÜRSCHE 2003, 2145.

³² GRÖSSING 1993, 239ff.

³³ GRÖSSING 2001, 41; vgl. auch GRÖSSING 2005, 124ff.

lichen, sozialen und emotionalen Wirksamkeit des Sporttreibens aufgenommen. Die Frage wird immer drängender, ob denn diese Art des Sports, wie sie heute praktiziert wird, mit Körper- und Bewegungskultur in Einklang zu bringen ist und die Aufnahme als Unterrichtsfach in die Schule weiterhin rechtfertigt³⁴.

Diese kritische Einschätzung zeitgenössischer Lebensformen und unzulänglicher sportpädagogischer Denkweisen hat dazu beigetragen, daß GRÖSSING für sein Fach eine Änderung des Gegenstandes und einen neuen Namen propagiert hat. Die systematische Begründung erfolgte 1993 in seinem zweiten Hauptwerk *„Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Grundlagen einer sinnorientierten Bewegungspädagogik“*. Es stützt sich deskriptiv auf die phänomenologische „Leibanthropologie“ oder „Leibphilosophie“ und normativ auf eine „praktische Philosophie der Leiblichkeit“³⁵. Während der Körper gegeben ist, sei die „Leiblichkeit“ lebenslang „aufgegeben“. „Die leibliche Existenz des Menschen ist die lebensbegleitende Verpflichtung zur Autogenese, zur Selbstgestaltung oder mit dem herkömmlichen Wort bezeichnet, zur Bildung“³⁶. In einer Rückschau auf seine Lebensarbeit hat GRÖSSING ihr Thema wie folgt angegeben: „Wie hat eine Bewegungserziehung auszusehen, die von der leiblichen Existenz ihren Ausgang nimmt und darin auch das oberste Ziel alles bewegungspädagogischen Bemühens sieht?“³⁷ Etwas konkreter gilt als „oberste Zielsetzung ... die geglückte leibliche Existenz des heranwachsenden Menschen, die sich in einer Lebensführung zum Ausdruck bringt, in der Bewegungsfreude, vielseitiges Bewegungskönnen, Gesundheitsbewußtsein, Beziehungsfähigkeit und leibliches Gewissen wesentliche Rollen spielen“³⁸.

Für GRÖSSING waren „die anthropologisch-pädagogisch gestützten Bedenken gegen die Begriffe Sport und sportliche Handlungsfähigkeit ... gewichtig genug, um die Verwendung anderer Leitbegriffe einzufor-

³⁴ Ebenda, 47.

³⁵ Vgl. GRÖSSING 2005, 265ff.

³⁶ Ebenda, 271. Das mehrdeutige Wort „Autogenese“, d.h. „Selbstentstehung“ (vom griechischen „autós“: selbst; „génésis“: Werden, Entstehung, Entwicklung), trägt hier mehr zur Verunklärung als zur Klarheit bei, weil „Genese“ begrifflich zu einer anderen Kategorie gehört als jene Phänomene, die GRÖSSING meint: (bewußtes, intentionales) „Handeln“, verpflichtendes „Gestalten“ und „Lebensführung“. Vgl. LEWIN 1922; BUSEMANN 1952 und 1956. Zur Bedeutung von „Autogenese“ als „Entstehung von Organismen aus anorganischen Stoffen“ KLAUS/BUHR 1975, I, 181ff.

³⁷ GRÖSSING 2005, 275f.

³⁸ Ebenda, 277.

dern: *Bewegung* und *Kultur*“.³⁹ Es ging ihm darum, daß neben dem sportlichen „Bewegungshandeln“ auch „spielerische“, „gestalterische“ und „gesundheitsbedachte Bewegungshandlungen“⁴⁰ in den Gegenstandsbereich und die erzieherischen Aufgaben seines Faches einbezogen werden.

Dieses vernünftige Programm ist aber begrifflich-terminologisch wie systematisch unausgereift geblieben. Das Wort „Bewegung“ ist viel zu bedeutungsreich und die verschiedenen Bewegungsbegriffe sind allzu weit⁴¹, um ohne Zusatz für eine Theorie der Leibeserziehung nützlich zu sein. GRÖSSING gesteht selbst ein, daß „als Inhalte der Bewegungserziehung“ nicht einmal „alle möglichen körperlichen Bewegungen“ gemeint seien, „sondern nur eine Auswahl daraus, die den Akzent auf die Freizeitbewegungen legt und das meint, was als Bewegungskultur zu bezeichnen ist“. Diese gliedert er in „Sportkultur, Spielkultur, Ausdruckskultur und Gesundheitskultur. Bewegungskultur ist also mehr als Sportkultur, aber weniger als das, was menschliches Bewegungshandeln insgesamt und in allen Lebensbereichen ausmacht“⁴².

Die Verbindung mit dem neuerdings inflationär gebrauchten Modewort „Kultur“⁴³ erschwert eine klare Argumentation noch mehr. Gemeint sein kann damit in unserem Zusammenhang eine überindividuell (kollektiv) vorfindbare regelhafte Handlungsform oder die konkrete Verfassung einer bestimmten Person, ein Ideal („Soll-Zustand“, „Erziehungsziel“, „Bildungsziel“) oder eine reale Seinsform von menschlichen Individuen oder Kollektiven usw. Bei GRÖSSING wird „Kultur“ vorwiegend als „Wertbegriff“ und „Zielbegriff“ verstanden. „Die Wortverbindung ‚Bewegungskultur‘“ gilt ihm als „brauchbare Zielbestimmung“ für das (unbestimmte) Ideal „bewegungskulturell geprägter Mensch“⁴⁴. Damit ist sie aber ungeeignet zur Beschreibung von Bewegungsformen (einschließlich der ihnen zugrunde liegend gedachten Einstellungen, Haltungen, Gesinnungen), die dem Ideal widersprechen. Viele reale Bewegungs-Phänomene, die GRÖSSING mit guten Gründen ablehnt („den apparativen Fitnesswahn der Studios“, „Bewe-

³⁹ GRÖSSING 2001, 48 (Hervorhebungen im Original).

⁴⁰ GRÖSSING 1993, 42ff.

⁴¹ Vgl. u.a. KAULBACH 1971; BÖS/MECHLING 2003; PROHL 2003.

⁴² GRÖSSING 2001, 48.

⁴³ Zur Bedeutungsvielfalt vgl. u.a. PERPEET 1976; KAINZ 1977.

⁴⁴ GRÖSSING 2001, 48.

gungsmoden“ wie „Jogging, Aerobic usw.“) müßten dann als „Nicht-Kultur“ oder „Unkultur“ eingestuft werden, obgleich sie gemäß den im Alltag wie in den Kulturwissenschaften gebräuchlichen deskriptiven Kulturbegriffen zur „Kultur“ der modernen Gesellschaft gehören.

Gleiches gilt für GRÖSSINGS Wertbegriffe „Sinn“ und „sinnorientiert“. Wird das Wort „Sinn“ – wie üblich – deskriptiv gebraucht, dann ist eine Pädagogik, die *nicht* „sinnorientiert“ ist, gar nicht vorstellbar. Der „Sinn“ der Bewegungen der Fitness-Studio-Besucher, Jogger, Gleitschirmflieger usw. ist zwar nicht GRÖSSINGS Ideal von Sinn, aber die von ihnen bevorzugten Bewegungen haben – deskriptiv betrachtet – nicht weniger Sinn als die „Bewegungshandlungen“, die seinen Prinzipien folgen. Dem von ihm postulierten „joculatorischen Prinzip“⁴⁵, wonach Bewegungen Freude, Spaß, Vergnügen machen sollen, dürften sie in den meisten Fällen entsprechen.

Kurz, dieser verdienstvolle Versuch, die spärlichen geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Ansätze einer Theorie der Leibeserziehung fortzusetzen und – empirisch wie philosophisch angereichert – zu einem soliden normativ-deskriptiven System Praktischer Pädagogik auszubauen, ist nicht in jeder Hinsicht geglückt. Aber GRÖSSING hat unter den Sportpädagogikern an den österreichischen Universitäten als einziger den Mut zu einer so schwierigen Synthese aufgebracht.

Er hat 1986 auch den ebenso seltenen Mut gehabt, den damaligen Zustand der „Sportwissenschaften“ als Ganzes kritisch zu beleuchten. Beklagt wurde vor allem ihre „Praxisferne“ und als deren Symptom „eine unnötige sprachliche Kompliziertheit“, die „den Praktiker abschreckt“.⁴⁶ Empfohlen hat er, 1. „mehr Ordnung und Übersicht in die Erkenntnisse und Ergebnisse ihres Forschens (zu) bringen“. Er schrieb „die Zurückhaltung der Leibeserzieher gegenüber der sportpädagogischen ... Fachliteratur der unsystematischen Fülle von Thesen und Theorien (zu), die dort produziert und veröffentlicht werden“; 2. „bei aller Anerkennung der Fachsprache“ mehr um „sprachliche Verständlichkeit bemüht“ zu sein; 3. „jene Probleme zum Ansatz sportwissenschaftlicher Forschung (zu) nehmen, die den Praktiker wirklich bedrücken, und nicht jene“, die die Sportwissenschaftler „bei sich selbst entdecken“⁴⁷.

⁴⁵ Ebenda, 49. Vom lateinischen „iocus“ = Scherz, Spaß.

⁴⁶ GRÖSSING 1986, 16.

⁴⁷ Ebenda, 19.

Mit zunehmendem Alter hat sich GRÖSSING publizistisch weniger mit systematischen als mit sportpraktischen und fachgeschichtlichen Themen befaßt. Ein Anlaß für letztere war, daß ihm 1985 der wissenschaftliche Nachlaß von MARGARETE STREICHER (1891–1985)⁴⁸ anvertraut worden war. Dazu hatte beigetragen, daß GRÖSSING 1978 im Auftrag des Kölner Bundesinstituts für Sportwissenschaft einen Film über Leben und Wirken STREICHERS gedreht hatte⁴⁹, der ihn in persönliche Verbindung mit der damals 87jährigen Pionierin des österreichischen Schulturnens gebracht hat. Für den Nachlaß wurde 1991 am Institut für Sportwissenschaften der Universität Salzburg das „STREICHER-Archiv“ eingerichtet. In dessen Rahmen hat GRÖSSING auch eine von ihm herausgegebene „Schriftenreihe des Streicher-Archivs“ gegründet, in der acht Bände erschienen sind.

Als fünften Band hat GRÖSSING dort unter dem Titel „*Affen-Thun oder Gymnastik auf allen vieren*“ ein Buch über „Leben und Wirken des Arztes und Gymnastikers Dr. med. MAX THUN-HOHNSTEIN“ (Untertitel) veröffentlicht (2000). Im Jahre 2005 folgte sein Buch „*Turnen für das Vaterland. Schulturnen und körperliche Erziehung im Austrofaschismus*“. Es berichtet auch über die Turnlehrerausbildung an den Universitäten Wien, Graz und Innsbruck in der Epoche des österreichischen Ständestaates (1934–1938).

GRÖSSINGS jüngste sporthistorische Studie hat den Titel „MARGARETE STREICHER. *Eine starke Frau in einer Männerwelt*“. Sie ist 2007 im Umfang von 163 Seiten erschienen und fußt auf den noch unveröffentlichten Dokumenten des Salzburger Streicher-Archivs, insbesondere auf dem umfangreichen Briefwechsel STREICHERS mit ihrem Kollegen KARL GAULHOFER (1885–1941) und dem Göttinger Pädagogiker HERMAN NOHL (1879–1960). Man erfährt daraus viel über ihr Leben und die organisatorische Seite der Wiener Turnlehrerausbildung zwischen 1919 und 1962, aber nichts Konkretes über erziehungstheoretisch bedeutsame Inhalte ihrer Lehre.

Zu den sporthistorischen Schriften gehört ferner ein von GRÖSSING herausgegebener Band über drei österreichische „*Pioniere der Sportwissenschaft: HANS GROLL, JOSEF RECLA, ADALBERT SLAMA*“ (2005), zu dem

⁴⁸ Über STREICHER vgl. in diesem Werk Band 1, 834ff. und GRÖSSING 1991, 2003b und 2007.

⁴⁹ „MARGARETE STREICHER und das Natürliche Turnen“. Farbtonfilm 16 mm (1978), im Verleih des Instituts für wissenschaftlichen Film und Bild, Grünwald (Landkreis München).

er das Kapitel über seinen Lehrer GROLL beige-steuert hat. Erwähnt sei aus GRÖSSINGS historischem Arbeitsfeld auch sein Handbuch-Beitrag „Vom Schulturnen zur Bewegungserziehung – die Entwicklung der schulischen Leibbeserziehung in Österreich“ (1998).

Von besonderem Wert ist Band 7 der „Schriftenreihe des Streicher-Archivs“ über „*Leib – Sport – Bewegung. Pädagogische Betrachtungen aus vier Jahrzehnten (1965–2005)*“. Er enthält neben einem „Lebensbericht in Wort und Bild“ Nachdrucke der 14 wichtigsten Aufsätze GRÖSSINGS vom frühen Thema „Kulturpädagogische Aspekte im österreichischen Schulturnen“ (1965) bis zu jüngeren philosophischen Studien wie „Mitweltlichkeit als bewegungspädagogisches Prinzip“ (1994) und „Bewegung und Bewegungserziehung als Ökologie des Leibes“ (2001). Sie sind aus den rund 120 Texten ausgewählt worden, die GRÖSSING neben seinen Büchern in Zeitschriften und Sammelbänden veröffentlicht hat.⁵⁰

Schließlich verdienen neben den Monographien und Aufsätzen auch zwei gemeinsam mit Ko-Autoren verfaßte Bücher Beachtung. Der 1973 erschienene Band „*Sportmotivation*“ von GRÖSSING, HELMUT ALTENBERGER und IRMFRIED SPEISER (unter Mitarbeit von HANS GROLL) zeugt neben seiner Habilitationsschrift (1970) von den frühen empirischen Forschungsleistungen, die GRÖSSING als Projektleiter mittels Fragebogen-Erhebungen bei Schülern vollbracht hat. Das mit FRITZ SEEWALD und ELVIRA KRONBICHLER verfaßte Buch „*Sportökologie*“ von 1998 bietet eine originelle „Einführung in die Sport-Natur-Beziehung“ (Untertitel) auf biologisch-„ökosophischer“ und kulturkritischer Grundlage mit Ausblicken auf eine „ökologische Bewegungserziehung“⁵¹. Es beleuchtet, was GRÖSSING im Alter am wichtigsten geworden ist: sein Beitrag zur Überwindung der „ökologischen Krise“ durch „ein ökopädagogisches Konzept der Bewegungserziehung“, das sich auf eine „ästhetische Naturbeziehung, Ergebnisse der Naturerfahrungs-Pädagogik und Erkenntnisse aus der Körpererfahrung“ stützt⁵².

Neben seinen eigenen Publikationen und der Herausgabe von 16 weiteren Werken ist an publizistischen Leistungen noch zu erwähnen, daß GRÖSSING der von seinem Lehrer GROLL gegründeten österreichischen Fachzeitschrift „Leibesübungen – Leibbeserziehung“ von 1989 bis 2000 als *Schriftleiter* gedient hat. Er hat wesentlich dazu beigetragen,

⁵⁰ Vollständiges Verzeichnis in GRÖSSING 2005, 281–295.

⁵¹ SEEWALD/KRONBICHLER/GRÖSSING 1998, 233ff.

⁵² Ebenda, 303.

daß sie im Jahre 1997 den neuen Namen „Bewegungserziehung“ erhalten hat⁵³.

Auch außerhalb der universitären Lehre und Forschung ist GRÖSSING vielseitig tätig gewesen: als Kursleiter und Referent in der Lehrerfortbildung, als Vortragender bei Fachkongressen und als Mitarbeiter in Lehrplan-Kommissionen des Unterrichtsministeriums. 1985 wurde auf seine Anregung hin die „Österreichische sportwissenschaftliche Gesellschaft“ gegründet. Er wurde ihr erster Präsident und hat dieses Amt später noch in zwei weiteren Funktionsperioden ausgeübt.

Ende September des Jahres 2005 ist GRÖSSING in den Ruhestand getreten. Sein Nachfolger wurde ab 1. Oktober 2005 der Wiener Sportpsychologe GÜNTER AMESBERGER⁵⁴.

26d. HABILITATIONEN

An der Universität Salzburg sind seit ihrer Neugründung im Jahre 1962 drei Habilitationen für das Fachgebiet Sportpädagogik erfolgt. Über die erste von STEFAN GRÖSSING (1972) ist bereits berichtet worden¹. Es handelte sich um die Erweiterung seiner 1970 erworbenen Lehrbefugnis für Pädagogik durch das Spezialgebiet „Pädagogik der Leibesübungen (Sportpädagogik)“.

a. HARTMUT BAUMANN hat am 6. Februar 1985 im Alter von 49 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Sportwissenschaften unter besonderer Berücksichtigung der Sportpädagogik*“ erworben².

Er wurde am 28. Juni 1935 in Miltenberg am Main (Unterfranken) als Sohn eines Regierungsforstrates geboren, der später Leiter des Forstamtes Holzkirchen (Oberbayern) wurde. Er besuchte die Volksschule in Miltenberg und in Thankirchen (Oberbayern) und das Gymnasium zunächst von 1946 bis 1948 in Miesbach (Oberbayern) und dann die Oberrealschule in Bad Tölz, wo er 1954 die Reifeprüfung bestand. Von 1955 bis 1959 studierte er an der Universität München die Fächer Leibeserziehung und Chemie für das Lehramt an höheren Schulen. Nach der zweijährigen Referendarausbildung in München

⁵³ CHRISTIANA BAUMANN 1997, 10; GRÖSSING 2005, 20.

⁵⁴ Über AMESBERGER vgl. in diesem Werk Band 1, 887f.

¹ Vgl. in diesem Buch S. 290.

² Lebenslauf vom Juni 2006 im PAB; Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2003, 144.

arbeitet er von 1961 bis 1963 als Lehrer am Deutschen Gymnasium in Schwabach (Mittelfranken) und von 1963 bis 1971 am Hochschulinstitut für Leibesübungen der Universität Erlangen-Nürnberg. Daneben studierte er noch Geographie und erwarb 1968 auch für dieses Fach das Prüfungszeugnis für das Lehramt an Gymnasien. Am 8. Mai 1972 wurde er im Fach Geographie zum Doktor der Naturwissenschaften promoviert. Seine *Dissertation* behandelte „*Wirtschafts- und verkehrsgeographische Auswirkungen von Sportveranstaltungen hohen Publikumsinteresses*“ und war „ein Beitrag zur Geographie des Freizeitverhaltens“ (Untertitel). Sie ist 1973 im Druck erschienen.

1973 übernahm er die Ausbildungsleitung der künftigen Gymnasiallehrer für das Schulfach Sport am Sportzentrum der Technischen Universität München. Von 1978 bis 1985 war er als Studiendirektor Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Sportpsychologie im Zentralinstitut für Sportwissenschaft der Technischen Universität München. Auf Grund der dort entstandenen Zusammenarbeit mit GRÖSSING hat ihm dieser nach seinem Wechsel von München nach Salzburg die Habilitation an der Salzburger Universität ermöglicht. Die *Habilitationsschrift* hatte den Titel „*Methoden der Fehleranalyse durch Bewegungsbeobachtung*“ und ist 1986 als Buch erschienen. Gutachter waren die Professoren GRÖSSING und REINHARD BACHLEITNER sowie HERMANN RIEDER (Universität Heidelberg)³. Die Habilitation erfolgte 12 Jahre nach der Promotion.

BAUMANN hat in Salzburg nur kurz gelehrt⁴, weil er schon im Sommersemester 1985 eine außerordentliche Professur für Sportdidaktik an der Universität Erlangen-Nürnberg erhalten hat. 1990 wurde er dort zum Professor für Sportpädagogik ernannt und hat die Leitung des neu geschaffenen Instituts für Sportwissenschaft übernommen.

Zur Zeit seiner Habilitation lagen an *Publikationen* neben der gedruckten Dissertation ein Buch über „Turnen in Freizeit, Schule und Verein“ (1980) sowie 6 kurze Aufsätze – davon 4 mit Ko-Autoren – vor.

b. RUDOLF STADLER hat am 28. Jänner 2004 im Alter von 52 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Bewegungs- und Sportpädagogik*“ erworben⁵.

³ Kurz-Biographie: KÜRSCHNER 2003, 2691.

⁴ Zuletzt hat er im SS 1986 eine „Übung zur Sportdidaktik“ über das Thema seiner Habilitationsschrift angeboten.

⁵ Lebenslauf am Ende der Dissertation; STADLER 1989; Homepage von 2006 mit Personaldaten und Publikationsliste. PAB.

Er wurde am 10. März 1951 in Lambach (Oberösterreich) als Sohn eines Arbeiters geboren und hat eine Schwester. Von 1957 bis 1961 besuchte er die Volksschule in Vorchdorf (Bezirk Gmunden) und anschließend das Bundesrealgymnasium Gmunden am Traunsee bis zur Reifeprüfung am 9. Juni 1969. Nach dem Präsenzdienst beim Österreichischen Bundesheer studierte er ab 1970 an der Universität Salzburg und erwarb am 7. November 1974 das Lehramtsprüfungszeugnis für die Fächer Geographie, Wirtschaftskunde und Leibesübungen. Anschließend absolvierte er das Probejahr am Musisch-pädagogischen Realgymnasium Salzburg. 1975 hat er geheiratet. Aus der Ehe ist eine Tochter hervorgegangen.

Nach dem Probejahr erhielt er 1975 seine erste Anstellung am Bundesrealgymnasium Wels (Anton Brucknerstraße). Von 1977 bis 1992 unterrichtete er als Lehrer am Bundesrealgymnasium „unter besonderer Berücksichtigung der sportlichen Ausbildung“⁶ (inoffiziell abkürzend „Sportgymnasium“ genannt⁷) in Wels (Wallererstraße), wo er auch als Fachkoordinator für Leibesübungen diente. Daneben versah er von 1979 bis 1984 einen Lehrauftrag für Geographie und Wirtschaftskunde an der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz. Außerdem widmete er sich seit 1982 nebenberuflich dem Doktoratsstudium der Sportwissenschaft an der Universität Salzburg.

Am 8. Februar 1990 erwarb STADLER dort im Alter von 38 Jahren das Doktorat der Philosophie auf Grund einer sportpädagogischen *Dissertation*, die von GRÖSSING angeregt, betreut und als erster Gutachter angenommen worden ist. Sie behandelte „*Die Verknüpfung von Sportkunde und Leibesübungen im projektorientierten Unterricht am ‚Sportgymnasium‘*“, umfaßte 424 Blatt und ist ungedruckt geblieben. Es ging darin um die didaktische Frage, wie die an Schulen mit sportlichem Schwerpunkt („Sportgymnasien“) „formal getrennten Unterrichtsfächer Sportkunde und Leibesübungen/Sportunterricht möglichst eng verbunden werden können“. Die Antwort wurde „auf interpretativem Weg“ mittels „qualitativer Unterrichtsforschung“ auf handlungstheoretischer Grundlage gesucht, indem der Autor „selbst die Rolle des ‚Lehrers und Erforschers‘ gleichzeitig und gleichrangig übernommen“ hat. Den Gegenstand der Untersuchung bildeten die

⁶ Vgl. 5. Novelle 1975 zum Schulorganisationsgesetz 1962, § 37 Abs. 1, Ziffer 3. JONAK/KÖVESI, 6. Auflage 1995, 245; ENGELBRECHT, Bd. 5, 1988, 507.

⁷ Vgl. STADLER 2003, 17 (Anmerkung 6).

Planung und Durchführung zweier Unterrichtsprojekte in Klassen der 9. und 11. Schulstufe: Hürdenlauf und Sportklettern.⁸

1992 wechselte STADLER vom Gymnasium an die Salzburger Universität und wurde Mitarbeiter von GRÖSSING in der Abteilung für Sportpädagogik und Sportdidaktik des Instituts für Sportwissenschaften – zunächst als Assistent und ab 1997 als Assistenz-Professor. Durch die Habilitation erwarb er 2004 den Titel eines außerordentlichen Universitätsprofessors. Zwischen Promotion und Habilitation sind fast 14 Jahre vergangen.

Seine *Habilitationsschrift* im Umfang von 441 Seiten war folgendem sportpädagogischen Thema gewidmet: „*Prinzipien, Modelle und Projekte für sporttheoretisches und sportpraktisches Lehren und Lernen im fächerübergreifenden Unterricht*“. Sie ist gekürzt (ohne den ersten Teil) unter dem Titel „*Sportkunde – Prinzipien, Modelle, Projekte*“ im Jahre 2005 als Buch im Umfang von 378 Seiten erschienen. Darin wurde das Thema der Dissertation weiter verfolgt und auf die Lehrinhalte einer „Sportkunde“ als sporttheoretisches Unterrichtsfach wie als „überfachliche Unterrichtsform“ zugespielt. Im historisch informativen ersten Teil der vollständigen Fassung wurde auf 66 Seiten ein Literaturbericht über die Ansätze geboten, die sich in Lehrplänen, Schulversuchen und sportdidaktischen Programmen für eine „Sportkunde als Theoriefach“ finden ließen.

Im zweiten Teil wurde im umständlichen Fachjargon der „Curriculum“-Theoretiker über „allgemeindidaktische Prinzipien“ berichtet, die „als Basis für sporttheoretisches Lehren und Lernen“ dienen könnten (Problemorientiertheit, Wissenschaftspropädeutik, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, „Offener Unterricht“, exemplarisches Lehren usw.). Nach STADLERS Ansicht „fließen alle beschriebenen Grundsätze in die Idee des Projektunterrichts als quasi höchste didaktische Form ein“⁹.

Der dritte Teil brachte eine „Darstellung und Analyse von Modellen und Projekten zur Sportkunde“. Als Beispiele für Projekte dienten die Themen „Aufwärmen“, „Ausdauer“ (Marathon-Staffel) und „Aggression und Sport“. Im Zentrum stand ein selbst entworfenes „Modell“ von 14 „sportkundlichen Fähigkeiten“, zu dem er durch „abduktives Vorgehen“¹⁰ oder „offenes Kodieren“ gelangt ist. Dieses Vorgehen wur-

⁸ STADLER 1989, Vorwort.

⁹ STADLER 2003, 341.

¹⁰ STADLER 2005, 172ff. Der auf CHARLES SANDERS PEIRCE (vgl. 1955, 150ff.) zurückgehende Begriff der Abduktion als dritter logischer Schlußmodus neben

de von STADLER wie folgt charakterisiert: es „wurden in wiederholten Durchgängen abwechselnd auf theoretischen Vorstellungen basierende konzeptuelle Kategorien auf der einen Seite sowie möglichst voraussetzungslos und direkt aus dem Datenmaterial emergierende Codes auf der anderen erstellt und verwendet. Diese Interpretationsschritte wurden so lange fortgesetzt, bis eine Sättigung in dem Sinne erreicht war, dass unter den gegebenen Bedingungen kaum mehr das Auftauchen neuer Kategorien zu erwarten war und die vorliegenden Daten in nachvollziehbarer Weise zugeordnet waren.“¹¹

In seinen *Lehrveranstaltungen* hat STADLER hauptsächlich folgende Themen behandelt: „Unterrichtsforschung in der Bewegungserziehung“ (bis 1996: „... in Leibesübungen“), „Sportkunde“, „Pädagogische Aspekte im Jugendleistungssport“, „Qualitative Methoden in den Sportwissenschaften“, „Fachdidaktik Leisten und Wettkämpfen“, „Erwachsenenpädagogik“.

Zwischen 1992 und 2005 hat STADLER 70 *Diplomarbeiten* mit vorwiegend sportpädagogischen Themen betreut. Sie reichten beispielsweise von Übungsprogrammen wie „Kräftigen im Bereich des Oberkörpers“ (WALTER STOCKHAMMER 2004) und „Richtiges Schwimmen“ (PETER STRASSER 2003) über „Fächerübergreifender Unterricht in Leibesübungen, Sportkunde und Physik am Beispiel der Kippe am Reck“ (GREGOR STRICKNER 1998) bis zu „Der Mensch im Spannungsfeld von Körper und Leib. Versuch einer philosophischen Reflexion zum sportpädagogischen Postulat der Ganzheitlichkeit“ (CHRISTOPH GIRKINGER 2005).

Nebenamtlich diente STADLER unter anderem von 1993 bis 1997 als Schriftleiter der österreichischen Zeitschrift „Bewegungserziehung“ (vormals „Leibesübungen – Leibeserziehung“), als Mitarbeiter an der Erstellung von Lehrplänen, Geschäftsführer der „Österreichischen Sportwissenschaftlichen Gesellschaft“ (ÖSG), Referent bei vielen Seminaren zur Lehrerfortbildung und im Wintersemester 2004/05 als Gastprofessor am Institut für Sport und Sportwissenschaft der Schweizer Universität Bern in Kombination mit der Eidgenössischen Fachhochschule für Sport in Magglingen.

Deduktion und Induktion ist hier methodologisch ungeklärt geblieben und scheint nur als Imponier-Wort zu dienen. Zur Problematik vgl. HEEDE 1971; HABERMAS 1979, 144ff.

¹¹ STADLER 2005, 173.

26e. VOM „INSTITUT FÜR LEIBESERZIEHUNG“
DER GEISTESWISSENSCHAFTLICHEN FAKULTÄT
ZUM „INTERFAKULTÄREN FACHBEREICH SPORT-
UND BEWEGUNGSWISSENSCHAFT/
UNIVERSITÄTSSPORTINSTITUT“

Wie früher dargestellt ist die Theorie der Leibesübungen an den Universitäten zunächst als Lehrfach für die Ausbildung von Turnlehrern eingeführt worden. Eine erste inhaltliche Gliederung erfolgte in „Turnlehre“ einerseits (später „Leibeserziehungskunde“, „Pädagogik der Leibesübungen“ oder „Pädagogik der Leibeserziehung“ genannt) und „Turngeschichte“ andererseits (später als „Geschichte der Leibesübungen“ bezeichnet)¹. Als ab 1968 an den Universitäten Wien, Innsbruck und Graz die ersten Lehrkanzeln errichtet worden sind, wurde von ihren Inhabern erwartet, daß sie sich auf die „Theorie der Leibeserziehung“ bzw. die „Pädagogik der Leibesübungen“ konzentrieren. Ihre Institute waren „Institute für Leibeserziehung“. Die sechs Jahre später (1974) an der Salzburger Universität eingerichtete Lehrkanzel brachte in ihrem Namen für Österreich erstmals die erweiterte Widmung für „Leibeserziehung und Sportwissenschaft“ zum Ausdruck. Diese war gesetzlich schon 1971 mit der Einführung der neuen Studienrichtung „Sportwissenschaften und Leibeserziehung“ vorbereitet worden. 1977 wurden alle vier österreichischen „Institute für Leibeserziehung“ in „*Institute für Sportwissenschaften*“ umbenannt.²

Im Salzburger Dienstpostenplan (später „Stellenplan“) blieb es aber noch bis 1993 bei einer einzigen Planstelle für einen Professor dieses Faches. Eine erste institutionelle Differenzierung im Institut erfolgte 1983 durch die Einrichtung von zwei *Ateilungen*³: die „*Ateilung für Sportdidaktik*“ wurde vom Ordinarius GRÖSSING geleitet, eine „*Ateilung für Sportsoziologie und Sportpsychologie*“ vom habilitierten Assistenten mit dem Titel eines außerordentlichen Professors BACHLEITNER-HOFMANN⁴.

Zur notwendigen Ergänzung von Forschung und Lehre in naturwissenschaftlicher Richtung kam es erst 1993 durch die Einrichtung einer

¹ Vgl. in diesem Werk Band 1, 819ff. und in diesem Buch S. 445f.

² Angeordnet durch Erlaß des BMfWF vom 1. Juli 1977, Zl. 70.062/6-Uk/76. Vgl. in diesem Werk Band 1, 873f.

³ Im Verzeichnis der Institute erstmals im WS 1983/84.

⁴ Über ihn vgl. in diesem Buch S. 452 und 456.

ordentlichen Professur für „Trainings- und Bewegungswissenschaft“. Auf sie wurde mit Wirkung vom 1. Juni 1993 der Innsbrucker Dozent ERICH MÜLLER berufen⁵.

Am 22. März 1953 in Feldkirch (Vorarlberg) geboren, hat er an der Universität Innsbruck die Fächer Leibeserziehung und Anglistik für das Lehramt an Höheren Schulen studiert und dieses Studium 1976 mit der Lehramtsprüfung abgeschlossen. Er ist nach dem Probejahr jedoch nicht in den Schuldienst getreten, sondern als Assistent am Institut verblieben. Am 25. Oktober 1980 hat er mit einer *Dissertation* „Zur Bewegungsübertragung bei Wurfbewegungen. Eine biokinematische und elektromyographische Analyse von Wurfbewegungen mit Handbällen“ das Doktorat der Philosophie erworben. Betreuer und erster Gutachter war FRIEDRICH FETZ⁶. Am 12. April 1987 wurde MÜLLER auf Grund einer *Habilitationsschrift* über „Biomechanische Analyse alpiner Schi-lauftechniken“ im Alter von 34 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „Sportwissenschaft“ verliehen⁷.

Nach der Berufung von MÜLLER an das Salzburger Institut wurde dort 1994 als dritte Abteilung unter seiner Leitung eine „Abteilung für Trainings- und Bewegungswissenschaften“ eingerichtet. Im gleichen Jahr wurde GRÖSSINGS „Abteilung für Sportdidaktik“ in „Abteilung für Sportpädagogik und Sportdidaktik“⁸ umbenannt, obgleich letztere unstrittig „ein Teilgebiet der Sportpädagogik“⁹ ist.

Ab 1995 rückte MÜLLERS Abteilung unter dem geänderten Namen „Abteilung für Bewegungs- und Trainingswissenschaften“ im Institutsverzeichnis an die erste Stelle, die „Abteilung für Sportpädagogik und Sportdidaktik“ an die zweite. Auch hinsichtlich ihrer personellen Ausstattung und ihrer Forschungsleistungen nahm die „Abteilung für Bewegungs- und Trainingswissenschaft“ bald den ersten Platz ein. Schon 1996 hatte MÜLLER sieben wissenschaftliche Mitarbeiter, GRÖSSING zwei und BACHLEITNER keinen¹⁰. Bei diesem ungleichen Stärkeverhältnis ist es geblieben¹¹.

⁵ Handbuch der Universität Salzburg SS 1998, 192. Im KÜRSCHENER 2003, 2260 keine biographischen Angaben.

⁶ Über FETZ vgl. JOSEF RECLA 1970, 118ff.; KORNEXL 1987, 9ff. Ausführlich in diesem Werk Band 4.

⁷ FETZ 1996, 19.

⁸ Handbuch der Universität Salzburg WS 1994/95, 179.

⁹ GRÖSSING 2003, 509.

¹⁰ Handbuch der Universität Salzburg SS 1996, 185.

¹¹ Im SS 1999 wies MÜLLERS Abteilung sogar 13 Mitarbeiter auf; davon waren 2 Techniker und 5 Projektassistenten, darunter ein Diplom-Ingenieur. Handbuch

Auch im Salzburger „*Studienplan für die Studienrichtung Sportwissenschaften und Leibeserziehung*“ vom 15. Juni 1993 zeigte sich, daß die Sportpädagogik (einschließlich der Sportdidaktik) gegenüber den naturwissenschaftlichen Teildisziplinen der Sportwissenschaften an Bedeutung und Einfluß verloren hat.¹² Für „Didaktik des Sports“ (bzw. abwechselnd „der Leibesübungen“ und „der Leibes- und Bewegungs-erziehung“) waren nicht mehr als eine zweistündige Vorlesung und ein dreistündiges Seminar vorgesehen. Als „Bildungsziel“ dieses „Faches“ wurde angegeben: „Vertiefung und Spezialisierung der Einsichten in die kulturelle Bedeutung des Sports und den Zusammenhang von individuellen und gesellschaftlichen Prozessen“¹³. Dieses kultur- und gesellschaftskundliche „Bildungsziel“ war an Pädagogik-Ferne und Vagheit kaum noch zu überbieten. Das Schwergewicht der Ausbildung lag auf „Bewegungslehre“ (einschließlich Biomechanik der Leibesübungen), „Trainingslehre“ und „Methodik der Sportarten“ mit dem „Bildungsziel: Naturwissenschaftliche Begründung von Handlungsstrukturen und Handlungsfähigkeiten“.

Unter diesen Umständen war die Zuordnung des Instituts für Sportwissenschaften zur Geisteswissenschaftlichen Fakultät nicht länger zu rechtfertigen. Im Zuge des Umbaus der Universitätsorganisation, die durch das Universitätsgesetz 2002¹⁴ nötig wurde, ist die neu gewonnene Autonomie auch dazu genutzt worden, den Sportwissenschaften im „Organisationsplan“¹⁵ der Universität eine angemessenere Stellung zu verschaffen. Dazu wurde mit Wirkung vom 1. März 2004 ein „*Interfakultärer Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft/Universitätssportinstitut USI*“ geschaffen¹⁶.

Seine Gründung fiel zeitlich mit der Verlegung des Fachbereiches in das „*Universitäts- und Landessportzentrum (ULSZ)*“ in Hallein-Rif (Rifer Schloßallee 49) zusammen. Sie ist im Juni 2004 erfolgt. Am 12.

1999, 190. Im Studienjahr 2002/2003 waren es 18 Mitarbeiter, darunter 11 Projektassistenten und 3 Studienassistenten – gegenüber nach wie vor 2 Mitarbeitern (Assistenten) im „Arbeitsbereich Sportpädagogik/Sportdidaktik“. Handbuch 2002/2003, 92.

¹² Mitteilungsblatt der Universität Salzburg, Studienjahr 1993/94, Nr. 111, Sondernummer vom 27. Jänner 1994. Nachdruck in: Universität Salzburg: Informationen, Personalstand, Studienpläne. Studienjahr 1999/2000, 331ff.

¹³ Ebenda, 333 und 339 (§ 7, c und § 15, c).

¹⁴ BGBl. 2002, Nr. 120.

¹⁵ Vgl. ebenda § 20 Abs. 4.

¹⁶ Mitteilungsblatt der Universität Salzburg 2003/2004, Nr. 124, Anhang, 2.

Oktober 2004 wurde diese großzügig ausgestattete Universitäts-Einrichtung feierlich eröffnet. Die Rifer Sportanlagen standen der Universität schon seit der Errichtung des Zentrums durch die Bundesregierung und das Land Salzburg im Jahre 1986 für die praktische Ausbildung und das Training der Studierenden zur Verfügung. Das Institut war jedoch nach zweimaliger Übersiedelung¹⁷ seit 1990 noch immer fernab von den Übungsstätten im Institutsgebäude Akademiestraße 26 gemeinsam mit dem Institut für Erziehungswissenschaften untergebracht. Seit 2004 sind nun in Rif auch die Arbeitsräume und Hörsäle des sportwissenschaftlichen Fachbereiches der Universität sowie die „Fachbibliothek Sport- und Bewegungswissenschaft“ der Salzburger Universitätsbibliothek angesiedelt. Das Zentrum vereint seither „Hochleistungssport, universitäre Ausbildung, Breitensport, Verkehrtensport und wissenschaftliche Forschung ... unter einem Dach“¹⁸. Diese räumliche Konzentration von sportheoretischem Unterricht, sportpraktischer Ausbildung und sportwissenschaftlicher Forschung bietet nach jahrzehntelangen Provisorien erstmals optimale Arbeitsbedingungen¹⁹.

In den vierzig Jahren, die seit der Gründung des Salzburger „Instituts für Leibeserziehung“ (1965) vergangen sind, haben die Sportwissenschaften dank politischer Förderung einen enormen Aufstieg erfahren. Das Ausmaß und die Richtung der Expansion und Differenzierung wie die Marginalisierung der *Sportpädagogik* werden auch aus der Selbstdarstellung des „Interfakultären Fachbereichs Sport- und Bewegungswissenschaft“ von 2006 deutlich, der nach „Lehre“, „Forschung“ und „Service“ gegliedert ist.

In der *Lehre* steht nicht mehr das Lehramtsstudium an erster Stelle, sondern das „Diplomstudium Sportwissenschaften“ mit den drei Studiengängen „Bewegung – Gesundheit – Fitness“, „Sport – Management – Medien“ und „Trainingswissenschaften“. Das „Lehramtsstudium Bewegung und Sport“ ist an die zweite Stelle gerückt. Es wird nicht mehr mit dem Grad eines „Magisters der Philosophie“, sondern „der Naturwissenschaften“ abgeschlossen. Außerdem werden Universitätslehrgänge für „Sportjournalismus“, „Health and Fitness“, „Sports Physiotherapy“ und „Mentalcoaching“ angeboten.

¹⁷ Vgl. in diesem Buch S. 444.

¹⁸ SCHWARZL 2006, 6.

¹⁹ Über „das erste Semester im Schloß Rif: Studieren und Arbeiten im sozialen Einklang“ vgl. Newsletter des Fachbereichs, Jg. 4, Ausgabe 3 (2004/05).

In der *Forschung* lautet die Reihenfolge, die als Rangfolge zu interpretieren ist, so: Biomechanik, Bewegungswissenschaft, Trainingswissenschaft, Sportpsychologie, Sportpädagogik. Als Forschungsschwerpunkte „im Bereich Sport- und Bewegungspädagogik“ wurden genannt: „System- und handlungstheoretische Fragen des Lehrens und Lernens in Bewegung und Sport. Entwicklung und Evaluierung von sportdidaktischen Konzepten, Lehrplänen und Medien. Qualitätsentwicklung und –sicherung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Erstellung und Überprüfung von bewegungsorientierten Angeboten für spezielle Zielgruppen (ältere Menschen, chronisch Kranke, Behinderte, etc). Analyse der medialen Dimension des Sports unter besonderer Berücksichtigung des sozialen Wirkungszusammenhangs.“

Nach der Emeritierung von GRÖSSING im Herbst 2005 hat die *Sportpädagogik* weiter an Bedeutung verloren. Er war dank seiner Wiener Promotion im Hauptfach „Pädagogik der Leibesübungen“, seiner Assistententätigkeit am Salzburger Institut für Pädagogik und seiner Habilitation für dieses Fach der erste vorwiegend erziehungstheoretisch ausgebildete Sportpädagoge Österreichs. Er ist bis jetzt auch der einzige geblieben.

Seine Professorenstelle ist im Jänner 2004 mit der Widmung für „Sportpädagogik“ öffentlich ausgeschrieben worden. Als „erwünschte Handlungsfelder“ der Bewerber wurden genannt: „Breiten-, Gesundheits-, Leistungs-, Schulsport“²⁰.

Die Berufungskommission hat dem Rektor folgenden Besetzungsvorschlag gemacht:

1. GÜNTER AMESBERGER, Dozent für Sportpsychologie mit dem Titel eines a.o. Universitätsprofessors an der Universität Wien;
2. CLAUDIA KUGELMANN, C 3-Professorin für Sportpädagogik (Sportdidaktik) an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg in Nürnberg (Deutschland);
3. KONRAD KLEINER, Dozent für Bewegungs- und Sportpädagogik mit dem Titel eines a.o. Universitätsprofessors an der Universität Wien.

Über AMESBERGER (geboren 1959) ist in diesem Werk bereits berichtet worden²¹. Er war am Wiener Institut für Sportwissenschaften als

²⁰ Mitteilungsblatt der Paris Lodron-Universität Salzburg, Studienjahr 2003/2004, 7. Jänner 2004, Nr. 70.

²¹ Vgl. Band 1, 2000, 887f.

Leiter der „Abteilung Sportpsychologie“ tätig. Seiner persönlichkeitspsychologischen Habilitationsschrift von 1992 ist keine weitere Monographie mehr gefolgt. Neuere „Forschungsprojekte“ ab 2001 waren folgenden Themen gewidmet: „Challenge 2008. Sportpsychologische Diagnostik und Betreuung der österreichischen Fußballnationalmannschaften“ (2002), „Gender Mainstreaming und Schulentwicklung von unten. Ein handlungsorientierter Ansatz mit dem Ziel, gesamtschulische Entwicklungsimpulse zu setzen und geschlechtergerechte Rahmenbedingungen und Handlungsoptionen zu ermöglichen“ (2001–2003), „Psychologische Aspekte des Schulsports“ (2002–2004) und „Bewertung sportpsychologischer Trainingsmaßnahmen“ (2003).²²

CLAUDIA KUGELMANN wurde am 5. Juli 1947 in Augsburg als Tochter eines Gymnasiallehrers geboren und hat zwei Geschwister²³. Sie besuchte dort das Gymnasium Maria Ward bis zum Abitur im Juli 1966. Von 1966 bis 1973 studierte sie an der Universität München Germanistik, Sport und Geschichte für das Lehramt an Gymnasien. Nach dem Staatsexamen und zweijähriger Berufstätigkeit als Gymnasiallehrerin wurde sie 1974 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Sportpädagogik der Technischen Universität München bei Prof. GRÖSSING. Sie ist seit 1976 verheiratet und Mutter eines Kindes.

Am 19. Juli 1979 erfolgte die Promotion zur Doktorin der Philosophie auf Grund einer *Dissertation* über „*Pädagogische Möglichkeiten und Grenzen des koedukativen Sportunterrichts und unterrichtliche Probleme bei seiner Durchführung. Eine empirische Untersuchung*“. Sie ist ungedruckt geblieben. Betreuer und erster Gutachter war GRÖSSING.

Am 25. Januar 1995 erwarb KUGELMANN im Alter von 47 Jahren an der Universität Hannover die Lehrbefugnis als Privatdozentin für das Fach „Sportpädagogik“. Ihre *Habilitationsschrift* behandelte das Thema „*Weiblichkeitszwang – Körperpolitik – Sport. Was Leiblichkeit und Sich-Bewegen im Alltagsleben von Frauen bedeuten*“. Sie ist unter dem Titel „*Starke Mädchen – Schöne Frauen? Weiblichkeitszwang und Sport im Alltag*“ 1996 als Buch im Umfang von 229 Seiten erschienen. Zwischen Promotion und Habilitation waren 15 Jahre vergangen. Seit 7. November 1995 ist sie als Professorin in der bayerischen Lehrerbildung in Nürnberg tätig. In ihrer *Antrittsvorlesung* am 12. Juli 1997 hat sie „Überlegungen zu einem sportpädagogischen Konzept der Beweg-

²² AMESBERGER: Publikationsverzeichnis/Forschungsprojekte. 2006.

²³ Biographische Angaben nach Fragebogen und Publikationsliste vom 2.1.2007.

ten Schule“ vorgestellt. Seit 1994 ist sie Mit-Herausgeberin der Zeitschrift „Sportpädagogik“. An *Publikationen* lagen zur Zeit der Salzburger Beratungen neben der gedruckten Habilitationsschrift rund 65 vorwiegend kurze Aufsätze zur geschlechts- und sportartspezifischen Methodik des Sportunterrichts vor.

Über KONRAD KLEINER (geboren 1953) ist in diesem Werk ebenfalls schon berichtet worden²⁴.

Zum Nachfolger von GRÖSSING wurde AMESBERGER berufen. Er hat sein Amt als „Professor für Sportpädagogik“ am 1. Oktober 2005 im Alter von 46 Jahren angetreten.²⁵ Seine *Antrittsvorlesung* hat er am 29. März 2006 über folgendes Thema gehalten: „*Wenn sportliches und humanes Interesse einander treffen. Bewegung und Sport für den Menschen?*“ Sie ist ungedruckt geblieben. Zugänglich ist nur eine „Powerpoint-Präsentation“, aus der „die Gedankengänge ... nicht wirklich nachvollziehbar sind“²⁶.

Mit dem Dienstantritt von AMESBERGER wurde die von GRÖSSING übernommene Abteilung des Fachbereiches in „*Arbeitsbereich Sportpädagogik und Sportpsychologie*“ umbenannt²⁷. Sie verfügt wie vorher über zwei Assistentenstellen, von denen eine mit dem Dozenten RUDOLF STADLER besetzt ist²⁸.

AMESBERGER sieht sich selbst als Psychologen und Sportwissenschaftler mit verschiedenen psychotherapeutischen Zusatzqualifikationen. Er ist nebenamtlich als Leiter eines Universitätslehrganges „Training und Beratung nach dem handlungsorientierten Ansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten“ tätig. Gemeint sind „mentale Trainingstechniken“. „Handlungsorientiertes Lernen“ bedeutet bei ihm, „daß den TeilnehmerInnen Aufgaben und Herausforderungen gestellt werden, um die Entwicklung, Nutzung und Überprüfung mentaler Techniken zu ermöglichen“.

Außerdem leitet er das „Österreichische Bundesnetzwerk Sportpsychologie – mental Service“ (ÖBS).²⁹ Sein Arbeitsschwerpunkt ist die

²⁴ Vgl. Band 1, 2000, 881ff.

²⁵ Briefliche Mitteilung AMESBERGERS an den Verfasser vom 9.8.2006.

²⁶ AMESBERGER an den Verfasser am 9.8.2006. PAB.

²⁷ Handbuch der Universität Salzburg 2006/07, 98.

²⁸ Über STADLER vgl. in diesem Buch S. 468ff.

²⁹ Selbstdarstellung (mit Foto) im „Fortbildungsprogramm September 2006 & Februar 2007“ des „Instituts für Kommunikation und Psychotherapie“ in Innsbruck.

sportpsychologische Diagnostik mittels einer Testbatterie für Leistungssportler als Voraussetzung für die differenzierte Beratung von Sportlern und Trainern³⁰.

Ob durch AMESBERGER auch für die Sport*pädagogik*, der seine Professur gewidmet ist, genügend geschehen wird, ist zweifelhaft. Seine Berufung könnte auch ihre weitere Schwächung bis zur Verdrängung nach sich ziehen. Das wäre ein Nachteil, weil „die Sportpädagogik nach wie vor für die meisten *Berufsfelder*, an denen sportwissenschaftliche Studiengänge orientiert sind, die zentrale Bezugsdisziplin“ ist³¹.

³⁰ Vgl. AMESBERGER 2007.

³¹ GRUPE/KURZ 2003, 528.

