

## Themenheft der Zeitschrift für Geschichtswissenschaft

## Grenzgang in der Geschichte Wissenschaftskulturen im internationalen Vergleich

*Herausgegeben von Jan Plamper*

### Online-Beiträge

ANNE ISABELLE FRANÇOIS · KLAUS OSHEMA: Deutschland – Frankreich – und zurück? <i>Eindrücke aus einer entstehenden zwischennationalen Wissenschaftskultur</i> .....	3
EBERHARD DEMM: Als Migrant zwischen universitären Welten <i>Meine Lehrerfahrungen in Kanada, den Niederlanden, Frankreich und Deutschland (1969–2003)</i> .....	11
KATJA ZELLJADT: Andersherum .....	19
THOMAS ADAM: Notes from Two Big Countries .....	22
DANIEL MARK VYLETA: Werdegang eines Historikers im englischen Universitätssystem <i>Eine Skizze</i> .....	29
FLORIAN SCHUI: Gute Geschichte kostet gutes Geld .....	33
DAGNY EGGERT: Lernst Du noch oder lebst Du schon? <i>Die Studienbedingungen in Großbritannien, Spanien und Deutschland im Vergleich</i> .....	38
IRMLINE VEIT-BRAUSE: „Du hast ja einen ganz angelsächsischen Konferenzstil“ <i>Einige Bemerkungen zum Vergleich von Wissenschaftskulturen in der Geschichtswissenschaft</i> .....	41

*Die ZfG 10 (Oktober) 2004  
(gedruckte Ausgabe)  
enthält folgende Beiträge:*

JAN PLAMPER: Einleitung .....	877
HANS MARTIN KRÄMER: Zwischen Abgeschlossenheit und Offenheit: Hochschulsystem und Geschichtsforschung in Japan .....	881
DIETMAR WULFF: Wissenschaftskultur in Russland am Beispiel der Geschichtswissenschaften .....	886
JAN PLAMPER: Zwischen dem Land der unbegrenzten Möglichkeiten und dem Land der unbegrenzten Unmöglichkeiten: Die deutsche Osteuropaforschung .....	894
DMITRIJ BELKIN: Endlich angekommen? Oder: Vom „Geist“, der weht, wo er will .....	903
SEBASTIAN KÜHN: Clio in Frankreich .....	908
ANSELM HEINRICH: Hitler, Oktoberfest und Wembley Als deutscher Historiker an einer britischen Universität .....	915
ALMUT HÖFERT · DAVIDE LOMBARDO: Geschichte im europäischen Mikrokosmos: Das History Department am Europäischen Hochschulinstitut in Florenz .....	919
ISABEL WÜNSCHE: Zwischen allen Welten: von Intellektuellen, Professionals und Bürokraten .....	926
DOROTHEA FREDE: Philosophie und Philosophiestudium Hüben und Drüben .....	936
REGINA BENDIX: Kulturelle Varianten akademischer Auslese: Ethnographische Blicke auf Prozesse der Berufung dies- und jenseits des Atlantiks .....	943

*Einzelheftpreis: 12,- Euro*

## Deutschland – Frankreich – und zurück?

### *Eindrücke aus einer entstehenden zwischenationalen Wissenschaftskultur*

Internationale Studiengänge, Auslandsaufenthalte während des Studiums und der wissenschaftliche Kontakt über Sprachbarrieren hinweg liegen eindeutig, so kann man wohl feststellen, im Trend der Zeit. Glaubt man den – freilich zum Teil nur auf Schätzungen beruhenden – Zahlen, die der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) als größter deutscher Stipendienggeber für entsprechende Programme jährlich fortgeschrieben veröffentlicht, so hat sich die Anzahl deutscher Studierender, die ausländische Hochschulen besuchen, von 17 890 im Jahr 1980 auf ca. 50 000 im Jahr 2000 beinahe verdreifacht.<sup>2</sup> So beeindruckend diese Entwicklung ist, so stellt doch ausgerechnet der Kontakt zwischen den Nachbarn Deutschland und Frankreich ein wenig einen Problemfall dar. Schon seit Beginn der 1990er-Jahre stagniert die Zahl der deutschen Studierenden, die den Schritt an eine französische Universität im Austausch wagen, bzw. befindet sich sogar im leichten Rückgang.<sup>3</sup> Naturgemäß dürfte der Anteil derjenigen, die im Ausland gar einen Studienabschluss erwerben, weit unter den Zahlen der Studierenden insgesamt liegen. Dabei bietet sich gerade im Fall der angesprochenen Länder seit einiger Zeit verstärkt die Möglichkeit, an integrierten Studienprogrammen teilzunehmen.<sup>4</sup>

1 Klaus Oschema ist seit November 2002 Assistent für Mittelalterliche Geschichte an der Universität Bern. Nach dem Studium an den Universitäten Bamberg und Paris X – Nanterre war er von Mai 2000 bis Oktober 2002 Stipendiat des Europäischen Graduiertenkollegs 625 an der TU Dresden und der École Pratique des Hautes Etudes (Paris). Im April 2004 schloss er seine Promotion im Rahmen eines co-tutelle-Verfahrens ab. Anne Isabelle François unterrichtet Littérature générale et comparée an der Universität Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines. Sie ist Absolventin der École normale supérieure (Paris) und Agrégée in Moderner Literatur. Im Dezember 2003 promovierte sie im Rahmen eines co-tutelle-Verfahrens als Stipendiatin des Europäischen Graduiertenkollegs 625 an der TU Dresden und der EPHE Paris.

2 Vgl. die vom DAAD gemeinsam mit der Hochschul-Informationssystem GmbH erstellte Internet-Präsentation „wissenschaft-weltoffen“, <http://www.wissenschaft-weltoffen.de/2003/1/3/1/1> [Stand: 15. 1. 2004].

3 Von einem Hoch mit 5939 Studierenden (1993) ging die Zahl auf zuletzt 5378 (2000) zurück, s. ebenda, sowie Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Grund- und Strukturdaten 2001/2002, Bonn 2002, S. 214. Eine kontinuierliche Steigerung erfuhren dagegen (im europäischen Ausland) die Austauschzahlen mit Großbritannien, Spanien, Schweden und den Niederlanden, vgl. die Statistik nach Anm. 2. Einen allgemeinen Überblick vermitteln auch die Daten der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, s. Wolfgang Isserstedt/Klaus Schnitzer, Internationalisierung des Studiums, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2002, S. 57–75 (Deutsche Studierende im Ausland).

4 Von zentraler Bedeutung ist hier seit kurzem die „Deutsch-Französische Hochschule“ (DFH), die als Dachorganisation darum bemüht ist, die Rahmenbedingungen für integrierte Studiengänge zu schaffen. Im Jahresbericht für 2002 wurden hier 4000 Studierende in insgesamt 114 binationalen Programmen erfasst (Deutsch-Französische Hochschule, Jahresbericht 2002, [http://www.dfh-ufa.org/deutsch/jahresbericht\\_2002.asp](http://www.dfh-ufa.org/deutsch/jahresbericht_2002.asp) [Stand 15. 1. 2004]).

Stark beworben sind neben Angeboten für das Erststudium auch Programme für Postgraduierte, die zur Durchführung einer binationalen Promotion führen sollen und unter dem Begriff der „thèse de co-tutelle“ die Integration in zwei wissenschaftliche Kulturen versprechen.<sup>5</sup> So kann man auf der Internet-Präsentation der Deutschen Hochschulrektorenkonferenz (HRK) lesen: „Ein Promotionsstudium im Ausland bietet mehr als ein gewöhnlicher Auslandsaufenthalt, da es die intensive Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Wissenschaftssystematiken und Hochschulkulturen ermöglicht. Die Chancen der Absolventen von cotutelle-de-thèse-Verfahren auf dem Arbeitsmarkt und in der Wissenschaft erhöhen sich, da es ihnen möglich ist, in zwei Ländern anerkannte Qualifikationen nachzuweisen.“ Der knappe Hinweis auf die „Mühe“, die mit einem solchen Verfahren verbunden sei, mag angesichts der glänzenden Perspektiven wenig abschreckend erscheinen.<sup>6</sup> Gänzlich optimistisch klingen zudem die Ergebnisse der „Ersten Deutsch-Französischen Hochschultage“, die im November 2000 in Berlin stattfanden, in einer Zusammenfassung, die ebenfalls durch die HRK publiziert wurde: Von Vorteilen ist hier die Rede, die Bedeutung für die Hochschulen wird skizziert und die Rolle so genannter Internationaler Graduiertenkollegs gewürdigt, die „einen sehr guten institutionellen Rahmen für co-tutelle-de-thèse-Verfahren“ bieten.<sup>7</sup> So viel Optimismus lässt aufhorchen und weckt vielleicht auch manchen zweifelnden Gedanken. Ist der Schritt über die Grenze denn tatsächlich so problemlos zu bewerkstelligen? Wie sehen die geknüpften Kontakte in der Realität aus – abseits von den lobenden Aussagen der Absolventen entsprechender Ausbildungsgänge, welche Stipendienggeber in werbender Absicht in ihren Broschüren feilbieten?<sup>8</sup>

Ohne Zweifel kann jeder längere Aufenthalt in einem anderen als dem Heimatland mit kultureller Bereicherung für den Einzelnen verbunden sein, und auch die dringend nötigen Auswirkungen auf die Fremdsprachenkompetenz werden nicht ausbleiben. Aktionen wie die erste *Journée de l'amitié franco-allemande* vom 22. Januar 2004 bringen dieses

5 Die DFH verzeichnet in ihrem Jahresbericht 2002 bislang drei binationale Graduiertenkollegs, vgl. Anm. 4. Grundlage für solche binationalen Promotionen ist von Seiten Frankreichs ein Erlass des *Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche* vom 18. Januar 1994, s. Journal officiel, H. 21, 26. Januar 1994, S. 1367 f. Die konkrete Durchführung der Verfahren wird durch individuelle vertragliche Vereinbarungen zwischen den beteiligten Hochschulen geregelt, die jeweils in beiden Sprachen ausgeführt werden.

6 Arbeitshilfe der HRK zu grenzüberschreitenden Promotionsverfahren (sog. Cotutelle-de-thèse-Verfahren), <http://www.hrk.de/582.htm> [Stand: 20. 1. 04].

7 Empfehlungen von HRK und DFG zu Cotutelle-de-thèse-Verfahren und Graduiertenkollegs, <http://www.hrk.de/578.htm> [Stand: 20. 1. 04]. Eine Statistik über die tatsächlich erfolgreich beendeten *co-tutelle*-Verfahren ist uns bislang nicht bekannt geworden, wenngleich von Seiten der HRK hervorgehoben wird: „Bis zum Jahr 1999 wurden in Frankreich mit 56 Ländern cotutelle-de-thèse-Verfahren begonnen, geplant bzw. durchgeführt“ (vgl. Anm. 6). Vgl. auch Gérard-André Capolino, *La thèse en cotutelle. Quel mode d'emploi?* <http://www.clubeea.org/dernieresinfos/documents/These-cotut-2002-01.pdf> [Stand: 17. 1. 2004]: „Bien qu'il n'existe aucune statistique officielle ...“

8 Vgl. die kurzen Alumni-Statements, die der DAAD auf seiner Internet-Präsentation bietet (VIP-Galerie Deutschland, <http://www.daad.de/alumni/de/4.2.7.html> [Stand: 17. 1. 2004]) oder die entsprechende Seite der DFH (Studierende und Absolventen der DFH, <http://www.dfh-ufa.org/deutsch/EtudiantsCususBinationauxD.asp> [Stand: 20. 1. 2004]). Zur Frage der gegenseitigen Beschäftigung ausländischer Hochschuldozenten – also dem erfolgreichen Austausch auf lange Sicht – vgl. jüngst die kritischen Ausführungen von Philippe Viallon, *Deutsche Akademiker in Frankreich/Französische Akademiker in Deutschland*, in: *Deutscher Brain Drain, europäische Universitätssysteme und Hochschulreform*, hrsg. v. Eberhard Demm, Bonn 2002, S. 21–26 (auch <http://library.fes.de/fulltext/id/0144804.htm#LOCE9E4> [Stand: 27. 1. 2004]).

Bedürfnis deutlich zum Ausdruck.<sup>9</sup> Nur selten wird aber die Frage diskutiert, wie es denn tatsächlich um die Leistung bestellt ist, welche die in großem Rahmen organisierten Programme für die Integration in die jeweilige akademische Gastkultur erbringen, und wie die optimistisch tönenden Entwürfe der politischen Ebene im individuellen Fall umgesetzt und erlebt werden. Das „Atelier de jeunes chercheurs“, das am 20. Januar 2004 an der Maison Heinrich Heine in Paris durchgeführt wurde, um den Dialog und Informationsaustausch zwischen grenzüberschreitend arbeitenden Nachwuchsforschern zu ermöglichen, stellt hier eher eine lobenswerte Ausnahme dar. Aus der persönlichen Erfahrung längerer Auslandsaufenthalte zum Zweck der wissenschaftlichen Qualifikation will der folgende Beitrag daher einige subjektive Eindrücke vermitteln, die zwei Nachwuchswissenschaftler im Bereich der Geisteswissenschaften, genauer der Mittelalterlichen Geschichte und der vergleichenden Literaturwissenschaft, im akademischen Milieu Deutschlands und Frankreichs gewinnen konnten.

Aus historischen Gründen, die hier nicht länger zu erläutern sind, ist gerade jene spezielle Grenzüberschreitung besonders delikat. Über die wohlbekannten politischen und kulturellen Konflikte und Annäherungsversuche der jüngeren und mittleren Vergangenheit hinaus besitzt aber auch der wissenschaftliche Kontakt und Transfer eine besondere Eigendynamik, die den Dialog zwischen beiden Traditionen interessant, fruchtbar und zuweilen auch frustrierend gestalten kann. Nicht nur zwei Sprachräume treffen hier aufeinander, zwischen denen alleine schon der kommunikative Kontakt nicht immer problemlos ablaufen muss, sondern in erster Linie zwei Wissenschaftskulturen. Ein erster Einblick in den Ablauf des grundständigen Studiums in Frankreich verschafft dem deutschen Gast zunächst den wohlbekannten Eindruck eines weitgehend verschulten Systems, dessen universitäre Ausbildung vor allem auf dem Auswendiglernen curricularer Inhalte und deren Reproduktion in einer Vielzahl von Einzelprüfungen besteht.<sup>10</sup> Wer ausgehend von der sehr freien Organisationsmöglichkeit seines geisteswissenschaftlichen Studiums in Deutschland plötzlich vor der Auswahl zwischen je zwei Veranstaltungen in verschiedenen Modulen steht, merkt rasch, welche Vorteile das ihm gewohnte System in dieser Hinsicht besitzt. Andererseits gibt es wohl kaum eine effizientere Abhärtung gegen die allfällige Nervosität vor Prüfungen als den Klausurmarathon, mit dem jedes Studienhalbjahr in Frankreich beendet wird.

Ein fundierterer Einblick in die „Wissenschaftskulturen“ lässt sich neben diesen strukturellen Aspekten des Studiums aber letztlich kaum gewinnen, wenn man seinen Blick nicht über die Universität und ihre Veranstaltungen hinaus lenkt. Gerade aus der Sicht der Mediävistik wurden in den letzten Jahren die Divergenzen in den Paradigmen der For-

9 Die Initiative hierzu ging auf die Feiern zum 40. Jahrestag des Elysée-Vertrags zurück – Ziel war die Festigung der Beziehungen zwischen der Bevölkerung beider Staaten. In einer gemeinsamen Erklärung vom 21. Januar 2004 betonten Gerhard Schröder und Jacques Chirac: „Nous avons voulu envoyer un signal à la jeune génération. [...] Nous souhaitons que davantage de jeunes Français apprennent l'allemand à l'école et davantage de jeunes Allemands le français. La langue est le meilleur moyen de comprendre le partenaire, sa culture et sa manière de vivre.“ Le Monde, Freitag, 23. Januar 2004, S. 5.

10 Wie die meisten der folgenden Eindrücke kann dies nur die individuelle Erfahrung eines der Autoren wiedergeben, die in einem Austauschjahr zum Erwerb der *licence* an der Université de Paris X – Nanterre (1996/97) gewonnen wurden. Wie zahlreiche Gespräche zeigten, scheinen diese Impressionen aber durchaus eine gewisse Repräsentativität beanspruchen zu können.

schung im Dialog von Wissenschaftlern beider Länder intensiv diskutiert.<sup>11</sup> Ein näherer Einblick in diesen Gesprächsrahmen eröffnet sich zumeist aber erst auf der Ebene der Promotion. Die Form des Seminars, das eine aktivere Diskussion und eine Auseinandersetzung mit Grundsatzfragen der wissenschaftlichen Forschung erlaubt, wird in Frankreich erst ab diesem Ausbildungsstand üblich, dann aber (selbstverständlich mit individuellen Unterschieden zwischen den einzelnen Hochschullehrern) in durchaus konstruktiver und stark diskursiver Weise genutzt.

Mit den Erfahrungen eines bereits abgeschlossenen Studiums im Rücken fallen in diesem Rahmen nicht nur die Divergenzen zwischen französischer und deutscher Forschung ins Auge, sondern vor allem auch die Probleme des mangelnden Austauschs. Trotz aller Anstrengungen, den Kontakt zwischen Studierenden und zwischen Forschenden beider Länder auszubauen, stellt die Sprachbarriere gerade auf höherem Niveau weiterhin ein starkes Hindernis dar, das noch in jüngeren Publikationen deutlich nachwirkt. Die Effekte betreffen dabei nicht nur methodische und theoretische Fragen, sondern manifestieren sich in einer Beschränkung des historischen Blicks, die auch aus rein sachlichen Gründen bedauerlich ist.<sup>12</sup>

Eine reale Integration beider Wissenschaftskulturen erfordert aber nicht nur die Beobachtung solcher Unterschiede und nationaler Beschränkungen, sondern muss darüber hinaus auch in produktiver Weise umgesetzt werden, also bei der eigenen wissenschaftlichen Arbeit. Gerade dieser Schritt von der rezeptiven zur aktiven Teilnahme ist mit besonderen Problemen verbunden, die in einer Tiefenstruktur der beiden Traditionen angelegt sind. Schon die Wahl und Formulierung eines Themas zeugt jeweils von der eigenen Herkunft und kann beim Nachbarn auf Unverständnis stoßen. Die Gräben vertiefen sich anschließend, wenn es um die theoretische Positionierung und Abklärung methodischer Fragen geht – muss man in deutsch-gründlicher Manier einen akribisch zusammenfassenden Überblick zu allen Forschungstraditionen bieten, die für die eigene Arbeit Vorläufer bieten und in Frage kommen könnten, nur um zahlreiche der diskutierten Ansätze in der Folge zu verwerfen, um einen präzisen eigenen Standpunkt einzunehmen? Oder ist nicht vielmehr ein freier und zuweilen essayistisch wirkender Umgang mit inspirierenden Positionen vorzuziehen? Wie auch immer man diese Frage beantwortet, so ergeben sich weitere Probleme durch die Wahl der Form, in der man die eigene Arbeit organisiert. Die in Frankreich geübte Form eines dreiteilig angelegten Textes bildet auch für eine Disser-

<sup>11</sup> Ein gutes Beispiel bietet hier der Sammelband von Jean-Claude Schmitt/Otto G. Oexle (Hrsg.), *Les tendances actuelles de l'histoire du Moyen Âge en France et en Allemagne*, Paris 2003. Der Kontakt im Bereich der mittelalterlichen Geschichte profitiert natürlich ganz besonders von der fruchtbaren institutionellen Konstellation einzelner Forschungsinstitutionen: Neben der engen und aktiven Zusammenarbeit zwischen dem Max-Planck-Institut für Geschichte in Göttingen und der ebendort angesiedelten Mission Historique Française – die Leiter beider Institutionen waren zuletzt über lange Jahre Mediävisten – ist in erster Linie die Leitung des Deutschen Historischen Instituts in Paris durch Karl-Ferdinand Werner (1968–1989) und Werner Paravicini (ab 1993) hervorzuheben, s. Werner Paravicini, *Das Deutsche Historische Institut in Paris/L'Institut Historique Allemand*, in: ders. (Hrsg.), *Das Deutsche Historische Institut Paris: Festgabe aus Anlass der Eröffnung seines neuen Gebäudes, des Hôtel Duret de Chevry, Sigmaringen 1994*, S. 71–105, hier S. 81–91.

<sup>12</sup> Dies ist etwa festzustellen im an sich äußerst begrüßenswerten Lexikonprojekt von Claude Gauvard/Alain de Libera/Michel Zink (Hrsg.), *Dictionnaire du Moyen Âge*, Paris 2002, das sich explizit das „abendländische Mittelalter“ (ebenda, S. VII) zum Gegenstand nimmt. Gleichwohl lässt die Perspektivierung zahlreicher Beiträge eine deutliche Einschränkung auf Frankreich erkennen, und gerade die einschlägige deutschsprachige Literatur wird häufig ignoriert, vgl. die Rezension von Klaus Oschema, in: *Genèses* 53 (2003), S. 178 f.

tation das modellhafte Vorbild und stellt für darin ungeübte deutsche Autor/innen einen bedeutenden Stolperstein dar.

Die Hindernisse, die zur Gewährleistung eines wirklichen Austauschs und Dialogs zu überwinden sind, gehen also weit über jene pragmatischen Fragen hinaus, die beim Versuch entstehen, die Zusammenstellung einer französischen *jury de thèse* mit den Anforderungen einer deutschen Promotionsordnung kompatibel zu machen. Dieses konkrete Problem, das am Ende eines langgestreckten Arbeitsprozesses stehen kann, ist nur der letzte Akt in einer Reihung praktischer Hürden, die aufgrund administrativer Notwendigkeiten zu nehmen sind. Trotz des Ärgers und der Frustration, die sie zuweilen hervorrufen können und die wohl jedem bekannt sind, der den Weg einer internationalen Forschungsarbeit eingeschlagen hat, wäre es nur wenig gewinnbringend, hier eine anekdotische Auflistung zu präsentieren. Dies umso mehr, als gerade in verfahrenen Situationen häufig genug auch hilfreiche Partner in der Gastkultur bei der Überwindung der Probleme zu helfen bereit sind.

Vielmehr ist auf grundlegende Problemkomplexe hinzuweisen, deren Auswirkungen diejenigen einer rein verwaltungstechnischen Abgleichung – so wünschenswert und notwendig diese weiterhin ist, zumal sie von spektakulär scheinenden, aber oberflächlich und ineffizient bleibenden „Reformen“, wie sie unter dem Stichwort „Bologna“ verhandelt werden,<sup>13</sup> nicht einer Lösung zugeführt werden – weit übertreffen. An erster Stelle stehen hier sicherlich die sprachlichen Hürden, um nur das offensichtlichste Beispiel zu nennen. Gerade in den Geistes- und Sozialwissenschaften wird niemand die Bedeutung der Sprache als Werkzeug und Medium ernsthaft bestreiten wollen. Vor diesem Hintergrund nimmt aber das feststellbare graduelle Verschwinden der Kompetenzen in der Sprache des Nachbarn im deutsch-französischen Verhältnis dramatische Ausmaße an.<sup>14</sup> Obwohl es an manchen Orten bereits angedacht wurde, kann die Lösung nicht in einer Fortsetzung der Zusammenarbeit auf der Grundlage des (häufig seinerseits schlecht genug beherrschten) Englischen bestehen. Voraussehbares Ergebnis eines solchen Vorgehens wäre nicht nur ein Verlust an Originalität und wissenschaftlicher Kreativität, sondern vor allem auch eine Fokussierung der Aufmerksamkeit der Dialogteilnehmer auf das sprachliche Werkzeug. Zu befürchten bliebe damit die Verformung der Inhalte durch das Medium selbst – eine paradoxe Situation, in der die scheinbare Transparenz der Kommunikation tatsächlich den Austausch und die Wahrnehmung der Unterschiede unmöglich macht. Wünschenswert wäre vielmehr in Analogie zur (häufig genug theoretischen) Praxis des öffentlichen Lebens in der mehrsprachigen Schweiz, dass sich jeder Teilnehmer des Diskurses in seiner eigenen Sprache ausdrückt und damit die Möglichkeit der Klarheit und Präzision nicht verliert. Gleichzeitig sollte er aber fähig sein, die Arbeit etwa seiner Doktoranden zu rezipieren, die sich ebenfalls ihrer Muttersprache bedienen.

13 Vgl. hierzu jüngst aus kritischer Perspektive Collectif Abélard, *Universitas calamitatum: Le livre noir des réformes universitaires*, Paris 2003. Eine vergleichbare Publikation ist uns von deutscher Seite bislang nicht bekannt.

14 Die jüngsten Zahlen hierzu liegen vor in: Jacques Legendre, *Rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France*, vom 12. November 2003 (verfügbar unter <http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.pdf>; Stand: 25. 1. 2004), v. a. S. 55–57. Paradigmatisch bereits die einleitenden Worte zum „Le paradoxe de l'allemand“ überschriebenen Kapitel: „Alors que le ‚dialogue‘ franco-allemand suppose des besoins de compréhension mutuelle accrus, l'enseignement de la langue de notre principal partenaire connaît une chute aussi régulière que préoccupante“ (S. 55).

Für Fortschritte in der Zusammenarbeit und damit auch eine bessere Organisation der *co-tutelle* ist es daher unumgänglich, sich die häufig unbewussten Wissens- und Erfahrungslücken der Teilnehmer dieses Prozesses zu vergegenwärtigen. Das eigene Unwissen über den Partner muss ohne kulturelle Arroganz (die auf beiden Seiten des Dialogs existiert) überwunden werden, um die Fehlerquellen in der Verständigung auf allen Ebenen ausfindig zu machen, die nur zu oft auf egozentrischen Sicherheiten und Interessen beruhen. An erster Stelle ist daher die Fähigkeit zu befördern, das Eigene in Frage zu stellen und, falls nötig, mit den Ausgangsvorstellungen und Grundlagen des kulturell gefestigten Denkens zu brechen. Dann erst besteht die Möglichkeit, sich von dem leiten zu lassen, was man beim Nachbarn vorfindet, auch wenn der Weg zuweilen überraschende Wendungen nehmen mag. In diesen aber bestehen die Vorteile der binationalen Forschung, einer Ausrichtung, die über die reine Komparatistik hinausgeht, indem sie die Interaktionen zwischen den Kulturen und deren gegenseitige Befruchtung ins Auge fasst. Nichts verdeutlicht dies mehr als die Phänomene des Kulturtransfers, die sich zu einer langen Traditionslinie verbinden. Ausgangspunkt war dabei nur selten die bewusste Wendung nach außen als vielmehr die Notwendigkeit in Momenten der Kontaktaufnahme. So veränderte sich ausgerechnet in der gespannten Phase des letzten Drittels des 19. Jahrhunderts die französische philologische Tradition, die in der *Ecole nationale des chartes* geradezu personifiziert wird, unter dem Einfluss der deutschen Philologie und Geschichtswissenschaft. Eine Einrichtung wie die 1868 gegründete *Ecole pratique des hautes études* wurde geschaffen, um das Beste der französischen Forschungstradition mit Elementen zu vereinigen, die dem Modell der deutschen Universität entliehen wurden.<sup>15</sup>

Für die Zukunft der binationalen Promotionen scheint es vor diesem Hintergrund notwendig, etwas mehr Klarheit zu schaffen und Schwachpunkte konkret auszusprechen – viel zu viel Problempotenzial steckt in den stillschweigenden Regeln, welche beide universitäre Welten regieren und die sich durch dieses Schweigen nur als umso mächtiger erweisen, da sie von jedermann unhinterfragt akzeptiert werden. Im Folgenden seien also einige Gedanken zu konkreten Aspekten angesprochen, die den Verlauf einer *co-tutelle* betreffen, vor allem hinsichtlich der damit verbundenen persönlichen Bindungen, Stil und Struktur der wissenschaftlichen Arbeit sowie deren Umfang und Organisation in der deutschen und französischen Tradition:

Trotz aller Neuregelungen, welche für die sog. Dissertation „nouveau régime“ in Frankreich gelten, wird von einer solchen weiterhin ein beträchtlich größerer Umfang erwartet, als auf dem Papier gilt. Vor allem die Geistes- und Sozialwissenschaften sind hiervon betroffen, für die eine Orientierung am angelsächsischen System wünschenswert wäre, um mit einem gewissen Zwang zur Kürze den Abschluss einer Dissertation nach drei Jahren realistisch werden zu lassen.

Nicht selten liegen die beteiligten Partneruniversitäten an Standorten, die im Einzelfall nicht der Quellenarbeit dienlich sind. Obschon der Aufenthalt im Gastland unverzichtbar ist, verlangt dies eine gesteigerte Flexibilität, um die Reise nicht zur Pflichtübung werden zu lassen – die Notwendigkeit des Kontakts mit den betreuenden Hochschullehrern und

15 Vgl. Claude Digeon, *La crise allemande de la pensée française (1870–1914)*, Paris 1959; Michel Espagne/ Michael Werner (Hrsg.), *Philologiques I. Contribution à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne*, Paris 1990; Michel Espagne, *Les transferts culturels franco-allemands*, Paris 1999.



anderen Doktoranden kann hier in einem gewissen Spannungsverhältnis zu den inhaltlichen Erfordernissen des gewählten Themas stehen.

Der akademische Stil klafft in den beiden Ländern weit auseinander und zeugt damit von grundlegenden Differenzen des Denkens und der Anlage des wissenschaftlichen Arbeitens. So trifft die an deutschen Universitäten gepflegte hochabstrakte Sprache – die als „Akademikerdeutsch“ einen eigenen Code konstituiert – auf ein metaphorischeres und „blumigeres“ Französisch, das den französischen Publikationen einen essayistischeren Stil verleiht als ihren „trockeneren“ deutschen Pendanten. Damit sind Details wie der Gebrauch des „wir“ im Sinne einer Bescheidenheitsformel in den französischen Arbeiten noch nicht einmal in Betracht gezogen. Derlei Differenzen besitzen ein Eigenleben und verweisen wohl nicht selten auf eine Haltung der nationalen Überlegenheit: In der Folge wird das französische Bemühen um Eleganz und rhetorischen Witz – häufig mit einer gewissen Kocetterie betrieben – von deutscher Seite als oberflächlicher und unseriöser Dilettantismus betrachtet. Im Gegenzug erscheint der dichte und stets auf Seriosität bedachte Stil deutscher Wissenschaftsprosa den Kolleginnen und Kollegen auf der anderen Seite des Rheins (trotz aller Wertschätzung der *érudition*) als unverdaulicher und schwer verständlicher Jargon.<sup>16</sup> Unter dem Strich würde weder den Franzosen ein wenig mehr Prägnanz schaden noch den Deutschen ein wenig mehr Eleganz.<sup>17</sup>

Diese nur scheinbar oberflächliche Differenz ist zugleich eng mit der Einstellung zum Stellenwert der Theorie verbunden – hier steht eine stark empirisch ausgerichtete und pragmatische französische Tradition dem deutschen Verlangen nach einer massiven und fehlerlosen theoretischen Fundamentierung der Arbeit gegenüber. Muss man wirklich den Leser in einem langatmigen ersten Kapitel mit weitgreifenden, rein theoretischen Ausführungen verschrecken, die erst später (und nur im besten Fall) ihre Umsetzung am Material finden? Auf französischer Seite bevorzugt man die subtile Unterbettung der Tatsachen durch theoretische Gedanken. Der oberflächlich durchscheinende Empirismus lässt vermittelt leicht den Eindruck einer vollständigen Abwesenheit abstrahierender Gedanken zu Gunsten einer rein faktenorientierten Darstellung, die mehr oder weniger innovativ ausfallen kann. Selbstverständlich gilt mit Novalis: „Theorien sind Netze; nur wer sie auswirft wird fangen“ – aber man muss sich im Voraus über die Art der verwendeten Netze verständigen.

Wir stehen in all diesen Aspekten realen Problemen gegenüber, die in der Forschung bald angegangen und geklärt werden müssen und die sich alle Beteiligten stets vor Augen halten sollten, wenn man hochtönenden Absichtserklärungen zum Austausch auch Taten

16 Auch diese Unterschiede zeugen von den gut verwurzelten gegenseitigen Vorurteilen in den nationalen Traditionen; man denke nur an die wohlbekanntesten Bemerkungen Zolas: „Les étrangers ne comprennent rien à nos soucis de style. Quant aux Allemands, ils disent tout ce qu'ils ont à dire, longuement, et voilà tout leur style.“

17 Fruchtbar wäre hier die Anwendung der von Hugh Trevor-Roper propagierten Ratschläge zum klaren Schreiben, s. Zehn Gebote. Anweisungen zum deutlichen Schreiben, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung (19. 3. 03), S. N 3 (der Text wurde bereits 1971 verfasst). An sich sind dessen Forderungen evident, wenn er die Klarheit über die Länge stellt, oder solche Formulierungen kritisiert, die einen Leser zur mehrfachen Lektüre gewisser Passagen zwingen („Du sollst aus deinem Schreiben alle absichtsvoll verfassten hochtrabenden Passagen sorgfältig tilgen, auf dass sie sich nicht erheben, um dich im Alter zu beschämen“). Solche Hinweise haben schon lange Tradition – im Übrigen konnten gerade auch deutsche Gelehrte die Schwächen ihrer Kultur schon frühzeitig kritisieren, wie etwa Heinrich Hoffmann im Jahre 1851: „In dem gelehrten Deutschland ist es ein leidiger Brauch, dass die kleinste wissenschaftliche Entdeckung, ja nur eine subjektive Meinung kaum anders aufzutreten gewohnt ist als im schwerfälligen Talar einer gründlichen Gelehrsamkeit und hinter sich herziehen die verbrämte Schleppe endloser Zitate.“

folgen lassen will. Man denke nur an eine tatsächliche Ausnutzung der publizistischen Ressourcen beider Länder in einer echten Gleichgewichtung, die heute leider noch die Ausnahme darstellt. Zu häufig ist eine als binational deklarierte Arbeit nichts anderes als die mono-nationale Untersuchung eines Gegenstands, der eigentlich auch die Einbeziehung der anderen Perspektive erforderte. Ziel muss stattdessen die echte Einbeziehung beider Blickwinkel sein, um von den Möglichkeiten beider Wissenschaftskulturen und den von ihnen erbrachten Ergebnissen profitieren zu können. Eine gewisse Konzentration auf die Prägung durch die eigene Herkunft ist dabei meist vorhanden, vielleicht auch unüberwindbar – was zählt, ist die Bemühung, sie fruchtbar zu machen, indem man selbstverständlich scheinende Annahmen immerwährend in Frage stellt. Der Weg zu diesem Ziel besteht zweifelsohne in der weiteren Intensivierung der Kontakte zwischen den Forschern beider Länder, in der Überwindung der Grenzen und im Versuch, in beiden Kulturen zu leben und zu denken.<sup>18</sup>

Ganz nebenbei bemerkt, ist die deutsch-französische Forschung kaum jemals auf diese beiden Pole zu beschränken, sondern zumeist in „multilaterale“ Bindungen integriert. Diese Ausweitung führt immer häufiger zu einer Dreiecksorganisation der Forschung (die in der vergleichenden Literaturwissenschaft seit langem üblich ist, wenn zum deutsch-französischen Paar ein drittes Element, etwa England hinzugefügt wird) oder der wissenschaftlichen Lebenswelt (wenn ein auf Frankreich spezialisierter, deutscher Historiker sein Betätigungsfeld in der Schweiz findet). Solche Ausweitungen werden an Bedeutung gewinnen, wie es bereits hinsichtlich der osteuropäischen Länder der Fall ist.<sup>19</sup> Diese Entwicklung ist insofern nicht zu bedauern, als es sich um einen „natürlich wachsenden“ Prozess handelt – die Zeit der Beschränkung auf das Paar Deutschland-Frankreich ist vielleicht vorbei, und nichts würde die Beziehung künstlicher erscheinen lassen als das zwanghafte Festhalten an ihr.

Immerhin: Der wissenschaftliche Austausch, der vor allem von jungen Forscherinnen und Forschern getragen wird (und zu dieser Gruppe rechnen sich auch die Autoren des vorliegenden Beitrags), ist schon keine Utopie mehr und hängt auch nicht mehr von glühenden Willenserklärungen ab. Er bietet eine reale Möglichkeit, von der die beteiligten Individuen ebenso Gewinn erwarten dürfen wie die Wissenschaftskulturen, die sie vertreten. Wir haben es nun in der Hand, auf den Abbau der Hindernisse hinzuwirken, die momentan noch nicht wenigen Teilnehmern an einer *co-tutelle* im Weg stehen und Verwerfungen hervorrufen, die zur Entmutigung und auch zum Abbruch eines Projekts führen können.<sup>20</sup> Es ist dringend nötig, die Situation und die administrativen Verhältnisse weiter zu klären und zu vereinfachen, um einen fruchtbaren Dialog zu ermöglichen. Beide Seiten müssen sich dabei der spezifischen Werte ihrer eigenen Kultur bewusst sein – aber auch deren Leerstellen –, um sich anderen Werten zu öffnen, die ihr Gegenüber ihnen bieten kann.

<sup>18</sup> Die fruchtbaren Auswirkungen einer solchen Grenzüberschreitung wurden bereits von einem binationalen Denker wie Vilém Flusser deutlich hervorgehoben: „Er lässt seine Gedanken einmal im Bette der einen, dann wieder der anderen Sprache gleiten, er sieht dasselbe Phänomen einmal im Licht der einen, dann der anderen Sprache, seine Welt ist reicher und bunter.“

<sup>19</sup> Vgl. beispielsweise Michel Espagne/Katia Dmitrieva (Hrsg.), *Philologiques IV. Transferts culturels triangulaires France-Allemagne-Russie*, Paris 1996.

<sup>20</sup> Wir können hier selbstverständlich nur aus der eigenen Erfahrung berichten. Es scheint aber, dass diese Einschätzung von einer nicht unbedeutenden Zahl von Nachwuchsforschern geteilt wird, die in ähnlichen Projekten engagiert sind, und von daher eine gewisse Repräsentativität beanspruchen kann.

EBERHARD DEMM<sup>1</sup>

## Als Migrant zwischen universitären Welten

*Meine Lehrerfahrungen in Kanada, den Niederlanden, Frankreich  
und Deutschland (1969–2003)*

Bereits als Student in den sechziger Jahren war ich entschlossen, Universitätsprofessor zu werden. Natürlich nicht in Deutschland. Sollte ich nach der Dissertation noch jahrelang für die Habilitation und einen tyrannischen Herrn Ordinarius schuften, um danach als stellungsloser Privatdozent vor dem Nichts zu stehen? So dumm war ich nicht! Sofort nach meiner Promotion in mittelalterlicher Geschichte (FU Berlin 1969) verließ ich das Land. Meine erste Station war die Universität von Alberta in Edmonton (Kanada), die mich für zwei Jahre als „Postdoctoral Fellow“ und „Sessional Lecturer“ anstellte. Hier war alles viel besser als in Deutschland: Ich hatte ein eigenes Büro, konnte ohne Habilitation selbstständig lehren und forschen und bekam sogar einen „teaching assistant“, der mich bei der Lehre unterstützte. Es gab auch keine Institutshuberei. In einem großen Department waren alle nur denkbaren historischen Disziplinen, von der kanadischen und amerikanischen Geschichte über die Osteuropakunde bis hin zur chinesischen Altertumswissenschaft vereinigt, und von den fruchtbaren Diskussionen mit Kollegen anderer Fächer profitierte ich sehr. Es gab auch keine Institutsbibliotheken mit ihren mir verhassten Privilegien für die Professoren, sondern nur eine große Universitätsbibliothek mit Arbeitsplätzen, freiem Zugang und unbeschränkter Ausleihe für alle. Das Verhältnis zwischen Professoren und Studenten war hervorragend: Man betreute nicht nur die Studenten intensiv bei ihrer Arbeit, man traf sich auch privat, bei Partys, im universitären Schwimmbad oder bei kulturellen Darbietungen wie dem Filmclub – eine wirkliche Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, wie sie in Deutschland zwar immer beschworen wurde, in der Praxis so aber nicht mehr bestand. Mit Englisch hatte ich von Anfang an keine Schwierigkeiten und brachte es bald so weit, dass ich mich gewählter ausdrückte als manche Kollegen, nur mein Akzent blieb furchtbar und klingt auch heute noch so, „als wärst du nie aus Deutschland herausgekommen“; wie es eine Freundin einmal formulierte. Ich brauchte nur drei Stunden die Woche zu geben, im ersten Jahr „Western Civilization“, eine Art Einführungsvorlesung

<sup>1</sup> Eberhard Demm, geb. 1943 in Istanbul, Dr. phil. FU Berlin 1969, Docteur-ès-lettres (d'Etat) Université Paris X 1986, lehrte an den Universitäten von Alberta in Edmonton (Kanada), Amsterdam (GU), Paris X, Paris XII und Lyon III. Seit 2003 emeritiert. Gastprofessuren an den Universitäten von Berlin (Humboldt und FU), Heidelberg, Lettland (Riga) und am Middlebury College, Vermont (USA). Hauptforschungsgebiete: Alfred Weber, Wissenschaftsgeschichte, Erster Weltkrieg, Deutsch-osmanische Beziehungen. Wichtigste Veröffentlichungen: *Der politische Weg Alfred Webers*, Bd. 1 und 2 (1990, 1999); *Geist und Politik im 20. Jahrhundert. Gesammelte Aufsätze zu Alfred Weber* (2000); *Ostpolitik und Propaganda im Ersten Weltkrieg* (2002); *Alfred Weber-Gesamtausgabe* (Hrsg., Bd. 1, 7, 9, 10, 1997–2003). Weitere 11 Bücher und ca. 80 Aufsätze in Zeitschriften und Sammelwerken.

in die europäische Geschichte, zu dem der „teaching assistant“ Übungen veranstaltete, im zweiten Jahr leitete ich ein Seminar für „Graduate Students“ über Geschichtstheorie. Natürlich gefiel mir auch das Land mit seiner Weite und seinen Naturschönheiten, die großzügigen Wohnungen, die Höflichkeit, Hilfsbereitschaft und Gastfreundschaft nicht nur der Kollegen, sondern auch der einfachen Leute, und nicht zuletzt der überwältigende Service, von dem man in Europa nur träumen kann.

Leider klappte es nicht mit einer permanenten Position. Das „publish or perish“ stimmte diesmal nicht, im Gegenteil. Ich veröffentlichte zwar meine Dissertation sowie zwei Aufsätze, einen davon in englischer Sprache, doch der „senior mediaevalist“ vor Ort hatte in seinem ganzen langen Leben nur ein recht belangloses Artikelchen publiziert, fühlte sich durch den Neankömmling bedroht und erklärte, das Department zu verlassen, wenn ich ernannt würde. Zwar bewarb ich mich an zahlreichen Universitäten insbesondere der USA, doch fehlte mir natürlich die Unterstützung des bekannten „old boy's network“. Außerdem kam es gerade um diese Zeit zu einem Überangebot von Hochschulabsolventen. Ich erinnere mich noch heute an die Schlagzeile von Newsweek: „The Ph.D.-Glut“, die „Doktorschwemme“ – und damit waren alle meine Bewerbungen chancenlos.

In dieser Situation rettete mich eine Anzeige in der „Zeit“. Die Universität von Amsterdam suchte einen Mediävisten. Ich bewarb mich, wurde zu einem Gespräch eingeladen und kurz darauf engagiert. Jetzt war ich „Wetenschappelijk Medewerker 1. klasse“ (Wiss. Mitarbeiter) und gleichzeitig niederländischer Beamter. Allerdings war ich wie in Deutschland einem Lehrstuhl zugeordnet: Es gab drei andere Mitarbeiter, und wir alle gehörten zum „Historisch Seminarium“, das in einem herrlichen alten Gebäude in der Herengracht, im historischen Zentrum der Stadt, lag. Es gab wenig Lehrverpflichtungen, jeder machte wohl eine Übung mit Quelleninterpretationen und alle vier Semester ein Forschungsseminar, die große Einführungsvorlesung teilten wir uns. Die Betreuung der Studenten war auch hier gründlich und didaktisch sehr gut durchdacht: So mussten die Studienanfänger die Vorlesung belegen und dazu ein ziemlich schwieriges amerikanisches Textbook lesen, dem wir ca. 30 Fragen zur „doorlichting“, also zum besseren Verständnis des Buches, beigaben. Am Schluss des Jahres wurde hart geprüft. Aufgelockert wurde das Studium durch recht häufige Gastvorträge, an die sich ein gemeinsames Abendessen mit dem Referenten anschloss. Unangenehm waren die wöchentlichen „vergaderingen“, also Sitzungen von Institutsrat, Subfakultätsrat und unzähligen Kommissionen, in denen man stundenlang über Lappalien wie den Kauf eines Schrankes beriet und dabei den widerlichen Rauch dicker Zigarren ertragen musste, die ja damals ein wichtiges niederländisches Statussymbol waren. Eine dieser Kommissionen, die sog. „uurencommissie“, berechnete monatelang den Aufwand an Vorbereitungsstunden, der für eine Vorlesung benötigt wurde. In der Forschung war ich genauso frei wie in Kanada, aber es hieß immer, ich hätte schon genug publiziert und die Verwaltung und die „vergaderingen“ seien wichtiger. Immerhin war die Institutsbibliothek sehr gut ausgestattet, so hatten sie die gesamten „Acta Sanctorum“, die ich damals für meine Arbeit brauchte.

Nach Edmonton erschien mir das Leben in Amsterdam geradezu trostlos. Gewiss, die Stadt war sehr malerisch, aber der panische Verkehr in den engen Gassen ging mir auf die Nerven, und wohnen konnte man dort schon gar nicht. Durch eine sehr soziale Politik waren die Mieten im Zentrum so niedrig gehalten, dass niemand seine Wohnung aufgab. Ich musste also in einen fürchterlichen Vorort, die Bijlmermeer, ziehen, in einen riesigen

Plattenbau mit dürftigster Ausstattung, wie das eben bei den sparsamen Niederländern üblich war. Die Zimmer waren klein und ohne jeden Charme, die Betonwände waren nicht verputzt, sodass man die Schlagbohrmaschine brauchte, um ein Bild aufzuhängen. Und irgendein Mieter bohrte immer. Dazu bellten von morgens bis abends ganze Scharen von Hunden, die von den Kunden eines nahe gelegenen Supermarkts dort angebunden wurden.

Nach drei Jahren reichten mir meine niederländischen Erfahrungen.<sup>2</sup> Schließlich hatte ich nicht Geschichte studiert, um mein Leben mit Verwaltungsangelegenheiten zu verbringen. Ich kündigte also, fuhr zuerst einmal ein halbes Jahr durch Südamerika, und nach einem kurzen Zwischenspiel als Referendar in Berlin, das mir didaktisch sehr viel gebracht hat, ging ich im Oktober 1976 als DAAD-Lektor für Deutsch an die Universität Paris X (Nanterre). Ich hatte zwar nie Germanistik oder Romanistik studiert, aber das war auch nicht nötig. In der französischen Fremdsprachenausbildung wird nicht nur die Sprache und Literatur, sondern stets auch die Geschichte des jeweiligen Landes gelehrt, daher war ich als Historiker durchaus willkommen. Darüber hinaus wird grundsätzlich in der Fremdsprache unterrichtet, während das in Deutschland nach meinen Erfahrungen zu den Ausnahmen gehört. Allerdings erlebte ich Nanterre nach Edmonton und Amsterdam als einen ziemlichen Kulturschock: Die Gebäude der vor ca. zehn Jahren gegründeten Universität waren nicht alt, aber schon ziemlich heruntergekommen, es gab keine individuellen Büros für die Hochschullehrer, die Universitätsbibliothek hatte enorme Lücken und das Niveau der Studenten erschien mir sehr niedrig. Vor allem aber waren Ziel und Art der Ausbildung ganz anders, als ich es bisher gewohnt war. In Frankreich herrschte, was ich damals noch nicht wusste, eine ganz andere Tradition: die verschulte Lernhochschule napoleonischer Prägung. Die Studenten wurden nicht zur kritischen Diskussion, zur selbstständigen Lektüre und zum autonomen Forschen angeleitet, sondern waren selbst in den „Travaux dirigés“ genannten Übungen einem lehrerzentrierten Frontalunterricht ausgesetzt, dessen Erfolg durch Auswendiglernen und Abfragen gemessen wurde. „Prendre des notes, bachoter et recracher“, d. h. „mitschreiben, pauken und wiederausspucken“, darin erschöpfte sich die gesamte Ausbildung. Zwar konnten die Studenten auch Referate halten, aber sie sollten sich dabei lieber selbst etwas ausdenken, möglichst ohne Sekundärliteratur zu konsultieren, und es gab tatsächlich Kollegen, die einschlägige Bücher sogar wegschließen ließen, um ihre Lektüre zu verhindern. Entsprechend war auch ihr Niveau. Die Professoren hatten zwar eine unhandliche Thèse d'Etat von mindestens 1000 Seiten verfasst (zumeist unpublizierbar), aber fast der gesamte Mittelbau, die sog. Maîtres assistants (heute Maîtres de Conférences, etwa gleich Prof. C2 oder Wiss. Rat), war nicht einmal promoviert und hatte nie eine Zeile veröffentlicht. Voraussetzung für eine Ernennung, auf Lebenszeit versteht sich, war damals nur die „Agrégation“, eine schwere Wettbewerbsprüfung für den Sekundarschulbereich, in der ca. fünf auswendig gelernte Stoffgebiete schriftlich und mündlich abgefragt werden, darüber hinaus eine Bestätigung des Professors, dass die Doktorarbeit „en bonne voie“ ist, d. h. gut vorangeht.<sup>3</sup>

2 Inzwischen ist das niederländische Universitätswesen allerdings gründlich reformiert worden, die endlosen „vergaderingen“ blieben allerdings, vgl. die Artikel von Rainer Fremdling, Frank Kessler und Henning Westheide, in: Eberhard Demm (Hrsg.), *Deutscher Brain Drain, europäische Universitätssysteme und Hochschulreform*, Friedrich Ebert-Stiftung, Bonn 2002, S. 71–92.

3 Seitdem hat allerdings das französische Erziehungsministerium entscheidende Änderungen durchgesetzt. Maître de Conférences wird man nur mit einer Doktorarbeit, Professor nur mit einer kumulativen Habilita-

Nun, ich integrierte mich so gut es ging und versuchte, im Rahmen meiner Möglichkeiten emanzipatorische Lehrmethoden einzuführen, mit wechselndem Erfolg. Wenn Studenten bei den Kollegen nur auf Mitschreiben getrimmt werden und das auch schon in der Schule nicht anders gekannt haben, ist es schwer, sie plötzlich zu selbstständigem Denken und Diskutieren zu bewegen. Ich gab vor allem Überblickskurse zur deutschen Geschichte, in denen Quellen interpretiert und passende Kurzreferate gehalten wurden. Das Studium war straff in Studienjahre (nicht Semester) mit obligatorischen Kursen eingeteilt: im ersten Jahr die Zeit von 1871 bis 1945, im 2. Jahr die Nachkriegszeit, im 3. Jahr die NS-Zeit oder etwas Ähnliches. Ferner gab ich Deutschkurse für Anfänger, die mir eigentlich viel mehr Spaß machten. Meine privaten Lebensumstände in Paris waren viel angenehmer als in Amsterdam. Mit der Beihilfe des DAAD wurde das sehr magere französische Gehalt aufgebessert, ich konnte mir eine schöne Wohnung mieten und genoss die kulturellen und kulinarischen Zerstreuungen, die eine Stadt wie Paris bietet.

1979 wurde ich plötzlich zum Assistenten ernannt, kurioserweise auf Antrag des Direktors des Spanischdepartments, wo mir eine Freundin aus Guatemala gute Kontakte vermittelt hatte. Nun sah ich überhaupt erst eine Möglichkeit, meine Karriere fortzusetzen, denn das Lektorat war ja auf 4–5 Jahre beschränkt. Ich ging also zu einem berühmten französischen Mediävisten und fragte ihn, ob ich mich bei ihm habilitieren könnte. Er schaute mich nur groß an und sagte: „Sie sind hier doch nicht in Amerika. Wir wollen hier keine ‚Boches‘. Gehen Sie lieber nach Deutschland zurück.“ Daraufhin fragte ich den Direktor des Deutschdepartments um Rat, der mir eine Habilitation in Germanistik vorschlug. Auf meinen Einwand, ich hätte nie Deutsch studiert, erklärte er, das mache nichts, allerdings müsse ich die neuere Geschichte wählen, denn das lateinische Mittelalter käme nicht in Frage, allenfalls literarische Themen à la Walther von der Vogelweide. Nach langem Suchen fand ich in einem amerikanischen Buch, „Elites against Democracy“ von Walter Struve, den Hinweis auf eine interessante Forschungslücke, eine Biografie Alfred Webers, und einer der sehr qualifizierten Professoren von Nanterre, ein deutscher Emigrant aus den zwanziger (!) Jahren, akzeptierte mich als Habilitand. Der Nachlass Webers lag im Bundesarchiv Koblenz, wo ich von dem damaligen Präsidenten, Friedrich Kahlenberg, einem ausgesprochenen Alfred Weber-Fan, nachdrücklich in meiner Arbeit unterstützt wurde. Ich will hier die Umstände meiner Habilitation übergehen,<sup>4</sup> sie litt ziemlich darunter, dass ich in die Intrigen in Nanterre hineingezogen wurde, denn mein Habilitationsvater hatte sich mit dem Präsidenten der Habilitationskommission wegen der gescheiterten Berufung seiner Maitresse an die Universität verkracht, und ein weiterer Gegner des Präsidenten hatte vorher den französischen Text meiner Arbeit stilistisch korrigiert – kurz, ich saß wieder einmal zwischen allen Stühlen, wurde aber trotzdem, wenn auch mit einer mittelmäßigen Note, habilitiert und konnte mich jetzt auch um Professuren bewerben. Immerhin erhielt meine Arbeit 1988 den Preis der Wolf Erich Kellner-Stiftung für die beste Darstellung zur Geschichte des deutschen Liberalismus, und auf Wunsch von

tion. Sehr viele französische Berufungskommissionen beharren gleichwohl weiter auf der Agrégation. Das ministerielle Projekt, das Stundendeputat von Hochschullehrern, die nichts publizieren, von 8 auf 12 Stunden zu erhöhen, scheiterte allerdings am massiven Widerstand der Gewerkschaften.

4 Ich habe etwas ausführlicher darüber in einem Aufsatz zur Festschrift für einen sehr liebenswerten Kollegen in Nanterre berichtet: Eberhard Demm, Un homme sans masque. Mes souvenirs personnels d'Yves Bertrand, in: René Metrich/Jean Petit (Hrsg.), *Didascalies. Mélanges Yves Bertrand*, Nancy 2002, S. 15–19, hier S. 18.

Herrn Kahlenberg übersetzte ich sie ins Deutsche, damit sie in der Schriftenreihe des Bundesarchivs erscheinen konnte.

Wer sich über Netzwerke, Patronage- und Klientelbeziehungen bei Berufungen in Frankreich orientieren möchte, sollte unbedingt das Buch des berühmten französischen Soziologen Pierre Bourdieu, „Homo academicus“; lesen.<sup>5</sup> Außer den Namen hat sich seither nichts geändert. In der Germanistik ist es vor allem das Institut der Universität Paris IV, kurz „Grand Palais“<sup>6</sup> genannt, das versucht, seine Kandidaten den übrigen französischen Universitäten zu oktroyieren. Allerdings kann es sich damit nicht überall durchsetzen. Zu meinem Glück, denn der bereits erwähnte Präsident meiner Habilitationskommission ging nämlich kurze Zeit später nach Paris IV und setzte natürlich alles daran, meine Berufung zu verhindern. Da wurde dann kolportiert, der Wolf Erich Kellner-Preis sei rein politischer Natur, außerdem sei ich Kommunist oder auch rechtsradikal – das konnte je nach der politischen Einstellung des kontaktierten Kollegen variieren. Viel problematischer war allerdings die weit verbreitete Unsitte der Hausberufungen, die Kandidaten von außen grundsätzlich ausschloss. Dabei musste man in Frankreich bei jeder Bewerbung umfangreiche Formulare ausfüllen und immer sämtliche Publikationen mitschicken, um dann bei der Rücksendung, wenn diese überhaupt stattfand, festzustellen, dass manche in Zellophan eingeschweißte Bücher nicht einmal ausgepackt, geschweige denn gelesen worden waren. Große Angst hatte ich auch vor der irgendwann Ende der achtziger Jahre eingeführten „Qualification“. Da zu viele Kollegen ihre Habilitation auf sehr leichte Weise von einer „commission de complaisance“; d. h. von ein paar guten Freunden des Habilitationsvaters, erhielten, wurde eine zentrale Kommission eingesetzt, die das Dossier jedes Kandidaten nochmals prüft. Eine durchaus begrüßenswerte Maßnahme. Allerdings war in meinem Fall zu befürchten, dass das „Grand Palais“ mich jetzt endgültig zu Fall bringen würde. Doch es kam anders. Der für mich zuständige Referent in der Kommission kam aus Strasbourg, einer Universität, die sich nicht nach den Parisern richtet, und sein Plädoyer war so überzeugend, dass die Kommission mit einer einzigen Enthaltung meine „Qualification“ befürwortete.

So gelang es mir trotz aller Intrigen, zunächst in Paris XII (Créteil) gegen den heftigen Widerstand der dortigen Parteigänger des „Grand Palais“ zum Maître de Conférences und wenige Jahre später, 1992, an der Universität Jean Moulin Lyon (Lyon III) zum Professor ernannt zu werden. Nun kam allerdings ein anderes Problem auf mich zu. In der französischen Provinz kann niemand forschen. Man wird es mir nicht glauben, aber es stimmt: Die Universitätsbibliothek Lyon hält nur eine einzige deutsche historische Zeitschrift, deren Bezug ich nach langem Insistieren nur mit dem Argument durchsetzen konnte, dass sie eine fortlaufende historische Bibliografie enthält. Über den Bestand an Büchern zur deutschen Geschichte würde sich jede Berliner Schulbücherei schämen. Aber selbst grundlegende französische Werke wie etwa den berühmten Weltkriegsbestseller „Le Feu“ von Henri Barbusse, über den ich zufällig einmal arbeitete, sucht man dort vergebens. Daher wohnen viele französische Professoren in Paris oder Umgebung und fahren nur für ein bis zwei Tage in der Woche als „turboprofs“ mit der Bahn in die Provinz, um dort ihre Stunden abzu-

5 Paris 1992 (zuerst 1984).

6 Es liegt neben dem gleichnamigen Museum, dem es zu allseitigem Ärger sehr viel Platz wegnimmt, der für Ausstellungen fehlt.

halten. Genau das tat ich schließlich auch, und als ich mir 1996/97 wegen einer Gastprofessur an der Humboldt-Universität zu Berlin eine Wohnung mietete, behielt ich sie auch später als Zweitwohnsitz weiter bei.

In Créteil und Lyon gab ich natürlich anspruchsvollere Kurse, deren Themen ich mir zu meist auch aussuchen konnte. Aus Rücksicht auf die germanistische Orientierung meiner Studenten bemühte ich mich, Geschichte mit Literatur zu verbinden, las z. B. über die Gesellschaft des Wilhelminischen Reiches und behandelte im Seminar den „Untertan“ von Heinrich Mann. Dies war auch die einzige Möglichkeit, bei dem furchtbaren Bücher mangel etwas Sinnvolles zu tun. Bei Studenten, die bei mir ihre Magisterarbeit schreiben wollten, bestand ich darauf, dass sie dies in Deutschland täten, was im Rahmen des Erasmusprogramms oder des Assistentenprogramms für deutsche Schulen auch möglich war. Die Arbeiten, die dabei angefertigt wurden, waren trotz der recht begrenzten Einführung in die Forschung meist so gut, dass ich mich manchmal fragte, ob da nicht ein deutscher Freund mitgemischt hatte. Allerdings kamen schwächere Studenten auch gar nicht erst zu mir, denn ich galt als streng und bemühte mich um ein hohes Niveau. Mit meiner einzigen Doktorandin, einer Algerierin, hatte ich allerdings kein Glück. Sie erzielte nach langen Jahren und immer neuen Umarbeitungen ihrer Dissertation doch nur ein recht mäßiges Abschlussresultat, und hier lag es nicht an der durchaus wohlwollenden Kommission, die ich ja selbst ausgesucht hatte. Leider gehen in Frankreich die wenigen Doktoranden – der Dr. nützt nur für die Hochschulkarriere – zu einem einflussreichen Ordinarius von Paris IV oder Paris X, der sie hinterher „unterbringen“ kann.

Ich habe mich gefragt, inwieweit ich in Frankreich wirklich integriert war. Im Privatleben schon, meine Frau ist Französin, aber im wissenschaftlichen Bereich ist das viel weniger eindeutig. In der Forschung habe ich fast nur mit Kollegen aus Deutschland und den USA zusammengearbeitet – Hans Nutzinger (Kassel), Richard Bräu (Greifswald), Hartmut Soell und Michael Ursinus (Heidelberg), Bernd Sösemann (Berlin), Bill Urban (Monmouth), Colin Loader (Las Vegas), ferner, wegen meiner baltischen Interessen, mit dem in Paris lebenden Litauer Zybuntas Mikšys. Eine Kooperation mit einer französischen Historikerin ergab sich erst kurz nach meiner Emeritierung im letzten Jahr und eher zufällig durch unsere gemeinsame Teilnahme an der internationalen Forschergruppe „Capital Cities“, die Berlin, Paris und London im Ersten Weltkrieg vergleicht. Ansonsten war ich in Frankreich doppelt isoliert, innerhalb der Germanisten, deren historisch orientierte Kollegen eine andere Ausbildung und andere Interessen haben, innerhalb der Historiker, von denen sich nur ganz wenige für Deutschland interessieren. Dies zeigt auch die Zahl meiner Drittmittel, Kolloquien, Vorträge und Ausstellungen. In den letzten zwanzig Jahren habe ich von deutscher Seite achtmal Drittmittel erhalten, von französischer Seite nur zweimal, wobei dieser Ausdruck irreführend ist, denn universitäre Erst- oder Zweitmittel gibt es in Frankreich so gut wie gar nicht. Das Erziehungsministerium vergibt begrenzte Forschungsmittel nur an Gruppenprojekte, mein Antrag für ein deutsch-französisches Projekt zur deutschen Politischen Theorie wurde auf das Gutachten eines Experten des „Grand Palais“ hin abgelehnt, vor allem wegen des angeblich zu hohen Alters der Teilnehmer. Immerhin haben wir trotz unseres Alters in vier Jahren mehr gemeinsam publiziert als alle anderen vom Ministerium geförderten Forschergruppen der Universität Lyon III zusammen. Ich habe in den letzten 20 Jahren zwei Ausstellungen und fünf Kolloquien organisiert, nur ein Kolloquium in Frankreich, alle übrigen in Deutschland und mit deutscher finanzieller Unterstützung.



Bei individuellen Vorträgen und Referaten auf Kolloquien sieht es etwas besser aus. In Deutschland sprach ich 35-mal, in Frankreich immerhin 17-mal, d. h. so viel wie in allen übrigen Ländern zusammen.<sup>7</sup> Das hängt wohl auch damit zusammen, dass meine Spezialgebiete, Alfred Weber, Deutschland im Ersten Weltkrieg, neuerdings deutsch-osmanische Beziehungen, mehr deutsche Kollegen interessieren. Auch von meinen insgesamt 19 Büchern ist keines in Frankreich erschienen, sondern zwei in den USA, alle anderen in Deutschland. Natürlich schreibe ich leichter auf Deutsch, aber es spielte auch eine Rolle, dass meine Habilitationsschrift seinerzeit von Raymond Bourdon, dem Herausgeber der Sektion Soziologie der *Presses universitaires de France*, angenommen, aber wegen angeblicher finanzieller Gründe vom Verlag doch nicht veröffentlicht wurde und schließlich in Deutschland erschien. Immerhin habe ich neben 48 Aufsätzen in deutschen Zeitschriften und Sammelwerken auch 20 in Frankreich publiziert, davon fünf sogar auf Deutsch. In England und den USA erschienen leider nur 11 Aufsätze, was ich eigentlich bedaure.<sup>8</sup>

Ich stimme Jan Plamper zu, wenn er dafür plädiert, wissenschaftliche Artikel in der heutigen *lingua franca*, dem Englischen zu veröffentlichen, sehe allerdings nicht ein, warum dafür eine spezielle Art der Redaktion nötig sein soll. Ich schrieb eigentlich alle meine Artikel in der gleichen Manier und hatte nie Probleme damit. Dass überhaupt noch Artikel in den jeweiligen nationalen Sprachen verfasst werden, selbst in seltenen Sprachen wie ungarisch oder polnisch, ist nicht einmal ein Anachronismus, denn das europäische Mittelalter mit seiner universalen lateinischen Gelehrtensprache war da schon weiter. In der Geschichtswissenschaft führt das Beharren auf nationalen Sprachen dazu, dass viele wichtige historische Probleme, z. B. der Erste Weltkrieg, fast ausschließlich auf nationaler Ebene untersucht werden, was man selbst an der mit komparatistischem Anspruch konzipierten jüngst erschienenen „Enzyklopädie Erster Weltkrieg“ sehen kann.<sup>9</sup> Ob wir Historiker einmal so weit kommen werden wie die Naturwissenschaftler, bei denen Artikel in einer anderen als der englischen Sprache heutzutage undenkbar sind?

Für die nationale Abschottung der Historiker ist auch typisch, dass von den 256 deutschen Wissenschaftlern, die an französischen Universitäten und Forschungseinrichtungen beschäftigt sind, 125 in der Germanistik tätig sind, aber meines Wissens kein einziger an einem Geschichtsdepartment. Umgekehrt ist es noch viel schlimmer: Nur zehn französische Wissenschaftler forschen heute in Deutschland – im 18. Jahrhundert waren es 180.<sup>10</sup>

Die letzten zwei Jahre meiner Lehrtätigkeit (2001–2003) verbrachte ich als Gastprofessor an der Universität Heidelberg. Ich war froh, dort wieder richtige Forschungsseminare geben zu können, wie mir das in Frankreich nicht möglich war. Und auch hier muss ich Jan Plamper widersprechen. Es gibt natürlich, wie er schreibt, Seminare, wo nur die Literatur

7 Baltikum: 4-mal, England: 3-mal; Polen, Ungarn und Schweden je 2-mal; Irland, Kanada, USA und Japan je 1-mal.

8 Drei weitere Aufsätze, die auf Italienisch bzw. Ungarisch erschienen, wurden in diese Sprachen übersetzt.

9 Hrsg. von Gerhard Hirschfeld et al., Paderborn u. a. 2003, vgl. Eberhard Demm, Anmerkungen zur „Enzyklopädie Erster Weltkrieg“, in: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 52 (2004), S. 441–451, hier S. 445 f. Eine lobenswerte Ausnahme ist: *Capital Cities at War*. Paris, London, Berlin 1914–1919, hrsg. v. Jay Winter/Jean-Louis Robert, Cambridge 1997; der zweite Band ist in Vorbereitung und wird 2005 erscheinen.

10 Philippe Viallon, Deutsche in Frankreich/Franzosen in Deutschland, in: Demm, Brain Drain, S. 21–26, hier S. 24; Jürgen Voss, Deutsche in französischen Akademien, Franzosen in deutschen Akademien 1700 bis 1800, in: Jean Mondot et al. (Hrsg.), *Deutsche in Frankreich, Franzosen in Deutschland 1715–1789*. Institutionelle Verbindungen, soziale Gruppen, Stätten des Austausches, Sigmaringen 1992, S. 39–52.

zum jeweiligen Thema aufgearbeitet wird, aber es gibt auch solche, wo man nach neuen Wegen sucht, wenn auch die traditionelle Unterscheidung von Haupt- und Ober- bzw. Forschungsseminar manchmal in die Irre führt. Ich habe in Heidelberg und vorher bei den Romanisten an der Humboldt-Universität zu Berlin unter der Bezeichnung „Hauptseminar“ beides gemacht, allein oder gemeinsam mit einem Kollegen, und ich denke noch gern an die eindringlichen Diskussionen in den gemeinsamen Seminaren mit dem Historiker Soell und dem Osmanisten Ursinus. Und es kam schon etwas dabei heraus. Ich erinnere mich dankbar an ein Berliner Seminar, wo ich zusammen mit den übrigens hochmotivierten Studenten den angeblichen Pazifisten Henri Barbusse als Vertreter der französischen Durchhaltepropaganda im Ersten Weltkrieg entlarvte.<sup>11</sup> In Heidelberg vertiefte sich eine meiner Studentinnen so intensiv in ein Thema zu den deutsch-litauischen Beziehungen, dass sie zu einem internationalen Kolloquium an der Universität Kaunas eingeladen wurde, wo ihr Referat nach einhelliger Auffassung „eine fühlbare Lücke in der Forschung geschlossen“ hat.<sup>12</sup> Solche Ergebnisse, in Frankreich völlig undenkbar, sind ein schöner Beweis dafür, was die Ausbildung im deutschen Universitätsmodell leisten kann.

Nach den zwei Jahren in Heidelberg hatte ich keine rechte Lust mehr, meine vielleicht doch veralteten Ideale der Einheit von Forschung und emanzipatorischer Lehre auf verlorenem Posten in Lyon weiter zu verfechten. So ließ ich mich im Oktober 2003 im Alter von 60 Jahren emeritieren, was in Frankreich legitim ist, allerdings in meinem Fall mit einer geringeren Pension sanktioniert wurde, da ich nicht lange genug Pensionsbeiträge zahlen konnte. Manchmal frage ich mich: Hätte ich nicht lieber doch in Deutschland bleiben sollen? Wenn ich dann aber an die über 200 stellunglosen Privatdozenten in Geschichte denke – oder sind es inzwischen über 300? – weiß ich, dass ich keine andere Wahl hatte.

---

11 Eberhard Demm, Barbusse et son „Feu“ – la dernière cartouche de la propagande de guerre française, in: *Guerres mondiales et conflits contemporains* 197, 2000, S. 43–63 (zuerst deutsch 1999).

12 Studentin in Kaunas. Heidelbergerin verblüfft bei Fachsymposium, in: *Unispiegel spezial – Universität Heidelberg* 35 (Oktober 2003), S. 4.

KATJA ZELLJADT<sup>1</sup>

## Andersherum

In der gegenwärtigen Debatte über das deutsche Hochschulsystem zeichnet sich eine klare Tendenz ab: Die Beteiligten – ob Politiker, Journalisten oder Universitätsangehörige – begeistern sich für amerikanische Bildungseinrichtungen und schimpfen auf die deutschen Unversitäten. Einige deutsche Kritiker scheinen sich sogar besonders große Mühe dabei zu geben, Überlegenheit und Führungsposition der amerikanischen Wissenschaft und Forschung nachzuweisen, wobei sie immer die so genannten Eliteuniversitäten im Auge haben. Die Beschreibungen dieser Universitäten klingen märchenhaft – gefüllte Schatztruhen, zauberhafte Lehrer und Schüler, Schlösser der Gelehrsamkeit. Soweit sich Deutsche dagegen für ihr eigenes System aussprechen, stützen sie sich dabei oft auf Vorzüge, die für Nicht-Deutsche wenig zählen, oder sie leiern althergebrachte Argumente herunter, die sich darin erschöpfen, den status quo zu bestätigen.

Als Amerikanerin, die mit den „Eliteuniversitäten“ vertraut ist, möchte ich eine andere Bewertung deutsch-amerikanischer Hochschulerfahrung präsentieren und als Außenstehende bestimmte Aspekte des deutschen Ausbildungssystems verteidigen. Warum könnte eine amerikanische Geschichtsstudentin in Deutschland studieren wollen? Welche Qualitäten und Möglichkeiten sind es, die nur die deutsche Geschichts- und Universitätskultur zu bieten hat? Ich bin sehr zufrieden damit, dass ich größtenteils in den Vereinigten Staaten ausgebildet worden bin, und schätze die Vorteile, die mir das amerikanische System unterm Strich geboten hat. Dennoch glaube ich, dass man bei der deutschen Ausbildung in Geschichte noch einiges abgucken kann oder wenigstens einige einschlägige Aspekte in Erwägung ziehen sollte.

### 1) Mehr-Fach

Nach neueren europäischen Übereinkünften ist Deutschland gehalten, seinen traditionellen Bildungsweg von Grundstudium über Hauptstudium zur Promotion zu verlassen und stattdessen die anglo-amerikanische Einteilung in Bachelor, Master und PhD zu übernehmen. Da ein Studium in Amerika in den ersten Jahren darauf ausgerichtet ist, dass die Studierenden Erfahrungen in vielen verschiedenen Fächern sammeln, gewinnen sie notwendigerweise ein weniger tiefes Verständnis ihrer Disziplin, als dies deutschen Studierenden möglich ist, die sich auf ein Hauptfach und ein oder zwei Nebenfächer konzentrieren. Zwar führt das amerikanische System zu geistiger Beweglichkeit und Offenheit, ich glaube aber eigentlich nicht, dass meine deutschen Historikerfreunde weniger dazu in der Lage sind, konzeptuelle und ideologische Sprünge zu machen als meine amerikanischen Kol-

<sup>1</sup> Die Verfasserin ist Doktorandin am Center for European Studies der Harvard University. Sie ist gebürtige Amerikanerin, die in Deutschland gelebt, studiert, geforscht und an verschiedenen Berliner Museen gearbeitet hat. Bettina Wißmann ist Juristin in Berlin.

legen. Vielmehr hat das Nebenfachstudium auf den Gebieten der Soziologie, Kulturwissenschaft oder Wirtschaftswissenschaft ihr Bewusstsein für die jeweils andere Methodik geschärft und ihnen erlaubt, gezielt andere Methoden in ihre Arbeit zu integrieren.

In meinen Augen ermöglicht das deutsche Modell von Grund- und Hauptstudium (gepriesen wie getadelt ob der Freiheiten, die es zulässt) einen verständigen Zugang zu anderen Gebieten, was unter amerikanischen Voraussetzungen schwerlich erreicht werden kann. Nach dem Bachelor werden amerikanische Studierende ihren entsprechenden Fachrichtungen zugeordnet und können allenfalls noch ein paar Veranstaltungen außerhalb ihres Fachbereichs wahrnehmen. Da ich glaube, dass die Geschichtswissenschaft viele ihrer kreativsten und innovativsten Impulse der Berücksichtigung und Eingliederung anderer Wissenschaften zu verdanken hat, kann ich das deutsche Haupt- und Nebenfachsystem und die damit verbundenen Möglichkeiten nur unterstützen.

## 2) Sprechen und Schreiben

Die deutsche Ausbildung im Fach Geschichte bis zur Promotion basiert auf Referaten und selbstständig, oft über längere Zeit erarbeiteten Hausarbeiten. Obwohl Letztere mit den amerikanischen „papers“ vergleichbar sind, kommen die schriftlichen Arbeiten junger deutscher Studierender der wissenschaftlichen Form, die ihre zukünftige geistige Tätigkeit dominieren wird, um vieles näher und bereiten ehrgeizige Studierende auch besonders früh auf genau die Arbeitsweise vor, die im Lauf ihrer weiteren Karriere von ihnen zu leisten sein wird. Dagegen verlangt die amerikanische Ausbildung bis zum fortgeschrittenen „Graduate“-Studium von den Studierenden weniger und viel kürzere Referate (ungefähr 5 Minuten), verlegt sich eher auf Prüfungen, sieht überstrukturierte Aufgabenstellungen vor und riskiert auf diese Weise im Umgang mit den Studierenden den Stempel „verschult“. Die Erwartung höherer Standards in Deutschland von Anfang an fördert eigenständiges Denken – genauso wie derjenige, der ohne Stützräder Fahrradfahren lernt, am Ende den sichereren Fahrradfahrer abgibt.

## 3) Doktorväter und Stammbäume

Das Geschichtsstudium in Deutschland vermittelt das notwendige Bewusstsein für die Geschichte dieser Wissenschaft. Was waren die Modi historischer Analyse, wie haben Historiker gedacht, welche Methoden, Quellen, Interpretationen haben sie angewandt und was ist deren heutige Bedeutung – diese Fragen gehören zwingend zu einer vollständigen Historikerausbildung dazu, werden in amerikanischen Studienplänen aber oft stiefmütterlich behandelt, vor allem im Grundstudium bzw. als „undergraduate“. Das deutsche Geschichtsstudium ist anders, und die Tradition der Festschriften soll hier als Beispiel dienen: Diese Sammelbände machen die Verbindungen zwischen den unterschiedlichen Generationen von Wissenschaftlern transparent, geben Einblick in Ursprung und Fortentwicklung verschiedener Splittergruppen und Schulen. So werden deutsche Geschichtsstudenten von Anfang an besser auf die Realitäten der akademischen Welt vorbereitet, zeigen Treue gegenüber einer wissenschaftlichen Herkunft, oder passen sich dem politischen oder ideologischen Zeitgeist an.

#### 4) Lehrstuhlkultur

Das deutsche Lehrstuhlssystem ermöglicht es jungen Wissenschaftlern – sowohl am Anfang ihres Studiums (Hiwis) als auch im fortgeschrittenen Stadium (Wissenschaftliche Mitarbeiter) –, zu einer Forschungsgruppe zu gehören, Teil eines kollektiven größeren Ganzen zu sein. Es war Teil der Lehrstuhl-idee, Studierende und junge Professorinnen und Professoren dadurch zu fördern, dass sie an Veröffentlichungen und gemeinsamen Forschungsprojekten teilnehmen können. Im Gegensatz dazu haben amerikanische „graduate students“, d. h. Promovierende, ein ganzes Komitee von Beratern, aber oft keine einzelne Person, die sich gerade für sie verantwortlich fühlt, besonders in finanzieller Hinsicht. Das deutsche System in seiner optimalen Form begünstigt eine Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehung, die für beide Seiten zuträglich sein kann, während die unsichere Position der amerikanischen Promovierenden immer wieder einzelne durchs Netz fallen lässt.

#### 5) Außerhalb des Elfenbeinturms

Dank der breiten Kulturlandschaft in Deutschland und mangels einer ausreichenden Zahl von Lehrstühlen bereitet das deutsche System seine Studenten und Promovenden auf eine Vielzahl von verschiedenen Berufswegen vor. Die amerikanische Geschichtswissenschaft hat gerade erst begonnen, für Doktoranden ernsthaft Alternativen zur akademischen Laufbahn in Erwägung zu ziehen. Deutsche Studienpläne bieten Veranstaltungen über Berufsmöglichkeiten für Historiker auf den Gebieten Funk und Film, Journalismus, Politik, Museum und Verlag an. Nach meiner Erfahrung haben die Amerikaner Schwierigkeiten nachzuvollziehen, wie ein studierter Historiker etwas anderes machen kann als, Geschichte zu unterrichten, während kaum ein Deutscher seine Promotion mit dem Gedanken in Angriff nimmt, das Ziel seiner Arbeit müsste eine akademische Laufbahn sein.

#### 6) Lebensstil

Amerikanische Studierende würden sich für ein Geschichtsstudium in Deutschland entscheiden, weil das deutsche Studentenleben in kultureller, sozialer und wirtschaftlicher Hinsicht reizvoll ist. Günstige Eintrittspreise bei Kulturveranstaltungen, erschwingliche Mieten, intelligente und interessierte Kommiliton/innen und ein erleichterter Zugang zu den übrigen europäischen Ländern bilden den Anreiz für angehende amerikanische Historiker, in Deutschland zu leben und zu studieren. Obwohl einige vom bürokratischen Aufwand in Verwaltung und Archiven frustriert sind oder davon, dass sie die Geheimnisse der WG-Kultur nicht verstehen, genießen die meisten Amerikaner den anderen Blickwinkel und den entspannteren Rhythmus des deutschen städtischen Studentenlebens. Und für mich waren es hauptsächlich die Freundschaften zu deutschen Mitstudenten, die mich dazu motiviert haben, mein Geschichtsstudium in Deutschland fortzusetzen. Sie forderten und inspirierten mich in intellektueller Hinsicht und verkörperten eine Loyalität, wie ich sie in den Vereinigten Staaten selten gefunden habe.

*Aus dem Amerikanischen übersetzt von Bettina Wißmann*

THOMAS ADAM<sup>1</sup>

## Notes from Two Big Countries

In Reden und schriftlichen Beiträgen deutscher Politiker und mit der Hochschulreform befasster Intellektueller erscheinen die USA als das sagenhafte Land, in dem Milch und Honig fließen. Amerikanische Universitäten und Forschungseinrichtungen werden im deutschen Reformdiskurs als die perfekten Modelle vorgestellt, die nicht nur eine große Zahl von Nobelpreisträgern hervorgebracht haben, sondern auch in der Ausbildung der Studierenden den deutschen Universitäten um Lichtjahre voraus zu sein scheinen. Zur Lösung der deutschen Universitätskrise wird daher immer wieder auf die Einführung des „amerikanischen Modells“ in Deutschland gedrungen. Dabei wird vergessen, dass es „das amerikanische Modell“ so nicht gibt. Hinter diesem, von außen offensichtlich mit einem sehr eingeschränkten Blick auf die amerikanischen Eliteuniversitäten konstruierten Modell verbirgt sich eine quantitativ und qualitativ sehr differenzierte Universitätslandschaft, die zudem auf einem ganz anders gearteten Schulsystem aufbaut. Deutsche Universitätsreformer haben immer nur die herausragenden amerikanischen Universitäten wie zum Beispiel Harvard und Yale vor Augen, wenn sie die Überlegenheit des amerikanischen Systems preisen. Sie übergehen die Vielzahl kleinerer und kleinster Universitäten und *Community Colleges*, deren Niveau nicht einmal an schlecht beleumundete deutsche Universitäten heranreicht.

Für den außenstehenden Beobachter scheint sich die gesamte deutsche Reformdebatte nur darum zu drehen, wie man Studiengebühren rechtfertigen und einführen kann. Das amerikanische Modell lässt sich aber keinesfalls auf diesen einen Aspekt beschränken. Die Abwesenheit eines dem deutschen Abitur vergleichbaren Schulabschlusses hat Auswirkungen auf die Organisation des Universitätsstudiums und dessen Untergliederung in *undergraduate* und *graduate studies*. In den USA geht man davon aus, dass das deutsche Abitur etwa dem zweiten oder dritten Jahr in der *undergraduate*-Ausbildung an einer amerikanischen Hochschule entspricht. Nach in der Regel vier Jahren *undergraduate*-Studium erwerben amerikanische Studenten einen *Bachelor*-Abschluss. Zu diesem Zeitpunkt haben sie etwa das Niveau eines deutschen Studierenden im zweiten oder dritten Studienjahr erreicht.

In den folgenden Ausführungen werde ich, gestützt auf meine Erfahrungen, die ich an der University of Toronto (U of T) und der University of Texas at Arlington (UTA) in den

---

<sup>1</sup> Der Autor ist seit August 2001 Assistant Professor an der University of Texas at Arlington. Er lehrt deutsche und transatlantische Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Nach seinem Staatsexamen in Germanistik und Geschichte an der Universität Leipzig (1994) promovierte er mit einer Dissertation über das sozialdemokratische Milieu in Leipzig zwischen 1871 und 1933 an der Universität Leipzig (1998). 1999 erhielt der Verfasser ein Feodor Lynen Stipendium von der Alexander von Humboldt Stiftung für einen zweijährigen Aufenthalt an der University of Toronto. Zwischen 1999 und 2001 lehrte er deutsche Geschichte an der dortigen Universität und arbeitete an einem Forschungsprojekt zur stadtbürgerlichen Stiftungskultur in deutschen, kanadischen und amerikanischen Städten des 19. und frühen 20. Jahrhunderts im Vergleich.

letzten fünf Jahren gesammelt habe, einige ausgewählte Aspekte des amerikanischen und kanadischen Universitätssystems diskutieren. Doch zuvor möchte ich diese beiden universitären Einrichtungen kurz beschreiben.

Die University of Toronto ist mit ungefähr 63 000 Studenten die größte Universität Kanadas und neben McGill University das kanadische Äquivalent zu den amerikanischen, allerdings größtenteils privaten Ivy League Universitäten. Die University of Toronto ist eine international anerkannte Forschungsuniversität und besitzt eine der größten Universitätsbibliotheken in Nordamerika. Das *History Department* verfügt über 69 Hochschullehrer und 1700 Hauptfach- sowie 750 Nebenfach-Studenten auf dem *undergraduate* Niveau (Stand 2003). Die Zahl der Studenten pro Kurs kann von 16 Studenten in einem fortgeschrittenem Kurs (Kurse im vierten Studienjahr sind auf diese Höchstzahl begrenzt) bis zu 550 Studenten in einer Überblicksvorlesung (meistens im ersten Jahr der Universitätsausbildung) variieren.

Die University of Toronto steht ebenso wie Harvard oder Yale für eine eng begrenzte Gruppe von privaten und öffentlichen Universitäten, die sich durch umfassende private Finanzierung für Forschung und Lehre auszeichnen. Es sind jene Universitäten auf die deutsche Politiker so gerne verweisen. Jedoch können weder Toronto noch Harvard als repräsentativ für die Gesamtheit der amerikanischen und kanadischen höheren Bildungseinrichtungen gelten. Die Mehrzahl der amerikanischen Universitäten sind kleinere Einrichtungen, die durch staatliche Zuschüsse, private Stiftungen und Studiengebühren finanziert werden und in manchen Fällen gar nur eine *undergraduate*-Ausbildung anbieten. So ist die University of Texas at Arlington (UTA), an der ich lehre, viel repräsentativer für die amerikanische höhere Bildung als etwa Yale oder Harvard. UTA hat etwa 23 000 Studierende und einen großen Anteil so genannter *non-traditional* Studenten – d. h. Studenten, die bereits einen (oftmals schlecht bezahlten) Beruf haben und sich neben ihrer Arbeit weiterqualifizieren wollen. Die überwiegende Mehrzahl der Studenten stammt aus der unmittelbaren Umgebung (Nord Texas).

UTA ist eine *public university* (öffentliche oder staatliche Universität) und wird jeweils etwa zur Hälfte durch staatliche Zuschüsse und Studiengebühren finanziert. Im Gegensatz zu privaten Universitäten verfügt unsere Einrichtung, insbesondere das *History Department*, nur über beschränkte Mittel aus privaten Stiftungen wie zum Beispiel die Stiftung von C. B. Smith für die jährlich stattfindende *Webb Lecture*, die Webb-Smith Essay Competition und die Publikation der Vorträge. Unser *Department of History* hat gegenwärtig zwischen 300 und 350 *undergraduate*-Studenten und etwa 90 *graduate*-Studenten (50 Master Studenten und 40 Promotionsstudenten). 26 Hochschullehrer unterrichten Kurse, in die sich je nach Thema zwischen 10 und 300 Studenten eingeschrieben haben. Die Überblicksvorlesungen zur amerikanischen Geschichte sind die Kurse mit den höchsten Studentenzahlen, da jeder an unserer Universität eingeschriebene Student diese Grundkurse in amerikanischer Geschichte belegen muss. Kurse in europäischer Geschichte ziehen dagegen kaum mehr als 20 bis 50 Studierende an.

In der Struktur der *undergraduate*-Ausbildung unterscheiden sich die nordamerikanischen Universitäten von deutschen Universitäten grundlegend. Wie eingangs bereits angedeutet, kommen amerikanische Studenten mit einem niedrigeren Wissensniveau zur Universität als deutsche Abiturienten. Daher sind die ersten Semester an amerikanischen Universitäten viel weniger spezialisiert als in Deutschland, wo man sofort mit dem Fach-

studium beginnt. In den USA hält man dagegen an der Tradition des *studium generale* fest und verschiebt die Spezialisierung auf die Zeit nach dem *Bachelor*-Abschluss. Um nur ein Beispiel zu nennen: Studierende, die an einer Jura-Ausbildung interessiert sind, absolvieren zuerst eine allgemeine *undergraduate*-Ausbildung und beginnen ihr eigentliches Jura-Studium erst nach dem Abschluss dieses vierjährigen Universitätsstudiums.

Amerikanische und kanadische Studenten beginnen ihre Universitätsausbildung mit Überblicksvorlesungen in kanadischer, amerikanischer und europäischer Geschichte. Diese Vorlesungen werden durch Tutorials begleitet, in denen Promovierende in kleinen Diskussionsgruppen mit den Studenten die in den Vorlesungen behandelten Themen diskutieren. Tutorials sind eine der wichtigen Erfahrungs- und Finanzierungsquellen für Promovierende. Die Leitung dieser Tutorials erlaubt es den Promovenden, erste Unterrichtserfahrung zu sammeln und ein (wenn auch geringes) Einkommen zu erhalten. Im Gegensatz zur deutschen Tradition trägt die Mehrzahl der Lehrveranstaltungen in *undergraduate*-Programmen den Charakter einer Vorlesung. Seminare sind nicht Bestandteil der *undergraduate*-Ausbildung, und wenn doch, wie zum Beispiel an der University of Toronto, dann nur für fortgeschrittene Studenten in ihrem vierten und letzten *undergraduate*-Jahr. Das Humboldtsche Ideal der Einheit von Lehre und Forschung ist eben nicht, wie häufig behauptet wird, über den Atlantik gereist – die Passivität der Studienanfänger im Unterricht steht im deutlichen Gegensatz zu den Versuchen in Deutschland, die Studierenden ab dem ersten Semester am Unterricht aktiv teilhaben zu lassen. Im Gegensatz zur deutschen Tradition erwarten kanadische und amerikanische Professoren von ihren Studenten, dass sie für jeden Kurs zwischen zwei und sechs *textbooks* (Lehrbücher) kaufen. Professoren entwickeln für jeden Kurs einen Syllabus, der für jede Veranstaltung diejenigen Abschnitte der Bücher auflistet, die die Studenten zu lesen haben. Diese Lehrbücher sind die Basis für die Vorbereitung der Studenten auf Prüfungen und können unter Umständen zwischen 20 und 60 Dollar pro Buch kosten. Jeder Kurs wird mit einer schriftlichen Prüfung und/oder mehreren Seminararbeiten abgeschlossen. Um ein Beispiel zu geben: Für meinen Kurs in Europäischer Geschichte des 20. Jahrhunderts, den ich im Frühjahr 2004 gab, erwarte ich von meinen Studenten, dass sie eine Quelleninterpretation (etwa 5–7 Seiten), eine Seminararbeit (etwa 10–15 Seiten) und ein *Midterm Exam* (eine schriftliche Prüfung nach der ersten Hälfte des Semesters) schreiben sowie einen Vortrag in der Klasse halten. Da jeder Kurs mit einer Note abgeschlossen wird, entfallen kumulative Prüfungen wie die an deutschen Universitäten etablierten Zwischen-, Staatsexamen- und Magisterprüfungen. Amerikanische Prüfungen können – in einer negativen Interpretation – als eine Verschulung des Studiums interpretiert werden. Sie gewährleisten aber eine kontinuierliche Vorbereitung der Studierenden auf die jeweilige Lehrveranstaltung. Darüber hinaus tragen sie zu einer Senkung der Abbrecherquote bei und erfüllen eine Auslesefunktion, indem sie zu einem sehr frühen Zeitpunkt deutlich machen, wer zu einer Universitätsausbildung befähigt ist und wer nicht. Dies wird einigen Studierenden in Deutschland oftmals erst im Angesicht der Abschlussprüfungen nach vier oder fünf Jahren Studium offenbar.

Studenten an amerikanischen und kanadischen Universitäten haben die Gelegenheit, am Ende eines jeden Kurses ihre Professoren zu evaluieren. Anonyme Evaluierungsformulare ermöglichen es, dass Studenten ihre Hochschullehrer kritisieren und auf Probleme hinweisen können. Die Evaluierungsformulare werden gesammelt und vom Direktor des jeweiligen Institutes sowie den betreffenden Professoren gelesen. Nach meiner Erfahrung



sind diese Evaluierungen äußerst hilfreich – vor allem wenn Studierende darauf hinweisen, dass man zu leise gesprochen hat oder bestimmte Anforderungen nicht klar genug formuliert waren. Natürlich nutzen einige wenige Studierende die Evaluierungen auch, um über die Kleidung oder die Haartracht der Professoren herzufallen. Insgesamt aber haben sie einen wichtigen Platz in der amerikanischen und kanadischen akademischen Kultur. Sie spielen eine große Rolle in den ersten sechs Jahren einer Anstellung an einer nordamerikanischen Universität. Die ersten sechs Jahre, die Zeit, in der man den Titel *Assistant Professor* innehat, sind eine Probezeit, in der die Evaluierungen sowie Hospitationen der Kollegen darüber entscheiden, ob man eine Festanstellung (und die Beförderung zum *Associate Professor*) erhält oder nicht. Die akademische Kultur in den USA, in der es eine Unterteilung in Assistenten und Professoren nicht gibt, unterscheidet sich deutlich von der deutschen professorenzentrierten akademischen Kultur und gewährt nicht nur einen höheren Grad an sozialer Sicherheit, sondern auch einen höheren Grad an individueller Selbstständigkeit und Freiheit.

Die Einführung von Studiengebühren scheint in der Diskussion um eine Reform der Universität oft als Allheilmittel gesehen zu werden. Studiengebühren sollen auch dazu beitragen, die Langzeitstudenten zu bestrafen und damit Studienzeiten zu verkürzen. Meine Erfahrung mit kanadischen und amerikanischen Studenten, die beide für ihr Studium eine gewisse Gebühr entrichten müssen, macht jedoch deutlich, dass die pure Existenz von Studiengebühren nicht notwendigerweise zu kürzeren Studienzeiten führt. Sowohl in Kanada als auch in den USA verlangen öffentliche und private Hochschulen, dass sich die Studenten an der Finanzierung ihrer Ausbildung beteiligen. Fernsehwerbungen empfehlen daher jungen Eltern mit der Anlegung eines *College Funds*, eines Finanzdepots, noch vor der Geburt des betreffenden Kindes zu beginnen. In beiden Ländern gibt es einen gesellschaftlichen Konsens, dass Ausbildung nicht kostenlos sein könne, sondern dass sich der betreffende Student bzw. dessen Eltern an der Finanzierung der höheren Bildung beteiligen sollten. Im Unterschied zu den USA gibt es in der kanadischen politischen Kultur aber einen Konsens, dass Ausbildung erschwinglich bleiben müsse. Daher sind Studiengebühren in Kanada generell niedriger als in den USA – eine Situation, die sich manche amerikanische Eltern zunutze machen, indem sie ihre Kinder zur Ausbildung an kanadische Universitäten schicken. Die University of Toronto ist nicht nur eine der besten kanadischen Universitäten, sondern auch zugleich eine der teuersten, wenn es um Studiengebühren geht. Dennoch bezahlt ein undergraduate-Student für ein Geschichtsstudium pro akademisches Jahr nur etwa CAD\$ 5000,- (das entspricht etwa US\$ 3800,-). In den USA kann sich diese Summe durchaus auf US\$ 3000,- bis US\$ 30 000,- belaufen. Doch das bedarf genauerer Erläuterung.

Im amerikanischen Fall müssen wir zuerst zwischen *public* (staatliche oder öffentliche Universitäten) und *private universities* (private Universitäten) unterscheiden. Eine *public university* wird teilweise vom Staat mit Steuermitteln finanziert. Studiengebühren machen einen erheblichen Anteil des Budgets dieser Einrichtungen aus und können mehr als 50 Prozent des Budgets betragen. Private Universitäten werden hauptsächlich von privaten Geldgebern (Privatpersonen und Unternehmen), Studiengebühren und Stiftungen finanziert und erhalten nur geringe, wenn überhaupt, staatliche Zuschüsse. Sie erhalten nur geringe, wenn überhaupt, staatliche Zuschüsse. Im Falle der öffentlichen Universitäten müssen wir wiederum zwischen der *out of state tuition* und der *in state tuition* unterscheiden. Die *out of state tuition* ist von denjenigen Studierenden zu entrichten, die vor ihrem Stu-

dienantritt nicht ihren Wohnsitz in dem Bundesstaat haben, in dem sich die betreffende Universität befindet. Die *in state tuition* ist die Studiengebühr, die von Studenten gezahlt wird, die in dem Bundesstaat leben, in dem sich die betreffende Universität befindet. Der Unterschied zwischen beiden Gruppen von Studiengebühren ist erheblich. So bezahlt ein in Texas wohnender Studierender pro akademisches Jahr etwa US\$ 4000,-, ein nicht in Texas wohnender Studierender hingegen etwa US\$ 12 000,-. Der Unterschied zwischen *in state* und *out of state tuition* kann sogar noch erheblicher sein, wie das Beispiel der University of Wisconsin at Madison zeigt. Dort bezahlt ein undergraduate-Student etwa US\$ 5000,- pro akademisches Jahr an *in state tuition*, aber knapp US\$ 20 000,- für *out of state tuition*. Graduate-Studenten an dieser Einrichtung bezahlen etwa US\$ 7600,- pro Jahr an *in state tuition* und US\$ 22 800,- an *out of state tuition*. Diese Untergliederung erklärt, warum die Mehrzahl der Studierenden an amerikanischen Universitäten aus dem Bundesstaat stammt, in dem sich die betreffende Universität befindet.

Wie schon angedeutet, wird von den Studenten weiterhin erwartet, dass sie *textbooks* kaufen, deren Kosten sich, in Abhängigkeit von der jeweiligen Universität, auf US\$ 100,- bis 200,- belaufen können, sowie so genannte *segregated fees* (Gebühren für die Nutzung der Sporteinrichtungen, soziale Einrichtungen etc.) entrichten, die sich auf etwa US\$ 500,- pro Jahr belaufen können.

Studiengebühren sind aber nur eine Seite der Medaille. Ein umfangreiches finanzielles Förderungssystem, das Stipendien, *Teaching Assistant*-Positionen und finanzielle Beihilfen umfasst, sind die andere notwendige Seite dieser Medaille und bilden ein unerlässliches Gegengewicht zu den Studiengebühren. Eines dieser Programme, das für *undergraduate*-Studenten eingerichtet wurde, ist das *McNair Scholars Program* – ein nationales Programm, das durch das *U.S. Department of Education* finanziert wird. Jedes Jahr werden mindestens 28 Stipendien allein in unserer Hochschule an sozial benachteiligte Studenten oder Studenten, die von ethnischen Minderheiten stammen, vergeben. Der Schwerpunkt der finanziellen individuellen Förderung in den Geisteswissenschaften liegt jedoch auf den *graduate*-Studenten. Im Gegensatz zu Deutschland bewerben sich die Studenten nach dem Abschluss ihrer *undergraduate*-Ausbildung um einen Platz in einem *graduate*-Programm an einer bestimmten Universität. Die betreffende Universität wird in diesem Falle in Abhängigkeit von den Qualifikationen des Bewerbers, der Ausrichtung des *graduate*-Programms und den finanziellen Möglichkeiten der betreffenden Institution dem Bewerber ein Paket finanzieller Unterstützung anbieten. Die Höhe der finanziellen Leistungen kann dabei stark variieren. In einigen Fällen können Universitäten (*public* und *private universities*) eine Kombination aus Stipendien und *Teaching Assistant* Positionen anbieten, die die gesamten Kosten (Studiengebühr und Lebenshaltungskosten des Bewerbers) decken. In anderen Fällen, wie zum Beispiel in unserem *Transatlantic History PhD Program*, kann die betreffende Institution nur begrenzte finanzielle Unterstützung (Stipendien und *Teaching Assistant*-Positionen decken hier nur einen Teil der Kosten) zur Verfügung stellen.

Wenn in Deutschland nun über eine Einführung von Studiengebühren nachgedacht wird, dann sollten dabei nicht die anderen für Politiker und Hochschulreformer weniger einkömmlichen und daher weniger attraktiven Elemente des amerikanischen Modells außer Acht gelassen werden. Studiengebühren können nur dann erhoben werden, wenn auch das komplementäre System der individuellen finanziellen Förderung mit eingeführt wird. Das bereits in der Bundesrepublik vorhandene System von politischen und akade-

mischen Stiftungen wie etwa der Friedrich Ebert oder Konrad Adenauer Stiftung wird keineswegs ausreichen, um finanzielle Ungleichgewichte auszubalancieren. Wenn Studiengebühren erst einmal eingeführt sind und deren Existenzberechtigung prinzipiell anerkannt ist, werden die nächsten Auseinandersetzungen sich nur noch um die Erhöhung dieser Gebühr drehen.

Studiengebühren sind eine wichtige Quelle für die Finanzierung von Forschung und Lehre an amerikanischen und kanadischen Universitäten. Durch die Einstellung von einer vergleichsweise größeren Zahl von Hochschullehrern wird eine bessere Lehrende-Studierende-Korrelation erreicht, die Betreuung der Studierenden ist wesentlich intensiver. Studiengebühren sollten daher direkt in den Haushalt der betreffenden Einrichtung fließen und zur Anstellung einer größeren Zahl von Hochschullehrern führen. Im Gegensatz zu Deutschland gibt es in den USA eine Garantie, dass die Studiengebühren der Einrichtung zugute kommen und nicht zum Stopfen von Haushaltslöchern missbraucht werden können. Die Einführung von Studiengebühren bringt aber auch ungeahnte Gefahren mit sich, die in der deutschen Reformdiskussion bisher keine Rolle gespielt haben. Die amerikanische und kanadische Gesellschaft basiert auf dem kapitalistischen Grundsatz, dass jede gute Leistung bezahlt werden muss. Was nichts kostet, ist demzufolge nichts wert. Eine Ausbildung ist daher nur dann als hochwertig angesehen, wenn dafür bezahlt werden muss. Daher mag es auch nicht verwundern, dass die *Ivy League*-Universitäten die höchsten Studiengebühren abverlangen (aber auch die höchsten Stipendien zahlen können). Der im letzten Jahr aufgekommene Skandal um die Noteninflation an der Harvard University weist auf das Problem der Verkoppelung von hohen Studiengebühren und der Erwartung von guten Noten hin. Es gibt einige Studenten, die davon ausgehen, dass die Entrichtung einer Studiengebühr ihnen automatisch einen erfolgreichen Abschluss garantiert. Ebenso ist es ein Fehlschluss zu erwarten, dass die Einführung von Studiengebühren automatisch zu kürzeren Studienzeiten führen wird. Ich erlebe immer wieder, dass sich Studierende für meine Kurse zur deutschen Geschichte einschreiben, aber niemals in der Klasse auftauchen und am Ende des Semesters ein „F“ erhalten (was bedeutet, dass sie durchgefallen sind). Finanzielle Verantwortung resultiert eben nicht automatisch in einer höheren Motivation, besseren Leistungen oder einem regelmäßigen Besuch der betreffenden Kurse.

Es sollte deutlich geworden sein, dass es die amerikanische Universität, wie sie im deutschen Hochschulreformdiskurs oftmals beschworen wird, so nicht gibt, sondern dass sich im Ergebnis einer äußerst selektiven Beobachtung der amerikanischen Universitätslandschaft ein Idealmodell herauskristallisiert hat, das mit der Realität kaum etwas gemein hat. Die höhere Zahl von Universitätsprofessoren, die eine intensivere Studierendenbetreuung ermöglicht, der unterschiedliche Aufbau des Studiums (*undergraduate* und *graduate studies*) und die finanzielle Unterstützung für Studierende sind jedoch integrale Bestandteile der amerikanischen und kanadischen Universitäten, die nicht übersehen werden können und sollten.

DANIEL MARK VYLETA<sup>1</sup>

## Werdegang eines Historikers im englischen Universitätssystem

### *Eine Skizze*

Vorab ein Eingeständnis: Zu einem Vergleich mit dem deutschen Universitätssystem und -dasein fehlt mir jegliche Grundlage. Ich habe mein gesamtes Studium an englischen Universitäten verbracht und seit Abschluss meines Doktorats nur an Institutionen englischen und amerikanischen Bildungsmusters gelehrt. Die Sozialisation in der anglo-amerikanischen Wissenschaftskultur geht so weit, dass mir, während ich diese Zeilen schreibe, die Worte nur bleiern von der (metaphorischen) Feder tropfen: Wissenschaftlich zu schreiben heißt für mich auf Englisch schreiben. Dieser Grenzgänger ist assimiliert; meine einzige deutschsprachige Universitätserfahrung, die mir als Orientierung dienen kann, beschränkt sich auf zwei Semester an der Universität Wien. Ich wähle deshalb einen persönlichen, vielleicht auch journalistischen Ton, um darauf hinzuweisen, wie persönlich die folgende Analyse zu lesen ist: Ich will nicht in Anekdoten schwelgen, aber mir ist bewusst, wie sehr Form der Lehre und Prüfungen, Wissenschaftskultur und Fakultätsstrukturen an spezifische Institutionen gebunden sind und wie wenig meine Erkenntnisse auf sauberer Empirie beruhen.

Das englische Grundstudium ist zumeist dreijährig und führt zum *Bachelor of Arts* oder dem *Bachelor of Science*; in Schottland ist ein vierjähriges Grundstudium zum *Masters of Arts/Science* gängig. Die möglichen Fächerkombinationen werden durch das Kursangebot der jeweiligen Universität bestimmt, wobei die Konzentration auf ein einziges Fach durchaus üblich ist. Das Studium ist stark verschult: Studenten durchlaufen ihre Studienzeit synchron in ihren jeweiligen Jahrgängen, wobei in den meisten Universitäten eine Jahresendprüfung absolviert werden muss. Die Durchfallquote ist gering, an renommierten Institutionen verschwindend gering. Absolventen natur- wie auch geisteswissenschaftlicher Fächer bewerben sich auf nahezu identischen Berufsmärkten, und für einen großen Teil britischer Hochschulabsolventen existiert kein offensichtlicher Zusammenhang zwischen dem im Studium angeeigneten Fachwissen und der beruflichen Karriere. Die im Beruf benötigten *skills* werden in der Praxis erlernt. Berufsorientierte Studiengänge existieren, gerade an neueren Hochschulen, und erfreuen sich in jüngsten Jahren wachsender Beliebtheit. Das Studium ist gebührenpflichtig, und vor wenigen Monaten wurde eine Erhöhung der Universitätsgebühren zu einem Maximum von 3000 Pfund gesetzlich verabschiedet. Weitere Erhöhungen sind durchaus denkbar, und Kritiker deuten die Gesetzesänderung als

---

<sup>1</sup> Der Verfasser erwarb 1993 sein deutsches Abitur und studierte anschließend an der University of Cambridge (BA Hons., PhD) und an der University of Manchester (MA). Zurzeit arbeitet er als Junior Research Fellow am Fitzwilliam College, Cambridge.

einen Schritt in Richtung graduelle Privatisierung der Universitäten. Der typische englische Student kann bis zum Studiumsabschluss schon jetzt Schulden von etwa 15 000 Pfund anhäufen, wobei diese Anleihen nahezu zinsfrei von speziellen *Student Loans Companies* gestellt werden.

Soviel zum Grundstudium. Wer weiter studieren will, bewirbt sich um ein Stipendium von dem für seinen/ihren Fachbereich zuständigen, staatlich finanzierten Gremium. Vereinzelt gibt es auch von den Universitäten gestellte Stipendien. Ein Anteil der *graduate students* finanziert sich selbst, vor allem für das (meist einjährige) *Master of Arts* Studium; die jährlichen Gebühren für ein geisteswissenschaftliches Fach liegen dabei zurzeit bei etwa 2900 Pfund. Die Stipendiumbewerbung in den Geschichtswissenschaften für MA und PhD (d. h. Promotions-) Studien erfolgt in Form einer fünfhundert Worte umfassenden Synopse des Forschungsvorhabens, der Bilanz der bisherigen Studienleistung und mehrerer akademischer Empfehlungsschreiben. Studenten wechseln zwischen Grund- und weitergehendem Studium oft die Universität, wobei nur eine Handvoll britischer Universitäten größere *graduate communities* vorweisen können. Die Stipendien decken im Normalfall Studiengebühren wie auch die Lebenshaltungskosten.

Das eben genannte Forschungsvorhaben erlaubt Einblick in die gängigen akademischen Werte Großbritanniens. Ein gutes Forschungsvorhaben zeichnet sich dadurch aus, dass es für den Laien verständlich erklärt, warum die angestrebte Arbeit interessant und originell ist. Hierbei gilt es, den analytischen Ansatz bereits zu diesem Zeitpunkt argumentativ in die existierende Literatur einzubetten und das mögliche Resultat zumindest andeutungsweise auszuleuchten. Synthese ist hierbei wenig gefragt: Natürlich wird eine gute Grundierung in der historiografischen Tradition verlangt, aber es geht genau darum, diese Tradition in Frage zu stellen und durch neue Denkweisen, Fragestellungen und empirische Ergebnisse zu erweitern. Grundsätzlich gilt diese Arbeitslogik schon für MA-Arbeiten und selbst bei den kleinen Hausarbeiten – *essays* –, die einen zentralen Platz im Grundstudium geisteswissenschaftlicher Fächer einnehmen.

Die traditionsreichste Form der Lehre findet dabei an den Universitäten Cambridge und Oxford statt. Hier herrscht in vielen Fächern weiterhin das *tutorial system*. Der Hauptanteil der Lehre ist hier in ein wöchentliches Treffen zwischen Lehrendem und Studenten komprimiert. Dem Studenten/der Studentin wird eine Frage und eine Liste relevanter Literatur übermittelt. Er oder sie arbeitet sich durch einen Teil dieser Liste und bereitet eine knappe Woche lang eine Antwort darauf vor, ob Terror und Krieg in der Französischen Revolution in kausalem Verhältnis stehen oder welchen Zusammenhang man zwischen Machiavellis *Prinzen* und seinen *Diskursen* zu sehen hat. Die Antwort wird in drei bis fünf Seiten kurz, prägnant und argumentativ niedergeschrieben und an den Tutor abgegeben. Es folgt eine einstündige Diskussion über den Essay, wobei die Thesen des Studierenden aus einem anderen Blickwinkel beleuchtet, kritisiert und überworfene werden können. Grundsätzlich nehmen vom Post-Doktoranden bis zum Professor fast alle Akademiker in „Oxbridge“ an diesem System teil, und es kommt nicht selten vor, dass sich ein Studienanfänger gleich in der ersten Woche mit jener Person in eine Diskussion verwickelt sieht, die einen Großteil seiner Schulbücher geschrieben hat.

An anderen Universitäten des Landes ersetzen Seminare diese – finanziell sehr aufwendigen – Tutorien. Es existieren auch Kurse, die rein auf Vorlesungen beruhen. Der Essay gilt aber fast überall als wichtigstes Werkzeug der Leistungsüberprüfung; in den Examen am

Jahresende beantwortet man ähnliche Fragen, wenn auch unter enormem Zeitdruck, ein System, das schon für die *A-Levels* (die englischen Abiturprüfungen) verwendet wird. „Fakten“ werden so nie von „Thesen“ oder „Interpretationen“ getrennt, und der englische Geschichtsstudent lernt Geschichte vor allem auch als Kontroverse zwischen einzelnen Historikern kennen. Gute Student/innen lernen es, die gestellte Frage frontal „anzugreifen“ und sie selbständig in einen analytischen Rahmen zu fügen. Die Struktur des Essays gehorcht den Anforderungen des jeweiligen Arguments; narrative Passagen sind hier verpönt (wobei sie im populären, britischen Geschichtsbuch dann aber wieder zelebriert werden); der wissenschaftliche Apparat gilt erst einmal als uninteressant und wird (wenn überhaupt) später im Studium, ganz nebenbei, absorbiert. Im Gegensatz zu den meisten US-amerikanischen Universitäten steht ein Großteil der Universitätslehrer Textbüchern skeptisch gegenüber, und auch Testformen, die rein faktisches Wissen überprüfen, spielen kaum eine Rolle im Lehrbetrieb. Mündliche Prüfungen sind im Grundstudium fast gänzlich unbekannt.

MA- und PhD-Studiengänge folgen selbstverständlich anderen Regeln. MA-Kurse gelten als Vorbereitung für die selbstständige Forschung. Zumeist belegt der/die Studierende eine Reihe von Modulen, in denen Fachliteratur innerhalb eines spezifischen Themengebietes im kleinen Seminar wöchentlich durchgekaut wird. Zum Semesterende muss für jedes Modul eine etwa zwanzigseitige Hausarbeit eingereicht werden, wobei diese jetzt auch die formalen Kriterien einer wissenschaftlichen Arbeit erfüllen muss (das hierfür notwendige Wissen wird in Methodik-Kursen vermittelt). Die Arbeiten greifen einen kleinen Aspekt des eben absolvierten Kurses auf und entwickeln ein originelles Argument; typisch sind zum Beispiel Arbeiten, die eine einzelne Quelle im Detail ausloten und das Resultat in den Kontext (und oft in Opposition) zu existierenden historiografischen Paradigmen setzen. Der MA wird durch eine längere Arbeit abgeschlossen (typischerweise um die 15 000 bis 20 000 Wörter), bei der ähnliche Ansprüche gelten. Oft veröffentlichen MA-Studenten Essays oder Aspekte ihrer MA-Dissertation in wissenschaftlichen Zeitschriften.

Das britische PhD-Studium ist, gemessen am internationalem Standard, kurz, individualistisch und wird oft als eigenbrötlerische, sogar einsame Lebensperiode empfunden. Wie oben beschrieben, liegt die Projektwahl völlig in Händen des Promotionsanwärters. Die meisten Interessenten kontaktieren im Voraus potenzielle Betreuer (*Supervisor* genannt) informell per Email, um sich zu vergewissern, ob eine Betreuung für ihr Projekt möglich wäre. *Supervisor* nehmen dabei auch Projekte an, die weder ihren empirischen Forschungsschwerpunkten noch ihrer methodischen Ausrichtung entsprechen – es geht bei der Betreuung vor allem um den Austausch von Ideen, um Literaturhinweise und Hilfestellung bei den praktischen Problemen wissenschaftlichen Arbeitens. Auf die tatsächlich erarbeiteten Argumente der Dissertation nehmen *Supervisors* nur durch Diskussion und kritischen Kommentar Einfluss. Wichtig ist natürlich auch ihre Rolle als *Referee* – Verfasser von Empfehlungsschreiben –, die im englischen Bewerbungssystem eine zentrale Rolle einnehmen.

Anders als etwa in den Vereinigten Staaten besuchen PhD-Student/innen in England meist keine formalen Kurse mehr. Auch sind sie nur selten in die Lehre eingebunden. Der Auftrag lautet schlicht, zielstrebig zu forschen, und das unter Zeitdruck: Ein Stipendium wird meist für drei Jahre ausgeschrieben. Wenn die Promotion länger als vier Jahre dauert und der/die Student/in ein aus öffentlichen Mitteln finanziertes Stipendium erhält, wird die

Universität für die Verzögerung bestraft: Im Folgejahr kann sie damit rechnen, dass weniger Stipendien an sie verteilt werden.

Aus diesem Zeitdruck, der reinen Konzentration auf die Forschung, der Eigenverantwortung bei der Themenwahl und der oft beklagten Knappheit des Stipendiums (das viele Student/innen über die Dreijahresperiode hinaus strecken müssen, während sie der Arbeit den letzten Schliff geben) erklärt sich jenes eingangs erwähnte Eigenbrötlerum. Dazu kommt, dass nur einige wenige Universitäten größere Zahlen von *graduate students* in einem Fach wie Geschichte vorweisen können und so die Möglichkeit des professionellen wie persönlichen Austausches in *graduate seminars* oft sehr begrenzt ist.

Angenommen, alles „klappt“: Man formuliert ein gutes Projekt, feilt im ersten Jahr oft bis zur Unkenntlichkeit daran herum und liest sich die zugehörige Fachliteratur an, findet im zweiten Jahr die notwendigen Quellen im Archiv vor und wertet sie aus, rafft das Ganze zu einer provokanten, klar formulierten These zusammen, bringt sie im dritten, vielleicht vierten Jahr zu Papier und übersteht dann noch die mündliche Prüfung (*viva* genannt) ohne größeren Aderlass – so landet man auf dem auch hierzulande dünnen, von qualifizierten Anwärtern überschwemmten Arbeitsmarkt. Dieser artikuliert sich in einigen Fachzeitschriften – das *Times Higher Educational Supplement* ist zum Beispiel eine eigenständige, wöchentlich erscheinende Publikation, die sich ausschließlich der Universitätspolitik, Bücherrezensionen, dem Meinungs austausch und Karrierechancen widmet – und im Internet. Es gibt verschiedene Arten von Stellen: *Postdoc* (eine Forschungsstelle, die nach dem Doktorat aufgenommen wird und die mit zumeist nur leichtem Lehrauftrag verbunden ist, um dem/r aufstrebenden Akademiker/in Zeit zu geben, sich durch Publikationen zu etablieren), zeitlich begrenzte *Lectureships*, zeitlich unbegrenzte *Lectureships* und natürlich auch *Chairs*, d. h. Lehrstühle für Professoren. Da es keine Habilitation gibt, stehen Letztere theoretisch allen Bewerbern offen, werden praktisch natürlich an anerkannte Autoritäten mit langen Publikationslisten vergeben. Die Professur ist in anderen Worten eine Beförderung, die durch Bewerbung auf eine Stelle angestrebt werden kann; die meisten professionellen Wissenschaftler Großbritanniens verbringen ihre oft durchaus erfolgreiche Karriere ohne Professortitel.

Es gibt nur wenige Regeln für Bewerbungen. Man schreibt einen Bewerbungsbrief, schickt den Lebenslauf ein, kontaktiert zwei oder drei *Referees*, die ihre Empfehlungsschreiben direkt an die jeweilige Universität senden. Zeugnisse etc. sind zu diesem Zeitpunkt selten erwünscht. Überlebt man es in die zweite Runde, wird man darum gebeten, ein *writing sample* – sprich: einen akademischen Beitrag, ein Buchkapitel oder einen Teil der Dissertation – einzuschicken. Aus den oft Hunderten von Bewerbern wird so eine Handvoll ausgesucht und zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen, zu dem vielerorts eine Präsentation der eigenen Forschung vor versammelter Fakultät gehört. Hat es geklappt, folgt (oft sehr schnell) ein Anruf oder eine E-mail, dann ein individuell ausgearbeiteter Vertrag. Gehälter fangen bei 15 000 Pfund für post-doktorale Stellen an; das Einstiegseinkommen eines *Lecturers* liegt zumeist unter 25 000 Pfund, wobei die britischen Steuern niedrig, die Lebenshaltungskosten allerdings schockierend hoch ausfallen.

Ein paar Worte zu Publikationen. Die Dissertation wird nicht automatisch veröffentlicht. Die meisten PhD-Arbeiten werden examiniert, an die jeweilige Universitätsbibliothek abgegeben und dort katalogisiert und dann im Großen und Ganzen vergessen. Selbstverständlich ist es im Interesse des/der Promovierenden, die Arbeit als Monografie einem

größeren Publikum vorzustellen. Hierzu wendet er oder sie sich selbstständig an geeignete akademische Verlage, deren Lektoren mit Hilfe externer Fachgutachter geeignete Projekte auswählen. In den meisten Fällen wird die Doktorarbeit gründlich überarbeitet, bevor es zur Publikation kommt: oft, indem ihre Erkenntnisse in einen breiteren, narrativeren Kontext gesetzt werden, der die Arbeit für eine größere Leserschaft verständlich und relevant machen soll. Das Honorar für wissenschaftliche Werke dieser Art ist meist klein bis winzig, die Gewinnspanne für die Verlage ebenfalls eher bescheiden. Beiträge für wissenschaftliche Fachzeitschriften werden mit kurzer Notiz direkt an den zuständigen Lektor eingeschickt und im üblichen *peer review* Verfahren geprüft.

Es fällt mir schwer, ein Urteil über Schwächen und Stärken des hiesigen Universitätsystems zu fällen. Im Studium fallen einem das Fehlen einer mündlichen Komponente und die totale Fokussierung auf eine einzige Prüfungsvariante auf. Die Geschwindigkeit des Studiums ist markant und bringt Vor- und Nachteile. In einem System, in dem die Student/innen mittlerweile beträchtliche Gebühren zahlen, wird sie sicherlich von den meisten Teilnehmern willkommen geheißen; kritischen Geistern mag das Ganze zu hastig und zielstrebig vonstatten gehen – es bleibt wenig Zeit für Nabelschau oder Selbstfindung. Die Orientierung der Forschungsarbeit an den Erfordernissen des akademischen Marktes und die Notwendigkeit, immer neue, aggressive Thesen zu entwickeln, mag die intellektuelle Entwicklung beflügeln, mag aber auch ausgewogener, langsam gereifter Einsicht im Wege stehen. So hörte ich unlängst ein Mitglied älterer Garde bei einer Konferenz darüber maulen, dass bei all dem *Research* (Forschungsarbeit) die Tugend des *Scholarship* (fundierten, belesenen Wissens) auf der Strecke bleibe. Positiv erscheint mir die relative Abwesenheit von Hierarchien: Jeder Magisterstudent hat das Recht und die Pflicht, den großen Autoritäten Paroli zu bieten, und gerade vom jungen Wissenschaftler will man Kontroverses hören. Unerfreulich für den Kontinentaleuropäer mag das Nomadendasein erscheinen, dem sich Wissenschaftler hier gerade am Karriereanfang unterwerfen; ein jährlicher Wechsel der Universität und damit häufig der Stadt und Region ist über einen Zeitraum von bis zu fünf Jahren nicht ungewöhnlich. Andererseits sind solche Wanderjahre auch in anderen Berufszweigen in Großbritannien nicht ungewöhnlich und werden als Preis des flexiblen Arbeitsmarkts akzeptiert oder zumindest als schlichte Lebensrealität ebenso toleriert wie die hohen Mieten und unzuverlässigen Züge.

So viel zu einer Impression des akademischen Lebens hier, vom Studieneinstieg bis zum Karriereziel des renommierten Lehrstuhls. „Grenzgänger“ sind übrigens schon lange fester Bestandteil des Systems, und in jedem Jahr finden sich neue Grundstudenten und Doktoranden ein, häufig auch aus Deutschland. Ich denke, es lockt uns das Wetter.



## Gute Geschichte kostet gutes Geld

Etwas eleganter als obiger Titel, aber inhaltlich übereinstimmend äußert sich der *Economist* auf seiner Titelseite über die Zukunft der europäischen Universitäten: „Pay or decay“.<sup>2</sup> In der Tat brauchen gute historische Lehre und Forschung wenig, was nicht für Geld zu haben wäre. Eine gut ausgestattete Bibliothek – bitte mit fremdsprachiger Literatur und qualifizierten Bibliothekaren – und eine große Anzahl von Lehrenden für eine relativ geringe Anzahl von Studierenden sind noch nicht alle, aber doch fast alle Zutaten, die eine erfolgreiche Geschichtsfakultät benötigt.

Wenn sich also der Blick neidvoll nach Westen richtet und über den Erfolg amerikanischer oder britischer Hochschulen nachgedacht wird, dann ist es sicherlich interessant, über Unterschiede zwischen den Wissenschaftskulturen nachzudenken. Ist die angelsächsische Geschichtsschreibung elegant oder oberflächlich? Sind deutsche Publikationen langweilig oder gründlich? Bei der Beantwortung dieser Fragen wird viel vom Geschmack des Beobachters abhängen. Mehr noch: Nicht selten sind die angeblichen Unterschiede zwischen deutscher und angelsächsischer Wissenschaftskultur stilisiert. Die vermeintlichen Gegensätze sind oft nichts weiter als unterhaltsame Anekdoten, die alte Klischees bedienen.

Neben den kulturellen Unterschieden lohnt es sich zweifellos auch, die verschiedenen Organisationsstrukturen von Forschung und Lehre unter die Lupe zu nehmen. Kaum jemand, der beide Systeme von innen gesehen hat, wird noch ernsthaft dem deutschen Lehrstuhl das Wort reden. Längst hat sich die Strukturierung in Fachbereiche als überlegen herausgestellt. Tatsächlich ist diese Einsicht schon so alt, dass sie bereits ein Teil der deutschen Bildungsreformen der siebziger Jahre war. Das Scheitern der Reorganisationsvorschläge aus dieser Zeit muss zur Warnung dienen. Diejenigen, die innerhalb des existierenden Systems erfolgreich waren bzw. an ihrem Erfolg innerhalb dieses Systems arbeiten, werden gegen jede Veränderung erbittert Widerstand leisten. Jan Plamper bringt es auf den Punkt, wenn er in seinem Essay anmerkt, dass der „Anstoß zur Reform“ von außen, namentlich von der Politik kommen muss.

Wie entscheidend ist es aber, ob man seine Dozenten mit einem fröhlichen „Hi Bob“ oder mit einem korrekten „Guten Morgen, Herr Professor Müller“ begrüßt? Ist es wirklich entscheidend, ob Professor Müller einen Lehrstuhl innehat – „C4“ und „C3“ lauten die beschwörend geraunten Zusätze, die die Machtfülle von Professor Müller mit nahezu

---

<sup>1</sup> Der Autor hat seine Promotion zur ökonomischen Ideengeschichte am St. Edmund's College der University of Cambridge abgeschlossen und arbeitet dort als Research Fellow zur Geschichte der Besteuerung des 18. Jahrhunderts. Vor der Promotion absolvierte er einen Magister Artium in Geschichte an der Ruhr-Universität Bochum und einen Master of Arts in Economics an der New School for Social Research, New York.

<sup>2</sup> The Economist, 24. 1. 2004.

mathematischer Genauigkeit bestimmen – oder ob der Dozent wie Bob ohne Assistenten, wissenschaftliche Mitarbeiter, studentische Hilfskräfte und Sekretärin auskommen muss? Ist es nicht viel wichtiger, welches Budget für Forschung und Lehre zur Verfügung steht? Die Vereinigten Staaten lassen sich ihre Universitäten sieben Prozent ihres Bruttoinlandsprodukts (BIP) kosten, Deutschland gibt dafür nur 5,3 Prozent aus. Damit platziert sich Deutschland knapp vor Thailand, muss allerdings schon den Vergleich mit Malaysia scheuen. Die Vereinigten Staaten dagegen liegen mit ihren Bildungsausgaben weltweit in der Spitzengruppe. Noch krasser ist der Unterschied, wenn man die Ausgaben pro Studierenden vergleicht. Im Jahr 2000 hat Deutschland 10 898 Dollar pro Student ausgegeben, die USA haben mit 20 358 fast das Doppelte aufgewendet.<sup>3</sup> Wenn das Gras also auf der anderen Seite des Atlantiks häufig grüner ist als bei uns, dann könnte das daran liegen, dass es mehr gegossen wird. Selbstverständlich geben die Statistiken der OECD keine Antwort darauf, wie das Budget genutzt wird. Sie geben auch keine Auskunft darüber, wie die Ressourcen zwischen den verschiedenen Fachbereichen verteilt werden. Doch wie entscheidend können solche Fragen für den Vergleich von Bildungssystemen noch sein, wenn die Grundvoraussetzungen so verschieden sind?

Noch ungleicher werden die Ausgangsvoraussetzungen, wenn durchschnittliche deutsche Universitäten mit den Besten des amerikanischen Hochschulwesens verglichen werden. Das Gefälle zwischen der finanziellen Ausstattung der Universitäten in Bochum und Princeton ist steil. Allerdings besucht auch nur ein winziger Anteil der amerikanischen Studenten diejenigen amerikanischen Universitäten, die immer wieder in der gegenwärtigen Diskussion zitiert werden. Es soll damit nicht dagegen argumentiert werden, sich an den Besten zu messen. Man muss sich allerdings darüber im Klaren sein, dass man dann keine Vergleiche mit „amerikanischen Universitäten“ anstellt, sondern mit „den besten amerikanischen Universitäten“.

Wie geht es aber nun an einer üppig ausgestatteten Geschichtsfakultät zu? Ich will hier nicht von den Vereinigten Staaten berichten, sondern von einer Universität in Großbritannien. Die Universität Cambridge leistet sich einen Luxus, den man auch in Harvard und Princeton vergeblich sucht. Nur in Oxford und Cambridge gibt es Einzelunterricht für die Studierenden. In so genannten Supervisions werden angehende Historiker – genau wie ihre Kollegen in anderen Fachbereichen – einzeln oder zu zweit unterrichtet. Die politische Ideengeschichte zwischen 1700 und 1890 wird zum Beispiel in sechs etwa einstündigen Sitzungen erschlossen. Zu jeder Sitzung sind Hausarbeiten zu verfassen, und der Supervisor ist auch außerhalb der Lehrveranstaltung für Nachfragen zu erreichen. Neben den Supervisions gibt es auch Seminare und Vorlesungen. Wenn es nun gelingt, unter solchen Bedingungen Geschichtsstudenten besser auszubilden, dann liegt das ganz einfach daran, dass die Lehrenden mehr Zeit für die Studierenden aufwenden können. Dass auf Nachfragen eine prompte und ausführliche Antwort erfolgt, ist unter diesen Bedingungen keine Überraschung.

Zweifellos spielen auch die Aufnahmebeschränkungen eine Rolle beim hohen Niveau der Absolventen in Cambridge. Wenn man sich allerdings im Unterricht über die politische Ideengeschichte des 18. Jahrhunderts der Frage gegenüberstellt, wo denn nun eigentlich dieses „Zürich“ liege, dann beginnt man an der Qualität des Auswahlprozesses bzw. an der

3 OECD, *Education at a glance* (Paris, 2003), Tabellen B2.1c und B6.2.

Schlagkraft des Auswahlarguments zu zweifeln. Mehr als das Auswahlverfahren trägt wohl die Unterrichtssituation zum Erfolg der Ausbildung in Cambridge bei. Die entspannte Atmosphäre des Einzelunterrichts bietet eben die Möglichkeit, auch eine solche Frage zu stellen und sie beantwortet zu bekommen. Wenn man weiterhin bedenkt, dass ein Studierender hier noch von seinem College Tutor und einem Director of Studies betreut wird, dann überraschen die Erfolge bei der akademischen Ausbildung nicht mehr. Während Studierende an den meisten deutschen Hochschulen anonym bleiben, werden Schwächen und Formtiefs unter solchen Bedingungen gleich bemerkt. Dieses System führt jedoch nicht nur zu besserer Betreuung, sondern auch zu besserer Auslese. Der pro forma Geschichte studierende Taxifahrer oder Kellner ist in Cambridge nicht vorstellbar.

Man muss kein Wirtschaftshistoriker sein, um hier einen direkten Zusammenhang zwischen den zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln und der Qualität der Ausbildung zu erkennen. Mehr Britische Pfund pro Studierenden bedeuten, dass mehr Stunden Lehre für die Ausbildung eingekauft werden können. Woher aber soll das Geld kommen, um an deutschen Hochschulen Einzelunterricht anzubieten? Dazu sei zunächst einmal bemerkt, dass es nicht gleich Einzelunterricht sein muss. Jede Verbesserung des zahlenmäßigen Verhältnisses zwischen Lehrenden und Studierenden wird einen positiven Effekt auf die Qualität der Ausbildung haben. Insbesondere, wenn den Lehrenden noch vorgeschrieben wird, mehr Sprechstunden anzubieten und sich mehr an der Universität aufzuhalten. Es bleibt jedoch die Frage, woher die zusätzlichen Mittel kommen sollen.

Ein Blick auf die Geldquellen zweier angelsächsischer Universitäten mag hilfreich sein. Die Auswahl der Beispiele kommt daher, dass der Autor sie aus erster Hand kennt. Zur ersten Supervision, die ich hier in Cambridge erhalten habe, traf ich meine akademische Betreuerin in ihrem Arbeitszimmer im King's College. Für den Ideenhistoriker ist dieses Arbeitszimmer vor allem deshalb von Interesse, weil dort am 25. Oktober 1946 Ludwig Wittgenstein Karl Popper mit einem Schürhaken bedroht haben soll.<sup>4</sup> Für den Wirtschaftshistoriker ist dagegen von Interesse, wer für die Errichtung des prächtigen Gebäudes bezahlt hat, in dem die Lehre in diesem Fall stattfand. Ein Blick auf die Internetseite [www.kings.cam.ac.uk](http://www.kings.cam.ac.uk) gibt Auskunft über die Herkunft des Geldes. Am Passionssonntag 1441 gründete Heinrich VI. das King's College und beschenkte es großzügig. Doch nicht alle Geschenke an die Colleges in Cambridge liegen so weit zurück. Im Jahre 2000 beispielsweise besuchte Bill Gates die Universität und gab ebenfalls großzügig. Neue Labore und ein Stipendienprogramm waren unter den Gründungen des Jahres 2000.

Ganz andere Finanzquellen ermöglichten die Gründung der zweiten angelsächsischen Hochschule, die ich aus erster Hand kenne. Die Wirtschaftsfakultät der New School for Social Research liegt im Gebäude eines alten Kaufhauses an der Kreuzung der 5. Avenue und der 14. Straße in New York. Als Heinrich VI. King's College gründete, trollten sich auf diesem Grundstück vermutlich noch Bären. Heute ist es Millionen wert. Das Kapital der New School stammt zum großen Teil aus einer Spende der Rockefeller Foundation aus den dreißiger Jahren. Mit dieser Finanzierung schuf Rockefeller die finanzielle Grundlage für die Errichtung der University in Exile im Rahmen der New School. Diese Einrichtung bot einer ganzen Reihe prominenter europäischer Intellektueller, die vor den Nationalsozialisten flüchten mussten, eine neue akademische Heimat. Die Spenden der Rockefeller

---

4 David Edmonds/John Eidinow, *Wittgenstein's Poker*, London 2001, S. 1.

Foundation verbinden in gewisser Weise auch die beiden hier genannten akademischen Einrichtungen. Wie die New School wird auch das Centre for History and Economics am King's College, an dem ich die Forschungen zu meiner Dissertation durchgeführt habe, zu einem großen Teil von der Rockefeller Foundation finanziert.

Angesichts dieser Spendenwut von angelsächsischen Monarchen, Ölmagnaten und Computer-Milliardären nimmt sich die Spendenbereitschaft der oberen Zehntausend in Deutschland eher bescheiden aus. Gegenüber einem jährlichen Spendenaufkommen von 200 Milliarden Dollar in den USA werden in Deutschland nur zehn Milliarden Dollar jährlich gespendet.<sup>5</sup> Ähnlich wie bei der Reformierung der Lehrstühle muss der Anstoß hier von außen kommen. Ein größerer Beitrag der Wohlhabenden zu Forschung und Lehre muss politisch initiiert werden. Da es in Deutschland an großzügigen Spenden mangelt, muss der finanzielle Beitrag zu Forschung und Lehre den unwilligen Mäzenen zur Pflicht gemacht werden: Steuern auf Gewinne und hohe Einkommen müssen wieder steigen, wenn Deutschlands Forschung und Lehre Weltklasse bleiben sollen. Wichtig ist jedoch, dass der Verwendungszweck der neuen Steuern klar definiert wird. Aus diesem Grund hat Edelgard Buhlman Recht, wenn sie eine zweckgebundene Erhöhung der Erbschaftsteuer vorschlägt. Allerdings bleibt abzuwarten, ob dieser Vorschlag in die Tat umgesetzt wird. Schon wird der Weg des geringsten Widerstandes gesucht. Statt von einer Abgabe auf hohe Vermögen wird nun von einer Finanzierung durch den Verkauf der Goldreserven der Bundesbank gesprochen.<sup>6</sup> Es ist jedoch fraglich, ob der Verkauf des „Tafelsilbers“ eine nachhaltige Lösung für die Finanzierung von Forschung und Lehre darstellt.

Wenn allerdings der *Economist* mit der Schlagzeile „Pay or decay“ titelt, dann sind zwar mit „decay“ die unterfinanzierten europäischen Universitäten gemeint, die Anforderung „pay“ jedoch richtet sich an die Studierenden. Dabei ist die Bildungspolitik selbst in Teilen der britischen Heimat des *Economist* schon über die Forderung nach Studiengebühren hinaus. In Schottland sind Studiengebühren bereits wieder abgeschafft worden. In Deutschland sollte dieser Weg gar nicht erst eingeschlagen werden. Um ökonomisch und kulturell in der Weltspitze mitzuspielen, braucht Deutschland die besten Absolventen, nicht die mit den zahlungskräftigsten Eltern. Die viel beschworenen Kreditmodelle funktionieren nur zum Teil und unterschätzen vor allem die abschreckende Wirkung, die die Aussicht auf eine hohe Verschuldung auf talentierte, aber weniger wohlhabende Studierende ausübt.

Schließlich ist zu bedenken, dass die demokratische Kontrolle von Forschung und Lehre ein hohes Gut ist. Entscheidungen über die Schwerpunkte von Forschung und Lehre haben Konsequenzen für die ganze Gesellschaft. Sie sollten nicht von einzelnen Spendern getroffen werden. Solche Entscheidungen sollten auch nicht von Universitäten getroffen werden, die auf einen Anstieg der Anzahl ihrer gebührendzahlenden Studenten schießen. Noteninflation und nicht mehr ernst zu nehmende Abschlussprüfungen werden mittlerweile selbst von den amerikanischen Spitzenhochschulen beklagt. Wie andere fundamentale Entscheidungen über die Zukunft Deutschlands auch müssen Entscheidungen darüber, wie die Ressourcen für Forschung und Lehre verteilt werden, in der Hand der demokratisch legitimierten politischen Organe bleiben. Auch in den viel gepriesenen Vereinigten

<sup>5</sup> Süddeutsche Zeitung, 30. I. 2004, S. 13.

<sup>6</sup> Interview mit Edelgard Buhlman, Deutschlandfunk, 29. I. 2004.

Staaten ist das nicht anders. Der weitaus größte Teil der Bildungsausgaben stammt dort aus öffentlichen Mitteln. Nicht nur bei den Gesamtausgaben für die Universitäten, sondern auch bei den öffentlichen Ausgaben für diesen Bereich übertreffen die USA die Bundesrepublik bei weitem.<sup>7</sup>

Es wird immer Forschung und Lehre in Deutschland geben, und es wird ohne Zweifel auch immer Geschichtsschreibung in Deutschland geben. Aber ob Forschung und Lehre in Deutschland langfristig auf Welt- oder Provinzniveau stattfinden, hängt von einer radikalen politischen Kursänderung ab.

In der Zwischenzeit kann man sich damit trösten, dass die Abwanderung deutscher Akademiker auch eine Auszeichnung für die deutschen Hochschulen darstellt. Dass man so viele junge deutsche Historiker an den Spitzenuniversitäten des Auslands findet, bedeutet einerseits, dass viele Historiker im deutschen Wissenschaftsbetrieb keine Perspektive sehen. Andererseits bedeutet es aber auch, dass die ausländischen Spitzenuniversitäten an den Absolventen deutscher Hochschulen interessiert sind. So schlecht kann es also um die deutsche Geschichtswissenschaft noch nicht bestellt sein.

---

7 Relativ zum jeweiligen BIP.

DAGNY EGGERT<sup>1</sup>

## Lernst Du noch oder lebst Du schon?

### *Die Studienbedingungen in Großbritannien, Spanien und Deutschland im Vergleich*

Am Anfang meines Studiums stand der Rat eines wohlmeinenden Universitätsprofessors: „Wer Geschichte auf Magister studiert, sollte zwei moderne Fremdsprachen sprechen können.“ Mit Praktika und regionalen Spezialkenntnissen könne man dann auch als Historiker einen angemessenen Beruf finden.

Der Ratschlag hörte sich sehr vernünftig an, und es entstand der Plan, meine Englisch- und Spanischkenntnisse zu pflegen und nach den entsprechenden Studiensemestern in Großbritannien und Spanien Lateinamerika als regionalen Schwerpunkt aufzubauen.

Doch wie sieht ein Studium im europäischen Ausland nun tatsächlich aus? Beispiel Aberystwyth – eine kleine Universität an der walisischen Küste in einem kleinen victorianischen Seebad: Schaut man sich das Studium der internationalen Politik an dieser Universität an, so bewahrheiten sich einige Klischees von den Vorstellungen angelsächsischer Lehre: Tatsächlich, die Veranstaltungen sind kleiner, die Professoren wirken zumindest jünger und interdisziplinäre Studiengänge wie Cultural Studies und Women's Studies haben hier eine deutlich längere Tradition. Das allein und die englische Sprache reichen bereits aus, um sich hier wirklich nahe am Puls des wissenschaftlichen Fortschritts zu fühlen. Darüber hinaus formulieren viele englischsprachige Autoren und Lehrende klarer und einfacher als ihre deutschen Kollegen und machen so komplexe Theorien leichter verständlich.

Entgegen meinen Erwartungen entsprachen die Anforderungen an ein „Essay“ im Großen und Ganzen denen einer historischen Hausarbeit, mit dem Unterschied, dass der Professor eine Auswahl von Themen zur Bearbeitung vorgibt und die Bewertung der Leistung in Prozent erfolgt, d. h. eine sehr gute Arbeit entspricht rund 90 Prozent. Die Länge eines Essays wird nach Wörtern gezählt und ist meist kürzer als eine klassische Hausarbeit. Überraschend ist die Aufteilung vieler Veranstaltungen in „Lecture and Seminar“: Neben einer wöchentlichen Vorlesung für rund 30–40 Studierende gibt es alle zwei bis drei Wochen ein Seminar in einer Kleingruppe mit 6–9 Studierenden, in dem Referate gehalten und diskutiert werden. Beide Veranstaltungen gehören zusammen und bilden ein Modul.

---

<sup>1</sup> M. A., Historisches Seminar, Universität Hamburg, zurzeit freie Redakteurin und Autorin. Die Erlebnisse an verschiedenen europäischen Hochschulen bilden den Hintergrund für die folgenden Überlegungen. Während meines Studiums der Geschichtswissenschaft, das ich in Hamburg begann und abschloss, verbrachte ich 1996 ein Semester an der University of Wales, Aberystwyth, um dort Internationale Politik zu studieren. 1997/98 habe ich ein Jahr lang die Universidad de Cádiz in Andalusien besucht und dort die Geschichte und Politik Lateinamerikas studiert.

Sie dauern in der Regel nur jeweils knapp eine Stunde. In regelmäßigen Abständen werden für die Studierenden Planspiele angeboten, bei denen die Teilnehmer ein Wochenende lang in einem Tagungshaus typische Situationen der internationalen Politik wie z. B. Konferenzen oder Gipfeltreffen simulieren.

Daneben gibt es Freizeitangebote wie Uni-Kino und Konzerte. Manche Kurse wie der Debattierclub oder der Wanderclub haben ein sehr britisches Flair. Im Debattierclub werden in einem altherwürdigen Vorlesungssaal anhand eines wöchentlich wechselnden Themas das freie Sprechen sowie Rede und Gegenrede geübt. Ein breites Angebot an Serviceeinrichtungen für Studierende in Bezug auf Karriere-, Sozial- und psychologische Beratung rundet das Betreuungsangebot ab.

Bei aller Begeisterung für das angelsächsische System: Aus der Nähe gesehen ist es auch ein eher behütetes System – fast eine Art erweiterte Oberstufe mit Anwesenheitspflicht, regelmäßigen Hausaufgaben und Abschlussklausuren. Studentenwohnheime haben oft Internatsflair, da die Plätze bevorzugt an Studienanfänger abgegeben werden und viele Heime mit Mehrbettzimmern ausgestattet sind. Dieser Eindruck wird durch die Kürze des Studiums und das Alter der Studierenden bei Studienbeginn noch verstärkt. Hier heißt es aufhören, wenn es am schönsten ist – nach dem Einstieg in die Grundlagen eines Fachs. Denn mit dem ersten Universitätsabschluss nach drei Jahren ist für die meisten das Studium schon wieder vorbei.

In Spanien hingegen dauert das Studium generell etwas über vier Jahre. Zumindest an der Universität von Cádiz erscheinen die Geschichtsstudenten sehr entspannt und besuchen die Universität fast wie nebenbei – allerdings nur, bis die Semesterabschlussklausuren näher rücken, dann füllen sich die Bibliotheken und die Studierenden büffeln, um den Stoff des vergangenen Semesters zu rekapitulieren. Während des Studiums wohnen viele Studierende bei ihren Eltern oder fahren, wenn möglich, regelmäßig nach Hause.

Interdisziplinäre Studiengänge nach britischem Muster sind schwerer zu finden, doch manche Fachbereiche vereinen überraschend ganz unterschiedliche Disziplinen wie Geschichte der Neuzeit, Lateinamerikastudien und Kunstgeschichte. Zum Geschichtsstudium kann deswegen u. a. auch die intensive Auseinandersetzung mit Baustil, Literatur und Film einer Epoche gehören. Hausarbeiten als Semesterabschlussarbeiten sind nicht obligatorisch – Klausuren und mündliche Prüfung überwiegen. Es gibt einführende Veranstaltungen, die eher den Charakter einer Vorlesung mit abschließender Klausur haben, während Veranstaltungen im Hauptstudium eher unseren Seminaren entsprechen. Bewertet werden die Prüfungsleistungen auf einer Skala zwischen A und F, E gilt noch als bestanden. Insgesamt ist das Geschichtsstudium durch Frontalunterricht und das viele Auswendiglernen ziemlich verschult. Außer dem Uni-Kino gibt es von der Universität aus wenig Freizeitangebote und keine Möglichkeit, Computer oder Internet zu nutzen.

Während besonders in Spanien Überblickswissen und die Vermittlung eines klaren Wissenskanons einen hohen Stellenwert haben, bietet sich Studierenden in Deutschland schon früh die Möglichkeit, sich zu spezialisieren und eigenständig zu forschen: Die größere Freiheit bei der Wahl der Seminare, autonome Seminare und studentische AGs ermöglichen hier ein Geschichtsstudium, das sich den individuellen Bedürfnissen und Interessen der Studierenden anpasst, nicht zuletzt, weil es keine Beschränkung der Studienzzeit gibt. Die selbstständige Gestaltung und Organisation des Studiums birgt viele Möglichkeiten, über den Tellerrand des eigenen Fachs hinauszublicken, z. B. durch den Besuch anderer Fächer,

durch Praktika, Berufstätigkeit, Beteiligung an den Gremien der studentischen Selbstverwaltung und gesellschaftliches Engagement. Eigenverantwortliches Lernen und Leben steht hierbei im Vordergrund. Das ist durchaus ein zweischneidiges Schwert, bietet den Studierenden aber einen Freiraum für die persönliche Entwicklung, durch den sich das hiesige Studium deutlich von der gymnasialen Oberstufe und dem Studium in anderen Ländern unterscheidet.

Vor diesem Hintergrund nimmt sich das Studiensystem in Deutschland aus wie die große Freiheit: mit allen Chancen und Gefahren selbstbestimmten Studierens und größtenteils noch ohne Studiengebühren – ganz im Gegensatz zu Großbritannien, wo seit 1998 mit der Immatrikulation um die 1000 Pfund an Studiengebühren pro Jahr fällig werden und der straffe Stundenplan eine Berufstätigkeit neben dem Studium nicht zulässt. Für Studierende aus Familien mit geringem Einkommen gibt es dafür staatliche Beihilfen. Doch auch in Spanien werden Studiengebühren verlangt, und die Studierenden sind dadurch noch mehr auf die Unterstützung der Eltern angewiesen. Die Höhe der Gebühren ist von den gewählten Kursen abhängig, pro Lehrveranstaltung ungefähr 28,- Euro. Neben den Einschreibegebühren muss man für einen Abschluss noch Prüfungskosten von 50–90 Euro rechnen. Gerade in Südspanien sind Geisteswissenschaftler nach dem Studium oft von Arbeitslosigkeit bedroht.

Und hier ähnelt sich die Situation in allen drei Ländern.



IRMLINE VEIT-BRAUSE<sup>1</sup>

## „Du hast ja einen ganz angelsächsischen Konferenzstil“

### *Einige Bemerkungen zum Vergleich von Wissenschaftskulturen in der Geschichtswissenschaft*

*Für meine Göttinger Freunde*

Aus der Sicht der Antipoden

Die Diskussion über eine „Amerikanisierung“ des (deutschen) Universitätssystems klingt sehr vertraut. Ähnliche Diskussionen finden in diesem Land statt, dessen Studienstruktur sowieso auf eine diffizile Mischung englischer und amerikanischer Vorbilder zurückgeht. Nicht immer ist ganz klar, was eigentlich mit Amerikanisierung gemeint ist, außer der privaten Finanzierungsmodalitäten. Gleichzeitig gibt es ernsthafte Diskussionen auf der Ebene der deutschen Kulturbürokratie, die Finanzierung der deutschen Universitäten zu „australianisieren“, indem man die sehr kontroverse HECS fee (Higher Education Contribution Scheme), d. h. Studiengebühren einführt, die in diesem Land für diverse Studiengänge gestuft zwischen A\$ 40 500 und A\$ 142 640 liegen.<sup>2</sup> Eine 25-prozentige Erhöhung dieser Studiengebühren ist gerade von den meisten Universitäten beschlossen worden, seit die Regierung diese Angelegenheit dererugliert hat. Studenten an australischen Universitäten können diese Studiengebühren entweder mit einer Ermäßigung jeweils zu Beginn des Studienjahres entrichten oder wie ein Darlehen zurückzahlen, sobald sie in ihrem Berufsleben eine gewisse Einkommenshöhe erreicht haben.

Interkulturelle Transfers sind immer komplizierte Prozesse, sie waren es in der Vergangenheit und sind heutzutage in unseren hochdifferenzierten nationalen gesellschaftlichen Systemen noch komplizierter geworden. Ein einzelnes Element von einem sozialen System in ein anderes soziales und kulturelles System zu importieren hat seine Schwierigkeiten, da es auf unterschiedliche mentale und kulturelle Bedingungen stößt, und kann sehr leicht zu

1 Honorary Associate Professor of History of Ideas, Deakin University, Melbourne, and Honorary Fellow of the Contemporary European Research Centre, University of Melbourne. In diese Reflexionen flossen langjährige Erfahrungen als Vice-President of the International Commission for the History and Theory of Historiography, als Gastprofessorin für drei Semester an der Freien Universität Berlin, als Mitarbeiterin des Max-Planck-Instituts für Wissenschaftsgeschichte, Berlin, und als Stipendiatin des Max-Planck-Instituts für Geschichte, Göttingen, und die auf zahlreichen Archivreisen in Deutschland gemachten Beobachtungen ein. Der Anstoß, Wissenschaftskulturen zu vergleichen, geht schließlich auf Selbstbeobachtungen im langwierigen Prozess der Akkulturation an ein anglo-australisches System zurück, das in gewisser Weise in Sri Lanka, an der University of Ceylon, Peradenya begann, an der Monash University, Melbourne fortgesetzt wurde und in meiner Aufbauarbeit an der Deakin University zum Tragen kam. Ergänzend zu Autobiographischem s. meinen Aufsatz *Reale und imaginierte Biographie: akademische Lebenswege in Australien und Deutschland*, in: *Biographies au Pluriel/Biographien im Plural*, hrsg. von Thomas Keller/Freddy Raphaël, Strasbourg 2001, S. 279–293.

2 Dorothy Illing, *Revenue raising is about improving quality*, in: *The Australian* (Febr. 11, 2004), S. 32–33.

unbeabsichtigten Konsequenzen führen. „Amerikanisierung“ könnte auch eine sofortige Replikation einer amerikanischen kulturellen Tradition erfordern mit ihrer alten Einübung von Philanthropie, die es in dieser Form, was Universitäten betrifft, in Australien nicht gibt, und alten Stiftungen. Solche Traditionen sind nicht so leicht aus dem Boden zu stampfen, wo sie nicht existieren, wie in Australien, aber eben wohl auch nicht in Deutschland. Außerdem sind Finanzierungsfragen wohl nicht so ohne weiteres von Statusfragen zu trennen. Das angelsächsische Universitätssystem kennt nicht die deutsche Besonderheit des Professors als Beamten.

Internationale Mobilität von Universitätslehrern ist fast die Regel im Zeitalter der Globalisierung. Jedes Land hat seine „Überflieger“, die Positionen an Univeristäten in zwei Ländern einnehmen – die oft mit Bewunderung kritisierten „Spagatprofessoren“, und natürlich auch die pendelnden Paare. „Brain Drain“ ist sicherlich kein absolut neues Phänomen. Vor 1968, um nur ein Beispiel zu nennen, verließen sehr gut ausgebildete deutsche Universitätslehrer ihr Heimatland, um nie wieder zurückzukehren, es sei denn für Archiv- und Konferenzreisen oder Forschungsaufenthalte an deutschen Forschungsinstituten. Ich hatte selbst das Vergnügen, die exzellenten Forschungsbedingungen an Max-Planck-Instituten in Berlin und Göttingen nutzen zu können. Aber der Exodus vor 1968 war sozusagen eine private Lösung der strukturellen und sozialen Probleme an deutschen Universitäten vor der Explosion der Unzufriedenheit mit der Ordinariatenuniversität im Jahr 1968, wobei den Auswanderern Studentenrevolten, die durch den Vietnamkrieg und das „verschulte System“ auch in anderen Ländern, so auch in Australien ausgelöst wurden, nicht erspart blieben.

Die Bemerkung, die ich als Titel meines kurzen Beitrags zu dieser Diskussion über unterschiedliche Wissenschaftskulturen gewählt habe, fiel auf einer Konferenz an der Emory University 1990 und klingt immer noch ganz frisch in meiner Erinnerung. Ich erinnere mich noch an meine Verwunderung darüber, dass die deutschen Kollegen auf dieser Konferenz, und zwar offenbar ganz unbefangen und unbewusst, das Prinzip „de nobis ipsis silemus“ praktizierten, als ob sie überhaupt keine persönliche Beziehung zu ihrem – biografischen – Thema hätten. Sie haben gewiss nicht in der ersten Person Singular gesprochen, um sich dem Gegenstand ihrer Überlegungen gegenüber zu positionieren (als es dann doch einer tat, wurde es sehr schmerzlich für den Redner selbst und alle Zuhörer). Mir allerdings erschien es dann doch wichtig, kurz in der ersten Person Singular zu sprechen.<sup>3</sup> Ich hatte seit 1977 in einer Dauerstellung an einer Universität in Melbournes weiterem Umkreis gelehrt. Was war es dann, was an meiner Art zu sprechen und zu agieren den deutschen Kollegen, der selbst gründliche amerikanische Erfahrungen besaß, so überraschte? Wie entdeckte er diesen „Gestaltwechsel“ von einem, nennen wir es, deutschen Stil zu einem angelsächsischen? Gab es denn solch fundamental unterschiedliche Stile? Wie war es möglich, einen neuen Stil zu erlernen, oder vielmehr den einen oder den anderen anzunehmen je nach Situation und Kontext? Über diese Frage so viele Jahre später nachdenkend erscheint mir eines ganz sicher. Es war ein sehr langer Lern- und Akkulturationsprozess, an dessen Ende eine zweisprachige und bi-kulturelle Person stand, wobei ich nicht gern den Begriff von „hybrider“ Identität benutze, sondern eine Person, deren Identität durch die Vervielfältigung der Register von Interaktionen geprägt ist.<sup>4</sup>

3 Irmline Veit-Brause, Werner Conze (1910–1986), in: Hartmut Lehmann/James Van Horn Melton (Hrsg.), *German Historical Institute/Cambridge* 1994, S. 300.

4 Vgl. Veit-Brause, *Reale und imaginierte Biographie*, S. 279–293.

Aus meiner antipodischen Sicht will ich nur einige Elemente der unterschiedlichen Wissenschaftskulturen benennen, die mir immer besonders auffielen. Es versteht sich dabei von selbst, dass ich Australien, wo ich als „historian of ideas“ lehrte und mit dem Contemporary European Research Centre an der University of Melbourne verbunden bin, und eben Deutschland vergleiche, das mein Ziel für Forschungsarbeiten ist und wo ich über die Jahre doch eine beträchtliche Zeit als Gastprofessor und als research fellow an verschiedenen Instituten zugebracht habe. Ich werde hier nicht in die Tiefen des viel breiteren Themas der Legitimationkrise der Geistes- und Sozialwissenschaften einsteigen, das in einer Zeit sehr utilitaristischer Vorstellung von höherer Ausbildung alle Universitätssysteme bewegt, nicht nur das deutsche und die Klage über „Bildung is out“.

Die Informalität des persönlichen Umgangs und der australische Brauch, sich mit dem Vornamen anzureden, sogar zwischen Lehrern und Studenten, erforderte bei mir doch eine ganze Weile Gewöhnung. Dann allerdings lernte man mit den vielen verschiedenen Varianten von Kombinationen der Anrede zu spielen, wenn es um den Umgang mit deutsch sprechenden Kollegen in diesem englischsprachigen Land ging. Im scharfen Kontrast zu dieser Informalität, die dennoch ihre langsam zu erlernende Art und Weise hatte, Distanz oder Nähe auszudrücken, musste ein nicht mit Englisch aufgewachsener Sprecher zusätzlich und sozusagen als „participant observer“ lernen, mit der Delikatesse der Sprachprotokolle in der sehr formellen Atmosphäre von Universitätssitzungen umzugehen. Hier herrschten unausgesprochen die Parlamentsregeln mit Anträgen, Zusatzanträgen oder Vorankündigungen von Anträgen – ein kompliziertes Ritual, dessen Züge und Gegenzüge man anzuwenden lernen musste, wenn man die hochschulpolitischen Ergebnisse erzielen wollte, an denen einem gelegen war. Dabei gab es dann doch so etwas wie kulturelle Missverständnisse. Da ich eine recht aktive Rolle in der Universitätspolitik spielte, deren zukünftige Entwicklung es zu bestimmen galt, wurde ich immer wieder ermahnt oder eben im Stillen dafür kritisiert, in einer zu sehr auf Prinzipien pochenden Art zu agieren. Statt pragmatisch – „going with the flow“ – zu agieren, nahm ich wie auch einige, aber wenige andere Kollegen das „stand up to be counted“ zur Maxime, wenn „the movers and shakers“, the „head kickers“, „the high profile“ Verwaltungstechniker mit „big egos“ es mit der Wahrheit nicht so ganz ernst nahmen oder eben ganz schlicht Lügen in den Raum stellten, denen man nicht laut zu widersprechen wagte. Ich entschuldigte mich mit „der Last“ meiner deutschen Vergangenheit und den Katastrophen, die u. a. auch dadurch verursacht worden waren, dass anständige Leute angesichts der Verletzung moralischer Grundregeln schwiegen. Meine Interventionen wurden allerdings allzu oft von unsicheren Kollegen, die von ihren Führungspositionen eigentlich überfordert waren, missverstanden als ein Ausgriff auf Macht – das bisschen Macht, das es in der akademischen Selbstverwaltung gibt, das aber trotz alledem manche Menschen sehr goutieren, um ihr soziales Kapital zu vermehren.

### Strukturen, Habitus und Stil

Es gibt weltweite Trends bei der Reorganisation von Universitäten. Alle Versuche, diese Institutionen umzustrukturieren, zielen auf größere Kosteneffizienz und finanzielle Rechen-

---

5 This Wachter, Der Zwang zum Erfolg. Die Wissenschaften im Banne des Gelingens, in: Passagen, Nr. 34 (Sommer 2003), S. 11–13.

schaftslegung, was durchaus etwas anderes ist als der Sinn für die akademische Verantwortung als Lehrer und Forscher. Die Buchprüfungsvorschriften und -prozesse haben ihre Rückwirkung auf die zu prüfenden Einheiten und transformieren sie in eine Form, die sie prüfbar macht. Ein Schweizer Kommentar kam kürzlich zu dem Schluss, wobei er über Mikrobiologie sprach: „Die Wissenschaft drängt es nicht nach Wahrheit, sondern nach Erfolg.“<sup>5</sup> Buchprüfungs- und Vorschriftserfüllungsanforderungen treiben diesen Trend nach sichtbarem und demonstrierbarem Erfolg voran – weit entfernt, so scheint es, von Humboldts oder Newmans Idealen. Der Druck, demonstrierbaren und quantifizierbaren Erfolg zu beweisen, hat seine Versuchungen und Opfer, wie Wachter am Fallbeispiel Mikrobiologie zeigt. Er geht einher mit der Verschärfung von Kontrollmechanismen. Dem Ethos des Forschers wird heute weniger Vertrauen geschenkt als der Effektivität solcher Kontrollmechanismen wie Ethik-Kommissionen an den Universitäten und Forschungsinstituten.<sup>6</sup>

Es wäre ganz unangemessen, die augenblickliche Organisation von Universitäten mit dem altehrwürdigen Begriff der Gelehrtenrepublik zu beschreiben. Diese Republik wurde einst als Vorbild für demokratische Selbstverwaltung erachtet, mit allen Konnotationen von Verantwortung und einem öffentlicher moralischer Einsicht unterworfenen Handeln. Der heutige „one-line management“ Stil, der im Zeichen der Kommerzialisierung von weiterführender Ausbildung eingeführt wurde, ist ein hierarchischer Management-Stil, der ganz ohne Skrupel gegen das Prinzip der Kollegialität, ohne das eine Universität eigentlich nicht operieren kann, gerichtet ist. Weiterführende Ausbildung ist zu einer „Ware“ geworden, die sich an „Konsumenten Nachfrage“ orientiert – und die Zusammenlegung von Universitäten und Fachhochschulen ist dafür ein Zeichen.<sup>7</sup> Evaluation von Kursen durch Studenten, u. a. auch zur Bewertung der Leistung von Lehrenden bei Beförderungen, ist auf der einen Seite ein Symbol für „Qualitätsgarantie“, auf der anderen Seite aber – um in der neuen Sprache der Kommerzialisierung zu reden – ein Mittel, um „Konsumentenzufriedenheit“ zu sichern.

Ein Universitätsabschluss mit Promotion (PhD) führt nicht zwangsläufig zu einer Anstellung an einer Universität als teaching fellow oder Tutor. Das gilt umso mehr für den BA und BA Honours. Diese Abschlüsse müssen mit einer spezifischeren Berufsausbildung weitergeführt werden.

Is the grass always greener on the other side of the ocean? Jan Plamper erwähnt die angebliche Xenophobie und Frauenfeindlichkeit an deutschen Universitäten. Ich möchte um diese Punkte nicht mit ihm streiten; es gibt bekannte Fälle, die den Vorwurf der Xenophobie unterstützen, andere prominente Fälle, die diesen Vorwurf widerlegen. Mir ist eine statistische Analyse dieses Problems nicht bekannt.

Wenn man auf Australien blickt, fällt auf, dass die sehr internationale Zusammensetzung des Lehrkörpers an australischen Universitäten, die in einer Zeit rapider Expansion in den späten 60er- und frühen 70er-Jahren erreicht wurde, allmählich zurückgegangen ist. Denn die „staff unions“ (Gewerkschaften) wollten ein Prinzip durchsetzen, dem sich aber die Universitätsverwaltungen zu widersetzen versuchten: den im eigenen Lande Ausgebildeten Vorrang bei Bewerbungen zu geben. An unserer Universität haben einige Professore, die aus dem Ausland berufen wurden, nach einigen Jahren das Land wieder verlassen, im

6 Vgl. Irmline Veit-Brause, Reflexionen zur Wissenschafts- und Fachethik, in: Hartmut Lehmann u. a. (Hrsg.), Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften, Bd. 1 (= Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Geschichte, Bd. 200), Göttingen 2004, S. 661–75.

7 Vgl. Irmline Veit-Brause, Introduction, in: dies. (Hrsg.), Shaping the New University, Geelong 1996, S. 1–13.

Wesentlichen deshalb, weil sie sich, nach meiner Ansicht, an die so andere Wissenschaftskultur nicht anpassen konnten oder wollten. Und zum Thema „gender imbalance“ sei nur erwähnt, dass es auch hier (und nicht nur auf Universitäten bezogen) endlose Debatten über die unsichtbare Decke (glass ceiling) für Frauen gibt, die nicht nach oben hin durchstoßen werden kann. Allerdings haben in jüngster Zeit einige Frauen es in die Spitzenpositionen als Rektorinnen geschafft (ca. ein Fünftel der australischen Rektor/innen sind Frauen), und Universitäten annoncieren ihre freien Postionen routinemäßig als „equal opportunity employers“. Dass diese Themen schwerlich generell, sondern generationspezifisch zu erörtern sind, lässt sich an einem spezifisch australischen Problem andeuten, und zwar der Geschichte der australischen „expatriates“, der ausgewanderten Intellektuellen, Künstler, Schriftsteller und auch Wissenschaftler. Diese Auswanderung hatte nicht, wie so oft in der europäischen Geschichte, politische oder soziale Gründe, sondern vor allem kulturelle. Diese Geschichte ist voller Ironie. Denn, so viel sei nur erwähnt, die „expatriates“ werden sehr gern für die Geistesgeschichte Australiens reklamiert, während sie dieses Land wegen seines erstickenden Anti-Intellektualismus verließen – was für die 30er- und 40er-Jahre des 19. Jahrhunderts besonders wahr war. Dennoch haben sich viele in die Debatten dieses Landes eingemischt und tun es noch heute, oftmals mit einem explosiven Gemisch von Liebe und Verfluchung, allerdings nicht alle mit der Verve von Germaine Greer.<sup>8</sup> Vergleichbare Beobachtungen könnten natürlich auch über deutsche Expatriierte gemacht werden, wie zum Beispiel Ralf Dahrendorf, Mitglied des britischen House of Lords, um nur einen der international Bekannten zu nennen.

Strukturreformen zielen auf größere Flexibilität, um der Nachfrage gerecht zu werden. In concreto bedeuten solche Reformen eine Korrektur an dem Verhältnis zwischen permanenten und auf Teilzeit angestellten Mitgliedern des Lehrkörpers, wobei der Prozentsatz von Teilzeit-Postionen auf bisher unbekannte Größen gestiegen ist. Diese Politik zielt auf eine Erhöhung der Teilzeit und Kurzzeitverträge auf 50 %. In Deutschland geschehen ähnliche Umgewichtungen; die Postionen für wissenschaftliche Mitarbeiter mit befristeten Verträgen müssen drastisch reduziert werden. Gleichzeitig erfolgte in Australien eine erstaunliche Umgewichtung im Verhältnis von Lehrenden/Forschern und Verwaltungspersonal. Während es einst einen Verwaltungsangestellten pro fünf „academics“ gab, kommt heute auf fünf Verwaltungsangestellte ein Mitglied des Lehrkörpers.

Die Konzentration von Forschung vor allem auf die „Big8“-Universitäten und eine Spaltung zwischen Forschungs- und Lehruniversitäten sind im australischen Kontext seit Jahren heiß umstritten. Während keine Universität, die sich selbst respektiert, eine solche Trennung akzeptieren würde, hat doch die Realität von finanziellen Einschränkungen zu einer Konzentration auf einige ausgewählte Forschungs- und Lehrgebiete in bestimmten Universitäten geführt. Der Effekt ist, dass Mitglieder des Lehrkörpers auf andere als ihre ursprünglichen Lehrgebiete „verschoben“ oder eben als „nicht mehr gebraucht“ (redundant) entlassen werden. Der Trend, Qualität durch mess- und zählbare Einheiten auszudrücken, führt zu einer weiteren Bürokratisierung. In Australien scheint dieser Trend besonders deutlich zu sein. Die so genannte Research Data Collection des Department of Education, Science and Technology fordert sogar eine englische Übersetzung der Einleitung zu einem Buch mit

8 Als ein Beispiel für die vielen höchst kritischen Äußerungen von Greer über ihr Gefühl der Unmöglichkeit, in das Land, in dem sie geboren wurde, zurückzukehren, s. ihren Zeitungsartikel „Slack and insufferable“, in: *The Australian* (Jan. 22, 2004).

mehreren Autoren in einer nicht-englischen Sprache, um diesen Beitrag des australischen Autors statistisch zu bewerten. Dies ist eine Praxis, die zumindest in England und Kanada unbekannt ist.

Forschungsfinanzierung geschieht höchst kompetitiv durch den Australian Research Council. Erfolgsraten liegen bei 20–25 % (im Vergleich zu deutschen DFG-Erfolgsquoten von ca. 50 %). Intern vergeben die Universitäten sogar Punkte für die Antragstellung, unabhängig vom Erfolg. Erfolg individueller Forscher bedeutet aber auch Erfolg für ihre Institution, da das so genannte *research quantum funding* der Universitäten auf einer komplizierten Formel beruht, bei der Drittmittel stärker gewichtet werden als die Anzahl von Publikationen oder erfolgreicher Abschluss von MAs und PhDs.

Eines der entscheidenden Elemente in der strukturellen Differenz zwischen dem australischen/angelsächsischen Universitätssystem und dem deutschen/europäischen ist die zweite große Qualifikationshürde, Habilitation oder *thèse d'état*, während in anderen akademischen Systemen, so auch in Australien, eher so etwas wie ein Rolltreppen-Prinzip funktioniert, d. h. eine progressive Qualifikation durch Publikationen und andere akademische Tätigkeiten. Keines der beiden Systeme ist problemlos oder frei von Stress durch Konkurrenz. Aber die Habilitation erscheint doch als das entscheidende Element, das verantwortlich ist für die Schaffung von starken Abhängigkeitsverhältnissen und das, was man das Klientensystem genannt hat: eine grundsätzlich hierarchische Ordnung zwischen denen, die über die Zukunft des akademischen Nachwuchts entscheiden, und eben diesen jungen Wissenschaftlern. Eine Langzeitauswirkung scheint mir in diesem deutschen System zu sein, dass der Habitus reproduziert wird und dass die Konkurrenz und das Streben nach Anerkennung niemals befriedigt wird. Erfolgreiche Professoren, deren Verhandlungsstärke erfolgreich eines der begehrten Statussymbole erreicht, ihr eigenes Institut in einer begehrten Position, müssen immer noch mit dem Neid von Kollegen rechnen, die in den meisten Fällen selber nicht gerade schlecht ausgestattet sind.

Die Abschaffung der Habilitation ist heiß umstritten in Deutschland. Einige weit blickende Professoren unterstützen die Abschaffung, weil damit dem Nachwuchs größere Unabhängigkeit und natürlich auch Verantwortung gewährt würde. Das Gebot „Publizieren um jeden Preis“ konkurriert mit der Ausbildung und der Hingabe an die Lehre. Das Konkurrenzprinzip grenzt fast schon an Absurdität. Ein positiv gemeinter Kommentar in einer kürzlich besprochenen Doktorarbeit über die „Belegdichte“ der Arbeit ist ein Indikator für die gestiegenen Erwartungen und Ansprüche. Es erklärt sowohl die oft übermäßig langen Zeiten, die eine Doktorarbeit in Deutschland in Anspruch nimmt, als auch den Umfang solcher Publikationen. Im Gegensatz dazu existieren in Australien strenge Vorschriften in Bezug auf den inhaltlichen und zeitlichen Umfang einer Arbeit. Strengere Regulierung wäre mithin eine Möglichkeit für deutsche Universitäten, das oft beklagte Problem des vergleichsweise hohen Alters der Absolventen anzugehen. Dies würde natürlich entsprechend höhere Anforderungen an den Zeitaufwand und das Engagement der Betreuer stellen. Solche Reformen müssen, wie bereits erläutert, einer Kosten-Nutzen-Analyse unterzogen werden.

Die Kluft zwischen extremer Spezialisierung zur fachlichen Anerkennung einerseits und dem Bedarf – sowie den Anforderungen – an Universalisten in der Lehre und der akademischen Verwaltung andererseits ist derart gewachsen, dass eine Annäherung schwieriger denn je erscheint. Die Frage, wie Publikationszwang zu einer fragwürdigen Allianz zwischen Autoren, Gutachtern, Verlegern, Geldgebern und Stiftungen führt, bedarf weiterer Klärung.

Wie es scheint, sind Klientensysteme in einigen Fällen von Dauer. Als Außenstehender fragt man sich, was psychologisch vorgeht, wenn ein erfolgreicher Inhaber eines relativ gut dotierten Lehrstuhls zögert, mit den Meinungen seines früheren Mentors öffentlich zu differieren. Ist es Höflichkeit und Pietät, oder ist es ein Zeichen einer schon lange anhaltenden Abhängigkeit vom Wohlwollen des „Herrn“, die nicht so einfach abgeschüttelt werden kann? Richard Evans' Kommentar, zitiert von Jan Plamper, über eine solch hierarchische Struktur, die konkurrierende Schulen und Beziehungsnetzwerke erzeugt, erscheint mir treffend. Es gibt jedoch eine Kehrseite. Um einen Paradigmenwechsel – unter Benutzung dieses kontroversen Konzeptes als Kurzformel – zu erzeugen, der die jüngere Generation von ehrfurchtgebietenden alten Traditionen befreit, scheint ein symbolischer Vätermord vonnöten. Man fragt sich, ob dieser Übergangsritus eher ein typischer Vorgang für männliche denn weibliche Akademiker ist.

Wissenschaftlicher Stil und Präsentationsstil sind untrennbar an das Umfeld und den Zusammenhang gebunden. Der vorgegebene Zeitrahmen erfordert die spezielle Fähigkeit, das, was man zu sagen hat, in der zugewiesenen Zeit unterzubringen. Einige subtile Interaktionssignale werden bereits durch die Platzanordnung vorgegeben. Falls unterschieden wird zwischen dem „Debattiertisch“ und dem restlichen Publikum, so ist dies ein starkes Signal – welches nicht beachtet werden muß –, dass Kommentare und Fragen in einer stillschweigend vereinbarten, akademisch hierarchischen Reihenfolge vorgenommen werden. Nach meiner Erfahrung sind die „Australian Rules“, was sich hier nicht auf Football beziehen soll, sondern auf Konferenzen, etwas demokratischer oder leistungsorientierter.

Auf Konferenzen in Deutschland begegnet man anstelle von kurzen Fragen immer noch schwülstigen, unaufgeforderten Mini-Referaten statt Kommentaren, die so formuliert sind, dass der Vortragende Gelegenheit erhält, sein tieferes Verständnis darzustellen und/oder zu erläutern. Sind dies lediglich Unterschiede der Temperamente oder handelt es sich hier um andere soziale Konventionen? In jedem Fall zeugt solch wichtiguerisches Verhalten auf Kosten der Zeit anderer Sprecher im gleichen Gremium von einem erheblichen Mangel an Rücksicht für eben jene Personen. Wenn ein Amerikaner bei einer internationalen Konferenz zur Ordnung ruft und dafür plädiert, „aufzuhören, sich ständig zu unterbrechen“, wird man an die Existenz rücksichtsvollerer Kulturen erinnert. Andere ausreden zu lassen – ist dies eine Frage des Temperaments oder vielmehr ein Protokoll des zivilisierten Verhaltens?

Ich denke, dass wir „akkulturierte Außenseiter“ im akademischen Bereich aller Länder benötigen, was Aufgeschlossenheit, Toleranz und die Bereitschaft zum gegenseitigen Voneinanderlernen erfordert. Während es vor zwei Generationen in Deutschland noch als Ausnahme galt, junge Gelehrte zum Studium ins Ausland zu senden, um besser qualifiziert an die Heimatuniversität zurückzukehren, so ist dies heute an der Tagesordnung. Das ist ein willkommenes Zeichen von Unabhängigkeit, Risikobereitschaft und dem lobenswerten Verlangen, die bestmögliche Ausbildung zu finden, wo immer sie auch angeboten wird. Früher existierte ein anderes Klima, in dem ambitionierte Akademiker einen Ortswechsel aus Angst vor der Formel „aus den Augen, aus dem Sinn“ oder dem Verlust ihrer Position im Promotionssystem nicht wagten. In Australien ist dieser Trend genau umgekehrt. Einst waren Oxbridge oder London die Ziele ambitionierter Akademiker, mittlerweile haben australische Universitäten die notwendige Reife erlangt, ihre eigenen Doktoranden auszubilden, womit diesen freilich die höchst lehrreiche Erfahrung vorenthalten wird, in einem unterschiedlichen kulturellen Umfeld zu bestehen. Falls jedoch Auslandsstudien

erwogen werden, so haben heutzutage amerikanische und europäische Universitäten das gleiche Anziehungspotenzial.

Unterschiedliche Praktiken beim Umgang mit Danksagungen enthüllen einige kulturelle Unterschiede der besonderen Art. Sie dienen manchmal als Warnschuss, der Kritik abwehren soll. Gedacht als Instrument, um jenen Anerkennung zu zollen, die bei der Formulierung von Ideen halfen, die konstruktive Kritik übten und niedere Tätigkeiten verrichteten, übertreibt doch die anglo-amerikanische Konvention mit endlos langen Danksagungslisten, was auch eine Strategie des *networking* sein mag. Der Mangel an solchen Danksagungen jedoch, der gar so weit gehen kann, Mitarbeitern die ihnen zustehende Anerkennung vorzuenthalten, ist ein eher autoritärer Weg, der dem Argument folgt, dass die Mithelfer ohnehin nur das taten, wofür sie bezahlt wurden, während die Autoren mehr als nur dem Ruf der Pflicht folgten. Diejenigen, die von allen Mithelfern mit hoher Wahrscheinlichkeit nie in Danksagungen erwähnt wurden – oder immer noch werden, wenn man die uninterpretierbare Stille berücksichtigt –, sind die Ehefrauen der Gelehrten. Bekannte Fälle in der Geschichte der Geschichtswissenschaft sind Paule Braudel,<sup>9</sup> or Dymphna Lodowyckx-Clark.<sup>10</sup>

### Geschichtskriege

In Australien haben Geschichtslehre und -forschung einige besondere Eigenheiten, die man leicht vergisst. Australische Geschichte wurde als eigenständiges Fachgebiet erst gegen Ende der 40er-Jahre eingeführt. Bis dahin wurde sie als Anhängsel der britischen Geschichte behandelt. Andererseits maß die Wirtschaftsgeschichte der australischen Entwicklung stets mehr Bedeutung zu.<sup>11</sup> Dennoch beinhaltete die Geschichtsschreibung in Australien von jeher einen großen Anteil nicht-australischer Geschichte, wie z. B. die Geschichte des Mittelalters und der Renaissance, aber auch eine ganze Reihe anderer Gebiete, die man heute unter dem Begriff Bereichsstudien klassifizieren würde. Hierzu zählen amerikanische, russische, südostasiatische, chinesische, pazifische sowie deutsche und französische Geschichte, die alle herausragende Repräsentanten besitzen, ebenso wie die Frauengeschichte. Jeglicher Versuch, die Leistungen der Geschichtsschreibung in Australien zu beurteilen, sollte nicht auf die Leistungen auf dem Gebiet der Geschichte Australiens reduziert werden.<sup>12</sup> Während australische und asiatische Geschichte in den meisten australischen Universitäten stärker vertreten sind, brachte die Umstrukturierung der Universitäten eine Konzentration europäischer Geschichte in nur vereinzelt Universitäten mit sich, was deren Angebot und separate Identität reduzierte.

Unlängst haben die Debatten über Australiens Vergangenheit ein neues politisches Moment erhalten, insbesondere in Bezug auf die „genozidalen“ Anfänge dieser Gesellschaft

9 Paule Braudel, Les origines intellectuelles de Fernand Braudel: Un témoignage, in: *Annales – Histoire – Sciences Sociales* 47 (1992), S. 237–44.

10 Sie wurde nicht erwähnt in *Monash Biographical Dictionary of Twentieth-Century Australia*, ed. by J. Arnold/D. Morris, Melbourne, 1994.

11 Manie Haig-Muir, *Clio's Siblings*, unveröff. Diss., Deakin University 1992.

12 Stuart McIntyre, *History in a New Country: Australians Debate Their Past*, in: Rolf Torstendahl (ed.), *An Assessment of Twentieth-Century Historiography*, Stockholm, Konferenser 49, 2000, S. 70–86, und Irmline Veit-Brause, *Reflections on „An Assessment of Twentieth-Century Historiography“*, in: ebenda, S. 221–229.



von Siedlern. Die Geschichte der Aborigines oder, etwas breiter gefasst, die Geschichte der Ureinwohner Australiens hat einen neuen Stellenwert im historischen Lehrplan erhalten. Geschichte wurde von jeher politisch ge- und missbraucht. Die Bemühungen einiger um ihre Verantwortung als öffentliche Intellektuelle bewusster Politikwissenschaftler und Historiker, das Prinzip „sine ira et studio“ größtenteils aus der politischen Arena zu halten, sind das Thema von Stuart McIntyres neuester Veröffentlichung über die Geschichtskriege.<sup>13</sup> Der Versuchung der politischen Denunzierung von Gelehrten, die als Tabu geltende Themen aufgreifen und dann wegen ihrer „black armband history“ kritisiert werden, sollte ebenso vehement widerstanden werden wie der Einschränkung der so genannten *community history* auf Mitglieder der jeweiligen (ethnischen) Gruppen. In der öffentlichen Exposition und den Taktiken dieser Geschichtskriege finden sich viele Parallelen zum deutschen Historikerstreit.

### Akademisches Leben als besondere Form des gesellschaftlichen Lebens

Das akademische Leben ist Sozialleben einer besonderen Art. Berufliche Beziehungen können durchaus kühl und distanziert bleiben, sie können jedoch auch die Grundlage von Freundschaften und sozialen Kontakten, außerhalb des akademischen Umfeldes im strengeren Sinne, werden. Wie lange solche Beziehungen jenseits des beruflichen und zweckorientierten Interesses andauern, ist eine andere Frage, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll. In meinem neuen Heimatland sind die typischen Stätten für solche sozialen Interaktionen die *faculty clubs* oder andere Clubs außerhalb der Universität, weniger allerdings Privatwohnungen, die ja in Deutschland eher typisch für beruflich-soziale Kontaktpflege sind. Akademikerinnen fühlen sich oft unbehaglich bei der Anpassung an die jeweiligen Umfelder oder deren Umgangsformen. Die Bar, an der informelle Besprechungen die Taktiken zum Durchsetzen von Entscheidungen in offiziellen Sitzungen vorbereiten, ist kein angenehmer Ort für Frauen. In Privatwohnungen, falls Frauen überhaupt eingeladen werden, herrschen andere stillschweigende Regeln. Frauen werden dort oft zum begleitenden Partner oder dem Familienfreund, nicht zu einer Person, die man als akademisch ebenbürtig respektiert, schon gar nicht als akademisches Schwergewicht. Einige dieser eher beschwerlichen gesellschaftlichen Konventionen mögen sich zum Besseren gewandt haben.

Hierarchische Systeme, und manchmal tragen Professorenfrauen ihren Teil zu diesem Prozess bei, erzeugen ein „widerwilliges Folgen“ als Reaktion (Rainer Paris), eine der weniger gewünschten Beziehungen zwischen Führer und Geführtem.<sup>14</sup>

Bernhard Schlink hat kürzlich einen kritischen Blick auf solche sozialen Mechanismen geworfen, und es ist wert, seine Beobachtungen hier in voller Länge zu zitieren:

„Aber ich wurde bei meiner Aufnahme [in eine professionelle Organisation] noch von einem wohlwollenden älteren Kollegen belehrt, dass es wichtig sei, welchen Eindruck die Frau des Privatdozenten beim Damenprogramm auf die Frauen der Professoren mache, und von Vorteil, wenn die Frau eines älteren Kollegen, an dessen Fakultät ein junger Kollege sich bewerbe, an dessen Frau Gefallen finde. Ich müsse das verstehen; bei der Berufung an eine Fakultät müsse der Stallgeruch stimmen. Wusste der Kollege, dass ich geschieden war?“

<sup>13</sup> Stuart McIntyre/Anna Clark, *The History Wars*, Melbourne 2003.

<sup>14</sup> Rainer Paris, Über das Folgen, in: *Merkur* 656 (Dezember 2003), S. 1141–1146.

Es war gleichgültig; er hatte nicht meiner Frau, sondern mir zur Lehre gesprochen. Mein Stallgeruch musste stimmen und mit ihm meine politische Orientierung.“<sup>15</sup>

Auch in meinem Gedächtnis finden sich einige Beispiele solch sozialen Verhaltens, wo die Frauen der Professoren eine tragende Rolle spielten; amüsant aus heutiger Sicht, jedoch zum damaligen Zeitpunkt für die betroffene Person recht peinlich.

Jedoch müssen für das Funktionieren der internationalen Mobilität nicht nur die strukturellen, sondern auch die nicht greifbaren Dinge des alltäglichen Lebens in Betracht gezogen werden. Anglo-Amerikaner begegnen der Formalität der deutschen Anrede zwischen Akademikern, die sich seit vielen Jahren kennen, oft mit Unbehagen und Unverständnis.

### Konfrontation zwischen den Generationen

In unserer Zeit gibt es für junge Forscher mehr Möglichkeiten als früher – allerdings auch mehr Wettbewerb –, um an Ausbildungsmittel wie Stipendien, post-docs, Projektmittel und externe Finanzierung durch private und öffentliche Träger heranzukommen. Jedoch herrscht gerade wegen dieses scharfen Wettbewerbs ein Gefühl der Vergeblichkeit und eine tief sitzende Angst über die Zukunft als Akademiker. Ein junger, aufstrebender Doktorand beschrieb seine Situation und das Gefühl eines Belastungstestes als einen „Marathon auf Schotterstraße“.

Die Verzweiflung und der Zynismus einer „verlorenen Generation“ von ausgezeichneten jungen Forschern ist ein schweres Vermächtnis für die Zukunft akademischen Lebens, dessen Auswirkungen derzeit lediglich geschätzt, aber nicht vorausgesagt werden können. Diese Generation hat die Werte von intellektueller Produktivität und Fähigkeit verinnerlicht, ohne wahrzunehmen, dass ein großer Teil Denkzeit unbemerkt auf Managertätigkeiten verwendet werden muss. Diese Generation wurde das Opfer von Überproduktion und -qualifikation, während gleichzeitig das ganze System aufgrund öffentlicher Mittelkürzung schrumpfte, was nicht einfach durch private Stifter oder Studiengebühren ersetzt werden konnte. Rechenschaftsverpflichtungen und die Einhaltung von Vorschriften strangulieren die substanziellen Ausbildungsziele durch extreme Bürokratie. Privatdozenten suchen mittlerweile Anstellung an Gymnasien oder anderen außeruniversitären Stellen und finden nie mehr den Weg in eine Universitätskarriere zurück.

Einige Desperados versuchen alles, um allgemeine Bekanntheit zu erlangen. Dazu gehört sogar die Androhung der öffentlichen Zurschaustellung angesehener Vertreter des Berufsstandes, um die eigenen Ziele voranzutreiben. Die Karrierestrategien einiger jüngerer Akademiker sind verzweifelt. Aber dieses Phänomen ist nicht auf Deutschland beschränkt. Die psychologischen Folgen der Entlassung „Leibeigener“ erzeugen jedoch sicherlich nicht gerade mitfühlende und tolerante Lehrmeister. Bedauerlicherweise ist es wahrscheinlicher, dass das hierarchische System reproduziert wird.

<sup>15</sup> Bernhard Schlink, Sommer 1970. Kleine Bewältigung einer kleinen Vergangenheit, in: Merkur 656 (Dezember 2003), S. 1121–1134, Zitat S. 1128.