
Themenheft 64: Medien*Kritik. Zur Normativität im Diskurs der fortgeschrittenen Informationsgesellschaft. Herausgegeben von Katrin Wilde, Verena Kittelmann, Stefan Iske und Alessandro Barberi

Wie wäre es kritisch zu sein?

Max Gröschner¹ , Florian Krückel¹  und Manuel Neubauer¹ 

¹ Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Zusammenfassung

Future Skills rücken ein ökonomisches Verständnis von Kritik als Problemlösung in den Fokus. In Kontrastierung zu einem an Kompetenzen und Skills orientierten Kritikbegriff wird in diesem Artikel Kritik als Haltung im Anschluss an Foucault diskutiert. Anschliessend an den vorgestellten Kritikbegriff werden drei Strukturelemente einer kritischen Haltung herausgearbeitet, die exemplarisch für die Analyse der Bewegung #IchBinHanna genutzt werden. Der Artikel verfolgt das Ziel, den Modus einer Kritik als Haltung in einer Kultur der Digitalität nachzuzeichnen, um damit auf die Bedeutung einer Kritik jenseits von Future Skills zu verweisen.

How About Being Critical?

Abstract

Future skills focus on an economic understanding of critique as problem solving. In contrast to a concept of critique oriented towards competencies and skills, this article discusses critique as an attitude following Foucault. Following this concept of critique, three structural elements of a critical stance are identified and used to analyze the #IchBinHanna movement. The article aims to trace the mode of critique as an attitude in a digital condition in order to point to the importance of critique beyond future skills.

1. Einleitung¹

Gegenwärtig rückt der Kritikbegriff mit dem Diskurs um die 21st Century Skills beziehungsweise Future Skills (vgl. Ehlers 2020; OECD 2020) in den Fokus bildungswissenschaftlicher Debatten. Future Skills gelten als Antwort auf eine digitale Transformation der Arbeitswelt hin zu Arbeit 4.0 und den damit veränderten Anforderungen an Arbeitnehmer:innen. Diesbezüglich ist kritisches Denken ein essenzieller Skill, der darauf abzielt, Lösungen für komplexe Problemlagen zu finden (vgl. OECD 2020, 71). Ein solches Verständnis kritischen Denkens als Problemlösen stellt den Kern der

¹ Der Titel ist inspiriert durch Bieris Festrede «Wie wäre es, gebildet zu sein» (Bieri 2012).

Kompetenzkonzepte dar (vgl. Gelhard 2018, 124ff.). Kritik wird als zu entwickelnde kognitive Fähigkeit in Anspruch genommen, um zukünftige Herausforderungen in einer digitalen Arbeitswelt adäquat zu bewältigen und Employability zu sichern (vgl. OECD 2020, 72). In dieser neoliberalen Färbung ist Kritik ein konstitutiver Baustein für gesellschaftliche Modernisierungs- und Optimierungsprozesse (vgl. Bröckling, Krasmann, und Lemke 2013, 14).

Über diesen instrumentellen Kritikbegriff hinausgehend steht im Weiteren ein bildungswissenschaftliches Verständnis von Kritik als Haltung im Anschluss an Foucault im Fokus (vgl. Foucault 2010). Im Zuge dessen wird die These vertreten, dass der Future Skill «Kritik» mit seiner lösungsorientierten Bewältigung zukünftiger Problemlagen etwas anderes ist als eine Haltung der Kritik in einer «Kultur der Digitalität» (Stalder 2017). Sie zielt auf das kritisch-reflexive Befragen von vermeintlich selbstverständlichen Ordnungen im Hinblick auf ihre kontingenten Grundlagen ab. Damit kommt in den Blick, wie Menschen in einer Kultur der Digitalität zu solchen werden, so dass die Weise des Menschenwerdens als zu problematisierende Streitfrage thematisch wird. Mit der Einnahme einer kritischen Haltung werden normative Ordnungen nicht disqualifiziert, sondern experimentell offengelegt und darin alternative Möglichkeiten des Zusammenlebens erprobt (vgl. Lemke 2019, 44). Eine solche Haltung ist keine strukturelle, methodische und wiederholbare Vorgehensweise, weshalb dem Artikel die Fragestellung zugrunde liegt: Wie wäre es kritisch zu sein?

Die Antwort auf diese Fragestellung wird in drei Schritten entwickelt: Zur theoretischen Grundlegung gilt es in einem ersten Schritt eine Haltung der Kritik im Anschluss an Foucault zu entfalten und ihre Strukturelemente herauszuarbeiten. Im zweiten Schritt wird exemplarisch mit der Bewegung *#IchBinHanna* anhand dieser Strukturelemente eine Haltung der Kritik in einer Kultur der Digitalität analysiert. In einem dritten Schritt werden wesentliche Aspekte zusammengefasst. Kurzum: Der Beitrag diskutiert die Frage nach dem Modus einer Haltung der Kritik in einer Kultur der Digitalität. Dabei soll kein neuer Kritikbegriff entstehen, sondern vielmehr an oben benanntem Beispiel eine kritische Haltung in einer Kultur der Digitalität analysiert werden.

2. Haltung der Kritik

Die neoliberale Inanspruchnahme des Kritikbegriffs durch den Diskurs um die 21st Century Skills beziehungsweise Future Skills wirft aus Perspektive der Bildungswissenschaften die Frage auf: Was ist (über eine ökonomische Auslegung hinausgehend) Kritik? Eine Haltung der Kritik kann aus foucaultscher Perspektive als Problematisierung von Selbstverständlichkeiten verstanden werden. Hinsichtlich dessen wird im weiteren Verlauf eine kritische Haltung zuerst unter dem Gesichtspunkt (2.1) der

Problematisierung und anschliessend (2.2) in ihren Strukturelementen der Störung, Unterbrechung sowie des Experimentierens entfaltet. Damit ist das Ziel verknüpft, die Weise von Kritik zu eruieren, welche weniger eine lösungsorientierte Bewältigung von Kontingenz betont, als vielmehr diese erst eröffnet.

2.1 Kritik als Problematisierung

Der foucaultsche Kritikbegriff steht in der Tradition Kants, der Kritik an der Legitimitätsprüfung von Erkenntnisweisen ausrichtet (vgl. Foucault 2010, 250f.). Nach foucaultscher Lesart bezieht sich Kants Kritikbegriff, als Verfahren der Prüfung von Legitimität und Illegitimität, auf die Bedingungen, unter denen der Gebrauch der Vernunft rechtmässig ist (vgl. Foucault 2005d, 693). Einem unrechtmässigen Gebrauch der Vernunft, der in Dogmatismus sowie Fremdbestimmung mündet, ist mit einer kritischen Legitimationsprüfung zu begegnen. Demnach wird in einer solchen Praxis der Kritik versucht illegitime Erkenntnisweisen und deren Entfaltung von Herrschaftswirkung über Legitimitätsprüfung entgegenzuwirken. (vgl. Lüders 2007, 112ff.) Kritik üben im kantischen Sinne heisst: zu beurteilen, zu berichtigen wie auch zurückzuweisen. Kritik wird in diesem Verständnis substantiell durch die Suche sowie Bestimmung universeller Normen zur Scheidung zwischen Rationalität und Irrationalität – zwischen wahren und falschen Erkenntnissen – bestimmt (vgl. Lemke 2019, 29f.).

Eine solche Grundlegung von Kritik unter dem Bezug zu universellen Normen ist für Foucault problematisch. Ob etwas als wahr und damit als legitime Erkenntnis gilt, ist für ihn immer auch eine Frage von Macht (vgl. Foucault 2010, 251ff.). Sogenannte wahre Erkenntnisse formieren sich in historischen Machtkonstellationen und führen zugleich je spezifische Machtverhältnisse ein (vgl. Thompson 2004a, 45ff.; ebd. 2004b, 39ff.). Aus foucaultscher Perspektive erscheint eine kritische Prüfung und Unterscheidung zwischen wahren und falschen Erkenntnissen fragwürdig, weil diese von der Annahme der Machtfreiheit ausgehen. Vielmehr ist eine kritische Legitimitätsprüfung von Wahrheit(en) in ihrer normativen Gegenüberstellung von Irrationalität und Rationalität – von Schein und Wahrheit – selbst Ausdruck produktiver Machteffekte (vgl. Bünger 2009, 149f.; Thompson 2004b, 40f.).

Im Anschluss daran hinterfragt Foucault die kantische Engführung von Kritik als Legitimationsprüfung sowie deren juristische Logik und sucht nach einer alternativen Blickrichtung auf Kritik (vgl. Foucault 2005e, 847; Lemke 2019, 27f.). In foucaultscher Sichtweise gilt es nicht, eine universelle Rationalität herauszustellen, sondern Rationalitäten in ihren historisch entstandenen Besonderheiten und Bedeutungen zu analysieren (vgl. Foucault 2005b, 243; Lemke 1997, 353). Statt einer Legitimitätsprüfung von Erkenntnissen beziehungsweise einer Analytik der Wahrheit nachzugehen (vgl. Foucault 2005e, 848), wird im Zum-Ereignis-machen nach den historischen

Akzeptabilitätsbedingungen und Grenzen von Erkenntnissen sowie ihren Machtwirkungen gefragt (vgl. Foucault 2005a, 29; Thompson 2004a, 47). Es wird nicht mehr die Alternative zwischen Rationalität und Irrationalität fokussiert, sondern Wahrheiten als historische Ereignisse der vielfältigen Beziehungen von Machtmechanismen und Erkenntnisinhalten analysiert. Ein Zum-Ereignis-machen geht dabei von zwei simultanen Dimensionen aus (Foucault 2010, 251ff.; Lemke 2019, 30f.). Die erste Dimension dreht sich darum, Evidenzen als historische Singularitäten erscheinen zu lassen und gleichsam im Verweis auf deren Kontingenz mit ihnen zu brechen (vgl. Foucault 2005a, 29f.). Nach archäologischer Herangehensweise wird Universalität dadurch auf ihre historischen Akzeptabilitätsbedingungen hin analysiert. Es wird beispielsweise gezeigt, dass es nicht evident ist, Menschen als «Wahnsinnige» zu klassifizieren (vgl. Foucault 2010, 253f.). Die zweite Dimension des Zum-Ereignis-machens besteht darin, vielfältige Bedingungen, Barrieren, Erleichterungen und Ähnliches ausfindig zu machen, aus denen historische Ordnungen hervorgehen, die als scheinbare Denknöwendigkeiten sowie Gewissheiten fungieren (vgl. Foucault 2005a, 30). Wenn «Wahnsinn» kein evidenter Fakt mehr ist, dann gilt es die Bedingungen seiner Akzeptanz zu untersuchen und die Diskontinuitäten ihres Auftauchens zu analysieren. Kritik im genealogischen Verständnis setzt an diesen Diskontinuitäten an und spürt ihrem Beziehungsnetz von Akzeptabilitätsbedingungen nach. Dabei stehen die historischen Bruchlinien der heterogenen Entstehung von Universalität im Fokus, ohne ihrer chronologischen Grundlegung in der Geschichte nachzugehen oder eine letztbegründete Ursache dieser anzunehmen. Kritik fokussiert Diskontinuitäten sowie Brüche jenseits kausaler Erklärungsverfahren und einheitlicher Notwendigkeiten (vgl. Foucault 2010, 253ff.; Lemke 2019, 31). Die zwei Dimensionen zusammenfassend deckt eine Kritik im Zum-Ereignis-machen von als universell gehaltenen Wahrheiten deren reine Singularität auf. Sie stellt Wahrheiten als Effekt eines Ordnungssystems von historischen Akzeptanzbedingungen heraus und verweist damit auf deren Kontingenz.

Sonach verlagert Foucault den Fokus vom kantischen Kritikbegriff hin zu einer genealogischen und archäologischen Form der Kritik. Die Aufgabe von Kritik ist nicht, etwas als rational oder irrational zu bewerten (vgl. Bröckling, Krasmann, und Lemke 2013, 14), sondern das Ordnungssystem der Akzeptanz von etwas als rational herauszuarbeiten sowie deren Bruchlinien aufzuzeigen. Eine solche Form der Kritik bezieht sich auf Wahrheiten, indem sie diese in ihrer allgemeinen Bedeutung problematisiert und in Hinblick auf ihre historisch singuläre Form analysiert (vgl. Foucault 2005d, 706). Problematisierung drückt hier die Weise des Kritisierens aus und bringt zugleich zum Ausdruck, dass etwas bislang Unhinterfragtes als Problem erscheint (vgl. Lemke 2019, 33). Hierdurch löst sich das Denken aus vermeintlichen Selbstverständlichkeiten, womit der Blick für Möglichkeiten des Anders-sein-könnens geöffnet wird (vgl. Makropoulos 1998, 105, 117f.). Bezugnehmend auf die eingangs

erwähnten Future Skills lässt sich herausstellen, dass Kritik in foucaultscher Perspektive weniger auf die Bewältigung von Problemen abzielt, sondern vielmehr Unhinterfragtes zuerst als Problem thematisch werden lässt.

2.2 Kritik als Störung, Unterbrechung und Experimentieren

Nach den bisherigen Ausführungen zum foucaultschen Kritikbegriff kann festgehalten werden, dass Kritik eine problematisierende Analyse von als selbstverständlich erscheinenden Ordnungen ist. Unter Ordnungen sind unter anderem unhinterfragte Selbstverständlichkeiten und Normen, als universell angenommene Erkenntnisse und Kategorien sowie scheinbar notwendig festgelegte Handlungs- und Denkschemata oder Seinsweisen zu verstehen. In Bezug auf diese ist Kritik als eine erprobende Überschreitung zu verstehen (vgl. Foucault 2005d, 702, 707). Überschreitungen implizieren gleichwohl nicht den Übertritt zu einer oppositionellen, ausserhalb liegenden Position, sondern vielmehr eine partikulare Umgestaltung innerhalb der kritisierten Ordnungen (vgl. Foucault 2001, 326f.). Kritik stellt nicht auf ein Jenseits von Ordnungen ab, sondern auf ein Ins-Verhältnis-setzen zu diesen.

In diesem Sinne artikuliert Kritik die Einnahme einer Haltung (vgl. Foucault 2005d, 699, 702f.; ebd. 2010, 238f.). Menschen setzen sich kritisch in ein Verhältnis zu den Ordnungen, in welchen sie zu dem gemacht werden und sich zu dem machen, was sie sind. Kritik setzt an den Stellen ein, an denen ordnend Einfluss genommen wird auf Verhältnisse von Menschen zu sich, zu Anderen und zur Welt (vgl. Foucault 2005d, 704ff., Bünger 2009, 151). In Bezug auf Foucault steht hier die Frage im Zentrum, «[w]ie [...] es möglich [ist], dass man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird» (Foucault 2010, 240). Diese Fragestellung ist keine nach einem Nicht-regiert-werden. Vielmehr wird Kritik als Haltung verstanden als «die Kunst nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden» (Foucault 2010, 240). Damit kommt zum Ausdruck, dass eine kritische Haltung nicht per se Formen der Regierung und die durch diese etablierten Ordnungen negiert. Vielmehr beruht sie auf ihnen, setzt sich mit ihren Effekten auseinander und spürt alternativen Möglichkeiten des Ordnen nach (vgl. Lemke 2019, 33; Meißner 2010, 121.). In diesem Sinne ist eine Haltung der Kritik gleichzeitig die «Partnerin und Widersacherin» (Foucault 2010, 240) von Regierungskünsten. In der Einnahme einer kritischen Haltung kann nie gänzlich auf Distanz zu den Regierungskünsten gegangen werden, weil Menschen in den von ihnen etablierten Ordnungen zu dem werden, was sie sind. Menschen stehen selbst in Beziehung zu den kritisierten Regierungskünsten, können ihnen nicht entkommen und erhalten sie. Zugleich werden in der Einnahme einer kritischen Haltung Regierungsweisen problematisiert und darin Möglichkeiten der Umformung sowie des Anders-sein-könnens von Menschen eruiert (vgl. Lüders 2007, 117; Saar 2017, 172f.). Kritik ist demnach als ein

Verhältnis zu Regierungskünsten zu fassen, welches Foucault als «eine Verstrickung zwischen Prozesshaltung und Prozessumformung» (Foucault 2010, 256) herausstellt. Eine kritische Haltung ist verwickelt in Regierungskünste, fragt nach deren Kontingenz und bringt neue Weisen der Regierung hervor (vgl. Foucault 2010, 240; Saar 2017, 172f.). Sie ist kein natürlicher Impuls, sondern impliziert in dem Verständnis als Haltung eine aktive Auseinandersetzung und ein Ins-Verhältnis-setzen zu ordnenden Regierungsweisen (vgl. Lemke 2019, 33). Hierin drückt sich eine Lebensweise aus, nicht derartig konform zu gehen mit einordnenden Verhältnissen. Daran anknüpfend werden im weiteren Verlauf die zusammenhängenden und nur analytisch zu trennenden Strukturelemente einer kritischen Haltung herausgearbeitet, die sich in der Störung, der Unterbrechung und des Experimentierens artikulieren.

Konstitutiv für die Einnahme einer Lebensweise der kritischen Haltung ist erstens die *Störung*. Störungen sind der Punkt des Anstosses eines kritisch-reflexiven Prozesses. Sie treten überall dort auf, wo Menschen in ihrem Geordnet-werden und Sich-ordnen irritiert werden (vgl. Bünger 2009, 154). Der Umgang mit ihnen kann allerdings divergieren. Eine erste Umgangsweise kann es sein, Störungen nicht als Anstoss einer kritischen Praxis zuzulassen, sondern diese direkt in bekannte Ordnungen zu überführen. Sie werden damit nicht zu einem Ausgangspunkt der Fragwürdigkeit der eigenen Ordnung, sondern die bekannte Ordnung wird unbefragt erhalten. Die zweite Form des Umgangs impliziert eine Offenheit, die darauf ruht, dass Menschen sich stören lassen, das heisst eine Störung zulassen, indem sie die Möglichkeit der Kontingenz ihrer Ordnung als Option sehen. Diese zweite Form gewinnt für eine Haltung der Kritik zentrale Bedeutung. Erst mit dem Zulassen dieser Störungen als Initiationsakt von Unterbrechungen kann eine kritische Haltung potenziell eingenommen werden. Nur in den Momenten, in denen eine Störung nicht in bestehende Ordnungen eingeordnet wird, entsteht eine Unterbrechung von Ordnungen.

Zweitens setzen *Unterbrechungen* in dem hier vertretenen Verständnis ein Urteilen aus und überführen Ordnung in Un-Ordnung (vgl. Lorey 2008, 140ff.). Sie wirken entautomatisierend hinsichtlich gewisser Denkweisen wie auch Handlungen (vgl. Simanowski 2018, 221) und setzen gewohnte Ordnungssysteme aus. Es ist ein zeitweiliges Aussetzen, welches sich in der Unterbrechung ergibt und sich einem «ordnenden Beurteilen» (Lorey 2008, 144) entzieht. Sie hat mit Masschelein ihren Ausgang in einer temporären Verweigerung spezifischer Regierungsweisen, spezifischer Ordnungsstrukturen (vgl. Masschelein 2003, 139). Diese werden ausgesetzt und münden mit Bröckling in einem Moment des Anders-anders-seins (Bröckling 2007, 285f.), werfen Menschen auf die Kontingenz von Ordnungen zurück und stürzen sie in eine prekäre Situation der Unterbrechung des Mensch-seins. Unterbrechungen implizieren immer ein Unsicher-werden scheinbar notwendig festgelegter Denk- und Handlungsschemata und eröffnen den Blick für das nicht Zugeordnete. Hierin sind Unterbrechungen eine Grenzüberschreitung nicht hinterfragter

Ordnungen (vgl. Schäfer 2019, 176f.). Es ist eine Überschreitung der als selbstverständlich erscheinenden Ordnungen, ohne eine explizite Richtung oder einen Ort ausserhalb auszuweisen, weshalb eine Haltung der Kritik nicht als ein einmaliger Akt, sondern als «eine permanente Kritik unseres geschichtlichen [Geordnet-]Seins» (Foucault 2005d, 699) gesehen werden kann. Die Modi des immer wieder neu einsetzenden partiellen Entzugs, wie das damit verknüpfte Nicht-wählen-müssen sind für eine Haltung der Kritik grundlegend. In der immer wieder einsetzenden Verhältnissetzung zu ordnenden Regierungsweisen öffnet sich die Perspektive für ein nicht dermassen regiert werden. Eine kritische Haltung ist nie endgültig und weist stets eine Vorläufigkeit auf (vgl. Bünger 2009, 153; Rieger-Ladich 2004, 213).

Im Zulassen der Störung, der Unterbrechung und der mit ihr verknüpften Unordnung wird drittens ein *Experimentieren* möglich. Es handelt sich um die Möglichkeit, im Experimentieren nach den Stellen zu suchen, «an denen Veränderung möglich und wünschenswert ist, als auch, [...] die genaue Form zu bestimmen, die dieser Veränderung gegeben werden muss» (Foucault 2005d, 703). Im Experimentieren wird nicht nur die Kontingenz von Ordnungen herausgestellt, sondern nach neuen Zusammensetzungen sowie Veränderungen von Ordnungen gesucht. Gleichwohl steht zu Beginn des Experimentierens nicht fest, wie die darin angelegte Suche nach Veränderung aussieht oder was das Ergebnis sein wird (vgl. Foucault 2005c, 52f.). Entsprechend sind mit dem Experimentieren vielmehr ein Versuchen, Testen und Probieren innerhalb ordnender Verhältnisse verbunden. In der experimentellen Praxis werden die kontingenten Ordnungen des Mensch-seins kritisch zur Disposition gestellt und probenhalber neu zusammengesetzt. Eine solche Praxis der kritischen Haltung vollzieht sich in sozial-gesellschaftlichen Lebenswirklichkeiten (vgl. Foucault 2005d, 703) und muss als experimentelle Erprobung auch praktisch sein, weil die Veränderung von Ordnungen «nur in der Praxis eines Denkens, Handelns oder Sagens erprobt werden kann» (Lüders 2007, 119). Anders akzentuiert ist eine Haltung der Kritik keine Legitimationsprüfung von Erkenntnissen, sondern eine Lebensweise, bei der die Grenzen von Ordnungen des Mensch-seins kritisch in den Blick geraten und diese experimentell auf ihre Überschreitung erprobt werden (vgl. Foucault 2005d, 707; Lemke 2019, 43f.). Sie zeichnet sich nicht nur dadurch aus, herauszufinden, wie *wir* zu dem geworden sind, was *wir* sind, sondern erprobt, was *wir* sein könnten (vgl. Foucault 2005b, 250).

Eine Haltung der Kritik ist weder als Instrument zur Problemlösung noch als Methode zur Bewältigung von Kontingenz im Sinne eines «Ungewissheitsmanagements» (Koller 1999, 171) zu verstehen. Vielmehr werden in einer kritischen Haltung, als Praxis der Problematisierung, scheinbare Selbstverständlichkeiten in ihrer Kontingenz erst sichtbar und so alternative Möglichkeiten des Denkens und Handelns eröffnet sowie offengehalten. Diese Problematisierung ist auf Momente der Störung, Unterbrechung und des Experimentierens verwiesen, die in ihrer strukturellen

Zusammengehörigkeit die Haltung der Kritik darstellen. Diese beruft sich dabei nicht auf eine letztbegründete Universalität oder Zielvorstellung, sondern agiert vielmehr als eine partielle Umgestaltung in Form von Selbstkritik und -erprobung (vgl. Foucault 2005d, 703; Lemke 1997, 358). Infolgedessen gilt es eine kritische Haltung fortlaufend zu reaktivieren und Möglichkeiten menschlicher Seinsweise offenzuhalten. Eine Haltung der Kritik löst keine Probleme oder Krisen, sondern führt zu solchen (vgl. Saar 2017, 172). Es handelt sich um eine unabschliessbare Kritik im Modus des Wie-wäre-es.

3. #IchBinHanna

Mit folgendem Tweet vom 10. Juni 2021 verwendet Kubon das erste Mal *#IchBinHanna* und erweckt damit die gleichnamige Bewegung zum Leben, ohne deren Tragweite erahnen zu können (vgl. Bahr, Eichhorn, und Kubon 2022, 7ff.). Der Tweet lautet wie folgt:

«Das @BMBF_Bund verschleißt befristete Wissenschaftler_innen und verhöhnt sie auch noch. Zur Erinnerung, dass das WissZeitVG sich gegen Menschen richtet, gebe ich dem wiss. Prekariat ein Gesicht: #IchbinHanna» (Bahr, Eichhorn, und Kubon 2022, 7)

Ausgehend von diesem Tweet entwickelt sich der *#IchBinHanna* innerhalb kürzester Zeit zum Twittertrend, an dem sich tausende *Hannas* beteiligen. In Bezug auf diese Bewegung *#IchBinHanna* wird im Folgenden exemplarisch eine kritische Haltung unter der Perspektive der erarbeiteten Strukturelemente analysiert. Dabei soll anhand der Störung, der Unterbrechung und des Experimentierens eine Haltung der Kritik in einer Kultur der Digitalität in den Blick kommen. Um allerdings die Bewegung auf Strukturelemente einer kritischen Haltung zu beziehen, gilt es in einem ersten Schritt den Bezugspunkt herauszuarbeiten, zu dem sie in ein kritisches Verhältnis tritt. Dadurch stellt sich die Frage: Wer ist Hanna?

Hanna ist eine fiktive Doktorandin, welche in einem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) veröffentlichten Video zur Erläuterung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (WissZeitVG) in Erscheinung tritt. Anhand von Hanna sucht das BMBF nicht nur die Vorteile, sondern gar die Notwendigkeit des WissZeitVG für die Wissenschaft als Ganzes aufzuzeigen (vgl. Bahr, Eichhorn, und Kubon 2022, 16; BMBF 2018). Für die nachfolgende Argumentation sollen die für die Analyse relevanten Aussagen und Darstellungen des Videos in Kürze dargelegt werden.

Der auf drei Jahre befristete Arbeitsvertrag von Hanna wurde soeben um drei Jahre verlängert. Er richtet sich nach dem WissZeitVG, weil Hanna als Doktorandin in der Biologie zum wissenschaftlichen Personal gehört. Sie kann deshalb erst nach Abschluss ihrer Promotion einen neuen, ebenfalls auf sechs Jahre befristeten

Vertrag aufgrund des Ziels der Qualifikation in der Postdoc-Phase unterzeichnen. (vgl. BMBF 2018, 00:00-00:34 Min.; 01:52-01:57 Min.). Ein nach dem WissZeitVG gerichteter Arbeitsvertrag wird im Video des BMBF von einem solchen «nach dem normalen Arbeitsrecht» (ebd., 00:39-00:41 Min.) abgegrenzt. Das WissZeitVG ermöglicht die Befristung von Arbeitsverträgen auf Grundlage eines Sonderbefristungsrechts (vgl. Bahr, Eichhorn, und Kubon 2022, 13) und soll die Qualifizierungschancen an der Universität für nachfolgende Wissenschaftler:innen wahren, insofern durch die Befristung der Arbeitsverträge «nicht eine Generation alle Stellen verstopft» (BMBF 2018, 01:07-01:10 Min.). Durch die infolgedessen entstehende Fluktuation des wissenschaftlichen Personals wird zudem, so die Argumentation des Videos, die «Innovationskraft» (ebd., 1:21 Min.) gefördert (vgl. 1:00-1:21 Min.).

Diese Aussagen und Darstellungen des Videos zu Hannas Arbeitssituation sind gleichwohl keine rein deskriptive Darlegung. Vielmehr sind sie Ausdruck dafür, wie Menschen angeleitet und bestimmte Verhaltensweisen gefördert werden. Die videografische Inszenierung wirft die Frage nach Regierungsweisen auf. Damit rückt die Frage in den Mittelpunkt, wie und auf welche Weise Wissenschaftler:innen sich verstehen sollen, wenn sie die im Video enthaltenen Zielvorstellungen und Handlungsmöglichkeiten für sich annehmen. Entsprechend wird untersucht, welche Wirklichkeit durch das Video geschaffen, welches Verhalten Menschen zugemutet und von ihnen erwartet wird. (vgl. Bröckling, Krasmann, und Lemke 2013, 12f.) Im Video sind verschiedene Regierungsweisen ersichtlich, die sich (1) in der Zeitknappheit, (2) der Ideologie Innovation durch Fluktuation und (3) der Verpflichtung zur Selbstverantwortung zeigen.

(1) Das WissZeitVG wird im Video damit begründet, dass auch nachkommenden Wissenschaftler:innen eine Qualifikation an der Universität und damit der Einstieg in die Wissenschaft ermöglicht werden muss (vgl. BMBF 2018, 1:00-1:18 Min.). Die Befristung von Stellen wird somit als notwendig angesehen, um späteren Generationen die Chance auf Qualifikationen an der Universität zu bieten. Obwohl diese Begründung zunächst nachvollziehbar anmutet, erscheint das Sprachspiel des Videos, das von einer *Verstopfung* aller Stellen durch eine Generation spricht (vgl. BMBF 2018, 1:10 Min.), zumindest hinterfragbar. Die Nomination des wissenschaftlichen Mittelbaus als Verstopfung deklariert diese nicht nur als verzichtbar, sondern impliziert zugleich eine Regierung durch Zeitknappheit mit der Aufforderung für nachfolgende Wissenschaftler:innen, die Qualifikation möglichst schnell abzuschließen.

(2) Eine zweite Begründung der Notwendigkeit des WissZeitVG besteht in der «Innovationskraft» (BMBF 2018, 1:22 Min.), die im Video des BMBF implizit mit der Fluktuation des wissenschaftlichen Personals einhergeht (vgl. BMBF 2018, 1:18-1:21 Min.). Neben der Diskussionswürdigkeit des Zusammenhangs von Innovation und Fluktuation (vgl. Kubon 2021, 22), werden Wissenschaftler:innen – jenseits der professoralen Ebene – in dieser Logik als austauschbedürftige Ressource angesprochen.

Unter dieser Perspektive wird durch die bereits benannte Verstopfung der Stellen, Innovation in der Forschung verhindert. So kommt es zu einer «[...] Dequalifizierung, da man in dieser Auffassung schliesslich vom Innovator zur ‹Verstopfung› wird». (Kubon 2021, 28; Hervorh. im Origin.) Damit einher geht die Vorstellung, dass nur neue Wissenschaftler:innen für Innovationen sorgen können. Dabei wird verkannt, dass neben der Qualifikation in Hinblick auf das spezifische Forschungsthema der Qualifikationsarbeit auch Qualifikationen im Bereich des wissenschaftlichen Forschens und Arbeitens erworben werden. Durch das Sonderbefristungsrecht, das sich auf Grundlage der Qualifikationsphase begründen lässt und das den wissenschaftlichen Mittelbau mit Studierenden und Auszubildenden gleichsetzt, werden Aufgaben wie Lehre und Forschung, durch die diese Fähigkeiten und Kenntnisse erworben werden, ausgeblendet (vgl. Bahr, Eichhorn, und Kubon 2022, 26). Auf dieser Grundlage fusst die Argumentation, die Innovation auf Fluktuation gründet. Die Annahme, dass Innovationskraft kausal mit der Fluktuation der Arbeitskräfte zusammenhängt (vgl. Kubon 2021, 21), führt zu einer spezifischen Vorstellung von Wissenschaftler:innen als «*One Trick Pony*» (ebd., 20; Hervorh. im Origin.). Durch diese Annahme wird eine Wirklichkeit konstruiert, in welcher sich für qualifizierte Wissenschaftler:innen jenseits der professoralen Ebene kein sicherer Platz in der Wissenschaft findet. Wissenschaftler:innen sollen sich als austauschbedürftiges Material verstehen, das nur während Qualifikationsphasen eine relevante Rolle im Wissenschaftsbetrieb einnimmt. Ihnen wird damit eine Qualifikation zugemutet, die in einer ungewissen Zukunft im Wissenschaftsbetrieb mündet.

(3) Wie in dem Video des BMBF zu sehen ist, weiss Hanna, dass eine Karriere in der Wissenschaft frühzeitig geplant werden muss (vgl. BMBF 2018, 2:06-2:10 Min.). Der wissenschaftlichen Karriere wird damit eine Planbarkeit unterstellt, die im wissenschaftlichen Arbeitsalltag auf grundsätzliche Herausforderungen stösst und die prekären Beschäftigungsverhältnisse relativiert. Diesen Anforderungen entsprechend werden Beratungsangebote zur wissenschaftlichen Karriereplanung geschaffen, die die Selbstverantwortung der Wissenschaftler:innen adressieren. Es wird ihnen nahegelegt, sich eigenverantwortlich um die Karrierefortschritte zu kümmern und Eigeninitiative zu zeigen. Gleichzeitig geht mit dieser Ermutigung zur Selbstständigkeit die implizite Drohung einher, dass die Schuld des Scheiterns ausschliesslich bei den einzelnen Wissenschaftler:innen selbst liegt. Somit ist nicht mehr eine mögliche Unterfinanzierung oder auslaufende Forschungsförderungen das Problem eines Scheiterns der wissenschaftlichen Karriere, sondern eben die eigene unzureichende Planung. Diese durch das Video manifestierte Vorstellung des BMBF kann als Ausdruck einer neoliberalen Ordnung der Selbstverantwortung gelesen werden (vgl. Bröckling 2012, 136ff.).

Das Video des BMBF und die darin beinhalteten Regierungsweisen wurden zum Anstoss der Bewegung *#IchBinHanna*, in der die Beteiligten der fiktiven Figur des Videos ein Gesicht geben (vgl. Bahr, Eichhorn, und Kubon 2022, 16) und so selbst zu Hannas werden. Diese Bewegung soll im weiteren Verlauf anhand der im Vorherigen ausgeführten Strukturelemente einer kritischen Haltung, beginnend mit der *Störung*, eruiert werden.

Das Video des BMBF stellt zwar den Anstoss, nicht aber den kritischen Bezugspunkt von *#IchBinHanna* dar. Vielmehr zielt die Bewegung auf die Problematisierung der im Video impliziten Regierungsweisen. Kritik im hier verstandenen Sinne, so wurde bereits ausgeführt, ist nicht jenseits von Regierungsweisen zu verorten. Dementsprechend gilt es auch die Störung in diesen Regierungsweisen aufzusuchen. Sie ist, so die These, in den Aussagen und Sprachspielen des Videos zu finden, die den je eigenen Lebenswirklichkeiten widersprechen. In diesen Widersprüchen treten Momente der Störung auf. So sehen die Initiatoren Bahr, Eichhorn, Kubon die wenig wertschätzende Rhetorik des Videos, welche «Menschen nur als austauschbares Material» (Bahr, Eichhorn, und Kubon 2022, 16) kennt, als Anlass für ihre Einführung des *#IchBinHanna*. Weitere Momente der Störung werden unter dem *#IchBinHanna* beispielsweise als Posts auf der Plattform X (vormals Twitter) wie folgt verbalisiert:

Post 1:

«Innovation also = alle 3-6 Jahre alle rauschmeißen und komplett wieder von vorn beginnen». (@BlomeChristine 2021)

Post 2:

«Ich bin Gregor und verstopfe das System auf einer W3-Stelle. Deshalb bin ich auch so wenig innovativ. Schließlich, @BMBF_Bund, fördert Fluktuation die Innovationskraft.

#IchBinHanna und weiß nicht, wer sich solche Sätze ausdenkt.

Prekarität fördert Unsicherheit, nicht Innovation». (@GregorDobler 2021)

Post 3:

«In keiner anderen Branche wird es als «Verstopfung» bezeichnet, hochqualifizierte Mitarbeiter_innen zu halten. Auch von Profs sagt niemand, dass sie «verstopfen». Inwiefern ist es eine Chance, 12 Jahre prekär beschäftigt zu sein & mit 40+ zur Neuorientierung gezwungen zu werden?» (@AmreiBahr 2021)

Post 4:

«*#IchBinHanna* seit 2008

#HannaInZahlen

Dienstorte: 4

Anzahl der Verträge: 12
Anzahl der Verträge auf Teilzeit: 12/12
kürzester Vertrag: 3 Monate
längster Vertrag: 3 Jahre
Ende des letzten Vertrages: 02/2021
Verfallene Urlaubswochen: unzählige» (@bbbetweentheline 2021)

Es zeigt sich, dass die Begriffe des BMBF-Videos, wie dem der Verstopfung (siehe Post 3), der Innovation durch Fluktuation (siehe Post 1; Post 2), aber auch der Aussage, dass Wissenschaftler:innen nur rechtzeitig ihre Karriere planen müssen (siehe Post 4), bei den Verfassern der Posts zu Störungen führen. Die Tatsache, dass die Posts verfasst wurden, zeigt das Zulassen der Störung, welches die Unterbrechung von nahegelegten Definitionsmöglichkeiten als Wissenschaftler:innen durch die fiktive Figur Hanna initiiert.

Diese *Unterbrechungen* sollen im Folgenden näher beleuchtet werden, indem die Frage gestellt wird, welche Ordnungen und Definitionsmöglichkeiten im Kontext von *#IchBinHanna* durch vorangegangene Störungen unter anderem unterbrochen werden. Die Störung, welche durch das Sprachspiel der Verstopfung ausgelöst wird, kann zu einer Unterbrechung des Selbstverständnisses von Wissenschaftler:innen als sich permanent weiter zu qualifizierende Auszubildende führen. Da die Qualifizierung die Bedingung für das Sonderbefristungsrecht des WissZeitVG, welches dem normalen Arbeitsrecht entgegensteht, darstellt, findet eine Unterbrechung der Selbstverständlichkeit prekärer Arbeitsverhältnisse, durch die Wissenschaft nicht als *normale Arbeit* verstanden wird, statt (siehe z. B. Post 5). Mit dem Begriff der Verstopfung und dem damit für das Ziel der Innovationskraft verbundenen notwendigen Austausch des wissenschaftlichen Personals wird das Selbstverständnis von Wissenschaftler:innen thematisch. Wissenschaft wird in dieser Logik nicht durch Wissenschaftler:innen, sondern durch *Auszubildende* in der Qualifikationsphase betrieben. Damit wird einerseits das Verständnis der Qualifikationsphase an sich unterbrochen, befähigt sie doch scheinbar nicht dazu, Wissenschaftler:in zu sein. Andererseits wird mit der Selbstverständlichkeit der prekären Arbeitssituation, die mit dem Sonderbefristungsrecht des WissZeitVG einhergeht, gebrochen, da die Qualifikationsphase, die dieses rechtfertigt, keine zu sein scheint.

Die mit dem Sonderbefristungsrecht in der Lebenswirklichkeit einhergehende Unsicherheit, die sich unter anderem in unzähligen (kurzzeitig) befristeten Verträgen zeigt (siehe Post 4), kollidiert mit der Vorstellung der Planbarkeit einer wissenschaftlichen Karriere. Die in dieser Widersprüchlichkeit entstehende Störung kann zu einer Unterbrechung von neoliberalen Ordnungen im Sinne der Selbstverantwortung für den Karriereverlauf führen:

Post 5:

«@AmreiBahr In keiner anderen Branche wird es als ‹Verstopfung› bezeichnet, hochqualifizierte Mitarbeiter_innen zu halten. Auch von Profs sagt niemand, dass sie ‹verstopfen›.

Sonderbefristungsrecht muss weg! #Wissenschaft normale Arbeit!
@gew_bund @_verdi #BerlHG #IchbinHanna» (@HilmarPreu 2021)

Neben der Störung und der Unterbrechung bildet das *Experimentieren* das dritte Strukturelement einer kritischen Haltung, welches nun im Kontext von *#IchBinHanna* analysiert wird. Damit stellt sich die Frage: Auf welche Weise zeigt sich das Experimentieren bei *#IchBinHanna*? Viele (vor allem frühe) Posts unter dem *#IchBinHanna* sind in Form einer beschreibenden Darstellung der eigenen Situation innerhalb der wissenschaftlichen Beschäftigung verfasst. Diese beginnen oftmals mit den Worten ‹Ich bin (Name)› und enden mit dem *#IchBinHanna* (siehe z. B. Post 6). In dieser beschreibenden Darstellung findet ein Ins-Verhältnis-setzen zu dem Modell Hanna statt. Die Verfasser:innen der Posts werden selbst zu Versionen von Hanna und modifizieren damit die Idealbeschreibung von Hanna des BMBF-Videos. Im Schreiben der Posts machen sie somit nicht nur auf Widersprüchlichkeiten aufmerksam, sondern unterziehen diese Beschreibungen, welche wie aufgezeigt zugleich Regierungsweisen darstellen, einer Probe. Sie beziehen im Schreiben die im Video nahegelegten Definitionsmöglichkeiten auf ihre eigene Lebenswirklichkeit und damit auf eine *andere Hanna*. Somit eröffnet sich im Schreiben ein Experimentieren, in dem nach Stellen gesucht wird, an denen Veränderungen möglich und wünschenswert sind. In der beschreibenden Ins-Verhältnis-Setzung mit dem Modell Hanna werden die Aussagen des BMBF-Videos in ihren Widersprüchlichkeiten mit individuellen Situationen dargestellt.

Post 6:

«Ich bin Benjamin, 30 und habe nun meine vierte Stelle in 2 Jahren. Drei davon Stipendien ohne Sozialversicherung. Ohne meine jetzige Stelle hätte ich nicht einmal ALG I bekommen – trotz Promotion mit Auszeichnung. #IchbinHanna» (@bpaassen1 2021)

Viele Posts beziehen sich zudem auf die besondere Stellung der wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen auf dem Arbeitsmarkt. Sie fragen sich damit implizit, wie es wäre, wenn ein Arbeitsverhältnis in der Wissenschaft einem normalen Beruf und damit dem ‹normalen Arbeitsrecht› (BMBF 2018, 00:40 Min.) entsprechen würde (siehe z. B. Post 4). Es ist ein Experimentieren in dem Sinne, dass Verfasser:innen Gedankenspiele entwerfen, in denen so getan wird, als ob Wissenschaft kein Hobby

ist, sondern als Vollzeitjob mit geregelten Arbeitszeiten anerkannt und bezahlt wird. Damit entziehen sie sich zugleich einer Logik des dauerhaften Ausbildungsstatus und fordern zugleich Rechte für sich als Arbeitnehmer:innen ein.

Der *#IchBinHanna* unterscheidet sich qualitativ von vorangehenden Kampagnen, wie zum Beispiel *#95vsWissZeitVG* und *#unbezahlt*, dadurch, dass er die Online-Plattform X (Twitter) überschreiten konnte und auch in anderen sozialen Kontexten verhandelt wird (vgl. Bahr, Eichhorn, und Kubon 2022, 18f.). So wird der Hashtag auch in der im ZDFneo ausgestrahlten Sendung *MAITHINK X – die Show* mit dem Titel «Die Verstopfung der Wissenschaft – Wer ist Hanna» (Kässbohrer und Lienemann, 2022) aufgegriffen. In einem in dieser Sendung modifizierten Video (vgl. ebd., 25:35-27:15 Min.) wird auf die fiktive Figur Hanna des BMBF-Videos Bezug genommen. In der neuen videografischen Aufarbeitung werden Situationsbeschreibungen von Hanna, teilweise überspitzt, modifiziert. Dabei werden am Ende des Videos genaue Veränderungen angegeben, die darin bestehen, dass Hanna sich ein Ultimatum im System der Wissenschaft setzt (vgl. ebd., 27:09-27:13 Min.). Das Video stellt Hanna nicht weiter als fröhliche und unbekümmerte Doktorandin dar, sondern zeigt eine Beschreibung, in der es Hanna nicht gut geht und sie «eigentlich [...] keine Zeit zum Denken» (ebd., 26:04-26:06 Min.) hat. Entgegen der Planbarkeit der wissenschaftlichen Karriere, welche im BMBF-Video propagiert wird, zeigt es Hanna in einer hilflosen und unplanbaren Situation. Dass das modifizierte Video dem Video des BMBF ästhetisch und in der Rhetorik sehr ähnlich ist, zeigt auf, dass es mit den Ordnungen des BMBF-Videos experimentiert. Auch die Hinleitung zum modifizierten Video zeigt das Experimentieren auf. In dieser wird darauf hingewiesen, dass im Video etwas «korrigiert» (ebd. 25:32 Min.) wurde. Dabei werden die *Hannas* direkt angesprochen, mit der Hoffnung, dass diese sich im modifizierten Video besser repräsentiert sehen. (vgl. ebd., 25:30-25:35 Min.).

In den hier beschriebenen Weisen des Experimentierens wird versucht Widersprüchlichkeiten aufzuzeigen und zugleich zu entparadoxieren. Durch die Beschreibung der eigenen Lebenswirklichkeit und die Verbindung dieser Lebenswirklichkeiten durch den *#IchBinHanna*, werden Widersprüchlichkeiten zwischen der Idealbeschreibung Hannas durch das BMBF und der Lebenswirklichkeit ersichtlich. Sie finden ihren Ausdruck oftmals in Differenzen zwischen dem tatsächlichen Beruf der Wissenschaftler:in und dem dauerhaften Ausbildungsstatus durch die Qualifikationsphase sowie der Unvereinbarkeit von Eigenverantwortung und Unplanbarkeit der wissenschaftlichen Karriere. Die Posts und das modifizierte Video können dabei selbst wiederum Störungen verursachen und zu Unterbrechungen und Experimentierweisen führen. Die durch den *#IchBinHanna* entstehende Verbindung zwischen individuellen Lebenswirklichkeiten stellt eine gemeinschaftliche Problematisierung von scheinbar notwendigen Strukturen dar und kann damit als Ausdruck einer Haltung der Kritik im Kontext der Gemeinschaftlichkeit in einer Kultur der Digitalität interpretiert werden.

4. Ausblick

In den vorausgegangenen Kapiteln konnte gezeigt werden, dass Kritik als Haltung den Skill «Kritik» – verstanden als eine instrumentelle, neoliberal geprägte Fähigkeit der Problemlösung für gesellschaftliche Modernisierungsprozesse – überschreitet. Aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive ist Kritik vielmehr als eine Haltung, eine Lebensweise gefasst. In diesem Verständnis ist Kritik als eine immanent ansetzende Form zu verstehen, die kontingente Grundlagen aufdeckt und damit auf plurale Ordnungsmöglichkeiten verweist und diese offen hält. Kritisch sein, im Sinne einer Haltung, bedeutet in diesem Verständnis, offen zu sein für Störungen, also diese nicht sofort in – wie in Kapitel 2 gezeigt wurde – eine vorherrschende Ordnung zu überführen. Somit ist eine kritische Haltung durch eine Offenheit für Störungen geprägt. Durch und in dieser Offenheit ergeben sich Möglichkeiten der Unterbrechung von Ordnungen. In diesen kann mit neuen Ordnungen sowie Denk- und Handlungsweisen experimentiert werden, das heisst neue Möglichkeiten des Ordners erprobt werden. Somit ist Kritik jenseits einer Problemlösungsstrategie als Haltung zu fassen, die die Frage stellt, wie Menschen nicht dermassen selbstverschuldet unmündig sind. Dabei bleibt anzumerken, dass mit dem Verweis auf das Begriffsfeld der (Un-)Mündigkeit an dieser Stelle nicht eine Differenz zu Regierungskünsten artikuliert wird; noch soll deren kulturelle und historische Eingebundenheit sowie machtvolle Wirkung aus dem Auge verloren werden. Vielmehr gewinnt das Nichtdermassenunmündigsein, in dem hier vertretenen Verständnis, seinen Ausdruck im Prozess des kritischen Ins-Verhältnis-setzens und der damit verbundenen Störung, Unterbrechung und experimenteller Erprobung sich reproduzierender Ordnungen.

Mit dem Beispiel *#IchBinHanna* konnte jenseits einer methodischen Grundlegung gezeigt werden, wie die Strukturelemente der Störung, der Unterbrechung und des Experimentierens Analysekatoren für diverse hermeneutische, diskursanalytische wie auch qualitative Methoden eröffnen. Mit den erarbeiteten Analysekatoren wurde eine strukturelle Aufschlüsselung des Kritikbegriffs erarbeitet, der die Engführung des Kritikverständnisses in einer Kultur der Digitalität weitet. Am Beispiel von *#IchBinHanna* lässt sich damit eine Möglichkeit der Kritik als Haltung aufzeigen, die sich von der Kategorie der reinen Problemlösung abgrenzt.

Zusammenfassend findet Kritik bei *#IchBinHanna* nicht nur auf individueller, sondern auf kollektiver und gemeinschaftlicher Ebene statt. «Gemeinschaftliche Formationen» (Stalder 2017, 148) bestehen durch die Verwendung des Hashtags und sind losgelöst von weiteren sozialen Verbindlichkeiten. Dadurch ist der *#IchBinHanna* eine gemeinschaftliche kritische Problematisierung von Regierungsweisen und vermeintlich notwendigen Strukturen. In einer Kultur der Digitalität kommt der Gemeinschaftlichkeit im Anschluss an Stalder eine besondere und in Teilen auch neue Rolle zu. Neben veränderten Arbeitsweisen wie bei Wikipedia oder auch in Projekten wie dem freien Betriebssystem Linux (vgl. Stalder 2017, 252ff.), kann auch die

hier analysierte Bewegung *#IchBinHanna* als Ausdruck neuer Formen von Gemeinschaftlichkeit gelten, die erst in einer Kultur der Digitalität mit ihren Plattformen (X, Bluesky, Mastodon und Co.) möglich wird.

Bildungswissenschaftlich gerahmt ergeben sich daraus neu zu diskutierende Fragen nach emanzipativen Momenten in pädagogischer Praxis und Forschung. Modi der Gemeinschaftlichkeit gilt es in ihrer Bedeutung stärker in den Fokus zu rücken, um unter anderem subjektzentrierte Ordnungen des Fachs kritisch-reflexiv in den Blick zu bekommen.

Literatur

- Bahr, Amrei, Kristin Eichhorn, und Sebastian Kubon. 2022. *#IchBinHanna: Prekäre Wissenschaft in Deutschland*. Berlin: Suhrkamp.
- Bieri, Peter. 2012. «Wie wäre es, gebildet zu sein?». In *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*, herausgegeben von Heiner Hastedt, 228–240. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- BMBF. 2018. «Wozu dient das Wissenschaftszeitvertragsgesetz?». <https://web.archive.org/web/20210611160814/https://www.bmbf.de/de/media-video-16944.html>.
- Bröckling, Ulrich. 2007. *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich. 2012. «Der Ruf des Polizisten: Die Regierung des Selbst und ihre Widerstände». In *Diskurs – Macht – Subjekt: Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*, herausgegeben von Reiner Keller, Werner Schneider, und Willy Viehöver, 131–144. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93108-1_7.
- Bröckling, Ulrich, Susanne Krasmann, und Thomas Lemke. 2013. «Einleitung». In *Glossar der Gegenwart*, herausgegeben von Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann, und Thomas Lemke. 5. Aufl., 9–16. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bünger, Carsten. 2009. «Op-Positionen der Kritik: Reflexiver Widerstand zwischen Entunterwerfungspraxis und kritischer Gesellschaftstheorie». In *Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmung*, herausgegeben von Carsten Bünger, Ralf Mayer, Astrid Messerschmidt, und Olga Zitzelsberger, 147–160. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ehlers, Ulf-Daniel. 2020. *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>.
- Foucault, Michel. 2001. «Vorrede zur Überschreitung». In *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits: Band I. 1954-1969*. Bd. 1, herausgegeben von Daniel Defert und François Ewald, 320–342. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2005a. «Diskussion vom 20 Mai 1978». In *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits: Band IV. 1980-1988*. Bd. 4, herausgegeben von Daniel Defert und François Ewald, 25–43. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Foucault, Michel. 2005b. «Subjekt und Macht». In *Michel Foucault. Analytik der Macht*, herausgegeben von Daniel Defert und François Ewald, 240–263. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2005c. «Gespräch mit Ducio Trombadori». In *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits: Band IV. 1980-1988*. Bd. 4, herausgegeben von Daniel Defert und François Ewald, 51–119. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2005d. «Was ist Aufklärung?». In *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits: Band IV. 1980-1988*. Bd. 4, herausgegeben von Daniel Defert und François Ewald, 687–707. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2005e. «Was ist Aufklärung?». In *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits: Band IV. 1980-1988*. Bd. 4, herausgegeben von Daniel Defert und François Ewald, 837–848. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2010. «Was ist Kritik?». In *Kritik des Regierens: Schriften zur Politik*, herausgegeben von Ulrich Bröckling, 237–257. Berlin: Suhrkamp.
- Gelhard, Andreas. 2018. *Kritik der Kompetenz*. 3. Aufl. Zürich: Diaphanes.
- Kässbohrer, Hanna, und Sara Lienemann. 2022. «Die Verstopfung der Wissenschaft – Wer ist Hanna? MAITHINK X vom 3. April 2022 mit Dr. Mai Thi Nguyen-Kim». ZDF. <https://www.zdf.de/show/mai-think-x-die-show/maithink-x-folge-11-100.html>.
- Koller, Hans-Christoph. 1999. «Ungewissheit zur Sprache bringen: Zur Bedeutung der Rhetorik für eine postmoderne Theorie der Argumentation». In *Zur Theorie der Argumentation in der Pädagogik*, herausgegeben von Andreas Dörpinghaus und Karl Helmer, 170–185. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Kubon, Sebastian. 2021. «Frist first: Über die Entstehung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes und die Begriffe Innovation, Fluktuation und Qualifikation als ideologische Grundlagen und Dogmen». In *#95vsWissZeitVG: Prekäre Arbeit in der deutschen Wissenschaft*, herausgegeben von Amrei Bahr, Kristin Eichhorn und Sebastian Kubon, 12–32. Marburg: Büchner.
- Lemke, Thomas. 1997. *Eine Kritik der politischen Vernunft: Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*. Hamburg: Argument.
- Lemke, Thomas. 2019. «Eine andere Vorgehensweise: Erfahrung und Kritik bei Foucault». In *Foucault und das Politische: Transdisziplinäre Impulse für die politische Theorie der Gegenwart*, herausgegeben von Oliver Marchart und Renate Martinsen, 23–48. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22789-0_3.
- Lorey, Isabell. 2008. «Kritik und Kategorie: Zur Begrenzung politischer Praxis durch neuere Theoreme der Intersektionalität, Interdependenz und Kritischen Weisseinsforschung». In *Kritik und Materialität*, herausgegeben von Alex Demirovic, 132–148. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Lüders, Jenny. 2007. *Ambivalente Selbstpraktiken: Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839405994>.
- Makropoulos, Michael. 1998. «Foucaults Moderne». In *Zeitgenössische französische Denker: eine Bilanz*, herausgegeben von Joseph Jurt, 103–118. Freiburg im Breisgau: Rombach.

- Masschelein, Jan. 2003. «Trivialisierung von Kritik: Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken». In *Kritik in der Pädagogik: Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Dietrich Benner, Michele Borrelli, Frieda Heyting, und Christopher Winch, 124–141. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Meißner, Hanna. 2010. *Jenseits des autonomen Subjekts: Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839413814>.
- OECD. 2020. «OECD Lernkompass 2030: OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 Rahmenkonzept des Lernens». <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/oecd-lernkompass-2030-all>.
- Rieger-Ladich, Markus. 2004. «Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung». In *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, herausgegeben von Norbert Ricken und Markus Rieger-Ladich, 203–23. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-85159-8_11.
- Saar, Martin. 2017. «Die Form der Macht: Immanenz und Kritik». In *Vierzig Jahre «Überwachen und Strafen»: Zur Aktualität der Foucault'schen Machtanalyse*, herausgegeben von Marc Rölli und Roberto Nigro, 157–174. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839438473-008>.
- Schäfer, Hilmar. 2019. «Kritik als Praxis der Distanzierung: Zum sozialwissenschaftlichen Analysepotenzial von Michel Foucaults Spätwerk». In *Diskursanalyse und Kritik: Interdisziplinäre Diskursforschung*, herausgegeben von Antje Langer, Martin Nonhoff, und Martin Reisigl, 169–91. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02180-1_8.
- Simanowski, Roberto. 2018. *Stumme Medien: Vom Verschwinden der Computer in Bildung und Gesellschaft*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Stalder, Felix. 2017. *Kultur der Digitalität*. 3. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Thompson, Christiane. 2004a. «Diesseits von Authentizität und Emanzipation: Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer kritischen Ontologie der Gegenwart». In *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, herausgegeben von Norbert Ricken und Markus Rieger-Ladich, 39–56. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-85159-8_3.
- Thompson, Christiane. 2004b. «Foucaults Zuschnitt von Kritik und Aufklärung». In *Nach Foucault: Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*, herausgegeben von Ludwig A. Pongratz, Michael Wimmer, Wolfgang Nieke, und Jan Masschelein, 30–49. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80625-3_2.

Social-Mediaquellen

Post 1: @BlomeChristine (2021).

Veröffentlicht bei: <https://twitter.com/BlomeChristine/status/1402961162938036227>

Post 2: @GregorDobler (2021).

Veröffentlicht bei: <https://twitter.com/GregorDobler/status/1403019418318278662>

Post 3: @AmreiBahr (2021).

Veröffentlicht bei: <https://twitter.com/AmreiBahr/status/1476628798108049408>

Post 4: @bbbetweentheline (2021):

Veröffentlicht bei: <https://twitter.com/bbetweentheline/status/1436373040615641124>

Post 5: @HilmarPreu (2021).

Veröffentlicht bei: <https://twitter.com/HilmarPreu/status/1476636324157341700>

Post 6: @bpaassen1 (2021).

Veröffentlicht bei: <https://twitter.com/bpaassen1/status/1403021167074725897>

Autor:innen

Max Gröschner, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Systematische Bildungswissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Erziehungs- und Bildungstheorie, Machtanalyse, Governmentality Studies, Theorien der Subjektivierung, Bildungswissenschaft und Kritik.

Florian Krückel, Dr., ist akademischer Rat am Lehrstuhl für Systematische Bildungswissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Erziehungs- und Bildungstheorie unter Berücksichtigung postmoderner Medien- und Technikphilosophie. Gerahmt werden diese Forschungszugänge durch anthropologische Überlegungen unter einer digitalen Perspektive.

Manuel Neubauer, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Systematische Bildungswissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Schwerpunkte seiner wissenschaftlichen Arbeit sind Erziehungs- und Bildungstheorie, Bildungsprozesse in Ordnungen der Digitalität sowie Kulturalität und Interkulturalität.