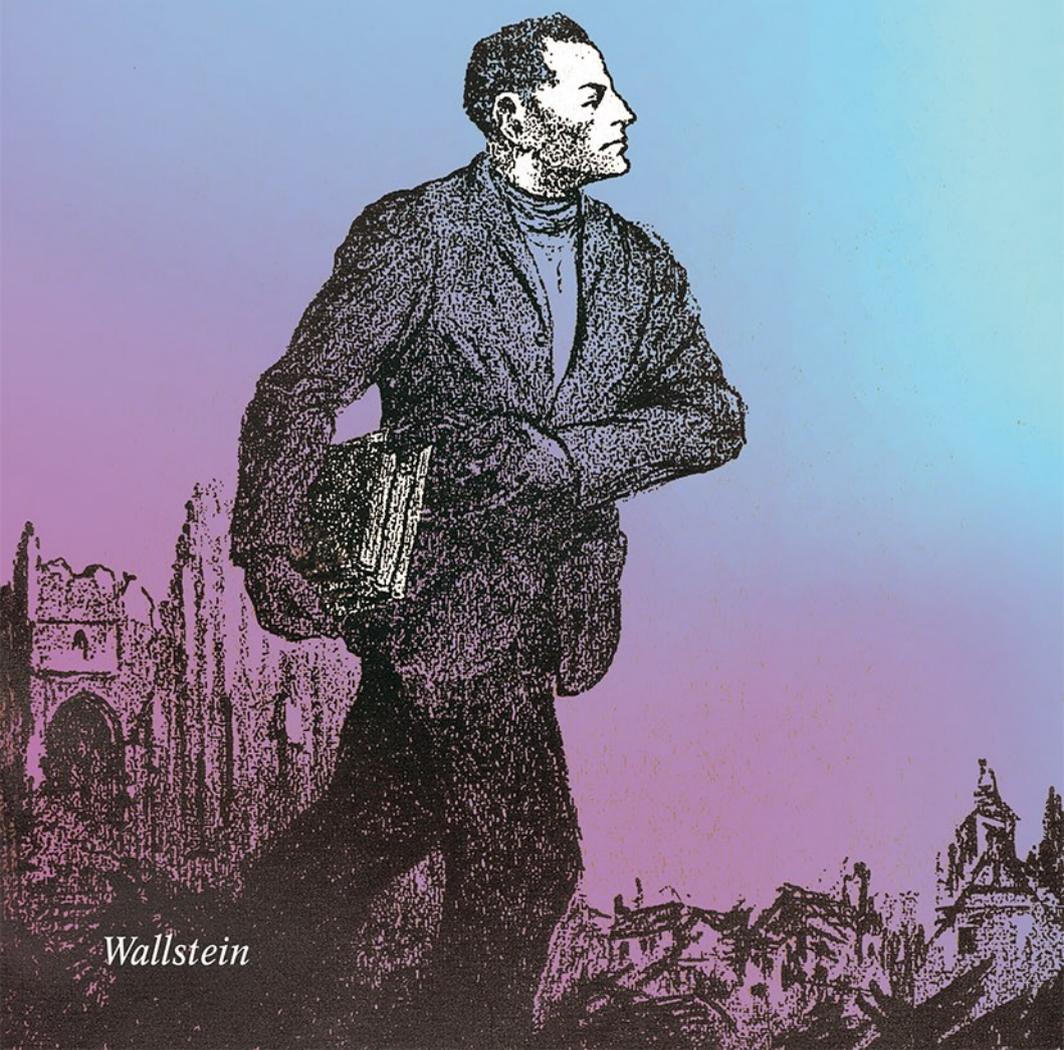


ISABELLA LÖHR

Globale Bildungsmobilität

*Von der Bekehrung
der Welt zur globalen
studentischen Gemeinschaft*

1850–1930



Wallstein

Isabella Löhr
Globale Bildungsmobilität

Moderne europäische Geschichte

Herausgegeben von Hannes Siegrist und Stefan Troebst

Band 21

Isabella Löhr

Globale Bildungsmobilität 1850-1930

Von der Bekehrung der Welt zur globalen
studentischen Gemeinschaft

WALLSTEIN VERLAG

Gedruckt mit Unterstützung des Leibniz-Instituts für Geschichte und Kultur
des östlichen Europa e. V. in Leipzig

Diese Maßnahme wird mitfinanziert durch Steuermittel auf der Grundlage
des vom Sächsischen Landtag beschlossenen Haushaltes.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Wallstein Verlag, Göttingen 2021

www.wallstein-verlag.de

Vom Verlag gesetzt aus der Adobe Garamond und Frutiger

Umschlaggestaltung: Susanne Gerhards, Düsseldorf

Umschlagmotiv unter Verwendung einer Umschlagabbildung:

Ruth Rouse: Rebuilding Europe. The Student Chapter in Post-War

Reconstruction. London: Student Christian Movement 1925.

ISBN (Print) 978-3-8353-5020-5

ISBN (E-Book, pdf) 978-3-8353-4738-0

Inhalt

I.	Einleitung	9
	Bildungsmobilität, humanitäre Hilfe und der Christliche Studentenweltbund	14
	<i>Academic (Im-)Mobilities</i> : Die eigentümliche Sesshaftigkeit von Universität und Wissenschaft in der Moderne	21
	<i>Educational Cosmobilities</i> : Kategorien und Quellen der Migrations- und Universitätsgeschichte überdenken	32
	Globale Praktiken und protestantische Welten: Religiöse Akteure in der Globalgeschichte	43
	Die Geschichte der humanitären Hilfe im langen Ersten Weltkrieg	53
II.	Bildungsmobilität und Mission in der Belle Époque . . .	65
1.	Der Christliche Studentenweltbund: Glaube und Bewegung	69
	Religion als transformative Kraft im globalen 19. Jahrhundert . . .	71
	Moralische Vormachtstellung: Die protestantische Eroberung der Universitäten	79
	Expansion: Von der Zivilisierungsmission zur studentischen Bildungsmobilität	90
2.	Studieren im <i>Age of Mass Migration</i>	103
	Transregionale Bildungsräume und die Neuorientierung der religiösen Arbeit: Chinesische Studentinnen und Studenten in Tokio	104
	Globale Migrationen im 19. Jahrhundert	113
	Bildungsmobilität: Zwischen gesellschaftlicher Modernisierung und Migrationskontrolle	116
3.	Ungleiche Bildungslandschaften: Die Neuordnung des studentischen Missionswesens	123
	Mobile Eliten als staatsbildende Ressourcen	124
	Studentisches Reisen kartieren und kanalisieren	140
	Globale Netzwerkpunkte: Foyers	146
4.	Resümee	149

III.	»Studenten aller Länder, helft euch!« Die protestantische Studentenbewegung im langen Ersten Weltkrieg, 1914-1925	153
1.	Die Globalität des Ersten Weltkriegs: Universitäten und Wissenschaft Historiographische Frontstellungen Studieren im Krieg Lokale Engpässe und religiöse Zerreißproben	156 158 163 173
2.	Kriegseinsätze: Die Politisierung der protestantischen Studentenbewegung, 1914-1919 Publizieren für die Front Diplomatische Dienste Veränderte Lebenslagen: Humanitäre Ad-hoc-Hilfen für Studierende	180 182 189 202
3.	Die Europäische Studentenhilfe und das östliche Europa: Humanitäre Krisen, 1920-1925 Von Studierenden für Studierende: Die Gründung der Europäischen Studentenhilfe »4.800 Pullover und 19.000 Paar Socken«: Lokale Infrastrukturen in Österreich »Fidelity to higher learning for its own sake«: Die Hungerhilfe für Sowjetrußland	210 212 221 229
4.	Resümee	258
IV.	Auf dem Weg zur globalen studentischen Gemeinschaft: Von der Europäischen Studentenhilfe zum Weltstudentenwerk	261
1.	Komplexe Gemengelagen und die Suche nach Auswegen: Die Verschränkung von humanitärer Hilfe und protestantischem Weltverständnis im östlichen Europa. Die Finanzierung der Europäischen Studentenhilfe: Globale Solidarisierung Individuelle Eigenverantwortung und gesellschaftlicher Mehrwert: »The gospel of self-help« Über Kreuz: Evangelikale Mission und humanitäre Hilfe in Ostmittel- und Südosteuropa	265 266 273 287
2.	Politisiert und global: Neue studentische Leitbilder und die Verweltlichung der Europäischen Studentenhilfe	297

Die Welt als Handlungsraum: Die Neupositionierung der Europäischen Studentenhilfe 1922 in Turnov.	298
Zwischen britischen Eigeninteressen und internationaler Verständigung: Der Imperial War Relief Fund und die Entdeckung studentischer Auslandsreisen	304
Politische Bildungsprogramme und die Rückkehr zur Bildungsmobilität: Der US-amerikanische Student Friendship Fund.	319
3. Die Formierung einer globalen studentischen Gemeinschaft in den 1920er Jahren.	331
Der holprige Weg zum Weltstudentenwerk	332
Von Beijing nach Stockholm: Nation und Ökumene als globale Herausforderungen.	341
Stipendien, Sozialwerke, Hilfen: Akteure und Infrastrukturen globaler Bildungsmobilität	348
V. Fazit: Bildungsmobilität im langen 20. Jahrhundert . . .	361
VI. Dank	373
Abkürzungen	375
Quellen- und Literaturverzeichnis	376
1. Ungedruckte Quellen	376
2. Zeitungen und Zeitschriften	376
3. Gedruckte Quellen	376
4. Literatur.	382

I. Einleitung

»Es war ein alter Satz, daß die Kanonen Gold bringen, indem sie Warenabsatz nach sich ziehen. Heute könnte man wohl eher sagen, daß ausländische Studenten diese Funktion nachhaltiger und sicherer ausüben, vorausgesetzt wiederum, daß sie mit dem Gastlande in freundschaftlicher Verbindung bleiben und nicht mit den gegenteiligen Gefühlen die Länder verlassen.«¹

An Experiment in Humanitarian Learning lautet die Überschrift eines Artikels, den die Neurowissenschaftlerin Barbara Moser-Mercer von der Universität Genf und der in Princeton lehrende Historiker Jeremy Adelman im Januar 2018 in der Online-Zeitschrift *Inside Higher Ed* veröffentlichten. Die Frage, welche Bedeutung die gegenwärtigen Fluchtbewegungen für das Hochschulwesen haben, beantworten sie mit der mehr oder weniger lapidaren Feststellung, »[t]he global refugee crisis is a crisis of higher education«. Diese für den einen oder die andere Leserin überraschende Feststellung begründen sie mit den Zahlen, die das Flüchtlingswerk der Vereinten Nationen (UNHCR) über die globalen Trends im Bereich von Flucht und Asyl jährlich vorlegt. Von den 70,8 Millionen Menschen, die laut UNHCR im Jahr 2018 schätzungsweise auf der Flucht waren,² hielten sich 86 Prozent in Ländern mit einem unterfinanzierten oder strukturell wenig profilierten Bildungssystem auf, eine Größenordnung, die sich unmittelbar auf die Bildungsmöglichkeiten auswirkt, die Vertriebenen, Geflohenen oder Asylsuchenden zur Verfügung stehen oder eben nicht. Von den 86 Prozent bzw. von den 60,9 Millionen betroffenen Menschen hatte gerade einmal ein Prozent Zugang zu einer universitären Ausbildung – im Vergleich zu 34 Prozent der jungen Erwachsenen, die im globalen Norden durchschnittlich eine Universität oder Hochschule besuchen.³

Adelman und Mercer-Moser interpretieren die Zahlen als sichtbares Abbild einer ungleich verteilten und sozial massiv diversifizierten globalen Bildungslandschaft, die zunehmend zwischen die Mühlsteine eines »drive to globalize service learning and the demolition of higher education in some corners of the

1 Reinhold Schairer: Die Studenten im internationalen Kulturleben. Beiträge zur Frage des Studiums in fremdem Lande. Münster 1927, S. 38.

2 UNHCR. The UN Refugee Agency: Global Trends. Forced Displacement in 2018. Genf 2019.

3 Barbara Moser-Mercer und Jeremy Adelman: Refugee Camps and Campuses: An Experiment in Humanitarian Learning. In: *Inside Higher Education*, 24. 1. 2018. Online: <https://www.insidehighered.com/digital-learning/views/2018/01/24/how-online-learning-can-bridge-gap-between-campuses-and-refugee> (10. 6. 2021).

world« gerate.⁴ Wie schon die UNESCO, die Bildungsorganisation der Vereinten Nationen, die ein Jahrzehnt zuvor auf die globale Ungleichverteilung von Bildungschancen verwies und dabei festhielt, dass in einigen Regionen ganze Alterskohorten keinen Zugang zu Universitäten besitzen, wie beispielsweise im subsaharischen Afrika,⁵ setzen Moser-Mercer und Adelman auf die partizipativen Potenziale digitaler Lerntechnologien. Wenn restriktive Visumsbestimmungen und fehlende finanzielle Mittel es von Verfolgung Betroffenen unmöglich machen, sich dort einzuschreiben, wo sie sich gute Bildungschancen erhoffen, dann, so die Idee, sollen die Universitäten sich mithilfe digitaler Lernformate auf den Weg zu den Studierenden machen.⁶ Das eigens für diese Zwecke entwickelte Global History Lab nutzt seit 2016 das Internet, um Studierende in Flüchtlingslagern im Nahen Osten und in Ostafrika mit Studierenden in Princeton ins Gespräch zu bringen. Das soll die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer ermächtigen, ihre eigenen Geschichten über Flucht und Vertreibung sowie über lokale Konstellationen in globalgeschichtliche Narrative einzuspeisen.⁷

Als der World University Service (WUS) 1967 ein Heft seiner hauseigenen Zeitschrift *WUS in Action* unter dem Titel *Refugee Education* veröffentlichte, ging es um ähnliche Themen. Das Heft beschäftigte sich schwerpunktmäßig mit dem Verhältnis von Flucht und höherer Bildung. Den Anlass gab die »Conference on the Legal, Economic, and Social Aspects of the African Refugee Problem«, die im Oktober 1967 auf Einladung des Economic Council for Africa, der Organisation of African Unity, des UNHCR und der schwedischen Dag Hammarskjöld Foundation in Addis Abeba stattgefunden hatte. Dort sollten Lösungen gefunden werden für den Umgang mit den geschätzten 800.000 Menschen, die sich zu diesem Zeitpunkt aufgrund der afrikanischen Unabhängigkeitskriege auf der Flucht befanden.⁸ Der 1950 gegründete WUS war eine der wenigen Nichtregierungsorganisationen, die beratend an der Konferenz teilnahmen. Das war der einschlägigen Expertise geschuldet, die der WUS sich in den Jahrzehnten zuvor in der Arbeit mit geflohenen Studierenden angeeignet hatte. Zwischen 1952 und 1967 hatte die Organisation knapp 2,3 Millionen Schweizer Franken zu

4 Ebd.

5 Philip G. Altbach, Liz Reisberg und Laura E. Rumbley: *Trends in Global Higher Education. Tracking an Academic Revolution*. Paris 2009, S. 36-51.

6 Moser-Mercer, Adelman, *Refugee Camps and Campuses*.

7 Marcia C. Schenck: *Geschichtswissenschaften ohne Grenzen. Wie GeschichtswissenschaftlerInnen sich im humanitären Kontext engagieren*. In: *Fluchtforschungsblog*, 3.10.2019. Online: <https://blog.fluchtforschung.net/geschichtswissenschaften-ohne-grenzen-wie-geschichtswissenschaftlerinnen-sich-im-humanitaeren-kontext-engagieren> (10.6.2021).

8 T. F. Betts: *Conference on the Legal, Economic, and Social Aspects of African Refugee Problems*. In: *The Journal of Modern African Studies* 5 (1967), S. 561-564; *Report of a Conference on African Refugee Problems*. In: *WUS in Action* 17 (1967), S. 14-16.

ihren Gunsten in Afrika aufgewendet.⁹ Für die Planung, Organisation und Durchführung der Hilfsprogramme griff der WUS auf die Erfahrungen seiner Vorgängerorganisation zurück, der Europäischen Studentenhilfe (European Student Relief, ESR), die ab 1920 Studierende betreut hatte, die in humanitäre Notlagen geraten waren.¹⁰ In Abwesenheit digitaler Technologien setzte der WUS auf analoge Mittel, um jungen Menschen in den Ländern, in denen sie Zuflucht suchten, den Weg an die Universität zu ebnen. Dazu gehörten die Einrichtung von Bibliotheken und Laboren, die Bereitstellung von Unterrichts- und Arbeitsräumen, der Bau von Wohnheimen und die Vergabe von Stipendien, die mittellos gewordene Studierende wieder an die Universität bringen sollten.¹¹ Die Maßnahmen richteten sich allerdings nicht nur an geflohene Studierende. Sie waren Teil einer übergeordneten Programmatik, die der Vorsitzende des WUS, Gerhart Riegner, anlässlich einer Konferenz in Grenoble 1952 mit dem Begriff der »international university solidarity« umriss. Damit beschrieb er das Zusammenspiel von Verständigung und Wissenstransfer, von Maßnahmen zum Ausbau universitärer Bildungsangebote in den sogenannten Entwicklungsländern sowie von medizinischen und sozialen Hilfen für Studierende und Lehrende.¹²

Kürzlich, im Sommer 2020, geriet die Lebens- und Lernsituation von Studierenden im Ausland in einem anderen Zusammenhang in den Fokus der nationalen und internationalen Berichterstattung. Im Juli 2020 kündigte die US-amerikanische Einwanderungsbehörde ICE an, alle Studierenden des Landes zu verweisen, die im anstehenden Wintersemester nur Online-Veranstaltungen besuchen würden. Was viele Beobachtende als innenpolitisches Manöver der US-amerikanischen Regierung unter Donald J. Trump interpretierten, um die Universitäten wieder in den Präsenzbetrieb zu drängen, den die meisten angesichts der Covid-19-Pandemie aufgegeben hatten, bekam schnell eine juristische Dimension. Die Harvard-University und das Massachusetts Institute of Technology (MIT) gingen innerhalb weniger Tage gerichtlich gegen das Heimatschutzministerium und die Einwanderungsbehörde vor, eine Klage, der sich mehr als 200 Universitäten aus 17 Bundesstaaten anschlossen. Sie befürchteten einschneidende Auswirkungen auf die Werdegänge der Studierenden, auf die sozio-kulturelle Zusammensetzung der Studierendenschaft auf dem Campus und auf die finanzielle Situation der Universitäten, die mit einem empfindlichen Wegfall von Studiengebühren zu rechnen gehabt hätten.¹³ In Deutschland bekam die

9 WUS Fights on Fundamental Issues. In: WUS in Action 20 (1970), S. 40-47, hier: S. 42. Der Betrag machte ein gutes Viertel der Einnahmen aus, die WUS 1967 über Spenden generierte. Vgl. Annual Report 1967. In: WUS in Action 18 (1968), S. 1-19, hier: S. 19.

10 45th Anniversary Issue. In: WUS in Action 15 (1965), S. 3-4.

11 WUS at the Crossroads. In: WUS in Action 20 (1970), S. 30-39, hier: S. 30 und 36.

12 Ebd., S. 30.

13 Gayatri Devi: America's International Students Are Facing Deportation. This Is a Disaster. In: The Guardian, 9.7.2020. Online: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/jul/09/us-colleges-international-students-ice-deportation> (10.6.2021); Mi-

Ankündigung zudem eine diplomatische Komponente, nachdem deutsche Studierende in den USA sich mit einem offenen Brief an den Bundesaußenminister, an die deutsche Botschafterin in den USA und an die Mitglieder des Auswärtigen Ausschusses im Deutschen Bundestag gewandt hatten. Sie interpretierten die Ankündigung als einen »folgenschweren Angriff auf den internationalen akademischen Austausch und Wissenstransfer sowie die Freiheit von Lehre und Forschung« und sahen darin »eine Gefahr für die Völkerverständigung«. ¹⁴ Die Angelegenheit wendete sich innerhalb einer Woche nach einem Kurswechsel der US-amerikanischen Einwanderungsbehörde. Studierende mit einem Aufenthaltsvisum erhielten nun doch die Erlaubnis, an Online-Lehrveranstaltungen von einem Campus in den USA aus teilzunehmen; noch nicht eingereisten Studierenden, die im Wintersemester keine Präsenzveranstaltungen besuchen würden, wurde jedoch die Einreise in die USA untersagt ¹⁵ – eine Praxis, die, wie sich später herausstellte, von der Bundesregierung eine knappe Woche vor Bekanntgabe der US-Behörden in derselben Form angeordnet wurde. ¹⁶

Alle drei Szenarien beschäftigen sich mit dem sozialen und bildungspolitischen Status von mobilen Studierenden, deren universitäre Ausbildung aufgrund schwieriger politischer und lebensweltlicher Rahmenbedingungen entweder bereits unterbrochen wurde oder in Gefahr steht, unterbrochen zu werden. In allen Fällen wird der höheren Bildung eine uneingeschränkte Hochschätzung zugesprochen und betont, wie wichtig es ist, dass junge Menschen studieren können und die Möglichkeit besitzen, über den eigenen Werdegang frei zu entscheiden. Die Beispiele machen aber auch ein Spannungsfeld sichtbar über die Frage, wie und warum Studierende sich in andere Länder begeben und wie diese verschiedenen Mobilitäten von den Zeitgenossen jeweils eingeordnet und zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Die gegenwärtigen Autorinnen bzw. Kommentatoren klassifizieren die Lebens- und Lernsituation von Studierenden in den USA und jene von Studierenden in Flüchtlingslagern im Nahen Osten bzw. in Ostafrika unterschiedlich. Firmieren die einen als »refugee learners«, werden die anderen als »ausländische Studenten« bzw. als »foreign students« bezeichnet; wird die Lernsituation von Studierenden in Flüchtlingslagern mit dem (neuen)

riam Jordan und Anemona Hartocollis: U.S. Rescinds Plans to Strip Visas from International Students in Online Classes. In: The New York Times, 14. 7. 2020. Online: <https://www.nytimes.com/2020/07/14/us/coronavirus-international-foreign-student-visas.html> (10. 6. 2021).

14 Der Brief ist online abrufbar über die Internetseite der Tagesschau. Vgl. Drohende Ausweisung aus USA. Studierende hoffen auf politische Hilfe. In: Tagesschau.de, 1. 7. 2020. Online: <https://www.tagesschau.de/ausland/usa-studenten-103.html> (10. 6. 2021).

15 USA. Keine Einreise für Studierende im Online-Studium. In: Forschung & Lehre 27 (2020), S. 652.

16 Politisch schlug dieser Vorgang Wellen, weil sich insbesondere die Bundesbildungsministerin kritisch zur Ankündigung der US-amerikanischen Einwanderungsbehörde geäußert hatte. Für eine Zusammenfassung vgl. Bundesregierung bleibt bei Einreisestopp für Studenten. In: Forschung & Lehre (2020), S. 734.

Schlagwort des »humanitarian learning« bzw. der »humanitarian higher education« belegt, geht es im Fall der Studierenden in den USA um »akademischen Austausch«; zielen die Online-Kurse für Geflohene darauf, den sogenannten *brain drain*, also die langfristige Abwanderung von Gebildeten aus strukturschwachen Regionen, zu vermeiden und stattdessen die Rückkehr und den Aufbau von Bildungs- und Funktionseleiten in Krisengebieten zu fördern, werden im anderen Fall Campus-Multikulturalität und Völkerverständigung diskutiert. Und schließlich springt die Passivität der einen Gruppe ins Auge, deren Narrative in der fachspezifischen Berichterstattung zwar erwähnt, die aber nicht als Personen sichtbar gemacht werden, während die andere Gruppe sich in überregionalen Medien zu Wort meldet und als Sprechende und Interpretierende in Erscheinung tritt. Im Vergleich zu dieser Form der Kategorisierung von Studierenden, entweder als geflohen oder als vermeintlich frei,¹⁷ zeichnet sich die Vorgehensweise des World University Service durch eine verbindende Position aus. Das, was die Verantwortlichen 1967 als »refugee education« beschrieben, betteten sie in ein Programm ein, das materielle Hilfen mit Solidarität, Verständigung, Wissensaustausch und persönlichem Kontakt kombinierte; flankiert wurde es von weltweiten Spendenaktionen, studentischen Reisen, *workcamps* oder studentischen Konferenzen.¹⁸ Die vielfach beschworene universitäre Gemeinschaft, die diese Maßnahmen tragen und daran wachsen sollte, präsentierte der WUS als eine globale Gemeinschaft, die sich vor Ort in den Wohnheimen, Bibliotheken und Hörsälen formierte und die die verschiedenen Motive, warum Studierende sich in einem anderen Land aufhielten, als zusammengehörig wahrnahm.¹⁹ Wie lässt sich dieser unterschiedliche Umgang des WUS mit den Themen Flucht, Mobilität und Anwesenheit von Studierenden in den 1960er Jahren im Vergleich zu den 2020er Jahren erklären? Welche Vorstellungen und Konzepte von Bildungsmobilität waren leitend für die Maßnahmen des World University Service, und wie kam es, dass der WUS die humanitäre Hilfe für (geflohene) Studierende mit der Betreuung von mobilen Studierenden und der generellen Förderung von Studienbedingungen verschränkte?

17 Roger Zetter: More Labels, Fewer Refugees. Remaking the Refugee Label in an Era of Globalization. In: *Journal of Refugee Studies* 20 (2007), S. 172-192.

18 Vgl. Conference Reports from Thailand and Tanzania. In: *WUS in Action* 16 (1966), S. 4-5; The Sudan Workcamp. In: *WUS in Action* 15 (1965). Eine Zusammenfassung gibt Hans Dall: *WUS and International Co-operation*. In: *WUS in Action* 17 (1967), S. 6-12, hier: S. 12. Sichtbar wurde die programmatische Bedeutung der studentischen Reisen zudem in den jährlichen Berichten und Projektdokumentationen in Form von Werbeanzeigen, mit denen Fluglinien wie die niederländische KLM oder die indische Air India für genau diese Reisen von Europa aus warben. Vgl. die Anzeigen von KLM und Air India in: *WUS in Action* 16 (1966), hier: S. 12 und 14.

19 *WUS at the Crossroads*, S. 32.

Einleitung

Bildungsmobilität, humanitäre Hilfe und der Christliche Studentenweltbund

Im Zentrum der vorliegenden Studie steht das Verhältnis von transregionaler Bildungsmobilität und humanitärer Hilfe für (geflohene) Studierende. Die Studie versteht die Parameter, die Bildungsmobilität zu Beginn des 21. Jahrhunderts strukturieren, als Ergebnis einer übergreifenden Krisenpolitik, die im Kontext des frühen 20. Jahrhunderts aus der Überblendung von Universität, protestantischer Mission, Bildungsmobilität und humanitärer Hilfe hervorging. Im Zentrum der Analyse steht der global agierende Christliche Studentenweltbund, eine 1895 gegründete protestantische Missionsbewegung, die Mission mit universitärer Ausbildung, Mobilität und einem entwicklungspolitischen Modernisierungsdiskurs verband. Anhand der grundlegenden Transformationen, die die Mobilitätspolitik des Studentenweltbunds mit Beginn des Ersten Weltkriegs durchlief, untersucht das Buch, wie im Kontext der nach 1919 fortdauernden gewaltvollen Konflikte eine humanitäre Praxis entstand, die auf die Nöte von Universitätsangehörigen im östlichen Europa und im Nahen Osten zugeschnitten war und für die der Christliche Studentenweltbund 1920 die Europäische Studentenhilfe gründete, eine Vorgängerorganisation des World University Service. Die Studie zeichnet nach, wie der Erste Weltkrieg Bildungsmobilität und humanitäre Hilfe miteinander assoziierte. Sie soll zeigen, wie der Einzug humanitärer Praktiken in Universität und Wissenschaft studentische Mobilität in einen gesellschaftspolitischen Handlungsbereich transformierte, den die protestantischen Missionsakteure zwar konturieren, der sich aber innerhalb weniger Jahre von seinem protestantischen Hintergrund löste und zu einem Gegenstand bildungspolitischer Interventionen auf globaler Ebene avancierte. Die Erfahrungen mit der humanitären Sorge für geflohene oder in Not geratene Studierende diente dabei ab 1925, als die Europäische Studentenhilfe in das Weltstudentenwerk (International Student Service) überführt wurde, als Modell für eine internationale Verständigungspolitik, die das Ideal einer globalen studentischen Gemeinschaft propagierte. Diese ruhte auf zwei Säulen: der Förderung von Bildungsmobilität und der humanitären Sorge für (geflohene) Studierende. Die Verschränkung von humanitärer Hilfe und Bildungsmobilität blieb in diesem Prozess ein konstitutives Moment, auch wenn sie auf der sprachlichen Ebene zugunsten eines auf Wissensaustausch und internationale Verständigung fokussierten Denkens und Handelns in den Hintergrund trat. Strukturell blieb sie aber so verankert, dass sie in späteren politischen und humanitären Krisen – beispielsweise nach der japanischen Besetzung der Mandschurei, im nationalsozialistischen Deutschland, in besetzten und zerstörten Gebieten in Europa Anfang der 1940er Jahre, 1956 in Ungarn oder im Rahmen der Dekolonialisierungskriege in Afrika – zügig aktiviert und auf andere universitäre Gruppen wie Hochschullehrer ausgeweitet werden konnte.²⁰ Die Entstehung institutionel-

20 50 Years. In: WUS in Action 17 (1967), S. 10-11.

ler Formen und Praktiken zur Förderung globaler Bildungsmobilität, so die These, war damit in der krisenhaften Neuausrichtung der osteuropäischen Gesellschaften im langen Ersten Weltkrieg situiert.

Die räumliche Bewegung von Studierenden ist in der historischen und sozialwissenschaftlichen Forschung über Universität und Wissenschaft bisher erstaunlich selten oder im Rahmen disziplinärer Nischen vertieft worden, die wenig Anschluss an übergeordnete Fragestellungen suchen. Die Wissenschafts- und Hochschulforschung hat die Schnittstelle zwischen Universität und Migration bislang wenig behandelt, wie Aylâ Neusel und André Wolter jüngst feststellten.²¹ Ähnliches konstatierten Russell King und Parvati Raghuram bereits 2013. Studierende »remain the least studied of the major categories of migrants« und es sei »remarkable how so many of the standard textbooks on international migration either fail to mention student-migrants or dismiss the phenomenon in a few lines«.²² King und Raghuram führen ihre Feststellung, an der sich seit der Veröffentlichung des Aufsatzes nicht viel geändert hat, auf ein »simplistic and reductionist image of the international student« zurück, der oder die zumeist als elitäres, privilegiertes Individuum dargestellt wird. Dabei wird jedoch nicht reflektiert, dass Studierende wie andere Migrierende in verschiedene soziale Kontexte eingebunden sind; sie können sogar einen ganzen Fächer an sozialen Positionen in einer Person vereinen, etwa studierend und Asyl beantragen; und sie sind Teil einer komplexen, internationalisierten Governance-Struktur, die studentische Mobilität mit bestimmten Regularien, Wahrnehmungen und Interessen verknüpft.²³ Entsprechend thematisiert ein Großteil der sozialwissenschaftlichen Universitäts- und Wissenschaftsforschung die Mobilität von Studierenden primär am Rande, etwa wenn sie im Kontext von langfristigen Transformationsprozessen wie Globalisierung oder Liberalisierung der höheren Bildung platziert wird. Studentische Mobilität funktioniert dann zumeist als Indikator behandelt, um eben diese Veränderungsprozesse anzuzeigen, ohne jedoch selbst Gegenstand der Analyse zu sein.²⁴ Viele Studien, die sich dezidiert mit studentischer Mobilität beschäftigen, kommen aus dem sozialwissenschaftlichen Feld der sogenannten International Student Mobility (ISM). Diese Studien beschäftigen sich mit der statistischen Erfassung oder mit theoretischen Modellen zur Erklärung der Richtungen und Muster studentischer Mobilität; sie analysieren die

21 Aylâ Neusel und André Wolter: Einführung. In: Aylâ Neusel und André Wolter (Hrsg.): *Mobile Wissenschaft. Internationale Mobilität und Migration in der Hochschule*. Frankfurt a. M., New York 2017, S. 9-19.

22 Russell King und Parvati Raghuram: *International Student Migration. Mapping the Field and New Research Agendas*. In: *Population, Space and Place* 19 (2013), S. 127-137, hier: 128 f.

23 Ebd., S. 133.

24 Eine Ausnahme bilden Rachel Brooks und Johanna Lesley Waters (Hrsg.): *Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education*. Basingstoke 2011.

Motive und Erfahrungen der Studierenden, die verschiedenen Maßnahmen zur Regulierung dieser Mobilität sowie deren Bedeutung für die Formierung einer globalen Wissensökonomie.²⁵ Allerdings weisen diese Studien wenige Schnittstellen mit Diskussionen in der Migrations- und Bildungsforschung auf.²⁶

In der Neueren Geschichte ist das Thema ebenfalls wenig präsent. Eine Ausnahme bilden die Studien zu studentischer Bildungsmobilität, die im Kontext der osteuropäischen Geschichte entstanden sind, die aber, wie ich im Abschnitt über *Educational Mobilities* erläutern werde, in der Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte wenig zur Kenntnis genommen werden. Dafür gibt es in der historischen Forschung ein Interesse an dem globalen Radius und dem ordnungs- sowie gesellschaftspolitischen Einfluss von mobilen Wissensakteuren im 20. Jahrhundert. Ein Strang dieser aus der Internationalen Geschichte und der historischen Wissensforschung kommenden Studien beschäftigt sich mit Stipendienprogrammen, die zumeist von US-amerikanischen Stiftungen finanziert wurden;²⁷ ein anderer untersucht die Rolle von mobilen Eliten im Kontext von Dekolonialisierung, Entwicklungspolitik und des globalen Kalten Kriegs.²⁸ Beide fragen danach, wie die Mobilität von Personen, Wissen und Institutionen zur Produktion und Professionalisierung fachspezifischer Wissensbestände führte, wie diese Wissensbestände in verschiedenen Regionen und gesellschaftlichen Bereichen, etwa Landwirtschaft oder Industrialisierung, zur Anwendung kamen und welche Funktion die Mobilität insbesondere von Experten in der internationalen Konkurrenz um angewandte Wissensbestände, Deutungshohei-

- 25 Einen umfassenden Einblick in die Literatur geben Yvonne Riaño und Etienne Piguet: *International Student Migration*. In: *Oxford Bibliographies in Geography*. New York 2016. DOI: 10.1093/obo/9780199874002-0141 (10. 6. 2021). Die Entwicklung des Forschungsfelds vermessen Sedat Gümüş, Enes Gök und Murat Esen: *A Review of Research on International Student Mobility*. *Science Mapping the Existing Knowledge Base*. In: *Journal of Studies in International Education* 24 (2020), S. 495-517.
- 26 Vgl. Yvonne Riaño, Christof van Mol und Parvati Raghuram: *New Directions in Studying Policies of International Student Mobility and Migration*. In: *Globalisation, Societies and Education* 16 (2018), S. 283-294. Für die Geschichtswissenschaft vgl. Karine Crousaz, Matthieu Gillibert und Anja Rathmann-Lutz: *Attraktive Orte*. Zur Aufnahme ausländischer StudentInnen. Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): *Attraktive Orte*. Zur Aufnahme ausländischer StudentInnen. Zürich 2018, S. 17-25.
- 27 Einen Einblick in den Stand der Dinge geben Ludovic Tournès und Giles Scott-Smith (Hrsg.): *Global Exchanges. Scholarships and Transnational Circulations in the Modern World*. New York 2018.
- 28 Constantin Katsakioris: *Les étudiants de pays arabes formés en Union soviétique pendant la Guerre froide (1956-1991)*. In: *Revue Européenne des Migrations Internationales* 35 (2016), S. 13-38; Steffi Marung: *Out of Empire into Socialist Modernity. Soviet-African (Dis)Connections and Global Intellectual Geographies*. In: *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East* 41 (2021), S. 56-70; Christina Schwenkel: *Socialist Mobilities. Crossing New Terrains in Vietnamese Migration Histories*. In: *Central and Eastern European Migration Review* 4 (2015), S. 13-25.

ten und gesellschaftspolitische Ordnungsvorstellungen hatte.²⁹ Die Formen, Praktiken und Bedingungen dieser Mobilitäten spielen in den Analysen dagegen eine untergeordnete Rolle.

Damit stellt sich eine Reihe von Fragen. In welchen Zusammenhängen formierten sich die Praktiken und Diskurse, die die transregionale Mobilität von Studierenden als zusammenhängendes Gefüge individueller, kollektiver und institutioneller Wanderungsentscheidungen präsentierten und zum Gegenstand von (bildungs-)politischem und gesellschaftlichem Handeln machten? Warum spielte der Christliche Studentenweltbund dabei eine so zentrale Rolle? Wie interpretierte der Verband das Thema Bildungsmobilität, und warum war die globale Dimension dieser Wanderungsbewegungen wichtig? Wie imaginierten die historischen Akteure diese Globalität? Welche Rolle spielte das protestantisch-evangelikale Weltverständnis der protestantischen Studierenden, und inwieweit beeinflusste es die Diskurse über und die Steuerung von Bildungsmobilität? Inwieweit veränderte das Eindringen von humanitärer Hilfe in den universitären Sektor den Blick der historischen Akteure? Warum avancierte der Studentenweltbund im Verlauf des Ersten Weltkriegs zu einem impulsgebenden Akteur bei der Ausgestaltung dieser spezifischen Interdependenz, und wie sahen die Hilfen im Detail aus? Und wie gestaltete sich das Verhältnis zwischen humanitärer Hilfe und studentischer Mobilität mit Abflauen der militärischen, humanitären und politischen Krisen Mitte der 1920er Jahre?

Das Buch analysiert diese Fragen, indem es das Entstehen von Bildungsmobilität als einem globalen Feld nachzeichnet, das an der Schnittstelle zwischen der Verbreitung europäischer Universitätsmodelle, der von Laien getragenen protestantischen Missionsbewegung und der Erfahrung von massenhafter Flucht und Vertreibung angesiedelt war. Studentische Mobilität verstehe ich als eine transregionale, bestimmten Mustern und Regeln folgende Praxis, die unmittelbar zur Professionalisierung und Internationalisierung von Universität und Wissenschaft ab der Mitte des 19. Jahrhunderts beitrug, dabei aber einer Topographie folgte, die die politischen Asymmetrien der Zeit abbildete. Die Entstehung der modernen Universität, so meine These, war fest mit der Mobilität ihres studentischen Personals verknüpft, dessen Präferenzen für bestimmte Universitäten zu einem Kennzeichen für die Hierarchisierung von Standorten wurden. Vor diesem Hintergrund zeichnet die Studie nach, wie die im Christlichen Studentenweltbund organisierten protestantischen Studierenden studentische Mobilität an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert mit spezifischen Vorstellungen von Welt und Globalität aufluden, die im Ersten Weltkrieg eine substanzielle Transformation durchliefen. Im Verlauf dieses Prozesses geriet Bildungsmobilität zu

29 Vgl. zum Beispiel Heinrich Hartmann: *Eigensinnige Musterschüler. Ländliche Entwicklung und internationales Expertenwissen in der Türkei (1947-1980)*. Frankfurt a. M., New York 2020; Corinna R. Unger: *Entwicklungspfade in Indien. Eine internationale Geschichte 1947-1980*. Göttingen 2015.

einem Topos, der Mitte der 1920er Jahre von einer Vielzahl von lokal, national und global agierenden Akteuren außerhalb der protestantischen Mission getragen wurde.

Das Buch untersucht diesen Prozess in drei Teilen, die sich an die Einleitung (Teil 1) anschließen. Der zweite Teil analysiert, wie Bildungsmobilität mit drei anderen Prozessen verwoben war, nämlich der Aufwertung von wissenschaftlichem Wissen zu einer Ressource im Wettbewerb um globale Vormachtstellung seit der Mitte des 19. Jahrhunderts, der Formierung transregionaler Kommunikationsnetzwerke im Kontext der weltweiten Migrationsbewegungen im 19. Jahrhundert und der Entstehung einer von Laien getragenen protestantischen Massenbewegung mit einem globalen Sendungsbewusstsein. Diese auf den ersten Blick heterogenen Prozesse kristallisierten im 1895 gegründeten und der protestantischen Ökumene verschriebenen Christlichen Studentenweltbund. Der Verband gehörte mit ungefähren 180.000 Mitgliedern im Jahr 1914 zu den weltweit größten internationalen Bewegungen und ist in der religions- und globalhistorischen Forschung doch erstaunlich unsichtbar.³⁰ Der Studentenweltbund zeichnete sich durch seine globale Reichweite aus, die auf zwei Säulen ruhte: Er verpflichtete sich dem protestantischen Missionsgedanken, der sich in der handlungsleitenden Losung von der »Evangelisation der Welt in dieser Generation« verdichtete,³¹ die intensive Missionsarbeit an Universitäten in Europa, Nordamerika, Ost- und Südostasien und im pazifischen Raum nach sich zog. Zudem war der Verband eine Bottom-up-Bewegung. Im Zentrum stand das (noch nicht) gläubige Individuum, das in Bibelkreisen und über das persönliche Gespräch von der Konversion zum Protestantismus überzeugt werden sollte. Damit waren nicht der Studentenweltbund selbst oder die nationalen Mitgliedsverbände konstitutiv für die möglichst weltweite Umsetzung des Missionsgedankens, sondern die studentischen Missionsgruppen an den Universitäten, deren Verbreitung Schritt hielt mit der Gründung von Universitäten insbesondere in Europa, Nordamerika, im britischen Empire und in Ostasien. Vor diesem Hintergrund besitzt das Quellenmaterial, das der Verband über seine Missionsaktivitäten hinterließ, einen besonderen analytischen Wert. Es bildet studentisches Leben im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert auf verschiedenen Raumebenen ab: auf der lokalen Ebene an den Universitäten, auf der nationalen Ebene über den Zusammenschluss der Ortsgruppen in nationalen Verbänden und auf der globalen Ebene, die der Christliche Studentenweltbund selbst repräsentierte. Außerdem erfasste der Studentenweltbund ein Phänomen, das in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zunehmend an Bedeutung gewann, nämlich die staatlich organisierte Entsendung von jungen Menschen zu-

30 World Student Christian Federation: Reports of Student Movements. New York 1915-1916, S. 5.

31 John R. Mott: The Evangelization of the World in this Generation. New York 1905.

meist an westeuropäische Universitäten und, wie das Beispiel Ostasien zeigen wird, an Universitäten in Japan und den USA.

Nahmen die im Christlichen Studentenweltbund für das missionarische Programm Verantwortlichen die verschiedenen Wanderungsrouten und -richtungen von Studierenden ab der Jahrhundertwende zunehmend als zusammengehörig und als eine Praxis wahr, die sich für die eigenen Zwecke einspannen ließ, änderte sich das mit dem Ersten Weltkrieg. Wie der dritte Teil des Buches zeigt, wirkte das Kriegsgeschehen einschneidend auf die Mobilitätsoptionen und die Zusammensetzung der (im)mobilien Studierenden an den Universitäten. Es entstanden neue Formen von studentischer Mobilität, zu denen Flucht, die Mobilität studentischer Militärangehöriger und unfreiwillige Immobilisierungen gehörten – entweder in Kriegsgefangenenlagern oder an einem Studienort, der wegen fehlender Pässe oder Finanzmittel, abgebrochener Verkehrsverbindungen oder wegen des Kriegsgeschehens nicht mehr verlassen werden konnte. Diese verschiedenen Formen des Sich-Bewegens und Festsitzens an einem Ort bzw. in einem Land verschärften sich mit den gewaltigen wirtschaftlichen, politischen und humanitären Krisen, die die habsburgischen Nachfolgestaaten ab 1919 bis Mitte der 1920er Jahre durchliefen. Der Vorstand des Studentenweltbunds begründete die ab 1920 ad hoc und in der Europäischen Studentenhilfe gebündelten humanitären Hilfen für Studierende im östlichen Europa mit der christlichen Pflicht zu helfen. Kennzeichnend für die Europäische Studentenhilfe war ihre geographische Reichweite, die zunächst alle habsburgischen Nachfolgestaaten, die ehemals unter russischer Herrschaft stehenden Gebiete Polens, die neuen Staaten im Baltikum, die Staaten Südosteuropas, Teile Kleinasiens und schließlich auch das sowjetrussische Herrschaftsgebiet sowie die Weimarer Republik einschloss. Das gelang, weil das Programm die Erfahrungswerte, die der Studentenweltbund vor 1914 im Umgang mit mobilen Studierenden gesammelt bzw. entwickelt hatte, situativ anpasste und mit humanitären Interventionen und Praxisformen verknüpfte, die die vor Ort für die Hilfen Verantwortlichen zumeist in der Zusammenarbeit mit Vertretern anderer humanitärer Organisationen erlernten.

Die Hilfen wurden stationär geleistet, das heißt, sie kamen den vor Ort ansässigen und mobilen Studierenden gleichermaßen zugute. Warum die Studierenden sich in der jeweiligen Universitätsstadt aufhielten, spielte keine Rolle, solange sie nachweisen konnten, dass sie akut oder lebensbedrohlich von Versorgungsengpässen und gesundheitlichen Problemen betroffen waren. Auf diese Weise öffnete der Studentenweltbund das Thema Bildungsmobilität für humanitäre Notlagen, Flucht und Zwangsmigration. Das warf jedoch die für den Verband wesentliche Frage auf, wie sich ein Programm, das sich von den Hilfen eine friedensstiftende Wirkung erhoffte und das aus diesem Grund die protestantischen Weltbilder der Initiierenden zurückgestellt hatte, zu den Themen Protestantismus, Mission und Bildungsmobilität verhielt. Aber, und das zeigt der vierte Teil der Arbeit, die Antwort auf diese Frage lag nur noch bedingt in

den Händen der protestantisch organisierten Studierenden. Die Situierung der humanitären Hilfen im überwiegend katholisch und orthodox geprägten östlichen Europa und das Zurückstellen des Missionsgedankens hatten die Zusammensetzung der Studierenden verändert, die unter dem Dach von Studentenveltbund und Europäischer Studentenhilfe interagierten, und somit auch das, was ab den frühen 1920er Jahren unter dem Stichwort Bildungsmobilität verhandelt wurde. Die Verbindung von Bildungsmobilität und humanitärer Hilfe für Studierende gewann Mitte der 1920er Jahre eine gesellschaftspolitische Eigendynamik, die zwei Ergebnisse zeitigte. Das war erstens die Idee einer globalen und solidarischen studentischen Gemeinschaft, die als Beitrag der nationalen und internationalen Bildungseliten zu einer um Frieden und Verständigung kreisenden Nachkriegsordnung gedacht war und die sich in der Praxis über studentisches Reisen formierte; und zweitens die Integration von humanitärer Hilfe und Flucht in das neu entstehende, heterogene institutionelle Gefüge, das sich dem internationalen Studentenaustausch ab Mitte der 1920er Jahre verschrieben hatte. Damit ist das in vielen Studien leitende Fragenbündel, aus welchen Gründen und mit welchen Zielen Studierende den Gang an eine Universität in einem anderen Land antraten, ab wann sie wohin reisten, welche Ressourcen und Handlungsspielräume ihnen zur Verfügung standen und wie sich die Aufenthalte konkret gestalteten, nur von sekundärer Bedeutung. Die Studie leistet keinen systematischen Vergleich des Mobilitätsverhaltens von Studierenden und stellt auch nicht deren mobile Praktiken und Sichtweisen ins Zentrum. Sie versteht Bildungsmobilität vielmehr als eine Praxis, die verschiedene Weltregionen ungleich miteinander verband, bestimmten Mustern folgte und Akteure auf den Plan rief, die ihre protestantisch überformte Wahrnehmung von Bildungsmobilität als ein Welt umfassendes Verhältnis zur Grundlage machten für Maßnahmen, mit denen sie die Globalität dieses Phänomens herausarbeiteten und in eine real wirksame Praxis verwandelten.

Dieser thematische Zugriff ist an der Schnittstelle verschiedener Forschungsfelder angesiedelt und baut auf konzeptionellen und methodischen Überlegungen auf, die aus der Migrations- und Mobilitätsforschung, aus der historischen Universitäts- und Wissensforschung, aus der Globalgeschichte, der Religionsgeschichte und aus den Forschungen über den Humanitarismus und den Ersten Weltkrieg kommen. Im Folgenden erläutere ich, wie diese Diskussionen ineinandergreifen, begründe den zeitlichen und thematischen Zuschnitt der Untersuchung, die Wahl der verwendeten Begriffe und skizziere, welche Perspektiven die Studie auf das Thema Bildungsmobilität im 19. und 20. Jahrhundert verspricht.

Academic (Im-)Mobilities: Die eigentümliche Sesshaftigkeit von Universität und Wissenschaft in der Moderne

Die Verbindung von Bildungsmobilität und humanitärer Hilfe für (geflohenen) Studierende wirft die konzeptionelle Frage nach dem Verhältnis von Bewegung im Raum und der zumeist vor Ort geleisteten Hilfe auf. Aus der Perspektive der historischen Akteure griffen die Maßnahmen, mit denen der Christliche Studentenweltbund die transregionale Mobilität von Studierenden unterstützte und für seine eigene Programmatik fruchtbar machte, nahtlos mit den Maßnahmen ineinander, die der Verband ab 1920 für Studierende und (im sowjetrussischen Fall) für Wissenschaftler auflegte. Mobilisierung und Immobilisierung bildeten hier zwei Seiten derselben Medaille und waren entsprechend in dasselbe Maßnahmenpaket eingebettet. In der kultur- und sozialwissenschaftlichen Forschung wird über dieses Verhältnis schon länger diskutiert, und beide Modi werden als zwei eng aufeinander bezogene gesellschaftliche Praktiken und Deutungshorizonte verstanden. Dieses Verhältnis kommt allerdings in der Universitäts- und Wissenschaftsforschung nicht vor. Wie können wir das erklären? Wie und in welchen Kontexten taucht der Begriff der Mobilität in der Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte auf? Inwieweit kann die Migrations- und Mobilitätsforschung für das Themenfeld Universität, Wissenschaft und Wissensproduktion fruchtbar gemacht werden, und wie lässt sich eine solche Perspektive mit korrespondierenden Ansätzen aus der globalen Geschichte von Wissenschaft und Wissen verbinden? Mit welchen Grundannahmen könnte ein solches Forschungsdesign operieren, und würde eine mobilitätshistorische Perspektive den historiographischen Blick auf universitäts- und wissenschaftsgeschichtliche Themen verändern?

Die Migrations- und Mobilitätsforschung hat in den letzten Jahren viel Aufmerksamkeit erhalten. Praktisch bedeutete dies, dass migrationsbezogene Themen Eingang in aktuelle sozial- und kulturwissenschaftliche Diskussionen fanden und das Feld zunehmend den ihm vorausseilenden Ruf verliert, sich am Rand der (historischen) Gesellschaftsforschung zu bewegen. Dies verdankt sich dem von erheblicher medialer Aufmerksamkeit begleiteten »langen Sommer der Migration« im Jahr 2015 und dem wachsenden Interesse an den sich seither abzeichnenden Verschiebungen in der politischen Tektonik der europäischen Gesellschaften. Diese Transformationen haben der Forschung über die räumliche Bewegung von Menschen einen Schub verliehen und ließen sie zu einem zunehmend wichtigeren Baustein in der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Themen wie Zugehörigkeit, Integration und Vergesellschaftung werden.³² Die Frage, ob die systematische Beschäftigung mit der Bewegung von Menschen das Nachdenken über die Mechanismen von Gesellschaftsbildung wesentlich anleiten sollte, ist allerdings weniger neu als oft

32 Sabine Hess u. a. (Hrsg.): Der lange Sommer der Migration. Berlin, Hamburg 2017.

angenommen. Im Kontext der politischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskussionen über Transnationalisierungs- und Globalisierungsprozesse in den 1990er Jahren riefen Forschende aus der Soziologie und Anthropologie mit den interdisziplinären Mobility Studies eine Richtung ins Leben, die den Anspruch formulierte, die Frage nach den konstitutiven Dynamiken moderner Gesellschaften über den systematischen Rückgriff auf das Thema Mobilität zu beantworten.³³ Der sogenannten »mobilen Wende«³⁴ liegt die Annahme zugrunde, dass das komplexe Beziehungsgefüge moderner Gesellschaften nicht ortsgebunden, sondern wesentlich von Praktiken der Mobilität geprägt ist, die ein Ensemble bilden »of highly meaningful social practices that make up social, cultural and political life«.³⁵ Für unseren Zusammenhang ist diese Diskussion mit Blick auf die prominent formulierte Kritik von Bedeutung, dass gesellschaftstheoretische Entwürfe lange Sesshaftigkeit als Norm gesetzt haben – mit der Konsequenz, dass nichtsesshafte Lebensweisen konzeptionell als Abweichung und als nicht-konstitutiv für die Funktions- und Organisationsweise moderner Gesellschaften verstanden wurden.³⁶ In dieser Hinsicht überschneiden die Mobility Studies sich mit den zeitgleich geführten Diskussionen innerhalb der Geschichtswissenschaften, die die Orientierung des Fachs an einem territorial und national gerahmten Gesellschaftsbegriff unter dem Schlagwort des methodologischen Nationalismus kritisch erörterten und ebenfalls Vorschläge für eine relationale Geschichte der sozialen und kulturellen Grenzüberschreitung jenseits eines nationalisierten Raumverständnisses formulierten.³⁷ Ging es in den Debatten um transnationale und globale Geschichte lange um die Frage, wie die Überwindung von Raum auf die Verfasstheit von Gesellschaf-

33 Mimi Sheller und John Urry: The New Mobilities Paradigm. In: *Environment and Planning A* 38 (2006), S. 207-226.

34 Helma Lutz und Anna Amelina: Gender, Migration, Transnationalisierung. Eine intersektionelle Einführung. Bielefeld 2017, S. 71.

35 Peter Adey u. a.: Introduction. In: Dies. (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Mobilities*. New York 2014, S. 1-20, hier: S. 3.

36 Tim Cresswell: *On the Move. Mobility in the Modern Western World*. New York 2006, S. 26-42; Liisa Malkki: National Geographic. The Rooting of Peoples and the Territorialization of National Identity among Scholars and Refugees. In: *Cultural Anthropology* 7 (1992), S. 24-44.

37 Ulrike Freitag und Achim von Oppen (Hrsg.): *Translocality. The Study of Globalization Processes from a Southern Perspective*. Leiden 2010; Madeleine Herren, Martin Rüesch und Christiane Sibille: *Transcultural History. Theories, Methods, Sources*. Berlin, New York 2012; Prasenjit Duara: *Circulatory and Competitive Histories*. In: Sanjay Kumar, Satya P. Mohanty, Archana Kumar und Raj Kumar (Hrsg.): *China, India and Alternative Asian Modernities*. London 2019, S. 18-41; Sebastian Conrad, Shalini Randeria und Regina Römhild (Hrsg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. 2. Aufl., Frankfurt a. M., New York 2013; Sanjay Subrahmanyam: *Connected Histories. Notes Towards a Reconfiguration of Early Modern Eurasia*. In: *Modern Asian Studies* 31 (1997), S. 735-762.

ten wirkt,³⁸ verlegten sich die Mobility Studies auf die Kritik an einem Gesellschaftsbegriff, der von territorialer Stabilität und der physischen Präsenz aller Gesellschaftsmitglieder ausgeht. Sie stellten stattdessen die Annahme ins Zentrum, dass Mobilität und Sesshaftigkeit in einem engen analytischen Wechselverhältnis stehen. Damit warfen sie die Frage nach dem Verhältnis von Migration und (Im-)Mobilität auf und ob nicht gerade die (un-)freiwillige, saisonale oder dauerhafte Wanderung von Menschen ein wesentliches Merkmal von modernen und vormodernen Gesellschaften sei.³⁹ Die Mobility Studies haben damit die Herausforderung formuliert, die historisch variable Bedeutung des Verhältnisses von Mobilität und Sesshaftigkeit zu verstehen und zu analysieren, wie im Zusammenspiel von beiden Positionen Hierarchien, Abhängigkeiten und Stigmatisierungen immer wieder neu ausgehandelt werden.⁴⁰

Dieser Forschungsansatz erweist sich als besonders fruchtbar für das Feld der Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte, das nämlich einen bemerkenswerten blinden Fleck aufweist: die viele Darstellungen über das 19. und frühe 20. Jahrhundert strukturierende Annahme von der Immobilität des akademischen und studentischen Personals, die in einer signifikanten Spannung steht zur These vom langen 19. Jahrhundert als Zeitalter der Massenmigrationen. Wie können wir erklären, dass das Thema Bildungsmobilität in der Universitäts- und Wis-

38 Sebastian Conrad: *Globalgeschichte. Eine Einführung*. München 2013, S. 7-28. Eine gute Zusammenfassung der Themen, Entwicklungen und Diskussionen, über die sich die Globalgeschichte als historische Teildisziplin in den letzten Jahrzehnten formierte, geben Richard Drayton und David Motadel: *Discussion. The Futures of Global History*. In: *Journal of Global History* 13 (2018), S. 1-21.

39 Sheller, Urry, *The New Mobilities Paradigm*, S. 208f. Gleichzeitig sahen die Mobility Studies sich der Kritik ausgesetzt, dass sie die Rolle von Machtverhältnissen und Ungleichheiten nicht systematisch berücksichtigten, insbesondere mit Blick auf den Nexus von sozialer Ungleichheit und räumlicher Mobilität. Vgl. Thomas Faist: *The Mobility Turn. A New Paradigm for the Social Sciences?* In: *Ethnic and Racial Studies* 36 (2013), S. 1637-1646. Die Kritik greifen auf Mimi Sheller: *Mobility Justice. The Politics of Movement in the Age of Extremes*. London 2018; Katrin Lehnert und Barbara Lemberger: *Mit Mobilität aus der Sackgasse der Migrationsforschung? Mobilitätskonzepte und ihr Beitrag zu einer kritischen Migrationsforschung*. In: *Labor Migration* (Hrsg.): *Vom Rand ins Zentrum. Perspektiven einer kritischen Migrationsforschung*. Berlin 2014, S. 45-61.

40 Parallel wird in der Migrationsforschung unter den Stichworten »Migrantisierung der Gesellschaftstheorie« und »Entmigrantisierung der Migrationsforschung« eine Diskussion geführt, die das Thema Migration als gesamtgesellschaftliches Phänomen begreift und das Ziel verfolgt, Migration – analog zu Gender – als gesellschaftliches Querschnittsthema zu konzipieren, das in alle sozial-, kultur- und geisteswissenschaftlichen Forschungsfelder hineinreicht. Vgl. Manuela Bojadžijev und Regina Römhild: *Was kommt nach dem »transnational turn«? Perspektiven für eine kritische Migrationsforschung*. In: *Labor Migration* (Hrsg.): *Vom Rand ins Zentrum. Perspektiven einer kritischen Migrationsforschung*. Berlin 2014, S. 10-24; Janine Dahinden: *A Plea for the ›De-Migrantization‹ of Research on Migration and Integration*. In: *Ethnic and Racial Studies* 39 (2016), S. 2207-2225.

senschaftsgeschichtsschreibung zum 19. und 20. Jahrhundert beinahe nicht auftaucht? Welche Funktion hat hier das Denken von (institutioneller) Sesshaftigkeit, in welchem Verhältnis steht es zu nationalgeschichtlichen Paradigmen und wie könnten Ansätze aussehen, die das Verhältnis von Mobilität und Sesshaftigkeit im Bereich von Wissenschaft und Universität fassen?

Wenige Institutionen sind so eng mit der europäischen Moderne verknüpft wie die im 19. Jahrhundert gegründeten oder institutionell reformierten Universitäten und Technischen Hochschulen mit ihren drei Dimensionen: der Produktion von Wissen durch Forschung, der Ausbildung einer jungen Generation für Berufe, die wissenschaftlich begründete Fähigkeiten erforderten, und mit dem humanistischen Konzept einer individuellen (oftmals national konnotierten) Bildung.⁴¹ Innerhalb weniger Jahrzehnte breitete sich das europäische Universitätskonzept in Europa, Nordamerika, in den britischen Siedlerkolonien und in Südost- sowie in Ostasien aus. Es wurde zur Grundlage für die Transformation von agrarischen zu industrialisierten, kapitalistischen Gesellschaften, deren Wachstum auf dem Verstehen von natur-, technik- und gesellschaftswissenschaftlichen Zusammenhängen und auf der Ausbildung von Experten und Professionen beruhte, die aktiv in Herrschafts- und Steuerungsprozesse eingebunden wurden. Universitäten gerieten zum Signum für diese gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse und gehörten ab der Jahrhundertmitte zum Kernbestand dessen, was Edward Shils und John Roberts das »Symbolsystem fortgeschrittener Kultur und der Moderne schlechthin« genannt haben.⁴² Wegweisend für diesen Aufstieg von universitärer Bildung und Wissenschaft zu »axial« institutions of the modern world⁴³ mit einem in seinen Grundfesten bis heute konkurrenzlosen Wissens- und Deutungsmonopol war die 1810 gegründete Berliner Universität. Diese setzte anstelle der Weitergabe eines tradierten Wissensbestands auf ein forschungsbasiertes Wissenschaftsverständnis, das auf permanenter Reflexion, intersubjektiver Nachvollziehbarkeit und der immer nur begrenzten Gültigkeit von Wissen beruhte.⁴⁴ Anstelle der *res publica litteraria*

41 Das von Walter Rüegg herausgegebene *Handbuch zur Geschichte der Universität in Europa* gibt einen umfassenden Überblick und skizziert auch die Entwicklungen in anderen Weltregionen. Grundlegende Überlegungen bieten Walter Rüegg: Themen, Probleme, Erkenntnisse. In: ders. (Hrsg.): *Geschichte der Universität in Europa*. Bd. III: Vom 19. Jahrhundert bis zum Zweiten Weltkrieg (1800-1945). München 2004, S. 17-41, hier: S. 173 und Christophe Charle: Grundlagen. In: Rüegg, *Geschichte der Universität in Europa*, Bd. III, S. 43-80.

42 Edward Shils und John Roberts: Die Übernahme europäischer Universitätsmodelle. In: Rüegg, *Geschichte der Universität in Europa*, Bd. III, S. 145-196, hier: S. 146.

43 Björn Wittrock: *The Modern University. The Three Transformations*. In: Sheldon Rothblatt und Björn Wittrock (Hrsg.): *The European and American University since 1800*. Cambridge 1993, S. 303-362, hier: S. 304.

44 Sylvia Paletschek hat diesen vermeintlichen Bruch kritisch hinterfragt und darauf hingewiesen, dass die Charakterisierung der Berliner Universität als Forschungsuniversität auf eine um 1900 einsetzende Mythenbildung zurückgeht. Den Übergang zur For-

trat die *scientific community*, die den gebildeten Laien aussperrte, indem sie sich in fachwissenschaftlichen Disziplinen organisierte und professionelle Medien für die Produktion, Verbreitung und permanente Aktualisierung des eigenen Wissens schuf.

Obwohl die Verleihung von Studienabschlüssen zu einem zentralen Ausweis für Deutungshoheit wurde,⁴⁵ nehmen die Studierenden in dieser Erzählung erstaunlicherweise nur eine Nebenrolle ein.⁴⁶ Paradigmatisch für ihren Verweis in die zweite Reihe steht die gut etablierte Handbuchliteratur. Wenn überhaupt,⁴⁷ dann tauchen Studierende in nur zwei Kontexten auf. Erstens steht ihre Geschichte für die emanzipative Seite der modernen Universitäten, die sich sozial öffneten, (widerwillig) das Frauenstudium einführten und deren Bildungszertifikate einen gesellschaftlichen Aufstieg versprachen.⁴⁸ Zweitens nimmt diese Gruppe dort eine prominente Stellung ein, wo es um studentische Bewegungen und das politische Engagement von studentischen Gruppen oder Korporationen im langen 19. Jahrhundert geht. Paradigmatisch steht dafür das europaweite Eintreten von Studenten für eine republikanisch-demokratische Erneuerung der europäischen Gesellschaften. Das geschah zunächst nach den Befreiungskriegen gegen Napoleon mit der Entstehung der deutschen Studen-

schungsuniversität beschreibt Paletschek als langsamen Prozess, der sich über das gesamte 19. Jahrhundert zog. Vgl. Sylvia Paletschek: Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: *Historische Anthropologie* 10 (2002), S. 183-205.

- 45 Rudolf Stichweh sieht im Verleihen akademischer Grade und deren universaler Gültigkeit eines der zentralen Merkmale, das die Universitäten bereits im Mittelalter von anderen Lehranstalten unterschied. Vgl. Rudolf Stichweh: *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Bielefeld 2013, S. 218.
- 46 Zum Beispiel bei Rainer Christoph Schwinges: *Universitätsgeschichte. Bemerkungen zu Stand und Tendenzen der Forschung (vornehmlich im deutschsprachigen Raum)*. In: Livia Prüll, Frank Hüther und Christian George (Hrsg.): *Universitätsgeschichte schreiben. Inhalte – Methoden – Fallbeispiele*. Göttingen 2019, S. 25-47. Russell King und Pravati Raghuram haben auf den erstaunlichen Unwillen in der Forschung hingewiesen, Studierende als Wissensproduzenten wahrzunehmen. Vgl. King, Raghuram, *International Student Migration*, S. 135.
- 47 Das von Bernhard V. Lightman herausgegebene Kompendium kennt keine Studierenden, sondern nur Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, diese allerdings in allen historischen Erscheinungsformen. Vgl. Bernhard V. Lightman (Hrsg.): *A Companion to the History of Science*. Chichester, Malden 2016. Eine positive Ausnahme bildet die vierbändige, von Walter Rüegg herausgegebene *Geschichte der Universität in Europa*, die im Folgenden immer wieder herangezogen wird. Der Fokus liegt hier auf den Lebensbedingungen und Karrierewegen der Studierenden.
- 48 Hierfür werden in der Regel die sozial veränderte Rekrutierungsbasis der Universitäten, deren Niederschlag in Form von Immatrikulationszahlen und die Verteilung der Studierenden auf Fakultäten und verschiedene Hochschultypen untersucht. Vgl. Fritz K. Ringer: Die Zulassung zur Universität. In: Rüegg, *Geschichte der Universität in Europa*, Bd. III, S. 199-226; Lieve Gevers und Louis Vos: Studentische Bewegungen. In: Rüegg, *Geschichte der Universität in Europa*, Bd. III, S. 227-299.

tenbewegung, die sich für die Abschaffung der monarchischen Einzelstaaten einsetzte und mit den Karlsbader Beschlüssen 1819 politisch verboten wurde. Dem folgten die liberalen Revolutionen von 1830, die in vielen Ländern mit studentischen Kundgebungen ihren Anfang nahmen, sowie die Revolutionen von 1848/49, in denen abermals Studenten an vorderster Front standen.⁴⁹ Mit ihrer Aufmerksamkeit für die Rolle von Studenten in Freiheitskämpfen, Revolutionen, Nationalisierungsprozessen oder emanzipativen Bewegungen separiert diese Perspektive die Studierenden allerdings von Universität und Wissenschaft.⁵⁰

Die Assoziation von Universitätsangehörigen und Studierenden mit der Umwälzung sozialer Beziehungen im 19. Jahrhundert schlägt sich im historiographischen Umgang mit dem Begriff der Mobilität nieder, der zumeist als sozialgeschichtliches Instrument auftaucht und in der Regel keine Beziehungen im Raum beschreibt. Die am deutschen Beispiel geschulten Pionierstudien zum studentischen Leben von Konrad Jarausch verstehen Mobilität durchweg als soziale Aufwärtsbewegung, ermöglicht durch die Einführung von Bildungspatenten, die auf Leistung und Überprüfbarkeit beruhen.⁵¹ Die Betonung von Mobilität als einer Kategorie, die primär die Verschiebung von sozialen Stratifikationen anzeigt, blendet allerdings die Bedeutung von physischer Mobilität für sozialen Aufstieg aus, der in vielen Fällen geographische Mobilität voraussetzte: an den Ort der Ausbildung und von dort weiter an den Ort des Berufseinstiegs. Die Reduzierung von Mobilität auf ein heuristisches Instrument, mit dem die Kriterien für sozialen Aufstieg und die Verschiebung gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse bestimmt werden, wirft auch in einer transtemporalen Perspektive Fragen auf. Sobald wir Forschungen zur Bildungsmobilität von Studierenden und Universitätsangehörigen in der Frühen Neuzeit berücksichtigen, offenbart sich, wie eng die genannte Begriffsverwendung an die für die neuere Geschichte symptomatische These von der Sesshaftigkeit moderner Gesellschaften gebunden ist. Die häufig zu lesende Annahme, der Radius von Studierenden und akademischen Lehrern sei in der Vormoderne deutlich größer gewesen, stellt sich bei einem genauen Blick nämlich als Trugschluss heraus. Bildungsmobilität

49 Gevers, Vos, *Studentische Bewegungen*.

50 Marian Füssel und Wolfgang Eric Wagner: *Studentenkulturen. Begriff – Forschungsstand – Perspektiven*. In: *Jahrbuch für Universitätsgeschichte* 7 (2004), S. 39–55, hier: S. 43–44 und 54; Sylvia Paletschek: *Stand und Perspektiven der neueren Universitätsgeschichte*. In: *NTM. Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin* 19 (2011), S. 169–189.

51 Konrad H. Jarausch: *Deutsche Studenten 1800–1970*. Frankfurt a. M. 1984; ders.: *Higher Education and Social Change*. In: ders. (Hrsg.): *The Transformation of Higher Learning, 1860–1930. Expansion, Diversification, Social Opening, and Professionalization in England, Germany, Russia, and the United States*. Stuttgart 1983, S. 9–36; Gary B. Cohen: *Expansion and the Limits of Inclusion. The Students of the Vienna University, 1860–1914*. In: Mitchell G. Ash und Josef Ehmer (Hrsg.): *Universität – Politik – Gesellschaft – Wirtschaft*. Göttingen, Wien 2015, S. 505–528.

war im 17. und 18. Jahrhundert ein wichtiges Element einer »geschlechter- und standesspezifischen Bildung junger Adelliger und Patrizier«,⁵² weswegen sie gegenüber anderen Bewegungen privilegiert wurde. Aber es handelte sich nicht um eine uneingeschränkte Mobilität. Im Gegenteil: Im Vergleich zum Spätmittelalter waren landesherrliche oder städtische Gründungen von Universitäten mit der Territorialisierung dieser Ausbildungsinstitutionen verbunden. Das zeitigte ähnliche Effekte wie in der zweiten Transformationsphase im 19. Jahrhundert: nämlich politisch motivierte Begrenzung studentischer Mobilität entlang territorialer und konfessioneller Grenzen, um die Experten in der Region zu halten und sie in den Städten oder landesherrschaftlichen Verwaltungen einzusetzen.⁵³

Hier liegt eine erste Antwort auf die Frage, warum Bildungsmobilität in der Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte für das 19. und für weite Teile des 20. Jahrhunderts keine große Rolle spielt. In der Forschung kommt der Betonung von sozialer Mobilität im Übergang von konfessionell und ständisch geprägten Bildungseinrichtungen in der Frühen Neuzeit zu säkularen, vom bürgerlichen Leistungsprinzip und Professionalisierung geprägten Universitäten im 19. Jahrhundert die Funktion eines historiographischen Markers zu. Dieser postuliert einen wesentlichen Unterschied zwischen vormoderner und moderner Universität, nämlich den besonderen Stellenwert von universitärer Wissensproduktion für die Konsolidierung national verfasster Gesellschaften im Zuge von Verbürgerlichung und schrittweiser Abschaffung ständischer Organisationsformen.⁵⁴ Wir haben es hier mit einer Lesart zu tun, die der Universität des 19. Jahrhunderts als autonomer und in staatlicher Trägerschaft befindlicher Institution ein Bild von der frühneuzeitlichen Universität gegenüberstellt, das die Universitäten von der Mobilität, den Repräsentationspraktiken, den gesellschaftlichen Funktionen und der konfessionellen Prägung ihrer Mitglieder her versteht. Diese Perspektive neigt zur Betonung von Brüchen auf Kosten von Kontinuitäten und einer Sicht, die den Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert als einen langsamen Transformationsprozess begreift, in dem sich das Wissenschaftssystem ausdifferenzierte und die Universitäten auf der Grundlage eines veränderten Wissenschaftsverständnisses die Deutungshoheit gegenüber ihrem

52 Tina Maurer und Christian Hesse: Von Bologna zu ›Bologna«. Akademische Mobilität und ihre Grenzen. In: Dies. (Hrsg.): Von Bologna zu ›Bologna«. Akademische Mobilität und ihre Grenzen. Basel 2011, S. 5-22; Marian Füssel: Grenzen erfahren. Räumliche Mobilität in Selbstzeugnissen protestantischer Studenten des 18. Jahrhunderts. In: Maurer/Hesse (Hrsg.): Von Bologna zu ›Bologna«, S. 47-67.

53 Hilde de Ridder-Symoens: Mobilität. In: Walter Rüegg (Hrsg.): Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500-1800). München 1996, S. 335-359. Zum Wechselverhältnis von Universitäten und Staatlichkeit im vormodernen Europa vgl. Rudolf Stichweh: Der frühmoderne Staat und die europäische Universität. Zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozeß ihrer Ausdifferenzierung (16.-18. Jahrhundert). Frankfurt a. M. 1991.

54 Wolfgang Weber: Geschichte der europäischen Universität. Stuttgart 2002, S. 72.

gesellschaftlichen Umfeld einklagten. Für unseren Zusammenhang ist von Bedeutung, dass die Gegenüberstellung von vormodernen und modernen Universitäten territorialisierende Vorstellungen über das Verhältnis von Bildung und Nationalstaat reproduziert, die das Denken der Zeitgenossen prägten. Diese begriffen die Universitäten als symbolkräftigen Indikator für eine sich industrialisierende Moderne und die Entstehung eines national verfassten Staatswesens, das feste territoriale Grenzen hatte und das Mobilitäts- und Bevölkerungspolitik zunehmend verschränkte.⁵⁵

Die Aufmerksamkeit für das soziale Mobilisierungspotenzial der Universitäten im 19. Jahrhundert hat das Denken über räumliche Mobilität nicht aufgelöst, ihm aber eine andere Richtung gegeben. In der Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte figuriert Mobilität weniger als personale Mobilität, sondern entweder ideengeschichtlich, als Mobilität von Konzepten und disziplinären Paradigmen, oder transfergeschichtlich, als Übertragung von universitären Modellen zum Beispiel von Göttingen nach Berlin, von Paris nach Bukarest oder von der US-amerikanischen Ostküste nach Beirut.⁵⁶ In der Regel nehmen solche Studien einzelne Standorte unter die Lupe, stellen Vergleiche im nationalen Rahmen an, untersuchen wechselseitige Einflüsse oder fragen nach dem Transfer europäischer Universitätsmodelle, einzelner Disziplinen oder wissenschaftlicher Paradigmen in andere Weltregionen. Methodisch neigt eine solche Perspektive trotz der Betonung von Durchlässigkeit und wechselseitigen Beziehungen zur Konzentration auf Sesshaftigkeit. Sie verschreibt sich einem Denken von Orten und distinkten Räumen, die im Akt des Transfers zwar überwunden werden, die aber durch die historische Kontextualisierung – beispielsweise in Form nationalisierender Typisierungen eines französischen oder deutschen, preußischen oder napoleonischen Universitätsmodells – fest in nationalen Perspektiven auf den Gegenstand verhaftet bleiben.⁵⁷ Diese Liaison des Forschungsfelds mit nationalen Perspektiven geht einher mit einem nur halbherzigen Blick auf die Mobi-

55 Jochen Oltmer (Hrsg.): *Handbuch Staat und Migration in Deutschland seit dem 17. Jahrhundert*. Berlin 2016.

56 Sylvia Paetschek: *Verbreitete sich ein ›Humboldt'sches Modell‹ an den deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert?* In: Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.): *Humboldt international. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*. Basel 2001, S. 75-104, hier: S. 79 f.; Ovidiu Bozgan: *L'université de Bucarest et la France de 1864 aux années 1940*. In: *Cahiers d'histoire* 37 (1992), S. 151-171; Valeska Huber: *International Agendas and Local Manifestations. Universities in Cairo, Beirut and Jerusalem after World War I*. In: *Prospects* 45 (2015), S. 77-93.

57 Zum Beispiel Marc Schalenberg: *Die Rezeption des deutschen Universitätsmodells in Oxford 1850-1914*. In: Rudolf Muhs, Johannes Paulmann und Willibald Steinmetz (Hrsg.): *Aneignung und Abwehr. Interkultureller Transfer zwischen Deutschland und Großbritannien im 19. Jahrhundert*. Bodenheim 1998, S. 198-226; John R. Davis: *Higher Education Reform and the German Model. A Victorian Discourse*. In: Heather Ellis und Ulrike Kirchberger (Hrsg.): *Anglo-German Scholarly Networks in the Long Nineteenth Century*. Leiden 2014.

litätspraxis des wissenschaftlichen Personals. Obwohl Universitätsangehörige (trans-)regionale Transfers praktisch bewerkstelligten, werden die mobilen Lebensläufe zumeist nicht analytisch fruchtbar gemacht. Dabei hat gerade die Historiographie zu globalen Biographien in den letzten Jahren überzeugende Argumente hervorgebracht, warum und wie der mobile Aktionsradius von Individuen oder Gruppen die diskursive Herstellung und Verschiebung politischer, sozialer und kultureller Grenzen analytisch sichtbar machen und das Verständnis dafür schärfen kann, wie nationale oder zivilisatorische Deutungszusammenhänge historisch überhaupt erst konstruiert wurden.⁵⁸

Für unseren Zusammenhang sind die Forschungen zu globalen Biographien von Bedeutung, weil sie den Blick von festen Einheiten wie beispielsweise Staaten, (universitären) Institutionen oder wissenschaftlichen Disziplinen auf die Interaktions- und Handlungszusammenhänge lenken, in denen sie entstehen. Anstelle eines Narrativs, das Verwissenschaftlichung, Professionalisierung oder Institutionenbildung ins Zentrum rückt, tritt eine praxeologische Herangehensweise, die Wissenschaft bzw. wissenschaftliches Wissen als Resultat pluraler und kontingenter (diskursiver) Praktiken interpretiert und die Aufmerksamkeit von den Handlungsintentionen auf die materiellen Voraussetzungen von Handlungen lenkt.⁵⁹ Diese birgt das Potenzial, eurozentrische Erklärungsansätze sichtbar zu differenzieren. So hat Marwa Elshakry auf den global fragmentierten Charakter der Idee einer westlichen Wissenschaft hingewiesen, die sich Ende des 19. Jahrhunderts formierte und sich kurz vor dem Ersten Weltkrieg mit der Wissenschaftsgeschichte als neuer historischer Teildisziplin institutionalisierte. Ihr Ausgangspunkt liegt nicht in den disziplinären Seminaren und Laboren in Paris, Berlin, Leipzig, Wien oder Oxford als Horte der für das 19. Jahrhundert vielfach beschworenen wissenschaftlichen Revolution. Stattdessen setzt sie bei der Frage an, wie und von wem diese Wissensbestände in China oder Ägypten vermittelt wurden, sowie bei den Legitimationsmustern, mit denen lokale Eliten die Aneignung dieser Wissensbestände begründeten oder forcierten.⁶⁰ Diese Umkehrung der Perspektive lässt die Autorin schlussfolgern, dass die Idee einer westlichen Wissenschaft methodisch nur transkulturell gedacht werden kann,

58 Madeleine Herren und Isabella Löhr (Hrsg.): *Lives Beyond Borders. A Social History, 1880-1950* (= *Comparativ* 23 (2013), H. 6). Leipzig 2014; David Lambert und Alan Lester (Hrsg.): *Colonial Lives Across the British Empire. Imperial Careering in the Long Nineteenth Century*. Cambridge 2006; Simon Schaffer: *The Brokered World. Go-Betweens and Global Intelligence, 1770-1820*. Sagamore Beach 2009.

59 Zum Wechselspiel von wissenschaftsgeschichtlichen und praxeologischen Ansätzen vgl. Monika Dommann, Kijan Malte Espahangizi und Svenja Goltermann (Hrsg.): *Nach Feierabend 2015. Wissen was Recht ist*. Zürich 2015; Fabian Link: *Neuere Entwicklungen in der Wissenschaftsgeschichte. Die (mindestens) drei Wissenschaftskulturen und ihre Historiografien*. In: *Neue Politische Literatur* 64 (2019), S. 27-53.

60 Hierzu auch Kapil Raj: *Beyond Postcolonialism ... and Postpositivism. Circulation and the Global History of Science*. In: *Isis* 104 (2013), S. 337-347.