

Köberer, Nina

## Medienethik praktisch. (Digitale) Mündigkeit als Bildungsziel

Berndt, Constanze [Hrsg.]; Häcker, Thomas [Hrsg.]; Walm, Maik [Hrsg.]: *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 201-212



Quellenangabe/ Reference:

Köberer, Nina: Medienethik praktisch. (Digitale) Mündigkeit als Bildungsziel - In: Berndt, Constanze [Hrsg.]; Häcker, Thomas [Hrsg.]; Walm, Maik [Hrsg.]: *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 201-212 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-252926 - DOI: 10.25656/01:25292

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-252926>

<https://doi.org/10.25656/01:25292>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Nina Köberer*

## Medienethik praktisch – (Digitale) Mündigkeit als Bildungsziel

*Durch Prozesse der Digitalisierung haben sich die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen verändert, zunehmend bestimmen digitale, multifunktionale Medien das alltägliche Handeln. Das Smartphone ist ein alltäglicher Begleiter, soziale Medien sind aus dem Leben der Heranwachsenden nicht mehr weg zu denken – zudem agieren sie selbst als Produzent\*innen, Anbieter\*innen und Verbreiter\*innen mitunter problematischer Inhalte. Unter den Bedingungen der gesellschaftlichen Veränderungen und des veränderten Mediennutzungsverhaltens ist es wichtig, die Ausbildung kritischer Reflexionsfähigkeit und Werturteilskompetenz als eine Kernaufgabe von Medienbildung zu formulieren. Dabei stellt sich auch die Frage nach dem ethischen Fundament des Pädagogischen in Vermittlungskontexten, konkret auch danach, inwiefern Medienethik als normatives Fundament von Medienbildung bestimmt werden kann.*

### 1 Einstieg

Bildung und Erziehung in Sachen Medien sind gebunden an Wertvorstellungen. Sie sind normative Maßstäbe und Richtgrößen pädagogischen Handelns. Dabei sind Bildung und Erziehung immer auch geknüpft an historische Begebenheiten und an aktuelle gesellschaftliche Verhältnisse, die Wertvorstellungen mitbestimmen. Die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – komplexe Metaprozesse wie *Mediatisierung*, *Ökonomisierung*, *Globalisierung*, *Konvergenz* und vor allem *Digitalisierung* – führen zu einem tiefgreifenden Wandel von sozialen, politischen, wirtschaftlichen und auch ökologischen Strukturen. Es kommt zur Transformation von Wertschöpfungsquellen und Wertschöpfungsketten, Märkten, Herrschaftskonfigurationen und Arbeitsorganisationen, die sich in Leitunternehmen der Digitalisierung wie beispielsweise Google oder Amazon exemplarisch beobachten lassen. Zudem finden sich im Zuge der Digitalisierung neue Formen medialen Handelns wider. Medienkonvergenz, verstanden als ein Konglomerat aus Produktions-, Produkt- und Rezeptionsperspektiven hat – so Henry Jenkins (2006) – einen kulturellen Paradigmenwandel vom Zugang (*access*) zur Beteiligung (*participation*) herbeigeführt. Diese „aktive Erweiterung der Handlungsformen des Nutzers“ (Rath 2010, 21) sorgt dafür, dass die Rollenverteilung zwischen

Produzent\*in, Distributor\*in und Rezipient\*in sich auflöst und die Wertschöpfungskette bis zur Unkenntlichkeit verändert wird. Die so genannten *Produzter* (vgl. Bruns 2009, 198f.) werden selbst zu Inhalteanbieter\*innen (*User Created Content*) und Teil der Wertschöpfungskette. Mizuko Ito (2010) diagnostiziert hierbei eine grundlegende Verschiebung bisheriger Machtverhältnisse zwischen *amateur media* und *professional media*. Dabei findet auch ein Wandel der Informationsbereitstellung und -steuerung statt (vgl. Köberer 2016a; 2016b; 2019).

Relevant sind diese Entwicklungen auch mit Blick auf Kinder und Jugendliche, die sich unter veränderten Bedingungen des Aufwachsens in einer mediatisierten Lebenswelt (vgl. Krotz 2001) zurechtfinden (müssen). Medien sind aus deren Alltag nicht mehr weg zu denken. So verfügen bereits 51 Prozent der 6- bis 13-Jährigen über ein Mobiltelefon – wovon 39 Prozent ein Smartphone besitzen –, und ein „ein knappes Fünftel der Kinder hat einen Computer bzw. Laptop (19 Prozent)“ (KIM-Studie<sup>1</sup> 2018, 9). Den Ergebnissen der KIM-Studie (2018) zufolge steht bei der täglichen Nutzung an erster Stelle die Kommunikation via Textnachrichten (40 Prozent) und knapp jedes dritte der befragten Kinder nutzt bereits täglich Apps oder das Internet (vgl. ebd., 16f.). Je älter die Heranwachsenden sind, desto länger sind sie online. Bei den 12- bis 19-Jährigen nutzen 94 Prozent täglich das Smartphone und 91 Prozent das Internet über verschiedene Zugänge (z.B. Smartphone, Laptop, Computer, Tablet) (vgl. JIM-Studie 2018, 27f.). Zu den wichtigsten Apps zählen WhatsApp, Instagram und YouTube. Kinder und Jugendliche wählen aus der Fülle an Medienangeboten ihren individuellen Bedürfnissen, Wünschen oder Interessen entsprechend aus, laden eigene Beiträge und Bilder hoch, teilen Inhalte über soziale Netzwerke und tauschen sich darüber aus – sie agieren als *Produzter*. In diesem Sinne dienen Medien als Informations- und Kommunikationsmittel. Als Weltbildgeneratoren erweitern sie unseren Wahrnehmungs- und Kommunikationshorizont und tragen zur Konstruktion von Weltbildern und Lebensentwürfen bei – sie sind eine wichtige Sozialisationsinstanz und ein Teil kindlicher und jugendlicher Identitätsarbeit geworden.

Doch was bedeuten die dargestellten Entwicklungen nun für den Einzelnen und die Gesellschaft? Wie verändern digitale Technologien unsere Selbst- und Weltwahrnehmung, die Art und Weise wie wir uns Wissen aneignen, kommunizieren oder soziale Kontakte aufbauen? Welche (Entscheidungs-) Kompetenzen benötigt der Mensch in der digitalen Gesellschaft? Und was bedeutet das konkret für Bildungsprozesse und damit verbunden für pädagogische Beziehungen in Lernkontexten?

1 Seit 1999 führt der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest regelmäßig eine Basisstudie zum Stellenwert der Medien im Alltag von Kindern (6 bis 13 Jahre) und Jugendlichen (12 bis 19 Jahre) durch: Die KIM-Studie (*Kinder, Information, Medien*) und die JIM-Studie (*Jugend, Information, Medien*). Ergänzend werden seit 2012 auch Basisdaten zur Mediennutzung von Kindern im Alter zwischen 2 und 5 Jahren erhoben. Alle Studien finden sich unter: <https://www.mpfs.de/startseite/>

Nachfolgend wird der Zusammenhang von Medien (-Ethik) und Bildung in den Blick genommen. Dazu wird in einem ersten Schritt geklärt, was Medienethik ist und welche Aufgaben und Funktionen Medienethik als angewandte Ethik hat. Daran anschließend wird der Frage nachgegangen, inwiefern Medienethik als normatives Fundament von Medienbildung verstanden werden kann. Dabei wird insbesondere der Aspekt, Mündigkeit als Bildungsziel zu formulieren, aufgegriffen, um schließlich zu erörtern, welchen Stellenwert pädagogische Beziehungen bei der Vermittlung dieses Bildungswerts haben.

## 2 Medienethik: Eine Frage von Verantwortung

Eine wissenschaftliche Teildisziplin, die sich explizit mit der Anwendung ethischer Fragestellungen auf das mediale Handlungsfeld bezieht, ist die Medienethik. Die Medienethik, verstanden als *angewandte Ethik*, ist empirie- und prinzipiengeleitete Ethik und im systematisch sowohl in der praktischen Philosophie als auch in der Kommunikations- und Medienwissenschaft verwurzelt (vgl. Köberer 2015).

Als angewandte Ethik beschäftigt sich die Medienethik mit der Struktur, der Funktion und der Wirkung des Mediensystems. Ihre Aufgabe ist es einerseits, das mediale Handeln und das Mediensystem unter ethischen Gesichtspunkten zu reflektieren und medienethische Werte und Normen zu begründen (vgl. Köberer 2014). In diesem Sinne kommt der Medienethik eine *Reflexionsfunktion* zu. Andererseits werden pragmatische Fragen der Verantwortungsverteilung aufgegriffen, die in Form einer Institutionalisierung medienethischer Leitwerte und Grundnormen Anwendung finden. Somit übernimmt die Medienethik auch eine handlungsorientierende *Steuerungsfunktion* (vgl. Debatin 2002).

Die ethische Relevanz der Medien fokussiert vor allem auf den Aspekt der Verantwortungsübernahme. Dabei bezieht sich die Frage nach der Zuschreibung und Übernahme von Verantwortung im medienethischen Diskurs auf alle am Medienprozess beteiligten Akteure, also die Medienproduzent\*innen und Distributor\*innen (Einzelpersonen und Unternehmen bzw. Institutionen) sowie die Rezipient\*innen (vgl. Funiok 2005, 243ff.) bzw. *Produzter*. Im Zentrum der Betrachtung steht der Mensch als aktives Wesen, als handelndes Subjekt, und sein Umgang mit Medien. Hier liegt die Annahme zugrunde, dass der Mensch als mündiges Subjekt immer auch Träger von Verantwortung ist. Dabei steht der Begriff der Verantwortung immer auch in direkter Beziehung zur Freiheit als Bedingung der Möglichkeit zur Selbstbindung und Übernahme von Verantwortung.<sup>2</sup> Medienethische Reflexionen und die Übernahme von Verantwortung sind aus ethischer Perspektive immer auf die Selbstbindung der beteiligten Protagonist\*innen

---

2 Siehe dazu die Ausführungen zum Verhältnis von Verantwortung und Freiheit im nachfolgenden Punkt.

angewiesen. Verstanden als innere Steuerungsressource kann die Medienethik nur wirksam werden, wenn alle am Mediengeschehen Beteiligten sich zu verantwortlichem Handeln verpflichtet fühlen. Und hier setzt die Medienbildung an: Im Idealfall können die Rezipient\*innen ihre Mediennutzung kompetent steuern, aktiv und eigenverantwortlich agieren und selbstbewusst und schließlich verantwortungsvoll an der Gestaltung der Gesellschaft teilhaben.

### 3 Medien(-Ethik) und Bildung: Der Mensch als mündiges Subjekt

Legt man ein Verständnis von Bildung zugrunde, bei dem Bildung in einem umfassenden Sinne als Person-Bildung (z.B. bei Kant, Humboldt, Klafki) verstanden wird, ist die Zieldimension des Bildungsprozesses ein mündiger Mensch, der zum autonomen Denken und Handeln fähig ist (Rath 2012). Dabei schließt Bildung immer auch die aktive und kritische Auseinandersetzung mit Werten ein. So versteht beispielsweise Wilhelm von Humboldt (1793/1980) Bildung als Anregung aller Kräfte des Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen. Bildung wird als ein aktiver Prozess gedacht, in dem das sich bildende Individuum *Subjekt* und nicht Objekt des Geschehens ist. Es geht folglich um ein aktives In-Beziehung-setzen von „Ich“ und „Welt“ und die eigenständige Aneignung von Lerninhalten durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt. Auch für Wolfgang Klafki ist Selbsttätigkeit eine entscheidende Komponente im Prozess der Bildung. Er versteht Bildung auch als „Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung“ (Klafki 1996, 19)<sup>3</sup>. Es geht ihm dabei um die Ausbildung freien Denkens und moralischer Urteilsfähigkeit. Eine Grundvoraussetzung hierfür sind Freiheit und Autonomie. Klafki stellt sein Bildungsverständnis in die Tradition der Aufklärung und knüpft an Immanuel Kants Begriff der Mündigkeit an. Kant geht davon aus, dass jeder Mensch die Bedingung der Möglichkeit hat, ein mündiges Wesen zu werden bzw. zu sein. Mit dem Ausdruck „Bedingung der Möglichkeit“ verdeutlicht Kant einen offenen Raum des Möglichen bzw. möglicher Handlungen (und auch Erkenntnisse), die jedoch nicht immer zu den entsprechend intendierten Folgen führen. Das bedeutet, dass die Bedingungen gegeben und zu ergreifen sind – z.B. Mündigkeit als Zieldimension anzustreben –, damit aber nicht gewiss ist, dass dieses Ziel auch realisiert wird. Er fordert in seinem Aufsatz „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ (1783) dazu auf, dass sich jeder Mensch seines

3 In Klafkis Verständnis umfasst Allgemeinbildung die drei Grundfähigkeiten *Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit, Solidaritätsfähigkeit*.

eigenen Verstandes bedienen solle (*Sapere aude!*). Dieser Appell der Aufklärung<sup>4</sup> fokussiert darauf, zu einer sittlich-reifen, aufgeklärten und emanzipierten Persönlichkeit zu werden, seine Vernunftbegabung zu nutzen, sich seines kritischen Verstandes zu bedienen und schließlich die moralischen Urteile auch in Handlung zu überführen. Es geht Kant um das Vermögen zur Selbstbestimmung und Eigenverantwortung. Mündigkeit kann in diesem Sinne verstanden werden als ein Zustand und eine Zieldimension der Unabhängigkeit und Freiheit.

Freiheit bezeichnet die Möglichkeit, mit Rückbezug auf verschiedene Handlungsoptionen Entscheidungen zu treffen und Handlungen ohne äußeren Zwang und selbstbestimmt zielgerichtet vollziehen können oder doch, mit Kant gesprochen, zumindest „eine Reihe von Begebenheiten ganz von selbst anzufangen“ (KrV, A 534). Damit bestimmt sich Freiheit als Handeln-Können und ist zugleich ein Handeln-Müssen, da „mit der Möglichkeit zum Handeln auch die Nötigung zum Handeln und mithin zur Entscheidung gesetzt [ist]“, zur Übernahme von Verantwortung (Stapf 2006, 149). Entsprechend kommt man nicht umhin, verantwortlich zu sein bzw. Verantwortung zu übernehmen, egal wie man entscheidet bzw. handelt – auch wenn man entscheidet, nicht zu handeln. Diese Dialektik der Freiheit gründet in der Bedingung des menschlichen Lebens, notwendigerweise ständig Entscheidungen zu treffen und diese vor sich und anderen begründen, rechtfertigen und verantworten zu müssen. Im Rahmen der Ethik wird die Beziehung des Menschen zu sich selbst und zu seiner Umwelt als Beziehung gesehen, „die eine Handlung erst im Bewußtsein bestimmter Verpflichtungen real werden läßt“ (Karmasin 1993, 167). Verpflichtungen, wie beispielsweise zur Entscheidung, sind dabei immer auch abhängig von der unterstellten Freiheit des Einzelnen. Freiheit, sei es die Wahl-, die Willens- oder die Handlungsfreiheit, wird in neuzeitlicher Perspektive verstanden als Grundlage für Selbstbestimmung (Autonomie) des Menschen.

Da es um eine Auseinandersetzung mit der Umwelt – ein aktives In-Beziehung-setzen von „Ich“ und „Welt“ – geht, ist es wichtig, individuelle Handlungs- und Entfaltungsspielräume zu schaffen, um die Erfahrung eines reflexiven Selbst- und Weltbezugs zu ermöglichen. Dabei ist

„Selbstbewusstsein [...] für den Menschen einerseits Voraussetzung, um die Außenwelt begreifen zu können, und andererseits stellt das In-Beziehung-Treten mit der Außenwelt die Grundlage für eine Weiterentwicklung dieses Bewusstseins, ein autonomes Ich zu sein, dar“ (Ribolits 2001, 17).

---

4 „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“ (Kant 1784/1999).

Für Bildungsprozesse bedeutet dies, dass Mündigkeit als Zieldimension, als Prozess sowie auch als Ergebnis einer Persönlichkeitsentwicklung verstanden wird, wobei der Prozess selbst als unabschließbar zu sehen ist.

### 3.1 (Medien-) Ethik als *normatives* Fundament von Medienbildung<sup>5</sup>

An dieser Stelle lässt sich auch der Anschluss an die Medienethik konkretisieren. Versteht man Bildung als Prozess der individuellen Weltaneignung, als ein persönliches Durchdringen des Weltwissens hin zu einer Orientierung in der Welt, kann in diesem Sinne nur eine Bildung gemeint sein, in der der Mensch sich ein bestimmtes, grundlegendes Objekt oder Phänomen der Welt aneignet. Medien sind ein solches Objekt, versteht man die Welt als grundsätzlich medial, also als dem Menschen in der Aneignung nur symbolisiert erfassbar (Rath 2004; 2014). Eben weil die Medien längst nicht mehr nur ein Moment kindlicher und jugendlicher Lebenswelt sind, sondern diese Lebenswelt selbst medial verfasst ist, kann der kompetente Umgang mit Medien nicht von einer normativen Betrachtung abgekoppelt werden. Unter Rückbezug auf einen medienbildnerischen Ansatz, bei dem die Person-Bildung als Zieldimension formuliert ist, wird Medienkompetenz zu einem normativen Konzept. Darüber hinaus nimmt die Kritikfähigkeit im gesellschaftlichen und pädagogischen Kontext einen besonderen Stellenwert ein. Bezogen auf mediale Inhalte findet sich denn auch solch eine kritische Reflexivität in den meisten pädagogischen Konzeptionen von Medienkompetenz wieder (vgl. u.a. Baacke 1996, Tuloziecki 2007). Das bedeutet, Medienkompetenz kommt grundsätzlich ethische Relevanz zu, weil die Klärung normativer Aspekte medialer Produktion und Rezeption eine fundamentale Dimension dieser Kompetenz ausmacht.

Ethik hat dabei vor allem unter dem Blickpunkt der Medienkritik im Sinne der Fähigkeit zur Bewertung und Beurteilung von Medieninhalten und Medienangeboten besondere Bedeutung. Hier geht es darum, über das Medienwissen hinaus, medienethische Kriterien und Standards zu vermitteln. Die *Begründung* und *Formulierung* solcher normativer Kriterien ist ureigene Aufgabe der Ethik. Mit Blick auf das mediale Handlungsfeld im Bildungsbereich lässt sich daher die (Medien-) Ethik zunächst als *im begründungstheoretischen Sinne normatives* Fundament von Medienbildung verstehen (vgl. Rath/Köberer 2013; 2014, 2019). Medienkritik als analytische, reflexive und ethische Fähigkeit im Sinne Baackes (vgl. 1996, 120) und verstanden als werturteilende Argumentationskompetenz (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2007) bezieht sich in ihrer normativen Fundierung folglich auf die (Medien-) Ethik.

In diesem Sinne lässt sich Medienkompetenz in der Teilkompetenz *Medienkritik* immer auch als Werturteilskompetenz verstehen. Hier schließt ein Verständnis

5 Die nachfolgenden Ausführungen sind in abgewandelter Form den Beiträgen Rath/Köberer (2014; 2019) entnommen.

von Medienbildung an, bei dem die Ausbildung kritischer Reflexionsfähigkeit und Werturteilskompetenz als eine Kernaufgabe von Medienkompetenz formuliert werden. Wichtig ist, dass die Heranwachsenden einen kompetenten Umgang erlernen, der über den Bereich der Nutzungskompetenz hinausgeht und vor allem auf eine kritische Haltung im Kontext der Gestaltung und Produktion sowie der Veröffentlichung eigener (und fremder) Medieninhalte abzielt (vgl. Köberer 2011). In diesem Sinne soll nicht nur ermöglicht werden, in der Auseinandersetzung mit (neuen) Medien, eine reflexive Urteilskompetenz auszubilden. Zielführend ist vielmehr, über die Urteilsfähigkeit hinaus handlungsfähig zu werden und damit nicht nur Werturteile fällen zu können, sondern diese auch in Handlungen umsetzen zu können. Die Mündigkeit eines Subjekts zeichnet sich nicht allein durch Urteilsfähigkeit aus, es gilt auch auf dieser Grundlage verantwortlich zu handeln.

Hinsichtlich der Entwicklungen in der Gesellschaft, die sich unter dem Einfluss von Prozessen der Digitalisierung kontinuierlich verändert und mit Blick auf die Frage, wie wir als Einzelne und auch als Gesellschaft künftig leben wollen, sind aus (medien-) ethischer Perspektive u.a. folgende Fragen zu stellen:

- Wie strukturieren Technologien menschlichen Handlungs- und Entscheidungsspielraum?
- Verlieren wir durch technologische Innovation und Vernetzung unsere Mündigkeit?
- Wie viel Freiheit wollen wir für Komfort und Sicherheit (und Überwachung) aufgeben?
- Welchen Stellenwert haben der Schutz von Privatsphäre und Transparenz?
- Wer trägt wofür Verantwortung (Produktion, Distribution, Rezeption)?
- Was macht unsere Mündigkeit in der Auseinandersetzung mit digitalen Medien aus?
- Wie können wir unsere Mündigkeit im Umgang mit digitalen Medien erhalten?

Vor diesem Hintergrund werden die Abschätzung der Folgen der Technologieentwicklung und die Analyse der gesellschaftlichen Funktionen, z.B. der Informations- und Kommunikationstechnologien, zu einem zentralen Handlungsfeld der Medienbildung.

### **3.2 Zur Relevanz pädagogischer Beziehungen in medienbildnerischen Prozessen**

Wie bereits dargelegt wird der (autonome) Bildungsprozess des Menschen verstanden als selbstbestimmte Gestaltung der Beziehungen des Menschen zu seiner Welt, zu den Mitmenschen und zu sich selbst. Eine Aufgabe in pädagogischen Kontexten ist daher, dabei zu unterstützen, dass der Mensch in Beziehung mit sich

selbst tritt und dadurch zur (Selbst-) Reflexion fähig wird. Diese Selbstbeziehung ist nicht nur rational und damit reflexiv im kognitiven Sinne, sondern zugleich auch sinnlich. Mit Kant gesprochen: Es drückt sich immer auch ein sinnlicher, empirischer Moment im Akt der Selbsterfahrung aus als Quelle sinnlicher / empirischer Erfahrung des Ichs. Der damit einhergehende reflexive Moment des Ichs findet sich dabei im „ich denke“ wider, welches alle Vorstellungen des Menschen begleitet. Wenn sich die Bedingungen für die Selbststeuerung von Lernprozessen und für die Selbstbestimmung des eigenen Handelns verbessern, führt dies zu einem Übergang von Lern- zu Bildungsprozessen. Den Lernenden werden die aktive Auseinandersetzung und die eigenständige Aneignung von Lerninhalten ermöglicht, so dass ein selbstständiges Denken, Abwägen und Begründen gefordert und damit die Persönlichkeitsbildung gefördert werden. Für Lehr- und Lernprozesse, welche dem autonomen, mündigen Individuum verpflichtet sind, ist die zwischenmenschliche Beziehung unerlässlich. So vertrat Sokrates bereits in der griechischen Antike die Meinung, dass ein selbstentdeckendes Lernen nur über den Dialog möglich war. Bei der sogenannten sokratischen Methode der „Hebammenkunst“ ist der Lehrende bestrebt, dem/der Lernenden über geeignete Fragen zu ermöglichen, selbst ins Denken zu kommen, eigene Schlüsse zu ziehen und mögliche Irrtümer aufzudecken. Die zwischenmenschliche Interaktion stellt folglich eine notwendige Bedingung dafür dar, dass der/die Lernende eigene Einstellungen und Haltungen entwickeln kann und komplexe Zusammenhänge geklärt werden können. Darüber hinaus können über zwischenmenschliche Beziehungen und geleitete Auseinandersetzungen in pädagogischen Kontexten Bedingungen geschaffen werden, um die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Ich-Stärke zu befördern. Wichtig sind hierfür Bildungsinstitutionen, die sich als gesellschaftlichen Bereich begreifen, „wo es um die Entwicklung des humanen Potentials des Menschen geht, um seine Kultivierung, also die Entfaltung der Fähigkeit, das Leben an Prinzipien ausrichten zu können“ (Ribolits 2001, 20).

Es gilt, ein ausgewogenes Zusammenspiel von Grenzsetzungen, Autonomiegewährung und pädagogischer Begleitung der Heranwachsenden zu schaffen, so dass Handlungsfreiräume eröffnet werden können. In solch einer Rahmung können Kinder und Jugendliche sich ausprobieren und lernen, ihr Handeln selbstständig und eigenverantwortlich zu steuern. Hinsichtlich medienbildnerischer Vermittlungskontexte bedeutet dies, dass sich der (pädagogische) Blick zunächst auf Beziehungen und auf Verhältnisse richten sollte, z.B. auf das Verhältnis der Heranwachsenden zu bestimmten Medienangeboten, aber auch auf ihr Verhältnis zu Bezugspersonen als auch Lehrkräften.

Aus medienbildnerischer Perspektive kann die Nutzung von (digitalen) Medien in der Schule mindestens zwei Dimensionen umfassen: Einerseits können Medien als didaktisches Instrument und als Lern-Werkzeug im Unterricht dienen, andererseits können Medien als Weltbild- und Wertgeneratoren selbst thematisiert

und zum Gegenstand von Unterricht gemacht werden. Insbesondere die zweite Dimension ist von Bedeutung, wenn es darum geht, sich in selbstreflexiver Form mit Welt – in dem Fall mit der durch Prozesse der Digitalisierung geprägten Welt und den damit verbundenen (individuellen und gesellschaftlichen) Folgen – auseinanderzusetzen. Dazu bedarf es pädagogischer Begleitung. In der aktuellen Diskussion um digitale Medien in der Bildung ist immer wieder zu hören, dass der große Vorteil der Nutzung digitaler Endgeräte im Unterricht darin läge, dass Schüler\*innen nun selbstständiger Lernen könnten und die Rolle der Lehrkräfte nun auf eine Moderator\*innenfunktion für den selbstständigen Wissenserwerb der Schüler\*innen reduziert werden könne. Sicherlich ermöglichen beispielsweise Tablets eine Individualisierung von Lernprozessen – allerdings ist neben einer sinnvollen Didaktisierung von differenziertem Unterricht auch ein Gegenüber unerlässlich, mit dem es möglich ist, in einen kritischen Dialog zu treten, sich auszutauschen und eigene Standpunkte zu entwickeln bzw. auszubauen. Pädagogische Beziehungen können durch Informations- und Kommunikationstechnologien bereichert, aber nicht ersetzt werden, wenn als eine Zieldimension des Bildungsprozesses die Ausbildung von kritischer Reflexionsfähigkeit und Mündigkeit formuliert wird. Denn hierfür braucht es immer auch Anschlusskommunikation im Sinne zwischenmenschlicher Interaktion. Einstellungen und Haltungen können bestenfalls entwickelt werden, indem unterschiedliche Perspektiven (auf denselben Inhalt) aufgegriffen, miteinander verglichen, begründet, argumentativ vertreten und schließlich mit der eigenen Perspektive abgeglichen werden.

#### 4 Ausblick: Medienethik in Schule und Bildung

Medien sind ein weitestgehend selbstverständliches Moment kindlicher und jugendlicher Lebenswelt. Dabei kann der kompetente Umgang mit Medien nicht von einer normativen Betrachtung abgekoppelt werden (vgl. Rath/Köberer 2019, 2014, 2013). Diese Erkenntnis ist nicht neu: Medienethische Fragestellungen sind seit über zwei Jahrzehnten in der wissenschaftlichen und seit knapp 100 Jahren in der öffentlichen Diskussion präsent.<sup>6</sup> Als Bildungsinhalt oder als schulischer Kompetenzbereich ist Medienethik hingegen immer noch Desiderat. Immerhin ist die Notwendigkeit, sich mit den „Herausforderungen des digitalen Wandels in der Bildung und der damit einhergehenden Transformation“ auseinanderzusetzen, nunmehr auf bildungspolitischer Ebene erkannt worden und die Kultusministerkonferenz (KMK) hat mit der Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ ein Handlungskonzept für die zukünftige Entwicklung der Bildung in Deutschland vorgelegt (KMK 2016). Hierbei werden die sechs Kompetenzbereiche *Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren, Kommunizieren und Kooperieren, Produzieren und Präsentieren, Schützen und sicher Agieren, Problemlösen und Handeln* sowie *Reflektieren*

<sup>6</sup> Zur Entwicklung der Medienethik als wissenschaftliche Disziplin siehe Köberer (2014).

*und Analysieren* (KMK 2016, 15ff.) formuliert. Die Kultusminister aller Bundesländer haben sich auf die verbindliche curriculare Implementierung verständigt. Hierbei sollen auch das Lernen im Kontext der zunehmenden Digitalisierung und das kritische Reflektieren künftig integrale Bestandteile in Bildungsprozessen sein. Wie in Punkt 3 ausgeführt, ist die Forderung nach kritischer Reflexion bzw. der Ausbildung kritischer Reflexionsfähigkeit nicht neu – sie wird nun jedoch auch auf den Bereich des Umgangs mit digitalen Medien bezogen.

Der Unterricht soll also hinsichtlich aktueller Prozesse der Digitalisierung den Zugang zu ethisch relevanten Problemfeldern eröffnen und zur Aneignung der dazu erforderlichen Sachkenntnis verhelfen, so dass die Schüler\*innen von undifferenzierten Stellungnahmen zu eigenständigen, begründeten Urteilen gelangen können. Sie sollen dazu angeleitet werden, das Ergebnis ihrer Reflexion zu vertreten und eine entsprechende Handlungsbereitschaft zu entwickeln. Da Bildungsprozesse den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen anzupassen sind und Bildung die Schülerinnen und Schüler befähigen muss, diese gesellschaftliche Entwicklung aktiv mitzugestalten, gilt es, Medienangebote nicht nur in ihrer weltvermittelnden Bedeutung zu erfassen und zu verstehen, sondern sie auch im Hinblick auf ihre Inhalte, ihre Funktionen und Wirkungsweisen *beurteilen* zu können. Besonders die Ausbildung von kritischer Reflexionsfähigkeit und die Förderung von Medienkritik gehört damit zu den zentralen Zielen (außer-)schulischer Medienbildung. Schule und Bildung sind gefordert, sich den gesellschaftlichen Veränderungen nicht kritiklos anzupassen, sondern sie in ihrem Rahmen gestaltend zu begleiten. Dabei spielen auch pädagogische Beziehungen in Vermittlungskontexten eine wesentliche Rolle. Denn wenn ein wesentliches Bildungsziel ist, Menschen zu befähigen, zu (selbst-) reflexiven und mündigen Subjekten zu werden, dann gilt es, Selbstbewusstsein und Ich-Stärke zu fördern sowie die Bereitschaft Verantwortung – für sich selbst, sein Handeln als auch die Gemeinschaft – zu übernehmen.

## Literatur

- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: von Rein, Antje (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 4-10.
- Bruns, Axel (2009): Vom Prosumenten zum Produzent. In: Blättel-Mink, Birgit/Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.): Prosumer Revisited: Zur Aktualität einer Debatte. Wiesbaden: VS, 191-205.
- Debatin, Bernhard (2002): Zwischen theoretischer Begründung und praktischer Anwendung: Medienethik auf dem Weg zur kommunikationswissenschaftlichen Teildisziplin. In: Publizistik 47 (3), 259-264.
- Funiok, Rüdiger (2005): Medienethik. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. 4., vollständig neu konzipierte Auflage. München: kopaed, 243-251.
- Humboldt, Wilhelm von (1793/1980): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.): Humboldt, Werke in fünf Bänden. Bd. 1. Stuttgart: Cotta, 234-240.
- Ito, Mizuko (2010): Amateur Media Production in a Networked Ecology. Online address: [http://www.itofisher.com/mito/publications/amateur\\_media\\_p\\_1.html](http://www.itofisher.com/mito/publications/amateur_media_p_1.html). (accessed: 06.10.2019).

- Jenkins, Henry (2006): *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: University Press.
- Kant, Immanuel (1999): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784) In: *Berlinische Monatschrift*, Dezember 1784, 481-494. Zitiert nach: Immanuel Kant, *Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleiner Schriften*. Hrsg. von Horst D. Brandt. Hamburg: Meiner, 20-22.
- Kant, Immanuel (2003): *Kritik der reinen Vernunft* (1781). Hrsg. von Horst D. Brandt und Heiner F. Klemme. Hamburg: Meiner.
- Karmasin, Matthias (1993): *Das Oligopol der Wahrheit. Medienunternehmen zwischen Ökonomie und Ethik*. Wien: Böhlau.
- Klafki, Wolfgang (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5., unveränderte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Köberer, Nina (2011): *Medienproduktion 2.0 als neues Aufgabenfeld der Medienbildung im konvergenten Mediengefüge. Medienethische Beschreibung und didaktische Konsequenzen*. In: Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (Hrsg.): *Medienkonvergenz im Deutschunterricht*. (Jahrbuch Medien im Deutschunterricht. Band 10). München: Kopäd, 119-132.
- Köberer, Nina (2014): *Advertorials in Jugendprintmedien. Ein medienethischer Zugang*. Wiesbaden: VS.
- Köberer, Nina (2015): *Medienethik als angewandte Ethik – eine wissenschaftssystematische Verortung*. In: Prinzing, Marlis/Rath, Matthias/Schicha, Christian/Stapf, Ingrid (Hrsg.): *Neuvermessung der Medienethik. Bilanz, Themen und Herausforderungen seit 2000*. (Reihe Kommunikations- und Medienethik. Band 3). Weinheim: Beltz Juventa, 99-113.
- Köberer, Nina (2016a): *Laienjournalismus und Beteiligung 2.0 – Eine medienethische Perspektive auf neue Formen der Meinungsäußerung und Beteiligung*. In: *Computer + Unterricht* 2016 (102), 12-15.
- Köberer, Nina (2016b): *Ethik der „Producers“*. *Medienethische Perspektiven auf aktuelle Formen nutzergenerierten Medienhandelns*. In: *MedienJournal* 40 (2).
- Köberer, Nina (2019): *Neue Formen der Meinungsäußerung und Beteiligung in der digitalen Gesellschaft: Zur Ausbildung von Reflexionsfähigkeit als Kernaufgabe von Medienbildung*. In: *Schulverwaltung Niedersachsen – Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 30. Jg., 264-266.
- Krotz, Friedrich (2001): *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch Medien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kultusministerkonferenz (2016): *Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. Bonn. Online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2018/Strategie\\_Bildung\\_in\\_der\\_digitalen\\_Welt\\_idF\\_vom\\_07.12.2017.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf) (Abrufdatum: 27.11.2019).
- Marci-Boehncke, Gudrun & Rath, Matthias (2007): *Jugend – Werte – Medien: Die Studie*. Weinheim: Beltz.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2018): *JIM-Studie. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2018): *KIM-Studie. Kinder, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart.
- Rath, Matthias (2004): *Weltaneignung als Lesen: Das Animal Symbolicum und das Buch*. In: Kerlen, Dietrich (Hrsg.): *Buchwissenschaft – Medienwissenschaft. Ein Symposium* (Buchwissenschaftliche Forschungen 4/2004). Wiesbaden: Harrassowitz, 61-76.
- Rath, Matthias (2010): *Vom Flaschenhals zum Aufmerksamkeitsmanagement. Überlegungen zum Online-Journalismus und einer Ethik der öffentlichen Kommunikation 2.0*. In: *Zeitschrift für Kommunikationsökologie und Medienethik* 12 (1), 17-24.
- Rath, Matthias (2012): *Bildung zwischen Freiheit und Output. Zu den bildungstheoretischen Grenzen des standardisierenden Verstandes*. In: Peetz, Siegbert/Elm, Ralf (Hrsg.): *Freiheit und Bildung. Schellings Freiheitschrift 1809–2009*. München: Fink, 63-78.

- Rath, Matthias (2014): Ethik der mediatisierten Welt. Wiesbaden: VS.
- Rath, Matthias & Köberer, Nina (2013): Medien im Ethikunterricht – Medienethik im Unterricht. In: Keiner, Ewin/Pfeiffer, Wolfgang/Pirner, Manfred L./Uphues, Rainer (Hrsg.): Medienbildung in schulischen Kontexten – Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken. München: Kopäd, 321-338.
- Rath, Matthias & Köberer, Nina (2014): Medien als ethisches Thema in Hochschullehre und Forschung. In: Imort, Peter/Niesyto, Horst (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: Kopäd, 255-269.
- Rath, Matthias & Köberer, Nina (2019): Medien – Ethik – Bildung: Zum normativen Fundament von „Medienbildung 2.0“. In: Stapf, Ingrid/Prinzing, Marlis/Köberer, Nina (Hrsg.): Aufwachsen mit Medien. Zur Ethik mediatisierter Kindheit und Jugend (Reihe Kommunikations- und Medienethik. Band 9). Baden-Baden: Nomos, 57-68.
- Ribolits, Erich (2001): Neue Medien und das Bildungsideal (politischer) Mündigkeit. In: Medien-Impulse 9 (36), 17-21.
- Stapf, Ingrid (2006): Medien-Selbstkontrolle: Ethik und Institutionalisierung. Konstanz: UVK.
- Tulodziecki, Gerhard (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.