

Akademische Freiheit in kultureller Einbettung.

Über abendländische Universitäten und islamische Medresen, osmanische Palasthochschulen und französische Grandes Écoles sowie „Modern World Class Research Universities“¹

1. Einführung

Schulen gibt es bekanntlich in allen Schriftkulturen, in Europa also: seit der griechischen und römischen Antike. Hochschulen, im Sinne von dauerhaften Einrichtungen zur Ausbildung und Graduierung von professionellen Gelehrten, sind erst später entstanden. Sie gelten als eine ureigene Erfindung des europäischen Mittelalters – eine Erfindung, die sich seither über die ganze Welt ausgebreitet hat.

An den Gedanken der universitären Bildung als „europäischer Institution *par excellence*“ (Rüegg 1993: 13) will ich heute anknüpfen, allerdings mit einem unüblichen Zusatz: Europa ist für mich nicht einfach gleichbedeutend mit dem christlichen – oder allenfalls christlich-jüdischen – Abendland. Europa trägt vielmehr *auch* islamische Züge. Man vergisst zu leicht, dass der Islam bereits seit dem 8. Jahrhundert in Europa ununterbrochen präsent gewesen ist: Im andalusischen Spanien von 711 bis zum Jahr 1492, im osmanisch geprägten Südosteuropa seit dem 14. und 15. Jahrhundert bis heute. Hinzu kommt seit dem 20. Jahrhundert, als dritte islamische Komponente, die massive Zuwanderung und Ansiedlung von Muslimen überall in Europa.

Mit Blick auf das um das islamische Erbe erweiterte europäische Hochschulwesen stelle ich mir nun die folgende Leitfrage: *Wie ist es möglich gewesen, dass sich in Europa seit dem Mittelalter die Norm der „akademischen Freiheit“ – also: freies Denken, Schreiben, Forschen, Lehren und Lernen an Hochschulen – überhaupt entfalten konnte?*

Die Voraussetzungen dafür waren ja auf den ersten Blick keineswegs günstig: Die Welt des Mittelalters, in der die Hochschulen entstanden sind, war von hierarchischen, feudal-ständischen und klerikalen Herrschaftsstrukturen geprägt. Die Hochschulen und ihre Professoren sind von geistlichen und weltlichen Obrigkeiten finanziell abhängig gewesen; ihre Absolventen waren darauf angewiesen, bei ihnen eine Anstellung zu finden. Das sind Umstände, die eher auf angepasstes Denken und Karrierestreben hindeuten, nicht auf die Entfaltung freien (und unweigerlich auch kritischen) Denkens. Wenn dies dennoch gelingen konnte, so mussten zumindest zwei Bedingungen erfüllt sein:

Es ist *erstens* eine weitgehende *institutionelle Autonomie* der Hochschulen notwendig, die sie gegenüber religiösen und politischen, aber auch ökonomischen und sonstigen bildungs- und wissenschaftsfremden Einflussnahmen relativ unabhängig macht.

Und es muss, *zweitens*, eine *Berufsgruppe von professionellen Gelehrten* geben, für die autonomes Denken und Forschen als Handlungsmaxime gilt und die ihre Mitglieder weitgehend autonom rekrutiert – und zwar aufgrund von nachgewiesenen fachlichen Leistungen, nicht aufgrund von Herkunft oder sachfremder Loyalität und Protektion. Anders gesagt, es ist eine *Kultur intellektueller Integrität und Professionalität* erforderlich.

Angesichts der zuvor benannten hierarchiegeprägten Ausgangslage ist das Vorhandensein dieser beiden Voraussetzungen keineswegs selbstverständlich, sondern sogar eher unwahrscheinlich. Viel eher würde man mit dem Entstehen von straff disziplinierten Ausbildungsanstalten für die künftigen Diener

¹ Vortrag auf der Konferenz „Lernkulturen in Europa“ in den Franckeschen Stiftungen zu Halle, 6. Juli 2013.

der Mächtigen rechnen. Auch das hat es gegeben, wie wir sehen werden. Aber dennoch, an vielen Orten und unter unterschiedlichsten Umständen hat sich eine Kultur der institutionellen Hochschulautonomie und professionellen Autonomie der Hochschullehrer entwickelt. Das geschah nirgendwo ohne Widersprüche und ohne Rückschläge. Es gelang auch nirgendwo vollkommen. Aber immerhin, akademische Freiheit gehört heute zum Wertekanon aller modernen Gesellschaften.

Wie dies möglich wurde, das möchte ich nun anhand einiger historischer Beispiele veranschaulichen. Ich beginne mit einem kurzen Rückblick auf die europäischen Universitäten in ihrer Frühzeit, denen ich die islamischen Medresen des Mittelalters gegenüberstelle. Es folgen dann zwei explizite Elitebildungsanstalten, die osmanische Enderun-Palasthochschule und die französischen Grandes Écoles. Abschließend werde ich mich vor diesem Hintergrund dann noch ganz kurz mit dem heute geltenden Idealbild der „Internationalen Spitzenuniversität“ beschäftigen. Diese fünf gewählten Beispiele scheinen auf den ersten Blick kaum etwas miteinander zu tun zu haben. Aber gerade der Kontrast soll helfen, das Gemeinsame sichtbar zu machen – das Problem der akademischen Freiheit und ihrer Schranken, das sich für alle stellt.

2. Strukturelle und professionelle Autonomie in christliche Universitäten und islamischen Medresen des Mittelalters

a. Christliche universitates magistrorum et scholarum

Ich beginne mit der christlichen Universität des Mittelalters, die um das Jahr 1200 Gestalt angenommen hat. Das Besondere an ihr ist ihre eigenständige Rechtsform als „Korporation“ oder „Genossenschaft“ (lateinisch *universitas*). Für den deutschen Mediävisten Herbert Grundmann (1976: 16) ist in diesem Sinne das Hauptmerkmal der mittelalterlichen Universität die „selbsterrungene *korporative Autonomie* der Magister und Scholaren (...), die sich zur Wahrung gemeinsamer Interessen zusammenschlossen und organisierten.“

Das heißt, ähnlich wie in den damals überall entstehenden städtischen Zünften und Kaufmannsgilden wurde auch den Universitäten von ihren geistlichen und weltlichen Obrigkeiten ein gewisses Maß an *institutioneller Autonomie* zugebilligt. Die Privilegierung von höchster Stelle, durch päpstliche oder kaiserliche Stiftungsurkunde, sorgte dafür, dass in den Universitäten ein „akademischer Berufsstand als Sonderrechtskreis“ (Boehm 1983: 13). entstand. Die überwiegend von weither kommenden Professoren und Studenten wurden dort durch die eigene Universitätsgerichtsbarkeit vor dem Zugriff der lokalen (städtischen, bischöflichen oder landesherrlichen) Gerichte und der Fremdenpolizei geschützt und fanden innerhalb der Universitäten einen gewissen Freiraum.

Aber selbstverständlich handelte es sich dabei nur um eine *relative* institutionelle Autonomie: Die Universitäten blieben vom Wohlwollen des geistlichen oder weltlichen Landesherrn abhängig, der sie finanzierte. Insbesondere bei der Ernennung, Entlassung und Vergütung der Professoren sprach der Landesherr ein entscheidendes Wort mit. Von akademischer Lehrfreiheit im heutigen Verständnis konnte kaum die Rede sein. Das lag zum einen daran, dass ein beträchtlicher Teil der Lehrenden und Lernenden selbst Kleriker oder gar Mönche waren, die ihren kirchlichen Oberen Gehorsam schuldeten; zum anderen unterstanden aber selbstverständlich alle Universitätsangehörigen ebenso wie ihre Lehrinhalte der Aufsicht der Kirche. Die *licentia docendi*, die dem examinierten Magister oder Doktor im Prinzip das Recht gab, an jeder Universität zu lehren, wurde vom Bischof bzw. von dem ihn vertretenden Kanzler erteilt (Riché / Verger 2013).

Allerdings, über die Grenze zwischen Erlaubtem und Verbotenem kam es immer wieder zu Auseinandersetzungen zwischen Obrigkeit und Universität. Die Konfliktlinien verliefen dabei meistens auch innerhalb der Professorenschaft selbst, zwischen „Traditionalisten“ und „Neuerern“, die sich oft heiße Dispute lieferten. Das ist ein Hinweis darauf, dass es schon damals dem Ansehen eines Hochschullehrers abträglich war, als bloße „Stimme seines Herrn“ wahrgenommen zu werden. Auch als Vertreter der „herrschenden Meinung“ musste man seine Haltung mit gültigen Argumenten begründen können und durfte sich nicht allein auf die Gehorsamspflicht berufen. Denn, wie es der französische Historiker Jacques le Goff (1986) ausdrückt, der mittelalterliche Hochschullehrer ist bereits ein *professioneller Intellektueller*, ein von Berufs wegen schreibender, lehrender und diskutierender Gelehrter. Sein Wissensdrang, der sich auch über Denkverbote hinwegsetzen kann, wird zum Bestandteil der normativ bindenden Berufsrolle des Professorenstandes. Die Wissenschaft selbst wird zum „Beruf“, mit einer eigenen Berufsethik. Zur relativen institutionellen Autonomie der Universitäten tritt somit das Streben der Wissenschaftler und der Wissenschaften nach professioneller Autonomie hinzu. Die ersten Fundamente für das Wachsen der akademischen Freiheit waren gelegt. Das *Leistungsprinzip* und das *Streben nach wissenschaftlicher Erkenntnis* konnte nun an den Universitäten Fuß zu fassen – vielfach auch gegen den Willen geistlicher und weltlicher Obrigkeiten.

Drei prägnante Beispiele möchte ich für die erstarkende professionelle Autonomie der Wissenschaft anführen. Das *erste Beispiel* ist die Rezeption des römischen Rechts im 11. und 12. Jahrhundert, die auch zur Gründung der Universität Bologna führte. Für die praktische Rechtsprechung der damaligen Zeit spielte die wiederentdeckte römische Rechtssystematik kaum eine Rolle. Sie stand im Widerspruch zum geltenden Kirchenrecht und zu nationalen und lokalen Rechtstraditionen. In England und Frankreich waren Vorlesungen über römisches Recht deswegen sogar zeitweise verboten. Und dennoch, die römische Jurisprudenz setzte sich schließlich aufgrund ihrer intellektuellen Schärfe überall gegen heteronome Einschränkungen durch und wurde zu einem festen Bestandteil der Lehre an den Juristischen Fakultäten (vgl. Grundmann 1976, Weber 2002).

Ein *zweites Beispiel* dafür, dass die Gelehrtenprofession an den christlichen Universitäten des Mittelalters schon früh in der Lage war, eigene intellektuelle Wege zu gehen, ist ihre erstaunliche Offenheit für neue Einflüsse aus der vorchristlichen Antike und aus der islamischen Welt, die durch Übersetzungen aus dem Arabischen zugänglich wurden.

Dazu muss man wissen, dass bereits im 9. und 10. Jahrhundert, also lange vor der Gründung christlicher Universitäten, islamische Gelehrte im Orient die wichtigsten philosophischen, naturwissenschaftlichen und medizinischen Schriften der griechischen Antike für sich entdeckt hatten. Darunter waren Werke von Aristoteles, Platon, Euklid, Hippokrates und Galen, die im katholischen Europa der damaligen Zeit nur verstümmelt oder gar nicht bekannt waren, daneben auch wissenschaftliche Schriften aus Indien und dem alten Iran. Sie alle wurden damals systematisch ins Arabische übersetzt, und islamische Gelehrte begannen, auf der Grundlage dieser Texte eigene Systematisierungen und originelle Weiterentwicklungen zu verfassen. Bedeutende arabisch schreibende Philosophen und Wissenschaftler wie Ar Razi (lat.: Rhazes, gest. 932), Ibn Sina (lat.: Avicenna, gest. 1037), Al Ghazali (Algazel, gest. 1111) sowie schließlich Ibn Rushd (lat.: Averroes, gest. 1198) und der arabisch schreibende Jude Ibn Maimun (lat.: Maimonides, gest. 1204) blieben im lateinischen Okzident lange unbekannt, ebenso die wieder entdeckten Texte des Aristoteles und anderer antiker Autoren.

Das änderte sich erst durch den Kulturkontakt in Spanien und Sizilien, wo ehemals islamisch beherrschte Gebiete unter christliche Herrschaft gelangten und Muslime, Christen und Juden zunächst intensiv miteinander kommunizierten (Menocal 2002, Watt 2002). Insbesondere im kastilianischen Toledo des 12. und im normannischen Palermo des 13. Jahrhunderts kam es zu systematischen Übersetzungsaktivitäten vom Arabischen ins Lateinische. Die Abschriften verbreiteten sich rasch. Seither standen nahezu alle erhaltenen Texte der klassischen Antike und der großen islamischen Gelehrten auf

Lateinisch zur Verfügung. Vor allem die Schriften des aus Cordoba stammenden Averroes (Ibn Ruschd) über die Metaphysik des Aristoteles wurden von vielen westlichen Gelehrten als bahnbrechende Neuerung aufgegriffen und als gültige Aristoteles-Interpretation akzeptiert. Der britische Orientalist Montgomery Watt (2002: 97) schreibt dazu zusammenfassend:

„Das arabische Denken bot dem europäischen Denken neuen Stoff und brachte eine neue Welt der Metaphysik in seinen Blick. Alle Strömungen des europäischen Denkens mussten von den Übersetzungen aus dem Arabischen Kenntnis nehmen: nicht nur die Averroisten und deren Gegenspieler, die Partei des hl. Thomas von Aquin (...). Das gesamte Spektrum der folgenden europäischen Philosophie stand in der Schuld der arabischen Autoren.“

Aber nicht nur an der Schnittstelle von Theologie und Philosophie hat sich die „akademische Profession“ an den mittelalterlichen Universitäten als lernfähig und autonom erwiesen, auch auf dem Gebiet einer so praktischen Wissenschaft wie der Medizin, die ich als *drittes Beispiel* anführe (vgl. Watt 2002, Weber 2002). Tatsächlich ist es wohl so gewesen, dass die Medizin an den meisten mittelalterlichen Universitäten nur als Buchwissenschaft existierte, in der vor allem die wenigen verfügbaren antiken Texte von Hippokrates und Galen rezipiert und gelehrt wurden, ohne praktischen klinischen Bezug. Anders war das nur in Salerno, wo sich nahe dem islamischen Sizilien schon im 10. Jahrhundert eine medizinische Hochschule entwickelt hatte, an der angehende Ärzte auch eine praktische Ausbildung erhielten. Dort wurden schon früh arabische und griechische Lehrbücher ins Lateinische übersetzt, zunächst „Die ganze Heilkunst“ von Haly Abbas, einem Leibarzt des Sultans, dann aber vor allem der „Kanon der Medizin“ des großen iranischen Philosophen und Arztes Ibn Sina (Avicenna). Dessen lateinische Übersetzung begann im 12. Jahrhundert in Salerno ihren Siegeszug in der westlichen Medizin. Bis zum Ende des 16. Jahrhunderts war der „Kanon“ des Avicenna eines der maßgeblichen Lehrbücher an den Medizinischen Fakultäten der europäischen Universitäten.

Zu Anfang des 13. Jahrhunderts entstand in dem damals zu Aragon gehörenden Montpellier eine weitere medizinische Hochschule, die 1289 zur Universität erhoben wurde. Arabische und jüdische Ärzte, die aus dem christlichen Spanien emigriert waren, sollen dort tätig gewesen sein und auch „Unterrecht am Krankenbett“ erteilt haben. Es bestanden offenbar enge Verbindungen zu den arabischen Medizinschulen in Südspanien, die – wie überall in der damaligen islamischen Welt üblich – über ein Lehrkrankenhaus (*maristan*) verfügten und deshalb theoretischen mit praktischem Unterricht verbinden konnten. Wohl auch aus diesem Grunde galten Montpellier und Salerno als die bedeutendsten Ausbildungsstätten für Ärzte im christlichen Europa des Mittelalters.

b. Islamische Medresen

Nach diesen beiden Hinweisen auf islamische Querverbindungen zur Wissenschaftsentwicklung an den Universitäten des Abendlandes stellt sich nun die Frage, ob es auch in den islamischen Ländern selbst zur Entstehung von Universitäten gekommen ist. Von Fachleuten wird dies in der Regel verneint. Die in der islamischen Welt heute vorhandenen Universitäten sind in der Tat fast ausnahmslos Neugründungen des 19. und 20. Jahrhunderts nach westlichem Muster, häufig mit kolonialem Hintergrund.

Andererseits sind aber einige Hochschuleinrichtungen aus der islamischen Frühzeit bis heute erhalten geblieben, die mittlerweile auch die Bezeichnung Universität (*dschamia*) tragen. Die bekanntesten unter ihnen sind die Al Qarawiyyin Universität in Fès (gegr. 859) und die Al Azhar Universität in Kairo (gegr. 988). Bei ihnen handelte es sich allerdings ursprünglich um Große Moscheen, die neben ihrer angestammten Rolle als Orte des Gebets und der Predigt auch die Aufgabe hatten, vermittels

eigens eingerichteter Stiftungslehrstühle islamische Rechtsgelehrte auszubilden und Rechtsgutachten zu erstellen.

Nach der Auffassung des angesehenen amerikanischen Arabisten und Historikers George Makdisi (2003: 43ff.), auf den ich mich hier und im Folgenden hauptsächlich stütze, können diese mittelalterlichen „Moscheen mit Hochschulfunktion“ (*mosque-colleges*) noch nicht als genuine Hochschulen gelten. Erst seit dem 11. Jahrhundert seien mit der Einrichtung von „Medresen“² eigenständige islamische Hochschulen mit regulärem Lehr- und Prüfungsbetrieb, akademischen Graduierungen, einem Internat für die Studierenden, einem festen Lehrkörper und einem gewissen Maß an institutioneller und professioneller Autonomie entstanden. Die größte Berühmtheit unter diesen Medresen hat die vom mächtigen Wesir Nizam al Mulk im Jahr 1067 in der Hauptstadt Bagdad gestiftete „Nizamiyya“ erlangt. Nach deren Modell ist in rascher Folge ein ganzes Netzwerk von Nizamiyya-Medresen in anderen Zentren des Abbasiden-Kalifats entstanden. Sogar der große Al Ghazali hat einige Jahre lang an der Nizamiyya von Bagdad gelehrt.

In seinen vergleichenden Untersuchungen über islamische Medresen und westliche Universitäten des Mittelalters weist Makdisi (1981, 1991, 2003) die Einschätzung zurück, die Universität sei eine ureigene Erfindung des christlichen Europa. Aus seiner Sicht sind die islamischen Medresen vollgültige Rechtshochschulen (*Colleges of Law*) gewesen, die bereits alle grundlegenden Strukturmerkmale entwickelt haben, die die erst deutlich später gegründeten Universitäten des christlichen Westens dann übernommen haben. Um zu vollen Universitäten werden zu können, fehlte ihnen nur die Vielfalt der Fakultäten und Fachkulturen. Denn insbesondere die bedeutende islamische Heilkunde, die über die Schriften des Avicenna (*Ibn Sina*) die Universitätsmedizin im christlichen Europa nachhaltig geprägt hat, wurde in den islamischen Ländern an eigenständigen Lehrkrankenhäusern (*maristan*) außerhalb der Medresen unterrichtet.

Makdisi veranschaulicht die große Strukturähnlichkeit zwischen islamischen Medresen und christlichen Universitäten des Mittelalters mit Hilfe eines kleinen Gedankenexperiments. Er schildert dabei die Erlebnisse eines imaginären Gelehrten aus dem Bagdad des 11. Jahrhunderts, der im 13. Jahrhundert – also zwei Jahrhunderte später – als Gast an den Universitäten in England und Frankreich weilt:

„Der islamische Besucher würde seine neue Umgebung keineswegs fremd empfinden, sondern durchaus als angenehm. Vertraut wären ihm die Colleges in Paris und Oxford mit ihren Scholaren und Fellows, Magistern und Doktoren sowie deren Assistenten, Repetitoren und Hilfskräften. Beim Besuch der Vorlesungen und Disputationen würde er sich ganz zu Hause fühlen. In seiner Rolle als Gastwissenschaftler würde er auch erwarten, von den gastgebenden Kollegen gebeten zu werden, persönlich an ein oder zwei Disputationen mitzuwirken – am liebsten sogar an dreien, der in Bagdad üblichen Zahl. Kaum etwas wäre ihm unvertraut, weder die Lehrmethoden noch die akademischen Umgangsformen. (...) Wie könnte es auch anders sein? Die geistige Landschaft, auf die er hier traf, wirkte auf ihn wie eine Fortführung des zu Hause Gewohnten: Die große Bedeutung und Allgegenwart der Rechtswissenschaft, die Anwendung der scholastischen Methode in Jura, Theologie und Medizin, die intensive Befassung mit den Regeln der Dialektik, usw. (...).

Hätte unser imaginärer Besucher tatsächlich zwei Jahrhunderte lang gelebt, so hätte er die Ausbreitung der islamischen Erziehung persönlich miterleben können. Von ihrem Zentrum in seiner Heimatstadt Bagdad wanderte sie westwärts nach Syrien, Ägypten und Nordafrika, dann weiter nach Spanien, Sizilien und Süditalien, und von dort aus in andere Teile der christlichen Welt. Die Träger waren mobile Gelehrte, Pilger, Kreuzfahrer, Kaufleute und Reisende. Mündliche Überlieferung spielte dabei ebenso eine Rolle wie die massive Verbreitung von Büchern.“ (Makdisi 1981: 238ff; Übers. R.K.)

² Die korrekte hocharabische Bezeichnung lautet „Madrasa“. Im Einklang mit der deutschen Umgangssprache wird hier die türkische Bezeichnung „Medrese“ verwendet.

Makdisi (2003: 46) selbst räumt ein, dass es für diesen von ihm postulierten Diffusionsprozess keine direkten Beweise gäbe. Kritiker halten ihm das entgegen und beharren auf der Eigenständigkeit der europäischen Entwicklung und den Besonderheiten der westlichen Universitäten (vgl. Daniel 1984). Ich will in dieser Kontroverse, in der auch konfessionelle Loyalitäten eine Rolle spielen mögen, nicht Stellung beziehen. Immerhin sollte man sich aber bewusst machen, dass die Entstehung der westlichen Universitäten in genau denselben Zeitraum fällt wie die christliche Kreuzzugsbewegung mit ihrer aggressiven Ablehnung alles Islamischen. Das war kein günstiger Nährboden für die unvoreingenommene Rezeption islamischer Vorbilder im christlichen Europa.

Aber wie dem auch sei, wichtiger ist mir hier die Frage, inwieweit es auch in den islamischen Medresen institutionelle und professionelle Autonomie gegeben hat, als Voraussetzung akademischer Freiheit. George Makdisi (1981: 35ff.) bejaht dies:

(1) Die *institutionelle Autonomie* der Medresen war nach Makdisis Darstellung dadurch gegeben, dass jede Medrese auf einer eigenständigen islamischen Stiftung (*waqf*) beruhte. Aus dem oft beträchtlichen Stiftungsvermögen wurden u.a. die Professorengehälter, die Stipendien und das Internat für die Studierenden finanziert. Die Medresen waren damit rechtlich und finanziell unabhängig vom weltlichen Herrschaftssystem. Der in der Stiftungsakte niedergelegte Wille des Stifters war für die Ausstattung und Ausrichtung der Stiftung bindend, auch über dessen Tod hinaus.

Selbstverständlich ist Makdisi sich bewusst, dass es in der Praxis zu politischen Verquickungen kommen konnte, zumal wenn der Stifter selbst ein hohes Staatsamt innehatte. Dennoch bleibt für ihn der Stiftungscharakter das Fundament der institutionellen Autonomie der islamischen Medresen.

Es fällt freilich auf, dass Makdisi dabei lediglich die Autonomie der islamischen Rechtshochschulen gegenüber *weltlichen* Herrschaftsansprüchen im Auge hat, während man bei den Universitäten des Abendlandes immer auch nach dem Grad der Autonomie gegenüber der *kirchlichen* Hierarchie zu fragen pflegt. Für Makdisi ist diese Frage hingegen irrelevant, da im sunnitischen Islam, mit dem er sich primär beschäftigt, ja per definitionem keine eigene kirchliche Organisation und kein Klerus existiert.

(2) Dieser Umstand muss mitbedacht werden, wenn ich nun zum zweiten Aspekt komme, zur *professionellen Autonomie* des an den Medresen tätigen Lehrpersonals. Hier argumentiert Makdisi, dass die Gelehrten der Medresen sich zu vier Gilden (bzw. Korporationen) zusammenschlossen, genau wie die Magister und Doktoren der westlichen Colleges bzw. Universitäten. In beiden Fällen sei dieser korporative Zusammenschluss die Grundlage für die Autonomie der „academic profession“ und für deren geistige Freiheit gewesen.

Mit den vier Gilden sind die vier islamischen Rechtsschulen (*madhab*) der Hanafiten, Malikiten, Safiiten und Hanbaliten gemeint, die jeweils unterschiedliche, aber gleichgestellte Lesarten des islamischen Rechts vertreten. Jeder Student des islamischen Rechts musste sich an eine dieser Rechtsschulen bzw. –gilden binden, um sich zum Rechtsgelehrten qualifizieren zu können. Makdisi (2003: 50; Übers. R.K.) betont nun: „*Der Zusammenschluss zur Gilde verlieh den Rechtsgelehrten Autonomie; die Medrese mit ihren Lehrmethoden und ihrem Prüfungsrecht gab ihnen das Monopol und die alleinige Autorität, in akademischer Freiheit darüber zu bestimmen, was als islamische Orthodoxie zu gelten hat.*“

Islamische Wissenschaft ist im Kern die Wissenschaft vom islamischen Recht (*fiqh*). Im Islam gibt es nicht nur keine Kirche, sondern auch keine Priester, nur islamische Rechtsgelehrte. Die zuerst im 11. Jahrhundert entstandenen Medresen waren deshalb nicht Theologische, sondern Juristische Hochschulen, „Colleges of Law“, wie Makdisi sie nennt. Nach einem in der Regel vierjährigen Grundstudium

wurden dort zunächst propädeutische Fächer wie Grammatik, Logik, Rhetorik, Literatur und Geschichte studiert, vor allem aber die Exegese des Koran und die Grundzüge der Hadith-Lehre³. Daran schloss sich für die wenigen, die von einem Professor (*mudarris*) als persönliche Schüler angenommen wurden, ein vertieftes Studium des islamischen Rechts sowie zusätzlicher Spezialgebiete an. Am Ende dieser oft vieljährigen Ausbildungsphase im Lehrer-Schüler-Verhältnis stand ein der westlichen Doktorpromotion vergleichbares Examen, bei dem in einer großen Disputation eine oder mehrere Thesen erfolgreich zu verteidigen waren. Nach bestandener Prüfung wurde dem Schüler die Genehmigung (*ijaza*) erteilt, als examinierter Rechtsgelehrter selbst islamisches Recht zu unterrichten und eigenständige Rechtsgutachten zu erstellen. Er gehörte damit dem Berufsstand der Ulema an, der islamischen Rechtsgelehrten, und konnte zum Beispiel zum Kadi ernannt oder selbst Professor werden. Makdisi sieht in der islamischen Ijaza das direkte Gegenstück zur Doktorprüfung und der *venia docendi* der abendländischen Universitäten.

Es fällt auf, dass die sog. „fremden“, nicht-islamischen Wissenschaften, insbesondere die klassische Philosophie, die Mathematik und Naturwissenschaft sowie die Medizin im Lehrplan der Medresen nicht vertreten sind. Makdisi erklärt dies damit, dass der Charakter der Medresen als islamische Stiftungen dies nicht zugelassen habe. In den Bibliotheken und in den Lehrkrankenhäusern (*maristan*) seien die nicht-islamischen Wissenschaften aber weiterhin präsent gewesen. Auch in den Medresen selbst sei die aristotelische Logik und Dialektik zum festen Bestandteil der rechtswissenschaftlichen Methode und des Disputationsverfahrens geworden.

Angesichts dieser Sachlage wird verständlich, warum die Medrese als Rechtshochschule immer eine „Ein-Fakultäten-Hochschule“ geblieben ist und sich nicht zur „Vier-Fakultäten-Universität“ im westlichen Sinne entwickeln konnte. Im Unterschied zu den professionellen Theologen und Philosophen an den christlichen Universitäten, deren akademische Freiheit an den dogmatischen Vorgaben der kirchlichen Hierarchie ihre Grenzen fand, verfügten die professionellen Rechtsgelehrten im Rahmen ihrer islamischen Rechtsschulen *selbst* über diese Definitionshoheit. Der autonome Stiftungsstatus der Medresen schützte sie dabei vor Eingriffen von Seiten der weltlichen Mächte.

Seit der Mitte des 14. Jahrhunderts hat sich das allerdings geändert. Die Medresen haben ihre institutionelle Autonomie allmählich verloren. Die in dieser Zeit im Maghreb neu geschaffenen Medresen wurden vom Landesherrn selbst gestiftet, die Professoren wurden zu Staatsbediensteten, die nicht mehr aus dem Stiftungsfonds, sondern direkt aus der Kasse des Fürsten bezahlt wurden. Analoges geschah in den Medresen des Nahen Ostens. Auch dort gerieten die Medresen immer stärker in die Abhängigkeit der weltlichen Obrigkeit (vgl. Makdisi 1981: 54ff.).

Aber auch in diesen Zeiten war es für islamische Gelehrte noch immer möglich, eigenständig und schöpferisch tätig zu sein – trotz ihrer Abhängigkeit von der Gunst der Fürsten. Ein Beweis dafür ist die Biografie und das imponierende Werk des maghrebischen Universalgelehrten Ibn Khaldun (1332-1406), der unter anderem auch mehrere Jahre lang in Kairo im Auftrag des Sultans als Professor malikitisches Recht gelehrt hat (Ibn Khaldun 2011; Cheddadi 2006).

³ Die Hadithen – die überlieferten Worte und Taten des Propheten – sind wegen ihres Vorbildcharakters neben dem Koran die zweite Quelle des islamischen Wissens über das richtige Verhalten und des darauf beruhenden islamischen Rechts (*sharia*). Die Hadith-Lehre dient der Bestimmung des Zuverlässigkeitsgrades der Überlieferung der einzelnen Hadithen

3. Staatsnahe Elite-Hochschulen: Osmanische Palasthochschule und französische Grandes Écoles

a. Die Enderun-Palasthochschule

Mit meinem nächsten Beispiel bleibe ich zunächst im Einzugsbereich des Islam, rücke aber auf der Zeitschiene einige Jahrhunderte voran. Ich blicke nun auf einen Hochschultypus, bei dem man auf den ersten Blick überhaupt nicht mit akademischer Freiheit, wissenschaftlicher Unabhängigkeit und Kreativität rechnen würde, auf die Palasthochschule im europäischen Istanbul des 15. und 16. Jahrhunderts, während der Blütezeit des osmanischen Großreichs, die von bedeutenden Sultanen wie Mehmet II. und Suleiman I. geprägt war.

Spätestens mit der Eroberung von Konstantinopel durch die Osmanen im Jahr 1453 war unübersehbar geworden, dass im Südosten Europas und im Nahen Osten eine neue islamische Großmacht entstanden war. Wie in den anderen islamischen Ländern, so waren auch hier die Medresen der Eckpfeiler der Hochschulbildung. Aber der von Makdisi beschriebene Autonomieverlust betraf auch die osmanischen Medresen. De jure waren sie zwar immer noch islamische Stiftungen, de facto waren sie jedoch zu stark hierarchisierten Staatseinrichtungen geworden. Die Lehrpläne und die Berufung der Professoren standen unter der Kontrolle des Sultans, insbesondere an den Medresen der Hauptstadt Istanbul, die an der Spitze der Rangordnung standen.⁴ Die Zulassung und ein erfolgreiches Studium an einer dieser „Elite“-Medresen war die Voraussetzung für den Zugang zu den höheren Ebenen des Berufsstandes der islamischen Rechts- und Religionsgelehrten (*ulema*). Alle bedeutenden Positionen im islamischen Justiz- und Erziehungswesen waren ihnen vorbehalten. Allerdings war die soziale Offenheit der Ulema längst verloren gegangen. Bereits seit dem frühen 16. Jahrhundert wurden nahezu alle hohen Ämter mit den Angehörigen weniger angesehener Ulema-Familien aus Istanbul und den wichtigsten Provinzhauptstädten besetzt:

„Das alte, auf dem Leistungsprinzip basierende Studien- und Prüfungssystem wurde durch die immer stärker werdende Bedeutung der Familienbande als erstem ‚Eignungstest‘ für den Zugang zur Ulema-Hierarchie zunehmend unterlaufen“ (Zilfi 1983: 319; Übers. R.K.).

Man muss sich nun klar machen, dass die große Schlagkraft des damaligen Osmanischen Reiches auf dem Grundsatz beruht hat, den eingesessenen Oberschichten und Clans keinen zu großen politischen Einfluss zu gestatten. Deshalb setzten sich sowohl die Elitetruppen des Reiches, die Janitscharen, wie auch der gesamte Regierungs- und Verwaltungsapparat des Sultans bis hinauf zum Großwesir fast ausnahmslos aus konvertierten Muslimen zusammen, die nicht ihren eigenen Familien, sondern allein dem Sultan ungeteilte Loyalität schuldeten. Dieses vom Sultan persönlich abhängige Dienstpersonal, die *Kuls*, wurde überwiegend bereits im frühen Jugendalter in den christlichen Provinzen des Reiches eingezogen. Aus dem Kreis dieser *Kuls* wurden die Verwaltungs- und Militäreliten des Sultans rekrutiert. Dem einheimischen Adel ebenso wie den einheimischen Rechtsgelehrten (*ulemas*) blieb auf diese Weise der Zugang zum eigentlichen Machtzentrum des Osmanischen Reichs verwehrt.

Es versteht sich, dass die Sultane ein besonderes Interesse daran hatten, für ihre Regierung und Verwaltung nicht nur loyales, sondern vor allem auch *kompetentes* Personal heranzubilden. Sie schufen deshalb im Inneren ihres Regierungssitzes und unter ihrer unmittelbaren Kontrolle eine besondere

⁴ An oberster Stelle der 11-stufigen Hierarchie der osmanischen Medresen standen die acht bei der Fatih-Moschee in Istanbul gelegenen Semaniye-Medresen sowie sechs weitere, an die Süleimaniye-Moschee angebundene Medresen. Die Höhe des Professorengehalts richtete sich nach der jeweiligen Rangstufe (Inalcik 1994: 168f.).

Palasthochschule (*mekteb-i endurun*) zur Ausbildung „ihrer“ Kuls, die für die zentralen Führungsaufgaben des Reichs vorgesehen waren.

Der osmanische Begriff „Kul“ wird im Westen meist als „Sklave“ übersetzt, was aber dem besonderen Dienstverhältnis nicht gerecht wird.⁵ Ein Kul in einem muslimischen Haushalt zu sein bedeutete keineswegs, eine untere soziale Position einzunehmen. Sein Rang in der Gesellschaft hing vielmehr vom Rang des Herrn ab. Ein Kul in einer wohlhabenden, mächtigen Familie konnte höheres Prestige haben als eine frei geborene arme Person. Eine der ehrenwertesten und einflussreichsten Positionen, die jemand innehaben konnte, war es, ein Kul des Sultans zu sein. In der Tat regierte der Sultan sein Reich mit Hilfe seiner Kuls. Die Islamwissenschaftler Klaus Kreiser und Christoph K. Neumann (2006: 152ff.) führen in diesem Zusammenhang aus:

„Die Angehörigen der Elite, die nicht zu den Ulema, muslimischen Rechtsgelehrten, gehörten, hatten in der Regel den Status eines Kul. Ein Kul war einerseits der ‚Sklave des Sultans‘ und Angehöriger seines Haushalts. Nach islamischem Recht jedoch wurde er als ein freier Mann betrachtet, mit der einen, allerdings sehr wichtigen Ausnahme, dass der Kul dem Sultan selbst gegenüber formal keine Rechte beanspruchen konnte. (...) Es hatten alle jene Kul-Status, die als Mitglied des sultanischen Haushalts zu höheren Würden kamen. So waren auch alle Großwesire des 16. Jahrhunderts Kul. (...)“

Das ganze System hatte den Zweck, eine Klasse von zuverlässigen Staatsdienern zu schaffen, die nicht, wie etwa der europäische Adel, über eine vom Sultan unabhängige Machtbasis verfügten.“

Die Rekrutierung der Kuls erfolgte teils durch die Gefangennahme männlicher Jugendlicher bei Kriegs- und Beutezügen im Ausland, vor allem aber durch die sog. Knabenlese (*devşirme*, osmanisch „sammeln“). Dabei galt die Regel, dass etwa alle fünf Jahre aus je einem von vierzig Haushalten der vor allem in den Balkanländern lebenden christlichen Untertanen des osmanischen Reiches ein besonders geeigneter Junge für den lebenslangen Dienst in Staat und Armee eingezogen werden sollte. Die meisten von ihnen wurden in türkischen Familien zu Muslimen erzogen, um später eine militärische Laufbahn in der Elitetruppe der Janitscharen einzuschlagen. Einige besonders Vielversprechende wurden sofort in die Unterstufe der Palastschule aufgenommen, wo sie unter anderem türkisch und arabisch lernten sowie eine gründliche islamische Ausbildung erhielten.

Es wäre zu einfach, die Prozedur der Knabenlese ausschließlich als Gewaltakt mit anschließender Zwangskonversion zu interpretieren. So betonen Kreiser und Neumann (2006: 158), „während es einerseits natürlich Versuche gab, Kinder vor dem Einzug in den sultanischen Dienst zu bewahren, bemühten sich andere, ihren Söhnen die einmalige Karrierechance, die in der Knabenlese lag, zu verschaffen.“

Die Ausbildung und das Studium in der osmanischen Palasthochschule muss man sich als einen *mehrstufigen Selektionsprozess* vorstellen⁶, der sich von Beginn an unter strengster Reglementierung und Leistungskontrolle, aber auch exzellenter Betreuung vollzog, der aber mit zunehmendem Voranschreiten auch immer mehr intellektuelle Freiräume eröffnete. Idealtypisch lässt sich dies folgendermaßen darstellen (vgl. Miller 1941, Inalcik 1994, Imber 2011):

1. Nach der Ankunft der – meistens des Türkischen nicht mächtigen – Jugendlichen wurden, oft im Beisein des Sultans persönlich, diejenigen ausgewählt, die im Palast selbst unterrichtet werden

⁵ „...slavery in Moslem lands not only was without the stigma that it bore throughout the West but often proved the most direct road to fortune and honor.“ (Miller 1941: 71). Vgl. dazu jetzt auch Zilfi 2010, Kap. 4: „Telling the Ottoman slave story“.

⁶ Ich konzentriere mich hier auf die eigentliche osmanische Palasthochschule, die in dem für Außenstehende unzugänglichen Innenbereich (*endurun*) des Topkapi-Palastes in Istanbul gelegen war, in unmittelbarer Nähe der Gemächer des Sultans. Daneben gab es auch außerhalb noch diverse Vorschulen und Außenstellen, auf die hier nicht eingegangen wird. Vgl. dazu: Miller 1941, S. 79ff.; Inalcik 1994, Kap. 11.

sollten. Sie wurden dabei einer Art „Intelligenztest“ unterzogen, und ihr persönliches Aussehen und Auftreten wurde berücksichtigt. Die schließlich als die Besten ausgewählten bezogen für eine – je nach Alter und Leistungsfähigkeit – etwa zwei bis sieben Jahre dauernde intensive Grundausbildung die abgeschlossene Internatsschule im Innenbereich (*enderun*) des Topkapi-Palasts und wurden zugleich als Pagen am Hofe eingesetzt. Ständige Prüfungen, Belohnungen und Strafen waren dort an der Tagesordnung.

2. Am Ende dieser ersten Studienphase fand ein zweiter Selektionsprozess statt. Der Großteil der Schüler trat in eine militärische Karriere bei den Palasttruppen ein. Nur die Besten konnten ihre Studien in der sog. „kleinen Kammer“ und der „großen Kammer“ der Palasthochschule für weitere vier Jahre fortsetzen.
3. Danach konnte man, wiederum nach selektiver Leistungsprüfung, in eine von drei „höheren Kammern“ des Palastes aufsteigen. Neben dem Unterricht trat jetzt die praktische Bewährung im Hofdienst des Sultans immer mehr in den Vordergrund.
4. Schließlich – mit etwa 25 bis 30 Jahren – bestand für die Besten die Möglichkeit, für die höchste Bewährungsstufe ausgewählt zu werden, die „Privatkammer“ des Sultans. Wer es dorthin geschafft hatte und auch vor den Augen des Sultans bestehen konnte, war für Führungspositionen im Reich qualifiziert und konnte z.B. Provinzgouverneur, Truppenkommandant, Pascha, Wesir oder gar Großwesir des Sultans werden.

In diesem etwas märchenhaft anmutenden mehrstufigen Bildungs- und Selektionsprozess, der keine klare Differenzierung zwischen persönlichem Dienst und fachlicher Qualifizierung zulässt, gab es dennoch deutliche inhaltliche Konturen, die – wiederum idealtypisch – so zusammengefasst werden können (Corlu et al. 2010):

1. Am Anfang standen die Grundlagen des Islam, inklusive islamisches Recht (ähnlich wie in den Medresen) sowie das Erlernen der türkischen, arabischen und persischen Sprache.
2. Darüber hinaus wurden auch nicht-islamische Wissenschaften wie Mathematik, Geographie, Geschichte und Literatur unterrichtet.
3. Hinzu kam eine gründliche theoretische und praktische Ausbildung in der Palast- und Staatsverwaltung sowie das Erlernen der expliziten und impliziten Regeln des höfischen Lebens und der Diplomatie.
4. Außerdem erfolgte eine praktische Unterrichtung in unterschiedlichen beruflichen und technischen Fertigkeiten, auch in Kaligraphie, Musik und Kunst.
5. Und schließlich gab es auch eine intensive militärische und sportliche Grundschulung.

Allerdings wird immer wieder hervorgehoben, dass nur ein kleiner Kernbestandteil der an der Enderun-Hochschule angebotenen Lehrinhalte wirklich für alle verpflichtend war, nämlich Türkisch, Arabisch und der Koran. Darüber hinaus sei alles mehr oder weniger eine Sache der *freien Wahl* gewesen. Nur die allgemeine Anforderung habe gegolten, dass ein Student sich intensiv für ein bestimmtes Gebiet interessiert und ernsthaft daran arbeitet. Bloße Streber habe man nicht gerne gesehen. Ein wichtiger Bestandteil der Lehre sei es deshalb gewesen, die individuellen Talente zu erkennen und diese zu fördern. Es war dabei nicht das Ziel, spezialisierte Wissenschaftler, Künstler oder Militärfachleute auszubilden, sondern breit gebildete, intellektuell vielseitige Persönlichkeiten zu erziehen und ihnen den nötigen sozialen „Schliff“ für die Erfüllung höchster politischer Führungsaufgaben zu verleihen (Miller 1941: 99f., Corlu et al. 2010: 22).

Für die anspruchsvollere Lehre und allgemeine Fachvorlesungen wurden deshalb hochkarätige externe Dozenten herangezogen: Aufgrund der großen Reputation der Enderun-Hochschule gelang es, Professoren der bedeutendsten Medresen, anerkannte Rechtsgelehrte, hochrangige Wissenschaftler, Militärs, Ingenieure oder Künstler als nebenberufliche Lehrbeauftragte zu verpflichten, für ein meist nur sym-

bolisches Entgelt. Man darf vermuten, dass sie ihre Lehrtätigkeit nicht nur als lästige Ehre, sondern angesichts der Qualität ihrer Studenten auch als eine spannende Herausforderung erlebt haben.

Das folgende Zitat aus der Feder eines Zeitzeugen soll belegen, dass es sich hier keineswegs nur um eine idealisierende Darstellung handelt. Es wurde vom habsburgischen Diplomaten *Ogier de Busbecq* verfasst, der im Jahr 1555 am Hof Suleimans I in Istanbul gewelt hat:

„Im Palast des Sultans wimmelte es nur so von dienstbaren Geistern, einschließlich vieler hochrangiger Würdenträger. Keiner dieser ganzen Ansammlung verdankte seine Würde und seinen Rang etwas anderem als seinen eigenen Fähigkeiten und seinem eigenen Mut. Keiner zeichnet sich durch seine Geburt vor jemand anderem aus. (...) Der Sultan selbst weist ihnen Ämter und Pflichten zu. Dabei achtet er weder auf Reichtum und angebliche Ansprüche noch auf Einfluss oder Popularität, die der Kandidat besitzen möge. Er zieht ausschließlich die Verdienste, den Charakter und die natürlichen Fähigkeiten des Kandidaten in Betracht. Auf diese Weise finden sich in Ämtern außergewöhnlich tüchtige Männer. (...) Diejenigen, die die höchsten Positionen unter dem Sultan bekleiden, sind häufig Söhne von Hirten und Viehtreibern. Sie schämen sich keineswegs über ihre Herkunft, sondern sind stolz auf das, was sie ohne die Hilfe von Vorfahren erreicht haben. (...)

Unsere Art ist anders. Bei uns gibt es keinen Raum für persönliche Verdienste. Alles hängt von der Geburt ab. Nur dadurch werden Wege zu höheren Positionen geebnet“ (Busbecq 2001: 39, zitiert nach der Übersetzung von Kreckel, M. 2012: 78f.).

Lässt man das Zitat auf sich wirken, so erkennt man, dass die osmanischen Palastschulen schon vor fünfhundert Jahren eine überraschende „Modernität“ an den Tag gelegt haben: Bei ihnen trifft man bereits auf ein radikal *individualisiertes Leistungsprinzip*, wie es auch an heutigen Hochschulen propagiert wird. Deren Studierende sind freilich keine Kuls, sondern grundsätzlich freie Individuen. Andererseits, von institutioneller und professioneller Autonomie konnte bei der Palasthochschule in Istanbul schwerlich die Rede sein. Sie war vollkommen in das osmanische Herrschaftssystem eingebettet. Von oben gesteuerte Talentförderung mit dem Ziel der Bestenauslese und Elitebildung war ihre Devise. Spielräume für die persönliche Entfaltung wurden den Studenten zwar gewährt. Mit „akademischer Freiheit“ hatte das aber wenig zu tun. Man ist eher an den Stil von *militärischen Führungsakademien* wie St. Cyr, Sandhurst und West Point oder von *absolutistischen Elite-Offiziersschulen* wie das zaristische Kadettenkorps und die Theresianische Militärakademie erinnert als an eine erkenntnisoffene Universität.

Dennoch war das Enderun-System in seiner Blütezeit überaus erfolgreich. Während zweier Jahrhunderte gelang es ihm, für das Osmanische Reich eine kompetente und loyale Führungselite zu formen. Erst in späteren Jahrhunderten kam es dann zur allmählichen Erosion des Leistungsprinzips und die Palastschule wurde zunehmend zur bloßen Pagenschule mit abnehmender Bedeutung für die Elitenrekrutierung.⁷

b. Grandes Écoles

Indem ich gerade die erstaunliche „Modernität“ der alten osmanischen Palastschule betont habe, wollte ich darauf anspielen, dass es in der Welt der Hochschulen neben der Leitvorstellung von der akademischen Freiheit schon immer eine *zweite*, vielleicht ebenso wirkungsmächtige regulative Idee gegeben hat, die bis heute fortwirkt: Sie zielt darauf ab, dass es die Hauptaufgabe der Hochschulen sei,

⁷ Miller (1941: 170ff.) sieht die erste Anzeichen für den einsetzenden Niedergang der Palastschule mit dem allmählichen Verschwinden der Knabenlese seit der Mitte des 17. Jahrhunderts und der zunehmenden Verselbständigung der Janitscharen, die zunehmend zu einer erblichen Truppe wurden.

potentielle Führungseliten auszuwählen und zu formen, nicht unbedingt freie und kritische Köpfe, und dass hierfür besonders herausgehobene „Elitehochschulen“ nötig seien.

Der Prototyp dafür sind die französischen *Grandes Écoles*, die vor rund zweihundert Jahren entstanden sind und bis heute die französische Hochschullandschaft entscheidend prägen. Weil die *Grandes Écoles* gleichzeitig frappierende Ähnlichkeiten mit der osmanischen Palasthochschule aufweisen, will ich mich ihnen nun kurz zuwenden, als meinem vierten Beispiel.

Zunächst muss zum Verständnis des französischen Hochschulsystems folgendes vorausgeschickt werden (vgl. Kreckel 2008: 88ff.): Die französischen Hochschulen waren seit der napoleonischen Hochschulreform im frühen 19. Jahrhundert in erster Linie Einrichtungen der Lehre, nicht der Forschung. Die mit dem Namen Wilhelm von Humboldt verbundene Idee der engen Verbindung von Lehre und Forschung hat sich in Frankreich nicht durchgesetzt. Sie beginnt erst in jüngster Zeit an Boden zu gewinnen. Akademische Grundlagenforschung fand und findet in Frankreich weitgehend außerhalb der Hochschulen statt, etwa im berühmten *Institut Pasteur* oder in den staatlichen Forschungseinrichtungen des *Centre National de Recherche Scientifique* (CNRS).

Das primär auf Ausbildung ausgerichtete staatliche französische Hochschulsystem ist nun von einer strengen Zweiteilung geprägt: Auf der einen Seite stehen die sehr stark lehr- und prüfungsorientierten und staatlich gesteuerten *Universitäten*, an denen die große Mehrzahl der französischen Studierenden eingeschrieben ist. Die französischen Universitäten stehen im Prinzip jedem Inhaber eines Zeugnisses der Hochschulreife (*baccalauréat*) offen. An ihnen herrscht Massenbetrieb und sie leiden unter unzureichender Finanzierung.

Auf der anderen Seite stehen die weitaus besser ausgestatteten staatlichen *Grandes Écoles*, die nur von einer Minderheit von deutlich unter zehn Prozent der Studierenden besucht werden. Sie sind nur nach sehr selektiven Eingangsprüfungen zugänglich, an denen die meisten scheitern. Diese Prüfungen sind als landesweite Wettbewerbe (*concours*) organisiert, bei denen vollkommene Chancengleichheit und weitgehende Anonymität herrschen, um nur die Besten zum Zuge kommen zu lassen.⁸ Für die wenigen, die schließlich in eine *Grande École* aufgenommen werden, ist dann die Erfolgsquote im Studium sehr hoch. Die Aufgabe der *Grandes Écoles* war und ist die Ausbildung von Führungskräften für den Staatsdienst, das Erziehungswesen und die freie Wirtschaft.

Ich möchte nun zwei *Grandes Écoles* herausgreifen, die für die Eliterekrutierung in Frankreich von herausragender Bedeutung sind, die seit 1794 existierende *École Polytechnique* (Abkürzung: X) und die 1945 gegründete *École Nationale d'Administration* (ENA).

Die *École Polytechnique* in Paris untersteht dem Verteidigungsministerium. Sie nimmt – nach einem strengen *Concours* – heute jährlich rund 500 Studierende auf, die sie zu Zivil- und Militäringenieuren ausgebildet. Die *École Polytechnique* trägt gewisse militärische Züge. Ihr Präsident wird von der französischen Regierung ernannt, in der Regel ein Militäringenieur im Generalsrang, und die Studierenden treten bei offiziellen Anlässen in Uniform an (vgl. Belhoste 2003).

Die *École Nationale d'Administration*, die vor einigen Jahren von Paris nach Strasbourg umgezogen ist, untersteht dem Wirtschafts- und Finanzministerium. Die ENA nimmt jährlich 80–120 Studierende auf. Sie wird gelegentlich als *Super Grande École* bezeichnet, weil ein Großteil ihrer Studierenden

⁸ Von den jährlich rund 500 000 Abiturienten in Frankreich erlangen nur etwa 25 000 (ca. 5%) einen Studienplatz an einer der *Grandes Écoles*, zu denen allerdings auch viele Hochschulen von geringerer Qualität zählen, während die wirklich bedeutenden *Grandes Écoles* noch sehr viel restriktiver sind. Die *École Polytechnique* nimmt jährlich rund 500 Studienanfänger auf; die ENA etwa 120 (vgl. Brezis, Elise S. / Crouzet, François 2004: 33–58, sowie die Angaben auf den Homepages der beiden Hochschulen).

bereits vorher ein Vollstudium an einer Universität, einer anderen Grande École oder am Pariser Institut d'Études Politiques absolviert hat (vgl. Gaillard 1999, Legendre 1999, Saint-Preux 2013).

Für beide Grandes Écoles gilt nun, dass die Absolventen mit den besten Noten im Abschluss-Classement (*classement de sortie*) direkten Zugang zur höchsten Rangstufe des französischen Staatsdienstes erhalten, zu den *Grands Corps de l'État*, wo ihnen schon in jungen Jahren Spitzenkarrieren als Staatsbeamte offen stehen.⁹ Aber auch außerhalb des Staatsdienstes – im privaten Industrie- und Finanzsektor – sind die Karrierechancen der *Polytechniciens* und der *Énarques* exzellent, ebenso in der Politik, wo insbesondere die ENA als Karrieresprungbrett fungiert. Drei Staatspräsidenten (Giscard d'Estaing, Chirac, Hollande), fünf Premierminister und zahllose Kabinettsmitglieder haben an der École Nationale d'Administration studiert, die General de Gaulle 1945 gezielt als „Kaderschmiede“ gegründet hat.

Es wird zwar immer wieder betont, dass ein großer Teil der Studierenden an den Grandes Écoles der französischen Großbourgeoisie entstammt, weil diese ihren Kindern die beste Kultur- und Sozialkapitalausstattung mit auf den Weg geben, um in dem strengen Wettbewerbs- und Leistungsbewertungssystem reüssieren zu können (vgl. Suleiman 1979; Bourdieu 1989; Hartmann 2007). Aber die radikal meritokratische Grundstruktur der Grandes Écoles ist davon nicht tangiert.

Blickt man nun über die Jahrhunderte vergleichend zurück von den Grandes Écoles auf die osmanische Enderun-Hochschule, so ergeben sich erstaunliche Parallelen: In beiden Fällen handelt es sich um hochselektive, stark prüfungsbezogene und staatlich gesteuerte Elitehochschulen, die sich von „Normal-Hochschulen“ deutlich unterscheiden. In beiden Hochschulformen herrscht eine strenge, fast militärische Disziplin und ein elitäres Selbstverständnis. Und beide waren bzw. sind äußerst erfolgreich bei der Vermittlung ihrer besten Absolventen in staatliche Spitzenpositionen. Das Wettbewerbs- und Leistungsprinzip steht dabei deutlich im Vordergrund, das Prinzip der akademischen Freiheit spielt bei ihnen nur eine untergeordnete Rolle.¹⁰

Eines *fehlt* jedoch bei beiden, nämlich: eine ausgeprägte Forschungsorientierung. Vor fünfhundert Jahren war das nicht sehr erstaunlich. Heute aber ist das anders. Dementsprechend sind die Anstrengungen der heutigen Grandes Écoles auch groß, auf diesem Gebiet verlorenes Terrain aufzuholen. Sie versuchen, sich als Stätten exzellenter Lehre *und* Forschung neu zu profilieren und intensiv mit den Forschungsinstituten des CNRS zu kooperieren. Mittlerweile werden an den Grandes Écoles sogar Forschungs- und Promotionsstudiengänge angeboten. Man versucht auch, sich international zu öffnen, um das Image von nationalen Kaderschmieden zu überwinden. Es wird sich zeigen müssen, ob das gelingen wird. Denn heute dominiert im globalen Kontext ein anderes Leitbild – das der internationalen Forschungsuniversität, der ich mich nun abschließend noch kurz zuwenden will. Denn ihre Urahnin ist die *universitas magistrorum et scholarium* des europäischen Mittelalters gewesen. Aber gleichzeitig spukt bei ihr auch die Idee der „Elitebildungsanstalt“.

4. „Modern World Class Research Universities“

Ich beginne mit der einfachen Feststellung, dass die Studierendenzahlen der Hochschulen sich im vergangenen Jahrhundert weltweit vervielfacht haben, mit einer nochmaligen Steigerung in den letzten Jahren. So haben im Jahr 1995 im Durchschnitt der OECD-Länder 39% eines Altersjahrganges ein

⁹⁹ Den besten Absolventen der ENA ist eine Laufbahn in einem der *grands corps administratifs* - Staatsrat (*Conseil d'État*), Oberster Rechnungshof (*Cour des Comptes*), Finanzdirektion (*Inspection des Finances*) – vorbehalten. Die besten Absolventen der École Polytechnique werden in die *grands corps techniques* für beamtete Zivilingenieure (*Corps des Mines, Corps des Ponts et Chaussées*) oder für Militäringenieure bei den Streitkräften (*Corps des Ingénieurs de l'Armement*) aufgenommen.

¹⁰ Bei der École Nationale Supérieure, die hier nicht behandelt wird, verhält sich das etwas anders.

Hochschulstudium aufgenommen, 2011 waren es bereits 60% (OECD 2013: 301). Man kann heute also schon fast von einer „allgemeinen Hochschulpflicht“ sprechen. Im Zuge der allgemeinen Bildungsexpansion haben die Hochschulen ihre alte Exklusivität verloren.

Allerorten gibt es deshalb heute Bemühungen, die „Spreu vom Weizen“ zu trennen und besonders herausgehobene Hochschulen von „Jedermann-Hochschulen“ zu unterscheiden. Überall stößt man auf die Idee der Elitehochschule. Das Elite-Kriterium hat sich allerdings drastisch verändert: Es geht nicht mehr primär um exzellente Lehre und die Ausbildung von Führungseliten, sondern das Maß aller Dinge ist heute die exzellente *Forschung*.

Mit Hilfe von nationalen Forschungsevaluierungen und internationalen Forschungsrankings wird ein Wettbewerb zwischen Hochschulen inszeniert. Man operiert dabei mit normativen Leitbegriffen wie „World Class University“ oder „Super Research University“. Aus einschlägigen Schriften von renommierten Hochschulforschern habe ich einmal einen Katalog von zehn Merkmalen zusammengestellt, die das heute *dominierende Modell der „internationalen Forschungsuniversität“* charakterisieren (vgl. Altbach 2011, Baker 2007; Mohrman et al. 2008, Salmi 2009). Ihn möchte ich nun abschließend noch kurz vorstellen (vgl. Kreckel 2012):

1. Als der optimale Ort für erstklassische akademische Forschung werden in diesem normativen Modell die *Universitäten* angesehen. Außeruniversitäre Forschungseinrichtungen – wie in Frankreich und Deutschland üblich – gelten als problematisch.
2. Die moderne Forschungsuniversität orientiert ihre Forschung und Lehre nicht mehr primär an nationalen, sondern an *globalen* Wettbewerbsbedingungen und Zielen.
3. Die lingua franca der Forschungsuniversität ist *englisch*.
4. Kennzeichen der modernen Forschungsuniversität ist die *internationale Rekrutierung* von Studenten, Doktoranden, Postdocs, Professoren und Leitungspersonal nach dem Leistungs- und Wettbewerbsprinzip.
5. Das Hauptaugenmerk der modernen Forschungsuniversität liegt auf der Ausbildung von *exzellentem Forschungsnachwuchs*, insbesondere der Förderung von hochkarätigen Forschungspromotionen.
6. Die Forschung findet vorzugsweise in *inter- und transdisziplinären Teams und internationalen Projektverbänden* statt, kaum noch als herkömmliche „Lehrstuhl-“, oder „Gelehrtenforschung“.
7. *Naturwissenschaftliche Methoden und Großprojekte* werden favorisiert, auch in den nicht-naturwissenschaftlichen Disziplinen.
8. Die Forschungsfinanzierung erfolgt in der Regel mit Hilfe von *Drittmitteln* aus der Privatwirtschaft, von Stiftungen und vor allem aus staatlichen Fördertöpfen. Diese Mittel werden stets befristet und nach strengen Leistungskriterien vergeben. Vielfach werden dabei von außen Förderschwerpunkte definiert.
9. Moderne Forschungsuniversitäten sind *äußerst wettbewerbsorientiert*. Sie streben nach nationalen und globalen Spitzenpositionen, und „internationale Sichtbarkeit“ ist ihnen wichtig.
10. Die „World Class Research University“ ist *extrem kostspielig*, da sie eine teure Forschungsinfrastruktur bereitstellen muss und auch die Gehälter für Starprofessoren in astronomische Höhen steigen können.

Dieser Merkmalskatalog ist, wie gesagt, ein *normatives Modell*, an dem sich alle Hochschulen und Hochschulsysteme messen lassen sollen. Die allermeisten realen Hochschulen sind weit davon entfernt.

Fragt man nun nach dem Stellenwert der akademischen Freiheit in diesem neuen Modell, so erkennt man vor allem Gefährdungen der institutionellen Autonomie, die sich aus dem ständigen Wettbewerb um Forschungsmittel und aus den damit vielfach verbundenen heteronomen Schwerpunktsetzungen ergeben, außerdem aus dem Abdrängen vieler hochqualifizierter Hochschullehrer in „Jedermann-Hochschulen“, an denen qualitativ hochstehende Forschung kaum noch möglich ist, und schließlich auch aus der stiefmütterlichen Behandlung der „kleinen“ Gelehrtenfächer.

Aber dies ist ein weites Feld, an dessen Existenz ich – am Ende dieser Tour de Force durch die Geschichte des europäischen Hochschulwesens – zumindest einmal erinnern haben wollte.

Zitierte Literatur

- Altbach, Philip G. (2011): The Past, Present and Future of the Research University, in: *Economic & Political Weekly* XLVI / 16, S. 65-73
- Baker, David P. (2007): Mass Higher Education and the Super Research University, in: *International Higher Education* 49, S. 9-10
- Belhoste, Bruno (2003): *La formation d'une technocratie. L'Ecole polytechnique et ses élèves de la Révolution au Second Empire*, Paris
- Böhm, Laetitia (1983): Einführung. In: Dies. / Müller, Rainer A. (Hrsg.), *Universitäten und Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, Düsseldorf, S. 9-31
- Bourdieu, Pierre (1989): *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris
- Brezis, Elise S. / Crouzet, François (2004): Changes in the Training of the Power Elites in Western Europe, in: *Journal of European Economic History* 33, S. 33-58
- Busbecq, Ogier de (2001): *Turkish Letters*. Oxford
- Charle, Christophe / Verger, Jacques 2012: *Histoire des universités. XII^e – XXI^e siècle*, Paris, S.2.
- Cheddadi, Abdessalam (2006): *Ibn Khaldûn. L'homme et le théoricien de la civilisation*. Paris
- Corlu, M. Spencer, et al. (2010): The Ottoman Palace School Enderun and the Man with Multiple Talents, Matrakçi Nasuh, in: *Journal of the Korean Society of Mathematical Education, Series D*, Vol 14, S. 19-31
- Daniel, Norman (1984): Besprechung von Makdisi, *The Rise of Colleges*, in: *Journal of the American Oriental Society* 104, S. 586-588
- Gaillard, Jean-Michel (1999): *L'ena, miroir de l'État. De 1945 à nos jours*. Paris
- Grundmann, Herbert (1976): *Vom Ursprung der Universität im Mittelalter*, 2. Aufl., Darmstadt
- Hartmann, Michael (2007), *Eliten und Macht in Europa. Ein internationaler Vergleich*, Frankfurt/M.
- Ibn Khaldûn (2011): *Die Muqaddima. Betrachtungen zur Weltgeschichte*, München
- Imber, Colin (2002): *The Ottoman Empire, 1300 – 1650. The Structure of Power*, Basingstoke – New York
- Inalcik, Halil (1994): *The Ottoman Empire. The Classical Age 1300 - 1600*, London
- Kreckel, Marga (2012): *Konstantinopel – Istanbul*, Halle
- Kreckel, Reinhard (2008): Frankreich, in: Ders. (Hrsg.), *Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz*, Leipzig, S. 88–123
- Kreckel, Reinhard (2012): Die Forschungspromotion. Internationale Norm und nationale Realisierungsbedingungen, in: Huber, N. / Schelling, A. / Hornbostel, S. (Hrsg.): *Der Dokortitel zwischen Status und Qualifikation*, in: IFQ-Working Paper No. 12/2012, S. 141–160

- Kreiser, Klaus / Neumann, Christoph K. (2006): *Kleine Geschichte der Türkei*, Bonn
- Legendre, Pierre (1999): *Miroir d'une nation. L'École Nationale d'Administration*. Paris
- Le Goff, Jacques (1986): *Die Intellektuellen im Mittelalter*, Stuttgart
- Makdisi, George (1981): *The Rise of Colleges. Institutions of Learning in Islam and the West*, Edinburgh
- Makdisi, George (1991): *Religion, Law and Learning in Classical Islam*, Hampshire – Brookfield
- Makdisi, George (2003): *Universities: Past and Present*, in: Daftary, Farhad / Meri, Josef W. (Hrsg.), *Culture and Memory in Classical Islam*, London – New York, S. 43–63
- Menocal, Maria Rosa (2002): *The Ornament of the World. How Muslims, Jews and Christians Created a Culture of Tolerance in Medieval Spain*, New York
- Miller, Barnette (1941): *The Palace School of Muhammad the Conqueror*, Cambridge, Mass.
- Mohrman, Kathryn / Ma, Wanhua / Baker, David (2008): *The Research University in Transition: The Emerging Global Model*, in: *Higher Education Policy* 21, S. 5-27
- OECD (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, Paris
- Riché, Pierre / Verger, Jacques (2013): *Maîtres et élèves au Moyen Âge*, Paris
- Weber, Wolfgang E. J. (2002): *Geschichte der europäischen Universität*, Stuttgart
- Rüegg, Walter, Hrsg. (1993): *Geschichte der Universität in Europa*, Bd. 1, München
- Salmi, Jalmi (2009): *The Challenge of Establishing World-Class Universities*, Washington D.C
- Saint-Preux (2013): *À l'ÉNA: y entrer (s)en sortir*, Paris
- Suleiman, Ezra N. (1979): *Les élites en France. Grands corps et grandes écoles*, Paris
- Watt, W. Montgomery (2002): *Der Einfluß des Islam auf das europäische Mittelalter*, 2. Aufl., Berlin
- Weber, Wolfgang E. J. (2002): *Geschichte der europäischen Universität*, Stuttgart
- Zilfi, Madeline C. (1983): *Elite Circulation in the Ottoman Empire: Great Mollas of the Eighteenth Century*. *Journal of the Economics and Social History of the Orient*, Bd. XXVI, S. 318-364
- Zilfi, Madeline C. (1988): *Politics of Piety: The Ottoman Ulema in the Postclassical Age, 1600 – 1800*, Minneapolis
- Zilfi, Madeline C. (2010): *Women and Slavery in the Late Ottoman Empire*, Cambridge