

1 Einleitung

Vor rund 12 Jahren – ich war damals an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen in der Ausbildung zur Primarlehrerin – absolvierte ich ein Jahr meines Bachelor-Studiums in der französischsprachigen Schweiz (Lausanne). Dazu ermuntert wurde ich von der institutionsinternen Mobilitätsbeauftragten, die im Rahmen eines Vortrags für die Mobilität warb. Gerne hätte ich damals ein Semester in Schottland verbracht – ich wollte mein Englisch verbessern –, allerdings waren an der jungen Institution noch keine Verträge mit internationalen Partnerschulen unter Dach und Fach. So nahm ich stattdessen am Austauschprogramm „Mobilité Suisse“ teil, das Studierende dazu anregt, innerhalb der Schweizer Landesgrenzen mobil zu werden.

Im Herbst 2004 sass ich dann z. B. in einer Biologievorlesung an der Universität Lausanne, in der ein Professor über die „Dépollution“ (Entgiftung) von Luft im Zusammenhang mit dem Blattbestand von Bäumen referierte. Erst Tage darauf verstand ich, dass dies nichts mit „pollinisation“ (Bestäubung) zu tun hatte. Ebenso besuchte ich Französisch-Didaktik-Seminare, in denen auf erstsprachige Kinder ausgerichtete Hörtexte miteinander verglichen wurden, wobei es mir nicht gelang, die diskutierten Unterschiede zu identifizieren. Nebenher arbeitete ich in einem Café im Zentrum von Lausanne, versuchte mir Bestellungen zu merken, für mich bedeutungslose Audiostränge, bei denen das Segmentieren semantisch sinnvoller Glieder unmöglich war (z. B. /œ̃teosinɔ̃ɔdosilvuplɛ/ für „un thé au cynorrhodon s’il vous plaît“, einen Hagebuttentee, bitte). Zu diesen sprachlichen Herausforderungen kamen andere, die damit zu tun hatten, dass ich die Institution, die Stadt etc. kaum kannte. So realisierte ich etwa, dass Fahrkarten für das Stadtverkehrsnetz nur an Automaten bezogen werden konnten, die übrigens kein Retourgeld gaben, und Kontrolleure im Bus nur büssten, statt, wie ich es gewohnt war, den Passagieren Billetts zu verkaufen.

Lausanne war nicht meine einzige Erfahrung studentischer Mobilität. Mit meinem Wechsel an die Universität Freiburg hatte ich auch mit einem Bildungssystem zu tun, das nicht in jener Sprache funktionierte, in der ich meine Studienreife erlangt hatte. Es folgten Studienaufenthalte in Barcelona und Bolzano. Später kamen berufliche Mobilitätserfahrungen dazu – nach meiner Ausbildung war ich als Lehrerin in England und in Italien tätig.

Immer wieder traf ich innerhalb meiner Mobilitätserfahrungen – ob studentischer oder professioneller Natur – auf Zusammenschlüsse, in denen sich Men-

schen gleicher geographischer und/oder sprachlicher Herkunft in ihrer neuen und ihnen fremden Umgebung zusammentaten. Ich mied solche Gruppierungen eher, wunderte mich über das Bedürfnis ihrer Mitglieder, ihnen anzugehören, und fragte mich, weshalb diese Menschen, die „bloss“ Sprache und/oder geographische Herkunft teilten, miteinander Zeit verbrachten. Ferner hatte ich Mühe zu verstehen, weshalb – so meine retrospektiv formulierte Perspektive – man sich zeitweise der Möglichkeit verschloss, die lokal dominante Sprache zu erwerben; für mich war damals meine Dislokation jeweils an die Chance gekoppelt, meine Sprachkompetenzen zu verbessern.

Die Fragen, welche ich mir damals, veranlasst durch meine eigene studentische Mobilität, stellte, und die Perspektive, von der aus ich diese betrachtete, haben sich mit den Jahren, in welchen ich mich mit Soziolinguistik auseinandersetzte, verändert. Mein Interesse an der studentischen Mobilität über landesinterne Sprachgrenzen hinweg ist aber lebendig geblieben; aus ihm nährt sich meine Motivation zur Erarbeitung dieser Untersuchung. Sie widmet sich jenem Stellenwert von Sprache, der ihr in Diskursen und Praktiken im Zusammenhang mit der studentischen Mobilität im schweizerischen Hochschulsystem zukommt. Das erwähnte Interesse verlangte von mir, über individuelle Mobilitätserfahrungen von Studierenden hinauszugehen und institutionelle Diskurse und Praktiken zur Mobilität im Tertiärbereich einzubeziehen. Ferner wurden die Geschichte der Universität, analog zu welcher die Studentenmobilität entstand, und mit ihr die politisch-ökonomischen Bedingungen relevant, die studentische Mobilität erst ermöglichten und weiterhin ermöglichen. Ausserdem wurden Zusammenschlüsse, die Studierende mit gleichem sprachlichem Hintergrund und gleicher geographischer Herkunft vereinigten – vormals war ich ihnen mit Argwohn aus dem Weg gegangen – zu einem analytisch interessanten sozialen Raum, in dem Diskurse und Praktiken die Situation der Mobilität widerspiegeln.

In den zwei letzten Jahrzehnten hat die Schweizer Hochschullandschaft erhebliche Veränderungen erfahren. Zum einen besteht seit 1996 auch in der italienischsprachigen Schweiz, dem Tessin, die Möglichkeit, ein Studium zu machen, was bedeutet, dass seither in drei von vier Sprachregionen der Schweiz universitäre Bildung angeboten wird. Trotz dieser Option verlässt die Mehrheit der Tessiner MaturandInnen zwecks des Studiums die Herkunftsregion und immatrikuliert sich an einer Universität in der französischsprachigen oder deutschsprachigen Schweiz. Die vorliegende Arbeit geht dem Verhalten dieser studentischen BinnenwandererInnen auf den Grund, und widmet sich insbesondere denjenigen TessinerInnen, die sich für ein Studium in der Deutschschweiz entscheiden. Sie stellen eine interessante Gruppe Studierender dar. Denn erstens verfügen sie erst seit vergleichsweise kurzer Zeit in der eigenen

Sprachregion über ein Angebot an universitärer Bildung, von dem sie grösstenteils nicht Gebrauch machen. Zweitens ist der Deutschschweizer Kontext mit seinem Nebeneinander von Standarddeutsch und Dialekt interessant, ein Kontext, in welchen die TessinerInnen – Standarddeutsch wird an Tessiner Schulen als Fremdsprache unterrichtet, nicht aber Schweizerdeutsch – sich mittels ihrer Mobilität begeben.

Zum andern hat sich die gesetzliche Grundlage der Schweizer Hochschulen verändert. Aktuelle Gesetzesartikel fördern vermehrt den Wettbewerb unter universitären Hochschulen. Die Bildungsstätten profitieren von staatlichen Subventionen, deren Höhe sich u. a. danach bemisst, wie erfolgreich sich eine Universität gegenüber ihrer Konkurrenz behaupten kann.

Auf diesen Vorbedingungen basieren die Überlegungen und Analysen dieser Arbeit. Sie ergründet, welcher Stellenwert der Sprache in Diskursen und Praktiken zukommt, die mit der intra-nationalen studentischen Mobilität über Sprachregionen in der Schweiz hinweg einhergehen. Mittels einer „multi-sited“ Ethnographie, die auf Prämissen der kritischen Soziolinguistik basiert, analysiert die Untersuchung, wie in der sich verändert habenden Schweizer Hochschullandschaft der Wunsch nach Mobilität kreiert und legitimiert wird und wie Mobilität und damit verbundene Herausforderungen bewältigt werden.

Dieses Vorhaben leitet die nachfolgenden Kapitel. Zuerst (Kapitel 2) skizziere ich die Geschichte und die Gegenwart der Hochschulen und umreisse die Entstehung universitärer Institutionen, welche die akademische Mobilität mit sich brachten. Weiter lege ich dar, wie es um die akademische Mobilität in Geschichte und Gegenwart in der Schweiz stand bzw. steht. Es folgt ein knapper Überblick über die Forschung zum Thema der studentischen Mobilität, und es wird auf bestehende Lücken in der Erkundung dieses Themas hingewiesen. Vor diesem Hintergrund wird erörtert, welchen Beitrag die vorliegende Arbeit leisten und wie sie sich positionieren will. Es werden die Forschungsfragen formuliert, und es wird erklärt, welche Daten zur Beantwortung derselben mit welcher Methode erhoben wurden und wie diese analysiert werden. Ausserdem werden drei theoretische Konzepte, die dem Vorhaben dienlich sind – nämlich Mobilität, Sprachideologie und politische Ökonomie – vorgestellt.

Das Kapitel 3 ist der Methodologie gewidmet. Es wird aufgezeigt, weshalb ein ethnographischer Ansatz für das Forschungsunternehmen gewählt wurde und wie dieser im Detail aussieht.

Darauf folgen drei analytische Kapitel. Kapitel 4 analysiert, wie der Wunsch nach Mobilität geweckt wird. Eine Analyse gesetzlicher Grundlagen und institutioneller Dokumente (Werbematerial), von Feldnotizen und Interviews mit an Hochschulen tätigen Personen zeigt, dass Tertiärinstitutionen in ihren univer-

sitären Promotionsdiskursen und -praktiken ihre je eigenen Vorteile in einem gesetzlich kompetitiv geprägten Setting hervorheben. Dabei wählen sie Strategien, die ihre Hochschule als die „richtige“ erscheinen lassen. In Bezug auf italofone Studierende wird die Sprache zum Instrument, mittels dessen der Studierendenengruppe die für sie besonders relevanten Vorteile kommuniziert werden.

Kapitel 5 ist der Analyse von Interviews mit GymnasiastInnen und Studierenden aus dem Tessin gewidmet. Es legt dar, dass in ihren Begründungen der herannahenden oder zurückliegenden Entscheidung für ein Studium die sprach-politische Situation des Landes und ihre Konsequenzen für die Bildungssysteme der verschiedenen Sprachregionen und die markt-wirtschaftliche Dimension zum Ausdruck kommen.

In Kapitel 6 ergründe ich die zahlreichen Herausforderungen, die Tessiner Studierende im Zusammenhang mit ihrer Dislokation konstruieren, und gehe der prominenten Strategie, diesen Herausforderungen im Tessiner Studierendenverein zu begegnen, auf den Grund. Eine Analyse der Vereinspraktiken zeigt, dass die Individuen in ihrer Mobilitätserfahrung im Verein Unterstützung suchen und bekommen. Die individuelle Mobilitätserfahrung widerspiegelt sich in den institutionellen Praktiken und sichert das Fortbestehen des Vereins.

Die ethnographische Untersuchung erlaubt ein tiefgründiges Verständnis soziolinguistischer Praktiken und der ihnen zugrunde liegenden Sprachideologien verschiedener voneinander abhängiger Akteure in der tertiären Bildung (Hochschulen, GymnasiastInnen, Studierende). Das Deuten der Ergebnisse vor dem Hintergrund historischer und politisch-ökonomischer Bedingungen inner- und ausserhalb der Schweiz gibt ausserdem Aufschluss darüber, wie sich in Praktiken der studentischen Mobilität marktwirtschaftliche Interessen lokaler, nationaler, europäischer und globaler Natur widerspiegeln (Kapitel 7). Diese Interessen haben Einfluss darauf, welcher Stellenwert Sprache unter welchen Bedingungen zukommt und wie Sprache instrumentalisiert wird. Abschliessend zeige ich auf, welche gesetzlichen Veränderungen in dieser Arbeit noch nicht berücksichtigt worden sind, und führe aus, welche weiterführenden Fragen sich in zukünftigen Forschungsarbeiten aufgreifen liessen.

2 Seit jeher der Bildung wegen in die Ferne

Paternitati vestre innotescat quod nos, sani et incolumes in civitate Aurelianensi, divina dispensante misericordia, conumorantes, operam nostram cum affectu studio totaliter adhibemus, considerantes quia dicit Cato: „scire aliquid laus est, etc.“ Nos enim domus habemus bonam et pulcram, que sola domo distat a scolis et a foro et sic pedibus siccis scholas cotidie possumus introire. Habemus etiam bonos socios nobiscum, hospicio vitæque et moribus comendatos; et in hoc nimium congratulamur, notantes quia dicit Psalmista: „Cum sancto sanctus eris, etc.“¹

(Auszug aus einem an die Eltern adressierten Brief, verfasst von den zwei in Orléans studierenden Söhnen, 13. Jahrhundert²)

Several advantages we should find there, such as ... better opportunities of growing perfect in the French, better masters for mathematics (which he has a mind to apply himself to for some time) and for any exercise of accomplishment that any of us might have a mind to advance or perfect ourselves in such as dancing, fencing, drawing, architecture, fortification, music, the knowledge of medals, painting, sculpture, antiquity [...]

(Auszug aus einem Brief, der von Tutor Fish aus Paris nach England gesendet wird, anfangs 18. Jahrhundert, Black 2011: 162)

Ho sempre avuto la ferma intenzione di studiare in un'università germanofona fin da quando ho ottenuto la maturità in Ticino, poiché considero la lingua tedesca come valore aggiunto nel mio CV. Sono finito a Lucerna. Impiego due ore e mezzo, proprio pochissimo per noi Ticinesi. È la più vicina università per noi. Torno giovedì sera in

1 Das Original ist im „Archivio della Società romana di storia patria“ (1888, Ausgabe 3–4: 396) abrufbar. Die Qualität des Drucks ist jedoch schlecht.
http://periodici.librari.beniculturali.it/visualizzatore.aspx?anno=1888&id_immagine=10244466&id_periodico=6861&id_testata=25 [letzter Zugriff, 10. 10. 2015].

2 Eine sinngemässe Übersetzung schlägt Haskins (1898: 214) vor: „To their dear and respected parents M. Martre, knight, and M. his wife, M. and S. their sons send greeting and filial obedience. This is to inform you that, by divine mercy, we are living in good health in the City of Orleans, and are devoting ourselves wholly to study, mindful of the words of Cato, ‘To know anything is praiseworthy.’ We occupy a good dwelling, next door but one to the schools and market-place, so that we can go to school every day without wetting our feet. We have also good companions in the house with us, well advanced in their studies and of excellent habit – an advantage which we well appreciate, for as the Psalmist says, ‘With an upright man thou wilt show thyself upright’.“

Ticino, e domenica sera torno a Lucerna. Sono spesso sul treno. Però sono contenta con la mia scelta, mi sono trovato benissimo soprattutto grazie a una struttura accademica fatta a misura di studente, dove i professori ti conoscono personalmente e non è necessario ricorrere alla mediazione degli assistenti per comunicare con loro.³

(Auszug aus einem Interview mit Stefania⁴, Frühling 2012, Luzern)

Die drei Belege sind unterschiedlicher Natur. Sie stammen aus verschiedenen zeitlichen und räumlichen Kontexten. Zwei davon sind Auszüge aus Briefen, einer geht auf eine Tonaufnahme zurück. Während die Quelle in Latein wie auch diejenige von Stefania auf ein Studium an einer Universität Bezug nehmen, verweist diejenige aus Paris auf die „Grand Tour“, die v. a. im 17., aber auch im frühen 18. Jahrhundert unter Privilegierten verbreitet war und Aufenthalte in Kultur- und Universitätsstädten Europas beinhaltete.

Trotz dieser Unterschiede haben die Zeitzeugnisse auch Gemeinsamkeiten. Sie handeln von drei jungen Menschen, die der geeigneten Bildung zuliebe zum Teil weite und unbequeme Wege auf sich genommen haben. Die Entscheidung, sich fern der Heimat in Orléans, Paris oder Luzern aufzuhalten, scheint je nach Epoche die „richtige“ zu sein; die Ausbildung in der sprachlich-kulturellen Fremde ist die zeitgemässe Vorbereitung auf die Zukunft.

Bildungsmobilität geht weit zurück und ist eng mit Institutionen / Orten verbunden, die entsprechende Bildung versprechen. Aber wie sind diese Bildungszentren entstanden? Wie sind sie zu dem geworden, was sie heute sind? Wie kam es dazu, dass einige Städte zu universitären Stätten wurden? Und weshalb wird die an den Universitäten angebotene Bildung als „geeignet“ erachtet und mit ihr seit Jahrhunderten sozialer Aufstieg assoziiert? Um solchen Fragen auf den Grund zu gehen und zu verstehen, weshalb Bildung Studierende seit jeher in die Ferne zieht, scheint es fruchtbar, im Folgenden einen Blick auf die Ent-

3 Ich hatte immer den Wunsch, an einer deutschsprachigen Universität zu studieren, seit ich im Tessin die Maturareife erlangt habe, da ich die deutsche Sprache als Pluspunkt für meinen CV erachte. Ich bin nach Luzern gekommen. Ich brauche zweieinhalb Stunden von hier bis ins Tessin, das ist wenig für uns Tessiner. Es ist die nächste Universität für uns. Ich reise jeweils am Donnerstagabend ins Tessin zurück und komme am Sonntagabend wieder nach Luzern. Ich bin sehr oft im Zug. Aber ich bin zufrieden mit meiner Wahl, ich fühle mich wohl; vor allem die akademische Struktur, die den Studierenden angepasst ist, gefällt mir. Hier kennen dich die Professoren persönlich und es ist nicht nötig, via Assistenten mit ihnen zu kommunizieren. [meine Übersetzung]

4 Stefania ist ein Pseudonym, das die Identifizierung der Sprecherin verunmöglicht, jedoch grundlegende, zum situativen Verständnis beitragende Eigenschaften dennoch preisgibt (Frau, Verwendung von Vornamen lässt auf Duzbeziehung schliessen etc.). In dieser Arbeit werden anonymisierte Personen nach diesem Prinzip benannt.

stehung und Entwicklung der Bildungsinstitutionen zu werfen (2.1.1). Danach ist ein Unterkapitel der Bildungsmobilität in der Geschichte der Schweiz gewidmet (2.1.2). Schliesslich wird die aktuelle Mobilität beschrieben, die im Fokus dieser Arbeit steht (2.1.3).

2.1 Die Hochschullandschaft – damals und heute

Seit um etwa 1200 die Uruniversitäten Bologna und Paris entstanden⁵, zählt gemäss Weber „die Universität zu den wichtigsten soziokulturellen Kräften, welche die Formierung, den Aufstieg und die hochrangige Positionierung Europas in der Welt ermöglichten“ (Weber 2002: 9). Seither hat sich einiges verändert, eine Elitenbildungsanstalt ist die Universität jedoch geblieben. Sie vermittelt und schafft höheres Fakten-, Methoden- und Orientierungswissen und nimmt qualifizierte Lernende auf, die mit und dank diesem Wissen später in der Regel bestimmte gesellschaftliche Positionen einnehmen.

Die aktuelle Schweizer Hochschullandschaft besteht aus 12 tertiären Institutionen⁶, welche vorwiegend in urbanen Zentren zu finden sind. Dazu zählen zehn kantonale und zwei eidgenössische Universitäten. Diese blicken auf eine 800-jährige Geschichte zurück, wobei freilich die Mehrheit von ihnen erst im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert gegründet wurde, aber meist auf bereits bestehenden Institutionen aufbauen konnte⁷. Um das aktuelle tertiäre Bildungswesen und die darin vorherrschenden hochschulpolitischen Beziehungen zu verstehen, ist vorgängig ein historischer Abriss hilfreich. Das jeweilige Zeitgeschehen spiegelt sich nämlich in der Universität, ihrer Struktur und Ausstrahlung wider. Diese Retrospektive soll dazu beitragen, das Aufkommen der Universität im europäischen Kontext zu situieren, wobei auch auf die Schweiz und die dortigen Gründungen verwiesen wird. Weiter soll dieser Rückblick verdeutlichen, vor welchem Hintergrund die studentische Mobilität entstanden ist.

5 Es herrscht bis anhin Uneinigkeit, welche der beiden Universitäten zuerst gegründet wurde.

6 In dieser Arbeit werden diese Institutionen als Hochschulen oder Universitäten bezeichnet, wobei diese beiden Begriffe synonym verwendet werden. Wenn von einer höheren Fachschule, einer Pädagogischen Hochschule oder einer Fachhochschule die Rede ist, wird dies spezifiziert.

7 Die Universität Luzern beispielsweise existiert zwar erst seit 2000, jedoch konnte sie an das Jesuitenkolleg aus dem 17. Jahrhundert anknüpfen.

2.1.1 Die Entstehung und Entwicklung der Universitäten in Europa - ein Längsschnitt in Kürze

Der Blick in die Vergangenheit soll knapp sein; er dient der Kontextualisierung und wird ohne Details⁸ auskommen müssen. Den grossen Epochen Mittelalter, frühe Neuzeit und Moderne entlang werden zentrale Aspekte aufgeführt⁹. Ein letzter Abschnitt ist der Gegenwart gewidmet. Sofern es aus Schweizer Perspektive etwas vorzubringen gibt, wird dies im finalen Abschnitt der Darstellung der jeweiligen Epoche getan.

Die ersten Universitäten im christlichen Europa: 1180-1400

Ihren Anfang nahm die Universität in Bologna und Paris. Die Universität Bologna (offizielles Gründungsjahr 1088) fasste die bereits bestehenden Rechtsschulen zusammen, die aufgrund von immerwährenden Konflikten zwischen Papsttum (Kirchenrecht), Bürgertum (kommunales Recht) und Kaisertum (Herrscherrecht) entstanden waren. In Paris hingegen wurden um 1200 verschiedene theologische Schulen organisatorisch zusammengefasst; der Papst erachtete Paris als künftiges universitäres Zentrum der europäischen Theologie und trug mit der „*licentia ubique docendi*“ dazu bei, dass alle Studenten, die den Magister erlangt hatten, an jeder europäischen Universität lehren konnten. Er animierte somit den Lehrkörper bereits in den universitären Anfängen zur Mobilität, erhoffte er sich dadurch doch eine Verbreitung seiner theologischen Lehre. Gemeinsam war den frühen Universitäten, dass sie aus einer bestimmten geistigen und sozialen Situation entstanden, als nämlich „herkömmliche Kloster- und Domschulen den fortschreitenden Erkenntnis- und Lehrmethoden der Scholastik und den Ansprüchen der wissenschaftstreibenden Bevölkerungsgruppen, vornehmlich Kleriker und in zunehmendem Masse auch Laien, nicht mehr genügten“ (Boehm & Müller 1983: 12). Lehrer und Scholaren schlossen sich zu Korporationen, also zu einer Art von Berufsgenossenschaften, zusammen. Daher kommt auch die Bezeichnung „*universitas*“, die für Kommunität steht.

8 Interessierte LeserInnen seien auf die zitierte Literatur verwiesen, in der gründlicher auf Einzelheiten eingegangen wird. Wie aber von Weber (2002) bemerkt wird, ist die Universitätshistorie wenig entwickelt. Für Europa liegt einzig das vierbändige Werk von Walter Rüegg (1993–2010) vor, das von der Europäischen Rektorenkonferenz herausgegeben wurde. 2015 verfasste Stefan Fisch zudem eine knappe Übersicht über die Universitätsgeschichte.

9 Es versteht sich von selbst, dass die Geschichtsschreibung keine Wissenschaft ist, die bloss Fakten zusammenträgt. Vielmehr interpretiert sie die vergangenen Ereignisse, färbt sie und trägt wesentlich dazu bei, was als „zentraler Aspekt“ definiert wird (vgl. Rüsen 2002). Geschichtsschreibung kann weder als reine Konstruktion des Gestern durch das Heute noch als heutiges Abbild des Gestern betrachtet werden.

Auch wenn in Bologna und Paris Konflikte zwischen Hauptakteuren wie Papst, Bischof, Stadt oder Kaiser ausgetragen wurden, war das Modell der Universität rasch erfolgreich. Beide Universitäten hatten bald Ableger (z. B. in Padua, Siena), und es dauerte nicht lange, bis in Oxford die erste selbständige Gründung erfolgte. Im 13. und 14. Jahrhundert – es gab dann bereits über 30 Universitäten – festigte sich die Organisationsform, und mit der Gründung in Prag (1348) und später in Heidelberg und in Köln erreichte die Universität auch das „jüngere Europa“ (vgl. Moraw 1985). Zwar unterscheiden sich die lokalen Geschichten der einzelnen Institutionen voneinander, jedoch sind alle Gründungen mithilfe der Kirche entstanden. Zu dieser Zeit stand nämlich die Wissenssicherung und -verbreitung im Vordergrund, wobei es darum ging, die „doctrina sacra“ in ihrer Gesamtheit zu erfassen.

Dank der Kirche, dem aufstrebenden Stadtbürgertum und später der Höfe avancierten die universitären Titel und Abschlüsse „zu anerkannten sozialen Merkmalen, Ausweisen höherer Qualifikation und adelsnahen Rangs“ (Weber 2002: 69). Der Adel hiess das Prinzip „scientia nobilitat“ gut und begab sich ebenfalls – wenn meist auch ohne je einen Abschluss zu erlangen – an die Universität. Man könnte hier auch von einer ersten Bildungschance sprechen, die einem breiteren (aber durchaus zur Elite gehörenden) Publikum zuteil wurde und das Vorrecht des adeligen Blutes in Frage stellte. Die Studienvoraussetzungen formaler Art beschränkten sich nämlich darauf, dass derjenige, der zu studieren wünschte, getauft, ehelich geboren und unbescholtenen Leumunds war und ein Mindestalter hatte, in dem er fähig war, Verantwortung wahrzunehmen. Zu den tatsächlichen Studierenden zählten aber neben den Adeligen v. a. die Ober- und Mittelschicht aus dem städtischen Bürgertum. Schwinges (1986) unterscheidet neben den Adeligen, für die das Studium in erster Line einer „berufsunspezifischen Sozialqualifikation“ gleichkam (Seifert 1986: 619) und für die akademische Titel von geringer Bedeutung waren, verschiedene, für die Epoche charakteristische Typen von Studierenden. Der häufigste war der „scholaris simplex“, der während maximal zwei Jahren an der artistischen Fakultät Grundkenntnisse erwarb, ohne einen Abschluss zu erlangen. Schon seltener war der Student, der nach rund zweieinhalb Jahren eine artistische Grundausbildung mit dem Grad des „Bakkalaureus“ abschloss, manchmal sogar darüber hinaus studierte und den Magistergrad erreichte. In wenigen Fällen wurde dann das Bakkalaureat einer höheren Fakultät (Jurisprudenz, Medizin oder Theologie) erworben, im besten Fall verbunden mit der Lehrlizenz und der anschliessenden Doktorwürde. Abgänger der Universität (mit und ohne Abschluss) übernahmen nicht selten Funktionen in Verwaltungen und Kirchenbürokratien und forderten bereits im 13. und 14. Jahrhundert den Geburtsadel heraus (Verger 2000).

Gemeinsam war den Studierenden ihre Prägung aufgrund der Bildung. Das relativ einheitliche Sach- und Orientierungswissen, v. a. im Bereich der Jurisprudenz und der Theologie, fand in der „lectio“ (im vom Klosterbetrieb übernommenen 45-Minuten-Rhythmus) ebenso Verbreitung wie die Latinisierung und Standardisierung des Denkens und der Kommunikation (auf Grundlage der Schulung in Grammatik und Logik) (vgl. Weber 2002: 70). Die Studierenden nahmen zum Teil weite Wege auf sich, um in den Genuss universitärer Bildung zu kommen. Die studentische Wanderung war in den meisten Fällen auf das Fehlen einer einschlägigen Ausbildungsstätte in der Region zurückzuführen. So begaben sich bspw. deutsche Studierende und aufstrebende Junggelehrte vor der Errichtung der Universität Köln häufig nach Bologna, Paris oder Padua (Fisch 2015). Die gemeinsame Prägung, die Studierende an den Universitäten erfuhren, wurde durch die studentische Wanderung verbreitet und trug zur Europäisierung bei.

Unterrichtet wurden die Studierenden allerorts von einem Lehrkörper, der mehrheitlich aus Klerikern bestand und aus Pfründen bezahlt wurde. Im Allgemeinen war die Vergütung jedoch nicht prioritär, „Scientia donum Dei est, unde vendi non potest“¹⁰ stand im Vordergrund. Oft reichten diese Einkünfte aber kaum, weshalb die Lehrenden von ihren Studierenden „Collectae“ oder Examsgebühren verlangten (Verger 2000). Die Unterrichtenden waren somit immer abhängig von Herrschern und deren Mass an finanzieller Unterstützung. Ganz generell beeinflussten die Herrscher das universitäre Geschehen erheblich. Ihnen stand es zu, die Institutionen privilegiert zu behandeln, d. h. sie etwa bei den Steuern entlasten oder ihnen das Verleihen bestimmter akademischer Grade zu erlauben (Nardi 1993). Ebenso konnten sie Verbote aussprechen, an einer bestimmten Universität zu studieren (Kaiser Friedrich II. etwa verbot 1226 das Studium und die Lehre in Bologna im Zusammenhang mit seiner Absicht, in Neapel Kader fürs Königreich Sizilien auszubilden.) oder wichtige Vorschriften für den höheren Unterricht durchzusetzen (So schickte Papst Georg IX. 1234 Weisungen nach Bologna und nach Paris, wie die Lehre dort auszusehen habe.). In Anbetracht dieser (hier skizzenhaft dargestellten) Macht, die den Herrschern zukam, können Hochschulen bereits in den Anfangszeiten nicht als „autonome Gebilde, sondern müssen als gesellschaftliche Institutionen“ (Prah 1978: 10) betrachtet werden, die in den damaligen Kontext der Weltmächte Papsttum und Reich eingebunden waren.

10 Wissenschaft wurde als göttliche Gabe betrachtet, die kaum gegen Geld vermittelt werden konnte.

In der damaligen Eidgenossenschaft sind bis 1400 keine Universitätsgründungen zu verzeichnen. Gewiss existierten bereits institutionalisierte Gemeinschaften wie etwa religiöse Bruderschaften. Deren Lehrer und Scholaren schlossen sich aber bis 1400 nicht ausserhalb von Abteien oder Bischofskirchen zusammen. Studierende aus der heutigen Schweiz besuchten vorwiegend die bereits gegründeten Universitäten im heutigen Italien und Frankreich.

Humanismus, Konfessionalisierung und Aufklärung und die Universität: 1400-1790

Wegen Ereignissen wie dem Avignoner Exil (1309–1377) und dem Papstschisma (1378–1449) lockerte sich Ende des 14. und anfangs des 15. Jahrhunderts die päpstliche Kontrolle der Universitäten. Von universitären Akteuren entwickelte kirchliche Verfassungstheorien, die u. a. die Wahl des Papsts regelten, und Gutachten weltlicher Art wurden modifiziert. Diese Anpassungen schwächten die bisher enge Verbindung zwischen der Universität und dem Papsttum. Herrschaftlich-staatliche Bedürfnisse rückten in den Vordergrund, wobei es dem Landesherrn und den neuen Herren der Universität darum ging, das universitäre Wissen unmittelbar dem eigenen Land/ der eigenen Region nützlich zu machen. Somit fängt das territoriale Zeitalter¹¹ der europäischen Universität in der frühen Neuzeit an (Moraw 1994). Der Landesherr übernahm die vormals von der Kirche ausgeübte Rolle. Infolgedessen entklerikalisierte sich die Universität schrittweise und entwickelte sich zur Laieninstitution, die vermehrt territorial aktiv war. Die Landesherren waren zunehmend daran interessiert, die Landadeligen zu loyalen Anhängern zu erziehen, was eine Erweiterung des Fächerspektrums (Fechten, Tanzen, Artillerie etc.) mit sich brachte. Nach und nach wiesen die bisher der Kirche wegen sehr einheitlichen Universitätsmodelle erhebliche Unterschiede auf.

Kulturelle Bewegungen prägten die frühneuzeitlichen Universitäten massgeblich. Zunächst war es die humanistische Elite, die durch das Wiederaufgreifen antiken Wissens die scholastisch ausgerichteten Professoren herausforderte. Später wurde reformatorisches Gedankengut an die Universität herangetragen und trug zu deren Wiederverkirchlichung und damit auch zur „Wiederbelebung scholastischer Wissenschaftsstrukturen“ bei (Weber 2002: 75). Es folgten konfessionalisierende Bemühungen, mit dem Ziel, die „seit der Glaubensspaltung auseinanderstrebenden christlichen Bekenntnisse zu einem halbwegs stabilen Kirchentum nach Dogma, Verfassung und religiös sittlicher Lebensform geistig und organisatorisch zu festigen“ (Zeeden 1965: 9). Sowohl die

11 Dieses ist nicht mit dem späteren nationalen Zeitalter zu verwechseln.