

## Streiten lernen. In der Uni? Stimmen aus dem Seminarraum

Markus Rieger-Ladich<sup>1,\*</sup>,  
Milena Feldmann<sup>1,\*</sup> & Linnéa Hoffmann<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Eberhard Karls Universität Tübingen

\* Kontakt: Eberhard Karls Universität Tübingen,

Institut für Erziehungswissenschaft,

Abteilung Allgemeine Pädagogik,

Münzgasse 26, 72070 Tübingen

[markus.rieger-ladich@uni-tuebingen.de](mailto:markus.rieger-ladich@uni-tuebingen.de); [hiwi.ap@uni-tuebingen.de](mailto:hiwi.ap@uni-tuebingen.de)

**Zusammenfassung:** Obwohl weithin Übereinstimmung darin besteht, dass die Wissenschaft vom argumentativen Wettstreit lebt, scheinen akademische Kontroversen seit einigen Jahren an Popularität zu verlieren. Das liegt nicht nur an veränderten materiellen Rahmenbedingungen, unter denen an der Universität gelehrt, geforscht und studiert wird, sondern auch an einer gesteigerten Sensibilität für sprachliche Verletzungen. Nicht zuletzt führen bestimmte sprachliche Codes und die Sorge vor gegenseitiger Kränkung zu gestiegenen Erwartungen an Seminarbeiträge der Studierenden. Der folgende Text spürt den Entwicklungen der veränderten Debattenkultur an der Hochschule nach und fragt nach den Ursachen für die Zurückhaltung von Studierenden bei streitbaren Themen und den Folgen einer sich verändernden Streitkultur in der Academia. Das Besondere dabei: Nach einer Einschätzung des Beobachtungsgegenstands aus professoraler Perspektive kommen zwei Studierende eines Tübinger Masterstudiengangs zu Wort. Milena Feldmann und Linnéa Hoffmann kommentieren bzw. ergänzen den Beitrag von Markus Rieger-Ladich aus studentischer Sicht. Dabei wählen sie bei der Suche nach Erklärungen für die Veränderungen des akademischen Betriebs etwas andere Akzente und formulieren die Vermutung, dass es an deutschen Hochschulen um die Debattenkultur möglicherweise gar nicht so schlecht bestellt ist, wie dies immer wieder zu lesen ist.

**Schlagwörter:** Universität, Wissenschaft, Streitkultur, Identitätspolitik, Sprachkritik, Charisma



Seit Forschung professionell betrieben wird, zählt es zu den Gemeinplätzen, dass das wissenschaftliche Feld agonial strukturiert ist. Das Streben nach Erkenntnis lebt, so die Legende, von dem argumentativen Wettstreit und der scharf geführten Auseinandersetzung. Gehe es um Wahrheitsfragen, müsse die Pflege von freundschaftlichen Beziehungen in den Hintergrund treten; jede Form der Rücksichtnahme sei hier fehl am Platz (vgl. Honegger, 2007).

In dieser Einschätzung stimmen so unterschiedliche Theoretiker wie Max Weber und Jürgen Habermas, Pierre Bourdieu und Michel Foucault überein. Weber, der für seine beißende Polemik gefürchtet war, führte in seinem Vortrag „Wissenschaft als Beruf“ aus, dass es durchaus als Demütigung erlebt werden könne, wenn die eigenen Forschungsbeiträge durch neuere entwertet werden. Der Erkenntnisfortschritt fordere dergestalt fortwährend Opfer, und wer dieser Zumutung charakterlich nicht gewachsen sei, habe an der Universität nichts verloren (Weber, 2018). Auch Habermas weiß der Lust an der wechselseitigen Überbietung etwas abzugewinnen. Im Zentrum seiner Theorie des kommunikativen Handelns steht eben nicht das vorbegriffliche Einverständnis, sondern die argumentative Prüfung differenter Geltungsansprüche. Der „zwanglose Zwang des besseren Arguments“ entfaltet sich denn auch nicht in harmonischen Gesprächsrunden, sondern im regelgeleiteten Aufeinandertreffen widerstreitender Positionen (Habermas, 1988). Wohl am stärksten wird das Moment des Konflikts von Bourdieu herausgestellt. Seine Theorie des wissenschaftlichen Feldes beschreibt das Streben nach Anerkennung als das treibende Motiv: Gelingt es, die Konkurrenzbeziehungen zwischen Einzelpersonen und wissenschaftlichen Schulen einzuhegen und die Akteure auf Spielregeln zu verpflichten, die dem Erkenntnisfortschritt förderlich sind, können auch weniger sympathische Charaktereigenschaften wie Eitelkeit und Geltungssucht zum Treiber einer sich weiterentwickelnden Wissenschaftskultur werden (Bourdieu, 1992). Foucault schließlich lenkt den Blick auf Praktiken des Ausschlusses: Weder ist der Zugang zur *Academia* frei, noch sind die Bedingungen, unter denen die Wahrheitsspiele gespielt werden, allein an der Sache orientiert. Was traditionell „Streben nach Wahrheit“ genannt wird, erscheint nun in verändertem Licht: Hier werden hegemoniale Kämpfe ausgetragen, die über diskursive Praktiken – *Gatekeeping*, Kanonbildung etc. – das regulieren, was in der *Scientific Community* zu einem bestimmten Zeitpunkt als wahrheitsfähige Aussage gilt (Foucault, 1982).

## 1 Mangelnde Streitkultur

Stellt man nun in Rechnung, dass es sich bei den Genannten nicht um randständige Figuren handelt, sondern um einflussreiche Wissenschaftler und stilprägende Intellektuelle, muss es umso mehr überraschen, dass deren Charakterisierung der Wissenschaft an Überzeugungskraft einzubüßen beginnt. Es mehren sich nicht allein die Stimmen derer, die darauf verweisen, dass in der Forschungspraxis Zusammenarbeit und Kooperation nicht minder bedeutsam seien (vgl. Haraway, 2018; Fleck, 2011). Überdies wird darauf verwiesen, dass es um den Streit in den Wissenschaften derzeit nicht gut bestellt sei. Jürgen Kaube etwa hat darauf hingewiesen, dass die Organisation des wissenschaftlichen Feldes die beschriebene Streitkultur immer unwahrscheinlicher werden lässt: In Zeiten, in denen Spezialisierung und wechselseitige Abhängigkeiten zunehmen – A begutachtet B, im Anschluss C, muss aber damit rechnen, bei dem nächsten Projektantrag von B oder C nun seinerseits begutachtet zu werden –, nehme die Neigung zur scharf geführten Debatte deutlich ab: „In zerstörerischer Absicht zu forschen, wie es Gaston Bachelard einst als Erkennungsmerkmal von Wissenschaft bezeichnete, ‚gegen‘ vorhandene Theorien zu lesen, weil sie Irrtümer repräsentieren, ist nicht en vogue.“ (Kaube, 2015, S. 101)

Mit dieser Einschätzung korrespondiert das Ergebnis von Beobachtungen, welche die Journalistin Christiane Florin (2014) vor einigen Jahren angestellt hat: Sie interessierte sich für die neue Generation von Studierenden, besuchte zu diesem Zweck Universitäten

– und vermisste hier Leidenschaft und Debattierlust. Stattdessen erlebte sie öde Seminarsitzungen, gelangweilte Dozent\*innen und Studierende, denen das pünktliche Verbuchen von Studienleistungen wichtiger zu sein schien als die Diskussion streitbarer Thesen. Florin begegnete angepassten Studierenden und karriereorientierten Lehrenden; nur jener mit Verve vorgetragenen Attacken, von denen Weber sprach, wurde sie kaum einmal ansichtig.

Nun ist es wohlfeil, die Klage über konformistische Studierende und der Originalität unverdächtige Hochschullehrer\*innen zu führen und Bilder einer längst vergangenen Debattenkultur heraufzubeschwören, ohne dabei die materielle Dimension zu berücksichtigen. Wem tatsächlich daran gelegen ist, die akademische Streitkultur zu verbessern, sollte der Neigung zu Moralisierung und Nostalgie widerstehen. Nicht zuletzt von feministischer Seite sind in der jüngsten Vergangenheit wichtige Beiträge vorgelegt worden, welche das wissenschaftliche Feld auf neue Weise in den Blick nehmen (vgl. Beaufays, 2003; Beaufays & Kraiss, 2005). Die Politikwissenschaftlerin Tina Jung (2018) etwa hat auf überzeugende Weise nachgewiesen, dass Webers Loblied auf das wissenschaftliche Ethos ein Rollenmodell prägte, das Frauen und Männer aus weniger privilegierten Kreisen ausschloss.

## 2 Studentischer Lebensstil

Ich will daher im Folgenden nicht ein weiteres Mal die Vergangenheit der Universität verklären, sondern versuchen, etwas zum Verstehen der gegenwärtigen Situation beizutragen, und auf einige Herausforderungen hinweisen, welche die Rolle von Hochschullehrer\*innen mit sich bringt. Als solche müssen wir uns nicht allein in dem eingangs beschriebenen argumentativen Wettstreit inhaltlich positionieren; wir sind eben auch verantwortlich für die Form, in der dieser ausgetragen wird. Hochschullehrer\*innen sind somit nicht allein der Logik der Sache verpflichtet, sondern auch einer Logik des Sozialen. Das Streben nach Erkenntnis ist nicht allein ein kognitiv-intellektuelles Abenteuer, wie es immer wieder beschrieben wird; es ist auch eine eminent soziale Tätigkeit, die von Gefühlen und Empfindungen unterschiedlichster Art begleitet wird (vgl. Fleck, 2011).

Vor diesem Hintergrund will ich mein Erkenntnisinteresse in die Form einer Frage kleiden: Was hindert uns, die Akteur\*innen des wissenschaftlichen Feldes, also Professor\*innen, wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen, Promovierende und, nicht zuletzt, Studierende, daran, *doing science* als eine leidenschaftlich betriebene, soziale Praxis zu begreifen, die sich an Kritik und Widerstreit orientiert, die aber auch Zusammenarbeit und Verbundenheit kennt? Ich habe diese Frage bereits an anderen Stellen zu diskutieren begonnen (vgl. Rieger-Ladich, 2019, 2020) und an die ausgesprochen ungünstigen Bedingungen erinnert, unter denen weite Teile des wissenschaftlichen Personals hierzulande arbeiten (vgl. Laufenberg, Gutiérrez-Rodríguez, Nghi Ha, Hutta, Ngubia Kessé & Schmitt, 2016). Es ist ein komplexes Zusammenspiel problematischer Entwicklungen, welches dazu geführt hat, dass in der Academia – so mein Eindruck – eher selten auf produktive Weise gestritten wird, dass auf den Fluren der Universitäten durchaus Ärger und Unmut, Kränkungen und Enttäuschungen artikuliert werden, bei Tagungen, in Gremien und Seminarsitzungen die Auseinandersetzungen jedoch meist vermieden werden.

In diesem Beitrag will ich den Fokus auf die Studierenden lenken. Sie sind erkennbar anders situiert als Promovierende eines Graduiertenkollegs oder wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen eines Lehrstuhls. Im Unterschied zu dieser Gruppe, deren Mitglieder unter den Bedingungen eines sich verschärfenden Wettbewerbs und knapper Ressourcen ihre akademische Karriere planen müssen (vgl. Bunia, 2015), scheinen hier die Voraussetzungen für den ungeschützten Austausch ungleich günstiger zu sein. Dies legt ein Beitrag nahe, in dem sich der Soziologe Rudolf Stichweh dem „studentischen Lebensstil“ anzunähern versucht. Der Schlüsselbegriff seiner Diagnose lautet „gesellschaftliche

Wiedereinbettung der Universität“ (Stichweh, 2016, S. 144). Für europäische Universitäten sei typisch, dass auf dem Campus nicht nur die Diversität deutlich zugenommen habe, sondern auch der Anteil von Studierenden, die während ihres Studiums erwerbstätig sind. Die Notwendigkeit, für das Studium selbst aufkommen zu müssen, führe dazu, dass sich ein Großteil der Studierenden mit zwei differenten Logiken konfrontiert sehe: jener der Universität und jener des Arbeitsmarktes. In der Folge müssen Lehrende mit Widerständen rechnen, wenn sie Studierende auf die Eigenlogik des wissenschaftlichen Feldes zu verpflichten suchen: „Erwerbstätigkeit und Berufseinstieg“ gelten hierzulande längst als „Garanten von Realitätshaftigkeit für Studierende, die ihre Definition von Realität nicht der Universität zu überlassen bereit [...] [sind].“ (Stichweh, 2016, S. 143) Es muss daher auch nicht verwundern, dass während des Studiums immer häufiger Kontakte zu potenziellen Arbeitgebern angebahnt werden. Und dies trifft für pädagogische Berufe nicht weniger zu als für technische. Die Folgen dieser Entwicklungen sind beträchtlich: „Die Ziele der Studierenden sind nicht mehr die Ziele der Universität, und die Studierenden halten im Studienverlauf an dieser Differenz fest“ (Stichweh, 2016, S. 141).

Folgt man der These Stichwehs, liegt der Schluss nahe, dass der inneruniversitäre Konkurrenzdruck unter Studierenden derzeit womöglich deshalb etwas weniger stark ausgeprägt ist: Wenn sie sich schon früh um berufliche Optionen bemühen, verliert die Hochschule als Instanz der Verteilung von Noten und Titeln an Einfluss. Eine optimistische Folgerung der Verschiebung der Kräfteverhältnisse innerhalb der Universität wäre die Annahme, dass die intellektuelle Neugierde nun weniger unter Verwertungszwang steht. Während eines Bachelor- oder Masterstudiums sollte sich die Lust am Entdecken neuer Wissensfelder daher leichter entfalten können. Ist die Finanzierung des Lebensunterhalts erst einmal gesichert, steht der Erkundung unbekannter Wissensgebiete nichts mehr im Wege – so die Annahme, zu der Stichweh zu neigen scheint.

### 3 Konkurrenzdruck und Karriereplanung

*Die Annahme, dass die heutigen materiellen Strukturen, in denen sich Studierende bewegen, einer Streitkultur förderlich seien, bedarf einer näheren Betrachtung. Es gilt zunächst auf die Doppelfunktion der Universität hinzuweisen: Sie ist ein Ort der Bildung und zugleich des Qualifikationserwerbs und damit der Selektion (für den Arbeitsmarkt). Dass Studierende vermehrt ein klares Berufsziel vor Augen haben und seltener eine wissenschaftliche Karriere anstreben, führt zu einem veränderten Modus des Studierens: Der Blick richtet sich vorrangig auf das Ziel der formalen Qualifizierung. Dies verstärkt sich dadurch, dass Studierende, die gezwungen sind, ihren Lebensunterhalt durch einen Nebenjob zu finanzieren, starke Einbußen in der Ressource „Zeit“ erleben. Während der Konkurrenzdruck sinkt, steigt der Druck, das Studium schnellstmöglich abzuschließen. Zeitgleich werden Studierende nicht nur mit den Leistungserwartungen der Universität, sondern auch mit denen der Lohnarbeit konfrontiert. Dadurch verschiebt sich der Fokus immer mehr auf das Erledigen des „Nötigsten“ für den Erwerb der erforderlichen Credit-Points. Auch der Bezug von BAföG setzt Studierende unter Druck, ihr Studium in Regelzeit zu absolvieren. Zu bedenken ist auch, dass durch die universitären Öffnungsbewegungen seit den 1960er-Jahren der Anteil derjenigen Studierenden, die ihren Unterhalt selbst finanzieren, deutlich zugenommen hat. Als Studierende, die sich selbst so manches Mal kontroversere Diskussionen gewünscht hätten, möchten wir also darauf hinweisen, dass, wer eine mangelnde Freude an Streit unter Studierenden beklagt, sich vermehrt den strukturellen Bedingungen zuwenden und sich mit Fragen der gesellschaftlichen Ungleichheit auseinandersetzen muss.*

*Zudem erlebten wir in unserem Studienverlauf einen deutlichen Unterschied zwischen „Bachelor“ und „Master“. Beim Einstieg in den Master bemerkten wir einen höheren Konkurrenzdruck – wenn auch eher unterschwellig. Es scheint uns naheliegend, dass*

*sich unter Masterstudierenden vermehrt Studierende finden, für die eine akademische Karriere zumindest eine Möglichkeit darstellt. Im Tübinger Masterstudiengang „Bildung und Erziehung: Kultur – Politik – Gesellschaft“ scheint es dabei eine Besonderheit zu geben. Typischerweise studieren diesen Studiengang eher sozial engagierte Personen, die mit gesellschaftskritischen Positionen vertraut sind. Unsere Wünsche nach Solidarität, Gerechtigkeit etc. stoßen auf die (kapitalistische) Strukturierung der Academia, in der – realistisch gesehen – nicht alle Platz finden werden. Dass dieser Widerspruch, wenn auch teilweise unbewusst, auf dem Feld der Sprachkritik verhandelt wird, halten wir zumindest für möglich. Der ehrliche Wunsch nach inklusiver Sprache und einem Abbau von Machtverhältnissen vermischt sich mit einer Zurschaustellung der eigenen Reflektiertheit und führt damit zur Abgrenzung von Kommiliton\*innen der eigenen Kohorte. Wie genau sich dieser Widerspruch von eigenen Idealen und realem Konkurrenzverhältnis auswirkt, können wir ohne empirische Untersuchungen natürlich nicht mit Sicherheit beurteilen. Es scheint jedoch eine interessante Gemengelage vorzuliegen, die einer tiefgehenden Auseinandersetzung bedarf.*

#### 4 Wachsende Sensibilitäten, zunehmende Hemmungen

Wer jedoch an der Hochschule lehrt, stellt schnell fest, dass es fatal wäre, leichtfertig den Rückgang von Konkurrenzverhältnissen zu unterstellen. Damit es an dieser Stelle zu keinen Missverständnissen kommt, will ich hier konkret werden – und zunächst von gegenteiligen Erfahrungen berichten: In dem bereits erwähnten Masterstudiengang „Bildung und Erziehung: Kultur – Politik – Gesellschaft“, in dem ich seit seiner Einrichtung lehre, habe ich in der Vergangenheit immer wieder an sehr intensiv geführten Seminar Diskussionen teilnehmen können. Inhaltliche Auseinandersetzungen entzündeten sich nicht allein an der Auslegung von Texten oder der Bewertung einzelner Argumente; sie nahmen ihren Ausgang bisweilen auch von dem Syllabus. Aufgefordert, die Textvorschläge, die ich in der zweiten Masterkohorte für das Seminar „Wissenschaftstheorie und Argumentationstheorie“ gemacht hatte, zu kommentieren, wurde von Studierenden die Frage aufgeworfen, weshalb keine Stimme aus dem Globalen Süden vertreten sei. Wir strichen dann einen der „einschlägigen Autoren“ und nahmen stattdessen einen Text von Walter Mignolo (2019) auf, der Fragen epistemischen Ungehorsams thematisiert.

Solche Sitzungen habe ich, aus der Perspektive des Seminarleiters und Modulverantwortlichen, als außerordentlich lebhaft in Erinnerung. Hier wurden nicht nur anspruchsvolle Positionen gemeinsam erarbeitet und komplizierte Passagen bei Ludwik Fleck und Donna Haraway, bei Pierre Bourdieu oder Michel Foucault schrittweise diskutiert; hier wurde auch ein kritischer Blick auf die eigene Fachkultur und den „pädagogischen Denkstil“ eingeübt (vgl. Kraft, 2009).

Obwohl ich also immer wieder an Seminarsitzungen teilnehme, die von der Lust an der Debatte und dem Hunger auf neue Impulse geprägt sind, habe ich dennoch den Eindruck, dass sich seit einigen Jahren die Anlässe häufen, die den freien Austausch erschweren und zu einer gewissen Hemmung unter den Studierenden führen. Meine Vermutung ist nun, dass die Erklärung in einer paradox anmutenden Beobachtung zu finden ist: Es ist gerade *nicht* das mangelnde Interesse an fachlichen Debatten oder die fehlende Sensibilität für politische Kontexte; vielmehr ist genau das Gegenteil der Fall. Um es pointiert zu formulieren: Mit der wachsenden Einsicht in globalisierte Ungerechtigkeit und die eigene privilegierte Situiertheit, mit dem zunehmenden Wissen um strukturelle Diskriminierung und die politische Dimension von Repräsentation nimmt die Bereitschaft, sich zu „heiklen Themen“ zu äußern, auf signifikante Weise ab.

Das ist – zunächst – durchaus verständlich. In der Folge der Debatten um *microaggressions*, *trigger warnings* und *safe spaces*, die fraglos geeignet sind, auf blinde Flecken im universitären Alltag aufmerksam zu machen, sind die Ansprüche an die sprachliche Form von Seminarbeiträgen sprunghaft angestiegen (Kaldewey, 2017). Und nicht eben

selten nimmt dabei auch die Moralisierung zu: Dabei kann es leicht passieren, dass eine sprachliche Ungenauigkeit der\*dem Seminarteilnehmer\*in angelastet wird.<sup>1</sup> Um die Brisanz einer solchen Praxis der Attribuierung zu erläutern, will ich dies an einem einfachen Beispiel aufzeigen: Wird in einem Seminar der Botanik die Beschaffenheit eines Rhizoms unzutreffend beschrieben, ist dies einfach *falsch*. Handelt es sich dabei um ein Referat, so mag dies unangenehm, für den\*die betroffene\*n Referent\*in womöglich auch peinlich sein, aber gleichwohl gilt doch, dass hier lediglich ein Fehler korrigiert werden muss. Gänzlich anders verhält es sich, wenn in einem Seminar unseres Masterstudiengangs Fragen institutioneller Diskriminierung und symbolischer Gewalt verhandelt werden. Hier kann eine unbedachte Äußerung, eine inhaltliche Ungenauigkeit oder auch nur eine mangelnde Vertrautheit mit sprachlichen Codes dazu führen, dass dies von einigen Seminarteilnehmer\*innen als verwerflich gelabelt wird – und plötzlich der Verdacht des Rassismus im Raum steht. In diesem Fall geht es nicht mehr allein um eine Kritik in der Sache, sondern um eine *Kritik an der Person*. Hier sind wir, als Lehrende, nun in besonderer Weise gefordert: Wir sind eben nicht nur dem verpflichtet, was ich die „Logik der Sache“ genannt habe, sondern auch (mit-)verantwortlich dafür, dass Seminar Diskussionen in einer Atmosphäre geführt werden können, die nicht allein von dem Bemühen um Fairness, Respekt und Takt geprägt ist, sondern bisweilen auch von Nachsicht, Verständnis und Wohlwollen. Statt also eine rigorose „Hermeneutik des Verdachts“ (Ricoeur, 2008) zu kultivieren, müsste es darum gehen, auch in universitären Kontexten das gemeinsam einzuüben, was in feministischen Kreisen derzeit intensiv diskutiert wird (vgl. Linkerhand, 2020b): die Angst davor, Fehler zu machen, langsam zu überwinden und, wenn nötig, „einander verzeihen“ zu lernen (Szegin, 2019, S. 37).

Es sind, nach meiner Beobachtung, zumeist Fragestellungen eines bestimmten Formats, die den Gesprächsfluss unterbrechen und augenscheinlich beträchtliche Ängste freisetzen, gegen unausgesprochene Regeln zu verstoßen oder auch nur als taktlos zu erscheinen. Diese nehmen dann noch deutlich zu, wenn es eine (womöglich auch nur zahlenmäßig kleine) Gruppe von Studierenden gibt, welche bei der Durchsetzung der sprachlichen Codes autoritär auftritt und jeden „Verstoß“ ahndet. Dass in solchen Fällen die Bereitschaft, sich an Diskussionen über Benachteiligung und Diskriminierung ungezwungen zu beteiligen, zunehmend schwindet, muss kaum überraschen – und das insbesondere dann, wenn bei der Thematisierung solcher Fragen jenen ein besonderes Vorrecht eingeräumt wird, die als „Betroffene“ gelten und von „persönlichen Erfahrungen“ zu berichten in Aussicht stellen. Nicht eben selten werden diese mit der Aura des Authentischen ausgestattet, auch wenn Katharina Lux in ihrer Einschätzung zustimmen ist, dass persönliche Betroffenheit noch niemanden davor geschützt hat, „Irrtümer oder sogar groben Unsinn über die Welt zu verbreiten.“ (Lux, 2020, S. 293) Stellt man daher das wachsende Bewusstsein für die Verstrickung in globalisierte Herrschaftsverhältnisse in Rechnung und berücksichtigt überdies ein diffuses Schuldgefühl, muss es nicht länger überraschen, dass die Forderung nach Zuhören auch in universitären Kontexten derzeit überaus prominent ist (vgl. Goltermann & Sarasin, 2019).

---

<sup>1</sup> Das erfordert im Übrigen auch seitens der Lehrenden den Mut, eine eigene Position zu beziehen und sich den kritischen Erwidern der Studierenden auszusetzen. Gerade zu Beginn ihrer Hochschullaufbahn stehen Dozierende unter hohem Druck – und unter genauer Beobachtung der Seminarteilnehmer\*innen. Auch bei ihnen kann, so die Einschätzung von Linnéa Hoffmann und Milena Feldmann, die Angst vor einer falschen Wortwahl oder Missverständnissen dazu führen, heikle Themen auszuklammern, was der Ausbildung einer Streitkultur an der Universität kaum zuträglich ist.

## 5 Tribunale und Beichtpraktiken

Was sich derzeit in Seminarräumen beobachten lässt, tritt freilich auch in anderen sozialen Kontexten auf und ist, so scheint es, hier vielleicht sogar noch stärker ausgeprägt. Ich will zum Schluss meiner Überlegungen noch einmal den Blick auf (queer-)feministische Kontexte lenken; hier wurden unlängst einige sehr erhellende Beiträge zur (fehlenden) Streitkultur vorgelegt. Es könnte sich als hilfreich erweisen, diese Debatte zu verfolgen, wenn es darum geht, sich auch künftig für die Etablierung einer produktiven akademischen Streitkultur einzusetzen. Koschka Linkerhand, die Herausgeberin des Sammelbandes *Feministisch streiten*, wirft in der Einleitung die Frage auf: „Was macht das Streiten so schwierig?“ und erläutert die Konsequenzen einer Sprachkritik, die ihr größtes Ziel in der Entwicklung einer möglichst gewaltfreien Sprachpraxis zu besitzen scheint, aber die materialistische Kritik der herrschenden Verhältnisse häufig scheut (vgl. Gümüşay, 2020). Diese Kritik der Sprache vernachlässigt nicht nur die machtförmig organisierten Verhältnisse, welche sprachlichen Handlungen erst ihren performativen Charakter verleihen; sie lenke auch die Kritik vom schlechten Status quo auf jene, die diesen doch zu überwinden anstreben. Statt also den patriarchalen Kapitalismus und die herrschende Geschlechterordnung zu skandalisieren, geraten nun jene in den Fokus, die sich das zum Ziel gesetzt haben. So wichtig die feministische Selbstkritik bleibe, komme hier, so Linkerhand, das ganze „Ausmaß“ einer „queeren Selbstbezogenheit [zum Ausdruck], die lieber auf die eigene Sprachmoral fixiert bleibt, als sich mit der politischen und sozialen Misere da draußen die Hände schmutzig zu machen“ (Linkerhand, 2020a, S. 224). Statt also den Unmut über die herrschenden Verhältnisse *nach außen* zu wenden, verantwortliche Akteur\*innen sowie Strukturen zu identifizieren und diese möglichst kraftvoll zu attackieren, werde er in einer autoaggressiven Bewegung *nach innen* gewendet.

Das Ergebnis solcher Tribunale bestehe in der Blockade der eigenen Handlungsmöglichkeiten (vgl. Amelung, 2020; Busch, 2019). Wenn der Ruf nach „Sensibilität“ mit der „Angst vor Aggressivität“ gepaart wird, rufe das nicht allein Geschlechterklischees der 1950er-Jahre in Erinnerung, darunter leide auch die Debattenkultur: Es sei durchaus nicht verwunderlich, wenn das neue Sprachregime dazu führe, dass viele eingeschüchtert werden und sich „nicht trauen, offen zu sprechen, aus Angst, andere zu verletzen“ (Linkerhand, 2020a, S. 224).

Die Aktivistin Katharina Röggl (2020) hat vor diesem Hintergrund davor gewarnt, in eine „Konkurrenz darum [einzutreten], reflektierter zu sein als alle anderen“ (S. 283) und etwa die eigene Privilegiertheit noch rigoroser zu beklagen, da dies der Entwicklung einer lebendigen Streitkultur abträglich sei. Statt Beichtpraktiken zu kultivieren und sich dem Traum von einer gewaltfreien Sprache hinzugeben, komme es vielmehr darauf an, eine „Kultur der Fehlerfreundlichkeit“ (Röggl, 2020, S. 284) einzuüben. Und endlich auch über die ausgrenzenden Effekte des moralischen Rigorismus nachzudenken: „Der Versuch, alles richtig zu machen, produziert neue Ausschlüsse, vornehmlich von Personen, die nicht den akademischen Normen der Szene entsprechen“ (Röggl, 2020, S. 284).

Weil auch hier wieder ein Missverständnis entstehen könnte, sei nochmals festgehalten: Es handelt sich um *unterschiedliche Kontexte*: Queer-feministische Gruppen sind fraglos anders organisiert als universitäre Seminare – sie folgen einer anderen Logik, der Zugang ist anders organisiert, und sicherlich sind es auch andere Erwartungen, die hier aneinander gerichtet werden. Und doch – oder: gerade deshalb – erscheint es mir hilfreich, diese kritische Selbstverständigung zu verfolgen, wenn wir künftig nicht nur genauer verstehen wollen, was das Reden im akademischen Kontext gerade für solche Studierenden schwer macht, die sich politisch engagieren und für soziales Leid, für Ungerechtigkeit und Ausgrenzung empfänglich sind – mithin für viele jener Studierenden der Erziehungswissenschaft, denen ich in Lehrveranstaltungen begegne. Dieser Blick ist

auch deshalb erhellend, weil er zeigt, wie schwierig es für Lehrende ist, in solchen Situationen zu intervenieren – und wie begrenzt bisweilen die Möglichkeiten sind, das zu garantieren, was eine anregende und inspirierende Seminaratmosphäre genannt werden könnte.

## 6 Übersteuerung ja, Untergang nein

*Unser letztes hochschulisches Streitgespräch liegt schon eine ganze Weile zurück. Das liegt allerdings weniger an einer Spezialisierung der Disziplinen oder der gestiegenen Relevanz von Drittmitteln, sondern an der pandemiebedingten Lehre im digitalen Raum. Zwar haben wir im Laufe der vergangenen Semester gelernt, uns mit digitalen Formaten zu arrangieren. Dennoch: Ein Master in den Sozial-, Geistes- und Kulturwissenschaften lebt von der gemeinsamen Diskussion, von kritischen Nachfragen und – ja! – auch von kontroversen Auseinandersetzungen. All das ist mit defekten Kameras, lückenhafter Internetversorgung und technikbedingten Verzögerungen nur eingeschränkt möglich. Das sorgt in unserem studentischen Umfeld für Frustration – haben sich doch viele gerade aufgrund der anspruchsvollen Theoriearbeit und der Aussicht auf lebhafteste Kontroversen für den Tübinger Masterstudiengang entschieden. Zwar steht zuweilen die These im Raum, die Studierenden seien heute weniger an hochschulischen Debatten interessiert; gleichzeitig wird jungen Menschen eine gesteigerte Sensibilität und Emotionalität in Bezug auf bestimmte – z.B. identitätspolitische – Themen attestiert. Immer öfter heißt es, es werde im falschen Modus und an den falschen Fronten gekämpft. Denn gekämpft und gestritten wird nach wie vor: an den Küchentischen der WGs, mit den Eltern und in sozialen Netzwerken.*

*Und damit wären wir schon mittendrin in einer Diskussion, die inner-, aber zunehmend auch außerhalb des Hochschulcampus geführt wird: Welche Themen sind eines (akademischen) Streits würdig? Welche Methoden der argumentativen Auseinandersetzung sind legitim – und welche gehören nicht in den Seminarraum oder ins Feuilleton? Und – auch das eine strittige Frage –: Wer entscheidet darüber?*

*Die Suche nach Wahrheiten und das Ringen um Positionen sind nicht nur Anspruch und Legitimation der Universität, sondern auch von uns Studierenden. Gerade in geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen ist der argumentative Wettstreit Teil unserer Ausbildung: Er ist nicht nur ein kollektives Instrument der Wahrheitssuche, sondern auch eine individuelle Schulung der eigenen intellektuellen Fähigkeiten. Uns ist bewusst, dass wir unsere heutigen Freiräume, die eigene Position gegenüber höheren Statusgruppen vertreten und durchsetzen zu können, auch dem Einsatz unserer Elterngeneration verdanken, die autoritäre Strukturen an den Universitäten infrage gestellt und studentische Mitbestimmung erkämpft hat. Das heißt nicht, dass es heute keine (un-)sichtbaren Machtstrukturen mehr an den Hochschulen gäbe und dass Statusgebaren keine Rolle mehr spielte. Dennoch: Nach Erasmus-Semestern an anderen europäischen Hochschulen sind unsere Kommiliton\*innen immer wieder überrascht, wie wenig studentische Beteiligung und wie viel Frontalunterricht dort zum universitären Alltag gehört. Was wir damit sagen wollen: Es ist in unseren Augen – entgegen mancher Abgesänge auf die Streitkultur an deutschen Universitäten – gar nicht so schlecht um sie bestellt. Richtig ist, dass sie sich in den vergangenen Jahren weiterentwickelt hat. Neue Akteur\*innen melden sich zu Wort; der Austausch zwischen Studierendenschaft und Lehrenden, aber auch der zwischen den Studierenden hat neue Dynamiken angenommen. Besonders an Fahrt aufgenommen haben dabei, wie Markus Rieger-Ladich in seinem Text erörtert, Debatten um Sprachkritik und Fragen der Repräsentation. Darum wissend, dass Sprache kein unschuldiges Instrument der inhaltlichen Sachverständigung ist, sondern immer Gefahr läuft, Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu (re-)produzieren (Butler, 2006; Bourdieu, 2005), mahnen Studierende einen reflektierten Sprachgebrauch*



an, bei dem bspw. ein diffuses „mitgedacht“ in eine sicht- und hörbare sprachliche Praxis überführt wird oder Eigenbezeichnungen von sozialen Gruppen gegenüber Fremdbezeichnungen priorisiert werden. Möglicherweise sind Studierende der Erziehungswissenschaft für (Sprach-)Kritik dieser Art besonders empfänglich, weil sie außerhalb des universitären Kontextes, z.B. im Rahmen von Nebenjobs im sozialarbeiterischen und pädagogischen Bereich, mit den brutalen Auswirkungen von sozialer Ungleichheit konfrontiert werden. Diese gesteigerte Sensibilität für die Macht von Sprache ist zunächst eine wertvolle Errungenschaft und einer lebendigen Debattenkultur nicht zwangsläufig abträglich.

Wir sehen in der Diskussion um den Zusammenhang von Sprachkritik, (materiellen) Herrschaftsverhältnissen und akademischen Debatten aktuell zwei Übersteuerungen: Eine Gefahr liegt zweifelsohne darin, dass Sprachkritik selbst zu einem neuen Distinktionsmittel wird, durch das die ursprüngliche Macht- und Herrschaftskritik nicht nur unterminiert, sondern geradezu konterkariert wird, wenn die Legitimität von Diskussionsbeiträgen an bestimmte, der akademischen Oberschicht geläufige Sprachkodizes geknüpft wird. Eine nicht minder problematische Entwicklung sehen wir auf der anderen Seite darin, die Reflexion bestimmter Sprach- und Handlungspraktiken und die Kritik an strukturellen Formen der Ungleichheit gegeneinander auszuspielen. Das eine ist ohne das andere nicht denkbar. Strukturelle Machtverhältnisse prägen sprachliche Wendungen und diskriminierende Sprache perpetuiert gesellschaftliche Machtverhältnisse. Zudem: Wieso sollten Reflexion und Aktion einander widersprechen?

Während wir in unserem vorangegangenen Kommentar auf die „Schattenseiten“ von studentischem Selbstfinanzierungsdruck hingewiesen haben, möchten wir diese Perspektive um eine weitere ergänzen. Die Reflexion gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse (und der eigenen Verstrickung darin) geht häufig mit politischem und beruflichem Engagement einher. Und deshalb können es gerade die außeruniversitären Erfahrungen im studentischen Nebenjob und Ehrenamt sein – die Arbeit mit Geflüchteten, in der Nachmittagsbetreuung oder im Schul(sozial)dienst –, die die universitären Debatten bereichern und „erden“. Denn dort lernen wir nicht-akademische Perspektiven kennen, stoßen an Grenzen unserer moralischen Ansprüche und Sprachkodizes und müssen unsere Argumente in ganz anderen Kontexten unter Beweis stellen, als das im geschützten Seminarraum der Fall ist. Hier sind die politischen Überzeugungen der Studierenden in der Regel so homogen, dass sich die Diskussionen auf Nuancen der Argumentationsführung beschränken, was dann, im ungünstigsten Fall, zu einer Verlagerung von inhaltlichen auf formale und sprachliche Dimensionen der Auseinandersetzung führt. Hilfreich wäre deshalb auch, wenn die Seminarräume und Hörsäle vermehrt für den fächerübergreifenden Austausch geöffnet würden, denn auch dieser kann dazu beitragen, den innerdisziplinären Denkstil zu irritieren und sich im Wettstreit des „zwanglosen Zwangs des besseren Arguments“ zu üben.

Und auch wenn wir bisher keinen Untergang studentischer Streitkultur feststellen können: Warum nicht im (hoch-)schulischen Rahmen – und zwar in allen Fächern – gezielt die argumentative Herausforderung suchen (vgl. Budke, Kuckuck, Meyer, Schäbitz, Schlüter & Weiss, 2015)? Die (Hochschul-)Lehrenden sind aufgerufen, dafür geeignete Räume bereitzustellen und die Einhaltung argumentativer Standards zu gewährleisten – gerade zu Beginn des Studiums sind hier didaktische Kompetenzen gefragt, die dem argumentativen Selbstbewusstsein von Studierenden fortgeschrittener Semester zugutekommen. Dies könnte auch der durchaus von uns registrierten Zunahme von Angst vor gegenseitiger Verletzung unter Studierenden entgegenwirken – mehr Erfahrungen von hitzigen, aber nicht persönlich geführten Diskussionen in geschütztem Rahmen würden wir deshalb begrüßen. Ein positives Beispiel hierfür stellt eines der letzten vorpandemischen Masterseminare dar, in dem wir bei einem fiktiven Panel eine wissenschaftliche Position – die der eigenen widersprechen konnte – gegenüber den Argumenten unserer Kommiliton\*innen verteidigen mussten. Mit so viel Leidenschaft wie in dieser

*Seminarsitzung wurde lange nicht mehr diskutiert und gestritten. Und es spricht nichts dagegen, bald wieder – hoffentlich in Präsenz – an Seminarsitzungen wie diese anzuknüpfen.*

## Literatur und Internetquellen

- Amelung, T.R. (2020). Identitätspolitik. Stichworte zu einem Irrweg im queeren Aktivismus. In T.R. Amelung (Hrsg.), *Irrwege. Analysen aktueller queerer Politik* (S. 9–43). Berlin: Querverlag.
- Beaufaÿs, S. (2003). *Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839401576>
- Beaufaÿs, S., & Kraus, B. (2005). Doing Science – Doing Gender. Die Produktion von WissenschaftlerInnen und die Reproduktion von Machtverhältnissen im wissenschaftlichen Feld. *Feministische Studien*, 23 (1), 82–99. <https://doi.org/10.1515/fs-2005-0108>
- Bourdieu, P. (1992). *Homo academicus*. Aus dem Französ. übers. v. B. Schwibs. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005). *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Mit einer Einführung v. J.B. Thompson. Aus dem Französ. übers. v. H. Beister (2., erw. u. überarb. Aufl.). Wien: Braumüller.
- Budke, A., Kuckuck, M., Meyer, M., Schäbitz, F., Schlüter, K., & Weiss, G. (Hrsg.). (2015). *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern* (LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 7). Münster: Waxmann.
- Bunia, R. (2015). Von Häuptlingen und den übrigen Forschern. *Merkur*, 69 (793), 17–30.
- Busch, C. (2019). Mimosen, Mimesis und Mimimi. Zwischen linker Solidarität und betroffenenpolitischer Vereinzelung. In E. Berendsen, S.-N. Cheema & M. Mendel (Hrsg.), *Trigger Warnung. Identitätspolitik zwischen Abwehr, Abschottung und Allianzen* (S. 39–52). Berlin: Verbrecher Verlag.
- Butler, J. (2006). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Aus dem Engl. übers. v. K. Menke & M. Krist. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fleck, L. (2011). *Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse*. Hrsg. u. kommentiert v. S. Werner & C. Zittel, unter Mitarb. v. F. Stahnisch. Berlin: Suhrkamp.
- Florin, C. (2014). *Warum unsere Studenten so angepasst sind*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Foucault, M. (1982). *Die Ordnung des Diskurses*. Inauguralvorlesung am Collège de France. Aus dem Französ. übers. v. W. Seitter. Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Goltermann, S., & Sarasin, P. (2019). *#Zuhören. Die politischen Fallstricke einer schönen Idee*. Berlin: Geschichte der Gegenwart.
- Gümüşay, K. (2020). *Sprache und Sein*. Berlin: Hanser.
- Habermas, J. (1988). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung; Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Haraway, D. (2018). *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Aus dem Engl. übers. v. K. Harrasser. Frankfurt a.M.: Campus.
- Honegger, C. (2007). Konkurrenzverhältnisse: Disziplinen, wissenschaftliche Felder, epistemische Kulturen. In C. Honegger, H.-U. Jost, S. Burren & P. Jurt (Hrsg.), *Konkurrierende Deutungen des Sozialen. Geschichts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften im Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft* (S. 19–41). Zürich: Chronos.

- Jung, T. (2018). Wissenschaft machen und kritische Haltung. Aspekte feministischer und marxistischer Wissenschaftskritik. In A. Scheele & S. Wöhl (Hrsg.), *Feminismus und Marxismus* (S. 130–144). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kaldewey, D. (2017). Der Campus als „Safe Space“. Zum theoretischen Unterbau einer neuen Bewegung. *Mittelweg* 36, 26 (4–5), 132–153.
- Kaube, J. (2015). Die wollen doch nur spielen: Vom Rückzug des Streits aus den Wissenschaften. In J. Kaube (Hrsg.), *Im Reformhaus. Zur Krise des Bildungssystems* (S. 93–101). Springer: zu Klampen.
- Kraft, V. (2009). *Pädagogisches Selbstbewußtsein. Studien zum Konzept des „Pädagogischen Selbst“*. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657767328>
- Laufenberg, M., Gutiérrez-Rodríguez, E., Nghi Ha, K., Hutta, J.S., Ngubia Kessé, E., & Schmitt, L. (2016). Rassismus, Klassenverhältnisse und Geschlecht an deutschen Hochschulen. Ein runder Tisch, der aneckt. *sub|urban. zeitschrift für kritische stadtforschung*, 4 (2–3), 161–190. <https://doi.org/10.36900/suburban.v4i2/3.262>
- Linkerhand, K. (2020a). Angst und Aggressivität im Feminismus ... und die Notwendigkeit, sich Objekte jenseits von Sprachpolitik zu setzen. In K. Linkerhand (Hrsg.), *Feministisch streiten. Texte zur Vernunft und Leidenschaft unter Frauen* (3. Aufl.) (S. 216–227). Berlin: Querverlag.
- Linkerhand, K. (Hrsg.). (2020b). *Feministisch streiten. Texte zur Vernunft und Leidenschaft unter Frauen* (3. Aufl.). Berlin: Querverlag.
- Lux, K. (2020). Scharfzüngige Schwester. Für und wider die Polemik in der feministischen Auseinandersetzung. In K. Linkerhand (Hrsg.), *Feministisch streiten. Texte zur Vernunft und Leidenschaft unter Frauen* (3. Aufl.) (S. 292–298). Berlin: Querverlag.
- Mignolo, W.D. (2019). *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Aus dem Span. übers. v. J. Kastner & T. Waibel. Wien: Turia + Kant.
- Ricouer, P. (2008). *Freud and Philosophy. An Essay on Interpretation*. Aus dem Französisch. übers. v. D. Savage. New Haven, CT: Yale University Press.
- Rieger-Ladich, M. (2019). Sensible Kunden, verletzbare Subjekte. Was sich derzeit auf dem Campus tut. *Pädagogische Korrespondenz*, 32 (60), 69–86.
- Rieger-Ladich, M. (2020). Dissens kultivieren, Kritik üben. Leitbilder einer neuen Universität? In J. Weckenmann, J. Preiß & K. Rüger (Hrsg.), *Universität verstehen. Universität kritisieren! Universität weiterdenken?* (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Bd. 19) (S. 175–188). Frankfurt a.M.: Johann W. Goethe Universität.
- Röggla, K. (2020). V\*rg\*w\*lt\*g\*r, wir kriegen euch (nicht). In K. Linkerhand (Hrsg.), *Feministisch streiten. Texte zur Vernunft und Leidenschaft unter Frauen* (3. Aufl.) (S. 277–284). Berlin: Querverlag.
- Stichweh, R. (2016). Studentische Lebensführung. In E. Alleweldt, A. Röcke & J. Steinbicker (Hrsg.), *Lebensführung heute. Klasse, Bildung, Individualität* (S. 140–147). Weinheim: Beltz Juventa.
- Szegin, H. (2019). Verzeihen statt Pingpong spielen. Betroffene zu Wort kommen zu lassen, ist richtig, birgt aber Gefahren. Es verallgemeinert ihre Positionen und zieht künstliche Grenzen. In E. Berendsen, S.-N. Cheema & M. Mendel (Hrsg.), *Trigger Warnung. Identitätspolitik zwischen Abwehr, Abschottung und Allianzen* (S. 35–38). Berlin: Verbrecher Verlag.
- Weber, M. (2018). *Wissenschaft als Beruf. Mit zeitgenössischen Resonanzen und einem Gespräch mit Dieter Henrich*. Hrsg. u. eingeleitet von M. Bormuth. Berlin: Matthes & Seitz.

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Rieger-Ladich, M., in Zusammenarbeit mit M. Feldmann & L. Hoffmann (2021). Streiten lernen. In der Uni? Stimmen aus dem Seminarraum. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 3 (5), 38–49. <https://doi.org/10.11576/pflb-4776>

Online verfügbar: 27.10.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor\*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>