

## Deutsche Bildung diesseits und jenseits des Rheins. Regards croisés

Anne Kwaschik

Die Rede von der »Bildung« führt ins Zentrum der kulturellen Selbstkonstruktion Deutschlands im 18. Jahrhundert. Tradiert durch das humanistische Gymnasium Wilhelm von Humboldts ist die Bildungsidee der Goethezeit – mit ihrem gleichermaßen sittlichen wie ästhetischen Ideal menschlicher Vervollkommnung am Vorbild Alt-Hellas' – zu einem »Kernstück deutschen Selbstbewußtseins« avanciert und als solches von einem affektiven Potential umgeben, das Definitionen erschwert.<sup>1</sup> Fest steht, dass »Bildung« deutlich mehr und anderes meint als die Rekrutierung von Unterrichtspersonal oder die Ausgestaltung von Lehrplänen, wie schon die keineswegs emotionslos geführte Diskussion um die in Westeuropa unbekanntere Duplizität der Begriffe »Kultur« und »Bildung« zeigt, die einmal kritisch als »semantischer Sonderweg« angefragt,<sup>2</sup> ein andermal verteidigend als Rückgriff auf das platonische Denkschema der »Methexis« interpretiert wird.<sup>3</sup> Was aber genau das Programm der deutschen Bildung bedeutet, oder anders formuliert, was seine semantische Struktur ausmacht, lässt sich am besten an ihren kulturellen Manifestationen studieren.

Im Alten Museum am Berliner Lustgarten hat Preußens Klassizist Karl Friedrich Schinkel dem bürgerlichen Eigenbereich aus ästhetischem Genuss und Gelehrsamkeit zum Zweck der individuellen Selbstvervollkommnung ein Denkmal gesetzt. Der Zentralraum des Museums, eine dem Pantheon in Rom nachempfundene und als ästhetischer Andachtsraum konzipierte Rotunde, legt Zeugnis vom religiösen Charakter der Bildungsutopie und dem von ihr eingeforderten Sich-Messen an der Antike ab. Mit einer der Halle vorgelagerten Freitreppe, wie sie eigentlich Herrschaftsbauten vorbehalten ist, kündigt der Bau, in unmittelbarer Nähe zur politischen Macht im Schloss und der militärischen im Zeughaus, von dem der Bildung verbundenen Selbstbewusstsein des deutschen Bürgertums, um 1830. Als erstes öffentliches Ausstellungsgebäude der königlichen Kunstsammlung in Preußen aber verweist er doch wohl vor allem auf das aufgeklärte Projekt Friedrich Wilhelm III., die Spree-Insel zu einer Freistätte für Kunst und Wissenschaft zu machen.

Schinkels der Menschheit gewidmeter Museumsbau ist auch ein patriotisches Projekt: Die ionische Säulenfront zieren preußische Adler, und nicht zuletzt befindet sich das Museum am Ende der preußischen Via triumphalis gegenüber der Schlossbrücke, deren Schinkelskulpturen die deutschen Heldenopfer im Befreiungskrieg gegen Napoleon darstellen. In dieser Perspektive verwandelt sich das Museum in »eine Befreiungshalle« der im Geist der Antike gebildeten Deutschen.<sup>4</sup>

Schinkels Museum erinnert daran, dass die deutsche kulturelle Selbstkonstruktion in enger Auseinandersetzung mit französischen bzw. als französisch deklarierten Entwicklungen oder Paradigmen erfolgte. Der vorliegende Text will diese Abgrenzungsbewegung am deutschen Bildungscode nachvollziehen, wie er in dem maßgeblichen Projekt-Entwurf zur Gründung der Berliner Universität Anfang des 19. Jahrhunderts aus der Feder des Theologen Friedrich Daniel Ernst Schleiermachers zu finden ist.<sup>5</sup> Schleiermachers »Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn« werden in den Zusammenhängen der Berliner Hochschuldebatte verortet, und es wird gezeigt, wie in deren Verlauf das europäische Legitimationsproblem der mittelalterlichen Vorleseuniversität in den Gegensatz von »deutscher Universität« und »französischer Spezialschule« auseinander dividiert wird.

Dass die deutsche Hochschuldebatte mit der Gründung der Berliner Universität ein patriotisches Ende nimmt, haben aber nicht zuletzt die französischen Akademiker und Bildungspolitiker bemerkt, die in den Diskussionen um die Reform des französischen Hochschulwesens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Gründung der Berliner Universität als Revanche für Jena aufrufen und zum Modell erklären. »Nichts von dem, was an den deutschen Universitäten vorgeht, darf uns gleichgültig lassen«, hatte der berühmte Keltologe und Professor am Collège de France Camille Jullian in Erinnerung an sein Berlin-Semester 1882/83 erklärt und sich damit nicht nur in eine lange Tradition idealisierender französischer Beobachtung deutscher Bildung eingereiht, sondern auch in das national-patriotische Nachdenken über die Bedingungen der französischen Niederlage von 1870.<sup>6</sup>

Und so soll in einem zweiten Schritt die »deutsche Referenz« in der französischen Bildungsdiskussion nach 1870 an die »französische Referenz« in der deutschen Bildungsdiskussion zu Beginn des Jahrhunderts angeschlossen werden. Der gekreuzte Blick über den Rhein in der Rede von deutscher Bildung zeigt einmal mehr, dass die Untersuchung kultureller Transfers nicht unabhängig von der Geschichte der wechselseitigen Wahrnehmung erfolgen kann.

### **Die »französische Referenz« in der Diskussion um die Gründung einer »allgemeinen wissenschaftlichen Bildungsanstalt« in Berlin.**

Als der preußische Kabinettsrat Karl Friedrich Beyme den Aufklärungsliteraten Johann Jakob Engel im Jahr 1802 um einen ersten Vorschlag für die Errichtung einer »allgemeinen wissenschaftlichen Bildungsanstalt« in Berlin bittet, ist nicht abzusehen, dass am Ende der damit eingeleiteten Projekt-Debatte die Errichtung einer Universität steht.<sup>7</sup> Angesichts der seit Ende des 17. Jahrhunderts beschworenen Krise der Universität muss es vielmehr erstaunen, dass man sich Anfang des 19. Jahrhunderts in Preußen für eine Universität entschieden hat, wo doch alles dagegen zu sprechen schien.<sup>8</sup> Mag die seit 1760 vielfach beschworene Krise der Universitäten auch in weiten Teilen ein reformpädagogischer Diskurs gewesen

sein, wie R. Steven Turner überzeugend dargelegt hat,<sup>9</sup> in der Folge der Entwicklungen nach der Französischen Revolution ist sie zu einem politischen Problem geworden. Von den 1789 bestehenden 143 europäischen Universitäten existieren 1815 nur noch 83. Die 24 französischen Universitäten sind in 12 Städten durch Spezialhochschulen und selbständige Fakultäten ersetzt worden. In Deutschland sind 18 der 34 Universitäten verschwunden.<sup>10</sup>

Entscheidend aber sind die Auswirkungen der »wissenschaftlichen Revolution«. Im Gefolge von Kopernikus und Newton, Descartes und Bacon ist eine neue Art von Wissen entstanden (und zwar nicht vorwiegend an den Universitäten), das nach Beweisen und Sinneserfahrungen verlangt.<sup>11</sup> Die Wahrheit von Behauptungen ist überprüfbar geworden und die Methode der Naturwissenschaften zu einem »universellen Instrument«, das, wie der Pädagoge und Mathematiker Condorcet mit Nachdruck feststellt, die »Zergliederung geistiger Prozesse bei jeder Art von Wissen« ermöglicht.<sup>12</sup> Ende des 17. Jahrhunderts hat sich der Blick auf Wissenschaft und Universität gewandelt. Wie das Diktum Christian Thomasius' von den »stinkenden Pfützen der Scholaster« belegt, die auf den Universitäten als Balsam verkauft würden, ist die universitätsrechtliche Verbindung von ständischem Korporatismus und neo-scholastischer Argumentation fragwürdig geworden.<sup>13</sup> Das Zeitalter der Aufklärung ist weitaus eher das der Akademien als das der Universitäten.<sup>14</sup>

Mit der Überzeugung vom Fortschreiten des menschlichen Geistes stimuliert die »neue Art von Gewissheit« das Interesse am praktischen Nutzen von Wissen und hat eine Hinwendung auf die Realia zur Folge. So hält man auch in Preussen den Erhalt der mittelalterlichen Institution »Universität« für nicht zeitgemäß. Im Interesse der aufgeklärten Monarchen und im Trend der utilitaristischen Staatspädagogik liegt eine bürgerliche Standes- und Berufsbildung, die sach- und leistungsbezogen ist. Ausdrücklich hatte der König 1799 der neu gegründeten Bauakademie mit auf den Weg gegeben, sie solle »praktische Baubediente und keine Professoren« ausbilden.<sup>15</sup> Die königlichen Kabinettsordren in Preußen von 1798-1810 favorisieren eine praxisnahe Spezialausbildung, und der Generalschulplan des für das geistliche und weltliche Schulwesen in Preußen zuständigen Justizministers Julius von Massow verfolgt 1801 konsequent den Gedanken, das Bildungswesen auf den Nutzen für Staat und Gesellschaft auszurichten, und kulminiert in dem Plan, die Universitäten durch Fachhochschulen für Ärzte, Juristen, Geistliche und Lehrer zu ersetzen.<sup>16</sup>

Auch Kabinettsrat von Beyme, der als einer der gebildetsten preußischen Beamten seiner Zeit ausgesprochen liberal gesinnt ist und die Gründung der Berliner Universität in vielerlei Hinsicht vorbereitet zu haben scheint, ist kein Befürworter der Universität alten Stils.<sup>17</sup> Als Chef des königlichen Zivilkabinetts und seit 1800 wichtigster Berater des Königs in Hochschulangelegenheiten holt er zwar den Theologen Schleiermacher nach Berlin und sorgt dafür, dass der Philosoph Fichte in preußische Dienste eintritt und seit Winter 1802/03 ohne institutionel-

le Bindung in Berlin Privatvorlesungen hält, die ihren Zuhörern, unter ihnen auch Beyme, zum »Bildungs-Gründerlebnis« werden.<sup>18</sup> Aber auch die an Beyme adressierte Kabinettsordre vom 4. September 1807 ist vom Willen zur Neuerung getragen, wenn sie die Gründung einer »allgemeinen wissenschaftlichen Bildungsanstalt« in Berlin verfügt. Nachdem der König den Vorschlag der Hallenser Professoren vom Sommer 1807, die Universität Halle nach deren Verlust im Tilsiter Frieden geschlossen nach Berlin zu verlegen, abgelehnt hat, beauftragt er nun Beyme, die besten Gelehrten aus Halle und anderen Orten für die Neugründung zu gewinnen.<sup>19</sup>

Beyme bittet Männer aller Fakultäten um Vorschläge zur Organisation der Lehranstalt, und die ihm zugesandten Entwürfe zeigen, dass der Reformwille auch auf Seiten der Professoren selbstverständlich war. Wie eng die Gelehrten auch institutionell an die Universität gebunden waren, alle sind von tiefem Misstrauen erfüllt gegen das, was Schleiermacher die »gotische Form und das Zunftwesen der alten Universitäten« nennt.<sup>20</sup> Nicht nur die ständischen Vorrechte der Universitätsmitglieder und vor allem die universitätseigene Gerichtsbarkeit gelten als so überholt, dass sie kaum angesprochen werden,<sup>21</sup> sondern auch die Frage, ob die vier Fakultäten beibehalten werden, oder nach dem Würzburger Beispiel Sektionen gebildet würden, weckt wenig Leidenschaft. Der reputierte Begründer der Altertumswissenschaften Friedrich August Wolf, der mit der Gründung eines philologischen Seminars in Halle 1787 reformerisch gewirkt hat, schlägt zwar eine Gliederung in acht Sektionen vor, hält die Frage aber für »gleichgültig, eine wahre Kleinigkeit«.<sup>22</sup> Das einzige ernsthafte Plädoyer für den Erhalt der vier Fakultäten stammt von Schleiermacher und folgt einer, wie noch gezeigt werden wird, charakteristischen Argumentation. Schleiermachers romantisch-konservatives Argument ist: Die Fakultäten hätten sich natürlich gebildet und dieses »Gewordensein« wirke zwar vielleicht derzeit grotesk, sei aber eben repräsentativ und könne deshalb nicht willkürlich durch etwas anderes ersetzt werden.<sup>23</sup>

Der aufklärerisch gesinnte Professor am Joachimsthaler Gymnasium in Berlin Johann Jakob Engel hingegen macht aus seiner Verachtung für die Universität keinen Hehl: »Akademische Würden, möchte derjenige, der Lust dazu hätte, auf den sogenannten Universitäten suchen.« Das geringe Ansehen der Universitäten wird auf den »tiefen Verfall« ihrer inneren Organisation, vor allem aber auf die geringe Reputation der Promotion, zurückgeführt. Die Disputation sei zu einem »leeren Spiegelgefecht« verkommen, resümiert Schleiermacher und fügt übertreibend hinzu: »Es fehle nur noch, dass man es als einen Maßstab der größten Schnelligkeit angebe, wie ein Student sich in einen Doktor der Philosophie verwandelt.«<sup>26</sup>

Neben einer durchgreifenden Reform des Promotionswesens steht auch die Beaufsichtigung der Rektoren und Professoren, ihr Ständesdünkel und ihre Lehrbefähigung zur Debatte. Wesentlich aber ist den Gelehrten die »Umstimmung

des Studentencharakters«. Alle Reformvorschläge beschäftigen sich ausführlich mit dem Lebensstil der Studenten, der mit Schlägereien, Trinkgelagen und Pöbeleien für zahlreiche Skandale gesorgt hatte.<sup>27</sup> »Die im Ganzen rohen und allen Umgebenden lästigen Sitten« der Studenten, so schreibt Schleiermacher in Übereinstimmung mit den Kollegen, seien die »größte, seit langer Zeit geführte Klage über die deutschen Universitäten.«<sup>28</sup> Angesicht des vehement vorgetragenen Willens zur Erneuerung von Institutionen und Mentalitäten in allen Bereichen kann es nicht erstaunen, dass Humboldt sich noch im Juli 1809 genötigt sieht, in seiner vom König akzeptierten Ausarbeitung das Wort »Universität« durch »höhere Lehranstalt« zu ersetzen.<sup>29</sup>

Entscheidend an der Historisierung der Universitätsdebatte ist für unsere Zusammenhänge aber die Tatsache, dass die zeitgenössischen Stellungnahmen mit dem Wort »höhere Lehranstalt« versuchen, sich zwischen dem zusammenbrechenden Universitätsmodell und dem französischen Spezialschulmodell zu verorten. So ist die Referenz auf den Nachbarn der deutschen Bildungsreform von Anfang an eingeschrieben. Nicht nur sind die Franzosen »im Land« und haben mit der Universität in Halle Preußens maßgebliche Bildungseinrichtung an sich genommen und die Hochschullehrer zur Neuorientierung gezwungen, sondern es ist vor allem die rasche Transmission des napoleonischen Modells staatlich gelenkter Spezialhochschulen und der damit in Europa verbundene Modernisierungsschub, der die Berliner Hochschuldebatte vorwärts treibt. Die deutsche Universitätsidee, die auf der Einheit von Forschung und Lehre basiert, und als deren Inkarnation die 1810 gegründete Berliner Universität gilt, hat nicht nur der modernen Forschungsuniversität den Weg geebnet, sondern sich damit auch gegen die französische Spezialschule durchgesetzt.

Nachdem die französischen Universitäten in der Französischen Revolution schrittweise ihre Rechte als ständische Korporation und ihre finanziellen Ressourcen eingebüßt hatten,<sup>30</sup> waren sie zwar 1808 neu gebildet worden. Die Logik des Erziehungssystems aber blieb die Gründung spezialisierter Ausbildungszentren höherer Beamter, mit denen staatlicherseits schnell auf gesellschaftliche Entwicklungen, vor allem im Bereich der technischen Bildung, reagiert werden konnte.<sup>31</sup> Die weitreichendste Gründung war 1794 die der *Ecole centrale des travaux publics* gewesen, die eine naturwissenschaftliche Grundlagenbildung mit einer technischen Spezialausbildung in einer ihrer *écoles d'application* verbindet. Ausdrücklich nennt der Aufklärer Engel, der auch die Humboldt-Brüder unterrichtet hat, in seiner Universitäts-Denkschrift den französischen Staat als Vorbild, der sich mit guten und spezialisierten Lehranstalten fähiges Personal heranziehe.<sup>32</sup> Und auch der Hallenser Professor Wolf wünscht, dass die Berliner Anstalt die geballte Wirkung des Pariser *Institut de France* und der *Ecole polytechnique* auf Deutschland hätten.<sup>33</sup>

Auch Preußen hatte sich der starken Sogwirkung des Spezialschulmodells nicht entzogen und mehrere höhere Fachschulen gegründet. Neben der Errich-

tung der Bergakademie, der Tierarzneischule, der Bauakademie und dem Ackerbauinstitut ist insbesondere die medizinische Ausbildung an Fachschulen modularisiert worden. Das vom König 1724 zur Ausbildung von Militärärzten gegründete und stets ausgezeichnet dotierte Collegium medico-chirurgicum, das neben einem breiten Spektrum an Naturwissenschaften auch Veranstaltungen des Logikers und Kant-Schülers Johann Gottfried Kiesewetter anbot, galt als Vorzeiginstitut.<sup>34</sup> Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen ist es nur folgerichtig, dass auch die Planungen für die Berliner Anstalt im Zeichen der Spezialschulidee standen. Aus der ernsthaften Alternative aber wird in dem entscheidenden Text zur Gründung der Berliner Universität, dem Projekt-Entwurf Schleiermachers, über die Konstruktion eines deutschen Bildungscodes eine Negativfolie.

Die »anti-moderne Modernisierungsdynamik«,<sup>35</sup> die von Schleiermachers Vorschlag ausgeht, wird insbesondere im Vergleich zum Exposé Fichtes augenfällig. Fichte, dem als Redner an die deutsche Nation auch in der Universitätsdebatte häufig die Rolle des Nationalisten zugeschrieben wird, erwähnt weder die Spezialschulen noch die Fakultätsfrage, wie er überhaupt wenig Interesse am »Alten« und »Hergebrachten« hat, das für ihn nichts anderes ist als das schlechthin »Dunkle«: »Es ist nicht zu hören,« klagt er, »wenn die Sicherheit dieses alten und ausgetretenen Weges gepriesen, dagegen das Unsichere und Gewagte aller Neuerungen gefürchtet wird. Bleibt man beim Alten, denn es kann, nachdem die Welt einmal ist, wie sie ist, aus dem Dunkeln nichts anderes mehr hervorgehen denn Böses.«<sup>36</sup> Fichtes in 67 Paragraphen abgefasster »Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt« ist in seiner Mischung aus bodenständigem Pragmatismus<sup>37</sup> und hoch spekulativer Verstiegtheit eine Vision, in der Nationales kaum Platz findet.

Präzise setzt Fichte mit dem durch die Erfindung des Buchdrucks hervorgegerufenen Legitimationsproblem der mittelalterlichen Vorleseuniversität ein. Aber statt zu legitimieren, will er die Gunst des Neuanfangs für ein Wagnis nutzen, die Errichtung einer »Schule der Kunst des wissenschaftlichen Verstandesgebrauchs«. Aus dem Begriff der zweckfreien Wissenschaft, der Definition geistiger Tätigkeit als solcher, unabhängig von Stofflichem, entwickelt der Philosoph in bester idealistischer Manier nicht nur seine Vorstellung von einer Pflanzschule der wissenschaftlichen Künste, sondern auch eine Anthropologie des Wissenschaftlers: »Dem Gelehrten aber muß die Wissenschaft nicht Mittel für irgendeinen Zweck, sondern sie muß ihm selbst Zweck werden; er wird einst, als vollendeter Gelehrter, in welcher Weise er auch künftig seine wissenschaftliche Bildung im Leben anwendet, in jedem Falle allein in der Idee die Wurzel seines Lebens haben und nur von ihr aus die Wirklichkeit erblicken und nach ihr sie gestalten und fügen, keineswegs aber zugeben, dass die Idee nach der Wirklichkeit sich füge; und er kann nicht zu früh in dieses sein eigentümliches Element sich hineinleben und das widerwärtige Element abstoßen.«<sup>38</sup>

Wenn das Lernziel auf die Erfassung der »gesamten geistigen Tätigkeit« ausgeht, ihren »allgemeinen Begriff«, oder wie es an anderer Stelle heißt, »den gesamten wissenschaftlichen Stoff in seiner organischen Einheit«, kommt unter den an der neuen Lehranstalt vertretenen Wissenschaften unverkennbar der Philosophie die zentrale Stellung zu. Wen Fichte als leitenden Philosophen der neuen Universität vor Augen hatte, verstand sich von selbst und die herausragenden diesem geistigen Leiter zugeschriebenen Funktionen haben wohl ihren Anteil an der negativen Wahrnehmung des Projekts. Den Vertretern der anderen Fächer, zum Beispiel der historischen Wissenschaften, denen Fichte die Klärung ihrer Begriffe verspricht, dürfte es kaum gefallen haben, dass die Aufsätze ihrer Studenten immer auch von einem Philosophen auf ihre wissenschaftliche Kunstfertigkeit hin korrigiert werden sollten.<sup>39</sup>

Streng evaluiert Fichte die Tauglichkeit der anderen Fächer. Die Theologie muss ihren »Anspruch auf ihr allein bekannte Geheimnisse und Zaubermittel« aufgeben, was für Fichte nichts weniger ist als die Offenbarung, den praktischen vom wissenschaftlichen Teil der Ausbildung zu trennen, sonst kann sie nicht in eine »Schule der Wissenschaft« aufgenommen werden. Dass alle auf praktische Tätigkeiten ausgehenden Fächer, insbesondere die Heilkunde, von Fichtes »Schule des wissenschaftlichen Verstandesgebrauchs« ausgeschlossen sind bzw. deren Eignung noch geprüft werden muss, scheint da nur konsequent.<sup>40</sup>

Fichtes nahezu solipsistischer Vorschlag wird scharf kritisiert, als Selbstdarstellung und als nationale Verblendung: »Er allein will der Vater und der geistige Lehrer der neuen Universität sein, und da von ihr aus Staat und Gesellschaft und die Menschheit selbst neu gegründet werden sollen, der eigentliche Schöpfer des neuen Weltalters, des Zeitalters des Lichtes, das der Verworrenheit des Dunkels und der Sünde folgen wird.«<sup>41</sup>

Dennoch sollte man dem schon von den Zeitgenossen karikierten rückblickend Gerechtigkeit widerfahren lassen. Die idealistische Gewissheit von der Einheit der Wissenschaften, die durch die philosophische Fakultät im Zentrum der Universität sichergestellt wird, geht zurück auf Kants Traktat über den Streit der Fakultäten, der die Bedeutung der philosophischen Fakultät als Elementarfakultät begründet.<sup>42</sup> Sie eint die Reformer und trägt ebenso den Vorschlag Schleiermachers, der Fichte in puncto Selbstbewusstsein in nichts nachsteht und alle Dokortitel außer dem Doktor der Philosophie nur »fremd und lächerlich« finden kann.<sup>43</sup> Aber auch was die nationale Stoßrichtung der Argumentation angeht, muss man einschränken. Fichte sieht zwar in der organischen Vereinigung der Wissenschaften einen »strahlenden Bund der bangenden Völker« vorweggenommen und der Philosoph und kurzzeitige erste Rektor der neuen Universität endet apotheotisch mit der Nationalerziehung, wie es in der Rede über Bildung seit Herder üblich geworden ist. Für die Planungen zur Ausgestaltung der neuen Einrichtung aber sind diese Argumente nicht von Belang.

Einzig für Schleiermacher, der seinen Lehrstuhl in Halle verloren hat und auch nach der Wiedereröffnung der Universität als preußischer Patriot eine Kollaboration mit den Franzosen ablehnt, ist das nationale Argument konstitutiv. »Meine Hauptabsicht«, so schreibt er über seinen Projekt-Entwurf an den Freund und ehemaligen Herrnhuter Studienkollegen Gustav von Brinckmann, »war nur, den Gegensatz zwischen den deutschen Universitäten und den französischen Spezialschulen recht anschaulich und den Wert unserer einheimischen Form einleuchtend zu machen, ohne eben gegen die andere direkt zu polemisieren.«<sup>44</sup> In dieser Absicht erscheint Schleiermachers Vorschlag als eine Fortsetzung seines patriotischen Engagements, das mit den großen politischen Predigten im Sommer 1806 an der Ulrichskirche zu Halle begonnen hatte. In dem Bewusstsein, Deutschland werde gegen den romanisch-katholischen Imperator »aufstehen mit Riesenkraft«, hatte der Theologe, der später ebenso wie Fichte an den Übungen des Landsturms teilnahm, nicht nur gegen Napoleon gepredigt, sondern auch eine Rolle als Märtyrer in Erwägung gezogen, sollte dieser den Protestantismus angreifen.<sup>45</sup>

Schleiermachers »Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn« aus dem Jahr 1808 sind in der Tat eine Apologie der deutschen Universität im Zeitalter ihrer Überfremdung. Ähnlich der Argumentation Fichtes bestimmt auch Schleiermacher die Universitäten zu Initiationsinstanzen für den »geistigen Lebensprozeß«, dessen »Erzeugung und Erziehung« schlechthin.<sup>46</sup> Schleiermachers organologische Metaphorik trachtet nach einem gemeinsamen Zentrum und erhebt Anspruch aufs große Ganze: »Die Universität muß also alles Wissen umfassen und in der Art, wie sie für jeden einzelnen Zweige sorget, sein natürliches inneres Verhältnis zu der Gesamtheit des Wissens, seine nähere oder entferntere Beziehung auf den gemeinschaftlichen Mittelpunkt ausdrücken.«<sup>47</sup>

Aber erst die Tatsache, dass die Ganzheitskonstruktion mit einem entsprechenden Bildungscode untermauert und dieser als »deutsch« gekennzeichnet wird, macht die Figur bei Schleiermacher zu einem Argument für die Errichtung der Universität in Berlin. Entscheidend an der Konstruktion ist die enge Verzahnung von Deutschem und Französischem. Man kann die »deutsche Bildung« in Schleiermachers »Gelegentlichen Gedanken« von ihrem Negativbezug auf Französisches ebensowenig isolieren, wie man das Plädoyer für die Universität von der französischen Absage an die Universität trennen kann. So ist für Schleiermacher »unstreitig« das eigentlich Wissenschaftliche »das Wesen der deutschen Universität«, wohingegen die Abkehr von den Universitäten die Ansicht eines anderen Volkes sei, welchem, »je mehr es sich in sich selbst konsolidierte um so mehr alles ausgegangen ist, was einer Universität ähnlich sieht, und nichts übrig geblieben als Schulen und Akademien in unzähliger Menge und in den mannigfaltigsten Formen«: »Ja, wo ein Staat die Universitäten, den Mittelpunkt, die Pflanzschule aller Erkenntnis zerstörte und alle dann nur noch gleichsam wissenschaftlichen Bestrebungen zu vereinzeln und aus ihrem lebendigen Zusammenhang he-

rauszureißen suchte: da darf man nicht zweifeln: die Absicht oder wenigstens die unbewußte Wirkung eines solchen Verfahrens ist Unterdrückung der höchsten freiesten Bildung und alles wissenschaftlichen Geistes, und die unfehlbare Folge das Überhandnehmen eines handwerksmäßigen Wesens und einer kläglichen Beschränktheit in allen Fächern. Unüberlegt handeln diejenigen oder sind von einem undeutschen verderblichen Geiste angesteckt, die uns eine Umbildung und Zerstreuung der Universitäten in Spezialschulen vorschlagen; so wie in jedem Lande, wo jene Form von selbst ausstürbe oder wo, auch wenn die Regierung es nicht hinderte, doch nie eine wahre Universität zustande käme, sondern alles immer schulmäßig bliebe, die Wissenschaft gewiß im Rückgang und der Geist im Einschlafen begriffen sein müßte.«<sup>48</sup>

Die Entscheidung für eine Spezialschulausbildung wird hier zum Verlust der Mitte. In der Konsequenz des anti-rationalistischen Mechanismus-Verdikts erscheint die auf Empirie reduzierte Spezialschule als Gegenpol zu einer imaginierten deutschen Universität, die den organischen Gesamtzusammenhang der Wissenschaft repräsentiert.<sup>49</sup> Wenn der wissenschaftliche Geist »vorzüglich der deutschen Nation« die Fakultäten sich in einem Körper vereinigen lässt, zerstört ihr Auseinanderreißen gewaltsam die organische Einheit von Teil und Ganzem, von der Schleiermacher eine lebendige Kraft ausgehen sieht.<sup>50</sup>

Abgrenzungsbewegungen von anderen als fremd bestimmten Formen der Wissensgenerierung, -aneignung und -weitergabe bestimmen auch die Konstruktion des Bildungscodes. Auch hier scheint der Anticartesianismus ein bestimmendes Movens zu sein, mit dem Resultat der in so vielen Gebieten der Geistes- und Sozialwissenschaften wirkmächtigen Dichotomie von französischer Statik und deutscher Dynamik. In der Rede vom »Einschlafen des Geistes« in Frankreich hat sich die Dynamik des deutschen Erkennens bereits angedeutet, das vor allem anderen ein nicht zu determinierender und individueller Prozess sei, der sich jeglicher Gesetzmäßigkeit widersetze: »Und nun wir Deutsche noch besonders, wir geschworenen Verehrer der Freiheit nicht nur, sondern der Eigentümlichkeit eines jeden, die wir nie etwas gehalten haben von einer allgemeinen Form und Norm des Wissens wie des Glaubens, noch von einer einzigen, unfehlbaren Methode, dazu zu gelangen für alle, wie können wir anders als annehmen, dass dieser höhere Geist des Erkennens in jedem auf eine eigene Weise hervorbreche? Wie können wir anders als annehmen und durch unsere Einrichtungen dartun, dass dieser Prozess durchaus auf keine mechanische Weise könne gehandhabt werden, sondern einen ganz entgegengesetzten Charakter, nämlich den der Freiheit in allen seinen Teilen an sich tragen müsse?«<sup>51</sup>

Das hier exponierte Bildungsideal, das nicht vom Zweck ausgeht, sondern von der Formung des selbständig handelnden Menschen, hat mit der regelgeleiteten Weitergabe von Wissen nur noch wenig zu tun. Wenn der »höhere Geist des Erkennens bei jedem auf eigene Weise hervorbricht«, wird Bildung zum Pfingsterlebnis, und es zeigt sich einmal mehr, wie in der Rede von der Bildung neben naturphilo-

sophisch-organologischem Denken auch eine mystisch-pietistische Grundierung fortwirkt. Selbst wenn nicht generell entschieden werden kann, ob der deutsche Bildungsbegriff auf eine Säkularisierung des pietistischen Verständnisses von »bilden« zurückgeht oder von »Bildung« im Sinn äußerer Formung auf seelische Bereiche übertragen worden ist,<sup>52</sup> bei Denkern, die vom Pietismus geprägt sind, wie bei Schleiermacher,<sup>53</sup> sind diese Zusammenhänge greifbar. Ohne den pietistischen Kult der persönlichen Betroffenheit und der individuellen Selbstverpflichtung macht das deutsche Bildungsideal, das nicht zufällig bis heute theologisch imprägniert geblieben ist, keinen Sinn.<sup>54</sup>

Es ist hier nicht der Ort, die Konstruktionsmechanismen der deutschen Selbstsicht im 18. und 19. Jahrhundert nachzuzeichnen. Einen Versuch dazu hat der französische Germanist Robert Minder in seinem heute vergessenen Deutschlandbuch *Allemandes et Allemands* unternommen. Ausgehend von Halbwegs' Begrifflichkeiten des sozialen Gedächtnisses hat er die Geschichtsbilder der Deutschen aneinandergereiht und dabei nicht nur gezeigt, wie konsequent die deutsche kulturelle Selbstkonstruktion sich abgrenzend am französischen Paradigma orientiert, sondern auch, wie bedeutsam die Kategorie der »deutschen Innerlichkeit« für alle Bereiche der deutschen Selbstwahrnehmung ist.<sup>55</sup> Ihr innerlich-organisistischer Code, der sich in entscheidendem Maße dem Pietismus verdankt, steht als Grundlage für die wesenhafte Bestimmungen der Deutschen als Kulturnation über den Antagonismus von deutscher und französischer Kultur auch hinter dem Bildungsbegriff.<sup>56</sup>

## Die »deutsche Referenz« in der französischen Hochschuldiskussion nach 1870

Die Stärke des deutschen Bildungsideals und der Aufstieg der deutschen Universität sind dem französischen Nachbarn nicht entgangen. Immer wieder blicken oder fahren französische Akademiker sehnsüchtig über den Rhein und konstatieren den Aufschwung, den Deutschlands Bildung nimmt.<sup>57</sup> »Ich fühlte mich wie in eine neue Welt versetzt«, erklärt Edmond Dreyfus-Brisac im Januar 1889 in der *Ecole libre des sciences politiques*. »Leipzig, Jena, Berlin, als ich diese berühmten und blühenden Universitäten besuchte, konnte ich nicht umhin, sie für mein Land zu wünschen und – verzeihen Sie den Ausdruck – zu beneiden.«<sup>58</sup>

Das Wort von der »Überlegenheit der deutschen Universitäten« über die französischen Anstalten ist in aller Munde und scheint angesichts des Schattendaseins, das die fragmentierten Fakultäten bis zu den Reformen der Dritten Republik führen, verständlich. Schon 1830 hatte der in der Bildungsdiskussion der Juli-Monarchie dominierende Philosoph Victor Cousin auf einer Inspektionsreise in Vorbereitung einer französischen Schulreform das deutsche Engagement gelobt, durch die Vereinigung der Fakultäten in »großen wissenschaftlichen Centralanstalten« die Universitäten mit den Anforderungen der Zeit in Einklang zu bringen. Er würdigt die innere Lebendigkeit der Fakultäten, die sich zum Beispiel im Ausloben jährlicher Dissertationspreise oder der Redaktion von Zeitschriften zei-

ge. Und Cousin wird nicht müde, das französische System als wider die Vernunft, absurd und einem zivilisierten Lande unwürdig darzustellen.<sup>59</sup> Bewundernd notiert er auch die hohe Anzahl der Studenten. Zwar ist an dieser Stelle einschränkend darauf hinzuweisen, dass der Anteil der Studenten an der Gesamtbevölkerung Mitte der 70er Jahre in Deutschland und Frankreich ungefähr gleich hoch ist. Diese Zahl aber verdeckt nur das zentralistische Dilemma der französischen Provinzfakultäten, denn Mitte der 70er Jahre werden Dreiviertel aller Promovenden in Paris ausgebildet.<sup>60</sup> Im Vergleich zum Prestige und den Kapazitäten der deutschen Regionaluniversitäten, wiegt diese Tatsache besonders schwer.

Die Besonderheit der straff von Paris aus in Akademiebezirken organisierten napoleonischen *Université Impériale* ist die Integration von Universitäts- und Lyzeumsausbildung. So sind die französischen Fakultäten keine selbstständigen Lehr- oder Forschungseinrichtungen, sondern inhaltlich und personell eng mit dem *enseignement secondaire* verbunden. Nach einer Entscheidung von 1809 sind für die *Facultés de lettres* außerhalb von Paris zwei Professoren vorgesehen, von denen einer am Lyzeum unterrichtet. Für Paris selbst sind es sechs Professoren, von denen drei am Collège de France unterrichten und drei am Lyzeum. Ohne Status, Forschungsmittel und fast ohne Studenten fungieren die Fakultäten hauptsächlich als Vergabekommissionen für das *baccalauréat*, das zum Unterricht in den kommunalen *collèges* und den unteren Gymnasialklassen berechtigt, allerdings erst 1838 Voraussetzung für ein Universitätsstudium wird. Die beiden anderen zu vergebenden akademischen Abschlüsse *licence* und *doctorat* differieren bis zum Jahr 1840 nur unwesentlich vom *baccalauréat*, und das Interesse an ihnen ist außerordentlich gering: Noch im Paris des Jahres 1860 werden nur 50 geisteswissenschaftliche und 60 naturwissenschaftliche Examina abgelegt.<sup>61</sup>

Hinzu kommt, dass die Elite des höheren Lehramts und der Universitätsprofessoren nach der Neugründung der *Ecole normale supérieure* 1808 durch deren Absolventen gestellt wird.<sup>62</sup> Dieser war es zwar verwehrt, akademische Grade zu vergeben, ihren Schülern aber wurde die *agrégation* von 1809 bis 1821 automatisch verliehen.<sup>63</sup> Auch nachdem 1821 der *concours* eingerichtet worden ist (und die *Ecole normale* 1826 wieder eröffnet), bleibt sie die entscheidende Vorbereitungsschule für die *agrégation*. In den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts eignet sie sich den *concours* förmlich an (*«s'en empare littéralement»*), wie der Historiograph der *agrégation* schreibt. Nicht nur gehören ihre Absolventen den Juries an, die sie von 1836 bis 1865 fast durchgängig präsidieren, die Normaliens belegen auch die meisten Plätze. Im Jahr 1835 kommen alle *agrégés* in Geschichte, Naturwissenschaften und Philosophie aus der *Ecole normale*.<sup>64</sup> So bedeutet auch die Einrichtung der *agrégation*, obwohl an ihren Anfängen die Einbindung der Provinzfakultäten durchaus geplant war, langfristig eine strukturelle Schwächung der Fakultäten.

Forscherkarrieren wurden nicht an den französischen Universitäten gemacht, sondern an den relativ autonomen Forschungsanstalten, wie dem *Collège de*

*France*, wohingegen eine Hauptbeschäftigung der Professoren an den Fakultäten im Abhalten öffentlicher Vorlesungen für die interessierten Teile des Bürgertums bestand, die insbesondere in Paris während der Juli-Monarchie den Charakter gesellschaftlicher Großereignisse annahmen.<sup>65</sup> Eine stärkere Orientierung auf die Forschung, deren Schwerpunkte dann in die Lehre eingehen sollten, war schon in den letzten Jahren des Second Empire ein Anliegen des Unterrichtsministers Victor Duruy gewesen,<sup>66</sup> dessen Sekretär, der französische Historiker und Deutschland-Kenner Ernest Lavisse, in einem ministeriellen Bericht 1867/68 die Lehre an den Universitäten Bonn und Straßburg sehr zum Nachteil Frankreichs verglichen hatte: Während an der geisteswissenschaftlichen Fakultät Straßburg in insgesamt 14 Wochenstunden fünf Vorlesungen gehalten werden, sind es in Bonn 48 Vorlesungen in insgesamt 132 Wochenstunden. An der naturwissenschaftlichen Fakultät: 6 Vorlesungen in 23 Stunden in Straßburg, 38 Vorlesungen in 223 Stunden in Bonn.<sup>67</sup>

Der Blick über den Rhein hat auch einen weiteren entscheidenden Unterschied der Universitäten auf die Diskussionsordnung der französischen Bildungsöffentlichkeit gehoben, das System der deutschen Seminare. Durch die mit der Einrichtung von Seminaren verbundene Förderung der fachwissenschaftlichen Ausbildung an der Universität war im Lauf eines Jahrhunderts aus der mittelalterlichen Vorleseuniversität die moderne Forschungsuniversität geworden. Preussen setzte die an den Reformuniversitäten Halle und Göttingen erprobte neue Lehrform flächendeckend durch: Bis 1824 gab es an allen Universitäten Preußens philologische Seminare, bis 1850 an allen Universitäten Deutschlands.<sup>68</sup> Die Wirkung auf das Ausland war enorm. Der Forschungsaufenthalt des jungen Camille Jullian, auf Kosten der französischen Regierung, zum Beispiel war verbunden mit dem Auftrag, die Organisation der philologischen und historischen Seminare an der Berliner Universität zu studieren und darüber zu berichten.<sup>69</sup> Und schon Jullians Lehrer, der Althistoriker Fustel de Coulanges hatte 1879 die »pädagogische Revolution« der Seminare gewürdigt und deren Übernahme an französische Universitäten vorgeschlagen, in der Hoffnung, die neue Form des Lehrens und Lernens, die den persönlichen, selbständigen und unabhängigen Wissenserwerb fördere, lasse den wissenschaftlichen Fortschritt an den Hochschulen des Landes wieder einziehen.<sup>70</sup>

Mit der Einrichtung von Seminaren, Instituten und naturwissenschaftlichen Laboren verkörpert die deutsche Hochschule an der Wende zum 20. Jahrhundert das Ideal der modernen Universität. Von ihrer Anziehungskraft zeugt der hohe Anteil der ausländischen Studierenden,<sup>71</sup> ihre Qualität ist mit der Anzahl der deutschen Nobelpreisträger von 1900 bis 1914 verbürgt. So scheint das große Interesse der französischen Universitätsprofessoren an den Möglichkeiten ihrer deutschen Kollegen begründet, ebenso wie in dessen Konsequenz die Tatsache, dass die deutsche Universität in der französischen Hochschulreform in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Modellcharakter annahm. Dennoch hat der bestän-

dige und zumeist enthusiastische Verweis auf das deutsche »Modell« nicht nur auf französischer Seite zu harscher Kritik in völkerpsychologischen Termini geführt, sondern auch frühzeitig bei den deutschen Kollegen die Frage provoziert, wo die französischen Kollegen denn diese vorbildlichen Universitäten gesehen hätten. Der Vorwurf der Realitätsferne richtet sich sowohl gegen die traditionelle französische Beschwörung der größeren Freiheiten in Forschung und Lehre und die Annahme eines zweckfreien und rein wissenschaftlichen Unterrichts als auch gegen die Behauptung, jede deutsche Universität biete eine umfassende Ausbildung in allen Fächern.<sup>72</sup>

War es für die Zeitgenossen schon schwer, das französische Idealbild der deutschen Universität in der Realität wiederzuerkennen, ist es für die aktuelle Geschichtsschreibung der Bildungssysteme unmöglich geworden, die Folgen dieser Referenzrhetorik zu materialisieren. Die in den Kategorien von Transfer oder Vergleich angelegten Studien sind zu diskursanalytischen Überlegungen übergegangen bzw. haben gänzlich auf einen Vergleich der deutschen und französischen institutionellen Entwicklungen verzichtet.<sup>73</sup> Ausgehend vom Ergebnis dieser Forschungen sollen die nachfolgenden Überlegungen die Problematisierung der deutschen Referenz am Beispiel der französischen Bildungsdiskussion der frühen siebziger Jahre verdeutlichen und, ebenso wie es für die deutsche Bildungsdiskussion im ersten Teil des Texts geschehen ist, auf deren Kontextabhängigkeit im Rahmen der gegenseitigen Perzeption verweisen.<sup>74</sup> Dass eine Referenz zunächst wenig über den Gehalt des Bezeichneten aussagt, sondern vor allem auf Erfahrungshintergrund und Erwartungshorizont des Rezipierenden zurückverweist, hat die Transferforschung seit den 80er Jahren wiederholt herausgearbeitet. »La conjoncture intellectuelle intérieure prime en général sur celle du pays d'origine, voire sur l'objet même qui est transmis. Dans cette perspective, une large partie de l'histoire des échanges intellectuelles serait à réécrire en fonction de la situation spécifique du pays d'accueil.«<sup>75</sup>

Für die »deutsche Referenz« in den innerfranzösischen Diskussionen über eine Reform des Erziehungswesens bedeutet dies, dass sie komplementär zu den Annahmen über die französische Gesellschaft und ihre Möglichkeiten beschrieben werden muss. Der Rekurs auf die deutsche Universität gehört darüber hinaus zu bestimmten Deutschland-Diskursen und folgt bestimmten Codes, die sich in der Thematisierung der sogenannten »deutschen Frage« herausgebildet haben. Eine präzise und zusammenhängende Konturierung der »deutschen Referenz« aus dieser Perspektive ist nicht nur deshalb wünschenswert, weil die Rezeption der deutschen Universität über das dahinter stehende Bildungsideal in den Kernbereich der deutschen Selbstwahrnehmung zielt, sondern auch, weil die »deutsche Bildung« als Sphäre einer besonderen Geistigkeit in der französischen Perzeption von Anfang an eine wichtige Rolle spielte.

»Von Anfang an« heißt in den Zusammenhängen deutsch-französischer Perzeption seit Madame de Staëls Deutschlandbuch *De l'Allemagne*, das von seinem

Erscheinen im Londoner Exil 1813 bis 1870 für Franzosen »der Königsweg zu deutschem Wesen, Denken und Dichten« (Monchoux) bleibt.<sup>76</sup> Madame de Staëls Perspektive war, daran besteht heute kein Zweifel, zeitbedingt. Die deutschen Dichter und Denker sind noch ganz in agrarisch-feudalem Rahmen gesehen, situiert im Römischen Reich deutscher Nation »mit seiner [ganzen] Brutwärme und verwinkelten Nestbehaglichkeit«, wie Robert Minder, einer der bekanntesten Kulturvermittler des 20. Jahrhunderts, kritisch resümiert. Aus Opposition zu Napoleon ist das Bild der anderen freieren Kultur idealistisch überzeichnet, so wie es schon charakteristisch für die *Germania* von Tacitus gewesen ist.<sup>77</sup>

Aber diese Perspektive schreibt Geschichte, und so müssen sich die meisten Untersuchungen zu deutsch-französischer Perzeption bis heute mit den Auswirkungen der von Madame de Staëls Deutschlandbuch festgeschriebenen deutsch-französischen Rollenaufteilung auseinandersetzen, innerhalb derer Deutschland als Land der idealistisch-metaphysischen Abstraktion, des weltfremden Gelehrtentums fungiert, Frankreich hingegen die politische Tat und der Sinn für die soziale Realität zugeschrieben wird.<sup>78</sup> Innerhalb dieser Wahrnehmungsmuster nimmt die deutsche Universität einen festen Platz ein. Sie steht zwar nicht im Zentrum des Interesses, ist aber bereits vor der preußischen Universitätsreform bei Madame de Staël ein unabdingbarer Bestandteil der »deutschen Geistigkeit«. Die norddeutschen Universitäten gehören zu den »gelehrtesten Universitäten Europas«, kurz: »Was man in Deutschland Studieren nennt, ist etwas Bewundernswürdiges.«<sup>79</sup>

Während Deutschland im Zweiten Kaiserreich für die meisten Franzosen nicht mehr als eine Ansammlung kleiner Länder und eine Idee im Werden ist,<sup>80</sup> präsentiert es für die Eingeweihten den Hort der Reinheit, des Mystizismus und des Traums. Ein Volk von Träumern, nennt Flaubert in seinem *Dictionnaire des idées reçues* die Deutschen, die in den Romanen der Zeit als »gute Wilde«, schüchtern und auch ein wenig exotisch, den Pariser Intrigen und jedweder anderer Form der Dekadenz widerstehen. Der schon von Madame de Staël diagnostizierte Provinzialismus bildet die Grundlage für das Bild von den Deutschen als geborenen Philosophen und von Deutschland als Paradies des reinen Gedankens und der tiefgreifenden Ideen, die an unabhängigen Universitäten gelehrt werden. Als Zeugen für die affektiv aufgeladene Wahrnehmung der deutschen Wissenschaft können mit Michelet (»Mon Allemagne. Force scientifique qui m'a fait seule pousser à fond les questions.«), Renan (»J'ai étudié en Allemagne et j'ai cru entrer dans un temple.«) und Taine (»J'ai trouvé des idées à défrayer tout un siècle.«) die bekanntesten französischen Geisteswissenschaftler und intellektuelle befragt werden.<sup>81</sup> Für die Generationen von 1830 und 1850, resümiert Claude Digeon treffend, ist Deutschland eine große Ideen-Matrix, diese aber liegt noch nicht direkt am anderen Ufer des Rheins, sondern weit entfernt, wie der Orient.

Vor 1870 ist die deutsche Wissenschaft ein Ideal, aber, und darauf kommt es hier besonders an, nach 1870 ist sie eine Realität, vor der man sich auch schützen

muss. Erst mit dem Sieg Deutschlands und seiner Vereinigung entwickelt sich in der französischen Öffentlichkeit die »deutsche Frage« als ein psychologischer Komplex, der die Diskussion von Bildungsangelegenheiten in nationalen Begrifflichkeiten unterschwellig begleitet. Der Mythos von Deutschland als zweiter Heimat für jeden Denker, der ja nicht zuletzt auf solider Unkenntnis der deutschen Verhältnisse beruht, trifft auf eine brutale Realität und interessiert nicht mehr nur eine Elite. Im Deutschland-Bild der Franzosen nach 1870 verbindet sich der Mythos von »l'Allemagne rêveuse« mit »l'Allemagne bottée et casquée«, wie der bekannte 68er-Germanist Pierre Bertaux das zweigeteilte Perzeptionsmuster auf den Punkt gebracht hat.<sup>82</sup> Mit der französischen Niederlage und in Folge der deutschen Besatzung und der deutschen Vereinigung ist Deutschland für die Franzosen zu einer ernst zu nehmenden Realität geworden, und in dieses Wahrnehmungsmuster gehört auch die Diskussion um die »deutsche Universität« nach 1870.

So ändert sich zwar nach 1870 die Art und Weise, Deutschland zu sehen und zu beurteilen,<sup>83</sup> die entscheidende Grundlage des Deutschlandbildes aber bleibt intakt. Die feste Kopplung von Bildung, Universität und Deutschland in der »deutschen Referenz« wird nicht aufgelöst. Vielmehr verbindet sich die Idee der Wissenschaft mit dem Sieg der Deutschen, der zu einem Sieg der Wissenschaft, des Lehrers und der Bildung wird – eine Einstellung, welche die gesamte Hochschuldiskussion trägt und zu der Einsicht führt, man müsse sich aus Patriotismus am deutschen Bildungssystem orientieren. Das Argument bekannter Bildungspolitiker und Spezialisten für eine Reform des Bildungssystems geht von einer Parallele zwischen der französischen Niederlage 1870 und der preußischen Niederlage 1806 aus, erklärt die preußische Universität zum patriotischen Katalysator und die von ihr ausgehende und von ihren Gründungsvätern durchaus beabsichtigte »nationale Kohäsion« als zukunftsweisend. »Lehrer und Offiziere sind die Tragpfeiler der Größe Frankreichs«, hat der Vorkämpfer der Dritten Republik Ernest Lavisse 1889 die patriotische Stoßrichtung des Reformgedankens resümiert.<sup>84</sup>

Wie die in den frühen siebziger Jahren omnipräsente Rede von der »régénération de la France par l'éducation«<sup>85</sup> funktionierte, kann an den Überlegungen Paul Berts und Michel Bréals nachvollzogen werden. Seit Beginn seiner Abgeordnetentätigkeit in Paris 1872 hatte der Physiologieprofessor Paul Bert den deutschen Sieg auf die Stärke der deutschen Universitäten zurückgeführt und in seinen Reden im Parlament immer wieder betont, dass die deutsche Universität entscheidend zur nationalen Renaissance nach den napoleonischen Befreiungskriegen beigetragen habe. Berts Argumentation ist strategisch. Der Radikalrepublikaner, der sich 1881/82 unter Gambetta als *Ministre de l'Instruction publique et des cultes* als vehementer Vorkämpfer für eine obligatorische und freie Schulbildung zeigt und in vielen seiner zahlreichen Gesetzentwürfe radikaler ist als Ferry, hat ein eindeutig patriotisches

Anliegen. Für Bert, der dem besiegten und politisch fragmentierten Frankreich durch laizistische und obligatorische Schulbildung republikanisch gesinnte Staatsbürger verschaffen will, ist die Hauptsache an deutscher Bildung das Ideal nationaler Einheit, das in Deutschland über die Universitäten in andere gesellschaftliche Schichten diffundiere.<sup>86</sup>

Ähnlich, allerdings im Detail differenzierender, argumentiert der Linguist Michel Bréal, der in den siebziger Jahren ein enger Berater des Erziehungsministers Jules Simon war und 1878 eine wichtige Rolle bei der Gründung des französischen Hochschulverbands spielte.<sup>87</sup> In seiner Schrift *Quelques mots sur l'instruction publique* kontrastiert Bréal kurz nach der Niederlage das intellektuell wiedererstarkte Preußen mit dem besiegten Frankreich von 1870, wenn er gleich zu Beginn des Buchs die Worte König Friedrich Wilhelm III. zitiert, der in Reaktion auf die Forderung der Hallenser Professoren, die Universität nach Berlin zu verlegen, erklärte, der Staat müsse an intellektuellen Kräften wiedergewinnen, was er an physischen verloren habe.<sup>88</sup>

Bréal, der zur ersten Lehrergeneration an der *Ecole pratique* gehörte und seit 1864 am Collège de France unterrichtete, will nach deutschem Vorbild die Fakultäten untereinander verbinden, die Beziehungen zwischen Professoren und Studenten enger gestalten und schließt dabei auch eine Bezahlung der Professoren durch die Studenten nicht aus. Der Blick nach Deutschland lässt ihm insbesondere eine Beteiligung der Gymnasien am *baccalauréat* sinnvoll erscheinen, vor allem aber will Bréal nach dem Vorbild der Privatdozenten mehr junge Forscher an die Fakultäten holen und diese durch die Konkurrenz zwischen alten gestandenen Forschern und jungen Wissenschaftlern, die sich noch einen Namen machen wollen, beleben. Manches an den deutschen Entwicklungen missfällt Bréal, so hält er die Rolle der Pädagogik in Deutschland für unterschätzt (»l'érudition a trop pris le dessus«), und er ist in seiner Rezeption durchaus abwägend, wenn er Deutsches und Französisches gegeneinander hält, dennoch ist er sich völlig darüber im Klaren, dass selbst im Detail zurückhaltende Reformvorschläge nur auf Grundlage eines Mentalitätswandel möglich sind.<sup>89</sup>

Bréals pädagogisches Projekt, das vom deutschen Bildungsideal inspiriert ist und von der Selbstvervollkommnung einer individuellen Entwicklung ausgeht, kehrt immer wieder zur »référence allemande« zurück: Die Überzeugung, dass Frankreich als eine der ältesten Kulturnationen Europas, die bereits vor allen anderen Ländern über Universitäten verfügte, eigene Strukturen mitbringt, die jede Reform des Erziehungssystems berücksichtigen muss, schmälert nicht die Vorbildwirkung der deutschen Bildung und hat Bréal auch nicht vor scharfer Kritik von konservativer Seite bewahren können.<sup>90</sup> »Die Geschichte zeigt uns«, so propagiert Bréal, »dass sich nach großen Kriegen die öffentliche Aufmerksamkeit der Erziehung zuwendet.« Die Neuorganisation der deutschen Bildung von 1807 bis 1813 ist beispielhaft. »C'est là un exemple à suivre, quoique la tâche en France soit quelque peu différente.«<sup>91</sup>

So sind selbst die Überlegungen des Komparatisten Bréal, der von seinem Deutschlandaufenthalt quasi eine neue Disziplin mit nach Frankreich gebracht hat, von einem ambivalenten Deutschlandbild geprägt. Die Orientierung an deutscher Bildung ist nach dem Beweis ihrer politisch-militärischen Effizienz Teil einer mentalen Mobilisierung. Der Bezug auf die deutsche Bildung, so viel ist auch nach diesen stark schematisierenden Verweisen deutlich geworden, ist ein nationales Argument in einem komplizierten Begründungsgeflecht, mit dem die Dritte Republik sich ihrer selbst zu versichern sucht. Nach der Niederlage, der Besatzung, den bürgerkriegsähnlichen Zuständen in Paris und dem Verlust des Elsaß soll der Republik eine Basis geschaffen werden, und den Universitäten kommt dabei eine soziale Kontroll- und eine ideologische Vereinigungsfunktion zu. Die deutsche Universität ist hier einmal mehr ein referentielles Gegenbild, ein Propaganda-Reservoir, das insbesondere auch dazu benutzt wird, die Stellung der Provinzuniversitäten zu verbessern.<sup>92</sup>

Der Erklärungstypus, dem Bert und Bréal folgen, geht von der herausragenden gesellschaftlichen Stellung der deutschen Universität aus und schreibt ihr neben der Produktion materiellen Reichtums die Stiftung nationaler Einheit zu. Gelebte Erfahrung verbindet sich mit strategischen Erwägungen, und in der Konsequenz der beschriebenen Diskussionen lässt sich festhalten, dass die »référence allemande« zu einem festen Bestandteil der französischen Bildungsdiskussion geworden ist. Dies bestätigt sich auch in den Rezeptionszeugnissen aus den späteren Jahren der Dritten Republik, die von einem neuen französischen Selbstbewusstsein k nden, das sich nun in Abgrenzung von deutscher Bildung formuliert.

Die Erinnerungen des Keltologen Camille Jullian sind ein gutes Beispiel für die Neuakzentuierung in der französischen Rede von deutscher Bildung. Jullian hatte sein Deutschlandstipendium erklärtermaßen beantragt, um die Methoden »der Rivalen« kennen zu lernen und diese auf ihrem Terrain zu schlagen.<sup>93</sup> In den Briefen an seinen Lehrer Fustel de Coulanges aus Berlin bewundert der Auslandsstudent Jullian 1882 die deutschen Methoden und Forschungsergebnisse, kehrt aber schließlich mit der festen Überzeugung nach Frankreich zurück, dass die deutsche Überlegenheit auf wissenschaftlichem Gebiet von den Franzosen eingeholt werden könne: »Nous n'avions rien à prendre, rien   envier à nos ennemis, sauf la patience et le sérieux qu'ils apportent à tout ce qu'ils font.«<sup>94</sup>

Der 1859 geborene Schüler Fustel de Coulanges' hatte allerdings schon eine veränderte Hochschullandschaft erlebt: Die Gründung der *Société de l'enseignement supérieur* im Jahr 1878, die konsequent Daten erhebt und interpretiert, sorgt nicht zuletzt mit ihrer Zeitschrift *Revue internationale de l'enseignement* (1881) für eine erhöhte Sensibilität im Bereich der Lehre. Als maßgebliche Pressuregroup bündelt sie die Interessen und bietet mit ihren lokalen Sektionen wichtige Diskussionsforen. Das Budget für die Bildung ist seit 1880 entscheidend erhöht worden.<sup>95</sup> Seit 1877 gibt es die *bourse de licence*, seit 1880 die

*bourse d'agrégation*. Die Stellung der Fakultäten wird zunehmend gestärkt, und die Professoren erhalten größere Freiheiten, wenn sie zum Beispiel ihre Kursprogramme nicht mehr genehmigen lassen müssen.<sup>96</sup> Mit der Schaffung außerplanmäßiger Professuren, der *maîtrise de conférence*, sind attraktivere Karrieren an den Universitäten möglich. Und seit Beginn der 80er Jahre wird auch über die Bildung von regionalen Universitäten diskutiert.<sup>97</sup>

Wenn Jullian sich im Jahr 1913, zwanzig Jahre nach seinem Berlin-Aufenthalt, mit Dankbarkeit des herzlichen Empfangs bei Mommsen und seinen Kollegen, der hervorragenden Bibliotheken und Institute erinnert, kommen alle Komponenten der »deutschen Referenz« zusammen. Nostalgisch lobt Jullian die arbeitsreiche Atmosphäre – »Il régnait dans cette université un tel entrain pour le travail, une telle ardeur pour la science, une si bonne camaraderie.« Am Ende des Erinnerungsbildes jedoch steht die Frage, ob der deutsche »Militärgeist« die »intellektuelle Initiative« erstickt habe. Jullian kann die nationale Bedeutung der deutschen Universitäten nicht übersehen, gleichwohl bleibt sein Resümee abwägend: »Nichts von dem, was an den deutschen Universitäten vorgeht, darf uns gleichgültig lassen. Welch nationale, selbst pangermanistische Organe es auch immer sein mögen, das ist ihre Sache und kaum die unsere. Auch sie gehören zum wissenschaftlichen Leben in der Welt, für ein humanitäres Handeln sind es unverzichtbare Organe. Und deshalb muß sich selbst ein patriotischer Franzose für ihre Größe interessieren.«<sup>98</sup>

Neben Elementen der idealisierten deutschen Geistigkeit spricht auch die patriotische Wachsamkeit eines Franzosen nach 1870 aus Jullians Zeilen, getragen vom neuen Wissen um die eigenen Möglichkeiten. Das französische Selbstbewusstsein in Bildungsdingen aber speist sich ganz und gar nicht aus der erfolgreichen Kopie der deutschen Universität auf französischem Boden. Die entscheidenden Unterschiede zwischen Deutschland und Frankreich sind nicht eingeebnet worden. An der besonderen Stellung der französischen Spezialschulen und der Normaliens hat sich wenig geändert, und auch das Gefälle Paris-Provinz ist geblieben.

Die Kluft aber, die zwischen dem Transferenthusiasmus der Hochschuldiskussionen und der Transferresistenz der Hochschulstrukturen zu beobachten ist, ist kein typisch französisches Phänomen, sondern erlaubt den für aktuelle Diskussionen um die Neustrukturierung der Hochschulbildung lehrreichen Hinweis auf die Schwierigkeit, institutionelle Organisationsformen mit aktiver Forschung und pädagogischen Mentalitäten zusammenzubringen. Diese Schlussfolgerung bietet sich um so mehr an, als es sich offensichtlich bei Hochschulreformen generell um Transferprozesse zu handeln scheint, deren referentielle Bedingungen selten explizit gemacht werden.

Immer wieder ist es der Verweis auf die Institutionen der Anderen, mit dem die eigenen Entwicklungen vorangetrieben werden sollen. Wollen die preußischen Bildungsreformer zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit der Abgrenzung von

den französischen Spezialschulen der deutschen Universität den Weg in die Zukunft bahnen, erscheint diese nach 1870 den französischen Hochschullehrern zumindest in Teilen in französische Strukturen »implementierbar«. Und auch, als den deutschen Universitäten 100 Jahre nach der Berliner Diskussion eine großzügig ausgestattete außeruniversitäre Forschungszentrale entgegen gesetzt wird, funktioniert die »référence française«: Nachdrücklich verweist der Wissenschaftsorganisator Adolf von Harnack in seinem Memorandum zur Gründung der heutigen Max-Planck-Gesellschaft vom 21. November 1909 auf Duruys *Ecole pratique des hautes études*, die wiederum unter Berücksichtigung der deutschen Entwicklungen ins Leben gerufen worden war.<sup>99</sup>

Die vorangegangenen Beobachtungen zur Kontextbezogenheit der transferentiellen Verweissysteme in Hochschuldebatten und die Einsicht in die Transferresistenz hochschulpolitischer Strukturen mahnen für Neustrukturierungsprojekte Präzision im Detail und Kontextualisierungskompetenz gleichermaßen an. Problematisch am Verweis auf den anderen ist nicht das mit einem Verweis verbundene Inangasetzen von Transferprozessen, an deren Ende nicht eine Abschrift des Originals, sondern produktive Hybridformen stehen können. Zu denken gibt vielmehr, dass diese bildungspolitischen Verweise selten von grundlegenden Erwägungen zur Verteilung der Bildungsaufgaben innerhalb der Gesellschaften an verschiedene Institutionen und den Rekrutierungsbedingungen der sozialen Eliten begleitet sind.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Assmann, A., *Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee*, Frankfurt a. M./New York: Campus 1993. Vgl. grundlegend, François, E./Siegrist, H./Vogel, J., »Die Nation. Vorstellungen, Inszenierungen, Emotionen«, in: François, E. (Hg.), *Nation und Emotion. Deutschland und Frankreich im Vergleich*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1995, 13-35. Zur Geschichte, vgl. Hammerstein, N. / Herrmann, K. (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. II: 18. Jahrhundert, München: Beck 2005.

<sup>2</sup> Bollenbeck, G., *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Frankfurt a. M.: Insel 1994.

<sup>3</sup> Fuhrmann, M., *Bildung. Europas kulturelle Identität*, Stuttgart: Reclam 2002.

<sup>4</sup> Schuster, P. K., »Das universale Museum. Europa und die Welt – Vom betenden Knaben über Nofretete zum Humboldt-Forum«, in: *Tagesspiegel*, 12.8.2005.

<sup>5</sup> Die berühmte Denkschrift Humboldts wurde erst 1896 entdeckt. Bei den Gründungsvorbereitungen als Leiter der Sektion für Kultus und Unterricht 1809/10 stützte sich Humboldt v. a. auf Schleiermachers Konzeption. Schleiermacher hatte aber auch als Organisator bei der »Implementierung« der Universität mitgewirkt, vgl. Rüegg, W., »Der Mythos der Humboldtschen Universität«, in: Krieg, M./Rose, M. (Hgg.), *Universitas in theologia – theologia in universitate. Festschrift für Hans Heinrich Schmid zum 60. Geburtstag*, Zürich: Theologischer Verl. 1997, 155-174.

<sup>6</sup> Jullian, C., »Préface«, in: Cruchet, R., *Les universités allemandes au XXe siècle*, Paris: Colin 1914, VII-XI,

hier: XI. [Übersetzung von mir, A. K.].

<sup>7</sup> Die nachfolgenden Abschnitte rekonstruieren weder die gesamte Vorgeschichte der Universitätsgründung, noch sind sie ein Resümee aller zwischen 1802 und 1810 eingereichten Denkschriften. Die Argumentation beschränkt sich auf die Ausführungen Engels, Wolfs, Schleiermachers und Fichtes, die zitiert werden nach: Müller, E. (Hg.), *Gelegentliche Gedanken über Universitäten von J.J. Engel, J.B. Erhard, F.A. Wolf, J.G. Fichte, F.D.E. Schleiermacher, K.F. Savigny, W. v. Humboldt, G.F.W. Hegel*, Leipzig: Reclam 1990.

<sup>8</sup> Bruch, R.v., »Die Gründung der Berliner Universität«, in: Schwinges, R. Ch. (Hg.), *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*, Basel: Schwabe 2000, 53-71.

<sup>9</sup> Turner, S.R., »University Reformers and Professorial Scholarship in Germany 1760-1806«, in: Stone, L. (Hg.), *The University in Society*, 2 Bde., Princeton: Princeton Univ. press 1974, Bd. 1, 495-531.

<sup>10</sup> Rüegg, W., »Themen, Probleme, Erkenntnisse«, in: *Geschichte der Universität in Europa*, 3 Bde., München: Beck 1993-2004, Bd. 3: *Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800-1945)*, 17-41.

<sup>11</sup> Rossi, P., *Die Geburt der modernen Wissenschaft in Europa*, München: Beck 1997.

<sup>12</sup> Coridorcet, *Esquisse d'un tableau historique du progrès de l'esprit humain/Entwürfe einer historischen Darstellung des Fortschritts des menschlichen Geistes*, hg. v. Alf, W., Frankfurt a. M.: Europ. Verl.- Anst. 1963, 297.

<sup>13</sup> Zit. nach Hammerstein, N., »Aufklärung und Universitäten in Europa. Divergenzen und Probleme«, in: ders. (Hg.), *Universitäten und Aufklärung*, Göttingen: Wallstein 1995, 191-205, hier: 197. Vgl. dazu auch Rüegg, W., »Themen, Probleme, Erkenntnisse«, in: *Geschichte der Universität in Europa*, 3 Bde., München: Beck 1993-2004, Bd. 2: *Von der Reformation zur Französischen Revolution 1500-1800*, 21-52.

<sup>14</sup> Voss, J. »Die Akademien als Organisationsträger der Wissenschaften im 18. Jahrhundert«, in: *HZ* 231 (1980), 43-74.

<sup>15</sup> Blunck, E. (Hg.), *Die Technische Hochschule in Berlin 1799-1924*, Berlin: Stille 1925, 39.

<sup>16</sup> Vgl. zu Massows und Beymes Konzepten, Muhlack, U., »Die Universitäten im Zeichen von Neuhumanismus und Idealismus«, in: *Beiträge zu Problemen deutscher Universitätsgründungen der frühen Neuzeit* (= Wolfenbütteler Forschungen 4), hg. v. Baumgart, P., Nendeln/Liechtenstein: KTO Pr 1978, 299-340.

<sup>17</sup> Vgl. zur Persönlichkeit Beymes, Lenz, M., *Geschichte der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*, 4 Bde., Bd. 1, Halle: Waisenhaus 1910, 24-34. vgl. für ein allerdings nicht wissenschaftliches Gesamtportrait, Beyme, W., *Carl Friedrich von Beyme*, Berlin: Stapp 1987.

<sup>18</sup> Schelsky, H., *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihre Reformen*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1963, 50f.

<sup>19</sup> Vgl. für einen Abdruck, Köpke, R., *Die Gründung der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*, Berlin: Schade 1860, 163.

<sup>20</sup> Schleiermacher, F. D. E., »Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn, Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende (1808)«, in: Müller, E., *Gelegentliche Gedanken...*, 1990, 159-258, hier: 239.

<sup>21</sup> Ebd., 222. Vgl. für eine Ablehnung Wolf, F. A., »Vorschläge, wie ohne irgendeinen neuen Aufwand statt der jetzt verlorenen zwei am besten dotierten Universitäten eine für hiesige Lande und für ganz Deutschland wichtige Universität von größerer Anlage gestiftet und in kurzer Zeit in Gang gebracht werden könnte (1807)«, in: Müller, E., *Gelegentliche Gedanken...*, 1990, 44-54, hier: 51.

<sup>22</sup> Ebd., 53.

<sup>23</sup> Schleiermacher, F. D. E., »Gelegentliche Gedanken ...«, in: Müller, E., *Gelegentliche Gedanken...*, 1990, 198.

<sup>24</sup> Engel, J. J., »Denkschrift über Begründung einer großen Lehranstalt in Berlin (1802)«, in: Müller, E., *Gelegentliche Gedanken...*, 1990, 6-17, hier: 15.

<sup>25</sup> Ebd.

<sup>26</sup> Schleiermacher, F. D. E., in: Müller, E., *Gelegentliche Gedanken...*, 1990, 229.

<sup>27</sup> Einschneidend waren insbesondere die Tumulte des Hallenser »Studentenproletariats« 1796/1797 gewesen, die mit einem eklatanten Autonomieverlust der Universität endeten: Die Regierung reagierte 1798 mit einer »Prügelorder«, die die Aufsicht der Studenten direkt der Polizei übertrug und Gefängnis- und Prügelstrafen vorsah, vgl. Schelsky, H., *Einsamkeit und Freiheit...* 1963, 24f. Sozialgeschichtlich grundlegend, Hardtwig, W., »Krise der Universität, studentische Reformbewegung (1759-1819) und die Sozialisation der jugendlichen deutschen Bildungsschicht«, in: *Geschichte und Gesellschaft*, 11, 1985, 155-176.

<sup>28</sup> Schleiermacher, F. D. E., in: Müller, E., *Gelegentliche Gedanken...*, 1990, 217. Vgl. auch Wolf, F. A., »Vorschläge«, in: Müller, E., *Gelegentliche Gedanken...*, 1990, 50.

<sup>29</sup> Bruch, R. v., »Die Gründung der Berliner Universität«..., 2000, 57.

<sup>30</sup> Vgl. immernoch Liard, L., *L'Enseignement supérieur en France*, Bd. 1, Paris: Colin 1888, 119ff.

<sup>31</sup> Vgl. die Zusammenfassung zum napoleonischen Universitätsmodell, Charle, C., »Grundlagen«, in: Rüegg, W. (Hg.), *Geschichte der Universität in Europa*, 3 Bde., München: Beck 1993-2004, Bd. 3: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800-1945), 43-80, hier: 52-55.

<sup>32</sup> Engel, J. J., »Denkschrift«, in: Müller, E., *Gelegentliche Gedanken...*, 1990, 10.

<sup>33</sup> Wolf, F. A., »Vorschläge«, in: Müller, E., *Gelegentliche Gedanken...*, 1990, 50. Zu den beiden französischen Institutionen, vgl. Schalenberg, M., *Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des »deutschen Universitätsmodells« in den französischen und britischen Reformdiskursen (1810-1870)*, Basel: Schwabe 2002, 89-91, 102-196.

<sup>34</sup> Lenz, M., *Geschichte...*, 1910, 39ff. Hier auch zur Pépinière, die 1795 ebenfalls zur Ausbildung von Militärärzten gegründet wurde. Vgl. für eine Auflistung der Fachschulen, Schelsky, H., *Einsamkeit und Freiheit...*, 1963, 37.

<sup>35</sup> Schubring, G., »Spezialschulmodell versus Universitätsmodell. Die Institutionalisierung von Forschung« in: *Einsamkeit und Freiheit neu besichtigt». Universitätsreformen und Disziplinbildung in Preußen als Modell für Wissenschaftspolitik im Europa des 19. Jahrhundert*. Stuttgart: Steiner 1991, 276-326, hier: 303.

<sup>36</sup> Fichte, J. G., »Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe«, in: Müller, E., *Gelegentliche Gedanken...*, 1990, 59-158, hier: 78.

<sup>37</sup> Vgl. z. B. Fichtes Pläne zur Nutzung der Kenntnisse nicht-universitärer Gelehrter (116), die Festlegung der Zahlungsmodalitäten in Scheffeln Getreide (123), die Einrichtung von Freistellen, deren Inhaber aber nicht von Selbstzahlern unterscheidbar sein dürften (131), seine Überlegungen zur leistungsbezogenen Bezahlung der Professoren unter Einbeziehung Ihrer Lehre (135) oder das groß angelegte Projekt wissenschaftlicher Bibliographien »ohnmerkantilischen Zweck« (151ff.).

<sup>38</sup> Fichte, J. G., »Deduzierter Plan«, in: Müller, *Gelegentliche Gedanken...*, 1990, 71.

<sup>39</sup> Ebd., 81, 84, 100.

<sup>40</sup> Ebd., 89f, 93-98.

<sup>41</sup> Lenz, M., *Geschichte...*, 1910, 117. [Hervorhebung im Original].

<sup>42</sup> Kant, I., *Der Streit der Fakultäten*, hg. v. Brandt, H. D., Hamburg: Meiner 2004. Vgl. dazu Gerhardt, V. (Hg.), *Kant im Streit der Fakultäten*, Berlin: De Gruyter 2005.

<sup>43</sup> Schleiermacher, F. D. E., »Gelegentliche Gedanken«, in: Müller, *Gelegentliche Gedanken...*, 1990, 234. Schleiermacher schlägt außerdem ein obligatorisches Jahr Philosophie für alle Studenten vor. Bei einem Vergleich der beiden Texte hat Rüdiger vom Bruch festgestellt, dass Schleiermacher Kant auch häufig ohne Kenntlichmachung zitiert, ihm also eine besondere Bedeutung zukommt, in: »Die Gründung der Berliner Universität«..., 2000, 71.

<sup>44</sup> Schleiermacher an Brinckmann, i.3.1808, in: Müller, E., *Gelegentliche Gedanken...*, 1990, 257f., hier: 257.

<sup>45</sup> Dilthey, W., *Leben Schleiermachers*, hg. v. M. Redeker, 2 Bde., Berlin: De Gruyter 1970, Bd. 2, 181f. vgl. ebd. auch 195-211.

<sup>46</sup> Schleiermacher, F. D. E., »Gelegentliche Gedanken«, in: Müller, E., *Gelegentliche Gedanken...*, 1990, 176f.

<sup>47</sup> Ebd., 186..

<sup>48</sup> Ebd., 190.

<sup>49</sup> Ebd., 219, 240. Vgl. die instinktive Gegenüberstellung, ebd., 233.

<sup>50</sup> Ebd., 199, 239.

<sup>51</sup> Ebd., 218f.

<sup>52</sup> Vgl. Vierhaus, R., »Bildung«, in: Brunner, O./Conze, W./Koselleck, R. (Hgg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. 1, Stuttgart: Klett-Cotta 1972, 508-551.

<sup>53</sup> Schleiermacher, der aus einer von »starken religiösen Impulsen bewegten Familie« stammt, wird im Frühjahr 1783 von seinen Eltern zu den Herrnhutern nach Gnadenfrei gebracht. Danach besucht er das herrnhutische Pädagogium zu Niesky und ab 1785 das Seminar der Brüderuniversität, das sich ebenfalls durch eine strenge Anstaltsdisziplin auszeichnet. Nach Konflikten mit der Gemeinde und der Anstalt verlässt Schleiermacher im Mai 1787 Barby und beginnt in Halle, Theologie zu studieren, vgl. Dilthey, W., *Leben Schleiermachers*, Bd. 1, 13ff.

<sup>54</sup> Koselleck, R., »Einleitung. Zur anthropologischen und semantischen Struktur von Bildung«, in: ders. (Hg.), *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen*, Stuttgart: Klett-Cotta 1990, 11-46.

<sup>55</sup> Minder, R., *Alleagnes et Allemands*, Paris : Seuil 1948. Vgl. dazu Kwaschik, A., »Robert Minders Deutschland-Buch *Alleagnes et Allemands*. Anmerkungen zu einem verdrängten Hauptwerk«, in: Betz, A./Faber, R. (Hgg.), *Kultur, Literatur und Wissenschaft in Deutschland und Frankreich. Zum 100. Geburtstag von Robert Minder*, Würzburg: Königshausen & Neumann 2004, 131-146.

<sup>56</sup> Vgl. generell Werner, M./Espagne, M., »Deutsch-französischer Kulturtransfer als Forschungsgegenstand«, in: dies. (Hgg.), *Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècle)*, Paris : Recherche sur les civilisations 1988, 11-34.

<sup>57</sup> Barbey-Say, H., *Le voyage de France en Allemagne de 1871 à 1914. Voyages et voyageurs français dans l'Empire germanique*, Nancy : Presses universitaires de Nancy 1994.

<sup>58</sup> Dreyfus-Brisac, E., »L'enseignement en France et à l'étranger considéré au point de vue politique et social«, in: *Revue internationale de l'enseignement (1889)* 17, 113-126.

<sup>59</sup> Vgl. *Bericht des Herrn M. V. Cousin über den Zustand des öffentlichen Unterrichts in einigen Ländern Deutschlands, und besonders in Preußen*, Kröger, J. C. (Hg.), Altona: Hammerich 1932. Vgl. zur späteren

Distanzierung Cousins vom deutschen »Modell«, Schalenberg, M., *Humboldt auf Reisen...*, 2002, 125ff.

<sup>60</sup> Weisz, G., *The Emergence of Modern Universities in France, 1863-1914*, Princeton: Princeton Univ. Press 1983, 23; 1875/76 kommen auf 1.000 Einwohner in Deutschland 0,38 Studenten, in Frankreich sind es 0,3.

<sup>61</sup> Minder, R., »Überlegungen zu einer Methode«, in: ders., *Die Entdeckung deutscher Mentalitäten*, Beyer, M. (Hg.), Leipzig: Reclam 1992, 241-266, hier: 246. Vgl. zum vorherigen, Karady, V., »De Napoléon à Duruy. Les origines et la naissance de l'université contemporaine«, in: Verger, J., *Histoire des universités en France*, Toulouse: PUF 1986, 261-322, hier: 270, 272. Für eine Promotion sind zwei Dissertationen im Umfang von einigen 10 Seiten abzugeben, eine über Rhetorik und Logik, die andere über antike Literatur. Die *licence*, mit der die Lehrberechtigung in einem Lyzeum verbunden ist, besteht aus einem Aufsatz in Latein und Französisch.

<sup>62</sup> Karady, V., »De Napoléon à Duruy«, in: Verger, J., *Histoire des universités...*, 1986, 320: 1870 sind z. B. 10 von 16 Philosophielehrstühlen mit Normaliens besetzt.

<sup>63</sup> Chervel, A., *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris: Institut national de Recherche pédagogique 1993, 54ff.

<sup>64</sup> Ebd., 103: Insgesamt sind von 27 Plätzen nur 8 von Nicht-Normaliens belegt.

<sup>65</sup> Ein Erlass aus dem Jahr 1841 versucht, diese nicht-professionellen Vorlesungen zu unterbinden, vgl. Karady, »De Napoléon à Duruy«, in: Verger, J., *Histoire des universités...*, 1986, 314.

<sup>66</sup> Duruy stärkt auch die Entscheidungsbefugnisse der Rektoren. Insgesamt aber haben seine Maßnahmen auf administrativer Ebene kaum Folgen, psychologisch allerdings sind sie nicht zu unterschätzen. Sie schaffen ein Reformklima und haben mit dem Fokus auf der Dezentralisierung insbesondere den professoralen Reformwillen stimuliert, vgl. Weisz, G., *The Emergence of Modern Universities...*, 1983, 36.

<sup>67</sup> Minder, R., »Überlegungen zu einer Methode«, in: Minder, R., *Die Entdeckung der Mentalitäten...*, 1992, 246. Vgl. zu Duruy, Hörvath-Peterson, S., *Victor Duruy and French Education. Liberal Reform in the Second Empire*, Baton Rouge: Louisiana State Univ. Press 1984.

<sup>68</sup> Zuvor hatte es an den Universitäten als dialogische Form von Lehrveranstaltungen nur die Disputationen gegeben, vgl. insgesamt, Brocke, B. v., »Die Entwicklung der deutschen Forschungsuniversität, ihre Blüte und Krise um 1900«, in: Schwinges, R. Ch. (Hg.), *Humboldt international...*, 2001, 367-401.

<sup>69</sup> Jullian, C., »Notes sur les séminaires historiques et philologiques des universités allemandes«, in: *Revue Internale de l'enseignement* 8 (1884), 288-310, 403-424. Vgl. dazu Motte, O., »Camille Jullian. Elève de Mommsen à l'université de Berlin«, in: *Ius commune* 9, 1980, 315-425.

<sup>70</sup> Fustel de Coulanges, »De l'enseignement supérieur en Allemagne«, in: *Revue de deux mondes*, 15. April 1879, 813-833. Zu Fustel und Deutschland, vgl. Digeon, C., *La crise allemande de la pensée française (1870-1914)*, Paris: PUF 1959, 235 ff.

<sup>71</sup> Bei einem Vergleich Paris-Berlin beträgt der Anteil ausländischer Studierender in den Naturwissenschaften mehr als das Doppelte, an der Philosophischen Fakultät mehr als das Dreifache, vgl. Charle, C., »Paris als Wissenschaftshauptstadt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts«, in: *Comparativ* 7, 1997, 3, 26-44, hier: Tabelle 6, 37.

<sup>72</sup> Vgl. die Kritik des Romanisten Edmund Stengel am Buch des Mediävisten Ferdinand Lot, *L'enseignement supérieur en France, ce qu'il est, ce qu'il devait être*, 1892, Trouillet, B., »Der Sieg des preußischen Schulmeister« und seine Folgen für Frankreich 1870-1914, Köln/Wien: Böhlau 1991, 151f.

<sup>73</sup> Vgl. Schalenberg, M., *Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des deutschen Unterrichtsmodells in den französischen und britischen Reformdiskussionen (1810-1870)*. Veröffentlichung der Gesellschaft für Uni-

versitäts- und Wissenschaftsgeschichte, Basel, Schwabe Verlag 2003; Lingelbach, G., *Clio macht Karriere. Die Institutionalisierung der Geschichtswissenschaft in Frankreich und den USA in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2003.

<sup>74</sup> Vgl. u. a. Bock, H. M., »Wechselseitige Wahrnehmung als Problem deutsch-französischer Beziehungen«, in: *Frankreich-Jahrbuch 1995*, 35-56.

<sup>75</sup> Werner, M., »À propos de la réception de Hegel et de Schelling en France pendant les années 1840. Contribution à une histoire sociale des transferts interculturels«, in: Moses, J./Valentin, J. M. (Hgg.), *De Lessing à Heine. Un siècle de relations littéraires et intellectuelles entre la France et l'Allemagne*, Metz/Paris: Didier-Erudition 1985, S. 277-291, hier: 288.

<sup>76</sup> Vgl. für die früheren Jahrhunderte auch, Ansbach, O./Malettke, K./Externbrink, S. (Hgg.), *Altes Reich, Frankreich und Europa. Politische, philosophische und historische Aspekte des französischen Deutschlandbildes im 17. und 18. Jahrhundert*, Berlin: Duncker & Humblot 2001.

<sup>77</sup> Minder, R., »Madame de Staël entdeckt Deutschland«, in: ders., *Kultur und Literatur in Deutschland und Frankreich (1960)*, Frankfurt a. M.: Insel 1972, 96-107, hier: 102f.

<sup>78</sup> Werner, M., »Die Auswirkungen der preußischen Universitätsreform auf das französische Hochschulwesen (1850-1900), unter besonderer Berücksichtigung der Geisteswissenschaften«, in: Schubring, »Einsamkeit und Freiheit neu besichtigt...«, 1991, 214-226, hier: 216.

<sup>79</sup> Staël, A. G. de, »Über Deutschland. Vollständige und neu durchgesehene Fassung der deutschen Erstausgabe von 1814«, Bosse, M. (Hg.), Frankfurt a. M.: Insel 1985, 111, 95.

<sup>80</sup> Digeon, C., *La crise allemande de la pensée française...*, 1957, 16.

<sup>81</sup> Alle Beispiele in: Digeon, C., *La crise allemande de la pensée française...*, 1957, 40f. Vgl. zu Renans und Taines Verarbeitung von 1870, ebd., 179-235.

<sup>82</sup> Vgl. das Gespräch mit Bertaux, P., in: *Pariser Kurier*, 10.1.1970. Vgl. dazu Gödde-Baumanns, B., »L'idée des deux Allemagnes dans l'historiographie française des années 1871-1914«, in: *Francia* 12 (1984), 609-619.

<sup>83</sup> Vgl. auch Leiner, W., *Das Deutschlandbild in der französischen Literatur*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1989, 154ff.

<sup>84</sup> Minder, R., »Skizzen zum französischen Unterrichtswesen und Geschichtsbild im 19. und 20. Jahrhundert«, in: Minder, R., *Die Entdeckung der Mentalitäten...*, 1992, 185-209, hier: 186.

<sup>85</sup> So der Titel einer Schrift von Batisse, die 1871 in Clermont-Ferrand erscheint, vgl. Schalenberg, M., *Humboldt auf Reisen?*, 2002, 45.

<sup>86</sup> Bert, P., *Discours parlementaires, 1872-1881, Paris: Carpentier 1882*; 93. Vgl. zu Bert, Kotovtchikhine, S., *Paul Bert et l'Instruction publique*, Dijon: Ed. Univ de Dijon 2000.

<sup>87</sup> Bréal studierte 1857/58 in Berlin bei Franz Bopp und Albrecht Weber. Mit seinen Qualifikationsarbeiten zur vergleichenden Mythologie und Grammatik importierte er eine neue Disziplin nach Frankreich, vgl. Werner, M., »A propos des voyages de philologues français en Allemagne avant 1870. Le cas de Gaston Paris et de Michel Bréal«, in: Parisse, M., (Hg.), *Les échanges universitaires franco-allemands du moyen âge au XX<sup>e</sup> s.*, Paris: Ed. R. recherche sur les civilisations 1990, 139-155.

<sup>88</sup> Bréal, M., *Quelques mots sur l'Instruction publique*, Paris: Hachette 1872, 2. Einleitend bemerkt Bréal, dass die Grundgedanken seines Buchs bereits vor 1870 feststanden. Vgl. auch ders., *Excursions pédagogiques*, Paris: Hachette 1882. Zum Königswort, vgl. Köpke, R., *Die Gründung der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin...*, 1860, 37.

<sup>89</sup> Bréal, M., *Quelques mots...*, 1872, 215ff.; 75f., 352-355, 78.

<sup>90</sup> Werner, M., »Die Auswirkungen der preußischen Universitätsreform auf das französische Hochschulwesen...«, in: Schubring, »*Einsamkeit und Freiheit neu besichtigt*«..., 1991, 148.

<sup>91</sup> Bréal, M., *Quelques mots...*, 1872, 2, 212.

<sup>92</sup> Paul, H., W. »The Role of the German Idol In the Rise of French Science Empire«, in: Schubring, M., »*Einsamkeit und Freiheit neu besichtigt*«..., 1991, 184-197, hier: 188.

<sup>93</sup> Vgl. die Rekonstruktion von Jullians Berlin-Aufenthalt aus seinen Briefen, Motte, O., *Camille Jullian. Les années de formation*, Rom 1990, 223-322.

<sup>94</sup> Camille Jullian an Fustel de Coulanges, 3.12.1882, zit. nach: Motte, O., *Camille Jullian...*, 1990, 272.

<sup>95</sup> Karady, V., »Les universités de la Troisième république«, in: Verger, J., *Histoire des universités...*, 1986, 323-366, hier: 328f: Allerdings geht der Großteil des Budgets in den Sektor des *enseignement primaire*.

<sup>96</sup> Ebd., 331.

<sup>97</sup> Die Rolle der Fakultäten wird entscheidend gestärkt, dennoch wird das Ergebnis zumeist als Kompromiss beurteilt: 1885 werden die Fakultäten Körperschaften öffentlichen Rechts, Fakultätsversammlungen und -räte werden gebildet. In jeder Stadt wird ein Rat aus den vorhandenen Fakultäten gebildet. Ab 1896 heißen die französischen Universitäten auch wieder Universitäten, vgl. Weisz, G., *The Emergence of Modern Universities in France...*, 1983, 145ff.; 158ff.

<sup>98</sup> Jullian, C., »Préface«, in: Cruchet, R., *Les universités allemandes au XXe siècle...*, 1914.

<sup>99</sup> Minder, R., »Skizzen zum französischen Unterrichtswesen...«, in: Minder, R., *Die Entdeckung deutscher Mentalitäten...*, 1992, 192.