

fjmb Forschungsstelle
Jugend – Medien – Bildung

**M EDIENBILDUNG
MEDIENK R ITIK
PARTIZIP A TION
DIGI T ALITÄT
ET H IK**

Festschrift zu Ehren von
Professor Dr. Dr. Matthias Rath



Herausgegeben von:
Hanna Höfer-Lück
Malte Delere
Tatjana Vogel

Inhalt

Editorial	5
LEONIE SENG Zwischen Begriff und Begründung – ZUR BE- DEUTUNG DER ETHIK IN AUTOMATISIERUNG UND DIGITALISIERUNG	11
GERNOT H. VON GUTSTOCK Medienethische Überlegungen eines »Exter- nen« zur Überwindung des Speziesismus	17
PATRICK MAISENHÖLDER Die notwendige Verknüpfung von Medien- pädagogik und Medienethik	21
NINA KÖBERER <i>Werbung</i> als Thema von (Medien-)Ethik und Bildung	25
JASMIN EDER Let's Code! – SPRACH- UND LESEFÖRDERUNG DIGITAL	31
BETÜL ALAN & JIHADE TAZIRANE Sprachentwicklung und digitale Medien	35
HABIB GÜNEŞLI iPhone Abi – ERFAHRUNGEN EINES DEUTSCH-TÜRKISCH GEPRÄGTEN KLEIN- KINDES MIT MEDIEN IM ENKULTURATIONS- PROZESS	39
KIM CARINA HEBBEN Wa(h)re Partizipation	43
FRANK BROSWO Die DNA-Matrix des Philosophierens	47
LYNN HARTMANN Jugendliteratur als Einladung zur philosophischen Auseinandersetzung	51
RAPHAELA TKOTZYK Teachers' Beliefs zu digitalen Medien in der Frühen Bildung	55
Autor*innen	61

Editorial

Hanna Höfer-Lück Malte Delere Tatjana Vogel Mitarbeitende

PROF. DR. DR. MATTHIAS RATH – EINE KURZE
LAUDATIO

Diese Festschrift mit dem Titel *Medien: Wissen – Können – Wollen* ist einem der Gründer der Forschungsstelle Jugend – Medien – Bildung gewidmet: Wir gratulieren Prof. Dr. Dr. Matthias Rath von Herzen zu seinem 60. Geburtstag. Als Leiter der Forschungsstelle Jugend – Medien – Bildung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der Forschungsgruppe Medienethik setzt er dort seit 1996 Meilensteine im Bereich der Medienethik, der Schulentwicklung und der Medienbildung.

**M EDIENBILDUNG
R ITIK
A TION
T ALITÄT
H IK**

Der Sammelband orientiert sich inhaltlich an obenstehenden Begriffen. Sie spiegeln Arbeitsschwerpunkte von Prof. Dr. Dr. Matthias Rath wider und dienen somit als Grundlage für die Vielfaltigkeit der vorliegenden Schrift.

Ein Philosoph hat die Lizenz zum Dilettieren. Dieses Zitat, das eigentlich ein Literaturwissenschaftler auf sich münzend vor Jahren – auch ein wenig eitel – geprägt hat, wurde von Prof. Dr. Dr. Matthias Rath abgewandelt auf die Philosophie – und kennzeichnet damit keine weniger professionelle Qualität, als vielmehr eine bestimmte Haltung, die der Philosophie als »Mutter aller Wissenschaften« seiner Meinung nach quasi gesellschaftlich den Auftrag erteilt, sich mit immer neuen Anforderungen der Gegenwart schon zu einem Zeitpunkt zu beschäfti-

gen, zu dem diese Fragen eigentlich noch gar nicht diskursfähig sind. Philosophieren als Haltung zur Welterklärung und – wenn das denn geht – auch ein wenig zur »Weltverbesserung«, als *movens* eigener wissenschaftlicher Tätigkeit? Vielleicht insofern, als Philosophie der Rahmen ist, der den Menschen die für ihr Zusammenleben vorhandenen und ggf. notwendigen Reflexionsbedarfe angesichts anstehender Handlungen in der Welt vor Augen führt und ihren Umgang mit dieser eigenen Reflexion dann nochmals auch normativ orientiert zurückspiegelt. Insofern ist sein Artikel zur »Wahrhaftigkeit« (vgl. 2011) im Neuen Handbuch philosophischer Grundbegriffe paradigmatisch für sein eigenes, wissenschaftliches Arbeiten und sein Verständnis von der Haltung zur Welt. Philosophie will – und hier beginnt das wissenschaftliche Werk des Jubilars – eigentlich den Menschen dabei unterstützen, ein für sich und andere »glückliches« und gelingendes Leben zu führen. Und dieses Ziel teilt sie, eher von den allgemeinen Grundsätzen als vom Individuum kommend, mit der Psychologie (vgl. 1985). Diese Haltung zur Suche nach dem immer neu Herausfordernden seiner Zeit auf dem Weg zum Glück ist es, was Rath als Wissenschaftler ausmacht. Philosophie ist seine »Attitude« zum Leben generell. Sie strukturiert und orientiert. Und sie ist zukunftsorientiert, eben auf das zu erlebende Glück. Zumindest scheint das die Form, in der Rath sie versteht und betreibt.

Medienbildung – Medienkritik – Partizipation – Digitalität und Ethik: Diese fünf Wege beschreiben die Route zwar noch nicht vollständig, auf der Prof. Dr. Dr. Matthias Rath wissenschaftlich unterwegs war und ist, aber sie umspannen doch einen weiten Teil des von ihm durchmessenen Gebiets. Schon in ersten Veröffentlichungen noch in der Qualifikationsphase an der Universität Eichstätt 1986 in der Zeitschrift *Concordia* (vgl. 1986a) verschränken

sich bereits zwei für ihn charakteristische Bereiche: Die Ethik und die Partizipation. Ethik bleibt innerhalb der Philosophie, die ja seine Leitdisziplin ist, auch der prominente Forschungsbereich, mit dem Rath sich beschäftigt – weit gefasst, von Wissenschaftsethik (vgl. 1987), über die Bereichsethiken zu Gesellschaft und Wirtschaft. Dies war sicher auch bedingend für und bedingt durch die eigenen Erfahrungen im Medienkonzern Bertelsmann, für den er zwischen 1994 und 1996 in unterschiedlichen Bereichen gearbeitet hat: zunächst als Leiter des Grundsatzreferats und Sprecher des Gesamtkonzerns und zuletzt als Leiter der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit der internationalen Verlagsgruppe Bertelsmann Buch AG (vgl. 1989; 1990a; 1998). Diese auf die Verantwortung der Wirtschaft schauende Ethik bleibt auch bei seinem gegenwärtigen Schwerpunktthema präsent, der Medienethik, die er als Professor an der Pädagogischen Hochschule und Leiter der gleichnamigen Forschungsgruppe 2014 in seiner Monographie »Ethik der mediatisierten Welt. Grundlagen und Perspektiven« (vgl. 2014a) neu – eben digital - ausgerichtet und so in den Wissenschaftsdiskurs eingebracht hat und die heute zu den Standardwerken aktueller Mediatisierung und einer modernen Ethik überhaupt gehört. Zwei weitere Bereiche kommen in dieser Publikation zusätzlich zum Tragen: die Medienkritik, die als Kernkompetenz gesellschaftlichen Medienhandelns normativ ist und deshalb auch ethisch fundiert geführt werden muss, und die Digitalität. Erste schließt an die bildungswissenschaftliche Orientierung für die nachwachsende Generation an, die Rath als verantwortlicher Leiter des Fachs Philosophie an der PH Ludwigsburg für die Lehrendenausbildung prominent im Auge haben muss. Und Letztere stellt als »disruptive Technologie« des 21. Jahrhunderts einen neuen Rahmen und damit auch neue ethische Herausforderungen für mediales und gesellschaftliches Handeln per se. Dieser Bereich liegt Rath heute vor allem am Herz: In Verbindung von Kommunikationswissenschaft und Bildungswissenschaft fokussieren seine neueren Texte auf die Entscheidungs- und Handlungsoptionen in weiteren digitalen Entwicklungsprozessen. Dies zeigen sowohl seine Aufsätze – (vgl. 2018a; 2016a; 2016b; 2015a; 2012) – wie auch seine zahlreichen (Mit-)Herausgeberschaften. Diese umfassen »Kommunikationswissenschaft als Integrationsdisziplin« (vgl. 2013a), »Normativität in der Kommunikations-

wissenschaft« (vgl. 2013b), die »Neuvermessung der Medienethik – Bilanz, Themen und Herausforderungen seit 2000« (vgl. 2015b), »Mediatisierte Gesellschaften. Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel« (vgl. 2018b), seinen Band zur Maschinenethik und den normativen Grenzen autonomer Systeme (vgl. 2018c) wie auch den aktuell in Druck befindlichen internationalen Band »Responsibility and Resistance. Ethics in Mediatized Worlds« (vgl. 2019). Gerade die Schnittstellen zu anderen Wissenschaften waren und sind es, die Rath interessieren.

Waren es in den Jahren vor 2000 Philosophie/Ethik und Psychologie (vgl. 1986b; 1990b; 1994), die sein wissenschaftliches Arbeiten prägten – hier auch zu erwähnen sein Artikel zu Psychologismus im »Lexikon für Theologie und Kirche« Bd. 8 (vgl. 1999) – bestimmten nach 2000 auch stärker wieder pädagogische Themen seine Forschung und zwar von der Medienbildung im Kontext Früher Bildung (vgl. 2007a; 2010; 2013c) über den Medienumgang Jugendlicher (vgl. 2007b) bis hin zu grundlegenden Beiträgen zur Medienerziehung und -bildung (vgl. 2015c) und der medienorientierten Hochschullehre im Fach Philosophie (vgl. 2014b). Die Verantwortung für die Ausrichtung von Bildungsprozessen übernommen hat er aktiv – nicht nur in der Theoriearbeit. So war er zwischen 2001 und 2006 Mitglied des Bildungsrates Baden-Württemberg und von 2004–2006 dessen Vorsitzender. Darüber hinaus hat er als Wissenschaftlicher Vorstand des Landesinstituts für Schulentwicklung Baden-Württemberg die Bildungslandschaft aktiv und nachhaltig mit geprägt – etwa durch die auch auf normative Kriterien gestützte Begleitung von Schulevaluationen oder über die Neuorientierung der Kanon-Diskussion von einem rein von männlichen Autoren bestimmten Lektürekanon zu einem Autor*innenkanon unter explizit definierter weiblicher Beteiligung. Zur Zeit ist er Mitglied der Expertenkommission der KMK zur Neuausrichtung der Fachcurricula zu Philosophie/Ethik. Seit dem Sommersemester 2017, in dem er eine Vertretungsprofessur für Neuere Deutsche Literatur/Medientheorie am Institut für Deutsche Sprache und Literatur der Technischen Universität Dortmund übernommen hatte, ist Rath auch im internationalen Bereich der Beliefs-Forschung zur Lehrer*innenausbildung in Kooperation zwischen den beiden Forschungsgruppen der Forschungsstelle Jugend – Medien – Bil-

derung an der PH Ludwigsburg und der TU Dortmund tätig.

Das »Prinzip Verantwortung«, das er bei Hans Jonas als Teil seiner Dissertation mit der Frage nach einer Ethik für das wissenschaftliche Zeitalter untersucht hatte, ist, obwohl diese wohl zu seinen weniger bekannten Schriften gehört, für ihn selbst im Grundsatz prägend geblieben: als Anspruch an sich selbst und als notwendige »Tugend« – wenn dieser Begriff nicht so abgenutzt und missbraucht wäre – für kommende Generationen und alle, die diese Generationen ausbilden und prägen; die Eltern, Erzieher*innen, Lehrkräfte, Bildungs- aber auch Medienverantwortliche und die Vertreter*innen der Wirtschaft.

ZUR FESTSCHRIFT

Die Trias *Wissen – Können – Wollen* beschreibt in umfassender Weise, wie komplex der Prozess der Ausübung einer Tätigkeit eigentlich ist. Diese Komplexität, die erst einmal voraussetzt, zu wissen, was man zu tun hat, um Wissen praktisch umsetzen zu können und die zweitens einer hierauf bezogenen positiven und handlungsleitenden Einstellung bedarf, wird von Weinert in seiner Definition von Kompetenz zusammengefasst: Kompetenzen sind »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d. h. absichts- und willensbezogenen) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.« (Weinert 2001, S. 27 f.)

Während das Wissen und Können als klassische Merkmale einer Kompetenz angesehen werden können und ihrer großen Bedeutung für den Kompetenzerwerb entsprechend behandelt werden sollen, treten die Willensaspekte erst neuerdings in den Blickpunkt. Diese Bedeutung des Wollens betont Leisen im Anschluss an Weinerts Definition, wenn er sagt, dass »Motivation, Interesse, Einstellungen, Verantwortungsbewusstsein, Lernwille, also die in der Definition von Weinert genannten motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten [...] jedoch nur bedingt im Handeln, wenn überhaupt, sichtbar« werden (Leisen 2015, S. 2). Alle drei Aspekte interdisziplinär vor dem Hin-

tergrund einer mediatisierten Gesellschaft zu diskutieren hat sich diese Festschrift zum Ziel gesetzt.

Die hier Prof. Dr. Dr. Rath zu Ehren versammelten Artikel von Autor*innen seines unmittelbaren Arbeitsumfeldes zeigen die Reichweite seiner Forschungsinteressen ein weiteres Mal auf. Sie sind unterteilt in die Bereiche Wissen – Können – Wollen:

WISSEN

Leonie Seng entwickelt die Triade Wissen – Können – Wollen auf der Basis des allumfassenden Medienbegriffs sowie der Automatisierung weiter und rückt dabei die Frage »Was ist der Mensch?« in den Fokus. Aus der Perspektive eines langjährigen Begleiters wirft **Gernot H. v. Gutstock** die Frage auf inwiefern der Speziesismus vor dem Hintergrund zukünftiger Mensch-Maschine- bzw. Maschine-Mensch-Interaktion überwunden werden muss.

Patrick Maisenhölder diskutiert die Notwendigkeit der Verknüpfung von Medienpädagogik und Medienethik. **Dr. Nina Köberer** definiert angesichts von sich verändernden medialen Gewohnheiten Jugendlicher abschließend Werbung als bedeutsames Thema von Medienethik und Medienbildung.

KÖNNEN

Jasmin Eder zeigt in ihrem Artikel zum lesefördernden Potential von Coding-Prozessen in der Grundschule einen Bereich des Könnens auf, der im allgemeinen Diskurs über mediale Gestaltung des Deutsch-Unterrichts bisher eine Nischenfunktion einnimmt. Sprachförderung haben auch **Betül Alan** und **Jihade Tazirane** in ihrem Beitrag im Blick, wenn sie über die Bedeutung von digitalen Medien im modernen Spracherwerb schreiben.

Habib Güneşli diskutiert in seinem Artikel die Wortschöpfung *iPhone Abi*, die ein deutsch-türkischer Junge nutzt, um sich sprachlich im multikulturellen Raum zu orientieren. **Kim Carina Heben** nimmt mit dem Fernsehen eine für viele sehr alltägliche Beschäftigung in den Blick und untersucht die Frage, inwiefern Zuschauer*innen mithilfe digitaler Medien das Programm beziehungsweise den Inhalt von Sendungen partizipativ mitgestalten können.

Dr. Frank Brosow fokussiert in seinem Text ein-

zelne philosophische Denkprozesse und verortet diese in einer DNA-Matrix des Philosophierens. Das Potential von Jugendliteratur zur philosophischen Auseinandersetzung beschreibt **Lynn Hartmann** und zeigt dabei eine Möglichkeit auf, philosophische Handlungen und Denkweisen auch außerhalb des klassischen Philosophieunterrichts in der Schule zu entdecken.

WOLLEN

Dr. Raphaela Tkotzyk vergleicht die unterschiedlichen medienbezogenen Einstellungen von Kindergärtner*innen in den USA und Deutschland im Rahmen einer Pilotstudie. Sie arbeitet heraus, dass die Erzieher*innen in Deutschland eher negativ geprägte Einstellungsmuster aufweisen als ihre Kolleg*innen in den USA und führt dies unter anderem auf die unterschiedliche Ausbildung zurück.

DIE FORSCHUNGSSTELLE JUGEND-MEDIEN-BILDUNG

Das Herausgeber*innenteam gehört zur interdisziplinären Forschungsstelle Jugend – Medien – Bildung. Diese wurde von Prof. Dr. Dr. Matthias Rath und Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke im Jahre 2003 gegründet und wächst seitdem kontinuierlich. Der Arbeitsschwerpunkt der Forschungsstelle sind Prozesse der Medienbildung von Kindern und Jugendlichen.

Hanna Höfer-Lück ist akademische Rätin auf Zeit im Team von Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke an der TU Dortmund. Zu Ihren Forschungsschwerpunkten gehören Medien-, Literatur- und Theaterdidaktik, Theater und Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts und die Interdisziplinarität.

Malte Delere promoviert bei Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke an der TU Dortmund im Rahmen des Projekts DEGREE 4.0 Digitale reflexive Lehrer/-innenbildung 4.0: videobasiert – barrierefrei – personalisiert (BMBF). Seine Arbeitsschwerpunkte sind die videobasierte Erforschung und Förderung medienbezogener Beliefs bei Studierenden sowie die Auswirkungen von Prozessen der Digitalisierung auf die Gesellschaft.

Tatjana Vogel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin bei Prof. Dr. Marci-Boehncke an der TU Dortmund. Sie forscht und promoviert im Bereich der Teachers'

Beliefs zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht.

LITERATUR

Leisen, Josef (2015): »Jetzt sollen wir im Unterricht Kompetenzen machen, wie geht das?« – Die Kompetenzorientierung im Unterricht. URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Ganztag/Leisen_Kompetenzorientierung.pdf [02.05.19].

Marci-Boehncke, Gudrun (2018): »Mediatisierung und Schule«. In: Kalina, Andreas; Krotz, Friedrich; Rath, Matthias; Roth-Ebner, Caroline (Hg.) (2018): Mediatisierte Gesellschaften: Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel. Tutzinger Studien zur Politik, Band 12, S. 225–247.

Weinert, Franz E. (Hg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim; Basel: Beltz.

SCHRIFTEN VON M. RATH IN DER REIHENFOLGE DES AUFTRETENS IM TEXT.

»Wahrhaftigkeit«. In: Wildfeuer, Armin G.; Kolmen, Petra (Hg.): Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe (NHPG). Freiburg; München: Alber (2011), S. 2389–2397.

»Glück und Glas . . . « Was heißt Glück bei Sigmund Freud?« In: Concordia. Internationale Zeitschrift für Philosophie, 8 (1985), S. 13–19.

»Menschenrecht zwischen Individuum und Gesellschaft. Ein Literaturüberblick zur Philosophie der Menschenrechte«. In: Concordia. Internationale Zeitschrift für Philosophie, 9 (1986a), S. 2–18.

»Karl-Otto Apels Transformation der Philosophie und die Ethik der Wissenschaft«. In: Fernet-Betancourt, Raoul; Lertora Mendoza, Celina A. (Hg.): Ethik in Deutschland und Lateinamerika heute. Akte der Ersten Germano-Iberoamerikanischen Ethik-Tage. Bern u. a.: Lang (1987), S. 61–68.

»Pechmarie oder Goldmarie – Marketingethik als ökonomisches Kalkül?« In: Die Betriebswirtschaft, 49, (1989), S. 122–124.

»Wirtschaftsethik und Praxeologie«. In: Wörz, Michael; Dingwerth, Paul; Öhlschläger, Rainer (Hg.):

- Moral als Kapital. Perspektiven des Dialogs zwischen Wirtschaft und Ethik. Stuttgart: Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart (1990a), S. 337–344.
- »Leben«. In: Korff, Wilhelm; Beck, Lutwin; Mikat, Paul (Hg.): Lexikon der Bioethik. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus (1998), S. 2150–2162 (Mitautor).
- Ethik der mediatisierten Welt. Grundlagen und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS (2014a).
- »Data Science – die neue Leitwissenschaft?« In: Thomas Knubben (Hg.): Weltkulturatlas. Tübingen: Klöpfer & Meyer (2018a), S. 21–37.
- »Publikums- und Nutzungsethik«. In: Heesen, Jessica (Hg.): Handbuch der Informations- und Medienethik. Stuttgart; Weimar: Metzler (2016a), S. 298–306.
- »The Innovator's (Moral) Dilemma – Zur Disruptionsresistenz der Medienethik«. In: Litschka, Michael (Hg.): Medienethik als Herausforderung für MedienmacherInnen - ethische Fragen in Zeiten wirtschaftlicher und technologischer Disruption. Brunn am Gebirge: ikon (2016b), S. 5–10.
- »Ökonomische Paradigmen im Social Web?« In: Grimm, Petra; Zöllner, Oliver (Hg.): Ökonomisierung der Wertesysteme. Der Geist der Effizienz im mediatisierten Alltag. Schriftenreihe Medienethik. Bd. 14. Stuttgart: Steiner (2015a), S. 35–45.
- »Wider einen normativen Taylorismus – Medienethik als Teildisziplin einer normativen Kommunikations- und Medienwissenschaft«. In: Fengler, Susanne; Eberwein, Tobias; Jorch, Julia (Hg.): Theoretisch praktisch!? Anwendungsoptionen und gesellschaftliche Relevanz der Kommunikations- und Medienforschung. Konstanz: UVK (2012), S. 317–333.
- Kommunikationswissenschaft als Integrationsdisziplin. Wiesbaden: Springer VS (2013a) (Mit-Hg.).
- Normativität in der Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS (2013b) (Mit-Hg.).
- Neuvermessung der Medienethik – Bilanz, Themen und Herausforderungen seit 2000. München: Beltz/Juventa (2015b) (Mit-Hg.).
- Mediatisierte Gesellschaften. Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel (Tutzinger Studien zur Politik). Baden-Baden: Nomos (2018b) (Mit-Hg.).
- Maschinenethik: Normative Grenzen autonomer Systeme (Ethik in mediatisierten Welten) Wiesbaden: Springer VS (2018c) (Mit-Hg.).
- Responsibility and Resistance. Ethics in Mediatized Worlds. Wiesbaden: Springer VS (2019) (Mit-Hg.).
- »Die Geschichte der Pädagogischen Psychologie«. In: Weidenmann, Bernd; Krapp, Andreas; Hofer, Manfred; Huber, Günther L.; Mandel, Heinz (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim; Basel: Beltz (1986b), S. 21–39. (Mitautor).
- »Der Psychologismusstreit – Die Geschichte eines gescheiterten Rettungsversuchs«. In: Schorr, Angela; Wehner, Ernst G. (Hg.): Psychologiegeschichte heute. Göttingen: Hogrefe (1990b), S. 112–127.
- »Von der Logik zur Psycho-Logik. Der Psychologismus seit Jakob Friedrich Fries«. In: Philosophisches Jahrbuch der Görres-Gesellschaft, (1994), 2, S. 91–104.
- »Psychologismus«. In: Lexikon für Theologie und Kirche Bd. 8 Herder (1999), S. 727–728.
- Medienkompetenz für ErzieherInnen. Ein Handbuch für die Computerpraxis in der frühen Bildung. München: kopaed (2007a) (Mitautor).
- Medienkompetenz für ErzieherInnen II. Ein Handbuch für die konvergente Medienpraxis in der frühen Bildung. München: kopaed (2010) (Mitautor).
- Kinder-Medien-Bildung. Eine Studie zu Medienkompetenz und vernetzter Educational Governance. München: kopaed (2013c) (Mitautor).
- Jugend-Werte-Medien: Die Studie. Weinheim; Basel: Beltz (2007b) (Mitautor).
- »Medienerziehung«. In: Meister, Dorothee; Gross, Friederike; Sander, Uwe (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Medienpädagogik. <https://bit.ly/2s1sq1j> [25.05.2019] (2015c).
- »Medien als ethisches Thema in Hochschullehre und Forschung«. In: Imort, Peter; Niesyto, Horst

(Hg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed (2014b), S. 255–269.

Zwischen Begriff und Begründung

Zur Bedeutung der Ethik in Automatisierung und Digitalisierung

Leonie Seng*

VORSPANN

Die Triade *Wissen – Können – Wollen* ruft nahe-
liegenderweise die Fragen auf den Plan, die Im-
manuel Kant bereits in einem seiner Hauptwerke,
der *Kritik der reinen Vernunft* (1781), stellte und
damit die Voraussetzung für den deutschen Idea-
lismus schuf: »1. Was kann ich wissen? 2. Was
soll ich thun? 3. Was darf ich hoffen?« (KrV, AA
03: 522.32–34 bzw. Log, AA 09: 25.03–05).¹ Eine
erneute, knappe Erörterung der erkenntnistheoreti-
schen (1) und moralisch-praktischen Fragen (2) an-
lässlich der vorliegenden Festschrift zu Ehren Pro-
fessor Dr. Dr. Matthias Raths, wird in diesem Beitrag
unter aktuellen Gesichtspunkten der (Ethik der) Me-
diatisierung (vgl. Krotz und Hepp 2012; Rath 2016),
der Digitalisierung (vgl. Zerdick et al. 2005) und
der (Ethik der) Automatisierung (vgl. Seng 2019b)
sowie damit verbundenen metaethischen Überle-
gungen konsequenterweise, ebenso wie Immanuel
Kants Analyse, auf eine vierte, zentral anthropolo-
gische Frage hinauslaufen: »Was ist der Mensch?«
(Log AA 09: 25.04).

1. WAS KANN ICH WISSEN? ERKENNTNIS IN DER DIGITALEN WELT

Die omnipräsente Verfügbarkeit von zahllosen In-
halten im Internet suggeriert eine, den Strukturen
der digitalen, weltweiten Vernetzung scheinbar qua
Begriff innewohnende Verfügbarkeit von *Wissen*.
Dieser Eindruck wird durch die Tatsache verstärkt,
dass das Internet, vermittelt durch hoch komplexe
technische Geräte, wie *Smartphones* oder *Smart-
watches*, inzwischen in jede Hosentasche passt
und theoretisch zu jeder Zeit konsultiert werden

kann. Vermutlich jede*r war schon einmal in der
Situation, dass sie/er selbst oder andere im nahen
Umfeld einen bestimmten Ausdruck, eine Person
oder vielleicht auch die Übersetzung eines Wortes
in eine andere Sprache gesucht hat – und binnen
Sekunden sagt jemand in der Gruppe »Ich *google*
das mal schnell«. Informationen sind unter der Vor-
aussetzung der Mediatisierung (vgl. Krotz und Hepp
2012) und Digitalisierung (vgl. Zerdick et al. 2005)
also omnipräsent verfü- und abrufbar und somit
auch das potenzielle Erlangen von Wissen, sofern
man darunter versteht, dass etwas in dem Sinn
be-griffen wird, dass mit einem *Griff* (zum Beispiel
zum Smartphone) *Wissen* erlangt werden kann. Die
theoretische Verfügbarkeit von Informationen, die
als Grundlage für die Erlangung von Wissen und
einem damit verbundenen Erkenntnisprozess die-
nen kann, hat jedoch praktische Grenzen: Erstens
kann jede*r, die/der die technischen Möglichkeiten
hat und über entsprechende Kenntnisse verfügt,
Informationen ins Internet einstellen. Die Quellen
oder Güte der Kriterien werden jedoch nicht immer
transparent gemacht, was nicht nur, aber insbe-
sondere bei (vermeintlicherweise) journalistischen
Inhalten zur (gezielten) Verbreitung von manchmal
als *fake news* bezeichneten Fehlinformationen füh-
ren kann (vgl. Lazer et al. 2018). *Wissen* wird hier,
sofern auch als als Grundlage für Bildung ange-
sehen, also als normativer Begriff verstanden: Es
reicht nicht *irgendetwas zu wissen*. Ferner ist die
Güte der Quellen von Bedeutung (s. u.). Ein die
scheinbare Offenheit zweitens limitierender Faktor,
insbesondere bei der häufig genutzten Suchma-
schine *Google*, ist das marketing-strategische Kon-
zept, das die Anpassung der Suchergebnisse an
vorherige Suchanfragen beinhaltet sowie die vor-
rangige Bewertung von Internetseiten, deren Betrei-
ber *Google* dafür bezahlen, um bei Suchanfragen

* Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

möglichst weit oben zu erscheinen (vgl. Westerwick 2013). Dieses *Ranking*-Verfahren führt zu einer Einschränkung, die, obschon es möglicherweise auch Vorteile geben mag, in erster Linie einen Verlust der uneingeschränkten Suche und damit der Informationsfreiheit darstellt (es wird z. B. auch diskutiert, inwieweit der hinter *Google Scholar* steckende Algorithmus die Zitationen von wissenschaftlichen Artikeln beeinflusst, vgl. Delgado-López-Cózar und Cabezas-Clavijo 2013). Und drittens ist bereits die Einspeisung von Inhalten ins Internet durch mindestens drei Faktoren begrenzt: 1. die eingeschränkte Verfügbarkeit der technischen Voraussetzungen in manchen Ländern, 2. die zentral vermittels einer Regierung gesteuerte Unterbindung bestimmter Inhalte (vgl. Zehnder 1998; Warf 2010) und 3. das Verbot bestimmter Inhalte durch Internetseitenbetreiber und große Firmen. Letzteres wird derzeit insbesondere im Zusammenhang mit der aktuellen Anpassung des europäischen Urheberrechts diskutiert (vgl. Jackisch 2019).

Es zeigt sich also, dass der Begriff des *Wissens* in der digitalen Welt nicht sinnvollerweise mit der bloßen Verfügbarkeit von Informationen, dem einmaligen *Griff* zum Smartphone also, gleichzusetzen ist, sondern vielmehr als mentaler Prozess oder Zustand verstanden werden sollte, dessen Inhalt in Anlehnung an die möglichen aristotelischen Definitionen von *epistêmê* sowohl theoretisches als auch praktisches Wissen derart voraussetzt, dass eine Person nicht nur Einblick in einen bestimmten Sachverhalt erlangt, sondern auch ein bestimmtes, *moralisches* Verhalten erlernt (der Vollständigkeit halber sei auch die dritte Komponente neben theoretischem und praktischem Wissen erwähnt, nach der Aristoteles *epistêmê* definiert: *produktives Wissen* in Verbindung mit der Herstellung eines *nützlichen* bzw. *schönen* Gegenstands (vgl. Met. VI 1, 1025b18–1026a28²; zur *Ethik der Ästhetik* vgl. Welsch 1995)). *Wissen* in der Digitalisierung kann demnach nur in Folge eines (Aus-) Bildungsprozesses erworben werden, dem ein didaktisch und philosophisch an den realistischen Bedingungen der Ethik der Mediatisierung (vgl. Rath 2016) orientiertes Konzept zugrunde liegt und der ferner zum Ziel haben muss, Kompetenzen der Einordnung und Bewertung der Qualität sowie der Bedeutung von Informationen am Maßstab eines jeweiligen Wertekanons zu vermitteln, dessen Reflexion und logische Begründung Aufgabe und Ziel der norma-

tiven Ethik ist. Angesichts der Globalisierung und weltweiten Nutzung sowie Verfügbarkeit kulturell unterschiedlicher Informationen durch das Internet stellt sich jedoch die Frage: Welche Werte sind die richtigen?

2. WAS KANN ICH WOLLEN? WAS KANN ICH SOLLEN? ETHIK – EINE FRAGE DER BEGRÜNDUNG

Im Kontext der *Ethik automatisierter Systeme*; darunter fallen auch Anwendungen im Bereich *Künstliche Intelligenz* (vgl. Russell und Norvig 2010, Kapitel 1.1. sowie Seng 2018, S. 3 ff.) ist derzeit ein Trend zu verzeichnen, der Ethik auf die Aussage von Sollens-Sätzen reduziert (vgl. unter vielen anderen Gips 1995; Ethik-Kommission: Automatisiertes und vernetztes Fahren, Bericht 2017; Floridi et al. 2018). Häufig wird dabei auf den Science Fiction-Autor Isaac Asimov und dessen 1942 veröffentlichte *Robotergesetze* verwiesen:

First Law

A robot may not injure a human being or, through inaction, allow a human being to come to harm.

Second Law

A robot must obey the orders given it by human beings except where such orders would conflict with the First Law.

Third Law

A robot must protect its own existence as long as such protection does not conflict with the First or Second Laws. (Asimov 1942)

Aus solchen und ähnlichen Forderungen heraus ergeben sich im Kontext der Ethik automatisierter Systeme mindestens drei Probleme. Erstens sind viele Formulierungen so allgemein gehalten, dass ihnen zwar problemlos zugestimmt werden kann, die Aussagen damit jedoch zu oberflächlich und für die praktische Umsetzung letztendlich untauglich sind (vgl. hierzu auch Seng 2019b). Zweitens handelt es sich um Gesetze, deren Begründungsprozess zwar ein normativ ethischer sein mag, die allerdings, zumindest sofern sie als juristische Gesetze einer Gesellschaft etabliert werden, einen anderen Status besitzen als ethisch begründete Normen. Und drittens ist das Verständnis von Ethik in solchen allgemeinen und bloße (Nicht-)Sollensforderungen enthaltenden Artikeln eines, das nicht

dem klassischen Verständnis von Ethik als »Reflexion auf die Begründungsmöglichkeiten einer [...] Moral« (Rath 1988, S. 37) entspricht.

Ethik kann aber allein schon deshalb nicht nur darin bestehen, (Nicht-)Sollens-Forderungen zu äußern, da solche Forderungen auch immer an den realistischen Voraussetzungen dessen gemessen werden müssen, was man *können* kann. Mit diesem Vorschlag wird gerade nicht der Hume'sche *naturalistische Fehlschluss* (vgl. Hume 1883, S. 107 ff., 130 ff.) bedient, demgemäß *Sollen* nicht vom *Sein* abgeleitet werden darf, sondern er soll lediglich darauf hinweisen, dass Sollens-Forderungen ohne einen Abgleich mit der Realität und dessen, was auch praktisch möglich ist, nicht sinnvoll sind. Hierfür müssen relevante und logisch nachvollziehbare *Gründe* angegeben werden. Solche Gründe fehlen häufig in als *ethisch* bezeichneten Diskussionen um aktuelle technische Entwicklungen wie automatisiertes Fahren oder andere Einsatzmöglichkeiten *intelligenter* Algorithmen. Dies mag auch daran liegen, dass neueste technische Produktionen wie automatisierte Fahrzeuge derzeit in vollem Gang sind und die ethischen ebenso wie sozialen Folgen, insbesondere auch im Kontext der Digitalisierung, noch nicht immer abgesehen werden können. Vor diesem Hintergrund erscheint es einfacher, zunächst einmal zu definieren: *Was wollen wir?* – und *Was wollen wir nicht (für Menschen einer bestimmten Kultur und Gesellschaft)?* Dies lässt sich (begründeterweise) auch im Abgleich mit fiktiven Szenarien reflektieren (vgl. Seng 2019c).

Aller Schwierigkeiten bezüglich der Einschätzung aktueller technischer Entwicklungen zum Trotz kann die Frage *Was wollen wir?* (und damit weitere Fragen eingeschlossen wie *Wie wollen wir leben? Was verstehen wir unter einem guten Leben? Welche Verantwortung haben wir gegenüber nachkommenden Generationen?* etc.) nur angesichts der Abwägung von Werten und Normen in bestimmten Situationen beziehungsweise für bestimmte Gesellschaften und Kulturkreise etc. passieren. Die richtigen Werte kann es dabei pauschal und ein für alle mal abschließend nicht geben – weder im Bezug auf Umgangsweisen mit automatisierten Systemen noch in Bezug auf digitale Bildung. Vielmehr bedarf es immer wieder der begründeten und damit ethischen Reflexion von moralischen Handlungsmöglichkeiten. In Bezug auf automatisierte Systeme ist dabei die Frage, ob es hierfür »von Nöten [ist;

L. S.], den anthropozentrischen Fokus moderner Ethik zu Gunsten einer breiteren Konzeption von Ethik aufzugeben« (Rath et al. 2019, S. 4), sofern Maschinen derart autonom werden können, dass ihnen begründeterweise Subjektstatus zugeschrieben werden kann oder ob »es also im Kern nur um technische Hilfsmittel menschlichen Willens ginge, und das deswegen weder in begründungstheoretischer noch in praktischer Hinsicht neue ethische Konzepte von Nöten seien« (ebd. 3). Die Diskussion dieser Unterscheidung zieht die Frage des Statuses von Maschinen mit sich, die nur dann beantwortet werden kann, wenn zunächst die kantische, zentral philosophisch-anthropologische Frage beantwortet wird: *Was ist der Mensch?*

3. WAS IST DER MENSCH? WAS WILL ER?

Hat sich die Ethik seit der Antike tendenziell von einer Sozialethik hin zu einer Individualethik entwickelt, drehen sich aktuelle ethische Diskussionen zumeist doch um das Wohl einer Gesellschaft als Ganze und damit die Frage: *Was will der Mensch (in einer bestimmten Gesellschaft in einer bestimmten Hinsicht)?* Um diese Frage beantworten zu können, muss zunächst die Frage geklärt werden: *Was ist der Mensch?* Nicht nur werden Roboter Menschen äußerlich immer ähnlicher (vgl. Ishiguro 2016) und können sich auch immer mehr wie solche bewegen (vgl. Boston Dynamics 2019), sondern Maschinen werden auch immer besser als Menschen in verschiedenen Tätigkeitsfeldern, bis hin zu den Bereichen des Spiels (vgl. Bögelholz 2017) oder der Kunst – und zwar sowohl auf die Produktion von Kunst bezogen (vgl. Gatys 2016 et al.), als auch auf ihre Bewertung (vgl. Saleh, Elgammal 2015, 2016). In den fiktiven literarischen Erzählungen in der Literatur oder Filmen wurden bereits viele dystopische Szenarien entwickelt (vgl. Seng 2019a), die mindestens entweder die Dipole *Mensch versus Maschine* (vgl. u. a. Saran 2017) aufmachen oder in letzter Konsequenz auch Maschinen über Menschen siegen lassen (vgl. Čapek 1921). Wie in Abschnitt 2 dargelegt, stellen sich daher zunehmend die Fragen, ob Maschinen auch ein Subjektstatus (auch bezüglich moralischer Entscheidungen) zugestanden werden sollte oder nicht – und wie Menschen mit den Herausforderungen der Digitalisierung und Automatisierung umgehen sollten. Selbst wenn man mit Ernst (2008, S. 11 ff.)

Moral im engeren Sinn und *Moral im weiteren Sinn* unterscheidet (erstere gewichtige Entscheidungen betreffend, die das verantwortungsvolle Handeln bspw. im Bezug auf das Wohlergehen anderer Leute involvieren, wie zum Beispiel ein respektvoller Umgang und soziale Hilfe im Alltag; letztere weniger wichtige Entscheidungen betreffend wie die Frage *Was esse ich heute zu Mittag?*) kann man klar sagen, dass Maschinen derzeit nicht in der Lage sind, weder Entscheidungen im einen noch im anderen Sinn zu treffen, da ihnen die nötigen kognitiven und emotionalen Voraussetzungen fehlen. Die Sinnhaftigkeit der Rede von *moralischen Maschinen* (vgl. Misselhorn 2018, S. 70 ff.; Bendel 2018) kann somit, zumindest gemäß dem derzeitigen Entwicklungsstand, angezweifelt werden. Vielmehr betreffen Fragen der *Moral* im Kontext *intelligenter*, automatisierter Maschinen Menschen und ihr Wohlergehen. Um dieses anzustreben und nicht etwa rein ökonomische Interessen, bedarf es ethischer Kompetenz im obigen Verständnis. Urteile in Prozessen der ethischen Begründung setzen, wie dargelegt, zunächst einen Begriff der Dinge im unter Abschnitt 1 geschilderten, erkenntnistheoretischen Sinn voraus. Wenngleich es dabei verlockend erscheint, die Mühe um die Suche nach Kompromissen der freilich sowohl subjektiv als auch kulturell unterschiedlichen Bedürfnisse verschiedener Menschen zu scheuen, indem auf einfach zu entwickelnde Sollens-Aussagen referiert wird, so muss doch klar sein, dass die Aufgabe der Ethik eine nicht nur regulative, sondern allen voran begründende und reflektierende ist. Umso wichtiger ist es, dass das Wort *Ethik* nicht zu einem bloßen Label verkommt, das Institutionen und Firmen sich aus Image-Zwecken ans Revers heften, sondern dass der Begriff begründetermaßen im Hinblick auf das mit konstruktivem Inhalt gefüllt wird, wonach gemäß Aristoteles »alles strebt«: ein gutes, das heißt glückliches Leben (NE I.1 1094a). (Bleibt allein die Frage offen, wie dieser große Begriff des Glücks im antiken Sinn eines *guten Lebens*, freilich wiederum auf der Basis von plausiblen Gründen, mit Bedeutung gefüllt wird. . .)

ANMERKUNGEN

1. Alle Zitierungen aus Immanuel Kants Schriften beziehen sich auf die Akademieausgabe (Kant 1900 ff.).

2. Zitation nach der Bekker-Paginierung von 1831.

LITERATUR

Asimov, Isaac (1942): »Runaround«. In: *Astounding Science Fiction*. New York: Street & Smith.

Bekker, Immanuel; Brandis, Christian August (Hg.) (1831): *Aristotelis opera*. Berolini: Reimer.

Bendel, Oliver (2018): »Wozu brauchen wir Maschinenethik?« In: Bendel, Oliver (Hg.): *Handbuch Maschinenethik*. Wiesbaden: Springer VS, S.1 Boston Dynamics (2019): <https://www.bostondynamics.com/>. [15.04.2019].

Bögelholz, Harald (2017): »Künstliche Intelligenz: AlphaGo Zero übertrumpft AlphaGo ohne menschliches Vorwissen«. In: heise online. <https://www.heise.de/newsticker/meldung/Kuenstliche-Intelligenz-AlphaGo-Zero-uebertrumpft-AlphaGo-ohne-menschliches-Vorwissen-3865120.html>. [15.04.2019].

Čapek, Karel (1921). *R. U. R. (Rossum's Universal Robots)*. Prag: Aventinum. Ins Engl. übersetzt von Paul Selver und Nigel Playfair.

Delgado-López-Cózar, Emilio; Cabezas-Clavijo, Álvaro (2013): »Ranking journals: could Google Scholar Metrics be an alternative to Journal Citation Reports and Scimago Journal Rank?« In: *Learned Publishing*. 26 (2013) 2, S. 101–114.

Ernst, Gerhard (2008): *Die Objektivität der Moral*. Paderborn: mentis. Ethik-Kommission: *Automatisiertes und vernetztes Fahren*, Bericht 2017: https://www.bmvi.de/SharedDocs/DE/Publikationen/DG/bericht-der-ethik-kommission.pdf?__blob=publicationFile. [15.04.2019].

Floridi, Luciano; Cows, Josh; Beltrametti, Monica; Chatila, Raja; Chazerand, Patrice; Dignum, Virginia; Luetge, Christoph; Madelin, Robert; Pagallo, Ugo; Rossi, Francesca; Schafer, Burkhard; Valcke, Peggy; Vayena, Effy (2018): »AI4People—An Ethical Framework for a Good AI Society: Opportunities, Risks, Principles, and Recommendation«. In: *Minds and Machines*. 28 (2018) 4, S. 689–707.

- Gatys, Leon; Ecker, Alecander; Bethge, Matthias (2016): »Image Style Transfer Using Convolutional Neural Networks«. In: 2016 IEEE Conference on Computer Vision and Pattern Recognition, S. 2414–2423.
- Gips, James (1995): »Towards the Ethical Robot«. In: Ford, Kenneth; Glymour, Clark; Hayes, Patrick (Hg.): *Android Epistemology*. Cambridge, MA: MIT Press, S. 243–252.
- Hume, David (1883): *Eine Untersuchung über die Principien der Moral*. Wien: Konegen.
- Ishiguru, Hiroshi (2016): »Android Science«. In: Kasaki, Masashi; Ishiguro, Hiroshi; Asada, Minoru; Osaka, Mariko; Fujikado, Takashi (Hg.): *Cognitive Neuroscience Robotics A*. Springer: Tokyo, S. 193–234.
- Jackisch, Samuel (2019): »Der Kampf ums Internet«. In: tagesschau.de. Url: https://www.tagesschau.de/ausland/eu-parlament-urheberrecht-101~_origin-bae8bdb0-88d7-4ba6-931f-032ac5016dba.html. [20.03.2019].
- Kant, Immanuel (1900 ff.): *Gesammelte Schriften*. Bd. 1–22. Berlin: Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften (Hg.). Bd. 23. Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Bd. 24–29. Akademie der Wissenschaften zu Göttingen.
- Krotz, Friedrich; Hepp, Andreas (2012): *Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lazer, David; Baum, Matthew; Benkler, Yoichai; Berinsky, Adam; Greenhill, Kelly; Menczer, Filippo; Metzger, Miriam; Brendan, Nyhan; Pennycook, Gordon; Rothschild, David; Schudson, Michael; Sloman, Steven; Sunstein, Cass; Thorson, Emily; Watts, Duncan; Zittrain, Jonathan (2018): »The science of fake news«. In: *Science*. 359 (2018) 6380, S. 1094–1096.
- Misselhorn, Catrin (2018): *Grundfragen der Maschinenethik*. Stuttgart: Reclam.
- Rath, Matthias (1988): *Intuition und Modell. Hans Jonas und die Ethik des wissenschaftlichen Zeitalters*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Rath, Matthias (2016): *Ethik der mediatisierten Welt. Grundlagen und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rath, Matthias (2019): »Zur Verantwortungsfähigkeit künstlicher ›moralischer Akteure«. Problemanzeige oder Ablenkungsmanöver?«. In: Rath, Matthias; Krotz, Friedrich; Karmasin, Matthias (Hg. 2019): *Maschinenethik. Normative Grenzen autonomer Systeme*. Wiesbaden: Springer VS, S. 223–242.
- Rath, Matthias; Karmasin, Matthias; Krotz, Friedrich (2019): »Brauchen Maschinen Ethik? Begründungstheoretische und praktische Herausforderungen«. In: Rath, Matthias; Krotz, Friedrich; Karmasin, Matthias (Hg.): *Maschinenethik. Normative Grenzen autonomer Systeme*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–10.
- Russell, Stuart; Norvig, Peter (2010): *Artificial Intelligence A Modern Approach*. 3rd edition. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Saleh, Babak; Elgammal, Ahmed (2015): »Quantifying Creativity in Art Networks«. In: *Proceedings of the Sixth International Conference on Computational Creativity*, S. 39–46.
- Saleh, Babak; Elgammal, Ahmed (2016): »Large-scale Classification of Fine-Art Paintings: Learning The Right Metric on The Right Feature«. In: *Digital Art History*. 2 (2016), S. 71–93.
- Saran, Cliff (2017): »AI: A brief history of man versus machine intelligence«. In: *Computerweekly*. <https://www.computerweekly.com/photostory/450423802/AI-A-brief-history-of-man-versus-machine-intelligence/3/IBM-Watson-versus-Jeopardy>. [15.04.2019].
- Seng, Leonie (2018): »Maschinenethik und Künstliche Intelligenz«. In: Oliver Bendel (Hg.): *Handbuch Maschinenethik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Seng, Leonie (2019): »Mein Haus, mein Auto, mein Roboter? Eine (medien-)ethische Beurteilung der Angst vor Robotern und künstlicher Intelligenz«. In: Rath, Matthias; Krotz, Friedrich; Karmasin, Matthias (Hg. 2019): *Maschinenethik. Normative Grenzen autonomer Systeme*. Wiesbaden: Springer VS, S. 57–72.

Seng, Leonie (erscheint voraussichtlich 2019b): »Current challenges in ethics of AI or: old wine in new bottles«. In: When Robots Think. Interdisciplinary Views on Intelligent Automation. Intelligent Automation Symposium 2019.

Seng, Leonie (erscheint voraussichtlich 2019c): »The power of science fiction and its potential influence on discussions about real developments in Artificial Intelligence«. In: Realities and Fantasies. ASCA International Workshop 2019.

Warf, Barney (2010): »Geographies of global Internet censorship«. In: GeoJournal. Spatially Integrated Social Sciences and Humanities. 76 (2010) 1, S. 1–23.

Welsch, Wolfgang (1995): Ästhet/hik: Ethische Implikationen und Konsequenzen der Ästhetik. In: Gumbrecht, Hans Ulrich; Kamper, Dietmar; Wulf, Christoph (Hg.): Ethik der Ästhetik. Berlin: De Gruyter. S. 3–22.

Westerwick, Axel (2013): »Effects of Sponsorship, Web Site Design, and Google Ranking on the Credibility of Online Information«. In: Journal of Computer-Mediated Communication, 18 (2013) 2, S. 194–211.

Zehnder, Matthias (1998): Gefahr aus dem Cyberspace? Das Internet zwischen Freiheit und Zensur. Basel: Birkhäuser.

Zerdick, Axel; Picot, Arnold; Schrage, Klaus; Burgelman, Jean-Claude; Silverstone, Roger; Feldman, Valerie; Wernick, Christian; Wolff, Carolin (Hg.) (2005): E-Merging Media: Communication and the Media Economy of the Future. Berlin; Heidelberg: Springer.

Medienethische Überlegungen eines »Externen« zur Überwindung des Speziesismus

Gernot H. von Gutstock*

EINIGE PERSÖNLICHE ÜBERLEGUNGEN:

Mit Freude beteilige ich mich an der kleinen Festgabe für Prof. Dr. Dr. Matthias Rath, gibt mir dies doch Gelegenheit, mich selbst medial am Diskurs über die ihm so wichtigen Themen zu beteiligen. Angesichts der bedeutsamen Rolle der Mediatisierungstheorie (vgl. Krotz 2007) in Bezug auf gesellschaftliche Partizipation per se (vgl. (Marci-Boehncke und Rath 2019) erachte ich diese Gelegenheit selbst als wichtigen richtungsweisenden, emanzipatorischen Schritt.

Lassen Sie mich mit einigen persönlichen Bemerkungen beginnen: Ich kenne den Jubilar seit frühester Kindheit, habe ihn auf vielen Wegen begleitet, privat und auch beruflich. Sie sind und waren stets geprägt von anregenden Diskursen, in denen Herr Rath wortgewaltig meist dominierte. Umso mehr freut mich diese Möglichkeit, hier nun auch einmal ausführlicher meinerseits Überlegungen zu formulieren, die ich bisher in den Diskursen mit ihm so nicht habe äußern können. Dennoch kann ich sagen, dass ich wohl wie kaum eine andere Person am Verfassen seiner Gedanken – ob zur Medienpädagogik oder Medienethik, ob zu Digitalität – partizipieren konnte. Und dies, in guter philosophischer Manier, häufig in der freien Natur. Allerdings denke ich auch gern an unsere gemeinsamen wissenschaftlichen Kolloquien – sei es die DGFE-Tagung in Leipzig, wo ich den Jubilar aus dem Publikum heraus begleitet habe bei einem Vortrag im Kreise seiner geschätzten FJMB oder auch 2018 in Kallenhardt, wo ich mit einem weiteren Kollegen die Freude hatte, dem Arbeitstreffen der Forschungsgruppe aus der Beobachterperspektive beizuwohnen. Da

bleibt es nicht aus, dass auch einem inzwischen so »alten Hasen« wie mir – auch wenn dieses Bild etwas schief ist – so mancher Gedanke zum Thema kommt, den ich an dieser Stelle explizit machen kann.

WISSENSCHAFTSTHEORETISCHE VERANKERUNG...

... haben meine kleinen Ausführungen zum einen in der Ethologie, die seit den 1950er Jahren mit Konrad Lorenz' wichtigem Werk zum Verhalten der Caniden (vgl. Lorenz 1954) erst richtig begründet wurde, obwohl natürlich schon seit der Antike die Menschen aus dem Zusammenleben unterschiedlicher Spezies immer wieder erneut die Frage nach den Bedingungen der Kommunikation stellen. Auch im Kontext von Darwins Evolutionslehre (vgl. Darwin 1872) ist die Frage nach den Gemeinsamkeiten der Spezies, die dann logischerweise auch die Verständigung betrifft, schon diskutiert worden. Der Diskurs ist dann aber im 20. Jahrhundert zunächst stark physiologisch orientiert geführt worden, die Ansätze zur Betrachtung der speziesübergreifenden kommunikativen Verhältnisse blieb stark vom Behaviorismus geprägt. Dabei stellte sich heraus, dass die Wissenschaft auf der Basis einer sehr einseitigen paradigmatischen Vorannahme arbeitete. Ihnen schien es, als ginge es für andere Spezies immer »um die Wurst«.

Diese Orientierung verortet sie – und für diese Einführung in die Stufen der moralischen Entwicklung nach Kohlberg (vgl. Kohlberg 1995) bin ich dem Jubilar besonders dankbar – auf Stufe 1 – bestenfalls 2 der moralischen Entwicklung. Aber immerhin, das entspricht wohl dem Durchschnitt auch beim Menschen. Es ist natürlich auch hier

* Freelancer

wieder von der individuellen Sozialisation und der – mit Rosa (2018) gesprochen – »Resonanz« zwischen den Kommunikationspartnern abhängig, auf welcher Stufe unser gemeinsames kommunikatives Handeln erfolgt. Die Angst vor dem Verhungern ist bei Lebewesen existentiell, es ist eine Frage der Ressourcenverteilung und dann der individuellen Klugheit, wie man mit den Machtverhältnissen umgeht. Es gibt also verständlicherweise genügend Individuen, die schlicht aus Egoismus, ja, Existenz- bzw. Strafangst ihr kommunikatives Verhalten so ausrichten, dass sie ihre Interessen befriedigen können. Diejenigen, die in keinem emotional positiv geprägten Verhältnis stehen, werden dabei kommunikative Situationen so weit es geht vermeiden. Diejenigen, bei denen sich zu den sehr existentiellen Fragen bereits Einigkeit feststellen lässt, sind – so wäre meine These – zu höheren Stufen der moralischen Entwicklung fähig. Sie wollen gefallen. Sie wollen partizipieren und bitten um Teilhabe auch an den Kontexten, an denen sie bisher nicht partizipiert haben. Das betrifft das Essen ebenso wie andere basale Lebensbereiche, wie etwa das Schlafen – vor allem die Attraktivität des Schlafplatzes. Hier stellt sich eben die Frage, ob man bei ihnen nicht das Bestreben nach Zugehörigkeit erkennen kann: Imitation menschlichen Verhaltens als kommunikative Leistung. Oder eine Gruppenbildung auf Stufe 3 – denn schließlich verteidigen Tiere nicht jeden, sondern nur ihre Halter. Dass Tiere auch umgekehrt ihre sozialen Gruppen für Menschen öffnen, konnte in zahlreichen Studien mit Affen nachgewiesen werden.

Die Imitation des Verhaltens derer, die man als Vorbild akzeptiert, zeigt – so könnte man mutmaßen – eine kognitivistische Orientierung. Nachahmung führt dabei beispielsweise so weit, dass auch Verhaltensweisen ausgebildet werden, die man aus menschlicher Perspektive mit Schamgefühl beschreiben könnte.

Und bei diesem Punkt möchte ich gleich eine medienethische Überlegung anstellen – wie überhaupt all meine Ausführungen einen Beitrag leisten sollen für die Diskussion der Zukunft: die Mensch-Maschine Interaktion oder die Maschine-Mensch Interaktion. Denn auch hierzu ist der Speziesismus des 20. Jh. zu überwinden, nicht nur, um – wie auch Rath selbst immer wieder betont hat – »für den Menschen« zu rechtem gesellschaftlichen Handeln zu kommen. Diese Position beruft sich auf Kants

anthropologische Wendung des kategorischen Imperativs: Kant fordert ein wertschätzendes Verhalten für die Tiere »in Ansehung des Menschen«. Um seiner eigenen, menschlichen Würde willen muss er Tiere würdevoll existieren lassen.

SPEZIESISMUS UND MEDIENETHIK

In unserer Gesellschaft wird ignoriert, dass – bei Anpassung anderer Spezies an menschliches Verhalten – etwa auch die Schamgrenzen erlernt werden. Dies betrifft vor allem einen bisher wissenschaftlich eher tabuisierten Bereich des Verhaltens: die Defäkation. Schnell lernen etwa Caniden, dass dieser Bereich vom Menschen privatisiert wurde, sie hier räumlich meist keine Teilhabe bekommen. Dieses Verhalten kann kopiert werden – und so finden wir häufig – zumindest bei gut beobachtenden Vertreter*innen – auch hier ein Bedürfnis zum Rückzug. Büsche, Bäume, Unterholz werden gesucht – und zumindest die Vermeidung des Blickkontakts mit den Begleitern der anderen Spezies – werden angestrebt. Medienethisch wäre es deshalb schon – nimmt man die Forderung ernst, dass es bei der »moralischen« Behandlung von Tieren durch Menschen nicht in erster Linie um die Würde des Tieres, sondern zunächst mal um die Würde des Menschen geht (wobei auch dies noch zu diskutieren sein wird) – angemessen, bestimmte Situationen nicht zu dokumentieren und medial zu teilen. Zumindest nicht im WWW (vgl. etwa <http://www.pudelforum.de>).

Und hier bin ich bei einem weiteren wissenschaftstheoretischen Hintergrund, den ich mit Bezug zum Jubilar auch noch einmal stark machen möchte: Speziesismus und Medienethik: Wenn Menschen »um ihrer eigenen Würde« willen andere Spezies »würdig« behandeln wollen, stellt sich die Frage, wie sie deren »Würde« festlegen. Rechtlich gesehen sind bei Kant Tiere »Sachen«. Andererseits gibt es heute Überlegungen, Tiere in den Capability Approach (vgl. Nussbaum 2006; 2014) einzubeziehen, und damit einen normativen Handlungsrahmen für Menschen auf den Umgang mit Tieren zu übertragen und zwar nicht nur bei Nussbaum nicht um der Menschen, sondern um der Tiere willen. Diese Perspektive ist entscheidend und Nussbaum entwickelt sie parallel zu ihren Überlegungen zur Inklusion. Sie weitert damit den Gesellschaftsbegriff in überraschender Weise und mit

Bezug auf den Gesellschaftsvertrag bei John Rawls aus. Davon mögen nun Tiere profitieren, wenn so etwas breiter Konsens würde, wie es auch im *Great Ape Project* gefordert wird. Aber die Bedeutung dieser Diskussion geht natürlich über den Umgang mit Tieren hinaus. Tiere sind quasi die postfigurativen gesellschaftlichen Nutznießer dieser Diskussion – künstliche Intelligenzen die präfigurativen. Der Ethiker Peter Singer (vgl. 1975) und die italienische Philosophin Paola Cavalieri hatten gemeinsam mit anderen, u. a. Jane Goodall 1993 auch für große Menschenaffen das Recht auf Leben, auf Freiheit und körperliche und psychische Unversehrtheit gefordert. Nussbaum (vgl. 2006) und andere als Sympathisanten im *Great Ape Project* gehen noch weiter: Sie sehen die Forderung zur Überwindung des Speziesismus als logischen Schritt in einer Entwicklungslinie der Emanzipation von »Nationalismus, Rassismus, Ethnozentrismus und Sexismus« (vgl. greatapeproject.de/grundrechte/). Man müsse bei der Kritik an einer sehr eingeschränkten Berücksichtigung von Tieren für einen Gesellschaftsvertrag berücksichtigen, so Nussbaum: »in welchem Ausmaß viele nichtmenschliche Tiere über Intelligenz verfügen, und zum anderen« die Vorstellung zurückweisen, »daß nur Wesen, die dem fiktiven Vertrag als ungefähr Gleiche beitreten können, primäre, also nicht abgeleitete Subjekte der Gerechtigkeitstheorie sein können« (Nussbaum 2006; 2014, S. 445). Mit dieser Wendung macht sie allerdings eine Tür auf, die die Ethik schon jetzt aber verstärkt in der Zukunft beschäftigen wird, nämlich, dass auch abgeleitete Subjekte wie künstliche Intelligenzen Anspruch auf Rechte haben könnten. Die Fähigkeiten (Capabilities) von Partner*innen in einem Gesellschaftsvertrag sieht Nussbaum als Rahmen, der auch definiert, für welche Existenzen die Theorie angewendet werden darf – und da fällt es momentan noch schwer, gegenwärtige künstliche Intelligenzen dazu zu rechnen. Sie »leben« nicht im biologischen Sinn, besitzen somit weder »körperliche« Gesundheit noch »körperliche Integrität«. »Sinne, Vorstellungskraft und Denken« von Computern sehen Forschende zur Zeit noch als vorprogrammiert. Computer scheinen auch keine »Gefühle« zu haben. Können Computer allein »praktische Vernunft« entwickeln und Zugehörigkeit empfinden? Nehmen sie »andere Spezies« wahr und können eigene und fremde Gruppen unterscheiden? Dass sie durch Ausprobieren lernen, ist zwar bekannt – aber kommt

das der heutigen Vorstellung von »Spiel« gleich? Inwiefern werden sie vielleicht in der Lage sein – wenn auch nur über die initiale Ermöglichung durch den Menschen – die Umwelt – und damit auch die in ihr lebenden Spezies Mensch, Tier und Pflanzen – zu kontrollieren? Zahlreiche Science Fiction haben dies bereits durchgespielt. Auch der Jubilar wird nicht erwarten, dass ich hierzu mit Antworten aufwarte.

IN DER ZUKUNFT...

... wird auf jeden Fall – und das hat die medienkulturbeschichtliche Forschung ja bereits für andere als digitale Überlieferungssysteme herausgestellt – nur dasjenige von künstlichen Intelligenzen rein theoretisch zu berücksichtigen sein, was von uns anderen zuvor als Information in historischer, ethischer, und anderer Sicht immer digital erfasst wurde. Das Internet als Autorität und damit als »kulturelles Gedächtnis« wird die Grundlage künftiger Gesellschaftsverträge sein. Jenseits also von konkreten Ausformulierungen der Betteilungsverhältnisse von Menschen und Tieren an der Gesellschaft heute und in der Zukunft dient der in unserer Gegenwart stattfindende Diskurs über Tierrechte dazu, dieses Thema zu überliefern und damit verfügbar zu machen für mögliche künftige, auch um Gerechtigkeit bemühte Gesellschaftsverträge unter führender Beteiligung künstlicher Intelligenzen. Ich plädiere also digital für mehr Diskussionen über die Beteiligung von Tieren, um für die Zukunft – wenn nicht mehr für die Gegenwart – deren Rechte neben denen von Menschen und Pflanzen – von künstlichen Intelligenzen überhaupt erkennbar zu machen. Denn sie sind von genau diesen Tradierungen abhängig. Unter den Bedingungen der Mediatisierungsthese und v. a. in ihrer Erweiterung durch Rath (vgl. 2014), der darin den philosophischen Entwicklungsstand einer Gesellschaft medial realisiert sieht, der (mit Hegel) »seine Zeit in Gedanken erfasst« (Rath 2014), sind also medienethische Ansprüche, Folgen und Rechte für Tiere heute zu prüfen. Dies gilt ebenso für ihre Nutzung über Ablichtung, Veröffentlichung und Verbreitung in digitalen Medien (die ähnlich zu diskutieren sind wie ihre zur Schau-Stellung im Zoo und Zirkus) wie auch für ihre erzwungene Teilnahme bei Anwesenheit während medialer Tätigkeiten (Was machen TV- oder Computergeräusche mit Tieren? Wie reagieren sie auf Virtualität? Wie reagieren Tie-

re, wenn ihre Halter*innen im Computerspiel oder über TV/Film emotionalisiert werden? Was passiert für sie emotional, wenn Hunde mit Menschen zu Musik/Klavier »singen«?). Wenn es Menschen gibt, die Tamagotchis füttern – sind dann auch Hunde durch Roboter zu halten/betreuen? Bieten sich Roboter und künstliche Intelligenzen möglicherweise irgendwann sogar als bessere Kommunikationspartner (Stichwort: Artificial Companions, vgl. Pfadenbauer 2018) für Tiere an als Menschen – weil sie die grundsätzliche Zeichenhaftigkeit von Sprache als Systeme angesichts der eigenen algorithmischen Determinierung automatisch und ungetrübt von speziesistischen Überlegungen menschlicher Universalgrammatiken leichter systematisieren und übersetzen können (vgl. Rath 2014, S. 20). Schon heute gibt es eine Art Wörterbuch der Gesten von Schimpansen (vgl. Hobaiter und Byrne 2014).

Ich breche ab. Mich ängstigen diese Vorstellungen, auch wenn sie mich und uns nicht mehr betreffen. Aber sie gemeinsam mit Rath betrachtet zu haben, erfüllt mich mit Stolz und Dankbarkeit: Es fehlt eine »mediatisierte Deliberation, die es erlaubt darüber mitzuverhandeln, was mit den Daten, Spuren und Informationen geschieht«, die unser »quantifizierbares Interface bestimmen, aber« – womöglich bald unser aller – »qualitatives Sein ausmachen« (Rath 2019, S. 37).

LITERATUR

Darwin, Charles (1859): *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*. London: John Murray.

Great Ape Project: <https://www.greatapeproject.de/grundrechte/>

Hobaiter, Catherine; Byrne, Richard W. (2014). »The meaning of chimpanzee gestures«. In: *Current Biology* 24.14, 2014, S. 1596–1600.

Kohlberg, Lawrence (1996): *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Krotz, Friedrich (2001). *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Lorenz, Konrad (1939): »Vergleichende Verhaltensforschung«. In: *Zoologischer Anzeiger, Supplement* 12, S. 69–102.

Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias: »Medienbildung, Diversität und das Recht auf Teilhabe: Warum für Lehrkräfte die Vermittlung von digital literacy eine ethische Frage ihres Professionsverständnisses ist«. In: Holzmann, Katharina; Hug, Theo; Pallaver, Günther (Hg.): *Das Ende der Vielfalt? Zur Diversität der Medien*. Innsbruck: innsbruck university press, S. 85–101.

Nussbaum, Martha C. (2014[2006]): *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. Berlin: Suhrkamp

Pfadenbauer, Michaela (2018): »Artificial Campaigns«. In: In Kalina, Andreas; Krotz, Friedrich; Rath, Matthias; Roth-Ebner, Caroline (Hg.): *Mediatisierte Gesellschaften. Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel* (S. 55–70). Baden-Baden: Nomos, S. 55–76.

Rath, Matthias (2014). *Ethik der mediatisierten Welt. Grundlagen und Prinzipien*. Wiesbaden: Springer VS.

Rath, Matthias (2019): »Data Science – Die neue Leitwissenschaft?«. In: Knubben, Thomas; Schöls, Erich; Braun, Uli (Hg.): *Weltkulturatlas. Kultur in Zeiten der Globalisierung*. Stuttgart: avedition, S. 23–39.

Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.

Singer, Peter (1975): *Animal Liberation: A New Ethics for our Treatment of Animals*. New York: Harper Collins.

Die notwendige Verknüpfung von Medienpädagogik und Medienethik

Patrick Maisenhölder*

DIE GEBURT DER MEDIENKOMPETENZ AUS DEM GEIST DER PHILOSOPHIE

Sucht man nach dem Ursprung des medienpädagogischen Schlüsselbegriffs *Medienkompetenz*, so findet man das Wort selbst zwar erst in den 1980er Jahren (vgl. Tulodziecki 2015, S. 194), die zu ihm hinführenden Überlegungen jedoch bereits in Dieter Baackes Werk *Kommunikation und Kompetenz* (1973). In diesem hatte er das Habermas'sche (1971) Konzept der kommunikativen Kompetenz aufgegriffen und im Hinblick auf Medien weiter ausdifferenziert. Aus Baackes Sicht war dies notwendig, da er meinte, dass »die Fähigkeit des Subjektes, sich am gesellschaftlichen Diskurs gleichberechtigt zu beteiligen« (Schorb 2009, S. 52), nicht nur davon abhinge, dass Subjekte »fähig sind, verständliche Äußerungen hervorzubringen« (Greve 2009, S. 67). Vielmehr setze die Teilnahme am durch Medien ermöglichten und auf Medien basierenden öffentlichen Diskurs die Fähigkeit und Bereitschaft voraus, selbige überhaupt nutzen zu können bzw. zu nutzen. Für die Pädagogik hieß dies: Wenn die kompetente Nutzung von Medien Voraussetzung für die Beteiligung am gesellschaftlichen Diskurs ist, müssen die zukünftigen Bürger*innen durch Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen dazu befähigt werden, diesen Voraussetzungen zu entsprechen (vgl. Hugger 2008, S. 93 f.). Damit war die Idee der Medienkompetenz geboren. Namensgebung und Formung sollten folgen.

DIE INHALTLICHE BESTIMMUNG VON MEDIENKOMPETENZ

Dass sich vor allem um letzteres eine – bis heute anhaltende – Diskussion entwickelte, zeigt sich daran, dass Gapski schon 2001 über 100 verschiedene inhaltliche Bestimmungen dessen, was Medienkompetenz umfasst, beschrieb und analysierte. Bis heute sind weitere Überlegungen und Impulse hinzugekommen – etwa durch das Konzept der *Medienbildung* (vgl. Moser et al. 2011; Marotzki und Jörisen 2008). Doch bei aller Uneinigkeit in Bezug auf die detaillierte inhaltliche Bestimmung von Medienkompetenz, kann gesagt werden, dass bei einem Punkt große Einigkeit herrscht: Eine medienkompetente Person sollte einen »kritisch-reflexive[n] Umgang mit Medien« (Süss et al. 2018, S. 119; vgl. Gapski et al. 2017, S. 19; vgl. Schorb 2017, S. 256 f.) pflegen. Oft bleibt dabei aber un- oder unterbestimmt, was die Bezugspunkte für die Reflexion und Kritik sein sollen. Um hier jedoch kein theoretisches Defizit aufzuweisen, muss ebenfalls geklärt werden, was die Kriterien dafür sind und wie deren Geltung begründet werden kann. Da dies jedoch in den Bereich des Evaluativen und Normativen führt, ist die Medienpädagogik hier, wenn sie sich nicht lediglich wie Aufenanger (2001, S. 120) auf gesetzte, aber nicht weiter begründete Bezugspunkte, wie die »Menschenrechte oder allgemein geteilte Konventionen«, berufen will, auf die Ethik angewiesen. Denn die »Begründung und Formulierung solch normativer Kriterien ist [...] ureigene Aufgabe der Ethik« (Rath und Köberer 2019, S. 60).

* Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

RÜCKKEHR ZUR PHILOSOPHIE: DIE
MEDIENETHISCHE FUNDIERUNG VON
MEDIENKOMPETENZ

In Anbetracht der Fokussierung auf Medien, kann sogar gesagt werden, dass die Medienpädagogik in Hinblick auf Medienkompetenz auf eine spezifische Form der normativen Ethik angewiesen ist: Die Medienethik. Deren Funktion ist es, die »Medienpraxis reflexiv zu begleiten« (Köberer 2014, S. 34), indem sie dafür Kriterien formuliert und begründet (vgl. Rath und Köberer 2019, S. 61). Medienkompetenz sollte dann nicht nur die Fähigkeit zur Medienkritik umfassen, sondern eine darüber hinausgehende »Werturteilskompetenz« (Rath 2015) beinhalten, die beschrieben werden kann, als Fähigkeit und Bereitschaft, die eigenen – in diesem Fall an Medien angelegten – Kriterien mit Hilfe eines philosophisch-ethischen Wissensrepertoires reflektieren und begründet wählen zu können, so dass ein möglichst umfassend überdachtes und fundiertes Urteil formuliert und darauf aufbauend die eigene Medienbewertung und -praxis selbstbestimmt gestaltet werden kann (vgl. ebd., S. 17). Da das Erwerben dieser Fähigkeit aber in einem medienpädagogisch mitgestalteten Sozialisationsprozess geschehen muss, ist die Medienethik, die dafür selbst keine Werkzeuge bereithält, wiederum auf die Medienpädagogik angewiesen (vgl. Rath 2017, S. 247). Medienpädagogik und Medienethik sind also notwendig zu verknüpfen: Erstere benötigt letztere, um die Kriterien der medienbezogenen Kritik reflektieren und begründen zu können, während letztere erstere benötigt, um das, was sie zur Reflexion und Begründung bereithält, durch Medienkompetenzvermittlung handlungswirksam werden lassen zu können.

LITERATUR

Aufenanger, Stefan (2001): »Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen an das Bildungssystem«. In: Aufenanger, Stefan; Schulz-Zander, Renate; Spankel, Dieter (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen: Leske und Budrich. S. 109–122.

Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa.

Gapski, Harald (2001): Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden: Springer VS.

Gapski, Harald; Oberle, Monika; Staufer, Walter (2017): »Einleitung«. In: Gapski, Harald; Oberle, Monika; Staufer, Walter (Hg.): Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 17–30.

Greve, Jens (2009): Jürgen Habermas. Eine Einführung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Habermas, Jürgen (1971): »Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz«. In: Habermas, Jürgen; Heinrich, Dieter; Taubes, Jürgen (Hg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 208–236.

Hugger, Kai-Uwe (2008): »Medienkompetenz«. In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 93–99.

Köberer, Nina (2014): Advertorials in Jugendprintmedien. Ein medienethischer Zugang. Wiesbaden: Springer VS.

Marotzki, Winfried; Jörissen, Benjamin (2008): »Medienbildung«. In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 100–109.

Moser, Heinz; Grell, Petra; Niesyto, Horst (Hg.) (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed.

Rath, Matthias (2015): »»Werte-volle« Medien? Medienpädagogik zwischen Wertevermittlung und Werturteilskompetenz«. In: merz wissenschaft 59,3, S. 10–18.

Rath, Matthias (2017): »Medienethik«. In: Schorb, Bernd; Hartung-Griemberg, Anja; Dallmann, Christine (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 240–246.

Rath, Matthias; Köberer, Nina (2019): »Medien - Ethik - Bildung: Zum normativen Fundament von

›Medienbildung 2.0‹. In: Stapf, Ingrid; Prinzing, Marlis; Köberer, Nina (Hg.): Aufwachsen mit Medien. Zur Ethik mediatisierter Kindheit und Jugend. Baden-Baden: Nomos, S. 57–69.

Schorb, Bernd (2009): »Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?« In: merz wissenschaft, 53,5, S. 50–56.

Schorb, Bernd (2017): »Medienkompetenz«. In: Schorb, Bernd; Hartung-Griemberg, Anja; Dallmann, Christine (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 254–261.

Süss, Daniel; Lampert, Claudia; Trültzsch-Wijnen, Christine (2018): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Tulodziecki, Gerhard (2015): »Medienkompetenz«. In: von Gross, Friederike; Meister, Dorothee M.; Sander, Uwe (Hg.): Medienpädagogik – ein Überblick. Weinheim; Basel: Beltz/Juventa, S. 194–228.

Werbung als Thema von (Medien-)Ethik und Bildung*

Nina Köberer**

Werbung ist kein neues Phänomen. In ihrer Bedeutung und in ihrer Entwicklung ist Werbung abhängig von gesellschaftlichen, soziokulturellen, ökonomischen und technologischen Bedingungen, die selbst dynamischen Prozessen unterliegen (vgl. Siegert und Brecheis 2010, S. 67). Als Wirtschaftsfaktor ist Werbung nicht mehr weg zu denken. Werbung ist jedoch – wie andere Formen medialer Kommunikation auch – nicht nur Wirtschaftsgut, sondern immer auch Kulturgut (vgl. Altmeppen und Karmasin 2003), Motor und Seismograf des gesellschaftlichen Wandels und Quelle der Gesellschaftsbeobachtung: Werbung setzt Themen, Trends, prägt Mode und Stile und synchronisiert sich mit dem Zeitgeist, dem Geschmack und den Vorlieben ihrer Zielgruppen.

Die Auswahl der Medien, über die Werbung verbreitet wird, orientiert sich immer auch an den technologischen Möglichkeiten und den aktuellen Nutzungsgewohnheiten der Rezipient*innen. Ein Blick auf aktuelle Entwicklungen zeigt, dass die Werbepraxis sich unter den Bedingungen digitaler Kommunikation stetig wandelt. Einhergehend mit Prozessen der Digitalisierung haben sich gänzlich neue Formen der Multimedialität, der Interaktivität und der Kunden*innen(ein)bindung eröffnet, das Potenzial nutzer*innengenerierter Kommunikation wird zunehmend ausgeschöpft. Das Internet ermöglicht insbesondere über Social Media Kanäle die Weiterleitung von bereits bestehenden Seiten, Videos oder Ähnlichem. Hier setzt das *virale Marketing* an:

Es fokussiert auf die freiwillige Unterstützung der Rezipient*innen und die gezielte Weitergabe von Empfehlungen. Doch nicht nur Werbeformen wie virale Werbebotschaften verweisen auf den Veränderungsprozess im Werbesystem – auch auf die einzelne Person zugeschnittene, *personalisierte Werbung* verdeutlicht diese Entwicklung. Heute bilden leistungsstarke Cookie- und Datenbank-Technologien die Basis für eine Vielzahl erfolgreicher Online-Werbeformen.

Ein weiteres Phänomen sind Werbeinhalte auf *YouTube*, die an sich keine »klassische« Werbung sind. Aktuell stehen YouTuber*innen und sogenannte Influencer*innen bei Heranwachsenden hoch im Kurs: Sie präsentieren auf ihren Kanälen die Ausbeute ihrer Shopping-Touren (*Haul-Videos*), öffnen Pakete und präsentieren die Produkte daraus (*Unboxing Videos*), sie produzieren *Do-It-Yourself-Videos* und *Tutorials* oder führen das Spielen eines Computerspiels vor und kommentieren dies (*Let's play Videos*). Auch politische Themen werden von YouTuber*innen, wie z. B. LeFloid, aufgegriffen und kommuniziert. Vor allem junge Nutzer*innen haben die *YouTube*-Kanäle populärer Webvideoproduzent*innen abonniert. Ein Blick in die KIM-Studie (2016) zeigt, dass es sich vor allem bei den von Kindern präferierten *YouTube*-Inhalten in erster Linie um *YouTube*-Stars handelt, die gut ein Drittel der von *YouTube*-Nutzer*innen genannten Lieblingsangebote auf sich vereinen (vgl. ebd., S. 46). Die *YouTube*-Stars und Influencer*innen haben eine große Fangemeinde und über ihre Vorbildfunktion auch erheblichen Einfluss auf die Heranwachsenden. Das bestärken auch die Ergebnisse der Studie *Kinder und Jugend in der digitalen Welt* des Digitalverbands bitkom (2017). Demzufolge ist der absolute Lieblingsstar für mehr als ein Drittel der Proband*innen (36 Prozent) ein*e YouTuber*in (ebd.). Doch nicht nur auf *YouTube*, sondern auch auf *Ins-*

* Die nachfolgenden Ausführungen sind in abgewandelter Form den Beiträgen »Jugendliche als Wirtschaftsfaktor: Die Vermessung der digitalen Welt aus werbeethischer Perspektive« (Köberer 2017) und »Digitale Selbstdarstellung als Markt: Influencer als Markenbotschafter und Meinungsmacher« (Köberer 2019) entnommen.

** Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ)

tagram kann man seinen Idolen folgen – etwa ein Viertel der Jugendlichen tut dies hinsichtlich der »Stars, die das Internet hervorgebracht hat« (vgl. JIM-Studie 2017, S. 37).

Bei den *YouTube* Stars bzw. Influencer*innen handelt es sich zumeist um kommerziell arbeitende Produzent*innen von Social Media Content. Sie finanzieren sich mitunter über *YouTube*-Werbeeinnahmen oder *Affiliate Links*, ihnen werden Produkte zur Präsentation kostenlos zur Verfügung gestellt oder sie werden mit der Präsentation von Produkten beauftragt und entsprechend bezahlt. Inzwischen verdienen die bekanntesten YouTuber*innen in Deutschland – wie z. B. Bianca »Bibi« Heinicke – ihren Lebensunterhalt vollständig über ihre Tätigkeit als Webvideoproduzent*in. Bei den meisten Influencer*innen fallen Inhalte sozialer Kommunikation und ökonomische Interessen zusammen, die Grenzen von Werbung und redaktionellem Inhalt bzw. Content verschwimmen.

Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien werfen Reflexionsbedarf auf. Diese beziehen sich auf Fragen von *Transparenz*, *Authentizität*, *Datenschutz*, *Privatsphäre* und *Überwachung*. Fragen wie diese, die sich auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen im Praxisfeld Werbung beziehen, sind von der Werbeethik her zu beantworten.

WERBEETHIK: EINE FRAGE VON VERANTWORTUNG¹

Die Werbeethik hat die Aufgabe, Werbung unter Rückbezug auf normative Kriterien zu reflektieren, Verantwortungsverhältnisse zu benennen, also die verantwortbaren Folgen individuellen und korporativen Handelns zu beurteilen und ergänzend zu bestehenden werberechtlichen Bestimmungen konkrete Handlungsempfehlungen bereit zu stellen (vgl. Köberer 2016). Im medienethischen Diskurs bezieht sich der Prozess der Rechtfertigung einer zu verantwortenden Handlung auf einen Verantwortungsbegriff, bei dem verschiedene Ebenen berücksichtigt werden (vgl. Funiok 2007). Verantwortungsträger*innen sind zum einen die Produzent*innen (werbetreibenden Unternehmen, Agenturen) und die Distributor*innen, zum anderen auch die Rezipient*innen.

Die Frage, wo die Grenzen der Beeinflussung im Werbeprozess liegen, lässt sich nicht leicht beant-

worten. Die Beeinflussung der Verbraucher*innen durch Wettbewerbsaktivitäten ist unter marktwirtschaftlichen Bedingungen nicht grundsätzlich verwerflich. Problematisch wird der Versuch der Beeinflussung erst, sobald er *manipulativ* angelegt ist und die Zielsetzung für die Rezipient*innen nicht klar ersichtlich ist. Aus werbeethischer Perspektive sind auch *Werbemotive, welche die Unerfahrenheit und mangelnde Kritikfähigkeit von Kindern und Jugendlichen ausnutzen und Werbemaßnahmen, die über Mitleidsmotive wirken*, nicht vertretbar. Ebenso ist *hybride Werbung* (Advertorials, Native Ads, Influencer Marketing), die zunehmend in nicht gekennzeichneten Erscheinungsformen vorzufinden ist, aus normativer Perspektive problematisch: Einerseits gilt die Trennung von Werbung und redaktionellen Inhalten als Kriterium journalistischer Qualität. Andererseits ist die Erkennbarkeit von Werbung im Sinne des Verbraucherschutzes zu fordern, da sie eine kategoriale Zuordnung der Inhalte ermöglicht.

Gerade Kinder und Jugendliche sind aufgrund der asymmetrischen Kommunikationsstruktur in besonderem Maße abhängig von der Auswahl und der Darstellung von Werbeeinheiten sowie der Glaubwürdigkeit der Quellen und der Transparenz der Kommunikationsformen. Anhand der asymmetrischen Beziehung erlangt die Werbekommunikation gegenüber Kindern eine moralische Qualität (vgl. Stapf 2009, S. 7 f.). Daher sind Werbeangebote daraufhin zu befragen, was sie an Inhalten und an normativer Orientierung anbieten und an welchen Kriterien medialer Qualität sie sich orientieren sollen. Aus werbeethischer Perspektive ist es unerlässlich, dass die Werbetreibenden Verantwortung übernehmen und sich an normativen Kriterien wie dem Trennungsgrundsatz orientieren. Andererseits ist es wichtig, bereits Kindern und Jugendlichen medienethisch relevante Kompetenzen und einen reflektierten Umgang mit dem Mediensystem zu vermitteln. Hier schließt die Medienbildung an: Neue Werbeformen eröffneten in den letzten Jahren neue werbeethische Problemfelder und Konfliktzonen – und damit verbunden auch einen gestiegenen Reflexionsbedarf aktueller Entwicklungen hinsichtlich der pädagogischen Praxis.

WERBEETHISCHE HERAUSFORDERUNGEN UND MEDIENBILDUNG ALS AUFGABE VON SCHULE

Als angewandte Ethik folgt die Medienethik dem Anspruch, Normen und Werte für das mediale Handlungsfeld unter Rückbezug auf die allgemeine Ethik zu begründen, auf den spezifischen Gegenstands- und Handlungsbereich der Medien anzuwenden und schließlich normative »Handlungsempfehlungen für die am Medienprozess beteiligten Berufsgruppen, Branchen, Institutionen und Individuen sowie Empfehlungen für das seiner Mitverantwortung bewusste Publikum« zur Verfügung zu stellen (Funiok 2005, S. 243 f.). Dabei aktualisieren sich medienethische Fragestellungen und Herausforderungen im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung fortlaufend – so auch hinsichtlich der Rolle von Ethik und Bildung, die an der mediatisierten Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen ansetzt.

Der werbliche Kommunikationsprozess verändert sich: Die Rollen von Kommunikator*innen und Rezipient*innen verschwimmen, die Nutzer*innen werden selbst zu Produzent*innen, mit Axel Bruns (2009) gesprochen zu *Produzern*. Dabei stellen sich auch Fragen hinsichtlich der Zuschreibung und Übernahme von Verantwortung neu. Tendenziell verlagern Werbeformen, die sich durch Interaktivität und das Sammeln personenbezogener Daten auszeichnen, die Verantwortung mehr und mehr auf die Rezipient*innen bzw. Produzenten. Dabei setzt z. B. personalisierte Werbung – neben funktionsfähigen Datenbank- und Content-Management-Systemen – auch die Bereitschaft der Nutzer*innen voraus, überhaupt digitale Spuren im Netz zu hinterlassen und personenbezogene Daten preiszugeben. Jede*r hinterlässt Spuren im Netz, die zu Nutzer*innenprofilen zusammengeführt werden können. Die informationelle Selbstbestimmung kann jedoch (zum Teil) geschützt werden, indem bestimmte Suchmaschinen sowie Zusatzprogramme, so genannte Add-ons, genutzt, Cookies nur gezielt für einzelne Seiten erlaubt und mehrere Browser verwendet werden.

Zudem müssen die Angebote von den Rezipient*innen heute verstärkt selbst auf die *Wahrhaftigkeit*² und *Authentizität* der Darstellung überprüft werden. Dies geht allerdings nur, wenn die Interessen der Kommunikator*innen – sowie in vielen Fällen auch die dahinterliegenden Interessen der werbetreibenden Unternehmen, die als Sponsoren ein-

gebunden sind – transparent sind. Dabei meint die Forderung nach Transparenz auch die Offenlegung der Interessen der Medienunternehmen wie z. B. die Darlegung der Nutzungs- und Verwendungszwecke personenbezogener Daten oder z. B. auch die Darstellung kostenlos zur Verfügung gestellter Produkte.

Die strukturellen Veränderungen medialen Handelns bestimmen damit auch die Aufgabenfelder der Medienbildung. Es ist wichtig, dass insbesondere jugendliche Produzenten einen kompetenten Umgang mit dem Web 2.0 erlernen. Die Ausbildung kritischer Reflexionsfähigkeit und Werturteilskompetenz sind im Sinne einer umfassenden Medienbildung (vgl. Rath und Köberer 2019; 2014) auch zielführende Aspekte bei der Vermittlung von Werbekompetenz. Es gilt, im Zuge der ökonomischen Sozialisation einen reflektierten Umgang mit dem Markt- und Mediensystem zu erlernen. Dabei beinhaltet Werbekompetenz immer auch die Fähigkeit, »unterschiedliche Werbeformen und Werbezwecke zu unterscheiden« und zu erfassen, wer »wie um wen wozu und mit welchem Zweck« wirbt (Fuhs und Rosenstock 2009, S. 29). Besondere Relevanz beansprucht diese Fähigkeit vor dem Hintergrund, dass sich neben Klassikern wie *Advertorials* und *Native Ads* v. a. auf Plattformen wie *YouTube* und *Instagram* zunehmend neue (hybride) Formate etablieren, die nicht eindeutig als Werbung erkennbar sind. Dazu zählen auch die Beiträge der Influencer*innen. Diese Entwicklung erschwert die Kategorisierung von Werbebotschaften als Werbung und damit zugleich das Erlernen von Werbekompetenz. Denn, wenn Werbung nicht klar als Werbung erkennbar ist, lassen sich die erlernten Kriterien für eine Kategorisierung von Werbung auch nicht anwenden (vgl. Köberer 2014). Das bedeutet einerseits, dass den Heranwachsenden Kriterien vermittelt werden müssen, die eine Kategorisierung von Werbung ermöglichen. Andererseits muss Werbung, die aufgrund ihrer redaktionellen Gestaltung nicht als solche erkennbar ist, zunächst einheitlich als Werbung gekennzeichnet werden (vgl. Köberer 2017, 2015, 2014). Die Vermittlung von Werbekompetenz kann bereits im Grundschulalter ansetzen. Ab etwa sieben Jahren können Kinder erkennen, dass Werbung dem Zweck dient, etwas verkaufen zu wollen. Allerdings sind Kinder erst im Alter von zehn bis elf Jahren in der Lage, Werbung von redaktionellen Inhalten zu unterscheiden – erst dann

können sie die Arbeitsweise und die Techniken verstehen, mit denen Werbung arbeitet.

In der pädagogischen Praxis ist es sinnvoll, konkret mit Videobeiträgen von Influencern*innen auf *YouTube* zu arbeiten. Dabei können einerseits über medienanalytische Zugänge – z. B. auf der technisch-kompositorischen Ebene – mögliche Strategien zur Inszenierung von Authentizität aufgedeckt werden. Andererseits können anhand solcher Formate auch (selbst-)reflexive Prozesse hinsichtlich der Wirkung bzw. des Einflusses – z. B. bezogen auf eigene Meinungsbildungsprozesse – initiiert werden. In diesem Zusammenhang sei auf das Materialpaket »Influencer Werkstatt« verwiesen, welches das Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) gemeinsam mit der AMMMa AG erstellt hat.³ Die Unterrichtsmaterialien sollen Kinder und Jugendliche für das Thema sensibilisieren und ihnen Handwerkszeug mitgeben, sich in ihrem Alltag kritischer mit »ihren« Influencer*innen auseinanderzusetzen.

ANMERKUNGEN

1. Ausführliche Überlegungen zur Werbeethik finden sich u. a. in Köberer (2016; 2014).
2. Zum Begriff der Wahrhaftigkeit siehe auch Rath (2013).
3. Die interaktiven Lernmaterialien sind zu finden unter: <http://www2.nibis.de/nibis.php?menid=11605>

LITERATUR

Altmeyen, Klaus-Dieter; Karmasin, Matthias (2003): »Medien und Ökonomie. Intention und Überblick«. In: Klaus-Dieter Altmeyen; Matthias Karmasin (Hg.): Medien und Ökonomie. Bd. 1/1: Grundlagen der Medienökonomie: Kommunikations- und Medienwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–17.

bitkom (2017): YouTube-Stars sind beliebter als Schauspieler und Sportler. Presseinformation vom 2.11.2017 zur Studie »Kinder & Jugend in der digitalen Welt«. Online unter: <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/YouTube-Stars-sind-beliebter-als-Schauspieler-und-Sportler.html> [26.10.2018].

Bruns, Axel (2009): »Vom Prosumenten zum Produzent«. In: Blättel-Mink, Birgit; Kai-Uwe Hellmann (Hg.): Prosumer Revisited: Zur Aktualität einer Debatte. Wiesbaden: Springer VS, S. 191–205.

Fuhs, Burkhard; Rosenstock, Roland (2009): »Kinder, Werbung, Wertekommunikation«. In: Gottberg, Joachim von; Rosenstock, Roland: Werbung aus allen Richtungen. Crossmediale Markenstrategien als Herausforderung für den Jugendschutz. München: kopaed, S. 25–38.

Funiok, Rüdiger (2007): Medienethik: Verantwortung in der Mediengesellschaft. Stuttgart: Kohlhammer.

Funiok, Rüdiger (2005): »Medienethik«. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. 4., vollständig neu konzipierte Auflage. München: kopaed, S. 243–251.

JIM-Studie (2017): Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Hg. vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

KIM-Studie (2016): Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Hg. vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

Köberer, Nina (2019): »Digitale Selbstdarstellung als Markt: Influencer als Markenbotschafter und Meinungsmacher«. In: Stapf, Ingrid; Prinzing, Marlis; Köberer, Nina (Hg.): Aufwachsen mit Medien: Zur Ethik mediatisierter Kindheit und Jugend. Reihe Kommunikations- und Medienethik, Bd. 9. Baden-Baden: Nomos, S. 253–268.

Köberer, Nina (2017): »Jugendliche als Wirtschaftsfaktor. Die Vermessung der digitalen Welt aus werbeethischer Perspektive«. In: Computer + Unterricht. Nr. 108/2017, S. 28–31.

Köberer, Nina (2016): »Werbeethik«. In: Heesen, Jessica (Hg.): Handbuch Informations- und Medienethik. Stuttgart; Weimar: J. B. Metzler, S. 319–325.

Köberer, Nina (2015): »Pubertierende Stiftung Warentest. Von Jugendlichen für Jugendliche: Ein medienethischer Blick auf Haul-Videos«. In: Communicatio Socialis 48. Heft 3, S. 265–275.

Köberer, Nina (2014): Advertorials in Jugendprintmedien. Ein medienethischer Zugang. Wiesbaden: Springer VS.

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 (Hg.): Jahrbuch Medien im Deutschunterricht. Medienkonvergenz im Deutschunterricht. Bd. 10. München: kopaed. S. 119–132.

Rath, Matthias (2013): »Authentizität als Eigensein und Konstruktion – Überlegungen zur Wahrheithaftigkeit in der computervermittelten Kommunikation«. In: Emmer, Martin; Filipović, Alexander; Schmidt, Jan-Hinrik; Stapf, Ingrid (Hg.): Echtheit, Wahrheit, Ehrlichkeit. Authentizität in der Online-Kommunikation. München: Juventa, S. 16–27.

Rath, Matthias ; Köberer, Nina (2019): »Medien – Ethik – Bildung: Zum normativen Fundament von ›Medienbildung 2.0‹«. In: Stapf, Ingrid; Prinzing, Marlis ; Köberer, Nina (Hg.): Aufwachsen mit Medien: Zur Ethik mediatisierter Kindheit und Jugend. Reihe Kommunikations- und Medienethik, Bd. 9. Baden-Baden: Nomos, S. 57–68.

Rath, Matthias; Köberer, Nina (2014): »Medien als ethisches Thema in Hochschullehre und Forschung«. In: Imort, Peter; Niesyto, Horst (Hg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. (Reihe Medienpädagogik interdisziplinär, Bd. 10). München: kopaed, S. 255–269.

Siegert, Gabriele; Brecheis, Dieter (2010): Werbung in der Medien- und Informationsgesellschaft. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Stapf, Ingrid (2009): »Medienethik und Ästhetik. Neue Werbeformen als Herausforderung für die Medienselbstkontrolle«. In: Gottberg, Joachim von; Rosenstock, Roland (Hg.): Werbung aus allen Richtungen. Crossmediale Markenstrategien als Herausforderung für den Jugendschutz. München: kopaed, S. 45–67.

Let's Code!

Sprach- und Leseförderung digital

Jasmin Eder*

PROBLEMAUFRISS

Die Digitalisierung und der damit verbundene, stetig fortschreitende Wandel von (elektronischen) Medien wirken sich auf den Alltag und die Handlungspraktiken eines jeden Menschen aus. Um am gesellschaftlichen Leben problemlos partizipieren zu können, ist eine kompetente Nutzung von Medien unumgänglich (vgl. Marci-Boehncke und Rath 2019). Insbesondere Kinder und Jugendliche sollten früh in ihrer Medienkompetenz gefördert werden. Der *Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest* zeigt in seinen KIM- und JIM-Studien regelmäßig, dass bereits ein Großteil der Sechs- bis 13-Jährigen täglich mit digitalen Medien agiert. Zu den bislang vorherrschenden Freizeitaktivitäten kommen folglich digitale Tätigkeiten hinzu (vgl. KIM-Studie 2016, S. 10). Die Schule als Ort des Lehrens und Lernens nimmt in diesem Rahmen eine immer wichtiger werdende Funktion ein. Medienkompetenz zielt darauf ab, Medien selbstverantwortlich und reflektiert verwenden zu können (vgl. KMK 2012, S. 3). Deutschland weist im internationalen Vergleich einen erheblichen Nachholbedarf bezüglich einer schulischen Medienkompetenzförderung auf. Ein bedenkliches Ergebnis besteht darin, dass nur 1,5% der deutschen Lernenden eine »elaborierte computer- und informationsbezogene Kompetenz« innehaben (Bos et al. 2014, S. 15f.). Um die Rückstände Deutschlands zu reduzieren, braucht es innovative Konzepte. Coding-Aktivitäten bieten hier einen bedeutsamen Ansatzpunkt, denn diese tragen zu einem Grundverständnis der digitalen Welt bei, das wiederum erlaubt, in einen reflektierten Umgang mit Medien zu treten (vgl. Garmann und Warnous 2016).

CODING IN DER GRUNDSCHULE

In den deutschen Lehrplänen für die Grundschule ist das Coding – also das Schreiben von Computerprogrammen – noch nicht verankert. Es liegen lediglich Konzepte einzelner Bundesländer vor (z. B. *Medienkompetenzrahmen NRW*, *Medienführerschein Bayern*), die das Programmieren als Komponente von Medienkompetenz deklarieren. Bislang beschäftigen sich überwiegend außerschulische Initiativen mit diesem Kompetenzbereich. Die ehemalige Ministerpräsidentin Nordrhein-Westfalens plante jedoch, einen Informatiklehrplan für die Grundschule einzuführen (vgl. Kraft 2015, S. 3). Dieser Idee stehen viele Lehrpersonen und auch Eltern kritisch gegenüber. Sie argumentieren hauptsächlich in dem Sinne, dass das Coding der Informatik und somit den weiterführenden Schulen zuzuordnen sei. Hieran wird deutlich, dass sie die zahlreichen Potenziale einer Implementierung von Coding-Aktivitäten gegenwärtig (noch) nicht erkannt haben. Auch ein fehlendes Wissen über das Programmieren im Allgemeinen sowie über vorherrschende, kindgerechte Coding-Konzepte, wie *Lego Education WeDo 2.0* und Co., ist ausschlaggebend für diese negative Haltung. Hier sollte angesetzt und Informationsarbeit geleistet werden, denn es wird zunehmend wichtiger, dass alle Menschen zumindest grundlegende Funktionen der mediatisierten Welt kennen.

Coding-Aktivitäten, wie sie bei kindgerechten Konzepten gefordert werden, zielen zunächst auf die Förderung des informatischen Denkens von Schüler*innen ab. Sie vermitteln ein grundlegendes Verständnis von »[...] Algorithmisierung[en], strukturierte[n] Zerlegung[en] und Formalisierung[en] [...]« (Garmann und Warnous 2016, S. 3). Wenn die jungen Heranwachsenden programmieren, wer-

* Technische Universität Dortmund

den sie in ihrem forschend-entdeckenden Lernen gefördert, da sie spielerisch neue Kenntnisse erwerben. Mithilfe des Codings kann ihnen verdeutlicht werden, wie digitale und elektronische Geräte und somit die Digitalität im Allgemeinen funktionieren. Dies ist hinsichtlich des Aspektes, dass Kinder zu einem selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Umgang befähigt werden sollen, von Bedeutung. Sie müssen die Funktionsweise(n) digitaler Systeme nachvollziehen können (vgl. Meinel et al. 2017, S. 12).

CODING IM DEUTSCHUNTERRICHT?!

Neben diesem eher technologischen und auf die Medienkompetenz verweisenden Nutzen des Codings sind weitere Potenziale auszumachen, die sich insbesondere auf die Verknüpfung des Codings mit germanistischen Überlegungen beziehen. Die dem Coding zugrundeliegende Programmiersprache ist ebenso wie die natürlichen Sprachen ein Zeichensystem. Semiotik, Grammatik und Pragmatik gelten hier wie dort als zentrale Bausteine. In diesem Punkt liegt eine erste Vergleichsmöglichkeit zwischen Alltags- und Programmiersprache. Coding als Thema in der Grundschule ermöglicht spielerisch ein Verständnis von Symbolisierungen und damit von Sprachen per se. Es wird möglich, Kindern ein Verständnis bezüglich der Funktionsweise von (Programmier-)Sprache zu vermitteln. Beide Sprachsysteme, also das der Alltags- sowie der Programmiersprache, zielen darauf ab, Informationen zu übermitteln. Verwendet ein Mensch ein elektronisches oder auch digitales Gerät, tritt er in eine Kommunikation mit diesem (vgl. Braun et al. 2006, S. 6 f.). Diese wiederum basiert auf maschinellen Zeichen (= Codes). Jeder Code spiegelt einen Befehl für das digitale System wieder (vgl. ebd., S. 7). Beim Programmieren werden mehrere Codes zu komplexen Programmen, die als Handlungsanweisungen für das elektronische und digitale Gerät gelten, verbunden. Dies wird den Kindern beim expliziten Coden bewusst. Demnach werden beim Coding sowohl informatische Denkprozesse angebahnt, als auch das Verständnis von Merkmalen, Eigenschaften und der Funktionsweise von Sprache im Allgemeinen gefördert.

Weiterführend werden die jungen Heranwachsenden zudem in ihrer digitalen Lesekompetenz gefördert (vgl. Marci-Boehncke 2018). Die

den Coding-Konzepten jeweils zugrundeliegenden Apps regen zum digitalen Lesen an, da die Lernenden stetig auditiv-, visuell- und symbolbasierte Texte dekodieren müssen. Im Sinne des erweiterten Textbegriffs (Kallmeyer et al. 1974) setzen sie sich insbesondere mit der Textart des »Computerprogramms« auseinander. Beim Schreiben von Computerprogrammen nutzen sie die jeweils zugrundeliegende Programmiersprache im digitalen Raum, um Aufgabenstellungen zu lösen. Dabei sind sie stetig dazu herausgefordert, einerseits die jeweilige Bedeutung der verwendeten Codes und andererseits die sich aus ihrem Zusammenschluss ergebende Handlungsanweisung (Programm) an das elektronische und/oder digitale Gerät zu entschlüsseln.

All diese Aspekte verdeutlichen die Notwendigkeit einer Implementierung von Coding-Aktivitäten im Primarbereich. Insbesondere die Verknüpfung der Fachdidaktiken der Informatik und Germanistik unterstützt die Reflexion sprachfunktioneller Merkmale. Über die oben erwähnte Verbindung zur Semiotik, Grammatik und Pragmatik wird es den jungen Heranwachsenden möglich, Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Alltags- und Programmiersprache zu entdecken. Sie erkennen, dass die Bedienung eines technischen Geräts als Kommunikation zwischen Mensch und Maschine zu werten ist, die auf den gleichen linguistischen Grundlagen basiert wie die Alltagssprache.

LITERATUR

Bos, Wilfried; Eickelmann, Birgit; Gerick, Julia; Goldhamer, Frank; Schaumburg, Heike; Schwipfert, Knut; Senkbeil, Martin; Schulz-Zander, Renate; Wendt, Heike (2014): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster; New York: Waxmann.

Braun, Robert; Esswein, Werner; Greiffenberg, Steffen (2006): Einführung in die Programmierung. Grundlagen, Java, UML. Berlin; Heidelberg: Springer VS.

Garmann, Robert; Warnous, Benjamin (2016): Code for competence – Programmieren für Zweitklässler mit ScratchJr. <https://serwiss.bib.hs->

hannover.de/frontdoor/deliver/index/docId/791/file/C4C_Projektbericht_20160126_Final.pdf [02.04.2019].

Kallmeyer, Werner; Klein, Wolfgang; Meyer-Hermann, Reinhardt; Netzer, Klaus; Siebert, Hans-Jürgen (1974): Lektürekolleg zur Textlinguistik. Band 1: Einführung, Frankfurt a. M.: Athenäum Fischer Taschenbuch.

Kraft, Hannelore (2015): Menschen verbinden. MegaBits. MegaHerz. MegaStark. https://www.land.nrw/sites/default/files/asset/document/regierungserklaerung_mp_kraft_vor_dem_landtag_29_01_2015.pdf [02.04.2019].

Kultusministerkonferenz (KMK) (2012): Medienbildung in der Schule. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf [02.04.2019].

Marci-Boehncke, Gudrun (2018): »Mediatisierung und Schule. Von digitalem Lesen als ›neuer‹ Kompetenz und anderen notwendigen Lehr-/Lernbedingungen«. In: Kalina, Andreas; Krotz, Friedrich; Rath, Matthias; Roth-Ebner, Caroline (Hg.): Mediatisierte Gesellschaften. Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel. Baden-Baden: Nomos, S. 225–250.

Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2019): »Philosophieunterricht unter den Bedingungen der digital-mediatisierten Welt«. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 41/1, S. 6–15.

KIM-Studie (2016): Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Hg. vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

Meinel, Christoph; Liggesmeyer, Peter; Götz, Johannes; Herzig, Bardo (2017): »Programmieren in der Schule. Experteninterview«. In: L.A. multimedia, 1, S. 10–13.

Sprachentwicklung und digitale Medien

Betül Alan*

Jihade Tazirane**

EINLEITUNG

In Anlehnung an den Bildungsbegriff Humboldts, vollzieht sich die *Bildung des Menschen in Wechselwirkungen des Ichs mit der Welt*. Genauer bedeutet das, dass wir eine *Materie*, die wir von der Welt als gegeben empfinden und wahrnehmen, zu einer *Form* verarbeiten. Der abstrakte Begriff der Materie meint dabei einen vom Ich noch nicht verarbeiteten Reiz bzw. seine Empfindung. Aus der Verbindung entsteht die Form, die als *Idee* bezeichnet wird. Diese Idee kann zur Materie für weitere Formen werden und stellt zugleich die Welt dar, die erneut in Wechselwirkung mit dem Ich tritt. Die Sprache ist nach Humboldt das Medium der Vermittlung und Einsicht in Weltansichten. Daraus folgt, dass wir zur Wahrnehmung der Welt und ihrer Formung des Mediums Sprache bedürfen (vgl. Humboldt 2002; Koller 2010, S. 84).

Digitale Medien stellen einen alltäglichen, wesentlichen Bereich der Welt dar, der in Wechselwirkung mit den Menschen und in individuellen Formen verarbeitet wird. Das bedeutet, dass neue Begriffe entstehen und die Weltansichten erweitert werden, eben in der Form, dass sich Kompetenzbereiche wie Medienkunde, Mediennutzung, Medienkritik, Mediengestaltung (vgl. Baacke 1973; 1996), Medienkommunikation und Mediengenuss (vgl. Groeben 2002; Marci-Boehncke und Rath 2013) eröffnen.

Im Zuge der fortschreitenden Digitalisierung stellt sich die Frage, welchen Einfluss digitale Medien auf das Ur-Medium Sprache, im Sinne der Sprachentwicklung ausüben. Um dieser Frage nachzugehen, bedarf es zunächst der theoretischen Klärung des Prozesses der Sprachentwicklung bzw. des (Erst-)

Spracherwerbs. Anschließend wird die Mehrsprachigkeit als gesellschaftlicher Regelfall in Bezug auf den aktuellen Forschungsstand mit einbezogen. Zuletzt sollen auf Grundlage dessen die Nutzung, Funktionen und Chancen digitaler Medien hinsichtlich der Sprachentwicklung erschlossen werden.

SPRACHERWERB

Den Annahmen zum Verlauf und Anlass des Spracherwerbs liegen unterschiedliche Ansätze der Auffassung des menschlichen Lernens zu Grunde. Während der Behaviorismus das Lernen auf ein Schema von Reiz und Reaktion bezieht und damit den Spracherwerb u. a. in der Wahrnehmung, Nachahmung und Konditionierung sieht (vgl. Skinner 1957), fokussiert der Nativismus das Verständnis eines angeborenen Spracherwerbsmechanismus und einer generativen Grammatik (vgl. Lyons 1971).

Piaget sieht die sprachliche Entwicklung eng an die kognitive Entwicklung gebunden (vgl. Piaget 1983). Die interaktionale Hypothese versteht die »beim Kleinkind ablaufende[n] kognitiven Verarbeitungsprozesse« (Bruner 1987, S. 17) als Begleitung und Unterstützung für zielgerichtetes Handeln. Damit liegt der Hypothese die Auffassung einer pragmatischen Motivation des Spracherwerbs in der sozialen Veranlagung des Menschen zu Grunde. Das Kind bzw. der Mensch erwirbt die Sprache, um an sprachlichen Handlungen partizipieren zu können und entwickelt ein Bewusstsein für Zweck-Mittel-Verhältnisse (vgl. Vygotskij 2002; Bruner 1987). Daraus ergibt sich sowohl die Bedeutsamkeit der Interaktion mit Bezugspersonen als auch die der intermental sprachlichen Austauschprozesse – des Denkens.

Vor allem die kognitivistischen und interaktionalen Annahmen lassen sich in der gegenwärtigen

* Technische Universität Dortmund

** Technische Universität Dortmund

Forschung wiederfinden. Das Kind bedarf kognitiver Fähigkeiten zur Entwicklung von Sprache und braucht Reize, auf die es reagieren kann. Zusätzlich ist die Entwicklung stark vom sozialen Umfeld abhängig. Befunde der Spracherwerbsforschung zeigen, dass die Kinder bereits pränatal die Stimme der Mutter hören und von anderen Stimmen unterscheiden können. Das bedeutet, dass der lebenslange, natürliche Prozess des Spracherwerbs bereits vor der Geburt beginnt. Anhand der Saugfrequenz neugeborener Kinder lässt sich messen, dass sie die Stimme ihrer Bezugsperson wiedererkennen und diese bevorzugen. Dabei werden auch Areale des Gehirns aktiviert, die für die Informationsverarbeitung zuständig sind, woraus sich die lebenswichtige Funktion des Hörens für Säuglinge ergibt (vgl. Leimbrink 2010). Leimbrink (ebd.) fasst nach einer Verhaltensbeobachtung von zehn Säuglingen und ihren Müttern vom zweiten bis zum neunten Lebensmonat, zwei übergeordnete Entwicklungsstufen der Kommunikationsentwicklung zusammen: Synchronisation und Alternation. In der ersten Stufe erfolgt die Anpassung, also die Synchronisation, des Verhaltens der Mutter und des Säuglings. In dieser Stufe sind intonatorische Elemente der Sprache wie die Tonlage, der Tonverlauf und Rhythmus besonders wichtig. Das Kind verarbeitet Informationen, die es über die Stimme der Mutter erhält, weshalb eine verlässliche und angemessene Reaktion auf Äußerungen des Kindes für die Förderung seiner sprachlichen Entwicklung nötig ist (vgl. ebd.). In der Alternation, die ca. ab dem vierten Lebensmonat beginnt, werden Sprecherwechsel zwischen Mutter und Säugling vollzogen, in denen es zu längeren Äußerungen des Säuglings kommt. Ab dem fünften Monat vollzieht sich dann der Einbezug von Objekten in die Kommunikation (vgl. ebd.).

Übergeordnet lässt sich sagen, dass die zeitliche und inhaltliche Abstimmung auf das Kind durch Blickkontakt und verbalsprachliche Reaktionen einen hohen Einfluss auf seinen Spracherwerb auch über das erste Lebensjahr hinaus bis hin ins Kleinkindalter haben. Studien zufolge beeinflusst das synchron abgestimmte Verhalten seine sprachliche Entwicklung positiv, während Kinder mit unzuverlässigen Bezugspersonen bei abrupt abbrechendem Blickkontakt durch Ablenkung der Bezugsperson verunsichert werden und auf andere Weise, wie Schreien, Bewegungen etc., versuchen, die

Aufmerksamkeit wiederzugewinnen (vgl. Tronick, 1970).

MEHRSPRACHIGKEIT

Der heutige weit verbreitete Bilingualismus bzw. die Mehrsprachigkeit (vgl. Apeltauer 2001) unterscheidet sich im Vergleich zum Monolingualismus nicht in negativer Weise hinsichtlich des Spracherwerbs.

Im bilingualen Spracherwerb hören die Heranwachsenden von Beginn an zwei Sprachen, in die sie hineinwachsen. Bereits ab dem Alter von einem Jahr verstehen Kinder Wörter und Äußerungen beider Sprachen und äußern sich selbst in beiden oder einer der beiden Sprachen (vgl. Leimbrink 2010; Apeltauer 2001). Kinder können dabei frühzeitig bewusst entscheiden und einschätzen, wann, wo und mit wem sie welche Sprache sprechen, worin sich das Zweck-Mittel-Verhältnis der sprachlichen Interaktion zeigt. Der Spracherwerb mehrsprachiger Kinder verläuft nicht langsamer als der Erwerb monolingualer Kinder. Vielmehr kann der Erwerb beider Sprachen sich u. U. gegenseitig positiv beeinflussen.

Wie bereits erwähnt, spricht Humboldt der Sprache als Medium eine besondere Rolle zu. Er sieht die Sprache »als das bildende Organ des Gedanken« (Koller 2010, S. 85). Die verschiedenen Sprachen stellen demnach mehrere Weltansichten dar, »die mit Lautsystem, Wortschatz und Grammatik dieser Sprache[n] untrennbar verbunden« sind und somit die »Vorstellungs- und Empfindungswelt ihrer Sprecher nachhaltig« beeinflussen (ebd.). Ist also die Sprache das bildende Medium des Menschen für seine »Wechselwirkung« des Ichs mit der Welt, so erhalten die Vielzahl und Verschiedenheit der Sprachen eine wichtige Bedeutung. Durch die Vielfalt der Sprachen kann sich das Individuum auf verschiedene Weise die Welt erschließen, bzw. »neue Weisen des Denkens und Empfindens« erschließen (ebd. S. 86).

FUNKTIONEN UND CHANCEN DIGITALER MEDIEN

Die Nutzung digitaler Medien in alltäglichen Lebenspraktiken prägen die Vernetzung und Verdichtung von Informationen und Wissen, die v. a. die Lern- und Wahrnehmungsprozesse des Menschen beeinflussen. Die daraus resultierende Mobilität und Flexibilität, verdeutlicht die Entwicklung von

Kommunikationsstrukturen, die der Sprache des Menschen unterliegen. Die Funktionen der »Medien [...] sind so vielfältig wie die Kommunikation überhaupt: Kontaktherstellung, Ausdruck, Sozialisierung, Selbstdarstellung, Mitteilung, Informationsübermittlung, Appell, persönlicher und gesellschaftlicher Austausch, Verständigung, Orientierung, Erkenntnis, Weltdeutung, Phantasiegestaltung, Zerstreuung, Herrschaftsregulierung« (Schmitz 2018, S. 21).

Die Bandbreite der skizzierten medialen Funktionen ergeben sich aus den verschiedenen Medienformen. Bezugnehmend auf die Medienklassifikation nach Harry Pross (1970) werden in diesem Kapitel hauptsächlich die tertiären und quartären Medien aufgegriffen. Die tertiären Medien, die ein technisches Gerät auf Seiten des Senders und Empfängers voraussetzen, vereinen die produktive und rezeptive Dimension, die der Umgang mit digitalen Medien voraussetzt. Anknüpfend illustrieren die quartären Medien, die *Interaktivität*, die den Wechsel von technischer Produktion und Rezeption des Nutzers beinhaltet. Beide genannten Ebenen finden in Interaktionen statt und bedienen sich an erster Stelle des Mediums Sprache (vgl. ebd.).

Im Zuge der Digitalisierung ereignen sich vermehrt kontroverse Debatten, bezogen auf die Implementierung digitaler Anwendungen in Bildungskontexten, die die gesellschaftlichen Entwicklungen berücksichtigen. Gegenwärtig ist die Verwendung digitaler Medien in verschiedenen Disziplinen und Arbeitsgebieten immer wünschenswerter, da neuere Entwicklungen den Alltag und die gesellschaftliche Teilhabe beeinflussen. In zahlreichen Expertisen beispielsweise vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Bertelsmann Stiftung, beschäftigte man sich mit den Chancen und Risiken digitaler Medien (vgl. BMBF 2015; Schaumburg 2015).

Heutzutage besteht Konsens darüber, dass digitale Medien fester Bestandteil unserer Gesellschaft sind, mithilfe derer wir die Welt erschließen. Hinsichtlich der Sprachentwicklung sind digitale Medien fester Bestandteil unserer Kommunikationspraxis. Sie sind das Bindeglied der Vermittlung: Wir sprechen über Medien, mit Medien und greifen dabei auf das Ur-Medium Sprache zurück.

Der Einsatz digitaler Medien setzt Medienkompetenz voraus. Baacke (1996) unterscheidet dabei verschiedene Komponenten, aus denen sich die

Medienkompetenz zusammensetzt. Berücksichtigt wird an dieser Stelle die *Medienkommunikation*.

Die *Medienkommunikation* meint, die Fähigkeit über Medien zu kommunizieren (vgl. Baacke 1973; 1996). Dieser Aspekt lässt sich auf die *Metakommunikation* über Medien innerhalb der Gesellschaft übertragen. Das Sprechen über Medien im Sinne der Anschlusskommunikation bedeutet, dass die Kommunikation und Interaktion allein durch das Sprechen über das Gerät entstehen. Apps in Schulen oder die neue Plattform auf der Arbeit werden zu zentralen Themenbereichen medialer Praktiken (vgl. Marci-Boehncke 2018, S. 12).

Daraus lässt sich schließen, dass digitale Angebote ein soziales Miteinander schaffen und vielfältige Interaktionsmöglichkeiten bieten. Für das Potenzial digitaler Medien in der Sprachentwicklung bedeutet das, dass Sprache durch Medien gefördert werden kann, wenn das richtige Maß an Kommunikation und Reflexion berücksichtigt wird. In Eltern-Kind-Beziehungen gilt daher, dass das Arbeiten mit digitalen Medien nicht nur in Eins-zu-Eins-Setting erfolgt, sondern vielmehr Möglichkeiten eines gemeinsamen Austauschs schafft.

Bezugnehmend auf den Bildungsbegriff Humboldts, wird an dieser Stelle der Grundgedanke der Wechselwirkung des Ichs und der Welt aufgegriffen und auf die Arbeit mit digitalen Medien übertragen. Auch die Arbeit mit digitalen Medien begünstigt die Wechselwirkung von Ich und der Welt, die sich durch das Ausprobieren, der Aneignung und Erkundung sowie der Reflexion des Einsatzes beschreiben lässt. Zudem greifen digitale Medien ebenso auf das Ur-Medium Sprache zurück, da die Sprache das elementare Grundmedium des Menschen ist:

[...] Sprache ist das Medium, in dem durch soziales, nämlich kommunikatives, Handeln dieses Medium und die Kompetenz es zu nutzen, erworben wird. Wir teilen anderen mit, weil andere uns mitteilen, wie das, was wir situativ wahrnehmen, als Bedeutetes, Gemeintes, Bezeichnetes medial vermittelt werden kann – an uns selbst und an andere (vgl. Rath 2014, S. 15).

LITERATUR

Apeltauer, Ernst (2001): »Bilingualismus – Mehrsprachigkeit«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gerd; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.):

- Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbbd. Berlin; New York: de Gruyter, S. 628–638.
- Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa.
- Baacke, Dieter (1996): »Medienkompetenz als Entwicklungschance«. In: Medien + Erziehung, 40, S. 202–203.
- Bruner, Jerome (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Hans Huber.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015) (BMBF): Gutes Aufwachsen mit Medien. Studienergebnisse Digitale Medien: Beratungs-, Handlungs- und Regulierungsbedarf aus Elternperspektive Deutsches Jugendinstitut e. V. URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/89844/b132a71e44e01df4c15bca23caaf1441/presentation-gutes-aufwachsen-mit-medien-data.pdf> [28.03.2019].
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (2002): Medienkompetent. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.
- Humboldt, Wilhelm von (2002): »Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen«. In: Ders. Werke in fünf Bänden. Hg. v. Flitner, Andreas; Giel, Klaus. Bd. 1. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 56–69.
- Humboldt, Wilhelm von (2002): »Theorie der Bildung des Menschen«. (Bruchstück). In: Ders. Werke in fünf Bänden. Hg. v. Flitner, Andreas; Giel, Klaus. Bd. 1. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234–240.
- Koller, Hans-Christoph (2010): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leimbrink, Kerstin (2010): Kommunikation von Anfang an. Die Entwicklung von Sprache in den ersten Lebensmonaten. Tübingen: Stauffenburg.
- Lyons, John (1971): Noam Chomsky. Moderne Theoretiker. München: DTV.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2013): Kinder-Medien-Bildung: Eine Studie zu Medienkompetenz und vernetzter Educational Governance in der Frühen Bildung. München: kopaed.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2018): »Mediatisierung und Schule. Von digitalem Lesen als ›neuer‹ Kompetenz und anderen notwendigen Lehr-/Lernbedingungen«. In: Kalina, Andreas; Krotz, Friedrich; Rath, Matthias; Roth-Ebner, Caroline (2018): Mediatisierte Gesellschaften. Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel. Baden-Baden: Nomos, S. 225–250.
- Piaget, Jean (1983): Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Rath, Matthias (2014): Ethik der mediatisierten Welt. Grundlagen und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.
- Schaumberg, Heike (2015): Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. Medienpädagogische und -didaktische Perspektiven. Bertelsmann Stiftung URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Chancen_Risiken_digitale_Medien_2015.pdf [28.03.2019].
- Schmitz, Ulrich (2010): Sprache in modernen Medien. Einführung in Tatsachen und Theorien, Themen und Thesen. Berlin: Erich Schmidt.
- Skinner, Burrhus F. (1957): Verbal Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Vygotskij, Lev Semenovic (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim; Basel: Beltz.

iPhone Abi

Erfahrungen eines deutsch-türkisch geprägten Kleinkindes
mit Medien im Enkulturationsprozess

Habib Güneşli*

EIN AUSSCHNITT AUS DEM ALLTAG EINES DEUTSCH-TÜRKISCHEN KLEINKINDES

Ali Ahmed ist gerade einmal vier Jahre alt, als ihn sein Vater vor den Familienmitgliedern dazu auffordert seinem Onkel das technische Gerät, womit er sehr oft spielen darf und es zum Zeitpunkt dieser Aufforderung in den Händen hält, beim Namen zu nennen. Im Wohnzimmer herrscht Stille. Die Blicke richten sich auf den kleinen Jungen, der seinem vertrauten Publikum schmunzelnd gegenübersteht und diesen Augenblick zu kennen und erneut zu genießen scheint. Es ertönt ein sanftes, kindisches *iPhone Abi*, woraufhin im Raum ein Gelächter ausbricht und der kleine Junge, als Belohnung, mit einem Kuss von seinem Vater auf die Wange, seine kurze, dennoch große schauspielerische Einlage vollendet. Während der Onkel noch damit beschäftigt ist die Situation zu verarbeiten, sitzt Ali Ahmed längst wieder auf dem Sofa, selbstverständlich mit *iPhone Abi*, und setzt das Spiel, das er für seine Showeinlage kurz unterbrechen musste, fort.

In dieser, eine positive Stimmung innerhalb der Familie auslösenden und im familiären Nebenbei passierenden Situation liegt, bei genauerer Betrachtung, sehr viel mehr verborgen, als auf den ersten Blick möglicherweise zu erkennen ist. Im Zentrum stehen soziokulturelle Wirklichkeiten, in die Medien unmittelbar eingebettet sind (vgl. Hoffmann und Mikos 2010, S. 7 ff.), kulturspezifische (Medien-)Erziehungsvorstellungen (vgl. Eggert et al. 2013, S. 145 ff., S. 206 ff.; Leyendecker und Schölmerich 2005, S. 19–26) und damit auch Handlungs-, Erfahrungs- und Lebenszusammen-

hänge im Erfahrungs- und Aneignungsraum Familie (vgl. Baacke 1999, S. 229–309).

In diesem Kurzbeitrag soll die Bemühung unternommen werden, dieser, durch einen gerade einmal vier Jahre alten deutsch-türkischen Jungen, kreierten Wortschöpfung nachzugehen und sie hinsichtlich ihrer (medien-)sozialisatorischen Relevanz in kultursensitiver Perspektive zu hinterfragen.

WER ODER WAS IST *IPHONE ABI*?

Wer sich mit der türkischen Kultur auskennt, der weiß, dass im Kontext türkischer und damit teilweise auch deutsch-türkischer Zusammenhänge bestimmte Verhaltensmuster seitens der Erziehungsberechtigten und insbesondere älteren Familienangehörigen vorausgesetzt werden respektive erwünscht sind. Achtung vor dem Alter, Respekt vor den Älteren sind hier die Regel und nicht die Ausnahme (vgl. Esmer 2011, S. 5, 80; Sunar und Fişek 2005, o. S.). Angehörige der (deutsch-)türkischen Community pflegen eine *culture of relatedness* (Kağıtçıbaşı 1985, S. 94 ff.), das heißt eine gemeinschaftliche Familienkultur (Kağıtçıbaşı und Sunar 1997, S. 155), die unter anderem in einer *externen Verbundenheit* ihren Ausdruck finden kann (vgl. Kağıtçıbaşı 1991, S. 41). Dieses Gefühl der Verbundenheit wird durch die Akteur*innen im Verlauf ihres Enkulturations- bzw. Habitualisierungsprozesses verinnerlicht, sodass sich das Individuelle das Kollektive, im Sinne *postfigurativer Kulturen* (vgl. Mead 1973, S. 27 ff.), nach und nach einprägt (vgl. Bourdieu 2006, S. 25–38).

Der damals vierjährige Ali Ahmed stellt mit seiner Wortschöpfung nicht nur seine Kreativität und sprachliche Kompetenz, sondern auch sein kulturelles Transfervermögen unter Beweis. Hinzu kommt,

* Technische Universität Dortmund

dass er mittels des Zusatzes *Abi*, der im Türkischen auf den älteren Bruder verweist, das Objekt personifiziert. Das Medium ist in der Tat selbstverständlicher Bestandteil seiner Primärerfahrungen (vgl. Marci-Boehncke und Rath 2007, S. 10) – Zugangsfragen spielen hier keine Rolle (vgl. Niesyto 2010, S. 317).

Spricht Ali Ahmed von *iPhone Abi*, so verweist er mit dieser Bezeichnung auf das zwar jüngere, in seiner Gestalt jedoch größere Apple-Produkt iPad. Das iPad ist, um es korrekt zu formulieren, *iPhones Abi, also iPhones nicht älterer, sondern großer Bruder*. Für das deutsch-türkische Kleinkind sind weniger die Entstehungszeiträume der Produkte – diese sind ihm nicht bekannt –, als vielmehr ihre Größenunterschiede und Ähnlichkeiten von Relevanz. Ali Ahmed hat gelernt, dass der ältere Geschwisteranteil häufig auch der größere ist. Von seinen Eltern hat er beigebracht bekommen, dass er seinen älteren (großen) Bruder nicht nur beim Namen, sondern mit dem Zusatz *Abi* ansprechen soll. Schließlich machte er dann noch die Erfahrung, dass die Einhaltung kultureller Konventionen von seinen Eltern belohnt wird – erinnert sei an dieser Stelle an den zärtlichen Wangenkuss des Vaters (vgl. Tezel Şahin und Özyürek 2008, S. 402, 407).

RESÜMEE

In diesem Kurzbeitrag wurde der Wortschöpfung *iPhone Abi* eines damals vier Jahre alten deutsch-türkischen Kleinkindes nachgegangen und nach deren (medien-)sozialisatorischen Relevanz in kultursensitiver Perspektive gefragt. Es sollte deutlich geworden sein, dass Medien unmittelbarer Bestandteil kindlicher Lebenswelten sind. Familien ermöglichen ihren Kindern den Zugang zu Medien entsprechend ihrer Vorstellungen von guter (Medien-)Erziehung, die nicht losgelöst von kulturspezifischen Einflüssen zu verstehen sind (vgl. Marci-Boehncke und Rath 2014, S. 204). Kinder wachsen innerhalb der konstruierten Grenzen unterschiedlicher Handlungs- und Erfahrungsräume auf und orientieren sich innerhalb dieser Strukturen stets aufs Neue. Ali Ahmed, einem deutsch-türkisch geprägten vierjährigen Jungen, gelingt es, sich innerhalb dieser (mehr-kulturellen) Strukturen souverän zu verhalten.

LITERATUR

Baacke, Dieter (1999): Die 0- bis 5jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim; Basel: Beltz.

Bourdieu, Pierre (2006): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Unveränderter Nachdruck. Hamburg: VSA.

Eggert, Susanne; Schwinge, Christiane; Wagner, Ulrike (2013): »Muster medienerzieherischen Handelns«. In: Wagner, Ulrike; Gebel, Christa; Lampert, Claudia (Hg.): Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie. Unter Mitarbeit von Susanne Eggert, Christiane Schwinge und Achim Lauber. Berlin: VISTAS, S. 141–220.

Esmer, Yılmaz (2011): WORLD VALUES SURVEY Wave 6. Turkey 2011. Hg. v. World Value Surveys (WVS). Madrid.

Hoffmann, Dagmar; Mikos, Lothar (2010): »Warum dieses Buch? Einige einführende Anmerkungen«. In: Hoffmann, Dagmar; Mikos, Lothar (Hg.): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–10.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem (1985): »Culture of Separatedness - Culture of Relatedness«. In: Bjornson, Richard; Waldmann, Marilyn R.; Klopp, Charles; Nelson, Melinda (Hg.): Papers in Comparative Studies. Heft 4. Columbus, Ohio, S. 91–99.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem (1991): »Türkiye’de Aile Kültürü«. In: Kadın Araştırmaları Dergisi (2), S. 49–57.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem; Sunar, Diane (1997): »Familie und Sozialisation in der Türkei«. In: Enke, Ferdinand (Hg.): Familien in verschiedenen Kulturen. 13 Bd. Stuttgart: Ferdinand Enke (Der Mensch als soziales und personales Wesen), S. 145–161.

Leyendecker, Birgit; Schölmerich, Axel (2005): »Familie und kindliche Entwicklung im Vorschulalter: Der Einfluss von Kultur und sozioökonomischen Faktoren.« In: Fuhrer, Urs; Uslucan, Hacı-Halil (Hg.): Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur. Stuttgart: Kohlhammer, S. 17–39.

Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2007): Jugend - Werte - Medien: Die Studie. Weinheim; Basel: Beltz.

Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2014): »Medienkompetenzwahrnehmung im Migrationskontext: Empirische Ergebnisse aus der Frühen Bildung bei türkischen und deutschen Kindern«. In: Frühe Bildung. Heft 4. (Hg. v. Neuss, Norbert.). (Unter Mitarbeit von Güneşli, Habib). Göttingen: Hogrefe, S. 203–213.

Mead, Margaret (1973): Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau: Walter.

Niesyto, Horst (2010): »Digitale Medienkulturen und soziale Ungleichheit«. In: Bachmair, Ben (Hg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: Springer VS, S. 317–324.

Sunar, Diane; Fişek, Güler Okman (2005): »Contemporary Turkish Families«. In: Roopnarine, Jaipaul L.; Gielen, Uwe P. (Hg.): Families in global perspective. Boston: Allyn & Bacon, S. 169–183.

Tezel Şahin, Fatma; Özyürek, Arzu (2008): »5–6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Demografik Özelliklerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi«. In: Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 6 (3), S. 395–414.

Wa(h)re Partizipation

Kim Carina Hebben*

(TELEVISUELLE) TRENDS UND TECHNIKEN

Medientrends scheinen flüchtig, doch in ihrem stetigen Wechsel, ihrer kontinuierlichen Modifikation und gleichzeitigem wieder Auftauchen liegt eine Zuverlässigkeit. Medien kann daher ein Modus fortwährender Veränderung zugeschrieben werden (vgl. Keilbach und Stauff 2011, S. 157 ff.). Diese Veränderungen gehen einerseits auf die sich ändernden Wünsche und Bedürfnisse der Mediennutzenden zurück, gleichzeitig werden diese Anforderungen durch das modifizierte Medienangebot bedingt und ständig neu ausgehandelt (vgl. ebd.). Dies ist besonders evident am Beispiel des Fernsehens, zeichnet sich dieses geradezu durch seinen ständigen Wandel und somit seine inhärente Serialität aus. Hierbei ist der Wechsel von Fernseh-Techniken ebenso stetig wie der seiner Formate. Angefangen mit der Fernbedienung, welche als Antwort auf das umständliche Senderwechseln zum Einsatz kam, können Wechselwirkungen zwischen Technik, Form und Inhalt des Fernsehens dem Medium seit seiner Etablierung attestiert werden (vgl. Spiegel 2002, S. 214 ff.). Mit der Vermehrung von Sendern war eine Technik zum einfacheren Umschalten nötig, die dadurch entstandene Praxis des Zappings begünstigte das Aufkommen eines größeren Programmangebots. Dies führte zur Erfindung des Videorekorders, der dem Wunsch entgegensteht, zeitunabhängig zu rezipieren. Dadurch wurde wiederum die Produktion komplexerer Formate und Inhalte gefördert, da durch das mehrmalige Ansehen, Stoppen und Untersuchen des Standbildes etwas von der Flüchtigkeit des seriellen Flows technisch entschleunigt werden konnte (vgl. Schabacher 2010, S. 35 ff.; Mittell 2009, o. S.). Fernsehen ist so inzwischen zur digitalen Praxis geworden. Be-

trachtet man zum Beispiel Streaming-Plattformen, sind die Grenzen kaum noch identifizierbar. Gemeint sind hier exklusive Partnerschaften, die vermeintliche Fernseh-Serien ausschließlich über die Online-Dienste abspielen und somit den Ausstrahlungsort vom Fernsehen (Rundfunk) ins Internet verlagern. Doch ist die ausschließlich im Internet (zum Beispiel auf Netflix) abspielbare Serie dadurch keine *Fernsehserie* mehr? Die Praxis des Fernsehens ist schließlich ebenfalls ständiger Modifikation ausgesetzt, die Zuschauenden merken im Zweifelsfall nicht, für welches Endgerät die von ihnen rezipierte Serie produziert wurde – oder etwa doch? Es stellt sich die Frage, inwiefern es relevant ist, ob eine Serie über einen Fernsehbildschirm, einen Monitor oder ein Smartphone abgespielt wird. Mit Online-TV-Anbietern wie *Waipu* ist das Programm-Fernsehen ohnehin auf das internetfähige Endgerät umgezogen. Netflix, die Mediathek eines Senders oder die mobile Fernseh-App reihen sich im selben virtuellen Regal ein. Der Wandel mündet hier in eine Pluralität an Formen, Techniken und Umgangsweisen. Besonders interessant sind allerdings die Übernahme digitaler Praktiken beim Umgang mit (Fernseh-)Serien und spezifische Partizipationsformen, die sich durch die Wechselwirkungen ergeben. Hierbei ändert sich auch maßgeblich die Art der Produktion, wenn beispielsweise Nebenhandlungen in Form von Webisodes ausgelagert werden, Zusatzsequenzen oder Bilder für transmediale Erweiterungen gedreht werden oder, wie es hier im Folgenden näher erläutert werden soll, multiple Enden zur Wahl gestellt werden. Es entstehen dabei Formate, die auf ihre digitale Umgebung und damit verbundenen spezifischen Umgangsweisen angewiesen sind.

* Technische Universität Dortmund

NAVIGATION ALS PARADIGMA

Ausgehend von einer konvergenten, also über Mediengrenzen hinaus verflochtenen, Medienlandschaft, sind auch Fernsehserien nicht mehr exklusiv im Medium Fernsehen anzutreffen (vgl. Jenkins 2006, S. 2 f.). Man begegnet Serieninhalten nahezu überall: Auf Facebook, in Comics, auf Conventions, als Merchandise oder in Spielen; digital wie analog, virtuell wie realweltlich. Serien sind über den Bildschirm hinaus expandiert. Ihre Inhalte werden auf verschiedene Kanäle verstreut und durch verschiedenste mediale Praktiken fortgesetzt, sodass die Zuschauenden ihnen von Medium zu Medium folgen und ihre Rezeptionsmodi dabei je nach Angebot und Form wechseln. Sie sind also mal Zuschauer*innen, mal Leser*innen und mal tauchen sie durch Cosplay in ihre Lieblingscharaktere ein. Mal sind sie eher beobachtend, und folgen den Serienfragmenten, als würden sie sich in einem Hypertext von Link zu Link klicken, mal produzieren sie eigene Inhalte, tauschen sich aus, erzählen die Geschichte weiter oder werden selbst Teil davon (vgl. Hebben 2019, S. 53). Die Navigation durch den verstreuten Serientext wird hier also zum unerlässlichen Paradigma der Rezeption. Es ist zu beobachten, dass diese Navigation zunehmend gelenkt und dadurch eingeschränkt wird (vgl. Hebben 2017, S. 45 ff.). Zeichneten sich transmediale Erweiterungen vor einigen Jahren noch durch extrem komplexe Rätsel und versteckte Hinweise aus, werden die Zuschauenden in aktuelleren Beispielen geradezu auf Hinweise gestoßen. Hier können exemplarisch Companion Apps angeführt werden, wie sie vor allem vom amerikanischen Sender AMC für seine quotenstärksten Formate angeboten wurden. Die noch laufende Erfolgsserie *The Walking Dead* bot eine begleitende Second Screen Anwendung an, die parallel zur Ausstrahlung der Episoden benutzt werden konnte und so das Serienerlebnis intensivierte. Das Besondere ist, dass die Anwendungen die Zuschauenden nicht nur durch die Handlung begleiten, sondern die Aufmerksamkeit gezielt lenken, anweisen und Empfehlungen aussprechen. Indem zum Beispiel auf Comic-Ursprünge einzelner Szenen verwiesen wird, Zitate auf dem Second Screen hervorgehoben werden, einzelne Bildausschnitte oder Requisiten stark vergrößert und an Game-Design anmutend abgebildet werden, wird auch zur Navigation aufgefordert. Einerseits inner-

halb der Serie, wenn Verweise zwischen Episoden erstellt werden (sollen), aber auch weg vom Fernsehen und hin zu anderen Medienformen. Die eigene Recherche und Bewegung der Zuschauenden wird dadurch angeregt. Neben der Navigation sind weitere Umgangsformen in der Companion App eingeschrieben. Durch Elemente wie anklickbare Skalen können Einschätzungen zum Verlauf der Handlung geäußert und mit anderen Nutzenden der App abgeglichen werden. Die Partizipation beschränkt sich hier auf einzelne Klicks, doch das immersive Erlebnis hebt sich dennoch deutlich vom Rezipieren ohne App ab.

Im Sinne der Kurzlebigkeit von Medientrends konnten sich Companion Apps oder andere parallele Anwendungen nicht durchsetzen und werden für aktuelle AMC-Produktionen nicht mehr angeboten, das Paradigma der Navigation sowie die Aufforderung zur Partizipation sind jedoch aufrechterhalten, werden allerdings technisch modifiziert umgesetzt. Nach einem ähnlichen Kredo wie die Companion Apps funktioniert Netflixs neuester Trend der interaktiven Episoden (zum Beispiel *Black Mirror Bandersnatch*, eine Sonderfolge der Anthologie-Serie *Black Mirror* oder *You vs. Wild*, eine aus mehreren interaktiven Episoden bestehende Reihe im Survival-Dokumentationsformat). Bedient werden die interaktiven Serien entweder mit der Fernbedienung, der Maus/dem Touchpad oder einem Controller, je nachdem mit welchem internetfähigen Endgerät sie abgespielt werden. Innerhalb der Episoden gelangen die Figuren an Schnittstellen, an denen die Zuschauenden eine Entscheidung aus zwei Wahlmöglichkeiten innerhalb von zehn Sekunden treffen müssen, welche dann den weiteren Verlauf der Handlung bestimmt. Hier verschmelzen die Einklick-Partizipationsmöglichkeiten und die Navigation durch ein Netz an wählbaren Handlungssträngen in einem Format. Navigation und Partizipation sind somit nicht nur im Medium Fernsehen oder in transmedial expandierten Serien vorzufinden und auf die Bewegungs- und Verknüpfungsleistung der Zuschauenden angewiesen, sondern innerhalb nur einer Episode komprimiert und innerhalb dieser Episode auch unumgänglich.

WA(H)RE PARTIZIPATION

Von einer Rezeptionshoheit, wie sie dem transmedialen, zeit- und raumunabhängigen Fernsehen

nachgesagt wurde, ist bei den aktuellen Beispielen nicht mehr viel geblieben. Die neuen interaktiven Formate zeichnen sich besonders durch einen Modus der Wahl und Entscheidung aus, wie er aus regelbasierten Spielen bekannt ist (vgl. Gasteier 2017, S. 511). Allerdings ist durch die Eingrenzung der Auswahlmöglichkeiten die Partizipation wie schon beschrieben stark eingeschränkt und auf einen Klick und zwischen zwei Alternativen begrenzt. Wahre Partizipation ist daher innerhalb der reglementierten Episode nur in stark begrenztem Rahmen möglich. Allerdings bietet *Bandersnatch* über die Klick-Interaktion hinaus noch zahlreiche weitere transmediale Erweiterungen wie Websites oder Spiele, die die Dekodierfähigkeiten und Rechercheleistungen der mitspielenden Zuschauer*innen erfordern. Andere Formate, wie *You vs. Wild*, sind jedoch nicht auf Rätsel oder mehrdeutige und kritische Inhalte ausgelegt, sondern machen sich den Trend des neuen Formats zunutze. Partizipation, die dem vorurteilsbehafteten *Glotzen* des Fernsehens entgegenstehen sollte, wird an diesem Beispiel selbst zum stumpfen Akt, dem es an Frei- und Handlungsraum fehlt. Weiter zeigt sich der Wandel der Partizipation als Währung der (Fernseh-)Serien-Produktion und -Rezeption. Von der ausschweifenden Bewegung der Zuschauer*innen von einem Medium zum nächsten (zu der nicht nur die Suche nach Textfragmenten, sondern auch eigene Produktion und Leistung zählt), zur angeleiteten, begleiteten Interaktion mit Companion Apps, bis hin zum stark reglementierten Auswählen von zwei Entscheidungsmöglichkeiten in einem vorgegebenem begrenzten Raum – in allen Beispielen ist die Leistung der Zuschauenden, vornehmlich in Form von Klicks, eingeschrieben. Gemessen wird überwiegend nicht mehr anhand von Quoten, sondern anhand von Klicks, Likes und Downloads. Die digitale Technik hat sich demnach sowohl in die Produktion von Serien als auch in ihre medialen Praktiken integriert, sodass neuere Formate wie *Bandersnatch* auf Partizipation und die Umgangsweisen des Internets angewiesen sind. Es bleibt die Frage, welche Wechselwirkungen sich im Zuge dieser Entwicklung zeigen werden, geht der Trend doch gerade hin zu spielbaren Formaten mit vorgeplanten Handlungsmöglichkeiten, Grenzen und Regeln.

LITERATUR

Gasteier, Klaus (2017): »The Aesthetics of Choice. A Question from the Outside«. In: Clash of Realities (Hg.): Clash of Realities 2015/16. On the Art, Technology and Theory of Digital Games. Proceedings of the 6th and 7th Conference. Bielefeld: Transcript.

Hebben, Kim Carina (2017): »How to Watch TV. Die Spielregeln des Transmedialen«. In: ffk Journal, Nr. 1, S. 34–53.

Hebben, Kim Carina (2019): »Verspieltes Fernsehen. Spiel und Spieler_innen im Transmedialen«. In: ffk Journal, 4, S. 50–65.

Jenkins, Henry (2006): Convergence Culture. Where Old and New Media Collide. New York; London: New York University Press.

Keilbach, Judith; Stauff, Markus (2011): »Fernsehen als fortwährendes Experiment. Über die permanente Erneuerung eines alten Mediums«. In: Elia-Borer, Nadja; Sieber, Samuel; Tholen, Georg Christoph (Hg.): Blickregime und Dispositive audiovisueller Medien. Bielefeld: Transcript, S. 155–181.

Mittell, Jason (2009): Forensic Fandom and the Drilable Text. Web exclusive Essay. In: Spreadable Media: <http://spreadablemedia.org/essays/mittell/#.WfaakrbhBuV> [16.01.2019].

Schabacher, Gabriele (2010) (Hg.): »Serienzeit. Zu Ökonomie und Ästhetik der Zeitlichkeit neuerer US-amerikanischer TV-Serien«. In: Meteling, Arno; Otto, Isabell (Hg.): »Previously on...« Zur Ästhetik der Zeitlichkeit neuerer TV-Serien. München: Fink, S. 19–40.

Spigel, Lynn (2002): »Fernsehen im Kreis der Familie. Der populäre Empfang eines neuen Mediums«. In: Adelman, Ralf; Hesse, Jan; Keilbach, Judith; Stauff, Markus; Thiele, Matthias (Hg.): Grundlagen-texte zur Fernsehwissenschaft. Theorie – Geschichte – Analyse. Konstanz: UVK, S. 214–252.

COMPANION APP

The Walking Dead Story Sync, AMC, © 2010–2019, <http://www.amc.com/shows/the-walking-dead/story-sync/> [07.04.2019].

SERIEN

Black Mirror Bandersnatch, GB 2018, Netflix. *You vs. Wild*, USA 2019, Netflix.

Die DNA-Matrix des Philosophierens

Frank Brosow*

»The shape of DNA, it is popularly said, owes its discovery to the chance sight of a spiral staircase when the scientist's mind was just at the right receptive temperature. Had he used the elevator, the whole science of genetics might have been a good deal different. - Although, possibly, quicker. And only licensed to carry fourteen people.« (Pratchett 1988, S. 162.)

Der Didaktik der Philosophie und Ethik fällt die undankbare Aufgabe zu, ein Verständnis des Philosophierens zu entwickeln, das gleichzeitig den Bezug zur hochkomplexen *akademischen Philosophie* und die grundlegende Relevanz des *Philosophierens* für Schule und Gesellschaft (vgl. Martens 2003, Kap. 1; Richter 2016; Brosow 2017) erkennen lässt. Der im schulischen und politischen Kontext maßgeblich gewordene *Kompetenzbegriff* (vgl. Weinert 2001) wäre prinzipiell flexibel genug, um das Philosophieren als Tätigkeit oder Haltung zu erfassen. Der aktuell geführte, auf Output, Messbarkeit und individuelle Performanz fixierende *Kompetenzdiskurs* lässt eben diese Flexibilität jedoch vermissen (vgl. Roeger 2016, Kap. 5).

Der hier vorgestellte Ansatz versteht Philosophieren als Bildungsprozess. Prozesse der gemeinten Art finden im Philosophie- und Ethik-Unterricht statt, aber auch in anderen Fächern sowie überall dort, wo Menschen allein oder gemeinsam eigene und fremde Überlegungen evaluieren. Die *DNA-Matrix des Philosophierens (TRAP-Mind Theory)*; vgl. Brosow 2019) macht diese Bildungsprozesse planbar und empirisch nachweisbar.

Während die drei Bereiche *Verstehen*, *Bewerten* und *Handeln* die Art des (philosophisch-ethischen) Problems bestimmen, bestimmen die vier Niveaus *Denken*, *Nachdenken*, *Argumentieren* und *Philosophieren* die Weise, in der wir uns mit ihm auseinandersetzen (intuitiv, willentlich, dialogisch, systematisch). Im strengen Sinne findet Philosophieren

erst auf dem letzten dieser Niveaus statt. Im weiten Sinne kann jeder aufrichtig auf Erkenntnis ausgerichtete Beitrag zur Vervollständigung der Matrix als *Philosophieren* gelten.

Wir entwickeln unsere Gedanken von einem Niveau zum nächsten, indem wir auf früheren Niveaus angestellten Überlegungen *Gründe* hinzufügen. Jedes Niveau hat zwei *Stufen*: Die Gründe auf jedem Niveau können *ungetestet* oder *getestet* sein. Erst der Prozess des Testens und Korrigierens macht aus Denken, Nachdenken und Argumentieren *Philosophieren*.

Die Kriterien zum Testen von Überlegungen sind Beobachtungen über die Arbeitsweise des intuitiven Denkens entnommen (vgl. Kahneman 2011; Kriesel und Roew 2017, Kap. 3.4) und bleiben auf allen Niveaus dieselben: *Klarheit*, *Korrelation*, *Konsistenz*, *Vergleich* und *Vollständigkeit (3K2V-Kriterien)*. Wir gelangen von der ungetesteten zur getesteten Stufe, indem wir Gründe für alternative Überlegungen zusammentragen, die für *und* gegen jede Überlegung angeführten Gründe in gute und schlechte Gründe unterteilen und dann einerseits *nur* und andererseits möglichst *allen* guten Gründen folgen, um zur bestbegründeten Überlegung des jeweiligen Niveaus zu gelangen.

Die DNA-Matrix des Philosophierens ermöglicht eine klare Abgrenzung von Ansätzen, in denen ›Philosophieren‹ als ein freies Assoziieren von Ideen verstanden wird, die ohne systematische Qualitätsprüfung am Stammtisch oder im Stuhlkreis geäußert werden (vgl. Ralla und Sinhart-Pallin 2015, Kap. 2.4.4). Sie zeigt den Niveauunterschied zwischen bloßen *Ideen*, *Meinungen* und *Impulsen* einerseits und begründeten *Konzepten*, *Urteilen* und *Entscheidungen* andererseits auf und betont, dass ›begründet‹ noch nicht ›gut begründet‹ bedeutet. Es ist in erster Linie die *Qualität von Begründungen*, die durch Philosophieren verbessert werden

* Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

<i>Niveau:</i>	D Denken <i>(intuitiv, automatisch, mühelos)</i>		N Nachdenken <i>(bewusst, anstrengend, privat)</i>		A Argumentieren <i>(parteiisch, sozial)</i>		P Philosophieren <i>(unparteiisch, allgemein)</i>	
<i>Anspruch:</i>	p denkt x als a und erwägt, x als b zu denken.		p glaubt, dass p (gute) Gründe hat x als c zu denken.		p glaubt, dass andere (q) (gute) Gründen haben, zuzustimmen, wenn p x als d denkt.		p glaubt, dass jeder (gute) Gründe hat, die Gründe von p für d als gute Gründe zu akzeptieren.	
<i>Stufe:</i>	ungetesteter Ausdruck frei assoziierter Beispiele (a, b) →	<i>intuitiv</i> getestet an <i>Klarheit</i> <i>Konsistenz</i> <i>Korrelation</i> <i>Vergleich</i> <i>Vollständigkeit</i>	ungetestete Gründe für a und b hinzugefügt (j, z) →	<i>willentlich</i> getestet an 3K2V (r) und aus Alternativen gewählt (c)	ungetestete Gründe für c hinzugefügt (j, z) →	<i>dialogisch</i> getestet an 3K2V (s) und aus Alternativen gewählt (d)	ungetestete Gründe für r, s und d hinzugefügt (j, z) →	<i>systematisch</i> getestet an 3K2V (t) und aus Alternativen gewählt (t)
↓ <i>Bereich</i> ↓								
x Verstehen	Idee (Beschreibung / Assoziation)		Konzept (begründete Idee)		Definition (begründetes Set von Konzepten)		Theorie der Bedeutung (begründetes Set von Begründungen)	
x Bewerten	Meinung (Überzeugung / Einstellung)		Urteil (begründete Meinung)		Argumentation (begründetes Set von Urteilen)		Theorie der Qualität (begründetes Set von Begründungen)	
Handeln nach x	Impuls (Motiv)		Entscheidung (begründeter Impuls)		Haltung/Praxis (begründetes Set von Entscheidungen)		Theorie des Verhaltens (begründetes Set von Begründungen)	

Abb. 1: Die DNA-Matrix des Philosophierens (vgl. Brosow 2019).

kann. Dabei können Gründe in mehr als einer Hinsicht *gute* Gründe sein, wobei *Klarheit*, *Konsistenz*, *Korrelation*, *Vergleich* und *Vollständigkeit* stets eine Rolle spielen.

Die tatsächliche Tragweite der (guten) Gründe, die zur Stützung einer Überlegung angeführt werden, muss zu dem Anspruch passen, mit dem die Überlegung vorgetragen wird. Gute Gründe *für mich* werden an *meinen eigenen* Erfahrungen gemessen (Nachdenken). Erhebe ich den Anspruch, dass andere meine Überlegungen anerkennen oder gar übernehmen sollen, muss ich Gründe anführen, die (auch) *für sie* gemessen an *ihren* Erfahrungen gute Gründe sind (Argumentieren). Beansprucht eine Überlegung, eine allgemeingültige *Theorie* zu sein, muss sie auf objektiven Gründen aufbauen, die unabhängig von individuellen und gruppenspezifischen Erfahrungen von allen Menschen akzeptiert werden (Philosophieren).

Die Matrix ist *nicht* als Stufenmodell zu verstehen, dessen Endziel das Erreichen des Niveaus des Philosophierens darstellt. Gute Gründe, die »nur« gemessen an den Erfahrungen einzelner Personen oder Gruppen gute Gründe sind, gehören nicht zum Niveau des Philosophierens, hören deshalb jedoch nicht auf, gute Gründe zu sein. Gleichzei-

tig gilt, dass eine systematisch begründete *Theorie* nicht *allein* dadurch wirksam kritisiert werden kann, dass man sie an individuellen oder gruppenspezifischen Überlegungen misst. Welches Niveau für die Lösung eines Problems entscheidend ist, hängt vom gegebenen Problem ab. Für die Frage nach dem »guten Leben« mag ein auf dem Niveau *Nachdenken* gefundenes, individuelles Konzept oft wichtiger sein als eine objektive Theorie. Die Frage, was eine »gute Freundschaft« ausmacht, erfordert in erster Linie eine intersubjektive Einigung der konkret Betroffenen auf dem Niveau *Argumentieren*. Die Frage, was als moralisch, rational oder wissenschaftlich anzuerkennen ist, ist nur auf dem Niveau *Philosophieren* zu beantworten.

Mit der DNA-Matrix lässt sich zudem veranschaulichen, dass Probleme in verschiedenen *Bereichen* unterschiedliche Arten von Lösungen erfordern. In einer Dilemmadiskussion macht es einen Unterschied, ob wir danach fragen, wie die Hörner des Dilemmas zu *verstehen* sind, wie sie für sich genommen *bewertet* werden, oder wie Menschen angesichts der bereits feststehenden, gemischten Werturteile in der komplexen Situation *handeln* sollten.

Aus Sicht der *akademischen* Philosophie hilft die

Matrix zu verstehen, warum philosophische Probleme oft ungelöst bleiben: Jede Theorie muss sich entscheiden, ob sie *alle* guten Gründe darstellt (Vollständigkeit) oder nur diejenigen, die gemeinsam ein einheitliches System ergeben (Konsistenz). Da sich philosophische Probleme empirischen Lösungen entziehen, kann keine dieser Optionen als die höherwertige erwiesen werden. Der Fortschritt beim Philosophieren besteht in der Selektion, Zunahme und Ausdifferenzierung der guten Gründe, die sich im Zusammenhang mit einem philosophischen Problem anführen lassen. Daher werden auch philosophiehistorische Diskurse durch neue Erkenntnisse nicht obsolet, sondern bleiben ein bewahrungswürdiger Teil des Theoriebildungsprozesses.

Philosophieren betrifft aber nicht nur hauptberufliche Philosoph*innen, sondern alle. Versteht man philosophisch-ethische Bildung nicht einseitig als eine Sache individueller, kognitiver Kompetenzen, sondern als einen offenen Prozess, an dem unterschiedliche Personen auf individuell unterschiedliche Art und Weise teilhaben können, so wird auch im Bereich philosophisch-ethischer Bildung *Inklusion* möglich. Es ist nicht nötig, dass alle Personen in einem Bildungsprozess dieselbe Rolle einnehmen, in gleicher Weise aktiv sind oder in denselben Feldern der Matrix Ergebnisse produzieren, solange sich alle in der einen oder anderen Weise als aktiv in diesen Prozess einbezogen erfahren und so das Philosophieren als Teil ihrer allgemeinen und individuellen Natur erleben.

Ein Verständnis des Philosophierens als Bildungsprozess und die Betonung von an der DNA-Matrix orientierten Qualitätskriterien könnten sowohl die akademische Philosophie und ihre Didaktik als auch in digitalen und analogen Medien geführte, interdisziplinäre und gesamtgesellschaftliche Diskurse bereichern.

Kriesel, Peter; Roew, Rolf (2017): Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Martens, Ekkehard (2003): Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover: Siebert.

Pratchett, Terry (1988): *Sourcery*. London: Transworld Publishers.

Ralla, Mechthild; Sinhart-Pallin, Dieter (2015): Handbuch zum Philosophieren mit Kindern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Richter, Philipp (2016): »Konzeption und föderale Wirklichkeit: Philosophie-/Ethikunterricht im Pluralismus«. In: ders. (Hg.): *Professionell Ethik und Philosophie unterrichten*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15–30.

Roeger, Carsten (2016): *Philosophieunterricht zwischen Kompetenzorientierung und philosophischer Bildung*. Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich.

Weinert, Franz Emanuel (2001): »Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit«. In: ders. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim; Basel: Beltz, S. 17–31.

LITERATUR

Brosow, Frank (2019): The TRAP-Mind-Matrix. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20574.48961>; deutsch: ders.: Die DNA des Philosophierens. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11347.02080> [26.04.2019].

Kahneman, Daniel (2011): *Thinking fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Jugendliteratur als Einladung zur philosophischen Auseinandersetzung

Lynn Hartmann*

ZUR WICHTIGKEIT DER PHILOSOPHIE (IN DER SCHULE)

Sowohl in der Schulpraxis als auch in der Lehrer*innenausbildung und Politik wird immer wieder der Frage nachgegangen, was in der Schule eigentlich gelehrt werden soll. Eine der wichtigsten Antworten ist dabei, dass Schüler*innen zu autonomen, mündigen Teilnehmer*innen in einer demokratischen Gesellschaft erzogen werden sollen (vgl. Martens 2016, S. 34 f.). Bei der Umsetzung dieses Ziels kann die Philosophie als zentraler Schlüssel gesehen werden, da sie »als methodische Behandlung von Grundfragen derartige Ziele in besonderer, nicht zu ersetzender Weise realisieren kann« (ebd.). Ekkhard Martens bezeichnet die Philosophie daher als vierte Kulturtechnik (vgl. ebd., S. 30 f.). Ziel ist es, Schüler*innen durch die philosophische Denkweise die Möglichkeit zu geben, ihre Realität kritisch hinterfragen und prüfen zu können. Dabei muss betont werden, dass es explizit nicht nur um den Fachunterricht Philosophie/Ethik geht. Auch wenn dieser – zur Behandlung bestimmter Themenbereiche – notwendig und wichtig ist, lässt sich das philosophische Denken auf andere Fachbereiche, wie beispielsweise mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer, übertragen und mit ihnen verbinden.

ZUR PHILOSOPHISCHEN LITERATUR

Philosophische Überlegungen hängen eng mit sprachlichen Äußerungen zusammen. Dies wird auch in den fachdidaktischen Ansätzen der Philosophie deutlich, indem beispielsweise Martens und Henke den Dialog als Unterrichtsmethode wählen

(vgl. Pfister 2014, S. 183, 188). Der Ursprung der dialogischen Wissens- und Erkenntnisvermittlung lässt sich bereits in den platonischen Dialogen ausmachen, in denen sich der literarische Sokrates mit verschiedenen Figuren über philosophische Fragen austauscht (vgl. Meyer 2010, S. 218).

Die Auseinandersetzung mit philosophischen Fragestellungen wird oftmals durch das Erzählen von Geschichten oder Situationen eingeleitet. Schon dies macht den Zusammenhang von Literatur und Philosophie deutlich – ethisch-philosophische Gedanken werden durch eine Erzählung (literarisch) vermittelt. Eine Auseinandersetzung mit den Inhalten ermöglicht es dabei, »sich in andere Menschen hinein [zu] versetzen [. . .] [und einen] eigenen ›autonomen‹ Standpunkt zu gewinnen« (Mieth 2007, S. 229).

PHILOSOPHISCHE EINLADUNGEN DURCH JUGENDLITERATUR

Das Jugendbuch *Boy in a white room* von Karl Olsberg ist ein aktuelles Beispiel das zeigt, wie jugendliche durch Literatur an philosophische Ideen herangeführt werden können. Das Buch erschien 2017 und wurde 2018 für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominiert (vgl. Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V. 2018). Die Jury bezeichnet den Roman als »philosophischen Thriller«, der sich mit »großen Fragen unserer Zeit« auseinandersetzt: Was ist die Realität? Was ist der Mensch? (ebd.)

Der Protagonist Manuel erwacht in einem weißen Raum und ist zunächst orientierungslos. Er weiß weder wer er selbst ist, noch wie er in diesen Raum gelangt ist. Seine einzige Verbindung zur Außenwelt ist eine computergenerierte Stimme, die ihm Zugang zum Internet verschafft. Im Netz er-

* Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

hält Manuel Informationen. Es scheint, als hätte er einen Anschlag auf sich und seine Mutter überlebt und würde nun im Koma liegen, gleichzeitig jedoch – dank neuesten Techniken – in einem virtuellen Raum weiterleben können. Doch schnell stellt sich heraus, dass dies nicht die eigentliche Realität ist. Doch was ist eigentlich real? Und wie kann man dies erkennen? Es beginnt eine Reise, auf der jede Realität hinterfragt werden muss.

Karl Olsberg verknüpft verschiedene literarische und filmische Motive mit technischen Überlegungen und philosophischen Fragestellungen. Philosophischer Orientierungspunkt ist dabei René Descartes. In seinem Werk *Die Prinzipien der Philosophie* geht er auf die Prinzipien der menschlichen Erkenntnis ein und stellt fest, dass »die allererste und gewis-seste aller Erkenntnisse« der Satz »Ich denke, also bin ich (ego cogito, ergo sum)« sei (Descartes 1955, S. 2). Diese Überlegung zieht sich durchgehend durch die literarische Handlung. Seine Thesen werden zunächst indirekt aufgegriffen, indem der Protagonist in einer virtuellen Welt lebt und sich mit der Frage nach der Realität auseinandersetzen muss. Daran anknüpfend wird René Descartes mit seiner Aussage »Cogito, ergo sum« - Ich denke, also bin ich - eingeführt (vgl. Olsberg 2019, S. 118; Descartes 1955, S. 2). Der Roman wirft, anknüpfend an diese Überlegungen, viele verschiedene philosophisch-ethische Fragestellungen auf, die zum Einstieg in das philosophische (Nach-)Denken aufgegriffen werden können. An dieser Stelle sollen nur einige exemplarisch aufgeführt werden:

Manuel sieht sich selbst im Krankenhaus liegen, sein Gehirn ist mit Drähten verbunden, die es ermöglichen, dass er in einer virtuellen Welt »leben« kann. Sein Geist ist somit »vollständig von [...] [s]einem Körper isoliert« (Olsberg 2019, S. 27). Diese fiktive Situation stellt das Leib-Seele-Problem dar, indem die Frage, nach dem »Zusammenhang von Leib und Seele«, aufgeworfen wird (Regenbogen 2006, S. 377). Zudem regt es zu den Überlegungen an, was genau den Menschen ausmacht. Gleichzeitig wird die Frage aufgeworfen, welche Handlung moralisch richtig sei, indem die Lesenden mit der Frage konfrontiert werden, ob es nicht »unmoralisch oder unethisch oder unchristlich« sein könne, Elektroden in einen Kopf zu implantieren, um einen Zugang zu einer virtuellen Welt zu bekommen, in der man sich mit einem künstlichen Körper fortbewegen und mit einer künstlichen Stim-

me mitteilen kann (Olsberg 2019, S. 55). Dabei wird auch das Thema des technischen Missbrauchs aufgeworfen (vgl. ebd., S. 183). Die Figur des Arztes symbolisiert dabei die Gefahr, durch Geldgier ethische Prinzipien zu missachten, indem der Arzt angibt, die Operationen an Manuels Gehirn entgegen seiner ethischen Vorstellungen vorgenommen zu haben. Er hat sich durch die finanzielle Bereicherung bestechen lassen (vgl. ebd., S. 184). Zudem lässt die ständige Überwachung in der virtuellen Welt den Protagonisten über seine eigene Privatsphäre nachdenken und er kommt zu dem Schluss, dass nur seine eigenen Gedanken vor der Überwachung geschützt sind (vgl. ebd., S. 124, 130). Diese Feststellung wird mit dem Lösungswort *Cogito, ergo sum* verbunden, indem Manuel seine eigene Situation widergespiegelt sieht: »Nur [...] [s]eine eigene Existenz ist gewiss« (ebd., S. 137).

Dieser Einblick in die verschiedenen philosophisch-ethischen Fragestellungen, die in dem Roman verhandelt werden, zeigt auf, wie vielseitig einsetzbar das Werk im Unterrichtsgeschehen sein kann. Eine Aufarbeitung einzelner Fragestellungen, beispielsweise im Unterricht, kann dabei zu einer näheren Auseinandersetzung und zu einer Einführung in philosophisch-ethisches Denken genutzt werden. Dies zeigt exemplarisch, dass aktuelle Jugendliteratur eine Möglichkeit bieten kann, sich mit komplexen Themenbereichen auseinanderzusetzen und philosophisch-ethisches Denken anzuregen. Der Einladung muss nun, beispielsweise durch die Entwicklung von Unterrichtskonzepten und Anwendungsbeispielen, Folge geleistet werden.

LITERATUR

Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (2018): *Boy in a white room*. Online verfügbar unter https://www.jugendliteratur.org/buch/boy-in-a-white-room-4134-9783785587805/?page_id=1, [10.04.2019].

Descartes, René (1955): *Die Prinzipien der Philosophie*. Hamburg: Meiner.

Martens, Ekkehard (2016): *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts*. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover: Siebert.

Meyer, Kirsten (Hg.) (2010): Texte zur Didaktik der Philosophie. Stuttgart: Reclam.

Mieth, Dietmar (2007): »Literaturethik als narrative Ethik«. In: Karen Joisten (Hg.): Narrative Ethik. Das Gute und das Böse erzählen. Berlin: Akademie (Deutsche Zeitschrift für Philosophie Sonderband, 17), S. 215–233.

Olsberg, Karl (2019): Boy in a white room. Bindlach: Loewe.

Pfister, Jonas (2014): Fachdidaktik Philosophie. Bern; Stuttgart: Haupt, UTB.

Regenbogen, Arnim (Hg.) (2006): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Hamburg: Meiner.

Teachers' Beliefs zu digitalen Medien in der Frühen Bildung

Ein Vergleich zwischen Deutschland und den USA

Raphaela Tkotzyk*

EINLEITUNG

Kinder wachsen heutzutage als *Digital Natives* in einer digitalisierten Umwelt auf, in der sie bis zum Eintritt in die Kita schon intensive Medienerfahrungen machen (vgl. Marci-Boehncke 2011, S. 9; Marci-Boehncke et al. 2012). Bereits 30% aller Sechsjährigen und eins von zehn Kindern im Alter von drei Jahren gehen online (vgl. Marci-Boehncke et al. 2012). Dies verwundert nicht angesichts der Tatsache, dass 90% der Zwei- bis 19-Jährigen in Haushalten leben, die neben einem Fernseher auch Handys bzw. Smartphones sowie PCs bzw. Laptops vorweisen und über einen Internetanschluss verfügen (vgl. Feierabend et al. 2015, 2016, 2017). Dementsprechend liegt der Gedanke nahe, dass auch aus der Frühen Bildung Medien und Medienarbeit nicht wegzudenken sind. Doch wie die KidSmart-Studie von Marci-Boehncke, Rath und Müller aus dem Jahre 2012 belegt, ist (digitale) Medienarbeit in deutschen Kindergärten nur marginal vorhanden bzw. nimmt mit 9,7% den vorletzten Platz hinsichtlich ihrer Wichtigkeit im Kindergartenalltag für Erzieher*innen ein. Denn gut die Hälfte der Befragten (49,1%) befürchtet, dass Medien langfristig die Gesundheit der Kinder schädigen würden. 17,4% sprechen sich sogar gegen den Einsatz von Medien in Kindertageseinrichtungen aus (vgl. ebd.).

Doch »Medienerlebnisse aufzugreifen und den Kindern hierfür Verarbeitungsmöglichkeiten anzubieten, ist in Anbetracht der Vielzahl von medialen Eindrücken, denen Kinder von Geburt an ausgesetzt sind, eine wichtige pädagogische Arbeit« (MKFFINRW 2016, S. 130), die zudem zahlreiche

positive Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern hat (vgl. Marci-Boehncke et al. 2012; Flewitt et al. 2015). Inwieweit und ob die Arbeit mit (digitalen) Medien fast ein Jahrzehnt nach dem KidSmart Projekt einen anderen Stellenwert im Kindergartenalltag eingenommen hat und in welchem Ausmaß vor allem digitale Medien eine Rolle in Kindergärten außerhalb von Deutschland spielen, soll nachfolgend anhand eines Vergleichs zwischen Deutschland und den USA dargestellt werden.

TEACHERS' BELIEFS – EIN NICHT ZU UNTERSCHÄTZENDER FAKTOR

Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen hinsichtlich einer qualitativ hochwertigen Medienerziehung die Teachers' Beliefs, denn sie bedingen die Bereitschaft bzw. Einstellung des Fachpersonals, bestimmte Konzepte, Methoden oder Materialien anzuwenden bzw. einzusetzen (vgl. Chen 2008), so zum Beispiel auch die Bereitwilligkeit zur Verwendung digitaler Medientechnik (vgl. Marci-Boehncke 2018, S. 1). Damit bilden sie einen wichtigen Faktor in der Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften. Das Konzept der Teachers' Beliefs ist bereits seit den 1960er Jahren bekannt. Seither hat sich ein stetig wachsender Forschungskorpus mit der Bedeutung der Teachers' Beliefs für die Lehrausübung beschäftigt. So konstatiert u. a. Glenn, dass Teachers' Beliefs die Entscheidungen, wie Schüler*innen unterrichtet werden sollen, maßgeblich mitentscheiden (vgl. 2018, S. 52). Dabei beschreibt der weitläufige Begriff *Belief*, so Evans et al. »the knowledge or ideas accepted by an individual as true or as probable« (2004, S. 303). 1992 nahm Pajares den Versuch vor, zwischen *Beliefs* und Wis-

* Technische Universität Dortmund

sen zu unterscheiden; zahlreiche andere Wissenschaftler*innen sehen jedoch eine Verbindung zwischen dem Glaubenssystem und dem Wissen eines Lehrkörpers, weshalb eine Trennung der beiden Begrifflichkeiten kaum möglich ist (hierzu u. a.: Alexander et al. 1996; Borko und Putnam 1996; Hoy et al. 2006; Kagan 1992). Wenn also eine Beschäftigung mit Teachers' Beliefs bzgl. Medienbildung und Mediennutzung stattfindet, so muss hier immer die Verbindung von dem, was Lehrer*innen bzw. in diesem Fall Kindergärtner*innen über eine frühe Medienbildung annehmen, denken und wissen bedacht werden. Darüber hinaus gehört hierzu auch das eigene Bild der Erzieher*innen von ihrer Rolle im Prozess der Medienbildung.

TEACHERS' BELIEFS UND DIGITALER MEDIENEINSATZ IN DER FRÜHEN BILDUNG IN DEUTSCHLAND UND DEN USA

Im Rahmen meiner Untersuchung zur frühen Literacy-Erziehung wird derzeit eine vergleichende Pilotstudie zwischen Deutschland und den USA durchgeführt, welche Aufschluss über die Implementierung frühkindlicher Leseförderung und den damit im Zusammenhang stehenden *Beliefs* der Erzieher*innen geben sollte. Da Lesen im Zeitalter der Digitalisierung nicht mehr ausschließlich auf Printtexte bezogen werden kann und darf, beinhaltete diese Pilotstudie auch einen Fragenkomplex zum Einsatz von digitalen Medien im Kindergartenalltag. Der Studie liegt ein halb standardisierter Fragebogen mit insgesamt 59 Items zugrunde. Von jeweils 40 angefragten Teilnehmer*innen pro Land haben sich bis dato jeweils 24 zurückgemeldet. Ihre Antworten sollen nachfolgend dargestellt werden.

In dieser Befragung sagen 37% der deutschen Erzieher*innen aus, dass sie es nicht gut finden, wenn Medienarbeit im Kindergarten stattfindet. Weitere 37% sprechen sich vehement gegen den Einsatz digitaler Medien und der Medienbildung aus. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich bzgl. der Nutzung von Medien speziell für die frühkindliche Leseförderung. Nur 14% finden dies gut, weitere 29% stehen dem Einsatz digitaler Medien im Bereich der frühen Leseförderung kritisch gegenüber, weitere 43% lehnen diesen komplett ab. 14% enthalten sich bei dieser Frage. In diesem Zusammenhang wurden die Teilnehmer*innen auch bzgl. der Ausstattung ihrer Kindergärten mit Medien befragt. Hier ergab

sich, dass lediglich einer der vier teilnehmenden deutschen Kindergärten über elektronische Medien (hier in Form eines iPads, Laptops und CD-Players) verfügt. Im Anschluss erfolgte die Frage, ob die Teilnehmer*innen bereits eigene Medienprojekte durchgeführt hätten. Hierbei zeigt sich, dass die überwiegende Mehrheit, nämlich 68%, keine Medienprojekte durchgeführt hatte. Zu ähnlich negativen Ergebnissen kommt auch der Fragenkomplex bzgl. der Effizienz von digitalen Medien im Kindergartenalltag. Auf die Frage, ob digitale Medien ein effizientes Werkzeug seien, um den individuellen Lernprozess von Kindern zu unterstützen und voranzutreiben, antworten nur 37% der Befragten mit »ja«. 29% hingegen sehen in digitalen Medien kein effizientes Werkzeug, um den individuellen Lernprozess von Kindern voranzutreiben. Der Hauptgrund hierfür wird, wie bereits schon in der KidSmart-Studie, in der Gesundheitsgefährdung gesehen. So glauben fast die Hälfte der befragten Kindergärtner*innen, dass digitale Medien einen negativen Einfluss auf die Konzentrationsfähigkeit der Kinder haben und aggressives Verhalten hervorrufen. Dementsprechend überrascht es auch nicht, dass ebenfalls eine Ablehnung bzw. die Verkenning des Nutzens digitaler Medien für die Entwicklung und den Lernprozess von Kindern hinsichtlich einer Sprachentwicklung oder Leseförderung stattfindet. Hier sprechen sich 43% der Teilnehmer*innen vehement gegen digitale Medien aus. Ähnliche Resultate zeigen sich bezüglich der Frage, ob der Einsatz (digitaler) Medien im Kindergarten mit den digitalen Erfahrungen einhergeht, welche die Kindergartenkinder zu diesem Zeitpunkt, wie oben bereits erwähnt, in ihrem Alltag machen. Hier befinden über zwei Drittel der Teilnehmer*innen, dass dies nicht stimme. Angesichts der oben getätigten Aussage, dass *Beliefs* und Wissen schwerlich voneinander getrennt werden können, ist es an dieser Stelle unabdingbar, auch einen Blick auf den Wissensstand bzw. die Ausbildung der Teilnehmer*innen zu werfen. Dementsprechend wurden alle Kindergärtner*innen gefragt, ob und wenn ja, in welchem Umfang sie während ihrer Ausbildung und oder durch Weiterbildungsmaßnahmen im Umgang mit Medienbildung im Kindergarten geschult wurden. Folgen wir der Annahme der Verlinkung von Glauben und Wissen, dann verwundert es bei der hohen Anzahl an negativen Einstellungen bzgl. der Nutzung und des Wertes von digitalen Medien

für Kindergartenkinder nicht, dass keine der Teilnehmer*innen auf theoretische Grundlagen der Medienarbeit mit Kindern zurückgreifen kann, da eine Schulung während Aus- und/oder Weiterbildungen nicht stattgefunden hat.

In den USA wurde selbiger Fragebogen unter Erzieher*innen aus Kindergärten in New York City verteilt. Anders als in Deutschland geben hier ausnahmslos alle Teilnehmer*innen an, dass sie Medienarbeit im Kindergarten als sehr wichtig empfinden. Gerade auch im Bereich der frühkindlichen Leseförderung wird von allen Erzieher*innen auf digitale Medien zurückgegriffen. Dementsprechend sagen alle Teilnehmer*innen aus, dass sie den Einsatz von digitalen Medien zur Leseförderung als sinnvoll erachten. Ebenso haben bereits alle Erzieher*innen Medienprojekte durchgeführt. Mehrfach wurde hier die Randnotiz hinzugefügt, dass wöchentlich verschiedene Projekte, die den Einsatz von Medien beinhalten, stattfinden. Dementsprechend sind alle Gruppenräume der Kindergärten mit mindestens einem Laptop, einem CD-Player und einem Whiteboard mit Projektor für das Vergrößern von Bildern ausgestattet. In allen teilnehmenden Kindergärten ist es zudem möglich, iPads auszuleihen, die zwar der an den Kindergarten angeschlossenen Schule gehören, aber auch von den Kindergärtner*innen genutzt werden können. Auf die Frage nach der Effizienz digitaler Medien für den individuellen Lernprozess befinden 62% der Teilnehmer*innen, dass dieser absolut durch den Einsatz digitaler Medien unterstützt und vorangetrieben wird, weitere 38% sehen in ihm einen positiven Nutzen. Eine Verkennung des Nutzens oder eine Ablehnung digitaler Medien findet somit unter US-amerikanischen Kindergärtner*innen im Gegensatz zu deutschen Kindergärtner*innen nicht statt. Ebenso wenig glauben die befragten Kindergärtner*innen aus New York, dass sich der gesteuerte Einsatz digitaler Medien im Kindergartenalltag negativ auf das Verhalten der Kinder auswirkt. Dies kann durchaus mit der Tatsache im Zusammenhang stehen, dass 86% der US-amerikanischen Erzieher*innen, die an der Pilotstudie teilgenommen haben, im Bereich der Medienarbeit geschult wurden. Die Annahme liegt dementsprechend nahe, dass ein theoretischer Wissensgewinn im Bereich der Medienarbeit eine offenere Einstellung der Erzieher*innen bzgl. des Umgangs mit digitalen Medien im Kindergartenalltag einhergeht.

FAZIT

Deutlich zeigt sich, dass zum einen auch fast ein Jahrzehnt nach der KidSmart-Studie unter deutschen Kindergärtner*innen nach wie vor eine negative Einstellung bezüglich digitaler Medien in der Frühen Bildung vorherrscht; zum anderen hat sich ergeben, dass die Annahmen zum Einsatz digitaler Medien in der Frühen Bildung zwischen Deutschland und den USA stark differieren. Während deutsche Kindergärtner*innen überwiegend einem negativen Annahmensystem unterliegen, welches in der digitalen Medienarbeit mehr Schaden als Nutzen sieht, zeichnet die Pilotstudie unter amerikanischen Kindergärtner*innen ein sehr viel positiveres Bild, welches Medienbildung durchweg befürwortet.

Eine Betrachtung der Ausbildung beider Gruppen hat darüber hinaus ergeben, dass die deutschen Kindergärtner*innen nicht im Bereich der Frühen Medienbildung geschult wurden. Wenn nun, wie Cash et al. konstatieren »knowledge is perceived to represent facts that one other knows or does not know, and beliefs [are] to represent the values attached to information that one either knows or does not know« (2015, S. 98), dann kann hieraus geschlussfolgert werden, dass das Unwissen deutscher Kindergärtner*innen ein negatives Annahmensystem hervorruft, welches schlussendlich dazu führt, dass die Entwicklung von Kindern, die sich in der Obhut dieser Kindergärtner*innen befinden, nicht ausreichend bzw. in bestimmten Bereichen gar nicht gefördert wird. Hierdurch kann es zu Entwicklungsdefiziten kommen, die in unserer digitalisierten Welt zu einem Bildungsungleichgewicht führen können. Der in den USA praktizierte positive Ansatz zur Nutzung digitaler Medien in der Frühen Bildung muss daher nachdrücklich befürwortet werden, denn Kinder wachsen, worauf u. a. die eingangs genannte (mini)-Kim Studie verweist, mit den verschiedensten Medien auf und nutzen diese je nach Verfügbarkeit in ihrer Lebenswelt vielfach wie selbstverständlich. Medien sind eine positive Erweiterung der sonstigen Erfahrungsmöglichkeiten und Teil der heutigen Kinderkultur. Mit dem frühen Zugang zu digitalen Medien wie Spielekonsolen, Tablets oder Smartphones werden weitreichende Möglichkeiten für Information, Kommunikation, Kreativität und Teilhabe eröffnet. Die KidSmart-Studie konnte die positiven Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung eindrucksvoll fest-

stellen. So fand bei den beteiligten Kindern nicht nur eine Erweiterung von technischen Fähigkeiten und Verfügungswissen statt, sondern auch eine Steigerung der Konzentration, die Verbesserung des sprachlichen Ausdrucks und des Sozialverhaltens (vgl. Marci-Boehncke et al. 2012). Ebenso hat sich gezeigt, dass auch im Bereich der Inklusion digitale Medien vielfältige Chancen zur Teilhabe bieten, denn ein großer Teil an förderbedürftigen Kindern kann hierdurch auf mannigfache Weise erreicht werden. Nicht nur, dass Kinder mit Lernproblemen hierdurch individuell, aber auch im Bereich der Konzentration gestärkt werden können, sondern insbesondere Kindern mit körperlichen Schwierigkeiten wird durch digitale Medien wie Tablets die Teilnahme an Bildung durch flexiblere Lernmöglichkeiten eingeräumt (vgl. Flewitt et al. 2015). Bedenkend, dass im Jahre 2008/2009 der Inklusionsanteil in deutschen Kindergärten bei 67% lag (vgl. Klemm 2017) und, trotz des Mangels an neueren Studien hierzu (vgl. Kißgen 2017), davon auszugehen ist, dass bedingt durch die UN-Konvention, dieser Anteil nicht gesunken, sondern gestiegen ist, muss der Einsatz digitaler Medien im Kindergarten-Setting als eine Chance zur Förderung gesehen werden. Natürlich gehen Chancen und Risiken hierbei immer Hand in Hand und erfordern nicht nur medienkompetente Eltern, sondern vor allem Fach- und Lehrkräfte als Unterstützung und Vorbilder im Umgang mit Medien. Medienerlebnisse aufzugreifen und den Kindern hierfür Verarbeitungsmöglichkeiten anzubieten ist in Anbetracht der Vielzahl von medialen Eindrücken, denen Kinder von Geburt an ausgesetzt sind, eine wichtige pädagogische Arbeit (vgl. MKFFINRW 2016, S. 130), weshalb es wichtig ist, die negativen Teachers' Beliefs durch entsprechenden Wissensgewinn und praktische Umsetzungsbeispiele zu positivieren, um Kindern eine allumfassende Entwicklung zu ermöglichen, denn Medienbildung ist eine Schlüsselqualifikation in unserer Informationsgesellschaft (vgl. Pietraß 2016, S. 2).

LITERATUR

Alexander, Patricia A.; Murphy, P. Karen; Woods, Bratford S. (1996): »Of squalls and fathoms: Navigating the seas of educational innovation«. In: *Educational Researcher*, 25(39), S. 31–36.

Borko, Hilda, & Putnam, Ralph T. (1996). »Learn-

ning to Teach«. In: D. Berliner, & R. Calfee (Hg.): *Handbook of Educational Psychology*. New York: MacMillan, S. 673–708.

Cash, Anne; Cabell, Sonia; Hamre, Bridget; DeCoster, Jamie; C. Pianta, Robert (2015): »Relating prekindergarten teacher beliefs and knowledge to children's language and literacy development«. In: *Teaching and Teacher Education*, 48, S. 97–105, DOI: 10.1016/j.tate.2015.02.003.

Chen, Chao-Hsiu (2008): »Why Do Teachers Not Practice What They Believe Regarding Technology Integration?«. In: *The Journal of Educational Research*, 102:1, S. 65–75, DOI: 10.3200/J0ER.102.1.65-75.

Evans, Mary Ann; Fox, Maureen; Cremaso, Louise; McKinnon, Lori (2004): »Beginning reading: The Views of parents and teachers of young children«. In: *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), S. 130–141.

Feierabend, Sabine; Plankenhorn, Theresa; Rathgeb, Thomas (2017): *KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart.

Feierabend, Sabine; Plankenhorn, Theresa; Rathgeb, Thomas (2016): *JIM-Studie 2016. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart.

Feierabend, Sabine; Plankenhorn, Theresa; Rathgeb, Thomas (2015): *miniKIM-Studie 2014. Kleinkinder und Medien. Basisstudie zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart.

Flewitt, Rosie; Messer, David; Kucirkova, Natalie (2015): »New directions for early literacy in a digital age: The iPad«. In: *Journal of Early Childhood Literacy*, 15 (3), S. 289–310.

Glenn, Christine (2018): »The measurement of teachers' beliefs about ability: The development of the Beliefs About Learning & Teaching Questionnaire«. In: *Exceptionality Education International*, 28 (3), S. 51–66.

Hoy, Anita; Davis, Heather; Pape, Stephen (2006): »Teacher knowledge and beliefs«. In: *Handbook of Educational Psychology*, 2, S. 715–738.

Kagan, Dona M. (1992): »Implications of Research on Teacher Belief«. In: *Educational Psychologist*, 27, S. 65–90, DOI: 10.1207/s15326985ep2701_6.

Klemm, Klaus (2017): *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Marci-Boehncke, Gudrun (2019): »Media Literacy und Librarians Beliefs – Wie Einstellungen auf das Professionalitätsverständnis wirken«. In: Petra Hauke (Hg.): *Öffentliche Bibliothek 2030 Herausforderungen - Konzepte – Visionen*. Bad Honnef: Bock + Herchen, S. 311–322.

Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias; Müller, Anita (2012): »Medienkompetent zum Schulübergang: Erste Ergebnisse einer Forschungs- und Interventionsstudie zum Medienumgang in der Frühen Bildung«. In: *Medien Pädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 22, S. 1–22.

Marci-Boehncke, Gudrun (2011): »Medienkompetente ErzieherInnen«. In: *Fachwissen Pädagogik: Kindergarten heute* 2/2011, S. 8–15.

Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MKFFIN-RW) (2016): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindergartenbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Freiburg: Herder.

Pajares, M. Frank (1992): »Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct«. In: *Review of Educational Research*, 62, S. 307–332.

Pietraß Manuela (2016) »Medienbildung«. In: Timpelt Rudolf; Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–18.

Autor*innen

Alan, Betül (M. Ed.) studierte die Fächer Germanistik und Sozialwissenschaften für das Lehramt der Sekundarstufe 1 an der Technischen Universität Dortmund. Sie war wissenschaftliche Hilfskraft von Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke.

Brosow, Frank, Dr., ist Akademischer Rat und Fachkoordinator für Ethik an der Abteilung Philosophie der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Moralphilosophie, der Didaktik der Philosophie und Ethik sowie bei David Hume.

Eder, Jasmin (M. Ed.) ist Doktorandin der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung an der TU Dortmund. Sie erforscht schwerpunktmäßig die Potenziale von Coding-Aktivitäten für (digitale) Sprach- und Lesefördermaßnahmen.

Güneşli, Habib, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Inklusive Pädagogik an der Universität Paderborn und Lehrbeauftragter im DaZ-Modul an der Technischen Universität Dortmund. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte umfassen die Inklusions-, Intersektionalitäts-, Mehrsprachigkeits- und Medienbildungsforschung im Kontext der Frühen Bildung und LehrerInnen(au)sbildung.

Hartmann, Lynn (M. Ed.) ist Mitarbeiterin der Forschungsgruppe Medienethik sowie der Forschungsstelle Jugend – Medien – Bildung und arbeitet an einer Dissertation zur Körperlichkeit unter den Bedingungen der Digitalisierung. Frau Hartmann hat an der TU Dortmund Lehramt Sonderpädagogik studiert. Ihre Schwerpunkte sind Identitätstheorie, narrative Ethik sowie Inklusion.

Hebben, Kim Carina (M. A.) ist Germanistin und Medienwissenschaftlerin. Sie arbeitet als Wissen-

schaftliche Mitarbeiterin in der AG Diversitätsstudien in Kognition, Literatur, Medien und Sprache der Fakultät für Kulturwissenschaften der Technischen Universität Dortmund und promoviert am Institut für Medienwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum zum verspielten Fernsehen. Ihre Forschungsschwerpunkte beinhalten Spiel in und mit Medien, Serialität, Transmedialität sowie Akteur*innen im Digitalen und digitale Medienpraktiken.

Köberer, Nina, Dr., ist Referentin für Medienethik am Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) sowie 2. Sprecherin der Fachgruppe Kommunikations- und Medienethik der DGPK.

Maisenhölder, Patrick (M. A.) ist akademischer Mitarbeiter am Institut für Philosophie und Theologie der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und am Institut für Philosophie an der Universität Stuttgart. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Fachdidaktik Philosophie und Ethik, der empirischen (Bildungs-)Forschung in Philosophie und Ethik und der Medienethik und Medienpädagogik mit besonderem Fokus auf digitalen Spielen.

Seng, Leonie (M. A.) ist seit 2016 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Philosophie und Theologie der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg und promoviert bei Prof. Dr. Dr. Matthias Rath im Bereich Ethik automatisierter Systeme. Darüber hinaus sind ihre Interessenschwerpunkte digitale Ethik und Medienethik sowie Philosophie des Geistes und der Neurowissenschaften. Sie arbeitet außerdem als Journalistin, Bloggerin, Podcasterin und Fotografin.

Tazirane, Jihade (B. A.) studiert die Fächer Germanistik und Sozialpädagogik für das Lehramt am

Berufskolleg an der Technischen Universität Dortmund und ist wissenschaftliche Hilfskraft von Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke.

Tkotzyk, Raphaela, Dr. phil., ist Akademische Rätin a. Z. in der AG Diversitätsstudien an der TU Dortmund. Dort lehrt sie im Bereich Neuere deutsche Literaturwissenschaften und Didaktik. Ihre Forschungs- und Lehrschwerpunkte umfassen neben der Leseförderung und den Vermittlungs- und Anwendungsforschung zur Literaturpädagogik, u. a. auch Holocaust-Literatur, Media und Gender Studies sowie die Literatur des 18. und 19. Jahrhunderts. Ihr aktuelles Forschungsvorhaben befasst sich mit der frühkindlichen analogen und digitalen Leseförderung.

v. Gutstock, Gernot H. (Alter 77 Jahre), Studium der Sprachen, Philosophie und Kultur bei Privatgelehrten, Anstellung im Sicherheitsdienst und langjährige Erfahrung in der Psychotherapie. Entwicklung des Konzepts philosophisch fundierter auditiver Resonanztherapie (Philosophically based Auditive Resonance Therapy) (PARTY).