
**Themenheft Nr. 38: Aneignung politischer Information in Social Media und Internet.
Forschungslage und medienpädagogische Implikationen**
Herausgegeben von Kai Hugger, Kai Kaspar und Lars Gräßer

Das (Un-) Wahre der Bildung **Zum Verhältnis von Autonomie, Fake News und Wahrheit**

Christian Leineweber

Zusammenfassung

Fake News beeinflussen die Aneignung politischer Informationen in Social Media und Internet sowie damit die Art und Weise der Konstruktion von Wirklichkeit und Erfahrung von Wahrheit. Der vorliegende Beitrag setzt sich mit dieser Beeinflussung auf Basis einer bildungstheoretischen Perspektive auseinander, die die Autonomie der Subjekte fokussiert. Ausgehend von der These, dass Autonomie auf sozialen Praktiken beruht, die Subjekte als Legitimation ihres eigenen Handelns anerkennen, wird das Phänomen der Fake News zunächst skizziert und mithin als Problemgegenstand beschrieben. Auf diese Weise kann ein medienpädagogisches Handlungsfeld abgesteckt werden. Innerhalb dieses Feldes werden auf der einen Seite Prinzipien der Autonomie unterlaufen, wodurch auf der anderen Seite neuartige Anforderungen an den Bildungsbegriff entstehen. Diese Anforderungen erwecken die Notwendigkeit eines sowohl affirmierenden als auch negierenden Welt- und Selbstbezugs der Subjekte, welches es anhand des Verhältnisses zwischen ‚Wahrheit‘ und ‚Unwahrheit‘ zu explorieren gilt.

The (Un-) Truth of Education. On the Relation between Autonomy, Fake News and Truth

Abstract

Fake news influence the acquirement of political information in social media and thus how we construct reality and experience truth. The present contribution deals with this influence from a perspective that focuses on subject's autonomy. Starting from the thesis that autonomy is based on social practices, the phenomenon of fake news will be first outlined and then described as a specific media-pedagogical topic. Within this topic, principles of autonomy are undermined on the one hand, which on the other hand places new demands on the concept of education. These demands are based on a both affirmative and negative world- and self-reference of the subjects, which will be explored through the relation between 'truth' and 'untruth'.

1. Einleitung

«Existenz ist Irrtum, sagt Oehler.» (Bernhard 1971, 46)

Der vorliegende Beitrag ist thematisch gerahmt durch die Frage, wie sich die Aneignung politischer Informationen durch die Strukturen des Internet verändert und welche Konsequenzen daraus für die Medienpädagogik resultieren. Dieser Frage wird im Folgenden mit einer bildungstheoretischen Perspektive begegnet, die einerseits davon ausgeht, dass Bildung als Zielkategorie subjektiver Aneignungsprozesse verstanden werden muss, und andererseits die damit verbundenen Möglichkeiten sowie Grenzen einer autonomen Lebensführung mit dem Phänomen der Fake News konfrontiert.

Wenn die folgenden Überlegungen also davon ausgehen, dass die Frage danach, was Bildung ausmacht, untrennbar im Zusammenhang mit den Begriffen der Autonomie und Aneignung zu denken ist, dann gilt es in einem ersten Schritt zunächst die zentralen Aspekte dieses Zusammenhangs zu klären. Der theoretische Rahmen dieser Klärung liegt in der Idee, dass das Ziel, das Leben selbstbestimmt und verantwortlich nach den eigenen (autós) Gesetzen (nómos) leben zu wollen (vgl. Sesink 2014, 152; Baecker 2018, 62), Subjekte voraussetzt, die als Teile sozialer Gefüge agieren und in diesem Sinne auf Basis sozialer Praktiken handeln. Autonomes Handeln ist folglich nur dann möglich, wenn sich Subjekte Kenntnisse über regelgeleitete sowie sozial validierte Gründe aneignen und diese als Grundlage ihres Handelns anerkennen.

Sofern es zutrifft, dass die Gesetze des Sozialen die Gründe des subjektiven Handelns liefern, scheint Autonomie dort in Frage gestellt zu sein, wo im gesellschaftlichen Zusammenleben Widersprüchlichkeiten auftreten. Daraufhin kann das Phänomen der Fake News in einem zweiten Schritt als Problemgegenstand gekennzeichnet werden, dessen Intention in der Konstruktion einer manipulierenden bzw. wahrheitsverzerrenden Wirklichkeit liegt. Auf diese Weise lässt sich zeigen, dass gegenwärtig eine zentrale Herausforderung subjektiver Aneignungsprozesse (sowohl im Politischen als auch im Allgemeinen) in den Widersprüchlichkeiten der Welt liegt. Es folgen in einem dritten Schritt Überlegungen zum Wahrheitsbegriff, mit denen diese Herausforderung reflektiert wird, so dass abschliessend die vermuteten Implikationen des hier Argumentierten für die Medienpädagogik formuliert werden können.

2. Autonomie und Aneignung aus Sicht der Bildungstheorie

Das Konzept der Autonomie ist mit zahlreichen Bedeutungszuweisungen besetzt: Autonom nennen wir beispielsweise Kollektive und Gemeinschaften (wie Staaten, Religionen und soziale Bewegungen), gesellschaftliche Funktionssysteme (wie Wissenschaft, Politik und Kunst) oder aber Subjekte und ihr Handeln (vgl. Merkel 2019, 58). Ausgehend von einem bildungstheoretischen Standpunkt ist der theoretische

Ort des Autonomiebegriffs ganz grundsätzlich über die Beziehung zwischen Subjekt und Welt abgesteckt (vgl. Leineweber 2020a, 38f.; 2020b, 33-41). Folglich ist Autonomie als die Fähigkeit oder das Vermögen der Subjekte zu bestimmen, sich in Bezug auf die Welt, in der sie leben, selbst Gesetze geben zu können, nach denen sie handeln und die sie selbst für richtig bzw. allgemeingültig halten: Autonomes Handeln zielt demzufolge auf eine selbstbestimmte Form des Lebens, das nach dem eigenen Willen gelebt wird (vgl. Rössler 2019, 13-31).

Ein derart subjektzentriertes Verständnis von Autonomie findet ihren theoretischen Ursprung in Immanuel Kants praktischer Philosophie und der damit intendierten Ausdifferenzierung des Prinzips der Sittlichkeit, ausgerichtet an universal gültigen Normen und Werten. In diesem Sinne ist die Autonomie der Subjekte als Gesetzgebung ihres Willens zu präzisieren, die auf die Fähigkeit abzielt, vernunftbegabt auf Basis moralischer Prinzipien zu handeln (vgl. Baumann 2000, 154). Paradigmatisch dafür schiebt Kant in seiner *Kritik der praktischen Vernunft*:

«Die Autonomie des Willens ist das alleinige Prinzip aller moralischen Gesetze und der ihnen gemäßen Pflichten; alle Heteronomie der Willkür gründet dagegen nicht allein gar keine Verbindlichkeit, sondern ist vielmehr dem Prinzip derselben und der Sittlichkeit des Willens entgegen. In der Unabhängigkeit nämlich von aller Materie des Gesetzes (nämlich einem beehrten Objekte) und zugleich doch Bestimmung der Willkür durch die bloße allgemeine gesetzgebende Form, deren eine Maxime fähig sein muß, besteht das alleinige Prinzip der Sittlichkeit. Jene Unabhängigkeit aber ist Freiheit im negativen, diese eigene Gesetzgebung aber der reinen, und, als solche, *praktischen Vernunft ist Freiheit im positiven Verstande.*» (Kant 1786/1995, 144; Hervorh. CL)

Obwohl diese Auffassung Kants grundlegend für einen aufgeklärten Autonomiebegriff zu verstehen ist, wird der damit entschieden festgelegte Fokus auf Moral in gegenwärtigen Diskussionen weitestgehend abgelehnt (vgl. Merkel 2019, 59). Ganz wesentlich führt diese ablehnende Haltung auf die in Georg W. F. Hegels *Grundlinien der Philosophie des Rechts* vorgetragene Idee zurück, dass eine primär moralisch konstituierte Autonomie lediglich auf der Übernahme bereits formalisierter Rationalitätskriterien beruht (vgl. Hegel 1821/2013, 251-254; darüber hinaus Menke 2018, 27), womit die Urteilsfähigkeit der Subjekte «von außen her» (Hegel 1821/2013, 252; ohne Hervorh.) kommt und daher konsequenterweise heteronom sein muss. Hegel thematisiert damit die Paradoxie, dass Kants Vorstellung von einer autonomen Freiheit der Subjekte durch Formalisierungen affiziert ist, die von ihnen selbst nicht hergebracht worden sind. Aufbauend auf dieser Paradoxie teilt Hegels Autonomiebegriff mit Kant den Gedanken an subjektive Freiheit, bricht jedoch mit der Annahme, dass sie ausschliesslich als moralische zu verstehen sei. Der Grundzug dieses Bruchs entfaltet sich darin, dass Hegel das autonome Subjekt als Teil sozialer Gefüge (z. B.

Familie, Klasse, Staat) denkt (vgl. ebd., 292ff), in denen er «die allgemeine Bestimmung des *Guten*» (ebd., 269; Hervorh. im Orig.) auf Basis intentionaler Handlungszusammenhänge für möglich hält. Wie sich mit Verweis auf die zeitgenössische Literatur der Sozialphilosophie anmerken lässt, können solche intentionalen Handlungszusammenhänge auch als Praktiken beschrieben werden (vgl. z. B. Jaeggi, 2014, 95-103; Menke 2018, 28), die eine Zweckdienlichkeit ineinandergreifender Handlungen abbilden und so als eine Art «Grundeinheit» (Menke 2018, 28) des Sozialen fungieren. Im Anschluss an Rahel Jaeggi heisst das:

«Im allgemeinsten Sinne sind Praktiken komplexe Tätigkeiten, in die wir alleine oder mit anderen zusammen involviert sind. Beispiele für Praktiken sind: beim Einkaufen an der Kasse anstehen, eine Banküberweisung tätigen, ein Abendessen für Freunde geben, ein Fest feiern, Fußball spielen, mit Kindern Verstecken spielen, ein Seminar leiten, eine Prüfung ablegen. Dinge mit unterschiedlich anspruchsvollem und unterschiedlich komplexem Charakter ganz verschiedener inhaltlicher Ausrichtung können also als Praktiken bezeichnet werden.» (Jaeggi 2014, 95)

Die empirische Anschlussfähigkeit der hier angeführten Beispiele konfrontiert mit der Einsicht, dass Hegels Erweiterung des Autonomiebegriffs vom Moralischen ins Soziale keinesfalls die kantische Paradoxie der Freiheit aufzulösen vermag, weil schlichtweg keine funktionierende Gesellschaftsform «ohne die Disziplinierung des Subjekts, also ohne Unfreiheit» (Menke 2018, 53) auskommen kann. Autonomes Handeln ist in diesem Sinne nur dann möglich, wenn sich das Subjekt in einer sozial etablierten Praxis bewegt, wenn es sich also, so Beate Rössler, in einem schon sozial abgesicherten und damit regelgeleiteten «Reich der Gründe» (Rössler 2019, 372; ohne Hervorh.) aufhält.

Eine Ausdifferenzierung dieser sozialen Abhängigkeit der subjektiven Autonomie gelingt schliesslich mit Hegels Theorie der Bildung, die auf der Idee basiert, dass sich Subjekte ausschliesslich «durch die Ausbildung [ihres] eigenen Körpers und Geistes» (Hegel 1821/2013, 122; ohne Hervorh.) emanzipieren können. Angespielt ist damit auf eine menschliche Befähigung, die Hegel als «*harte Arbeit*» beschreibt, welche sich übergreifend «gegen die Unmittelbarkeit der Begierde sowie gegen die subjektive Eitelkeit der Empfindung und der Willkür» (ebd., 345; Hervorh. im Orig.) richtet. Bildung ist folglich als die Weise zu verstehen, wie das Subjekt an seiner natürlichen und damit von Trieben dominierenden Existenz arbeitet, um sozial handlungsfähig zu werden. Implizit ist diesem Verständnis eine Doppelstruktur, die sich im Rückgriff auf eine Hegel-Interpretation Alexandre Kojèves wie folgt auslegen lässt:

«Die Arbeit verwandelt die Welt und zivilisiert oder bildet den Menschen. [...] In der Arbeit formiert er die Dinge und trans-formiert damit zugleich sich selbst; er formiert die Dinge und die Welt, indem er sich selbst transformiert und bildet; und er bildet und formt sich, indem er die Dinge und die Welt transformiert.» (Kojève 1947/1975, 42; ohne Hervorh.)

Wenngleich diesem Passus Kojèves eine Übersetzung vom Französischen ins Deutsche vorausging (vgl. Fetscher 1958, 10), so ist er begrifflich entscheidend, um eine Brücke zwischen dem Autonomiebegriff und der gegenwärtigen Bildungstheorie schlagen zu können, die es bekanntlich mit einem Begriff von Bildung als *Transformation des subjektiven Welt- und Selbstverhältnisses* zu tun hat (vgl. Marotzki 1990, 41ff; Kokemohr 2007, 15; Meder 2007, 123; Ricken 2007, 23; Koller 2012, 15ff; Jörissen 2015, 51). Bildung ist in diesem Sinne als Prozess bestimmt, der im Anschluss an Winfried Marotzkis *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie* auf solchen Entwicklungen der Subjekte basiert, «die sich auf Veränderungen von Interaktionsprinzipien und Erfahrung und damit auf die Konstruktionsprinzipien der Weltaufordnung beziehen» (Marotzki 1990, 41). Projiziert auf die Doppelstruktur des hegelianischen Arbeitsbegriffs geht es hier also um die subjektive Befähigung, durch gemachte Erfahrungen zu neuen Sichtweisen auf die Welt und anderen Formen des Seins in der Welt zu gelangen. Indem sich Subjekte ihre Welt «auf andere Weise zugänglich» (ebd., 43) machen, bilden sie eine Flexibilität auf bislang vertraute Gewohnheiten aus, so dass sich schliesslich Möglichkeiten veränderter Selbst- und Weltbezüge eröffnen (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 26).

Der Forschungslandschaft des transformatorischen Bildungsbegriffs zufolge, liegt der Anlass solch veränderter Selbst- und Weltbezüge in Krisenerfahrungen, das heisst in Konfrontationen der Subjekte mit Problemlagen, zu deren Bewältigung sich ihre bis dahin ausgeprägten Welt- und Selbstverhältnisse als unzureichend erweisen (vgl. Marotzki 1990, 25; Kokemohr 2007, 7; Koller 2012, 16). Diese Idee findet ihr Theoriefundament im Zusammenspiel zwischen der «These der Individualisierung» und der «These der Kontingenzsteigerung» (Marotzki 1990, 10 und 25). Während die Individualisierungsthese besagt, dass moderne Gesellschaftsformen mit einem erhöhten Spektrum an «Entwicklungs- und Freiheitsräume[n]» (ebd., 24) einhergehen, problematisiert die Kontingenzthese hingegen den daraus zwangsläufig resultierenden Sachverhalt, dass die Vervielfältigung von Möglichkeiten ein erhöhtes Mass an Orientierung abverlangt, weil jede getroffene bzw. zu treffende Entscheidung nur eine unter Vielen darstellt (vgl. ebd., 27). Bildung als Transformation thematisiert daher die Weise, wie sich Subjekte in der Welt orientieren und weckt gleichsam ein Gespür für die Vagheit damit verbundener Festlegungen.

Wenn der Bildungsbegriff so gesetzt ist, dann wird es schliesslich zur Frage, wie subjektive Orientierung im Modus der Kontingenz – etwas erscheint zwar richtig, aber ist prinzipiell auch anders möglich (vgl. Luhmann 1971, 53) – nach den Massstäben der Autonomie gelingen kann. Begreift man Autonomie daraufhin mit Hegel auf Basis regelgeleiteter und sozial etablierter Praktiken, so bedeutet autonomes Handeln zunächst nicht mehr, als das zu befolgen, was die Praxis vorgibt, in die das Subjekt qua sozialer Beziehung «eingesetzt» (Hegel 1821/2013, 269) ist. Christoph Menke bringt diesen Sachverhalt auf den Punkt, wenn er in seiner Hegel-Studie *Autonomie und Befreiung* konstatiert: «Man weiß, wie man handeln soll, wenn man weiß, wie schon gehandelt wird.» (Menke 2018, 30) Autonomie setzt folglich eine soziale Kohärenz voraus, die nicht individuell festgelegt ist, jedoch individuell übernommen werden kann. Solche Übernahmen werden von Menke im Anschluss an Hegel auch als Aneignungsprozesse bezeichnet (vgl. ebd.), durch die Subjekte die konstitutiven Gesetze sozialer Praktiken als die eigenen anerkennen: «In der Aneignung einer sozialen Praxis reproduziert das Subjekt sie als einen Zusammenhang von Gesetzen, die es als Gründe [seines eigenen Handelns, CL] anerkennen kann.» (ebd., 32) Das Subjekt eignet sich so Kenntnisse sozialer Zweckdienlichkeiten an, um einen «Zugang zu sich selbst» (Jörissen und Marotzki 2009, 24) zu eröffnen.

Bereits ohne eine empirische Ausdifferenzierung von Aneignung ist dem Begriff insofern eine emanzipatorische Kraft zuzuschreiben, als seine Grundidee darin liegt, soziale Gesetzmäßigkeit und individuelle Freiheit so miteinander zu verknüpfen, dass sie sich gegenseitig konstituieren (Menke 2018, 47).¹ In der Aneignung sozialer Praktiken liegt folglich der Ursprung des eigenen Handelns, denn «an einer Praxis teilzunehmen heißt, sich selbst durch Urteile zu regieren, die allein durch Gesetze begründet sind» (ebd., 31). Zusammenfassend lässt sich daher formulieren: Die Gesetze des Sozialen konstituieren die Gründe des subjektiven Handelns und Urteilens.

In strukturlogischer Hinsicht impliziert diese Formulierung für das Subjekt Sicherheit und Irritation zugleich. Denn auf der einen Seite erwirbt es im Prozess der Aneignung sozial anerkannte und etablierte Gründe für sein Handeln; auf der anderen Seite wird ebendieses Handeln jedoch just dort in Frage gestellt, wo sich soziale Praktiken als kontingent, also nicht eindeutig oder gar widersprüchlich erweisen. Soziale Praktiken weisen insofern einen «janusköpfigen Charakter» (Rössler 2019, 357) auf, als sie Autonomie sowohl ermöglichen als auch erschweren. Im Umkehrschluss ist ein Subjekt nur dann als autonom zu bezeichnen, wenn es mit sozialen Ambivalenzen umgehen kann (vgl. ebd., 63-94), wenn es sich also im Modus der Kontingenz dadurch emanzipiert, dass es über «Wünsche, Motive, Überzeugungen, Gefühle nachgedacht» und darauf basierend eine «Entscheidung aus eigenen Gründen

¹ Er erweist sich damit komplementär zu einem bildungstheoretisch anschlussfähigen Begriff von Aneignung, der auf einer erkenntnistheoretisch gesetzten Weltdeutung beruht, bei der sich die Bestimmung des subjektiven Selbst (oder: die Selbstbestimmung des Subjekts) durch die geistige Umstrukturierung einer *fremd* (Waldenfels) erscheinenden Welt eröffnet (vgl. Leineweber 2017, 22-26; 2020a, 41-43; 2020b 44-46).

getroffen hat» (ebd., 63). Ein solches Leben «gemäß den *eigenen* Ideen, Werten, Verpflichtungen» (ebd., 50; Hervorh. im Orig.) unterliegt letzten Endes der Paradoxie, dass die Freiheit der Subjekte (in Form einer Sicherheit über das eigene Handeln) unaufhaltsam von Zuständen eingeholt wird, in denen sie nicht wissen, wie zu handeln ist. Autonomie verharrt damit in letzter Konsequenz als normativer Anspruch an das Leben, der stetig von den kontingenten Ambivalenzen des Sozialen in Frage gestellt wird. Ein Nachdenken über das Gelingen individueller Autonomie impliziert somit zwangsläufig ein Nachdenken über ihr Scheitern im Sozialen. Die Autonomie des Subjekts steht folglich in einem unmittelbaren Zusammenhang mit gesellschaftlichen Problembeständen, was es im Folgenden anhand des Phänomens der Fake News zu konkretisieren gilt.

3. Fake News: Begriffseingrenzungen und Problemzuweisungen

Wenn Autonomie entlang des bisher Argumentierten bedeutet, auf der Basis von Aneignungsprozessen die konstitutiven Gesetze sozialer Praktiken als Maßstäbe des eigenen Handelns anzuerkennen, dann lässt sich ihr Scheitern unter anderem durch Manipulationen im gesellschaftlichen Zusammenleben erfassen (vgl. Rössler 2019, 50). Spitzt man in Anbetracht dieser Eingrenzungen die Betrachtungen auf die Aneignung politischer Informationen in Internet und Social Media zu, so scheint es im Folgenden geboten, Fake News zunächst als Phänomen einzugrenzen und anschließend als zentrales Problem des Autonomiebegriffs zu kennzeichnen.

Gemäss der erst kürzlich publizierten Analyse *Die Wahrheit schafft sich ab* von Romy Jaster und David Lanius ist beinahe jede(r) Dritte in der Bundesrepublik Deutschland davon überzeugt, «häufig oder regelmäßig Opfer bewusster Falschmeldungen zu sein» (Jaster und Lanius 2019, 8). Hierbei handelt es sich einerseits um eine Überzeugung, die ganz wesentlich aufgrund der Gemengelage von einem Wissen über enttarnte Lügen in medialen Berichterstattungen, der Erkenntnis über die Variabilität subjektiver Aussagen sowie nicht zuletzt Einblicken über propagandistische Verzerrungen realer Verhältnisse in der Historie der Menschheit erklärbar ist (vgl. Driesch 2015, 7). Andererseits ist auf den *common sense* unseres gegenwärtigen Zusammenlebens angespielt, dass es zunehmend schwieriger scheint, sich in der Mannigfaltigkeit verfügbarer Informationen zurechtzufinden. Einen Nährboden erhält diese Schwierigkeit zweifelsohne durch die Strukturen der sozialen Medien, die eine schnelle und gleichsam weitreichende Verbreitung von Nachrichten fernab qualitativer Prüfungen gestatten (vgl. Lanius und Jaster 2019, 47).

Ausgehend von diesen Prämissen legen Jaster und Lanius eine Definition vor, wonach Fake News in ihrem Kern ein «unwahres Bild der Wirklichkeit zeichnen» (ebd., 28), das sich entweder durch einen «Mangel an Wahrheit» oder einen «Mangel an Wahrhaftigkeit» (ebd., 32) konturiert. Verortet im Horizont der politischen

Informationsgebung öffnet sich so ein durchaus weitreichendes Feld, in dem sowohl grosse als auch kleine politische Akteure im Streben nach Macht (z. B. in Form der Beeinflussung von Wahlergebnissen) und im Bestreben nach Verunsicherung (z. B. in Form eines Misstrauens an Massenmedien) das Instrument der Fake News bemühen (vgl. ebd., 83-87). Es sind Bemühungen, die zuvorderst die «gezielte Desinformation einiger, in manchen Fällen auch großer Teile der Bevölkerung» intendieren, ausgehend von der Idee, dass sich individuelle Entscheidungen beeinflussen und Gesellschaften spalten lassen, wenn Fehlinformationen «unvereinbare Weltbilder und Bezugsquellen» (ebd., 92) generieren. Fake News unterliegen damit einer strategischen Absicht, die für die normative Idee der individuellen Autonomie prinzipiell problematisch, aber grundsätzlich nicht neu ist (vgl. ebd., 46). Denn der Sachverhalt, dass Informationen auch falsch sein könnten, ist im Grunde genommen ein genuin kommunikatives Problem, weil die Sprache ein willkürliches Medium ist (vgl. Rancière 1987/2009, 74-76), das Weltbilder nicht nur eint, sondern ebenso auch teilt (vgl. Luhmann und Fuchs 1989, 7).

Konkret verfolgen lassen sich die Formen und Dimensionen solch kommunikativ konstituierter Differenzen mit Dirk Baeckers *Studien zur nächsten Gesellschaft*, die auf der These beruhen, dass die Kommunikationsmedien der Sprache, der Schrift, des Buches und des Computers je für sich Steigerungen des menschlichen Erlebens und Handelns produzieren, welche sich im Verlauf der Menschheitsgeschichte nicht substituieren, sondern fortlaufend überlagern und damit auf vielfältige Weise komplementieren (vgl. Baecker 2007).² Baecker versteht diese These als Reaktion auf Niklas Luhmanns Theorie über *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (vgl. Luhmann 1998), in der die Idee geäußert wird, dass unsere gegenwärtige Form des Zusammenlebens «die Einführung von Schrift, Buchdruck und Computer nur überlebt hat, weil es ihr gelungen ist, so genannte Kulturformen des selektiven Umgangs mit dem durch die Medien produzierten Überschuss zu finden» (Baecker 2007, 10). Erläuterungsbedürftig für die vorliegenden Überlegungen ist zunächst, dass die auf Luhmann zurückführende Begriffsprägung des Sinnüberschusses auf der Paradoxie beruht, dass jede Sinnstiftung den Horizont für alternative Sinnstiftungen eröffnet (vgl. Luhmann 1998, 49f.). Bezogen auf die Möglichkeiten der Kommunikation resultiert aus dieser Paradoxie, dass Mitteilungen ganz grundsätzlich zu bejahen oder zu verneinen sind, dass also jeder Behauptung stets zugestimmt, aber ebenso widersprochen werden kann. In diesem Sinne liegt die Originalität der Sprache gerade darin, dass sie (inter-) subjektive Interpretationsspielräume eröffnet. Worte bedeuten daher stets «mehr, als in jeder denkbaren Situation kontrolliert werden kann», denn mit ihnen herrscht eine prinzipielle Unklarheit darüber, wer was wann über wen (und überhaupt wahrhaftig) sagt (Baecker 2007, 169).

2 Für vorausgegangene Auseinandersetzungen mit dieser These im Kontext der Transparenz, der digitalen Bildung und der (sozialen) Komplexität des Technisch-Medialen vgl. Leineweber 2017 (Transparenz), Leineweber 2020a (digitale Bildung) und Leineweber 2020b (Komplexität).

Nun findet sich dieser sprachliche Sinnüberschuss in der Historie der Menschheit erstmals dort potenziert, wo mit dem Medium der Schrift ein Festhalten verbaler Referenzen möglich wurde (vgl. ebd., 160-164). Mittels aufgeschriebener Worte, Sätze, Rechnungen, Gedichte oder Texte entsteht demnach erstmals eine kommunikative Nachhaltigkeit (vgl. Luhmann 1998, 318f.), die einen wiederholbaren Zugriff auf Übermitteltes gestattet, dabei jedoch gleichsam einen «erfahrbaren, durch Kommentare unterschiedlich variierbaren Unterschied von Vergangenheit und Zukunft» (Baecker 2014, 134) generiert. Wenn die Schrift also beeinflusst, wie über Vergangenes berichtet wird und welche zukunftsprägenden Meinungen einzuholen sind, dann handelt es sich um eine Entwicklung, die sich schliesslich mit dem Buchdruck – z. B. via Flugblätter, Zeitungen, Akten oder eben auch Bücher – massenhaft vollzieht und weiträumig verbreitet, so dass Subjekte auf immer vielfältigere Weise Meinungen einholen können, um die jeweils vorherrschende Haltung radikal in Frage zu stellen (vgl. Baecker 2007, 164-169). Der Buchdruck erweitert in diesem Sinne ein zweites Mal den Differenzcharakter des Sprachlichen, als er neue Formen der Kritik ermöglicht (vgl. ebd., 165), die nicht auf einer schriftlichen «Form der Fixierung von Interaktion» beruhen, sondern ebenso eine «Alternative zur Interaktion» (Esposito 2002, 184) anbieten. Es ist eine Alternative, die sich zuletzt durch den Computer um technische Zeichen- und Symbolvermittlungen ergänzt findet, über die sich im Feld globaler Vernetzung zunehmend Maschinen auf Basis eigenständig rechnender Algorithmen «an der Kommunikation unter Menschen» (Baecker 2018, 20) im Internet und in Social Media-Applikationen beteiligen. Die Besonderheit des Computers liegt infolgedessen in seiner Charakteristik als *black box*, deren kommunikatives Handeln immer weniger nachvollziehbar, aber immer mehr der menschlichen Kommunikation angepasst scheint (vgl. Baecker 2007, 169ff).

Bezieht man den hier vorgelegten historischen Abriss zu den kommunikativen Differenzierungspotenzialen von Sprache, Schrift, Buch und Computer nun auf die von Jaster und Lanius angebotene Definition von Fake News als Nachrichten, die die Zeichnung eines unwahren Bildes der Wirklichkeit intendieren, so gibt sich ein Untersuchungsgegenstand zu erkennen, der auf insgesamt *vier Aspekten* aufbaut: *erstens* auf der Möglichkeit der sprachlichen Lüge, *zweitens* auf der Möglichkeit der schriftlichen Nachhaltigkeit in Form von Erinnerung und Vorausschau, *drittens* auf der gedruckten Vielfalt variierender Meinungen und *viertens* auf der Beteiligung programmierbarer und damit potentiell auch instrumentalisierbarer Maschinen an Kommunikation. Fake News markieren folglich ein kommunikatives Feld, das nicht nur «von redenden, druckenden, sendenden und postenden Menschen, sondern auch von registrierenden, protokollierenden, verknüpfenden und rechnenden Maschinen» (Baecker 2018, 54) bespielt wird. Daraus resultiert eine Struktur, die Fake News als soziales Phänomen eingrenzt und gleichsam die Bedingungen dadurch möglicher Ambivalenzen andeutet.

Eine solche Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes lässt grundsätzlich auch nach ihrer Bedeutung für die Idee der Autonomie fragen. Mit dieser Frage wird erwähnenswert, dass Baeckers *Studien zur nächsten Gesellschaft* in ihrem Ursprung eine «Theorie der Mediengesellschaft» (Baecker 2013, 265) intendieren, deren Pointe darin liegt, dass Sprache, Schrift, Buchdruck und Computer jeweils eine Qualität an Sinnüberschuss produzieren, die bis dato tradierte Strukturen einer Gesellschaft überfordert und damit neu geartete Umgangsformen erfordert (vgl. Baecker 2007, 7-10). Baecker spielt diese Pointe insgesamt in *vierfacher Hinsicht* durch (vgl. ebd., 156-172) und verweist in diesem Sinne *erstens* darauf, dass die Einführung der Sprache zunächst Formen tribaler Stammesgesellschaften bedingte, innerhalb derer die Bedeutungsvielfalt von Worten durch Grenzen «räumlich geordnet» wurde, so dass eine Regulation darüber möglich war, «wer was wann mit wem worüber reden» (Baecker 2014, 132f.) konnte. In Ergänzung dazu bedingte die Einführung der Schrift *zweitens* die antike Hochkultur, die dem erfahrbaren Unterschied von Vergangenheit und Zukunft mit der griechischen Idee der Teleologie eine Ordnung entgegenbrachte, in der jeder Mensch – gemessen an «Herkunft, Ehre und Geschick» (Baecker 2018, 68) – einen angemessenen Platz in der Gesellschaft erhielt. Die Einführung des Buchdrucks bedingte schliesslich *drittens* eine Ausformung moderner Gesellschaftsstrukturen, die mittels einer «Ausdifferenzierung funktionaler Teilsysteme wie Politik, Wirtschaft, Religion, Recht, Kunst, Erziehung und Massenmedien» (Baecker 2014, 136) auf Meinungsvariationen und damit mögliche Formen der Kritik antworteten. Der damit einhergehende Anspruch auf Wahrhaftigkeit ist vor allem mit der von Luhmann hervorgehobenen Orientierung an binären Codes (z. B. Transzendenz/Immanenz, gut/schlecht oder eben wahr/unwahr) zu untermauern, die Kommunikation auf Basis der Einheit funktionaler Kommunikationssysteme in Form eigens erhobener Perspektiven auf die Welt organisieren lassen (vgl. Luhmann 1992, 167-270; 1998, 111-120; 2000, 126f.; 2008, 56-162). Eine damit intendierte Kanalisierung von differierenden, sich möglicherweise kritisch hinterfragenden Perspektiven findet sich schliesslich *viertens* mit den (Kommunikations-) Möglichkeiten des Computers konfrontiert, die zum heutigen Stand mit Baecker die Vermutung zulassen, dass die Strukturen einer die Moderne ablösenden, nächsten Gesellschaftsform «nicht mehr die funktionale Differenzierung, sondern das Netzwerk» (Baecker 2018, 26) sei.

Naturgemäss handelt es sich hier um eine gesellschaftstheoretische Vermutung, die an dieser Stelle nicht weiter zu vertiefen ist, in erster Linie deshalb, weil ihr argumentatives Fundament *drei wegweisende Orientierungen* hinsichtlich des Verhältnisses von Autonomie und Fake News bereithält. Hervorzuheben ist demnach *erstens*, dass die Lüge zwar prinzipiell mit dem Auftreten der Sprache denkbar wurde, ein Anspruch auf Wahrheit allerdings erstmals innerhalb moderner Gesellschaftsstrukturen in Form variierender Möglichkeiten der Kritik erhoben werden konnte. Unter dieser Voraussetzung ist *zweitens* bemerkenswert, dass Autonomie – ideengeschichtlich

basierend auf der Philosophie des Deutschen Idealismus – ein genuin moderner Begriff ist, in dessen Konstitution immer auch das kritische und womöglich wahrhaftige Verhältnis des Subjekts zur Welt bzw. zu den Themen der Gesellschaft (oder mit Luhmann und Baecker gesprochen: zu den funktionalen Einheiten kommunikativer Systeme) mitschwingt. Übergreifend und *drittens* führt dies schliesslich zur der Frage nach dem Verhältnis von Autonomie und Kritik unter den Auspizien der Wahrheit.

4. Autonomie und Kritik, oder: Zum bildungstheoretischen Verhältnis zwischen Wahrheit und Unwahrheit

Im Begriff der Kritik liegt eine Antwort auf die Problemstellungen der Autonomie begründet. Seine Intention liegt darin, die Heteronomie der Welt als Massstab des individuellen Handelns anzuerkennen. Vom griechischen Wort *krinein* (richten, trennen, unterscheiden, entscheiden) abgeleitet, verweist der Begriff auf die Fähigkeit, einen Sachverhalt (alternativ: einen Gedanken, eine Situation usw.) auf Basis von Unterscheidungen zu beurteilen, um so Entscheidungen treffen zu können (vgl. Koselleck 1976, 81-104, 132-157; Niesyto 2012, 48).

Wenn einerseits mit Theodor W. Adorno gilt, dass der neuzeitliche Begriff der Vernunft mit Kritik gleichzusetzen ist (vgl. Adorno 1969, 11), und Vernunft andererseits im Anschluss an Kant als jenes «Vermögen» verstanden werden muss, «welches die Prinzipien der Erkenntnis a priori an die Hand gibt» (Kant 1781/1995, 62; ohne Hervorh.), dann liegt die Schlussfolgerung nahe, dass die Natur des Kritischen eine erkenntnistheoretische ist. Es lohnt daher zunächst, intensiver über die Frage nachzudenken, inwiefern die Begriffe der Kritik und der Wahrheit in Beziehung zueinanderstehen. Wegweisend für eine Antwort auf diese Frage liest sich zunächst der in Michel Foucaults Vortrag *Was ist Kritik?* an Kant anschliessende Gedanke, dass sich die kritische Kraft des Programms der europäischen Aufklärung in einer mindestens dreifachen Beziehung zur Wahrheit zu vollziehen hat:

«Wahrheit verstanden als Dogma; Wahrheit auch insofern, als diese Lenkung eine spezielle und individualisierende Erkennung der Individuen impliziert; und schließlich insofern, als diese Lenkung sich als eine reflektierte Technik entpuppt, die allgemeine Regeln, besondere Erkenntnisse, Vorschriften und Methoden für Untersuchungen, Geständnisse, Gespräche usw. enthält.» (Foucault 1992, 10)

Das erkenntnistheoretische Fundament auf dem Foucaults Gedanke steht, lässt sich im Weiteren mit der Einsicht untermauern, dass das Wort *Wissen* in starker Relation zur Semantik des Wortes *Wahrheit* steht (vgl. Stehr 1994, 19). In der deutschen Sprache findet diese Relation in erster Linie durch das Wort *Licht* ihren Ausdruck. Im Licht, so z. B. Hans Blumenberg, «artikuliert sich das Seiende des Kosmos, als

verstehbare, einsichtige Ordnung. Wahrheit ist das, was «einleuchtet.» (Blumenberg 1953/2015, 52; ohne Hervorh.) Nicht zuletzt hat Martin Heidegger in *Die Frage nach der Technik* darauf aufmerksam machen können, dass insbesondere das Zusammenspiel zwischen Technik und technischer Praxis (*téchne*) auf eine Potenzierung der sachlichen und dinghaften Welt abzielt, in der stets auch ein weltgestaltendes «Poietisches» und welterkennendes «Entbergen» (Heidegger 1953/2000, 14) mitschwingt. Auf einer sehr grundsätzlichen Ebene subsumiert Heidegger damit die Genese von Neuem im Begriff des *Entbergens*, dessen Herkunft er letztlich auf das altgriechische Wort *aletheia* und das römische Wort *veritas* zurückführt, die beide auf die Göttin der Wahrheit verweisen (vgl. ebd., 13f.). Das *Entbergen*, so Werner Sesink im Anschluss an Heidegger, gibt sich demnach als die «Wahrheit alles Seienden» zu erkennen: «Alles, was ist, ist, weil es entborgen ist.» (Sesink 2012, o. S.) Gerade die mit der Entfesselung der Produktivkräfte anvisierte Gestaltbarkeit der Welt auf Basis einer «Reichweitenvergrößerung» (Rosa 2018, 14) des individuellen und kollektiven Handelns erweist sich so als eine paradigmatische «Weise des Entbergens», die sich dort vollzieht, «wo Unverborgenheit, [...] wo Wahrheit geschieht» (Heidegger 1953/2000, 14f.). Mit Rückgriff auf den historischen Sachverhalt, dass die Bestrebungen der industriellen Revolution und die Bewegungen der intellektuellen Aufklärung Europas nur als Einheit zu denken sind (vgl. Sesink 2014, 138f.), erhält Heideggers Betrachtung schliesslich ihr Gewicht, indem sie betonen lässt, dass die Wahrheit in einer engen Verbindung zum menschlichen Streben nach Erkenntnis und Freiheit steht (vgl. Leineweber 2020b, 164).

In Anbetracht dieser kursorisch aufgeworfenen Schlaglichter mag es nicht weiter überraschen, dass in unserem gegenwärtig etablierten Sprachgebrauch Wahrheit und Wissen oftmals gleichgesetzt werden, dass Wissen also *eo ipso* für sich in Anspruch nimmt, «wahres Wissen» zu sein (Luhmann 1992, 167). Fundiert ist diese Inanspruchnahme ganz wesentlich durch die Unterscheidung von *Wissen* (als Substantiv) und *wissen* (als Verb), der in (sowohl subjekt- als auch bildungs-) theoretischer Hinsicht die Beziehung zwischen Subjekt und Welt zugrunde liegt: Wissen ist der Gehalt dessen, was Subjekte in der Welt wissen (vgl. Sesink 2004, 141). Geht man unter dieser Prämisse davon aus, dass die Welt auf Basis von Daten und Fakten erfahrbar ist, die dann eine informierende Wirkung auf das Subjekt haben, wenn sie einen Unterschied machen (vgl. Bateson 1970/1994, 582), dann ist es möglich, dem Wissensbegriff eine Fremd- und Selbstreferenz zuzuweisen, um folglich zwischen einem objektiven und subjektiven Wissen unterscheiden zu können (vgl. Sesink 2004, 141f.). Demzufolge liegt in der Fremdreferenz bzw. im objektiven Charakter des Wissens eine Geltung begründet, die prinzipiell unabhängig vom Subjekt besteht, aber ebenso vom Subjekt durch die Entfaltung selbstreferentieller Zusammenhänge angeeignet werden kann. Objektives Wissen ist damit als eine Form des Wissens charakterisiert, das sich in erster Linie durch Nachvollziehbarkeit und Übertragbarkeit behauptet; es enthält so

nicht nur Aussagen über die Gegebenheiten der Welt, sondern zugleich «die Gründe ihres Zutreffens» (ebd., 142; ohne Hervorh.). Dies lässt schliesslich erkennen, dass die «Ununterscheidbarkeit von Wissen und Wahrheit» vordergründig durch eine objektive Gültigkeit abgesichert ist, der Vermittlungsprozesse (sogenannte Objektivationen) in Form individueller oder kollektiver Prüfungen vorausgehen, so dass ein «Geprüftsein des Wissens» unter den «Anforderungen [...] der ›Wahrhaftigkeit‹» (Luhmann 1992, 167) unterstellt werden kann.

Sowohl das oben dargelegte Verständnis von Autonomie als eigene Gesetzgebung des Subjekts auf Basis sozialer Praktiken als auch ein Begriff von Bildung als Transformation des subjektiven Welt- und Selbstverhältnis basieren auf der gleichsam fremd- wie selbstreferentiellen Konstitution des Wissens. Auf der einen Seite setzt Autonomie voraus, dass das Subjekt zu einer rationalen Abwägung und Urteilsbildung auf der Grundlage eines Wissens, das als wahr anerkannt wird, fähig ist: nur wer sich mit sozial validierten Inhalten identifiziert und in ihrem Sinne handelt, kann als autonom bezeichnet werden (vgl. Rössler 2019, 265). Grenzt man diese Befähigung auf der anderen Seite mittels eines Begriffs von Bildung ein, der auf der Konfrontation des Subjekts mit Krisenerfahrungen beruht, zu deren Lösung sich das bisherige Welt- und Selbstverhältnis als nicht mehr ausreichend erweist, so ist daraus zu schlussfolgern, dass der Ursprung von (autonomer) Bildung in der Überwindung von Unwissenheit bzw. – um mit Marotzki zu sprechen – «Herstellung von Bestimmtheit» (Marotzki 1990, 153) liegt. Die Betonung muss hier auf *Ursprung* liegen, denn wie gerade die strukturelle Bildungstheorie betont, ist es bei Bildung mit der blossen «Überführung von Unbestimmtheit in Bestimmtheit» (Jörissen und Marotzki 2009, 20) noch nicht getan, weil jede Herstellung von Bestimmtheit neue Bereiche der Unbestimmtheit eröffnen kann (vgl. Marotzki 1990, 153; Jörissen und Marotzki 2009, 21). Bildung lebt folglich von einem «Spiel mit den Unbestimmtheiten» (ebd.), dessen Regeln im Grunde genommen auf der erkenntnistheoretischen Paradoxie fussen, dass jede Form des Wissens einen Zugang zu dem schafft, was man noch nicht weiss (vgl. Leineweber 2020b, 129), dass die Welt immer aus einer bekannten und einer unbekanntem Seite besteht (vgl. Luhmann 1992, 168), dass der «Stein der Weisen» genau genommen immer nur ein «Sandkorn unter Millionen anderen» (Baecker 1988, 329) sein kann.

Um die Bedeutung dieser Paradoxie in aller Konsequenz für die Frage nach der Autonomie des Subjekts verstehen zu können, ist von Interesse, dass Marotzki den Grundmodus des unbestimmten Spiels von Bildung mit dem Begriff der «tentativen Wirklichkeitsauslegung (man könnte auch von tentativer Wirklichkeitsinterpretation oder -verarbeitung sprechen)» (Marotzki 1990, 145; ohne Hervorh.) charakterisiert. Darunter versteht er im Anschluss an Rainer Kokemohr die Genese

«eines (subjektiven) Wissens, dessen intersubjektive Anerkennung nicht von vornherein gegeben ist. Gerade das intersubjektiv Unsichere, der Sachverhalt, daß mit einer Zustimmung, Beipflichtung und Unterstützung nicht prima facie zu rechnen ist; der Sachverhalt, daß dieses Wissen gleichsam unabhängig von einer Begründungsverpflichtung generiert wird, ja dieser auch gar nicht nachkommen könnte, man also in den Schutz des Berufens auf unbestreitbare Geltungsansprüche nicht eintreten kann; der Sachverhalt, daß die Generierung dieses Wissens gleichsam experimentelle Züge trägt, all dies bezeichnet das Adjektiv *tentativ*.» (ebd.)

Deutlich wird so, dass die Bildung des Subjekts nicht ausschliesslich durch rationale Mittel realisierbar ist (vgl. Pietraß 2014, 368). Zwischen Autonomie und Bildung besteht insofern eine Spannung, als Autonomie bedeutet, sich auf eine subjektiv anerkannte Wahrheit zu verlassen, während Bildung für sich beansprucht, nach der Wahrheit zu suchen. Wenn der Begriff der Tentativität dabei im Besonderen betont, dass bildende Suchbewegungen weder nach einheitlichen Regeln verlaufen noch endgültig abzuschliessen sind, dann verlangt dies letztlich nach Kritik, das heisst im oben eingeführten Sinne, nach der Möglichkeit eine Entscheidung zu treffen. In der kritisch konstituierten Entscheidung des Suchens, so lässt sich mit Sesink festhalten, «wird ein geistiger Spiel- und Freiraum geschaffen und offen gehalten, in dem der Einzelne gedanklich durchspielen kann, welche Möglichkeiten und Alternativen einer begrifflichen Bestimmung der Welt «es gibt» bzw. gefunden, erfunden und versuchsweise angenommen werden können» (Sesink 2016, 215). Folglich ist zu konstatieren, dass die anerkannte Wahrheit des Wissens immer einer «Vorläufigkeit der eigenen Weltsicht» (Jörissen und Marotzki 2009, 19; ohne Hervorh.) unterliegt, die «aufs Engste mit der individuellen Lebensgeschichte verbunden» (Sesink 2016, 215) ist und von neu auftretenden Lebensumständen immer wieder in Frage gestellt wird bzw. gestellt werden kann. Im Kontext von Bildung ist Wissen damit stets vorübergehend bestimmt, aber langfristig unbestimmt. Will das Subjekt prüfen, ob sein Wissen wirklich wahr ist, muss es dessen selbstreferentielle Relativität anerkennen und mittels einer fremdreferentiellen Distanz beobachten (vgl. Luhmann 1992, 169f.). Kritik heisst in diesem Sinne die Prüfung von Wissen mit der Unterscheidung von Wahrem (selbstreferentiell) und Unwahrem (fremdreferentiell) (vgl. ebd.; Knaus 2018, 92).

Die Pointe dieser Theoretisierung liegt schliesslich darin, dass die Unterscheidung von bestimmt/unbestimmt und von wahr/unwahr im Horizont von Autonomie, Bildung, Wissen und Kritik quer zueinanderstehen. Kreuzt man beide Unterscheidungen, dann entsteht eine neue theoretische Perspektive, die mit einem finalen Rückgriff auf das Phänomen der Fake News exploriert werden kann.

5. Schlussfolgerungen

Nach dem bisher Argumentierten basiert die Idee der Autonomie darauf, soziale Gesetzmässigkeit und individuelle Handlungsfähigkeit zu vereinen. In der Aneignung sozialer Praktiken liegt der Ursprung des eigenen Handelns in Form einer Anerkennung und Reproduktion gesellschaftlicher Kohärenz begründet. Autonomie setzt daher Subjekte voraus, die auf der Grundlage eines als wahr anerkannten Wissens zu einer rationalen Urteilsbildung fähig sind. Projiziert man dieses Verständnis auf einen Begriff von Bildung als Transformation des subjektiven Welt- und Selbstverhältnisses, so ist zu betonen, dass sich mit jeder Anerkennung von Wissen, das heisst, mit jeder Herstellung von Bestimmtheit immer auch neue Bereiche der Unbestimmtheit eröffnen. Die Welt der Subjekte besteht so stets aus einem bekannten und einem unbekanntem Bereich; sie ist kontingent, weil alles, was uns als gegeben erscheint, sich prinzipiell auch als anders erweisen könnte. Wenngleich die Ideen der Autonomie und Bildung im Zuge der europäischen Aufklärung eng miteinander verflochten zu denken sind, ist insofern eine Spannung zwischen beiden Begriffen auszumachen, als Autonomie bedeutet, sich auf eine subjektiv anerkannte Wahrheit des Sozialen einzulassen, während Bildung für sich beansprucht, im Modus der Unbestimmtheit nach einer bestimmenden Wahrheit zu suchen. Unter solchen Gegebenheiten resultiert aus der Aneignung sozialer Praktiken für das Subjekt stets Sicherheit und Irritation zugleich: auf der einen Seite erwirbt es eine regelgeleitete und sozial validierte Festigung seines individuellen Handelns; auf der anderen Seite wird dieses Handeln dort in Frage gestellt, wo sich das Soziale als kontingent erweist.

Dieses differente Verhältnis aus Sicherheit und Irritation wird grundsätzlich durch das Phänomen der Fake News bespielt, dessen Intention in der Konstruktion einer manipulierten bzw. wahrheitsverzerrenden Wirklichkeit liegt. Um die damit einhergehenden Probleme gerade auch für das Feld der politischen Informationsgebung in den Blick zu bekommen, seien noch einmal Jaster und Lanius zitiert:

«Durch Fake News entwickeln Menschen ein verzerrtes oder falsches Bild der Wirklichkeit. Probleme, die gar nicht so groß sind, ziehen überproportional viel Aufmerksamkeit auf sich, während andere, drängendere Probleme es nicht auf die politische Agenda schaffen. Fehlinformierte Menschen treffen schlechte Entscheidungen, Gesellschaften driften auseinander, weil unterschiedliche Gruppen unvereinbare Weltbilder und Bezugsquellen haben. Menschen verlieren aus dem Blick, wem sie noch glauben können. Diese Verwirrung führt dazu, dass sich ganze Bevölkerungsgruppen von den bisherigen Leitmedien abwenden und zweifelhaften Akteuren zuwenden.» (Jaster und Lanius 2019, 93)

Auf einer allgemeinen Ebene ist daraus zu schlussfolgern, dass Fake News die Probleme von Autonomie und Bildung von der Frage, was subjektiv als wahr anerkannt und angeeignet werden kann, hin zu der Frage verlagern, was überhaupt objektiv vorliegt. Selbstreferentiell gestiftete Wahrheit wird auf diese Weise mit fremdreferentieller Unwahrheit konfrontiert. Die medienpädagogische Konsequenz, die daraus augenscheinlich resultiert, liegt in einer medienkritischen Haltung. In Anbetracht des oben ausgearbeiteten Sachverhalts, dass Fake News zwar generell kein neues Problem darstellen, allerdings gerade über Social Media einerseits immer schneller verbreitet und andererseits durch eigenständig rechnende Algorithmen zunehmend unkontrollierbarer instrumentalisiert werden können, hat Franz Josef Röhl (2018) jüngst gefordert, dass bereits Kinder zwischen guten und schlechten Quellen zu unterscheiden haben. Röhl versteht eine solche Fähigkeit als «Quellenkompetenz», die es ermöglichen soll, die «Herkunft und Relevanz von Quellen» (Röhl 2018, 43) zu beurteilen. Notwendig dafür sei «eine Haltung des Zweifelns» (ebd.), die mediale Inhalte und Artefakte konsequent auf ihre Ursprünge hinterfragt. In aller Grundsätzlichkeit lässt sich mit Adorno auch formulieren: «Wohl aber ist beim Wort zu nehmen, was den Worten geschah.» (Adorno 1963, 7)

Eine solche Haltung liest sich in der Diktion Dieter Baackes als notwendiges Element der kritischen Dimension von Medienkompetenz (vgl. Baacke 1996, 112f.), die insofern ein primär affirmatives Verhältnis zwischen Subjekt und Welt voraussetzt, als sie in Form einer kognitiv-analytischen Fähigkeit zunächst angeeignet werden muss, um sich in der Folge mit Konflikten lösungsorientiert auseinandersetzen zu können (vgl. Niesyto 2018, 66; Ganguin und Sander 2018, 149). Allerdings lassen die zurückgelegten Betrachtungen die Vermutung zu, dass sich das Subjekt im Kontext von Fake News nicht alleinig auf eine affirmative Position beschränken kann. Theoretisch gesprochen heisst das: Die gegenwärtigen Ausprägungen und Möglichkeiten von Fake News markieren ein medienpädagogisches Handlungsfeld, das dazu einlädt, das Verhältnis zwischen Subjekt und Welt abstrakter zu betrachten und *zusätzlich* in Negation aufzulösen. Eine solche Negation ist weder negativ noch schlecht (vgl. Baecker 2013, 148); sie erscheint vielmehr als Anforderung an das Subjekt, die Welt nicht nur mit der eigens gestifteten Wahrheit, sondern ebenso mit der weltlichen Unwahrheit zu konfrontieren. Die Implikation dieser Anforderung ist eine Form der (Medien-) Kritik, die nicht nur darauf beruht, dass die Wahrheit eine zu prüfende Fiktion sei (vgl. von Foerster und Pörksen 2011, 11-14), sondern eine übergreifende Skepsis voraussetzt, die intendiert, dass «wahr nur ist, dass alles falsch ist» (Baecker 2016, 22). Die Negation ist damit ein Akt, der das Wahre in stete Abhängigkeit zum Unwahren setzt. Für den Begriff der Autonomie heisst das, dass er sich – gerade unter den Bedingungen von Fake News – auf Wahrheit *und* Unwahrheit zu beziehen hat. Wer sich Informationen in Internet und Social Media aneignet, unterliegt dem Risiko getäuscht zu werden. Die Risiken tragen die medialen Strukturen, den Umgang damit

die Einzelnen selbst. Die Rede von Negation muss daher als Imperativ an die Medienpädagogik verstanden werden, ihre zu bildenden Subjekte nicht nur fortwährend auf die selbstreferentielle Verarbeitung medialer Inhalte, sondern ebenso auf die stete Reflexion fremdreferentieller Kontingenz vorzubereiten.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1963. *Eingriffe – Neun kritische Modelle*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. 1969. «Kritik». In *Kritik. Kleine Schriften zur Gesellschaft*, hrsg. v. Rolf Tiedemann, 10-19. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, hrsg. v. Antje von Rein, 112-124. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baecker, Dirk. 1988. *Information und Risiko in der Marktwirtschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Baecker, Dirk. 2007. *Studien zur nächsten Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Baecker, Dirk. 2013. *Beobachter unter sich – Eine Kulturtheorie*. Berlin: Suhrkamp.
- Baecker, Dirk. 2014. *Kulturkalkül*. Berlin: Merve.
- Baecker, Dirk. 2016. «Wahr ist nur, dass alles falsch ist». In *Systemtheorie und Gesellschaftskritik – Perspektiven der Kritischen Systemtheorie*, hrsg. von Kolja Möller und Jasmin Siri, 223-242. Bielefeld: transcript.
- Baecker, Dirk. 2018. *4.0 oder Die Lücke die der Rechner lässt*. Leipzig: Merve.
- Bateson, Gregory. 1970/1994. «Form, Substanz und Differenz». In *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*, 576-97. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Baumann, Peter. 2000. *Die Autonomie der Person*. Paderborn: mentis.
- Bernhard, Thomas. 1971. *Gehen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Blumenberg, Hans. 1953/2015. «Technik und Wahrheit». In *Schriften zur Technik*, hrsg. v. Alexander Schmitz und Bernd Stiegler, 42-50. Berlin: Suhrkamp.
- Driesch, Michael W. 2015. *DER GLAUBE ZU WISSEN. Über die alltägliche Illusion, die Wahrheit zu kennen*. Düsseldorf: Grupello Verlag.
- Esposito, Elena. 2002. *Soziales Vergessen – Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Fetscher, Iring. 1958. «Vorwort des Herausgebers zur deutschen Erstausgabe». In *Alexandre Kojève: Hegel – Eine Vergegenwärtigung seines Denkens. Kommentar zur Phänomenologie des Geistes*, hrsg. von Iring Fetscher, 7-10. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- von Foerster, Heinz, und Bernhard Pörksen. 2011. *Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners – Gespräche für Skeptiker*. 9. Aufl. Heidelberg: Carl Auer.
- Foucault, Michel. 1992. *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.

- Ganguin, Sonja, und Uwe Sander. 2018. «Medienkritik: Zur Genese eines reflexiven Umgangs mit Medien». In *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, hrsg. v. Horst Niesyto und Heinz Moser, 139-152. München: kopaed.
- Heidegger, Martin. 1953/2000. «Die Frage nach der Technik». In *Gesamtausgabe 1. Abteilung. Veröffentlichung Schriften 1910-1976, Band 7: Vorträge und Aufsätze*, hrsg. v. Friedrich-Wilhelm von Hermann, 5-36. Frankfurt/Main: Vittorio Klostermann.
- Hegel, Georg W. F. 1821/2013. *Grundlinien der Philosophie des Rechts – Werke 7*. 13. Aufl. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Jaeggi, Rahel. 2014. *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp.
- Jaster, Romy, und David Lanius. 2019. *Die Wahrheit schafft sich ab – Wie Fake News Politik machen*. 2. Auflage. Stuttgart: Reclam.
- Jörissen, Benjamin. 2015. «Transgressive Artikulation: Ästhetik und Medialität aus Perspektive der strukturalen Medienbildung». In *Medienbildung und Bildung: Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke*, hrsg. v. Malte Hagener und Vinzenz Hediger, 49-64. Frankfurt/Main: Campus.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung – Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kant, Immanuel. 1781/1995. *Kritik der reinen Vernunft*, hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel. 1786/1995. «Kritik der praktischen Vernunft». In *Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, hrsg. v. Wilhelm Weischedel, 107-302. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Knaus, Thomas. 2018. «Technikkritik und Selbstverantwortung. Plädoyer für ein erweitertes Medienkritikverständnis». In *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, hrsg. v. Horst Niesyto und Heinz Moser, 91-108. München: kopaed.
- Kojève, Alexandre. 1947/1975. *Hegel – Eine Vergegenwärtigung seines Denkens. Kommentar zur Phänomenologie des Geistes*, hrsg. v. Iring Fetscher. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kokemohr, Rainer. 2007. «Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungstheorie». In *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung – Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, hrsg. v. Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki und Olaf Sanders, 13-68. Bielefeld: transcript.
- Koller, Hans-Christoph. 2012. *Bildung anders denken – Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koselleck, Reinhart. 1976. *Kritik und Krise*. 2. Aufl. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Leineweber, Christian. 2017. «Digitale Entfremdung – Grundlegung eines Begriffs zur Kritik am Digitalen». In *Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen*, hrsg. v. Christian Leineweber und Claudia de Witt, 22-43. <https://doi.org/10.18445/20171206-101120-0>.

- Leineweber, Christian. 2020a. Digitale Bildung und Entfremdung – Versuch einer normativ-kritischen Verhältnisbestimmung. In *Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation*, hrsg. v. Valentin Dander, Patrick Bettinger, Estella Ferraro, Christian Leineweber und Klaus Rummler. Leverkusen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvvb7n3h.6>.
- Leineweber, Christian. 2020b. *Die Verzeitlichung der Bildung. Selbstbestimmung im technisch-medialen Wandel*. Bielefeld: transcript.
- Luhmann, Niklas. 1971. «Sinn als Grundbegriff der Soziologie». In *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?*, hrsg. v. Jürgen Habermas und Niklas Luhmann, 25-100. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas. 1992. *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas. 1998. *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (2 Bände). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas. 2000. *Die Religion der Gesellschaft*, hrsg. v. André Kieserling. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas. 2008. *Die Moral der Gesellschaft*, hrsg. v. Detlef Horster. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas, und Peter Fuchs. 1989. *Reden und Schweigen*. Frankfurt/Main. Suhrkamp.
- Marotzki, Winfried. 1990. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie – Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: DSV.
- Meder, Norbert. 2007. «Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzelnem und kultureller Welt. Eine bildungstheoretische Explikation des Begriffs». *Spektrum Freizeit* 7, 1&2, 119-135. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:464-20160706-091750-5>.
- Menke, Christoph. 2018. *Autonomie und Befreiung – Studien zu Hegel*. Berlin: Suhrkamp.
- Merkel, Reinhard. 2019. «Neuroenhancement, Autonomie und das Recht auf mentale Selbstbestimmung». In *Neuroenhancement – Die philosophische Debatte*, hrsg. v. Klaus Viertbauer und Reinhart Kögerler, 43-88. Berlin: Suhrkamp.
- Niesyto, Horst. 2012. «Bildungsprozesse unter den Bedingungen medialer Beschleunigung». In *Raum, Zeit, Medienbildung – Untersuchungen zu medialen Veränderungen unseres Verhältnisses auf Raum und Zeit*, hrsg. v. Gerhard Chr. Bukow, Johannes Fromme und Benjamin Jörissen, 47-66. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19065-5_3.
- Niesyto, Horst. 2018. «Medienkritik – Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen». In *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, hrsg. v. Horst Niesyto und Heinz Moser, 59-76. München: kopaed.
- Pietraß, Manuela. 2014. «Der empirische Unterschied zwischen Lernen und Bildung». *Vierteljahrszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 90 (3/2014). 361-376. <https://doi.org/10.1163/25890581-090-03-90000003>.
- Rancière, Jacques. 1987/2009. *Der unwissende Lehrmeister – Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. 2. Auflage. Wien: Passagen Verlag.

- Ricken, Norbert. 2007. «Das Ende der Bildung als Anfang – Anmerkungen zum Streit um Bildung». In *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*, hrsg. von Marius Harring, Carsten Rohlfis und Christian Palentien, 15-40. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90637-9_2.
- Rosa, Hartmut. 2018. *Unverfügbarkeit*. Wien: Residenz Verlag.
- Röll, Franz Josef. 2018. «Öffentlichkeit in postdemokratischen Gesellschaften». In *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, hrsg. v. Horst Niesyto und Heinz Moser, 33-44. München: kopaed.
- Rössler, Beate. 2019. *Autonomie – Ein Versuch über das gelungene Leben*. Berlin: Suhrkamp.
- Sesink, Werner. 2004. *In-formatio. Die Einbildung des Computers*. Münster: LIT-Verlag.
- Sesink, Werner. 2012. *Heideggers Frage nach der Technik... bildungstheoretisch nachgedacht*. <http://www.sesink.de/wordpress/wp-content/uploads/2014/10/Heideggers-Frage-nach-der-Technik.pdf>.
- Sesink, Werner. 2014. «Eine kritische Bildungstheorie der Medien». In *Perspektiven der Medienbildung*, hrsg. v. Winfried Marotzki und Norbert Meder, 127-158. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7_2.
- Sesink, Werner. 2016. «Bildung – ein Versuch über ihren Versuch». In *Von der Bildung zur Medienbildung*, hrsg. v. Dan Verständig, Jens Holze und Ralf Biermann, 211-230. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_11.
- Stehr, Nico. 1994. *Arbeit, Eigentum und Wissen: Zur Theorie von Wissensgesellschaften*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.