

Die Universität als Wirkungseinheit psychischer Faktoren

Von Wilhelm S a l b e r , Köln

Dieser Aufsatz hat drei Ziele: 1. die Darstellung psychologischer Befunde einer empirischen Untersuchung von 250 Dozenten und Studierenden der Universität Köln, 2. die Analyse der Universitätsprobleme mit Hilfe eines psychologischen Denkmodells, 3. die Entwicklung von Folgerungen, die sich aus psychologischen Einsichten für Universitätsreformen ergeben.

Vor drei Jahren haben wir mit einer Untersuchung über Probleme der Arbeit an der Universität begonnen; ihr Ziel ist es, die Vielfalt der Erfahrungen im Universitätsbereich aus psychologischer Sicht transparent zu machen. Die Methode der Untersuchung erscheint am ehesten der Form einer zeitlich ausgedehnten „Spirale“ vergleichbar, wie sie seit *Freud* für die Erforschung der Probleme eines Individuums eingesetzt wird. Doch bezieht sich unsere Untersuchung auf die konstituierenden Züge eines sehr umfassenden Prozesses: die Arbeit an der Universität; in mehreren Interviewphasen suchten wir von Beschreibungen zu Erklärungen zu gelangen. Den Kern der Überlegungen bildet dabei die Auffassung, es sei möglich, *seelischen „Konstruktionszusammenhängen“ (Wirkungseinheiten) nachzugehen, welche bei Studieren, Forschung und Lehre eine Rolle spielen.*

Die allmählich anwachsende „Bewegung“ im Untersuchungsfeld kam der Analyse entgegen. Zu anderen Untersuchungen, die sich mit politischer Bildung sowie mit Problemen der Didaktik und Beeinflussung beschäftigen, ergaben sich dabei aufschlußreiche Querverbindungen.

Es zeigte sich, daß Studieren, Forschung und Lehre in psychologischer Hinsicht *nicht getrennt voneinander betrachtet werden können*; wenn sich das eine ändert, ändert sich auch das andere. Darauf verweisen sowohl die Aussagen der Dozenten wie der Studierenden. Das ergibt sich zudem aus der psychologischen Analyse, die heute an der Universität Forschung und Mitteilungsnotwendigkeit (Publizität), Forschungsplanung und Nachwuchs-Heranziehen, Forschung und Lehrsystem genauso aufeinander bezogen sieht wie eine Förderung von Forschung und Lehre durch Fragestellungen seitens der Studierenden und durch Gesellschaftsprobleme.

Es zeigte sich ferner, daß die „Erfahrungen“ an der Universität – Beunruhigung, Nicht-Verstehen, Leistung, Selbständigkeit, Einsicht – in *verschiedenartigem Kontext* stehen und *verschiedenartige Entwicklungsmöglichkeiten haben können*. Das verweist auf umfassende „Ganzheiten“ *seelischer Konstitution*: je nach Ausprägung haben sie verschiedene Gestalthöhe, mehr oder weniger umfassenden Lösungscharakter, Ausschluß- und Einbeziehungstendenzen, Erweiterungschancen und -begrenzungen, progressive und regressive Züge.

Beispielhaft wird das anhand *verschiedener Formen der Entwicklung des Studierens* beschreibbar. Wir fanden Entwicklungsformen der Vereinheitlichungen des Studierens in Richtung „Sinnsuche“ oder „Idealisierung“ von Studieren und Beruf; oder es kam zu Vereinheitlichung durch Anschluß an die Arbeit eines Instituts. In anderen Fällen

entwickelten sich Resignation, Selbstvorwürfe oder Aggressionen gegen andere. Das beinhaltet dann oft bereits eine Überwindung von Spannungen und Problemen, die in anderen Entwicklungsprozessen deutlicher als Gegeneinander zutage traten. So erweist sich etwa die Spannung zwischen der Hoffnung auf „Lebensinhalt“ und dem Alltag der Universität als Kern von Frustrationen; eine andere Spannung ergibt sich in Verbindung mit idealen Möglichkeiten, die zu verfolgen als „riskant“ erlebt werden. Als spannungsvoll erscheint auch die Polarität von Sicherheitsbedürfnis und Veränderungsnotwendigkeit beim Studieren oder die Polarität zwischen Handeln-Wollen und Sich-einfügen-Müssen.

Je nach Ausprägung solcher Ganzheiten (Entwicklungsformen) werden Universität, Wissenschaft, Studieren mit anderen Augen betrachtet. Je nachdem ergibt sich eine andere Beurteilung von Reformen, ergeben sich spezifische Projektionen, Schuldgefühle oder Aggressionen.

Die Erforschung von Erlebnisqualitäten, Verhaltensformen und Verarbeitungsweisen ermöglicht es, charakteristische „Spannungen“, Gegenläufe, Extremisierungen, Ausprägungen und Verlaufsgestalten zu beschreiben. Unter Erlebnisqualitäten oder Verhaltensformen kann man sich Züge vorstellen wie Beunruhigung, Unbehagen, Bestimmt-Werden, Richtungslosigkeit, Überbeanspruchung, Abwertung, Drängen, Forderungen, Proteste, Weigerungen – aber auch Bewährung, Sich-Finden, Entdecken, Einsicht, Bestätigung, Neuorientierung, Weiterkommen. All diese Züge bedeuten Markierungen für die Entwicklung des Studierens, und zwar sowohl in Richtung einer Fortentwicklung als auch in Richtung eines Stehenbleibens oder Rückschritts. Sie sind Hinweise auf „Konstruktionsprobleme“ des Seelischen und lassen sich anhand der „beweglichen Ordnung“ psychischer Grundfaktoren überschaubar machen und von ihren „Wirkungen“ her erklären (s. u.).

Unsere psychologische Analyse der Befunde, die auf eine Einsicht in die Konstruktion des seelischen Geschehens im Universitätsbereich abzielt, hebt sich damit von sonst üblichen Betrachtungen deutlich ab. Einsicht in seelische Konstruktion bedeutet Einsicht in die Notwendigkeiten seelischen Existierens und Gestalt-Werdens: Was gehört notwendig dazu, daß Seelisches so funktioniert, wie wir es bei der Arbeit an der Universität vorfinden – das ist unsere Frage. Da wir verschiedene Formen der Arbeit an der Universität vorfinden, geht es auch darum, ihre Begrenzungen, Entwicklungschancen, ihre Konflikte, ihre stabilisierenden Momente, ihre Ergänzungsnotwendigkeiten und ihre Störungsstellen auf dem Hintergrund der Wirkungseinheit im ganzen herauszuarbeiten. Stets gehören zum Studieren Weglassen-Können und Auswahl, Halt-Gewinnen und Ausprobieren, Anspruchsniveau und Bewältigung; dabei bildet sich jeweils eine „innere Form“ als Regulation verschiedenartiger Grundgestalten seelischen Lebens und der mit ihnen gegebenen Probleme aus.

Von der Annahme her, es gebe eine überschaubare Zahl solcher Grundgestalten oder Gestaltkomplexe, lassen sich die Probleme der Universitätsarbeit transparent machen. Die Grundfaktoren verweisen auf Sinndimensionen und Formierungsgesetze, die für die Einheit von Studieren, Forschen und Lehren als konstituierende Notwendigkeiten, Forderungen und Ergänzungen gegeben sind. Da ihr Zusammenwirken in unterschiedlicher Weise strukturiert sein kann, ergeben sich spezifische Zwickmühlen, Entzweigungen und verschiedenartige Entwicklungsformen der Arbeit an der Universität.

Eine solche Analyse seelischer Konstruktion geht über eine Einteilung von Aussagen

oder Meinungen hinaus. Das bedeutet nicht, daß diese Äußerungen unbeachtet bleiben; Übersichten gewinnen jedoch erst ihren psychologischen Aussagewert, wenn es möglich ist, die Befunde von einem Denkmodell her in psychologische Zusammenhänge einzuordnen. Daher sollen hier vor allem diese Zusammenhänge dargelegt werden.

Welche Zusammenhänge sind nun für eine psychologische Interpretation wichtig? Bei den Dimensionen, die psychologisch relevante Erklärungsprinzipien des „Lebens“ und „Funktionierens“ einer Universität darstellen, handelt es sich um sechs spezifische Gestaltfaktoren: um die Komplexe von *Kontinuität* und *Risiko*, um Notwendigkeiten des *Sich-Engagierens* und der *Hochstilisierung*, um Realisierungsprobleme von „universalen“ *Idealen* sowie um Grenzen des Könnens in der *Instrumentierung* des „Menschlich-Allzumenschlichen“.

In der Dimension der Kontinuität werden beispielsweise Gestalt und Gehalt eines Komplexes sichtbar, der Gebundenheit, Rückhalt, Aneignung und Haben sowie Behalten, Stabilität als „verbindende“ und „bewegende“ psychische Grundprobleme umschließt. Die *Kontinuitätsprobleme* an der Universität kommen zum Ausdruck etwa im Unbehagen darüber, daß man an der Universität wieder von vorn beginnen muß, oder im Gefühl, es gerate alles in Fluß; sie werden aber genauso spürbar in der langfristigen Planung für den Aufbau eines Instituts und seiner Forschungsarbeit. Mit Kontinuitätsproblemen hat zu tun der Wunsch nach engerem Kontakt mit den Dozenten oder die Tendenz nach einer handfesten Studienleitung.

Dabei erweist sich die Kontinuität als eine „zweischneidige“ Sache: einerseits wird eine „Versorgung“ erstrebt, andererseits bilden sich Erlebnisse der Unzufriedenheit aus, die damit verbunden sind, daß das Riskieren allzusehr eingeschränkt werden kann. Wir kamen auf diese Weise zu der Einsicht, daß die Grundfaktoren nicht als feste und eindeutige statische „Kräfte“ anzusehen sind, sondern eher als Problemkomplexe, als „Gegensatzeinheiten“ oder paradoxe Tendenzen der Struktur- und Formenbildung seelischen Geschehens. Die Formen der Arbeit an der Universität können daher sowohl durch Hinweise auf seelische Notwendigkeiten charakterisiert werden, die sich aus Gestalt und Gehalt spezifischer Grundkomplexe ergeben, als auch durch die Konfliktmöglichkeiten, die damit zugleich gegeben sind.

Schon hier deutet sich an, daß bei einer *mehrdimensionalen Konstitution Spannungsfelder entstehen*, die auf umfassende Konzepte oder Strukturierungen drängen. Die verschiedenen Notwendigkeiten – wozu auch die Notwendigkeit der vereinheitlichenden Strukturierung gehört – treten einander als Forderungen gegenüber. Konflikte für die Kontinuitätsdimensionen verweisen auf den Gegenpol des Risikos; sie treten zutage etwa bei der Umgestaltung der Schulhaltung in Richtung Risiko, Unsicherheit der Forschung oder in der Erfahrung von Unvermeidbarkeiten der Neuorientierung und des Anders-Werdens oder von der Unabgeschlossenheit wissenschaftlichen Denkens.

Indem solche Zusammenhänge heraustreten, machen die Grundfaktoren die Eigenart der vorgefundenen „Konstruktionsganzheiten“ wie auch die Chancen und Begrenzungen neu produzierter Ganzheiten transparent. Für die Folgerungen, die sich aus psychologischer Sicht angesichts von Reformbestrebungen ergeben, sind besonders die Prinzipien der Regulation dieser Gestaltfaktoren wichtig: sie helfen zu erkennen, was passiert, wenn bestimmte Veränderungen vorgenommen werden, oder was noch zu-

sammenwirken kann und was nicht. Mit derartigen Konsequenzen werden wir uns später beschäftigen; ihre Begründung liegt jedoch hier.

Die Dimensionen (Grundfaktoren) können in den sich strukturierenden Wirkungseinheiten in verschiedener Weise ausgeprägt werden; ihre Ausprägungen lassen sich mit Hilfe einer Polarisierung überschaubar machen, indem Extremformen von Festlegung und Bewegtheit einander gegenübergestellt werden. Hierbei zeigt sich, daß Dozenten und Studierende nicht einfach in einem „Entweder-Oder“ als gegensätzliche „Gruppen“ anzusehen sind. Bei beiden Gruppen spielen die grundlegenden Dimensionen und ihr Spannungsfeld eine Rolle.

Die Leser dieses Aufsatzes können sich die Grundfaktoren und ihre Ausprägungsmöglichkeiten umrißhaft von ihrer eigenen Tätigkeit beim Lesen oder Zuhören verdeutlichen: auch sie wollen das Gehörte mit ihrer Kontinuität zusammenbringen, sie wollen sich das Gesagte aneignen oder zugunsten ihrer Meinung relativieren. Sie erwarten Klärungen oder Lösungsangebote, Formen der Organisation von sog. Fakten sowie Ansatzpunkte zum Eingreifen, zum Sich-Definieren und zum Engagement. Oder sie erwarten, ihren „Idealen“ entsprechend, von vornherein, daß nichts herauskommt, oder daß etwas ohne wissenschaftliche Umwege gesagt wird, oder daß sich zeigt, wie wenig ideal das alles ist.

Wie bereits erwähnt, wird die Kontinuitätsdimension bei Dozenten und Studierenden ergänzt durch Momente, die mit *Risiko und Wagnis* zusammenhängen. Die Arbeit an der Universität wird von vielen Studierenden erlebt als Änderung der Lebensführung und der Haltung in Richtung „freiwilliges Arbeitsprinzip“, Selbständigkeit, Risiko. Für die Dozenten äußert sich der gleiche Faktor in Richtung Unendlichkeit der Probleme und Phänomene, Vordringen in Unbearbeitetes oder Umstrukturierung von Vorliegendem; er äußert sich als Wagnis, Entscheidung für ein Ausleseprinzip, für bestimmte Hypothesen und Methoden. Dabei klingt immer auch die Möglichkeit des Verfehlens an. Für das von anderen Berufen sehr deutlich abweichende „Berufsbild“ des Wissenschaftlers spielt gerade dieser Zug eine entscheidende Rolle.

Engagement kennzeichnet eine weitere Dimension, die wiederum nur im Hinblick auf die Arbeit an der Universität im ganzen zu verstehen ist. Es geht hier nicht um ein „Öffentlich-Bekennen“ von Ansichten, die mit allgemeinen Lebensproblemen zusammenhängen. Es geht vielmehr darum, in welcher Weise Dozenten und Studierende zu dem stehen, was sie als „Wissenschaft“ betreiben: das bedeutet Anerkennen von Freiheit und Entscheidung der Wissenschaft, aber auch Anerkennung von Konsequenzen, Einsatz für Forschungsziele und Forschungsprogramme – auch für „Theorien“ und „Methoden“; das bedeutet auch, daß Maßstäbe akzeptiert werden, die sich aus der „Sache“ ergeben – und damit Zugeben von Unsicherheiten oder Scheitern. Damit verbindet sich, was als wissenschaftliche Verantwortung oder sogar als „Liebe zur Wissenschaft“ umschrieben wird. Gerade in diesem Bereich läßt sich aber auch beobachten, daß sich der „Einsatz“ extrem verselbständigen oder verlagern kann, wenn die Arbeit an der Universität nicht mehr als Ganzes gesehen wird. Dann verfestigen sich Züge, andere bestimmen zu wollen oder sich bestimmter Positionen zu bemächtigen – was wiederum für Dozenten und Studenten gilt. Damit werden notwendig strukturelle Ergänzungen aufgegeben.

Das Engagement ergänzt sich nämlich mit einer Durchformung oder *Hochstilisierung*; das bedeutet, beide Dimensionen fordern einander und fördern sich dabei zu-

gleich. Die Arbeit an der Universität ist nur möglich, indem sehr „gestalthohe“ Organisationsformen entwickelt werden für die Zusammenarbeit, für die Forschung, für die Durchgliederung der Forschungsgegenstände, der Lehre usw. (Gesetze der Sache, der „Betriebsführung“, der Forschungsplanung). Besonders an den Vorwürfen gegen das „Monopol der Ordinarien“ kann man sich verdeutlichen, welche Funktionen hier aufeinander einreguliert werden müssen: Lehrprogramme, Forschungsplanung, Systembildung, Spezialisierung und Schwerpunktbildung, Einsatz der Mittel und Mitarbeiter, wirksame Organisation der Zusammenarbeit, Bezug auf das Ganze. Im Konzept der Universitäts- und Forschungsautonomie war diese Regulation von Funktionen deshalb praktikabel, weil sie – psychologisch sinnvoll – mit dem Engagement und seiner Auslese verbunden war; für jedes neue Konzept wird eine entsprechende Gesamtregulation ein „springender Punkt“ sein. Probleme der Hochstilisierung lassen sich in ähnlicher Weise bei den Studierenden beobachten: auch hier werden mannigfache Organisationsprobleme deutlich: Gestaltung des Studiums, Wahl der Forschungsrichtung und eines Denksystems, Kräfteeinsatz, Durchgliederung des Sachbereichs, Erarbeiten einer „Haltung“ zu Wissenschaft und Leben.

Ein drittes Paar von Dimensionen, die für die Arbeit an der Universität unerlässlich sind und die eine ähnliche dialektische Beziehung erkennen lassen wie die beiden bereits erwähnten Ergänzungspaare, läßt sich als Universalität (universale Ideale) und Instrumentierung durch menschliches Können umschreiben. Auch hier handelt es sich um Komplexe, die spezifische Konfliktmöglichkeiten umspannen.

Die *Universalität* hat mit Hoffnung, Entwurf und dem „Zug zum Ganzen“ zu tun. Sie zeigt sich besonders deutlich in den extremen Formen, die den studentischen Protest charakterisieren: in der Forderung nach Sinnerfüllung, Totalität, Idealität, Uneingeschränktheit. Demgegenüber macht die Dimension einer humanen *Instrumentierung* die Rolle des Könnens, der Bewältigung und des „Menschlichen-Allzumenschlichen“ kenntlich. „Arbeit an der Universität“ und „Wissenschaftliche Arbeit“ definieren sich dadurch, daß die beiden Grundnotwendigkeiten zu einer Synthese geführt werden. Die Wissenschaft als Haltung bedarf der Hoffnung, des Überschreitens und der Utopie, aber sie kann darin nicht aufgehen; erst im Erarbeiten, im Anerkennen des Realitätsprinzips und im Annehmen des „Menschlich-Allzumenschlichen“ als der „Instrumentierung“ von Realisierungsformen wird Wissenschaft. Wissenschaft vollzieht sich nicht im luftleeren Raum; sie ist immer „Menschenwerk“. Was für Außenstehende den Charakter des „Labyrinthischen“ hat, ist ein Lebensprinzip der Arbeit an der Universität – und zwar wiederum sowohl für Studierende als auch für Dozenten.

Bei beiden Gruppen – den Dozenten und Studierenden – ist sowohl ein Pol der Festlegung als auch ein Pol der Bewegung anzutreffen. So kann sich die Kontinuitätsdimension in Richtung Anlehnung oder Abenteuer, Versteifung oder Loslösung entwickeln; so gibt es bei beiden Gruppen Extremformen starren Herrschens oder der Entwicklung ins Utopische oder des Experimentierens.

Unterschiede zwischen Dozenten und Studierenden bilden sich jedoch aus, weil es *verschiedene „Explikationsformen“ der Dimensionen* gibt: die Kontinuitätsprobleme, die Formen des Engagements oder der Universalität können sich für Lehrende und Lernende jeweils anders ausprägen. Für die Studierenden *explizieren* sich Kontinuität und Risiko vor allem als *Verfügbarmachen*, als *Erlangen von Bewegungsfreiheit* und

Neuentwicklung; Engagement und Hochstilisierung entwickeln sich in Richtung *Bemächtigung* und *Durchgliederung*. Die Universalitätsprobleme explizieren sich als ein *Sich-Definieren und Vorentwerfen*, die Könnens-Probleme als *Bewältigungsaufgaben*. Für die Dozenten kann es demgegenüber mehr um *Veränderung des Vertrautseins* gehen, um *Forschungsrisiko*, um das *Problem der „Konsequenz“*, um die *Regulation von „Funktionen“*, um Probleme der *Zentrierung*, um *Bemeisterung und Begrenzung*.

Das bedeutet, daß beispielsweise *Vertrautheit* bei den Studierenden etwas ist, das sich *allmählich einstellt*, während *Vertrautsein* für die Dozenten etwas ist, das sie *wieder zu verlassen bereit sind*. Oder: während Universalität den Studierenden als *Vorentwurf* für zunächst ungeahnte Möglichkeiten und Problemstellungen erscheint, tritt sie bei den Dozenten als Problem einer Zentrierung auf, die das „*Ideale*“ vom Können her zugleich relativiert und in einer eindringlichen Bewältigung zugänglich macht.

Die Explikationsformen können in einem Ergänzungsverhältnis zueinander stehen. Dieses Verhältnis ist dann durch eine Art Reversibilität gekennzeichnet: die Dozenten berücksichtigen die Probleme des Übergangs vom Vorwissenschaftlichen zum Risiko der autonomen Forschung, die Studierenden wagen den Bruch mit der Schulkontinuität, indem sie der wissenschaftlichen Form einen Vertrauenskredit einräumen – die Bewegung nach der einen wie nach der anderen Seite wird gehalten durch gemeinsame Spielregeln. Das alles setzt jedoch ein umfassendes Konzept von der Universität voraus – wie es sich etwa in Formeln „*Akademische Freiheit*“ oder „*Autonomie der Wissenschaft*“ niederschlug.

Ein solches Konzept unterstützt als regulierendes Prinzip die „Synthese“ bei der Strukturierung der Grundfaktoren. Von seiner umfassenden Gestalt hängen Betonung und Zurücktreten, Ausprägung und Entwicklung der Dimensionen ab. Das Konzept gibt dem Ganzen der Arbeit an der Universität seine Verfassung, es führt zu einer Hierarchie in der Funktionsverteilung und zu bestimmten Spielregeln. *Je nach Konzept* kann die Aneignung oder das Risiko, die Einwirkung oder die Durchgliederung *mehr in den Vordergrund treten*. Nach Ansicht der Dozenten gehört zum Funktionieren der Universität immer noch die Einheit von Forschung und Lehre, die Unterscheidung von Lernen und Lehren sowie die gestufte Verantwortung. Das sind Formeln, in denen sich eine spezifische Strukturierung der Gestaltfaktoren spiegelt.

Die heutige Lage ist jedoch dadurch gekennzeichnet – bei Dozenten und bei Studierenden –, daß das „*Einmaleins*“ des *Universitätskonzepts*, das die Gesamtregulation bisher trug, nicht mehr vertraut ist oder vertrauenswürdig erscheint und daß wirksame Neuinformationen darüber nicht entwickelt wurden; dadurch fehlt der Arbeit an der Universität Transparenz, und dadurch fehlen wesentliche Leitlinien zu einer Selbstdefinition. Die Situation ist ferner dadurch gekennzeichnet, daß sich die Universität *in Zwidmühlen* hineinbegeben hat, die eine einheitliche Handlungsstrategie unmöglich machen. An deren Stelle ist ein Suchen nach Sündenböcken getreten sowie ein Parteidenken, das Fronten schafft und das dem „anderen“ möglichst viel aufbürden möchte. Aufkommende Tendenzen zur Vereinfachung erleichtern unter Umständen eine „Entlastung“, tragen aber zur Lösung der Probleme nicht allzuviel bei. Bewußtheit und Betonung der Probleme sind unterschiedlich ausgebildet; *es fehlen Differenzierungen zwischen Kern- und Randproblemen.*

Die Handlungen und die Aufgabenstellungen der an der Universität Arbeitenden sind häufig unkoordiniert; es kommt bisher nur in geringem Maße zu einer Vorberei-

tung grundlegender Entscheidungen mit Hilfe der Konfrontation zweier verschiedener Gesamtvorstellungen von Universität (mit allen Konsequenzen auch in psychologischer Hinsicht). Die meisten Dozenten wie Studierenden schwanken zwischen Vereindeutigung und Sich-nicht-Festlegen, zwischen Hoffnungen und Abwertungen; was sich in mannigfachen Äußerungen von Unsicherheit, Aggression oder „Drängen“ bekundet. Daß dabei eingestandene und uneingestandene Motive durcheinandergehen, braucht psychologisch wohl nicht eigens erwähnt zu werden.

Reformvorschläge bewegen sich einerseits auf der Ebene heteronomer Allgemeinplätze („Demokratisierung“, „Autorität“, „Formwahren“), andererseits auf der Ebene von einzelheitlichen Veränderungen, die Symptome kurieren wollen. *Weitgehend scheint hier eine Zwischenebene zu fehlen*, die aus der Ausdifferenzierung eines spezifischen Universitätskonzepts erwachsen könnte.

Wie von anderen Wissenschaften erwartet man auch von der Psychologie Hilfen für eine Klärung der Situation. Diese Klärung kann sich bei der Analyse der gegenwärtigen Situation bewähren, genauso wie beim Aufweis von Konsequenzen für künftige Entwicklungen. Allerdings kann eine solche psychologische Aussage über die bewegenden Kräfte der heutigen Lage sich immer nur auf psychologische Kategorien beziehen. Was bisher gesagt wurde, wird damit notwendig zur Grundlage für die weiteren Darlegungen.

Im Rahmen unseres Denkmodells der Wirkungseinheiten sind *Störungsformen* dadurch gekennzeichnet, daß *keine Gesamtgestalt (Konzept) die Dimensionen funktional umfaßt* und daß *verschiedene Extremformen gleichberechtigt nebeneinander angestrebt* werden. Dadurch ergeben sich zwangsläufig Zwickmühlen, „Kreiselbewegungen“ und Versteifungszüge. Man kann Störungen ferner beobachten an einer Zerspaltung in Vereinheitlichung einerseits, vagen und zugleich überspitzten Vereinheitlichungen andererseits. Damit werden aber überlegte Entscheidungen erschwert.

Solche Störungsformen finden sich heute deutlich auch im Bereich der Universität. Sie werden durch eine Reihe von Problemen motiviert. Dazu gehört, daß wir heute mit Entwicklungsformen der Arbeit an der Universität zu rechnen haben, die mit der Mehrdimensionalität auf *verschiedene Weise* fertig zu werden suchen (Forschung, Lehre, Ausbildung, Einflußnahme auf die Gesellschaft); es ist ein Grund für Störungen, wenn man diese Verschiedenartigkeit nicht anerkennen will. Eine andere Motivation, in Richtung eines Extrems, liegt darin, daß viele Studierende auf dem Hintergrund ihrer Schulerfahrung von der Universität eine *ideale Lösung aller Probleme* erwarten, nicht aber einen anderen Stil des Denkens und Handelns; erwartet wird eine Welt, in der alles besser wird. Andererseits werden Formen der Bemächtigung und der „Einsicht“, *die in anderen Wirkungseinheiten des Alltags*, etwa der Politik, gehandhabt werden, einfach auf die Wissenschaft übertragen. Die Universität wird zum *Ausdrucksfeld für „anderes“* (Austragen von Schulfrustrationen, Machtproben, Paradieswünschen).

Das *fehlende Konzept* für die Arbeit an der Universität heute, *die Veränderung fester kultureller Bezugssysteme*, das Angebot neuer Ausdrucksformen im Alltag sowie die Versprechungen der „Bildungswerbung“ erleichtern es, daß die Erfahrung von Störungen oder Versagungen die Notwendigkeit einer Berücksichtigung der psychischen Dimensionen *zu extremen Forderungen übersteigert*, wobei dann vor allem die *Strukturierungsnotwendigkeit im Ganzen übersehen wird*: totale Aneignung der Dozenten,

totale „Objektivität“, totale Mitbestimmung, totale Verschulung, totales Leben und totale Wissenschaft. Hier werden die Realisierungsmöglichkeiten, die mit der Arbeit an der Universität verbunden sind, überstrapaziert und „Teufelskreise“ zur Dauer-einrichtung.

Wenn diese *Überforderung* vom Konzept der Universität her nicht in ausreichender Weise auch als solche gekennzeichnet wird – etwa durch Kapazitätsberechnungen und „Konsequenzen“, die daraus gezogen werden –, vergrößert das Eingehen auf diese Überforderungen die Spannung nur. Solche Unklarheiten führen dann zu Provokationen, Aggressionen, Protesten. Demgegenüber wäre es schon vor Jahren erforderlich gewesen, die Eigenart der Arbeit an der Universität zu konfrontieren mit der Veränderung der Kapazität: welche Formen der Aneignung, der Hochstilisierung, der Ausbreitung „vertragen“ sich mit einem klaren Konzept von Universität, welche Modifikationen sind möglich, welche nicht.

Beispielhaft kann die *Entwicklung des gegenwärtigen Zustandes von der Kontinuitätsdimension her dargestellt werden*: das Versagen bisher bewährter Anlehnsformen führt zur *Übersteigerung* der Bewegungsfreiheit in der Ungebundenheit und „Übermoral“ von universalen Entwürfen. Das ist eine Entwicklung, die sich aus der seelischen „Logik“ des hier angesprochenen Gestaltfaktors ergibt. Das Ganze gewinnt den Charakter einer Provokation in Form einer relativ gestaltfreien „*Kreiselbewegung*“. Eine solche Veränderung der Explikationsform der Studierenden belebt notwendig auch Probleme der Explikationsform der Lehrenden; denn sie wird als „Aufstand“ von Extremtendenzen der seelischen Konstitution gegen den bisherigen „Arbeitsaufwand“ für eine Lösungsgestalt zur „Erziehung“ der seelischen Formenbildung verspürt. Im Rahmen einer Wirkungseinheit ergeben sich notwendig Gegen-Engagements als Polarisierungen.

Mit diesem „Aufstand“ kann man sich nun in *verschiedener Weise auseinandersetzen*. Auf dem Hintergrund der Einsicht in die Mehrdimensionalität, in ihre Strukturierungsnotwendigkeit und das damit verbundene Weglassen-Müssen wäre eine Auseinandersetzung möglich, die aufweist, wieso mit der „Autonomie der Forschung“ notwendig Risiko, Engagement der Dozenten und bestimmte Organisationsformen verbunden sind. Es wäre dann möglich, zu überlegen, ob Forschung und Berufsausbildung notwendig den gleichen Weg gehen müssen und ob ein neues Universitätskonzept nicht auf die verschiedenartigen Entwicklungsformen abgestimmt sein müßte.

Man kann sich aber auch damit auseinandersetzen, indem man grundlegenden Diskussionen ausweicht, indem man Symptome kuriert und scheinbar logisch, nicht aber psychologisch vorgeht. Das ist der Fall, wenn vertrauensselig Hoffnungen gesetzt werden auf Departements, gemischte Kommissionen und Proporzsysteme. *Hier wird übersehen, daß die Universitätsreform zu tun hat mit der Neustrukturierung der motivierenden Dimensionen zu einer Gestalt, die bezogen ist auf Ideen, Inhalte und Ziele wissenschaftlicher Arbeit* und daß Administration eine Folge, nicht aber eine Grundlage ist.

Auf der Explikationsstufe der Dozenten zerfiel die Einheit der Universität, weil das „Einmaleins“ eines Universitätskonzepts nicht mehr kontinuierlich weitergedacht wurde; weil man sich dem „Gestaltoffenen“ formlos gegenüber sah – wobei eigene Tendenzen in dieser Richtung genauso bestärkt wurden wie die Abwehrhaltungen; weil dem Verlangen nach „Lebenssinn“ bei den Studierenden kein entsprechend gelebter „Lebenssinn“ (Engagement für Autonomie der Forschung) entgegentrat; weil Unsi-

cherheit, Unentschiedenheit und Richtungslosigkeit zu „Kompromissen“ geneigt machen; weil Identifikationen mit Rolle und Tradition Gefühle der Allmacht und Ungefährdetheit bestärkten, statt den Wagnischarakter der Universität und zugleich das Menschliche-Allzumenschliche ihrer „Instrumentierung“ zu betonen.

Mit jeder seelischen „Konstruktion“ (Wirkungseinheit) – und das gilt auch für die Arbeit an der Universität – sind Notwendigkeiten und Forderungen gegeben; ihr Spannungsfeld hält das Seelische in Bewegung – ohne das ginge es nicht im seelischen Geschehen. Das seelische Geschehen vollzieht sich in solchen Spannungsfeldern; in ihrer Strukturierung und Formung ergeben sich Lebensentwürfe und -konzepte, auch das Konzept von Universität. Das bedeutet aber: es gibt notwendig Gegensätze, notwendig Bewegung, notwendig Gestaltbildung. Daraus ergeben sich für jede Form Begrenzungen und Chancen; daraus ergeben sich Konsequenzen, Implikationen und Ausschlussprinzipien. Auch das, was Universität ist, unterliegt diesen Gesetzen: Festlegungen sind genauso gegeben wie Entwicklungsmöglichkeiten, aus ihnen lassen sich „Wenn-dann-Beziehungen“, Spielregeln und Spielraum ableiten. Die Klärung der Dimensionen und der umfassenden Ganzheiten erleichtert Diskussion und Entscheidung; ihr Spannungsfeld erklärt sowohl warum sich so schnell Einseitigkeiten einstellen als auch warum alles in Bewegung bleibt.

Damit wird es aber auch möglich, *etwas über Chancen und Begrenzungen von Entwicklungsmöglichkeiten zu sagen*: Chancen liegen darin, daß die Beunruhigung zum Neugewinnen oder Wiedergewinnen eines Konzepts von Universität führt; Begrenzungen liegen darin, daß ein Beharren im Gestaltlosen unmöglich ist und daß „Autonomie der Universität“ eine Ganzheit ist, deren Gliedzüge sich nicht beliebig verändern lassen. Chancen liegen darin, daß wir ein praktikables Gesamtkonzept als eine Bestimmung von Wissenschaft erarbeiten, die unserem Können entspricht, und nicht einer Paradiesvorstellung nachjagen; diesem Konzept gemäß lassen sich Scheinreformen von grundlegenden Reformen unterscheiden, Symptome-Kurieren von Umstrukturierungen, Verwaltungsbestimmungen (Parität, Abteilung) von gestaltenden „Ideen“. Begrenzungen liegen darin, daß Tätigkeit und Können kein Konzept ersetzen – wie kein System ohne Entwicklung existieren kann, so auch keine Entwicklung ohne Gestalt. Verlust eines Konzepts bedeutet Verlust des Vertrauens, des Sinngehalts, Verlust von Form und Verfassung.

Wenn die Dimensionen der geschichtlich gewordenen Universität – Kontinuität und Risiko, Engagement und Hochzüchtung, Universalität und „humane“ Instrumentierung – aufgegeben werden, gibt es so lange keine autonome Einheit von Studieren, Forschung und Lehre mehr, bis sich ein neues Konzept ausgebildet hat. Wie weit dieses Konzept die Probleme löst, hängt nicht allein vom Schwung einer Paradiesvorstellung ab, sondern vor allem auch von Sachbezogenheit, Einsicht, Können, Offenheit und Freiheit. *Entscheidend wird dabei sein, ob es gelingt, auf dieses Konzept auch die Konzepte der Schulausbildung zu beziehen.* Ganz anders, als das üblicherweise gemeint ist, kommt es hier auch auf die Haltung der Dozenten an: wie sehr sie eine Idee von Universität nicht nur ererbt, sondern erworben haben und wie sehr sie bereit sind, sich dafür zu engagieren in einer Auseinandersetzung mit der „öffentlichen Meinung“.

Über Reform kann man nur sprechen, wenn auch die Grundprinzipien der Reform klar herausgestellt werden. Aussagen über grundlegende Voraussetzungen, die gewährleistet sein sollten, die Ziel der Veränderungen sind und nach denen die Veränderung

reguliert werden kann, bilden die Basis für eine Diskussion. Wenn hier etwas unklar bleibt oder nicht zusammenpaßt, können Einzelbestimmungen höchst gefährdend sein; allein aus einem „System“ ergeben sich Grundlagen für eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Reformentwürfen.

Es darf nicht übersehen werden, daß eine Universität kein idealer „Automat“ ist: sie wird von seelischen Motivationen und durch die Leistung der ihr zugehörigen Menschen getragen. Der darauf bezogenen seelischen Regulation einer lebensfähigen Ganzheit muß bei einer Hochschulreform Rechnung getragen werden; auch hier ist etwas zu gewährleisten. Aus der psychologischen Analyse der Arbeit an der Universität ergibt sich, daß der Wissenschaftsprozess ein Einübungsvorgang ist, daß sich damit Leistungsgefüge und Aufgabenverteilungen ergeben, daß Motivationsgefüge entwickelt werden, und daß es eines umfassenden Konzepts bedarf, die einander entgegenwirkenden psychischen Tendenzen zu strukturieren.

Selbst wenn das Unbehagen am gegenwärtigen Zustand auf Reform drängt, kann eine Reform nicht ins Blaue hinein erfolgen. Daher ist es erforderlich zu fragen, *was durch eine Reform in psychologischer Hinsicht erreicht werden soll*. Nur wenn man sich entsprechende Ziele einer Reform bewußt macht, kann man sich mit Reformvorschlägen auseinandersetzen; Ausführungsbestimmungen allein verschleiern und erschweren die Diskussion, falls sie nicht auch die Ziele herausstellen. Von einer Reform ist zu erwarten, daß Fehlentwicklungen verhindert, die Arbeit an der Universität überschaubar gemacht, Einseitigkeiten eingeschränkt und unsachgemäße Fixierungen aufgelöst werden. Erreicht werden sollte eine *Erweiterung der Beweglichkeit im Rahmen struktureller Durchformung*; es geht um ein Konzept des Studierens und des Funktionierens der Universität, das die Dynamik der *Grunddimensionen der Arbeit an der Universität berücksichtigt und strukturiert*.

Über jede Reform entscheiden naturgemäß die Realisierungsmöglichkeiten der Reformziele. Angesichts strukturierter Ziele kann es sich hier nicht um ein blindes Ausprobieren von konkreten Maßnahmen handeln. Da die Ziele mit einer Struktur verbunden sind, ergibt sich als Konsequenz, daß auch die *Realisierung auf strukturelle Prinzipien gestützt werden kann*. Der zugleich geordneteren wie beweglicheren Strukturiertheit als Reformziel entsprechen – gemäß der „Konstruktion“ der psychologisch erfaßten Dimensionen – die Prinzipien von *Polarität* und *Parallelität*, von *Dialektik* und *(Selbst-)Regulierung*. Diese Prinzipien durchgliedern das „Spannungsfeld“ der Universität, ihre Gestaltungsformen können verschiedenartige Aufgaben lösen; bei Überlegungen zur Reform verdeutlichen sie die Bewegungsmöglichkeiten und die umfassende Ordnung der Universität. Sie stellen Ergänzungs- und Einschränkungswendigkeiten der Gesamtstruktur, nicht aber Gruppengegensätze als das Wesentliche heraus.

Vom *Polaritätsprinzip* der Faktoren aus können Einrichtungen, „Interessen“, Gruppen, Instanzen, Probleme *psychologisch aufgeschlüsselt* werden: sie erscheinen dann beispielsweise als besonders relevante Ausdrucksbildungen für die eine oder andere Grundspannung. Polarität erweist sich als etwas, das zu berücksichtigen ist, wenn Reform und bestehende Verfassung überdacht werden (Kontinuität); unter Gesichtspunkten der Polarität läßt sich auch das Verhältnis zwischen Universität und Staat betrachten (Sich-Engagieren). Polarität erweist sich sinnvoll im Wechselbezug von Ausbildung und Forschung (Instrumentierung). Polarisieren können das gegenwärtige Be-

rufsbild und seine Entwicklungsmöglichkeiten in der Zukunft (Risiko); andere Polaritäten, die berücksichtigt werden müssen, sind freie Berufswahl und Funktionsfähigkeit der Universität (Hochstilisierung) oder Stabilität und Beweglichkeit von Forschung, Lehre, Verwaltung (Kontinuität und Risiko).

Gemäß den verschiedenartigen Explikations- und Ausprägungsmöglichkeiten legt sich für die Realisierung das Prinzip der *Parallelität* mit Zügen der *Differenzierung* und *Gemeinsamkeit* (*Durchlässigkeit*) nahe. Wenn die bestehende Einheit von Forschung, Lehre und Ausbildung, die mit dem Lehrstuhlprinzip und seiner Schwerpunktbildung in zugeordneten Instituten verbunden ist, nicht mehr aufrechterhalten werden kann, ergäbe sich als Konsequenz psychologischer Überlegungen eine Parallelität von Ausbildung neben Forschung und Lehre (Grundstudien und Mitarbeit an Forschungsprojekten neben Spezialisierung). Parallelität erscheint sinnvoll im Nebeneinander von Lehrstühlen, die einer Absicherung der Einheit von Kontinuität und Forschungswagnis dienen, und „offenen“ Projekten, wodurch sich Möglichkeiten der Neuentwicklung von Forschungsbereichen ergeben. Parallelität erscheint sinnvoll bei der Aufgabenverteilung auf Lehrstuhl und Abteilung oder als Grundlage für die Klärung der Beziehungen zwischen Fakultät und Universitätsleitung sowie für eine Bestimmung der Relation von Studenten und Dozenten.

Die Dimensionen der Arbeit an der Universität strukturieren sich zu einer Gestalt, indem sie sich *dialektisch ergänzen, einschränken und transformieren*. Das Zusammenwirken der seelischen Grundfaktoren macht keine „glatte“ Rechnung, sondern beinhaltet mannigfache Paradoxien, Gegenläufe und Gegensatzeinheiten. Diese „morphologische“ *Dialektik* läßt sich beispielhaft am Verhältnis von Rationalität und „Wahlfreiheit“ demonstrieren. Rationalität und „Wahlfreiheit“ müssen zusammen betrachtet werden: die Arbeit an der Universität hat einerseits zu tun mit Planung, Kontrolle, Rechenschaft-Geben (Offen-Legen), mit Absprache, Relativierung, zweckmäßiger Vereinfachung (Rationalisierung), mit Aufgabenverteilung, mit Ordnung, Ausgleich. Sie hat aber andererseits auch zu tun mit notwendig voreinstimmenden Entscheidungen im Hinblick auf Betätigungsrichtung, Spezialisierung, Schwerpunktbildung, auf Qualifizierungsstufe (Anspruch, Leistung, „Vorankommen“, Rechte und Pflichten, Einordnung), auf Maßstäbe der Arbeit (Forschungsrichtung, Riskieren); sie hat zu tun mit Verantwortung, Über- und Unterordnung.

Schließlich bringt die (Selbst-)Strukturierung des Ganzen sowohl *Stabilität* als auch *Entwicklungs-* und „Überprüfungs“-möglichkeiten in das Leben an der Universität; sie ermöglicht Ausgleichsformen von Abgrenzung und Gemeinsamkeit, von Offenheit und Festsetzungen (Terminierung, Publikationszwang), von Berechtigung und Sicherung vor Mißbrauch. Die Selbstregulierung zielt darauf, *praktikable Gestalten* für die Arbeit an der Universität auszubilden, in denen die Spannungen „aufgehen“ können.

Ein Ziel vieler Entwürfe zur Hochschulreform ist eine optimale „Effizienz“. „Effizienz“ ist jedoch kein Wert „an sich“; es kommt immer darauf an, was zur Wirksamkeit gebracht werden soll. Es ist daher notwendig, zunächst einmal festzustellen, was auf jeden Fall als Kernstruktur, die stets gewährleistet sein muß, zum *Selbstverständnis* der Universität gehört; etwa Freiheit und Entwicklungsmöglichkeit wissenschaftlicher Forschung, die Verbindung von Forschung und Lehre – die nicht ohne weiteres mit Ausbildung gleichzusetzen ist – sowie die Sicherung des Funktionierens der Institution, die diese Ziele verwirklichen will. Ein weiter Bereich von Aufgaben hängt da-

bei besonders mit dem Auftrag zur Ausbildung des Nachwuchses im Bereich von Erziehung, Industrie, Verwaltung usf. zusammen. Ohne eine Ausformung des Kernbereichs ist der Ausbildungsbereich ungesichert. Gemessen an den Grundgedanken des entsprechenden Konzepts einer autonomen Universitätsverfassung erscheinen Fremdbestimmungen, sei es durch Tagespolitik, sei es durch Schlagworte wie „Demokratisierung“ nicht als sach- und funktionsgerecht.

Die Sicherung des Kernbestandes der Universität stellt nicht eine einseitige Leistung der Gesellschaft dar; sie geschieht vielmehr in der Erwartung, daß sich die Arbeit an der Universität in Zukunft bezahlt macht. Die Universität erscheint als eine von der Gesellschaft getragene und doch in ihren Inhalten unabhängige Institution, die Einseitigkeiten und Gefährdungen des gesellschaftlichen Gesamtorganismus durch die „Öffentlichkeit“ ihrer Forschungen zu kompensieren vermag. Sie spielt eine prospektive Rolle bei der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung. Solche Erwartungen können allerdings nur erfüllt werden, wenn freies Forschen gewährleistet ist.

Der *Selbstregulation der strukturierenden Gestalt* von Universität dient in psychologischer Hinsicht ein verstärktes *Bemühen um Einsicht* in Grundprinzipien, eine sachgerechte *Binnenstrukturierung* sowie eine praktikable *Regulation von Motivationen und Leistungen*. Eine verstärkte Betonung der *Grundprinzipien* drückt sich aus vor allem in einer Neubelebung der Reflexion über Sinn und Form von Wissenschaft, von Universitätsstruktur und Studieren. Die Tendenz zur sachgerechten *Binnenstrukturierung* führt zu einer deutlicheren Abgrenzung der Aufgaben, der Verantwortungen, der Möglichkeiten und Begrenzungen der Universität – nach außen wie nach innen (Verfassung für Institute, Assistentenordnung, Ausbildungsordnung). Damit läßt sich verbinden ein klareres Überschaubarmachen der Universität im ganzen, ihrer Wege, Regeln und Aufbauformen; wozu auch sachbezogene „Öffentlichkeitsarbeit“ verhilft (Studienführer, „Gebrauchsanweisungen“, „Einführungen“, „Übersichtskarten“). Hierdurch ergibt sich auch eine verbesserte Kontrolle der Binnenordnung der Universität (Kompetenz, Eingriff und Einspruch, Praktikierbarkeit, Entscheidungsmöglichkeiten und -freiheit).

Sach- und funktionsgerechte Mitsprache der bei der Arbeit an der Universität Beteiligten (unter Beziehung auf die zu gewährleistenden Grundvoraussetzungen der Universitätsarbeit) ist eine Folge, Lösung der Probleme einer Hochschuldidaktik eine andere. All das beinhaltet aber notwendig auch eine Festlegung der mit der Ordnung verbundenen Gewichtsverhältnisse (Wichtiges und weniger Wichtiges; worauf man verzichten kann, worauf nicht; übergeordnete und untergeordnete Gesichtspunkte; Aufbau von Leistungs- und Verantwortungssystemen).

Eine dem Ganzen entsprechende Regulation von *Motivationen und Leistungen* (Berechtigtes und Unberechtigtes) sowie eine Regelsetzung für Veränderungsmöglichkeiten und -grenzen kann nicht als ein eigener Bereich, etwa „subjektiver Art“, an das bisher Dargestellte angehängt werden. Gemäß dem psychologischen Ansatz unserer Überlegungen sind vielmehr *Strukturierung, Einsicht* in Grundvoraussetzungen, *Binnenordnung* bereits *Ausdruck und Folge motivierender Faktoren*. Wenn sie eigens erwähnt werden, so geschieht das, um nochmals auf die „Psychologik“ aufmerksam zu machen, die allzu leicht als eigengesetzliche Macht bei der Arbeit an der Universität übersehen wird. Ziele und Ordnungen können nur realisiert werden, wenn die Grundmotive des

Handelns nicht außer acht bleiben, die sich in den seelischen Dimensionen der Arbeit an der Universität erkennen lassen.

Auf diesem Hintergrund erst wird es möglich, konkrete Vorschläge zu machen und sie auf *ihren Bezug zum Ganzen hin* zu überprüfen. Die Vieldimensionalität der Arbeit einer Universität braucht notwendig ein Gesamtkonzept, um einzelne Forderungen bewerten zu können. Wenn das bisherige Konzept nicht mehr seine Aufgaben erfüllt, muß ein neues entwickelt werden. Nur dann ergibt sich eine echte Reform auch in Einzelheiten.

Zum anderen wird es möglich, von hier aus *echte Probleme* der Universität klarer von *Scheinproblemen* zu trennen; zu den echten Problemen gehören die Probleme der Einheit der Universität angesichts der Verschiedenartigkeit ihrer Forschungsaufgaben, die Probleme von Kontinuität und Risiko der Wissenschaft, der Aufgabenverteilung und des Zusammenwirkens und nicht zuletzt die Probleme der Leistungsanforderung, des „Vorankommens“ und der sich aus der Sache ergebenden Berechtigungen und Verpflichtungen.

Auf Grundsätze bezogene Überlegungen ermöglichen es auch, von einer umschriebenen Position aus *zu anderen Vorschlägen Stellung zu nehmen*. Im Hinblick auf einzelne konkrete Vorschläge ergibt sich damit eine Stellungnahme, die sich leiten läßt durch das, was als Konsequenz aus einem Konzept folgt bzw. was damit nicht in Einklang zu bringen ist. Im Hinblick auf umfassende Entwürfe – ob sie als konkrete Maßnahmen verschleiert sind oder nicht – kann durch eine Konfrontation der Grundvorstellungen Klarheit geschaffen werden.

Gefährlich erscheint so, wenn Reformen eine Stärkung der Beweglichkeit vor allem für die Universitätsspitze anstreben, die die Universitätsarbeit dann ausrichten kann im Sinne dessen, was als von außen bestimmbares „Bedürfnis“ (z. B. nach Ausbildungspriorität) erscheint. Damit werden Wissenschaft und Forschung von Fremdbestimmungen abhängig gemacht, die die Gefahr der Einseitigkeit in sich bergen (Tagesbedürfnisse, politische Bedürfnisse), weil sie die Polarisierungen der Universitätsarbeit übersehen. Eine Stärkung der „Spitze“ muß notwendig mit einer Stärkung der Freiheit von Forschung und Lehre sowie mit immanenten Regulationsmöglichkeiten einer autonomen Universität polarisiert werden. Daher kann eine solche Stärkung nicht isoliert vom Ganzen betrieben werden.

Bei Reformentwürfen darf nicht unklar bleiben, wie die Regulative aussehen, die gewährleisten, daß die Autonomie von Wissenschaft, Forschung und Universität erhalten bleibt. Ebenso muß geklärt werden, wie Übernahme von Forschungsplanungen, Einsatzbereitschaft, Verantwortung *motiviert und realisiert werden sollen*, wie die „Sachen“ *zu ihrem Recht kommen können*, oder *woraufhin eine Studienreform ausgerichtet* werden soll. Viele Reformvorschläge vermischen die Motivationsgestalt – das „Ethos“ – der geschichtlich gewordenen Universität mit Anordnungen, die ihre Motivationsgestalt aufheben; wenn das Ganze funktionieren wird, lebt es jedenfalls von anderen Regulativen, als sie sich aus den Vorschlägen ergeben. Viele Reformentwürfe suchen auch den Eindruck zu erwecken, nun erst werde es demokratisch und kooperativ. Dabei wird nicht einkalkuliert, in welcher Weise Rivalisieren, Gruppendenken, endlose Diskussionen, ständiger Kampf um alles an die Stelle einer Entlastung und Kontinuität treten, wenn nicht mehr wissenschaftliche Qualifizierung, Verantwortlichkeit und Risiko des einzelnen leitender Grundsatz sind.

Eine Reihe von Reformvorschlägen vermischt ebenso die Ausbildungsaufgabe der Universität (Berufsbilder als Organisationsprinzip) und die Erziehung zur wissenschaftlichen Forschung; die Vorschläge verschleiern dabei, daß es erforderlich wäre, Ausbildungsinstitute neben Forschungs- oder Arbeitsinstituten im Rahmen der Universität überhaupt erst zu schaffen und zu finanzieren, falls die Ausbildung ein anderes Gewicht erhalten soll. Es ist ein Irrtum, anzunehmen, die Aufgaben der Universität ließen sich von Berufsbildern her charakterisieren. Selbst im Bereich der Ausbildung ist das gefährlich; denn die gegenwärtigen Berufsbilder sind in einer sich wandelnden Gesellschaft und Wirtschaft sehr schnell überholt. Bei einer Verstärkung der Unsicherheit, Unklarheit und Vermischung wird die Universität auf lange Zeit in ihren produktiven Tätigkeiten behindert. Gerade die sogenannten kleinen Fächer, in denen auch heute immer noch progressive Forschung geleistet wird, sind auf die Dauer gesehen dann besonders gefährdet.

Man kann von Reformentwürfen erwarten, daß *begründet* wird, wieso durch sie eine „Reform“ praktikabel oder eine „bessere Effizienz“ erzielt oder die „Kapazität“ vergrößert wird, ohne daß sich die Arbeit an der Universität vereinsamt. Es muß begründet werden, wenn Unterschiede von Erfahrung, Engagement, Leistung und Können als *Markierungen eines Motivationssystems* aufgegeben werden sollen.

Psychologisch betrachtet, erscheint es ehrlicher, bei einer Neugliederung der Binnenordnung von „Abteilung“ statt von „Fachbereich“ zu sprechen; denn es kann sich hier angesichts der Wissenschafts-Entwicklung nur um einen auf administrative Zweckmäßigkeit ausgerichteten Bereich handeln. Ein „Fachbereich“ kann nicht entscheiden, was an Forschungen berechtigt oder unberechtigt ist: in der Wissenschaft entscheidet nicht der consensus omnium über zukunftssträchtige Projekte, sondern der Mut, die Verantwortung und die Phantasie des einzelnen. Schon bisher geht die Kooperation auf freiwilliger Basis kreuz und quer durch die einzelnen Fächer. Nur so waren Neuentwicklungen auf der Grundlage sachbezogener Rationalität und Wahlfreiheit möglich. Die Rede von „Integration der Forschungsarbeit in Fachbereichen“ geht von der populären Auffassung aus, es gebe so etwas wie ein gemeinsames Weltbild aller Wissenschaften, in dem jedem Fach ein Stückchen zugeteilt ist, das sich ohne weiteres mit den anderen Stückchen addieren ließe.

Gerade hieran läßt sich nochmals verdeutlichen, was eine psychologische Analyse als tragende Prinzipien einer Reform herausstellt. Gegenüber einer Scheinlogik der Addition von Einzelveränderungen oder der Formlosigkeit eines blinden Versuch-und-Irrtum-Prinzips betont eine psychologische Denkweise das *Prinzip des Ganzen*, der Einsicht in die Strukturierung motivierender Grundgestalten und ihrer gestalthaften Entwicklung. Daher sieht sie eher eine Chance in der Entscheidung zwischen einer Neubestimmung auf das Humboldtsche Grundkonzept oder einer radikalen Veränderung des Universitätskonzepts als in einer Mixtur, die von jedem etwas nimmt.

Prof. Dr. Wilhelm Salber,
Psychologisches Institut II der Universität,
5 Köln-Lindenthal, Haedenkampstraße