

Wessel, Karl-Friedrich [Hrsg.]; Horstmann-Hegel, Karla [Hrsg.]; Sayatz, Ulrike [Hrsg.]
Motivation - Situation - Moral. Gerhard Rosenfeld zum Gedenken

Berlin : Logos Verlag 2020, 207 S. - (Berliner Studien zur Wissenschaftsphilosophie & Humanontogenetik; 39)



Quellenangabe/ Reference:

Wessel, Karl-Friedrich [Hrsg.]; Horstmann-Hegel, Karla [Hrsg.]; Sayatz, Ulrike [Hrsg.]: Motivation - Situation - Moral. Gerhard Rosenfeld zum Gedenken. Berlin : Logos Verlag 2020, 207 S. - (Berliner Studien zur Wissenschaftsphilosophie & Humanontogenetik; 39) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-333949 - DOI: 10.25656/01:33394; 10.30819/5034

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-333949>

<https://doi.org/10.25656/01:33394>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.logos-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this licence or an identical or comparable licence.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Karl-Friedrich Wessel, Karla Horstmann-Hegel & Ulrike Sayatz

HERAUSGEBER

Motivation – Situation – Moral

Gerhard Rosenfeld zum Gedenken

39

**Berliner Studien zur
Wissenschaftsphilosophie
und Humanontogenetik**

Die Open-Access-Stellung der Datei erfolgte mit finanzieller Unterstützung des Fachinformationsdiensts Philosophie (<https://philportal.de/>)



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz CC BY-SA (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>). Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.



DOI: <https://doi.org/10.30819/5034>

Motivation — Situation — Moral

Gerhard Rosenfeld zum Gedenken

Berliner Studien zur
Wissenschaftsphilosophie & Humanontogenetik

Herausgegeben von
Karl-Friedrich Wessel

Band 39

Schriftenreihe des Projektes Humanontogenetik
der Humboldt-Universität zu Berlin
und der
Gesellschaft für Humanontogenetik e.V.

ISSN 2365-5089

Karl-Friedrich Wessel, Karla Horstmann-Hegel & Ulrike Sayatz
(Herausgeber)

Motivation – Situation – Moral

Gerhard Rosenfeld zum Gedenken

Logos Verlag Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2020 Gesellschaft für Humanontogenetik e.V.
© 2020 für diese Ausgabe, Logos Verlag Berlin GmbH,
Comeniushof, Gubener Str. 47,
D-10243 Berlin

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Autoren, der Gesellschaft und des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Herstellung: Logos Verlag Berlin
Printed in Germany

Dieses Buch ist aus säurefreiem Papier hergestellt und entspricht den Frankfurter Forderungen zur Verwendung alterungsbeständiger Papiere für die Buchherstellung.

ISBN 978-3-8325-5034-9

„Sicherlich wird in absehbarer Zeit die Komplexforschung von ihren verschiedenen Standorten und Methoden her zu einer allgemeinen und umfassenden Erziehungstheorie und vielleicht auch zu einem neuen theoretischen System der Erziehung hinführen.“

Gerhard Rosenfeld, 1966



Gerhard Rosenfeld
27. Februar 1925 – 24. November 1985
(Foto: 1983)

Vorwort

Prof. Dr. habil. Gerhard Rosenfeld gehörte zu den profiliertesten Gelehrten der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Vorlesungen waren berühmt, hohes Niveau und die Ästhetik der Vermittlung bildeten eine selten erreichte Einheit. Markant die Aussagen, motivierend die Zielstellung, er war ein Meister der Darstellung.

Gerhard Rosenfeld beherrschte alle Daseinsweisen des Hochschullehrers, löste Begeisterung bei seinen Studentinnen und Studenten aus, motivierte Mitarbeiter und Doktoranden, ihre Möglichkeiten auszuschöpfen, und brillierte in Diskussionen mit Kolleginnen und Kollegen (manche fürchteten auch seine kritischen Einwände).

Seine Publikationen hatten eine breite und tiefe Wirkung. Denken wir nur an das Werk „Theorie und Praxis der Lernmotivation“, welches in 17 Auflagen erschien und Gedanken enthielt, die weit über die Zeit von 1964 hinausreichten.

Nur sehr zögerlich ließ er sich auf die kritische Auseinandersetzung mit Kollegen ein, wenn sie erwünscht waren, und wenn er es tat, dann bemühte er sich um größte Sachlichkeit. Auf Zusammenarbeit mit Kollegen, insbesondere in interdisziplinärer Hinsicht, ließ er sich nur nach sorgfältiger Prüfung ein, dann aber auf äußerst kreative und zuverlässige Art.

Gerhard Rosenfeld wurde durch eine schwere Krankheit daran gehindert, neue Dimensionen fachlichen und interdisziplinären Strebens zu realisieren. Es ist leider nicht möglich, Unvollendetes und alle damit verbundenen Absichten und Motive zu charakterisieren.

Auf der Basis der Beiträge einer Gedenkveranstaltung für Gerhard Rosenfeld am 11.12.2015 sahen und sehen sich die Herausgeberinnen und der Herausgeber verpflichtet, aus unterschiedlichen Perspektiven – die Tochter, heute selbst Wissenschaftlerin, die langjährige Mitarbeiterin, engste Vertraute und Nachfolgerin sowie einer seiner Freunde und Begleiter der letzten Wegstrecke –, wichtige Beiträge zu publizieren.

Selbstverständlich können unsere Bemühungen nicht den ganzen Reichtum der Persönlichkeit von Gerhard Rosenfeld erfassen. Dennoch hoffen wir, die Leistungen eines Wissenschaftlers in Erinnerung zu rufen, der zahlreiche Studenten und Studentinnen auf ihre Tätigkeit als Lehrende vorbereitet hat, vielen Kolleginnen und Kollegen zur Seite stand und das intellektuelle Leben an der Berliner Universität anzuregen und zu bereichern vermochte.

Karl-Friedrich Wessel, Karla Horstmann-Hegel & Ulrike Sayatz
im Herbst 2019

Inhalt

| | |
|---|-----|
| Vorwort | 7 |
| Zur wissenschaftlichen Biografie von Gerhard Rosenfeld Karla Horstmann-Hegel | 11 |
| Im Gedenken an Gerhard Rosenfeld: Erziehung – Moral – Entwicklung Karl-Friedrich Wessel | 19 |
| Motivation, Situation und Moral. Zum wissenschaftlichen Werk von Gerhard Rosenfeld Karla Horstmann-Hegel | 37 |
| Widerspruchsdialektik in den Schriften von Gerhard Rosenfeld Dieter Kirchhöfer | 61 |
| Erinnerungen an Gerhard Rosenfeld Ulrike Sayatz | 65 |
| DOKUMENTE (1947-1970) | 69 |
| Objektive Gesetzmäßigkeit aus der Sicht des Verhältnisses von Philosophie und Psychologie (1974, Nachdruck) Gerhard Rosenfeld & Karl-Friedrich Wessel | 141 |
| Zur Evolution der individuellen Freiheit (1975, Nachdruck) Gerhard Rosenfeld & Karl-Friedrich Wessel | 159 |

| | |
|---|-----|
| Persönlichkeitsentwicklung und moralische Stabilität (1980, Nachdruck) Gerhard Rosenfeld & Karl-Friedrich Wessel | 165 |
| Tätigkeitssituation und Moralaneignung (Vortrag 1983) Gerhard Rosenfeld | 181 |
| Moralische Verhaltensformierung – psychologische Untersuchungen zur Entwicklung moralischer Verhaltensstrukturen (Exposé 1984) Gerhard Rosenfeld und Mitarbeiter | 191 |
| Zur Psychologie moralischer Entwicklungen von Heranwachsenden (Kapitelplan zu einer Monographie 1984) Gerhard Rosenfeld | 197 |
| Bibliografie Gerhard Rosenfeld | 203 |

Zur wissenschaftlichen Biografie von Gerhard Rosenfeld

KARLA HORSTMANN-HEGEL

1 Wissenschaftliche Vita

Gerhard Rosenfeld ist am 27. Februar 1925 in Buchwalde (Kreis Preußisch Holland, Ostpreußen) geboren worden. Nach Abschluss der Oberschule (Abitur) wurde er zum Militärdienst eingezogen. Nach Ende des II. Weltkrieges besuchte er in Jüterbog einen Kursus für Neulehrer und arbeitete von 1946 bis 1947 als Lehrer in Luckenwalde. Im Wintersemester 1947 begann er ein Studium der Germanistik und Psychologie an der Pädagogischen Fakultät der Berliner Humboldt-Universität (siehe Dokument D1). Nach seinem Staatsexamen schloss er 1952 auch sein Psychologie-Studium bei Prof. Dr. Kurt Gottschaldt mit dem Diplom ab.

Kurt Gottschaldt – einer der bedeutendsten Vertreter der Berliner Gestalttheorie – war zu dieser Zeit Direktor des neu gegründeten Instituts für Psychologie an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität und Leiter der Arbeitsstelle für experimentelle und angewandte Psychologie der Deutschen Akademie der Wissenschaften. Bereits 1950 – also während Rosenfelds Diplomstudienzeit – wählte Gottschaldt den hochmotivierten Studenten zu seinem wissenschaftlichen Assistenten. Nachdem Rosenfeld am 14. Juni 1952 seine Diplomhauptprüfung mit dem Prädikat „sehr gut“ bestanden hatte, erhielt er (auf Vorschlag Gottschaldts) am 19. Dezember 1952 die Zulassungsurkunde über die Aufnahme in die wissenschaftliche Aspirantur (vgl. D2 & 3).

1953 wurde G. Rosenfeld Oberassistent von Gottschaldt. Er übernahm Lehrveranstaltungen zu allen Gebieten der Psychologie sowohl an der Humboldt-Universität zu Berlin als auch in anderen Einrichtungen (z.B. am Institut für Lehrerbildung). 1955 berief ihn der Staatssekretär für Hochschulwesen, Prof. Dr. Harig, in den wissenschaftlichen Beirat beim Staatssekretariat für Hochschulwesen (vgl. D4). 1957 wurde Rosenfeld zum Dr. rer. nat. mit einer experimentellen Arbeit aus dem Gebiet der theoretischen Psychologie promoviert. Thema: „Über Bedingungen der optischen Figurwahrnehmung im Schwellenbereich“. (Vgl. D5)

Im gleichen Jahr wechselte Rosenfeld zur Pädagogischen Fakultät der Humboldt-Universität und übernahm hier Vorlesungen, Seminare und Übungen zunächst in der Fachpädagogen-Ausbildung und später in der Lehrer-Ausbildung. Bis 1960 war er mit der Abfassung von psychologischen Lehrbriefen innerhalb des pädagogischen Fernstudiums beauftragt. Diese Reihe umfasste jeweils Lehrbriefe zur Allgemeinen-, Entwicklungs-, Pädagogischen Psychologie, zu Lern- und Verhaltensstörungen sowie zur pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Am 1. Januar 1960 wurde er zum Dozenten für das Fachgebiet Psychologie an der Pädagogischen Fakultät der Humboldt-Universität berufen (vgl. D7).

Im gleichen Jahr beteiligte sich Rosenfeld maßgeblich an einer brisanten wissenschaftspolitischen Aktion. Anlass war die Besetzung Friedrich Sanders als Vorsitzenden des Organisationskomitees zum XVI. Internationalen Kongress für Psychologie, der vom 31. Juli bis 6. August 1960 in Bonn stattfand. In der Zeit des Nationalsozialismus war Sander u.a. Mitglied der NSDAP gewesen. Als ordentlicher Professor für Psychologie in Jena (1933 bis 1945) fiel er durch rassistische und völkische Äußerungen auf. Diese stützte er auch durch seine genetische Ganzheitspsychologie. Offensichtlich durch das grobe Raster der Entnazifizierung gerutscht, lehrte er Ende der 40er Jahre in Berlin und Potsdam. In den 50er Jahren ist er an das Max-Planck-Institut für Anthropologie berufen worden und lehrte von 1955 bis 1958 als ordentlicher Professor an der Bonner Universität. Bis 1959 war Sander Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Psychologie gewesen.

Zur Aktion: Berliner Psychologen um Gerhard Rosenfeld (Konrad Lüning, Hans-Dieter Schmidt, Adolf Kossakowski und Joachim Lompscher gehörten dazu) veröffentlichten in der Studentenzeitschrift „Forum“ (9. Juni 1960) einen aufsehenerregenden Artikel gegen Sander. Sie zitierten Äußerungen Sanders aus der Zeit des Nationalsozialismus und legten klare Belege über dessen Vergangenheit vor. Diesen verschickten sie kurz vor Eröffnung des Bonner Kongresses an über 200 Persönlichkeiten und Institutionen. Dies trug dazu bei, dass der bishe-

rige Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Psychologie noch vor Beginn des Kongresses zurücktrat (Friedrich 2009, S. 231). An diese Aktion erinnert auch Hans-Dieter Schmidt (1997, S. 58ff.) in seiner „Selbstbefragung eines DDR-Psychologen“, ohne allerdings die Namen der anderen Beteiligten zu nennen. Schönplüg und Lüer (2011, S. 32) verweisen auf etwas frühere Bemühungen von Psychologen in der BRD, die dasselbe Anliegen verfolgten.

Zurück zum Berliner Institut für Psychologie: Am 1. November 1960 wurde G. Rosenfeld zum Fachrichtungsleiter für Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Fakultät der Humboldt-Universität ernannt. Auf Antrag dieser Fakultät wurde vom zuständigen Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen am 1. September 1961 ein Institut für Pädagogische Psychologie eingerichtet und G. Rosenfeld als Direktor benannt (vgl. D8).

Etwa zeitgleich erfolgte die Trennung der Arbeitsstelle für experimentelle und angewandte Psychologie der Deutschen Akademie der Wissenschaften vom Institut für Psychologie der Humboldt-Universität. Diese Trennung war notwendig geworden, da Kurt Gottschaldt 1961 einen Ruf der Universität Göttingen annahm und die DDR verließ. Seine Wirkungsmöglichkeiten in Forschung, in Lehre und in der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses waren seitens der politischen Führung der DDR drastisch eingeschränkt worden. Er galt jetzt als Repräsentant einer „bürgerlichen Psychologie“. Dies verwundert insofern, da Gottschaldt bis zum Ende der 50er Jahre ermutigt worden war, sich in Lehre und Forschung von den damals zunehmend behavioristischen Sichtweisen im Sinne Pawlows zu distanzieren. Der Rektor der Universität, Prof. Dr. K. Schröder, übertrug am 3. Oktober 1961 die Geschäfte der Institutsleitung kommissarisch Dr. Hiebsch (Leipzig), Dr. Klix (Jena) und Dr. Rosenfeld (Berlin) (vgl. D9 und 10). 1962 wurde G. Rosenfeld zum Mitglied der Sektion Psychologie der Deutschen Akademie der Wissenschaften berufen. Er war ihr wissenschaftlicher Sekretär bis zu seiner (auf eigenen Wunsch) erfolgten Entlassung 1965 (vgl. D15).

1963 reichte Rosenfeld der Pädagogischen Fakultät der Humboldt-Universität seine Habilitationsschrift ein zum Thema „Theoretische und praktische Probleme der Lernmotivation. Eine pädagogisch-psychologische Untersuchung“. Er schloss das Verfahren 1964 mit dem öffentlichen Vortrag „Zur Funktion innerer Widersprüche im Bildungs- und Erziehungsvorgang“ erfolgreich ab (vgl. D11).

Im gleichen Jahr erfolgte die Berufung Rosenfelds zum ordentlichen Professor und Lehrstuhlinhaber für Pädagogische Psychologie an der Humboldt-Universität. Seine jahrelangen Bemühungen sowohl um eine Diplom-Fachausbildung in Pädagogischer Psychologie als auch die Einrichtung von praktischen Einsatzmöglichkeiten des pädagogischen Psychologen zur Frühdiagnostik von Fehlent-

wicklungen und deren rechtzeitige psychologische Korrektur hatten am 15. Mai 1966 mit Gründung der Erziehungsberatungsstelle am Institut für Pädagogische Psychologie einen Teilerfolg (vgl. D16 und 17). Der Dekan der Pädagogischen Fakultät, Prof. Dr. H. König, berief am 1. August 1967 G. Rosenfeld in den Fachrichtungsrat für die Ausbildung der Diplom-Pädagogen an der Humboldt-Universität (vgl. D18).

Am 17. September 1968 – mit der 3. Hochschulreform in der DDR – wurde die Sektion Psychologie gegründet und Rosenfeld ihr Direktor. Zur Sektion gehörten die Mitarbeiter des Instituts für Psychologie der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät und die des Instituts für Pädagogische Psychologie der Pädagogischen Fakultät. Den Festakt am 17. September 1968, 9.00 Uhr im Senatssaal der Humboldt-Universität zu Berlin eröffnete ihr Rektor Prof. Dr. K.-H. Wirzberger. G. Rosenfeld hielt das Gründungsreferat. Er kennzeichnete die fachlichen und organisatorischen Schwerpunkte, Anforderungen und Positionen der neuen Sektion Psychologie, wie sie sich aus dem grundsätzlichen Anliegen der 3. Hochschulreform ergaben (vgl. D14). Für die universitäre Lehre und Forschung forderte er eine stärkere Theorie – Praxis – Beziehung innerhalb und zwischen den einzelnen Fachrichtungen. In seinen detaillierten Überlegungen zu den neuen Aufgaben der Sektion begründete Rosenfeld für die Pädagogische Psychologie erneut und dringend „die unmittelbare Aufgabe, Konzeptionen und Programme für die Ausbildung von Diplom-Psychologen mit der Qualifikation des psychologischen Erziehungsberaters zu entwickeln (vgl. D20). Hierzu unterbreitete er konkrete Realisierungsvorschläge und hob hervor: „Der an das Ministerium für Volksbildung gerichtete konzeptionelle Vorschlag für den stufenweisen Aufbau psychologischer Erziehungsberatungsstellen in der DDR, hat bisher keinerlei praktische Konsequenzen bewirkt“. Und erneut wiederholte er seine Forderung „die Ausbildung von psychologischen Erziehungsberatern zu forcieren“ (ebenda). Bereits am 28. September 1967 führte Rosenfeld seine Bemühungen betreffs Immatrikulation im Fachgebiet Pädagogische Psychologie (Erziehungsberatung) fort. Unter Berufung auf mehrere Gespräche mit dem Referat Psychologie im Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (einschließlich einer bereits vorgenommenen – aber nicht realisierten – Perspektivplanung bis 1966) unterbreitete er erneut einen detailliert begründeten Vorschlag zur Einrichtung eines entsprechenden Diplom-Studienganges (vgl. D19). Eine von Rosenfeld am 8. Dezember 1969 dem Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen nochmals schriftlich vorgelegte Anfrage nach der vorgesehenen „Neuaufnahme der Fachausbildung in Pädagogischer Psychologie (Abschluss Diplompsychologie) mit der Einsatzmöglichkeit des Erziehungsberaters“ (vgl. D21)

wurde am 27. Januar 1970 vom Ministerium endgültig abschlägig beantwortet (vgl. D24). Diese Entscheidung muss sicher auch mit dem im Rahmen der Fortführung der 3. Hochschulreform beabsichtigten Vorhaben des Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen gesehen werden, den Lehrbereich Pädagogische Psychologie aus der Sektion Psychologie auszugliedern und der Sektion Pädagogik zuzuordnen (vgl. D22, 23 und 25). Trotz der abschlägigen Entscheidung formulierte Rosenfeld noch vor der Überleitung des Lehrbereichs in die Sektion Pädagogik (d.h. noch als Direktor der Sektion Psychologie) diesbezüglich in seiner Stellungnahme vom 4. Mai 1970 an das Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen „Dennoch werde ich die leitenden Mitarbeiter der Bereiche meiner Sektion beauftragen, im Rahmen der gegenwärtig im Endstadium befindlichen prognostischen Arbeiten der Leitsektion Psychologie dieser Problematik besondere Beachtung zu schenken“ (vgl. D26).

Bereits zu Beginn des Herbstsemesters 1970 wurde auf Antrag des Ministeriums für Volksbildung und mit Unterstützung des Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen der Lehrbereich Pädagogische Psychologie unter Leitung von G. Rosenfeld in die Sektion Pädagogik eingegliedert. Die Erziehungsberatungsstelle blieb Bestandteil des Lehrbereiches und arbeitete nun in der Sektion Pädagogik weiter (vgl. D23-27). Bis zu seinem frühen Tod am 24. November 1985 blieb Gerhard Rosenfeld Leiter des Lehrbereichs Pädagogische Psychologie an der Sektion Pädagogik.

G. Rosenfeld war Mitglied verschiedener wissenschaftlicher Gremien, z.B. Mitglied des Wissenschaftlichen Rates für Psychologie des Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen, Mitglied des Wissenschaftlichen Rates und Mitglied der Leitung der Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin (Leiter der AG Erziehungswissenschaft), Leitungsmitglied des Wissenschaftlichen Rates des Instituts für Pädagogische Psychologie der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften.

Der Name Gerhard Rosenfeld ist in der Psychologie vor allem verbunden mit Forschungen zur Gerichtetheit der Persönlichkeit, zur Motivation, speziell auch zur Lernmotivation, zu werttheoretischen, motivtheoretischen und kognitiven Aspekten der Erziehungspsychologie sowie zum Widerspruchmodell innerhalb der psychischen Entwicklung (vgl. hierzu die Beiträge in diesem Band). In seinen letzten Lebensjahren arbeitete Rosenfeld vorrangig an der psychologischen Analyse subjektiver Moralsysteme. Ihn interessierte die Herausbildung sittlicher Verhaltensstrukturen infolge von Situationsbewältigung.

2 Facetten seiner Wirkungsgeschichte

Neben seiner umfassenden Forschungstätigkeit – zu großen Teilen auch interdisziplinär – sind vor allem Rosenfelds legendäre Vorlesungen im Rahmen der Lehrerbildung zu den Gebieten Allgemeine Psychologie, Persönlichkeitspsychologie und Entwicklungspsychologie anzuführen. Diese Vorlesungen waren im Zentralen Vorlesungsverzeichnis der Humboldt-Universität auch für andere Fachgebiete und Ausbildungsrichtungen fakultätsübergreifend angeboten. Von einem weiten Bildungsverständnis ausgehend, gelang es Rosenfeld in einer klaren, prägnanten, virtuosen und mitreißenden Sprache viele Studierende, Aspiranten und Nachwuchswissenschaftler für seine Themen zu begeistern. Besonders erwähnt sei die intellektuelle Spannweite, die strenge gedankliche Ordnung und der logische Aufbau seiner Inhalte. Er verband sein breites Grundlagenwissen stets mit neuesten Forschungsergebnissen verschiedener Disziplinen. Hier sollen nur die Einführung des Tätigkeitskonzeptes, die Darlegung der Situationstheorie, die Neufassung der Motivationstheorie und das Konzept der subjektiven Zielbildung genannt werden. Auch verstand er es, die theoretischen Auffassungen durch anschauliche, situationsangemessene Beispiele zu verdeutlichen. Bei Gesprächen und Diskussionen regte er auf produktive Weise (Kritik eingeschlossen) zu wissenschaftlichem Denken an. Einer seiner markantesten Leitsätze war: „Nur wer nicht denkt, macht keine Fehler!“ Sein charismatischer Duktus als Wissenschaftler hat seine Mitarbeiter, Promovenden, aber auch wissenschaftliche Kollegen anderer Fachrichtungen stets inspiriert und beeindruckt. Im Exposé für seine beabsichtigte Monografie zur moralischen Persönlichkeitsentwicklung betonte G. Rosenfeld 1984 (S. 3), dass seine „[...] theoretische Ausgangskonzeption noch einer über viele Jahre sich erstreckende experimentell-empirischen Fundierung bedarf“. Dieses Vorhaben konnte er nicht mehr realisieren.

Nach seinem Tode wurde versucht, Teilfragen dieser Forschungskonzeption in mehreren – zum Teil interdisziplinären – Projekten empirisch zu beantworten. Angeführt seien hier nur fünf:

- Untersuchungen zu moralischen Regulationsformen in unterschiedlichen Anforderungssituationen. Verglichen wurden Jugendliche aus Spezialheimen der Jugendhilfe mit Jugendlichen, die in ihren Familien lebten (Horstmann 2000, s. dazu den Beitrag „Motivation, Situation und Moral. Zum wissenschaftlichen Werk von Gerhard Rosenfeld“ im vorliegenden Band).

- Die Entwicklung des Fremdenbildes über das Grundschulalter in Abhängigkeit von Begegnungssituationen der Kinder mit Migranten (Horstmann & Müller 1997).
- Zusammenhang von Situationsgefährdung und Aktivierung normativer Regulative zur Situationsstabilisierung (Horstmann 1987)
- Ausgewählte moralrelevante Themen im Rahmen der Gesundheits- und Sexualerziehung im Grundschulalter.
- Moralrelevante Aspekte und Probleme im Kontext des Umgangs von Kindern mit Sterben, Tod und Trauer.

Rosenfelds Ideen blieben noch lange Thema und Gegenstand einer lebendigen wissenschaftlichen Diskussion. Auch in der Lehrerbildung – u.a. in Lehrveranstaltungen zur moralischen Entwicklung im Kindes- und Jugendalter oder zu lernaktiven Methoden – waren seine Ideen präsent. Beispielsweise wurden in Seminaren, gemeinsam mit Studierenden, fiktive moralrelevante Dilemma-Situationen in Rollen- bzw. Planspielen entwickelt. Im Schulkontext ist dann versucht worden, die Begründungsmuster von Konfliktlösungsstrategien bezüglich solcher Situationen zu erforschen und den Rosenfeldschen Situationsmerkmalen und Regulationsformen zuzuordnen. Entsprechende lernaktive Ansätze wurden Ende der 90er Jahre unter dem Titel „Frischer Wind im Klassenzimmer“ (Horstmann & Tiggeles 1998) publiziert. Erwähnt seien auch Besuche von Wissenschaftlern aus China, Schweden und Japan, die sich explizit für seine Arbeiten interessierten. Dem japanischen Sozialpsychologen Takata – der zu Rosenfelds Lernmotivation arbeitete und sich für sein Situationskonzept interessierte – stellte Rosenfelds Frau Erika noch unveröffentlichte Texte ihres Mannes für seine Forschung zur Verfügung. Im Internet sind ebenfalls viele Spuren seines wissenschaftlichen Wirkens zu finden, z.B. in Dissertationen, Plattformen zur Lehrerbildung oder wissenschaftlichen und wissenschaftshistorischen Texten.

3 Was bleibt? Ein Fazit

Angesichts eines Verfalls moralischer Verhaltensformen und einer offensichtlich noch immer ungenügenden wissenschaftlichen Aufarbeitung des Zusammenhangs von Moral, Situation und moralischem Verhalten – insbesondere im pädagogischen Kontext – kann Folgendes zusammengefasst werden: Die Ideen und Leistungen von Gerhard Rosenfeld sind noch immer von aktueller Bedeutung. Mit seiner Monografie zur Lernmotivation, seinen programmatischen

Entwürfen zur Erziehungspsychologie und zur moralischen Verhaltensentwicklung hat er Wege aufgezeigt, die für die heutige Pädagogische Psychologie und darüber hinaus wirksam sein könnten. Es ist zu hoffen, dass sich junge Wissenschaftler finden, die Rosenfelds Gedanken aufgreifen und fortführen.

Literatur:

Friedrich, W. (2009): *Das erste Psychologie-Institut der Welt. Die Leipziger Universitätspsychologie 1879-1980*. Leipzig

Horstmann, K. (1987): Moral als aktivierendes Moment der Handlungsregulation. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Halle/Köthen*. H. 19, S. 14-23

Horstmann, K. & Müller, M. (1997): Das Bild vom „Fremden“ in der Grundschule. In: *Die Grundschulzeitschrift*. H. 106, Juli 1997, 11. Jg. S. 48-51

Horstmann, K. & Tiggelers, K.-H. (1998): *Frischer Wind im Klassenzimmer. Lernaktive Methoden in der Grundschule*. Milow

Horstmann, K. (2000): Sorgenkinder – auf der Suche nach möglichen Ursachen. In: Sicherheitskonferenz Potsdam und Gesellschaft für praxisorientierte Kriminalitätsforschung, e.V. (Hrsg.) *Potsdamer Kolloquium Kindersorgen – Sorgenkinder*, S. 21-40. Brandenburg

Rosenfeld, G. (1984): *Moralische Verhaltensformierung – psychologische Untersuchungen zur Entwicklung moralischer Verhaltensstrukturen* (Exposé, im Manuskript).

Schmidt, H.-D. (1997): *Texte zwischen Ja und Nein: Selbstbefragung eines DDR-Psychologen*. Bielefeld

Schönpflug, W. & Lüer, G. (2011): *Psychologie in der Deutschen Demokratischen Republik: Wissenschaft zwischen Ideologie und Pragmatismus. Der XXII. Internationale Kongress für Psychologie 1980 in Leipzig, seine Vorgeschichte und Nachwirkungen*. Wiesbaden

Im Gedenken an Gerhard Rosenfeld: Erziehung – Moral – Entwicklung*

KARL-FRIEDRICH WESSEL

Meine Erinnerungen an Gerhard Rosenfeld sind äußerst vielfältig, reich und mich an- und aufregend. Die Erinnerungen gehören einer Zeit an, die gern vergessen, verdrängt und nicht selten entstellt wird; meine Gefühle, die sich daraus ergeben, unterdrücke ich, sonst wäre der folgende Text nicht möglich.

Gerhard Rosenfeld gehörte zu den Wissenschaftlern, denen man gerne und mit großem Gewinn zuhörte. Veranstaltungen mit ihm, Kolloquien, Tagungen und Arbeitsbesprechungen waren stets anregend und herausfordernd, seine Anwesenheit erzeugte eine Atmosphäre der Konzentration. Eine wohlthuende Strenge der Gedankenführung war gefordert, weil er sich selbst einer solchen befleißigte, es blieb dennoch kollegial, und die Wirklichkeit wurde nicht verzerrt durch Humorlosigkeit. Ich jedenfalls fand die Diskussionen immer als angenehm, sein Freund zu sein, war eine Auszeichnung, ich empfand und empfinde es noch immer so.

Wohldurchdacht seine Vorschläge, sie enthielten meist Abweichungen vom Bekannten, präzise vorgetragen, ohne Umschweife auf das Wesentliche zielend. Seine Sprache war geschliffen, das Gesagte gut überlegt, der Vortrag brillant, so auch seine Vorlesungen. Er war ein Vorbild an Gelehrsamkeit, auch weil er Unbedachtem, von Kollegen vorgetragen, entgegentrat. Seine Anwesenheit brachte häufig zum Schweigen, wer so einfach daherreden wollte, so manch einen Widerspruch verstand er mit sich selbst auszumachen, also selbst zu schweigen.

* Bei dem folgenden Text handelt es sich um den leicht bearbeiteten Vortrag zur Einleitung des 108. Humanontogenetischen Kolloquiums am 11. Dezember 2015, das im Gedenken an Gerhard Rosenfeld – er wäre 2015 90 Jahre alt geworden – zum Thema „Erziehung – Moral – Entwicklung“ stattgefunden hat.

Für die Diskussion und gemeinsame Vorhaben war er ein willkommener Partner. Ich besprach mit ihm eine ganze Reihe von Themen aus dem Grenzbe-
reich von Psychologie, Pädagogik und Philosophie, fand seine Zustimmung und
in der letzten Zeit seines Lebens eine merkwürdige Zurückhaltung, die ich erst
später zu verstehen vermochte.

Es war Anfang des Jahres 1985. Sein gesundheitlicher Zustand war mir nicht
bekannt und er sprach nicht darüber. Er verhielt sich merkwürdig zurückhaltend
einem Vorschlag gegenüber, eine Folge von gemeinsamen Artikeln von uns für
die *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* zu verfassen. Er stimmte sehr wohl
den Inhalten zu, verhielt sich aber den terminlichen Vorschlägen gegenüber sehr
reserviert. Als ich drei Monate später von einer Auslandsreise zurückkam, war
klar, unsere gemeinsamen Vorhaben hatten sich erübrigt, denn ohne seine Mit-
wirkung wären sie nicht zu bewältigen gewesen, obgleich sich viele auf schon
begonnene Zusammenarbeit, unter anderem auf drei Artikel in der genannten
Zeitschrift bezogen, auf die ich noch eingehen werde.

Zu Beginn möchte ich aber auf eine Diskussion verweisen, an der Gerhard
Rosenfeld sich beteiligte, längst bevor wir uns kannten; ich beendete gerade das
zweite Studienjahr als Philosophiestudent an der Humboldt-Universität Berlin.
Es handelt sich um eine Arbeitstagung vom 18.-20. Juni 1959, auf die mich
erst vor kurzem Helmut Stolz aufmerksam machte. Das war keine ganz normale
Arbeitstagung, es war ein Treffen pädagogischer Wissenschaftler mit einer spezi-
fischen Zielstellung. In der Einleitung der Broschüre zu dieser Tagung heißt es:

„Die Schulkommission beim Politbüro des Zentralkomitees der Sozialistischen Ein-
heitspartei Deutschlands und das Ministerium für Volksbildung der Deutschen De-
mokratischen Republik beriefen für den 18. bis 20. Juni 1959 eine *Arbeitstagung pädagogischer Wissenschaftler* nach Berlin ein, an der etwa 400 Wissenschaftler, Lehrer,
Lehrerbildner und Vertreter volkseigener Betriebe teilnahmen.“ (Schulkommission
1959, 3)

Es handelt sich also um eine sehr hoch zu bewertende Tagung, die inhaltlich
einzuschätzen sehr aufschlussreich wäre, und zwar sowohl hinsichtlich des
Reichtums von inhaltlichen Problemen als auch an einschränkenden Bedin-
gungen der Diskussion, die auch nach über einem halben Jahrhundert mit eben
diesem Abstand und unter gänzlich anderen Bedingungen vielerlei Aufschlüsse
ermöglichten.

Mir geht es aber heute nur um die Rolle von Gerhard Rosenfeld in diesem
Kontext. Er sprach gleich als erster, nachdem die Diskussion eröffnet worden
ist. Sein Gegenstand war das Begabungsproblem im Rahmen der pädagogischen
Psychologie.

Rosenfeld ging es um ein bis heute schwieriges Thema im Verhältnis von Individuum und Umwelt. Sein Ausgangspunkt charakterisierte die Situation in der Wissenschaft, von der Rosenfeld ausging. Er geht davon aus, dass das Begabungsproblem vor allem eine ideologische Frage sei (Rosenfeld 1959a, 81). Aus einem Artikel von Hubert Walter (in der Zeitschrift *Soziale Welt*, Jg. 10/1959, H. 1) extrahiert er eine Auffassung, die er explizit ablehnt. Rosenfeld polemisiert gegen die Auffassung Walters, dass „94,6 Prozent der Kinder der Oberschicht (...) unbedingt oberschulfähig oder nach dieser Untersuchung gut begabt“ seien. Dagegen seien nur „13,6 Prozent der Kinder ungelernter Arbeiter und Landarbeiter (...) unbedingt beziehungsweise bedingt oberschulfähig.“ (Rosenfeld 1959a, 82f.)

Für Rosenfeld war völlig klar, dass eine derartig Auffassung zurückgewiesen werden müsse.

„Hier zeigt sich in aller Deutlichkeit der reaktionäre ideologische Kern einer derartigen Theorie und einer derartigen Untersuchung, die sich den Anschein der Wissenschaftlichkeit gibt. Es wird dabei die Frage nach der Tätigkeit, nach den Umweltbedingungen, nach der thematischen Anforderung, nach der Bildung und nach der Erziehung völlig außer acht gelassen. Die Begabung wird als etwas vom Schicksal dem einzelnen Mitgegebenen betrachtet, sie ist gewissermaßen vererbt und angeboren.“ (Ebd., 83)

Rosenfeld eröffnet hier eine Diskussion, die überfällig war und lange Zeit zurückhaltend oder gar nicht geführt wurde. Es war zudem naheliegend, dass sich Rosenfeld in seiner Argumentation auf den zu diesem Zeitpunkt an der Humboldt-Universität lehrenden bekannten Psychologen Kurt Gottschaldt (1902-1991) bezieht, der sich intensiv mit der Zwillingsforschung und ebenso mit der Begabungsproblematik beschäftigte. Für Rosenfeld war diese Diskussion ein Balanceakt. Er war einerseits Schüler von Gottschaldt, verdankte ihm eine solide Ausbildung. Aus seinem Studienbuch (siehe Dokument D1) geht hervor, dass er u.a. folgende seiner Veranstaltungen erfolgreich besuchte: Methoden der Psychologie, Begabungsdiagnose, Wahrnehmungspsychologie, Entwicklungspsychologie, Ausdruckspsychologie, Sozialpsychologie, Allgemeine Charakterologie, Psychodiagnose, Pathopsychologie des Kindes, Psychologische Praktika und Kolloquien (vgl. D1). Und andererseits war er sich im Klaren darüber, dass die Begabungsproblematik auch durch Gottschaldt nicht hinreichend gelöst war. Gottschaldt wurde das Opfer einer generell ungelösten Problematik.

Rosenfeld wollte und hat sich eingebracht und mitgeholfen, die Erbe-Umwelt-Problematik zu qualifizieren. Die Situation wird dramatischer gewesen sein, als ich sie erinnere. Mir ist nur gegenwärtig, dass wir, Studenten der Philo-

sophie, in die Vorlesung von Gottschaldt geschickt wurden, um sie anschließend negativ zu beurteilen. Ich weiß nur, immerhin ein wenig mit der Psychologie vertraut – ich hatte bereits eine Lehrerausbildung hinter mich gebracht –, dass ich begeistert war von der Vorlesung und dies auch entsprechend mitteilte. An eine, wie auch immer geartete, Reaktion seitens der Auftraggeber kann ich mich nicht erinnern.

Vergessen werden darf natürlich in diesem Zusammenhang nicht die Situation, in der die erwähnte Tagung stattfand. Das geht beispielsweise aus dem Beitrag von Joachim Siebenbroth auf eben dieser Tagung hervor. Es ging in seinem Beitrag um die Situation der Arbeitsstelle für Psychologie der Deutschen Akademie der Wissenschaften, an der er arbeitete und die Gottschaldt gleichzeitig leitete. Es heißt hier:

„Es ist natürlich jedem von uns verständlich, daß Professor Gottschaldt, der in der Gestaltpsychologie Köhlers und Lewins aufgewachsen und heimisch geworden ist, die Auseinandersetzung mit der sozialistischen Praxis und der marxistischen Philosophie nicht so leicht fällt wie Außenstehenden oder gar Marxisten. Uns imponierte zunächst die methodische Strenge der psychologischen Forschung. Und wir sind Professor Gottschaldt dankbar, daß wir sie bei ihm lernen konnten. In der weiteren Arbeit stießen wir jedoch immer wieder auf Schwierigkeiten, wenn es darum ging, Theorie und Praxis in Einklang zu bringen.“ (Siebenbroth 1959, 120)

Wichtig ist auch der Satz:

„Wir bemühen uns deshalb darum, die Atmosphäre zu normalisieren und Professor Gottschaldt von der Perspektive zu überzeugen, die er als Psychologe bei uns in der Deutschen Demokratischen Republik hat.“ (Ebd., 121)

Natürlich war das eine schwierige, schwer nachzuvollziehende Situation. Einerseits sollte eine klare Position bezogen werden und andererseits wissenschaftliche Diskussion möglich sein.

Gerhard Rosenfeld wird „gebeten“ worden sein aufzutreten. Man darf nicht vergessen, dass es in dieser Zeit eine notwendige Auseinandersetzung mit dem von Rosenfeld gewählten Ausgangszitat über die nun wirklich klassenmäßig gefärbte Begabungsauffassung gab und noch immer gibt. Vergessen darf man dabei nicht, dass Rosenfeld sich sehr bemühte, die Begabungslehre anhand der Zwillingsforschung von Gottschaldt korrekt darzulegen.

Ich möchte das Protokoll der genannten Tagung nicht weiter verfolgen. Leider kenne ich den Verlauf ihrer Vorbereitung nicht, kann mir allerdings gut

vorstellen, dass sie mit entsprechenden Auflagen belastet war. Darum beziehe ich mich lieber auf einen Beitrag Rosenfelds im *Forum* mit dem Titel „Zu einigen Grundfragen der Begabungstheorie“ (Rosenfeld 1959b, vgl. D6). Natürlich bezieht sich dieser Artikel auf die erwähnte Tagung, ist aber wesentlich detaillierter und ausführlicher. Ich zitiere sehr umfanglich, um den Charakter der Diskussion zu verdeutlichen.

Rosenfeld geht ausführlich auf die Problematik der begabungstheoretischen Diskussion seiner Zeit ein. Dabei hält er auch fest, dass Begabungstheorien nicht klassenindifferent sind und meint damit, dass vielfach die ideologischen Voraussetzungen für die eine oder andere Annahme übersehen wird. In der Praxis der sozialistischen Erziehung würden bürgerliche Begabungstheorien übersehen. Das hört sich überzogen an, man sollte aber nicht verkennen, dass der Versuch, ein neues sozialistisches Erziehungssystem aufzubauen, auch der Versuch war, für alle Kinder gleiche Bedingungen zu schaffen, was keineswegs bedeutete, dass alle Umweltbedingungen wirklich gleich wurden, da die familiären Voraussetzungen sehr unterschiedlich blieben. Dabei wurde die Bedeutung von Erbanlagen keineswegs unterschätzt, dazu Rosenfeld:

„Das bisher Gesagte darf selbstverständlich nicht so verstanden werden, als würde in der marxistischen Begabungslehre die Bedeutung der Erbanlagen übersehen.“ (Rosenfeld 1959b, 4)

Ausführlich geht Rosenfeld dann auf die Rolle der Umwelt ein, bevor er „Zur gegenwärtigen Diskussion der Begabungsfrage in der Deutschen Demokratischen Republik“ (ebd., 5) kommt. Er geht sehr detailliert auf die Konzepte von Gottschaldt ein. Ich zitiere ausführlich, um den Charakter der Auseinandersetzung zu demonstrieren. Rosenfeld schreibt:

„Ein entscheidender Kernpunkt der Theorie K. Gottschaldts und wesentlich kritischer Ansatzpunkt ist in der schon sichtbar gewordenen Trennung zwischen formaler intellektueller Funktion einerseits und dem geistigen Inhalt andererseits zu sehen. Diese Trennung führt notwendigerweise zu einer undialektischen Begabungsauffassung: die formalen Intelligenzfunktionen werden danach im mehr nativistischen Sinne als erblich angelegte Leistungsdispositionen verstanden, die sich in ihrer jeweiligen Spezifität relativ unabhängig von der Umwelt entwickeln können. In diesem Sinne bleiben also auch eineiige Zwillinge, trotz unterschiedlicher Lebenssituationen, in ihrer formalen Intelligenzausstattung konkordant. Ein Unterschied ergibt sich lediglich hinsichtlich des geistigen Inhaltes der Intelligenz, welcher durch die verschiedenen lebensgeschichtlichen Gegebenheiten der einzelnen Zwillinge bedingt ist. Aber andererseits stehen die

jeweiligen geistigen Inhalte in keinem rechten Wirkverhältnis zur formalen Intelligenzausstattung. Genauer gesagt: der jeweilige geistige Inhalt wird wohl bedingt durch die Besonderheiten der individuellen Lebenssituation, kann jedoch die erblich angelegte Ausprägung der formalen Begabungsdimensionen nicht wesentlich verändern, was eben die angeführte Konkordanz dieser Dimensionen bei eineiigen Zwillingen (Ez) beweisen soll.

Wir wollen uns dieser Frage im einzelnen zuwenden: Der Dimensionsbegriff hat, wie aus dem bisher Gesagten ersichtlich wurde, sowohl in seiner Verwendung als Ordnungskategorie wie auch in seiner Verwendung als Werkzeugfunktion formalen Charakter. Dabei übersieht K. Gottschaldt durchaus nicht die Notwendigkeit einer inhaltlichen Bezugsetzung. Er führt an einer Stelle kritisch aus, daß in der üblichen diagnostischen Methodik der Inhalt des psychischen Erlebens zurücktritt beziehungsweise additiv den Intelligenzmessungen hinzugefügt wird und leitet daraus die Notwendigkeit ab, „auch die Methodologie und Theorie der Persönlichkeitsforschung auf das dialektische Wirkungsverhältnis von inhaltlichem Erleben und formaler Intelligenzausstattung ...“ auszurichten. Mit dieser Forderung ist allerdings noch nicht das Wesen des Zusammenhangs von geistigem Inhalt und formaler Funktion hinreichend gekennzeichnet und berücksichtigt. Es ist noch nichts gewonnen, sofern einerseits von dialektischem Wirkverhältnis zwischen geistigem Erlebnisinhalt und formaler Intelligenzausstattung gesprochen wird, dieser Sachverhalt auch kritisch einem additiven Verhältnis gegenübergestellt wird, andererseits jedoch in der Anwendung der additive Zusammenhang bestehen bleibt.“ (Ebd., 7)

Mit diesem Auszug aus der Diskussion sollte gezeigt werden, wie diffizil sie geführt wurde. Dass es dabei Rosenfeld keinesfalls um eine Herabsetzung von Gottschaldt ging, soll ein letztes Zitat aus dem Beitrag von Rosenfeld zeigen:

„Im Zusammenhang mit der gegenwärtigen Begabungsdiskussion [...] haben wir die Begabungstheorie Kurt Gottschaldts zur Diskussion gestellt. Es wurde hierbei einleitend darauf hingewiesen, und soll jetzt nochmals betont werden, daß zwischen einem Wissenschaftler wie Kurt Gottschaldt, der seit zehn Jahren aktiv zur Entwicklung der Psychologie in der Deutschen Demokratischen Republik beiträgt und hierbei viele Verdienste hat, und einem westdeutschen Autoren wie etwa Hubert Walter, ein wesentlicher Unterschied besteht. Es wurde auch gesagt, daß eine sogenannte begabungssoziologische Auffassung der Absicht Gottschaldts fern liegt und in seiner Theorie nicht enthalten ist. Es darf jedoch auch nicht übersehen werden, daß in der Theorie Gottschaldts einige Grundzüge enthalten sind, die zum Beispiel hinsichtlich ihrer schulpraktischen Konsequenzen die Durchführung des sozialistischen Schulprogramms unter Umständen hemmen können. Wir denken vor allem an die Theorie des formalen

Begabungsaufbaus, also an das Strukturgefüge der einzelnen formalen Dimensionen oder Denkfunktionen und die in diesem Zusammenhang auf der Ebene der Zwillingstudien beantwortete konditionalgenetische Fragestellung.“ (Ebd., 8)

Dass nicht alle, die sich an der damaligen Diskussion beteiligt haben, so sachlich argumentierten, ist eine andere Frage; die allerdings auch mit der Feststellung korreliert, dass auch in der heutigen Diskussion die Sachlichkeit häufig auf der Strecke bleibt, was mit Sicherheit der Kompliziertheit des Themas geschuldet ist.

Nach wie vor wird über das Verhältnis von erblichen Voraussetzungen der Intelligenz und dem Einfluss von Umweltfaktoren heftig gestritten. Es geht zwar nicht um die Frage, ob die Gene oder die Umwelt das Entscheidende für die Entwicklung der Intelligenz sind, sehr wohl aber um die Dialektik des Verhältnisses. Vernachlässigt wird allerdings sehr häufig sowohl die ontogenetische Entwicklung der Intelligenz wie auch die Komplexität der Umwelt. Die Entwicklung der Intelligenz, der kognitiven Kompetenz ist nicht erklärbar ohne die Berücksichtigung des ganzen Systems der Kompetenzen. Die Umwelt wirkt sehr früh in der Ontogenese auf alle Kompetenzen und diese wiederum aufeinander. Genau besehen ist eine Intelligenzmessung schon im frühen Kindesalter ohne die Berücksichtigung der bis dahin wirkenden Umwelt gar nicht vorzunehmen. Es wäre mir ein großes Vergnügen, heute darüber mit Gerhard Rosenfeld zu diskutieren und dabei insbesondere die Arbeit von Richard Lewontin „Die Dreifachhelix: Gen, Organismus und Umwelt“ (2002) einzubeziehen. Wahrscheinlich hätte er bessere Diskussionsvorschläge als ich.

Es zeichnet Gerhard Rosenfeld aus, dass er stets theoretische Konzepte mit unmittelbar experimenteller Tätigkeit zu verbinden verstand. Besonders deutlich wird dies an Arbeiten zur Moralentwicklung und zur Lernmotivation. Als Beispiel mag sein Buch „Theorie und Praxis der Lernmotivation“ (1964) gelten, welches siebzehn Auflagen erreichte. Gleichzeitig ist bemerkenswert, dass er nie allgemein theoretische Grundlagen außer Acht ließ. In dem soeben erwähnten Werk beschäftigt er sich explizit mit der Kategorie des Widerspruchs, um ein allgemeines Erklärungsprinzip von Aktivität und Bewegung zu erhalten. Von Rosenfeld werden Hegel, Lenin und Engels gleichermaßen bemüht. Dies nur als einen Hinweis darauf, dass Rosenfeld ständig die Beziehung zwischen den konkreten Handlungen der Kinder und Jugendlichen und den vorhandenen ganz allgemeinen Konzepten von Entwicklung im Auge hatte.

Ich werde mich allerdings vorwiegend auf theoretische Konzepte berufen, da sich unsere Zusammenarbeit auf dieses Feld bezog. Ich wähle drei Beispiele, die auch in Publikationen ihren Niederschlag fanden. Dabei will ich nicht verschweigen, dass Psychologen häufig meine Diskussionspartner waren, allen

voran Rosenfeld, dann aber auch Friedhart Klix (1927-2004) und Lothar Sprung (1934-2017), um die wichtigsten zu nennen. Versäumen darf ich allerdings an dieser Stelle nicht, dass nach 1977 Kollegen wie Hans Thomae (1915-2001), Ursula Lehr, Andreas Kruse und andere aus dem Westen Deutschlands zu meinen Diskussionspartnern gehörten, wenn auch diese Diskussionen nicht zu gemeinsamen Veröffentlichungen geronnen sind. Ich will an dieser Stelle darauf hinweisen, dass es eine Trennung der wissenschaftlichen Welt gab, die eine logische Folge gesellschaftlicher Entwicklung war, einer unvermeidbaren Entwicklung, die nun genau genommen bis heute aufrecht erhalten wird durch Ignoranz einer gewissen Wissenschaft. Das aber ist ein eigenes Thema.

Gerhard Rosenfeld und ich haben in der *Deutschen Zeitschrift für Philosophie (DZfPh)* drei Beiträge veröffentlicht, die sich alle dem Thema Moral- und Freiheitsentwicklung in der Ontogenese widmen. Sie spiegeln nur einen Teil unserer Zusammenarbeit wider, einen wichtigen und dokumentierten Teil.

Der erste Beitrag: „Objektive Gesetzmäßigkeit aus der Sicht des Verhältnisses von Philosophie und Psychologie“ (Heft 10-11, 1974) war dem IV. Philosophie-Kongress der DDR gewidmet, der unter der Thematik „Objektive Gesetzmäßigkeit und bewußtes Handeln in der sozialistischen Gesellschaft“ stand. Der zweite Beitrag erschien in einem Heft, welches dem Verhältnis „Materialistische Dialektik und pädagogische Theorie“ gewidmet war (Heft 10, 1975). Es war ein kurzer Beitrag, der die subjektive Freiheit zum Gegenstand hatte. Der dritte Beitrag erschien dann erst zum XXII. Internationalen Kongress für Psychologie unter dem Titel „Persönlichkeitsentwicklung und moralische Stabilität“ (Heft 4, 1980).

Die Frage, warum wir nicht kontinuierlich gemeinsam publizierten, stellt sich mir erst heute, denn bei unseren häufigen Diskussionen stand nie das Veröffentlichende im Vordergrund, auch von Planmäßigkeit der Diskussionen war nie die Rede. Erst als er von seiner Krankheit längst wusste, kam mein Vorschlag für eine systematisch angelegte Reihe von Publikationen.

Unabhängig von seinem Schicksal stand mein Vorschlag im Widerspruch zu unserer Erfahrung. Eine solche Zusammenarbeit plant man nicht, sie muss sich ergeben, zumal es ja an der Humboldt-Universität eine permanente Diskussion zum Verhältnis von Philosophie und Psychologie gab, keineswegs reibungslos, aber stets vorhanden. Viele Psychologen waren zudem ausgezeichnet philosophisch gebildet und benötigten nicht unbedingt den Philosophen, zudem hielt John Erpenbeck eine ausgezeichnete Vorlesung zu den philosophischen Problemen der Psychologie bei den Psychologen.

Dass es dennoch viele Vorhaben gab, realisierte und unrealisierte, gehört wohl, jedenfalls aus meiner Sicht, zum normalen Wissenschaftsbetrieb. Ein Teil dieser Vorhaben erübrigten sich auch dadurch, dass andere sie besser zu erfüllen vermochten, und dann gibt es tausend Gründe, warum dies geschah und jenes nicht, ohne dass es eine Möglichkeit gibt, diese Gründe zu ermitteln.

Jedenfalls wird sichtbar, schon im ersten Beitrag von 1974, dass wir sowohl die Gemeinschaftsarbeit von Psychologen und Philosophen als auch ganz spezielle Probleme (subjektiver Faktor, individuelle Freiheit) im Blickfeld hatten. Unsere Erfahrungen ließen uns zu der Formulierung kommen:

„Das Problem muß Zusammenarbeit erzwingen, nicht erzwungene Zusammenarbeit das Problem; damit soll keineswegs der bewußte Akt des Bündnisses abgewertet sein. Es muß jedoch unterstrichen werden, daß Zusammenarbeit nüchterne Analysen verlangt, um nicht Gemeinschaftsarbeit dort zu pflegen, wo sie möglicherweise stört.“ (Rosenfeld, Wessel 1974, 1349)

Nach jahrzehntelangen Bemühungen um die Interdisziplinarität weiß ich, wie schwer so ein Zustand zu erreichen ist. Wir waren sehr überzeugt davon, dass der Sozialismus (so wie wir ihn sahen) gute Bedingungen für die Zusammenarbeit bereit hält. Das war unter den damaligen Bedingungen eine durchaus nachvollziehbare Feststellung. Übersehen darf man allerdings zu keiner Zeit, dass eine von uns gemeinte Zusammenarbeit nur dann wirklich Erfolge zeitigt, wenn in den Köpfen der Beteiligten der Wille und die Ziele der Zusammenarbeit vorhanden sind. Dafür gibt es gute Belege, und zwar unter fast allen gesellschaftlichen Verhältnissen. Dennoch finde ich den Irrtum, dass es im Sozialismus einfacher ist, Interdisziplinarität herzustellen, sehr sympathisch. Ob der Irrtum wirklich so groß ist, wie soeben angenommen, ist sehr ungewiss, denn konkrete Erfahrungen aus der Jetztzeit habe ich kaum. Zudem füge ich eine unserer Feststellungen hinzu:

„Der bewußte Akt des Bündnisses bezüglich der Forschung ist die konkrete Zusammenarbeit, die selbstverständlich mit einer Vielzahl von Problemen verbunden ist und einen beharrlichen Überzeugungsprozeß erfordert. Dies gilt besonders, wenn wir es mit einer Form der Zusammenarbeit zu tun haben, die nicht mehr gestattet, exakt Grenzen für den philosophischen und einzelwissenschaftlichen Anteil anzugeben. Wir würden dies die höchste Stufe der Zusammenarbeit nennen.“ (Ebd.)

Auch hier wird deutlich, dass es eigentlich um zwei Aspekte geht, die in einem engen Zusammenhang stehen. Einmal um die Erzeugung der Voraussetzungen

in der Ausbildung der Wissenschaftler für eine umfassende Sicht auf den wissenschaftlichen Prozess und dann um die in Anspruchnahme aller Voraussetzungen für wissenschaftliche Lösungen, und dazu gehört nun einmal ein Bewusstsein, dass bei einem Einzelwissenschaftler kulturelle und philosophische Vorstellungen vorhanden sind. Nur dann kann es eine wirkliche Zusammenarbeit des Einzelwissenschaftlers mit den Philosophen geben, die hinreichend mit einem einzelwissenschaftlichen Gegenstand vertraut sind.

Was auch immer wir über die Zusammenarbeit, über die Integration innerhalb Wissenschaften gedacht haben, ist in der Gegenwart nur von historischem Interesse, dies zum Teil völlig verständlich, denn eine Abstraktion von bestimmten Begriffen oder überzogenen Forderungen ist ungewöhnlich, die Anstrengung nicht zu erwarten. Ich musste oft genug erleben, dass erfolgreiche und manifeste Resultate einfach ignoriert werden, wenn ihre Quellen bekannt wurden. Das wird allerdings an der Notwendigkeit der Integration nichts ändern und ebenso wenig daran, dass unsere Erfahrungen in einem anderen Gewand wieder aufscheinen.

Verzögerungen gehören auch hier zur Geschichte. Wichtiger waren uns ohnehin einige konkrete Diskussionsfelder, so die Entwicklung der Souveränität des Individuums – es spielt bis heute eine große Rolle –, das Phänomen der Freiheit, darauf gehe später noch ein. Und dann natürlich die qualitative Entwicklung in der Ontogenese.

Wir entfalteten, auch für unsere eigenen Vorhaben ein Programm zur Erforschung der individuellen Freiheit. Es heißt bei uns:

„Die Freiheit ist das Maß der Vollkommenheit der konkreten Entwicklungsstufen des Individuums.“ (Ebd., 1354)

Und dann weiter:

„Das Maß der Vollkommenheit kommt im souveränen Verhalten des Individuums zum Ausdruck. Die Freiheit des Individuums beruht auf diesem Maß der Vollkommenheit. Die erwähnte *Souveränität* ist, so gesehen, eine Eigenschaft der Freiheit.“ (Ebd.)

Und dann folgt:

„Angaben zur Freiheit, die sich auf das Gattungswesen beziehen, sind das zentrale Moment, Ziel und Bedingung, aber nie identisch mit der Freiheit des Individuums.“ (Ebd., 1355)

Und dann muss ich ausführlicher zitieren, denn die folgenden Punkte wollten wir als Forschungsprogramm gewertet wissen:

„Wollen wir die Stufen der individuellen Freiheitsgrade genauer definieren, dann ist es günstig, psychologisch messbare und im Einzelfall interpretierbare Entwicklungsmerkmale vorzugeben. Als besonders geeignet erscheinen folgende:

1. *Das Maß des Verhältnisses von Spontaneität und Bewußtheit.* Dieses Verhältnis unterliegt einem Prozeß der Abnahme von Spontaneität und Zunahme von Bewußtheit. Das unmittelbare Erscheinungsbewußtsein tritt zurück, das reflektierende nimmt zu. Die Veränderung dieses Verhältnisses kann Auskunft über den Entwicklungsstand der Persönlichkeit geben.
2. *Das Maß des Zeitbewußtseins.* In der Individualentwicklung geht das begrenzte situative Bewußtsein zurück, während das Zukunftsbewußtsein qualitativ ausgestaltet wird. Der Mensch wird zur Persönlichkeit, indem er das primär aktuelle Bewußtsein verläßt und in historischen Kategorien (Vergangenheit, Zukunft) reflektiert.
3. *Das Maß des Verhältnisses von Fremd- und Eigenregulation.* Das sich entwickelnde Individuum wird zunächst primär durch Fremdregulation beeinflußt. Erziehung und Bildung der Persönlichkeit führen zur Eigenregulation. Das Maß des Verhältnisses vom Fremd- und Eigenregulation ist Ausdruck des Grades der Entwicklung. Ersetzung des ‚Fremdkommandos‘ durch das ‚Eigenkommando‘.
4. *Das Maß des Verhältnisses von Labilität und Stabilität.* Die Persönlichkeit gewinnt an Stabilität, wie die individuelle Bewußtheit über beständige Bedingungen der eigenen Existenz bzw. Tätigkeit zunimmt (z.B. Normen, Leitbilder, Grundsätze, Verhältnisse).
5. *Das Maß des Verhältnisses von persönlich Bedeutsamem und gesellschaftlich Bedeutsamem.* In der Entwicklung des Individuums nimmt das gesellschaftlich Bedeutsame zu.
6. *Das Maß des Verhältnisses von Fremdeinschätzung und Selbsteinschätzung.* Hierdurch reguliert sich der ‚Spielraum‘ individueller Handlungsmöglichkeiten, Verhaltensordnungen und Tätigkeitsgrenzen. Die ‚Fremdkritik‘ wird zugunsten möglicher ‚Selbstkritik‘ vermindert.
7. *Das Maß der Festlegung der persönlichen Identität.* Im Entwicklungsprozeß nimmt die Individualität, die spezielle Gerichtetheit der Persönlichkeit zu. Es entsteht ihre unverwechselbare Einmaligkeit.“ (Ebd.)

Wir waren überzeugt davon, mit diesen Punkten ein Programm zur weiteren eigenen Forschung vorgelegt zu haben. Der Zeit geschuldet kam es uns aber besonders darauf an, der individuellen Freiheit näherzukommen. So schrieben wir:

„Mit diesen Merkmalen kann man grundsätzlich den Grad der Freiheit der Persönlichkeit messen; denn er ist der Ausdruck ihres Niveaus und ihrer speziellen Eigenarten. Es muß allerdings beachtet werden, daß diese Entwicklungsmerkmale auf zwei verschiedene Sachverhalte anwendbar sind. Sie sind geeignet, die Ontogenese des Individuums zu kennzeichnen (Stufen, Phasen, Abschnitte), und sie sind ebenso geeignet, die Entwicklung des Verhaltens zu speziellen Tätigkeiten zu charakterisieren oder die Entwicklung bestimmter Eigenschaften der Persönlichkeiten zu messen.“ (Ebd.)

Schon damals hoben wir einen Schwerpunkt hervor, der mir noch heute wichtig erscheint, nämlich das Verhältnis von Vergangenheit und Zukunft im menschlichen Denken.

„Das Zeitbewußtsein des Individuums ist ein Maßstab der Entwicklung der Persönlichkeit. Er trägt dazu bei, der Persönlichkeit die reale Freiheit zu verschaffen, wenn sie gemäß der Qualität der Entwicklungsstufe voll ausgebildet ist.“ (Ebd., 1357)

Leider konnte Gerhard Rosenfeld die Entwicklung der These von der Symmetrie von Vergangenheit und Zukunft im menschlichen Denken bis zu dem Begriff *homo temporalis* nicht weiter beeinflussen (Wessel 2015, 571-635). Ich bin mir sicher, er hätte ganz wesentliche Aspekte aus der Sicht der pädagogischen Psychologie hinzugefügt. Ein stiller Begleiter ist er auch in dieser Hinsicht geblieben.

Was das Thema der *Freiheit* angeht, ließen wir schon im Heft 10/1975 – dem ersten Heft der Zeitschrift für Philosophie, welches ausschließlich dem Verhältnis von Philosophie und Pädagogik gewidmet war – einen kurzen Beitrag „Zur Evolution der individuellen Freiheit“ folgen. Uns beschäftigte die unserer Ansicht nach häufig vollzogene Gleichsetzung von gesellschaftlicher und individueller Freiheit:

„Die Hervorhebung der Einheit von gesellschaftlicher und individueller Freiheit hat nur dann einen Sinn, wenn die Verschiedenheit akzeptiert und erschlossen wird. [...] Eine Ausgangsthese, auf das Wesentliche reduziert, lautet dementsprechend: Die individuelle Freiheit entsteht als Produkt der Persönlichkeitsentwicklung, und zwar als aktiver Aneignungsprozeß unter den konkreten Voraussetzungen objektiver gesellschaftlicher Bedingungen.“ (Rosenfeld, Wessel 1975, 1364)

Uns war klar, dass gesellschaftliche Bedingungen nicht automatisch zur individuellen Freiheit, zum Gefühl der Freiheit für ein Individuum führen.

„Die sozialistische Gesellschaft bietet zwar dem Individuum die dieser Phase der gesellschaftlichen Entwicklung entsprechende Freiheit, aber jedes Individuum eignet sich die Verhältnisse in unterschiedlicher Qualität an, hat also ein ihm entsprechendes, kennzeichnendes Bewußtsein über die Freiheit.“ (Ebd., 1365)

Das heißt auch, es gibt keinen unmittelbaren Zusammenhang zwischen der gesellschaftlichen Situation und dem Freiheitsgefühl. Unter gesellschaftlichen Bedingungen, die ein großes Maß an persönlicher Freiheit ermöglichen, kann das Individuum sich äußerst unfrei fühlen und umgekehrt.

Die bewusste, reflektierte Freiheit des Individuums ist ein Produkt der Persönlichkeitsentwicklung und somit auch ein Produkt des pädagogischen Prozesses. Ich hebe das hier hervor, weil der Wissenschaftsbereich von Gerhard Rosenfeld sich ausdrücklich dieser Aufgabe stellte, wie leicht aus einem Zitat des Artikels zu entnehmen ist:

„Um diesen Sachverhalt theoretisch und empirisch zu erfassen, wurde der Arbeitsbegriff des pädagogischen Spielraums gewählt. Untersuchungen zu diesem Problemkreis werden an der Sektion Pädagogik der Humboldt-Universität im Bereich Pädagogische Psychologie von Horstmann (damals Mitarbeiterin von Gerhard Rosenfeld, K.F.W.) durchgeführt. Den Untersuchungen liegt die Hypothese und Erwartung von empirisch bestimmbareren Kriterien eines optimalen pädagogischen Spielraums zugrunde. Ein solcher Spielraum muß Merkmale von Freiheit aufweisen und Aneignung von Freiheit ermöglichen.“ (Ebd.)

Leider ist die Diskussion zur individuellen Freiheit nicht kontinuierlich weitergeführt worden, obwohl es die von uns erwartete Kritik nur in mündlicher Form gab, die sich aber zu keinem Zeitpunkt negativ auf unsere Arbeit auswirkte. Das Phänomen der individuellen Freiheit enthält ja vielerlei Aspekte, so auch die Tatsache, dass sich immer wieder viele Individuen unter gesellschaftlichen Verhältnissen sehr frei fühlen, die eigentlich sehr viele Entwicklungsmöglichkeiten einschränken. Und damit einher geht die Tatsache, dass dieses Gefühl misshandelt wird, um den Individuen wesentliche Einschränkungen der Freiheit gar nicht bewusst werden zu lassen. Dass dieses Phänomen in fast allen Konzeptionen zum Bildungs- und Erziehungsprozess ausgespart wird, liegt nicht nur daran, dass es so gewollt ist, sondern auch daran, dass es äußerst schwierig ist, im Bildungs- und Erziehungsprozess die Niveaustufe 6 nach Kohlberg zu erreichen, das heißt die Stufe der „Orientierung an universellen ethischen Prinzipien“ (Kohlberg, Kramer 1969, 53). Es wäre sehr interessant, die Entwicklung der Moralstufen nach Kohlberg mit den Arbeiten von Gerhard Rosenfeld und seines Bereiches zu vergleichen. Dazu habe ich leider nicht die zeitlichen Ressourcen,

zumal das eine sehr umfassende Arbeit wäre, denn zum Zeitpunkt Rosenfeldscher Tätigkeit stellte sich leider die Welt der Psychologen in zwei Teilen dar, wenn auch viele Psychologen diese Teilung zu ignorieren versuchten.

Natürlich haben wir uns über die Freiheitsauffassung hinaus mit Problemen befasst, die durchaus auch als Fortführung der bereits genannten Arbeiten verstanden werden können.

„Persönlichkeitsentwicklung und moralische Stabilität“ lautete die Überschrift zu einem gemeinsamen Artikel in der Deutschen Zeitschrift für Philosophie 1980, einer Nummer, die dem XXII. Internationalen Kongreß für Psychologie gewidmet war.

Die moralische Stabilität ist ein wesentliches Moment der Persönlichkeitsentwicklung. Ohne eine solche bleibt die Person ein moralisch wechselhaftes Wesen. Wenn Erziehung einen Sinn haben soll, dann muss sie auch auf die moralische Stabilität gerichtet sein. Das gilt für alle Zeiten, wenn auch die Inhalte der Moral und die Qualität ihres Inhalts sehr verschieden sein können. Damals erschien es uns unabdingbar auf die Schwierigkeiten der Entwicklung der moralischen Stabilität aufmerksam zu machen. Heute haben wir eine Realität, deren Entwicklung es zuließe, die Frage differenzierter zu beantworten, was moralische Stabilität in Abhängigkeit von den gesellschaftlichen Verhältnissen eigentlich bedeutet. Das aber kann nicht die Aufgabe dieses Beitrages sein, möglicherweise aber eine Folge davon. Jedenfalls vertraten wir damals folgenden Standpunkt:

„Grundsätzlich kann man von einer allgemeinen gemeinsamen Position ausgehen, wonach Persönlichkeit als gesellschaftlich determiniertes individuelles Entwicklungsprodukt gelten kann. Wenn A. N. Leontjew [FN: Leontjew: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Berlin 1979] beispielsweise den Begriff des Individuums auf den Genotyp bezieht, hingegen Persönlichkeit als Individuum versteht, das den Genotyp voraussetzt, aber durch ihn nicht vorprogrammiert, sondern als Resultat einer gesellschaftlich-historisch bedingten Entwicklung zu verstehen ist, so wird damit der enge Zusammenhang von Persönlichkeit und Entwicklung deutlich, was letztlich heißt, daß Definitionen des Persönlichkeitsbegriffs unabhängig vom Entwicklungsbegriff zu statischen Persönlichkeitsversionen führen, deren Konkretisierung zumeist unbefriedigend bleibt.“ (Rosenfeld, Wessel 1980, 435f.)

Wir haben relative „Eigengesetzlichkeiten der psychischen Ontogenese und des jeweils auf einzelnen Altersstufen bestehenden Möglichkeitsspektrums unterschiedlichster Verhaltensweisen“ (ebd., 437) unterstellt. Aber haben dennoch eine Situation gekennzeichnet, die so nicht vorhanden war, sondern eher einem Wunschdenken folgte.

„Das objektiv erhöhte Maß individueller Freiheit infolge Fortfall von Ausbeutung und damit elementaren Zwängen wie Existenzangst, Rivalität, Bildungsnotstand, Bedrohung und Manipulation führt auch zu einem erweiterten subjektiven Ermessensbereich. Das erhöhte Maß individueller Freiheit ist sowohl die Folge sozialistischer Verhältnisse, aber auch die Voraussetzung für die weitere progressive Entwicklung der Gesellschaft. Dabei muss immer wieder betont werden, daß weder die erhöhte Qualität individueller Freiheit noch die entwickelte Gesellschaft sich durch die Abnahme von Widersprüchen auszeichnen. Es verschwinden lediglich Erscheinungsformen von Widersprüchen, und andere, dem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechende, treten hinzu. Das erhöhte Maß individueller Freiheit ist die gewachsene Fähigkeit, objektive Widersprüche zu beherrschen.“ (Ebd., 437)

So einfach ist das mit den sozialistischen Verhältnissen eben nicht. Einerseits ist es für das Individuum sehr schwer, die objektiven Verhältnisse einzuschätzen und damit auch die eigene Position in ihnen und andererseits waren mit diesen „objektiven“ Verhältnissen auch Illusionen verbunden, die wir zu beherrschen trachteten, daher unser ständiges Plädoyer für die subjektive Freiheit. Obgleich wir die Widersprüche unterschätzten, formulierten wir deutlich:

„Erziehung der Persönlichkeit muß der jeweiligen ontogenetischen Stufe entsprechend konkrete Erfahrungen, mit denen sich die Dialektik von gesellschaftlicher Abhängigkeit und individueller Freiheit verdeutlicht, verwirklichen.“ (Ebd.)

Wichtig ist wohl auch der Satz, den wir in Anlehnung an Lenins Hegel-Rezeption (Lenin 1929/1964, 147f.) formulierten:

„Welche der Möglichkeiten sich verwirklicht, hängt aber nicht von der einen oder anderen Bedingung ab, die geschaffen oder verändert werden kann, sondern von der Gesamtheit der wesentlichen Bedingungen der Entwicklung der Persönlichkeit.“ (Ebd., 438)

Und dann heißt es weiter:

„Das objektive gesellschaftliche Interesse gegenüber der Persönlichkeit besteht in der Entwicklung ihrer progressiven gesellschaftlichen Gerichtetheit und ihrer moralischen Stabilität. Beides sichert wesentliche subjektive Momente, die gegenüber dem Spektrum positiver und negativer Verhaltenslinien, dem Möglichkeitsfeld, den Ausschlag zugunsten der positiven geben und letztlich negative Verhaltensrichtungen subjektiv ausschließen.“ (Ebd., 439)

Ich nehme an, auch diesen Satz würde Gerhard Rosenfeld nicht einfach aufgeben, sondern zur Diskussion auffordern, die natürlich heute kaum möglich ist. In die Diskussion einbezogen werden müsste dann allerdings auch unsere Position, die sich in den folgenden Sätzen ausdrückt:

„Das Problem, wie sich eine so verstandene Moralentwicklung in der Jugenderziehung wirksam vollziehen kann, ist noch weitestgehend ungelöst, wofür beispielsweise auch die Tatsache spricht, daß bei ungenügender oder ausgebliebener Moralentwicklung sich durchaus Pseudostabilitäten herausbilden, also Individualitäten entstehen, die bezüglich negativer Verhaltenslinien ein bestimmtes Maß an Stetigkeit aufweisen und dies unter Voraussetzungen einer gewissen emotionalen Ausgeglichenheit. Hierbei ist nicht an den kriminellen Einzugsbereich und juristische Form der Regulierung gesellschaftlicher und individueller Interessen gedacht, sondern an die moralische Situation des politisch Desinteressierten, des gesellschaftlich mangelhaft Engagierten, des auf eigenen Nutzen und materiellen Vorteil orientierten Egoisten usw. Wir haben es offensichtlich mit einem vielschichtigen und komplexen Phänomen zu tun, das nicht auf den einen oder anderen Zusammenhang reduziert werden kann.

„Sein Verhalten zu anderem ist die Manifestation seiner“, stellt G. W. F. Hegel fest. [FN: Wissenschaft der Logik. 2. Teil. Berlin 1951. S.176] Etwas geht also nur in den Evolutionsprozeß ein, insoweit es wirkt, es muß also in ein Verhältnis gesetzt sein oder auch werden, um die Bedeutung zu erlangen, die dem Ding wirklich zukommt. Andernfalls bleibt es belanglos, steht außerhalb des Evolutionsprozesses der Persönlichkeit. Es kann zwar reproduzierbares Moment bleiben, aber ohne innere Beziehung, d.h. Wirkung auf das Handeln und die Tätigkeit der Persönlichkeit. Wirklich manifest kann eine moralische Aussage bzw. reproduzierbare ethische Erkenntnis erst dann, wenn sie in der Gesamtstruktur der Persönlichkeit *Verhältnisse* bewirkt hat. Ist dies nicht der Fall, dann haben wir es mit einem Phänomen zu tun, welches begrifflich mit *Moral-Verhalten-Parallelismus* bezeichnet werden kann. Ein Phänomen, welches wahrscheinlich sehr häufig auftritt und auch unbewußt empirischen Untersuchungen zugrunde liegt. Rational reproduziertes Verhalten und wirkliches Verhalten können übereinstimmen, ohne daß eine wirkliche innere Beziehung besteht. Dieser Parallelismus ist schwer zu erkennen, aber gerade deshalb eines der Grundprobleme bei der Aufdeckung des Verhältnisses von Persönlichkeitsentwicklung und moralischer Stabilität. Moralische Stabilität ist die Negation des Moral-Verhalten-Parallelismus.“ (Ebd., 440)

Und ich füge noch den Satz hinzu:

„Eine höhere Stufe der individuellen Moralentwicklung ist erreicht, sofern ihre Wirkungsweise nicht nur auf persönliche Folgen, etwa subjektive Optimierung von Aner-

kennungen bzw. Minimierung von Mißbilligungen, gerichtet ist, sondern das moralische Prinzip infolge allgemeiner Gültigkeit zum Maßstab individuellen Handelns wird. Hiermit entwickelt sich das Subjekt zur eigenen moralischen Instanz; Missbilligungen wie Billigungen sind Ausdruck der Funktion seines Gewissens.“ (Ebd., 442)

Ich habe so ausführlich zitiert, weil ich meinem Freund Gerhard Rosenfeld in der gemeinsamen Diskussion zu Worte kommen lassen wollte. Überdies lässt sich am letzten Zitat erkennen, dass wir ein weites Feld von Problemen vor uns sahen, die Arbeiten Kohlbergs wären durchaus ein produktives Reflektionsfeld geworden. Die sich daraus ergebenden Fragen sollten nunmehr allerdings den Psychologiehistorikern vorbehalten bleiben.

Es ist müßig, die Frage zu stellen, wie er wohl heute die eine oder andere Ansicht interpretieren würde, die ich zitierte. Ich vermute, wäre er mit mir in der heutigen Situation, würden wir uns nicht mit dem vor langer Zeit Formuliertem herumschlagen, dieses wohl wissend, sondern uns mit den gegenwärtigen Problemen beschäftigen. Allerdings stünden wir gemeinsam vor dem Phänomen, dass niemand wissen will, was wir in der Vergangenheit meinten und noch weniger, was wir gegenwärtig zu sagen hätten.

Vielleicht aber, so meine Hoffnung, will in Zukunft doch der eine oder andere wissen, was wir dachten und machten.

Literatur

Kohlberg, Lawrence & Kramer Richard [1969] 2014. Zusammenhänge und Brüche zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter. In: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Hrsg. von **Wolfgang Althof** u. Mitarb. v. **Gil Noam und Fritz Oser**, 7. Aufl. Suhrkamp Taschenbuch Verlag (stw 1232), Frankfurt a. M.: 41-80.

Lenin, Wladimir, I. [1929] 1964. Konspekt zu Hegels „Wissenschaft der Logik“. In: *W. I. Lenin, Werke Bd. 38*, Dietz Verlag, Berlin: 77-230.

Rosenfeld, Gerhard 1959a. Diskussionsbeitrag (Pädagogische Fakultät Berlin). In: **Schulkommission beim Politbüro des Zentralkomitees der SED und Ministerium für Volksbildung** (Hrsg.). *Pädagogische Wissenschaft und sozialistische Schule. Gekürztes Protokoll der Arbeitstagung pädagogischer Wissenschaftler vom 18. bis 20. 6. 1959 in Berlin*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin: 81-86.

Rosenfeld, Gerhard 1959b. Zu einigen Grundfragen der Begabungstheorie. In: *Forum*, 12. November 1959, **13**(46): 1-8. Vorabdruck, veröffentlicht in *Pädagogik* Heft 1 **1960**, S. 69-85 und in *Beiträge zum Begabungsproblem*. Volk und Wissen. Volkseigener Verlag Berlin 1961, S. 140-165

- Rosenfeld, Gerhard** ¹1964. *Theorie und Praxis der Lernmotivation. Ein Beitrag zur Pädagogischen Psychologie*. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin: 216 S.
- Rosenfeld, Gerhard & Wessel, Karl-Friedrich** 1974. Objektive Gesetzmäßigkeit aus der Sicht des Verhältnisses von Philosophie und Psychologie. In: *DZfPh* **22**(10-11): 1348-1358.
- Rosenfeld, Gerhard & Wessel, Karl-Friedrich** 1975. Zur Evolution der individuellen Freiheit. In: *DZfPh* **23**(10): 1364-1366.
- Rosenfeld, Gerhard & Wessel, Karl-Friedrich** 1980. Persönlichkeitsentwicklung und moralische Stabilität. In: *DZfPh* **28**(4): 435-443.
- Schulkommission beim Politbüro des Zentralkomitees der SED und Ministerium für Volksbildung** (Hrsg.) 1959. *Pädagogische Wissenschaft und sozialistische Schule. Gekürztes Protokoll der Arbeitstagung pädagogischer Wissenschaftler vom 18. bis 20. 6. 1959 in Berlin*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin: 144 S.
- Siebenbrodt, Joachim** 1959. Diskussionsbeitrag (Arbeitsstelle für Psychologie der Deutschen Akademie der Wissenschaften). In: **Schulkommission beim Politbüro des Zentralkomitees der SED und Ministerium für Volksbildung** (Hrsg.). *Pädagogische Wissenschaft und sozialistische Schule. Gekürztes Protokoll der Arbeitstagung pädagogischer Wissenschaftler vom 18. bis 20. 6. 1959 in Berlin*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin: 118-121.
- Wessel, Karl-Friedrich** 2015. *Der ganze Mensch. Eine Einführung in die Humanontogenetik oder Die biopsychosoziale Einheit Mensch von der Konzeption bis zum Tode*. Logos Verlag, Berlin: 710 S.

Motivation, Situation und Moral. Zum wissenschaftlichen Werk von Gerhard Rosenfeld

KARLA HORSTMANN-HEGEL

Im Rahmen dieses Artikels können aus dem umfangreichen wissenschaftlichen Werk Gerhard Rosenfelds nur einige Aspekte, Standpunkte, Zitate und Beispiele aufgezeigt werden. Seine Bemühungen um eine Erziehungspsychologie und sein Konzept zur Entwicklung moralischer Verhaltensstrukturen stehen dabei im Vordergrund.

1 Rosenfelds Bemühungen um eine Erziehungspsychologie in der DDR

Am Beginn der 60er Jahre lagen in der DDR Veröffentlichungen zur pädagogischen Psychologie durchaus vor, jedoch fehlte eine grundlegende Darstellung der Erziehungspsychologie. Die entsprechenden Publikationen behandelten fast ausschließlich lernpsychologische Probleme. Hierzu gehört auch die hochgelobte Monografie „Theorie und Praxis der Lernmotivation“ von Gerhard Rosenfeld, die in 17 Auflagen erschienen ist (vgl. Dokument D12). Sie enthält theoretische Positionen zur Lernmotivation, die durch empirische erziehungspsychologische Untersuchungen gestützt und verdeutlicht wurden.

Auch in den sozialistischen Ländern gab es nicht einmal ansatzweise brauchbare, umfassendere Darstellungen zur Psychologie der Erziehung. Nicht anders in den westlichen Ländern. Hier waren zwar größere Arbeiten mit dem Titel „Erziehungspsychologie“ erschienen, sie wurden dieser anspruchsvollen Überschrift aber nicht hinreichend gerecht.

Es war Rosenfelds zentrales Anliegen, diese Lücke zu schließen. Er reichte 1966 ein umfangreiches Manuskript „Erziehungspsychologie“ (500 Seiten) beim Deutschen Verlag der Wissenschaften (Berlin) ein. Den Verlagsvorvertrag hatte er am 21.1.1965 unterzeichnet (vgl. D13). Die Arbeit stellte – von den theoretischen Positionen seines Autors her gesehen – eine in sich geschlossene, klar gegliederte und innovative Sichtweise dar. Rosenfeld beabsichtigte Psychologen, die sich in Forschung und Lehre mit Erziehungsfragen befassen – aber auch einem interessierten Kreis von Pädagogen – einen systematischen Abriss der Erziehungspsychologie zu geben. Seine ganzheitliche Sichtweise schloss sowohl historisch als auch systematisch umfassende philosophische, pädagogische und psychologische Aspekte ein, also Aspekte, die für Erziehung wesentlich sind.

Zur Veranschaulichung des Anliegens von Rosenfeld werden im Folgenden das Inhaltsverzeichnis und die Einleitung seines Manuskripts vorgestellt.

„Einleitung

I. Kapitel Theoretische Grundfragen der Erziehungspsychologie

- I.1. Gegenstand und Fragestellung
 - 1.1. Allgemeine Einführung
 - 1.2. Zum Begriff der Erziehungspsychologie
 - 1.3. Allgemeine Merkmale des pädagogischen Aktes
 - 1.4. Entwicklungspsychologische Aspekte der Erziehungspsychologie
 - 1.5. Spezielle Aspekte der Erziehungspsychologie
 - 1.6. Soziale Normen und Verhalten
 - 1.7. Einige Überlegungen zum Einsichts- und Wertbegriff
 - 1.8. Pädagogische Vermittlung von Werten
 - 1.9. Einige subjektive Merkmale der Wertaneignung
 - 1.10. Zur Wertgestaltung der Erziehungsfragen
 - 1.11. Verhältnis von Fremd- und Eigenforderungen
 - 1.12. Beziehung von Motiv und Wertaneignung
 - 1.13. Wert und Verhaltensform

II. Kapitel Individuum und Gesellschaft

- II.1. Menschenbild und Erziehungsziel
 - 1.1. Ursprung und Funktion des Menschenbildes
 - 1.2. Allgemeine Merkmale des sozialistischen Menschenbildes
 - 1.3. Zum Primat des Gesellschaftlichen
 - 1.4. Hauptaspekte des Erziehungszieles

- II.2. Zum Persönlichkeitsbegriff
 - 2.1. Allgemeine Überlegungen zum Persönlichkeitsbegriff
 - 2.2. Merkmale des Persönlichkeitsbegriffs
- II.3. Zum Charakterbegriff
 - 3.1. Allgemeine Überlegungen zum Charakterbegriff
 - 3.2. Merkmale des Charakterbegriffs

- III. *Kapitel Abbildung des Erziehungsvorgangs und seiner Methoden*
- III.1. Zu einigen Abbildungsproblemen der Erziehung
 - 1.1. Zum Begriff der Abbildung
 - 1.2. Abbildungsstufen der Erziehung
 - 1.3. Objektivierung als Voraussetzung sachgerechter Abbildung
 - 1.4. Isomorphie der Abbildung
 - 1.5. Begriffliche Abbildung der Erziehung
 - 1.6. Erziehungsregeln und Erziehungsprinzipien
 - 1.7. Verhältnis von Ursache und Wirkung (Erziehungsgesetze)
 - 1.8. Zum System innerer Bedingungen
 - 1.9. Abbildung durch Metaphern-Modelle
 - 1.10. Regelungsmodelle der Erziehung
 - 1.11. Steuerung und Regelung
 - 1.12. Heuristische Funktion des Modells
 - 1.13. Formale Struktur und qualitatives Bewußtsein

- III.2. Beobachtung und Experiment
 - 2.1. Beobachtung in der Erziehungssituation
 - 2.2. Das Experiment in der Erziehungsfrage
 - 2.3. Natürliches Experiment, Laboratoriums-Experiment und Gedankenexperiment
 - 2.4. Spezielle Varianten des Experiments

- IV. *Kapitel Psychologische Hauptkategorien der Erziehung (zum System innerer Bedingungen)*
- IV.1. Einsicht und Wissen
 - 1.1. Zum Problem Einsicht und Wissen
 - 1.2. Einsicht als Erlebnis
 - 1.3. Einsichtige Lösungsfindung
 - 1.4. Einsicht im Erziehungsvorgang
- IV.2. Überzeugung und Ideologie
 - 2.1. Allgemeine Überlegungen zum Überzeugungsbegriff
 - 2.2. Überzeugung und Wert
 - 2.3. Überzeugung und Handlungsdynamik

- IV.3. Ideal und Perspektive
 - 3.1. Ideal als Werterwartung
 - 3.2. Zu einigen Merkmalen des Idealbegriffs
 - 3.3. Einige praktische Probleme der Idealerziehung
- IV.4. Gewissen und Verantwortung
 - 4.1. Hauptkategorien des Gewissens
 - 4.2. Sozial-ethische Werte und Gewissen
 - 4.3. Gewissen und kritisches Wertbewußtsein
 - 4.4. Emotionalität und Dynamik des Gewissens
 - 4.5. Zur Entwicklung des Gewissens
 - 4.6. Gewissen und Charaktertyp
- IV.5. Eigenschaft und Motiv
 - 5.1. Die Instabilität seelischer Inhalte
 - 5.2. Zum psychologischen Eigenschaftsbegriff
 - 5.3. Zum Problem der Merkmalsverfestigung
 - 5.4. Verhältnis von Motiv und Eigenschaft
 - 5.5. Eigenschaft als Resultat von Widerspruchslosungen
 - 5.6. Eigenschaft und dominante Tätigkeiten
 - 5.7. Phasen der Eigenschaftsentstehung

Ausblick

Einleitung

(1) Für die Erziehungswissenschaft dürfte ein Gedanke zutreffen, den KÖHLER (1958) einmal sinngemäß zur Charakterisierung der Psychologie geäußert hat (vgl. S.9 ff). Sie – die Psychologie – würde sich mit bekannten Tatsachen beschäftigen. Kein Ergebnis auf dem Gebiet des Seelenlebens käme an Neuheitswert mit Entdeckungen anderer Wissenschaftszweige, vor allem naturwissenschaftlicher Disziplinen, gleich. Psychische Phänomene würden schlechthin Alltägliches bedeuten; das Individuum erfahre sie als ihm zugehörig und unmittelbar vertraut schon bevor es hierzu eine reflektierende Haltung einzunehmen imstande sei. Jeder Begriff vom Psychischen wäre so gesehen lediglich die rationale Repräsentanz von Erscheinungen, welche vor ihrer begrifflichen Fassung bereits als vertraut existierten.

Das mag überspitzt klingen, wenngleich manches Zutreffende derartiger Überlegungen zugestanden sei. Jedoch – mehr als die Psychologie könnte wohl die Erziehungswissenschaft als Bereich trivialer und bekannter Tatsachen gelten. Eher traut man sich ein pädagogisches als ein psychologisches Urteil zu. Bestärkt hierin wird man durch Analysen von ALT (1956), der bereits in historischen Frühformen pädagogischer Akte Elemente

entdecken konnte, die auch heute als Bestandteile von Erziehungsvorgängen auftreten. Natürlich waren damals solche pädagogischen Faktoren keineswegs theoretisch oder sachlich expliziert; jedoch – verankert in Arbeitshandlungen, in Überlieferungen, Mythen, Bräuchen, Traditionen, Tabus und Riten bestand ihre tatsächliche unverkennbare pädagogische Wirkung. Bevor also pädagogische Strukturen sich als Theorie und System manifestierten, wurden sie als Komponenten realer Handlungen schon praktiziert. Nicht ohne Grund mag deshalb Erziehung vielleicht als ursprüngliches, ja sogar triviales Phänomen gelten, zumal sie sich selbst gegenwärtig mitunter theoretisch voraussetzungslos vollzieht und keineswegs dann, wie es zumindest den Anschein hat, immer erfolglos. Es ist dies der vielgerühmte gesunde Menschenverstand, der das angeblich Selbstverständliche des pädagogischen Tuns ohne erheblichen intellektuellen (eher mit einem besonderen moralischen oder charakterlichen) Aufwand mit vollzieht. Man findet solche Auffassungen hin und wieder ausgesprochen, aber auch eine andere: Sie sieht in der Erziehung keineswegs das Triviale, sondern eher das undurchdringlich Komplizierte und deshalb nur dem begabten Erzieher Zugängliche. Dieser würde in seinen Maßnahmen sicher und seinen Ergebnissen erfolgreich sein, wenngleich es ihm unverkennbar an einer wissenschaftlichen Begründung seines durchaus richtigen pädagogischen Handelns mangle. Erziehung würde deshalb ein rational durchgesetztes, aber im wesentlichen künstlerisches Wirken sein. Ihre theoretische Darstellung wäre, wenn auch in Grenzen, möglich, andererseits für den praktisch-pädagogischen Vollzug nicht unbedingt erforderlich. Der pädagogische Vorgang könnte sich unabhängig von seinen jeweiligen akademischen Versionen vollziehen, jedoch immer den berufenen Erzieher voraussetzen (vgl. DERBOLAV, 1959, S. 5 f).

Daß beide Versionen, die der Trivialität und die der nur intuitiv zu durchdringenden Kompliziertheit pädagogischer Vorgänge nicht als ernstzunehmende akademische Lehrmeinungen vertreten werden, bedarf keiner näheren Ausführungen. Dennoch schwingen sie in der öffentlichen Meinung gelegentlich mit und werden häufig (entweder bagatellisierend oder resignierend) dort angeführt, wo sich der Einzelne mit schwierigen Erziehungsfragen konfrontiert sieht. Es handelt sich letztlich in dem einen wie in dem anderen Falle um bequeme Versionen, die eine gewisse Naivität oder auch eine gewisse Zurückhaltung gegenüber der wissenschaftstheoretischen Problematik des pädagogischen Vorgangs gestatten. Daß solche Positionen notgedrungen fehlerhafte Erziehungsmaßnahmen involvieren, ist um so bedauerlicher, als ihre ungünstigen Ergebnisse zumeist nicht unmittelbar, sondern erst in späteren Entwicklungsphasen in Erscheinung treten, also aktuell eine Harmonie vortäuschen, welche die Richtigkeit des eingenommenen Standpunktes zu bestätigen scheint.

(2) Andererseits findet eine zutreffende Auffassung mehr und mehr Verbreitung. Praktische Erziehungsvorgänge, selbst in ihren elementarsten Formen, verlangen wenigstens ein Minimum an wissenschaftlicher Begründung. Der Bedarf an Fachliteratur, nicht

zuletzt auch populärwissenschaftliche Veröffentlichungen betreffend, steigt zusehends und dürfte hierfür kennzeichnend sein. Es ist Ausdruck einer umfassenden pädagogischen Orientierung, die wiederum ihre Vorzeichen in der revolutionären Umgestaltung der Gesellschaft und der durchgreifenden Technisierung der Produktion hat. In diesem gewaltigen Prozeß besitzt der subjektive Faktor, das Individuum, die Persönlichkeit, eine hervorragende Rolle. Die Sichtweise gegenüber dem Menschen hat sich in der modernen sozialistischen Industriegesellschaft grundlegend gegenüber vorangegangenen Epochen verändert, aber dies nicht lediglich aus dem Fortschritt des Ideengutes resultierend, sondern aus Konsequenzen der ökonomisch-soziologischen Prozesse erwachsend. Um es anders zu sagen: Die schöpferische Potenz des Individuums, und dies nicht als hervorragende Ausnahme, sondern als generelle Erscheinung, ist ein wesentliches Element des sozialistischen Fortschritts. Hier lassen sich keineswegs, weder in der familiären und schon gar nicht in der institutionellen Erziehung, Praktiken üben, die in vorangegangenen Epochen, gemessen an den dort geltenden Zielen und historischen Erfordernissen, noch als erfolgreich angesehen werden können. Mit Recht sprechen wir von einer Neuentdeckung der Erziehung, die sich zunächst in ihren traditionellen Instanzen vollzieht, wobei die Suche nach wirksamen neuen Formen einer Erziehung auch an Universitäten und Hochschulen mit Ausdruck hierfür sein dürfte und als Beispiel unter vielen genannt sei. Der radikale (weil notwendige) Verzicht auf überlieferte Erziehungsmethoden in der allgemeinbildenden Schule (denken wir nur an die Skala der früher möglichen Erziehungsstrafen) macht eine Orientierung auf solche Maßnahmen erforderlich, die den Zielsetzungen und Notwendigkeiten der sozialistischen Epoche entsprechen. (Der schöpferische sozialistische Menschentyp läßt sich z.B. kaum mit der vereinfachenden und radikalen Methode der körperlichen Züchtigung entwickeln). Die Auffassung, Erziehung setze Wissen voraus, mache neue Methoden erforderlich, lasse sich nicht durch den Rückgriff auf Bekanntes und Triviales bewältigen, sondern verlange die Entdeckung bisher unbekannter Faktoren, setzt sich deshalb ebenso durch wie die Erkenntnis, daß das alles nicht nebenher mitzunehmen sei.

(3) Kennzeichnend für eine umfassende Beachtung pädagogischer Aspekte ist weiterhin das Auftauchen des Erziehungsbegriffs in solchen gesellschaftlichen Sphären, denen er ursprünglich kaum zugehörte oder wo er vielleicht nur untergeordnete Bedeutung besaß. Erziehung bleibt offensichtlich keine ausschließliche Angelegenheit überlieferter Erziehungsinstanzen, also nicht nur Aufgabe von Personen, die sie aus beruflichen bzw. biologisch-familiären Gründen ohnedies wahrnehmen müssen. Die Ausbreitung der Erziehung über ihre traditionellen pädagogischen Bereiche ist eine interessante historische Erscheinung. Ursprünglich – was heißen soll: in prähistorischen Epochen – war sie verschiedenen produktiven und sozialen Funktionen mehr oder weniger undifferenziert immanent. Durch die Institutionalisierung der Erziehung ergab sich im weiteren ihre Spezialisierung, aber auch ihre relative Isolierung. Gegenwärtig können wir beobach-

ten, daß die spezialisierte und relativ isolierte Erziehung sich wiederum anders gearteten gesellschaftlichen Prozessen zuordnet, also ihre Isolierung aufgibt. Rechtspraxis und Erziehung erscheint uns bereits als gegenläufiger Zusammenhang; staatliche oder auch wirtschaftliche Leitung bedient sich im zunehmenden Maße solcher Funktionen, die pädagogische Merkmale aufweisen; Verkehrsregelung bleibt sicherlich ein technisches Problem, aber eben doch nicht nur, was alleine der Begriff Verkehrserziehung auszudrücken vermag.

Welcher Lebensbereich – so ist mit Recht zu fragen –, in dem sich soziale Beziehungen der Menschen in einer bestimmten Weise regulieren, kann gegenwärtig überhaupt auf Erziehung verzichten?

Aber auch die traditionelle Erziehung unterliegt in ihrer Beziehung zur Umwelt einem tiefgreifenden Wandel: Sie gibt mehr und mehr ihre infolge Institutionalisierung entstandene isolierende Abhebung gegenüber anderen gesellschaftlichen Gebieten auf und kehrt auf höherer Ebene zur Arbeit (Arbeitserziehung, polytechnische Bildung und Erziehung) und weiteren gesellschaftlichen Sphären zurück, ohne allerdings sich in undifferenziert ursprünglicher Weise mit ihnen zu vermischen oder gar ihre Spezifität zu verlieren.

Bemerkenswert ist weiterhin, daß die theoretische Beschäftigung mit Erziehungsfragen offensichtlich nicht nur Domäne des Erziehungswissenschaftlers traditioneller Prägung bleibt. Erziehungsprobleme werden heute nachdrücklich und mit Sachkenntnis von Philosophen, Soziologen, Gesellschaftswissenschaftlern, Juristen, Sozialhygienikern und Sozialpsychologen aufgegriffen, wobei pädagogische Psychologen schon seit Jahrzehnten sich diesen Problemen verpflichtet fühlen. Die theoretische Beschäftigung mit der Erziehung durch Wissenschaftler anderer als pädagogischer Herkunft ist mit Ausdruck ihrer umfassenden Aufwertung und Bedeutung.

(4) Welches sind die Ursachen derartig durchgreifender Veränderungen? Wir deuteten sie bereits an.

Eine allgemeine Tatsache, die zwangsläufig den Faktor Erziehung umfaßt, ist die revolutionäre Umgestaltung der soziologischen und ökonomischen Struktur unserer Gesellschaft. Bedingt durch Veränderungen des Verhältnisses der Menschen zu ihren Produktionsmitteln, vor allem der damit verbundenen Beseitigung der Ausbeutung des Menschen durch den Menschen, ist die Klassenordnung einer vorangegangenen historischen Epoche (Kapitalismus) in unserem Teil Deutschlands, in der DDR, aufgehoben. Die neuen gesellschaftlichen Eigentumsverhältnisse sind entscheidende Voraussetzungen andersgearteter zwischenmenschlicher Beziehungen. Die neue soziologische Struktur, die neuen sozialistischen Eigentumsverhältnisse und die neuartigen Formen der Produktion verlangen zwangsläufig neue moralisch-sittliche Inhalte, neue Überzeugungen, neue geistige Urteile, neue Züge des Charakters, also kurz das, was in der bündigen Sprache des Alltags und des politischen Tagesgeschehens als Verände-

rung des Bewußtseins bezeichnet wird. Fortgeschrittene soziologische Strukturen und fortgeschrittene ökonomische Eigentumsverhältnisse können nur unter Voraussetzung veränderter, also ebenfalls fortgeschrittener Bewußtseinslagen eine optimale Produktion und Kommunikation gewährleisten. Menschliches Bewußtsein ist in marxistischer Version die Widerspiegelung des realen gesellschaftlichen Seins, jedoch nicht im mechanistischen Sinne, also keineswegs als spontane Folge ökonomischer und soziologischer Wandlungen. Deshalb erhalten Erziehung und Bildung in diesem Prozess entscheidende Bedeutung: Im historischen Fortschritt widerspiegeln in optimaler und adäquater Form immer bestimmte Klassen und wiederum bestimmte Schichten und weiterhin bestimmte Kollektive (Mikrogruppen) und schließlich bestimmte Einzelpersonen die realen historischen Vollzüge und Perspektiven als subjektiven Ideengehalt, als Ideologie, als progressives Bewußtsein. Andererseits weisen bestimmte Klassen, Schichten, Gruppen und Individuen gegenüber solchen Bewußtseinsstufen noch mehr oder weniger große Entfernungen auf. Infolge eines „ideologischen Trägheitsfaktors“ liegt ein Abstand vor, der zur pädagogischen Situation offensichtlich nicht nur formale Analogien besitzt. Es besteht ein „ideologisches Gefälle“, wie es in geistiger und moralischer Hinsicht das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling kennzeichnet. Die Absicht einer Person mit fortschrittlicher Ideologie, eine andere Person ihrem eigenen ideologischen Niveau anzunähern (sie zu überzeugen), wird im Grunde zu einem pädagogischen Spezialfall. Anders gesagt: diese Intention kann sich günstig nur unter Voraussetzungen realisieren, die üblicherweise zum Gelingen pädagogischer Zielsetzungen bedacht sein müssen. Die zwischenmenschlichen Beziehungen in ihrer mannigfachen Form (das gilt für alle gesellschaftlichen Sphären) dürften sich um so besser gestalten, je mehr überholte Ideologien überwunden sind. Jeder, der sich dieser Tatsache verpflichtet weiß (das gilt nicht nur für den traditionellen Erzieher), wird nicht umhin kommen, das Phänomen Erziehung als ein für diese Zwecke erforderliches und notwendiges Instrument zu erkennen und zu gebrauchen.

(5) Bei allem ist ein weiterer Umstand zu bedenken: Innerhalb des Produktionsvorganges und in anderen gesellschaftlichen Gebieten vollziehen sich Wandlungen, die, auch wenn man sich vor Superlativen hüten möchte, nicht anders als „atemberaubend“ zu bezeichnen sind. Gemeinhin spricht man von einer sich sowohl unter sozialistischen als auch kapitalistischen Verhältnissen durchsetzenden technischen Revolution. Was vor Jahrzehnten noch utopisch schien, ist heute Realität. Atomkraft, Automation und Weltraumfahrt mögen hierfür paradigmatisch genannt sein. Nun gibt eine so grundlegende und tiefgreifende Technisierung des modernen gesellschaftlichen Lebens, wie sie sich gegenwärtig vollzieht, sowohl der kapitalistischen als auch der sozialistischen Ordnung erhebliche Probleme auf, die wiederum in Erziehungsfragen einmünden.

Der gegenwärtig gewaltige Naturenergien freimachende Physiker ist schon nicht mehr der Frage nach einem sittlichen Gegengewicht dieser Gewalten enthoben und er ent-

zieht sich ihr auch nicht. Mehr aber noch gilt das jedoch für die Menschen, die das sittliche Bewußtsein eines Volkes und einer heranwachsenden Generation beruflich aufzubauen haben. Erziehung wird gegenwärtig zu einer Existenzfrage! Welche sittlichen Kräfte können schließlich auf die Dauer das Übergewicht erhalten? Erziehung ist nicht nur ein Faktor, der menschliches Zusammenleben erleichtert, verbessert, verschönert, also Fortschritt garantiert, sondern menschliches Fortbestehen überhaupt möglich macht.

Die Technik greift aber auch in die private Lebenssphäre ein, setzt der Familie, der Freizeitgestaltung und den sozialen Beziehungen außerhalb der Produktion in den mannigfachen kulturellen und sportlichen Bereichen deutliche Akzente. Die heranwachsende Jugend entwickelt durch ihr besonderes Verhältnis zur Technik eine neuartige Lebenseinstellung, die wiederum von pädagogischer Sicht nicht unproblematisch erscheint. Es verbinden sich hiermit erzieherische Fragen, die den Komplex der sich entwickelnden Persönlichkeit betreffen, also die Ausformung des Charakters, die Festigung ihres moralischen Niveaus, den Aufbau ihrer weltanschaulichen Überzeugungen, die Grundzüge ihrer sozialen Haltungen und ihre allgemeine Lebensführung. Weit davon entfernt, im technischen Fortschritt eine allgemeine Gefährdung menschlicher Werte zu sehen, muß man jedoch beachten, daß Vorteil und Nutzen technischer Mittel nicht zum Nachteil der Persönlichkeitsformung umschlagen und eine Verkümmernng sittlicher Eigenschaften bewirken.

Was einleitend mit einigen durchaus nicht vollständigen Hinweisen verdeutlicht werden sollte, war die Gewichtigkeit des Erziehungsfaktors in unserer gegenwärtigen gesellschaftlichen Wirklichkeit.

Die der Erziehung allgemein beigemessene Bedeutung verlangt natürlich eine umfassende wissenschaftliche Erhellung dieses so wesentlichen gesellschaftlichen Teilprozesses, eine Aufgabe, die bei weitem nicht nur durch psychologische Analysen gelöst werden kann. Die Komplexität dieses Prozesses macht seine Sondierung von soziologischen, philosophischen, didaktischen, historischen, biologischen und politischen Aspekten erforderlich. Demgemäß ist unsere vorliegende Arbeit, gemessen an der Größe und Vielfalt der Aufgabe, ein bescheidener Beitrag zum Ganzen. Es sind einige psychologische Aspekte, mit deren Hilfe der Erziehungsvorgang gefaßt werden soll. Die Unvollständigkeit mancher Aussagen mag man uns deshalb zugute halten. Immerhin dürften die psychologischen Strukturen des Erziehungsvorganges nicht unwesentliche Bestandteile des Prozesses in seiner Gesamtheit sein. Das geschlossene, gesicherte System einer Erziehungstheorie verlangt allerdings mehr als die Darstellung der dem Erziehungsprozeß immanenten psychologischen Faktoren. Hierauf macht auch SHEDROVITSKY (1964) aufmerksam, der eine grundlegende Neubestimmung der ‚Architektur‘ der Pädagogik für erforderlich hält. Mitnichten wäre den wissenschaftstheoretischen Problemen und den praktischen Aufgaben der Erziehung mit dem tradi-

tionellen System der Pädagogik beizukommen, auch wenn die Pädagogik sich der Aspekte und Methoden anderer Wissenschaftsgebiete bediene. Vielmehr käme es darauf an, vollkommen neue Bereiche der Pädagogik aufzubauen. Diese Notwendigkeit ergibt sich aus der Spezifik des pädagogischen Prozesses, der im Schnittpunkt verschiedener gesellschaftlicher Wirkkräfte liegt, die ihrerseits wissenschaftstheoretische Analysen von selbständigen (nicht-pädagogischen) Wissenschaftssystemen erfahren haben. Es wäre sinnvoll, die Aspekte, Methoden und Fragestellungen dieser Wissenschaftsgebiete unter dem Ordnungsgesichtspunkt des pädagogischen Prozesses aufzugreifen und in neue pädagogische Disziplinen einzuführen. In diesem Sinne könnte die Erziehungspsychologie, die ihre Aspekte, Methoden und Fragestellungen zunächst aus ihren traditionellen psychologischen Gebieten entnimmt, bereits als ein solcher Wissenschaftsbereich verstanden werden. Zum anderen ist der Erziehungsprozeß auch immer ein soziologisches Phänomen, weshalb SHEDROVITSKY eine pädagogische Soziologie ebenso erforderlich hält wie aus analogen Gründen eine pädagogische Ethik, eine pädagogische Logik und eine pädagogische Kybernetik.

Sicherlich wird in absehbarer Zeit die Komplexforschung von ihren verschiedenen Standorten und Methoden her zu einer allgemeinen und umfassenden Erziehungstheorie und vielleicht auch zu einem neuen theoretischen System der Erziehung hinführen.“

Die Meinung der Gutachter zum Manuskript

Die bestellten Gutachter bescheinigten übereinstimmend die hohe theoretische Qualität der Arbeit. Sie betonten die dringende gesellschaftliche wie wissenschaftliche Notwendigkeit ihrer Veröffentlichung. Sehr unterschiedlich fielen allerdings die Überarbeitungsvorschläge aus.

Drei Gutachten liegen vor. Während zwei davon einige fachliche Hinweise zur Überarbeitung geben, hebt das dritte auf eine starke ideologische Überarbeitung des gesamten Manuskriptes ab.

Zunächst ein Zitat aus dem Gutachten von Günter Clauß (Professor für Psychologie in Leipzig, 1967, S.15):

„Das Buch widmet sich einem wichtigen Thema und wird für die weitere Entwicklung der Erziehungspsychologie in der DDR große Bedeutung haben. Es informiert über grundlegende theoretische Ansätze, enthält eine Fülle anregender Gedanken und gibt eine Orientierung für alle psychologisch interessierten Pädagogen. Es wird – gerade, weil es auch manche problematische Aussage enthält – bei Fachvertretern Resonanz finden und somit einen fruchtbaren wissenschaftlichen Meinungsstreit auslösen können.“

Ähnlich argumentiert auch der zweite Gutachter. Im Gegensatz dazu schreibt der dritte Gutachter Walter Mäder (Verantwortlicher für Psychologie in der Abt. Wissenschaft im ZK der SED, 1967, S. 6):

„Allerdings glaube ich, dass das Anliegen des Autors besser realisiert werden könnte, wenn Bedeutung, Gegenstand und Aufgaben der Erziehungspsychologie aus den Problemen des umfassenden Aufbaus des Sozialismus und dem Programm des SED abgeleitet würden, wenn danach die sozialen, theoretischen und weltanschaulichen Grundlagen der Erziehungspsychologie behandelt würden, daran anschließend und darauf aufbauend die eigentliche Theorie der Erziehungspsychologie und schließlich die Problematik der bewussten und planmäßigen Steuerung des Erziehungsvorganges.“

Oder (ebenda, S.4):

„Die in der Psychologie noch oft anzutreffende Tatsache, daß den Parteibeschlüssen und Parteidokumenten für die Ausarbeitung fachlicher Probleme keine wissenschaftliche Bedeutung zuerkannt wird, ist prinzipiell falsch und hat oft zu Konzessionen an die bürgerliche Ideologie geführt. Auch der Autor im vorliegenden Manuskript konnte solchen Konzessionen nicht entgehen. Er geht teilweise nicht von marxistischen Auffassungen aus, um sich von dieser Position aus mit den bürgerlichen Konzeptionen auseinanderzusetzen, sondern er folgt der wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklung eines Problems, was mit nicht unbedeutenden Darlegungen bürgerlicher Auffassungen verbunden ist, ohne daß dazu eine klassenmäßige Abgrenzung erfolgt.“

Mäder verstieg sich sogar zu der Forderung, Rosenfeld solle sein von Thomae entliehenes Beispiel zum Erziehungsverhalten Beethovens gegenüber seinem unmündigen Neffen streichen und stattdessen ein Beispiel „[...] aus unserer modernen sozialistischen Literatur wählen“ (sein Vorschlag: Bachirew aus dem Roman „Schlacht unterwegs“ von Galina Nikolajewa, 1962).

Dennoch forderte auch Mäder – natürlich nach einer entsprechenden Überarbeitung – eine schnelle Publikation dieser Erziehungspsychologie.

Die Einordnung dieser Gutachten fällt nicht schwer! Aus heutiger Sicht erscheinen einige erläuternde Anmerkungen zum Manuskript von Rosenfeld notwendig. Es erklärt sich von selbst, dass Texte – zumal sozialwissenschaftliche, gar erziehungswissenschaftliche – nur in ihrem historischen Zusammenhang verstanden werden können. So war es in der DDR fast unmöglich, wissenschaftlich zu publizieren, ohne einen Bezug zum gesellschaftspolitischen System herzustellen. Kritik und Bezugnahme auf Ergebnisse bürgerlicher Wissen-

schaftler mussten sehr subtil vorgetragen werden. Unter diesen Umständen war es schwierig, wissenschaftliche Redlichkeit und eine marxistische Haltung zu verteidigen. Beides hat Rosenfeld niemals aufgegeben.

Konsequenterweise zog Gerhard Rosenfeld sein Manuskript zurück. Er arbeitete aber an seinen erziehungspsychologischen Auffassungen und Forderungen kontinuierlich weiter und publizierte Teile davon in Zeitschriften der Pädagogik, Psychologie, Philosophie (u.a. mit Karl-Friedrich Wessel) und in fachwissenschaftlichen Sammelbänden. Stets ging es ihm um die Verbindung von erziehungstheoretischer Reflexion, Gestaltung von Erziehungspraxis und Auswertung von diesbezüglichen Erfahrungen.

In diesem Kontext sind auch seine stetigen Bemühungen um die Einrichtung eines Studienganges für die Ausbildung von Diplompsychologen mit der Qualifikation des psychologischen Erziehungsberaters sowie die Einrichtung von Erziehungsberatungsstellen anzuführen. Rosenfeld beklagte bereits 1964 die „geringe praktische Einsatzmöglichkeit des pädagogischen Psychologen [...] (die) sich zweifelsohne für die gesamte Erziehungssituation ungünstig aus(wirkt). Es wurde bereits auf die Notwendigkeit hingewiesen, Fehlentwicklungen vermittels Frühdiagnosen zu erkennen und sie in einem relativ ungefestigten Frühstadium rechtzeitig zu korrigieren [...]. Es fehlen uns psychologische Erziehungsberatungsstellen, die eine solche Funktion ausüben könnten“ (1965, S. 300). Er konnte zwar erreichen, dass am 15. Mai 1966 an seinem Institut für Pädagogische Psychologie der Pädagogischen Fakultät (Humboldt-Universität zu Berlin) eine Psychologische Erziehungsberatungsstelle gegründet wurde (vgl. D16). Ein Diplomstudiengang für den psychologischen Erziehungsberater wurde aber trotz wiederholter und dringender Anträge an das Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen vor und auch nach der 3. Hochschulreform nicht etabliert (siehe dazu entsprechende Beiträge in diesem Band).

Tenorth (2010, 226f.) würdigt in Band 6 der Geschichte der Humboldt-Universität die wissenschaftlichen Leistungen Gerhard Rosenfelds als „[...] Arbeiten, die jenseits der lokalen Milieus Anerkennung finden konnten und die auch am ehesten in ihrer Methodik den psychometrischen Standards entsprachen, die im Westen und in der Referenzdisziplin der Psychologie der Humboldt-Universität galten“.

2 Rosenfelds Konzept zur Entwicklung moralischer Verhaltensstrukturen

Es werden zwei theoretische Grundlinien dieses Konzeptes vorgestellt: Rosenfelds Moralkonzept und sein Situationskonzept. Dazu einige hinführende Bemerkungen. Bereits seit 1960 beschäftigte sich Rosenfeld mit Fragen der Charakterbildung und des sittlichen Verhaltens. Dazu liegen entsprechende Veröffentlichungen vor (vgl. u.a. 1960, 1965, 1977, 1981).

Etwa seit 1980 interessierte er sich dann speziell für die Entwicklung moralischer Verhaltensstrukturen infolge von Situationsbewältigung. Die Notwendigkeit solcher Untersuchungen bedarf keiner besonderen Begründung. Unbefriedigend sind noch immer die Erfassung und Kennzeichnung von Faktoren und Regulationsmechanismen sowohl bei der Herausbildung des individuellen Moralbewusstseins als auch bei der Bewältigung moralischer Anforderungssituationen. Es gibt zahlreiche Unsicherheiten, Unklarheiten, Divergenzen usw. In der Literatur zur Ethik und Moral wird auf die verzweigte Komplexität des individuellen Moralbewusstseins aufmerksam gemacht. Dessen spezieller Systemcharakter ist jedoch nur ungenügend differenziert untersucht und theoretisch ausgewiesen. Zur Kennzeichnung individueller Moralpositionen greift die Ethik zumeist auf psychologische Sachverhalte zurück. Die Psychologie verfügt zwar über Erklärungsansätze hinsichtlich sittlicher Regulationsmechanismen, diese sind jedoch keinem übergreifenden Ordnungsfaktor subsummiert.

Analysiert man die entsprechenden problematisierenden Diskurse, muss zusammenfassend festgestellt werden: Es existieren noch nicht einmal befriedigende Entwürfe, die eine umfassende Theorie der Herausbildung der sittlichen Verhaltensstruktur von Persönlichkeiten erkennen lassen.

Es ist bekannt: Eine Theorie der Persönlichkeit, ihrer Gerichtetheit und ihrer Entwicklungsdynamik lässt sich ohne Moralkonzept nicht hinreichend differenzieren. Der Strukturaufbau der Persönlichkeit ist eng mit dem wesentlichen Faktor Moral verbunden. Moralaneignung kann aber nicht selbst als Erklärungsprinzip für die Herausbildung sittlicher Qualitäten verstanden und genutzt werden. Sie bedarf ihrerseits einer theoretischen Erklärung. Auf den Punkt gebracht: ihre Mechanismen, ihre Entstehungsbedingungen und ihre unterschiedlichen Ursachen müssen erklärt werden. Als Beispiel für ähnliche Aussagen ein Zitat von Rosenfeld (1985, S. 40):

„Persönlichkeitsentwicklung lässt sich nicht auf individuelle Moralaneignung reduzieren, dennoch stellt sie einen wesentlichen Teilbereich im System der Herausbildung spezieller Persönlichkeitsstrukturen dar.“

Das ist nun bei weitem keine neuartige Einsicht. Aber ein konkreter und jedem geläufiger Ansatzpunkt für die nachfolgenden Ausführungen.

Das Moralkonzept von G. Rosenfeld

Im Exposé für seine beabsichtigte Monografie zur moralischen Persönlichkeitsentwicklung (beabsichtigter Erscheinungstermin war 1990) kennzeichnete Rosenfeld (1984a, S.10) die beiden theoretischen Grundlinien seines moralpsychologischen Konzeptes.

Die erste Grundlinie ist eine „Systemordnung unterschiedlicher Existenzformen des individuellen moralischen Bewusstseins mit den Grundformen einer präskriptiven, konsensuellen und normativ-prävalenten individuellen Moral. Diesen unterschiedlichen Existenzweisen entsprechen auch spezielle individuelle Beziehungen zur gesellschaftlichen Wirklichkeit und spezielle psychologische Mechanismen moralischer Aneignungen und Regulierungen“ (ebenda).

Bei der präskriptiven Regulation gelangt das Individuum zu moralischem Handeln auf der Grundlage von Erkennen und Befolgen der in der Situation bestehenden Vorschriften, Regeln, Geboten und Verboten sowie Erlaubnisbereichen. Diese Regulationsform ist wirksam durch Sanktionen zu stabilisieren.

Konsensuelle Regulation ermöglicht moralisches Handeln infolge Berücksichtigung sowohl von Eigen- als auch Fremdinteressen und Schaffung eines Ausgleichs (Konsens) zwischen ihnen. Dies wiederum setzt voraus, dass das Individuum gegenseitige Abhängigkeiten und Interessen erkennen kann.

Normativ-prävalente Regulation erlaubt moralisches Handeln durch Erkennen und Akzeptieren des moralischen Wertes als anzustrebenden Eigenwert, d.h. das moralische Prinzip wird – ganz im Sinne von Kant – zum individuellen Handlungsziel.

Rosenfeld (vgl. 1984a) verwies darauf, dass diese drei Formen der moralischen Verhaltensregulation

- zunächst hypothetischer Natur sind und einer weiteren Spezifizierung und Überprüfung bedürfen.
- diese drei Formen wechselseitig abhängig sind. Ihr Verhältnis untereinander ist aber nicht zwangsläufig hierarchisch, und sie sind auch nicht als ontogenetische Stadienfolge zu verstehen.

In seiner Forschungsplanung bis 1990 konzipierte Rosenfeld weiterführende Untersuchungen, um zu prüfen, ob diese drei Grundformen ihre speziellen Hierarchien ausbilden und ob sie überdies auch als relativ gesonderte ontogenetisch-moralische Entwicklungslinien auftreten. Diese Untersuchungen konnten nach Rosenfelds Tod (1985) nur teilweise in Angriff genommen werden.

Die zweite theoretische Grundlinie des moralpsychologischen Ansatzes basiert auf einem speziellen Situationskonzept. Die Grundformel dieses Konzeptes besteht in der Annahme einer zumeist normativen Kodifizierung unterschiedlicher Situationen. Dazu einige Erläuterungen:

Der von Rosenfeld formulierte und verwendete Situationsbegriff bezieht sich in seiner allgemeinen Version auf von A. Leontjew (1979) und von T. Tomaszewski (1981) definierte Sachverhalte. Er ist gleichsam eine Synthese spezieller Aspekte des Tätigkeitskonzepts (Leontjew) und der Situationstheorie (Tomaszewski). Danach kann Situation als der Teil der Person-Umwelt-Relation verstanden werden, zu dem die Person eine aktive Beziehung aufnimmt:

„Unter Situation wird innerhalb der Struktur der Wechselbeziehung des Menschen mit der Umwelt ein sich veränderndes zeitweiliges System mit einem deutlichen Anfang und Ende verstanden. Die menschliche Aktivität bzw. Tätigkeit ist ein grundsätzlich situationskonstituierender Faktor.“ (1984b, S. 36)

Dem Situationsverständnis liegt also ein voneinander abhängiges Verhältnis zwischen Umwelt und menschlicher Tätigkeit zugrunde (vgl. Quade, W. 1987).

Mit dieser Betrachtungsweise schließt Rosenfeld eine Reduktion der Situationsmerkmale auf primär externe Umgebungsmerkmale bzw. interne Eigenschaftskonstellationen aus. Er versteht Situation als stets personal besetztes Ereignis. Tätige Personen befinden sich somit niemals außerhalb von Situationen. Erst die Tätigkeit der Person liefert die Dynamik und die Spezifik jeweiliger Situationen. Hier ist auch der Ansatzpunkt für die spezielle Herausbildung einer moralischen Bewusstseinsform. Sie wird aus dem individuellen Verhältnis der Person zu unterschiedlichen Situationen und den davon abhängigen bzw. damit verbundenen Strategien zur Situationsbewältigung hergeleitet. Die Bewältigung kann dabei mehr oder weniger moralrelevant sein. Dies insofern, als Rosenfeld (1984a, S. 3) davon ausgeht, dass „[...] keine Situation als konkrete Einheit und Bestandteil verzweigter und komplexer gesellschaftlicher Verhältnisse und ihrer praktischen Beziehungen [...] moralisch neutral (ist)“. Weiterführende Überlegungen veranlassten Rosenfeld diese Auffassung dahingehend zu erweitern bzw. zu modifizieren, dass Situationen in der Regel moralisch kodifiziert bzw. relevant sind.

Ohne weiter in der Analyse situationstheoretischer bzw. moralpsychologischer Modelle vordringen zu wollen, ist festzuhalten:

Moralisch kodifizierte bzw. moralisch relevante Situationen enthalten stets spezielle Möglichkeitsfelder für moralische Handlungsabläufe und deren Regulation. Durch Handeln in der Situation, d.h. im Umgang mit den Situationsmerkmalen, kann die Person bis zur moralischen Bedeutung der Situation vordringen und sich die moralischen Komponenten der Situation bzw. ihrer Merkmale aneignen.

Rosenfeld (1984b, S. 37) unterscheidet 8 Merkmale, die Situationen begrifflich ausweisen:

- „1. Die Bedeutung der Situation im zweifachen Sinne:
 - a) als Situationssemantik (Inhalt, Thema, Gegenstand),
 - b) als Situationswert (Zweck, Nutzen, Sinn)
2. Das Ziel der Situation: Anfang und Ende sind nicht lediglich zeitlicher Beginn und Aufhören von Situationen, sondern als Realisierung eines sinnvollen Inhalts oder eines mit einem speziellen Gegenstand verbundenen Nutzens zu verstehen.
3. Der Situationsraum als Lokalisierung des zielgerichteten Situationsverlaufs innerhalb spezieller örtlicher Umgebungssegmente mit entsprechenden Umgebungseigenschaften (Straßen, Plätze, Häuser, Schulen, Einrichtungen des öffentlichen gesellschaftlichen Lebens usw.)
4. Die Zeit der Situation als chronologisches Maß ihres Umfangs im Sinne von Gegenwart (als Aktuelles, Gegenwärtiges, als Geschehnis, Ereignis, Episode), aber auch als mikrogenetischer Verlauf
5. Die situationsspezifischen Handlungsprozeduren als spezielle Verfahren und Tätigkeiten zur Bewältigung von Situationsanforderungen
6. Situationsspezifische soziale Formationen (von einfachen Formen zeitweiliger sozialer Kontakte bis zu komplizierten und anhaltenden Kollektivbeziehungen)
7. Situationsspezifische Interaktionsmuster (mit speziellen Situationstypen verbinden sich bestimmte Formen zwischenmenschlicher Kontakte, bedingt auch durch personale Rolle, Position und Funktion innerhalb der Situation)
8. Das situationsspezifisch kodifizierte Regelsystem im Sinne eines normativen Konzeptes spezieller Vorschriften, geforderter Verhaltensmuster, verbindlicher Richtlinien, gebräuchlicher Sitten und Umgangsweisen“

Rosenfeld (1985) betonte den dialektischen Zusammenhang aller genannten Merkmale und folgerichtig benutzte er als Ausgangsabstraktion den Begriff Situation auch im Sinne einer lokalisierten, zeitlich begrenzten Bedeutungskonfiguration sowie sozialen Formation mit speziellen Handlungssequenzen und situa-

tionsinhärenten Interaktionsfolgen. Weiterhin kennzeichnete er Situationen als wiederholbare dynamische Verlaufsform einer bestimmten Merkmalsstruktur.

Er sah wichtige Forschungsanliegen darin,

- invariante Situationskriterien zu definieren, die als Grundlage einer speziellen taxonomischen Bestimmung in ausgewählten Einzugsbereichen dienen können;
- die Schaffung und Wiederholbarkeit spezieller Situationen als Möglichkeit der moralischen Erziehung zu bedenken und zu untersuchen.

Im Kontext der moralischen Erziehung wies er dem situationsspezifischen Regelsystem einen hohen Stellenwert zu. Dies ist vom psychologischen Aspekt der moralischen Entwicklung besonders bedeutsam. Denn es existiert keinesfalls als bloße Abstraktion, sondern als konkreter Bestandteil von Situationen und es enthält Handlungsvorschriften, die sich hinsichtlich Verpflichtungsgrad und Freizügigkeit voneinander unterscheiden.

Für die Entwicklung und Erziehung der Heranwachsenden ist deshalb von besonderem Interesse, ob sie den Moralnormen angemessene oder nicht angemessene situationsspezifische Regelsysteme erschließen und erwerben können. Bekannterweise brauchen Situationen weder im Ganzen noch im Detail Moral auszuweisen. Der Heranwachsende muss also spezielle kognitive Leistungen aufbringen, um den normativen Gehalt der Situation zu erkennen. Allerdings gelingt es häufig erst im konkreten Umgang mit der Situation zu ihrer moralischen Bedeutung vorzudringen. Mitunter kann die moralische Bedeutung überhaupt nicht oder nur begrenzt erfasst werden. Andererseits bewirkt das Erkennen einer moralischen Bedeutung nicht zwangsläufig ein kenntnisgemäßes Handeln. Dieses erfolgt vielmehr erst dann, wenn die erkannte Moral, z.B. als Gebot, Erlaubnis, normativer Wert, Prinzip usw. auch als persönlich bedeutsam gewertet wird, wenn sie als individuell verbindliche sittliche Regel, als Norm usw. akzeptiert ist, mit anderen Worten – wenn sie zum verbindlichen Maßstab für eigenes Handeln – wird. Wie auch immer: Die letztlich moralische Handlung konstituiert sich durch einen zweckentsprechenden, zielorientierten, damit verbindlichen Gebrauch situationsangemessener moralischer Regeln. Erst dadurch und damit ist moralische Verlässlichkeit gewährleistet.

Im moralischen Handeln, in der moralgerichteten Bewältigung von Situationen kann es dann erneut zu Regelverfestigung, Regelmodifizierung bzw. zu Regelbildung und -neubildung kommen. Zugleich entstehen dabei die oben erwähnten Grundformen individueller Moral:

„Mit dem jeweiligen Situationskonzept wird die Entwicklung des individuellen moralischen Bewußtseins in seinen speziellen Erscheinungsformen in Verbindung gesetzt.

Die spezielle Entstehung einer moralischen Bewußtseinsform wird aus dem individuellen Kontext zu unterschiedlichen Situationen hergeleitet. Hiermit wird das Verhältnis des Individuums zu abstrakten Tugenden bzw. allgemeinen moralischen Werten relativiert.“ (Rosenfeld 1984a, S.3)

Dieser mehr kontextualistische Normbegriff schließt den Zugang zu und die Herleitung aus abstrakten Normen natürlich nicht aus. Jedoch muss deren Konkretisierung als persönliche Bedeutsamkeit und individuelle Verbindlichkeit erreicht werden. Angezielt ist somit ein Umgang mit der Norm:

- a) als nachträgliche Abstraktion aus konkret bewältigten Moralsituationen;
- b) als zunehmende Befähigung der Anwendung abstrakter Normen der konkreten moralischen Situationsbewältigung.

Im Hinblick auf die moralische Erziehung kann das bisher Dargestellte wie folgt kurz zusammengefasst werden:

1) Das handlungsregulierende Subjekt reagiert nicht lediglich auf Situationsbedingungen, sondern schafft bzw. gestaltet sie mit. Dadurch lernt es situationspezifische Regelkonzepte tätigkeitsorientiert zu erschließen und beeinflusst somit selbst die Herausbildung seines besonderen Wertverhältnisses zu Situationen. Dies insofern, als das Subjekt aus Momenten der aktuellen Handlungssituation unmittelbar ein konkretes Verhältnis zur Anforderungssituation entwickelt (beispielsweise empirische Positionen und Verallgemeinerungen). Dieses Verhältnis ist allerdings weder allein durch die gegenwärtige Situation noch ausschließlich spontan bedingt. Ebenso gehen hier (durch die Anforderungssituation veranlasst) allgemeine gesellschaftliche Wesenskräfte ein sowie theoretische Verallgemeinerungen, über die es bereits verfügt. Ein theoretisches Verhältnis zur abstrakten Norm ist also nicht ausgeschlossen, jedoch muss dessen Konkretisierung als personale Bedeutsamkeit und individuelle Verbindlichkeit erreicht werden. Das heißt aber auch: Nur dabei entwickeln sich die Grundformen einer präskriptiven, konsensuellen und normativ-prävalenten individuellen Moral. Damit ist:

2) Die Frage der Herausbildung von Wertbeziehungen zugleich auch die nach individuellen Zielsetzungen, nach Handlungsmöglichkeiten und nach ihrer Nutzung unter gegebenen Situationsbedingungen. Und somit besteht:

3) Die Funktion der Erziehung zwangsläufig darin, Möglichkeiten zu schaffen, moralische Handlungskonzepte zu erproben und anzuwenden.

Hier stellt sich wieder die Verbindung zu den situationspezifischen Regulationsformen her. Denn davon, welche Regulationsform in einer oder in einer Folge von Erziehungssituationen hauptsächlich zum Tragen kommt, wird es

abhängen, welche Entscheidungsmöglichkeiten das Subjekt für unterschiedliches eigenes Handeln hat.

Nur wenn wirklich moralisch relevante Erziehungssituationen entstehen, d.h. solche, die einen moralischen Konflikt, die Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten enthalten, kann eine zunehmend differenziertere Erschließung der Situationsstruktur erfolgen. Damit kann sich auch moralische Entwicklung vollziehen (vgl. Horstmann, K, 1987).

Es liegt am hohen und praktischen Stellenwert der Moral, dass eingenumene theoretische Positionen immer wieder einer erneuten kritischen Betrachtung unterzogen und aktuelle Entwicklungstendenzen berücksichtigt werden müssen. Zweifelsohne gilt dies auch für das von Rosenfeld (1981 bis 85) erarbeitete – und hier nur skizzierte – Konzept der moralischen Persönlichkeitsentwicklung. Dennoch liegt hier bei – wie er selbst betonte – noch offenen und tiefer zu untersuchenden Fragestellungen ein theoretisches Modell für weiterführende Forschungen vor, d.h. für die Untersuchung psychischer Mechanismen der Aneignung und Regulation moralischer Phänomene.

Ausblick

Das Situationskonzept von Rosenfeld und seine damit verbundenen Überlegungen zur Moralentwicklung der Persönlichkeit wurden Untersuchungsvorhaben sowohl des interdisziplinären Forschungsprojektes „Biopsychosoziale Einheit Mensch“ als auch des Wissenschaftsbereiches Pädagogische Psychologie der Humboldt-Universität zu Berlin zugrunde gelegt und ausgewählte Aspekte weiterentwickelt. Im erwähnten interdisziplinären Forschungsprojekt wurde dieser Ansatz für Untersuchungen zum Verhältnis von Realität, Umwelt und Situation angewendet. Dabei ging es speziell um die Frage der Komplexreduzierung, d. h. einer während der Individualentwicklung zunehmend erforderlichen und sich schrittweise vollziehenden Reduktion anfallender Informationen auf für die aktuelle Anforderungsbewältigung zweckmäßige Inhalte sowie das dafür erforderliche Maß (vgl. Wessel 1987, 563).

Im Folgenden kann nur auf einige wenige Aspekte einer in den beiden Forschungsvorhaben etwa gleichen Arbeitsrichtung hingewiesen werden. Es geht um die Frage der moralischen Entwicklung und in diesem Zusammenhang um die eben kurz angedeutete Komplexreduzierung. Es wurde versucht, diejenigen Bedingungen und Regulative zu analysieren, die dem Menschen in unterschiedlichen Entwicklungsphasen eine entwicklungsgemäße und entwicklungsgerich-

tete moralische Situationsbewältigung ermöglichen, sie einschränken oder sie sogar verhindern.

Ausgangspunkt dabei ist, dass dem Menschen während der gesamten Lebensspanne die Bewältigung moralischer Situationen abverlangt wird. Unterstellt ist eine Wechselwirkung moralischer Verhaltensweisen mit anderen Phänomenen der menschlichen Entwicklung, z.B. mit biotischen, psychischen, sozialen u.a. Faktoren. Das heißt aber auch, dass während der gesamten Humanontogenese infolge der ständig ansteigenden und komplexer werdenden Informationsangebote und Erfahrungen, mit denen der Mensch umzugehen hat, moralische Anforderungsbewältigung mit Vereinfachungsprozessen verbunden ist. Der Prozess dieser Komplexreduktion kann in allen Entwicklungsphasen durch verschiedenartige Faktoren beeinträchtigt werden. Dadurch besitzen bereits Kinder unterschiedliche Erfahrungen im Umgang mit Moral. Um das jeweilige Optimum an entsprechenden Entwicklungsbedingungen für die Herausbildung moralischer Verhaltensweisen zu ermitteln, bedarf es aber differenzierterer Herangehensweisen als das bisher zumeist generalisierende Vorgehen. So verlangt z.B. die Ermittlung von Faktoren der Wechselwirkung und der möglichen Störung im Entwicklungsverlauf ein interdisziplinäres Herangehen. Querschnittsuntersuchungen müssen durch komplexe Längsschnittstudien gestützt bzw. modifiziert werden.

Ein gemeinsames Projekt der Bereiche „Jugendhilfe Heimerziehung“ und „Pädagogische Psychologie“ an der Sektion Pädagogik der Berliner Humboldt-Universität zielte genau in diese Richtung. Die empirische Untersuchung wendete das Situationskonzept bei der Erfassung und dem Vergleich von Jugendlichen in Spezialheimen der Jugendhilfe und Jugendlichen, die in der Familie aufwachsen, in folgendem Kontext an: Ermittelt wurden zum einen die individuellen Positionen und Relationen des Jugendlichen im situativen Ereignisfeld „Heim“, „Familie“, „Schule“ (vgl. auch Schmidt 1982, 50ff.), zum anderen Ziele und Mittel, welche die Jugendlichen bei der Bewältigung fiktiver moralischer Entscheidungssituationen favorisieren.

Von Interesse war die Beantwortung folgender Fragen:

- Wird bei Veränderung der individuellen Position im situativen Ereignisfeld Familie, Schule, Heim (7. Situationsmerkmal) ein jeweils anderes Verhältnis zu einem bestehenden normativen Situationskonzept (8. Merkmal) herausgebildet? (Verändert der Jugendliche sein Verhältnis z.B. zum Regelkonzept „Ehrlichkeit“ in Abhängigkeit von seiner jeweiligen Position?)
- Sind in Abhängigkeit von sozialen Interaktionsverhältnissen (7. Merkmal), etwa bei Konflikten zwischen schulischen und persönlichen Interessen,

zwischen schulischen und familiären Interessen, zwischen persönlichen und Peergroup-Interessen usw., unterschiedliche individuelle Verhältnisse mit dem situativen Regelkonzept z.B. „Verlässlichkeit der Meinung“ verbunden?

- In welcher Weise verändern sich individuelle Ziele (5. Merkmal) und Handlungsmittel (2. Merkmal) in Abhängigkeit von der individuellen Position und den sozialen Interaktionsverhältnissen?

Mit dieser Untersuchung konnte u.a. der Nachweis erbracht werden, dass Moralaneignung nicht isoliert auf kognitive Beziehungen zur abstrakten Regel und auch nicht auf Sanktionsfolgen zurückzuführen ist, sondern auf der individuellen Erfahrung des Kindes im Umgang mit komplexen Anforderungs- und Bewältigungssituationen seines Lebens beruht (vgl. Horstmann 2000, 21-40).

Es ist festzuhalten: Aus der Art und Weise, wie die Heranwachsenden mit Handlungsregeln, Handlungszielen, Handlungsmitteln usw. in Abhängigkeit von jeweiligen Situationen umgehen, welche und wie sie Informationen reduzieren – das sollten zugleich auch Ansatzpunkte für die Optimierung von Erziehungsstrategien sein, für die Entwicklung von Korrekturmaßnahmen bei Fehlentwicklung usw. (vgl. Horstmann 1987, 1989, Horstmann & Hegel 1992).

Mit diesen und ähnlichen Arbeitsvorhaben (vgl. Horstmann & Müller 1995) wurde den Intentionen des Situationskonzeptes, aber auch den anderen theoretischen Ansätzen von Gerhard Rosenfeld sowie den komplizierten gesellschaftlichen Anforderungen entsprochen.

Seine Ideen können auch heute noch dazu beitragen, die Herausforderung an die moralische Entwicklung von Heranwachsenden differenzierter zu erfassen und zu erklären. In diesem Sinne könnten Mechanismen, Entstehungsbedingungen und Ursachen der Moralaneignung – im Zusammenwirken von Tätigkeit und Situation – gestaltbar werden.

Literatur

- Alt, R.** (1956): *Vorlesung über die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung*. Berlin
- Clauß, G.** (1967): *Gutachten zum Manuskript „Lehrbuch Erziehungspsychologie“ von G. Rosenfeld*

- Derbolav, J.** (1959): Die Stellung der Pädagogischen Psychologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft und ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln. In: *Handbuch der Psychologie*, 10. Bd., *Pädagogische Psychologie*. Göttingen
- Horstmann, K.** (1987): Entwicklung moralischer Motive in einem Handlungsexperiment. In: *Wiss. Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin, Gesellschaftswiss. Reihe* **36** (1987) 10.
- Horstmann, K.** (1989): Moralisches Verhalten und entwicklungsfördernde Situationen. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Halle/Köthen* **XXVII** (1989) Heft 2, S. 69-71
- Horstmann, K. & Hegel, R.-D.** (1992): Menschenbild und Moralentwicklung – Ein philosophisch-psychologischer Versuch. In: *Wiss. Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin, R. Geistes- und Sozialwiss.* **41** (1992) 1, S. 63-72.
- Horstmann, K. & Müller, M.** (1995): Gewaltbereitschaft und Aggressivität: Psychologische Sichtweisen. In: *Beiträge zur Reform der Grundschule* 95. S. 60-65. Frankfurt/M.
- Horstmann, K.** (2000): Sorgenkinder – auf der Suche nach möglichen Ursachen. In: Sicherheitskonferenz Potsdam und Gesellschaft für praxisorientierte Kriminalitätsforschung e.V. (Hrsg.) *VI. Potsdamer Kolloquium „Kindersorgen – Sorgenkinder“*. S. 21-40, Brandenburg.
- Köhler, W.** (1958): *Dynamische Zusammenhänge der Psychologie*. Bern Stuttgart
- Leontjew, A. N.** (1979): *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Berlin
- Mäder, W.** (1967): *Gutachten zum Manuskript „Lehrbuch Erziehungspsychologie“ von G. Rosenfeld*
- Nikolajewa, G.** (1962): *Schlacht unterwegs*. Berlin
- Quade, W.** (1987): Die tätigkeitsorientierten Situationskonzepte von Tomaszewski und Rosenfeld in ihrer Bedeutung für moralpsychologische Fragestellungen. In: *Wiss. Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin, Gesellschaftswiss. Reihe* **36** (1987) 10.
- Rosenfeld, G.** (1960): Das Menschenbild in seiner Bedeutung für einige Charakterlehren. In: *Probleme und Ergebnisse der Psychologie* (1960) Heft 1
- Rosenfeld, G.** (1965): Aufgaben und Perspektiven der pädagogischen Psychologie in der Deutschen Demokratischen Republik. In: *Psychologie als gesellschaftliche Produktivkraft – Bericht über den 1. Kongress der Gesellschaft für Psychologie in der DDR vom 21. bis 23. Mai 1964 in Dresden*, S. 265-303. Berlin
- Rosenfeld, G.** (1965): *Theorie und Praxis der Lernmotivation*. Berlin
- Rosenfeld, G.** (1977): Entwicklung von Charaktereigenschaften. In: **Kossakowski, A., Kühn, H., Lompscher, J. & Rosenfeld, G.** (Hrsg.) *Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozeß*. Kap. 8. Berlin
- Rosenfeld, G.** (1981): Grundartikel „Wertorientierung“, „Charakter“, „Charakterentwicklung“. In: *Wörterbuch der Psychologie*. VEB Bibliographisches Institut Leipzig
- Rosenfeld, G.** (1984a): *Moralische Verhaltensformierung – psychologische Untersuchungen zur Entwicklung moralischer Verhaltensstrukturen* (Exposé, im Manuskript)

- Rosenfeld, G.** (1984b): Methodologische Probleme des Situationsbegriffs im Zusammenhang mit Moralentwicklung. In: *Psychologische Komponenten der Tätigkeitsregulation im Prozeß der Entwicklung kommunistischer Persönlichkeiten*. (1984) Heft 4, Pädagogische Hochschule. Halle/Sa.
- Rosenfeld, G.** (1985): Das Tätigkeitskonzept im Bereich der Moralentwicklung. In: *Das Tätigkeitskonzept in der Pädagogischen Psychologie. Fortschrittsberichte und Studien, APW der DDR*. Berlin
- Schmidt, H.-D.** (1982): *Grundriß der Persönlichkeitspsychologie*. Berlin
- Shedrovitsky, G. P.** (1964): Die Stellung logischer und psychologischer Methoden in der pädagogischen Wissenschaft. *Woprozi Filosofii*, 7 (1964) (russisch)
- Tenorth, H.-E., Hess, V. & Hoffmann, D.** (2010): *Geschichte der Universität Unter den Linden, 1810 bis 2010. Bd. 6: Selbstbehauptung einer Vision*. Berlin
- Tomaszewski, T.** (1981): Struktur, Funktion und Steuerungsmechanismen menschlicher Tätigkeit. In: **Tomaszewski, T.** (Hrsg.) *Zur Psychologie der Tätigkeit*. Berlin
- Wessel, K.-F.** (1987): Struktur und Prozeß ontogenetischer Entwicklung des Menschen – Ergebnisse, Aufgaben und Perspektiven. In: *Wiss. Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin, Math.- Naturwiss. Reihe*, (1987) Heft 7



Gerhard Rosenfeld als Redner
(Foto: ca. 1964/65)

Widerspruchsdialektik in den Schriften von Gerhard Rosenfeld (Thesen)*

DIETER KIRCHHÖFER

I. Rosenfelds Widerspruchsdialektik

Beide Momente – die Motivierung und die Motivation – konstituieren sich nach Rosenfeld in Widersprüchen, resultieren aus Widersprüchen und bringen ständig neue hervor. Den Widerspruch versteht Rosenfeld als die „übergeordnete Axiomatik der Bewegung und Entwicklung“. Diese Aussage soll im Folgenden differenziert werden:

- a) Die Setzung des Widerspruchs – der Widerspruch als Gegensatz zweier sich bedingender Seiten

Die Diskussion in der Mitte des 20. Jahrhunderts wurde durch zwei fundamentale Tendenzen charakterisiert: die Vermeidung und/oder die Harmonisierung des Widerspruchs wie z.B. in Cannons Lehre von der Homöostase oder dem Reafferenzprinzip von v. Holst. Dem setzt Rosenfeld ein klares Bekenntnis zur *Setzung* des Widerspruchs entgegen:

* Anm. der Herausgeber: Dieter Kirchhöfer (1936-2017) war es nicht mehr möglich, die Thesen seines Vortrags auf dem 108. Humanontogenetischen Kolloquium am 11. Dezember 2015 zu Ehren von Gerhard Rosenfeld zu einem Beitrag für diesen Band auszuformulieren. Seine die wissenschaftliche Diskussion anregenden Gedanken zur Widerspruchsdialektik Rosenfelds werden deshalb in Form von Thesen mit aufgenommen.

„Damit läßt sich die generelle Wirkungsweise pädagogischer Maßnahmen (zutreffend sowohl für Bildungs- als auch Erziehungsfunktionen) allgemein definieren: Sie besteht in einer fortlaufenden (und wohlherwogenen) Setzung innerer Widersprüche.“ (Rosenfeld 1971, S. 27)

b) Die Bewegung des Widerspruchs

Dabei ist für Rosenfeld das Widerspruchsverständnis zu vereinfacht gefasst, es ist nicht nur als Polarität zu fassen, sondern die Gegensatzpaare sind als sich bewegende, die Entwicklung beider Seiten treibende Einheit zu fassen. Das vielleicht Ungewohnte in diesem Verständnis ist auch nicht die Aufhebung oder Lösung des Widerspruchs in der Motivation, sondern nach Rosenfeld seine Bewegung.

In dieser sich selbst organisierenden Wechselwirkung gibt es immer wieder wechselnde Vorherrschaften und Dominanzen, sich verändernde Momente der Spannung und Entspannung, der Beschleunigung und der Entschleunigung, der Ruhe und Bewegung. *Nicht die Gegensätzlichkeit ist Bedingung der Stabilität, sondern es ist die bewegende und bewegte Wechselwirkung, die Stabilität hervorbringt und in sich den Keim weiterer Instabilität trägt.*

Rosenfeld konstatiert die Formen dieser Bewegung *im Widerspruch* und unterscheidet eine innere Dynamik in der Bewegung: Stagnation, Regression, Progression.

c) Die Systemhaftigkeit

Diese Bewegung vollzieht sich nicht als isoliert entwickelndes Verhältnis, sondern in einem System von emotionalen, volitiven und kognitiven Prozessen. Rosenfeld grenzt sich damit von einseitigen linearen Kausalbeziehungen ab. Unter einer solchen Sicht deutet er auch den

- Widerspruch als *Kausalprinzip* der psychischen Ontogenese (als Entwicklungsprinzip)
- Widerspruch als *Motivprinzip* zur Erklärung der dynamischen Veranlassung psychischer Prozesse (als Motivationsprinzip)
- Widerspruch als *didaktisches Prinzip* zur Darstellung der generellen Wirkungsweise pädagogischer Funktionen (als Erziehungsprinzip) (vgl. Rosenfeld 1971, S. 22)

d) Die Subjektivität

Für Rosenfeld ist es nicht der Widerspruch zwischen äußeren Forderungen und dem inneren Zustand, sondern er sieht den *inneren Widerspruch im Subjekt* als Erklärungsprinzip von Aktivitäten und Bewegungen des Psychischen, z.B. dem Geltungsanspruch und der Versagungsangst, dem Antrieb, besser als die anderen sein und gleichzeitig zusätzliche Anstrengungen vermeiden zu wollen (vgl. ebd.). Vereinfacht könnte man die Leistung Rosenfelds vielleicht dahingehend bestimmen, dass er *das Subjekt in den Widerspruch einführt*.

e) Die pädagogische Führung
der Bewegung des Widerspruchs

Rosenfeld will *die Widerspruchsentwicklung bewusst, zielgerichtet führen*. Er unterscheidet dazu Aspekte eines einheitlichen Geschehens sowohl der Ontogenese wie auch der Aktualgenese (vgl. ebd., S. 67). Der pädagogische Faktor ist kein Zufallsgenerator, sondern *eine bewusst herbeigeführte Veränderung einer pädagogischen Einwirkung auf die Persönlichkeitsbildung auf der Grundlage gewonnener Einsichten in die Gesetzmäßigkeiten der Persönlichkeitsentwicklung* (vgl. ebd., S. 190f.).

II. Was fügt die Humanontogenetik einer solch weit entwickelten Widerspruchsdialektik hinzu?

a) Die Bewegung des Widerspruchs als offener Vorgang

Die Fragestellung nach den Wirkungen der Motivierung ist insofern zukunfts-freundlich, sie legt sich nicht auf eine Entwicklungsrichtung fest, sie verbaut aber auch keine. Sie enthält die Absage an jegliche teleologische Vorbestimmtheit menschlicher Entwicklung.

b) Die Bewegung des Widerspruchs in einem Spektrum pluraler Entwicklungsmöglichkeiten

Die Bewegung der Widersprüche in der Motivation agiert und reagiert *fehlerfreundlich*, lässt den Irrweg als mögliche Entwicklung zu und ist für Überraschung oder plötzliche unvorhergesehene Wendungen offen. Die Bewegung des Widerspruchs folgt nicht einer gerichteten, unausweichlichen, weil gesetzmäßigen Prozessen unterworfenen Linearität.

c) Die Bewegung als geheimnistragend

Die Bewegung des Widerspruchs schließt nicht nur Überraschungen (jäh Wendungen) ein, sondern trägt auch das *Geheimnis künftiger Entwicklung* in sich.

d) Die Bewegung in wechselnden Dominanzen der Gegensätze

Im Unterschied zu Rosenfeld sieht die Humanontogenetik wechselnde, ineinander übergehende Dominanzen der Seiten des Widerspruchs.

Literatur

Rosenfeld, Gerhard 1971. *Theorie und Praxis der Lernmotivation. Ein Beitrag zur Pädagogischen Psychologie*. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin: 216 S.

Erinnerungen an Gerhard Rosenfeld

ULRIKE SAYATZ

Sich öffentlich an meinen Vater zu erinnern ist ein ungewohntes Format für mich. Schließlich ist das, was mich mit ihm verbindet, eine Vater-Tochter-Beziehung, eindeutig Familie, Kindheit, privat. Zuhause war er Vater, nicht Psychologe. Mein Interesse galt naturgemäß nicht ihm als Wissenschaftler und unsere gemeinsame Zeit liegt lange zurück. Sie endete im November 1985 jäh mit seinem frühen Tod. Den größeren Teil meines Lebens habe ich ohne ihn verbracht – mein Erwachsenwerden mit Studienabschluss, Berufstätigkeit und Familiengründung konnten wir nicht mehr miteinander teilen.

Das Bild vervollständigen, neben dem Wissenschaftler und Hochschullehrer auch den Familienmenschen, Musikliebenden und Viellesenden zu zeigen, das war der Wunsch von Karl-Friedrich Wessel, als er 2015 anlässlich des 90. Geburtstages mit der Idee eines Kolloquiums den Kontakt zu mir suchte. Ich wähle also Erinnerungen aus, die mir lieb sind, überforme sie mit den Erfahrungen des nach 1985 gelebten Lebens und fange an, mich zu fragen, was mich geprägt hat von ihm.

Neben allem, was man als Kind an seinem Vater liebt und bewundert, ist meine lebendigste Erinnerung an ihn das Miteinander-Sprechen-Können. Die familiäre Kommunikation war stets ein Garant für Verstehen, Verständnis und Empathie. Obwohl seine Zeit am Schreibtisch heilig und die geschlossene Tür zum heimischen Arbeitszimmer zu respektieren war, hatten meine Schwester und ich jederzeit die absolute Gewissheit, mit allem zu ihm kommen zu können.

Kinder zu haben und mit ihnen zu leben, war keineswegs etwas Nebensächliches für meinen Vater. Familienleben war ihm ein ausgeprägt tiefes Bedürfnis, und dieses war zugleich auch ein sicherer Rückzugsort für ihn. Dass dies auch so gut gelang, war wesentlich meiner Mutter zu verdanken. Sie war ihm nicht nur eine verlässliche Partnerin seit ihrer gemeinsamen Studienzeit, sie teilte auch seine musischen und literarischen Interessen. Miteinander sprechen, kommunizieren, wahrnehmen, was den anderen berührt, interessiert – vermutlich hat auch mein gewähltes Studienfach Germanistik, welches ja sein erstes Fach war, dann später eine besondere Verbundenheit geschaffen. Mittelhochdeutsch habe ich noch vor dem Studium das erste Mal von meinem Vater gehört. Es war bemerkenswert, wie viele Gedichte er auswendig konnte, nicht nur Walter von der Vogelweide; nein, vor allem Rilke, Ringelnatz, Hesse und Morgenstern. Am humanistischen Gymnasium altsprachlich ausgebildet hat er das Interesse an Sprache und die Lust auf Literatur sein Leben lang nie verloren. Mein Vater war in einer besonderen Weise sprachsensibel. Man kann mit Worten sehr viel zerstören, meinte er immer. Victor Klemperers *LTI (Lingua Tertii Imperii)* las ich mit etwa 14 Jahren auf seine Empfehlung hin.

Vieles aus der Familiengeschichte meines Vaters, seiner Kindheit und Jugend kenne ich nur aus seinen Erzählungen. Die Großeltern waren es, die meinen Vater zur Musik und Literatur führten. Der Großvater spielte autodidaktisch Klavier, Geige und Bratsche, die Großmutter bestärkte meinen Vater in seinem Wunsch, Germanistik zu studieren. Und so waren es seine Sprachbilder, die die wenigen Familienfotos ergänzten. Er konnte lebendig erzählen, pointiert. Bevor ich sie erstmals las, hörte ich die Legende vom Prager Golem von meinem Vater auf dem alten jüdischen Friedhof in Prag. Die Selbstverständlichkeit, mit der zuhause gelesen und Musik gehört wurde, ist etwas, was man als Kind einfach so mitnimmt. Klassische Musik, besonders Beethoven, Brahms, Mahler, Schönberg und Schostakowitsch sowie Bücher von Goethe, Heine, Fontane, Feuchtwanger, den Manns bis zu Brecht, Frisch, Bobrowski waren die favorisierten Entspannungsmedien meines Vaters, wenn Wandern – aber nicht alpin – und Schwimmen – gern in der Ostsee – nicht gingen.

Warum diese Erinnerungen an unsere gemeinsame Zeit auch wahrhaft glückliche Erinnerungen sind, hängt mit Sicherheit damit zusammen, dass ich als Kind und Heranwachsende zwar unendlich viele Anregungen bekam, aber niemals den Zwang verspürte, etwas tun zu müssen, was ich nicht wollte. Woran ich mich dagegen sehr gut erinnere ist, dass mein Vater durchaus motivierte, Dinge zu tun oder zu unterlassen bzw. dass er dabei half, eigene Entscheidungen zu treffen, Handlungsmöglichkeiten auszuloten, Widersprüche wahrzunehmen und auch zuzulassen. Motivation, subjektive innere Widersprüche als

Antriebsregulation, zielgerichtetes Handeln – hier fügt sich das Bild vom Vater und Wissenschaftler wieder zusammen. Doch das gelingt nur nachträglich. In meiner Kindheit habe ich nichts „Psychologisches“ verspürt. Meine Schwester und ich waren keinesfalls Objekte wissenschaftlicher Betrachtung à la William Stern und so manch väterlicher Ratschlag wie „Mut zur Lücke! Gilt für alle Lebenslagen!“ war keineswegs theoriegeleitet, sondern vermutlich pure Lebenserfahrung. Umso schwieriger erscheint mir heute die Suche nach dem Vater als Wissenschaftler, dessen Forschung vergessen zu sein scheint, nach einem wissenschaftlichen Werk, das unverkennbar in ein Land gehört, das es so heute nicht mehr gibt.

Die berufliche Entscheidung für Psychologie und nicht Germanistik war im Lebensweg meines Vaters zunächst durchaus auch pragmatisch geleitet. Er bekam schon während des Studiums 1950 von Kurt Gottschaldt das Angebot einer wissenschaftlichen Assistenz am Institut für Psychologie der Humboldt-Universität zu Berlin und 1953 schließlich eine wissenschaftliche Aspirantur. Dies versprach ein stetiges Einkommen und die Möglichkeit, seine Mutter und die jüngeren Geschwister nach dem frühen Tod des Vaters 1950 zu unterstützen. Diese Entscheidung für die Psychologie sollte bald eine leidenschaftliche werden und keine Entscheidung nur umständehalber. Auch der Weg von der psychologischen Grundlagenforschung mit einer Dissertation zu einem wahrnehmungspsychologischen Thema schließlich zur pädagogischen Psychologie mit seiner „Theorie und Praxis der Lernmotivation“ erscheint mir aus heutiger Sicht keineswegs zufällig. Neulehrer, Lehramtsstudium Geschichte und Germanistik, schließlich Psychologie und dann psychologische Lehrerausbildung am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie – für mich zeigt sich hier eine sehr kontinuierliche Entwicklung, fast so etwas wie eine innere Berufung.

Gerhard Rosenfeld war gern Wissenschaftler und Hochschullehrer. Seine Vorlesungen zur Entwicklungspsychologie galten als legendär und blieben den Studierenden offenbar weit über ihre Studienzeit hinaus in lebendiger Erinnerung. So erzählte wie mir Jahrzehnte später völlig überraschend eine Lehrerin genau von diesen Vorlesungen, als wir auf einem einsamen Berg in Umbrien über unsere Studienerfahrungen an der Humboldt-Universität sprachen.

Erziehung, Moral, Entwicklung – das waren die Schlagwörter, die Karl-Friedrich Wessel als relevant für meinen Vater auswählte. Auch als Fachfremde sehe ich die Einbettung dieser Themen in einem gesellschaftshistorischen Kontext. Liest man heute seine Texte, so muss man diesen Kontext mitlesen. Dass er zeit seines Lebens auch gegen Widerstände arbeiten musste, war und ist kein Geheimnis. Seine „Erziehungspsychologie“ wurde nicht gedruckt, weil sie zu unkritisch die „bürgerliche“ psychologische Forschung rezipiert hatte, so ein

Gutachter 1967. Dennoch war mein Vater, so wie ich ihn in Erinnerung habe, immer willens und bereit, sich einzubringen, wissenschaftlich und in einen progressiven gesellschaftlichen Prozess. In seinen Texten erkenne ich ihn mit seiner humanistischen Grundeinstellung als jemanden, den das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft nicht ideologisch, sondern psychologisch, pädagogisch und philosophisch interessierte. Es bleibt unbeantwortet, wie mein Vater die Wende in der DDR erlebt und was dies für ihn und seine Forschung bedeutet hätte. Hätte er seine eigenen Theoreme kritisch bewertet, die neuen Möglichkeiten genutzt, und wenn ja, wie? Mit Sicherheit hätte er nicht abseits gestanden, sondern mitwirken wollen und vermutlich auf eine bessere DDR gehofft, ähnlich der Situation unmittelbar nach Ende des zweiten Weltkrieges. Meine Mutter, die meinen Vater 30 Jahre überlebte, sprach immer von einem heimlichen Plan meines Vaters. Er wollte einen Roman schreiben. Skizzierte, schwer lesbare Entwürfe finden sich in seinem Nachlass. Der Grundkonflikt jedoch ist erkennbar: Der Hauptprotagonist, dessen Tod per Todesanzeige an den Anfang gestellt ist, agiert in einzelnen Szenen, die ihn in Auseinandersetzung mit scheinbar unabwendbaren äußeren Zwängen zeigen. Der Weg zu einer Untersuchung ist metaphorisch überhöht als Gefangensein in undurchschaubare, unsinnige Regelungen, Verordnungen. Darüber und über so viel anderes hätte ich gern mit ihm gesprochen.

Dokumente 1947-1970

| | | |
|-----|---|-----|
| D1 | Studienbuch der Universität Berlin, Titelblatt, 1. Semester 1947/48 & 6. Semester 1950 | 70 |
| D2 | Brief Gottschaldt vom 17.11.1952 | 76 |
| D3 | Urkunde Aspirantur vom 8.12.1952 | 77 |
| D4 | Brief Harig vom 15.1.1955 | 78 |
| D5 | Promotionsurkunde vom 8.3.1957 | 79 |
| D6 | Forum-Titelblatt vom 12.11.1959 | 80 |
| D7 | Ernennung zum Dozenten 16.3.1960 | 81 |
| D8 | Urkunde Institutsgründung 14.7.1961 | 82 |
| D9 | Brief Schröder (1) vom 3.10.1961 | 83 |
| D10 | Brief Schröder (2) vom 3.10.1961 | 84 |
| D11 | Habilitationsurkunde vom 12.2.1964 | 85 |
| D12 | Verlagsvertrag vom 24.3.1964 | 86 |
| D13 | Verlagsvertrag vom 21.1.1965 | 90 |
| D14 | Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR Gesetzblatt der DDR, Abschnitt 4 Universitäten und Hochschulen (§§ 52-61; § 73), 1965 | 94 |
| D15 | Brief Rienäcker vom 16.2.1965 | 99 |
| D16 | Urkunde Erziehungsberatungsstelle vom 18.5.1966 | 100 |
| D17 | Brief Breuer vom 21.5.1966 | 101 |
| D18 | Brief König vom 1.8.1967 | 102 |
| D19 | Brief Rosenfeld vom 28.9.1967 | 103 |
| D20 | Auszug aus Gründungsreferat vom 17.9.1968 | 106 |
| D21 | Brief Rosenfeld vom 8.12.1969 | 117 |
| D22 | Brief Spaar vom 15.12.1969 | 120 |
| D23 | Brief Rosenfeld vom 8.1.1970 | 121 |
| D24 | Brief Spaar vom 27.1.1970 | 122 |
| D25 | Gesetzblatt der DDR, Verordnung über die Aufgaben der Universitäten, wissenschaftlichen Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen mit Hochschulcharakter vom 20.3.1970 | 123 |
| D26 | Brief Rosenfeld vom 4.5.1970 | 131 |
| D27 | Brief Wirzberger vom 1.7.1970 | 136 |



UNIVERSITÄT BERLIN

Nicht von dem Studierenden auszufüllen!

Studienbuch

Herrn/Frl. *Gerhard Raschfeld*
für
Vor- und Zuname

geboren am: *27. 2. 1925*

in *Hüschwalde*

Staatsangehörigkeit: *Deutsche*

Fakultät: *Pädagogik*

| | |
|--|------------------------------|
| immatrikuliert am <i>10. Nov. 1947</i> | Hochschul-Nr. <i>6192/47</i> |
|--|------------------------------|

Fachabteilung: *Pädagogik*

| | |
|-------------------------|--------------------|
| immatrikuliert am | Hochschul-Nr. |
|-------------------------|--------------------|

Fachabteilung:

1. tes Studien-Semester
1. tes Semester an der Universität Berlin

Eigenhändige Eintragung des Lehrers

| Anmeldung (Name und Datum) | Platz- Nummer | Abmeldung (Name und Datum) |
|----------------------------|------------------|----------------------------|
| I | II | III |
| 1 <i>D... 25. 27</i> | | |
| 2 <i>12/12</i> | | |
| 3 } <i>R... 10/2</i> | 17 | } <i>R... 10/2</i> |
| 4 } <i>R... 10/2</i> | 11 | |
| 5 <i>Heise</i> | | |
| 6 <i>Heise</i> | | |
| 7 <i>Heinrich</i> | | |
| 8 <i>12/17</i> | | <i>12/17</i> |
| 9 <i>abr. 9. 26. 8.</i> | | <i>R. 18. 11. 48</i> |
| 10 <i>K... W</i> | | <i>K... W</i> |
| 11 <i>R... 10/2</i> | 7/12 | <i>R... 10/2</i> |
| 12 <i>J... 10/2</i> | | |

Bescheinigung über Vergünstigungen

Hipent (nat.)
25. Feb. 1948
Allyse

Hier Quittungstreifen der Kasse einkleben!

Gleiche Vorlesungsfolge auf allen drei Seiten!

| Nicht ausfüllen! | | Wi. Semester 1947/48 | | | Belegbuchblatt | | Nicht ausfüllen! | |
|------------------|-------------------|----------------------|---------------------------|----|----------------|-----|------------------|--|
| Erlaß RM Pf. | Lehrer | a Nr. | Vorlesung | | c Woch. Stund. | Bar | | |
| | | | b Bezeichnung | VI | | RM | Pf. | |
| 1 | Prof. Deifers | | Jenseit. Erziehung I | | | P | 1 | |
| 2 | Prof. Gottschall. | | Einf. in die Psychologie. | | | P | 2 | |
| 3 | Prof. Simon | | Mittelwch. deut. beh. | | | P | 3 | |
| 4 | Prof. Simon | | Hochwch. deut. beh. | | | P | 4 | |
| 5 | Prof. Heise | | Deut. beh. - Methodik | | | P | 5 | |
| 6 | Prof. Heise | | Lit. der Gegenwart | | | P | 6 | |
| 7 | Prof. Lünken | | Fränsch I | | | P | 7 | |
| 8 | Prof. Gottschall. | | Meth. der Psychologie | | | P | 8 | |
| 9 | Dr. Reda | | Sprachtechnik | | | P | 9 | |
| 10 | Prof. Kammerer | | Leb. u. polit. Psych. | | | P | 10 | |
| 11 | Prof. Simon | | Walthers u. d. Vogelweide | | | P | 11 | |
| 12 | Dr. Dardinius | | Med. Pathologie | | | P | 12 | |

101

| | | | |
|-----------------|--|---------------|-----------------|
| Studien-Gebühr. | Zum Aufkleben der Marke für Studien-Gebühr | - 8 JAN. 1948 | Studien-Gebühr. |
| Ersatz-Geld | | | Ersatz-Geld |

Hier Quittungstreifen der Kasse einkleben!

6tes Studien-Semester
6tes Semester an der Universität Berlin

Eigenhändige Eintragung des Lehrers

| | Anmeldung (Name und Datum) | Platz- Nummer | Abmeldung (Name und Datum) |
|----|----------------------------|------------------|----------------------------|
| | I | II | III |
| 1 | P. 09/6 | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | v. M... 11.7.50 | | v. M... 11.7.50 |
| 5 | Alt | | |
| 6 | | | |
| 7 | | | |
| 8 | Kam... 1946 | | |
| 9 | | | |
| 10 | Tos... 1946 | | |
| 11 | J. K... | | |
| 12 | | | |

Bescheinigung über Vergünstigungen

Stipendium
i. A. Lippert
Berlin, den 19
2 8. JUN. 1950

Hier Quittungstreifen der Kasse einkleben!

29. JUNI 1950

Gleiche Vorlesungsfolge auf allen drei Seiten!

| Nicht ausfüllen! | | Wi. Semester 1950 Belegbuchblatt | | | Nicht ausfüllen! | |
|------------------|-----|-----------------------------------|--------------|-----|------------------|--|
| Vorlesung | a | b | c | Bar | | |
| | | | | RM | Pf. | |
| So. | Nr. | Bezeichnung | Woch. Stund. | | | |
| 1 | V | Pathopsychologie des Kindesalters | 2 | | 1 | |
| 2 | | Erbi. Konstitutionsps. | 2 | | 2 | |
| 3 | | Probleme der angew. Päd. | 1 | | 3 | |
| 4 | | Physiologie II | 2 | | 4 | |
| 5 | | Geschichte d. Päd. II | 2 | | 5 | |
| 6 | | Übungen d. Päd. II | 2 | | 6 | |
| 7 | | Allg. Unterrichtslehre II | 2 | | 7 | |
| 8 | | Gesch. der Gegenwartsk. | 3 | | 8 | |
| 9 | | Seminar | 2 | | 9 | |
| 10 | | Methodik d. Dankschön. | 1 | | 10 | |
| 11 | | Schulrecht u. Pädagog. | 1 | | 11 | |
| 12 | | Lichtbild u. Filmbild. | 1 | | 12 | |

Betrag bezahlt
 Universitäts-Kasse

127

Studien-Gebühr.
 Ersatz-Geld

29 JUN 1950

Zum Aufkleben der Marke für Studien-Gebühr

Studien-Gebühr.
 Ersatz-Geld

er Quittungstreifen der Kasse einkleben!

Institut für Psychologie
der Humboldt-Universität
Berlin

17.11.1952
Go/Kg

An das

Prorektorat für wiss. Aspirantur
der Humboldt-Universität Berlin

Berlin N 3 7
Clara-Zetkinstr. 1

Am 20.10.1951 habe ich dem Staatssekretariat für Hochschulwesen - Abteilung Wiss. Aspirantur und Dozentenweiterbildung - u. a. Herrn Gerhard R o s e n f e l d als Kandidaten vorgeschlagen.

Herr Rosenfeld hat am 14. Juni 1952 seine Diplomhauptprüfung in Psychologie nach einem 8-semesterigen Studium mit dem Prädikat "sehr gut" abgelegt. Er ist schon in den letzten Monaten seines Studiums Assistent gewesen und ist seitdem bis heute Assistent am Institut für Psychologie.

Herr Rosenfeld hat in den 6 Semestern an der Pädagogischen Fakultät Psychologie und Germanistik studiert und dort auch das Lehrerstaatsexamen mit der Gesamtnote "gut" bestanden. Herr Rosenfeld zeigte für Psychologie ein sehr hohes Interesse und hat sich während seines Studiums eine gründliche und umfassende Bildung angeeignet, was sich dann auch in der Diplomhauptprüfung bestätigt hat.

Herr Rosenfeld beginnt jetzt eine experimentelle Dissertation aus dem Gebiet der theoretischen Psychologie (Wahrnehmungspsychologie). Ich bin überzeugt, dass er sich zu einem Wissenschaftler des Faches entwickeln wird, der nach ordnungsgemäßer Promotion und Habilitation die Forschung und Lehre der Psychologie gut vertreten wird.

Mit Rücksicht darauf, dass Herr Rosenfeld z. Zt. Assistent des Instituts für Psychologie ist, empfehle ich, ihn in die ausserplanmässige Aspirantur aufzunehmen. Nach Ablauf der Assistententätigkeit kann er dann durch Überführung in die planmässige Aspirantur seine Studien bis zum Doktorexamen ohne Unterbrechung vollenden.



Gottschaldt
(Professor Dr. Gottschaldt)

REGIERUNG DER DEUTSCHEN DEMOKRATISCHEN REPUBLIK

Staatssekretariat für Hochschulwesen

Der Staatssekretär

URKUNDE

über die

Aufnahme in die wissenschaftliche Aspirantur

für

Herrn Gerhard Rosenfeld
wohnhaft: Berlin N 113, Wisbyer Str. 13

Fachrichtung: Psychologie

Humboldt-Universität Berlin

Betreuer: Prof. Dr. Gottschaldt

Ich nehme Sie mit Wirkung vom 1. Jan. 1953 in die außerplanm. wissenschaftliche Aspirantur auf. Sie übernehmen damit alle Rechte und Pflichten, die in der „Verordnung über die wissenschaftliche Aspirantur an den Universitäten und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik“ vom 15. November 1951 festgelegt sind.

Ihre Aufnahme in die wissenschaftliche Aspirantur erfolgt auf Grund Ihrer bisher gezeigten Leistungen und dient der Förderung Ihrer weiteren wissenschaftlichen Ausbildung mit dem Ziel, die Befähigung für eine erfolgreiche Tätigkeit als Lehrer und Forscher an einer deutschen Universität oder Hochschule zu erwerben.

Ich erwarte, daß Sie dem Vertrauen, welches Ihnen die Regierung der Deutschen Demokratischen Republik durch die Aufnahme in die wissenschaftliche Aspirantur entgegenbringt, durch hervorragendes Verantwortungsbewußtsein und ernste wissenschaftliche Arbeit im Sinne der Bestimmungen der Aspirantenordnung gerecht werden.

Berlin, 8.12.1952



In Vertretung:

Erdmann
(Erdmann)

kom. Hauptabteilungsleiter

DEUTSCHE DEMOKRATISCHE REPUBLIK
STAATSSSEKRETARIAT FÜR HOCHSCHULWESEN
DER STAATSSSEKRETÄR

Hiermit berufe ich

Herrn Dipl.-Psych. Gerh. R o s e n f e l d
wissenschaftlicher Aspirant

als Mitglied

in den wissenschaftlichen Beirat für
P s y c h o l o g i e

beim Staatssekretariat für Hochschulwesen.

Diese Berufung erfolgt in Anerkennung Ihrer bisher geleisteten Arbeit auf dem Gebiet der Psychologie in der Überzeugung, daß Sie als Mitglied des wissenschaftlichen Beirats durch Ihre Mitarbeit für die Qualifizierung und Förderung der Psychologie an den Universitäten und Hochschulen der Deutschen Demokratischen Republik auch weiterhin nach besten Kräften beitragen werden.



H. Harig

(Prof. Dr. Harig)
Staatssekretär

BERLIN, DEN 15. Januar 1955

Die Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät

der

Humboldt-Universität zu Berlin

ernannt

unter dem Rektorat des Professors mit Lehrstuhl für Lateinische Sprache
und Literatur

Dr. phil. Werner Hartke

und unter dem Dekanat des Professors mit Lehrstuhl der Psychologie

Dr. phil. Kurt Gottschaldt

Gerhard Rosenfeld

Geburtsort: Buchwalde/Ostpreußen

zum Doktor der Naturwissenschaften

Die Gesamtnote der Prüfung ist » gut «

Die vorgelegte Schrift

Über Bedingungen der optischen Figurwahrnehmung im Schwellenbereich

wurde als » gut « befunden

Die mündliche Prüfung umfaßte:

Psychologie, Physiologie, Genetik

Berlin, den 8. März 1957

Der Rektor



Der Dekan



forum

46

12. NOVEMBER 1959

13. JAHRGANG

WISSENSCHAFTLICHE BEILAGE

*Herausgeber
vom Jahrbuch
d. FDJ*

(für Studierende i. d. Pädagogik)

GERHARD ROSENFELD

Zu einigen Grundfragen der Begabungstheorie

Vorabdruck eines Beitrages aus Heft 12 der Zeitschrift „Pädagogik“

Auf der Arbeitstagung pädagogischer Wissenschaftler, die vom 18. bis 20. Juni 1959 in Berlin stattfand, wurde in verschiedenen Diskussionsbeiträgen auf die besondere Bedeutung des Begabungsproblems im Zusammenhang mit dem Aufbau unserer sozialistischen Schule hingewiesen. Es wurde festgestellt, daß in der Begabungsfrage bei einigen Lehrern aber auch bei einigen pädagogischen Wissenschaftlern teilweise Auffassungen vorhanden sind, die sich auf die Entwicklung unserer Schule hemmend auswirken können.

Solche falschen Vorstellungen kommen zum Beispiel in der häufig gestellten Frage zum Ausdruck, ob denn unsere Kinder in der Gesamtheit das Ziel der zehnklassigen polytechnischen Oberschule erreichen können und ob hier nicht eine bestehende Begabungsverteilung diese Zielsetzung von vornherein begrenzt. Kurt Hager hat in seinem Schlußwort auf der Arbeitstagung die Notwendigkeit einer offenen Auseinandersetzung über verschiedene Probleme der Pädagogischen Psychologie ausdrücklich hervorgehoben und hierbei nicht zufällig die Frage der Begabung als besonders dringlich bezeichnet.

Der vorliegende Artikel soll einen Beitrag zu der geforderten und überaus notwendigen Diskussion der Grundsatzfragen der Pädagogischen Psychologie liefern und vor allem dem Lehrer eine marxistische Orientierung in der Begabungsfrage ermöglichen.

Die Begabungstheorien sind nicht klassenindifferent

Ein großes Hemmnis für die Entwicklung der Pädagogischen Psychologie in der Deutschen Demokratischen Republik waren die lange Zeit vorhandenen ideologischen Unklarheiten der Psychologen, die unter anderem in einer Trennung zwischen marxistischer Ideologie einerseits und einer „reinen“ psychologischen Fachwissenschaft andererseits zum Ausdruck kamen. Die unmittelbare Beziehung zwischen der marxistischen Philosophie und der marxistischen Psychologie wurde nicht gesehen, was zu falschen, für die Praxis schädlichen theoretischen Verallgemeinerungen geführt hat.

Besonders bei der Begabungsfrage wird der enge Zusammenhang zwischen der speziell fachwissenschaftlichen und der ideologischen Problematik unmittelbar ersichtlich. Ob es sich dabei um die systematische Beschreibung und Darstellung des Begabungsaufbaus, um die Frage der Entwicklung

der Begabung und der diese Entwicklung bestimmenden Determinanten oder auch um die methodologische Frage der Begabungsdiagnose handelt, in jedem Falle ist die fachwissenschaftliche Stellungnahme gleichzeitig auch eine ideologische Stellungnahme. In der bürgerlichen Gesellschaftsordnung wurde unter anderem auch die Begabungstheorie der „wissenschaftlichen Rechtfertigung“ der Vormachtstellung der herrschenden und ausbeutenden Klasse gegenüber der beherrschten und ausgebeuteten Klasse dienstbar gemacht. In der bürgerlichen Begabungslehre ist der bürgerliche Klassenstandpunkt in einigen Fällen in eindeutiger Offenheit, in anderen Fällen in versteckter Form, aber grundsätzlich doch immer vertreten worden. Dabei wird der Versuch unternommen, der unterdrückten Arbeiterklasse ein geringeres, hingegen der ausbeutenden bürgerlichen Klasse ein höheres Begabungspotential nachzuweisen. Die angebliche Minderbegabung der einen Klasse soll gewissermaßen die Ausbeutung durch die angeblich höherbegabte Klasse rechtfertigen. Die unterschiedlichen Entwicklungsmöglichkeiten zum Beispiel, die den Angehörigen der beiden Klassen gegeben sind, etwa die unterschiedlichen Möglichkeiten der Aneignung von Kenntnissen, der Schulbildung, und der akademischen Berufserwartung und die damit verbundenen unterschiedlichen berufsethischen Theorien wären nach den Auffassungen einiger bürgerlicher Theoretiker durch die unterschiedliche Verteilung der Begabung gerechtfertigt. Mehr noch: Das gesellschaftliche Verhältnis von ausbeutender und ausgebeuteter Klasse ergäbe sich nach einer derartigen Theorie nicht aus der historisch-ökonomischen Entwicklung der Gesellschaft, sondern aus einem sich im Verlauf der Jahrhunderte vollziehenden Prozeß der Begabungsauslese. Die herrschende Klasse wäre auf Grund dieser Auslese auch die begabtere Klasse, hingegen die beherrschte Klasse die unbegabtere, die deshalb keinen Anspruch auf politische und wirtschaftliche Führung erheben kann und auch keinen Beitrag zur wissenschaftlichen und kulturellen Entwicklung der Menschheit liefern könne. Eine Änderung der bestehenden Klassenverhältnisse wäre damit aus „natürlichen“ Gründen ausgeschlossen. Allerdings können auch die bürgerlichen Wissenschaftler an dem vorhandenen gesellschaftlichen Tatbestand der Klassenunterschiede und der Unterdrückung eines großen Teils der Gesamtbevölkerung durch eine Minderheit nicht ohne weiteres vorübergehen.

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

DER REKTOR

BERLIN W 8, den 16.3.1960.....
Unter den Linden 6
Telefon 20 02 91 Zi.

Herrn
Dr. rer. nat. Gerhard R o s e n f e l d
Pädagogische Fakultät - Abt. Psychologie -

über den
Herrn Dekan der
Päd.Fakultät

Vom Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen der
Deutschen Demokratischen Republik sind Sie mit Wirkung vom

1. J a n u a r 1 9 6 0 zum

D o z e n t e n

für das Fachgebiet Psychologie an der Pädagogischen Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin ernannt worden.

Ich spreche Ihnen hierzu meine herzlichsten Glückwünsche aus
und wünsche Ihnen eine erfolgreiche Arbeit.

i.V.



DEUTSCHE DEMOKRATISCHE REPUBLIK
STAATSSSEKRETARIAT FÜR DAS HOCH- UND FACHSCHULWESEN
DER STAATSSSEKRETÄR

U r k u n d e

über die Gründung eines Instituts für Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin.

Entsprechend dem Antrag der Pädagogischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin wird mit Wirkung vom 1. September 1961 an der genannten Fakultät ein

Institut für Pädagogische Psychologie
eingerrichtet.

Die Leitung des Instituts obliegt einem Direktor.



Tschersich
Stellv. d. Staatssekretärs

Berlin, den 14. Juli 1961

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

DER REKTOR

BERLIN W 8, den 3.10.1961.....
Unter den Linden 6
Telefon 20 02 91

Herrn
Dr. Rosenfeld
Institut für Psychologie
Berlin C 2
Oranienburger Str. 18

Sehr geehrter Herr Dr. Rosenfeld!

Im Einvernehmen mit dem Staatssekretariat für das Hoch-
und Fachschulwesen ernenne ich Sie gemeinsam mit den
Herren Dr. Hiebsch und Dr. Klix zum

kommissarischen Direktor

des Instituts für Psychologie
der Humboldt-Universität
zu Berlin.

Die Ernennung geschieht in dem Vertrauen, daß Sie die
Pflichten dieses Amtes nach bestem Vermögen wahrnehmen
und Ihre Kenntnisse und Erfahrungen für die Förderung
der Wissenschaft an unserer Universität zur Verfügung
stellen werden.

Mit vorzüglicher Hochachtung



(Prof. Dr. K. Schröder)

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

DER REKTOR

BERLIN W 8, den. 3.10.1961
Unter den Linden 6
Telefon 20 02 91

Herrn
Dr. Rosenfeld
Institut für Psychologie
Berlin G 2
Uranienburger Str. 18

Sehr geehrter Herr Kollege!

Im Zusammenhang mit Ihrer Ernennung zum kommissarischen Direktor des Instituts für Psychologie gebe ich Ihnen anliegend von einem Schreiben Kenntnis, das ich an den ausscheidenden Prof. Dr. Gottschaldt gerichtet habe. Ich bitte Sie, gemeinsam mit den Herren Dr. Klix und Dr. Hiebsch im Sinne meines Schreibens an Herrn Prof. Dr. Gottschaldt zu verfahren und mir von der vollzogenen Herauslösung und Umsetzung der Arbeitsstelle der Deutschen Akademie der Wissenschaften aus dem Institut für Psychologie termingemäß Meldung zu machen.

Ich möchte betonen, daß mir viel daran liegt, daß zwischen beiden Institutionen ein gutes Einvernehmen hergestellt wird.

Mit kollegialem Gruß

1 Anlage



(Prof. Dr. K. Schröder)

Die Pädagogische Fakultät
der
Humboldt-Universität zu Berlin

verleiht

unter dem Rektorat des Professors mit Lehrstuhl für Angewandte Mathematik

Dr. phil. habil. Kurt Schröder

und unter dem Dekanat des Professors mit vollem Lehrauftrag für Methodik
des Physikunterrichts

Dr. phil. habil. Kurt Haspas

Herrn Dr. rer. nat. Gerhard Rosenfeld

aus Buchwalde/Ostpreußen

den akademischen Grad eines **Dr. rer. nat. habil.**

nachdem er das ordnungsgemäße Habilitationsverfahren
durch die Habilitationsschrift

„**Theoretische und praktische Probleme der Lernmotivation**“
— Eine pädagogisch-psychologische Untersuchung —

und den öffentlichen Probevortrag über das Thema:

„**Zur Funktion innerer Widersprüche im Bildungs- und Erziehungsprozeß**“
abgeschlossen hat.

Berlin, den 12. Februar 1964

Der Rektor



Der Dekan





VEB DEUTSCHER VERLAG DER WISSENSCHAFTEN

BERLIN W 8, ~~NIEDERWALLSTRASSE 59~~
Taubenstr. 10

VERLAGSVERTRAG

Zwischen dem VEB DEUTSCHER VERLAG DER WISSENSCHAFTEN
Berlin W 8, ~~Niederwallstrasse 59~~, Taubenstr. 10,
- im weiteren kurz „Verlag“ genannt -

und

Herrn Dr. habil. Gerhard Rosenfeld

Berlin-Pankow, Hallandstr. 25

Telefon: 48 93 87

- im weiteren kurz „Autor“ genannt - wird folgender Verlagsvertrag über die Veröffentlichung eines vom Autor verfaßten Werkes abgeschlossen, dessen Titel lautet:

Theorie und Praxis der Lernmotivation

Ein Beitrag zur pädagogischen Psychologie

§ 1

1. Dem Verlag liegt das Manuskript des Autors in folgendem Umfang vor: 360 Manuskriptseiten, Bilder (davon Strichzeichnungen, Fotos), Tabellen und Tafeln.
2. Sofern ein Vorvertrag abgeschlossen wurde, ist dieser durch die vorliegende Fassung des Manuskripts erfüllt. Der Verlag verpflichtet sich, das Werk zu veröffentlichen.
3. Der Verlag ist nicht berechtigt, ohne schriftliche Zustimmung des Autors den Wortlaut des Manuskripts zu ändern oder zu kürzen.

§ 2

1. Der Autor erklärt ausdrücklich, daß er alle seine erschienenen oder vorgesehenen Veröffentlichungen über dieselbe oder eine verwandte Thematik mit dem Verlag abgestimmt hat und daß ihm allein/~~enteilig~~ sämtliche Urheberrechte an diesem Werk einschließlich Bildern und Tafeln zustehen. Folgende Genehmigungen Dritter werden benötigt und liegen vor:

2. Der Autor überträgt dem Verlag das zeitlich unbeschränkte wie räumlich unbegrenzte ausschließliche Verlagsrecht einschließlich des Übersetzungsrechts in alle Sprachen für alle Ausgaben und Auflagen (Weltverlagsrecht).
3. Der Autor wird weitere Veröffentlichungen verwandten Inhalts über dieselbe Thematik mit dem Verlag abstimmen, sofern sie für den gleichen Leserkreis bestimmt sind.
4. Alle Rechte, die in diesem Vertrag nicht ausdrücklich dem Verlag übertragen werden, verbleiben dem Autor.

§ 3

1. Bevor das Manuskript zum Satz geht, erklärt sich der Autor schriftlich damit einverstanden, daß das Werk in der ihm zuletzt vorgelegten Fassung veröffentlicht wird (Satzreifeerklärung). Das Datum dieser Erklärung wird, wenn nichts anderes vereinbart wird, im Buch als Redaktionsschluß vermerkt.
2. Der Autor ist berechtigt und verpflichtet, die Reinzeichnungen und Retuschen gewissenhaft zu prüfen und schriftlich als klischierreif zu erklären.
3. Werden nach Redaktionsschluß (Abs. 1), durch neue wissenschaftliche Einsichten bedingt, wesentliche oder umfangreichere Änderungen notwendig, so sind zwischen Autor und Verlag darüber schriftliche Vereinbarungen zu treffen.
4. Der Autor erhält Fahren- bzw. Umbruchabzüge seines Werkes und verpflichtet sich, innerhalb der vereinbarten Fristen (Abs. 5) verbindlich Korrekturen zu lesen. Bei deren Rücksendung gibt er eine Druckreifeerklärung ab.
5. Die plangerechte Auslieferung des Werkes ist von der Einhaltung der Korrekturtermine abhängig. Zu deren Sicherung vereinbaren Autor und Verlag einen Terminplan, der zum Bestandteil dieses Vertrages wird. Wenn zwingende Gründe vorliegen, ist der Verlag berechtigt, falls der Autor die Korrekturtermine überschreitet, die Druckreifeerklärung eigenverantwortlich zu erteilen.
6. Um das Werk so schnell wie möglich herauszubringen, Kosten zu sparen und die vorhandene Satzkapazität rationell auszunutzen, werden sich Autor und Verlag gemeinsam bemühen, Korrekturen auf ein Mindestmaß zu beschränken. Wenn trotz dieser Bemühungen und ohne besondere Vereinbarung lt. Absatz 3 die Korrekturkosten 10 % der ursprünglichen Satzkosten übersteigen, ist der Autor verpflichtet, dem Verlag die Mehrkosten zu erstatten, sofern diese nicht durch Fehler der Druckerei oder des Verlages entstanden sind. Der Verlag kann von dieser Forderung aus triftigen Gründen Abstand nehmen.

§ 4

1. Der Verlag sieht vor, die erste Auflage des Werkes im Jahre 1964 erscheinen zu lassen. Terminverschiebungen aus wichtigem Grunde wird er dem Autor schnellstens mitteilen und auf Wunsch mit ihm beraten. Die Veröffentlichung soll in folgender Form erfolgen:

Ganzleinen mit Schutzumschlag

.....

.....

.....

2. Für die erste Auflage wird eine Anzahl von 2000 Exemplaren vorgesehen. Der Ladenverkaufspreis wird voraussichtlich DM 12,- betragen. Können diese Angaben bei Vertragsabschluß noch nicht gemacht werden, so sind sie dem Autor spätestens beim Imprimatur mitzuteilen. Ergeben sich später wesentliche Abweichungen, sind diese dem Autor gegenüber zu begründen.
 3. Es werden folgende Sondervereinbarungen getroffen:
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

§ 5

1. Zwischen dem Verlag und dem Autor wird folgende Honorarregelung vereinbart:

- a) für die erste Auflage des Werkes wird ein Honorar von 350,-- DM pro Druckbogen vereinbart
- b) bei weiteren Auflagen des Werkes erhält der Autor ein Absatzhonorar von 10 % des Ladenpreises

2. Mit dem Honorar sind sowohl die gemäß den Bestimmungen dieses Vertrages übertragenen Rechte als auch alle Arbeiten abgegolten, zu denen sich der Autor in diesem Vertrag verpflichtet.

3. Das Honorar wird fällig:

1/2 bei Manuskriptabgabe

1/2 bei Auslieferung

4. Wenn der Verlag an einen Dritten das Recht vergibt, das Werk vollständig oder teilweise in der Originalsprache oder einer Übersetzung nachzudrucken, erhält der Autor 50% der beim Verlag eingehenden Lizenzgebühren.

5. Der Verlag überweist fällige Honorar beträge nach Abzug der gesetzlich vorgeschriebenen Steuern jeweils innerhalb von drei Wochen auf das Konto des Autors.

§ 6

- 1. Der Autor erhält zum persönlichen Gebrauch 10 Freixemplare der ersten Auflage bzw. 7... Sonderdrucke seines Beitrages.
- 2. Von etwaigen Nachauflagen erhält der Autor, soweit er die Überarbeitung besorgt hat, 5 Freixemplare.
- 3. Dem Autor steht das Recht zu, weitere Exemplare für seinen persönlichen Gebrauch zum Verlagsabgabepreis zu beziehen.

§ 7

- 1. Der Verlag verpflichtet sich, im Zusammenwirken mit dem Autor schon vor dem Erscheinungstermin Maßnahmen zu einer angemessenen Werbung für das Werk zu treffen.
- 2. Der Verlag ist berechtigt, zu Werbezwecken nach Abstimmung mit dem Autor in üblicher Weise Vorabdrucke aus dem Werk zu gestatten und den wesentlichen Inhalt öffentlich mitzuteilen.
- 3. Der Verlag wird den Autor über eingehende Besprechungen seines Werkes unterrichten und ihm auf Verlangen jederzeit über die Zahl der verkauften Exemplare Auskunft geben.

§ 8

- 1. Der Verlag ist berechtigt, die Restauflagen des Werkes unter Aufhebung des Ladenverkaufspreises abzusetzen oder zu makulieren, wenn nach allgemeinen verlegerischen Erfahrungen ein regulärer Absatz nicht mehr zu erzielen ist. Der Verlag verpflichtet sich, den Autor über die beabsichtigten Maßnahmen vorher zu unterrichten.
- 2. Sobald nach verlegerischer Erfahrung mit der Vorbereitung einer Nachauflage begonnen werden müßte, spätestens aber innerhalb von zwei Monaten, nachdem eine Auflage vergriffen ist, hat der Verlag dem Autor zu erklären, ob und wann er eine Nachauflage beabsichtigt.
- 3. Ergibt sich aus den Handlungen oder Erklärungen des Verlages, daß dieser eine Nachauflage nicht oder erst nach einer für den Autor objektiv unzumutbaren Frist vorsieht, kann der Vertrag von beiden Seiten gekündigt werden. Die Kündigung muß durch eingeschriebenen Brief erfolgen.

§ 9

1. Über die Höhe der Nachauflagen entscheidet der Verlag unter Berücksichtigung der Bedarfsermittlung und der Empfehlung des Autors. Er wird den Autor von seiner Entscheidung verständigen.
2. Der Autor verpflichtet sich, im Zusammenwirken und mit Unterstützung des Verlages das Werk für neue Auflagen so zu überarbeiten, daß jeweils der neueste Stand der Wissenschaft berücksichtigt ist.
3. Ist der Autor aus wichtigen Gründen nicht in der Lage, die Überarbeitung lt. Absatz 2 vorzunehmen, so unterstützt er den Verlag mit Ratschlägen und Hinweisen, damit dieser die Überarbeitung durch einen Dritten ausführen lassen kann.
4. Für die Überarbeitung werden entsprechende schriftliche Vereinbarungen zwischen dem Verlag und dem Autor bzw. dem Verlag und dem überarbeitenden Dritten abgeschlossen, die sich auf Umfang und Art der Überarbeitung und deren Vergütung beziehen. Bei einer Überarbeitung durch einen Dritten wird das Honorar gegebenenfalls von dem an den Autor zu zahlenden Honorar abgezogen.

§ 10

1. Wird das Werk nicht veröffentlicht, dann ist der Vertragspartner, der die Gründe hierfür nicht zu vertreten hat, berechtigt, den Vertrag zu kündigen. Die Kündigung muß durch eingeschriebenen Brief erfolgen.
2. Wenn der Autor die Gründe nicht zu vertreten hat, aus denen die Veröffentlichung unterbleibt, steht ihm bei Kündigung ein Arbeitshonorar zu, das der Qualität und dem Umfang der geleisteten Arbeit entsprechen soll.
3. Wenn der Autor die Gründe zu vertreten hat, aus denen eine Veröffentlichung unterbleibt, ist er im Falle der Kündigung zur Rückzahlung bereits empfangener Honorarbeträge verpflichtet. Der Verlag kann aus triftigen Gründen von dieser Forderung Abstand nehmen.

§ 11

1. Erfüllungsort und Gerichtsstand für alle Verpflichtungen aus diesem Vertrag ist der Sitz des Verlages in Berlin-Mitte.
2. Können sich Autor und Verlag bei Streitigkeiten aus diesem Vertrag trotz gemeinsamer Bemühungen nicht einigen, ist eine Schiedskommission zu bilden, für die Autor und Verlag je einen Beisitzer benennen. Die beiden Schiedsleute einigen sich auf einen Obmann, der Jurist sein soll. Dieser leitet die Verhandlungen der somit aus drei Mitgliedern bestehenden Schiedskommission.
3. Aufgabe der Schiedskommission ist es, Empfehlungen für eine gütliche Einigung zu geben, ohne daß hierdurch der Rechtsweg vor den Zivilgerichten ausgeschlossen wird.

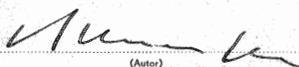
§ 12

1. Alle Rechte, die der Verlag durch diesen Vertrag erwirbt, kann er nur mit Zustimmung des Autors auf andere übertragen. Diese Zustimmung darf nur aus wichtigem Grunde verweigert werden.
2. Mit Abschluß dieses Vertrages werden alle vorher abgeschlossenen Vereinbarungen hinfällig.
3. Änderungen oder Ergänzungen dieses Vertrages bedürfen der Schriftform.

Berlin, den 31. 3. 1964

Berlin W 8, den 24. 3. 1964

VEB DEUTSCHER VERLAG
DER WISSENSCHAFTEN


(Autor)


(Verlagsleiter)



VEB DEUTSCHER VERLAG DER WISSENSCHAFTEN

108 BERLIN W 8, ~~NEDEKINDSTRASSE~~
Taubenstr. 10

VERLAGSVORVERTRAG

Zwischen dem VEB DEUTSCHER VERLAG DER WISSENSCHAFTEN

108 Berlin W 8, ~~NEDEKINDSTRASSE~~ Taubenstr. 10,

- im weiteren kurz „Verlag“ genannt, -

und

Herrn Prof. Dr. rer. nat. habil.

Gerhard Rosenfeld, Berlin-Pankow,

Hollandstr. 25

Telefon 48 93 87

- im weiteren kurz „Autor“ genannt - wird folgender Verlagsvorvertrag über die Erarbeitung eines zur Veröffentlichung im Verlag bestimmten Manuskripts durch den Autor abgeschlossen, dessen Arbeitstitel lautet:

Erziehungspsychologie

§ 1

1. Der Verlag beabsichtigt, das Werk nach Fertigstellung den Bestimmungen dieses Vertrages entsprechend zu veröffentlichen.
2. Der Autor wird sein Manuskript im Sinne der von ihm und dem Verlag gemeinsam festgelegten Disposition für Inhalt und Aufbau des Werkes ausarbeiten.
3. Das Werk wird etwa 500 Manuskriptseiten, ... Abbildungen (davon ... Strichzeichnungen, ... Fotos), ... Tabellen und ... Tafeln umfassen.
4. Das Werk ist bestimmt für:

Psychologen, pädagogische Wissenschaftler, Lehrer und
Erzieher, Lehrerstudenten.

5. Der Autor wird in seinem Werk die neuesten Erkenntnisse auf dem von ihm dargestellten Wissensgebiet der geplanten Niveaustufe entsprechend berücksichtigen.

§ 2

1. Das Manuskript wird in allen seinen Teilen eine eigene schöpferische Leistung des Autors sein. Fremde Werke dürfen, wenn hierzu wie bei der Übernahme von Textstellen und Abbildungen eine urheberrechtliche Genehmigung notwendig ist, nur mit Zustimmung des Verlages verwendet werden.
2. Der Autor hat über dieselbe oder eine verwandte Thematik bereits folgende Arbeiten veröffentlicht oder zur Veröffentlichung vorgesehen:

Theorie und Praxis der Lernmotivation, Berlin 1964
Probleme und Ergebnisse der Psychologie, Heft 11

.....

.....

3. Der Autor verpflichtet sich, Verlagsrechte an weiteren Werken der unter Absatz 2 aufgeführten Art nach Abschluß dieses Vertrages Dritten nur nach Abstimmung mit dem Verlag einzuräumen.

§ 3

1. Der Verlag wird dem Autor erforderliche Hinweise und Richtlinien für die technische Manuskripterstellung schriftlich aushändigen. Der Autor verpflichtet sich, sie zu beachten.
 2. Autor und Verlag werden vertrauensvoll und eng zusammenarbeiten, um das Manuskript erfolgreich und termingerech fertigzustellen. Der Verlag wird den Autor dabei soweit wie möglich unterstützen. Der Autor wird alles tun, um den Inhalt straff und zweckentsprechend zu gestalten, die vereinbarten Termine einzuhalten und so die rechtzeitige Fertigstellung des Werkes zu ermöglichen.
 3. Der Autor verpflichtet sich, dem Verlag das satzreife, sauber maschinengeschriebene Manuskript in ~~zwei~~ ^{drei} facher Ausfertigung bis zum ~~.....~~ ^{30.9.65} zu übergeben. Dieser Termin wird in die Planung des Verlages aufgenommen und ist auch für den Autor bindend.
 4. Treten unabwendbare Hindernisse ein, den Termin einzuhalten, so ist der Autor verpflichtet, den Verlag unverzüglich unter Darlegung der Gründe davon zu verständigen und mit ihm einen neuen Termin zu vereinbaren.
 5. Der Verlag verpflichtet sich, das Gesamtmanuskript nach Erhalt zu prüfen. Er teilt dem Autor innerhalb von ~~.....~~ ⁸ Wochen mit, ob es den in den §§ 1-3 enthaltenen Anforderungen entspricht und angenommen wird.
 6. Für die Ablieferung einzelner Teile und der Abbildungen gelten folgende Vereinbarungen:
-
-
-
-
-

7. Der Verlag wird die ihm vorgelegten Manuskriptteile oder Abbildungen kurzfristig prüfen und dem Autor gegebenenfalls Änderungen, Ergänzungen oder Gesichtspunkte für die weitere Gestaltung des Manuskriptes vorschlagen.

§ 4

1. Wenn das Gesamtmanuskript den Anforderungen gemäß den §§ 1–3 entspricht, sind Autor und Verlag verpflichtet, gleichzeitig mit der Annahmeerklärung des Verlages gemäß § 3 Absatz 3 miteinander einen Verlagsvertrag (Hauptvertrag) abzuschließen.
2. Der Autor wird durch den Verlagsvertrag dem Verlag das räumlich unbeschränkte und zeitlich unbefristete ausschließliche Verlagsrecht einschließlich des Übersetzungsrechts für alle Auflagen und Ausgaben (Weltverlagsrecht) übertragen und mit keinem anderen Verlag Verträge abschließen, die dieser Verpflichtung zuwiderlaufen.
3. Für den Abschluß des Verlagsvertrages wird dem Autor folgende Honorarregelung zugesichert:

a) Für die erste Auflage des Werkes wird ein Honorar von 700,— MDN pro Druckbogen vereinbart, das zu je 50 % bei Manuskriptabgabe an die Herstellung und bei Auslieferungsbeginn fällig wird.

b) Bei weiteren Auflagen des Werkes erhält der Autor ein Absatzhonorar von 10 % des Ladenpreises.

§ 5

1. Entspricht das Werk nicht den Anforderungen, wie sie in den §§ 1–3 niedergelegt sind, so vereinbart der Verlag schriftlich mit dem Autor eine angemessene Frist zur Beseitigung der Mängel.
2. Entsprechendes gilt, wenn sich die Mängel bereits bei Lieferung von Teilmanuskripten ~~herausstellen~~ herausstellen.
3. Der Verlag ist nicht berechtigt, ohne Zustimmung des Autors Änderungen im Manuskript vorzunehmen. Diese Zustimmung kann auch nachträglich eingeholt werden.
4. Legt der Autor das fertiggestellte Manuskript zu dem in § 3 Absatz 3 festgelegten Termin nicht vor, dann vereinbart der Verlag, wenn dies für ihn zumutbar ist, mit ihm einen äußersten Termin. Wird auch dieser nicht eingehalten, ist der Verlag zur Lösung des Vorvertrages berechtigt.
5. Legt der Autor bis zum Ablauf der gemäß diesem Paragraphen vereinbarten Nachfristen ein Manuskript vor, das den Anforderungen der §§ 1–3 entspricht, wird § 4 wirksam.

§ 6

1. Der Verlag hat das Recht, von dem vorliegenden Vertrag zurückzutreten, wenn trotz gemeinsamer Anstrengungen des Autors und des Verlages zu dem in § 3 Absatz 3 vereinbarten Termin oder den gemäß § 5 Absatz 1 oder Absatz 4 vereinbarten Nachfristen kein vollständiges oder kein den Anforderungen der §§ 1–3 entsprechendes Manuskript vorliegt.
2. Dasselbe gilt, wenn für den Verlag die Veröffentlichung des Werkes aus einem Grunde, den er nicht zu vertreten hat, unmöglich oder unzumutbar wird.
3. Der Autor hat das Recht zum Rücktritt, wenn für ihn die Vollendung des Werkes aus Gründen, die er nicht zu vertreten hat, unmöglich oder unzumutbar wird.
4. Der Rücktritt ist durch eingeschriebenen Brief zu erklären. Wird der Rücktritt auf Grund der vorstehenden Vereinbarungen erklärt und liegt kein Verschulden des Autors vor, so steht diesem ein Arbeitshonorar zu, dessen Höhe in jedem Falle schriftlich zu vereinbaren ist. Sie soll dem Umfang und der Qualität der vom Autor aufgewendeten Arbeit entsprechen.
5. Soweit bei einem Rücktritt gemäß Absatz 3 die vorliegenden Manuskripte vom Verlag verwendet werden können, sind darüber neue Vereinbarungen zu treffen.

§ 7

1. Erfüllungsort und Gerichtsstand für alle Verpflichtungen aus diesem Vertrag ist der Sitz des Verlages in Berlin-Mitte.
2. Können sich Autor und Verlag bei Streitigkeiten aus diesem Vertrag trotz gemeinsamer Bemühungen nicht einigen, ist eine Schiedskommission zu bilden, für die Autor und Verlag je einen Beisitzer benennen. Die beiden Schiedsleute einigen sich auf einen Obmann, der Jurist sein soll. Dieser leitet die Verhandlung der somit aus drei Mitgliedern bestehenden Schiedskommission.
3. Aufgabe der Schiedskommission ist es, Empfehlungen für eine gütliche Einigung zu geben, ohne daß hierdurch der Rechtsweg vor den Zivilgerichten ausgeschlossen wird.

§ 8

1. Alle Rechte, die der Verlag aus diesem Vertrag erwirbt, kann er nur mit Zustimmung des Autors auf andere übertragen. Diese Zustimmung darf nur aus wichtigem Grunde verweigert werden.
2. Mit Abschluß dieses Vertrages werden alle vorher abgeschlossenen Vereinbarungen hinfällig.
3. Änderungen oder Ergänzungen dieses Vertrages bedürfen der Schriftform.

....., den 19.....

Berlin W 8, den **21. 1.** 19**65**

VEB DEUTSCHER VERLAG
DER WISSENSCHAFTEN



(Autor)
Prof. Dr. Rosenfeld



(Verlagsleiter)
Dr. Beranek

Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR

6. Teil

Fachschulen, Universitäten und Hochschulen

[...]

4. Abschnitt

Universitäten und Hochschulen

§ 52.(1) Die Universitäten und Hochschulen der Deutschen Demokratischen Republik haben wissenschaftlich hochqualifizierte und sozialistisch bewußte Persönlichkeiten zu bilden und zu erziehen, die fähig und bereit sind, den Prozeß der immer tieferen Durchdringung der Produktion, der Kultur und aller anderen Bereiche der sozialistischen Gesellschaft mit den neuesten Erkenntnissen der Wissenschaft bewußt zu gestalten und verantwortliche Tätigkeiten zu übernehmen.

(2) Die Ausbildung an den Universitäten und Hochschulen wird bestimmt von den Erfordernissen der Wissenschaft, der Volkswirtschaft und der Gesellschaft. Sie baut auf dem Niveau der Erweiterten Oberschule auf. Sie erfolgt im Direkt-, Fern- und Abendstudium.

§ 53.(1) In der Ausbildung an den Universitäten und Hochschulen gilt der Grundsatz der Einheit von Lehre und Erziehung. Im Mittelpunkt stehen die Erziehung zum selbständigen wissenschaftlichen Denken, zu einer hohen Arbeits- und Studienmoral, zum gemeinsamen Handeln im sozialistischen Kollektiv und die Festigung des sozialistischen Staatsbewußtseins. Die Gesetzmäßigkeiten der Wissenschaften und die wissenschaftlichen Methoden sind der wesentliche Inhalt der Lehrveranstaltungen. Die Anwendung mathematischer Methoden ist schrittweise auf alle Wissenschaften entsprechend ihren spezifischen Besonderheiten auszudehnen.

(2) Das Verhältnis von Grundlagen- und Spezialausbildung in den einzelnen Fachrichtungen ist gemäß den wissenschaftlichen und volkswirtschaftlichen Erfordernissen so zu gestalten, daß der Student in seiner späteren Tätigkeit fähig ist, die wissenschaftliche Entwicklung selbständig zu verfolgen und sich in neue Probleme einzuarbeiten. Die Spezialausbildung ist eng mit der Grundausbildung und mit der Praxis zu verbinden. Sie dient der Vorbereitung der Studenten auf die spätere berufliche Tätigkeit und vermittelt insbesondere die Methoden zur Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Die Studenten sind mit den modernen Prinzipien und Methoden der sozialistischen Leitungs-

tätigkeit vertraut zu machen. Ein Teil der Spezialausbildung ist, differenziert nach den einzelnen Fachrichtungen, schrittweise in die Praxis zu verlagern.

(3) Das Studium des Marxismus-Leninismus ist ein wesentlicher Bestandteil der Hochschulbildung. Es vertieft und festigt das sozialistische Bewußtsein der Studenten und befähigt sie, die allgemeinen Entwicklungsgesetze der Natur, der Gesellschaft und des menschlichen Denkens im Leben schöpferisch anzuwenden.

(4) Der obligatorische Sportunterricht trägt zur Gesunderhaltung und zur Erhöhung der physischen und psychischen Leistungsfähigkeit der Studenten bei und fördert ihre selbständige sportliche Betätigung. Die Arbeit der Hochschulsportgemeinschaften ist durch die Leitungen der Universitäten, Hochschulen und Fakultäten zu unterstützen.

(5) Die Weiterführung der Ausbildung in Russisch und in einer zweiten Fremdsprache soll die Studenten befähigen, die fremdsprachige Literatur ihres Fachgebietes zu verfolgen und sich über Fachfragen in der Fremdsprache zu verständigen.

(6) Inhalt, Formen und Methoden der Ausbildung sind ständig mit dem neuesten Stand der Wissenschaft, der Entwicklung der Volkswirtschaft und der anderen Bereiche des gesellschaftlichen Lebens in Übereinstimmung zu bringen. Die Studienpläne sind so aufzustellen, daß den Studenten ausreichende Zeit für das Selbststudium und für die Mitarbeit an Forschungsvorhaben zur Verfügung steht. Für besonders befähigte Studenten sind individuelle Studienpläne aufzustellen und andere Formen der Förderung einzuführen.

§ 54.(1) Die Einheit von Theorie und Praxis gilt für die gesamte Arbeit an den Universitäten und Hochschulen. Sie wird entsprechend den Besonderheiten der einzelnen Fachrichtungen hergestellt. Die Studienabschnitte in der Praxis sind organisch in den Ausbildungsgang einzugliedern.

(2) Ausgehend von der Entwicklung der Wissenschaft und Technik, der Volkswirtschaft, der Kultur und den weiteren gesellschaftlichen Erfordernissen sind die Anforderungen an die wissenschaftlichen Kräfte durch die für die einzelnen Bereiche zuständigen Staats- und Wirtschaftsorgane zu bestimmen. Die Ausbildungsprogramme werden auf dieser Grundlage von den Wissenschaftlern gemeinsam mit Vertretern der Praxis unter Verantwortung des Staatssekretariats für das Hoch- und Fachschulwesen ausgearbeitet.

§ 55.(1) Die Einheit von Lehre und Forschung gilt für die gesamte Arbeit an den Universitäten und Hochschulen. Die Universitäten und Hochschulen sind wichtige Forschungsstätten. Sie leisten einen hervorragenden Beitrag zur Ent-

wicklung der Wissenschaften und sichern damit gleichzeitig eine auf höchstem wissenschaftlichem Niveau stehende Ausbildung.

(2) Die Forschung an Universitäten und Hochschulen ist so zu organisieren, daß auf der Grundlage des Planes der Wissenschaften

— wissenschaftliche und volkswirtschaftliche Schwerpunktaufgaben gelöst werden;

— verschiedene Wissenschaftsdisziplinen zusammenwirken und die sozialistische Gemeinschaftsarbeit zwischen den Universitäten oder Hochschulen und der gesellschaftlichen Praxis entwickelt wird.

(3) Die Kooperationsbeziehungen zwischen den Universitäten und Hochschulen und den VVB, den zuständigen Staats- und Wirtschaftsorganen und den Akademien sind vordringlich auf langfristige Forschungsvorhaben zu richten. Die Vertragsforschung ist so zu entwickeln, daß die Forschungskapazität der Universitäten und Hochschulen für die Lösung volkswirtschaftlicher Schwerpunktaufgaben genutzt wird und die Universitäten und Hochschulen daran materiell interessiert werden.

(4) Entsprechend ihren Fähigkeiten sind die Studenten in die Forschungsarbeit der Institute einzubeziehen. Ihre wissenschaftlich-produktive Tätigkeit soll der Lösung volkswirtschaftlich und wissenschaftlich bedeutsamer Aufgaben dienen und sie zur selbständigen wissenschaftlichen Arbeit erziehen.

§ 56.(1) Jeder Bürger der Deutschen Demokratischen Republik, der die Hochschulreife besitzt, hat das Recht, sich zum Studium an einer Universität oder Hochschule zu bewerben.

(2) Die Zulassung zum Hochschulstudium erfolgt durch die Universitäten und Hochschulen auf der Grundlage der staatlichen Pläne nach dem Leistungsprinzip. Dabei ist die soziale Struktur der Bevölkerung zu beachten. Es können Eignungsprüfungen durchgeführt werden.

§ 57.(1) Das Fern- und Abendstudium gibt allen Bürgern die Möglichkeit, ohne Unterbrechung ihrer beruflichen Tätigkeit den Hochschulabschluß zu erreichen: Studenten im Fern- und Abendstudium erhalten gesetzlich geregelte Arbeitszeitvergünstigungen.

(2) Es ist anzustreben, die Grundlagenausbildung in verwandten Fachrichtungen einheitlich durchzuführen, die Vermittlung der Grundlagenwissenschaften zum Teil in Form des Abendstudiums auf betriebliche Außenstellen zu verlagern und die Methoden der Ausbildung den Besonderheiten des Fernstudiums anzupassen.

(3) Betriebe und Institutionen, deren Mitarbeiter ein Fern- oder Abendstudium aufnehmen, sind verpflichtet, mit den Studenten Förderungsverträge ab-

zuschließen und sie beim Studium zu unterstützen. Die Förderung von Frauen, die im Fern- oder Abendstudium stehen, ist eine besondere Pflicht der Leiter der Betriebe und Institutionen.

§ 58.(1) Die Studenten der Universitäten und Hochschulen tragen selbst eine hohe Verantwortung für ihre Bildung und Erziehung. Sie gestalten den Ausbildungs- und Erziehungsprozeß, die Forschungsarbeit und das gesellschaftliche Leben an den Universitäten und Hochschulen aktiv mit. Eine bewußte Studiendisziplin ist ihre besondere Pflicht,

(2) Die Studenten nehmen ihr Recht zur Mitbestimmung durch ihre gesellschaftliche Organisation, die Freie Deutsche Jugend, wahr. Die Vertreter der Freien Deutschen Jugend nehmen mit Sitz und Stimme an der Arbeit der leitenden Gremien der Universitäten und Hochschulen teil.

(3) Die Rektoren der Universitäten und Hochschulen und die Dekane der Fakultäten sind verpflichtet, mit der Freien Deutschen Jugend zusammenzuarbeiten. Sie fördern die Formen der wissenschaftlichen Betätigung der Studenten wie Studentenzirkel, studentische Forschungsgemeinschaften und den Studentenwettbewerb.

§ 59.(1) Während des Studiums werden Leistungskontrollen und Prüfungen durchgeführt. Sie haben die von den Studenten erworbenen Kenntnisse, den Stand des wissenschaftlichen Denkvermögens und die Fähigkeit, das theoretische Wissen auf praktische Probleme anzuwenden, zu prüfen.

(2) Das Studium schließt mit einer staatlichen Prüfung ab. Über die bestandene Prüfung wird eine Urkunde ausgestellt, die zur Führung des entsprechenden akademischen Grades bzw. der Berufsbezeichnung berechtigt.

§ 60.(1) Die Studenten sind dafür zu gewinnen, daß sie nach Abschluß ihres Studiums dort ihre Tätigkeit aufnehmen, wo sie mit ihrem Wissen und Können der allseitigen Entwicklung der Deutschen Demokratischen Republik am besten dienen.

(2) Die Staats- und Wirtschaftsorgane sind verpflichtet, den Einsatz der Hochschulabsolventen so vorzubereiten, daß diese spätestens ein Jahr vor Abschluß des Studiums in ihre künftige Tätigkeit vermittelt werden und nach dem Examen eine ihren Leistungen entsprechende Tätigkeit aufnehmen können.

§ 61.(1) Die rasche Entwicklung der Wissenschaft und die wissenschaftliche Durchdringung aller Bereiche der sozialistischen Gesellschaft erfordern eine planmäßige und proportionale Steigerung des Anteils an Wissenschaftlern mit höheren akademischen Graden in den wissenschaftlichen Institutionen und in den Bildungseinrichtungen, in der Volkswirtschaft, der Kultur, im Gesundheitswesen und in den Staats- und Wirtschaftsorganen.

(2) Das Bildungs- und Erziehungsziel für den wissenschaftlichen Nachwuchs ist entsprechend den neuen und voraussehbaren wissenschaftlichen, volkswirtschaftlichen und gesellschaftlichen Anforderungen zu bestimmen. Der wissenschaftliche Nachwuchs soll bei hohem Fachwissen vor allem in der marxistischen Philosophie und den modernen Methoden der Planung und Leitung der wissenschaftlichen Arbeit ausgebildet werden.

(3) Die Auswahl für den wissenschaftlichen Nachwuchs muß frühzeitig erfolgen. Durch individuelle Maßnahmen, durch die Konzentration der Ausbildung an besonders geeigneten Instituten und die Bildung von Aspirantengruppen, durch die Entwicklung der sozialistischen Gemeinschaftsarbeit sind die Nachwuchskräfte zielstrebig zu fördern. Die wissenschaftliche Aspirantur ist verstärkt zur Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses zu nutzen.

(4) Der Staatssekretär für das Hoch- und Fachschulwesen erläßt die Grundsätze für die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und für die Verleihung akademischer Grade.

[...]

§ 73.(1) Das Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen ist für die einheitliche Planung und Leitung der Hoch- und Fachschulen und die Sicherung der einheitlichen Hoch- und Fachschulpolitik verantwortlich.

(2) Das Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen arbeitet auf der Grundlage der Direktive der Staatlichen Plankommission den Plan der Hoch- und Fachschulabsolventen aus und bestätigt die Nomenklatur der Fachrichtungen. Es bestimmt die Forschungsschwerpunkte entsprechend den Richtlinien des Staatssekretariats für Forschung und Technik.

(3) Der Staatssekretär für das Hoch- und Fachschulwesen legt einheitliche Grundsätze für die Ausbildung und Erziehung der Studenten und des wissenschaftlichen Nachwuchses fest, bestätigt die Studienpläne und erläßt Zulassungsrichtlinien, Rahmenprüfungsordnungen und Stipendienordnungen. Er kann wissenschaftlichen Institutionen das Recht zur Verleihung akademischer Grade übertragen.

(4) Das Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen arbeitet einheitliche Grundsätze für die Auslandsbeziehungen der Hochschulen, Universitäten und Fachschulen aus, leitet das Ausländerstudium und die Delegation von Studenten und Aspiranten an Hochschulen des Auslands im Rahmen internationaler Verträge.

DEUTSCHE AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN ZU BERLIN

DER GENERALSEKRETÄR

Berlin, den 16. Februar 1965

Herrn
Prof. Dr. Rosenfeld
Direktor des Instituts für
pädagogische Psychologie der
Humboldt-Universität zu Berlin

B e r l i n C 2
Oranienburger Straße 18

Sehr geehrter Herr Kollege!

Entsprechend Ihrem Wunsch habe ich im Einvernehmen mit dem Herrn Vizepräsidenten Stern dem Geschäftsführenden Präsidium empfohlen Sie von der Funktion des wissenschaftlichen Sekretärs der Sektion für Psychologie zu entlasten.

Das Geschäftsführende Präsidium hat Ihrem Wunsche zugestimmt.

Ich danke Ihnen, sehr geehrter Herr Kollege, für Ihre in der Sektion für Psychologie geleistete Arbeit und bin

mit dem Ausdruck meiner vorzüglichen Hochachtung

i. V.: H. Groll
(Prof. Dr. Rienäcker)

Anschrift: Berlin W 8, Otto-Nuschke-Straße 22-23, Telefon 20 04 81, Fernverkehr 20 03 16

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

DER REKTOR

BERLIN W 8, den
Unter den Linden 6
Telefon 22 01 41

18. 5. 1966

U r k u n d e

Mit Wirkung vom 15. Mai 1966 wird am
Institut für Pädagogische Psychologie
der Pädagogischen Fakultät der Humboldt-
Universität zu Berlin eine

Psychologische Erziehungsberatungs-
stelle

gegründet.


i.V. Prof. Dr. Mohrmann

ERNST-MORITZ-ARNDT-UNIVERSITÄT A 11

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK

ABTEILUNG Pädagogische Psychologie
SEKTION u. Erziehungsberatung
GRÜNDEN ALLENSTRAßE 48-50, 1700 GREIFSWALD

An den

Direktor des Instituts für
Pädagogische Psychologie

AM 21.5.1966

Herrn Professor Dr. Rosenfeld

Sehr geehrter Herr Prof. Dr. Rosenfeld!

Die Mitarbeiter der Abteilung Pädagogische Psychologie und Erziehungsberatungsstelle des Instituts für Pädagogik der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald beglückwünschen die Leitung des Instituts für Pädagogische Psychologie der Humboldt-Universität-Berlin zur Eröffnung der Erziehungsberatungsstelle. Wir wünschen dieser Einrichtung viel Erfolg bei der Erfüllung ihres Anliegens in der praktischen Arbeit, in der Lehre und Forschung zum Wohle der Kinder und Jugendlichen, ihrer Eltern und Lehrer.

Wir geben der Hoffnung Ausdruck, daß unsere beiden Einrichtungen Möglichkeiten zu fruchtbarer sozialistischer Gemeinschaftsarbeit finden werden.

f. Breuer
(Dr. Breuer)

Leiter der Abtlg. Pädagogische
Psychologie und Erziehungsber-
atungsstelle

PÄDAGOGISCHE FAKULTÄT
DER HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Der Dekan

108 Berlin, den 1.8.1967
Unter den Linden 9
Telefon 22 01 41, App. 2587/2588
Bankverbindung
Deutsche Notenbank Berlin, Kto.-Nr. 11 27 600/1

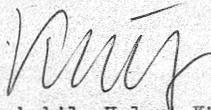
Herrn
Prof.Dr.habil. Rosenfeld

Institut für Päd. Psychologie

B e r u f u n g

Hiermit berufe ich Sie in den Fachrichtungsrat für die
Ausbildung der Diplompädagogen an der Pädagogischen Fa-
kultät der Humboldt-Universität zu Berlin.

Diese Berufung geschieht im Vertrauen darauf, daß Sie
auch weiterhin bei der Sicherung einer hohen Qualität
in der Diplompädagogen-Ausbildung mitarbeiten werden.



Prof.Dr.habil. Helmut König

Stempel

28.9.1967

Institut für Pädagogische Psychologie

Prof. Ros/Gr

der Pädagogischen Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin
Berlin C2, Burgstraße 26

An das
Ministerium für das Hoch- und
Fachschulwesen
- Referat Psychologie -
z. Hd. Von Frau Dipl.Psych. D o r s t

108 Berlin
Marx-Engels-Platz

Betr.: Immatrikulation im Fachgebiet Pädagogische Psychologie
(Erziehungsberatung)

Werte Genossin Dorst!

Ich verweise im oben bezeichneten Zusammenhang auf die zwischen uns geführten Gespräche und möchte Ihnen auch in schriftlicher Form meinen bereits mündlich dargelegten Standpunkt wiederholen.

Wie Ihnen bekannt, ist die Ausbildung für Diplom-Psychologen (Pädagogische Psychologie) mit der speziellen Berufsrichtung des Erziehungsberaters in der Perspektivplanung der Fachrichtung Psychologie bereits zum Termin 1966 für mein Institut vorgesehen und mit entsprechenden Studentenkontingenten vermerkt.

Bisher ist jedoch ein solcher Studiengang noch nicht durch Verordnungen bzw. Verfügungen des Ministeriums (bzw. des ehemaligen Staatssekretariats) eingerichtet worden.

Bei der seinerzeit vorgenommenen Perspektivplanung gingen wir von einem von seiten der Volksbildung mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwartenden Bedarf an

Erziehungsberatern und gleichzeitig einer vorgesehenen Neuorientierung des bei uns durchgeführten Diplom-Pädagogenstudiums für Schulfunktionäre, wodurch bisher gebundene Ausbildungskapazität frei werden sollte, aus.

Zum Zeitpunkt der Planung und auch späterhin waren weder im Hinblick auf den Einsatz von Erziehungsberatern, noch bezüglich einer neuen Konzeption der Schulfunktionärsausbildung eindeutige Stellungnahmen und Entscheidungen des Ministeriums für Volksbildung zu erhalten. Erst gegenwärtig können wir die Zeitplanung des künftigen Zusatzstudiums für Schulfunktionäre und den für uns hierbei anfallenden psychologischen Ausbildungsteil relativ genau überschauen. Danach ist zu erwarten, daß die gegenwärtige Studienform (kombiniertes Fern- und Direktstudium) von 1969 an durch ein 1-jähriges Direktstudium mit einem voraussichtlich 2-jährigen Immatrikulationsturnus abgelöst wird.

Somit besteht von 1970 an für die Ausbildung von Erziehungsberatern eine bis dahin anderweitig gebundene Ausbildungskapazität zur Verfügung.

Im weiteren wird gegenwärtig der praktische Berufseinsatz von psychologischen Erziehungsberatern, der an die Einrichtung noch nicht existierender Erziehungsberatungsstellen gebunden ist, von einer Kommission des Ministeriums für Volksbildung vorbereitet.

Durch das Ministerium für Volksbildung wird dann auch die Einrichtung einer speziellen hochschulmäßigen Ausbildungsrichtung für psychologische Erziehungsberater beantragt.

Die Erfahrungen besagen, daß der ökonomische Aufbau von psychologischen Erziehungsberatungsstellen im größeren Umfang von einer erheblichen Mittelbereitstellung abhängt und sich in einer umfassenden Weise erst zwischen 1975 und 1980 vollziehen wird.

Bis dahin werden nach einem vorliegenden Plan an psychologischen Universitäts- und Hochschuleinrichtungen Beratungsstellen aufgebaut, die gleichzeitig auch die Aufgabe haben, die Einrichtung von Beratungsstellen in

Bezirksstädten theoretisch und praktisch zu unterstützen.

Unter Berücksichtigung der oben angeführten und noch einiger anderer Faktoren wurde auf Empfehlung der Sektion Psychologie des Wissenschaftlichen Beirats zwischen Prof. Kossakowski (Institut für Psychologie „Wilhelm Wundt“, Leipzig) und mir eine Absprache und Vereinbarung folgenden Inhalts getroffen: Bei der 1968 in Leipzig beginnenden psychologischen Grundausbildung wird ein zusätzliches Kontingent von 25 Studenten aufgenommen, die eine Orientierung auf ein späteres Fach- und Spezialstudium als psychologische Erziehungsberater erhalten.

Die wissenschaftlichen Mitarbeiter meines Instituts werden sich an der Grundausbildung dieser Studenten in Form von Konsultationen, Vorlesungen u.ä. beteiligen.

Nach Abschluß der 2-jährigen Grundausbildung werden die vorgesehenen Studenten für einen weiterführenden 3-jährigen Studiengang ab 1970 bei uns zum Direktstudium immatrikuliert. Diese Regelung erscheint uns unter Beachtung realer Voraussetzungen (vorhandene Ausbildungskapazität und Einsatzmöglichkeit der Absolventen) am sinnvollsten.

Mit vorzüglicher Hochachtung

Unterschrift

Prof. Dr. Gerhard Rosenfeld
- Institutsdirektor -

Prof. Dr. G. Rosenfeld

Sektionsdirektor

Betrachtet man die Entwicklung der Psychologie, wie sie sich von 1945 bis heute an unserer Universität vollzog, so gab es kein zeitlich näher bestimmbares Ereignis von so weitreichender Bedeutung, von so tiefgehender Problematik und so wesentlicher Konsequenz wie der wissenschaftshistorische Prozeß, den wir heute in feierlicher Form ausdrücklich hervorheben.

Nicht, daß es im vergangenen Zeitraum an bedeutungsvollen Veränderungen und Entwicklungen unseres Fachgebietes gefehlt hätte. Keineswegs blicken wir auf eine Zeitspanne einer allmählichen Evolution zurück, die schließlich zu einem mühelos erreichten wissenschaftlichen Fortschritt führte.

Bei weitem nicht war unsere Vergangenheit widerspruchs- und konfliktfrei und schon gar nicht ohne Kampf. Dennoch messen wir das Vergangene und Erreichte mit dem, was wir als Ziel und Aufgabe vor uns sehen, bedenken wir, daß die Zeiträume, in denen sich bestimmte Erwartungen erfüllen müssen, kürzer werden, dann ist man geneigt zu sagen, daß immerhin mehr als zwei Jahrzehnte Entwicklungsgeschichte unseres Faches zunächst die Voraussetzungen für eine Umwandlung gebracht haben, die wir jetzt zu vollziehen genötigt und bereit sind.

Wir wollen dabei nicht verkennen, daß die letzten zwanzig Jahre immerhin so entscheidende Resultate aufzuweisen haben wie die Herauslösung der Psychologie aus den weltanschaulich-philosophischen Positionen der bürgerlichen Ideologie, wie die Differenzierung fachlicher Positionen, wie der sicher noch nicht vollständig gelungene Versuch, die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überwinden, wie die Entwicklung neuer methodologischer Ansätze und schließlich die Differenzierung unseres Fachbereichs in verschiedene und zum Teil völlig neuartige Sachgebiete.

Wir wollen auch sehen, welche entscheidenden Impulse, Anregungen und Hilfen uns hierbei von der sowjetischen Psychologie gegeben wurden.

All das vollzog sich in komplizierten Teilprozessen, an denen der eine mehr als der andere beteiligt war, wo wir nicht nur ein gemeinsames Miteinander, sondern auch ein Nebeneinander und vielfach ein Gegeneinander verzeichnen konnten. Die Gründung eines zweiten psychologischen Instituts an unserer Universität wäre heute ohne die Kenntnis damaliger politischer Zusammenhänge kaum verständlich. Aber, um es nochmal zu sagen: das, was uns als Aufgabe erwartet, ist ungleich größer, als das, was uns die vergangenen Jahre als Ergebnis brachten. Hier ist nun ausnahmslos jeder angesprochen, jeder gefordert, sofern unser Vorhaben gelingen soll. Wir sind gewiß nicht in der Überzahl, wenn wir unsere Kräfte berechnen. Ein internationaler Vergleich bringt das immer wieder zu Bewußtsein. Wir können nicht aus dem Vollen schöpfen, wenn es heißt, die eine oder andere Aufgabe zu verteilen, die eine oder andere Funktion zu übertragen. Um so mehr müssen wir das Prinzip einer sinnvollen Planung und Konzentration der Kräfte auf wesentliche Schwerpunkte an den Anfang unserer gemeinsamen Bemühungen stellen. Die Leitung und Organisation hat Zeit, Raum und Mittel für die Erfüllung wesentlicher wissenschaftlicher Aufgaben zu sichern, hat nebensächliches und Unwesentliches von unserer Produktion fernzuhalten.

Wir wären jedoch schlecht beraten, und es dürfte eine solche Gefahr auch kaum bestehen, würden wir die sich anbahnende Entwicklung lediglich und vor allem vom Aspekt des psychologischen Fachgebietes verstehen.

Es ist keine nur fachspezifische Umwälzung, die sich vollzieht, sondern der Prozeß einer Wissenschaftsentwicklung insgesamt, an dem die Psychologie im Rahmen des Ganzen ihren speziellen Anteil nimmt. Die generellen Voraussetzungen richtig bedenken, heißt, die speziellen Bedingungen deutlicher erkennen. Wir konnten auch in den vergangenen Perioden Umwege und Schwierigkeiten immer dann vermeiden, wenn die Erfüllung psychologischer Aufgaben am gesellschaftlichen Ganzen orientiert war. Das, was wir fachlich und organisatorisch zu vollziehen haben, sind Maßnahmen und Überlegungen der 3. Hochschulreform an der Humboldt-Universität. [...]

Wir stehen hier vor einer erweiterten Definition des methodologischen Prinzips der Einheit von Theorie und Praxis. Wenn wir die Wandlungen dieses Prinzips in unserer eigenen Fachgeschichte verfolgen, so drückte es anfänglich gegenüber dem akademischen Lehr- und Forschungsstoff die Forderung nach erhöhter Praxisrelevanz aus. Die Kluft zwischen Theorie und Praxis war in vergangenen Jahren wohl in vielen Fachgebieten deshalb so groß, weil die Schnelligkeit der ökonomischen und gesellschaftspolitischen Entwicklung nicht mit traditionellen akademischen Formen und Methoden einzuholen war. Die Geschichte der Erziehung weist überdies auf die Tatsache hin, daß in der Entwicklung von Bildungsinstitutionen zumeist die eigenartige Tendenz der Selbstisolierung und Praxisentfremdung unter bestimmten historischen Bedingungen und Voraussetzungen auftrat. In akademischen Bildungseinrichtungen verband sich die durchaus wertvolle Funktion der Aufbewahrung und Speicherung des Bildungsgutes und der Pflege von geistigen Traditionen oftmals mit retardierenden Momenten. Das fand sicherlich seinen harmlosesten Ausdruck in der Bekundung festlicher akademischer Formen, wurde aber sofort zu einem konflikträchtigen Problem, wenn es um die Bestimmung der Lehrgegenstände, der Forschungsinhalte und der Bildungsmethoden ging.

Allein schon die Frage der Auswahl des Bildungsgutes und das Problem der Bildungsmenge, die man vernünftigerweise in einem bemessenen Zeitraum dem Studenten zumuten kann, ließ einen Bruch zwischen Theorie und Praxis sichtbar werden, da diese Frage zumeist nicht zugunsten einer praxisrelevanten Stoffselektion, sondern zugunsten traditioneller Lehrgebäude entschieden wurde. Die Wahl der Forschungsthematik ließ eher das Prinzip individueller Neigungen als die Notwendigkeit praxisrelevanter Problemlösungen gelten. In der Bildungsvermittlung erfreuten sich jahrhundertealte Methoden einer sicheren Beständigkeit. Die Möglichkeit, programmierte Hochschullehrbücher zu entwickeln, um den akademischen Unterricht für schöpferische geistige Prozesse freizumachen, ist wohl theoretisch erkannt, aber praktisch kaum realisiert.

Die dritte Hochschulreform sieht als eines ihrer grundsätzlichen Anliegen die Überwindung einer mehr oder weniger noch bestehenden akademischen Isolierung. Sie stellt damit jeder Fachsektion und jeder Fachstudienrichtung speziell zu lösende Aufgaben.

Für die Ingenieurpsychologie dürften günstige Voraussetzungen zur Vertiefung ihrer Praxisbeziehungen insofern bestehen, als sie bereits in ihren Forschungsvorhaben eine vertraglich sanktionierte Auftragsforschung entwickelte und zum ökonomisch vorteilhaften Verfahren einer Eigenfinanzierung übergeht. Die Sektion wird alle Bemühungen dieses Fachbereichs um eine weitere Konzentration der Kräfte auf ökonomisch entscheidende Schwerpunktthemen nachdrücklich unterstützen. Es sollte aber auch hier beispielgebend eine Erweiterung der Praxisbeziehung über das gemeinsame Interesse an Forschungsvorhaben hinaus für Aufgaben der Lehre und Erziehung verfolgt werden.

Der Absolventeneinsatz müßte für solche Industriezweige und Betriebe vorgesehen sein, die im ökonomischen Gesamtsystem hervorragende Bedeutung und Schlüsselfunktion besitzen. Dabei dürften die Absolventen nicht verstreut, sondern in leistungsfähigen Kollektiven zum Einsatz gelangen. In diesen Einsatzbereichen müßten sorgfältige Analyse Anforderungskataloge ermitteln, die unmittelbar in den Ausbildungskonzeptionen und Lehrprogrammen ihren Niederschlag finden. Vertreter der Praxis könnten dabei einen direkten Einfluß auf den Inhalt des akademischen Unterrichts gewinnen. Er ließe sich noch intensiver gestalten, wenn Ausbildungskonzeptionen und Lehrprogramme am Einsatzort des künftigen Absolventen erläutert und verteidigt werden.

Sollte es uns gelingen, in diesen wechselseitigen Prozeß aktiv die Studenten einzubeziehen - und es liegt nahe, daß sie sowohl an ihren künftigen praktischen Anforderungen als auch an der Gestaltung der sie hierfür vorbereitenden akademischen Unterrichtsinhalte ein besonderes Interesse haben - , dann dürfte eine wesentliche Idee der Hochschulreform ihren lebendigen Ausdruck gefunden haben.

Ebenso in der klinischen Psychologie gilt es, die Praxisbeziehung für Lehre und Forschung zu intensivieren und qualitativ zu verändern. Auch hier lassen sich bereits entwickelte Voraussetzungen weiterführend nutzen. Zum Beispiel hat sich in den letzten Jahren eine Vielzahl von Absolventen der klinisch-psychologischen Fachrichtung in unterschiedlichen medizinischen Einrichtungen ausgezeichnet bewährt. Den damit bestehenden praktischen Erfahrungsfundus für die qualitative Verbesserung einer klinisch-psychologischen Ausbildungskonzeption und die konkrete Gestaltung von Lehrprogrammen zunutzen, dürfte sich als erheblicher Vorteil herausstellen.

Weiterhin müssten Wege und Mittel bedacht werden, die eine Verstärkung von praxisunmittelbaren Ausbildungspartnern zur Folge haben. Vorteilhaft wäre sicherlich, praxisbewährte klinische Psychologen, die sich auch durch theoretische Arbeiten ausgewiesen haben, als Lehrbeauftragte oder nebenamtliche Dozenten zu gewinnen. Auch weitere sich hier anbietende konkrete Möglichkeiten und Maßnahmen sollten sorgfältig überprüft und konsequent durchgesetzt werden.

Für die pädagogische Psychologie besteht die unmittelbare Aufgabe, Konzeptionen und Programme für die Ausbildung von Diplom-Psychologen mit der Qualifikation des psychologischen Erziehungsberaters zu entwickeln.

Hier existiert eine komplizierte Situation, insofern ein gesteigerter Bedarf an psychologischer Diagnostik, Begutachtung, Erziehungsplanung und erziehungspsychologischer Behandlung aus verschiedenen Bereichen der pädagogischen Praxis und der Familienerziehung nachdrücklich angemeldet wird, andererseits aber Einrichtungen der psychologischen Beratung lediglich an einigen Universitäten der DDR vorhanden sind. Der an das Ministerium für Volksbildung gerichtete konzeptionelle Vorschlag für den stufenweisen Aufbau psychologischer Erziehungsberatungsstellen in der DDR, hat bisher keinerlei praktische Konsequenzen bewirkt. Andererseits gibt es niemanden, der bei entsprechenden Interventionen die dringende Notwendigkeit dieser speziellen

psychologischen Instanzen in Zweifel ziehen würde, weshalb wir bei derartigen Gelegenheiten schon lange darauf verzichten, auf internationale Vergleiche zu verweisen. Wir wiederholen deshalb unseren Vorschlag, zunächst in den Bezirksstädten der DDR Projekte für die Einrichtung psychologischer Erziehungsberatungsstellen verbindlich zu fixieren und die Ausbildung von psychologischen Erziehungsberatern zu forcieren.

Diese Forderung muß aktuell bleiben, da eine prognostische Einschätzung die Verringerung von Erziehungskomplikationen infolge anders gelagerter pädagogischer oder außerpädagogischer Prozesse nicht erwarten läßt. Die an diesem Projekt primär interessierten Instanzen, nämlich die Vertreter der Schul- und Erziehungspraxis und die pädagogisch-psychologischen Vertreter der Sektion „Psychologie“, sollten konkrete Realisierungsmaßnahmen gemeinsam treffen. Diese Gemeinsamkeit müßte sich schließlich auf die Gestaltung der Ausbildungsprogramme, in einem für die anderen Fachstudienrichtungen bereits dargestellten Sinne, erstrecken.

Es liegt nicht in unserer Absicht, einen vollständigen Abriß von Aufgaben und Zielsetzungen der Sektion „Psychologie“ vorzutragen. Vielmehr wird es die Angelegenheit der nächsten Wochen sein, auf der Grundlage weiterführender konzeptioneller Überlegungen einen detaillierten Arbeitsplan mit eindeutiger Terminstellung und mit exakter Bilanzierung von Kräften und Aufgaben zu entwickeln.

Ein gut durchdachter und ausgewogener Plan wird und vor übertriebenen Erwartungen und Wunschvorstellungen hüten.

Auf eine weitere Aufgabe sei aber noch ausdrücklich verwiesen: die Einrichtung einer Spezialstudienrichtung Forensische Psychologie. Der hier vorliegende besondere Praxisbedarf verlangt keine nähere Begründung, er steht außer Frage. Für die Verwirklichung dieses Projektes existieren gegenwärtig ungenügende konzeptionelle, materielle und kadermäßige Vorleistungen. Wir stehen deshalb

vor der Aufgabe, bestimmte Voraussetzungen zu schaffen, die es uns ermöglichen, diese Spezialstudienrichtung schnell zu etablieren. Dazu gehört eine sorgfältige Kaderplanung, eine exakte Abstimmung, Koordinierung und Abgrenzung zwischen forensischer Psychologie und Gerichtspsychiatrie; dazu gehört die Entwicklung eines tragfähigen Berufsbildes, das eine Kennzeichnung fachspezifischer Aufgabenstellungen umschließt; dazu gehören Überlegungen zur Ausbildungskonzeption und zu den Querverbindungen mit den Fachstudienrichtungen der klinischen und der pädagogischen Psychologie, um nur einige Probleme zu nennen. Die Gewichtigkeit dieser Aufgabe muß vor allem unter dem Gesichtspunkt der Praxisbeziehung und Praxisrelevanz gesehen werden.

Unsere besondere Aufmerksamkeit gilt auch solchen Lehrverpflichtungen, die nach einer gegenwärtigen Sprachregelung als Bedienungsfunktionen bezeichnet werden. Diese speziellen Ausbildungsaufgaben werden einen wesentlichen Teil der Beziehungen zu anderen Fachsektionen darstellen. Es kommt darauf an, die jeweils geforderten speziellen psychologischen Ausbildungsteile zeitlich und thematisch sinnvoll in das Studienprogramm anderer Fachrichtungen einzuordnen. Eine besondere Verpflichtung besteht hierbei für die Lehrerbildung. In enger Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Volksbildung ist in den letzten Monaten ein psychologischer Studienplan entwickelt worden, der von Zielsetzung, Stoffwahl, thematischer Gliederung und praxisrelevanter Aufgabenstellung gute Voraussetzungen für einen erfolgreichen Studiengang bietet.

Problematisch bleiben allerdings immer noch die akademischen Formen der Stoffvermittlung. Auch der neue Studienplan ist durch einen erheblichen Stoffumfang gekennzeichnet. Die Überlastung des Lehrerstudiums gilt als eine seit langem erwiesene Tatsache. Es müssen deshalb rationellere Formen des Hochschulunterrichts gefunden werden. Die exemplarische Lehrmethode bietet sich hier zweifelsohne als eine praktikable Möglichkeit zur Verringerung der Stofffülle an, fordert allerdings gleichzeitig vom Studenten

höhere kognitive Leistungen zur Erfassung generalisierter psychologischer Zusammenhänge und ein vertieftes Literaturstudium. Eine wirkungsvolle Hilfe wären zusätzliche programmierte Stoffpartien. Deshalb sollte überprüft werden, ob die Erfahrungen des psychologischen Fernstudiums für Diplom-Pädagogen nicht auch für die Lehrerausbildung zu nutzen sind. Vor allem denken wir, daß die umfangreichen Lehrbriefmaterialien, stofflich und didaktisch überarbeitet, sich sinnvoll in das Lehrerstudium einfügen ließen. Die Idee zusätzlicher programmierter Lehrbriefe müßte auch noch unter einem weiteren Aspekt bedacht werden. Bedienungsfunktionen sind nicht nur im Lehrerstudium gefordert; die derzeitige schriftlich fixierte Sektionskonzeption sieht analoge Verpflichtungen, u.a. für Berufspädagogen, Diplom-Pädagogen, Mediziner, Juristen und Philosophen vor. Die Erwartung ist nicht abwegig, daß andere Fachrichtungen sich auf die Möglichkeit zusätzlicher oder ergänzender psychologischer Ausbildungspartien besinnen.

Schon beim gegenwärtigen Anforderungsminimum wird es schwierig, gestellte Erwartungen in vollem Umfang zu erfüllen. Es muss deshalb überprüft werden, ob eine kombinierte Direktstudienform, die zusammenhängende Stoffvermittlung über Vorlesungen, über programmierte Lehrbriefe, über systematisierte Studententexte und über ergänzende Prüfungskonsultationen bringt, für den Hochschullehrer Zeitersparnis und für den Studenten höhere Effektivität und rationellere Zeiteinteilung bedeutet. Hiermit wäre Ausbildungskapazität gewonnen.

Es steht außer Frage, daß eine derartige Umstellung auch nur eines kleinen Studienabschnittes aktuell mit erheblichem Arbeitsaufwand verbunden ist. Zu bewältigen wäre er nur bei konzentriertem Einsatz aller der Sektion zur Verfügung stehenden wissenschaftlichen und technischen Kräfte. Es wird sich in Zukunft ohnedies herausstellen, daß die Lösung grundlegender Lehr- und Forschungsaufgaben nur über sinnvoll geordnete Kooperationsbeziehungen zu vollbringen ist. Daher muß ein disponibler Einsatz aller Wissenschaftler und Techniker vorgesehen werden, - ein Einsatz, der individuellen

Spezialisierungen weitestgehend Rechnung trägt, aber zu enge traditionelle Ressortbildungen aufhebt. Die Notwendigkeit konzentrierter Gemeinschaftsleistungen wird uns nicht in den Fehler zeitraubender mechanischer Sitzungsperioden zurückfallen lassen; alle zukünftig eingeleiteten wechselnden und dauerhaften Kooperationsformen unserer Sektion werden unter eindeutiger Zweckbestimmung immer ein Minimum an Zeitaufwand bei gleichzeitiger Verringerung der eingesetzten Kader anstreben. Hier steht also die Frage der Gestaltung interner Strukturbeziehungen der Sektion. Ehe wir sie noch nach einigen weiteren Aspekten bedenken, soll ein anderes damit zusammenhängendes Problem berührt werden. Strukturformen müssen unter thematischen Gesichtspunkten bedacht sein. Die Vorüberlegungen zur Gründung einer Sektion „Psychologie“ haben auch Varianten aufgezeigt, die eine Zuordnung von psychologischen Teilgebieten zu anderen Wissenschaftsbereichen möglich hielten. Vorwiegend betrafen diese Überlegungen einen Zusammenhang zwischen Pädagogischer Psychologie und erziehungswissenschaftlichen Disziplinen; sie könnten auch für die klinische Psychologie zutreffen, z.B. vom Gedanken getragen, ob ihre thematische Beziehung zu medizinischen Fächern möglicherweise enger wäre als etwa zur Ingenieurpsychologie. Solche Überlegungen lassen sich, weitere Applikationsgebiete betreffend, beliebig fortsetzen. Praktische Konsequenzen hieraus ergeben im Endeffekt eine Zersplitterung der Psychologie und die Auflösung ihrer Einheit. Nicht ein psychologisches Traditionsbewußtsein hat uns von einem solchen Weg abgehalten, sondern die Erkenntnis, daß beliebige und verschiedene psychologische Anwendungsdisziplinen in ihren gemeinsamen theoretischen und methodologischen Grundlagen die geistigen Quellen für fruchtbares Wirken in ihren speziellen Gebieten besitzen. Würden infolge organisatorischer Konventionen solche Beziehungen erschwert sein, dann ist zu erwarten, daß die sich ablösenden Gebiete mehr und mehr ihren psychologischen Charakter verlieren. Wir werden daher unseren Leitungsmaßnahmen grundsätzlich fachliche Konzeptionen zugrunde legen. Das muss vor allem im Hinblick auf die Forschung sorgfältig bedacht werden.

Im Sinne unserer Darlegungen käme es darauf an, die Applikationsforschung der drei psychologischen Fachbereiche mit der Themenstellung der Grundlagenforschung zu verbinden, umgekehrt aber auch die Grundlagenforschung thematisch so zu orientieren, daß sie einen für die Anwendungsgebiete benötigten Vorlauf schafft. Die bereits vorliegende Forschungskonzeption der Sektion bietet hier ausgezeichnete Ansatzmöglichkeiten; denken wir nur an die für die Grundlagenforschung vorgesehene kybernetische Modellierung kognitiver Prozesse, die für alle drei Anwendungsbereiche unmittelbar gültige generelle Lösungen bringen könnte.

Weitere Beispiele wären denkbar, würden aber das Prinzipielle unseres Anliegens nicht mehr verdeutlichen. Wir müssen uns auch in der Forschung zwischen den drei Fachgebieten um eine enge thematische Beziehung bemühen. Vielleicht wird dieser Zusammenhang gegenwärtig zwischen klinischer und pädagogischer Psychologie am deutlichsten, wo es ja um Probleme der Individualdiagnostik, der klinischen, der forensischen und der erziehungspsychologischen Gutachtertätigkeit und um die verschiedenen klinisch-psychologischen und pädagogisch-psychologischen Behandlungsverfahren geht.

Die Verbindung von Lehre und Forschung, wie sie der Universität zu eigen ist, müßte durch eine schnelle Umsetzung der Forschungsergebnisse in den Lehrprogrammen zum Vorteil der psychologischen Ausbildung genutzt werden. Diesen Umsetzungsprozeß rationell und wirkungsvoll zu gestalten, sollte unsere Aufmerksamkeit gelten. Es geht auch hier wiederum um die Frage einer wohl erwogenen Verbesserung und Veränderung der akademischen Unterrichtsmethoden. Die schnellste Form der lehrmäßigen Umsetzung von Forschungsergebnissen dürfte wohl in der unmittelbaren Beteiligung des Studenten an der Forschung bestehen. Die Integration von Forschung und Lehre als Ausbildungsprinzip könnte möglicherweise nicht nur im speziellen Forschungsstudium, sondern bereits in früheren Ausbildungsteilen gelten.

Wir sind uns dessen bewusst, daß alle genannten und zum größeren Teil nicht genannten Gedanken und Erwartungen nur dann Realität gewinnen, wenn es gelingt, den Ideen geeignete Formen zu geben. All das, was wir als richtig erkennen und wissen, kann zerfließen und nichtig werden, wenn die organisatorischen Lösungen unzureichend bleiben.

[...]

Ministerium für
Hoch- und Fachschulwesen
z.Hd. d. stellv. Ministers
Genossen H e r d e r

102 Berlin
Marx-Engels-Platz

8.12.1969

Sehr geehrter Genosse Minister!

Ich erlaube mir, Ihnen eine dringende Anfrage in der nachfolgenden Angelegenheit zu unterbreiten:

Innerhalb der Sektion Psychologie werden im Lehrbereich Pädagogische Psychologie zur Zeit perspektivische und prognostische Fragen behandelt, die umgehend eine Entscheidung ministerieller Instanzen zur Voraussetzung haben.

Der Lehrbereich Pädagogische Psychologie führt gegenwärtig, seiner seit Jahren existierenden Aufgabenstellung entsprechend, die Psychologieausbildung von Lehrerstudenten, Berufspädagogen und Spezialkadern der Volksbildung durch. Weiterhin ist im Zusammenhang mit dem seit Jahren geplanten Projekt der Einrichtung von psychologischen Erziehungsberatungsstellen im Prognosezeitraum bis 1980 (evtl. auch zu jedem früheren Zeitpunkt) bei und die Neuaufnahme der Fachausbildung in Pädagogischer Psychologie (Abschluß Diplom-Psychologe) mit der Einsatzmöglichkeit des Erziehungsberaters vorgesehen. Von der Einrichtung einer Fachstudienrichtung Pädagogische Psychologie für den bezeichneten Zweck wurde jedoch bislang abgesehen, da das Ministerium für Volksbildung über die Konstituierung von Erziehungsberatungsstellen keine definitiven Entscheidungen getroffen hatte. Inzwischen haben wir Einblick in den „Maßnahmeplan zur Weiterführung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems“ des Ministeriums für Volksbildung erhalten.

Hier ist uns eine Passage zur Kenntnis gegeben, die besagt, daß zunächst nur die Einrichtung von Beratungsstellen für Bezirksstädte (1975) vorgesehen ist. Gleichzeitig ist in diesem Plan vermerkt, daß die für diesen Einsatzbereich auszubildenden pädagogisch-psychologischen Hochschulabsolventen aus dem in Leipzig existierenden Fachstudium hervorgehen sollen. Besondere Maßnahmen und Auflagen, die die Einrichtung einer speziellen pädagogisch-psychologischen Fachrichtung mit dem Berufsziel des Erziehungsberaters für die Sektion Psychologie, Berlin, vorsehen, sind in dem genannten Dokument nicht fixiert. Wir erhielten auch vom Genossen Dr. Zeunert die Auskunft, daß seiner Kenntnis nach ein zusätzlicher, über die Leipziger Ausbildungsquote hinausgehender Bedarf an Pädagogischen Psychologen vom Ministerium für Volksbildung bis 1980 nicht angemeldet wurde.

Alle diese Fragen sind für uns von höchster Bedeutung. So hat der Lehrbereich Pädagogische Psychologie gegenwärtig zu entscheiden, in welchem Umfang und mit welcher Fragestellung er die ihm zur Verfügung stehende Forschungskapazität für lange Zeit bindet. Im Sinne der forschungsbezogenen Lehre ist es bedeutsam, ob etwa der Schwerpunkt der Ausbildungsaufgaben auf die Lehrerausbildung orientiert ist, da damit unterrichtspsychologische Forschungsprobleme dominieren würden; bei einer Fachausbildung für Diplompsychologen mit dem Berufsziel Erziehungsberater fallen notgedrungen andersgelagerte Fragestellungen an. Das alles ist für die langfristige Einsatzbestimmung der vorhandenen Hochschulkader, die Festlegung von Kooperationsbeziehungen, den Abschluß von Forschungsverträgen und die Eingliederung in prognostische Strukturlinien von höchster Bedeutung. Ebenso müßte, sofern eine Fachstudienrichtung Pädagogische Psychologie bei uns installiert werden sollte, entsprechend der Auflage des Ministers, unmittelbar mit der Ausarbeitung der Fachstudienpläne begonnen werden.

Ich wäre Ihnen, sehr geehrter Genosse Minister, überaus verbunden, wenn uns ein zwischen Ihnen und dem Ministerium für Volksbildung abgesprochener Entscheid über die eventuelle

Neueinrichtung eines Fachstudiums Pädagogische Psychologie für den von uns vorgesehenen Wirkungskreis oder auch andere Einsatzbereiche zugehen könnte.

Mit sozialistischem Gruß

Unterschrift

Prof. Dr. G. Rosenfeld

Sektionsdirektor

MINISTERRAT DER DEUTSCHEN DEMOKRATISCHEN REPUBLIK

Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen
Stellvertreter des Ministers

102 Berlin
Marx-Engels-Platz 2
15. Dez. 1969

Humboldt-Universität zu Berlin
Sektion Psychologie
Herrn Direktor Prof. Dr. Rosenfeld

102 B e r l i n
Burgstraße 26

Sehr geehrter Herr Prof. Dr. Rosenfeld!

Das Ministerium für Volksbildung wendet sich mit der Bitte an uns zu überprüfen, ob es für die Ausbildung der Lehrerstudenten in den erziehungswissenschaftlichen Disziplinen nicht rationeller und effektiver sei, den Lehrbereich der Pädagogischen Psychologie der Sektion Pädagogik einzuordnen; damit würden zumindest vom Organisatorischen her gute Voraussetzungen einer engen Zusammenarbeit der Psychologen und Pädagogen in Erziehung, Lehre und Forschung geschaffen.

Zur Vorbereitung unserer Entscheidung bitte ich Sie, mir bis zum 12.1. 1970 eine Stellungnahme der Sektion zu diesem Projekt vorzulegen. Sollte sich die Sektion dafür aussprechen, daß der Lehrbereich der pädagogischen Psychologie in der Sektion verbelibt, müßten die Schlußfolgerungen im Grund Maßnahmen sein, die die enge inhaltliche und organisatorische Zusammenarbeit der Sektion Psychologie und Pädagogik in Lehr und Forschung gewährleisten.

Mit vorzüglicher Hochachtung
Unterschrift
i.V. Professor Dr. Spaar

MINISTERRAT DER DEUTSCHEN DEMOKRATISCHEN REPUBLIK

Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen
Stellvertreter des Ministers

102 Berlin
Marx-Engels-Platz 2
27. Jan. 1970

Humboldt-Universität zu Berlin
Sektion Psychologie
Herrn Direktor Prof. Dr. Rosenfeld

102 B e r l i n
Burgstraße 26

Sehr geehrter Herr Prof. Dr. Rosenfeld!

Ihre Anfrage vom 8.12.1969 habe ich zur Stellungnahme an das Ministerium für Volksbildung weitergeleitet. Vom Stellvertreter des Ministers, Genossen Dr. Machacek, erhielt ich die Auskunft, daß im Perspektivzeitraum die Anzahl der Absolventen der pädagogischen Psychologie an der Karl-Marx-Universität zum vorgesehenen Aufbau der Erziehungsberatungsstellen ausreicht und daher die Aufnahme einer solchen Studienrichtung an der Sektion Psychologie der Humboldt-Universität nicht vorgesehen ist.

Damit ist eine wesentliche Entscheidung für die von mir erbetene Stellungnahme gefallen. Die Potenzen des Lehrbereichs der pädagogischen Psychologie in Erziehung, Lehre und Forschung müssen daher in Gemeinschaftsarbeit mit der Sektion Pädagogik für die strukturbestimmende Studienrichtung des Lehrerstudiums voll wirksam werden.

Ich erwarte, wie von Ihnen angekündigt, umgehend Ihre Stellungnahme.

Mit vorzüglicher Hochachtung
Unterschrift
Prof. Dr. Spaar



GESETZBLATT

der Deutschen Demokratischen Republik

1970

Berlin, den 20. März 1970

Teil II Nr. 26

| Tag | Inhalt | Seite |
|-----------|--|-------|
| 25. 2. 70 | Verordnung über die Aufgaben der Universitäten, wissenschaftlichen Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen mit Hochschulcharakter | 189 |
| 3. 3. 70 | Anordnung über das System der Weiterbildung der leitenden Kader, Lehrkräfte und Erzieher der Berufsbildung | 195 |
| | Hinweis auf Veröffentlichungen im Sonderdruck des Gesetzblattes der Deutschen Demokratischen Republik | 196 |

Verordnung über die Aufgaben der Universitäten, wissenschaftlichen Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen mit Hochschulcharakter

vom 25. Februar 1970

Gemäß § 73 des Gesetzes vom 25. Februar 1965 über das einheitliche sozialistische Bildungssystem (GBl. I S. 83) und in Durchführung des Beschlusses des Staatesrates der Deutschen Demokratischen Republik vom 3. April 1969 über die Weiterführung der 3.-Hochschulreform und die Entwicklung des Hochschulwesens bis 1975 (GBl. I S. 5) wird folgendes verordnet:

I.

Die Hochschule

Stellung und Aufgaben der Hochschule

§ 1

(1) Die Universitäten, wissenschaftlichen Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen mit Hochschulcharakter (nachstehend Hochschulen genannt) sind sozialistische Bildungseinrichtungen. Sie sind die höchsten staatlichen Bildungsstätten des Volkes im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem und zugleich wichtige Forschungsstätten, die durch die Wissenschaftsorganisation mit allen Bereichen der sozialistischen Gesellschaft verbunden sind.

(2) Die Hochschule gewährleistet die Einheit von Erziehung, Forschung und Lehre und führt ihre Aufgaben auf der Grundlage der Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik und in Verwirklichung der Beschlüsse der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands, der Gesetze und anderen Rechtsvorschriften sowie auf der Grundlage der zentralen staatlichen Vorgaben, der Anweisungen und Weisungen des Ministers für Hoch- und Fachschulwesen

(nachstehend Minister genannt) bzw. des Leiters des zentralen staatlichen Organs, dem die Hochschule untersteht, durch.

(3) Die Hochschule ist juristische Person und Hausorganisationsorganisation. Sie untersteht dem Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (nachstehend Ministerium genannt) bzw. dem zuständigen zentralen staatlichen Organ.

§ 2

(1) Die Hochschule hat die Aufgabe, hochqualifizierte Fachkräfte mit festem sozialistischem Klassenbewußtsein zu erziehen, aus- und weiterzubilden, die auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus in fester Verbundenheit mit der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei fähig und bereit sind, in sozialistischer Gemeinschaftsarbeit Pionier- und Spitzenleistungen zu vollbringen und Kollektive sozialistischer Werktätiger zu leiten. Sie entwickelt und stärkt durch die zielbewußte sozialistische Wehrerziehung die Bereitschaft der Studenten, ihren Beitrag zur Verteidigung des sozialistischen Vaterlandes zu leisten.

(2) Die Hochschule hat zu sichern, daß auf der Grundlage einer modernen Wissenschaftsorganisation in Übereinstimmung mit den Bedürfnissen der entwickelten sozialistischen Gesellschaft und den Anforderungen der Volkswirtschaft in der wissenschaftlichen Arbeit Pionier- und Spitzenleistungen erreicht werden und darauf aufbauend die Lehre nach den neuesten Erkenntnissen von Wissenschaft und Technik gestaltet wird. Ihrer Verantwortung obliegt es, aus der Sicht der Wissenschaftsentwicklung den Gesamtzusammenhang der Wissenschaftsdisziplinen zu wahren und von Prognosen ausgehend die Hochschulforschung so anzulegen und zu organisieren, daß neu entstehende Wissenschaftsgebiete rechtzeitig erkannt, in ihrer Bedeutung für die Volkswirtschaft eingeschätzt und in Übereinstimmung mit den gesellschaftlichen Erfordernissen entwickelt werden. Die Hochschule hat ihre Forschung nach den Grundsätzen der

auftragsgebundenen Finanzierung durchzuführen und zu gewährleisten, daß die wissenschaftlich-technische Zusammenarbeit mit Einrichtungen anderer gesellschaftlicher Bereiche auf der Grundlage langfristiger Verträge erfolgt.

(3) Die Hochschule hat bei der Gestaltung der forschungsbezogenen Lehre und des wissenschaftlich-produktiven Studiums die Einheit von Erziehung und Ausbildung, von Lehre und Forschung sowie zwischen Theorie und Praxis zu sichern. Sie ist verpflichtet, die Erziehung, Aus- und Weiterbildung nach marxistisch-leninistischen, didaktisch-methodischen Prinzipien zu gestalten und die Studienprozesse entsprechend den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen zu rationalisieren.

(4) Die Hochschule hat die Weiterbildung von Führungskadern und Fachkräften der Praxis mit Hochschulabschluß sowie die Weiterbildung der an den Hoch- und Fachschulen tätigen leitenden Kader und der Hochschullehrer, der wissenschaftlichen Mitarbeiter, Arbeiter und Angestellten der Hochschule zu sichern.

(5) Die Hochschule hat die sozialistische Kaderpolitik durchzusetzen. Sie hat auf der Grundlage langfristiger Programme planmäßig die Entwicklung und den Einsatz geeigneter Kader und Hochschullehrer zu sichern und eine Kaderreserve zu schaffen. Dabei muß sie die Entwicklung und den Einsatz von Frauen als Hochschullehrer und als Leitungskader besonders fördern. Sie hat bei der Lösung dieser Aufgabe eng mit ihren Kooperationspartnern zusammenzuarbeiten.

(6) Die Hochschule hat die sozialistische Gemeinschaftsarbeit innerhalb der Hochschule sowie mit anderen gesellschaftlichen Bereichen zu entwickeln.

(7) Die Hochschule hat die internationalen Beziehungen, insbesondere mit der UdSSR und den anderen sozialistischen Ländern, auf der Grundlage staatlicher Direktiven planmäßig zu entwickeln und für die Erziehung, Ausbildung, Weiterbildung und Forschung zu nutzen.

(8) Die Hochschule hat die fortschrittlichen Traditionen der Wissenschaft und der Kultur zu pflegen und weiterzuentwickeln. Sie hat das geistig-kulturelle und sportliche Leben innerhalb der Hochschule zu entfalten und als wissenschaftliches, geistig-kulturelles und sportliches Zentrum im jeweiligen Territorium zu wirken.

§ 3

(1) Die Hochschule entwickelt ihr Profil auf der Grundlage der Beschlüsse der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands, der Gesetze und anderen Rechtsvorschriften, der zentralen staatlichen Vorgaben und der weiteren Anforderungen, die sich aus prognostischen Einschätzungen über die Entwicklung der Gesellschaft, Volkswirtschaft, Wissenschaft und Kultur ergeben.

(2) Das Ausbildungs- und Forschungsprofil der Hochschule ist entsprechend den prognostischen Erfordernissen der Wissenschaftsentwicklung, der Entwicklung der Volkswirtschaft und den wachsenden gesellschaftlichen und kulturellen Bedürfnissen aus der Sicht der Gesamtaufgaben und -struktur des Hochschulwesens zu bestimmen. Die Festlegung des Profils der Hochschule bedarf der Bestätigung durch den

Minister in Abstimmung mit den Leitern der zuständigen zentralen staatlichen Organe. Bei Hochschulen, die dem Ministerium nicht unterstehen, wird das Profil der Hochschule und seine Veränderung durch den Minister auf Vorschlag des Leiters des zentralen staatlichen Organs, dem die Hochschule untersteht, bestätigt.

(3) Das Ausbildungsprofil der Hochschule umfaßt die Grundstudienrichtungen, die Fachstudienrichtungen und die speziellen Gebiete, in denen die Hochschule die Ausbildung auf hohem Niveau sichert und die systematische Entwicklung wissenschaftlicher Zentren von internationalem Ruf fördert.

(4) Bei der Gestaltung des Forschungsprofils der Hochschule ist zu sichern, daß insbesondere diejenigen gesellschaftswissenschaftlichen, naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen und Gebiete vorrangig entwickelt werden, die den gesellschaftlichen und wissenschaftlich-technischen Fortschritt maßgeblich bestimmen und unabdingbare Voraussetzung für ein hohes Niveau der sozialistischen Ausbildung und Erziehung sind. Dabei ist die Entwicklung der Grenzgebiete besonders zu beachten.

§ 4

Die Hochschule hat auf der Grundlage der staatlichen Pläne eigenverantwortlich die Aufgaben in Erziehung, Ausbildung, Weiterbildung und Forschung zu planen und zu leiten. Sie hat die Perspektiv- und Jahrespläne unter Beachtung der prognostischen Erkenntnisse und der vom Minister bzw. Leiter des zentralen staatlichen Organs, dem die Hochschule untersteht, erlassenen Direktiven auszuarbeiten und ihre Arbeit entsprechend den bestätigten Plänen zu organisieren.

§ 5

(1) Die Hochschule hat im Interesse eines hohen Niveaus der Arbeitsergebnisse ihr wissenschaftliches Potential konzentriert einzusetzen und die interdisziplinäre wissenschaftliche Arbeit zu fördern. Sie hat wirksame Formen der ideellen und materiellen Stimulierung anzuwenden und eine effektive Nutzung der materiellen Kapazitäten zu gewährleisten. Das wissenschaftliche Potential der Hochschule ist vorrangig auf gesellschaftlich wichtige Aufgaben, wie Großforschungsvorhaben, zu konzentrieren.

(2) Die Hochschule hat die ihr übertragenen und die von ihr erwirtschafteten materiellen und finanziellen Fonds so einzusetzen, daß höchste Leistungen in Lehre und Forschung erzielt werden. Sie hat die Verwendung der Mittel und Fonds der Hochschule auf der Grundlage der geltenden Rechtsvorschriften und der vom Minister bzw. Leiter des zentralen staatlichen Organs, dem die Hochschule untersteht, erlassenen Weisungen zu realisieren, die Leistungsfinanzierung zu entwickeln und die Erhaltung und Erweiterung der Grundmittel entsprechend den Erfordernissen einer effektiven Grundfondsökonomie zu sichern.

(3) Die Hochschule hat den rationellen Einsatz der Arbeitskräfte und Grundfonds auf der Grundlage wissenschaftlicher Arbeitsstudien und einer wissenschaftlichen Arbeitsgestaltung zu garantieren und planmäßig und kontinuierlich die sozialistischen Arbeits- und Lebensbedingungen der Hochschulangehörigen zu verbessern.

II.

Die Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern

§ 6

(1) Die Hochschule hat bei der inhaltlichen Gestaltung der Aus- und Weiterbildung, bei der Festlegung und Lösung der Aufgaben in der Forschung und bei dem planmäßigen gegenseitigen Austausch von hochqualifizierten Kadern eng mit ihren Kooperationspartnern zusammenzuarbeiten.

(2) Die Hochschule hat mit ihren Kooperationspartnern langfristige Verträge, in denen die beiderseitigen Aufgaben und Verpflichtungen auf den Gebieten der Erziehung, Ausbildung, Weiterbildung und Forschung enthalten sind, abzuschließen. In den Verträgen sind besondere Festlegungen über die Studienberatung, Studienförderung, über die langfristige Planung des Absolventeneinsatzes und über die Zusammenarbeit bei der Lösung wissenschaftlicher Aufgaben der Hochschulen bzw. der Kooperationspartner sowie den Austausch von Wissenschaftlern zwischen Hochschule und Praxis zu treffen.

(3) Die Hochschule hat, ausgehend von ihren Erkenntnissen in Forschung und Lehre, durch Entwicklung einer eigenen prognostischen Tätigkeit die Arbeit an der Prognose in den einzelnen Volkswirtschaftszweigen über ihre Kooperationspartner aktiv zu unterstützen.

(4) Die Hochschule hat in Lehre und Forschung eng mit den Instituten der wissenschaftlichen Akademien und anderen Forschungseinrichtungen zusammenzuarbeiten und darüber Verträge abzuschließen.

III.

Die Zusammenarbeit mit den örtlichen Staatsorganen

§ 7

(1) Die Hochschule wirkt durch eine enge Zusammenarbeit mit den örtlichen Volksvertretungen und örtlichen Räten sowie den Leitungen der gesellschaftlichen Organisationen in den Bezirken und Kreisen aktiv an der planmäßigen Entwicklung des Territoriums mit. Über die Zusammenarbeit sind Verträge zwischen der Hochschule und den entsprechenden örtlichen Staatsorganen abzuschließen.

(2) Die Hochschule hat bei der Planung der Investitionen und der Arbeitskräfte, der Gestaltung der Arbeits-, Studien- und Lebensbedingungen der Hochschulangehörigen sowie bei weiteren wichtigen Maßnahmen, die auf die territoriale Entwicklung Einfluß haben, eng mit den örtlichen Staatsorganen zusammenzuarbeiten.

(3) Die Hochschule hat zu sichern, daß die Hochschulangehörigen aktiv an der planmäßigen Gestaltung der gesellschaftlichen und geistig-kulturellen Entwicklung des Territoriums mitwirken. Sie hat als ein Zentrum der wissenschaftlichen Arbeit und der geistig-kulturellen Entwicklung, insbesondere auf dem Gebiet der politisch-ideologischen und geistig-kulturellen Arbeit, im Territorium aktiv zu wirken.

§ 8

Die Hochschule mit medizinischen Einrichtungen hat in Zusammenarbeit mit den örtlichen Staatsorganen und Institutionen auf der Grundlage staatlicher Pläne Aufgaben der gesundheitlichen Versorgung der Bevölkerung bzw. der veterinärmedizinischen Versorgung wahrzunehmen.

IV.

Grundsätze der Leitung

§ 9

(1) Die Hochschule wird vom Rektor geleitet. Die Sektionen und die ihnen gleichgestellten Einrichtungen werden von den Direktoren der Sektionen bzw. den dem Direktor der Sektion gleichgestellten Leitern (nachstehend Leiter genannt) geleitet. An der Hochschule ist das Prinzip der Einzelleitung und der kollektiven Beratung konsequent zu verwirklichen.

(2) Zwischen den Leitern und den Gewerkschafts- und FDJ-Leitungen sind auf der Grundlage des Volkswirtschaftsplanes zur Erfüllung der Aufgaben jährlich gemeinsame Arbeitsprogramme zu vereinbaren und ihre Durchführung zu kontrollieren. Der Rektor hat mit der Gewerkschaftsleitung der Hochschule auf der Grundlage der Jahrespläne eine Betriebsvereinbarung abzuschließen.

§ 10

(1) Die Leiter haben die Erkenntnisse der marxistisch-leninistischen Organisationswissenschaft umfassend anzuwenden und die Leitung entsprechend den Erfordernissen einer modernen Wissenschaftsorganisation zu gestalten sowie das Informations- und Kontrollsystem ständig zu vervollkommen.

(2) Die Leiter sind für ihre Tätigkeit ihrem übergeordneten Leiter verantwortlich und rechenschaftspflichtig. Die Leiter sind in ihrem Verantwortungsbereich für die Einhaltung der sozialistischen Gesetzlichkeit und für die Wahrung der Staatsdisziplin verantwortlich.

§ 11

(1) Die Leiter haben zu sichern, daß die sozialistische Demokratie in allen Arbeitsbereichen konsequent weiterentwickelt wird, um die schöpferische Initiative der Hochschullehrer, wissenschaftlichen Mitarbeiter, Studenten, Arbeiter und Angestellten bei der Planung, Leitung, Durchführung und Kontrolle der Aufgaben in Erziehung, Ausbildung, Weiterbildung und Forschung zu entfalten.

(2) Die Leiter entwickeln und festigen zur Erfüllung der den Hochschulen gestellten Aufgaben die sozialistische Gemeinschaftsarbeit als die der Wissenschaft gemäße Form der wissenschaftlichen Arbeit in Erziehung, Ausbildung, Weiterbildung und Forschung. Sie wenden geeignete Formen des sozialistischen Wettbewerbs zur Entwicklung der schöpferischen Initiative der Hochschulangehörigen an.

(3) Die Leiter sind verantwortlich für das ständige Zusammenwirken mit der sozialistischen Praxis, insbesondere mit Betrieben, Kombinat und VVB, den wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Institutionen und den örtlichen Staatsorganen und Einrichtungen.

V.

Der Rektor

§ 12

(1) Der Rektor ist dem Minister bzw. Leiter des zentralen staatlichen Organs, dem die Hochschule untersteht, für die Erfüllung der Aufgaben der Hochschule verantwortlich und rechenschaftspflichtig. Der Minister bzw. Leiter des zuständigen zentralen staatlichen Organs ist der Dienstvorgesetzte des Rektors.

(2) Der Rektor trägt die Verantwortung für die Einhaltung der geltenden Rechtsvorschriften und die Durchführung der Weisungen seines Dienstvorgesetzten. Er hat die Erfüllung der Aufgaben der Hochschule in Erziehung, Ausbildung, Weiterbildung und Forschung sowie für den medizinischen Bereich zu sichern. Der Rektor ist weisungsberechtigt gegenüber allen Hochschulangehörigen.

(3) Der Rektor stützt sich bei seiner Arbeit und Entscheidungsfindung auf die Empfehlungen des Konzils, des Gesellschaftlichen Rates sowie des Wissenschaftlichen Rates der Hochschule.

§ 13

Der Rektor wird nach Beratung mit den gesellschaftlichen Organisationen aus dem Kreis der ordentlichen Professoren vom Wissenschaftlichen Rat der Hochschule für 3 Jahre gewählt und vom Minister bestätigt bzw. entpflichtet. Seine Amtszeit kann auf Antrag des Wissenschaftlichen Rates der Hochschule vom Minister verlängert werden. Bei Rektoren, die dem Minister nicht unterstehen, erfolgt die Bestätigung, Verlängerung bzw. Entpflichtung auf Vorschlag des Leiters des zentralen staatlichen Organs, dem die Hochschule untersteht.

§ 14

(1) Die Prorektoren werden auf Vorschlag des Rektors und des Senats des Wissenschaftlichen Rates vom Minister bzw. Leiter des zentralen staatlichen Organs, dem die Hochschule untersteht, ernannt bzw. entpflichtet. Sie sind Stellvertreter des Rektors.

(2) Den Prorektoren werden vom Rektor ständige und zeitweilige Aufgaben übertragen. Sie sind dem Rektor für ihre Arbeit rechenschaftspflichtig. Im Rahmen der ihnen übertragenen Aufgaben sind sie weisungsberechtigt gegenüber allen Hochschulangehörigen.

(3) Der 1. Prorektor ist der ständige Vertreter des Rektors. Er vertritt den Rektor bei dessen Abwesenheit.

(4) Der Minister legt die Aufgaben und die Arbeitsweise der Prorektoren fest.

§ 15

Die Direktoren

(1) Zur Unterstützung des Rektors bei der Leitung der Hauptprozesse an der Hochschule werden Direktoren eingesetzt. Sie haben die Aufgabe, Entscheidungen für den Rektor vorzubereiten und deren Durchführung zu organisieren, zu kontrollieren und zu analysieren.

(2) Für folgende Aufgabengebiete werden Direktoren vom Rektor nach Bestätigung durch den Mi-

nister bzw. Leiter des der Hochschule übergeordneten zentralen staatlichen Organs eingesetzt:

- a) Erziehung und Ausbildung
 - b) Weiterbildung
 - c) Forschung
 - d) Planung und Ökonomie
 - e) Kader
 - f) internationale Beziehungen
 - g) medizinische Betreuung (an Medizinischen Akademien).
- (3) Die Direktoren üben ihre Tätigkeit hauptamtlich aus.
- (4) Der Minister legt die Aufgaben und die Arbeitsweise der Direktoren fest.

§ 16

Die Dienstbesprechung des Rektors

Zur Gewährleistung einer einheitlichen Leitung der Hochschule führt der Rektor regelmäßige Dienstbesprechungen durch:

1. mit den Prorektoren und Direktoren unter Teilnahme von Vertretern der Hochschulleitungen der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands, der Gewerkschaft und der Freien Deutschen Jugend
2. mit den Direktoren der Sektionen und den Leitern der zentralen Einrichtungen der Hochschule.

VI.

Gesellschaftliche Gremien

§ 17

Das Konzil

(1) Das Konzil der Hochschule ist die Versammlung der Delegierten, der Wissenschaftler, Studenten, Arbeiter und Angestellten der Hochschule zur gemeinsamen Beratung über die Vorbereitung und Erfüllung der Hauptaufgaben in Erziehung, Ausbildung, Weiterbildung und Forschung. Das Konzil wird vom Rektor einberufen.

(2) Der Rektor ist verpflichtet, mindestens einmal jährlich vor dem Konzil der Hochschule Rechenschaft über die Planerfüllung der Hochschule zu legen und auf die künftigen Aufgaben zu orientieren.

(3) Die Delegierten werden nach einem vom Rektor nach Beratung mit den Leitungen der gesellschaftlichen Organisationen festgelegten Delegiertenschlüssel in den Versammlungen der Sektionen, den Sektionen gleichgestellten Einrichtungen und den Bereichen der im § 15 genannten Direktoren gewählt.

(4) Das Konzil wählt die Vertreter der Hochschule für den Gesellschaftlichen Rat.

§ 18

Der Gesellschaftliche Rat

(1) Der Gesellschaftliche Rat an der Hochschule ist das gesellschaftliche Organ, das durch seine beratende und kontrollierende Tätigkeit den Rektor insbesondere bei der Vorbereitung und Realisierung von Ent-

scheidungen unterstützt. Er hat über die Entwicklung des wissenschaftlichen Potentials der Hochschule, über die effektive Gestaltung der Verbindung der Hochschule mit der Praxis, über die Zusammenarbeit der Hochschule mit den örtlichen Staatsorganen und insbesondere über die Entwicklung der Leitungstätigkeit und die Erfüllung der Planaufgaben zu beraten und entsprechende Empfehlungen zu verabschieden.

(2) Der Minister legt die Aufgaben und die Arbeitsweise des Gesellschaftlichen Rates fest.

§ 19

Der Wissenschaftliche Rat

(1) Der Wissenschaftliche Rat der Hochschule berät den Rektor bei der Ausarbeitung der Prognose und des Perspektivplanes und fördert die Entwicklung des wissenschaftlichen Lebens der Hochschule. Er berät den Rektor auf der Grundlage der prognostischen Erkenntnisse in den Fragen der Entwicklung der an der Hochschule vertretenen bzw. aufzubauenden Wissenschaftsgebiete und über die inhaltlichen Aufgaben der Erziehung, Ausbildung, Weiterbildung und Forschung. Er beschließt über die Verleihung akademischer Grade und der facultas docendi auf der Grundlage der geltenden Rechtsvorschriften.

(2) Der Wissenschaftliche Rat kann in Fakultäten untergliedert werden. Den Vorsitz in der Fakultät hat der von der Fakultät gewählte und vom Rektor bestätigte Dekan. Die Bildung von Fakultäten im Wissenschaftlichen Rat ist vom Minister bzw. Leiter des zentralen staatlichen Organs, dem die Hochschule untersteht, zu bestätigen.

(3) Der Minister legt die Aufgaben und die Arbeitsweise des Wissenschaftlichen Rates fest.

VII.

Die Sektion

Stellung der Sektion

§ 20.

Die Sektion ist das entscheidende, den neuen Maßstäben der wissenschaftlichen Arbeit, der Dynamik der Wissenschaftsentwicklung und der Verflechtung von Wissenschaft und sozialistischer Großproduktion gemäße Glied der Hochschule, in dem in Erziehung, Ausbildung, Weiterbildung und Forschung die staatlichen Pläne verwirklicht werden.

§ 21

In der Sektion sind entsprechend der Aufgabenstellung in Erziehung, Ausbildung, Weiterbildung und Forschung die Hochschullehrer, wissenschaftlichen Mitarbeiter, Studenten, Arbeiter und Angestellten zu leistungsfähigen Kollektiven vereinigt. Die sozialistische Gemeinschaftsarbeit ist in der Sektion so zu entwickeln, daß Pionier- und Spitzenleistungen in Lehre und Forschung erzielt werden.

§ 22

(1) Die Sektion hat ihre Arbeit aus prognostischer Sicht zu gestalten, die vorhandenen Kräfte und finanziellen Mittel auf die sich aus den Perspektiv- und Jahresplänen ergebenden Aufgaben zu konzentrieren sowie eine rationelle Zusammenfassung und Nutzung

der gegebenen wissenschaftlichen, materiellen und finanziellen Kapazitäten zu garantieren.

(2) In Übereinstimmung mit den wissenschaftlichen Aufgaben in Lehre und Forschung kann die Sektion in Arbeitsgruppen gegliedert werden. Zur Förderung der interdisziplinären Forschung können Arbeitsgruppen gebildet werden, die dem Direktor einer Sektion bzw. dem Rektor unterstellt werden können.

§ 23

Auf der Grundlage gemeinsamer Arbeitsprogramme zwischen dem Direktor der Sektion und der Gewerkschaftsleitung und FDJ-Leitung der Sektion sind geeignete Formen des sozialistischen Wettbewerbs und des Leistungsvergleichs zu entwickeln.

§ 24

Die Gründung, Auflösung, Zusammenlegung oder Teilung von Sektionen erfolgt durch den Minister. Die Direktoren können nach Beratung im Wissenschaftlichen Rat der Hochschule entsprechende Anträge an den Minister stellen. Direktoren der Hochschulen, die dem Minister nicht unterstehen, stellen die entsprechenden Anträge über den Leiter des zentralen staatlichen Organs, dem die Hochschule untersteht.

VIII.

Die Leitung der Sektion

§ 25

Grundsätze der Leitung

Die Sektion und ihr gleichgestellte wissenschaftliche Einrichtungen (nachstehend Sektion genannt) werden von einem Direktor geleitet. Als Grundsätze der Leitung gelten die Rechtsvorschriften der §§ 9 bis 11 sinngemäß.

§ 26

Der Direktor der Sektion

(1) Der Direktor der Sektion ist dem Rektor der Hochschule direkt unterstellt. Er ist in seinem Leitungsbereich für die Erfüllung der der Sektion übertragenen Aufgaben dem Rektor gegenüber verantwortlich und rechenschaftspflichtig.

(2) Der Direktor der Sektion wird aus dem Kreis der hauptamtlichen Hochschullehrer auf Vorschlag des Rates der Sektion nach Zustimmung durch den Minister bzw. den Leiter des zentralen staatlichen Organs, dem die Hochschule untersteht, vom Rektor eingesetzt bzw. entpflichtet.

§ 27

Die Stellvertreter des Direktors der Sektion

(1) Auf Vorschlag des Direktors der Sektion und nach Beratung im Rat der Sektion werden vom Rektor die Stellvertreter des Direktors der Sektion aus dem Kreis der hauptamtlichen Hochschullehrer eingesetzt bzw. entpflichtet.

(2) Für folgende Aufgabenbereiche in der Sektion werden Stellvertreter des Direktors der Sektion eingesetzt:

- a) Erziehung, Ausbildung und Weiterbildung
- b) Forschung.

(3) An großen Sektionen kann mit Genehmigung des Ministers bzw. Leiters des zentralen staatlichen Organs, dem die Hochschule untersteht, ein weiterer Stellvertreter des Direktors der Sektion eingesetzt werden.

§ 28

Die Versammlung der Sektion

(1) Die Versammlung der Sektion ist die Zusammenkunft der der Sektion angehörenden Hochschullehrer, wissenschaftlichen Mitarbeiter, Studenten, Arbeiter und Angestellten zur gemeinsamen Beratung über die Vorbereitung und Erfüllung der Hauptaufgaben in der Erziehung, Ausbildung, Weiterbildung und Forschung.

(2) Der Direktor der Sektion ist verpflichtet, mindestens zweimal jährlich vor der Versammlung der Sektion Rechenschaft über die Planerfüllung der Sektion zu legen und dabei auf die künftigen Aufgaben zu orientieren.

(3) Die Versammlung der Sektion wird nach Beratung mit den gesellschaftlichen Organisationen vom Direktor der Sektion einberufen. In großen Sektionen kann sie auch als Delegiertenkonferenz nach einem vom Direktor der Sektion nach Beratung mit den Leitungen der gesellschaftlichen Organisationen festzulegenden Delegiertenschlüssel durchgeführt werden.

(4) Auf der Versammlung der Sektion werden die Mitglieder des Rates der Sektion und die Delegierten für das Konzil und die Mitglieder des Wissenschaftlichen Rates der Hochschule gewählt.

§ 29

Der Rat der Sektion

(1) Der Rat der Sektion berät und unterstützt den Direktor der Sektion bei der Lösung der Aufgaben der Sektion in Erziehung, Ausbildung, Weiterbildung und Forschung. Er unterbreitet Vorschläge zur Qualifizierung der prognostischen Arbeit, berät prognostische Einschätzungen und die daraus abzuleitenden Folgerungen und gibt Empfehlungen für die Gestaltung des wissenschaftlichen Lebens sowie für die Entwicklung der engen Zusammenarbeit der Sektion mit den Kooperationspartnern.

(2) Der Rat der Sektion berät den Direktor der Sektion über die Entwicklung und den Einsatz der Kader und über die Verwendung der materiellen und finanziellen Fonds.

(3) Dem Rat der Sektion gehören an:
der Direktor der Sektion als Vorsitzender; die Stellvertreter des Direktors; der wissenschaftliche Sekretär; Hochschullehrer; wissenschaftliche Mitarbeiter; Studenten; Arbeiter und Angestellte; Funktionäre der Partei der Arbeiterklasse, der Gewerkschaft und FDJ des Sektionsbereiches; Vertreter der Sektion bzw. Abteilung Marxismus-Leninismus; Vertreter anderer an den Aufgaben der Sektion beteiligter Sektionen und Vertreter der Kooperationspartner.

(4) Die Vertreter der Praxis und der gesellschaftlichen Organisationen werden dem Direktor der Sektion von den delegierenden Organen vorgeschlagen und vom Rektor für 3 Jahre in den Rat der Sektion berufen. Angehörige der Hochschule werden für 3 Jahre, auf einer Versammlung der Sektion in den Rat der Sektion gewählt.

(5) Der Rat der Sektion tritt auf Einladung des Direktors der Sektion mindestens vierteljährlich zusammen. Er arbeitet nach einem Arbeitsplan.

IX.

Stellung der zentralen wissenschaftlichen und technischen Einrichtungen der Hochschule

§ 30

(1) Die zentralen wissenschaftlichen und technischen Einrichtungen der Hochschule dienen der Erfüllung der Aufgaben in Erziehung, Ausbildung, Weiterbildung und Forschung. Solche Einrichtungen sind zentrale Werkstätten, wissenschaftliche Abteilungen, Rechenzentren u. a.

(2) Die zentralen wissenschaftlichen und technischen Einrichtungen werden nach dem Prinzip der Einzelleitung und der kollektiven Beratung geleitet.

(3) Die Leiter der zentralen wissenschaftlichen und technischen Einrichtungen unterstehen in der Regel dem Rektor. Sie werden vom Rektor eingesetzt bzw. entpflichtet.

X.

Medizinische Bereiche der Universitäten

§ 31

Die Kapazitäten der medizinischen Aus- und Weiterbildung, Forschung und Betreuung an den Universitäten sind in den medizinischen Bereichen organisiert und werden von einem Direktor geleitet. Die sich aus der spezifischen Aufgabenstellung ergebenden Organisations- und Leitungsformen werden vom Minister in Abstimmung mit dem Minister für Gesundheitswesen geregelt.

XI.

Vertretung im Rechtsverkehr

§ 32

(1) Die Hochschule wird im Rechtsverkehr durch den Rektor vertreten. Bei seiner Verhinderung erfolgt die Vertretung nach § 14 Abs. 3.

(2) Der Rektor kann andere Personen mit der Vertretung im Rechtsverkehr der Hochschule bevollmächtigen.

§ 33

(1) Die Hochschule ist verpflichtet, auf der Grundlage dieser Verordnung ein Statut auszuarbeiten.

(2) Das Statut der Hochschule wird vom Minister bestätigt.

(3) Die Hochschule, die dem Ministerium nicht untersteht, reicht ihr Statut über den Leiter des zentralen staatlichen Organs, dem die Hochschule untersteht, zur Bestätigung an den Minister ein.

§ 34

Eintragung in das Hochschul- und Sektionsverzeichnis

(1) Die Hochschule ist in das Hochschulverzeichnis und die Sektionen der Hochschule sind in das Sektionsverzeichnis einzutragen.

(2) Das Hochschul- und Sektionsverzeichnis werden beim Ministerium geführt.

XII.

Geltungsbereich

§ 35

(1) Diese Verordnung gilt für alle wissenschaftlichen Hochschulen, unabhängig von ihrer Unterstellung.

(2) Diese Verordnung gilt nicht für die Hochschulen der bewaffneten Organe und gesellschaftlichen Organisationen. Erforderliche Regelungen erlassen die Leiter der entsprechenden zentralen staatlichen Organe oder die Leitungen der gesellschaftlichen Organisationen nach vorheriger Abstimmung mit dem Minister für Hoch- und Fachschulwesen.

XIII.

Schlußbestimmungen

§ 36

Durchführungsbestimmungen zu dieser Verordnung erläßt der Minister für Hoch- und Fachschulwesen.

§ 37

- (1) Diese Verordnung tritt am 1. März 1970 in Kraft.
 (2) Gleichzeitig tritt der Beschluß vom 28. August 1952 über die Aufstellung von Statuten der Universitäten und Hochschulen außer Kraft.

Berlin, den 25. Februar 1970

**Der Ministerrat
der Deutschen Demokratischen Republik**

Stoph
Vorsitzender

Der Minister
für Hoch- und Fachschulwesen

Prof. Dr. Gießmann

**Anordnung
über das System der Weiterbildung
der leitenden Kader, Lehrkräfte und Erzieher
der Berufsbildung**

vom 3. März 1970

Auf der Grundlage des Beschlusses der Volkskammer der Deutschen Demokratischen Republik vom 11. Juni 1968 über die „Grundsätze für die Weiterentwicklung der Berufsausbildung als Bestandteil des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems“ (GBL I S. 263) wird im Einvernehmen mit den Leitern der zentralen Staatsorgane und dem Bundesvorstand des Freien Deutschen Gewerkschaftsbundes zur Durch-

setzung des Systems der Weiterbildung der leitenden Kader, Lehrkräfte und Erzieher der Berufsbildung folgendes angeordnet:

§ 1

Das System der Weiterbildung der leitenden Kader, Lehrkräfte und Erzieher der Berufsbildung* wird für verbindlich erklärt.

§ 2

Die Leiter der Staats- und Wirtschaftsorgane, Betriebe, Kombinate und Einrichtungen sowie die Vorstände der Genossenschaften sind für die rechtzeitige Vorbereitung und Durchführung der sich aus dem System der Weiterbildung der leitenden Kader, Lehrkräfte und Erzieher der Berufsbildung ergebenden Aufgaben verantwortlich.

§ 3

(1) Die Maßnahmen zur ständigen Weiterbildung im Prozeß der Arbeit sind ab sofort einzuleiten bzw. systematisch fortzusetzen.

(2) Die Aufgaben der bei den Bezirkskabinetten für Weiterbildung bestehenden Leitsektionen sind nach Schaffung der entsprechenden Voraussetzungen schrittweise von den zuständigen zentralen Staatsorganen zu übernehmen und die in der Arbeit der Leitsektionen gesammelten positiven Erfahrungen zu nutzen.

§ 4

(1) Die zyklische Weiterbildung ist politisch-ideologisch, inhaltlich und organisatorisch gründlich vorzubereiten. Es ist zu sichern, daß durch die rechtzeitige Auswahl und Qualifizierung von Dozenten und Seminarleitern vor allem die kademäßigen Bedingungen für eine effektive Durchführung erfüllt werden.

(2) Die zyklische Weiterbildung erfolgt erstmals im Lehrjahr 1970/71. Die Teilnehmer haben sich auf die Lehrgänge durch das Studium der in den Weiterbildungsprogrammen angegebenen Literatur vorzubereiten. Die Weiterbildung beginnt mit dem Lehrgang Marxismus-Leninismus ab Sommerferien des Lehrjahres 1970/71.

§ 5

Diese Anordnung tritt mit ihrer Veröffentlichung in Kraft.

Berlin, den 3. März 1970

**Der Leiter
des Staatlichen Amtes für Berufsausbildung**

– Weidemann

* Veröffentlicht in den „Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung und des Staatlichen Amtes für Berufsausbildung“ Nr. 7/1970.

**Hinweis auf Veröffentlichungen im Sonderdruck des Gesetzblattes
der Deutschen Demokratischen Republik**

Sonderdruck Nr. 652

Arbeitsschutzanordnung 351/2 vom 20. November 1969 – Deutsche Reichsbahn –,
64 Seiten, 0,50 M

*Dieser Sonderdruck ist über den Zentral-Versand Erfurt,
501 Erfurt, Postschließfach 696, zu beziehen.*

*Darüber hinaus ist dieser Sonderdruck auch gegen Barzahlung und Selbstabholung
(kein Versand) in der Buchhandlung für amtliche Dokumente,
1054 Berlin, Schwedter Straße 263, Telefon: 42 46 41, erhältlich.*

Ab Januar 1970 erscheint in Weiterentwicklung der Zeitschrift VERTRAGSSYSTEM

WIRTSCHAFTSRECHT

WIRTSCHAFTSRECHT

- gibt konkrete Anleitung für die Anwendung des Wirtschaftsrechts in der Praxis
- dient der Weiterbildung auf dem Gebiet des Wirtschaftsrechts
- vermittelt theoretische Erkenntnisse und praktische Erfahrungen
- informiert umfassend über die Spruchpraxis des Staatlichen Vertragsgerichts, über neue gesetzliche Bestimmungen, über die Rechtsentwicklung anderer sozialistischer Staaten, über Tagungen, Konferenzen und wichtige Beratungen
- enthält einen umfassenden Dokumentationsdienst zum Wirtschaftsrecht

**Zeitschrift für Theorie und Praxis
des sozialistischen Wirtschaftsrechts**

Herausgegeben von der Arbeitsgruppe Staats- und Wirtschaftsrecht beim Ministerrat der DDR und vom Staatlichen Vertragsgericht beim Ministerrat der DDR

WIRTSCHAFTSRECHT behandelt insbesondere Rechtsfragen der Planung und Leitung, der Wirtschaftsorganisation und der sozialistischen Kooperation.

WIRTSCHAFTSRECHT erscheint ab Januar 1970 monatlich mit 64 Seiten + Dokumentationsdienst Einzelpreis 2,- Mark · Vierteljahresabonnement: 6,- Mark

Bestellungen nimmt jedes Postamt entgegen.



STAATSVERLAG DER DEUTSCHEN DEMOKRATISCHEN REPUBLIK

Herausgeber: Büro des Ministerrates der Deutschen Demokratischen Republik, 102 Berlin, Klosterstraße 47 – Redaktion: 102 Berlin, Klosterstraße 47, Telefon: 208 36 22 – Für den Inhalt und die Form der Veröffentlichungen tragen die Leiter der staatlichen Organe die Verantwortung, die die Unterzeichnung vornehmen – Veröffentlichlich unter Lizenz-Nr. 1538 – Verlag: (610/62) Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik, 100 Berlin, Otto-Grotewohl-Str. 17, Telefon: 208 45 01 – Erscheint nach Bedarf – Fortlaufender Bezug nur durch die Post – Bezugspreis: Vierteljährlich Teil I 1,20 M, Teil II 1,80 M und Teil III 1,80 M – Einzelabgabe bis zum Umfang von 8 Seiten 0,15 M, bis zum Umfang von 16 Seiten 0,25 M, bis zum Umfang von 32 Seiten 0,40 M, bis zum Umfang von 48 Seiten 0,55 M je Exemplar, je weitere 16 Seiten 0,15 M mehr

Einzelbestellungen beim Zentral-Versand Erfurt, 501 Erfurt, Postschließfach 696. Außerdem besteht Kaufmöglichkeit nur bei Selbstabholung gegen Barzahlung (kein Versand) in der Buchhandlung für amtliche Dokumente, 1054 Berlin, Schwedter Straße 263, Telefon: 42 46 41

Gesamtherstellung: Staatsdruckerei der Deutschen Demokratischen Republik (Rollensrotations-Hochdruck)

Index 31 817

Ministerrat der DDR
Ministerium für Hoch- und
Fachschulwesen
Stellvertreter des Ministers
Herrn Prof. Dr. Spaar

102 Berlin
Marx-Engels-Platz 2

4.5.1970

Sehr geehrter Herr Prof. Dr. Spaar!

Im folgenden übermittle ich Ihnen die mit Schreiben vom 15. Dezember 1969 (IV-1) und vom 27. Januar (IV-1/2) geforderte Stellungnahme zu einer Anfrage des Ministeriums für Volksbildung.

Sie baten mich zu überprüfen, ob es für die Ausbildung der Lehrerstudenten in den erziehungswissenschaftlichen Disziplinen nicht rationeller und effektiver sei, den Lehrbereich der Pädagogischen Psychologie der Sektion Pädagogik einzuordnen, weil damit vom Organisatorischen her gute Voraussetzungen einer engen Zusammenarbeit von Psychologen und Pädagogen in Erziehung, Lehre und Forschung geschaffen würden.

Zur Klärung dieser Fragen waren verschiedene komplizierte Voraussetzungen zu bedenken, so daß die Sektionsparteileitung mir dringend empfahl, eine repräsentative Kommission einzusetzen, der die stellvertretenden Sektionsdirektoren, Vertreter der Parteileitung, der Lehrbereichsleiter Pädagogische Psychologie, Vertreter der Gewerkschaft und Vertreter der FDJ angehörten.

Die Kommission hat in ihrer Sitzung vom 9.4.1970 ein abschließendes Beschlußprotokoll (vergl. Anlage w) auf der Grundlage von zwei Arbeitsmaterialien (vergl. Anlage 2 und Anlage 3) verabschiedet. Die vorgelegten Materialien wurden ausführlich in der Sektionsparteileitung und in der Sektionsleitung erörtert.

Im Sinne Ihrer Anfrage existieren vier wesentliche Stellungnahmen:

1. Der Lehrbereich Pädagogische Psychologie sollte organisatorisch der Sektion Pädagogik eingeordnet werden;
2. Vor der Realisierung dieses Vorschlages sollten erneut prognostische Überlegungen bedacht werden;
3. In der Sektion Psychologie sollten pädagogisch-psychologische Fragestellungen, die nicht unmittelbar mit den Ausbildungs- und Forschungsvorhaben des Systems der Volksbildung verknüpft sind, durch einen speziellen Lehrbereich vertreten sein;
4. Die Sektion Psychologie muß ihre Aufgabenstellung als Leitsektion vor allem in Hinblick auf ihre das gesamte Fachgebiet umfassende koordinierende Funktion beibehalten.

Zu 1.:

Der Vorschlag zur organisatorischen Zusammenführung des Lehrbereichs Pädagogische Psychologie mit der Sektion Pädagogik ist vornehmlich durch die strukturbestimmende Aufgabenstellung des Lehrerstudiums, durch seine erforderliche qualitative Veränderung im Sinne einer prozeß- und praxisorientierten Ausbildung und durch die erhebliche quantitative Zunahme der Ausbildungskontingente in allen pädagogischen Ausbildungsrichtungen (z.B. Lehrer für Allgemeinbildende polytechnische Oberschulen und erweiterte Oberschulen, Diplompädagogen, Medizinpädagogen sowie Kader für den Bereich der Erwachsenenqualifizierung) bestimmt. Es spielten weiterhin auch Überlegungen eine Rolle, diese Ausbildung nach Maßstäben des wissenschaftlich-produktiven Studiums durchzuführen und den Ausbildungsgang so zu gestalten, daß die entsprechenden Studieninhalte und Studienformen durch gemeinsame theoretische und praktische Konzeptionen von pädagogischen Psychologen und Pädagogen bestimmt werden.

Damit könnte eine Ausbildungskonzentration geschaffen werden, die sich auf die Berufseinstellung der Lehrerstudenten vorteilhaft auswirkt und eine lebendige und problemorientierte Beziehung zur Schulpraxis schaffen würde. Besondere Bedeutung erlangen die zuvor angeführten Überlegungen auch unter Berücksichtigung der künftigen Aufgaben der Sektion Pädagogik als Leitsektion. In diesem Zusammenhang fanden konsultative Gespräche zwischen

Vertretern der Sektion Pädagogik und des Lehrbereichs Pädagogische Psychologie statt. Man war sich hierbei einig, daß Umfang und Kompliziertheit aller zu lösenden Aufgaben die Organisationsform einer gemeinsamen Sektion zur Voraussetzung haben. Dieser organisatorische Vorteil wirkt sich nicht nur auf die gemeinsamen Forschungsprojekte (klassenmäßige Erziehung und didaktische Differenzierung) günstig aus. Weitere Einzelheiten, die diese Stellungnahme begründen, sind den beigefügten Materialien zu entnehmen.

Zu 2.:

Es wurde ausführlich die Meinung erörtert, ob eine unverzügliche organisatorische Regelung im Sinne der unter 1 gemachten Ausführungen beantragt bzw. die vorgesehene Strukturveränderung noch einmal mit der Psychologieprognose, besonders der Ausbildungsprognose „Pädagogische Psychologie“, abgestimmt werden soll.

Für eine baldige organisatorische Regelung sprach vor allem die Notwendigkeit, die Maßnahmen zur Verbesserung des Lehrerstudiums unverzüglich wirksam werden zu lassen.

Andererseits wurde auf den im Prognosematerial für Pädagogische Psychologie begründeten wachsenden Bedarf an pädagogischen Psychologen verwiesen.

Bei der Diskussion dieses Problems ist auch Ihr Schreiben vom 27.1.1970 (IV-1/“) und die darin mitgeteilte Entscheidung vom Stellvertreter des Ministers Dr. Machacek berücksichtigt, wonach die Neuorientierung eines Fachstudiums „Pädagogische Psychologie“ an der Humboldt-Universität zu Berlin nicht vorgesehen ist, da der bestehende Bedarf an pädagogischen Psychologen durch die eingeplanten Absolventenquoten der Pädagogischen Psychologie der Karl-Marx-Universität zu Leipzig gedeckt werden könnte.

Dennoch werde ich die leitenden Mitarbeiter der Bereiche meiner Sektion beauftragen, im Rahmen der gegenwärtig im Endstadium befindlichen prognostischen Arbeiten der Leitsektion Psychologie dieser Problematik besondere

Beachtung zu schenken. Nicht zuletzt sollten dabei auch die in Auswertung des VII. Pädagogischen Kongresses zu erwartenden Ergebnisse und Empfehlungen berücksichtigt werden.

Zu 3.:

Im Zusammenhang mit der unter Punkt 1 vorgeschlagenen Lösung wird für erforderlich gehalten, solche lern- und erziehungspsychologischen Partien, wie sie prognostisch für das psychologische Grundstudium sowie für die Fachausbildung klinische Psychologie und Arbeits- und Ingenieurpsychologie gefordert werden, konzeptionell in der Sektion Psychologie zu verankern.

Diese Aufgaben könnten durch einen neu einzurichtenden Lehrbereich des Grundstudiums, für den die Bezeichnung „Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie“ vorgeschlagen wird und der wichtige Teile der Grundausbildung wie z.B. Persönlichkeitspsychologie, Entwicklungspsychologie, Jugendpsychologie, Sozialpsychologie und einen bestimmten Anteil erziehungspsychologischer Fragestellungen enthält, wahrgenommen werden (vergl. Dazu Anlage 3, Seite 4). Neben der engen Beziehung zum bereits existierenden Grundlagenbereich „Psychophysik und Kybernetik“ könnte dem neu einzurichtenden Bereich eine kooperative Aufgabenstellung gegenüber den Fachausbildungsbereichen Arbeits- und Ingenieurpsychologie und Klinische Psychologie zukommen. Darüber hinaus wären auch günstige Voraussetzungen für eine wechselseitige und sich ergänzende Beziehung zum Lehrbereich Pädagogische Psychologie der Sektion Pädagogik gegeben. Diese Beziehungen ließen sich durch Kooperationsverträge regeln, die weiterhin auch Festlegungen zur Nutzung materieller Kapazitäten enthalten können. Das beträfe beispielsweise eine vertragliche Regelung über die Nutzung der zum Lehrbereich Pädagogische Psychologie gehörenden Erziehungsberatungsstelle.

Vorschläge über die personelle und räumliche Sicherung des neu einzurichtenden Lehrbereichs „Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie“ der Sektion Psychologie sind in dem beigefügten Material diskutiert und könnten im Verlaufe der

Realisierung durch spezielle Direktiven bzw. Vereinbarungen gesichert werden. Weitere konzeptionelle Aufgabenstellungen, die sich der Bereich „Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie“ aktuell und prognostisch stellt, beispielsweise auch die forensische Psychologie betreffend, sind dem beigegeführten Material zu entnehmen (siehe Anlage 3).

Zu 4.:

Durch den Übergang des Lehrbereichs Pädagogische Psychologie in die Sektion Pädagogik wird die Erfüllung interner Ausbildungs- und Forschungsaufgaben der Sektion Psychologie nicht beeinträchtigt, da die bisherigen Ausbildungs- und Forschungsverpflichtungen des Lehrbereichs Pädagogische Psychologie ausschließlich auf dem Gebiet der Lehrerbildung lagen, also sektionsexternen Charakter hatten, und für die prognostisch fixierten pädagogisch-psychologischen Aufgabenstellungen des neuen Lehrbereichs „Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie“ der Sektion Psychologie entsprechende personelle und materielle Regelungen vorgesehen sind (vergl. oben zu 3).

Abgesehen von einigen organisatorischen Problemen und Schwierigkeiten in der Übergangsphase lassen die oben fixierten Vorschläge keine gewichtigen Mängel erkennen. Vor allem gewährleisten sie die Existenz und Arbeitsfähigkeit der Leitsektion Psychologie.

Betrachtet man die Kompliziertheit des zu lösenden Gesamtproblems und die jeweils zu Recht bestehenden wissenschaftspolitischen Aufgabenstellungen der Sektion Psychologie wie auch der Lehrerbildung, dürfte mit der vorgelegten Stellungnahme eine Lösung angeboten sein, die unter den gegebenen Umständen den sachlichen Notwendigkeiten gerecht werden könnte.

Mit vorzüglicher Hochachtung

Unterschrift

Prof. Dr. G. Rosenfeld

Anlagen

D E R R E K T O R
der
Humboldt-Universität zu Berlin

Minister für Hoch- und
Fachschulwesen
102 Berlin
Marx-Engels-Platz 2

2100 Prof.Wi/Kr 1.7.70

Sehr verehrter Herr Minister!

Unter Bezug auf den § 24 der Verordnung über die Aufgaben der Universitäten, wissenschaftlichen Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen mit Hochschulcharakter vom 25.2.70 bitte ich Sie, zu genehmigen, daß der Bereich Pädagogische Psychologie aus der Sektion Psychologie der Humboldt-Universität ausgegliedert und in die Sektion Pädagogik eingegliedert wird. Zur Begründung zitiere ich aus der Ausarbeitung der Leitung der Sektion Psychologie, die mir der Direktor dieser Sektion am 24.4.70 vorgelegt hat. Dort heißt es:

„1. Als im Sinne der Anfrage des Ministeriums entscheidendes Ergebnis wird vorgeschlagen, den gegenwärtig der Sektion Psychologie zugehörigen Lehrbereich Pädagogische Psychologie an der Sektion Pädagogik einzurichten. Die o.a. Entscheidung war vornehmlich durch folgende Aspekte bestimmt:

- die strukturbestimmende Aufgabe des Lehrerstudiums in einer an der Universität bestehenden besonderen Fächerung (Lehrer der allgemeinbildenden Oberschule, Spezialkader des Volksbildungsministeriums, Berufspädagoge, Sozialpädagogen)
- der erheblich gesteigerte Lehrerbedarf im Prognosezeitraum infolge der Durchsetzung der 10-Klassen-Schule

- die notwendige qualitative Veränderung der Lehrerausbildung und -weiterbildung in allen Bereichen im Sinne des wissenschaftlich-produktiven Studiums
- die Verankerung der pädagogisch-psychologischen Forschung im pädagogischen Forschungsprogramm des Ministeriums für Volksbildung und die spezielle Verankerung der Forschungsaufgaben des Lehrbereichs Pädagogische Psychologie im Projekt „Klassenmäßige Erziehung“ und „Didaktische Differenzierung“
- die Mitteilung des Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen, einen vollen Einsatz der Potenz des Lehrbereichs Pädagogische Psychologie für das Lehrerstudium zu gewährleisten, da die Einrichtung einer Fachstudienrichtung Pädagogische Psychologie für Diplom-Psychologen nicht vorgesehen ist
- Die Kompliziertheit des Lehrerstudiums infolge quantitativer Zunahme der Ausbildungsaufgaben und quantitativer Veränderungen der Studieninhalte und der Ausbildungs- und Erziehungsformen sowie eine Reihe anderer existierender Besonderheiten.

Den aufgeführten Aspekten dürfte die oben vorgeschlagene organisatorische Regelung insofern am günstigsten entsprechen, als alle hiermit bestehenden Aus-, Weiterbildungs-, Erziehungs- und Forschungsaufgaben eine unmittelbare gemeinsame Aufgabenstellung von Pädagogen und Pädagogischen Psychologen darstellen. Hierbei ist besonders zu beachten, daß beide Gebiete den Hauptanteil der erziehungswissenschaftlichen Grundausbildung des Lehrerstudiums tragen.

2. An der Sektion Psychologie soll ein Lehrbereich „Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie“ aufgebaut werden. Dieser Vorschlag resultiert aus folgenden, die aktuelle Situation und prognostische Voraussetzungen berücksichtigenden Überlegungen. Das Grundstudium in Psychologie umfaßt neben mathematisch, kybernetisch,

naturwissenschaftlich und technisch orientierten Gebieten auch persönlichkeits-, entwicklungs-, jugendpsychologische und sozialpsychologische Vorlesungspartien, die in der bisherigen Struktur der Sektion nicht durch einen gesonderten Lehrbereich ausgewiesen waren (vgl. Lehrbereichsstruktur der Sektion Psychologie). Diese Gebiete stellen jedoch eine wesentliche Ausbildungsaufgabe des Grundstudiums dar und sollten konzeptionell, strukturell und personell in einem eigenständigen Lehrbereich konstituiert sein. (Ihr Vorlesungsteil ist dem Material der Arbeitsgruppe von Dr. Lander zu entnehmen.) In einem solchen Lehrbereich könnten weiterhin auch prognostisch geforderte erziehungspsychologische Fragestellungen als Vorlesungsprogramme des psychologischen Grundlagenstudiums und des Fachstudiums Klinische Psychologie und Arbeits- und Ingenieurpsychologie vertreten sein. Damit wäre auch gewährleistet, daß solche pädagogisch-psychologischen Forschungsaufgaben in der Sektion Psychologie verankert sind, die durch den primär auf das System Volksbildung und auf die in ihm institutionell verankerten Bildungs- und Erziehungsprozesse ausgerichteten Lehrbereich Pädagogische Psychologie nicht wahrgenommen werden. Zum anderen besteht über einen solchen Lehrbereich „Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie“ auch eine sich in zwei Richtungen vollziehende günstige Kooperationsmöglichkeit, nämlich zu den der Sektion Psychologie zugehörigen Lehrbereichen und dem in der Sektion Pädagogik installierten Lehrbereich Pädagogische Psychologie.

3. Die Erziehungsberatungsstelle bleibt weiterhin Bestandteil des Lehrbereichs Pädagogische Psychologie und wird mit seiner Überführung zur Sektion Pädagogik auch dort institutionell verankert. Diese Überlegung ist von der Überlegung bestimmt, die Beratungsstelle für die Forschungsprojekte „Klassenmäßige Erziehung“ und „Didaktische Differenzierung“ zu nutzen und weiterhin im Zuge des Aufbaus eines wissenschaftlich-produktiven Studiums der Lehrerstudenten mit der Beratungsarbeit auch spezielle praktische Beratungsaufgaben zu verbinden. Die Beratungsstelle hat ihrer Konzeption nach dabei nicht primär

psychotherapeutische Aufgaben, sondern ist für verschieden gelagerte pädagogische Problemfälle der Familienerziehung und der institutionellen Erziehung eingerichtet. Zwischen der Sektion Psychologie und der Sektion Pädagogik sollte nach erfolgter Regelung und Bilanzierung der speziellen Arbeitsaufgaben und des Zeitvolumens ein Kooperations- und Nutzungsvertrag abgeschlossen werden, der neben einem Übereinkommen für die Erziehungsberatungsstelle auch Festlegungen für die Nutzung der Werkstatt, des Fotolabors und der Bibliothek enthalten sollte. Damit werden die von der klinischen Psychologie und auch von dem neuen Lehrbereich „Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie“ auszuführenden mehr psychotherapeutisch orientierten Beratungsaufgaben mitgesichert.

4. Für die Einrichtung eines Lehrbereichs „Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie“ sind 4 Planstellen für wissenschaftliche Mitarbeiter und 4 Arbeitsräume erforderlich.“

Gleichzeitig verweise sich Sie auf einen Brief des Direktors der Sektion Psychologie an Prof. Dr. Spaar vom 4. Mai d.J.

Die vorgeschlagene Regelung ist von mir in meinem Kollegium, in einer gesonderten Beratung der zuständigen Wissenschaftler und im Senat des Wissenschaftlichen Rates beraten worden und findet unsere Zustimmung. Für eine schnelle Entscheidung der Frage wäre ich Ihnen sehr dankbar, damit insbesondere die Lehrerausbildung ab 1.9.1970 bereits von dieser Lösung profitieren kann.

Mit kollegialen Grüßen und dem
Ausdruck vorzüglicher Hochachtung
Bin ich Ihr

Unterschrift

Prof. Dr. Wirzberger

Objektive Gesetzmäßigkeit aus der Sicht des Verhältnisses von Philosophie und Psychologie (1974)*

GERHARD ROSENFELD &
KARL-FRIEDRICH WESSEL

Das Thema des IV. Philosophie-Kongresses der DDR – Objektive Gesetzmäßigkeit und bewußtes Handeln – schließt eine Fülle von Problemen ein, die für die einzelwissenschaftliche Forschung von erheblicher Bedeutung sind. Die Qualität ihrer Lösung kann die einzelwissenschaftliche Forschung stimulieren. Von seiten der Philosophen fordern sie die Zusammenarbeit mit den Einzelwissenschaftlern heraus. Der Einzelwissenschaftler sollte sich der unmittelbaren Zusammenarbeit mit dem Philosophen nicht verschließen.

Im Spannungsfeld von Psychologie, insbesondere der Pädagogischen Psychologie, und Philosophie liegen z. B. die folgenden Problemstellungen, die in Vorbereitung des Kongresses genannt wurden:

- *Identität und Unterschied von Gesetzmäßigkeiten in Natur und in der Gesellschaft,*
- *Die methodologische Bedeutung des Gesetzesbegriffes für die Gesellschaftswissenschaften,*
- *Die Rolle der sozialistischen Persönlichkeit bei der Verwirklichung der objektiven Gesetzmäßigkeit im Sozialismus,*
- *Gesellschaftliche und individuelle Freiheit,*

* Nachdruck aus *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 22(10/11): 1348-1358.

- *Die marxistisch-leninistische Konzeption der dialektischen Einheit von Natur-, Gesellschafts- und technischen Wissenschaften,*
- *Die Einheit der Wissenschaft als Widerspiegelung des objektiven Bedingungs Zusammenhangs der Gesetze verschiedener Bereiche der materiellen Welt.*

Diese Probleme sind umfassend; sie sollen und können im folgenden nicht insgesamt behandelt werden. Wir wollen jedoch darauf aufmerksam machen, daß die Notwendigkeit ihrer Lösung (und natürlich auch anderer Probleme) die Zusammenarbeit von Psychologen und Philosophen unumgänglich macht. Außerdem möchten wir einige Probleme gemeinsamer Arbeit hervorheben, um sie weitergehenden Diskussionen zuzuführen.

Zur Gesetzmäßigkeit der Gemeinschaftsarbeit von Einzelwissenschaftlern und Philosophen

Die Lösung philosophischer Probleme beeinflußt nicht nur die einzelwissenschaftliche Forschung, sondern kann sie herausfordern. Der Einzelwissenschaftler wiederum wird in zunehmendem Maße Teilnehmer der philosophischen Diskussion. Diese Behauptung muß für die Leser dieser Zeitschrift nicht belegt werden. Der Einzelwissenschaftler kann dies auf die Dauer nur, insoweit der Philosoph ebenso Teilnehmer einzelwissenschaftlicher Diskussionen ist oder wird. Es geht nichts von Zielstellungen philosophischer Forschung verloren, wenn die Probleme, deren Lösung sich der Philosoph zuwendet, integrativen Charakter tragen, also nicht eindeutig dem definierten Gegenstand traditioneller Wissenschaftsdisziplinen zuzuordnen sind. Natürlich liegt in einem solchen Verständnis der Zusammenarbeit eine Gefahr, und zwar die, daß allgemeine Zusammenhänge, die sich als solche auf einzelwissenschaftliche Bereiche beziehen, zu stark verallgemeinert und umgekehrt, philosophische Zusammenhänge ohne Konkretisierung auf einzelwissenschaftliche Zusammenhänge übertragen werden. Diese Gefahr trägt jedoch zeitweiligen Charakter, kann in Gemeinschaftsarbeit auftreten, ebensogut auch durch sie beseitigt werden.

Die Fragestellungen des Kongresses tragen ohnehin häufig komplexen Charakter; sie beziehen sich auf gesellschaftliche, natürliche und individuelle Zusammenhänge, Beziehungen und Erscheinungen; ihre Lösung setzt Klarheit über eine Reihe einzelwissenschaftlicher Sachverhalte voraus. Jedoch: Einzelwis-

senschaftliche Sachverhalte und Lösungen philosophischer Zusammenhänge determinieren einander, setzen sich wechselseitig voraus. Nicht Zusammenarbeit von Philosophen und Einzelwissenschaftlern sollte zeitweilig sein, sondern isolierte Arbeit, jedenfalls hinsichtlich der genannten Probleme. Was primär ist, Zusammenarbeit oder streng einzelwissenschaftliche Tätigkeit, hängt immer vom konkreten Gegenstand ab. Das Problem muß Zusammenarbeit erzwingen, nicht erzwungene Zusammenarbeit das Problem; damit soll keineswegs der bewußte Akt des Bündnisses abgewertet sein. Es muß jedoch unterstrichen werden, daß Zusammenarbeit nüchterne Analysen verlangt, um nicht Gemeinschaftsarbeit dort zu pflegen, wo sie möglicherweise stört. Selbstverständlich beziehen sich diese Bemerkungen auf wirkliche Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und keineswegs auf die Anerkennung der einen oder anderen Seite. Daß der Philosoph an den Ergebnissen der Einzelwissenschaften nicht vorübergehen darf und der Einzelwissenschaftler sich der Philosophie als erkenntnistheoretischer, methodologischer und weltanschaulicher Grundlage bedient, ist hier nicht Gegenstand, sondern wird vorausgesetzt (obgleich dieser Sachverhalt keineswegs voraussetzungslos ist und diskussionswürdig bleibt). Der bewußte Akt des Bündnisses bezüglich der Forschung ist die konkrete Zusammenarbeit, die selbstverständlich mit einer Vielzahl von Problemen verbunden ist und einen beharrlichen Überzeugungsprozeß erfordert. Dies gilt besonders, wenn wir es mit einer Form der Zusammenarbeit zu tun haben, die nicht mehr gestattet, exakt Grenzen für den philosophischen und einzelwissenschaftlichen Anteil anzugeben. Wir würden dies die höchste Stufe der Zusammenarbeit nennen. Das soll erklärt werden.

Der erwähnte Überzeugungsprozeß verlangt ein Minimum an Kenntnissen der objektiven Bedingungen und Tendenzen, die die Gemeinschaftsarbeit determinieren und erfordern. Die konkret-historischen Bedingungen bestimmen den Charakter der Gemeinschaftsarbeit. Das Verhältnis von Einzelwissenschaften und Philosophie ist unter allen gesellschaftlichen Verhältnissen und in allen Gesellschaftsformationen gegeben. Aber unter den Bedingungen des Sozialismus entfaltet sich dieses Verhältnis durch die Gemeinschaftsarbeit und in ihr. „Entfalten“ heißt, daß Gemeinschaftsarbeit einem Prozeß unterliegt. Die jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen und Erfordernisse erzwingen, daß konkrete Aufgaben und Ziele im Mittelpunkt der Zusammenarbeit stehen, und ermöglichen wissenschaftliche Problemstellungen. Gemeinschaftsarbeit von Einzelwissenschaftlern und Philosophen in der Vergangenheit muß prinzipiell an konkret-historischen Aufgaben und Zielen der Vergangenheit gemessen werden, Gemeinschaftsarbeit in der Gegenwart dagegen an den Aufgaben und Zielen von Gegenwart und Zukunft unter Voraussetzung der Erfahrung der Ver-

gangenheit. So entscheidend objektive Erfordernisse der gesellschaftlichen Praxis und der Wissenschaftsentwicklung auch sind, sie genügen nicht, um hinreichend Gemeinschaftsarbeit zu charakterisieren. Wissenschaftliche Gemeinschaftsarbeit hat ihre Eigengesetzlichkeit; ihre genaue Kenntnis läßt den subjektiven Faktor besser nutzen, bewußt positive Bedingungen schaffen oder negative beseitigen. Die Kenntnis der Eigengesetzlichkeit der Gemeinschaftsarbeit macht es erst möglich, alle Bedingungen und Erfordernisse des Sozialismus auszuschöpfen. Die Gesetzmäßigkeiten der Gemeinschaftsarbeit von Philosophen und Einzelwissenschaftlern sind allerdings nur in den seltensten Fällen bekannt. Von ihrer Beherrschung kann dementsprechend keine Rede sein und dies, obgleich im Verhältnis von Philosophie und Naturwissenschaft vorzügliche Ergebnisse erzielt wurden. Dieser Zustand ist jedoch normal: Gemeinschaftsarbeit muß erst einen Entwicklungsstand erreicht haben, der gesetzmäßige Beziehungen erkennbar macht; die Zusammenarbeit muß „erfahren“, „erlebt“, „praktiziert“ worden sein. Der gegenwärtige Zeitpunkt scheint Voraussetzungen zu bieten, die längst begonnene Diskussion energisch und kontinuierlich fortzuführen, und zwar mit dem Ziel, die Bewußtheit über den Prozeß der Gemeinschaftsarbeit zu erhöhen. Das Thema des Kongresses bietet die Entwicklung solcher Gedanken geradezu an.

Die Zusammenarbeit von Einzelwissenschaftlern und Philosophen bezieht sich auf unterschiedliche inhaltliche Aspekte. Als solche könnte man die folgenden nennen: Propagandatätigkeit, Auseinandersetzung mit der bürgerlichen Ideologie, Überwindung ideologischer Hemmnisse in dem einen oder anderen Bereich, Anwendung der Forschungsergebnisse, Forschungstätigkeit. Natürlich gehen diese Aspekte ineinander über. Dennoch wird jeder Aspekt durch Besonderheiten, die sich auch in gesetzmäßigen Zusammenhängen ausdrücken, zu charakterisieren sein.

Die Gemeinschaftsarbeit von Einzelwissenschaftlern und Philosophen in bezug auf Forschung kann mindestens durch vier Stufen unterschiedlichen *Interpretationsniveaus* charakterisiert werden: durch

1. *das gegenseitige Bekanntmachen mit den Problemen und Aufgaben der einen wie der anderen Wissenschaft durch den unmittelbaren Kontakt beteiligter Personen,*
2. *die gegenseitige Unterstützung in bezug auf ein bestimmtes Ziel, d. h. einer bestimmten Problemlösung in der einen oder anderen Wissenschaft,*
3. *das Bearbeiten von gemeinsamen Problemen von unterschiedlichen Aspekten,*
4. *gemeinsame Probleme, gleiche Lösungsmethoden und gemeinsame Lösungen.*

Diese Interpretationsniveaus existieren nicht in zeitlicher Folge, da die Gemeinschaftsarbeit höherer Stufen die vorhergehenden zwar einschließt, jedoch nicht immer die höchste Stufe zum Ziel hat. Hinsichtlich der Eigengesetzlichkeit der Gemeinschaftsarbeit unterscheiden sich die vier Stufen wesentlich. Ihnen allen ist z. B. die Dialektik von Einheitlichem und Verschiedenem eigen, aber gerade in dieser Dialektik unterscheiden sich alle Stufen. Auf der ersten tritt die Verschiedenheit (Vertreter verschiedener Diskussionen) deutlich hervor. Die Gemeinsamkeit (Ziel, Problem) bleibt ungenau. Gegenseitiges Verständnis wird angestrebt; auf der zweiten und dritten Stufe treten Einheitlichkeit und Verschiedenheit gleichermaßen deutlich, wenn auch mit Akzentverschiebung, hervor. Auf der vierten dominiert die Gemeinsamkeit, während die Verschiedenheit (Spezifik der Disziplinen) in den Hintergrund tritt. Die sich daraus ergebenden Gesetzmäßigkeiten müssen zu unterschiedlichen Verhaltensweisen der beteiligten Personen hinsichtlich des beabsichtigten Interpretationsniveaus führen. Zweifelsohne ist die letzte Stufe die höchste und komplizierteste. Sie folgt genetisch den anderen. Wird der Zustand der letzten Stufe erreicht, sind die beteiligten Personen durch die anderen „hindurchgegangen“. Jede Stufe hat aber ihre spezifische Qualität, ihre Berechtigung; jede Person ist in bezug auf die Gemeinschaftsarbeit souverän, solange sie sich des Maßes von Gemeinsamkeit und Verschiedenheit der entsprechenden Stufe bewußt ist. Diese Souveränität fehlt dagegen, wenn ein Individuum sich mit der seiner Zielsetzung entsprechenden ersten Stufe begnügen kann, aber denen, die sich ihrer Zielsetzung entsprechend auf der höchsten Stufe bewegen, vorwirft, sie gäben ihre Disziplin auf. Umgekehrt gilt das gleiche. Natürlich ist kein Einzelwissenschaftler und kein Philosoph in der Lage, sich ständig auf der höchsten Stufe zu bewegen. Auf die höchste Stufe bewegt man sich zu, und zwar hinsichtlich eines Problems zu einem bestimmten Zeitpunkt oder innerhalb eines bestimmten Zeitintervalls. Mit dem „Erfolg“ ist diese Stufe negiert.

Die Bewußtheit der ausgeprägten Verschiedenheit kann dann erneut über die einzelnen Stufen zur höchsten Stufe der Zusammenarbeit führen. Einen Unterschied macht es allerdings, ob dieser Prozeß von einem Forscher in bezug auf das Verhältnis von Philosophie und einer bestimmten Disziplin mehrmals vollzogen wurde oder erstmalig. Für den Philosophen ist es entscheidend, ob er sich dem Verhältnis von Philosophie und Wissenschaft speziell widmet oder eine für jede philosophische Forschung notwendige und hinreichende Beziehung zur Einzelwissenschaft herzustellen gedenkt. Das Ziel der Zusammenarbeit ist die bewußte Integration, die sich durch die gemeinsamen Bemühungen von Vertretern der Einzelwissenschaft und der Philosophie realisiert. Diese Gemeinschaftsarbeit sollte sich über die guten Beispiele hinaus zur Norm wissenschaftlichen Arbeit

tens überall dort entwickeln, wo sie sich als möglich und notwendig erweist. Die Notwendigkeit selbst entsteht im Ringen um Lösungen von Problemen, die sich als gemeinsame Fragestellungen erweisen, und tritt in der Gemeinschaftsarbeit selbst hervor, d. h., sie ist nicht apriori gegeben und erkennbar. Die den Sachverhalten immanenten Zusammenhänge führen nicht im Selbstlauf zur Gemeinschaftsarbeit, sondern erschließen sich am konkreten Objekt oder Gegenstand. Im Zuge der Zusammenarbeit ist dann allerdings das Bewußtsein der Verschiedenheit aufrechtzuerhalten bzw. von Zeit zu Zeit zielstrebig herzustellen. Für den sozialistischen Wissenschaftler muß es zur Norm gehören, sich um Zusammenarbeit zwischen Einzelwissenschaft und Philosophie zu bemühen; diese Norm ergibt sich aus den neuen Dimensionen der Wissenschaft im Sozialismus, die durch die gesellschaftlichen Bedingungen gesetzt und gefördert werden.

Gesetzmäßigkeit – subjektiver Faktor

Die Natur der bereits genannten Probleme bringt es mit sich, daß sie häufig und heftig, kontinuierlich und sporadisch diskutiert worden sind und werden. Die marxistische Literatur zur Psychologie hat z. B. dem Problem des Verhältnisses von Biologischem, Sozialem und Psychischem bisher große Aufmerksamkeit gewidmet und wird dies weiterhin tun, da immer neue Fragen auftreten. Stets wurde von gesetzmäßigen Zusammenhängen ausgegangen, wurden spezifische Bedingungen, Ursachen und Wirkungen untersucht unter der Voraussetzung der Anerkennung des Primats der Materie, des Physischen. Die materialistischen Grundpositionen spiegeln sich in allen Arbeiten wider; in der Diskussion ist das Bemühen um die Wahrung der materialistischen Positionen, um das Erkennen von Problemen und eine kritisch-sachliche Atmosphäre unverkennbar. Es wäre vermessen, diese Diskussionen und Arbeiten im folgenden einschätzen oder eine umfassende Analyse sämtlicher Gesetzesbetrachtungen im Bereich der Psychologie vornehmen zu wollen. Wir verzichten auch auf Literaturhinweise, die ohnehin recht unvollständig ausfallen müßten. Dies könnte bestenfalls eine planmäßige Diskussion zwischen Psychologen und Philosophen leisten. Wir beabsichtigen lediglich, einen Beitrag zu einigen Problemen, die mit der Thematik des Kongresses verbunden sind, zu geben.

Für die marxistisch-leninistische Psychologie ist die Anerkennung von Natur- und gesellschaftlichen Gesetzmäßigkeiten die Voraussetzung für die Erforschung spezifischer psychologischer Gesetzmäßigkeiten; erstere gehen in die Untersuchung der gesetzmäßigen Zusammenhänge psychologischer Phänomene mit

ein, sind in ihnen aufgehoben, untrennbar mit ihnen verbunden. Natur und Gesellschaft sind in ihren gesetzmäßigen Zusammenhängen notwendige Bedingungen psychologischer Gesetzmäßigkeiten. Die Gesellschaft stellt sich in ihrer Verbindung mit der Natur und die Natur in ihrer gesellschaftlichen Erscheinung in der von der Gesellschaft veränderten, angeeigneten und zum Gegenstand ihrer Tätigkeit gewordenen Form dar. In den der psychologischen Forschung vorausgesetzten und immer wieder bewußt *gesetzten* notwendigen Bedingungen lassen sich Gesellschaft und Natur nur als Einheit verstehen. Die Einheit von Natur und Gesellschaft, von Naturgesetzmäßigkeit und Gesetzmäßigkeit in der Gesellschaft ist Voraussetzung für die Erforschung psychologischer Gesetzmäßigkeiten.

Dementsprechend ist die Psyche des Individuums nicht nur konkret-historisch, entsprechend den Bedingungen der vorherrschenden Produktionsverhältnisse, dem Entwicklungsstand der Produktivkräfte, der konkreten Form, in der der Mensch die Potenz der Natur seinen Zielen gemäß ausnutzt, zu untersuchen, sondern auch in der Abhängigkeit von der Konkretheit der Entwicklung des Individuums. In diesem Zusammenhang heißt Wachsen des subjektiven Faktors gesellschaftliche Zunahme des bewußten Handelns der Klasse, die Zunahme der Fähigkeit der Gesellschaft, die Bedingungen ihrer Existenz zu gestalten *und* Entwicklung des Individuums zur Ausnutzung objektiver Gegebenheiten für eigene zielgerichtete Tätigkeit. Wird der Mensch als Gattungswesen gefaßt, so ist sein Wesen eindeutig zu bestimmen, es ist „das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“. Sein biologisches Wesen, sein Naturwesen ist trivialerweise vorausgesetzt. Der Mensch erhebt sich über seine natürliche Umwelt, heißt nichts anderes, als daß er aus ihr hervorgegangen, mit ihr untrennbar verbunden, selbst ein Teil der Naturgeschichte, Entwicklungsprodukt, aber ihr weiterhin zugehörig ist. Die unterschiedlichen Auffassungen zur Frage, ob die Psychologie eine gesellschaftswissenschaftliche oder eine naturwissenschaftliche Disziplin ist, hängen mit diesem Sachverhalt zusammen. Er begründet auch, daß es sich mit der Psychologie um eine *gesellschaftswissenschaftliche* Disziplin handelt. Da die Einheit von Biologischem, Sozialem und Individuellem immer zu berücksichtigen ist, geht es sinnvollerweise um die Frage, in welcher Untersuchung das Primat liegt. In verschiedenen Untersuchungen liegt das Primat bei verschiedenen Aspekten oder bei verschiedenen Kombinationen, also Beziehungen zwischen den Aspekten. In der Pädagogischen Psychologie liegt das Primat eindeutig auf dem gesellschaftlich-individuellen Aspekt. Damit ist Naturgesetzmäßigkeit keinesfalls ausgeschlossen. In der Phase der Entwicklung des Individuums zur Persönlichkeit, die bisher zum großen Anteil von dieser Disziplin untersucht wurde, entwickeln sich auch die biologisch-physiologischen Voraussetzungen.

Sie sind als notwendige Bedingungen der Entwicklung der Persönlichkeit zu unterstellen.

Die biologisch-physiologische Entwicklung, überhaupt die Entwicklung der einzelnen Persönlichkeit tritt, wenn der subjektive Faktor im historischen Prozeß angesprochen ist, zunächst zurück. Wachsen des subjektiven Faktors in unserer Gesellschaft bezieht sich auf die Bewußtheit der Klasse, die Träger des Sozialismus ist. Es geht zunächst darum, wie die Gesellschaft als Ganzes unter der Voraussetzung immer neuer Kenntnisse über die objektive Realität die erkannten gesetzmäßigen Beziehungen für ihre Zwecke ausnutzen kann. Der Aneignungsprozeß erscheint somit als gesellschaftlicher. Die ständige Reproduktion der Gesellschaft wird vorausgesetzt. Wenden wir uns aber dem Mechanismus der Reproduktion der Gesellschaft zu, tritt uns die Entwicklung der Persönlichkeit entgegen. Zunahme des subjektiven Faktors schließt ein, daß die einzelnen Individuen die Fähigkeit erlangen, über vorangegangene Generationen hinauszugehen. Der Prozeß der Bewußtseinsbildung der Arbeiterklasse und des ganzen Volkes unter Führung der Partei ist schließlich hierauf orientiert. Es geht keineswegs um subjektivistische Interessen einer Klasse, sondern um die bewußte Ausnutzung objektiver Entwicklungstendenzen der Gesellschaft im Interesse des Volkes und jeder einzelnen Persönlichkeit. Unter diesen Voraussetzungen interessiert besonders der subjektive Faktor im Hinblick auf die *einzelne* Persönlichkeit.

Gesetzmäßigkeit und Freiheit

Das Wachsen des subjektiven Faktors als gesellschaftliche Erscheinung hängt eng mit dem Grad der Freiheit der Persönlichkeit zusammen. Freiheit ist wesentlich ein *praktisches* gesellschaftliches Verhältnis der Herrschaft des Menschen über die Natur und Gesellschaft, über sich selbst. „Freiheit“ ist in der Klassengesellschaft ein klassenmäßig bestimmter Begriff. Der Marxismus-Leninismus verpflichtet uns zu fragen: Freiheit für wen, für welche Klasse, wozu? In theoretischer, geistiger Hinsicht basiert sie nach Engels auf Einsicht in die objektive Notwendigkeit. Letzterer Aspekt soll uns im folgenden vorrangig interessieren. Einsicht in die Notwendigkeit setzt Kenntnis der Gesetzmäßigkeiten der Gesellschaft und der Natur und des Handelns voraus, sie eröffnen der Persönlichkeit die Möglichkeit, *souverän* zu handeln. Das Subjekt vermag in dem Maße verändernde, zielgerichtete Tätigkeit auszuüben, wie es die gesetzmäßigen Zusammenhänge der Objekte und des Handelns begreift. Das Wachsen des subjek-

tiven Faktors als gesellschaftliches Phänomen gründet sich auf das Wachsen des Maßes der Fähigkeit der einzelnen Mitglieder der Gesellschaft, sich immer umfassendere Kenntnisse der Gesetzmäßigkeiten in Natur, Gesellschaft und dem Handeln anzueignen, obgleich sich darin nicht das Wesen des subjektiven Faktors erschöpft; denn entscheidend ist die führende Kraft der Arbeiterklasse, die Partei, die die Strategie der Gesellschaft und die Angehörigen der Arbeiterklasse sowie die mit ihr Verbündeten mobilisiert.

Die notwendige Gesetzeskenntnis bezieht sich auf unterschiedliche Seiten der objektiven Realität. Im Prinzip erwirbt der Mensch Kenntnisse zu den drei folgenden Bereichen:

1. *Erkenntnis von Gesetzmäßigkeiten der Natur.* Sie ermöglicht ihre Beherrschung und das Ausnutzen ihrer Potenzen für gesellschaftliche Zwecke.
2. *Erkenntnis von sozialökonomischen und historischen Gesetzmäßigkeiten.* Sie führt zur Erkenntnis der Gesellschaft, zur Beherrschung der gesellschaftlichen Entwicklung.
3. *Erkenntnis der gesetzmäßigen Entwicklung des Individuums, der Gesetze der Psyche der Persönlichkeit.*

Die Erkenntnisse aus allen drei Bereichen sind erforderlich, um mit Bewußtheit im notwendigen Maße die Umwelt und *sich selbst* beherrschen zu können. Beherrschung der Natur setzt nicht unbedingt Beherrschung der gesellschaftlichen Gesetze und schon gar nicht Beherrschung von Gesetzmäßigkeiten der Individualentwicklung voraus. Aber umgekehrt verlangt die Kenntnis und Beherrschung individueller Zusammenhänge die Kenntnis und Beherrschung von Naturgesetzmäßigkeiten und gesellschaftlichen Gesetzen. Die Entwicklung der Gesellschaft ist natürlich daran abzulesen, inwieweit die objektive Einheit dieser drei im Bewußtsein getrennten Bereiche begriffen wird.

Die Psychologie kann ohne diese Voraussetzung die wirklichen Zusammenhänge in der Individualentwicklung im Höchsthfall partiell erkennen. Dieser allgemeine Zusammenhang ist hinreichend bekannt. Es lohnt sich aber, darüber nachzudenken, wie das einzelne Individuum den subjektiven Faktor durch die Kenntnis und Beherrschung der Gesetzmäßigkeiten in den drei genannten Bereichen realisiert. Das Individuum beherrscht nicht die Totalität der Wirklichkeit. Ein dialektischer Widerspruch zwischen Wissen der Gesellschaft und dem individuellen Wissen besteht ohnehin. In der sozialistischen Gesellschaft wird dieser Widerspruch durch die Entwicklung der Weltanschauung des Individuums gelöst. Mit Hilfe der Weltanschauung hat die Persönlichkeit die Möglichkeit, die Totalität der Wirklichkeit so weit zu beherrschen, wie es erforderlich ist, um individuell am gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß teilzunehmen.

Die Souveränität des Denkens und des Handelns der Persönlichkeit kommt im Zusammenhang aller drei genannten Bereiche zum Ausdruck. Das Individuum beherrscht sich so weit, wie es die Kenntnis aus diesen drei Bereichen zur Verfügung hat. Dem Individuum sind Grenzen gesetzt, und zwar 1. durch die Tätigkeit, die immer konkret ist und nur einen Teil der gesamtgesellschaftlichen Arbeit bzw. Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur ausmacht, und 2. durch die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten hinsichtlich dieser notwendigen Tätigkeit.

Die Souveränität des Individuums besteht nicht in der Beherrschung der gesellschaftlichen Möglichkeiten (höchstens deren angenäherter Kenntnis), sondern in der Beherrschung der individuellen Möglichkeiten. Das Individuum muß das Maß seiner Möglichkeiten kennen. Dies setzt richtige Selbsteinschätzung voraus, aber Selbsteinschätzung ist nur eine Seite. Wesentlich ist die Fremdeinschätzung; denn sie hat Einfluß darauf, ob das Individuum seine Souveränität, bezogen auf das Maß seiner Möglichkeiten, wahren kann oder nicht. Natürlich unterliegt die Souveränität einem Prozeß. Das Maß der Möglichkeiten entwickelt sich; diese Entwicklung zu beherrschen verlangt u. E. die Zusammenarbeit von Psychologie und Philosophie. Keinem wird die Freiheit eingeschränkt – kann allgemein gesellschaftlich gemeint sein, sich aber ebenso auf die Ontogenese des Individuums beziehen.

Letztendlich ist die gesamte Bildungs- und Erziehungsarbeit auf das Wachsen des subjektiven Faktors gerichtet. Soll dieser Prozeß bewußt gefördert werden, dann sind auch genauere Kenntnisse über die Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung des Individuums erforderlich. Das heißt, nicht nur der Grad der gesellschaftlichen Freiheit muß bestimmt werden, sondern ebenso das Maß der möglichen Erkenntnis dieser durch das sich entwickelnde Individuum. Auch die Freiheit ist aus der Sicht des Individuums ein Aneignungsprozeß. Diesen Aneignungsprozeß gilt es immer besser zu erfassen und zu berücksichtigen. Die Freiheit des Individuums entwickelt sich mit ihren Voraussetzungen. Die Art und Weise, *wie* Freiheit genutzt und verstanden wird, kann als generelles und übergeordnetes Entwicklungsmerkmal der Persönlichkeit gelten. Die Entwicklung der Persönlichkeit zu leiten, muß man auch das mögliche Maß der Freiheit in den einzelnen Stufen ihrer Entwicklung kennen. Es zeigt sich also ein doppeltes Problem. Sowohl die Gesetzmäßigkeit der Entwicklung des Individuums als auch das Erkennen der Gesetzmäßigkeiten in Natur und Gesellschaft und des Handelns durch das Individuum gehören zur Betrachtung der Ontogenese. Der ersten Seite des Problems wollen wir uns zuwenden. Dabei geht es wieder um zwei Aspekte, um die allgemeinen Entwicklungsgesetze der Persönlichkeit *und* um die wesentlichen Zusammenhänge, die die aktuelle Existenz eines Individuums charakterisieren.

Persönlichkeitsentwicklung und Freiheit

Die Freiheit des Individuums ist ein Prozeß. In sie geht das jeweils aktuelle Ergebnis eines Bildungs- und Erziehungsvorganges ein. Sie ist so weit entfaltet, wie die Persönlichkeit selbst entwickelt ist. Das ist keine individualistische Persönlichkeitsauffassung, sondern setzt voraus, daß der Bildungs- und Erziehungsprozeß den objektiven Entwicklungstendenzen entspricht und Bedingungen hat, die diese Entsprechung ermöglichen. Die Freiheit des Individuums wird daher an der Freiheit der Gesellschaft gemessen, kann jedoch nicht mit dieser identisch sein. (Dabei gehen wir davon aus, daß ein Individuum nicht die Gesamtheit der gesetzmäßigen Zusammenhänge seiner gesellschaftlichen Umwelt überschauen kann und daß dies auch nicht notwendig ist.) Das Individuum braucht nur die wesentlichen Gesetzmäßigkeiten zu kennen, ansonsten nimmt es immer nur einen Platz im praktisch unendlichen Feld menschlicher Tätigkeitsmöglichkeiten ein.

Auch für die Entwicklung des Individuums trifft zu, was für die gesellschaftliche Freiheit, für die Freiheit hinsichtlich des Gattungswesens zutrifft. Die Freiheit ist konkret in bezug auf die Individualentwicklung, sie tritt aus der Sicht des Individuums unter den jeweiligen Bedingungen in Erscheinung. Das Kind z. B. muß in bezug auf die Freiheit einen *Spielraum* haben, der sich durch das Maß der Qualität der Entwicklungsstufe bestimmt und sich von anderen Entwicklungsphasen unterscheidet. Die Freiheit ist das Maß der Vollkommenheit der konkreten Entwicklungsstufen des Individuums. Kenntnis der Vollkommenheit einer Stufe geht mit der Kenntnis der Gesetzmäßigkeit dieser Stufe einher. Sie entspricht dem Wesen des Individuums auf einer bestimmten Strecke der Entwicklung. Das Maß der Vollkommenheit kommt im souveränen Verhalten des Individuums zum Ausdruck. Die Freiheit des Individuums beruht auf diesem Maß der Vollkommenheit. Die erwähnte *Souveränität* ist, so gesehen, eine Eigenschaft der Freiheit. Die sozialistische Gesellschaft setzt generell die Freiheit des Menschen voraus, ermöglicht und erfordert sie gleichermaßen. Aber mit Bewußtheit hat die Gesellschaft die Fähigkeit der Individuen zu entfalten, ihre Freiheit zu nutzen. Sie muß dafür sorgen, daß das Individuum Grenzen und Maß seiner Freiheit kennt, beherrscht und beeinflußt.

Angaben zur Freiheit, die sich auf das Gattungswesen beziehen, sind das zentrale Moment, Ziel und Bedingung, aber nie identisch mit der Freiheit des Individuums. Das eine bezieht sich auf die Klasse, auf die sozialökonomische Formation, auf die gesellschaftliche Entwicklung, das andere auf die Entwicklung des Einzelnen. Die Entwicklung des Gattungswesens selbst kann in diesem

Zusammenhang vernachlässigt werden, obgleich sie wesentlich oder entscheidend hinsichtlich der gesellschaftlichen Freiheit ist. Die Stufen der individuellen Freiheitsgrade (nicht Freiheitsauffassung) beziehen sich dabei nicht nur auf das Kindesalter oder Jugendalter, sondern auf alle Entwicklungsstufen, obgleich jede Entwicklung Besonderheiten zeigt, die wir in der Jugendphase genauer als in der Altersphase kennen. Es wurde gesagt, daß der Grad der Freiheit als generelles und übergreifendes Entwicklungsmerkmal gelten kann. Wollen wir die Stufen der individuellen Freiheitsgrade genauer definieren, dann ist es günstig, psychologisch meßbare und im Einzelfall interpretierbare Entwicklungsmerkmale vorzugeben. Als besonders geeignet erscheinen folgende:

1. *Das Maß des Verhältnisses von Spontaneität und Bewußtheit.* Dieses Verhältnis unterliegt einem Prozeß der Abnahme von Spontaneität und Zunahme von Bewußtheit. Das unmittelbare Erscheinungsbewußtsein tritt zurück, das reflektierende nimmt zu. Die Veränderung dieses Verhältnisses kann Auskunft über den Entwicklungsstand der Persönlichkeit geben.
2. *Das Maß des Zeitbewußtseins.* In der Individualentwicklung geht das begrenzte situative Bewußtsein zurück, während das Zukunftsbewußtsein qualitativ ausgestaltet wird. Der Mensch wird zur Persönlichkeit, indem er das primär aktuelle Bewußtsein verläßt und! in historischen Kategorien (Vergangenheit, Zukunft) reflektiert.
3. *Das Maß des Verhältnisses von Fremd- und Eigenregulation.* Das sich entwickelnde Individuum wird zunächst primär durch Fremdregulation beeinflusst. Erziehung und Bildung der Persönlichkeit führen zur Eigenregulation. Das Maß des Verhältnisses von Fremd- und Eigenregulation ist Ausdruck des Grades der Entwicklung. Ersetzung des „Fremdkommandos“ durch das „Eigenkommando“.
4. *Das Maß des Verhältnisses von Labilität und Stabilität.* Die Persönlichkeit gewinnt an Stabilität, wie die individuelle Bewußtheit über *beständige* Bedingungen der eigenen Existenz bzw. Tätigkeit zunimmt (z. B. Normen, Leitbilder, Grundsätze, Verhältnisse).
5. *Das Maß des Verhältnisses von persönlich Bedeutsamem und gesellschaftlich Bedeutsamem.* In der Entwicklung des Individuums nimmt das gesellschaftlich Bedeutsame zu.
6. *Das Maß des Verhältnisses von Fremdeinschätzung und Selbsteinschätzung.* Hierdurch reguliert sich der „Spielraum“ individueller Handlungsmöglichkeiten, Verhaltensordnungen und Tätigkeitsgrenzen. Die „Fremdkritik“ wird zugunsten möglicher „Selbstkritik“ vermindert.

7. *Das Maß der Festlegung der persönlichen Identität.* Im Entwicklungsprozeß nimmt die Individualität, die spezielle Gerichtetheit der Persönlichkeit zu. Es entsteht ihre unverwechselbare Einmaligkeit.

Mit diesen Merkmalen kann man grundsätzlich den Grad der Freiheit der Persönlichkeit messen; denn er ist der Ausdruck ihres Niveaus und ihrer speziellen Eigenarten. Es muß allerdings beachtet werden, daß diese Entwicklungsmerkmale auf zwei verschiedene Sachverhalte anwendbar sind. Sie sind geeignet, die Ontogenese des Individuums zu kennzeichnen (Stufen, Phasen, Abschnitte), und sie sind ebenso geeignet, die Entwicklung des Verhaltens zu speziellen Tätigkeiten zu charakterisieren oder die Entwicklung bestimmter Eigenschaften der Persönlichkeit zu messen. Das Verhältnis von Spontaneität und Bewußtheit entwickelt sich z. B. grundsätzlich so, daß die Bewußtheit zunimmt. Aber dies gilt nur für das *generelle* Verhalten des Individuums zur Umwelt und zu sich selbst, während in bezug auf eine aktuelle oder spezifische Tätigkeit Spontaneität dominieren kann und erst im Laufe der Zeit durch die Bewußtheit negiert wird. Es wäre sicher interessant, alle diese Merkmale im Zusammenhang mit dem subjektiven Faktor, der Freiheit usw. zu diskutieren. Aber nur ein Merkmal – das Zeitbewußtsein – soll an dieser Stelle exemplarisch diskutiert werden.

Das Verhältnis von Vergangenheit und Zukunft im menschlichen Denken

Die Interpretation des Zeitbewußtseins führt zu folgender These: Es gibt einen gesetzmäßigen Zusammenhang zwischen Vergangenheit und Zukunft im menschlichen Bewußtsein derart, daß sich beide Seiten symmetrisch zueinander verhalten. Das menschliche Denken ist nie nur Reflexion über die Gegenwart, sondern immer auch über Vergangenheit und Zukunft. Die Entwicklung des Bewußtseins ist daher nicht eine sich durch Aneinanderreihung von Resultaten der Erkenntnis auszeichnende Bewegung, sondern jeder aktuelle Stand hat in einer bestimmten Weise die Symmetrie von Vergangenheit und Zukunft in sich eingeschlossen. Dies gilt generell für das gesellschaftliche Bewußtsein. Die Qualität der Struktur unserer Erkenntnisse, in der Vergangenheit erworben, führt zu einer entsprechenden Struktur der Erkenntnisse. Veränderungen auf der einen Seite führen zur Veränderung der Struktur auf der anderen. Die Gegenwart könnte anders gar keinen Wert, keine Gerichtetheit bekommen. Sie wäre ein richtungsloses Moment menschlicher Existenz. Die materialistische

Geschichtsauffassung hat für das gesellschaftliche Bewußtsein diese Einordnung der Gegenwart ermöglicht. Wir können Geschichte und Naturgeschichte interpretieren und gewinnen gleichzeitig die Einsichten in zukünftige Entwicklung. Der objektive Entwicklungsprozeß aktualisiert nicht nur die Gegenwart, sondern auch das Wissen und unsere Einsichten über Vergangenheit und Zukunft.

Nun muß allerdings hervorgehoben werden, daß generell die materialistische Geschichtsauffassung ein Mittel zur richtigen Widerspiegelung der Vergangenheit bietet und die richtige Einordnung der einzelnen Erkenntnisse ermöglicht. Das spricht aber nicht gegen die These von der veränderten Struktur der Betrachtungsweise von Vergangenheit und Zukunft im menschlichen Denken. Der Marxismus-Leninismus selbst ist ein Entwicklungsprodukt und gab erst relativ spät in der gesellschaftlichen Entwicklung die Möglichkeit, eine richtige Geschichtseinschätzung vorzunehmen. Aber auch in der Gegenwart ist und bleibt es für den Marxisten eine Aufgabe, durch die gegenwärtige Erkenntnis stets unser in der Vergangenheit erworbenes Wissen, die vorhandenen Strukturen des Wissens und dementsprechend auch die Einschätzung von vergangenen Ereignissen in Natur und Gesellschaft zu überprüfen. Die materialistische Gesetzesauffassung schließt z. B. immer ein, daß mit der Kenntnis gesetzmäßiger Zusammenhänge und ihrer Wirkungsbedingungen Zukünftiges erfaßt werden kann. Bilden sich andere Bedingungen heraus, werden diese erkannt, ergibt sich mit Notwendigkeit eine andere Einsicht in zukünftige Ereignisse. Außerdem muß hervorgehoben werden, daß der Gedanke die Widerspiegelung der Wirklichkeit ist. Aber die Wirklichkeit hat ebenso eine Entwicklung, wie uns zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedliche Zusammenhänge und Seiten der Wirklichkeit interessieren. Daher ist der Satz von Lenin sehr wichtig:

„Der ganze Geist des Marxismus, sein ganzes System verlangt, daß jede These nur [...] historisch; [...] nur in Verbindung mit anderen; [...] nur in Verbindung mit den konkreten Erfahrungen der Geschichte betrachtet wird.“¹

Die Gegenwart ist immer konkret und damit auch ihre Struktur, d. h. die Vermittlung der Zusammenhänge und auch des Zusammenhangs zwischen Vergangenheit und Zukunft. Uns interessiert aber nicht – jedenfalls in diesem Zusammenhang – die weitere Interpretation der These vom gesetzmäßigen Zusammenhang von Vergangenheit und Zukunft und gesellschaftlichem Bewußtsein, sondern vielmehr die Frage, wie diese These hinsichtlich des Individualbereichs zu interpretieren ist. Die Aneignung der Umwelt durch das

1 W. I. Lenin: An Ines Armand. In: W. I. Lenin: Werke. Bd. 35. Berlin 1963. S. 227.

Individuum unter den Bedingungen des Bildungs- und Erziehungsprozesses läßt sich durch das Maß des Verhältnisses von Vergangenheit und Zukunft in bezug auf die Qualität des Verständnisses vergangener Prozesse durch das Individuum messen. Es geht in diesem Zusammenhang nicht um eine formale Symmetrie der Zeit im Bewußtsein, sondern vielmehr um die Art und Weise, wie die Struktur individuellen Wissens und individueller Erfahrungen das Verhältnis des Individuums zur Vergangenheit und Zukunft charakterisiert. Das Geschichtsbewußtsein der Persönlichkeit ist gerade dadurch definiert, daß das Individuum sich selbst, seine Tätigkeit, aber auch die Gesamtheit des aktuellen Geschehens in den historischen Prozeß einzuordnen vermag, also die Richtung der objektiven Entwicklungstendenzen kennt.

Wenn Freiheit Einsicht in die Notwendigkeit, Handeln unter der Voraussetzung von Kenntnissen und Einsichten bedeutet, dann äußert sich die Freiheit immer auch in der Entscheidung für die Zukunft. Aber die Zukunft des Individuums wie auch der Gesellschaft entfaltet sich in der Entwicklung. Daher ist es wichtig, die Gesetzmäßigkeiten oder wenigstens einige gesetzmäßige Zusammenhänge der Entfaltung der Zukunft im Bewußtsein des Individuums zu kennen. Die Zukunft wird gesellschaftlich bestimmt, aber individuell angeeignet und auch vollzogen. Der individuelle Vollzug bleibt natürlich immer gesellschaftlich determiniert.

Das Zeitbewußtsein des Individuums ist ein Maßstab der Entwicklung der Persönlichkeit. Es trägt dazu bei, der Persönlichkeit die reale Freiheit zu verschaffen, wenn sie gemäß der Qualität der Entwicklungsstufe voll ausgebildet ist. Es bestimmt die Möglichkeit des Individuums, die Folgen seines Tuns im notwendigen Maße zu erkennen bzw. so weit zu antizipieren, daß es diese Folgen bewußt plant und zu bewerten vermag. Das Individuum ist für die Folgen seines Tuns soweit verantwortlich, wie es sie seinem Entwicklungsstand entsprechend zu erfassen vermag. Es besteht immer ein gesetzmäßiger Zusammenhang zwischen der Qualität der Persönlichkeitsentwicklung und der Erkenntnis der Folgen des Handelns. Keine Persönlichkeit kann solche Folgen ihres Handelns verantworten, die nicht der Qualität der Persönlichkeitsentwicklung entsprechen. Daß sie unter Umständen für die Folgen ihrer Handlungen dennoch gesellschaftlich zur Verantwortung gezogen wird, obgleich ihr möglicherweise nur eine begrenzte Folgenerkenntnis zur Verfügung stand, verweist auf die komplizierte Dialektik von individueller und gesellschaftlicher Freiheit. Mit dieser Frage ist bereits der abgesteckte Rahmen unseres Themas – Verhältnis Philosophie und Psychologie – erweitert. Gegebenenfalls kann verantwortungsloses Handeln als Überschreiten individueller Grenzen ein pädagogisches Problem sein, ein juristisches ist aber ebensowenig ausgeschlossen.

Noch einige abschließende Gedanken. Jede Entwicklungsphase des Menschen wird durch ein Zeitbewußtsein charakterisiert, das sich durch ein bestimmtes Maß des Verhältnisses von Vergangenheit und Zukunft im Bewußtsein des Individuums auszeichnet. Dieses Maß in den unterschiedlichen Entwicklungsphasen genauer zu erkennen und zu beachten, kann für die Persönlichkeitsentwicklung außerordentlich wichtig sein. Wir wissen zwar, daß Gegenwartsbewußtsein beim Kleinkind dominiert, daß der Erwachsene souveräner gegenwärtige Ereignisse in einen historischen Zusammenhang stellen, wesentlich genauer die Möglichkeiten seiner eigenen Entwicklung und auch die der Gesellschaft einschätzen kann, als dies das Kind oder der Jugendliebe vermag, aber über bestehende Gesetzmäßigkeiten wissen wir recht wenig. Dies ist nicht nur eine Frage der Zunahme des Wissens, sondern vielmehr eine Frage der Erfahrung des Individuums und der Weise, wie das Individuum Erfahrung überhaupt zu verarbeiten in der Lage ist.

Jede Stufe der Individualentwicklung hat ihre eigene Symmetrie zwischen Vergangenheit und Zukunft. Auf jeder Stufe ist entsprechend dem Wissensstand und der konkreten Erfahrung eine spezifische Verhaltensweise zu aktuellen Ereignissen, zur eigenen Entwicklung usw. vorhanden. Diese spezifische Verhaltensweise muß, berücksichtigt und im Bildungs- und Erziehungsprozeß zu einer Verhaltensweise einer höheren Entwicklungsstufe geführt werden. Das verlangt, daß man für eine bestimmte Stufe ein bestimmtes Maß der Herausbildung – man könnte hier sagen z. B. des Geschichtsbewußtseins – voraussetzt und nicht mit einem Maß operiert, das dieser Stufe nicht zukommt. Optimismus, Perspektivbewußtsein, Verhalten zum kulturellen Erbe, Verhalten zur jüngeren und älteren Generation tragen immer spezifische, der Entwicklungsstufe entsprechende Züge. Die konkrete Freiheit des Individuums – genauer die Verhaltensweise zur gesellschaftlich bedingten Freiheit – wird dadurch wesentlich beeinflusst. Die Fähigkeit, die Freiheit im Interesse der Gesellschaft und nach eigenen Bedürfnissen zu nutzen, wächst, weitet sich qualitativ aus.

Bildung und Erziehung als gesamtgesellschaftlichen Prozeß aufzufassen bedeutet, daß die Gesellschaft die Entwicklung der Individuen in der Weise fördert, daß alle Stufen der Persönlichkeitsentwicklung zu ihrer Vollkommenheit gelangen. Der Übergang von einer Stufe zu anderen ist widersprüchlich. Wir kennen längst nicht alle, vermutlich nur sehr wenige der wesentlichen Zusammenhänge und können daher den Prozeß auch nur diesen Kenntnissen entsprechend leiten. Es geht also keineswegs darum, die individuelle Entwicklung widerspruchsfrei zu machen, sondern vielmehr darum, solche Widersprüche zur Entfaltung bringen zu helfen, die die Entwicklung optimal fördern.

Die Entwicklung des Bewußtseins der Persönlichkeit hängt ganz wesentlich mit der Entfaltung des Zeitbewußtseins zusammen. Sicher wird es möglich sein,

in nächster Zeit diese Diskussion fortzuführen, indem ein Modell über den Zusammenhang von Vergangenheit und Zukunft im menschlichen Denken vorgestellt und diskutiert wird. Es kommt darauf an, in der Individualentwicklung jene Gesetzmäßigkeiten aufzudecken, deren Kenntnis es gestattet, die Potenzen des Individuums für die Entwicklung der Gesellschaft und des Individuums in steigendem Maße zu nutzen. Dies ist ein Erfordernis sozialistischer und kommunistischer Gesellschaftsentwicklung.

Zur Evolution der individuellen Freiheit (1975)*

GERHARD ROSENFELD
&
KARL-FRIEDRICH WESSEL

Die Evolution der individuellen Freiheit als Gegenstand der wissenschaftlichen Untersuchung umfaßt ein vielschichtiges Problemfeld, dessen Lösung notwendigerweise Gemeinschaftsarbeit verschiedener Wissenschaftsgebiete verlangt. Die Freiheit des Individuums ist in der Geschichte der Menschheit schon immer Gegenstand heftigster ideologischer Kämpfe gewesen. An dieser Stelle muß nicht dargestellt und bewiesen werden, daß die Freiheitsproblematik nach wie vor die Weltanschauungsbildung der Persönlichkeiten ganz entscheidend beeinflusst. Mit den folgenden Gedanken sollen die Möglichkeit und Notwendigkeit der angestrebten Kooperation, in diesem Fall zwischen Psychologie und Philosophie, unterstrichen werden.

* Nachdruck aus *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* (Bemerkungen und Berichte) **23**(10): 1364-1366.

Voraussetzung jeglicher Betrachtung zur individuellen Freiheit ist zunächst die Anerkennung des unmittelbaren und untrennbaren Zusammenhangs der Sachverhalte, die in den Begriffen gesellschaftliche und individuelle Freiheit widergespiegelt werden. Gesellschaftliche und individuelle Freiheit bilden eine dialektische Einheit. So ist die gesellschaftliche Freiheit Bedingung, notwendige Voraussetzung der individuellen Freiheit, diese wiederum ein Ausdruck der Entfaltung gesellschaftlicher Freiheit. In einem Prozeß des Setzens und Lösens von Widersprüchen zwischen gesellschaftlicher und individueller Freiheit entfaltet sich die Qualität der jeweils möglichen Freiheit. Die zunehmende gesellschaftliche Bewußtheit über diesen Prozeß setzt wachsende Erkenntnis beider Sachverhalte voraus. Die Hervorhebung der Einheit von gesellschaftlicher und individueller Freiheit hat nur dann einen Sinn, wenn die Verschiedenheit akzeptiert und erschlossen wird. Die Bestimmung der individuellen Freiheit erscheint in dem Maße als Notwendigkeit, wie sich die gesellschaftliche Freiheit entfaltet. Individuelle Freiheit kann in zwei Richtungen untersucht werden: erstens als Unterschied zur gesellschaftlichen Freiheit, gleichsam als Eigenschaft der entwickelten sozialistischen Persönlichkeit, und zweitens als Moment der Ontogenese der Persönlichkeit, also unter dem Aspekt der Evolution der individuellen Freiheit der Persönlichkeit.

Unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung der Persönlichkeit im Sozialismus, also ihrer Ontogenese, ist die allgemeine Bestimmung der individuellen Freiheit ein Ziel, welches im Bildungs- und Erziehungsprozeß beabsichtigt ist. Zu untersuchen wäre die Evolution der individuellen Freiheit. Eine Ausgangsthese, auf das Wesentliche reduziert, lautet dementsprechend: Die individuelle Freiheit entsteht als Produkt der Persönlichkeitsentwicklung, und zwar als aktiver Aneignungsprozeß unter den konkreten Voraussetzungen objektiver gesellschaftlicher Bedingungen.

Für die individuelle Freiheit trifft zu, was gleichlautend für die gesellschaftliche Freiheit zu sagen ist: Sie ist konkret im Hinblick auf bestimmte Merkmale und Eigenschaften: Das bedeutet: Jede Stufe der Persönlichkeitsentwicklung ist durch besondere Merkmale der individuellen Freiheit gekennzeichnet, wobei die Merkmale der vorangegangenen Stufe in der nächsthöheren Stufe aufgehoben sind, bis ein Niveau der qualitativen Ausgestaltung erreicht ist, das dem sozialistischen Bewußtsein entspricht. Angeeignete und entwickelte Freiheit wird somit zu einem entscheidenden Moment des individuellen Bewußtseins. Das Wachsen des subjektiven Faktors als gesellschaftliche Erscheinung hängt eng mit dem Grad der Freiheit der Persönlichkeit zusammen.

Freiheit ist wesentlich ein praktisches gesellschaftliches und individuelles Verhältnis der Herrschaft des Menschen über die Natur, die Gesellschaft und über

sich selbst. Auf den einzelnen Stufen der Ontogenese werden jeweils besondere Gesetzeskenntnisse von unterschiedlichen Seiten der objektiven Realität individuell erworben. Der jeweiligen Entwicklungsstufe entsprechend, beherrscht somit das Individuum qualitativ besondere Sphären der objektiven Realität. Es handelt gegenüber diesen Sphären eigenreguliert und eigenmotiviert, anders ausgedrückt: Es ist zur Beherrschung, Beachtung oder Ausnutzung von Gesetzmäßigkeiten der entsprechenden Lebensbereiche imstande. Diese Tatsache bedeutet praktisch Freiheit des Individuums bezüglich der konkreten Lebenssphäre und dies realisiert durch Tätigkeiten, die solche Merkmale aufweisen wie Bewegungsfreiheit, schöpferische Produktion, Auswahl, einsichtige Selbstentscheidung, Willensbestimmtheit und Selbstverantwortung.

Erreicht das Individuum aus unterschiedlichen Gründen nicht ein altersentsprechendes Aneignungs- oder Entwicklungsniveau, dann besitzt es auch nicht Freiheit im definierten Sinne. Die sozialistische Gesellschaft bietet zwar dem Individuum die dieser Phase der gesellschaftlichen Entwicklung entsprechende Freiheit, aber jedes Individuum eignet sich die Verhältnisse in unterschiedlicher Qualität an, hat also ein ihm entsprechendes, kennzeichnendes Bewußtsein über die Freiheit. Von den altersgemäßen gesellschaftlichen Forderungen kann das Individuum entweder abgeschirmt werden, was bereits Einschränkung von Freiheit in mehrfacher Hinsicht bedeutet, oder es wird einer undifferenzierten Menge von Forderungen ausgesetzt, was dann Labilität, Unsicherheit, Einnengung, Resignation, Inaktivität, also letztlich Unfreiheit zur Folge hat. Freiheit oder Unfreiheit der Persönlichkeit sind durch die äußere, konkrete Existenzbedingung der Persönlichkeit, die sich daraus ergebenden gesellschaftlichen Forderungen und durch die Art und Weise ihrer Beherrschung, durch die Fähigkeit des Individuums, auf sich oder auf die Umgebung progressiv einzuwirken, bestimmt.

Die Verschiedenheit der Lebensweise der Individuen in einer Gesellschaftsordnung ist nicht die entscheidende Ursache für die Verschiedenheit des Niveaus der persönlichen Freiheit, sondern eher der Ausdruck für die Tatsache, daß ein einheitliches Niveau der individuellen Freiheit bei sehr unterschiedlichen Existenzbedingungen des Individuums möglich ist. Hinsichtlich der Evolution der individuellen Freiheit kommt es darauf an, daß ein dem Alter der Persönlichkeit entsprechendes Aneignungs- und Entwicklungsniveau erreicht wird, das die Möglichkeiten weiterer Entwicklung einschließt. Empirische Befunde, erhoben von Pechmann, bewiesen beispielsweise, daß Kinder, die als sogenannte Mehrfachunfälle klassifiziert waren, in der Entwicklung der Eigenregulation erheblich unter dem Niveau ihrer Altersstufe lagen. Die bestehenden altersgemäßen gesellschaftlichen Forderungen konnten nicht adäquat bewältigt werden, was

eine recht drastische physische Einengung der individuellen Freiheit durch das Unfallgeschehen zur Folge hatte.

Offensichtlich ist die individuelle Freiheit ein gesellschaftlich vermitteltes Entwicklungsergebnis, dem ein subjektiver Aneignungsvorgang, also Lernen, zugrunde liegt. Lernen soll hier nicht zum alleinigen Grundvorgang der individuellen Freiheit erhoben werden. Aber es wird behauptet, daß dann, wenn die Evolution der individuellen Freiheit unter den Bedingungen des Sozialismus ein Moment der Ontogenese der Persönlichkeit ist, sich die Persönlichkeit die gesellschaftlich erworbene Freiheit in einem Lernprozeß aneignen muß. Daraus läßt sich die folgende These ableiten. Wenn individuelle Freiheit ein Lernprodukt ist, dann muß die entsprechende Aneignung auch unter Bedingungen erfolgen, auf die die Merkmale der Freiheit zutreffen. Die gesellschaftliche Vermittlung im dargestellten Sinne vollzieht sich wesentlich unter pädagogischen Voraussetzungen. Es gilt also eine pädagogische Bedingungskonstellation zu sichern, die optimale Voraussetzungen einer freiheitlichen Persönlichkeitsentwicklung garantiert.

Um diesen Sachverhalt theoretisch und empirisch zu fassen, wurde der Arbeitsbegriff des pädagogischen Spielraums gewählt. Untersuchungen zu diesem Problembereich werden an der Sektion Pädagogik der Humboldt-Universität im Bereich Pädagogische Psychologie von Horstmann durchgeführt. Den Untersuchungen liegt die Hypothese und Erwartung von empirisch bestimmbareren Kriterien eines optimalen pädagogischen Spielraums zugrunde. Ein solcher Spielraum muß Merkmale von Freiheit aufweisen und Aneignung von Freiheit ermöglichen. Der pädagogische Spielraum läßt sich nicht als absolute Größe fassen; er ist nicht bestimmbar als absolutes Zeitmaß, auch nicht als absolute Menge an Forderungen oder Aufgaben an Freizügigkeit. Aber das Zeitvolumen, die Forderungsmenge und das Freizügigkeitsmaß sind pädagogische Voraussetzungen, die im Zusammenhang mit dem konkreten Individuum bzw. seiner bereits entwickelten Struktur bewußter Handlungsmöglichkeiten eine nähere Bestimmung dieses komplizierten Subjekt-Objekt-Verhältnisses theoretisch und auch empirisch gestatten. So kann beispielsweise größere Freizügigkeit ermöglicht werden, wenn die individuelle Entwicklung Merkmale einer differenzierten Selbstverantwortung, einer intensiven Eigenmotivierung und eines hohen Niveaus der geistigen Bewältigung aufweist. Größere Freizügigkeit heißt dann Verminderung von Fremderziehung und Vermehrung von Selbsterziehung, wobei die Selbsterziehung als ein konkretes erworbenes Merkmal der individuellen Freiheit gelten kann.

In analoger Weise ist der Faktor der Forderungsmenge und des Zeitvolumens zu diskutieren. Bei entsprechender individueller Entwicklung läßt sich eine grö-

ßere Forderungsmenge bei einem geringen Zeitvolumen bewältigen. Bei einer retardierten individuellen Entwicklung müßte zur Sicherung eines optimalen Spielraums eine Modifizierung des Zeitfaktors oder der Forderungsmenge vorgenommen werden.

Entwicklung, Zeitvolumen und Forderungsmenge stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang. Alle drei Größen können nur im Zusammenhang bestimmt werden. Veränderung der einen führt zur Veränderung der anderen, sie sind relativ hinsichtlich der Bewertung von Persönlichkeiten. Aus der Sicht des Individuums ändert sich beispielsweise mit der Entwicklung der Persönlichkeit das Zeitvolumen im Sinne der inhaltlichen Ausgestaltung. Ähnliches gilt für die Veränderung der zu bewältigenden Forderungsmenge im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung. Es ist prinzipiell möglich, aus der Beziehung der drei genannten Größen zueinander entscheidende Merkmale des Entwicklungsgrades der individuellen Freiheit abzuleiten.

Einige empirische Aussagen sollen das theoretische Prinzip verdeutlichen. Das Freizeitverhalten wurde in drei Altersstichproben untersucht, wobei die Nutzung der Freiheit als Ausdruck einer konkret praktizierten Freiheit verstanden werden sollte. Die Altersstichproben wurden jeweils als Extremgruppenvergleich durchgeführt, und zwar gegenüber solchen Schülern, die ihre Schulanforderungen optimal erfüllten, und solchen, die Leistungsmängel aufwiesen. Hinsichtlich des Zeitfaktors ergab sich folgendes: Die leistungsstarken Schüler wiesen eine sinnvollere, geordnete, im Ablauf geregelte Freizeitgestaltung auf; sie nutzten bewußt die Freizeit zur weiteren Entwicklung ihrer Persönlichkeit, waren politisch tätig, nahmen an Arbeitsgemeinschaften teil, beschäftigten sich mit unterschiedlicher Literatur usw. Die leistungsschwachen Schüler hingegen zeigten ein größeres Ausmaß an ungerichteter und unregelter Freizeitgestaltung, verhielten sich weniger im Sinne einer bestimmten Ordnung, sondern waren von zufälligen und aktuellen Faktoren abhängig. Die vorhandene Freizügigkeit konnte nicht sinnvoll genutzt werden. Sie waren geringer beschäftigt, aber mehr unfrei.

Es lassen sich hieraus und aus weiteren Befunden sehr viele Probleme ableiten. Zum Beispiel ist die Aussage möglich, daß mit zunehmender individueller Ordnung auch der Grad der Freiheit wächst. Damit ist sowohl die subjektive Fähigkeit zur Bewältigung objektiver Anforderungen gemeint als auch ein eng damit zusammenhängendes Freiheitserleben, ausgedrückt durch Optimismus, Selbstzutrauen, Stabilität und Lebensfreude.

Die individuelle Ordnung im Sinne einer geordneten Menge von Wissen, Erkenntnissen, Fähigkeiten, Erfahrungen usw. gestattet es dem Individuum, aktuelle Ereignisse zu werten, nach sachlichen Entscheidungen zu handeln, also souverän die vielschichtigen auf dynamischer und statistischer Gesetzmäßigkeit

beruhenden Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft und Natur zu beherrschen. Das Niveau der Ordnung wird durch die Weltanschauung der Persönlichkeit entscheidend bestimmt, das heißt, in der Evolution der individuellen Freiheit ist die marxistisch-leninistische Weltanschauung das entscheidende Mittel und gleichzeitig Ergebnis. Genauer zu untersuchen bleibt allerdings, in welcher Phase der Ontogenese der Persönlichkeit welches Niveau der Weltanschauung erreichbar ist und welches Moment der Weltanschauung als Mittel eingesetzt werden müßte.

Überdies bleibt zu untersuchen, in welchem Maße das Niveau der individuellen Freiheit mit dem Freiheitserleben der Persönlichkeit zusammenfällt bzw. divergiert. Genauere Angaben zu diesem Verhältnis könnten sicher die Mittel zur bewußten Beherrschung des Bildungs- und Erziehungsprozesses bzw. der Propagandatätigkeit entscheidend bereichern.

Wir betrachten die genannten Probleme als unmittelbare Aufgabe der beabsichtigten Gemeinschaftsarbeit von Philosophen und Psychologen zu diesem wichtigen Thema.

Persönlichkeitsentwicklung und moralische Stabilität

(1980)*

GERHARD ROSENFELD
&
KARL-FRIEDRICH WESSEL

Die Moral als Moment der Persönlichkeitsentwicklung ist Gegenstand vielfältiger Untersuchungen verschiedenster Disziplinen. Das vorgegebene Thema orientiert einerseits auf das Problem der moralischen Qualität der Persönlichkeit als Gegenstand psychologischer Forschung und andererseits auf das philosophische Problem des Verhältnisses von Entwicklung und Stabilität als erkenntnistheoretisch-methodologische Voraussetzung einzelwissenschaftlicher Forschung.

In diesem Beitrag sollen einige Standpunkte verdeutlicht werden, die sich auf die Einheit beider Aspekte beziehen. Überdies wird das Thema dadurch eingeschränkt, daß die Entstehung subjektiver Wertstrukturen bezüglich der moralisch-sittlichen Gerichtetheit des Individuums als ein wesentlicher persönlichkeits-theoretischer Sachverhalt in den Vordergrund gestellt wird. Dabei muß selbstverständlich mitbedacht werden, daß das Persönlichkeitsproblem nicht hierauf zu reduzieren ist, andererseits der moralische Status des Individuums wesentlich seine Persönlichkeitsqualität charakterisiert. Die von S. L. Rubinstein

* Nachdruck aus *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 28(4): 435-443.

stammende Formulierung *Persönlichkeit als Minimum an Indifferenz und Maximum an Parteilichkeit gegenüber dem gesellschaftlich Bedeutsamen* zielt auf eine Kennzeichnung moralischer Qualitäten wie Engagement, Verpflichtung, Einsatz u. ä. ab. Für Persönlichkeit wird eine Wertstufe postuliert, die durch das Individuum zu realisieren ist. Es besteht der Konsensus, ein Minimum an Indifferenz gelten zu lassen; ein Maximum an Parteilichkeit entsteht als Entwicklungsprodukt, d. h. nicht nur, aber doch wesentlich über die Aneignung von Moral.

„Das Bewußtsein des Menschen ist kein nur theoretisches, kognitives, sondern auch ein moralisches Bewußtsein. Mit seinen Wurzeln reicht es in das gesellschaftliche Sein der Persönlichkeit hinein.“¹

Einige Persönlichkeitsdefinitionen akzentuieren weniger den moralischen Aspekt, sondern sind allgemeiner gefaßt.² In der Begriffsfassung von E. Gutzmann und H. Kallabis³ wird in Einheit mit der allseitigen und unaufhörlichen Entwicklung individueller Kräfte für die sozialistische Gemeinschaft vor allem die schöpferische Teilnahme an der materiellen Produktion sowie an dem gesamten sozialen, politischen und geistigen Leben der Gesellschaft, aber auch die Einsicht in die objektiven Entwicklungsgesetze von Natur und Gesellschaft und schließlich die Existenz der sozialistischen Moral herausgestellt. Grundsätzlich kann man von einer allgemeinen gemeinsamen Position ausgehen, wonach Persönlichkeit als gesellschaftlich determiniertes individuelles Entwicklungsprodukt gelten kann. Wenn A. N. Leontjew⁴ beispielsweise den Begriff des Individuums auf den Genotyp bezieht, hingegen Persönlichkeit als Individuum versteht, das den Genotyp voraussetzt, aber durch ihn nicht vorprogrammiert, sondern als Resultat einer gesellschaftlich-historisch bedingten Entwicklung zu verstehen ist, so wird damit der enge Zusammenhang von Persönlichkeit und Entwicklung deutlich, was letztlich heißt, daß Definitionen des Persönlichkeitsbegriffs unabhängig vom Entwicklungsbegriff zu statischen Persönlichkeitsversionen führen, deren Konkretisierung zumeist unbefriedigend bleibt. Dabei wird selbstverständlich unterstellt, daß in keiner ernst zu nehmenden Definition des Persönlichkeitsbegriffs die Entwicklung ausgeschlossen ist. Aber es bleibt die Frage, ob es immer

1 S. L. Rubinstein: Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin 1958. S. 843f.

2 Vgl.: I. S. Kon, B. G. Ananjew, P. Krjashew, A. W. Petrowski u. a. In: E. W. Schorochowa: Zur Psychologie der Persönlichkeit. Berlin 1976. S. 14.

3 Vgl.: E. Gutzmann/H. Kallabis: Über Wesen und soziale Bedeutung der sozialistischen Gemeinschaft. Berlin 1961.

4 A. Leontjew: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Berlin 1979.

hinreichend gelingt, konsequent Entwicklungstheorie als Credo theoretischer Arbeit durchzusetzen. Nicht im Selbstlauf setzt sich das Prinzip der „Entwicklung als Einheit der Gegensätze“ durch, und ebensowenig tritt die Auffassung von der „Entwicklung als Abnahme und Zunahme“ von selbst als unzureichend hervor.⁵ Häufig ist Erkenntnisfortschritt schon erreicht, wenn statische Persönlichkeitsversionen als solche charakterisiert werden können.

Es ist eine Seite, Persönlichkeitsentwicklung und moralische *Stabilität* als sich gegenseitig bedingende Gegensätze zu unterstellen, und eine andere, diese gegensätzliche Einheit als methodologisches Prinzip durchgängig zu realisieren. Aber um so konsequenter muß immer wieder der Versuch unternommen werden. So ist z. B. die Auswahl oder Kennzeichnung von Qualitätsmerkmalen, Entwicklungskriterien oder Wertmaßstäben problematisch. Ausdruck dafür könnte die Vielzahl von Persönlichkeitsdefinitionen sein, wie sie in der bürgerlichen Persönlichkeitstheorie anzutreffen sind.⁶ Andererseits gibt es auch unter marxistischen Persönlichkeitstheoretikern, abgesehen von gemeinsamen Grund- und Ausgangspositionen, recht unterschiedliche Fassungen des Persönlichkeitsbegriffs.⁷ Hierbei sollte man sich nicht auf eine theoretische „Vorläufigkeit“ berufen, beispielsweise auf eine noch nicht existierende in sich geschlossene marxistische Persönlichkeitstheorie, die einer gewissen Begriffsvielfalt Vorschub leistet. Hier ist eine Formulierung von E. W. Schorochowa angebracht:

„Bei der Definition der Persönlichkeit als einem spezifischen Objekt einzelner Wissenschaften ist es wichtig, deutlich werden zu lassen, welche Eigenschaften und Qualitäten des Menschen sie einschließt. Für die psychologische Charakterisierung der Persönlichkeit ist ihre soziologische Definition der Ausgangspunkt, doch ist sie nicht erschöpfend und nicht spezifisch. Für die marxistische Psychologie ist die Persönlichkeit der Mensch als Träger des Ensembles der psychischen Eigenschaften und Qualitäten, welche die sozial bedeutsamen Tätigkeits- und Verhaltensformen bestimmen.“⁸

Unter Berufung auf dieses Zitat ist die angeeignete Moral als wesentliches und bestimmendes Moment sozial bedeutsamer Tätigkeits- und Verhaltensformen zu verstehen. Unverkennbar ist aber auch, daß das generelle gesellschaftliche Interesse am Persönlichkeitsproblem Lösungen erfordert, die nur durch einen Komplex von Wissenschaften erreichbar sind. Diese Aussage gilt auch für spezi-

5 W. I. Lenin: Zur Frage der Dialektik. In: W. I. Lenin: Werke. Bd. 38. Berlin 1964. S. 339.

6 Vgl.: Th. Herrmann: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung. Göttingen 1972.

7 Vgl.: E. W. Schorochowa: Zur Psychologie der Persönlichkeit.

8 Ebd. S. 19.

elle Fragestellungen wie die des Verhältnisses von Persönlichkeitsentwicklung und moralischer Stabilität.

„Die Entwicklung der Produktivkräfte und die Entstehung der Arbeitsteilung haben den Wert und die Bedeutung des Menschen als Individuum erhöht.“⁹

Beide Autoren verweisen darauf, daß historisch erstens eine Veränderung der Form der Abhängigkeit des Menschen von der sozialen Gemeinschaft erfolgte und zweitens sich auch solche Interessen herausbildeten, die mit den gesellschaftlichen Interessen nicht übereinstimmen, da sie die spezifische Stellung einzelner Menschen im System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung bzw. auch besondere Bedingungen ihrer individuellen Lebenssituation widerspiegeln. Die fortlaufend und auch gegenwärtig erfolgende Veränderung der objektiven Stellung des Individuums prägt unausgesetzt sein Bewußtsein, wie z. B. die Herausbildung der Fähigkeit des analytisch-kritischen Herangehens an die Wirklichkeit, der Auswahl und Bewertung sowie der Begründung und der individuellen Entscheidung. Objektiv entsteht das Bedürfnis der Übereinstimmung des individuellen Verhaltens mit den Interessen des sozialen Ganzen. Die Entwicklung des einzelnen betreffend, wird das Individuum in dem Maße zur Persönlichkeit, wie bestehende Widersprüche zwischen Individuum und Gesellschaft ohne Zerstörung oder Behinderung des gesellschaftlichen Fortschritts gelöst werden und das Individuum selbst zur Beschleunigung und Verwirklichung gesellschaftlicher Ziele beiträgt. Selbstverständlich ist unter sozialistischen Bedingungen objektiv und generell von einer gesellschaftlichen und individuellen Interessenübereinstimmung auszugehen, dies infolge revolutionär veränderter Produktionsverhältnisse und einer neuartigen Stellung des einzelnen im System gesellschaftlicher Bedingungen. Hieraus jedoch a priori den absoluten Fortfall gesellschaftlicher und individueller Widersprüche abzuleiten bzw. die Möglichkeit der Entstehung von Gegensätzen bzw. Unterschieden gesellschaftlicher und individueller Interessen auszuschließen, hieße im Prinzip, die Notwendigkeit sozialistischer Moralnormen in Frage zu stellen, und zwar unter Verkennung relativer Eigengesetzlichkeiten der psychischen Ontogenese und des jeweils auf einzelnen Altersstufen bestehenden Möglichkeitsspektrums unterschiedlichster Verhaltensweisen.

Das objektiv erhöhte Maß individueller Freiheit infolge Fortfall von Ausbeutung und damit elementaren Zwängen wie Existenzangst, Rivalität, Bildungs-

9 A. G. Chartschew/B. D. Jakowlew: Abriß der Geschichte der marxistisch-leninistischen Ethik in der UdSSR. In: Ethik. Hrsg. v. A. G. Chartschew u. R. Miller. Berlin 1976. S. 43.

notstand, Bedrohung und Manipulation führt auch zu einem erweiterten subjektiven Ermessensbereich. Das erhöhte Maß individueller Freiheit ist sowohl die Folge sozialistischer Verhältnisse, aber auch die Voraussetzung für die weitere progressive Entwicklung der Gesellschaft. Dabei muß immer wieder betont werden, daß weder die erhöhte Qualität der individuellen Freiheit noch die entwickelte Gesellschaft sich durch die Abnahme von Widersprüchen auszeichnen. Es verschwinden lediglich Erscheinungsformen von Widersprüchen, und andere, dem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechende, treten hinzu. Das erhöhte Maß individueller Freiheit ist die gewachsene Fähigkeit, objektive Widersprüche zu beherrschen.

Hinsichtlich der Entwicklung von Moral überhaupt ist folgender Gedanke interessant:

„Um den Menschen zu veranlassen, im Interesse der Gesellschaft zu handeln, ihn den gesellschaftlichen Interessen unterzuordnen, nutzt die Moral zwei subjektive Wesenskräfte des Menschen aus: die Abhängigkeit der Persönlichkeit von der Gesellschaft, ihre Interessiertheit an gesellschaftlicher Unterstützung und Billigung [...] sowie die Freiheit der Persönlichkeit als Möglichkeit der individuellen Auswahl dieser oder jener ‚Verhaltenslinie‘ innerhalb des objektiv determinierten ‚Spektrums der Möglichkeiten‘. Da aber Freiheit des Handelns die Verantwortung der Persönlichkeit erzeugt, wird sie zu einer solchen Kraft, daß sie den Menschen zwingt, bei seiner moralischen Auswahl und seinen moralischen Entscheidungen die Hilfe der Gesellschaft zu suchen. Diese Hilfe erfolgt in Form von Moralnormen, die von der Gesellschaft hervorgebracht, im Namen der Gesellschaft verkündet werden und letzten Endes die ökonomische Basis der Gesellschaft in der Einheit ihrer historisch beständigen und zeitweiligen Momente widerspiegeln.“¹⁰

Diese Aussage trifft generell in ihrem *allgemeinen* gesellschaftlichen Zusammenhang zu. Für die konkrete Persönlichkeit ist jedoch die Entstehung von Verantwortung aus der Freiheit der individuellen Auswahl nicht zwangsläufig gegeben, ist keine absolute subjektive Wesenskraft, die als gegebene dynamische Voraussetzung einfach existiert, die man schlechthin nutzen kann usw. Die „zwei subjektiven Wesenskräfte des Menschen“ sind selbst Resultat einer Entwicklung, die Moral als Faktor einschließt. Für den individuellen Situationstyp besteht ein Spektrum von möglichen positiven wie negativen Verhaltenslinien. Innerhalb dieses Spektrums kann unter objektiven Bedingungen der Abhängigkeit eine subjektiv unterentwickelte Interessiertheit an gesellschaftlicher Unterstüt-

10 Ebd., S. 44.

zung und eine erhebliche moralische Indifferenz gegenüber gesellschaftlicher Billigung bestehen. In der Persönlichkeitsentwicklung muß also das objektive gesellschaftliche Abhängigkeitsverhältnis subjektiv reflektiert sein, um moralische Entscheidungen zugunsten positiver Verhaltenslinien zu ermöglichen.

Hier sind jedoch individuelle Erfahrung und Entwicklung und die damit verbundene *empirische Verallgemeinerung* des Subjekts zu berücksichtigen. Das Subjekt entscheidet sich nicht zwangsläufig zugunsten gesellschaftlich determinierter *theoretischer Verallgemeinerungen*, also genereller moralischer Prinzipien, auch wenn diese im objektiven Interesse des Individuums liegen. Es können sich auch „Nonkonformisten“ entwickeln. Die gesellschaftliche Billigung anzustreben und sie als subjektive Genugtuung zu erleben, ist bereits Produkt moralischer Entwicklungen. Anders gesagt: Erziehung der Persönlichkeit muß der jeweiligen ontogenetischen Stufe entsprechend konkrete Erfahrungen, mit denen sich die Dialektik von gesellschaftlicher Abhängigkeit und individueller Freiheit verdeutlicht, verwirklichen. Moralische Regulationen ermöglichen hierbei die Überwindung (Lösung, Bewältigung) eventueller gesellschaftlicher und individueller Interessenunterschiede. Moral wirkt nicht nur über Gebote und Verbote bzw. durch positive sowie negative Sanktionen, sondern auch als ein auf wechselseitige Interessenübereinstimmungen abzielender Mechanismus. In Hinblick auf diesen Mechanismus ist der Hinweis von A. G. Chartschew und B. D. Jakowlew auf das objektiv determinierte Spektrum von Möglichkeiten produktiv. Unter dem Gesichtspunkt der Evolution der Persönlichkeit kommt dem Problem des Verhältnisses von Wirklichkeit und Möglichkeit eine entscheidende Rolle zu. Es gehört zu den Grundproblemen der Entwicklung der Persönlichkeit (ganz gleich welcher Aspekt im Vordergrund steht), die Beziehung von *Möglichkeit* und *Wirklich-Gewordenem* aufzudecken bzw. den Mechanismus dieses Prozesses aufzuklären. Auch die moralische Stabilität läßt sich außerhalb der Beziehung von Möglichkeit und Wirklich-Gewordenem nicht erklären.

Die Frage, inwiefern etwas die genetische Folge einer früheren Entwicklung hat, läßt sich ohne die Voraussetzung von Möglichkeitsfeldern, d. h. der Annahme solcher, gar nicht diskutieren.¹¹ Welche der Möglichkeiten sich verwirklicht,

11 In diesem Zusammenhang sind Hegels, von Lenin hervorgehobene Aussagen interessant. „Ob dieses möglich oder unmöglich ist, das kömmt auf den Inhalt an, d. h. auf die Totalität der Momente der Wirklichkeit, welche sich in ihrer Entfaltung als die Notwendigkeit erweist ... *Die Gesamtheit, die Totalität der Momente der Wirklichkeit*, welche sich in ihrer *Entfaltung* als die Notwendigkeit erweist.“ Und Lenin fügt hinzu: „Die Entfaltung der gesamten Totalität der Momente der Wirklichkeit ... das Wesen der dialektischen Erkenntnis.“ (W. I. Lenin: Konspekt zu Hegels „Wissenschaft der Logik“. In: W. I. Lenin: Werke. Bd. 38. S. 147f.)

hängt aber nicht von der einen oder anderen Bedingung ab, die geschaffen oder verändert werden kann, sondern von der Gesamtheit der wesentlichen Bedingungen der Entwicklung der Persönlichkeit. Die Erkenntnis dieses Systems von *gewordenen* Bedingungen ist Voraussetzung für gezielte Handlungen, die auf die Persönlichkeit gerichtet sind. Die Beziehung zur Totalität, die hier hergestellt wurde, kann natürlich nur sinnvoll sein, wenn damit die wesentlichen Bedingungen gemeint sind. Es geht um die Erfassung der Struktur eines Systems, d. h. um die wirklichen Beziehungen zwischen vorhandenen Eigenschaften, Fähigkeiten und Erkenntnissen, die eine Persönlichkeit ausmachen. Dieser Sachverhalt ist in der Moralerziehung und Persönlichkeitsentwicklung sinnvoll zu nutzen. Hierbei sind auch moralische Fehlentwicklungen des Individuums denkbar, sofern das eine oder andere Moment beständig überwiegt, etwa die Reflexion bzw. Realisierung der gesellschaftlichen Abhängigkeit oder die der individuellen Freiheit. Sofern das eine oder andere Moment *zeitweilig* überwiegt, kann das auch von Vorteil sein, beispielsweise unter speziellen Erziehungsbedingungen.

Moral als eine mögliche Methode der Regulierung von Wechselbeziehungen des Menschen in der Gesellschaft könnte nur dann zu existieren aufhören, wenn historisch *alle* Widersprüche zwischen Persönlichkeit und Gesellschaft verschwunden wären. Allerdings wird durch die im objektiven Interesse liegende volle Entfaltung der sozialistischen Persönlichkeit nicht nur ihre Vielfalt bereichert, es nimmt gleichfalls die Eigenart ihrer Bedürfnisse und individuellen Interessen zu, wie auch ihre Sublimierung und Verletzbarkeit größer werden.¹² Die auf volle Entfaltung der Persönlichkeiten intendierte Erziehung kompliziert im Prinzip die menschlichen Wechselbeziehungen, indem es diese auf höhere Ebenen hebt, was höhere Formen der moralischen Regulierung, aber auch qualitativ differenziertere Formen der Erziehung verlangt. Das gilt für den historisch-gesellschaftlichen Prozeß in seiner Gesamtheit wie auch für die Ontogenese des Individuums.

Persönlichkeit kann vom Aspekt ihrer progressiven gesellschaftlichen Gerichtetheit und ihrer aktiven moralischen Stabilität gefaßt werden, jedenfalls innerhalb eines speziellen wissenschaftlichen Objektbereichs, vor allem im Problemfeld philosophischer und psychologischer Fragestellungen. Ein günstiger Zugang besteht auch für erziehungstheoretische und praktische Lösungen.

„Wenn wir aus der gesamten Tätigkeit des Menschen als Objekt der moralischen Bewertung die Handlung als ein solches Element des Verhaltens herauslösen, dann wird

12 Vgl.: A. G. Chartschew/B. D. Jakowlew: Abriß der Geschichte der marxistisch-leninistischen Ethik in der UdSSR. A. a. 0.

uns die Bedeutung der Motive der Tätigkeit verständlich. Das Motiv schließt die moralische Begründung der Tat ein. Danach beurteilen wir vor allem, von welchen Prinzipien sich der Mensch in seinem Verhalten leiten läßt, ob von eng egoistischen Interessen oder von den Interessen anderer Menschen.¹³

In der Lernmotivation tritt dieser Sachverhalt als *Richtungsaspekt*¹⁴, der jeweils als selbstbezogene oder als gesellschaftsorientierte Begründung und Zielsetzung der Lerntätigkeit einen entscheidenden Unterschied ihrer moralischen Qualität charakterisiert, in Erscheinung. Das objektive gesellschaftliche Interesse gegenüber der Persönlichkeit besteht in der Entwicklung ihrer progressiven gesellschaftlichen Gerichtetheit und ihrer moralischen Stabilität. Beides sichert wesentliche subjektive Momente, die gegenüber dem Spektrum positiver und negativer Verhaltenslinien, dem Möglichkeitsfeld, den Ausschlag zugunsten der positiven geben und letztlich negative Verhaltensrichtungen subjektiv ausschließen.

Marxistische psychologische Theorien gehen von der Tätigkeit als Existenzweise des Psychischen aus. Als Voraussetzung und Ergebnis der Tätigkeit ist Psychisches ihr zugleich als regulierendes Moment inhärent.¹⁵ Psychische Regulationen wirken als Ensemble unterschiedlicher Teilfunktionen.¹⁶ Die Dynamik ihrer Verlaufsweise wird durch unterschiedliche psychische Antriebe (Motive, Interessen, Bedürfnisse, Impulse, Einstellungen u. ä.) gewährleistet. Die Struktur bzw. Ordnung der erfolgenden Regulation ist abhängig von verschiedenen Richtungstendenzen (Zweckerwartungen, Folgenantizipationen, Nützlichkeitsabwägungen, Zielvorhaben u. ä.). Zwischen Dynamik als antreibendem Moment und Dynamik als strukturbestimmendem Moment ist nicht absolut zu unterscheiden, da beispielsweise in der Motivation gleichermaßen verursachende, antreibende wie zielbestimmende Komponenten wirksam werden. Die Motivation besitzt wegen ihrer subjektiv *handlungsdeterminierenden* wie zugleich *richtungsbestimmenden* Funktion innerhalb persönlichkeits-theoretischer Überlegungen einen hohen Stellenwert. In den letzten Jahren wurde in der psychologischen Literatur die Auffassung von der Gerichtetheit als stabil dominierendem System von Motiven entwickelt.

13 K. Schwarzman: Theoretische Probleme der Ethik. In: Ethik. S. 131.

14 Vgl.: R. Rosenfeld: Theorie und Praxis der Lernmotivation. Berlin 1964

15 Vgl.: S. L. Rubinstein: Grundlagen der allgemeinen Psychologie; A. Leontjew: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit.

16 Vgl.: A. Kossakowski/H. Kühn/J. Lompscher/G. Rosenfeld: Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozeß. Berlin 1977.

„Geht man von der Definition der Gerichtetheit der Persönlichkeit als stabiler Hierarchie von Motiven aus, so ist anzunehmen, daß die Stabilität der Persönlichkeit im wesentlichen vom Grad der Ausprägung der Hierarchie bestimmt wird, und zwar unabhängig davon, welche Art von Gerichtetheit diese Hierarchie zum Ausdruck bringt.“¹⁷

Nun ist der Grad der Ausprägung einer solchen Motivhierarchie (bzw. Motivkoordination im Sinne von A. Leontjew) nicht lediglich als mehr oder minder starke Verfestigung eines in seinen Dominanzverhältnissen und seinen dynamischen Bestandteilen konstantes Motivgefüge zu verstehen. Eine derartige Auslegung würde den dialektischen Wandel der Persönlichkeitsentwicklung mit einem mechanischen Modell des additiven Motivaufbaus und einer starren Richtungsfixierung zu erklären versuchen, was zu vereinfachten Auffassungen vom Verhältnis zwischen moralischen Wertnormen und Persönlichkeit bzw. von der Aneignung dieser Wertnormen durch das Subjekt und ihrer Umwandlung in moralische Motive führt. Vielmehr ist Ausprägung einer moralischen Motivhierarchie zugleich Vorgang der Entstehung eines verallgemeinerten subjektiven Wertsystems, in dem einzelne Motive nicht in ihrer jeweiligen Ursprungsform bestehen bleiben, sondern durch Integration und Generalisierung eine höhere Existenzweise erhalten. Gerichtetheit ist im Prinzip ein habitualisiertes und generalisiertes Produkt auf der Basis einer Vielzahl unterschiedlicher Richtungstendenzen. Gerichtetheit wird als verallgemeinernde Grundlage, die von unterschiedlichen Bedürfnissen bis zu Idealen reicht, von G. L. Smirnow als „ideellzielsetzende Ordnung“, die verschiedene Arten der Wertorientierung durchdringt und sie vereinigt, verstanden. Bedeutsam ist, daß Smirnow Gerichtetheit als „das führende Element in der psychologischen Struktur der Persönlichkeit“ herausstellt.¹⁸ Dieses „führende Element“ tritt gegenüber dem Spektrum unterschiedlicher Verhaltenslinien in auswählender Funktion in Erscheinung, ein Sachverhalt, den bereits Rubinstein als selektive Gerichtetheit charakterisierte.

Aus naheliegenden Gründen ist Persönlichkeitsentwicklung, sofern sie im Einzugsbereich moralischer Objekte erörtert wird, eng mit solchen psychologischen Momenten verbunden, die *zielsetzende Ordnungen* von Tätigkeiten und Verhaltensweisen *subjektiv determinieren*. Im Prinzip kommt es darauf an, die sich entwickelnde Gerichtetheit moralisch zu qualifizieren bzw. überhaupt ein *System* der moralischen Gerichtetheit des Individuums zu entwickeln. Grundsätzlich besteht zwischen jugendpolitischen Zielsetzungen bzw. bildungs-

17 W. E. Tschudnowski: Die Stabilität der Persönlichkeit als Problem der Erziehungspsychologie. In: Sowjetwissenschaft. Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge. Heft 9/1974. S. 985.

18 G. L. Smirnow: Die Herausbildung der sozialistischen Persönlichkeit. Berlin 1975. S. 65.

politischen Erwartungen einerseits und wissenschaftstheoretischem Anspruch andererseits kein Unterschied, jedenfalls soweit es den tätigkeitspraktischen Effekt betrifft. Es ist jedoch festzustellen, daß der theoretische Vorlauf für eine wirkungsvolle Strategie der Moralerziehung als einem komplexen Erziehungsverhältnis unterschiedlicher gesellschaftlicher Kräfte, die nicht nur durch traditionelle Erziehungsinstitutionen repräsentiert sind, ungenügend erarbeitet wurde. Sicherlich kann man einem allgemeinen Ansatz von W. E. Tschudnowski zustimmen, der infolge Aneignung moralischer Muster eine Verminderung der Abhängigkeit des Individuums von zufälligen Situationseinflüssen und seine Emanzipation gegenüber aktuellen und labilisierenden Momenten zugunsten einer auf künftige Ziele ausgerichteten stabilen Persönlichkeitshaltung erwartet. Angeeignete Moral vermindert individuelle Labilität, Unsicherheit, Zufälligkeit und Beliebigkeit bei der Auswahl möglicher Verhaltenslinien.

Allerdings: Das Problem, wie sich eine so verstandene Moralentwicklung in der Jugenderziehung wirksam vollziehen kann, ist noch weitestgehend ungeklärt, wofür beispielsweise auch die Tatsache spricht, daß bei ungenügender oder ausgebliebener Moralentwicklung sich durchaus Pseudostabilitäten herausbilden, also Individualitäten entstehen, die bezüglich negativer Verhaltenslinien ein bestimmtes Maß an Stetigkeit aufweisen und dies unter Voraussetzungen einer gewissen emotionalen Ausgeglichenheit. Hierbei ist nicht an den kriminellen Einzugsbereich und juristische Form der Regulierung gesellschaftlicher und individueller Interessen gedacht, sondern an die moralische Situation des politisch Desinteressierten, des gesellschaftlich mangelhaft Engagierten, des auf eigenen Nutzen und materiellen Vorteil orientierten Egoisten usw. Wir haben es offensichtlich mit einem vielschichtigen und komplexen Phänomen zu tun, das nicht auf den einen oder anderen Zusammenhang reduziert werden kann.

„Sein Verhalten zu anderem ist die Manifestation seiner“, stellt G. W. F. Hegel fest.¹⁹ Etwas geht also nur in den Evolutionsprozeß ein, insoweit es wirkt, es muß also in ein Verhältnis gesetzt sein oder auch werden, um die Bedeutung zu erlangen, die dem Ding wirklich zukommt. Anderenfalls bleibt es belanglos, steht außerhalb des Evolutionsprozesses der Persönlichkeit. Es kann zwar reproduzierbares Moment bleiben, aber ohne innere Beziehung, d. h. Wirkung auf das Handeln und die Tätigkeit der Persönlichkeit. Wirklich manifest kann eine moralische Aussage bzw. reproduzierbare ethische Erkenntnis erst dann sein, wenn sie in der Gesamtstruktur der Persönlichkeit *Verhältnisse* bewirkt hat. Ist dies nicht der Fall, dann haben wir es mit einem Phänomen zu tun, welches begrifflich mit *Moral-Verhalten-Parallelismus* bezeichnet werden kann.

19 G. W. F. Hegel: *Wissenschaft der Logik*. 2. Teil. Berlin 1951. S. 176.

Ein Phänomen, welches wahrscheinlich sehr häufig auftritt und auch unbewußt empirischen Untersuchungen zugrunde liegt. Rational reproduziertes Verhalten und wirkliches Verhalten können übereinstimmen, ohne daß eine wirkliche innere Beziehung besteht. Dieser Parallelismus ist schwer zu erkennen, aber gerade deshalb eines der Grundprobleme bei der Aufdeckung des Verhältnisses von Persönlichkeitsentwicklung und moralischer Stabilität. Moralische Stabilität ist die Negation des Moral-Verhalten-Parallelismus.

In der Vergangenheit war im wissenschaftlichen Denken eine Vorstellung vorherrschend, wonach individuelle Moralaneignungen als Prozeß der Interiorisierung moralischer Normen erfolgten. Dieser Vorgang wurde zumeist vom kognitiven moralischen Kenntniserwerb im Sinne wertneutraler Sachgegenstände abgegrenzt. Zwischen Persönlichkeit und Moral war vielmehr ein Wertverhältnis durch einzelne psychologische Mechanismen (Identifikation, Erlernen von Normen über positive bzw. negative Sanktionen, spezielle Motivierungsformen) zu realisieren. Diese Ansätze haben ihren rationalen Kern, jedoch wurden mitunter spezielle psychologische Teilmechanismen verabsolutiert und das komplexe externe wie interne Gefüge der Moralentwicklung vernachlässigt. Moralerziehung reduzierte sich auf isolierte Teilvorgänge, mitunter auf mit einzelnen Normen verbundene moralische Belehrungen, die mit den praktischen Lebenssituationen des zu entwickelnden Individuums und seinen realen Widersprüchen in keinem *praktischen* Verhältnis standen. So können sich analog dem bereits erwähnten Moral-Verhalten-Parallelismus doppelte Morallinien entwickeln, die oftmals nur lose Beziehung besitzen oder überhaupt isoliert verlaufen. Sie sind einerseits aus dem gesellschaftlichen Bewußtsein abgeleitete und über Belehrungen und theoretische Verallgemeinerungen angeeignete Moralkenntnisse und andererseits aus der praktischen Lebenssituation des einzelnen sowie seinen persönlichen Erfahrungen und über empirische Verallgemeinerung entwickelte Moralpositionen. Im letzteren Falle können – wenn auch nicht zwangsläufig – opportunistische Wesenszüge entstehen, nämlich solche, die unter Berücksichtigung allgemeingültiger Moralnormen und abweichender persönlicher Erfahrungswerte zu angepaßten Verhaltensformen führen, die mitunter sogar wegen ihrer geringen praktisch-revolutionären Bedeutung und ihrer Bequemlichkeit unmittelbare soziale Billigung finden.

Der Stellenwert der theoretischen und die Funktion der empirischen Verallgemeinerung sind von W. Dawydow²⁰ vor allem im didaktischen Zusammenhang von Unterrichtsgegenständen differenziert analysiert worden. Im Prinzip gelten speziell getroffene Aussagen generell für die Aneignung menschlicher

20 Vgl.: W. Dawydow: Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Berlin 1977.

Wesenskräfte, somit auch für Moralaneignung. Von Interesse ist, daß empirische Verallgemeinerungen aus der unmittelbaren Nähe zur praktischen individuellen Lebenssituation erwachsen und somit durch die Kraft der konkreten Erscheinung und durch die für das Individuum unmittelbar erwachsene Konsequenz ein besonderes Gewicht erhalten. Sie haben den Nachteil der Begrenztheit persönlicher Erfahrungsbedingungen und ihres oftmals singulären Charakters. Insofern fehlt es ihnen an Weite des Gültigkeitsbereichs, was wiederum in Extremfällen, z. B. bei Unverträglichkeit von Gegensätzen, zur Orientierung auf allgemeine Erfahrungen und Erkenntnisse führt. Die theoretische Verallgemeinerung geht von der Gültigkeit wissenschaftlicher Erfahrungen und allgemeiner moralischer Erkenntnisse aus. Ihre für das konkrete Individuum abstrakte und schwer erschließbare Existenz bedarf der erzieherischen Vermittlung in unterschiedlichsten Formen, während sich die praktische Moral im wesentlichen spontan reproduziert. Andererseits vollzieht sich auch die empirische Aneignung bzw. Verallgemeinerung nicht theoretisch voraussetzungslos, stellt also nicht schlechterdings eine bloße sinnlich-anschauliche Erfahrungsbasis des Individuums dar: Die Konfrontation mit gesellschaftlich produzierten Objekten und ihre individuelle Aneignung bedeutet, daß die in den Dingen vergegenständlichten allgemeinen menschlichen Erkenntnisse teilweise auch empirisch erschlossen werden, wobei vom Subjekt früher erworbene und ihm verfügbare theoretische Verallgemeinerungen in die empirische Erkenntnisform mit eingehen.

In analoger Weise ist zu sagen, daß Moral sich in der praktischen Tätigkeit der Individuen vergegenständlicht, beispielsweise als Lebensweise oder Verhaltensform konkret in Erscheinung tritt und sich infolge sozialer Kommunikation und Interaktion auch spontan reproduziert. Die gegenständliche Lebenstätigkeit kann durch Überlieferung und Tradition unter Umständen einer überholten sozialökonomischen Basis angehören bzw. Elemente neuer gesellschaftlicher Verhältnisse enthalten oder ihnen im wesentlichen entsprechen. Demgemäß kann sich auf der Grundlage empirischer Verallgemeinerungen in unterschiedlicher Weise und Qualität Moral reproduzieren. Die Persönlichkeitsentwicklung betreffend ist das Verhältnis von empirischer und theoretischer Verallgemeinerung bei der Reproduktion von Moral künftig genauer zu untersuchen. Von Interesse ist beispielsweise die Funktion der Familienerziehung, die infolge ihres besonderen soziologischen Status im hohen Maße über Spontaneität und empirische Verallgemeinerung auch hinsichtlich moralischer Aneignung fungiert. In Einzeluntersuchungen wird der Familie zumeist eine nachhaltige Effektivität hinsichtlich persönlichkeitsformender Wirkungen zugesprochen. Das mag daran liegen, daß familiäre moralische Belehrungen, auch wenn sie aus theoretischen Verallgemeinerungen abgeleitet sind und auf sie abzielen, nicht auf einen

abstrakten bewußtseinsfüllenden Kenntniszuwachs orientiert sind, sondern das unmittelbare praktische Tun betreffen, also die gegenständliche Tätigkeit selbst regulieren. Grundsätzlich müßte theoretisch wie erziehungspraktisch die bereits obenerwähnte Zweigleisigkeit von empirischer und theoretischer Verallgemeinerung in der Moralentwicklung überwunden und ein für einzelne ontogenetische Stufen gültiges *Modell* ihres Zusammenwirkens entwickelt werden. Ein solches Modell müßte dialektisch-synthetischen Charakter tragen, indem es Zweigleisigkeit, Parallelismus u. a. aufhebt, die wesentlichen strukturbestimmenden Momente der Persönlichkeitsentwicklung hervorhebt und dann auch die Funktion der moralischen Stabilität im Gesamtzusammenhang begründet.

Moralerziehung als wesentliches Moment der Persönlichkeitsentwicklung besitzt infolge der Spezifik seines Aneignungsgegenstandes besondere Merkmale, die einige Unterschiede gegenüber anderen Aneignungsgegenständen erkennen lassen. Allgemein tritt Moral in ein näheres Verhältnis zum „Kern“ der Persönlichkeit, berührt demgemäß die Wesenseigentlichkeit eines Menschen in stärkerem Maße als etwa die Aneignung eines mathematischen Lehrsatzes oder eines ökonomischen Grundgesetzes, wobei letzteres durchaus erhebliche subjektive Relevanz besitzen kann. Ihrer objektiven Eigenart gemäß muß Moral die allgemeinen gegenüber den individuellen Interessen zu wahren suchen und das individuelle Interesse als ein durch das allgemeine Interesse berücksichtigtes Anliegen zum Ausdruck bringen. Dieser Sachverhalt wird durch Sollsätze und Forderungen, also durch Gebote und Verbote sowie durch positive und negative Sanktionen zur Wirkung gebracht. Im strengen Sinne übt Moral nicht Zwang und Gewalt aus, sondern reguliert über soziale Billigung und Mißbilligung. Die Effektivität der individuellen Moralentwicklung hängt davon ab, wieweit das Subjekt entsprechende Gebote und Verbote als für sich gültig erlebt und die soziale Billigung als positiven und die Mißbilligung als negativen Sachverhalt vermerkt. Letzteres kann dadurch verstärkt werden, daß über die Billigung und Mißbilligung hinaus vorteilhafte oder beeinträchtigende gesellschaftliche Folgen für das Individuum zu erwarten sind oder mit ihrer Wahrscheinlichkeit zu rechnen ist. Eine höhere Stufe der individuellen Moralentwicklung ist erreicht, sofern ihre Wirkungsweise nicht nur auf persönliche Folgen, etwa subjektive Optimierung von Anerkennungen bzw. Minimierung von Mißbilligungen, gerichtet ist, sondern das moralische Prinzip infolge allgemeiner Gültigkeit zum Maßstab individuellen Handelns wird. Hiermit entwickelt sich das Subjekt zur eigenen moralischen Instanz; Mißbilligungen wie Billigungen sind Ausdruck der Funktion seines Gewissens.

Dieser Vorgang läßt sich nicht auf lineare Beziehungen zwischen einzelnen Normen und individueller Kenntnis reduzieren. Ebenso kurzschlüssig ist die

erzieherische Vermittlung von Moral *ausschließlich* durch direkte Sanktionen. Damit wird das Moment der individuellen Freiheit als Sachverhalt der Erziehung ignoriert und die Entstehung von Moralsystemen lediglich als Folge von Übung und Gewöhnung sowie ihnen zugehörigen positiven bzw. negativen Bekräftigungen verstanden. Um ein weiteres nachteilig ist die erzieherische Bevorzugung von Verbotsnormen und negativen Sanktionen. Die sich hierbei entwickelnden individuellen Wertsysteme üben positive Richtungsfunktionen gegenüber möglichen Verhaltenslinien zumeist nur bei hoher Wahrscheinlichkeit negativer Sanktionen aus, nicht aber bei ihrem Fortfall oder bestehender objektiver Freizügigkeit.

Niemand wird theoretisch diese negativen Folgen oder Voraussetzungen des Erziehungsprozesses begründen wollen. Unverkennbar ist auch das Bemühen, im Erziehungsprozeß moralische Stabilität der Persönlichkeit zu erreichen. Die sozialistische Gesellschaft bietet dafür nicht nur alle Voraussetzungen, sondern bringt auch gesetzmäßig das Erfordernis moralisch stabiler Persönlichkeiten hervor, Theorie wird damit zunehmend gefordert und muß sich fordern lassen. Dazu gehört auch die Entwicklung von Modellen im bereits erwähnten Sinne. Hinsichtlich der letztgenannten Erscheinungen wird in erziehungstheoretischen Konzeptionen ein Sachverhalt nicht hinreichend berücksichtigt: das Verhältnis von Fremderziehung und Selbsterziehung oder, anders ausgedrückt, die Dialektik äußerer und innerer Bedingungen für die Entwicklung der Persönlichkeit. Marxistische Theorie unterstellt zwar immer die Tatsache, daß die Persönlichkeit, auf die eingewirkt werden soll, ein Subjekt ist. Das bedeutet aber keinesfalls, daß das Subjekt hinreichend in seiner ihm gemäßen Entwicklung vorausgesetzt wird.

Ein Modell, welches das Verhältnis von Persönlichkeitsentwicklung und moralischer Stabilität enthält, muß eine Erziehungsstrategie ermöglichen, die eine hierarchisch geordnete Menge von Aussagen über die Vermittlung von Bedingungen und Zielen der Erziehung (Selbst- und Fremdeinwirkung) über die gesamte Ontogenese der Persönlichkeit in Abhängigkeit von den konkret-historischen Bedingungen enthält. Als Bestimmungsstücke dafür wären zu nennen:

Erstens die Folge qualitativ reicher werdender Ziele der Erziehung, die die Vermittlung zwischen gesellschaftlich notwendigen Zielen und ontogenetischen möglichen Zielen herstellen und damit in jeder Phase der Entwicklung moralische Stabilität ermöglichen.

Zweitens eine Menge von charakteristischen Merkmalen der Persönlichkeitsentwicklung, die als Kriterium benutzt werden können und psychologisch wie pädagogisch in allen Phasen der Entwicklung interpretierbar sind.²¹

Drittens eine Menge von Aussagen wesentlicher Entwicklungsgesetzmäßigkeiten der Persönlichkeit, die für die gesamte Ontogenese von Bedeutung sind und zu Handlungsanweisungen für den Erziehungsprozeß führen können.

21 Vgl.: G. Rosenfeld/K.-F. Wessel: Objektive Gesetzmäßigkeit aus der Sicht des Verhältnisses von Philosophie und Psychologie. In: DZfPh. Heft 10-11/1974. S. 1355.

Tätigkeitssituation und Moralaneignung (Vortrag 1983)

GERHARD ROSENFELD

1. Einführung

Die Umsetzung des Tätigkeitskonzeptes im Einzugsbereich der moralischen Persönlichkeitsentwicklung erfordert eine methodologische Auseinandersetzung mit dem Situationsbegriff bzw. mit Situationskonzepten.

Eine primär eigenschaftstheoretische psychologische Konzeption der Moralentwicklung könnte die Spezifik unterschiedlicher Tätigkeitssituationen vernachlässigen.

Mit dem moralischen Stabilitätskonzept von TSCHDNOWSKI (1981) wird ein solcher Ansatz zumindest nicht ausgeschlossen. Nach TSCHDNOWSKI ist Moralentwicklung eine zunehmende Emanzipation gegenüber aktuellen Situationseinwirkungen und ihren labilisierenden Folgen. Die Lösung oder Befreiung von Situationseinflüssen führt bei Situationsveränderungen und Situationswechsel zu moralischen Stabilitätseffekten. Eine hiervon abweichende Version geht vom Postulat einer situationsabhängigen oder situationspezifischen Moral aus. Nicht moralische Emanzipation gegenüber Situationen, sondern Bindung und Abhängigkeit der Moral an und von Situationen.

Eine situationstheoretische Version der Moralentwicklung und Moralanerkennung ist in ihren methodologischen Voraussetzungen und Konsequenzen eng mit [dem] Tätigkeitskonzept verbunden. Eine grundsätzliche Auseinandersetzung zwischen einem moralischen Eigenschaftskonzept und einem moralischen Situationskonzept erübrigt sich.

2. Zum Situationsbegriff

Mit dem Situationsbegriff wird nach TOMASZEWSKI (1981) innerhalb der Struktur der Wechselbeziehungen des Menschen mit der Umwelt ein sich veränderndes, zeitweiliges System bezeichnet, das seinen deutlichen Anfang und sein Ende hat. Die Aktivität des Menschen bzw. seine Tätigkeit ist Hauptkriterium der Situationsbestimmung und auch Hauptprinzip einer Situationsklassifikation.

Entscheidend ist, daß die Situationen sich weder auf isoliert physikalische Umgebungsmerkmale oder Umgebungseigenschaften noch auf subjektive Zustände oder individuelle Merkmale reduzieren lassen.

Mit dem Situationsbegriff wird die Dichotomie von Innen und Außen bzw. von Subjekt und Objekt überwunden. Tätigkeit existiert nach LEONTJEW (1979) als nicht trennbare Bipolarität, das heißt als Einheit zwischen subjektiven und objektiven Polen. Diese Einheit trifft aus naheliegenden Gründen für die sich infolge spezieller Tätigkeiten konstituierenden Situationen zu.

Allerdings entsteht an dieser Stelle ein Problem, dessen wissenschaftstheoretische Wurzeln schon auf LEWIN (1926), KOFFKA (1935), THOMAE (1968) zurückführen. VORWERG (1980) stellt die Frage, ob „Situationen das dem Individuum gegenüberstehende Nichtindividuelle wäre“ etwa als „aktuelle Komponentenkonstellation“. Damit wird das Problem zugespitzt im Sinne des Verhältnisses zwischen personellen und nichtpersonellen Merkmalen von Situationen oder zwischen objektiver bzw. subjektiver Umwelt. In diesem Zusammenhang kommt es häufig zu Ungenauigkeiten in der terminologischen Fassung des Situationsbegriffs bzw. zur Unterscheidung zwischen „realer“ und „interpretierter“ bzw. zwischen „objektiver“ und „subjektiver“ Situation. Methodologisch ist wenig gewonnen, weil im Prinzip wiederum die traditionelle Trennung zwischen Individuum und Umwelt oder Subjekt und Objekt entsteht, der Situationsbegriff diese Trennung lediglich verschleiert usw.

In den Ausführungen von LANTERMANN (1980) wird Situation im Prinzip als eine spezielle „Leistung“ des individuellen Subjekts verstanden, die sich gleichsam als Folge der individuellen Umweltinterpretation und Umweltorientierung entwickelt, die er als „Situationsdefinition“ bezeichnet. Situationen entstehen somit als Folge der subjektiven Definition von Umgebungsereignissen; diese Definitionen führen zu einer zunehmenden Strukturierung, Organisation und Durchgliederung des subjektiv wahrgenommenen Handlungsfeldes. An der mehr subjektivistischen Version des Situationsbegriffs wird auch durch den

Hinweis von LANTERMANN (a.a.O) unter gleichzeitiger Berufung auf andere Autoren wenig geändert, wenn er z.B. die erfolgende individuelle Umweltinterpretation als durch ein Netzwerk gruppen-, kultur- und gesellschaftstypischer normativer und kognitiver Schemata mitdeterminiert versteht. Auch der handlungstheoretische Aspekt, der eingeführt wird, ändert nichts an einer mehr subjektivistischen Ausgangsposition.

Selbstverständlich ist nicht zu leugnen, daß beispielsweise der „subjektive Handlungsentwurf“ gegenüber einem Ereignisfeld, in das das Individuum eintritt, zur weiteren Strukturierung der aktuellen Umgebungsbedingungen beitragen kann. Zu bedenken ist allerdings folgendes: Sind die objektiv-realen Umgebungsbedingungen des Individuums oder die Ereignisfelder lediglich physikalische Umweltbedingungen? Auch bei einer Unterscheidung zwischen subjektiver und objektiver Situation ist die objektive Situation niemals eine unbelebte Ereignisfolge von physikalischen Bedingungen, sondern gemäß dem historischen Charakter der Realität eine durch menschliche Tätigkeiten verwirklichte gesellschaftliche Umwelt. Also: Der objektiven Umwelt sind subjektiv-regulierende Momente der Tätigkeit als reale Existenzformen bereits zu eigen. Es steht demnach im Prinzip keine belebte Person einer unbelebten Situation gegenüber, vielmehr kann eine spezielle und einzelne Person innerhalb einer für sie bereits bestehenden Situation in eine für andere Personen ebenfalls bestehend und durch spezielle Tätigkeiten realisierte Situation überwechseln bzw. mit ihr konfrontiert oder durch sie herausgefordert werden und sie schließlich beeinflussen, z.B. stören oder schöpferisch verändern.

Bei diesen Aktionen ist selbstverständlich „Situationsinterpretation“ unerläßlich. Nur werden durch sie nicht primär Situationen konstituiert, sondern unterschiedliche individuelle Zugänglichkeiten zu ihnen eröffnet.

Beispielsweise ist nicht einmal das einfache Besteigen einer Straßenbahn ohne spezielle Situationsdefinition möglich. Es muß nicht nur die individuelle Notwendigkeit einer zielgerichteten Ortsveränderung erkannt werden, sondern auch die durch eine bestimmte Straßenbahn gewährleistete und unabhängig von den jeweiligen individuellen Absichten bestehende zielentsprechende Beförderungs- oder Verkehrsmöglichkeit. Zu dieser Situation gehört die Tätigkeit des Fahrens sowie seine entsprechende materiell-technischen Voraussetzungen. Zur Situation gehört auch ein System von Vorschriften, Anordnungen, Normen und Regeln, ohne die der spezielle Vorgang der Beförderung kaum möglich wäre. Der individuelle Zugang zur gekennzeichneten Situation ist nicht zuletzt von der subjektiven Kenntnis eines speziellen normativen Situationskonzepts abhängig.

Die grundsätzlich und schon einleitend angezielte Frage lautet: Ist ein generalisiertes moralisch-normatives Eigenschaftskonzept eine hinreichende individuelle Voraussetzung für subjektive Interpretationen bzw. nachvollziehende oder auch schöpferische Bewältigungen einer Vielzahl real existierender Situationen?

Die Gegenhypothese orientiert auf eine situationsspezifische und auch situationsabhängige Moral. Das bedeutet: Die moralische Gültigkeit spezieller Normative besteht für den engeren Einzugsbereich einzelner konkreter Situationen bzw. für eine spezielle Klasse ähnlicher Situationen oder analoger Situationstypen. Das bedeutet weiterhin: auch für die Entwicklung der individuellen Moral existiert eine spezielle Situationsgebundenheit. In weiterführender Konsequenz wäre festzustellen, daß normative Generalisierungen im Sinne einer prinzipiellen Gültigkeit und einer subjektiv erlebten grundsätzlichen und allgemeinen Verbindlichkeit der Norm zunächst nur für eine bestimmte Situation oder Klassen von Situationen zutreffen. Auf eine andere Klasse von Situationen wäre nach diesem Verständnis die generalisierte moralische Norm zunächst nicht übertragbar.

3. Zur normativen Generalisierung

Unter dem Aspekt des moralischen Lernens sind mehrere Niveaustufen der normativen Generalisierung zu unterscheiden:

- elementare normative Generalisierung als Entwicklung einer allgemeinen Gültigkeit und Verbindlichkeit gegenüber identischen Situationen
- analoge normative Generalisierungen als Entwicklung einer allgemeinen Gültigkeit und Verbindlichkeit gegenüber gleichartigen Situationsklassen
- übergreifende normative Generalisierung als Entwicklung einer allgemeinen Gültigkeit und Verbindlichkeit gegenüber unterschiedlichen Situationsklassen

Verschiedene bei uns durchgeführte Untersuchungen, zuletzt die von DACHROTH, waren zumeist mit der Erwartung einer zu erreichenden praktischen Effektivität des moralischen Entwicklungs- und Lernvorgangs verbunden. Diese Effektivität sollte darin bestehen, die pädagogisch-experimentell vermittelten moralischen Normative so zu entwickeln, daß eine Übertragung auf unterschiedliche außerexperimentelle Situationen möglich wird. Im Prinzip wurde eine dritte Niveaustufe normativer Generalisierung angezielt.

DACHROTH (1983) hatte moralisches Lernen an literarischen Modellen untersucht. Hierbei ging es um ein normatives „Verständnis“ im Sinne von Gerechtigkeit. Die literarischen Beispiele, die als moralische Lernmodelle ange-

boten wurden, waren nach dem gleichen Grundmuster konstruiert: es bestanden moralische Kontravalenzen zwischen negativ ästhetischen Erscheinungen einer Figur (Person) und ihrer hieraus resultierenden Benachteiligung im Sinne von Zurücksetzungen, Ausschluß und Beeinträchtigungen bzw. auch deutlicher Bevorzungen anderer Personen. Thematisch-inhaltlich wurde dieser Konflikt in unterschiedlichen Zusammenhängen konkretisiert. Als Folge des moralischen Lernvollzugs war festzustellen, daß sich die moralische Befähigung zur gerechten Bewertung und Entscheidung unter bestimmten Voraussetzungen progressiv entwickelte. Allerdings ein genereller „Gerechtigkeitssinn“, wie ihn DACHROTH zu entwickeln meinte, konnte nicht entstehen. Hier wurden lediglich elementare Generalisierungen eines normativen Prinzips im Gültigkeitsbereich einer bestimmten und gleichbleibenden Situation erreicht. Die durch verschiedene Geschichten und konkreten Beispiele eingeführten Variationen waren lediglich unterschiedliche thematische Konkretisierungen des nahegelegten identischen moralischen Entscheidungsmusters, nicht jedoch Entwicklung eines generellen moralischen Normativs gegenüber unterschiedlichen Situationsklassen.

Die experimentelle moralische Entwicklungssituation blieb im Grundtyp gleich, auch wenn neben thematischen Variationen unter anderem die Vermittlungsstrategien verändert wurden, z.B. das spezielle moralische Entscheidungsmuster als Ausgangsabstraktion den konkreten Beispielgeschichten vorangestellt wurde.

Somit ist nicht zu erwarten und auch nicht zu bestätigen, daß sich eine im dargestellten Sinne generalisierte Gerechtigkeitsnorm bei anders gearteten Situationstypen, beispielsweise einem Objektstreit in konkreten Gruppensituationen als gültiges normatives Prinzip durchsetzt. Überdies ist zu bedenken, daß eine identische normativ-moralische Verbalisierung (Gerechtigkeit), bezogen auf verschiedene Situationstypen, einen unterschiedlichen begrifflichen Bedeutungsgehalt erhalten kann, einschließlich der hiermit verbundenen Bewertungsmuster und Entscheidungsmodi. Bezogen auf den ersten Situationstyp (den Modellgeschichten von DACHROTH), lag die Bedeutung von Gerechtigkeit in ihrer ausgleichenden bzw. einer Benachteiligung ausschließenden Funktion.

Beim Situationstyp des Objektstreites ist die Bedeutung von Gerechtigkeit nicht lediglich in einer bestehenden individuellen Ungleichheit oder Gegensätze ausgleichenden Funktion zu sehen. Es gibt beim Objektstreit auch ausgleichende Gerechtigkeit in Form von Kompromissen, z.B. zeitlicher Art (einer früher oder andere später) oder über ausgleichende Äquivalente usw. Häufiger jedoch bedeutet Gerechtigkeit bei diesem Situationstyp die Durchsetzung von Ungleichheiten im Sinne von Benachteiligung des einen und Bevorzugung des anderen Kontrahenten.

4. Situationsklassifizierung bzw. Situationstaxonomie

Die Feststellung, daß praktisch eine unendliche Vielzahl von Situationen existiert, bedarf keiner besonderen Begründung. Hierfür steht die Tatsache, daß es keine Situation ohne Person (keine „nichtpersönlichen“ Situationen, VORWERG 1980), andererseits auch keine „situationsfreie“ Personen gibt. Die Schwierigkeit besteht nicht darin, verschiedene Situationen zu bezeichnen, zu erfassen, zu differenzieren, also ihre Vielfalt darzustellen, sondern diese Vielfalt nach überschaubaren Prinzipien zu ordnen.

Ich verweise auf den Klassifizierungsversuch bei TOMASZEWSKI (1981), vor allem auf die beiden Hauptklassen:

- a) Lebenssituationen und
- b) Aufgabensituationen.

Die von ihm vorgenommenen einzelnen Zuordnungen sind im Hinblick auf die vorangestellten Ordnungskriterien (Wert und Möglichkeit) nicht eindeutig. Im Endeffekt entsteht eine Vermischung beider Klassen. Auffällig ist auch, daß die jeweilige Situationskennzeichnung in einigen Fällen mehr von Umgebungskonstellationen, Umgebungssegmenten oder Umgebungseigenschaften, in anderen Fällen mehr von subjektiven Zuständen vorgenommen werden. Also einmal im Sinne von Finanz-, Gesundheits-, Wohnungs- und Kultursituation, zum anderen nach Überlastungs-, Konflikt-, Erschwernis- und Entscheidungssituation. Letztlich entsteht eine Aufzählung möglicher Situationen, nicht aber ihre eindeutige Klassifizierung.

Ein wesentliches methodologisches Problem beginnt mit der Kriterienbestimmung einer Situationstaxonomie. Die Einteilungskriterien müssen grundlegende Situationskonstituenten sein bzw. als Indikatoren dieser Konstituenten gelten.

In der bürgerlichen Psychologie liegen unterschiedliche Konzepte und ihnen entsprechende Klassifizierungsversuche vor. Die ökologische Orientierung (im Überblick KAMINSKI 1976, GRAUMANN 1978) geht von der nicht nur, aber zumeist räumlichen Umgebung und den in ihnen überwiegend auftretenden Interaktionsmustern, z.B. Straßen, Plätze, Kaufhallen, Schulen usw. aus. Diese sog. ökopyschologischen Ansätze stellen in der Regel eine bestimmte räumliche Umgebung mit typischen und vorzugsweise verbundenen Aktivitäten in Beziehung. Hier ist „Gebundenheit“ von typischen Interaktionsmustern an spezielle

Umgebungsmomente ein entscheidendes Einteilungskriterium. Der kritische Einwand: entsprechende Interaktionsmuster existieren auch außerhalb oder unabhängig von speziellen und im Alltagsverlauf naheliegenden Umgebungsformen bzw. in sehr unterschiedlichen Umgebungen.

Eine andere Einteilung basiert auf unterschiedlichen individuellen Modi des Umweltzugangs oder der Umweltbewältigung. Hier z.B. HOFERT mit dem Kriterium der unterschiedlichen „Wahrnehmungsweisen“; im Prinzip analog auch „Problemlösungskompetenzen“ oder spezielle „Bewältigungskompetenzen“ (vgl. HOFERT 1982).

Schließlich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – der Hinweis auf sog. „Sinnkonzepte“, u.a. THOMAE (1968), OERTER (1978). Diese Konzepte sind zumeist von ideografischen Persönlichkeitsansätzen abgeleitet. Ich verweise auf die kritische Hervorhebung der subjektivistischen Position durch KÜHN und JUNGHÄNEL (1980). Das „Sinnerleben“ wird in seinem Ansatzpunkt im Individuum selbst gesucht. Verhalten als sinnvolle Antwort auf eine sinnvolle Situation unter Voraussetzung erlebter Stimmigkeit. Bei nicht erlebter Stimmigkeit ergibt sich die Einteilung in sinnvolle und nichtsinnvolle Situationen. Da der Sinn das situationskonstituierende Moment ist, würden nichtsinnvolle Situationen überhaupt keine Situationen sein. Man kann feststellen: weder ein ökopyschologisches Konzept, noch ein Kompetenzkonzept bzw. ein mehr oder weniger subjektivistisches Sinnkonzept liefern hinreichende methodologische Ansatzpunkte für eine befriedigende Situationsklassifikation.

Die Anwendung des marxistischen Tätigkeitskonzepts (LEONTJEW 1979) ermöglicht eine weiterführende Kriterienbestimmung.

5. Merkmale einer Situationstaxonomie

Ausgangsbedingung ist die Tätigkeit als entscheidendes situationskonstituierendes Prinzip. Hierzu berechtigt die Auffassung von der Tätigkeit als genereller Existenzweise und ihre Funktion als universelles Erklärungsprinzip des Psychischen.

Wenig nützlich wäre es, einer bestehenden Tätigkeitsklassifikation eine lineare Situationsklassifikation anzuschließen, also anstelle von Arbeitstätigkeit, von Arbeitssituation, von Spieltätigkeit, von Spielsituation usw. zu sprechen. Vielmehr kommt es darauf an, vom Tätigkeitsprinzip ausgehend, spezielle situationskonstituierende Momente abzuleiten, also keine pauschalen Übertragungen vorzunehmen.

Die Bipolarität der Tätigkeit ist vorauszusetzen, d.h. die einzelnen konstituierenden Momente resultieren aus der realen Einheit des subjektiven sowie objektiven Pols der Tätigkeit.

Folgende situationskonstituierende Momente sind anzuführen:

1. Die gesellschaftliche und individuelle Bedeutung des Tätigkeitsvollzugs (seine Nützlichkeit, Wertigkeit, Notwendigkeit).
Dieses Kriterium ist kein „Sinnkonzept“ subjektivistischer Prägung, sondern abgeleitet aus konkret-historischen gesellschaftlichen Verhältnissen, die durch Tätigkeiten realisiert werden.
2. Möglichkeit der Zielrichtung, Zielfixierung und Zieldiskrepanz bezüglich der jeweiligen Wertrealisierung.
3. Tätigkeitsobjekt (vor allem als gesellschaftlich produzierter oder noch zu produzierender Gegenstand, aber auch als Aufgabe oder Mittel bzw. Instrument oder Material).
4. Ereignisraum als örtlich-räumlich zeitliche Konstellation (Straßen, Plätze, Ortschaften usw.), auch physikalisch-natürliche Konstellationen (z.B. Klima, geographische Lage).
5. Ereignisraum als sozial-gesellschaftliche Formation (als Institution, Organisationsform, Einrichtung, Kollektiv, Familie und Gruppen).
6. Individuelle Positionsverteilung im Ereignisfeld der Tätigkeit (als unterschiedliche Befähigung, als funktionsteilige Kooperation, als aktive oder passive Beziehung, als Hierarchie von Verantwortungen und Aufgaben).
7. Verfahrensmuster und Handlungsentwürfe hinsichtlich der Wertrealisierung bzw. der Verringerung bestehender Zieldiskrepanzen (Problemlösungsverfahren, Wissenssysteme, Handlungspraktiken, Verlaufsstrategien).
8. Normative Konzepte (soziale Regelsysteme, moralische Verhaltensmuster, normative Prinzipien und Erwartungen bezüglich der Sicherung und Aufrechterhaltung von Verlaufsfolgen der Tätigkeit sowie zwischenmenschlicher Beziehungen).

Die Situation entwickelt sich nicht aufgrund der konstituierenden Wirkung eines einzelnen dieser acht Momente, sondern immer aus ihrem Zusammenwirken. Bezüglich einer Situationsklassifizierung ergeben sich erhebliche Schwierigkeiten. Die konstituierende Wirkung einzelner Momente ist infolge unterschiedlicher Konstellationen in beliebiger Vielfalt denkbar. Der Versuch einer universellen Situationstaxonomie ist nicht erfüllbar. Andererseits läßt sich, ausgehend von prävalenten konstituierenden Funktionen einzelner Momente und gleichzeitiger Wirkung der anderen Momente, eine erste Situationseinteilung vornehmen.

Beispiel:

– (1) Bedeutung und Wert

Wertsicherungssituationen: Wertverteilung, Werterhaltung, Wertvermehrung, andererseits auch Situation der Wertgefährdung, des Wertverlustes, der Wert einschränkung, auch Bedrohungssituation, Risikosituation, Gefahrensituation, Krankheitssituation usw.

– (2) Möglichkeit und Ziel

Konfliktsituation, Wahlsituation, Entscheidungssituation, Widerspruchssituationen, Belastungssituation

– (3) Verfahrensmuster und Verfahrensentwürfe

Problemlösungssituationen, Leistungssituationen, Lernsituationen, heuristische Situationen, Unterweisungssituationen, Belehrungssituationen, Auskunftssituationen

– (4) Normative Konzepte

(Verletzung der Konzepte, Gefährdung, Einhaltung und Durchsetzung, Streit-situationen, Hilfsituationen, kameradschaftliche Situationen, Bereicherungssituationen, Benachteiligungssituationen, Situationen der Einsatzbereitschaft, Verweigerungssituationen usw.)

6. Ausblick

Eine Situationsklassifizierung ist zweckmäßigerweise vom Einzugsbereich spezieller Fragestellungen oder praktischer Aufgaben unter Beachtung der angegebenen konstituierenden Kriterien vorzunehmen. Dabei ergibt sich eine gewisse Dominanz einzelner Konstituenten und, hiervon abgeleitet, eine bestimmte Über- und Unterordnung von Situationsklassen. Unter moralpsychologischem Aspekt ist vor allem eine Kennzeichnung des situationsspezifischen normativen Konzepts erforderlich. Moralentwicklung wird nicht als ein für sich ablaufender isolierter und abstrakter Vorgang der Normaneignung verstanden, sondern als moralische Erfahrung innerhalb wechselnder Situationsfolgen. Hierbei können einzelne nichtmoralische Situationsmomente infolge spezieller konstitutiver Wirkung moralische Situationen induzieren. Die entstandene Situation kann wiederum durch Aktivierung normativer Konzepte in eine „glatte“ oder stabile Ablaufform gelangen. In diesem Kontext vollzieht sich auch die generalisierende Entwicklung individueller Moralkonzept. Hierbei kann beispielsweise durch Veränderung der individuellen Position im situativen Ereignisfeld (Merkmal 6) ein völlig neuartiges persönliches Verhältnis zum bestehenden normativen

Situationskonzept entstehen. Ebenso kann die Aneignung oder Entwicklung zweckmäßiger Verfahren der Situationsbewältigung im Sinne von Handlungsentwürfen (Merkmal 7) gleichzeitig das Reflexionsniveau des moralischen Konzepts erhöhen, was wiederum mit Gewißheit einer wahrscheinlichen Überwindung bestehender Zieldiskrepanzen (Merkmal 2) zusammenhängt. Damit wird Moralan eignung nicht aus einer isolierten kognitiven Beziehung zur moralischen Norm und entsprechenden Bekräftigungsfolgen (Sanktionen) erklärt, sondern aus individuellen Erfahrungen im Zusammenhang konkreter Situationsbewältigungen.

Moralische Verhaltensformierung – psychologische Untersuchungen zur Entwicklung moralischer Verhaltensstrukturen (Exposé)

GERHARD ROSENFELD
&
MITARBEITER

Manuskriptumfang: 350 S.
Abbildungen: 12
Tabellen: 32
Abgabetermin: Dezember 1985

Annotation:

Das Manuskript wird auf der Basis des als Ministerthemas bearbeiteten Projekts „Zur moralischen Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten“ erarbeitet. Es ist als Ergebnisform dieses Projekts geplant. Die durchgeführten theoretischen und empirischen Untersuchungen dienen vorwiegend zur Aufhellung psychologischer Zusammenhänge der Formierung sittlicher Verhaltensstrukturen. Zugeordnet sind pädagogische Ableitungen und Anwendungen.

In der Arbeit wird berücksichtigt, daß moralpsychologische Fragestellungen und Untersuchungen sich international als spezieller psychologischer Wissenschaftszweig etablieren. Hier lassen sich sowohl Traditionslinien als auch gegenwärtige Arbeiten von Autoren aus sozialistischen und kapitalistischen Ländern anführen.

Das zunehmende gesellschaftspolitische Interesse an einer Klärung moralpsychologischer Probleme kann mit ein Grund für eine vermehrte wissenschaftliche Produktion auf diesem Gebiet sein.

Das Manuskript wird in einem einführenden Teil theoretisch-konzeptionelle Ausführungen bringen, die den eigenständigen Charakter moralpsychologischer Untersuchungen und Aussagen begründen. Das betrifft zunächst die Einheit und Verschiedenheit zwischen ethischen und moralpsychologischen Ansätzen und des weiteren den Zusammenhang und den Unterschied zwischen persönlichkeits-, entwicklungs- sowie sozialpsychologischen Konzepten. Der Kernpunkt wird in der Entwicklung (Formierung) des individuellen moralischen Bewußtseins und den sie bedingenden psychologischen Strukturen gesehen. Die interne Repräsentation von Moral wird als allgemeiner Begriff für unterschiedliche moralpsychologische Phänomene verwendet, wobei dieser Begriff sich zunehmend konzeptionell differenziert. Es liegt in der Zielstellung des theoretischen Teils, eine Skizzierung und Vertiefung eines allgemeinen psychologischen Modells der Existenz- und Entstehungsweise der individuellen Moral darzustellen. Das Verständnis für ein solches Konzept soll auf einer knappen, aber instruktiven Darstellung der einschlägigen internationalen Literatur basieren. Es besteht hierbei die Möglichkeit einer gezielten Auseinandersetzung mit bürgerlichen Konzepten (Piaget, Kohlberg, Staub, Bronfenbrenner u.a.). Weiterhin werden dialektisch-materialistische Konzepte, wie sie vor allem in der sowjetischen Psychologie entwickelt wurden (Tschudnowski, Elkonin u.a.) dargestellt. Da sich im nationalen Rahmen der DDR in wissenschaftlichen Untersuchungen zu moralpsychologischen Fragen deutlich die Tendenz zur isolierten Kopplung mit einem speziellen psychologischen Wissenschaftszweig zeigt, ist eine relativ ausführliche Darstellung der gegenwärtigen internationalen moralpsychologischen Literatur nützlich. Vermerkt sei, daß Tschudnowskis Monographie gegenwärtig nur im russischen Originaltext (wahrscheinlich nur in wenigen Exemplaren in der DDR) existiert; auch das Konzept des Amerikaners Kohlberg sowie das Konzept seines Landmannes Staub werden in den kritischen Analysen kaum bedacht.

Das von uns entwickelte moralpsychologische Konzept besteht aus zwei theoretischen Grundlinien: aus einer Systemordnung unterschiedlicher Existenzformen des individuellen moralischen Bewußtseins mit den Grundformen einer präskriptiven, konsensuellen und normativ-prävalenten individuellen Moral. Diesen unterschiedlichen Existenzweisen entsprechen auch spezielle individuelle Beziehungen zur gesellschaftlichen Wirklichkeit und spezielle psychologische Mechanismen moralischer Aneignungen und Regulierungen. Bei Beachtung ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ist ihr Verhältnis untereinander nicht zwangsläufig hierarchisch und nicht als ontogenetische Stadienfolge zu verstehen. Die drei Grundformen bilden offensichtlich ihre speziellen Hierarchien aus und treten auch als relativ gesonderte ontogenetische moralische Entwicklungslinien in Erscheinung.

Die zweite theoretische Grundlinie basiert auf einem speziellen Situationskonzept. Hierbei sind eine theoretische Erörterung des allgemeinen psychologischen Situationsbegriffes und seine Aufbereitung im speziellen moralpsychologischen Einzugsbereich erforderlich. Die Grundformel dieses Konzepts besteht in der Annahme einer generellen normativen Kodifizierung beliebiger Situationen. Anders: keine Situation als konkrete Einheit und Bestandteil verzweigter und komplexer gesellschaftlicher Verhältnisse und ihrer praktischen Beziehungen ist moralisch neutral. Mit dem jeweiligen Situationskonzept wird die Entwicklung des individuellen moralischen Bewußtseins in seinen speziellen Erscheinungsformen in Verbindung gesetzt. Die spezielle Entstehung einer moralischen Bewußtseinsform wird aus dem individuellen Kontext zu unterschiedlichen Situationen hergeleitet. Hierbei wird das Verständnis des Individuums zu abstrakten Tugenden bzw. allgemeinen moralischen Normativen relativiert. Dieser Ansatz findet sich mit der marxistischen Ethik insofern in Übereinstimmung, als auch hier für die Ausbildung des individuellen moralischen Bewußtseins eine konkrete Lebensbeziehung und Erfahrungswirklichkeit (z.B. Bewährung) angenommen wird.

Der empirische Teil des Manuskripts geht unter Beachtung der Komplexität des theoretischen Grundmodells auf spezielle Analyseeinheiten ein. Hierbei muß grundsätzlich gesehen werden, daß die theoretische Ausgangskonzeption noch einer über viele Jahre sich erstreckende experimentell-empirischen Fundierung bedarf. Die empirischen Aussagen basieren vor allem auf Dissertationen und speziellen Untersuchungen unter Nutzung der studentischen Forschungskapazität.

Im einzelnen ergeben sich Aussagen zu folgenden Teilfragen:

- Situations- und handlungsspezifische Kenntnisreproduktion (Reproduktion sachneutralen Wissens) und Entstehung spezieller moralischer Konflikte, z.B. der erkannte sachliche Fehler als Quelle moralischer Konflikte (Untersuchungen B. Schmidt)
- Zunehmende kooperative Kompetenz (z.B. Befähigung zu kooperativer Leitung) und Entwicklung konsensueller Verbindlichkeiten (z.B. kollektive Verantwortung, Zielverpflichtung usw.) (Untersuchungen E.-F. Köppler)
- Bedeutung des Tätigkeitsgegenstandes und gegenstandabhängiger individueller Sinnggebung im Verhältnis zur Relevanz des situationsspezifischen normativen Verhaltenskonzepts. Der Zusammenhang von Gegenstandsgefährdung und Aktivierung normativer Regulative als Momente der Situationsstabilisierung (Untersuchen K. Horstmann)
- Reflexion bzw. interne Repräsentation normativer Situationskonzepte im schulischen Einzugsbereich, z.B. spezielle Schulsituationen und der Grad ihrer normativen Verbindlichkeit (Untersuchungen im Rahmen studentischer Diplomarbeiten unter Anleitung und Betreuung von E.-F. Köppler)
- Zur Reflexion moralischer Bewährungsmöglichkeiten (moralisches Möglichkeitsfeld) in unterschiedlichen situationsspezifischen Einzugsbereichen (z.B. Schulsituationen bzw. Familiensituationen) (Untersuchungen G. Prillwitz)
- Kognitiv begriffliche moralische Repräsentation gegenüber unterschiedlichen Situationen (Untersuchungen R. Eichhorn)
- Kognition und Moralentwicklung bzw. leistungsstarke bzw. schwache Schüler als moralpsychologisches Phänomen (Untersuchungen G. Prillwitz und K. Horstmann)
- Die gleichzeitige Entwicklung präskriptiver, konsensueller und normativprävalenter Moral als ontogenetische Verlaufsfolge bzw. zur Darstellung ihrer alterstypischen Erscheinungsformen (Untersucher: Kaempffer, Doil, Quade)
- Aneignung von Moral bei moralischem Lernen als spezielle Form der Situationsbewältigung (z.B. Lernen in der Situation, am Modell bzw. Beispiel, unter Voraussetzungen von moralischen Ausgangsabstraktionen (Vorinformationen), unter verschiedenartigen Kontrollbedingungen und im Verhältnis von Fremd- und Selbstbewertung (Untersucher: Köppler, Dittmar, Petereit, Tumusheit)

- Moralische Erziehung als spontane bzw. bewußte Realisierung präskriptiver, konsensueller und normativ-präskriptiver Funktionen innerhalb des Untersuchungsgeschehens (Untersucher: Wummer)
- Das Problemkind als moralisches Phänomen (Untersucher Stoll, Berger, Lemke)

Leserkreis: Psychologen, Lehrer, Erzieher, Philosophen, Soziologen

Vergleichstitel:

- Moralische Stabilität der Persönlichkeit
Autor: Tschudnowski (UdSSR)
- Entwicklung prosozialen Verhaltens
Autor: Staub (USA)

Zur Psychologie moralischer Entwicklungen von Heranwachsenden

(Kapitelplan zu einer Monographie 1984)*

GERHARD ROSENFELD

1. Moralphyschologische Untersuchungen als spezieller Forschungsgegenstand

- Zusammenhang und Unterschied von ethischer und psychologischer Fragestellung
- Die Begründung spezieller psychologischer Untersuchungen und die Darstellung spezieller Traditionslinien moralpsychologischer Arbeiten
- Zum Interessenkonzept in ethischer und psychologischer Sicht
- Historisch-gesellschaftliche Voraussetzungen der Überwindung des Gegensatzes zwischen gesellschaftlichen und individuellen Interessen
- Zur generellen Funktion der Moral als Bestandteil des gesellschaftlichen Bewußtseins
- Die objektive Übereinstimmung zwischen gesellschaftlichen und individuellen Interessen in historischer Sicht, dargestellt am Beispiel des Klassensubjekts und des individuellen Subjekts
- Zur Kennzeichnung des Individuums in seiner subjektiven Einmaligkeit und Unwiederholbarkeit

* Im Kopf des Manuskriptes: „WB Pädagogische Psychologie / Berlin, den 24.9.1984 / Arbeitsthema zur M o n o g r a p h i e / „Zur Psychologie moralischer Entwicklungen von Heranwachsenden“.

- Die Einmaligkeit des Individuums sowie die Unwiederholbarkeit seiner Biographie als Wurzel eines individuellen Selbstanspruchs
- Das individuelle moralische Recht auf Selbstverwirklichung und Selbstbehauptung
- Gesellschaftliche Möglichkeiten der Entwicklung des Individuums sowie die Freisetzung subjektiver Kräfte
- Die Ermöglichung der Individualität durch die Gesellschaft und die gleichzeitige Einengung ihrer Entwicklung

2. Psychologische Konzepte des moralischen Verhaltens

- Die Bedeutung des Konzepts von PIAGET sowie seine Unterscheidung von heterogener und autonomer Moral
- Die Funktion des Spiels und der Spielregeln im Konzept von PIAGET
- Zur Auseinandersetzung mit dem Konzept von PIAGET durch WYGOTSKY und ELKONIN
- Kennzeichnung der Weiterführung des Konzepts PIAGETs durch KOHLBERG
- Kritische Darstellung der Stufenfolge des moralischen Entwicklungsverlaufs
- Zum Problem spezieller Stadien der moralischen Entwicklung (präkonventionell, konventionell und postkonventionell)
- Moralpsychologische Konzepte von STAUB
- Das marxistische Konzept von TSCHUDNOWSKI
- Möglichkeiten und weitere Entwicklung dieses Konzepts
- Aufgreifen von moralpsychologischen Aussagen innerhalb der sowjetischen Psychologie

3. Zur psychologischen Unterscheidung spezieller Grundmechanismen des moralischen Verhaltens

- Zur Klassifizierung nach den psychologischen Grundformen der präskriptiven, konsensuellen und normativ-prävalenten Moral
- Präskriptive Moral als die Fähigkeit des Individuums zur Befolgung von Vorschriften, Geboten, Verboten und Einhalten von Erlaubnisbereichen
- Der Zusammenhang von Befolgen, Gehorsam, Einsicht und Sanktion
- Die konsensuelle Moral als zwischenmenschliche Übereinkunft, als Herstellung und Einhaltung von Vereinbarungen, als verbindliche Festlegung von Kompromissen u.ä.

- Der Zusammenhang von Verantwortung, Verpflichtung, Zuverlässigkeit, Treue u.ä. im Kontext der konsensuellen Moral
- Normativ-prävalente Moral als zunehmende Verselbständigung des Eigenwerts einer moralischen Größe
- Die Respektierung moralischer Prinzipien und Grundsätze
- Die Verbindlichkeit moralischer Normen innerhalb eines persönlichen Wertkonzepts
- Die zeitweilige bzw. auch dauerhaft mögliche Entwicklung eines moralischen Prinzips als Zielgröße individueller Handlungen

4. Zum Situationskonzept in seiner Bedeutung für die moralische Entwicklung

- Zum Begriff der Situation in seiner umgangssprachlichen bzw. traditionellen Bedeutung (Situation als zeitweiliges Ereignis, als aktuelle Möglichkeit bzw. Auch als eine historisch gegebene Lage, z.B. die wirtschaftliche Situation, die aktuell-politische Situation u.ä.)
- Zum Situationsbegriff in seiner psychologisch-theoretischen Bedeutung
- Aufgreifen des Situationskonzepts von TOMASZEWSKI
- Kritische Darstellung und kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Ansätzen der bürgerlichen Situationstheorie
- Zurückweisung der amerikanischen Situationsethik
- Möglichkeiten und Grenzen einer Situationstaxonomie
- Konstituierende Situationsmerkmale bzw. Situationsparameter
- Zur normativen Kodifizierung von Situationen als gesellschaftlicher und sozialer Prozeß
- Subjektive Moralentwicklung als individuelle Situationsbewältigung und gleichzeitige Aneignung des jeweiligen normativen Situationskonzepts
- Zur Selbstverwirklichung des Individuums als Erweiterung des individuellen Situationsspektrums
- Zur molekularen und molaren Struktur des sittlichen Verhaltens im Zusammenhang mit dem Situationskonzept

5. Untersuchungen zur produktiven Arbeit von Schülern in ihrer moralischen Wirkung

- Unterscheidung möglicher Situationen bei der Arbeitstätigkeit von Schülern
 - a) die isolierte Situation mit episodischem Charakter,

- b) die serielle Situation als summative Folge,
- c) die strukturelle Situation als Bestandteil und Einheit verschiedenartiger gesellschaftlicher Situationen
- Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in der strukturellen Arbeitssituation
- Zur situationsgerichteten Wissensinformation bzw. schulischen Kenntnisreaktivierung im Hinblick auf den Arbeitsprozeß
- Spezielle Situationskenntnis bzw. -unkenntnis als moralisches Phänomen
- Entstehung moralischer Konflikte als Wissensfolge
- Die Entwicklung moralischer Motive bzw. moralischer Zielbildungen als Folge situationspezifischer Kenntnisreaktivierung

6. Zur Entstehung sozialistischer Verantwortung und kollektiver Einsatzbereitschaft

- Kooperation und Leitung als moralisches Bewährungsfeld
- Das konsensuelle Moment in der kooperativen Bewährung (wechselseitige Zuverlässigkeit, Kooperationsbereitschaft, Verantwortungsbewußtsein, Einsatzwilligkeit)
- Die individuelle Bewährung als spezieller Kooperationskonflikt
- Zum Zusammenhang von individueller Befähigung und kollektiver Verantwortung

7. Die Bedeutung des Tätigkeitsgegenstandes als spezieller Situationsfaktor in seiner moralischen Relevanz

- Bedeutungserfassung des Gegenstands und Aufforderung durch den Gegenstand
- Der Gegenstand als Idee (ideeller Gegenstand) und als Resultat (materieller Gegenstand)
- Zur Entwicklung des ideellen Gegenstands als Plan, Konzept, Ausführungsmuster und Programm
- Zur Produktion des materiellen Gegenstands als Vorgang der Realisierung von Ideen
- Zur zweifachen Bedeutungserfassung des Gegenstands als individuelle Erkenntnis seines Wesens und als Erfassen einer gesellschaftlichen und individuellen Wertbeziehung
- Zum Zuwachs der moralischen Relevanz von Situationskonzepten durch Bedeutungserhöhung des Gegenstands

- Subjektive Zielbildung und Motivation als Indikatoren des sich entwickelnden Moralbewußtseins
- Die Gefährdung des Tätigkeitsgegenstands und die moralische Stabilisierung der Tätigkeitsituation (Gefährdung, Bedrohung) als Voraussetzung spezieller moralischer Konflikte

8. Zur individuellen Reflexion normativer Situationskonzepte im schulischen Einzugsbereich

- Untersuchungen ausgewählter Schulsituationen und die Reflexion ihrer normativen Konzepte durch Schüler
- Vergleich der Reflexion von Situationskonzepten zwischen Lehrer und Schülern
- Vergleich zwischen Schulsituationen mit unterschiedlicher Gegenstandsbedeutung
- Vergleich der Reflexion normativer Situationskonzepte zwischen unterschiedlichen Altersgruppen bzw. zwischen Extremvarianten

9. Zur Erkenntnis unterschiedlicher moralischer Bewährungsmöglichkeiten

- Reflexion von moralischen Bewährungsmöglichkeiten gegenüber schulischen und familiären Situationen
- Zum Problem des moralischen Möglichkeitsfeldes im Kontext unterschiedlicher strukturierter Situationen, z.B. Situationen mit größerer Freizügigkeit bzw. einer größeren Anzahl Alternativen, Situationen mit festgelegtem Organisationsprogramm und stabiler individueller Integration
- Kognitives Niveau und individuelle moralische Reflexion
- Kognitive begriffliche Repräsentation unterschiedlicher moralischer Situationen

10. Zur Formierung des sittlichen Verhaltens im Kleinkind-, Schulkind- und Jugendalter

- Die möglicher gleichzeitige Existenz von präskriptiver, konsensueller und normativ-prävalenter Moral in den drei Altersphasen
- Zur altersspezifischen Existenzweise der drei Grundformen moralischen

Verhaltens, z.B. zum Unterschied von konsensueller Verbindlichkeit zwischen 4- und 10Jährigen

11. Moralische Entwicklung als spezieller Einstieg bzw. Lernvorgang

- Aneignung moralischer Konzepte im Kontext konkreter Situationen gegenüber Modellen
- Moralisches Lernen am Modell im Zusammenhang mit dem Beispiel, dem Vorbild usw.
- Zur Funktion der moralischen Ausgangsabstraktion im Sinne allgemeiner moralischer Konzepte, moralischer Ideen und Grundsätze sowie ihrer situationsspezifischen Konkretisierung
- Zur Funktion der Kontrolle bei der Formierung sittlicher Verhaltensregulation
- Zur Fremd- und Selbstbewertung bei der Formierung sittlicher Verhaltensstrukturen

12. Moralische Entwicklung als Erziehungsvorgang

- Individuelle Fehlentwicklung als Fehlererziehung und Ausgangspunkt moralischen Fehlverhaltens
- Unterrichtssituationen als moralische Erziehungsform
- Zur normativen Kodifizierung verschiedenartiger Unterrichtssituationen
- Zur Einhaltung von unterschiedlichen normativen Situationskonzepten im Unterricht und zum Verstoß gegen unterschiedliche normative Situationskonzepte im Unterricht
- Die Reaktionsweise von Lehrern und Mitschülern im Zusammenhang mit normativen Verstößen
- Zur Wirkung möglicher präskriptiver, konsensueller bzw. normativ-prävalenter pädagogischer Korrekturmaßnahmen
- Deskriptive, konsensuelle und normativ-prävalente Maßnahmen als Erziehungsformen

Bibliografie

Gerhard Rosenfeld

I. Monographien

- 1964 *Theorie und Praxis der Lernmotivation. Ein Beitrag zur pädagogischen Psychologie.* Deutscher Verlag der Wissenschaften. Berlin 1. Aufl., insgesamt 17. Auflagen.

II. Hochschulschriften

- 1956 *Über Bedingungen der optischen Figurwahrnehmung im Schwellenbereich.* Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Dr. rer. nat. Humboldt-Universität Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät
- 1964 *Theoretische und praktische Probleme der Lernmotivation – Eine pädagogisch-psychologische Untersuchung.* Habilitationsschrift zur Erlangung des akademischen Grades eines Dr. rer. nat. habil. Pädagogische Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin [publiziert als *Theorie und Praxis der Lernmotivation. Ein Beitrag zur pädagogischen Psychologie.* 1964]

III. Artikel aus Sammelbänden und Zeitschriften (Auswahl)

- 1951 Die Auswertung der III. Weltfestspiele der Jugend und Studenten im Deutschunterricht. In: *Deutschunterricht. Zeitschrift für Erziehungs- und Bildungsaufgaben*. 4. Jahrgang, Heft 5, 4-7
- 1959 Zu einigen Grundfragen der Begabungstheorie (Vorabdruck eines Beitrages aus Heft 12 der Zeitschrift „Pädagogik“) In: *Forum. Wissenschaftliche Beilage*, 13. Jahrgang, Heft 46, 12. November 1959: 1-8.
- 1960 Zu einigen Grundfragen der Begabungstheorie. In: *Pädagogik*, 1960, Heft1, 69-85
- 1960 Das Menschenbild in seiner Bedeutung für einige Charakterlehren. In: *Probleme und Ergebnisse der Psychologie*. Heft 1, 31-46
- 1961 Zu einigen Grundfragen der Begabungstheorie. In: *Beiträge zu Begabungsproblem*. Volk und Wissen. Berlin, 140-164
- 1962 Das Experiment in der pädagogischen Psychologie. In: *Probleme und Ergebnisse der Psychologie* III/IV, Deutscher Verlag der Wissenschaften, 77-84
- 1964 Zu einigen theoretischen und praktischen Problemen der pädagogische Psychologie. In: *Probleme und Ergebnisse der Psychologie*, 11/1964, Deutscher Verlag der Wissenschaften, 7-27
- 1969 Wert- und Motivationstheoretische Konzeption des Erziehungsvorganges. In: *Probleme und Ergebnisse der Psychologie*, 30/1969, Deutscher Verlag der Wissenschaften, 47-69
- 1971 [mit Rolf Jakuszek] Die Berücksichtigung psychologischer Analysen des Erziehungsprozesses in der forensischen Gutachtertätigkeit. In: *Kriminalität und Persönlichkeit. Psychiatrisch-psychologische und strafrechtliche Aspekte*. Hrsg. v. H. Szewczyk, Bd. 13, Gustav Fischer Verlag Jena193-204

- 1974 [mit Karl-Friedrich Wessel] Objektive Gesetzmäßigkeit aus der Sicht des Verhältnisses von Philosophie und Psychologie. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 22. Jahrgang, Heft 10/11, 1348-1358
- 1975 [mit Karl-Friedrich Wessel] Zur Evolution der individuellen Freiheit. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 23. Jahrgang, Heft 10, 1364-1366
- 1977 Weltanschauliche und moralische Gerichtetheit als persönlichkeitspsychologischer Forschungsgegenstand der kommunistischen Erziehung. In: *Pädagogische Forschung*. Hrsg. v. der Akademie der pädagogischen Wissenschaften der DDR, 18. Jahrgang 1977, Heft 1, 31-35
- 1977a Entwicklung von Charaktereigenschaften. In: *Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozeß*. Hrsg. v. Adolf Kossakowski, Horst Kühn, Joachim Lompscher, Gerhard Rosenfeld. 1. Aufl. 1977 – 5. Aufl. 1988, Verlag Volk und Wissen. Berlin. Kap. 8, 299-338
- 1977b Entwicklung von Charaktereigenschaften. In: *Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozeß*. Hrsg. v. Adolf Kossakowski, Horst Kühn, Joachim Lompscher, Gerhard Rosenfeld. 1. Aufl. 1977 – 5. Aufl. 1988, Verlag Pahl-Rugenstein. Köln, Kap. 8, 299-338
- 1979 Zur Anerziehung von festen Verhaltensgewohnheiten. In: *Deutsche Lehrerzeitung (DLZ)* 43/1979, Pädagogisches Forum, 5
- 1980 [mit Karl-Friedrich Wessel] Persönlichkeitsentwicklung und moralische Stabilität. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 28. Jahrgang, Heft 4, 435 – 443
- 1980 Kognitive Komponenten der Antriebsregulation. In: *Psychologie im Sozialismus*. Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- 1981 Grundartikel u.a. zu den Stichwörtern „Widerspruchserleben“, „Wertorientierung“, „Charakter“ und „Charakterentwicklung“. In: *Wörterbuch der Psychologie*. VEB Bibliographisches Institut. Leipzig

- 1984 Methodologische Probleme des Situationsbegriffs im Zusammenhang mit Moralentwicklung. In: *Psychologische Komponenten der Tätigkeitsregulation im Prozeß der Entwicklung kommunistischer Persönlichkeiten*. PH N-K. Krupskaja. Halle/S. Heft 4, 34-41
- 1985 Das Tätigkeitskonzept im Bereich der Moralentwicklung. In: *Das Tätigkeitskonzept in der pädagogischen Psychologie*. APW. *Forschungsberichte und Studien 1985*, 40-54

IV. Herausgegebene und mitherausgegebene Reihen und Zeitschriften (Auswahl)

- 1977a *Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozeß*. Hrsg. v. Adolf Kossakowski, Horst Kühn, Joachim Lompscher, Gerhard Rosenfeld. 1. Aufl. 1997 – 5. Aufl. 1988 Volk und Wissen, Volkseigener Verlag Berlin
- 1977b *Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozeß*. Hrsg. v. Adolf Kossakowski, Horst Kühn, Joachim Lompscher, Gerhard Rosenfeld. 1. Aufl. 1997 – 5. Aufl. 1988, Köln: Verlag Pahl-Rugenstein

V. Konferenzberichte, Vorträge, Interviews (Auswahl)

- 1959 Diskussionsbeitrag (Pädagogische Fakultät Berlin). In: Schulkommision beim Politbüro des Zentralkomitees der SED und Ministerium für Volksbildung (Hrsg.). *Pädagogische Wissenschaft und sozialistische Schule. Gekürztes Protokoll der Arbeitstagung pädagogischer Wissenschaftler vom 18. bis 20. 6. 1959 in Berlin*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin: 81-86.
- 1965 Aufgaben und Perspektiven der pädagogischen Psychologie in der Deutschen Demokratischen Republik. In: *Psychologie als gesellschaftliche Produktivkraft. Bericht über den 1. Kongress der Gesellschaft für Psychologie in der DDR*. Deutscher Verlag der Wissenschaften, 295-304

- 1968 Erziehungspsychologische Aspekte bei der Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit. In: *Sozialismus und Persönlichkeit. Konferenzprotokoll Teil II, Urania*, 14-22
- 1968 Psychologie zwischen Mensch und Maschine. Interview. *Berliner Zeitung am Abend (BZA)* vom 9.10.1968
- 1969 Theoretische und praktische Ergebnisse der Erziehungspsychologie. In: *Bericht über den 2. Kongreß für Psychologie in der DDR, Symposium Erziehungspsychologie und Erziehungsberatung*, 189-192 (erweiterte Fassung erschienen in: *Probleme und Ergebnisse der Psychologie*, 30/1969, Deutscher Verlag der Wissenschaften, 47-69)
- 1972 Persönlichkeitspsychologische Probleme der sozialistischen Charaktererziehung. In: *Psychologische Probleme der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Konferenzbericht 23.-25. 2. 1972 in Berlin*, Volk und Wissen, 100-119
- 1975 Pädagogisch-psychologische Probleme der sozialistischen Persönlichkeits- und Charakterentwicklung. Vortrag. *11. Tagung des Wissenschaftlichen Rates der APW, Institut für Pädagogische Psychologie*, 19.-20.3. 1975 Berlin

VI. Unveröffentlichte Manuskripte

- 1965 *Erziehungspsychologie* (Monographie). Geplante Veröffentlichung bei Deutscher Verlag der Wissenschaften. Berlin
- 1979 *Theoretische Studie zum Problem der Gerichtetheit*. Autorenkollektiv Rosenfeld (Leitung), Banse, Hentschel, Horstmann, Prillwitz, Wismann. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR - Pädagogische Psychologie, Ergebnismaterialien der Bildungsforschung
- 1984 *Zur Psychologie moralischer Entwicklungen sozialistischer Persönlichkeiten*. (Gliederung zur Monographie)

Berliner Studien zur Wissenschaftsphilosophie und Humanontogenetik

Band 1

Wessel, Karl-Friedrich & Bosinski, Hartmut A. G. (Hrsg.). 1992.
Interdisziplinäre Aspekte der Geschlechterverhältnisse in einer sich wandelnden Zeit.
Kleine Verlag, Bielefeld: 314 S.

Band 2

Wessel, Karl-Friedrich (Hrsg.). 1992.
*Technik und Menschenbild im Spiegel der Zukunft:
Wissenschafts- und Technikentwicklung – Fragen unserer Zeit.*
Kleine Verlag, Bielefeld: 141 S.

Band 3

Wessel, Karl-Friedrich (Hrsg.)
unter Mitarbeit von Förster, Wolfgang & Jacobi, Rainer-M. E. 1994.
*Herkunft, Krise und Wandlung der modernen Medizin.
Kulturgeschichtliche, wissenschaftsphilosophische und anthropologische Aspekte.*
Kleine Verlag, Bielefeld: 518S.

Band 4

Wessel, Karl-Friedrich, Naumann, Frank & Lehmann, Monika (Hrsg.). 1993.
Migration.
Kleine Verlag, Bielefeld: 258 S.

Band 5

Wessel, Karl-Friedrich, Ebert, Wilhelm, Eggers, Gerd & Lost, Christine (Hrsg.). 1994.
Lebensbildung in Europa zwischen Utopie und Wirklichkeit.
Kleine Verlag, Bielefeld: 506 S.

Band 6

Wessel, Karl-Friedrich & Naumann, Frank (Hrsg.). 1994.
Kommunikation und Humanontogenese.
Kleine Verlag, Bielefeld: 591 S.

Band 7

Wessel, Karl-Friedrich & Naumann, Frank (Hrsg.). 1994.
*Verhalten, Informationswechsel und organismische Evolution –
Zu Person und Wirken Günter Tembrocks.*
Kleine Verlag, Bielefeld: 280 S.

Band 8

Wessel, Karl-Friedrich, Mortag, Michael, Ebert, Wilhelm & Eckinger, Ludwig (Hrsg.).
1996.
*Bildungstheoretische Herausforderungen.
Beiträge der Interdisziplinären Sommerschulen 1990 bis 1993.*
Kleine Verlag, Bielefeld: 406 S.

Band 9

Wessel, Karl-Friedrich & Möws, Gerd-Otto (Hrsg.). 1996.

Wie krank darf der Gesunde sein?

Zum Menschenbild von Psychologie und Medizin. Eine interdisziplinäre Begegnung.

Kleine Verlag, Bielefeld: 226 S.

Band 10

Kleinhempel, Friedrich, Möbius, Anette, Soschinka, Hans-Ulrich & Waßermann, Michael (Hrsg.). 1996.

Die Biopsychosoziale Einheit Mensch – Begegnungen.

Festschrift für Karl-Friedrich Wessel.

Kleine Verlag, Bielefeld: 665 S.

Band 11

Paul, Siegfried. 1997.

Die Moskauer mathematische Schule um N. N. Lusin.

Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte, Arbeitsprinzipien, Zerfall.

Unter besonderer Berücksichtigung der Kampagne gegen Lusin im Sommer 1936.

Kleine Verlag, Bielefeld: 238 S.

Band 12

Schmidt, Hans-Dieter. 1997.

Texte zwischen Ja und Nein.

Selbstbefragung eines DDR-Psychologen.

Kleine Verlag, Bielefeld: 142 S.

Band 13

Heise, Hildegard. 1997.

Die Urbeweglichkeit des Menschen.

Wo sich Gesellschaftstheorie, Gehirnforschung und Geschlechtertheorie berühren.

Kleine Verlag, Bielefeld: 188 S.

Band 14

Rothgänger, Hartmut. 1999.

Bioakustik des Menschen.

Eine Gesamtdarstellung der nonverbalen und verbalen Kommunikation.

Kleine Verlag, Bielefeld: 264 S.

Band 15

Umstätter, Walther & Wessel, Karl-Friedrich (Hrsg.) 1999.

Interdisziplinarität – Herausforderung an die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

Festschrift zum 60. Geburtstag von Heinrich Parthey.

Kleine Verlag, Bielefeld: 286 S.

Band 16

Dörner, Günter, Hüllemann, Klaus-D., Tembrock, Günter, Wessel, Karl-Friedrich & Zänker, Kurt S. (Hrsg.) 1999.

Menschenbilder in der Medizin – Medizin in den Menschenbildern.

Kleine Verlag, Bielefeld: 910S.

Band 17

Wessel, Karl-Friedrich, Schulz, Jörg & Hackethal, Sabine (Hrsg.) 2000.

Ein Leben für die Biologie(geschichte).

Festschrift zum 75. Geburtstag von Ilse Jahn.

Kleine Verlag, Bielefeld: 236S.

Band 18

Schulz, Jörg. 2000.

Aldous Huxley und die menschliche Vielfalt.

Der Homo sapiens in der Literatur eines Naturwissenschaftsbegeisterten.

Kleine Verlag, Bielefeld: 158 S.

Band 19

Wessel, Karl-Friedrich, Zänker, Kurt S., Dörner, Günter, Tembrock, Günter & Vogel, Friedrich (Hrsg.). 2001.

Genom und Umwelt.

Kleine Verlag, Bielefeld: 158 S.

Band 20

Heise, Hildegard. 2002.

Umkehren und wie ein Kind werden.

Die aktuelle Bedeutung der Neotenie der Menschheit.

Kleine Verlag, Bielefeld: 240 S.

Band 21

Scupin, Olaf. 2003.

Pflegebedürftig – Herausforderung oder das „Ende“ des Lebens?

Der Entwurf einer subjektiven Theorie der Pflegebedürftigkeit.

Kleine Verlag, Bielefeld: 208 S.

Band 22

Wessel, Karl-Friedrich, Scupin, Olaf, Bekel, Gerd & Diesner, Thomas (Hrsg.). 2007.

Selbstsorge.

Wissenschaftstheoretische und gesundheitspolitische Dimensionen.

Kleine Verlag, Bielefeld: 138 S.

Band 23

Wessel, Karl-Friedrich (Hrsg.). 2007.

Die Zukunft der Bildung und die Bildung für die Zukunft.

Festschrift zum 70. Geburtstag von Dieter Kirchhöfer.

Kleine Verlag, Bielefeld: 130 S.

Band 24

Wessel, Karl-Friedrich, Scupin, Olaf, Diesner, Thomas, Schulz, Jörg & Bekel, Gerd (Hrsg.). 2009.

Die Ordnung der Pflegewelt.

Kleine Verlag, München: 366 S.

Band 25

Wessel, Andreas (Hrsg.). 2008.

„*Ohne Bekenntnis keine Erkenntnis*“.

Günter Tembrock zu Ehren.

Kleine Verlag, Bielefeld: 159 S.

Band 26

Jahn, Ilse & Wessel, Andreas (Hrsg./Eds.). 2010.

Für eine Philosophie der Biologie / For a Philosophy of Biology.

Festschrift to the 75th Birthday of Rolf Löther.

Kleine Verlag, USP Publishing, München: 272 S.

Band 27

Wessel, Karl-Friedrich, Scupin, Olaf, Diesner, Thomas & Schulz, Jörg (Hrsg.). 2011.

Die Dynamik der Pflegewelt.

Beiträge der 5. Berliner Pflergetagung vom 3. und 4. September 2010.

Kleine Verlag, USP Publishing, Grünwald: 159 S.

Band 28

Wessel, Karl-Friedrich & Diesner, Thomas (Hrsg.). 2011.

Bildungsberausforderung Alter.

Möglichkeiten und Ressourcen eines bildungsstrategischen Ansatzes.

Kleine Verlag, USP Publishing, Grünwald: 114 S.

Band 29

Wessel, Karl-Friedrich, Laitko, Hubert & Diesner, Thomas (Hrsg.) 2012.

Hermann Ley – Denker einer offenen Welt.

Kleine Verlag, USP Publishing, Grünwald: 542 S.

Band 30

Wessel, Karl-Friedrich & Wessel, Andreas (Hrsg.). 2013.

Persönlichkeit und Verantwortung in Wissenschaft, Medizin und Technik.

Robert Ketting zum Gedenken.

Kleine Verlag, USP Publishing, Grünwald: 384 S.

Seit 2015 im Logos Verlag Berlin:

Band 31

Diesner, Thomas 2015.

*Die Allgemeine Systemtheorie bei Ludwig von Bertalanffy.
Eine Begründung interdisziplinärer Wissenschaftspraxis.*

208 Seiten, 37 €; eBook 35,50 €

Band 32

Wessel, Andreas; Herrmann, Dieter B. & Wessel, Karl-Friedrich (Hrsg.). 2016

Friedrich Herneck – Ein Leben in Suche nach Wahrheit.

440 Seiten, 35 Abbildungen, 64 Seiten Faksimile, 43 €

Band 33

Diesner, Thomas; Ketting, Michael; Scupin, Olaf & Wessel, Andreas (Hrsg.). 2016

Humanontogenetik – Interdisziplinäre Theorie und Brücke in die Praxis.

291 Seiten, 14 Abbildungen, 4 Tabellen, 39 €

Band 34

Zimmer, Barbara 2016

*Pflegeberufe im Wandel – Analyse von Einflüssen der Regelwerke für das Berufsfeld
Pflege und der Pflegeausbildung auf die Entwicklungstendenzen beruflicher Pflege in
Deutschland*

217 Seiten, 18 Abbildungen, 20 Tabellen, 39,50 €

Band 35

Diesner, Thomas; Scupin, Olaf; Wessel, Karl-Friedrich & Wilde, Thomas (Hrsg.). 2016

Souveränität in Krisen und Konflikten

258 Seiten, 21 Abbildungen, 8 Tabellen, 39 €

Band 36

Diesner, Thomas; Kirchhöfer, Dieter & Wessel, Karl-Friedrich (Hrsg.). 2017

Biografieforschung und Bildungssoziologie

190 Seiten, 3 Abbildungen, 20 Tabellen, 36 €

Band 37

Wessel, Karl-Friedrich & Krause, Werner (Hrsg.). 2018

Zur Methodologie und Geschichte der Psychologie – Lothar Sprung zum Gedenken

134 Seiten, 14 Abbildungen, 1 Tabelle, 34 €

Band 38

Wessel, Andreas; Wessel, Anne E. & Wessel, Karl-Friedrich (Hrsg.) 2018.

Erziehung – Bildung – Menschenbild. Dieter Kirchhöfer zum Gedenken.

249 Seiten, 11 Abbildungen, 38,50 €

Ebenfalls erschienen im Logos Verlag:

Wessel, Karl-Friedrich 2015.

Der ganze Mensch.

Eine Einführung in die Humanontogenetik oder

Die biopsychosoziale Einheit Mensch von der Konzeption bis zum Tode.

710 Seiten, 10 Abbildungen, 59 €; eBook 51 €

Karl-Friedrich Wessel

Der ganze Mensch

Eine Einführung in die Humanontogenetik
oder
Die biopsychosoziale Einheit Mensch
von der Konzeption bis zum Tode

Entwicklung ist die Daseinsweise des menschlichen Individuums. Die Humanontogenetik betrachtet die menschliche Individualentwicklung von der Konzeption bis zum Tode. Sie versucht dabei, das Individuum als biopsychosoziale Einheit zu erfassen. Das vorliegende Buch vom „ganzen Menschen“ gibt erstmals eine umfassende Einführung in die Grundkonzepte, Probleme, Fragen und Methoden der Humanontogenetik. Als „Inter-Disziplin“ umfasst und integriert sie die Entwicklungsaspekte aller Humanwissenschaften und wirkt wiederum auf diese zurück. Damit dient die Humanontogenetik sowohl als kritische Theorie als auch als Forschungsprogramm, um die Komplexität der Individuen in ihrer strukturellen wie auch zeitlichen Dimension zu verstehen. Das Buch wendet sich an Studenten, Wissenschaftler und Praktiker aus der Medizin, der Gerontologie, der Pädagogik, der Sportwissenschaft, der Humanbiologie, der Pflegewissenschaft, der Psychologie und anderen Humanwissenschaften, aber auch an den interessierten Laien.

Karl-Friedrich Wessel, geb. 1935 in Hamburg, begann seine Laufbahn als Berufsschullehrer und studierte anschließend Philosophie und Theoretische Physik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Dort wurde er 1968 im Fach Philosophie mit einer Studie über den Kritischen Realismus promoviert und im Jahr 1975 mit einer Arbeit über Philosophie und Pädagogik habilitiert. 1977 wurde er auf den Lehrstuhl für Philosophische Probleme der Naturwissenschaften berufen und war von 1990 bis 2000 Gründer und Leiter des „Interdisziplinären Instituts für Wissenschaftsphilosophie und Humanontogenetik“. Gegenwärtig ist er wissenschaftlicher Leiter des Projektes Humanontogenetik an der Humboldt-Universität zu Berlin und Vorsitzender der Gesellschaft für Humanontogenetik.

ISBN 978-3-8325-3996-2

710 Seiten, 59 Euro

Logos Verlag Berlin, 2015

„Sicherlich wird in absehbarer Zeit die Komplexforschung von ihren verschiedenen Standorten und Methoden her zu einer allgemeinen und umfassenden Erziehungstheorie und vielleicht auch zu einem neuen theoretischen System der Erziehung hinführen.“

(Gerhard Rosenfeld, 1966)

Betrachtet man die Entwicklung der Erziehungswissenschaften der letzten 50 Jahre, muss konstatiert werden, dass sich diese Hoffnung von Gerhard Rosenfeld (1925-85) bestenfalls in bescheidenen Ansätzen erfüllt hat. Eine interdisziplinäre, ganzheitliche Betrachtung der komplexen Erziehungsprozesse in ihren biologischen, psychischen und sozialen Kontexten steht noch aus. Angesichts der immer komplizierter und bedrohlicher werdenden Prozesse auf unserem Planeten werden Bildung und Erziehung und ihre ganzheitliche theoretische Fundierung zu einem Schlüsselfaktor für eine nachhaltige Entwicklung.

Dieser Band enthält Beiträge einer Gedenkveranstaltung für den Psychologen und Erziehungswissenschaftler Gerhard Rosenfeld. Sie werden ergänzt durch die Zusammenstellung einiger bereits veröffentlichter und unveröffentlichter Originaltexte von Rosenfeld, Texte in Zusammenarbeit mit Kollegen sowie eine Zusammenstellung ausgewählter Publikationen, Vorträge und Konferenzberichte. Er beinhaltet außerdem zahlreiche Dokumente, die den wissenschaftlichen Werdegang, aber auch die Schwierigkeiten dokumentieren, welche Rosenfeld bei der Durchsetzung seiner theoretischen und praktischen Bemühungen bereitet worden sind. Zudem illustrieren Erinnerungen der Familie und von Kollegen diesen Band.

Mit Beiträgen von

Karla Horstmann-Hegel, Dieter Kirchhöfer, Gerhard Rosenfeld,
Ulrike Sayatz & Karl-Friedrich Wessel

Logos Verlag Berlin

ISSN 2365-5089

ISBN 978-3-8325-5034-9

_____  _____