Kommunikations- und Medienethik | 9

Ingrid Stapf | Marlis Prinzing | Nina Köberer [Hrsg.]

Aufwachsen mit Medien

Zur Ethik mediatisierter Kindheit und Jugend

Nomos

Kommunikations- und Medienethik

herausgegeben von

Alexander Filipović
Christian Schicha
Ingrid Stapf

Band 9

Ingrid Stapf | Marlis Prinzing
Nina Köberer [Hrsg.]

Aufwachsen mit Medien

Zur Ethik mediatisierter Kindheit und Jugend

Nomos

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

ISBN 978-3-8487-5189-1 (Print)

ISBN 978-3-8452-9384-4 (ePDF)

Bis Band 4 erschienen bei Beltz Juventa, Weinheim.

1. Auflage 2019
© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2019. Gedruckt in Deutschland. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Vorwort

Die vorliegende Publikation entstand zum einen aus Beiträgen der Jahrestagung „Aufwachsen in digitalen Gesellschaften. Zur Ethik mediatisierter Kindheit und Jugend“ der Fachgruppe Kommunikations- und Medienethik in der DGPuK, die zusammen mit dem Netzwerk Medienethik und in Kooperation mit der Akademie für politische Bildung, Tutzing, im Februar 2018 in München veranstaltet wurde. Zum anderen enthält der Band vertiefende und weitere Aspekte ansprechende Beiträge zur Diskussion beispielsweise über Medienbildung oder das Aufwachsen im Zeitalter des digitalen Konsums.

Die Tagung wurde Prof. Dr. em. Rüdiger Funiok SJ gewidmet. Deshalb ist auch diesem Band eine besondere Würdigung seines andauernden Wirkens für die Disziplin Medienethik sowie auch für die Fachgruppe Kommunikations- und Medienethik und das Netzwerk Medienethik vorangestellt. Rüdiger Funiok haben Fragen in der Schnittmenge von Medienethik und Pädagogik seit langem in besonderer Weise interessiert, was er erneut in seinem einführenden Text in diesen Band deutlich macht.

Wir danken dem Vorbereitungsteam der Tagung und unserer Fachgruppe für inhaltliche Anregungen und für die Unterstützung und viele Vorarbeiten, die zu diesem Band geführt haben. Wir freuen uns auch, dass wir damit einen weiteren Beitrag für die von Alexander Filipović, Christian Schicha und Ingrid Stapf herausgegebenen Schriftenreihe *Kommunikations- und Medienethik* leisten dürfen.

Und wir danken dem Nomos-Verlag für die sorgfältige Bearbeitung des Manuskripts.

Inhalt

Einleitung: Aufwachsen mit Medien – Zur Ethik mediatisierter Kindheit und Jugend 11
Ingrid Stapf, Marlis Prinzing, Nina Köberer

Rüdiger Funiok und seine Verdienste für die Medienethik in Deutschland 21
Bernhard Debatin

Teil I: Theoretische Grundlagen

Verantwortung für einen (zunehmend) aufgeklärten und selbstbestimmten Mediengebrauch von Heranwachsenden. Moralisch-ethische Anfragen zur Medienbildung in digitalen Gesellschaften 27
Rüdiger Funiok

„Aufwachsen in digitalen Gesellschaften" als Thema der Medienethik – und einer ethisch informierten Medienpädagogik 39
Matthias Rath

Medien – Ethik – Bildung: Zum normativen Fundament von „Medienbildung 2.0" 57
Matthias Rath, Nina Köberer

Zwischen Selbstbestimmung, Fürsorge und Befähigung: Kinderrechte im Zeitalter mediatisierten Heranwachsens 69
Ingrid Stapf

Haltung in einer digitalisierten Kindheit. Die Perspektive der narrativen Ethik 85
Petra Grimm

Teil II: Anwendungsbereiche

Spiele und Unterhaltung

Aufwachsen in Unterhaltungs-Umgebungen.
Zur Ethik der Unterhaltung mit Blick auf junge Menschen 105
Alexander Filipović

Spielend lernen – Digitale Spiele als Lernmedium des 21. Jahrhunderts 119
Linda Breitlauch

Quelle der Kreativität oder unnützer Müßiggang?
Vom analogen Spielen in der Philosophiegeschichte zum digitalen Spielen in der Medienethik 129
Claudia Paganini

Sinnvolle Beschäftigung oder wert(e)loser Zeitvertreib? Potenziale digitaler Spiele für Medienbildung und Werterziehung in digitalen Gesellschaften 143
André Weßel

Die medienethische Perspektive auf digitale Spiele in den Lebenswelten Heranwachsender 157
Patrick Maisenhölder

Onlinespielesucht und Autonomie – Der Streit um ein neues Krankheitsbild und seine Relevanz für digitale Jugendkulturen 171
Florian Heusinger von Waldegge

Überwachung und Fürsorge

Zum Verhältnis von Überwachung und Fürsorge aus medienethischer Perspektive 185
Thilo Hagendorff, Jutta Eva Hagendorff

Heranwachsende zwischen Fürsorge und Kontrolle 199
Dietmar Kammerer

Optionalität & Prediktivität: Privatheit und der Subjektivierungswiderspruch algorithmisch organisierter Überwachungsgesellschaften 211
Carsten Ochs

IT-Sicherheit für Kinder und Jugendliche 225
Dominik Merli

Wahrhaftigkeit, Wirklichkeit und Virtualität

Der digitale Raum als ‚öffentliche Wir-Welt': Herausforderungen der Identitätsbildung Heranwachsender im digitalen Raum 237
Eike Buhr

Digitale Selbstdarstellung als Markt: Influencer als Markenbotschafter und Meinungsmacher 253
Nina Köberer

Spielend Lernen mit Augmented und Virtual Reality 269
Christian Schlöndorf

Teil III: Folgen für Gesellschaft, Politik und Bildung

Eingeboren? Oder nur eingewandert ins Digitale? Warum die Abkehr vom Mythos einer Generation von Digital Natives Voraussetzung einer verantwortungsorientierten Bildungs- und Gesellschaftspolitik ist 283
Marlis Prinzing

Politische Sozialisation und Kompetenzbildung von Heranwachsenden in der digitalen Gesellschaft 297
Detlef Endeward

Digitale Teilhabe als ethischer Anspruch schulischer Bildung: Überlegungen zur Reflexion individueller Normen und Überzeugungen im Kontext der Lehramtsausbildung 315
Gudrun Marci-Boehncke

Auswirkungen der Vernetzung auf die Kommunikation von Jugendlichen: Ethische Herausforderungen für Institutionen der Bildung und Ausbildung 335
Kerstin Liesem

Mediatisierte Kindheit und Jugend als Gegenstand humoristischer Reflexion 347
Larissa Krainer

Autorinnen und Autoren 361

Einleitung: Aufwachsen mit Medien – Zur Ethik mediatisierter Kindheit und Jugend

Ingrid Stapf, Marlis Prinzing, Nina Köberer

Das Aufwachsen mit digitalen Medien ist ein Thema der Ethik. Prozesse der Digitalisierung haben maßgeblich die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen verändert. Deshalb sollte diese gesellschaftliche Gruppe auch ausdrücklich und spezifisch in den Fokus medienethischer Betrachtung gerückt werden. Dieser Band nimmt aktuelle Entwicklungen im Bereich der Digitalisierung, der Bildung und des Kinder- und Jugendmedienschutzes zum Anlass, um normative Fragen aufzugreifen und zu reflektieren und damit eine Ethik mediatisierter Kindheit und Jugend für die Kommunikations-, Medien- und Informationsethik aufzubereiten.

Barbies mit Überwachungsfunktion, Video-Plattformen wie YouTube oder YouNow, vernetzte Computerspiele und Messenger-Dienste wie WhatsApp stehen exemplarisch für Dienste und Medientechniken, die bereits für Kinder eine bedeutende Rolle spielen, ihren Alltag prägen und ihr eigenes Medienhandeln rahmen. Heranwachsende unterscheiden nicht mehr so wie in früheren Generationen zwischen „real" und „virtuell". Die Kanäle oder Endgeräte sind für sie zweitrangig. Medien sind omnipräsent und haben sich zu einem „Querschnittsthema" heutiger Kindheit und Jugend entwickelt, indem sie zunehmend Orte und Formen ihrer Kommunikation durchdringen und Smartphones und Handys zum ständigen Begleiter geworden sind. Diese Entwicklung belegen z.B. die seit 1998 regelmäßig erscheinenden KIM- und JIM-Studien. Das sich heute am häufigsten in den Kinderzimmern findende Gerät ist das Mobiltelefon, nahezu jeder Jugendliche besitzt ein Smartphone. Kinder und Jugendliche sind im Prinzip *always on and mobile* und haben überall Zugriff auf Medieninhalte und -angebote. Hieran zeigt sich, dass Prozesse der Digitalisierung nicht nur auf der technischen Ebene – verstanden als die Überführung von analogen in digitale Formate – betrachtet werden sollten. Vielmehr verändert sich durch Prozesse der Digitalisierung die Art wie wir kommunizieren, wie wir uns informieren, wie wir arbeiten, wie wir Sport treiben etc.

Mit diesen Kommunikationsmöglichkeiten und Geräten verbundene Funktionen prägen und verändern das Aufwachsen noch in weiterer Weise – beispielsweise indem Heranwachsende systematischer denn je überwacht

werden können, indem quasi beim Spielen Daten über sie gesammelt werden, oder indem ihnen Fähigkeiten als angeboren zugeschrieben werden („Digital Natives"), die möglicherweise Mythen sind, jedoch unter Umständen als Fehlannahmen in die Entwicklung schulischer Bildungskonzepte einfließen.

All dies sind Hinweise darauf, dass hier Grundsatzfragen zu verhandeln sind. Und diese gesellschaftlichen und sozialen Veränderungen machen es aus normativer Perspektive unabdingbar, sich Heranwachsenden aus medienethischer Perspektive anzunehmen.

Die Tatsache, dass die Phase des Heranwachsens mediatisiert ist, führt zu der Frage, in welchen Kontexten diese Entwicklungen auch Kindheit und Jugend selbst verändern. Findet Kindheit heute anders statt oder ist sie nur durch Mediatisierung kontextualisiert? Inwiefern wurde das Netz zu einem neuen sozialen Raum für Kinder und Jugendliche? Welche Kindheitsbilder sind philosophisch-anthropologisch angemessen zur Beobachtung und welche Theorien erlauben eine (medien-)ethische Reflexion?

Bezogen auf solche Fragen wird gegenwärtig zum Beispiel über die 1989 völkerrechtlich in der UN-Kinderrechtkonvention festgeschriebenen Kinderrechte für junge Menschen bis 18 Jahre diskutiert. Der darin zugrunde gelegte Begriff des Kindeswohls bedarf einer ethischen Reflexion. Bislang werden vor allem Schutzrechte von Kindern und Jugendlichen vor ungeeigneten Inhalten, Kontaktrisiken und Verschuldungsfallen im Rahmen des Kinder- und Jugendmedienschutzes diskutiert. Zu fragen ist allerdings auch, in welchem Verhältnis Schutz-, Autonomie- bzw. Förderungsrechte aus ethischer Sicht zueinander stehen, wie Autonomierechte von Kindern im Netz gestärkt werden könnten und inwiefern Schule sowie außerschulische Einrichtungen sie befähigen könnten, diese wahrzunehmen.

Dieser Band greift diese praktischen Anforderungen auf und will den Brückenbau fördern, indem er praxisbezogene und theoretische Zugänge verknüpft sowie aufeinander bezieht. Vor allem aber macht der Band deutlich, dass hier ein hinsichtlich normativer Fragen aus medienethischer Perspektive bisher nur marginal bearbeitetes Forschungsfeld besteht.

Dieses Forschungsfeld zeichnet sich durch eine in mehrerlei Hinsicht hohe Relevanz aus,

- weil es hier um Grundsatzfragen von großer gesellschaftlicher Bedeutung geht und es einen wachsenden Bedarf an politischer und gesellschaftlicher Orientierung gibt,
- weil eine Angewandte Ethik Steuerungs-, Orientierungs- und Reflexionsfunktionen liefert für ein verantwortungsbewusstes Leben in digitalen Gesellschaften,

- weil neue technische Prozesse auch als gesellschaftlich-kulturelle Fragen aus der Ethik heraus aktiv und vorausschauend mitgestaltet werden sollten – insbesondere für Heranwachsende (Beispiele sind erlebnisintensivierende Technik wie AR und VR),
- weil die Medienethik hierzu zwar bereits forscht und Schnittstellen zu anderen Disziplinen bestehen, der Gesamtkomplex aber auch mit Blick auf die Praxis als ein neues Aufgaben- und Themenfeld zu definieren ist,
- weil die adressierten Themenfelder für verschiedene philosophische Teildisziplinen anschlussfähig sind.

Ziel des Bandes ist es, aktuelle Entwicklungen (auch) als medienethische Fragestellungen zu definieren, erste systematische Fundierungen und theoretische Grundlagen dafür aus ethischer Sicht zu erarbeiten sowie Hinweise für die Praxis und ihre Normierung und Regulierung zu geben. Dies geschieht mit Bezug auf wissenschaftliche Teildisziplinen wie der Bildungsforschung, der (Medien-)Pädagogik, der Kultur- und Medien-/Kommunikationswissenschaft, den Surveillance Studies, dem Recht sowie verwandten Disziplinen. Der Ansatz folgt der Annahme, dass nicht die Industrie oder die Eigendynamik des Marktes, sondern ein Werte- und Normendiskurs zentrale Impulse für die Entwicklung und Anwendung neuer Technologien geben sollte.

Im *Zentrum der Auseinandersetzung* steht, wenn auch zumeist nicht explizit, die Frage, wie sich Kinder und Jugendliche, die in mediatisierten Gesellschaften und Öffentlichkeiten heranwachsen, zu selbstbestimmten und verantwortungsvollen Persönlichkeiten entwickeln können. Das macht Abwägungen zu ethischen und rechtlichen Schutzforderungen relevant sowie die Reflexion darüber, wie diese Entwicklung vollzogen werden kann unter dem Fokus der Ethik als einer wissenschaftlichen Disziplin, die nach dem guten und gelingenden Leben fragt – als Individuum und als Gesellschaft. Welche Entwicklungsprozesse fördert die aktuelle Medienregulierung und welche verhindert sie? Welche neuen Herausforderungen bestehen? Welche Rollen können und sollen Heranwachsende jeweils übernehmen? Wie steht es mit Ansätzen im Bildungssystem zur Förderung der Befähigungen und Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen? Die Fragen nach dem Aufwachsen in von Mediatisierung und Digitalisierung betroffenen Gesellschaften werden im vorliegenden Band als im Kern ethische Fragen verstanden, die medien- und bildungspolitisch aktuell und relevant ist.

Die in diesem Band verbundenen Beiträge gehen zum Teil auf eine Fachtagung zum Aufwachsen in digitalen Gesellschaften zurück und wurden ergänzt durch vertiefende und weitere Aspekte ansprechende Beiträge.

Die Tagung fand im Februar 2018 in München an der Hochschule für Philosophie in München statt. Dieser Band ist dem langjährigen Gastgeber dieser Tagungen gewidmet, Prof. Dr. em. Rüdiger Funiok SJ, der 2017 seinen 75.sten Geburtstag gefeiert hat. Als zentraler Wegbereiter der Kommunikations- und Medienethik im deutschsprachigen Raum hat Rüdiger Funiok auch in der Schnittmenge von Medienethik und pädagogischen Fragen gearbeitet. Mit dieser Widmung ehren wir sein Wirken für die Disziplin Medienethik, nicht zuletzt auch für die Fachgruppe Kommunikations- und Medienethik der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft und das Netzwerk Medienethik. Entsprechend nimmt einer seiner langjährigen Weggefährten, Bernhard Debatin, als Einstimmung in den Band eine Würdigung dieser Arbeit und seiner Wirkung vor.

Der Band ist in drei Abschnitte unterteilt, wobei die Beiträge oft auch Bezüge haben zum Fokus der anderen Bereiche. Auf eine Darlegung der theoretischen Grundlagen (I) folgt der Blick auf Anwendungsbereiche (II), die exemplarisch in drei Felder gebündelt sind: *Games und Unterhaltung; Überwachung und Fürsorge; Wahrhaftigkeit, Wirklichkeit und Virtualität*. Im dritten Teil werden Folgen für Gesellschaft, Politik und Bildung (III) thematisiert.

Den Reigen der Beiträge zu den theoretischen Grundlagen eröffnet Rüdiger Funiok. Er rückt die Frage nach der Verantwortung bezogen auf Medien- und Selbstbildung in den Vordergrund. Wesentlich ist aus seiner Sicht, dass Erwachsene über die Kompetenzbildung hinaus für moralische Aspekte der medialen Kommunikation sensibilisiert werden. Dieser Idee nähert er sich theoretisch mit den Prinzipien der neuzeitlichen Bildungstheorie und der Medienpädagogik, hält dabei aber die ethischen Fragestellungen der Medienpädagogik für maßgeblich. Über den Schlüsselbegriff der Verantwortung werden schließlich Pflichten von Heranwachsenden, Eltern, Lehrenden, Medienunternehmen und dem Staat exemplarisch extrapoliert.

Im nächsten Beitrag folgert Matthias Rath aus einer anthropologisch grundlegenden Medienorientierung des Menschen im Sinne einer Medienbedürftigkeit eine Systematik der Medienkompetenz, die als Grundkompetenz zur Lebensbewältigung des Menschen als medial verfasstem Wesen führt. In der Folge wird die Vermittlung von Medienkompetenz als ethische Forderung begründet und auf die Verantwortung des Publikums bzw. der Nutzer bezogen. Dies verweist auf die Wichtigkeit der Verantwortung von Medienkompetenzvermittlern und eine notwendig werdende ethisch informierte Medienbildung, welche er als zentrales Themenfeld einer philosophischen (Medien-)Ethik versteht.

Im anschließenden Beitrag wenden sich Matthias Rath und Nina Köberer dem normativen Fundament einer Medienbildung 2.0 zu. Obwohl Medien alltägliche und alle Lebensbereiche durchziehende Weltbild- und Wertgeneratoren sind, seien in Bildungskontexten Medien bislang in diesem grundsätzlichen Sinne nicht hinreichend in den Blick genommen und die Ethik der Medien zu wenig thematisiert worden. Auch fehle die *normative* Betrachtung medialen Handelns weitgehend. Sorge bereitet den Autoren vor diesem Hintergrund, wie dann die Erziehungs- und Bildungsaufgabe, kritikfähig zu werden, umsetzbar ist. Der Beitrag erörtert, inwiefern ethische Medienkritik und Medienethik als die normative Fundierung von Medienbildung gelten können.

Ingrid Stapf nähert sich in ihrem Beitrag dem Aufwachsen mit Medien aus kinder- und medienethischer Perspektive. Mit Blick auf die in der UN-Kinderrechtskonvention ratifizierten Kinderrechte im Zeitalter mediatisierten Heranwachsens wird für die Notwendigkeit einer Kinder-Medien-Ethik plädiert. Dabei reflektiert sie das Zusammenspiel von Selbstbestimmung, Fürsorge und Befähigung als den drei zentralen Säulen der Kinderrechte und Ankerpunkt des Kindeswohls. Über eine Auseinandersetzung mit normativen Vorannahmen in aktuellen Kindheits- und Medienbildern wird erarbeitet, dass die Sichtweise auf Kinder als „beings" (und nicht nur als zukünftige Erwachsene) zentral dafür ist, dass sich Selbstbestimmung als eine sich lebenslang entwickelnde Autonomiekompetenz ausbilden kann.

Petra Grimm befasst sich mit dem Thema Haltung in einer digitalisierten Kindheit, und zwar aus der Perspektive der narrativen Ethik. Die Autorin erläutert zunächst, wie vielschichtig und zentral der Begriff Haltung ist, indem Haltungen als DNA einer Wertebildung zu verstehen sind. Sie erörtert die Bedeutung des theoretischen Konzepts einer Haltung für die Entwicklung einer Digitalkompetenz und fokussiert dabei auf Geschichten. Diese können Auslöser und Spiegel von Haltungen sein. Ihr Argument: narrative Ethik kann wertvolle Erkenntnisse für die Entwicklung einer Haltung mittels Geschichten liefern.

Im zweiten Teil fokussieren sieben Beiträge dem Themenfeld *Games und Unterhaltung*. Alexander Filipović widmet sich in seinem Beitrag dem Thema einer Unterhaltungsethik. Für eine Ethik der Medienunterhaltung macht er bedürfnis- und anthropologisch-ethische Vorgehensweisen fruchtbar. Das ermöglicht ihm zu erörtern, wo im Vergleich zu Erwachsenen spezifische Schutz- und Bildungsansprüche junger Menschen bestehen und führt zur Differenzierung einer auf Erwachsene und auf Heranwachsende orientierten Unterhaltungsethik.

Linda Breitlauch thematisiert in ihrem Beitrag Potenziale von Computerspielen für Heranwachsende im Bildungsbereich. Die Potenziale rücken dann stärker in den Blick, wenn sie auch als Ausdruck der Kultur einer jungen Generation verstanden werden. Als Leitmedium sind Computerspiele weit verbreitet und können damit auch nachhaltig im Bildungsbereich und der Forschung eingesetzt werden. Pädagogische Konzepte und Spielprinzipien müssten, so die Autorin, aber kritisch reflektiert und sinnvoll gestaltet werden, damit sich wirklich Lernerfolge bei Heranwachsenden sichern lassen.

Claudia Paganini zeigt im darauffolgenden Beitrag auf grundlegende Weise, dass das Spielen – ob analog oder digital – kein neues Thema in der Philosophie ist. Dies verdeutlicht sie systematisch anhand verschiedener philosophiegeschichtlicher Positionen, und bezieht das daraus gewonnene Verständnis anschließend auf jene medienethischen Probleme, die im aktuellen Diskurs über digitale Spiele zentral sind.

André Weßel betrachtet anschließend in seinem Text digitale Spiele als Schnittstelle, über welche Überlegungen zu Medienbildung und Werterziehung miteinander verknüpft werden können. Mit Blick auf die pädagogische Praxis wird der Frage nachgegangen, unter welchen Voraussetzungen und in welcher Form digitale Spiele in Lernumgebungen eingesetzt und inwieweit gerade ethische Fragestellungen mit ihrer Hilfe sinnvoll bearbeitet werden können.

Daran anschließend reflektiert Patrick Maisenhölder digitale Spiele für Kinder und Jugendliche mit Blick auf unterschiedliche Verantwortungsinstanzen. Als Beispiel, an dem gezeigt werden kann, welche konkrete Form eine medienethische Reflexion in Bezug auf digitale Spiele in den Lebenswelten Heranwachsender annehmen kann, greift er die Darstellung und Ausführung von Gewalt in digitalen Spielen auf.

Florian Heusinger von Waldegge behandelt das „Gaming Disorder"-Phänomen, das von der WHO als eigenständiges Krankheitsbild anerkannt wird, und reflektiert diese Entscheidung kritisch aus wissenschaftlicher Perspektive. Denn bei einer zu starken Ausrichtung am pathologischen Suchtbegriff von Substanzabhängigkeiten und am pathologischen Glücksspiel werden, so argumentiert der Verfasser, würden wichtige Faktoren wie das soziale Umfeld und unterliegende psychologische Faktoren der jeweiligen Spieler ausgeblendet. Diese Faktoren seien gerade bei der Betrachtung digitaler Jugendkulturen relevant, um durch Spielen entstehende Kontroll- und Autonomieverluste auch angemessen beurteilen zu können.

Im nachfolgenden Themenfeld finden sich vier Beiträge, die sich in unterschiedlicher Gewichtung aus theoretischer Perspektive sowie aus praxisorientierter Sicht mit Fragen von *Überwachung und Fürsorge* beschäftigen.

Thilo und Jutta Hagendorff beginnen mit einer grundlegenden Erörterung der Motivation von Überwachung, die sowohl im Sinne einer Kontrollfunktion als auch im Sinne von Fürsorge veranlasst werden kann. Anschließend werden schwerpunktmäßig Einsatzkontexte aus der Pädagogik, der Medizin sowie der Betreuung von Menschen im Alter medienethisch analysiert und reflektiert.

Dietmar Kammerer greift ebenfalls den ambivalenten Charakter (Kontrolle versus Fürsorge) von Techniken digitaler Überwachung auf, diskutiert diese und weitere Ambivalenzen, die digitaler Überwachung innewohnen, und bezieht sich dabei auf den Bereich der „Surveillance Studies".

Carsten Ochs fokussiert die Frage nach dem Zusammenhang zwischen algorithmisch gestützter Überwachungsgesellschaft und informationeller Privatheit bzw. ihrer Bedrohung. Er strebt ein neuartiges, der aktuellen Situation angemessenes Privatheitskonzept an. Dazu schlägt er die normative Grundfigur des *blurry self* vor und skizziert das dahinterstehende Konzept.

Der letzte Beitrag dieses Themenfeldes stammt von Dominik Merli und ist praxisorientiert. Der Autor beschreibt als Beispiel Bereiche aus der IT-Sicherheit, die auch für Kinder und Jugendliche relevant sind. Davon ausgehend, dass Bildung mit Blick auf die Ausbildung von Medienkompetenz essentiell ist, erläutert er dann die Ziele der Initiative „Chaos macht Schule“ des Chaos Computer Clubs e.V. und beschreibt dort gewonnene Erfahrungen.

Eike Buhr betrachtet das Internet und soziale Medien als einen digitalen Raum, welcher von Arendts Raum des Privaten und dem öffentlichen Raum deutlich zu unterscheiden sei. Denn der digitale Raum sei scheinbar anonym und zugleich kollektiv strukturiert. Das ermögliche kaum kontrollierbare kollektive Bewertungsmechanismen wie Likes, Shares und Aufrufe als kommunikativ vermittelte Imperative. Für eine individuelle Auszeichnung vor anderen hingegen bleibe kaum Gelegenheit. Heranwachsende seien diesen kollektiven Bewertungsmechanismen ausgesetzt und tun sich schwer, eine personale Identität aufgrund von individuell gewählten Werten und Normen zu entwerfen. Der Verfasser empfiehlt als Gegenstrategie digitale Kompetenz, verstanden als eine über Bedienungsanleitungen deutlich hinausreichende Geisteshaltung. Buhrs Beitrag gehört zu den dreien, die unter der Überschrift *Wahrhaftigkeit, Wirklichkeit und Virtualität* gebündelt sind.

Nina Köberer befasst sich im zweiten Beitrag des Themenfeldes mit der durch Digitalität stark gewordenen Werbung durch sogenannte Influencer. Authentische und persönliche Werbebotschaften reizen Heranwachsende in besonderer Weise; Kinder und Jugendliche sind zugleich eine reizvolle

Konsumentengruppe, die Bedeutung von personalisierter Werbung, viralem Marketing, Influencer- und Content-Marketing via Social Media wächst. Die Autorin beleuchtet aus normativer Perspektive Herausforderungen im Zusammenhang mit Formaten von Influencern. Sie diskutiert, inwiefern diese neuen Formen persönlicher Produktempfehlung medienethisch problematisch sind, und sie thematisiert daraus erwachsende Aufgaben der Medienbildung.

Christian Schlöndorf diskutiert, inwiefern Techniken für eine erweiterte Realität (z.B. virtual, augmented und mixed reality) Lernenden im Bildungskontext intensivere, lebendigere Lernerfahrungen ermöglichen könnten. Er weist darauf hin, dass ein solcher Einsatz im Unterricht gut geplant werden müsse und über die Technikanschaffung weit hinausgehende Ressourcen brauche für Personalentwicklung, Instruktionsdesign, Lernraumintegration, Organisationssteuerung sowie für die Debatte politischer und ethischer Fragen. Als besonders wirkungsvoll beschreibt er Techniken der Gamification bei der Gestaltung von Lernszenarien und neuartigen Aufgaben.

Den dritten Teil des Bandes, der das Aufwachsen mit Medien aus der Perspektive der Folgen für Gesellschaft, Politik und Bildung betrachtet, leitet Marlis Prinzing ein mit einem Plädoyer, den Mythos aufzugeben, Heranwachsende als *Digital Natives* zu klassifizieren, die quasi instinktiv mit digitaler Technik zurecht kämen. Diese Klassifizierung bewirke, dass gesellschaftlichen und bildungspolitischen Herausforderungen aus verzerrter Perspektive begegnet werde und dass die Bedeutung eines ethischen Kompasses in der digitalen Welt verblasse. Auch deshalb sei ein Perspektivenwechsel notwendig.

Detlef Endeward geht in seinem Beitrag von der Verschränkung von Privatheit und Öffentlichkeit in der öffentlichen Kommunikation aus. Ihm zufolge habe sich die journalistische Vermittlung zu einem umfassenden Vermittlungssystem ausgeweitet. Jugendliche sollten verstehen lernen, wie Öffentlichkeit strukturiert ist, welche Normen und Regeln in welcher öffentlichen Sphäre gelten sowie die Fähigkeit erwerben, Informationen auf ihren Realitätsgehalt zu prüfen. Damit, aber auch mit neuen Formen von Journalismus müsse sich die politische Bildung und die Medienbildung folglich befassen und dabei die Entwicklung von Medienkompetenz als Entwicklung einer umfassenden gesellschaftlichen Kompetenzen betrachten, um ein Verständnis für gesellschaftliche Prozesse zu erreichen.

Gudrun Marci-Boehncke fordert, Medienkompetenzvermittlung als prominentes Ziel schulischer Bildung umzusetzen. Deutschland hinke im internationalen Vergleich hinterher, soziale Normen und individuelle Wertüberzeugungen würden in der Lehramtsausbildung wenig diskutiert und

Haltungen und Einstellungen der Lehrkräfte wie bisher dem Privaten zugeordnet. Sie gelten zudem als schwer überprüfbar. Doch sollten, so die Verfasserin, solche normativen Reflexionen persönlicher Einstellungen und Überzeugungen in der Lehramtsausbildung stattfinden. Sie erörtert denkbare Wege zu diesem Ziel und stellt ein erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und philosophisch-ethische Kontexte verbindendes Orientierungsmodell vor.

Kerstin Liesem befasst sich in ihrem Text mit den Auswirkungen der Vernetzung auf die Kommunikation von Jugendlichen. Die Ausführungen basieren auf einer qualitativen Befragung von Jugendlichen in den Lebensphasen der späten Jugend und der Post-Adoleszenz. Aus den Studienergebnissen abgeleitet werden ethische Themen, durch die Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen angesichts der digitalen Dauervernetzung von Jugendlichen herausgefordert werden.

Larissa Krainer thematisiert in ihrem den Band abschließenden Beitrag anhand einer Analyse von Bild- und Wortwitzen die Phänomene der Mediatisierung. Sie zeigt, inwiefern sich aus humoristischen Darstellungen ethische Wertvorstellungen ableiten lassen. Plan sei, auf Basis einer Rezeptionsforschung zur Betrachtung der Bild- und Wortwitze zu belegen, wie gut diese Anknüpfungspunkte liefert für eine unmittelbare medienethische Reflexion auf der Seite des Publikums.

Wir wünschen uns, dass der vorliegende Band Impulse liefert für weitere Forschungsarbeiten im Themenfeld einer Ethik mediatisierten Heranwachsens und damit auch das Forschungsfeld der Kommunikations- und Medienethik durch weiterführende Diskurse in Theorie und Praxis erweitert.

Rüdiger Funiok und seine Verdienste für die Medienethik in Deutschland

Bernhard Debatin

Im Februar 2018 wurde die Tagung des Netzwerks Medienethik und der DGPuK Fachgruppe Kommunikations- und Medienethik zu Ehren von Rüdiger Funiok veranstaltet, denn dieser hatte am 26. März 2017 seinen 75. Geburtstag gefeiert. Sein Geburtstag fiel nahezu zeitgleich auf den zwanzigsten Jahrestag des Netzwerks Medienethik, das auf einer Fach- und Planungstagung in der Münchener Hochschule für Philosophie am 20. und 21. Februar 1997 unter der Federführung von Rüdiger Funiok ins Leben gerufen wurde.

Die Koinzidenz von 75. Geburtstag und 20. Jahrestag ist sicher nur Zufall, aber eine durchaus glückliche und symbolträchtige Fügung. Wie kaum ein anderer ist nämlich der Name Rüdiger Funiok mit der Entwicklung und Institutionalisierung der Medienethik im deutschsprachigen Raum verbunden. Rüdiger Funiok, dies kann man ohne Übertreibung sagen, war und ist eine der treibenden Kräfte, wenn nicht die treibende Kraft, in der deutschen Medienethik. Es soll jedoch auch betont werden, dass er diese Rolle des „Primus inter Pares", des Ersten unter Gleichen, stets mit Zurückhaltung und Bescheidenheit eingenommen hat. Und genau darin liegt, wie ich meine, die besondere Vorbild- und Führungsfunktion, die Rüdiger Funiok für viele Studierende und Kollegen in der Medienethik und Medienpädagogik hat.

Doch will ich, bevor ich auf diesen Gedanken zurückkomme, zunächst ein paar Details aus seiner Biographie beleuchten:

Geboren wurde Rüdiger Funiok am 26. März 1942 im oberschlesischen Freistadt, heute bekannt als Karviná in Tschechien. Nach dem Abitur am St. Stephan Gymnasium in Augsburg studierte er 1961/62 zwei Semester Jura in Freiburg, um dann in das Noviziat des Jesuitenordens einzutreten. Von 1964 bis 1967 studierte er Philosophie am Berchmanskolleg in Pullach. Danach absolvierte er in Nürnberg ein dreijähriges Erzieherpraktikum und Studium der Pädagogik für Lehramt an Grund- und Hauptschulen, um dann ab 1970 ein Theologiestudium in Frankfurt a.M. anzutreten.

Nach dem Erwerb des theologischen Diploms und der nahezu gleichzeitigen Priesterweihe im Juli 1973 begann er ein Promotionsstudium in Päd-

agogik mit den Nebenfächern Philosophie und Kommunikationswissenschaft an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seine Promotion zum Dr. Phil. erfolgte 1980 mit dem Thema „Fernsehen lernen – eine Herausforderung an die Pädagogik". Danach war er zunächst als Lehrbeauftragter und ab 1984 als Dozent an der Hochschule für Philosophie tätig, wo er 1987 zum Leiter des Instituts für Kommunikation und Medien (IKM) berufen wurde, welches später umbenannt wurde in Institut für Kommunikationswissenschaft und Erwachsenenpädagogik (IKE).

Gleichzeitig arbeitete er an seiner pädagogischen Habilitationsschrift, die er 1992 bei der Universität Regensburg unter dem Titel „Didaktische Leitideen zur Computerbildung" einreichte und erfolgreich verteidigte. Daraufhin wurde er 1993 auf die Professur für Kommunikationswissenschaft und Pädagogik an der Hochschule für Philosophie berufen, die er bis zu seiner Emeritierung im Jahr 2010 innehatte.

Neben der Promotionsschrift und der Habilitationsschrift hat Rüdiger Funiok ein vielbeachtetes Buch zur Einführung in medienethische Grundlagen, Anwendungen und Verantwortungen geschrieben, das 2007 in erster Auflage und 2011 in zweiter Auflage erschienen ist. Hinzu kommen ein Online Studienbrief über Mediengewalt und Medienethik von 2002 und eine dreiteilige Kurseinheit zur Einführung in die Medienethik für die Fernuniversität Hagen, ebenfalls 2002. Als Herausgeber oder Mitherausgeber war er an sechs Bänden zu Medienethik, Medialität, Pädagogik, und Medienerziehung beteiligt. Einen dieser Sammelbände, den Tagungsband „Kommunikations- und Medienethik" von 2003, haben Rüdiger Funiok und ich zusammen herausgegeben. Da ich selbst oft als Mitherausgeber tätig bin, soll an dieser Stelle auch gesagt sein, dass dies mit Abstand die angenehmste und unkomplizierteste Zusammenarbeit als Herausgeber war.

Rüdiger Funiok ist außerdem Mitherausgeber der Buchreihe „Münchner Studien zur Erwachsenenbildung" im LIT-Verlag. Daneben hat er zwischen 1995 und 2015 über 50 Artikel in wissenschaftlichen Zeitschriften oder Büchern veröffentlicht.

Mit seinen Veröffentlichungen, die sich fast alle um medienethische oder medienpädagogische Fragen drehen, hat Rüdiger Funiok die Diskussion im deutschsprachigen Raum in beiden Feldern stark beeinflusst. Dies zeigt sich schon daran, dass seine Arbeiten zum Standardrepertoire in Lehre und Forschung gehören und dementsprechend häufig zitiert werden.

Vor allem in der Medienethik kommt ihm das Verdienst zu, immer wieder neue Diskussionen angestoßen zu haben und durch Herausgeberschaften Plattformen für solche Auseinandersetzungen bereit zu stellen, wie z. B. die Debatte über die Anwendung der Diskursethik auf die Medienethik in seinem richtungsweisenden Buch „Grundfragen der Kommunikations-

ethik“ von 1996. Dieses Buch ging übrigens aus dem ersten, noch informellen Treffen von Medienethikern in München im Jahr 1995 hervor, das von der Weltvereinigung für Christliche Kommunikation initiiert wurde und auf dem auch Ideen zur organisatorischen Festigung der medienethischen Debatte im deutschsprachigen Raum diskutiert wurden. Die Jahre um 1995 waren ohnehin geprägt von der Entstehung einer „kritischen Masse“ in der medienethischen Diskussion, so dass es nur eine Frage der Zeit war, wann sich Medienethiker über informelle Treffen hinaus organisieren würden.

Das Treffen in München, wie auch diverse Buchprojekte zur Medienethik, die in den neunziger Jahren die Grundlagen für die moderne Medienethik in Deutschland legten, waren Teil der Bestrebungen, die dann in der Tat zum formellen Zusammenschluss im „Netzwerk Medienethik“ führten, das nach vielen Gesprächen, Briefen und Emails im Februar 1997 gegründet wurde.

Und damit komme ich auf das besondere Verhältnis zwischen Rüdiger Funiok und der Medienethik in Deutschland zurück. Mit der von ihm maßgeblich vorangetriebenen Gründung des „Netzwerks Medienethik“ im Jahr 1997 übernahm er nicht nur die Rolle des Sprechers des Netzwerks, er sorgte auch für die notwendige Infrastruktur durch die selbstverständliche und unkomplizierte Bereitstellung von Räumlichkeiten und Verpflegung an der Hochschule für Philosophie, damit die Jahrestreffen des Netzwerks stattfinden konnten. Die Gastfreundschaft der Hochschule und auch die organisatorische Vorbereitung und Koordination von Jahrestagungen, sowie die Übernahme von Kommunikationsaufgaben durch Rüdiger Funiok, wie Emails und die Netzwerk Webseite, erzeugten das, was Jürgen Habermas „entgegenkommende Strukturen“ nennt. Sie brachten Stabilität und Erwartbarkeit in die noch junge Organisation. Die alljährlichen Netzwerk-Treffen in München wurden bald zur Routine und dann sogar zu einer liebgewonnenen Tradition. Gleichzeitig wurde dadurch auch die Hochschule für Philosophie zu einem der wenigen Anlaufpunkte für Medienethik in Deutschland. Und die Teilnehmerzahlen wuchsen über die Jahre: Waren es anfänglich fünfundzwanzig bis dreißig Teilnehmer, sind es heute stets mehr als hundert.

Als besonders produktiv hat sich hier auch die enge Zusammenarbeit des Netzwerks mit der auf der DGPuK-Jahrestagung von 2002 gegründeten Fachgruppe „Kommunikations- und Medienethik“ erwiesen. Auch hier übernahm Rüdiger Funiok eine Führungsrolle, indem er in den ersten Jahren abwechselnd als Sprecher und stellvertretender Sprecher der Fachgruppe diente. Seit der Gründung der Fachgruppe wurden bis 2018 alle Jahres-

tagungen in München zusammen mit dem Netzwerk und oft auch in Kooperation mit anderen Fachgruppen durchgeführt.

Die dadurch erreichten Synergie- und Integrationseffekte haben dauerhaft zur organisationellen Festigung der Medienethik im deutschsprachigen Raum beigetragen. Ein weiterer wichtiger Schritt war die Gründung einer „Nachwuchsgruppe Kommunikations- und Medienethik" (NaKoMe), die wie das Netzwerk und die Fachgruppe ein interdisziplinäres Gesprächsforum bereitstellt und sich dabei speziell auf den wissenschaftlichen Nachwuchs konzentriert. Auf lange Sicht soll NaKoMe nicht nur der Nachwuchsförderung dienen, sondern gleichzeitig auch einen reibungslosen generationellen Wechsel innerhalb des Netzwerkes und der Fachgruppe ermöglichen.

Rüdiger Funiok hat seine Unterstützung und seine Zeit für all diese Aktivitäten stets und mit größter Selbstverständlichkeit zur Verfügung gestellt. Und er hat dies in der ihm eigenen Weise getan: Sach- und lösungsorientiert, immer hilfsbereit, aber mit Zurückhaltung und ohne persönliche Vorteilssuche. Diese Art des unaufgeregten und sachlichen Führungsstils ist wohltuend in einer Zeit, in der Führung oft mit Profilneurose oder primadonnenhaftem Verhalten verwechselt wird. Die Eitelkeiten und Konkurrenzkämpfe des akademischen Betriebes haben Rüdiger Funiok glücklicherweise nicht beeindruckt und auch nicht abgelenkt, sehr zum Wohl des Netzwerkes und der Fachgruppe.

Ohne die Arbeit und den Einsatz anderer schmälern zu wollen, kann ich sagen, dass ein großer Teil des Erfolges, den das Netzwerk und die Fachgruppe in den letzten beiden Jahrzehnten zu verzeichnen hatten, auf die kontinuierliche, meist im Hintergrund ablaufende Führung und Unterstützung durch Rüdiger Funiok zurückgeht. Er hat damit nicht nur einen entscheidenden Beitrag zur Institutionalisierung der Medienethik im deutschsprachigen Raum geleistet, sondern zugleich auch gezeigt, wie ethisch vorbildliches Führungshandeln ausgeübt und gelebt werden kann.

Und natürlich hat das auch eine persönliche Note: Für mich selbst und viele Andere ist Rüdiger über die Jahre nicht nur Vorbild, sondern auch Mentor und Freund gewesen. Das ist eigentlich das Beste, was einem im akademischen Leben passieren kann. Ich möchte deshalb an dieser Stelle und wohl auch im Namen aller Mitglieder des Netzwerks Medienethik und der Fachgruppe Kommunikations- und Medienethik Rüdiger Funiok ganz herzlich danken für seine langjährige Unterstützung der Medienethik, vor allem aber auch für seine bedingungslose Freundschaft.

Teil I: Theoretische Grundlagen

Verantwortung für einen (zunehmend) aufgeklärten und selbstbestimmten Mediengebrauch von Heranwachsenden. Moralisch-ethische Anfragen zur Medienbildung in digitalen Gesellschaften

Rüdiger Funiok

Abstract
Die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen braucht Bildung – Selbstbildung und Anstöße von außen. Über den Erwerb verwertbarer Kompetenzen hinaus sind Heranwachsende und die sie begleitenden Erwachsenen für die moralischen Aspekte der medialen Kommunikation zu sensibilisieren. Im Sinne einer theoretischen Grundlegung lassen sie sich nicht ohne Prinzipien der neuzeitlichen *Bildungstheorie* (2.) formulieren. Aber auch die Alltagstheorien von Pädagogen über Medien prägten die Ansätze der Medienpädagogik (3.). Für eine Annäherung an die Medienethik (4) sind die ethischen Fragestellungen innerhalb der Medienpädagogik maßgeblich, aber auch die Schwierigkeit der Ethiker, Medienethik als Bereichsethik ernst zu nehmen. Ausgehend vom ethischen Schlüsselbegriff der *Verantwortung* (5.), werden sodann exemplarische Pflichten der Eltern (6.), der Lehrenden (7.), des Staates (8.), der Medienunternehmen (9.) und schließlich der Heranwachsenden selbst (10.) benannt.

1. *Ethische Überlegungen zur Medienbildung – eine vergleichsweise späte Entwicklung*

Sowohl im anglo-amerikanischen wie im deutschsprachigen Raum sind die ersten medienethischen Ansätze in der Ethik des Journalismus zu suchen. Ethische Überlegungen im Zusammenhang mit der Medienerziehung Heranwachsender finden sich vergleichsweise spärlich; sie wurden nur beiläufig gemacht. Mein eigener wissenschaftlicher Weg kann dies belegen. Meine Dissertation (vgl. Funiok 1981) wie meine Habilitationsschrift (vgl. Funiok 1993) hatten ein medienpädagogisches Thema. Die Medien*ethik* spielte aber in beiden Qualifikationsarbeiten nur eine untergeordnete Rolle. In der ersten Schrift empfahl ich der Medienerziehung eine stärkere Berücksichtigung der Kommunikationswissenschaft (innerhalb derer Medienethik freilich noch nicht etabliert war); in der zweiten betonte ich das Ideal der Benutzerfreundlichkeit (usability), deren Verwirk-

lichung nur einen untergeordneten Aspekt medialer Verantwortung darstellt. Nicht nur für mich kam Medienethik – als eine neue Bereichsethik – erst Mitte der 1990er Jahre in den Blick. Das Netzwerk Medienethik gründete sich 1997, die Fachgruppe Kommunikations- und Medienethik innerhalb der DGPuK erst zwei Jahre später.

Mittlerweile gibt es zahlreiche ethische Überlegungen im Kontext von Medienerziehung – der vorliegende Band ist ein aktueller Beleg dafür. Inzwischen hat sich aber auch deren materialer Bezugspunkt verändert. Die vom Silicon Valley ausgehende Medienentwicklung nötigte zu einer Neubestimmung dessen, was mit „Mediengebrauch" gemeint ist. Ging es der früheren Medienerziehung um das bewusste Auswählen aus einem fremdproduzierten Angebot an Druckmedien, Rundfunk, Film, Musikträgern und Informationen im Internet, so ist mit der Jahrtausendwende die aktive Medienkommunikation in Form von eigenproduzierten Beiträgen in sozialen Netzwerken oder auf der eigenen Homepage hinzugekommen. Um sie medienethisch zu reflektieren, braucht es eine Erweiterung der ethischen Fragestellungen. Auch die individualisierten, meine Daten berücksichtigenden Antworten auf Suchanfragen zeigen die Probleme der digitalen Ethik an, ganz zu schweigen von der eigenen Sorge um die Privatsphäre und deren Rechtsschutz. Auch wenn die entsprechenden Gesetze immer noch von Nationalstaaten oder Staatengemeinschaften erlassen werden, so sind sie den Bedingungen eines globalen digitalen Marktes ausgesetzt.

Wie können heute noch gültige, weil prinzipielle ethische Fragestellungen im Kontext von Medienbildung formuliert werden? Es gilt zunächst an einige Prinzipien der neuzeitlichen *Bildungstheorie* zu erinnern (s. den folgenden Abschnitt 2). Zu reflektieren ist (3.) aber auch die Beziehung von Pädagogen zu den Medien, die in den letzten 100 Jahren ein zunehmend gesellschaftsprägender Faktor wurden. Wissenschaftshistorisch interessant ist die Annäherung von Medienpädagogik und Medienethik (4): Welche ethischen Fragestellungen waren in der Pädagogik vorherrschend und wie entwickelte sich Medienethik zu einer zunehmend anerkannten Bereichsethik? Geht man vom ethischen Schlüsselbegriff der *Verantwortung* aus (5.), so lassen sich entlang der in ihm enthaltenen Wer- und Wofür-Fragen moralische Pflichten der Eltern (6.), der Lehrenden (7.), des Staates (8.), der Medienunternehmen (9.) und schließlich der Heranwachsenden selbst (10.) formulieren.

2. *Autonomie vs. Fürsorge – was dürfen Erziehende und Lehrende und was sollten sie tun (oder unterlassen)?*

Schon Kleinkinder wischen über das Tablet oder Smartphone ihrer Geschwister und Eltern – bald auch über ihr eigenes – und erweitern damit die Erfahrung ihrer unmittelbaren Umgebung. Mit wachsendem Interesse und Spaß rufen sie interessante und lustige Bilder, Töne und Texte auf, verschicken sie bald an Freunde weiter und treten in die große digitale Medienwelt ein. Welche Art von erzieherischer Begleitung in der Familie ist pädagogisch angebracht? Welchen Prinzipien sollten die unterrichtlichen Aufklärungs- und Reflexionsanstöße in der Kindertagesstätte und in der Schule folgen, um „Bildung" zu fördern – jenen individuellen Entwicklungsprozess eines sachgerechten und verantwortlichen Welt- und Selbstverständnisses? Aus welchem Grund wird hier auch die regulierende Mitwirkung des Staates in Form von Jugendschutzauflagen notwendig?

Die in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelte neuzeitliche Bildungstheorie (vgl. Benner 2001) sieht heranwachsende Menschen grundsätzlich als eigentätig, kreativ und sich selbst bestimmend an. Auch wenn Autonomie im Sinne vernunftgemäßer und moralischer Selbstbestimmung im frühkindlichen Handeln erst in Ansätzen erkennbar ist, wird sie doch immer schon von denen vorausgesetzt, die sie fördern sollen – von den Eltern, Erzieherinnen und Lehrern. Deshalb ist das pädagogische Verhältnis grundsätzlich ein nicht-hierarchisches. Es negiert Gewaltausübung; denn auch wo Verbote zum Schutz des Kindes nötig sind, müssen sie doch zurückgenommen werden, sobald es Anzeichen von wissender und selbstverantwortlicher Urteilskompetenz, von „Mündigkeit" gibt. Das Ende von Erziehung im Blick zu behalten, gehört wesentlich zum Selbstverständnis von Erziehenden und Unterrichtenden. Ihr oberstes Lehrziel ist und bleibt das Entlasssen der Heranwachsenden in das Mitgestalten der Gesellschaft. Wann Mündigkeit im pädagogischen Sinn erreicht ist, lässt sich ausschließlich individuell bestimmen; das Recht wählt mit der Volljährigkeit eine pauschale Altersangabe. Doch bleiben „digitale Souveränität" und „Medienkompetenz" als deren individuelle Voraussetzung (Aktionsrat Bildung 2018) Leitziele der Befähigung zu aufgeklärter und selbstbestimmter Mediennutzung, und damit eine lebenslange (Selbst-)Bildungsaufgabe.

Gemäß der neuzeitlichen Bildungstheorie darf die ältere Generation ihr historisch gewachsenes Welt- und Selbstverständnis auch nicht zum normativen Inhalt ihres Erziehens und Lehrens machen. Sie muss „nicht-affirmativ" bleiben wollen, d. h. bei der Bildung der Heranwachsenden auch deren neue Welt- und Selbstdeutungen als gültig mit einbeziehen. Zu-

gleich muss sie eingestehen, dass manche der gewachsenen Bildungsauffassungen problematische „Halbbildung“ (Adorno) darstellen (vgl. Benner 2001: 164 ff.). Aufklärung und Ideologiekritik haben wir zeitlebens nötig.

3. *Pädagogen und Medien – eine strukturell schwierige Beziehung*

Das sind zweifellos hehre, aber auch abstrakte Grundannahmen der neuzeitlichen Bildungstheorie; sie sind Prüfungsstoff in allen pädagogischen Studiengängen. Weniger reflektiert werden jedoch jene Alltagstheorien, welche Pädagogen gegenüber den Medien als (zunächst einmal nicht-schulische) kulturelle Phänomene, mit Unterhaltungs- und Spielcharakter, als Faktoren in der (heute globalen) Wirtschaft und Politik, entwickeln. Prägend dabei sind Konkurrenz- und Ohnmachtsgefühle, die zur Ideologiekritik an der „Bewusstseinsindustrie“ führen konnten, zumindest aber zum Versuch, die Medienrezeption durch Jugendschutzregelungen zu beschränken oder wenigstens unter Qualitätsnormen zu stellen. Neuerdings ist das Bestreben, Computer und Internet für das Lernen nutzbar zu machen, vorherrschend. In der Theorie liegen solche Konzepte eine Stufe tiefer als die bildungstheoretischen Grundannahmen, aber sie haben die Ansätze oder Richtungen von Medienpädagogik wesentlich bestimmt.

Zum Beginn des 20. Jahrhunderts warnten Pädagogen einerseits vor den Gefahren des Kinofilms, wenn er nur unterhaltsam und nicht ausreichend hochkulturell gestaltet war, machten sich andererseits ab den 1930er Jahren den 16mm-Unterrichtsfilm zu Nutze. Dem Fernsehen gegenüber, das in den 1960er Jahren Einzug in alle deutschen Haushalte fand, formulierte man ähnliche Qualitätskriterien. Die Videorekorder schließlich wurden wegen der käuflichen Gewalt- und Pornovideos eher kritisch gesehen; man rief nach dem Jugendschutz. Anders war es nur in der praktischen Videoarbeit von Jugendlichen, die mit tragbaren Videorekordern und Kamera die Möglichkeit erhielten, ihrem Blick auf gesellschaftliche Fragen filmischen Ausdruck zu verleihen. Der Computer wurde in den 1980er Jahren – in der ersten Welle der Digitalisierung – zunächst auch als Bedrohung von Arbeitsplätzen gesehen; seit Mitte der 1990er Jahre, als das Internet dazu kam, begrüßten die meisten Pädagogen jedoch die Chancen des E-Learnings und eines instantanen Zugriffs auf weltweit verfügbare Informationen.

Hinter diesen, vielleicht widersprüchlichen Beurteilungen stecken die Etappen der Auseinandersetzung mit einem kulturell und strukturell fremden Wirklichkeitsbereich: von der Empfindung von Fremdheit und Unkenntnis, die teilweise von Ablehnung und überzogener Kritik gekenn-

zeichnet ist, über die Entdeckung pädagogischer Nutzbarmachung hin zu einer ausgewogenen Beurteilung eines bleibend ambivalenten Phänomens. Diese Bewertung schließt Kritik mit ein, die nunmehr besser informiert ist; eine bleibende Fundamentalkritik kann sich freilich nur eine (privilegierte) Minderheit leisten.

4. Annäherung der Medienpädagogik an eine sich entwickelnde Medienethik

Ethische Gesichtspunkte fanden sich in der pädagogischen Beurteilung einmal im Blick auf die vermutete Wirkung problematischer Inhalte: Es galt, Kinder und Jugendliche davor zu schützen. Dabei wurde (und wird) von einer allgemeinen und direkten Wirkung ausgegangen; die individuellen, auch widerständigen Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen wurden (und werden) übersehen. Aus der Perspektive der Moraltheorie handelt es sich um einen individualethischen Ansatz: die einzelnen Rezipienten sind zu schützen oder – liberaler und auf die Erwachsenen hin gesehen – zu kompetent und kritisch auswählenden Nutzern zu befähigen bzw. zu ermuntern. Was von Medienpädagogen viel weniger gesehen wurde (Ausnahmen waren sicher Baacke 1996, Wunden 1994 und 1989), war die Aufforderung zur Mitwirkung an einer demokratischen Medienordnung, die Medienfreiheit und Meinungsvielfalt, Zugangsgerechtigkeit und die Mitteilungschancen aller zu sichern versucht. Dies ist in der Moraltheorie die strukturethische Perspektive.

Aber auch die Ethik als Theorie der anerkannten und praktizierten Moral hat erst spät dazu gefunden, sich mit der Systematik von Bereichs- oder Angewandten Ethiken zu befassen – zu sehr war sie mit den Begründungsdiskursen der Allgemeinen Ethik beschäftigt. Monographien und Handbücher zu Angewandten Ethiken gibt es erst seit Mitte der 1990er Jahre (z.B. Nida-Rümelin 1996). Und auch in heutigen Veröffentlichungen findet sich Medienethik keineswegs immer unter Angewandten Ethiken – zu unsicher ist man sich hier in der Formulierung von Sachgesetzlichkeiten und moralischen Prinzipien. Historisch vorherrschend war auch hier die individualethische Perspektive – nicht im Blick auf den einzelnen Rezipienten, sondern auf den Journalisten und seine Verantwortung (vgl. Boventer 1984). Freilich wurde die strukturethische Perspektive – wenn auch zunächst bezogen auf die Profession der Journalisten – angemahnt (Rühl & Saxer 1981). Diese Perspektive gilt es zu erweitern und zu ergänzen für die Bearbeitung unserer heutigen Probleme: Schutz und Besitzrecht persönlicher Daten, die gesellschaftliche Verantwortung transnationaler Oligopole so-

wie die Forderung nach Transparenz der Algorithmen künstlicher Intelligenz.

5. *Verantwortung als ethische Schlüsselkategorie*

Als Ausgangspunkt und Verklammerung der einzelnen Pflichten im Medienbereich eignet sich der Verantwortungsbegriff. Er hat nicht nur in der ethischen Theoriebildung, sondern auch in der Alltagssprache den Pflichtbegriff abgelöst. Er ist deutlicher handlungsbezogen, betont die freie Wahl zwischen Alternativen und schließt auch die Situationserfassung als Wissenskomponente und die Problemlösungsbereitschaft als Selbstverpflichtung mit ein. Er gilt daher zu Recht als ethische Schlüsselkategorie. (vgl. Funiok 2011: 64)

Im Einzelnen ergibt sich Verantwortung im Medienbereich aus der übernommenen (kommunikativen und professionellen) *Rolle*, aus der Zugehörigkeit zu *Institutionen* (korporative Verantwortung); er ist durch die (nationale oder zwischenstaatliche) *Medienordnung* und -regulierung mitbestimmt. Bei aller Bedeutung dieser sozialethischen Perspektive bleibt jedoch die individuelle Verantwortung für das eigene Medienhandeln wichtig.

Was die ethische Begründung angeht, ist der Verantwortungsbegriff nur ein formal-regulatives, kein inhaltliches Prinzip; es betont die Bereitschaft zur Selbstverpflichtung, stützt sich auf ein gewachsenes Berufsethos oder gesellschaftliche Zuschreibungen – und es ist offen für tugendethische, deontologische oder sonstige Begründungsarten von Moral (vgl. a.a.O.: 77 – 79). Zur Konkretisierung dieser Zuschreibungen lässt sich fragen: *Wer* (Person, Institution) trägt *wofür* (Handeln, Unterlassen) *wem gegenüber* (Betroffene, Share- und Stakeholder) *weswegen* (Normen und Werte) *wovor* (eigenes Gewissen, Öffentlichkeit) Verantwortung? (vgl. a.a.O.: 72)

6. *Berechtigtes Misstrauen gegenüber den Eigeninteressen anderer – die Verantwortung der Eltern, Geschwister, Großeltern*

Kommen wir zur Rollenverantwortung der Familienmitglieder. Drei Punkte seien exemplarisch herausgegriffen.

(1) Was im Netz alles angeboten wird, ist nicht immer von Liebe und Respekt geprägt (wie es in Familie und Schule erfahrbar ist bzw. sein sollte), sondern von „Eigeninteressen“ der Anbieter. Dabei geht es um die

Speicherung unserer Nutzungsdaten, die unsere Netzaktivitäten und Vorlieben verraten; mit diesen Daten lassen sich neue Nutzungsangebote machen, sie lassen sich aber auch weiter verkaufen an Werbetreibende oder an uns kontrollierende staatliche Stellen. Die Pflicht der älteren Familienmitglieder: bei den Heranwachsenden ein berechtigtes Misstrauen und entsprechende Vorsicht bei der Preisgabe von persönlichen Daten praktizieren helfen.

(2) „Dafür bist du noch zu jung, das ist noch nichts für dich!" Das sind Sätze, mit denen die Verarbeitungsfähigkeit von Heranwachsenden abgeschätzt wird – die wiederum nur individuell zu bestimmen ist. Und außerdem gilt: kein Medieninhalt wirkt eins-zu-eins auf uns; wir eignen ihn uns auf dem Hintergrund unseres Wissens und unserer Werte an, ergänzen und modifizieren ihn, widersprechen ihm oft. Das gilt schon von frühester Kindheit an. Diese differenzierende Aneignungsfähigkeit ist im Gespräch mit Kindern zu fördern. Die einen Kinder werden früher, die anderen später „medienerwachsen" – wobei diese oft trotzig behaupten, es schon zu sein, und Eltern häufig zu lange bewahren wollen.

(3) Bei allem Konfrontationsschutz haben Kinder und Jugendliche jedoch ein – inzwischen auch international verbrieftes – Recht auf Teilhabe an der Welt der digitalen Informationen; sie haben ein Recht auf medienvermittelte Gemeinschaftsbildung, auf Nutzung und Produktion von Unterhaltungsangeboten und Spielen, auf das Veröffentlichen ihrer Weise, sich und die Welt zu sehen. Diese Kinderrechte sind Menschenrechte und finden – wie bei uns Erwachsenen – ihre Grenzen nur in den Rechten anderer auf Respektierung, auf Erhaltung ihrer Ehre, auf gesellschaftlicher Teilhabe, also in kommunikativen Pflichten (s. Abschnitt 10).

7. *Erziehen und Unterrichten in einer mediatisierten Welt – die Rollenverantwortung von Erziehenden und Lehrenden*

Inzwischen gibt es schon erfreulich realitätsnahe Bildungspläne und schulische Curricula. Medienbildung ist zwar nicht als eigenes Fach vorgesehen, wohl aber als interdisziplinäres Unterrichtsprinzip. Auch im Ethikunterricht, den es inzwischen in fast allen deutschen Bundesländern gibt, werden medienbezogene Fallbeispiele behandelt und nach den Prinzipien eines respektvollen, sozial und ethnisch gerechten Medienhandelns gefragt.

Was aber bisher noch kaum in den Staatsprüfungen für LehramtskandidatInnen verlangt wird, ist der Nachweis einer entsprechenden Kompetenz der Lehrenden. Ähnliches gilt für die Ausbildungsrichtlinien für Erziehe-

rinnen und Erzieher in Kindertagesstätten. Ein psychologischer Grund für die auch heute noch bestehende Aversion, die Mediatisierung als gesellschaftliche Rahmenbedingung zu sehen und zu bearbeiten, ist das „professionssoziologische“ Konkurrenzgefühl von Erziehenden und Lehrenden den Medien gegenüber. So locker und unterhaltsam Unterricht zu halten, wie Thomas Gottschalk seine Talks moderiert hat, das gelingt selbst wachen Junglehrern nur ein paar Stunden lang. Also warnt man vor den Medien, betont die von ihren ausgehenden Gefahren – und fördert damit mehr das eigene Selbstwertgefühl als die Kritikfähigkeit der Schülerinnen und Schüler an den Punkten, wo sie (unausgesprochen) selbst Probleme sehen. (vgl. Funiok 1993: 60-70)

Erzieherinnen in Kindertagesstätten betonen zwar zu Recht den Vorrang sinnlicher Erfahrungen mit dem eigenen Körper, mit Pflanzen und Tieren, mit dem Wald. Aber ist es damit gerechtfertigt, die Tatsache nicht aufzugreifen, dass Kinder schon mit mediengefertigten Bildern und (Sekundär-)Erfahrungen davon in die Tagesstätte kommen? Warum sind Erzieherinnen nicht – ohne medienpädagogische Hilfe von außen – fähig, Kinder mit dem Tablet eigene Videos produzieren zu lassen?

Ich benenne hier daher als Hauptpunkt der Rollenverantwortung von Lehrenden und Erziehenden: sie sind persönlich verpflichtet, sich kompetent zu machen für die kritische und aktive Medienbildung ihrer Heranwachsenden, auch wenn die Prüfungsordnungen das noch nicht verlangen sollten. Das liegt in ihrer persönlichen Verantwortung, es sollte Ausdruck ihres pädagogischen Ethos sein.

8. Jugendschutz, Datenschutz, kartellrechtliche Regulierungen – die Verantwortung der Nationalstaaten und Staatengemeinschaften

Während der präventive Medienschutz in den Familien, Kindertagesstätten und Schulen die Aneignungs- und Verarbeitungsfähigkeit von Heranwachsenden individuell und entwicklungsbezogen fördern kann, vermag der staatliche (heute der gesamtgesellschaftliche, die Anbieter einbeziehende) *Medienjugendschutz* zwangsläufig nur mit pauschalen – und damit vergröbernden, teilweise auch veralteten – Altersangaben zu arbeiten; er wird von den meisten Eltern befürwortet, auch als Orientierungshilfe. Im Fokus sind freilich meist nur stark gewalthaltige und sexuelle Darstellungen. Viel weniger steht im Blick, wo rassistisch gegen andere Ethnien, geschlechtliche Orientierungen oder religiöse Zugehörigkeiten gebrüllt wird. Auch die Enttarnung einer Propaganda, die nationalistisch gegen andere Völker

hetzt, ist ein hochaktuelles Lernziel friedensfördernder politischer Bildung.

Eine zweite wichtige staatliche oder zwischenstaatliche Verantwortung kommt in den Gesetzen zum *Datenschutz* zum Ausdruck. Hier hat sich die EU – wie im Umweltschutz – als Vorreiterin erwiesen. Ihre „Richtlinien", wie die Datenschutz-Grundverordnung, machen Vorgaben für die nationalen Gesetze und Verordnungen.

Und schließlich haben Staaten und Staatengemeinschaften die Pflicht, durch kartellrechtliche Regulierung eine Medienvielfalt zu garantieren, wie es sie für den demokratischen Meinungsaustausch braucht, aber auch für die Freiheit der Verbraucher. Medien und Medienstrukturen sind nicht private Güter und Dienstleistungen, die man auf dem freien Markt ohne Auflagen gewinnbringend verkauft, sondern *meritorische Güter*, deren Nutzung allen Mitgliedern einer Gesellschaft möglich sein muss (vgl. Funiok 2011: 105). Wenn einige wenige, global agierende Medienkonzerne praktisch die weltweite digitale Infrastruktur herstellen, sind staatliche und zwischenstaatliche Regulierungen nötig, um diese Infrastruktur in der Hand gesellschaftlicher Diskurse und Entscheidungen zu behalten.

9. Kundendaten transparent verwalten und Steuern zahlen – die Verantwortung der Medienunternehmen

Die Moral von Unternehmen zeigt sich einmal in öffentlich gemachten Selbstverpflichtungen (Mission Statements, Leitbildern). Diese imageträchtigen Texte sollten aber auch von der Gesellschaft als Beurteilungskriterien für das tatsächliche unternehmerische Handeln genommen werden. Vor allem geht es um die faktische *Transparentmachung* der Speicherung, Verwendung und Weiterleitung der erhobenen Daten.

Eine weitere, ökonomische Verantwortung bestünde darin, auch Steuern zahlen, wo man Geschäfte macht. Die horrenden Gewinne der big five dienen heute als „Portokasse", wenn sie doch einmal eine Strafe auferlegt bekommen.

Wenn sie Unternehmensethik praktizieren wollen, müssen sie nicht nur ihre Shareholder (die Börsennotierung) bedienen, sondern auch die Interessen ihrer Stakeholder, d.h. ihrer Kunden und Nutzer, berücksichtigen.

10. Alle sind auch Sender – die Verantwortung der Heranwachsenden selbst

Die Publikumsethik verlangte früher lediglich eine bedürfnisorientierte und bewusste Auswahl aus dem (für Kinder nur teilweise) zugänglichen Medienangebot. Aktiv konnten die Rezipienten werden, indem sie argumentative Rückmeldungen an den Sender schrieben; und sie nahmen eine staatsbürgerliche Verantwortung wahr, wenn sie die Medienlandschaft kritisch beobachteten und sich für den Erhalt von demokratieförderlicher Vielfalt einsetzten (vgl. Funiok 1996).

Heute entspricht dem das Hochladen und Weiterleiten von Bildern, Tönen, Texten dem Publizieren, es handelt sich also immer um computervermittelte, *öffentliche* Kommunikation – so geschlossen und privat sie in dem sozialen Netzwerk oder der Chatgruppe empfunden wird. Daher sind an das Hochladen oder Weiterleiten dieselben Ansprüche zu stellen, wie sie die Gesellschaft den Journalisten gegenüber entwickelt hat: Nennung des Absenders (Verantwortlicher im Sinne des Pressegesetzes), Wahrheitspflicht, Angabe der verwendeten Quellen, keine Beleidigungen, Respektierung des Privatlebens und der Intimsphäre der anderen, keine Diskriminierung ethnischer, religiöser oder nationaler Gruppen, Berichtigung von Falschmeldungen (vgl. Funiok 2011: 135).

Die schöne neue Medienwelt bringt also nicht nur Spaß und die Erweiterung von Kommunikation. Sie schließt einen Zuwachs an Verantwortung mit ein; denn man wechselt aus der vertrauten Rezipientenrolle in die neue des Produzenten. Und es ist unbestreitbar, dass dieses semiprofessionelle Tun auch Qualitätsansprüche stellt und dass es dazu einer erzieherischen und unterrichtlichen Begleitung bedarf. Die digitale Nutzerethik braucht digitale Bildung, digitale Souveränität *und* digitale Verantwortung.

Literatur:

Aktionsrat Bildung (2018): *Gutachten „Digitale Souveränität und Bildung“.* Abrufbar unter: https://www.bildunginbayern.de/download/pdf2018/Aktionsrat_Bildung_Gutachten_2018_Digitale-Souveraenitaet.pdf. (aufgerufen am 1.8.2018)

Baacke, Dieter (1996): *Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel.* In. A. v. Rein (Hrsg.), Medienkompetenz als Schlüsselbegriff Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112–124.

Benner, Dietrich (2001): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim/München: Juventa.

Boventer, Herrmann (1984): *Ethik des Journalismus. Zur Philosophie der Medienkultur.* Konstanz: Universitätsverlag.

Funiok, Rüdiger (1981): *Fernsehen lernen – eine Herausforderung an die Pädagogik. Theorie und Praxis der Fernseherziehung.* München: Minerva. [Zugleich Diss. Ludwig-Maximilians-Universität München 1980]

Funiok, Rüdiger (1993): *Didaktische Leitideen zur Computerbildung. Zielsetzungen und Kriterien einer allgemeinen Computernutzungs-Kompetenz als Anregungen für Medienpädagogik, technische Allgemeinbildung und informationstechnische Grundbildung.* München/Wien: Profil. [Zugleich Habilitationsschrift Universität Regensburg 1992]

Funiok, Rüdiger (1996): *Grundfragen einer Publikumsethik.* In: ders. (Hrsg.), Grundfragen der Kommunikationsethik. Konstanz: UVK, S. 107 – 122.

Funiok, Rüdiger (2011*): Medienethik. Verantwortung in der Mediengesellschaft*. Stuttgart: Kohlhammer. (2., nur geringfügig veränderte Auflage; Erstauflage 2007)

Nida-Rümelin, Julian (Hrsg.) (1996): *Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung.Ein Handbuch.* Stuttgart: Kröner.

Rühl, Manfred & Saxer, Ulrich (1981): *25 Jahre deutscher Presserat. Ein Anlaß für Überlegungen zu einer kommunikationswissenschaftlich fundierten Ethik des Journalismus und der Massenkommunikation.* In: Publizistik, 26, S. 471–507.

Wunden, Wolfgang (Hrsg.) (1994). *Öffentlichkeit und Kommunikationskultur.* Beiträge zur Medienethik 2. Frankfurt a. M.: gep Buch.

Wunden, Wolfgang (Hrsg.) (1998): *Freiheit und Medien.* Beiträge zur Medienethik 4. Frankfurt a. M.: gep Buch.