

Gerhard Roger

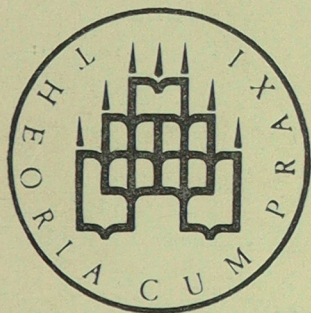
## **Hochschulausbildung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten : Referat zu den 1. Universitätstagen in Rostock (15. bis 17. September 1975)**

Rostock: Rostock: Universität Rostock: Ostsee-Druck Rostock, [1975]

<https://purl.uni-rostock.de/rosdok/ppn1817418564>

Druck Freier  Zugang  OCR-Volltext

ROSTOCKER UNIVERSITÄTSREDEN



GERHARD ROGER

# Hochschulausbildung und Erziehung

## sozialistischer Persönlichkeiten

UB Rostock

**NMK**

**ZA**

**251**

**(1975,1)**

1 / 1975

326 (1975,1)



Universitäts  
Bibliothek  
Rostock

[https://purl.uni-rostock.de  
/rosdok/ppn1817418564/phys\\_0001](https://purl.uni-rostock.de/rosdok/ppn1817418564/phys_0001)



GERHARD ROGER

Hochschulausbildung  
und Erziehung  
sozialistischer Persönlichkeiten

Referat zu den 1. Universitätstagen in Rostock  
(15. bis 17. September 1975)

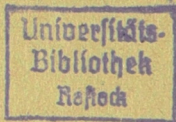


UB Rostock

28\$ 014 664 917



NMK-ZA 251 (1975,1)



ZA 4326 (1975,1)

---

Redaktion: Abteilung Wissenschaftspublizistik der Universität Rostock  
25 Rostock, Vogelsang 13/14 - Fernruf 369 577

Verantwortlicher Redakteur: Dipl.-Ges.-Wiss. Bruno Schrage

Herausgegeben von der Universität Rostock unter Genehm.-Nr. C 901/75

Satz und Druck: Ostsee-Druck Rostock, Werk II, Bereich Bad Doberan

## Meine Damen und Herren!

Wenn mit der Eröffnung dieser Universitätstage in Rostock eine neue Tradition begründet werden soll, so führt das gewiß zu der Frage: Was bedeutet für uns heute der Gedanke der Universität? Handelt es sich nicht bei der Universitas um ein anachronistisches Bemühen? Ist der Gedanke der Universität nicht längst überlebt? Zerfällt sie nicht als heterogenes Gebilde in eine Reihe nur lose miteinander verbundener Struktureinheiten oder gibt es noch eine geistige Klammer? Worin besteht sie?

Der Begriff Universitas hat eine mehrseitige Bedeutung in der Entwicklung gehabt.

In der Formel „Universitas magistrorum et scholarium“ war die Universität als Körperschaft gemeint, als die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden. Später trat im Begriffsgebrauch hinzu, die Institution damit zu verbinden, und mit der Bezeichnung „Universitas literarum“ sollte das Ensemble der wissenschaftlichen Disziplinen ausgedrückt werden.

Es ist hier nicht der Ort und auch nicht das Thema meines Vortrages, die historische Entwicklung des Universitätsgedankens zu behandeln und die Widersprüchlichkeit des Ideenstreits näher auszuführen, der damit verbunden war, eines Streites, der durch sozialökonomische Entwicklungen und gesellschaftliche Prozesse beeinflußt worden ist. Soviel sei jedoch als erwiesen festgestellt, daß in der vorsozialistischen Gesellschaft kaum die Möglichkeit verblieb, die „schöne Idee der Universitas“ zu bewahren. Ihrer Realisierung blieben Grenzen gesetzt; und es fehlt heute nicht an resignierenden Stimmen, die den Universitätsgedanken als unmodern bezeichnen, für überlebt ansehen und manchmal dazu neigen, nur noch pragmatischen Überlegungen das Wort zu reden.

Demgegenüber möchte ich von der Voraussetzung ausgehen, daß die entwickelte sozialistische Gesellschaft die Grundlage dafür bietet, nicht nur den Universitätsgedanken als beste Tradition unseres Hochschulwesens zu bewahren und die Universitäten als Institutionen zu höchster Blüte zu führen. Wir gehen darüber weit hinaus, indem wir „Universitas“ und Verwirklichung des Gedankens der Entwicklung der allseitigen Persönlichkeit verbinden.

Bereits vor 11 Jahren fand an unserer Universität Mitte Juli 1964 ein Symposium statt, das gewissermaßen einen Beitrag zur Begründung der nunmehr neu herausgebildeten Tradition leistete, in zentralen Universitätsveranstaltungen einen repräsentativen Ausschnitt des wissenschaftlichen Lebens der Universität zu demonstrieren und damit die Grenzen ausschließlicher Fachtagungen zu sprengen sowie den Möglichkeiten einer Universität stärker zu entsprechen. Dieses Symposium trug den Titel „Technik und Universitas“. Es verdeutlichte den Gewinn, den eine alte Universität dadurch erfuhr, daß ein nicht traditionell in Universitäten eingebundenes Studiengbiet integriert werden konnte. Verdienstvollerweise wurde damals

– und ich glaube, daß wir gut beraten sind, das zu bekräftigen – der Gedanke der Universitas betont: „Universitas – das ist die Gesamtheit der Wissenschaften, das ist: immer tieferes Eindringen in die Einzelheiten aus der Sicht des Ganzen; das ist: unabschließbarer Prozeß, Offenheit für Neues; prognostisch geleitete Arbeit, Verantwortung für die Menschheit; Universitas ist Humanitas.“ 4)

Die sozialistische Universität erweist sich nicht nur als große Möglichkeit der interdisziplinären Kooperation und Kommunikation. Sie ist zugleich der Boden für die Vermittlung höchster Persönlichkeitswerte, der Marx'schen Leitgedanken der Disponibilität und der Allseitigkeit. Mit der Disponibilität als Leitaspekt der Ausbildung, wodurch die Möglichkeit begünstigt wird, sich als Absolvent auf wechselnde Arbeiterfordernisse einstellen zu können, Arbeitsbereich und Qualifikationsart wechseln zu können, ist das Primat der Persönlichkeitsbildung und der Vermittlung umfassender theoretischer Grundlagenausbildung vor jeglicher Superspezialisierung verbunden. Und diese geistigen Richtwerte bleiben bei uns in der DDR nicht allein den Universitäten vorbehalten. Sie besitzen durch die gleichartige Fundierung jeglichen Fachstudiums – durch marxistisch-leninistische Grundlagen, durch kulturell-geistige, sprachliche und körperliche Bildung – Verbindlichkeit für jede Art der Hochschulausbildung. Die Universitas, die Universität, wird bei uns nicht in Frage gestellt. Ihr geistig-substantielles Fundament besitzt eine Geltung über ihren eigenen begrenzten Wirkungsbereich hinaus.

Die Frage, was der Hochschulausbildung das Gepräge gibt, wird nicht primär beantwortet, indem man organisatorische oder methodische Fragen, optimale Größe, Ausstattung oder Ausbildungsstand der Hochschulen untersucht. Diese Frage ist vor allem inhaltlicher Natur, denn es geht um Ziel und Inhalt der Formung der Persönlichkeit, die letztlich in wesentlichem Maße bestimmt wird durch das inhaltliche Leitbild und damit das weltanschauliche Fundament der Institution. Hier versteht sich, daß die Frage nach dem Wesen und Sinn der höchsten wissenschaftlichen Ausbildung in der Welt keine einheitliche Antwort finden kann. Die Universitäten und Hochschulen sind integrierter Bestandteil einer jeweiligen Gesellschaftsordnung. Und so finden wir heute grundverschiedene Antworten über das Leitbild, die ideenmäßige Konzeption der Hochschulausbildung, je nachdem, ob die Hochschule, die Universität, durch eine kapitalistische oder sozialistische Gesellschaftsordnung determiniert wird.

Dabei zeigt sich offensichtlich, daß auch die Voraussetzungen zur befriedigenden Beantwortung der Fragen nach den Leitbildern in unserer Zeit unterschiedlich sind. Bürgerliche Theoretiker und fortschrittliche Wissenschaftler beklagen nicht selten als großen Mangel, daß es – wie sie sagen – dem Westen heute an einem klaren und präzisen Menschenbild fehle. Sie bedauern es, daß eine Vielfalt manchmal einander ausschließender Menschenbilder sich gegenüberstehen, daß kein einheitliches Weltbild existiert. Es gibt Dokumentationen, die die Reflektionen repräsentativer bürgerlicher Wissenschaftler über die Frage „Universität und moderne Welt“ enthalten.

In diesen Dokumentationen gibt es besonders Auseinandersetzungen über das Verhältnis von Fachausbildung und Persönlichkeitsausbildung an den Universitäten und Hochschulen. Dabei treten gewissermaßen typische Aussagen auf. Einige davon seien hier wiedergegeben. Die Rede ist zum Beispiel von der „substantiellen Krise“ der Hochschulen in der bürgerlichen Welt.<sup>2)</sup> Probleme um die Einheit der Wissenschaft gelten mit Recht als „Fundamentalfragen für jede sinnhafte hochschulpädagogische Bemühung“.<sup>3)</sup> Das kritische Bild der Situation wird besonders dahingehend akzentuiert, daß „die abendländische Welt selbst einer tragenden Kultur- und Lebensidee als eines sinnleihenden Maßstabes weithin längst entbehrt, wofür die innere Situation ihrer Hohen Schulen einen deutlichen Beweis zu liefern vermag“.<sup>4)</sup>

Es erwächst somit bürgerlichen Wissenschaftlern die Ahnung, „daß der Westen sich nicht mehr zum Welt- und Wertmaßstab nehmen kann – weder menschlich noch politisch, noch kulturell, noch auch religiös“.<sup>5)</sup> Der Blick bürgerlicher Denker auf das sozialistische Hochschulwesen gelangt, obwohl nicht frei von antikommunistischen Ressentiments, dennoch zu der Feststellung, daß auf der anderen Seite die – wie man sagt – kommunistische Doktrin „das menschliche Bedürfnis nach gedanklicher Einheit mit unüberbietbarer Vollkommenheit“ befriedige; und man muß eingestehen, „daß dem so zuversichtlich auftretenden Bewußtsein des östlichen Kommunismus auf der Seite des Westens überhaupt kein ebenbürtiger Widerpart die Stirne bietet“.<sup>6)</sup> Schließlich wird die bange Frage gestellt: „Wie kann in einer geistig und weltanschaulich pluralistischen Gesellschaft ein übergreifendes verbindliches Bildungsziel aufgerichtet werden, das nicht nur als ein formales, sondern zuerst als ein inhaltlich bestimmtes Richtbild zu fixieren ist? ob dies je noch möglich wird?“<sup>7)</sup>

Aus den hier nur kurz zitierten beispielhaften Äußerungen einiger prominenter Denker des bürgerlichen Hochschulwesens geht hervor, daß sie sich einer großen Widersprüchlichkeit und einer gewissen Ausweglosigkeit gegenübersehen. Die Situation ist dadurch bedingt, daß die konkret-historischen gesellschaftlichen Verhältnisse im staatsmonopolistischen Kapitalismus zu tiefen Widersprüchen zwischen Individuum und Gesellschaft, zu einer Perspektivlosigkeit und auch zum Fehlen wissenschaftlich begründeter Leitbilder für die menschliche Persönlichkeitsentwicklung führen müssen. Der Anachronismus der Gesellschaftsverhältnisse ist eben kein fruchtbarer Boden für die schöpferische Weiterentwicklung humanistischer Leitideen.

In den sozialistischen Ländern hingegen stehen wir vor einer andersgearteten Situation. Beim Aufbau der entwickelten sozialistischen Gesellschaft ist der Beweis anzutreten, daß die sozialistischen Produktionsverhältnisse es objektiv ermöglichen, im sozialen wie im wirtschaftlichen Leben, in der produktiven Arbeit wie in Kunst und Wissenschaft, in Moral und Recht sowie in der Erziehung und Bildung humanistische Prinzipien durchzusetzen und Umstände zu schaffen, in denen das Individuum sich reich und menschlich entwickeln kann. Ganz im Gegensatz zu den Behauptungen der Feinde des Sozialismus geht es den Marxisten-Leninisten immer in erster Linie um die humanistische Entwicklung des Menschen.

Das Studium der Schriften der Klassiker des Marxismus-Leninismus erbringt den Nachweis, daß diese die Schaffung sozialistischer Produktionsverhältnisse und die schnelle Entwicklung der Produktivkräfte nicht als Selbstzweck, sondern vor allem als objektive Voraussetzung für die allseitige Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit und eines Reichtums ihrer schöpferischen Lebensäußerung betrachten. Wenn, wie auf dem XXIV. Parteitag der KPdSU und auf dem VIII. Parteitag der SED, die Fragen der realhumanistischen Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit in den theoretischen Dokumenten eine dominierende Rolle spielen, so ist das keine vorübergehende und keine taktische Maßnahme. Das ist vielmehr ein Ausdruck dafür, daß sich das humanistische Leben der neuen sozialistischen Gesellschaft um so reicher entfaltet, je mehr sie politisch und ökonomisch erstartet und je klarer sie das Wesen unserer Epoche bestimmt.

So kann folgende gesetzmäßige Tendenz formuliert werden: „Je reifer die sozialistische Gesellschaft wird, je vielfältiger sich ihre persönlichkeitsbildenden Potenzen entfalten, desto größer werden auch gesellschaftliches Gewicht und gesellschaftliche Wirkung von Erziehung, Qualifikation und Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten.“<sup>8)</sup>

In diesem Zusammenhang ist die Diskussion um die Frage des sozialistischen Menschenbildes außerordentlich bedeutsam, denn wir verstehen darunter kein statisches Modell von den gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen, sondern es muß in Übereinstimmung mit der Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklung selbst stets weiterentwickelt werden. Nach unserer marxistisch-leninistischen Auffassung orientiert sich das Menschenbild „an den objektiven ökonomischen, politischen und sozialen Bestrebungen, den konkreten Lebensverhältnissen, Interessen und Bestrebungen der in einer bestimmten Gesellschaftsordnung lebenden Menschen“.<sup>9)</sup> Das Menschenbild verallgemeinert die neuen Züge der Menschen, die Eigenschaften und Verhaltensweisen, die wesentlich sind, d. h. gesellschaftlich und auch individuell bedeutsam, die den einzelnen befähigen, gegenwärtige, aber auch zukünftige Aufgaben zu meistern.

Folgende Merkmale des sozialistischen Menschenbildes wurden wie folgt kurz und prägnant zusammengefaßt:

- „— Vielseitiges Wissen und Können, das sich auf eine moderne Allgemein- und Spezialausbildung gründet, das Bedürfnis, sich ständig weiterzubilden; Disponibilität und schöpferische Fähigkeiten, die es dem Menschen ermöglichen, mit hoher Produktivität zu arbeiten, die wissenschaftlich-technische und sozialistische Revolution zu meistern;
- sozialistische Bewußtheit, d. h. wissenschaftlich begründete Einsicht in die Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung, eine klare und parteiliche Einstellung zum Sozialismus, gründliche politische und ökonomische Kenntnisse, sozialistische Grundüberzeugungen, die den einzelnen befähigen, mitzuarbeiten, mitzuplanen und mitzuregieren;

- sozialistisches moralisches Bewußtsein und Verhalten, vor allem sozialistisches Pflicht- und Verantwortungsbewußtsein, sozialistischer Gemeinschaftsgeist, persönliche Gewissenhaftigkeit und ausgeprägtes Ehrbewußtsein;
- optimistische Lebensauffassung, vielseitige Interessiertheit, Sinn für das Schöne, Bewußtsein vom Wert und von der Würde der eigenen Persönlichkeit, individuelle Selbständigkeit und echtes Selbstbewußtsein, geistige und körperliche Leistungsfähigkeit.“<sup>10)</sup>

Das Menschenbild ist zugleich die theoretische Grundlage für das Erziehungsziel. Zwischen sozialistischem Menschenbild und Erziehungsziel besteht eine dialektische Wechselwirkung. Der Unterschied zwischen beiden liegt darin, daß im Erziehungsziel einzelne Seiten des Menschenbildes so präzisiert und systematisiert werden müssen, daß sie in pädagogisches Handeln umgesetzt werden können. Klarheit über das sozialistische Menschenbild ist eine wesentliche Voraussetzung für die Ausarbeitung der einzelnen inhaltlichen Bestandteile des Erziehungsziels. Allerdings trägt die Ausarbeitung des Erziehungsziels wiederum zu einer genaueren Zeichnung des sozialistischen Menschenbildes bei. Es wurde in der neueren Hochschulliteratur darauf hingewiesen, daß es sekundär sei, unter welcher Systematik eine Differenzierung und weitere Aufgliederung der Ziele und Aufgaben der Hochschulausbildung erfolge. Als entscheidend wird angesehen, daß die von der Gesellschaft geforderte Qualität sozialistischer Hochschulkader vom Niveau mehrerer nicht automatisch aufeinanderfolgender Komponenten abhängig ist.

Betrachten wir den Gesamtprozeß der Hochschulausbildung, so ist es folgerichtig, davon auszugehen, daß sich zwar an der Hochschule vielseitige pädagogische Prozesse abspielen, die Persönlichkeitsentwicklung der Studenten geschieht jedoch nicht nur durch diese hochschulpädagogischen Wirkungen, sondern wird auch durch andere menschenformende Einflüsse hervorgerufen, die letztlich die Gesamtheit der Studien- und Lebensbedingungen und der Tätigkeiten auf den verschiedenen Ebenen an der Hochschule umfassen.

Dennoch sei behauptet, daß pädagogische Prozesse, betrachtet man sie nicht zu eng auf Bildungsaspekte reduziert, für die Resultate des Gesamtprozesses dominant wirksam sind bzw. ihre nicht voll effektive Gestaltung eine positive Wirkung behindert.

Aus diesen Betrachtungen folgt, daß die Relation von Persönlichkeitsentwicklung und Erziehung an der Hochschule sich als eine zentrale Fragestellung für die effektive Gestaltung der Hochschulausbildung erweist.

Versucht man, Grundprozesse der sozialistischen Persönlichkeitsentwicklung der Studenten zu erfassen, muß man, gemäß den Lehren des Marxismus-Leninismus, Allseitigkeit der Zusammenhänge anstreben.

Lenin brachte zum Ausdruck: „Um einen Gegenstand wirklich zu kennen, muß man alle Seiten, alle seine Seiten, alle Zusammenhänge und ,Vermitt-

lungen' erfassen und erforschen. Wir werden das niemals vollständig erreichen, die Forderung der Allseitigkeit wird uns aber vor Fehlern und vor Erstarrung bewahren.“<sup>11)</sup>

Theoretische Betrachtungen über den Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung bedürfen der weltanschaulichen Einbettung und der marxistisch-leninistischen Fundierung.

Es ist hier nicht das Anliegen, in extenso die Theorie der Persönlichkeit auszuführen. Dennoch ist es notwendig, grundlegende Prämissen als Ausgangsbasis für konkrete Betrachtungen zu akzentuieren. Bei der Berücksichtigung der Tatsache, daß gerade gegenwärtig in allen sozialistischen Ländern eine große wissenschaftliche Diskussion zur Persönlichkeitstheorie geführt wird<sup>12)</sup> und sich in zum Teil differierenden Aussagen niederschlägt, gibt es m. E. über folgende Grundprämissen Einverständnis:

1. Die marxistisch-leninistische Persönlichkeitstheorie basiert auf der Voraussetzung der sozialen Determination der Persönlichkeit.

Der Einfluß gesellschaftlicher Bedingungen und Verhältnisse auf die Entwicklung der Persönlichkeit ist demnach bestimmend. Aber es handelt sich um einen dialektischen Zusammenhang, und die Persönlichkeitsformung wird nicht als automatisches Wirkungsergebnis gesellschaftlicher Bedingungen verstanden.

2. In der dialektisch-materialistischen Sicht (s. 3. Feuerbachthese von Karl Marx!) ist die soziale Determination der Persönlichkeit mit der Hervorhebung der menschlichen Tätigkeit verbunden, in der der Mensch die Umstände und sich selbst verändert.

3. Die Persönlichkeitsentwicklung vollzieht sich in der Tätigkeit als Entwicklung der gesellschaftlichen Beziehungen des Individuums zu seiner Umwelt – zur Natur und zur Gesellschaft.

Bei der Diskussion um die Problematik der Formung sozialistischer Persönlichkeiten wurde darauf aufmerksam gemacht, „daß Individualität ein Merkmal jeder Persönlichkeit ist, das besonderer Beachtung im pädagogischen Prozeß bedarf“.<sup>13)</sup>

Bereits der bekannte sowjetische Psychologe Rubinstein wies darauf hin, daß die Eigenschaften der Persönlichkeit sowohl Allgemeines als auch Besonderes und Einzelnes umfassen und die Persönlichkeit um so bedeutender sei, je mehr sich in ihr das Allgemeine in individueller Brechung repräsentiere.

Es heißt wörtlich: „Der Mensch ist eine Individualität, weil er besondere, einzelne und unwiederholbare Eigenschaften hat; er ist eine Persönlichkeit, weil er seine Beziehungen zur Umwelt bewußt gestaltet.“<sup>14)</sup>

Die Wurzeln der Individualität werden darauf zurückgeführt, daß

- jeder Mensch deshalb einmalig ist, weil er in Raum und Zeit, d. h. in einem bestimmten Gebiet und einer bestimmten Epoche lebt,
- weil die biologische Ausstattung (multiple Genkombination) die Wahrscheinlichkeit einer Wiederholung äußerst gering sein läßt,
- und selbst bei gleicher Genkombination (eineiige Zwillinge) die aktive Beziehung zum Leben, die Tätigkeiten auf verschiedenen Ebenen zu unterschiedlichen Merkmalen führen.<sup>15)</sup>

Von großer Bedeutung für die Gestaltung des Prozesses der Hochschul- ausbildung ist die Erkenntnis der pädagogischen Psychologie, daß die individuelle biologische Ausstattung zwar die Möglichkeit für die Herausbildung der Persönlichkeit darstellt, aber nicht von sich aus zur Realisierung drängt. So muß wohl beachtet werden, daß die verfügbare biologische Organisation (insbesondere des Gehirns) unerläßliche Bedingung für die Erscheinungs- formen des Psychischen und der Persönlichkeit ist.

Als sicher gilt jedoch zugleich, „daß die erzieherischen Einflüsse, das Lernen der gesellschaftlichen Erfahrung und die unmittelbare Kommunikation eine entscheidende Rolle in der Entwicklung der Persönlichkeit spielen.“<sup>16)</sup>

Daraus leitet sich die pädagogische Aufgabe ab, die Analyse der indivi- duellen Möglichkeiten vorzunehmen. Ziel aller Bemühungen – auch im hochschulpädagogischen Prozeß – muß es sein, herauszufinden, was im einzelnen Studenten steckt, um eine maximale Förderung, sowohl im Sinne des Individuums als auch der Gesellschaft zu bewirken.

Es ist nun darauf hingewiesen, daß es nicht möglich ist, bei der Entwicklung der Persönlichkeit alles mit gleicher Zielstrebigkeit zu konzipieren. Und so schließen wir uns folgender Grundorientierung an: „Es gibt zwar im päd- agogischen Prozeß nichts, was als bloße Kleinigkeit abzutun wäre. Das indivi- duelle Bewußtsein, die Lern- und Arbeitsweise, die Aktivitäts- oder Bedürfnisstruktur und die sozialen, besonders kollektiven Verhaltens- weisen, sind jedoch Kernpunkte.“<sup>17)</sup> Die Beachtung, Nutzung und Entwick- lung der Individualität in diesen Richtungen unterstützt die Lösung der Aufgabe, alle Studenten als sozialistische Persönlichkeiten zu festigen und sie so zu formen, daß sie in ihrer Individualität das gesellschaftlich Bedeu- tsame zum Ausdruck bringen.

Eine der meistdiskutierten und zum Teil auch umstrittenen Fragen ist bis in unsere Tage, was unter Hochschulerziehung zu verstehen sei.

Manchmal wird auch noch gefragt, ob denn an der Hochschule überhaupt noch erzogen werden müsse.

Fragestellung und Antworten zu diesem Diskussionsgegenstand verstehen sich unterschiedlich, je nach Verständnis oder Selbstverständnis über das

Wesen der Erziehung bzw. über den Charakter der pädagogischen Prozesse an der Hochschule. Ablehnende Positionen fußen meist auf traditionellen Vorurteilen (die Hochschule habe es mit dem bereits „fertig erzogenen Studenten zu tun, sie biete Wissen an, und es sei Sache der Lernenden, wie sie sich mit diesem Angebot auseinandersetzen) oder auch auf falschen Vorstellungen über den Erziehungsbegriff (Erziehung wird auf Kindheit und Jugend reduziert, für das Erwachsenenalter wird eine mehr oder weniger verschwommene Vorstellung von Persönlichkeitsentwicklung für gültig angesehen).

Die Überwindung solcher Auffassungen setzt letztlich die fundierte und theoretische Auseinandersetzung der Hochschulen mit ihrer Erziehungsaufgabe voraus, sowie das Fruchtbarmachen des marxistischen Erziehungsbegriffes für diese theoretische Besinnung.

Untersucht man die Ablehnung der Erziehungsfunktion der Universität in der Geschichte und zum Teil in der Gegenwart näher, dann stellt sich sehr oft heraus, daß sie nicht absoluten Charakter trägt.

Alle bedeutenden Gelehrten haben eigentlich ohne Ausnahme herausgearbeitet, daß die Universität sich nicht auf Wissensvermittlung beschränken dürfe, sondern die Formung der wissenschaftlich gebildeten Persönlichkeit zum Ziele habe. Diese Aufgabe wurde zumeist als Bildungsaufgabe der Universität formuliert; seinerzeit wurden die Begriffe Bildung und Erziehung synonym gebraucht.

Wilhelm von Humboldt und andere bedeutende Gelehrte waren z. B. bestrebt, Ziel und Struktur der Universität entsprechend den gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Zeit neu zu bestimmen. Bei der Auseinandersetzung mit den Reformvorstellungen zur klassischen deutschen Universitätsidee reflektierten sie auch in besonderer Weise Ideen zum Wesen des Studiums. Dabei betrachteten sie die Weckung schöpferischer Aktivität unter den Studenten als eine entscheidende Aufgabe der Hochschullehrer. Fichte, Schilling, Schleiermacher u. a. strebten danach, Studenten zu formen, die ihr Studium nicht als Selbstzweck auffaßten, sondern ihre Erkenntnisse im Sinne der Gesellschaft nutzten. Die Studenten sollten über die Grenzen ihres Spezialstudiums hinaus den Blick auf das Ganze der Wissenschaft richten.<sup>18)</sup>

Aber auch in der spätbürgerlichen Welt nach dem 2. Weltkrieg setzten sich repräsentative Vertreter der bürgerlichen Wissenschaft mit der Erziehungsaufgabe an der Universität auseinander. Und es ist doch eine eindeutig formulierte Position, wie sie Eduard Spranger seinerzeit formulierte, wenn es heißt: „Es kann kein Zweifel daran sein, daß die Universitäten auch einen Erziehungsauftrag haben; ja, er liegt an der Spitze aller Erziehungsverantwortungen im Volke überhaupt.“<sup>19)</sup>

In der heutigen Diskussion über Hochschulerziehung ist die vereinzelt noch anzutreffende Vorstellung, daß die Universität nicht erziehen müsse, dadurch begründet, daß man eigentlich unter Erziehung eine Art schlechter

Kinderpädagogik versteht, einer Pädagogik, die durch ständige, überhäufte Vorhaltungen, durch Gängelung und Bevormundung, durch Schematismus und ein endloses Herumgezerre am Erziehungsobjekt zu charakterisieren ist.

Demgegenüber steht fest, daß der marxistische Erziehungsbegriff so geartet ist, daß er nicht etwa nur für die Erziehung von Studenten, sondern generell für die Menschen unabhängig von ihrem Lebensalter, ihrer Stellung und Funktion akzeptabel ist. Der marxistische Erziehungsbegriff geht davon aus, daß die Menschen einem objektiven Formungsprozeß unterliegen, durch den sie fortlaufend befähigt werden, den Lebensaufgaben gerecht zu werden und den sich stets wandelnden, höheren Anforderungen gesellschaftlicher Natur zu entsprechen.

Heute zeichnet sich ab, daß mit der fortschreitenden Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft Erziehung und Bildung des Menschen proportional an Bedeutung gewinnen, ja letztlich eine entscheidende Grundlage seiner Lebenstüchtigkeit bedeuten. Alle Tatsachen, die davon sprechen, daß sich die Ausbildung des Menschen für qualifizierte Tätigkeiten zeitlich, quantitativ und qualitativ ständig erweitern, zeigen an, daß unter allen Faktoren der Menschenformung, die bewußten, gezielten und zweckbestimmt beabsichtigten an Gewicht zunehmen. Und das ist im Grunde genommen das, was wir unter Erziehung verstehen.

Unsere Erfahrungen, wie auch theoretische Erkenntnisse der Pädagogik, deuten darauf hin, daß bestimmte Auffassungen über den Charakter des pädagogischen Prozesses nicht nur von theoretischem Interesse sind, sondern zugleich eine eminente praktische Bedeutung für das pädagogische Handeln der Lehrkräfte besitzen.

Es ist darauf hingewiesen worden, daß der Begriff „pädagogischer Prozeß“ „eine Abstraktion auf der Ebene eines hohen Verallgemeinerungsgrades“ darstellt und man – je nachdem, ob man die Betrachtung unter dem Blickpunkt eines gesamtgesellschaftlichen Makrobereiches oder unter dem Aspekt des Mikrobereiches pädagogischen Geschehens vornimmt – diesen Prozeß entweder als Ganzes, als Bestandteil des umfassenden gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses oder als „Vielzahl oder Vielfalt“ von konkreten Bildungs- und Erziehungsprozessen verstehen kann.<sup>20)</sup>

So wie wir unter Erziehung eine spezielle Art der Menschenformung, der Einflußnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung begreifen, ist auch der pädagogische Prozeß als „eine Teilklasse des sozialen Formungsprozesses“ zu verstehen.<sup>21)</sup>

Der pädagogische Prozeß ist durch bestimmte Merkmale und eine bestimmte Struktur gekennzeichnet, die in der allgemeinpädagogischen und hochschulpädagogischen Literatur beschrieben werden.<sup>22)</sup>

Die Führung und Gestaltung pädagogischer Prozesse erfolgt nach pädagogischen Prinzipien, die z. B. wie folgt formuliert wurden:

- „(1) Einheit von Schule und sozialistischem Leben; Verbindung von Theorie und Praxis sowie von Lernen, Arbeit und Erholung.
- (2) Einheit von Bildung und Erziehung bei der Herausbildung von allseitig entwickelten Persönlichkeiten.
- (3) Einheit von Kollektiv- und Persönlichkeitsentwicklung.
- (4) Berücksichtigung der altersmäßigen und individuellen Besonderheiten; Achtung vor der Persönlichkeit . . . verbunden mit hohen Anforderungen . . . und Orientierung auf das Positive . . .
- (5) Einheit von pädagogischer Führung und eigenverantwortlicher . . . Tätigkeit, von Fremderziehung und Selbsterziehung.
- (6) Systematik und Folgerichtigkeit bei der pädagogischen Führung . . .
- (7) Koordiniertes Zusammenwirken . . . bei der Bildung und Erziehung  
 . . . „ 23)

In der allgemeinen Definition des marxistischen Erziehungsbegriffs ist enthalten, daß der Vorgang der Selbstformung (= Selbsterziehung) darin aufgenommen ist

Das rührt daher, daß in dialektisch-materialistischer Betrachtung die Erziehung kein linearer Vorgang ist, der sich vom Erziehungssubjekt auf das Erziehungsobjekt erstreckt. Es herrscht Wechselwirkung, und der Anteil des Menschen an seinem eigenen Werden nimmt mit zunehmendem Alter, Reife, mit wachsenden Einsichten und Voraussetzungen zu.

Außerdem gibt uns die marxistische Psychologie (Rubinstein u. a.) darüber Aufschluß, daß alle äußeren Einflüsse auf den Menschen durch die inneren Bedingungen gebrochen werden. Daraus folgt, daß Erziehung nur dann zu optimalen Resultaten zu führen ist, wenn die innere Anteilnahme und Bereitschaft des Menschen geweckt, wenn ein innerer aktiver Auseinandersetzungsprozeß ausgelöst wird. Hauptaufgabe der Erziehung ist demnach, durch Impulse, Orientierung, Aufgabenstellung ausgewählte Tätigkeiten hervorzurufen, die Selbsterziehung des Menschen herbeizuführen und ständig zu stimulieren!

Man sollte deshalb nicht sagen, daß hierdurch „nur“ wenig vom Hochschullehrer gefordert würde. Schließlich umfaßt dieses Wenige die ganze Leitung des Ausbildungsvorganges und erfordert ein exaktes Durchdenken der Auswirkung, der erzieherischen Relevanz der Summe allen Geschehens im Leben an der Universität.

Aber, und darauf kommt es mir heute entsprechend dem Thema meines Vortrages besonders an, es ist nicht nur eine unbequeme (und vielleicht willkürlich erdachte) Forderung, daß der Student mittun sollte!

Die Praxis der Hochschulausbildung zeigt, daß es sich dabei um eine begründete, unabdingbare Forderung an den Studenten handelt, die wesentlich den gesamten Studienerfolg bestimmt.

Aus Untersuchungen über die Führung des pädagogischen Prozesses an Hochschulen geht hervor, daß das Verhalten der Hochschullehrer und die Beziehungen zwischen Hochschullehrern und Studenten außerordentlich gewichtige Faktoren für die Entwicklung sozialistischer Verhaltensweisen der Studenten sind. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang das Vertrauensverhältnis zwischen Dozent und Student. Aus Meinungsäußerungen von Studenten wird deutlich, daß ihre Erwartungen in dieser Hinsicht nicht immer befriedigt werden. Die Studenten fühlen sich manchmal nicht genügend ernstgenommen; sie beklagen, daß für ihre Fragen und Probleme oft nicht genug Zeit zur Verfügung steht, Gespräche würden geführt, ohne genügend auf das Problem und den Studenten konzentriert zu sein. Hast und Hektik beeinflussen zum Teil die Gesprächsatmosphäre. In den Meinungen der Studenten kommen Erwartungsansprüche gegenüber den Hochschullehrern zum Ausdruck, die im Prinzip das Bild eines guten pädagogischen Bedingungsgefüges ansprechen. So heißt es z. B. in der Äußerung eines Studenten:

„Die entscheidende Frage ist die Frage des Vertrauens in den Studenten. Man müßte den Studenten zunächst sich äußern lassen, ganz gleich, ob die Antwort richtig ist oder falsch. Man müßte den Studenten ausreden lassen und nicht schon mittendrin abbrechen und sagen: ‚Deine Meinung ist falsch‘ . . . Eine höhere Qualität kann nur erreicht werden, wenn das Verhältnis Dozenten – Studenten von gegenseitiger Achtung geprägt ist. Man muß untersuchen, wieso der Student zu dieser oder jener Meinung kommt. Es genügt nicht, ihm zu sagen, daß etwas falsch ist. Ich muß die Ursachen suchen, woran das liegt. In dieser Frage macht man es sich zu leicht, man geht zu viel von äußeren Erscheinungsbildern aus und kommt leichtfertig zu einer Rechtfertigung für das eigene Urteil. Man trifft eine Wertung, die oft oberflächlich bleibt und eigentlich niemanden hilft.“<sup>24)</sup>

Eine solche Aussage ist Ausdruck der „gewachsenen Reife, des höheren Leistungsvermögens und des Verantwortungsbewußtseins, des konstruktiv-kritischen Denkens der Jugend“ in unserem Staat, womit zugleich höhere Forderungen an die Arbeit aller Pädagogen verbunden sind.<sup>25)</sup>

Untersucht man das Bedingungsgefüge einer Lebens- und Arbeitssituation, um die Voraussetzungen ihrer erzieherischen Wirksamkeit zu ergründen, so muß man zunächst die charakteristischen Besonderheiten herausarbeiten, die ihre Spezifik gegenüber anderen Bereichen bezeichnen.

Zwar gibt es bis heute noch wenig exakte theoretische Grundlagen (Psychologie des Studenten, soziologische Erkenntnisse), aber dennoch ist es möglich, eine Reihe von Besonderheiten, die die Situation des Studenten betreffen, systematisch herauszuarbeiten.

Behandeln wir zunächst einmal den sozialen Status des Studenten. Dabei sind bestimmte westdeutsche Untersuchungen erwähnenswert, die sich mit

einer solchen Fragestellung befassen. Bereits 1961 erschien z. B. eine Arbeit zum Thema „Student und Politik“, die sich auf Befragungen Frankfurter Studenten stützt. In ihrem Bemühen, den Untersuchungsgegenstand theoretisch zu fundieren, versuchen die Verfasser, die „gruppenspezifischen“ Besonderheiten der Studenten zu benennen.

Ihr Bemühen gestaltet sich jedoch recht widersprüchlich. Auf der einen Seite betrachten sie die Studentenschaft als wichtiges „Rekrutierungsfeld funktioneller Eliten“ in der bürgerlichen Gesellschaft und setzen voraus, daß die Studenten besser zur Beteiligung am politischen Geschehen disponiert seien als die übrige Bevölkerung. Das sei bedingt durch ihr hohes „Informationsniveau“, ihre noch weitgehende Entlastung von beruflichen Ansprüchen und die Tatsache, daß sie „einer bewußten Erziehungsverpflichtung zur Teilnahme am politischen Geschehen“ unterliegen.

Auf der anderen Seite finden wir hier eine eigenartige Unterbewertung des gesellschaftlichen Status des bürgerlichen Studenten, wenn es heißt:

„Eigentümlich ist zunächst die Situation des Studenten, weil er halb erwachsen ist, halb nicht erwachsen sein darf. Sie ist, wie oft bemerkt wurde, in gewissem Sinne eine festgehaltene Kindersituation, trotz körperlicher Reife und einer gewissen Zumutung der Erwachsenen.“<sup>26)</sup>

Dieser Abwertung der Persönlichkeit des Studenten setzen wir eine völlig andere Auffassung entgegen. Bereits in früheren Untersuchungen zur Studentensoziologie wurde festgestellt, daß „die Studenten in der DDR einen Status bezüglich ihres Mitbestimmungsrechtes besitzen, wie ihn keine Studentengeneration in Deutschland je kannte“.<sup>27)</sup> Dem entspricht auch generell unsere Position zum Sozialstatus unserer Studenten. Ich zitiere als Beispiel folgende offizielle Äußerung aus früheren Jahren: „Wir dürfen die Studenten nicht nur als Objekt der Erziehung sehen, sondern wir müssen sie als erwachsene Menschen, als vollberechtigte Bürger unserer Republik behandeln, denen wir gerade unter Berücksichtigung ihrer künftigen Stellung im Staat ein Höchstmaß an Eigenverantwortung für ihre Arbeit und ihr gesamtes Verhalten übertragen müssen.“<sup>28)</sup>

In dem vorstehenden Zitat wird ein besonderer gesellschaftlicher Anspruch betont, dem der Student gerecht werden soll.

Dieser hohe gesellschaftliche Anspruch, dem sich der Student gegenüber sieht, seine Pflicht, Talent und Begabung zum Wohle der Gesellschaft auszubilden und einzusetzen, ist die erste, wichtige Besonderheit der studentischen Situation. Weitere Spezifika erwachsen aus der bisherigen Entwicklung der Persönlichkeit der Studenten, die gekennzeichnet ist durch intensive, langjährige Vorbereitung auf einen weiterführenden Bildungsgang, freiwillige Entscheidung darüber, ein Studium aufzunehmen, Auswahl der Studienrichtung und dadurch in der Regel eigenen Antriebe zur Bewältigung des Ausbildungszieles.

Letztlich wird die Situation des Studenten durch die Art der Tätigkeit im Studium bestimmt. Im Studium ist man nicht einfach Lernender, eignet sich

nicht einfach Wissen an, sondern lernt auch die Methoden des Erkenntnis-  
erwerbs kennen und ist in gewissem Umfange bereits an der wissenschaft-  
lichen Arbeit beteiligt.

Diese Hauptmerkmale der Situation des Studenten münden darin ein, daß  
dem Studenten ein großes Maß an Eigenverantwortung für das Erreichen  
der Studienziele zugeschrieben wird. Der Student wird nicht nur durch die  
Universität geprägt, er gibt ihr auch durch sein Verhalten das Gepräge. Er  
soll ein Lernender sein, der seinem Lehrer kritisch wägend folgt. Sein  
Bestreben muß dahin gehen, sich möglichst bald die elementaren Grund-  
lagen seines Faches zu erwerben, um sich eine eigene wissenschaftliche  
Überzeugung anzueignen.

Zieht man die logische Konsequenz aus den theoretischen Darlegungen über  
die Entwicklung der Persönlichkeit und das Wesen des Erziehungsprozesses,  
so kann man zu folgender Aussage gelangen:

„Erziehung an der sozialistischen Hochschule bedeutet in erster Linie das  
Auslösen und Ingangsetzen innerer Widersprüche sowie ihre Bewältigung  
durch Tätigkeiten, in denen sich mit großer Wahrscheinlichkeit Persönlich-  
keitsmerkmale des sozialistischen Wissenschaftlers vervollkommen, ent-  
wickeln und ausprägen.“<sup>29)</sup>

In hochschulpädagogischen Untersuchungen zu studienplantheoretischen  
Fragen ist herausgearbeitet worden, daß der „allseitig entwickelte Absol-  
vent einer bestimmten Fachrichtung . . . den Praxisanforderungen so gut  
oder so schlecht gewachsen“ ist, „wie er im Studienprozeß unter seiner  
aktiven Mitwirkung zielentsprechend (von mir hervorgehoben, G. R.) er-  
zogen und gebildet wurde“.<sup>30)</sup>

Daraus folgt, welche große Bedeutung dem Bemühen der letzten Jahre im  
Hochschulwesen der DDR zukommt, durch präzisierete Studienpläne zu  
einer exakteren Erfassung, Beschreibung und Formulierung der Studien-  
ziele zu gelangen.

Studienziele sind nach allgemeiner hochschulpädagogischer Auffassung die  
komplexe und differenzierte Fassung und ideelle Vorwegnahme der Resul-  
tate der hochschulpädagogischen Prozesse. Mit Hilfe der Zielbeschreibung  
wird die angestrebte Veränderung der Persönlichkeit als Ergebnis der  
Bildung und Erziehung des Studierenden gekennzeichnet. Jedes Teilziel  
muß somit immer als Bestandteil des Ziels der sozialistischen Persönlich-  
keitsformung gesehen werden.

Gegenwärtig gibt es zwar noch kein theoretisch begründetes System von  
Zieleigenschaften als Basis für eine Formulierung von Studienzielen. Den-  
noch hat es sich praktisch bewährt, bestimmte Persönlichkeitseigenschaften  
wie Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Überzeugungen für die Abbil-  
dung von Studienzielen zugrunde zu legen. Dabei ist die dialektische Be-  
ziehung zwischen diesen grundlegenden Zielkomponenten von ausschlag-  
gebender Bedeutung für die hochschulpädagogische Praxis.

Auf der Grundlage der studienplantheoretischen Untersuchungen muß darauf hingewiesen werden, daß sich eine Reihe von früheren Diskussionsmeinungen und Annahmen über hochschulpädagogische Sachverhalte nicht als begründet erweisen. Das betrifft z. B. die Annahme, daß Wissensaneignung „automatisch“ zur Bildung von bestimmten geforderten Fähigkeiten führe. Ohne hier ausführlicher dazu argumentieren zu können, sei jedoch festgestellt, daß Fähigkeitsentwicklung auch bei Studenten eine Frage der richtigen pädagogischen Führung, der Organisierung entsprechender Tätigkeiten der Studierenden ist.<sup>31)</sup>

Aber auch die Überbetonung anderer Zielkomponenten wie z. B. der enge Bezug der Fähigkeitsentwicklung auf Methodenauswahl und -anwendung, der sich in der Auffassung äußert, die Aufgabe des Studiums bestehe vor allem in der Vermittlung und Aneignung von Methoden, muß sich letztlich als fehlerhaft und hemmend für die Zielverwirklichung in der Hochschulbildung auswirken. „Die Verabsolutierung einer einzelnen Komponente . . . in der pädagogischen Arbeit auf Kosten anderer hat zwangsläufig Zielabweichungen zur Folge.“<sup>32)</sup>

Von ganz großer Tragweite ist in diesem Zusammenhang die früher doch recht stark ausgeprägte Vernachlässigung der Komponente Überzeugung. Man muß davon ausgehen, daß Überzeugungen für alle Verhaltens- und Leistungseigenschaften des Menschen eine unmittelbare Bedeutung besitzen. Mit Recht wurde hervorgehoben, daß sich Überzeugungen „vorrangig auf der Grundlage bestimmter wissenschaftlicher Aussagen der Weltanschauung, Politik und Ethik sowie individueller Erfahrungen“ entwickeln.<sup>33)</sup> Damit ist jedoch noch nicht gesagt, daß die rational-inhaltliche Seite bei der Herausbildung der Überzeugungen allein bedeutsam ist. Neben der emotionalen Seite, die unbedingt in engem Zusammenhang mit der rationalen Grundlage der Überzeugungen gesehen werden muß, ist ein weiterer entscheidender Faktor die individuelle Erfahrung der Persönlichkeit. Die Erfahrung eines Menschen beruht auf empirischen Erkenntnisvorgängen, sie spiegelt die unmittelbaren Beziehungen zur gesellschaftlichen Umwelt wider, bestätigt oder verwirft erworbenes Wissen und trägt dazu bei, Gefühle zu entwickeln, die die Umweltbeziehungen der Persönlichkeit mitbestimmen können.<sup>34)</sup>

Die prinzipielle Bedeutung der Erfahrung hat bereits Lenin in seiner bekannten Rede an die Jugendverbände hervorgehoben, indem er davon sprach, daß Buchwissen ohne Erfahrung wertlos ist.<sup>35)</sup>

Aus diesen Grundbedingungen der Überzeugungsbildung ergibt sich für die Tätigkeit der Hochschullehrer eine mehrseitige Ableitung:

- Es ist darauf zu achten, daß die Tätigkeiten im Studium theoretisch durchdrungen werden.
- Theoretische Erkenntnisse sollten, wo immer möglich, mit persönlichen Erfahrungen konfrontiert werden.

- Die wissenschaftliche und weltanschauliche Verarbeitung der Erfahrung wird zur stabilen Grundlage der sozialistischen Persönlichkeitsformung.

Durch die Ausübung von Tätigkeiten zur Erfüllung praxis- und forschungsbezogener Aufgaben erleben die Studenten während der Ausbildung Bewährungssituationen. In der unmittelbaren Teilnahme an der Gestaltung ökonomischer, politischer, technischer und kultureller Prozesse in der gesellschaftlichen Praxis erfolgt die Erfolgsbestätigung oder Korrektur der politisch-ideologischen Haltung und wissenschaftlichen Leistung nicht an „Schulbeispielen“, sondern in der Realsituation. Es versteht sich, daß dabei Leistungswille, Entscheidungsbereitschaft, Unduldsamkeit gegen Mängel usw. wesentlich gefördert werden. Durch die Übertragung von Verantwortung wird die Persönlichkeit des Studenten gefordert und gefördert.

In letzter Zeit wird im Hochschulwesen der DDR verstärkt das Problem der Förderung der Kreativität, der Befähigung der Studenten zur schöpferischen Tätigkeit diskutiert. Damit wird eine zentrale Frage der Persönlichkeitsentwicklung berührt, denn der Marxismus-Leninismus betrachtet die schöpferische Tätigkeit als ein Wesensmerkmal der sozialistischen Persönlichkeit.

Nicht zu Unrecht wird davon gesprochen, daß die schöpferische Tätigkeit als „höchste Form menschlicher Tätigkeit“ bezeichnet werden kann.<sup>36)</sup>

Während über die Kriterien des Schöpferischen relativ viel ausgesagt wird, bietet die einschlägige Literatur bisher nur wenig über die Führung des Prozesses der Entwicklung schöpferischer Fähigkeiten. Dennoch deutet sich an, daß schöpferische Fähigkeiten vor allem durch spezifisch orientierte Tätigkeiten bei der Lösung von theoretischen oder praktischen Problemen gefördert werden können. Hinzu kommt die Schaffung günstiger Bedingungen für die schöpferische Tätigkeit wie z. B. eine anregende verständnisvolle Atmosphäre, der Kontakt mit schöpferisch tätigen Personen, die Herausbildung geeigneter Motivationen und die Festigung adäquater Einstellungen. Nicht zuletzt aber sollte, verbunden mit dem letztgenannten Moment, unter den Studenten die Liebe zur geistigen Anstrengung sowie die Freude an der Lösung schwieriger Aufgaben und an selbsterarbeiteten, zumindest subjektiv neuen Erkenntnissen durch die Hochschullehrer gefördert werden.<sup>37)</sup>

Seine Krönung erhält das Studium in der Einbeziehung der Studenten in die Forschung. Es wurde bereits vor einigen Jahren als wesentlicher Fortschritt gewertet, daß „heute über 50 % der Studenten in die Forschungsarbeit der Sektionen einbezogen sind“.<sup>38)</sup>

Unmißverständlich ist jedoch darauf hinzuweisen, daß es nicht primär um die Erhöhung des Forschungspotentials, sondern um die Persönlichkeitsentwicklung der Studenten durch die Teilnahme an der Forschung geht.

Minister Böhme äußerte dazu: „Wir müssen volle Klarheit darüber schaffen: die bloße Beteiligung der Studenten an der Forschung reicht nicht aus. Wir sehen als Maßstäbe: Mit welcher Effektivität sind unsere Studenten

an gesellschaftlich bedeutsamen Forschungsvorhaben beteiligt? Wie sind sie in den Kollektiven tatsächlich in die sozialistische Gemeinschaftsarbeit einbezogen? Auf welchem Niveau nehmen sie am wissenschaftlichen Meinungsstreit teil? Wie hoch ist der Grad der interdisziplinären Zusammenarbeit? Mit welchem Effekt wird mit den Kooperationspartnern in der Volkswirtschaft zusammengearbeitet? Werden neue Erkenntnisse in der Industrie und in anderen Bereichen wirksam? Werden die Studenten erzogen, aktive Propagandisten der fortschrittlichen Wissenschaft zu sein?<sup>39)</sup>

Wenn im Zusammenhang mit der Kennzeichnung allgemeingültiger Aufgaben der Hochschulbildung sehr betont von erzieherischen Absichten und Zielen gesprochen wurde, so ist das darauf zurückzuführen, daß eben ein entscheidendes Charakteristikum hochschulpädagogischer Prozesse ihre gesellschaftlich bestimmte Zielgerichtetheit ist, Zielklarheit und Zielbewußtheit in der Hochschulbildung bedeutet jedoch noch nicht Problemlosigkeit bei der Realisierung der erzieherischen Absicht. Hinzu kommen müssen Problembewußtsein und Lösungswege oder wenigstens -ansätze. Dafür einige Beispiele:

So gehört zu den Standarddiskussionen im Hochschulwesen die Frage des Übergangs zum Hochschulstudium, die z. B. in sowjetischen Veröffentlichungen auch als Adaptionproblematik gekennzeichnet wird. Es wurde darauf aufmerksam gemacht, daß die Adaption des Studenten im ersten Studienjahr an die Hochschulbedingungen eine schwierige und komplexe Problematik darstellt und sowohl biophysiologische, psychologische als auch soziale Aspekte in sich trägt.

Eine große Rolle wird in diesem Zusammenhang der sogenannten didaktischen Barriere beigemessen. Aus Untersuchungen geht hervor, daß von Studenten in der Mehrheit als Hauptgründe für unzureichende Fortschritte im Studium die neue Bildungssituation an der Hochschule genannt wird.<sup>40)</sup>

Erwähnt wird in diesem Zusammenhang der zu große Umfang des Lehrstoffes, das Übermaß an Klausurarbeiten oder Kolloquien, der Mangel an Erfahrung in der selbständigen rhythmischen Arbeit, die ungenügende Zeit für Laborarbeiten und das hohe Tempo der Stoffvermittlung. „Kennzeichnend für die neue didaktische Situation ist folgende Äußerung: ‚Während sehr kurzer Zeit müssen wir uns mit einer Situation vertraut machen, in der uns die ständige Aufsicht und die tagtägliche Kontrolle fehlen. Wir müssen alles selbständig tun. Und der Student, dessen Willenskraft dazu nicht ausreicht, beginnt abzusinken.‘“

Mit Recht weist der Verfasser des Untersuchungsberichtes darauf hin, daß sämtliche Schwierigkeiten, die von den Studenten genannt werden, große Aufmerksamkeit verdienen. Im Hinblick auf diese Schwierigkeiten werden „die Unterrichtsveranstaltungen im ersten Studienjahr möglichst den besten, erfahrensten Pädagogen übertragen, denjenigen also, die einen schöpferischen Kontakt zu den Studenten herzustellen vermögen.“<sup>41)</sup>

In einer DDR-Stellungnahme zu den Problemen und Aufgaben im 1. Studienjahr wird davon berichtet, daß sich z. B. 1973 83 % der weiblichen Stu-

dierenden mit ihrer Aufnahme in ein Studentenwohnheim erstmalig stärker von der elterlichen Wohngemeinschaft lösten und durch die neu erworbene Selbständigkeit größere Verantwortung für die eigene Persönlichkeitsentwicklung erwarben.<sup>42)</sup> Diese und andere Gegebenheiten sprechen dafür, den Übergang zur Hochschule nicht in einer kurzfristigen kampagnenhaften Aktion vollziehen zu wollen, sondern als einen zum Teil langwierigen Prozeß systematischer, kontinuierlicher und differenzierter Bildungs- und Erziehungsarbeit des Lehrkörpers und der Jugendorganisation. So wurde berechtigt darauf hingewiesen: „Eine Übersättigung der Studenten mit Informationen und allgemeinen Appellen in den ersten Wochen ihres Studiums kann kaum positiv wirken, weil sie in ihrer Häufung weder verarbeitet noch als persönlich bedeutsam empfunden und sinnvoll genutzt werden kann.“<sup>43)</sup>

Für die erfolgreiche Bewältigung der erzieherischen Aufgaben im 1. Studienjahr und darüber hinaus ist jedoch nicht nur die Studieneinstellung der Studenten, sondern auch die Einstellung des Lehrkörpers gegenüber den Studenten bedeutungsvoll.

Die Tatsache, daß in jedem Jahr von Neuimmatrikulierten gleiche oder ähnliche Fragen gestellt werden, läßt sehr leicht die Gefahr eintreten, daß übersehen wird, daß über einen größeren Zeitraum hinweg eine neue Studentengeneration das Studium aufnimmt. Die Angehörigen des Lehrkörpers müssen sich vor stereotypen Einstellungsbildern hüten wie „die Studenten sind heute nicht mehr so lernbegierig, diszipliniert und eifrig wie früher“.

Pauschale und undifferenzierte Urteile über „den heutigen Studenten“ erschweren nur den Zugang zur neuen Studentengeneration, schaffen eine Barriere für das Verständnis ihrer Probleme und führen zu Kontaktschwierigkeiten.

Es wurde auch darauf aufmerksam gemacht, daß sogar aus Differenzen zwischen Abiturnoten und Ergebnissen von Zwischenprüfungen nicht vordergründig Schlüsse über die Qualität der Vorleistungen oder Leistungsbereitschaft der Studenten zu ziehen sind.<sup>44)</sup> Wörtlich wird hierzu ausgeführt: „Angesichts der höheren Anforderungen im Hochschulstudium ist es nicht unnormal, daß sich nicht alle Abiturnoten in den Leistungsbewertungen an der Hochschule bestätigen . . . Wichtig ist vor allem, die psychische und moralische Auswirkung solcher Bewertungen auf die Studenten zu berücksichtigen. Für sie war die Note ‚1‘ und ‚2‘ während ihrer Schulzeit gewissermaßen selbstverständlich. Nun müssen sie lernen, ihre an der Hochschule erreichten Leistungen neu einzuordnen und die Gründe für die neuen Bewertungsmaßstäbe zu erkennen.“<sup>45)</sup>

Die Hochschullehrkräfte haben gerade hier eine große Verantwortung dafür, daß sie die Studenten dazu führen, die richtigen Konsequenzen aus der Leistungsbewertung zu ziehen. Dabei geht es insbesondere um die Herausbildung der Einheit von Anforderungsniveau der Hochschule und Anspruchsniveau der Studenten im Sinne gesellschaftlicher Erfordernisse.

Hochschulpädagogische bzw. soziologische Untersuchungen zeigen, daß nicht nur der Lehrkörper Erwartungen gegenüber den Studenten hegt, sondern auch die Studenten gegenüber den Hochschullehrern.<sup>46)</sup> Dabei wird zumeist deutlich, daß die Studenten besonders hohe Erwartungen an das Persönlichkeitsprofil, die Sozialeinstellung und das pädagogische Können der Hochschullehrer (im weitesten Sinne) richten.

In diesem Vortrag konnte nur an ausgewählten Problemstellungen gezeigt werden, welche theoretischen Voraussetzungen und praktischen Wege zu bedenken sind, um der Verwirklichung des sozialistischen Menschenbildes an den Universitäten und Hochschulen näherzukommen.

Dabei sind wir uns völlig dessen bewußt: der Prozeß der Formung der sozialistischen Persönlichkeit ist kompliziert und langwierig. Noch ist viel schöpferische Arbeit notwendig, um zu tiefgehenden Einsichten in die optimalen Bedingungen des Prozesses der Menschenformung an sozialistischen Hochschulen zu gelangen.

Eine wesentliche Erkenntnis aber sei abschließend betont: Die sozialistische Weltanschauung als geistiges Band der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden sowie die lebendige Vorbildwirkung der Hochschullehrerpersönlichkeit erweisen sich als wichtigste Bedingung für die erfolgreiche Ausprägung des sozialistischen Persönlichkeitsprofils der Studenten im Ergebnis der erzieherischen Bemühungen an unseren Universitäten und Hochschulen.

## Anmerkungen

- 1) Prof. Dr. Erwin Herlitius in seinem Vortrag über „Historische Voraussetzungen und Entwicklungstendenzen der modernen Universitas“.  
Sonderdruck zum Symposium „Technik und Universitas“ am 15. u. 16. Juli 1964, S. 5.
- 2) Vgl. „Universität und moderne Welt“  
Herausgeber: Richard Schwarz, Wien. Berlin 1962, S. 1.
- 3) a. a. O., S. 2.
- 4) a. a. O., S. 3.
- 5) ebenda.
- 6) a. a. O., S. 67.
- 7) a. a. O., S. 201.
- 8) Siehe Interview mit Prof. Dr. Neuner zur Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten, in: Einheit, Heft 7, 1974, S. 841.
- 9) Vgl. Schmollach/Müller: Sozialistisches Menschenbild und die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit. In: Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung. Berlin 1971, S. 20.
- 10) Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung, Berlin 1971, S. 28/29.
- 11) Lenin: Noch einmal über die Gewerkschaften, Werke, Bd. 32, Berlin 1963, S. 85, zit. nach E. Dietrich, Heft 33 der Studien zur Hochschulentwicklung, S. 11.
- 12) Siehe als z. Z. neueste Veröffentlichung:  
G. L. Smirnow, Die Herausbildung der sozialistischen Persönlichkeit.  
Dietz-Verlag, Berlin 1975.
- 13) Vgl. Ihlefeld, Die Individualität der Persönlichkeit und der pädagogische Prozeß.  
In: Pädagogik, 30. Jg., Nr. 7/1975, S. 649.
- 14) S. L. Rubinstein, Prinzipien und Wege der Entwicklung der Psychologie.  
Akademie-Verlag, Berlin 1963, S. 100 f. u. 103.

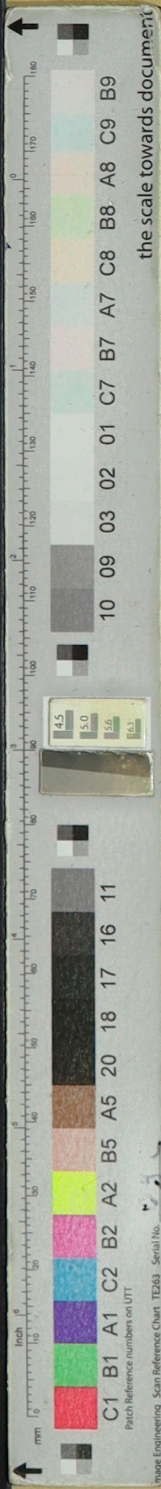
- 15) U. Ihlefeld, a. a. O., S. 647.
- 16) U. Ihlefeld, a. a. O., S. 648.
- 17) a. a. O., S. 655.
- 18) Siehe hierzu Siegfried Kiel, Untersuchungen zum wissenschaftlich-produktiven Studium – dargestellt am Beispiel der selbständigen Anfertigung wiss. Arbeiten durch die Studenten . . .  
Päd. Diss., Martin-Luther-Univ., Halle, 1970, S. 8 f.
- 19) Eduard Spranger, Der Universitätslehrer als Erzieher. In: Weltweite Erziehung (Als Festgabe für Friedrich Schneider zum 80. Geburtstag, herausgegeben von Wolfgang Brezinka), Herder Verlag, Freiburg, Basel, Wien (1961), S. 96.
- 20) Vgl. Günter Hellfeldt, Untersuchungen zur Führung und Gestaltung des pädagogischen Prozesses. In: Wiss. Zeitschrift der Univ. Rostock, 24. Jg. 1975, Gesellsch.- und sprachwiss. Reihe, Heft 1, S. 18.
- 21) ebenda.
- 22) Vgl. z. B. Wolfram Knöchel, Zum gegenwärtigen Stand der Entwicklung hochschulpädagogischer Grundpositionen. In: Hochschulpädagogische Schriftenreihe, Heft XVI (1973), S. 3 f.
- 23) Hellfeldt, a. a. O., S. 19/20.
- 24) I. Zocher, Die Führung des pädagogischen Prozesses an der Theaterhochschule „Hans Otto“, Leipzig . . .  
Päd. Diss., Humboldt-Univ., Berlin 1975, S. 270.
- 25) Erich Honecker, Bericht an den VIII. Parteitag der SED, Dietz Verlag, Berlin 1971, S. 85.
- 26) Student und Politik. Hermann Luchterhand Verlag, Neuwied 1961, S. 59.
- 27) Vgl. Herbert Dolecek, Die praktisch-pädagogische Tätigkeit als wichtiger Faktor zur Entwicklung einer sozialistischen Einstellung zum künftigen Beruf als Lehrer.  
Päd. Diss. (unveröff.), Ernst-Moritz-Arndt-Univ., Greifswald 1968, S. 44.
- 28) Franz Dahlem, Das 14. Plenum der Partei und unsere Aufgaben in Erziehung und Ausbildung. In: Das Hochschulwesen, Heft 1/1962, S. 9/10.
- 29) Vgl. Helmut Lehmann, Zur Planung der erzieherischen Arbeit an der Hochschule.  
In: Hochschulpädagogische Schriftenreihe, Heft XII, Berlin 1968, S. 9.

- 30) Ursula Tapp, Zur Funktion und zum Aufbau von Studienzielen unter dem Aspekt der Studienplanung.  
Päd. Diss., Humboldt-Univ., Berlin 1975 (unveröff.), S. 43
- 31) a. a. O., S. 110.
- 32) a. a. O., S. 111.
- 33) Hermann/Berger: Überzeugung und Gemeinschaft. Berlin 1970, S. 25.
- 34) a. a. O., S. 36-46.
- 35) W. I. Lenin: Die Aufgaben der Jugendverbände, Werke, Bd. 31, Berlin, Dietz Verlag, 1959, S. 274.
- 36) Vgl. Ingeborg Zocher, Die Führung des pädagogischen Prozesses an der Theaterhochschule „Hans Otto“, Leipzig, unter bes. Berücksichtigung der Kollektiventwicklung und Überzeugungsbildung.  
Päd. Diss., Humboldt-Univ., Berlin 1975 (unveröff.), S. 34.
- 37) Vgl. Günter Hellfeldt, Schöpferisches Studium. In: Perspektiven der Hochschul- ausbildung, Sonderdruck d. Rostocker Universitätszeitung „Die Neue Universität“, Mai 1969, S. 18.
- 38) Siehe „Das Hochschulwesen“, Heft 6/1971, S. 176.
- 39) ebenda.
- 40) Das Hochschulwesen, Heft 6/1973, S. 179 f.  
(Wichtig ist Hilfe und Förderung beim Selbststudium – Erfahrungen der Polytech- nischen Hochschule Kaunas).
- 41) ebenda, S. 180.
- 42) Das Hochschulwesen, Heft 5/1975, S. 136.
- 43) ebenda.
- 44) ebenda, S. 139.
- 45) ebenda.
- 46) Vgl. Erziehungs- und Ausbildungsprobleme aus hochschulpädagogischer Sicht. In: Wiss. Zeitschrift der Univ. Rostock, Gesellschafts- und sprachwiss. Reihe, Heft 1, 1975, S. 11 f.



21. Sep. 1976





erren!

ng dieser Universitätstage in Rostock eine neue werden soll, so führt das gewiß zu der Frage: Was ist der Gedanke der Universität? Handelt es sich nicht um ein anachronistisches Bemühen? Ist der Gedanke längst überlebt? Zerfällt sie nicht als heterogenes Durcheinander loser miteinander verbundener Struktureinheiten in eine leistungsfähige Klammer? Worin besteht sie?

hat eine mehrseitige Bedeutung in der Entwicklung

„magistrorum et scholarium“ war die Universität, als die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden. Der Begriffgebrauch hinzu, die Institution damit zu veranschaulichen. „Universitas literarum“ sollte das Ensemble der Disziplinen ausgedrückt werden.

und auch nicht das Thema meines Vortrages, die Idee des Universitätsgedankens zu behandeln und die Streitigkeiten näher auszuführen, der damit verknüpft ist, der durch sozialökonomische Entwicklungen beeinflusst worden ist. Soviel sei jedoch als bekannt vorausgesetzt, daß in der vorsozialistischen Gesellschaft kaum die Idee der „schönen Idee der Universitas“ zu bewahren. Ihrer Bedeutung ist es gesetzt; und es fehlt heute nicht an resignierten Universitätsgedanken als unmodern bezeichnen, sondern manchmal dazu neigen, nur noch pragmatischen zu reden.

ich von der Voraussetzung ausgehen, daß die entfaltete Gesellschaft die Grundlage dafür bietet, nicht nur die Tradition unseres Hochschulwesens zu verankern, sondern die Universitäten als Institutionen zu höchster Blüte zu erheben, weit hinaus, indem wir „Universitas“ und Verwirklichung der Entwicklung der allseitigen Persönlichkeit

fand an unserer Universität Mitte Juli 1964 ein gewissermaßen einen Beitrag zur Begründung der Tradition leistete, in zentralen Universitätsrepräsentativen Ausschnitt des wissenschaftlichen zu demonstrieren und damit die Grenzen ausschließend zu demonstrieren sowie den Möglichkeiten einer Universität. Dieses Symposium trug den Titel „Technik und Tradition“ und brachte den Gewinn, den eine alte Universität dann nicht traditionell in Universitäten eingebundenes werden konnte. Verdienstvollerweise wurde damals