

5. Hochschule, Wissenschaften und Bildungssystem

Kaum ein anderer Bereich war Gegenstand eines so intensiven Austauschspiels zwischen Deutschland und Frankreich wie die staatlichen Erziehungssysteme. Das Thema überschreitet zwar nach vorne und hinten unseren Untersuchungszeitraum, doch die wesentlichen Verflechtungsprozesse wurden in der Zeit ab 1815 angekurbelt. Seit der Epoche der Französischen Revolution lässt sich eine zunehmende staatliche Regulierung des Bildungswesens in Frankreich und im Deutschen Bund feststellen, eine Folge der sozialen Durchdringung mit den Werten der Aufklärung einerseits und der Politisierung der Erziehungsfragen im Verlauf der Revolutionsperiode andererseits. Dem Schul- und Bildungssektor wurde eine entscheidende Rolle in der Modernisierung der Gesellschaften zugesprochen¹. Das betraf das gesamte Bildungssystem, von der Grundschule über die Gymnasien bis zu den Hochschulen. Für den Hochschulbereich, der auf den folgenden Seiten im Vordergrund stehen wird, kam hinzu, dass er sich nach und nach zum Schauspielplatz eines internationalen Konkurrenzdenkens entwickelte. An den Universitäten und in der Wissenschaft, so die *opinio communis* der bildungspolitischen Eliten, entscheidet sich die Zukunft der Nation. In der Forschungsliteratur wird die Entwicklung der Universitäten in Europa während des 19. Jahrhunderts oft als eine Auseinandersetzung zwischen einem „französischen“ und einem „deutschen“ Modell charakterisiert². Das ist aber nur die eine Seite der fraglichen Vorgänge. Die andere lässt sich als ein ungemein vielschichtiger Austauschprozess beschreiben. Bevor wir auf die wechselseitigen Beziehungen im Einzelnen eingehen, zunächst ein kurzer Überblick.

Auf der französischen Seite waren die Protagonisten der Revolution mit dem Anspruch aufgetreten, das Bildungssystem den Klauen des Ancien Régime zu entreißen und auf eine neue, republikanische Grundlage zu stellen. Die Schaffung der École normale 1794 in ihrer ersten Version zur republikanischen Lehrerausbildung zielte auf eine breite Volkserziehung, der eine Schlüsselstellung für die Entfaltung der neuen Gesellschaft zukommen sollte³. Parallel dazu wurden, gewissermaßen am anderen Ende der Bildungsskala, 1793 die École polytechnique als (dem Kriegsministerium unterstehende) Eliteausbildungseinrichtung für Mathematik und

1 JEISMANN, LUNDGREEN 1987 [150]; BERG 1991 [142]. In Bezug auf die Hochschulen vgl. RÜEGG 2004 [758].

2 CHARLE 2004 [732]; RÜEGG 2004 [759], S. 18–24; HÜLTENSCHMIDT 1990 [741].

3 HÜLTENSCHMIDT 1990 [741].

Naturwissenschaften, im gleichen Jahr das Muséum national d'histoire naturelle als natur- und lebenswissenschaftliches Forschungszentrum⁴ sowie 1794 das Conservatoire national des arts et métiers als Hochschule für Technik und Ingenieurwissenschaften gegründet. 1795 folgte die École spéciale des langues orientales, aus der später *Langues O'* hervorging, so die populäre Abkürzung für das Institut national des langues et civilisations orientales. Schon vor der Revolution geschaffene Spezialhochschulen wie die École des ponts et chaussées (1747) und die École des mines (1783) wurden beibehalten und später unter Napoleon beziehungsweise Ludwig XVIII. modernisiert. Zugleich, und das ist vielleicht der wichtigste Punkt, hat die Revolution die Universitäten, an ihrer Spitze die Sorbonne, zerschlagen und die Kirche als Pfeiler des Schulsystems ausgeschaltet. Damit war Frankreich ein Land ohne Universität, im damaligen Europa eine große Ausnahme.

Während der napoleonischen Ära wurden die radikalen Reformen im Bildungssektor zurückgeschraubt, das Konkordat von 1801 hat die Befugnisse der Kirche für die Grundschule innerhalb bestimmter Grenzen wiederhergestellt. Doch Napoleon eröffnete die Universitäten nicht neu. Vielmehr schuf er 1808 ein mit Université impériale de France⁵ betiteltes System, in dem die Gymnasien (*collèges*) mit den Fakultäten zusammengefasst wurden und dessen Akteure sich deshalb in großer Mehrheit aus den Lehrern der Sekundarstufe rekrutierten. Es war, hinsichtlich des konfliktreichen Verhältnisses von Staat und Kirche, ein Kompromissystem⁶, das vom Staat aus die Rechte der Kirche vor allem in den ländlichen Gemeinden weitgehend berücksichtigte. Zugleich wurden die staatlichen Lehrer der Gymnasien als eine Art säkulare Ordensgemeinschaft organisiert, mit einer eigenen Uniform und der Empfehlung, im Zölibat zu leben. Ebenso verstärkte Napoleon die Rolle der *grandes écoles*, die man damals noch *écoles spéciales* nannte. Sie stammten, wie gesagt, zum Teil aus dem Ancien Régime oder waren Neugründungen der Revolutionszeit. Zur Reform gehörte auch die Neuauftstellung der École normale als kleiner Eliteinstitution mit jährlichen Kontingenten von knapp 20 Studenten zur zwei-, später dreijährigen Ausbildung von Gymnasiallehrern. Alle diese Einrichtungen bauten auf dem Prinzip einer beschränkten Anzahl von Plätzen und einer stark selektiven Aufnahmeprüfung auf.

Unter den nunmehr auf sich selbst gestellten Fakultäten blieben die juristischen und die medizinischen relativ mächtig, da sie berufsbildende Funktionen besaßen und es keine Konkurrenz dazu auf Seiten der *grandes écoles* gab. Die natur- und geisteswissenschaftlichen Fakultäten (*sciences und lettres*) dagegen hatten keine eigentlichen Curricula und waren zu Prüfungsinstitutionen verkümmert, die im Wesentlichen akademische Grade vergaben und öffentliche Vorlesungen

4 Nachfolgeinstitution des Königlichen Botanischen Gartens (Jardin du Roi).

5 Ab 1815 einfach Université de France, vgl. KARADY 1986 [743]; CHARLE 2004 [732], S. 52–55; CHARLE, VERGER 2012 [733], S. 88–90.

6 Vgl. Kapitel „Kirche und Staat, Religion und Konfession“.

für das gebildete Publikum abhielten. Die starke Position der *grandes écoles* in Verbindung mit der Aufspaltung der alten Universität in Fakultäten stellte eines der wichtigsten Merkmale des französischen Hochschulsystems während des gesamten 19. Jahrhunderts dar. Die grundlegende Zielsetzung der *grandes écoles* war es, den Staat und die zentrale Verwaltungsbürokratie mit leitendem Personal zu „beliefern“. Bergwerkindustrie, Straßen- und Eisenbahnbau, Fluss- und Seeschiffahrt, Post- und Fernmeldewesen, alle diese stark expandierenden Bereiche schufen einen wachsenden Bedarf an Fachingenieuren. Der Staat selbst benötigte vor allem einen eigenen Apparat von hochqualifizierten Verwaltungsbeamten. Das zweite wichtige Charakteristikum in Frankreich, ebenfalls für das ganze Jahrhundert, war die starke zentralistische Führung und Kontrolle des Systems. Der Staat bestimmte die Lehrpläne und Studienordnungen, bestellte in einem zentralen Verfahren die Berufungen im ganzen Land, kontrollierte die Unterrichtsveranstaltungen mittels regelmäßiger Inspektionen und griff disziplinierend ein, wenn Vorlesungen als nicht regelkonform eingestuft wurden. All dies gehörte zu einem Set von Traditionen, Bestimmungen und Maßnahmen, die in der Universitätsgeschichte als „französisches Modell“ betrachtet werden.⁷

Auf der deutschen Seite waren es vor allem die in der napoleonischen Zeit eingeleiteten Reformen, welche die Weichen für die weitere Entwicklung stellten⁸. Die von Napoleon erzwungene politische Neuordnung Deutschlands hatte in den neu formierten Mittelstaaten schon ab 1806 zu verschiedenen Versuchen einer Transformation des Bildungswesens geführt, so etwa in Bayern, Württemberg und Baden. Die von Wilhelm von Humboldt und Friedrich Schleiermacher dann in Preußen 1810 eingeleiteten Reformen waren ihrerseits Teil eines bereits gegen die französische Vorherrschaft gerichteten Programms des nationalen Aufbruchs. Beide Reformwellen folgten einem gemeinsamen neuen Bildungsideal. In den meisten deutschen Staaten entschied man sich für eine neuhumanistisch inspirierte Modernisierung der Universitäten, was die Schließung einer ganzen Reihe von „alten“ Universitäten und die Konzentration auf eine geringere Zahl bedeutender Landesuniversitäten sowie auch die Neugründung einiger neuer Anstalten (Berlin und Bonn in Preußen, Umzug der Universität Landshut 1826 nach München) bedeutete. Anknüpfend an bereits im 18. Jahrhundert moderner gestaltete Universitäten wie Göttingen und Halle wurde ein neuer Universitätstyp geschaffen, der im Laufe des 19. Jahrhunderts mit dem Namen Humboldt verbunden wurde, mit den Leitideen „Einsamkeit und Freiheit“, „Einheit von Lehre und Forschung“ und „Akademische Freiheit“, deren Umrisse stark von Friedrich Schleiermacher bestimmt worden waren⁹. Parallel zu den Universitäten wurden das Gymnasialsystem und die Grundschule reformiert. Charakteristisch für das Hochschulsystem

7 RÜEGG 2004 [759], S. 18–25.

8 Ebd., S. 25–41; SCHUBRING 1991 [762], S. 9–15.

9 Vgl. auch RÜEGG 1997 [756].

in den deutschen Staaten war der Einschnitt zwischen Gymnasium und Universität, wohingegen in Frankreich mit den Vorbereitungsklassen für die *grandes écoles* und den geistlichen Seminaren fließende Übergänge zwischen Sekundarstufe und Hochschule bestanden. In Deutschland bedeutete das Universitätsstudium für die Studenten den Eintritt in eine neue Welt. Überkommene Sitten studentischen Lebens wie die Landsmannschaften und Burschenschaften wurden beibehalten und dabei mit neuen, zum Teil politischen Sinnstiftungen aufgeladen. Auf der Seite der Lehrenden brachten die Reformen ein neues forschungsorientiertes wissenschaftliches Ethos, sowie einen wachsenden Gewinn an Sozialprestige, vor allem in den größeren Städten mit reichem kulturellen Leben, allen voran Berlin, Leipzig und München.

Auch wenn wir heute wissen, dass sich das humboldtsche Universitätsmodell erst in einem langwierigen Prozess im Laufe der Jahrzehnte durchgesetzt hat und dass es insbesondere in den 1820er-Jahren herbe Rückschläge mit sinkenden Studentenzahlen zu verzeichnen gab, so war doch eine Entwicklung in Gang gesetzt, die zu einer erheblichen Aufwertung der Universität führte¹⁰ und den Bildungsinstitutionen eine Schlüsselstellung im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess der deutschen Staaten einschließlich Österreichs verlieh. Dazu kam, dass dem Universitätssystem mit den neuen polytechnischen Hochschulen eine wichtige Ergänzung beigesellt wurde. Diese Einrichtungen waren einerseits nach dem Vorbild der Pariser École polytechnique ausgerichtet, von der etwa Alexander von Humboldt und Justus Liebig begeistert waren; in dieser Hinsicht kann man von einem französisch-deutschen Transfer sprechen. Andererseits jedoch folgten sie, was die Lehrpläne und Ausbildungsformen betrifft, dem Modell des Wiener Polytechnischen Instituts, einer dem späten Josephinismus angehörenden Initiative aus den ersten Jahren des 19. Jahrhunderts, die erst 1815 in der Wirtschaftskrise nach Aufhebung der Kontinentalsperre umgesetzt wurde. Bemerkenswerterweise waren die Professoren des Wiener Polytechnikums denen der Universität korporationsrechtlich gleichgestellt¹¹. Die neuen polytechnischen Schulen wurden vornehmlich in Residenzstädten, dann auch in größeren Handelsstädten gegründet. Sie sollten den Bedarf an naturwissenschaftlich-technischen Fachkräften decken, in einer Situation, als es galt, den Vorsprung der englischen Technologie im Maschinenbau und Ingenieurwesen aufzuholen. Während die Berliner Initiative aus dem Jahre 1821 die Form und den Namen eines „Gewerbe-Instituts“ annahm, auch „Gewerbeakademie“ genannt, kam es 1825 in Karlsruhe, 1827 in München, 1828 in Dresden, 1829 in Stuttgart und 1831 in Hannover zur Einrichtung polytechnischer Ausbildungsinstitute¹², aus denen später das System der Technischen Hochschulen hervorging. Eine Besonderheit der polytechnischen Schulen war die durch die beschränkte

10 CHARLE 2004 [732], S. 55–58.

11 POMMERIN 2003 [753], S. 9–10.

12 KORISTKA 1863 [81].

Anzahl an Studienplätzen bedingte Aufnahmeprüfung, die zwar nicht die extreme Selektivität der Pariser École polytechnique erreichte, aber einen entscheidenden Unterschied zu den Universitäten darstellte. Im Unterschied zur Pariser Institution sahen die polytechnischen Schulen in Deutschland ein komplettes, in der Regel vierjähriges Curriculum vor, während die École polytechnique nur ein generelles Grundlagenprogramm anbot und die Spezialausbildung in bestimmten Fächern an die sogenannten *écoles d'application* delegierte.

Wandelnde Dynamik

Schaut man nun insgesamt auf die Dynamik und Rollenverteilung der Bildungssysteme in Europa während des 19. Jahrhunderts, so konstatiert man einen erheblichen Wandel, vor allem im Bereich der Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen.

Bis in die Mitte der 1840er-Jahre nahm das zentralistische napoleonische Regime mit seinen in Paris konzentrierten Eliteinstitutionen in der europäischen Wissenschaft eine Führungsposition ein. Die im Institut de France vereinigten fünf Akademien, das Collège de France, die École normale¹³, die École polytechnique, das Muséum d'histoire naturelle und das Observatoire, die École des langues orientales, die Nationalbibliothek mit ihren Handschriften und die naturgeschichtlichen Sammlungen der großen Institute bildeten einen Pol, der die Wissenschaftler aus ganz Europa anzog. Das galt besonders für die Naturwissenschaften. Gelehrte wie die Mathematiker Sylvestre Lacroix und Gaspard Monge, der Physiker Pierre-Simon Laplace, die Chemiker Claude-Louis Berthollet, Jean-Antoine Chaptal, Louis Joseph Gay-Lussac, Antoine Lavoisier und Louis-Jacques Thénard, der Zoologe und Naturforscher Georges Cuvier, der Mineraloge René-Just Haüy, und viele andere stehen für die damalige Vorrangstellung der französischen Naturwissenschaft.

Diese Dominanz zeigt sich ebenso in der Mobilität der europäischen Forscher. Polen, Russen, Spanier, Skandinavier, Rumänen und Deutsche kamen nach Paris, um dort zu lernen oder sich fortzubilden. Was die Naturwissenschaften anlangt, so ergab eine Untersuchung die Zahl von 185 belegten Studien- und Forschungsaufenthalten deutscher Wissenschaftler in Frankreich für die Zeit von 1789 bis 1832. Darunter befanden sich so bekannte Wissenschaftler wie der Mathematiker Gustave Lejeune Dirichlet oder die Chemiker Leopold Gmelin und Justus von Liebig. In der umgekehrten Richtung, von Frankreich nach Deutschland, waren es nur knapp über 30, d. h. weniger als ein Sechstel¹⁴. Sie betrafen vornehmlich

13 Ab 1845 École normale supérieure, um sie von den immer zahlreicher Écoles normales primaires für Grundschullehrer zu unterscheiden.

14 KANZ 1997 [742], Namenslisten dort S. 108–118, 142–143.

Geologie, Mineralogie mit dem besonderen Anziehungspunkt der Freiberger Bergakademie, sowie Zoologie und, in geringerem Maße, Mathematik.

In dem Sektor, den man in Deutschland später als Geisteswissenschaften bezeichnete – in Frankreich sagte man dafür bis zum Ende des letzten Jahrhunderts *lettres* –, war die Lage nicht ganz so eindeutig. Auch hier übten die Pariser Institutionen und Gelehrten zunächst eine große Anziehungskraft aus. Die Lehrstühle am Collège de France und an der Faculté des lettres der Sorbonne waren mit bedeutenden Gelehrten besetzt. Die Handschriftenabteilung der Nationalbibliothek war im Zuge der napoleonischen Beschlagnahmungspolitik um große Schätze aus vielen Sprachen und Kulturen bereichert worden. Die Brüder Grimm, Friedrich und August Wilhelm Schlegel, Orientalisten wie Salomon Munk und Wilhelm Fleischer betrieben dort Textstudien. Daneben lernten Friedrich Schlegel bei Alexander Hamilton und Franz Bopp bei dem Indologen und Iranisten Antoine-Léonard Chézy in der École des langues orientales Sanskrit¹⁵.

Neben der Anziehungskraft der Pariser Institute und Sammlungen gab es weitere Gründe für die Anwesenheit deutscher Gelehrter in Frankreich. Die deutschen Hochschulen produzierten damals gerade in den Geisteswissenschaften eine relativ hohe Zahl an Absolventen, die das Bildungssystem nicht alle aufnehmen konnte. Hinzu kam, dass die Beamtenstellen in Hochschule, Schule, Verwaltung und Justiz den Angehörigen jüdischer Konfession verschlossen blieben, die zu dieser Zeit erstmals in nennenswertem Maße die Universitäten besuchten¹⁶. Beides führte dazu, dass Universitätsabsolventen aus Deutschland nach Frankreich abwanderten. Als in den französischen Gymnasien (*collèges*) 1838 Deutschunterricht eingeführt wurde, stellte man in Ermangelung einer entsprechenden Lehrerausbildung eine größere Anzahl deutscher Philologen ein. Die erste Generation der Deutschlehrer bestand zu 70 % aus an deutschsprachigen Universitäten ausgebildeten Philologen, darunter war wiederum fast die Hälfte jüdischer Herkunft¹⁷. Erst nachdem in den 1840er-Jahren erste Lehrereignungsexamen für Deutsch und Englisch geschaffen worden waren, stieg die Zahl der französischen Deutschlehrer, die zunächst aus den deutschsprachigen Gebieten Ostfrankreichs und danach auch aus anderen Landesteilen stammten¹⁸. Aber um 1850 betrug der Anteil der Deutschen noch 50 %.

Schaut man die Gruppe der immigrierten Deutschlehrer genauer an, so zeigen sich schnell erhebliche Unterschiede. Der größte Teil fristete ein relativ unscheinbares Dasein in den Provinzgymnasien, wurde im Verhältnis zu den anderen Lehrern eher gering geachtet, was sich schon an ihrer Berufsbezeichnung ablesen lässt. Als *maitre de langue* waren sie sprachlich den Fechtmeistern (*maitre d'armes*)

15 RABAULT-FEUERHAHN 2008 [867], S. 59–60; RABAULT-FEUERHahn, PETIT 2019 [868]. Vgl. Kapitel „Sprachauffassung, Sprachpolitik, Sprachwissenschaft“.

16 RICHARZ 1967 [715].

17 ESPAGNE, LAGIER, WERNER 1991 [839]. Die Zahlenverhältnisse sind aus der dort erstellten Namensliste extrapoliert.

18 Ebd., S. 183–205.

oder den Tanz- und Musiklehrern (*maître de danse, maître de musique*) nahegestellt und deshalb gewissermaßen Lehrer zweiten Grades. Einige versuchten, ihr knapp bemessenes Gehalt durch die Veröffentlichung von Lehrbüchern, Textsammlungen und Übersetzungen aufzubessern¹⁹. Auf der anderen Seite gab es eine kleine Zahl von Philologen, für die das Gymnasiallehrerdasein nur eine Etappe darstellte auf dem Weg zu einer Universitätskarriere in der Provinz oder in Paris, zum Eintritt in die Akademien oder zu einer Stelle in der Handschriftenabteilung der königlichen Bibliothek. Dazu gehörten etwa die Orientalisten Julius Oppert und Joseph Derenbourg²⁰, Ludwig Markus, Ludwig Benloew, die wir alle auch als Mitglieder der Société asiatique kennen²¹. Salomon Munk und Derenbourg waren ebenfalls Mitglieder im Leitungsgremium der 1860 gegründeten Alliance israélite universelle, was ihr Engagement in einem bedeutenden zivilgesellschaftlichen Sektor belegt.

An der wachsenden Anerkennung einiger dieser Philologen lässt sich ablesen, dass sich die Einschätzung der Leistung deutscher wissenschaftlicher Arbeiten in Frankreich zu ändern begann. Dieses zunehmende Interesse für die wissenschaftlichen Entwicklungen in den deutschen Staaten lässt sich indessen nicht ohne die „Vorgeschichte“ der Rezeption deutscher Philosophie in Frankreich während der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts erklären. Victor Cousins mehrfache Reisen nach Berlin, Edgar Quinets Aufenthalt in Heidelberg, François Guizots Verbindungen zu deutschen Wissenschaftlern, die Deutschlandaufenthalte des Frühsozialisten Jules Lechevalier²² sowie die intensiven Deutschlandbeziehungen von Gustave d’Eichthal, einem bedeutenden Saint-Simonisten mit einem großen internationalen Netzwerk, der Hegel in Berlin kennengelernt hat, all dies sind Indizien für das wachsende Prestige deutscher Philosophie, ein Prozess, dessen Beginn in der Kant-Rezeption während der Revolutionszeit bei Abbé Sieyes²³ und danach bei Madame de Staël²⁴ aufzusuchen ist. Aufschlussreich ist dabei die innerfranzösische politische Rolle, die der idealistischen Philosophie während der 1820er- und 1830er-Jahre zugeschrieben wurde. Victor Cousin sah in Hegels Geschichtsphilosophie die geistige Vorwegnahme der im Julikönigtum realisierten konstitutionellen Monarchie²⁵. Damals stieß Heines politisch radikale Interpretation des deutschen

19 Ebd., S. 207–227.

20 Derenbourgs Bruder Jakob Hartwig Dernburg konvertierte zum Protestantismus, wurde Jura-Professor in Gießen und hoher Richter in Darmstadt. Aus diesem mit den Frankfurter Reinachs verschwägerten Zweig der Familie gingen der Jurist Heinrich und der Politiker und Publizist Friedrich Dernburg sowie dessen Sohn, der Bankier und Politiker Bernhard Dernburg, hervor, vgl. unter anderem SCHRÖDER 2017 [718], S. 73–77. Die Derenbourgs/Dernburgs waren eine unter vielen bedeutenden deutsch-französischen Familien des 19. Jahrhunderts.

21 Vgl. Kapitel „Sprachauffassung, Sprachpolitik, Sprachwissenschaft, Philologie, Ethnologie“. 22 RÉGNIER 1988 [891].

23 RUIZ 1980 [892]; RUIZ 1990 [893].

24 ESPAGNE, WERNER 1987 [157], S. 977–978.

25 ESPAGNE, WERNER 1986 [886]; ESPAGNE, WERNER 1990 [888], S. 9.

Idealismus (der Gedanke als Vorläufer der revolutionären Tat) bei Cousin und seinen Schülern auf grundlegenden Widerspruch, die im Gegenteil argumentierten, Deutschland brauche im Gegensatz zu Frankreich keine politische Revolution, eben weil die idealistische Philosophie die entsprechende Entwicklung unblutig eingeleitet habe²⁶. In der Folge interessierten sich Proudhon und Renan für Hegel²⁷ sowie Pierre Leroux für Schellings Naturphilosophie²⁸. Auch durch ihre Verbindung mit der Auseinandersetzung von Staat und Kirche besaß die Philosophie in Frankreich eine gewisse politische Brisanz. Die entsprechenden Konflikte wurden vorrangig auf dem Bildungssektor ausgetragen²⁹.

Im Verhältnis zur Philosophie konnte die deutsche Philologie kein entsprechendes politisches Interesse verbuchen. Zwar war auch sie, insofern sie sich auf die Texte der klassischen Antike bezog, in Fragen des Schulwesens und der Schulprogramme eingebunden. So fand etwa der Altphilologe Friedrich Dübner aus Gotha 1832 bei dem Pariser Verlag Firmin-Didot eine Anstellung, um unter anderem die große Sammlung griechischer Texte „Thesaurus Linguae Graecae“ zu edieren³⁰. Doch ihre wachsende Bedeutung für Frankreich erhielt die Philologie erst durch die Rolle, die sie im allgemeinen Historisierungsprozess des Wissens im 19. Jahrhundert einzunehmen begann. Die Konstruktion der Vergangenheit für die Gegenwart (und die Zukunft) war auf eine kritische, systematische und durch logisches Raisonnement geleitete Bearbeitung der Quellen und Texte angewiesen. Diese Bearbeitung von Texten und Quellen erfolgte gemäß dem philologischen Paradigma des 19. Jahrhunderts unter dem doppelten Aspekt der „Wörter“ und „Sachen“, d. h. einer Text- und einer Sachphilologie³¹.

Die wachsende Aufmerksamkeit für die Philologie lässt sich an der Rolle ablesen, die diese in der für die Elitebildung so zentralen Institution der École normale supérieure ab 1830 zu spielen begann. Die dortige Bibliothek abonnierte seit den 1820er-Jahren die beiden wichtigsten philologischen deutschen Zeitschriften, das „Rheinische Museum“ und die „Zeitschrift für die Alterthumswissenschaft“, dann, ab 1830, die „Jahrbücher für Philologie und Pädagogik“. 1833 wird im Curriculum der ENS ein obligatorischer Deutschunterricht festgelegt³². Zur Begründung argumentiert der mit dem Prüfungswesen betraute Altphilologe und Neo-Hellenist Karl-Benedikt (Charles-Benoit) Hase³³ 1833 in einem Bericht an das Ministerium,

26 Zu diesem Argumentationsmuster vgl. das Kapitel „Brennpunkt Heinrich Heine“ am Schluss dieses Bandes sowie WERNER 1991 [896].

27 WERNER 1993 [897]; HARTOG 2017 [515], S. 41–59.

28 ABENSOUR 1991 [884]; FEDI 2018 [889].

29 Vgl. Kapitel „Kirche und Staat, Religion und Konfession“.

30 PETITMENGIN 1983 [863]; PETITMENGIN 1992 [864], S. 63.

31 RUPP-EISENREICH 1991 [871]; WERNER 2006 [822].

32 PETITMENGIN 1992 [864]; ESPAGNE, LAGIER, WERNER 1991 [839], S. 161–164.

33 Vgl. Kapitel „Sprachauffassung, Sprachpolitik, Sprachwissenschaft, Philologie, Ethnologie“. Zu Hase vgl. MAINFROY 2005 [856].

es sei nötig, „im Interesse der philologischen Studien“ eine feste Deutschlehrerstelle zu schaffen³⁴. Auch in anderen Dokumenten aus der Zeit, etwa im offiziellen Lehrprogramm aus dem Jahre 1838, erscheint es als Ziel des Deutschunterrichts, nicht nur in deutsche Literatur und Sprache einzuführen, sondern die Studenten auch in die Lage zu versetzen, deutsche Bücher aus den Gebieten der Philosophie, Literaturkritik, Philologie, Geschichte und den Naturwissenschaften zu lesen³⁵. In der Eliteschmiede der ENS galt der Zugang zu Veröffentlichungen in deutscher Sprache als strategisch wichtige Voraussetzung für den künftigen Beruf des Lehrers und Wissenschaftlers.

Damit ist aber auch angezeigt, dass es nicht so sehr um die Philologie als Fach oder Methode ging. Philologische Detailarbeit am Text war in der vom Ideal der *belles-lettres* bestimmten literarischen Kultur Frankreichs nur von untergeordneter Bedeutung³⁶. Als Leitwissenschaft der *sciences humaines* konnte sie sich dort insgesamt, trotz mehrerer Anläufe, nicht durchsetzen³⁷. Aber sie diente als temporärer Katalysator der deutsch-französischen Beziehungen im Bildungsbereich.

Das zeigte sich noch deutlicher im Rahmen der Aufwertung des deutschen Unterrichts- und Wissenschaftssystems in Frankreich, die ungefähr ab Mitte der Vierzigerjahre des 19. Jahrhunderts einsetzte. Damals geriet das französische Bildungssystem angesichts der sich beschleunigenden sozialen Modernisierung zunehmend in eine Anpassungskrise³⁸. Dabei ist zu beachten, dass der ideologische Konflikt um die Trennung von Kirche und Staat gerade den Bildungssektor zu einem bevorzugten Schauplatz politischer Kämpfe machte, der überproportional Aufmerksamkeit auf sich zog und gewissermaßen als Projektionsebene diente³⁹. Dementsprechend standen während der Februarrevolution 1848 und der anschließenden Reaktionsphase von 1850 bis 1856 Bildungsfragen im Vordergrund der politischen Diskussion. Zwar betraf diese zentrale Stellung der *instruction publique* vorzüglich die Primär- und Sekundarschulen, doch geriet zunehmend auch der Hochschulbereich ins Blickfeld.

Die neue Konstellation ab 1860

Die eigentliche Phase intensiver Auseinandersetzung mit dem preußisch-deutschen Bildungs- und Hochschulsystem setzte in den 1860er-Jahren ein. Das Terrain war gewissermaßen vorbereitet durch die Arbeiten wichtiger Persönlichkeiten

34 ESPAGNE, LAGIER, WERNER 1991 [839], S. 168. Ein fester Lehrstuhl wurde allerdings erst 1841 eingerichtet.

35 Ebd., S. 171.

36 WERNER 1991 [882]; RÜEGG 2004 [760], S. 343–370.

37 WERNER 2006 [822].

38 CHARLE 2004 [732], S. 63–65.

39 Vgl. Kapitel „Kirche und Staat, Religion und Konfession“.

des geistigen Lebens wie Ernest Renan oder die erste Generation von Cousin-Schülern wie Félix Ravaisson, Gustave Vapereau oder Charles-Pendrell Waddington, die ihr Augenmerk auf die deutsche Universität gerichtet hatten. Den offiziellen Anstoß gab die Ernennung des Historikers Victor Duruy zum Unterrichtsminister am 22. Juni 1863. Duruy selbst hatte als Student der École normale supérieure 1830 die Einführung des dortigen Deutschunterrichts erlebt. Er las deutsch und übersetzte für Jules Michelet zwischen 1832 und 1835 deutsche Quellen zu Luther sowie rechtshistorische Schriften, darunter Grimms „Deutsche Rechtsaltertümer“⁴⁰. Zudem war er mit einer Schweizerin aus einer Berner Patrizierfamilie verheiratet, Elisa Adelaïde von Graffenried⁴¹, und hatte mehrfach Deutschland und die Schweiz bereist. Charakteristischerweise waren es wie schon während der Julimonarchie Vertreter der Geisteswissenschaften, die zunächst die Initiative zu Reformen ergriffen. Die Naturwissenschaftler stiegen erst im Laufe der 1860er-Jahre in die Debatte ein, dann allerdings entschieden, wie etwa Adolphe Würtz, Jean-Baptiste Dumas oder Louis Pasteur. Letzterer schrieb in einem Artikel Anfang 1868, dass in Deutschland bereits vor 30 Jahren große Laboratorien mit reichlichen Forschungsmitteln eingerichtet worden seien und jeden Tag neue entstünden, wohingegen man diese Entwicklung in Frankreich im Schatten der alten Wissenschaftsheroen total verschlafen habe⁴².

Aber bleiben wir noch einen Augenblick bei den Geisteswissenschaftlern und richten den Fokus mikroanalytisch auf zwei Figuren, deren Laufbahn ein bezeichnendes Licht auf die französische Situation in dieser Zeit wirft: die Philologen Gaston Paris und Michel Bréal. Ihr Wirken zwischen Deutschland und Frankreich beleuchtet einige wichtige Punkte der deutsch-französischen Verflechtungen im Hochschulbereich.

Gaston Paris⁴³ wurde von seinem Vater Paulin Paris, Professor für mittelalterliche französische Literatur am Collège de France, nach Abschluss des Gymnasiums, gerade siebzehnjährig, im Herbst 1856 für zwei Jahre an eine deutsche Universität geschickt, in erster Linie, um die deutsche Sprache zu erlernen, aber auch, wie der Vater in einem Brief an den Göttinger Kollegen Curtius offen erklärte, weil er sich davon für den Sohn bessere Karrierechancen versprach:

Was uns hier fehlt, ist die wirkliche Kenntnis der wissenschaftlichen Bewegung außerhalb Frankreichs, und diejenigen, die sich auf die Höhe dessen begeben können, was man in Deutschland denkt und

40 GESLOT 2009 [787], S. 86.

41 Ebd., S. 91–93.

42 Louis Pasteur ist bei seiner Deutschlandreise 1852 über den sichtbaren Aufschwung der chemischen Laboratorien sehr verwundert, vgl. PASTEUR 1868 [114], S. 137. Vgl. auch VALLÉRY-RADOT 1900 [763], S. 206–218.

43 Zu Gaston Paris vgl. WERNER 1991 [883]; GUMBRECHT 1984 [851]; CERQUIGLINI 1989 [829] und vor allem BÄHLER 2004 [827].

schreibt, haben einen großen Vorteil gegenüber den besten Geistern unseres Landes.⁴⁴

Paris ging das erste Jahr nach Bonn, insbesondere zu Friedrich Diez, dann ein Jahr nach Göttingen, wo er bei dem Historiker, Altphilologen und Archäologen Ernst Curtius hörte. Wie aus seiner Korrespondenz mit französischen Freunden hervorgeht, fand er das Universitätsleben in der rheinischen Provinzstadt eher langweilig und wurde erst in Göttingen auf einige Besonderheiten der deutschen Universitätsbildung, besonders die Arbeit in den Seminaren, aufmerksam⁴⁵. Interessanterweise schlug der junge Gaston Paris erst mit einer Reihe von Jahren Verspätung Kapital aus seiner Kenntnis der deutschen Universität. Nach Abschluss seines Studiums an der École des chartes 1862 entschied er sich für die französische Philologie als Fach, profilierte sich als Übersetzer des Bonner Romanisten Friedrich Diez und war 1866 einer der vier Gründer der „*Revue critique*“, auf die gleich noch zurückzukommen sein wird. Ab 1867 vertrat er seinen Vater am Collège de France, war im Jahr darauf einer der Mitbegründer der École pratique des hautes études⁴⁶, deren historisch-philologische Sektion er ab 1886 leitete. Von 1894 bis zu seinem Tode 1903 lenkte er als *administrateur* die Geschicke des Collège de France⁴⁷. Zwischen seinen Erfahrungen an der deutschen Universität und dem Beginn seiner wissenschaftspolitischen Aktivität vergingen also eine Reihe von Jahren. Ab 1865 gehörte er dann zu den beständigsten und radikalsten Fürsprechern des deutschen Hochschulsystems in Frankreich.

Der Fall Michel Bréals⁴⁸ liegt etwas anders. Als Sohn niederelsässisch-pfälzischer Juden und Deutsch-Muttersprachler 1832 in Landau geboren, wurde Bréal von der Familie auf das französische Gymnasium von Metz geschickt. Das war eine bewusste Option für den französischen Bildungsweg, die sozialen Aufstieg versprach und ihn für die letzte Gymnasialklasse vor dem *baccalauréat* nach Paris und 1852 in die École normale supérieure führte. Erst nach Studium und Erfolg bei der *agrégation des lettres* ging er 1857/58 nach Berlin, wo er bei Albrecht Weber Sanskrit und bei Franz Bopp vergleichende Linguistik studierte⁴⁹. Nach seiner

44 Übersetzung MW. Brief an Ernst Curtius vom 3.1.1858, Bibliothèque Nationale de France, Département des manuscrits, NAF 24464, vgl. BÄHLER 2004 [827], S. 112–120. Gaston Paris' Korrespondenz (fonds Gaston Paris) ist einer der umfangreichsten Gelehrtenbriefwechsel des 19. Jahrhunderts.

45 WERNER 1991 [883].

46 Hierzu weiter unten S. 152–154.

47 BÄHLER 2004 [827].

48 Über Bréal vgl. REINACH 1916 [870]. Zu seiner Rolle in der Geschichte der Linguistik vgl. DELESALLE 1977 [833]; DELESALLE, CHEVALIER 1986 [834], S. 247–271; MATASCI 2015 [747]; TRAUTMANN-WALLER 2017 [876], sowie LÜGER, GIessen, WEIGEL 2012 [855]; ESMET, SWIGGERS 1995 [835]. Vgl. hierzu auch Kapitel „Sprachauffassung, Sprachpolitik, Sprachwissenschaft, Philologie, Ethnologie“.

49 Bréal war einer der wenigen, die von der 1857 bestehenden, aber kurz darauf wieder abgeschafften alternativen Möglichkeit Gebrauch machten, statt an die École d'Athènes nach

Rückkehr nach Paris habilitierte Bréal 1863 mit einer Arbeit über vergleichende Mythologie und einer *thèse complémentaire* über vergleichende Grammatik, in die ihn Bopp in Berlin eingeführt hatte. Parallel dazu machte er sich an die Übersetzung von Bopps „Vergleichender Grammatik der indo-europäischen Sprachen“, die von 1866 bis 1875 in fünf Bänden mit detaillierten Einführungen erschien. Wie Gaston Paris für die Romanistik wurde Michel Bréal für die vergleichende historische Sprachwissenschaft zu einem „Gründervater“ der Disziplin in Frankreich⁵⁰. Inzwischen war er 1862 Nachfolger Ernest Renans als Konservator für orientalische Handschriften an der Kaiserlichen Bibliothek und 1864 mit 32 Jahren auf einen für ihn maßgeschneiderten Lehrstuhl für vergleichende Grammatik ans Collège de France berufen worden. Zusammen mit Gaston Paris nahm er an der Gründung der „Revue critique“ teil (er wurde 1872 einer ihrer Redakteure) und gehörte der ersten Lehrergeneration der École pratique des hautes études (vierte Sektion) an. Und wie Paris wurde er nach 1870 zu einem der führenden Bildungsreformer in Frankreich. In den Siebzigerjahren war er enger Berater des Erziehungsministers Jules Simon und spielte 1878 eine entscheidende Rolle bei der Gründung des französischen Hochschulverbands (Société de l’enseignement supérieur), der sich seinerseits zum Motor der Hochschulreform entwickelte.

Am Beispiel von Bréal und Paris zeigt sich komplementär die Wirkung akademischer Studienaufenthalte in Deutschland auf die französische Reformdiskussion. Der junge Paris nahm in Bonn zunächst die akademischen Soziabilitätsformen der Studenten wahr, nicht aber die Merkmale von Unterricht und Forschung. Und selbst im folgenden Jahr in Göttingen standen für ihn eher allgemeine Fragen des kulturellen Lebens als das Universitätssystem im Vordergrund⁵¹. In der Tat fehlten Paris ja entsprechende französische Erfahrungen und damit Vergleichsmöglichkeiten⁵². Erst die spätere Einsicht in das französische Hochschulsystem sowie die eigenen Berufs- und Karriereentscheidungen fügten die Erfahrungen des Deutschlandaufenthalts in ein kohärentes Bezugssystem ein, an dem sich nunmehr die Ziele der Reformpartei ausrichten konnten.

Im Vergleich dazu stellte Bréals Studienjahr in Berlin eine bewusste Wahl dar, die sich einerseits aus familiär-sozialen Gründen (der subjektiv wahrgenommenen Außenseiterposition des elsässischen Juden) sowie andererseits aus der Art und

Deutschland zu gehen. Vgl. HILLEBRAND 1868 [75], S. 181. Hillebrands Ausführungen erschienen zuvor in Artikelform in der „Revue bleue“.

50 Vgl. hierzu auch das Kapitel „Sprachauffassung, Sprachpolitik, Sprachwissenschaft, Philologie, Ethnologie“.

51 Vgl. seine Briefe an den Schulfreund Amédée Durande, vgl. BÄHLER 2004 [827], S. 48–53.

52 In einem Brief an Durande vom 22.11.1857 gesteht Paris, erst in der Vorlesung von Curtius in Göttingen sei ihm der Wert des Geschichtsunterrichts aufgegangen, den er im Gymnasium bei Auguste Himly erhalten habe (BNF, NAF 24464). Himly, der mit Georg Büchner verwandt war und später Dekan der geisteswissenschaftlichen Fakultät der Sorbonne wurde, war ein Produkt des Straßburger protestantischen Gymnasiums und als solcher stark von dem deutschen Bildungsmodell geprägt. Vgl. ebd., S. 35–37.

Weise erklärt, wie er seine Studienzeit an der École normale erlebte. Er lehnte zeitlebens die französische Tradition der *belles-lettres* ab und blieb den Werten jüdischer Gelehrsamkeit verhaftet. Zudem spezialisierte er sich in einem Fach, der indoeuropäischen vergleichenden Philologie, in dem „deutsche“ Wissenschaft international führend war, das in Frankreich dagegen nur langsam Fuß gefasst hatte. Damit waren die Voraussetzungen für eine intensive Rezeption des preußisch-deutschen Hochschulwesens geschaffen. Der Kontrast zum Studienablauf in der École normale – er betraf im Falle Bréals die Jahre der konservativen Reaktion unter dem Ministerium Louis Fortoul – sowie zu den öffentlichen Vorlesungen an der Pariser Faculté des Lettres gehörte zu Bréals bleibenden pädagogischen Erfahrungen. Wie im Falle von Gaston Paris ist aber auch bei ihm eine gewisse „Inkubationszeit“ anzusetzen. Er wurde erst nach Abschluss seiner Habilitation und einigen Jahren intensiver persönlicher Forschung bildungspolitisch tätig.

Eine sowohl wissenschaftliche als auch institutionelle Initiative wurde indessen schon relativ früh ergriffen, die weitreichende Folgen für den Wandel der wissenschaftlichen Kultur in Frankreich haben sollte: die Gründung der „*Revue critique*“ 1866⁵³. Es handelte sich um ein reines Rezensionsblatt für geisteswissenschaftliche Fächer, für welches das Leipziger „Literarische Centralblatt für Deutschland“ zum Vorbild diente. Die vier Gründer, der Philologe Gaston Paris, der Schweizer Historiker Charles Morel, der in Bonn 1862 promoviert hatte, der Mittelalterphilologe Paul Meyer, den Gaston Paris an der École des chartes kennengelernt hatte und der in England gut vernetzt war, sowie der deutsche Orientalist Hermann Zotenberg, der in der Handschriftenabteilung der Kaiserlichen Bibliothek arbeitete, waren der Überzeugung, dass es einer strengen, methodisch geschulten und einem reinen Wissenschaftsethos verpflichteten Rezensionspraxis bedürfe, damit Frankreich wieder Anschluss an die internationale Forschungsentwicklung finden könnte. Die Gründer waren alle unter dreißig, und praktizierten mit ihren Mitarbeitern eine unerbittliche kritische Rezensionstätigkeit, wobei sie sich nicht scheuten, mit etablierten Autoritäten wie Renan oder Fustel de Coulanges harsch ins Gericht zu gehen. Neben der wissenschaftlichen Kritik verfolgte die „*Revue critique*“ auch die Funktion einer bibliographischen Information über Neuerscheinungen. Während der ersten Jahre betraf über die Hälfte der Rezensionen in Deutschland erschienene Bücher. Die Zeitschrift war eine Art Kampfblatt zur Erhöhung des wissenschaftlichen Standards im französischen Hochschulwesen. Nachdem Zotenberg 1868 aus der Redaktion ausgeschieden war, stieß 1872 Michel Bréal zu den ihm wohlbekannten Kampfgefährten, 1873 kam Gabriel Monod dazu, nach dem Ausscheiden Paul Meyers. Der Verleger, welcher der Zeitschrift über die ersten schwierigen Jahre

53 STÖCKEL 2015 [814], S. 68–96; WERNER 1990 [765]; WERNER 1991 [883]; BÄHLER 2004 [827], S. 121–126.

hinweg half, war Friedrich Vieweg, der in den deutsch-französischen Buchhandelsbeziehungen eine bedeutende Rolle spielte⁵⁴.

Reformansätze in Frankreich

Hochschulpolitisch fruchtbar wurden alle diese Initiativen und Erfahrungen gleichwohl erst im Kontext der von Victor Duruy ab 1863 eingeleiteten Reformdiskussion. Duruy selbst, der zu einer Zeit an der École normale ausgebildet worden war, als man dort erstmals deutschen Sprachunterricht eingeführt hatte, war als Althistoriker und Schüler Michelets schon frühzeitig auf die Leistungen der deutschen historischen Schule aufmerksam geworden und hatte eigene Verbindungen zu deutschen Kollegen angeknüpft. Theodor Mommsen hatte Napoleon III. im Frühjahr 1863 persönlich auf die Notwendigkeit einer Reform des gegenüber deutschen Verhältnissen rückständig erscheinenden französischen Hochschulsystems hingewiesen. Eigene biografische Erfahrungen und die Einsicht in die wachsende internationale Konkurrenz ließen beim französischen Kaiser die Bereitschaft dazu reifen, finanzielle und ideologische Voraussetzungen für eine Reform zu schaffen.

Duruy selbst verfolgte bekanntlich eine gezielte Politik der Informationserhebung über die Verhältnisse an den deutschen und anderen ausländischen Universitäten sowie über die internationale Forschungslage in den verschiedenen Fächern⁵⁵. Zwischen 1865 und 1870 wurden eine beachtliche Anzahl von offiziell geförderten Studienreisen nach Deutschland ausgeführt, Erhebungen vorgenommen und Berichte angefertigt. Der junge Ernest Lavisse, der später zu einem Großmeister der Geschichtswissenschaft in Frankreich werden sollte, war damals als frischgebackener *agrégé d'histoire* im Ministerium Victor Duruys als eine Art Privatsekretär des Ministers tätig und koordinierte die Berichterstattung, bevor er selbst eine Synthese für den Minister verfasste⁵⁶. Zwei der fünf erhaltenen Berichte stammten von noch an deutschen Universitäten ausgebildeten und danach ins französische Schulsystem integrierten Emigranten, Johann Friedrich Minssen und Karl Hillebrand⁵⁷. Besonders die Beobachtungen und Vorschläge des Philologen Hillebrand⁵⁸, seit 1863 Professor an der Faculté des Lettres von Douai, verdiensten in diesem Zusammenhang Beachtung⁵⁹. Er war 1865 mit einer Übersetzung von

54 Vgl. Kapitel „Presse- und Nachrichtenwesen, Buchhandel und Verlagswesen“.

55 GESLOT 2009 [790] S. 147–187; CHARLE 1987 [730].

56 LAVISSE, Dokumente zu seiner Arbeit im Ministerium Duruy [1867–1879] handschriftlich in: BNF, NAF 25171 (2), f. 269–331.

57 Die drei anderen Berichte wurden verfasst von Charles beziehungsweise Karl Dahse (1867, französischer Konsul in Königsberg), Alexis Millardet (1867, Botaniker, studierte vier Jahre in Freiburg und Heidelberg) und dem Chemiker Adolphe Würtz (1870).

58 Zu Hillebrand vgl. MAUSER 1960 [859]; BOLLACK 1977 [728].

59 HILLEBRAND 1868 [75].

Karl Otfried Müllers „Geschichte der griechischen Literatur“ hervorgetreten, die er mit einer 360-seitigen Einleitung über die deutsche „historische Schule“ und die besondere Rolle des Gräzisten Müller innerhalb der deutschen Philologie während der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts versehen hatte, einem wahren Plädoyer für die wissenschaftliche Fruchtbarkeit der deutschen Universitätsorganisation⁶⁰.

Hillebrand war einerseits Vertreter des humanistischen Bildungsideals und insofern Sprachrohr der ideologischen Prinzipien der humboldtschen Universitätsreform. Darüber hinaus verfocht er dezidiert den Forschungsimperativ der deutschen Universität als regulatives Prinzip des akademischen Lebens. Andererseits ermaß er als Historist das Gewicht der jeweiligen „organisch gewachsenen“ Kulturtraditionen und musste darum die einfache Übertragung deutscher Strukturen auf französische Verhältnisse grundsätzlich ablehnen.

In der Tat kennt man diese deutschen Universitäten, von denen man in Frankreich so viel spricht, nur wenig. Würde man sie kennen, so wäre man rasch davon überzeugt, dass man keine Zeit verlieren und keine Mittel scheuen dürfte, um das wissenschaftliche Niveau unserer Nachbarn zu erreichen; und dass dies nur zu bewerkstelligen wäre, indem man dem *génie national* treu bleibt, die französischen Traditionen respektiert und sich den Anforderungen der sozialen Bedingungen unterwirft, mit einem Wort, indem man die Organisation unseres Hochschulsystems beibehält und sie zugleich im französischen Sinn reformiert⁶¹.

Damit werden Erkenntnisse des Historismus und pragmatische Einsicht in die Grenzen des politisch Durchsetzbaren für die französische Reformdiskussion fruchtbar gemacht. Ähnlich begründet Hillebrand sein Urteil über Einzelheiten des französischen und des deutschen Systems mit Gesamteinschätzungen der jeweiligen Kultur. In Frankreich, so heißt es bei ihm, ziehe man die Form dem Inhalt vor, während es in Deutschland auf die Sache ankomme, die rhetorische Form dagegen nebенständlich sei⁶². Dieser Topos des Gegensatzes von *forme* und *fond*, der sich auch vielfach in Äußerungen von Gaston Paris aus dieser Zeit findet,

60 MÜLLER 1865 [105]. Hillebrands Einleitung ist betitelt „Étude sur Otfried Müller et son école historique de la philologie allemande“, dort S. XVIII–CCCIXXX. Zu Müllers Rezeption in Frankreich vgl. auch GRAN-AYMERICH 2011 [847].

61 Übersetzung MW. Original: „On connaît fort peu en effet ces Universités allemandes dont on parle tant en France : si on les connaît, on serait convaincu tout à la fois qu'il n'y a point de temps à perdre ni d'argent à ménager pour atteindre au niveau scientifique de nos voisins, et que l'on ne pourra y arriver qu'en restant fidèle au génie national, en respectant les traditions françaises, en se soumettant aux exigences des conditions sociales, en maintenant, en un mot, tout en la réformant dans le sens français, l'organisation de notre enseignement supérieur“ (HILLEBRAND 1868 [75], S. 23).

62 Ebd., S. 66–67.

wird hier gegen die literarisch-rhetorische Tradition in Frankreich eingesetzt und im Sinne eines deutschen Forschungs imperativs ausgespielt, der sich nunmehr, ganz in napoleonischem Sinn, gegen die dominante literarische Kultur und für die praktisch-reale, „wissenschaftliche“ Bildung verwenden lässt. So verbinden sich überraschend humanistisches Bildungsideal und praxisorientierter Reformwille zu dem Vorschlag, eine deutsche Form „praktischen“ Unterrichts einzuführen:

Praktische Methode nenne ich in Ermangelung eines besseren Adjektivs diejenige, in welcher sich der Student unter Anleitung und Überwachung eines Professors bildet, indem er seine Intelligenz aktiviert und selbst und aus eigener Initiative handelt. Diese Methode ist zwar in allen unseren Anstalten auf dem Papier eingeführt, wird aber in Wirklichkeit einzig an der Pariser École normale praktiziert – und ist dagegen in allen Unterrichtszweigen einer deutschen Universität gang und gäbe⁶³.

In diesem Punkt einer Ausrichtung des Unterrichts auf praxisorientierte Forschungsarbeit war sich Hillebrand der wichtigen Unterstützung der Naturwissenschaftler sicher, die schon seit Jahren auf die pädagogische Bedeutung empirischer Experimentalkurse hingewiesen hatten⁶⁴.

Ansonsten zeichneten sich Hillebrands konkrete Vorschläge durch eine bemerkenswerte Vorsicht aus. Gemäß seiner Theorie der organisch gewachsenen Institutionen warnte er immer wieder vor der einfachen Nachahmung deutscher Einrichtungen. Es sei undenkbar, den Hochschulen reale Autonomie in der Bestimmung der Lehrstoffe oder in Berufungsfragen zuzuerkennen. Das französische System verlange feste Lehrpläne und staatlich festgelegte Programme. Die einzige Möglichkeit, Änderungen in Frankreich herbeizuführen, bestehe in der behutsamen, sorgfältig die Prioritäten abwägenden Einführung begrenzter Reformen, unter welchen Hillebrand sich auf die Erhebung von Hörgeldern, die Zusammenlegung der Fakultäten zu Universitäten sowie die Einrichtung staatlicher Prüfungskommissionen außerhalb der Fakultäten zur Abnahme von Abitur (*baccalauréat*) und *licence* beschränkt. Und selbst diese Reformen erschienen ihm nur als mittelfristige Ziele, die schrittweise durchzusetzen waren.

Die Gründung der École pratique des hautes études (EPHE) 1868 war das erste konkrete Ergebnis der mehrjährigen Diskussion⁶⁵. Angesichts der Schwierigkeiten,

63 Übersetzung MW. Original: „j'appelle méthode pratique – à défaut d'autre adjetif – celle par laquelle l'élève s'instruit en exerçant son intelligence, en agissant lui-même et de sa propre initiative, sous la direction et la surveillance du professeur. Cette méthode, introduite sur le papier dans tous nos établissements, en réalité dans la seule École normale de Paris, cette méthode on la retrouve dans toutes les branches d'enseignement d'une Université allemande“ (ebd., S. 64–65).

64 Vgl. LEPRIEUR 1977 [745] und LEPRIEUR 1984 [746].

65 FRÉDÉRICQ 1899 [57]; STÖCKEL 2015 [814]; GESLOT [790].

das gesamte Hochschulsystem zu reformieren, kreierten Duruy und seine Berater keine neue Universität, sondern eine eigene *école spéciale*, die indessen nach dem Modell einer deutschen Forschungsuniversität konzipiert wurde, oder nach dem, was man in Frankreich dafür hielt. Ziel war die Ausbildung von Wissenschaftlern, die Frankreich dringend benötigte, um nicht gegen Deutschland in Rückstand zu geraten. Die Idee, eine neue, in dieser Weise zuvor inexistente Ausbildungsstätte für bestimmte Professionen zu schaffen, folgte noch ganz der Logik einer *grande école*. Doch die vorgesehene Pädagogik lief dem zuwider. In der EPHE sollte nicht schulisches Spezialwissen vermittelt, sondern selbstständiges Denken gefördert sowie der Sinn und die Begeisterung für wissenschaftliche Entdeckung geweckt werden. Die Wege dahin führten über die Einbindung der Studenten in konkrete Forschungsaktivitäten, wie sie in naturwissenschaftlichen Instituten oder kleinen geisteswissenschaftlichen Arbeitsgruppen, vergleichbar einem Oberseminar an einem Lehrstuhl in Deutschland, praktiziert würden. Daher das Wort *pratique* im Titel der Institution, das den rhetorischen Glanz und die Praxisferne des klassischen französischen Vorlesungsmodells ins Visier nahm und stattdessen Lernen durch Austausch im kleinen Arbeitskollektiv unter der behutsamen Führung eines Lehrers zum Programm erhob. Zentrum der Heranbildung von Forschern war in dieser Perspektive die Erfahrung wissenschaftlichen Arbeitens durch Experiment und Methodenreflexion.

Die EPHE, im akademischen Milieu bald einfach *École des hautes études* genannt, deckte mit ihren vier Sektionen ein breites Fächerspektrum von der Mathematik über Physik, Chemie, Biologie, Geowissenschaften bis zu Geschichte und Philologie ab. Bemerkenswerterweise bekannte sich Duruy in einem Bericht an Napoleon III. vom Oktober 1868 über die Fortschritte des Hochschulsystems zum Wissenschaftsideal freier Grundlagenforschung. Es sei nicht die Aufgabe des Staates, der Forschung irgendwelche Anwendungsziele vorzugeben. Der Staat habe im Bereich der „reinen Wissenschaft (...) weder eine besondere Meinung noch eine Doktrin“⁶⁶. Seine Rolle beschränke sich darauf, den Wissenschaftlern möglichst gute Bedingungen für ihre Forschungsarbeit zu schaffen⁶⁷. Schließlich wies die Neugründung ein weiteres wichtiges Merkmal auf: Generell wurden junge Lehrer ernannt, besonders in der historischen und philologischen Sektion. Gabriel Monod war gerade 24 Jahre alt, Gaston Paris 29, Michel Bréal 36. Der Reformimpetus wurde von einer neuen Generation getragen, die sich für die Freiheit von Lehre und Forschung einsetzte und pädagogisch nicht auf autoritäre Disziplinierung, sondern auf die Nähe und die Vertrauensbeziehung zu den Studenten setzte. In den ersten Jahren, als noch wenige Räumlichkeiten zur Verfügung standen, hielten Monod und Paris ihre Seminare bei sich zuhause ab.

66 DURUY 1868 [50], S. 577 („l'État n'ayant, en fait de science pure, ni opinion, ni doctrine“).

67 Ebd., S. 576 („assurer aux premiers [i.e. aux scientifiques], dans la sphère de son activité, les meilleurs moyens de produire“).

Die im Umfeld der Neugründung behandelten Themen sollten, zusammen mit den Problemen des Privatdozententums und des Hörgelds, des Verhältnisses von Forschung und Lehre und dem der Präsenz von Studenten an den geistes- und naturwissenschaftlichen Fakultäten sowie schließlich mit den unvermeidlichen Budgetfragen die Reformdiskussion der nächsten dreißig Jahre in Frankreich bestimmen. Hier ist dazu festzuhalten, dass der Deutsch-Französische Krieg von 1870/71 in dieser Hinsicht zwar einen bedeutenden Einschnitt darstellte, insofern die Verarbeitung der Niederlage in Frankreich für die anstehenden Reformen einen enormen politischen Auftrieb bewirkte, dass aber die eigentliche Reformdiskussion schon vorher, während der 1860er-Jahre eingesetzt hatte und danach nur unter neuen Umständen weitergeführt wurde. Auch dann betraf sie das gesamte Bildungssystem, von der Grundschule bis in die Hochschulen. Michel Bréal etwa war nicht nur Hochschulreformer, sondern begann seine öffentlichen bildungspolitischen Aktivitäten im Jahre 1872 mit einem Buch über die „Instruction publique en France“⁶⁸. Aufgrund seiner Herkunft und seiner Schulerfahrungen in Weißenburg, Metz und Paris war er gerade für die unterschiedlichen pädagogischen Kulturen sensibilisiert und konnte ihre Bedeutung nicht nur für die Vermittlung, sondern auch für die Erzeugung von Wissen ermessen.

Aber der Hochschulbereich blieb wegen des ihm eigenen Prestiges wie auch wegen des wachsenden ökonomischen Gewichts von Forschung und Technologie einer der heißesten Punkte der gesellschaftspolitischen Debatten und Kontroversen in Frankreich. Insgesamt bildet er eines der reichsten und intensivsten Kapitel der deutsch-französischen Beziehungsgeschichte im 19. Jahrhundert. Die entsprechenden Verflechtungen betreffen grundlegende Fragen nicht nur der Wissenschaftsentwicklung, sondern auch der Organisation von Lehre und Forschung, des Verhältnisses von Wissenschaft und Staat sowie der Rolle von Bildung und einem an das Kriterium von Wahrheit gebundenen Wissensethos in der Gesellschaft. Gerade dieser letzte Punkt wurde im Deutsch-Französischen Krieg von 1870/71 auf eine harte Probe gestellt und entsprechend kontrovers diskutiert. Aber das Problem als solches hat die Wissenschaftler in beiden Ländern trotz aller politischen Verwerfungen in einen gemeinsamen Fragehorizont eingebunden. Die zwischen 1815 und 1870 angelaufenen Austausch- und Lernprozesse bildeten dafür die Grundlage.