

entwurf

Medien- ethik

Werte- und Handlungskompetenz
im digitalisierten Medienalltag

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

die Digitalisierung aller Lebensbereiche nimmt qualitativ zu, allerdings quantitativ nicht gleichmäßig, sondern in unterschiedlichen Geschwindigkeiten. Unsere Schülerinnen und Schüler haben Anteil an dieser größten Revolution nach dem Buchdruck, und die Erfahrung zeigt, dass die Schulen weder von der Ausstattung, noch von der Flexibilität mit dieser Entwicklung Schritt halten können. Zwar gibt es hier und da in den Bildungsplänen Hinweise auf die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler, die in der Schule angeblich gefördert werden soll, doch zeigt sich ein sehr diffuses Bild, wenn man genauer analysiert: Manche Schülerinnen und Schüler sind als „digital natives“ ihren Lehrerinnen und Lehrern weit voraus – doch, wie es scheint, durchaus nicht in allen Bereichen. Während sie sich im kommunikativen Bereich die gar nicht so sozialen Netzwerke erobern, ja sich spielerisch und sicher darin bewegen, scheinen ihnen einfache Handhabungen einer Excel-Tabelle oder auch das Einfügen einer Fußnote in Word ein Rätsel zu bleiben. Die Spezialisierungen sind enorm, doch auch nicht gleichmäßig auf alle Schülerinnen und Schüler verteilt. Was es bedeutet, Medienkompetenz zu erwerben, werden wir in den kommenden Jahren wohl erst noch lernen müssen, vielleicht auch mit Hilfe neu eingeführter Fächer im Schulkanon, wie etwa dem Fach „Basiskurs Medienbildung“ in Baden-Württemberg (seit Schuljahr 2016-17). Was es bedeutet, sich in diesen Medienwelten zu bewegen und dabei „ethisch“ zu handeln – das wollen wir mit diesem Heft anstoßen.

Der Medienexperte **Oliver Zöllner** vom Institut für digitale Ethik an der Hochschule der Medien der Universität Stuttgart führt uns in die Fragen nach einer Werte- und Handlungskompetenz in unserem digitalisierten Medienalltag ein, **Manfred L. Pirner** analysiert am Beispiel der Medienarbeitshilfe „Ethik macht klick“ Arbeitsmaterialien und -anregungen für den Unterricht. **Michael Beisel** erlaubt durch seinen Beitrag schließlich den Vergleich zwischen dem Bildungsplan des Religions- und des Ethikunterrichts in Bezug auf Medienbildung.

Mit kollegialen Grüßen, Ihr Andreas Reinert

Inhaltsverzeichnis

Editorial	2
Inhaltsverzeichnis	2
Oliver Zöllner Medienethik. Werte- und Handlungskompetenz im digitalisierten Medienalltag	3
Manfred Pirner „Ethik macht klick“. Eine Kommentierung aus theologisch-religionspädagogischer Sicht	8
Michael Beisel Ein evangelischer Blick auf Medienbildung im Ethikunterricht	14

Tipp von Michael Beisel:

Wer für den Religionsunterricht nach unterrichtspraktischen Vorschlägen und medientheoretischen Hintergründen sucht: herzliche Einladung, der privaten Online-Gruppe „Medienethik“ bei rpi-virtuell beizutreten (Registriertsein Voraussetzung, dann Beitritts-gesuch stellen).

Direktlink:

<http://gruppen.rpi-virtuell.de/groups/medienethik/>

Impressum

Medienethik. Werte- und Handlungskompetenz im digitalisierten Medienalltag

Dieses Materialheft ist Bestandteil von *entwurf 4-2016* „Ethisches Lernen“

© Friedrich Verlag GmbH, Seelze 2016

Redaktion: Dr. Andreas Reinert

Herstellung: Sabine Duffens/Detlef Grove, Friedrich Verlag

Druck: Kessler Druck + Medien GmbH, Bobingen

Titelfoto: © REHvolution.de/photocase.com

Medienethik

Werte- und Handlungskompetenz im digitalisierten Medienalltag

OLIVER ZÖLLNER |

Die Medienethik will Menschen ermächtigen, angemessene Handlungsentscheidungen in privaten oder beruflichen Kontexten zu treffen, die zu einem „gelingenden Leben“ für den Einzelnen wie auch der Gesellschaft beitragen. Ziel dieses Ansatzes ist es, Mediennutzern wie auch Medienproduzenten Reflexionskompetenz im Umgang mit problematischen bzw. Grenzfällen der medialen Alltagspraxis zu vermitteln, seien es neue Freundschaftskonzepte, Verletzungen der Privatsphäre, ungehemmte Verbreitung von Bildern, Cybermobbing oder andere Formen transgressiver, verletzender Kommunikation. Dieser Beitrag stellt medienethische Analyseansätze vor und führt an einem alltagsnahen Praxisbeispiel (Selfies) eine medienethische „Roadmap“ ein, die auch im Schulunterricht praktisch einsetzbar ist.

Medienethik in der „Infosphäre“

Nicht erst in der mediatisierten und zunehmend digitalisierten Alltagswelt des frühen 21. Jahrhunderts fragen sich Menschen, wie sie mit der Vielfalt an Informationen und Angeboten angemessen umgehen können. Wir leben mit und in den Medien, wir sind „always on“ oder „immer online“, wie es Sherry Turkle in ihrem Buch „Verloren unter 100 Freunden“ treffend formuliert hat.¹ Für diese enormen Herausforderungen im Alltag steht am deutlichsten der allseits verfügbare tragbare Computer, das Smartphone, mit seinen zahlreichen Anwendungen, die – etwa beim Dating oder beim Management sozialer Beziehungen via Social Media – längst menschliches Handeln und Identitäten bestimmen. Die Digitalisierung von so ziemlich allem ist in vollem Gange. Bald schon können unsere Kühlschränke eigenständig Milch nachbestellen.

Man könnte sogar sagen: Die digitale „Infosphäre“, wie sie der Philosoph Luciano Floridi nennt, erscheint als Resultat einer vierten großen Umwälzung (nach den drei großen Wendungen der Weltsicht, die von Kopernikus, Darwin und Freud eingeleitet worden waren). Sie definiert neu, was es heißt, Mensch zu sein.² Die Gesellschaft wird von Medien nicht nur zunehmend durchdrungen; die Medien sind vielmehr die prägenden Institutionen wie auch Technologien des Selbst und Vermittler des gesellschaftlichen Miteinanders. Salopp formuliert: Menschen machen Medien, Medien machen Menschen, und diese Medien präformieren die Gesellschaft, in der sie zum Einsatz kommen.

Die Verarbeitung und algorithmische Auswertung großer Datenmengen („Big Data“) führt überdies zu neuen Heraus-

forderungen in der privaten Lebensführung wie auch im alltäglichen Umgang mit Privatheit, Identifizierbarkeit, Kontrolle und Überwachung. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach den ethischen Umrissen dieses zunehmend vertieft mediatisierten Lebens immer wieder neu.

Antworten auf diese vielschichtigen Fragen können kaum eindeutig ausfallen. Das sollen sie auch gar nicht. Der Umgang mit Medien ist im gelebten Alltag oft widersprüchlich und paradox – Facebook und andere soziale Online-Netzwerke haben positive Seiten wie auch negative (und es ist aufschlussreich und wichtig, Schülerinnen und Schüler diese im Projektunterricht einmal aufzählen und diskutieren zu lassen). Medienethik ist demnach nicht präskriptiv zu verstehen, sie will also keine Handlungsoptionen vorschreiben. Vielmehr sucht die Medienethik nach den Bedingungen für ein gutes, gelingendes Leben – was von Aristoteles die ‚eudaimonia‘ genannt wurde – mit den Medien, und dies stets für den Einzelnen wie für die Gesellschaft als Ganzes.

Medienverzicht oder die Rückkehr in eine Zeit vor der Digitalisierung erscheint nicht als sinnvoller Weg, um die ethischen Dilemmata der Gegenwart zu lösen. Die Medienethik will Menschen als Mediennutzern wie auch als Medienproduzenten eine Reflexionskompetenz im werteorientierten Umgang mit problematischen bzw. Grenzfällen der medialen / digitalen Alltagspraxis vermitteln. Dies ist konkret als ein Aushandlungsprozess zu verstehen, bei dem das Ergebnis keineswegs von vornherein feststeht.

Praktische Analyseansätze der Medienethik

Um das komplexe Anwendungsfeld der Medienethik speziell auch in digitalisierten Kontexten praktisch handhabbar zu machen, schlägt Charles Ess in seinem sehr praxisnah aufbereiteten Lehrbuch „Digital media ethics“ mehrere Analyserahmen der Ethik vor, aus denen hier drei ausgewählt werden: a) der Konsequentialismus (als eine Ausprägung teleologischer, zweckorientierter Ethik); b) die Deontologie (oder Pflichtenethik); c) die Tugendethik.³ Alle Ansätze haben ihren Ursprung in der klassischen Philosophie und sind in späteren Jahrhunderten weiterentwickelt und erprobt worden. Sie haben erkennbar auch Einfluss auf christliche Ethikkonzeptionen gehabt und sind von daher auch gut etwa in den Religionsunterricht einbettbar.

Konsequentialistische Analyseansätze fragen im Kern danach, welchen moralischen Wert eine Handlung mit Blick auf ihre Folgen in bestimmten Situationen oder Kontexten hat. Die zu erwartenden Konsequenzen des Handelns – etwa die Vorteile und Nachteile der Nutzung eines Mediums oder einer digitalen Anwendung – sind gegeneinander abzuwägen. Anschließend ist eine Entscheidung über die Angemessenheit oder Vertretbarkeit der eigenen Handlung zu treffen. Ein Beispiel aus dem Alltag wäre die Frage, ob man den Messaging-Dienst *WhatsApp* mit seinen sehr zweifelhaften und intransparenten Datenschutzbestimmungen nutzen soll oder nicht; oder inwieweit etwa der Abruf pornografischer oder gewalthaltiger Videos etwa bei *YouTube* deren Produktion möglicherweise erst noch fördert.

Deontologische Ansätze versuchen, mit Blick auf das eigene Handeln abgegebene Versprechen über Rechte und Pflichten zu erfassen. Diese Versprechen sind als absolute, höhere Qualitäten zu verstehen, d. h. sie können nicht etwa von Nützlichkeitsabwägungen determiniert werden (im Fallbeispiel *WhatsApp* also nicht etwa von der Frage, wie zweifelsfrei praktisch oder bequem dieses digitale Angebot ist). Vielmehr ist in einem deontologischen Analyserahmen zu hinterfragen, ob bspw. das Gewähren eines Zugriffsrechts des genannten Diensteanbieters nicht nur auf die eigenen Kommunikationsdaten, sondern auch auf persönliche Daten von Anderen (z. B. das Adressbuch des Smartphones mit allen gespeicherten Rufnummern Dritter) unser implizites Versprechen auf Vertraulichkeit und Schutz solcher Daten nicht verletzt. Im anderen Fallbeispiel *YouTube* steht hier nicht etwa die Frage im Mittelpunkt, wie praktisch, unterhaltsam oder scheinbar „kostenlos“ dieses Angebot sein mag. Vielmehr ist in einem deontologischen Analyserahmen zu hinterfragen, inwieweit bspw. eine Pflicht auf Seiten von *YouTube*-Nutzern zu sehen ist, die Distribution problematischer, transgressiver Videos einzudämmen, etwa durch Unterlassen von Kommentierungen oder bewusstes Nicht-Weiterleiten, um deren allgemeine Verbreitung und leichte Verfügbarkeit zumindest zu behindern.

Die **Tugendethik** schließlich betont menschliche Beziehungen, also den Menschen als soziales und lernendes Wesen, das sich bemüht, in der Alltagspraxis, d. h. von Fall zu Fall, nach „Vortrefflichkeit“ (Exzellenz) zu streben. Das heißt, dass der Mensch versucht, sich höhere Werte bewusst zu machen und sie im eigenen Handeln anzuwenden, um sich so zu übertreffen, also über sich hinauszuwachsen. Im Fallbeispiel *WhatsApp* wäre dies etwa die Reflexion der Angemessenheit permanenter kommunikativer Erreichbarkeit bei gleichzeitiger entpersönlichender Distanziertheit der digitalen Interaktion – mit der Frage: Will ich so mein Leben führen? Sind Privatheit und Autonomie möglicherweise höhere Werte? Im anderen Fallbeispiel *YouTube* stünde bspw. die Reflexion der Fragen im Mittelpunkt, warum man als Medienkonsument ein verletzendes oder gewalthaltiges Video überhaupt sehen möchte, warum man sich motiviert fühlt, es durch Kommentierung, via „Likes“ oder auch „Dislikes“ usw. im Netz weiterzuverbreiten – und was das für die Beziehungen zu meinen Mitmenschen (etwa anderen Schülern) bedeutet.

Abkehr vom Prinzip Autonomie? Das neue relationale Selbst

Medienethische Themen mit Schülerinnen und Schülern zu besprechen, ist im digitalen Zeitalter nicht einfach. Allein etwa die Vorstellung, *WhatsApp* nicht (mehr) zu nutzen, ist für viele junge Leute schlichtweg inakzeptabel. „Das geht nicht“, sagen sie – und das hat durchaus seinen Grund. Die Generation, die bereits ganz selbstverständlich mit dem Internet aufgewachsen ist, unterliegt der Prägung durch ein neues Modell vom Selbst. Es deutet sich an, dass in der Webgesellschaft eine allmähliche Ablösung der Vorstellung der freiheitsgeleiteten, emanzipatorischen Autonomie des Individuums – des „individuellen Selbst“ – zu beobachten ist. „Digital natives“ sind zunehmend vom Bild eines „relationalen Selbst“ geprägt, das zunehmend von Entscheidungen anderer Instanzen (gleich ob Menschen, Organisationen, Web-Applikationen oder ihrer Algorithmen) abhängig und somit auf Andere und Anderes bezogen ist, ohne dies noch selbstbestimmt steuern zu können.⁴ Es ist die Netzwerkgesellschaft mit ihren mobilen Gadgets, die so „relational“ lebt, wenn auch typischerweise freiwillig und in freudiger Kooperation: Wir scheinen geradezu verliebt zu sein in die sehr bequemen und durchaus nützlichen Anwendungen in unserer Jackentasche – und merken oft nicht, welche Abhängigkeiten und Unfreiwilligkeiten sich aus ihrem Gebrauch ergeben.⁵ Social Media zumal sind für viele Menschen längst ein Teil der Infrastruktur wie Strom und Wasser.⁶

Keineswegs soll hier behauptet werden, der Mensch sei nicht auch schon vor der Digitalisierung in „soziale Netzwerke“ eingebunden gewesen. Diese gibt es auch offline. Als soziale Wesen mussten Menschen von jeher ihre Handlungen auch an anderen Menschen ausrichten. Sie haben sich aber im Zuge der Aufklärung und Modernisierung stetig Handlungsautonomien erstritten. Das Leben im Netz steht nun für einen schleichenden Übergang vom Autonomieprinzip zu neuen Formen der Herrschaft.

Um mit dem Soziologen Max Weber zu sprechen: Eine neue Art des „herrenlosen Sklaventums“ zeichnet sich ab.⁷ Ob in Form von sozialen Online-Netzwerken oder als Apps, deren Handlungsanweisungen wir folgen: Mediale Technologien, die auf Algorithmisierung beruhen, sind auch Technologien des Selbst, die unsere Identität(en) prägen und zum Ausdruck bringen. Die Ethik dieser neuen paradoxen Art der Selbstbestimmung – unserer freiwilligen Beschneidung von Autonomie – ist noch auszuhandeln. Diskussionen rund um solche ethischen Dilemmata aus dem Alltag des „relationen Selbst“ erscheinen als ein lohnenswerter Aufhänger für den projektbezogenen Unterricht.

Im Folgenden wird dieser Beitrag ein Fallbeispiel medialer / digitaler Alltagspraxis vorstellen und mit Hilfe einer „medienethischen Roadmap“ und der oben eingeführten ethischen Ansätze einordnen. Das Fallbeispiel fokussiert die Themen Privatheit, Persönlichkeits- und Datenschutz. Es berührt damit im Kern auch die Frage nach der Menschenwürde.

Fallbeispiel: Digitale Fotos im öffentlichen Raum – das „Selfie“

Diese Szene hat bereits fast jeder einmal im öffentlichen Raum beobachten können: Menschen halten eine Smartphone-Kamera auf sich selbst und drücken ab. Mal sind es Einzelfotos, mal Paar- oder Gruppenaufnahmen. Die Szenerie ist meist ein besonders schöner Moment, etwa im Urlaub, ein geselliges Beisammensein unter Freunden oder schlicht der Schulhof. „Selfies“ sind die moderne Form der Postkarte. Das Anfertigen und Verbreiten von digitalen fotografischen Selbstporträts via Social Media, vor allem auf Plattformen wie *Facebook*, *Flickr*, *Snapchat* und *Instagram*, ist Anfang der Zehnerjahre eine populäre Alltagstechnik. An quasi jeder Straßenecke fotografieren Menschen aber nicht nur Gesichter, sondern manchmal auch nur bestimmte Körperteile („boob selfies“, „belfies“ u. a.) und teilen diese Bildnisse anschließend im Internet. Besonders beliebt sind Selfies bei Jugendlichen und jüngeren Erwachsenen.

Erklärungsansätze dieses Bilderbooms reichen von Selbstdarstellung und Narzissmus über neue Formen des Beziehungsmanagements und der Identitätskonstruktion bis hin zu innovativen digitalen Narrationsformen.⁸ In der Literatur wird der strukturelle Zwang, Gesichter im Netz zu zeigen, auch als eine Form von virtueller Gewalt interpretiert.⁹ Möglicherweise fokussieren Selfies insgesamt eher das Tun als das Sein, was ihre Beliebtheit bei jüngeren Menschen erklären mag, die sehr stark auf konstanten kommunikativen Austausch hin orientiert sind. Selfies könnten auch eine Widerspiegelung der inneren Unsicherheit sein, die Jüngere auf Grund ihres biografisch bedingten Mangels an Selbstkenntnis oft charakterisiert. Selfies sind vor diesem Hintergrund ein perfektes Alltagswerkzeug für den „relational“ vernetzten Menschen.

Ein zentrales ethisches Problem, dem sich Urheber von Selfies stellen müssen, berührt die Frage danach, wie viel sie bei dieser alltäglichen medialen Produktion von sich preisgeben bzw.

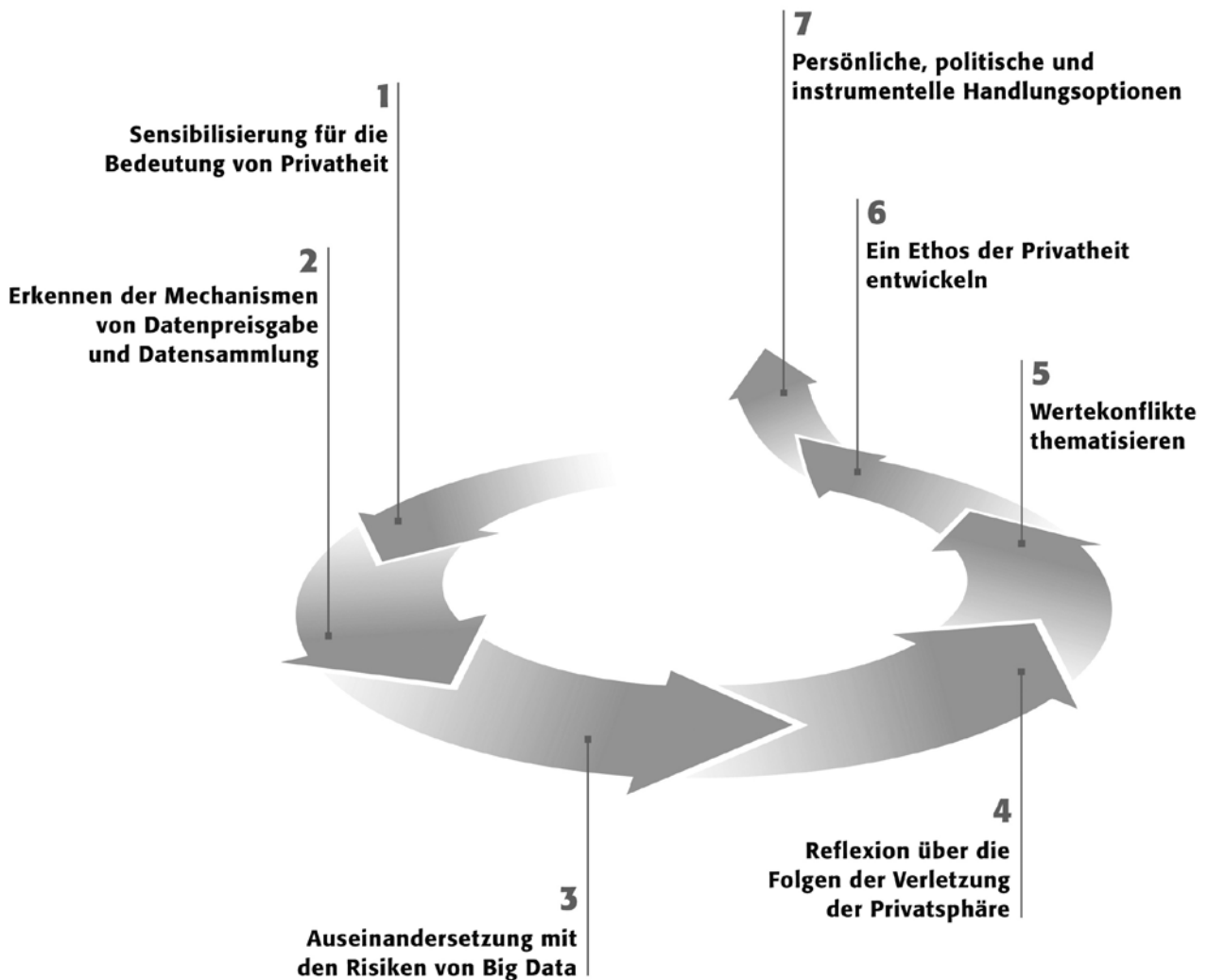
wo sie Grenzen setzen sollten. Jedes ins Netz gestellte Foto ist letztlich eine (mehr oder weniger bewusst) manipulierte und kuratierte Repräsentation des Selbst, die Einblicke in private Lebenssituationen erlaubt und diese dauerhaft archiviert. Das Internet „vergisst“ nichts.¹⁰ Unter den Bedingungen von Big Data bleiben Selfies als bloße Momentaufnahmen dekontextualisiert dennoch dauerhaft online recherchierbar und bestimmen oft noch Jahre später die Wahrnehmung der abgebildeten Person, die sich seither schon längst weiterentwickelt haben mag. Man denke hier etwa an trunkene Partybilder oder Nacktfotos, die im weiteren Leben bei Bewerbungen um einen Arbeitsplatz oder für spätere romantische Beziehungen hinderlich sein und auch Mobbing und Cybermobbing Tür und Angel öffnen können.

„Privat“ im klassischen Sinne sind Fotos in Social Media also nie, egal ob gewollt oder ungewollt. In vielen Fällen ist die faktische „Öffentlichkeit“ der Bilder zwar nicht intendiert, ist aber auf Grund von Unkenntnis und Versäumnis (meist wegen fehlerhafter „Privatheitseinstellungen“) typisch für das Social-Media-Zeitalter. Auch sind es oft widersprüchliche Haltungen der Urheber, die um die nicht garantierte Privatheit ihrer Postings und Selfies zwar wissen, ihr Verhalten aber dennoch nicht ändern („Privacy Paradox“).¹¹ Und kaum jemand liest die Geschäftsbedingungen, denen er / sie zustimmt. Datenbankverknüpfungen und algorithmisch basierte Korrelationsberechnungen großer Datenmengen (Big-Data-Anwendungen) ermöglichen es, sehr detaillierte Profile von Individuen zu erstellen, die problemlos deanonymisierbar sind, also leicht auf reale Personen zurückgeführt werden können, wie zahlreiche Experimente und Datenhacks gezeigt haben.¹²

Man kann also festhalten, dass die beschriebene Alltagspraxis digitaler Bildproduktion und -distribution in der Gegenwart in einem unscharf definierten Überlappungsraum zwischen Privatheit und Öffentlichkeit stattfindet.¹³ Selfies sind „öffentlich privat“ und insofern paradox. Selfies sind scheinbar private, faktisch aber öffentliche Fotos und verwischen so die Grenzlinie zwischen dem, was zeigbar und für die Allgemeinheit gedacht ist, und den eher intimen, nur für die allernächsten Freunde und Angehörigen gedachten Darstellungen. Diese Überlappung ist ein Grundproblem der mediatisierten Moderne. Menschen müssen erst lernen, mit diesem relativ neuen Graubereich ihrer Existenz angemessen umzugehen.

Eine „medienethische Roadmap“ als Werkzeug für den Projektunterricht

In einer Publikation der EU-Initiative für Netzsicherheit „klicksafe“ entwerfen Petra Grimm und ihre Mitautor(inn)en eine „medienethische Roadmap“ mit Reflexionsfragen zum Themenkomplex „Privatsphäre und Big Data“.¹⁴ Diese Wegekarte (**siehe Abbildung**) ist konzipiert als eine Art Werte-Navigationsinstrument für das digitale Leben und kann sehr gut in der pädagogischen Arbeit mit Schülerinnen und Schülern bzw. jungen Menschen eingesetzt werden. In den sieben Schritten der



Medienethische Roadmap, Quelle: Grimm et al. 2015, S. 11

„Roadmap“ spiegeln sich dabei die weiter oben eingeführten klassischen Ethikansätze (Konsequentialismus, Pflichtenethik, Tugendethik). Letztere können im Unterricht explizit als Analysewerkzeuge abgerufen und auch mit religionsbezogenen Fragestellungen verknüpft werden.¹⁵

In der „Roadmap“ steht zu Beginn (**Schritt 1**) die Sensibilisierung für die Bedeutung von Privatheit im Mittelpunkt, in unserem Fallbeispiel verkörpert durch die Produktion und Verbreitung von Selfies. Also die Fragen: Was verstehe ich unter „privat“ bzw. „öffentlich“? Welche Formen und Funktionen hat die Privatsphäre – für mich und für andere Menschen? Und welche Veränderungen habe ich in meinem Leben und in meinem Umfeld auf Grund der voranschreitenden Durchdringung des Alltags mit Webanwendungen beobachten können? Welche Nachteile, aber möglicherweise auch welcher Nutzen können sich für mich durch die Preisgabe von Informationen über mich oder andere Menschen ergeben?

In **Schritt 2** der „medienethischen Roadmap“ geht es um das Erkennen der Mechanismen von Datenpreisgabe und Datensammlung. Also: Wer erhebt und verarbeitet private Daten (zu denen auch Bilder gehören)? Welche Datenspuren im Netz hinterlasse ich, wenn ich Informationen poste? Mit welchen „Quer-

verbindungen“ werden sie im Zeitalter von Big Data ausgewertet, und wo? Eine Diskussion mit Schülerinnen und Schülern kann hier konkret um die Frage kreisen, wo eigentlich das gepostete Selfie längerfristig landet und verbleibt, nachdem man einmal auf den „Senden“-Knopf gedrückt hat.

Anschließend bietet sich eine Auseinandersetzung mit den Risiken von Big Data an (**Schritt 3**). Was passiert mit den von mir bewusst/freiwillig oder unbemerkt/unfreiwillig preisgegebenen privaten Informationen? Wozu verwenden etwa Apple, Amazon, Google, Facebook und andere große „Player“ im Netz meine Daten? Was bedeutet Tracking, wie funktioniert Scoring, wie werden Profile gebildet, zu großen Bündeln zusammengefasst und weiterverkauft? Mit Blick auf das Fallbeispiel Selfie: Was sagen solche Bildinformationen über mich aus und wie werden sie ausgewertet?

Schritt 4 der „Roadmap“ sieht gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern eine Reflexion über die Folgen der Verletzung von Privatsphäre vor. Welche Folgen können sich aus der zuvor diskutierten freiwilligen oder unfreiwilligen Preisgabe persönlicher Informationen ergeben? Inwieweit kann ich geschädigt werden? Oder bin ich mit meinem Leben im Zeitalter der „Post-privacy“ zufrieden, das Facebook-Gründer Mark Zuckerberg so

prominent ausgerufen hat, in dem Privatheit ohnehin keinen Wert mehr haben soll?¹⁶ „Prima leben ohne Privatsphäre?“ Ein Thema, das gesellschaftlich breit diskutiert wird.¹⁷

Dieses Nachdenken über die Privatheit führt in **Schritt 5** zu einer Thematisierung möglicher Wertekonflikte. Welche Konflikte können entstehen, wenn ich bspw. versuche, meine eigene Privatsphäre zu schützen, indem ich keine Selfies mehr poste oder gar auf *WhatsApp* oder *Instagram* verzichten möchte? Wenn man vom „relationalen Selbst“ und der vernetzten Lebensrealität zumal vieler junger Menschen ausgeht, ist das ja keineswegs so einfach – und kaum ohne Konflikte vorstellbar. Aber man kann und muss sich darüber verständigen können.

In **Schritt 6** der „Roadmap“ können die Schülerinnen und Schüler – aufbauend auf ihren bisherigen Diskussionen – ein Ethos der Privatheit entwickeln. Inwieweit ist Privatsphäre gut für einen selbst wie auch für die Gesellschaft, in der man mit seinen Mitmenschen verbunden ist? Warum ist sie erhaltens- bzw. schützenswert? Welchen Stellenwert hat die Privatsphäre bei der Entwicklung eines autonomen Selbst? Und was hat das mit Freiheit zu tun – der Freiheit jedes Einzelnen wie auch der Gesellschaft, in der er / sie lebt? Ein Blick in die Nachrichten zeigt ja sehr deutlich etwa den Zusammenhang von persönlicher Freiheit, Meinungsfreiheit, Presse- und Medienfreiheit und liberaler Demokratie auf: Wo es sie nicht gibt, ist auch der einzelne Mensch in seinen Entwicklungs- und Entfaltungschancen eingeschränkt.

Schritt 7 schließlich will persönliche, politische und instrumentelle Handlungsoptionen entwickeln und aufzeigen. Was kann man tun, wenn man seine Privatsphäre schützen will? Was sollte von der Politik und von Unternehmen der Digitalwirtschaft unternommen werden? Stichpunkte der Diskussion mit den Schülerinnen und Schülern könnten etwa um Themen kreisen wie „digitale Selbstverteidigung“ (z. B. durch legitime „Vernebelung“ der eigenen Daten oder durch bewusste „Datensparsamkeit“ im Alltag), „politisches Engagement“ (Reicht es schon aus, via *Facebook* seine Unzufriedenheit zu posten? Oder wie könnte man sonst noch Öffentlichkeiten für ein wichtiges Anliegen mobilisieren, online wie auch offline?), „Big-Data-Kodex“ (Wie kann man Unternehmen verpflichten, mit den von ihnen gesammelten und verarbeiteten Daten angemessen transparent umzugehen?) oder „Privacy by design“ (Wie kann bei Endgeräten und Anwendungen/Apps der Schutz der Privatsphäre bereits als Grundeinstellung programmiert sein?).

Mit einem solch differenzierten, medienethisch basierten Zugang zum äußerst komplexen Thema „Digitalisierung im Alltag“ können die Möglichkeiten ethischen Lernens und ethischen Lebens angemessen wertorientiert verhandelt werden. ■

Literatur

- 1 Im Original: Turkle, Sherry: *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York 2011, S. 151 ff.
- 2 Floridi, Luciano: *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford 2014, S. 87 ff.
- 3 Vgl. hierzu und im Folgenden Ess, Charles: *Digital media ethics*. 2nd ed. Cambridge, Malden 2014, S. 197–262.
- 4 Vgl. Ess, Charles: *Selfhood, moral agency, and the good life in mediatized worlds? Perspectives from medium theory and philosophy*. In: Knut Lundby (ed.): *Mediatization of communication*. Berlin, Boston 2014, S. 617–640.
- 5 Vgl. ebd., S. 626 ff.; Zöllner, Oliver: *Digitalisierung und Selbstbestimmung*. In: *tv diskurs*, 20. Jahrg. (2016), Heft 75, S. 22–25.
- 6 Vgl. Lanier, Jaron: *Who owns the future?* New York u. a. 2013, S. 250.
- 7 Vgl. Weber, Max: *Wirtschaft und Gesellschaft*, 1. u. 2. Halbband (= Grundriß der Sozialökonomik, Abteilung III), 3. Aufl. Tübingen 1947 [zuerst 1920], S. 800f.
- 8 Vgl. Gardner, Howard & Davis, Katie: *The App Generation: How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*. New Haven, London 2013; Murray, Derek Conrad: *Notes to self: The visual culture of selfies in the age of social media*. In: *Consumption Markets & Culture*, Vol. 18 (2015), S. 490–516; Suler, John R.: *Psychology of the digital age: Humans become electric*. New York 2016, S. 194–224; Lee, Jung-Ah & Sung, Yongjun: *Hide-and-peek: Narcissism and "selfie"-related behaviour*. In: *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, Vol. 19 (2016), 347–351.
- 9 Vgl. Liebsch, Burkhard: *Virtuelle Medien und Gewalt oder: Das (virtuell) exponierte Gesicht*. In: Petra Grimm & Heinrich Badura (Hrsg.): *Medien – Ethik – Gewalt*. Neue Perspektiven. Stuttgart 2011, S. 77–92; Han, Byung-Chul: *Transparenzgesellschaft*. Berlin 2012, S. 81.
- 10 Vgl. Hofstetter, Yvonne: *Sie wissen alles. Wie intelligente Maschinen in unser Leben eindringen und warum wir für unsere Freiheit kämpfen müssen*. München 2014.
- 11 Vgl. Acquisti, Alessandro; Brandimarte, Laura & Loewenstein, George: *Privacy and human behavior in the age of information*. In: *Science* 2015, Vol. 347 (2015), Issue 6221, S. 509–514.
- 12 Vgl. de Montjoye, Yves-Alexandre; Radaelli, Laura; Singh, Vivek Kumar & Pentland, Alex „Sandy“: *Unique in the shopping mall: On the reidentifiability of credit card metadata*. In: *Science*, Vol. 347 (2015), Issue 6221, S. 536–539.
- 13 Hierzu grundlegend Arendt, Hannah: *The human condition*. Chicago 1958; vgl. Zöllner, Oliver: *Kinderbilder in Social Media aus Sicht der Digitalen Ethik*. *Autonomie und Handlungsfreiheit in einem öffentlich-privaten Raum neuer Art*. In: *PinG – Privacy in Germany*, 5. Jahrg. (2017) [im Druck].
- 14 Grimm, Petra; Neef, Karla; Waltinger, Michael; Kimmel, Birgit & Rack, Stefanie: *Ethik macht klick. Werte-Navi fürs digitale Leben*. Arbeitsmaterialien für Schule und Jugendarbeit. Ludwigshafen 2015. [Online abrufbar unter http://www.klicksafe.de/fileadmin/media/documents/pdf/klicksafe_Materialien/Lehrer_LH_Zusatz_Ethik/LH_Zusatzmodul_medienethik_klicksafe_gesamt.pdf]
- 15 Siehe etwa die „Zehn Gebote der Digitalen Ethik“, die am Institut für Digitale Ethik entwickelt wurden (online abrufbar unter <http://www.digitale-ethik.de/beratung/10-gebote/>).
- 16 Vgl. Johnson, Bobbie: *Privacy no longer a social norm, says Facebook founder*. In: *The Guardian Online*, 11. 1. 2010. Internetquelle: <https://www.theguardian.com/technology/2010/jan/11/facebook-privacy> (Abruf am 30.10. 2016).
- 17 Vgl. etwa Heller, Christian: *Post-privacy. Prima leben ohne Privatsphäre*. München 2011.



Prof. Dr. phil. Oliver Zöllner lehrt seit 2006 an der Hochschule der Medien Stuttgart Mediensoziologie, Digitale Ethik, internationale Kommunikation und Hörfunkjournalismus. Er ist dort einer der drei Leiter des Instituts für Digitale Ethik (IDE). Seit 2006 ist Zöllner zudem Honorarprofessor an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.
E-Mail: zoellner@hdm-stuttgart.de
www.digitale-ethik.de

„Ethik macht klick“

Eine Kommentierung aus theologisch-religionspädagogischer Sicht

MANFRED L. PIRNER |

In den vergangenen Jahren sind gute Begleit- und Unterrichtsmaterialien zur Frage nach der „Ethik in den Medien“ erschienen. Manfred L. Pirner kommentiert eine vom Institut für digitale Ethik an der Hochschule für Medien Stuttgart herausgegebene Broschüre, die sich gut im Religionsunterricht einsetzen lässt - eine Art „Werte-Navi“ für das digitale Leben.

Zunächst vorweg: Ich halte das Heft „Ethik macht klick“ des Instituts für Digitale Ethik (IDE) und der Hochschule der Medien (HdM) für sehr gelungen und verdienstvoll. Nach einer knappen, aber gut die Grundfragen von Medienethik klärenden Einführung werden drei brisante Themen behandelt, in denen sich unterschiedliche ethische Dimensionen der digitalen Welt widerspiegeln: „Privatsphäre und Big Data“, „Verletzendes Online-Verhalten“ und „Mediale Frauen- und Männerbilder“. Dabei verortet sich die Handreichung auf dem Boden einer philosophischen Ethik, die durch die Anregung bzw. Intensivierung von Reflexionsprozessen zu einer „wertebezogenen Medienkompetenz“ als Teil einer umfassenderen Kompetenz des Umgangs mit digitalen Medien beitragen will (vgl. S. 6). Die auf den medienethischen Überlegungen aufbauenden didaktischen Anregungen werden bis in konkrete Projektvorschläge und praxistaugliche Medienhinweise ausgezogen, womit eine sehr brauchbare Kombination aus inhaltlichen Klärungen (in erster Linie für die Lehrer*innen, z.T. auch für die Schüler*innen verwendbar) und methodisch-praktischen Entwürfen vorliegt.

Welchen Sinn bzw. ‚Mehrwert‘ kann eine theologisch-religionspädagogische Kommentierung dieses Materials haben? Diese Frage bringt einerseits die altbekannte Herausforderung einer Verhältnisbestimmung von theologischer und philosophischer Ethik in den Blick, die v. a. in meinen folgenden Kommentierungen zur „Einführung“ der Handreichung im Mittelpunkt steht. Andererseits geht es auch um die Wahrnehmung und ggfs. Herstellung von Bezügen zwischen den hier angebotenen medienethisch-medienpädagogischen Perspektiven und religionspädagogisch-religionsunterrichtlichen Perspektiven und Inhalten, um das Heft vielleicht noch etwas besser verwendbar für den Religionsunterricht zu machen. Dies werde ich in meinen Kommentierungen der ersten zwei der oben genannten Themenfelder versuchen.

1. Grundlegende Perspektiven der Medienethik – ein Kommentar zur „Einführung“

1.1 Säkulare und pluralistische Ethik

Ethik wird in der Handreichung als „die philosophische Wissenschaft vom moralischen und sittlichen Handeln der Menschen“ vorgestellt, die zur kritischen Reflexion von Moral verhilft, die wiederum definiert wird als „Gesamtkomplex der in einer Gesamt- oder Teilgesellschaft als verbindlich anerkannten allgemeinen Wertmaßstäbe, Überzeugungen und Handlungsregeln (Gebote, Verbote)“. Ethik „berücksichtigt unterschiedliche Lebensbedingungen und Perspektiven, muss gute Argumente vorbringen, warum bestimmte Werte und Normen gelten sollen und reflektiert deren Bedeutung für den Einzelnen und die Gesellschaft. Ethik begründet so die Antworten auf die Frage ‚Was soll ich tun?‘ und formuliert konsensfähige Kriterien, die Handlungsorientierung bieten.“ (S. 6).

Der mehrfach auftauchende Gedanke, dass Moral und ethische Kriterien „verbindlich anerkannt“ bzw. „konsensfähig“ sein müssen, findet in den präsentierten Themenbereichen seinen Niederschlag v.a. in der Orientierung an grundlegenden Menschenrechten (das Recht auf Privatheit; Menschenwürde; Recht auf Gleichwertigkeit von Frau und Mann). Diese werden auch – in begrüßenswert ausführlicher und differenzierter Weise – durch allgemein philosophische und erfahrungsbezogene Argumente begründet bzw. konkretisiert. Religiöse Traditionen und Argumentationsmuster kommen hingegen nicht in den Blick; offensichtlich, weil es den Autor*innen bewusst um die Allgemein zugänglichkeit ihrer Überlegungen geht.

Damit erweist sich die Handreichung als einem philosophisch-säkularen Verständnis von Ethik und der Menschenrechte verbunden, wie es im Menschenrechtsdiskurs häufig vorherrscht. Ihm lässt sich ein alternatives „pluralistisches“ Verständnis der Menschenrechte (und der Ethik) gegenüber stellen. Nach ihm können auch „starke“ Überzeugungen und deren



Grimm, P. / Neef, K. / Waltinger, M. (2015):

„Ethik macht klick“. Werte-Navi für's digitale Leben.

Arbeitsmaterialien für Schule und Jugendarbeit.

Klicksafe / Landeszentrale für Medien und Kommunikation Rheinland-Pfalz. Online: http://www.klicksafe.de/fileadmin/media/documents/pdf/klicksafe_Materialien/Lehrer_LH_Zusatz_Ethik/LH_Zusatzmodul_medienethik_klicksafe_gesamt.pdf

Traditionen, also Religionen und Weltanschauungen, einen Beitrag zur gesamtgesellschaftlichen Moral bzw. zu einer Kultur der Menschenrechte leisten (vgl. zum Folgenden auch Pinner, 2017a, 2017b).

Zum einen können nämlich spezifisch religiöse Zugänge zu den gesamtgesellschaftlichen Grundwerten oder den globalen Menschenrechten aufgezeigt werden, also z. B. spezifisch christliche Interpretationen des Grundwerts der Menschenwürde und der Menschenrechte. Für Menschen, deren moralisches Selbstverständnis stark von ihrem Glauben bestimmt ist, werden so zusätzliche und möglicherweise tiefergehende Motivationen und Interpretationen dieser Werte und Rechte relevant – selbst wenn sie diese bereits auf der Basis allgemeiner Vernunftüberlegungen für sinnvoll hielten. Dabei ist natürlich zentral, dass die jeweilige religiöse Perspektive sich als *eine* mögliche *unter anderen* legitimen und ebenfalls produktiven Perspektiven versteht. Umgekehrt wirken etwa die Grundwerte unserer demokratisch-freiheitlichen Verfassung (unseres Grundgesetzes) oder der Menschenrechte auch auf die religiösen Glaubensvorstellungen zurück und verändern sie – wie das z. B. beim Menschenrechtsdiskurs um Inklusion von Behinderten oder Homosexuellen der Fall war und ist. Die beiden großen christlichen Kirchen in Deutschland haben bekanntlich im Lauf des 20. Jahrhunderts einen Lernprozess durchlaufen, der sie zur prinzipiellen Anerkennung der Menschenrechte und zur sukzessiven Annäherung an menschenrechtliche Standards gebracht hat.

Zum anderen können religiöse, in unserem Fall christliche Perspektiven Aspekte enthalten, die auch für Nichtchristen und

nichtreligiöse Menschen nachvollziehbar sind und einen „Mehrwert“ darstellen, weshalb sie in die allgemeine ethische Diskussion eingebracht werden können und sollten. So hat z.B. der agnostische Philosoph Jürgen Habermas argumentiert, dass der christliche Gedanke der Gottebenbildlichkeit des von Gott geschaffenen Menschen eine Intuition ausdrücke, die den Grundwert der Menschenwürde noch pointierter zur Geltung bringe und die auch dem „religiös Unmusikalischen“ etwas zu sagen habe (Habermas, 2001, S. 15).

Ganz in diesem Sinne eines pluralistischen Verständnisses von gemeinsamen Werten hat der amerikanische Sozialphilosoph John Rawls bereits in den 1990er-Jahren ein Rahmenmodell für das Verhältnis von religiösen und weltanschaulichen Orientierungen einerseits und gemeinsamen (politischen) Grundwerten andererseits entwickelt (vgl. Rawls, 1993/2005), das, nach anfänglicher Kritik und Modifikationen durch Rawls, inzwischen von namhaften Vertreter*innen der theologischen Ethik zustimmend aufgenommen worden ist (vgl. u. a. Bedford-Strohm, 2008; 2012). Der gesellschaftliche Wertekonsens entsteht demnach zum einen durch einen vernunftgeleiteten Diskurs („öffentliche Vernunft“), der auch Religionen und Weltanschauungen herausfordert, und zum anderen wird dieser Konsens dadurch vertieft und erweitert, dass die Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften sich mit ihren jeweiligen Perspektiven einbringen, sodass ein „überlappender Konsens(bereich)“ zwischen ihnen entsteht. Die Grafik (**Abb. 1**) versucht, das Modell zu veranschaulichen.

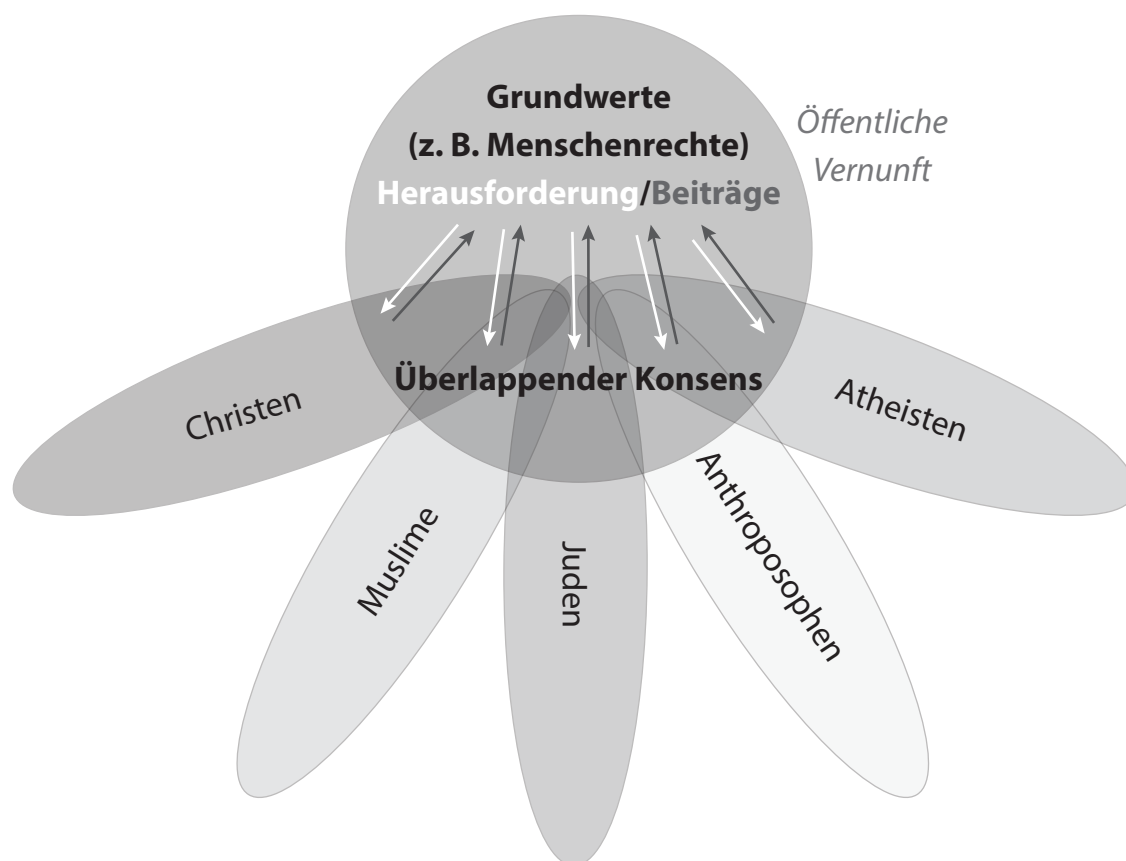


Abb.1: „Öffentliche Vernunft“ und „überlappenden Konsens“ nach John Rawls, 1993/2005 (eigene Darstellung)

Die Verortung in diesem Rahmenmodell stellt nicht nur für die Theologie, sondern auch für den Religionsunterricht eine Chance dar, die Bedeutsamkeit der spezifisch religiösen („partikularen“) Perspektiven für das Gemeinwohl und den Zusammenhalt einer pluralistischen Gesellschaft auf der Basis gemeinsamer Grundwerte plausibel zu machen (vgl. genauer Pirner, 2015). Es empfiehlt sich als Grundmodell auch für die theologische und religionspädagogische Bearbeitung bestimmter Bereichsethiken, wie etwa der Medienethik.

1.2 Die „Medienethische Roadmap“ (Handreichung) und die „Schritte ethischer Urteilsbildung“ (Tödt)

Die auf S. 11 der Handreichung eingeführte hilfreiche „medienethische Roadmap“ weist eine gewisse Ähnlichkeit mit den in theologischer Ethik und im Religionsunterricht häufig verwendeten und auf den evangelischen Ethiker Heinz Eduard Tödt (1977) zurückgehenden „Schritten ethischer Urteilsbildung“ auf.

Ein markanter Unterschied der Roadmap zu den Schritten zeigt sich darin, dass Wertekonflikte betont werden, womit in der Tat die meisten – wenn auch vielleicht nicht alle – medienethischen Probleme erhellt werden können. Zudem wird durch die Beschreibung der Probleme als Wertekonflikte, zusammen mit dem Ziel der ethischen Reflexion im Aufzeigen von Handlungsoptionen, der *Entscheidungsspielraum des Individuums* betont. Die ethische Reflexion gewinnt so noch stärker den Charakter

der Beratung und Reflexionshilfe und vermeidet (weitgehend) den moralischen Zeigefinger, was m.E. auch aus theologisch-religionspädagogischer Sicht nur begrüßt werden kann.

Fragt man danach, in welcher Weise christliche Perspektiven in den ethischen Reflexionsprozess eingebracht werden können, so wird man sagen können: neben dem Bedenken der Normen und Werte v. a. bei der Wahrnehmung und Analyse des in Frage stehenden Sachverhalts.

Schon bei der „Sensibilisierung für das Thema“ kann eine „christlich informierte“ Sensibilität dazu beitragen, dass bestimmte Themen deutlicher als ethisch relevante Themen in den Fokus rücken. So erscheint beispielsweise das Thema der Bedeutsamkeit von medialen bzw. virtuellen Wirklichkeiten im Kontext eines angemessenen, vielschichtigen Wirklichkeitsverständnisses – gerade aufgrund der Analogien zwischen „religiösen“ und virtuellen Wirklichkeiten – zentral etwa im Hinblick auf die Wahrheitsfrage und die Frage, was im Leben letztlich trägt. Und die christliche Sensibilität für Benachteiligte („Option für die Armen“) legt eine besondere Aufmerksamkeit für diejenigen Kinder und Jugendlichen nahe, die durch die „digitale Spaltung“ („digital divide“) benachteiligt werden (s. unten).

Auch im Schritt „Analysieren und Erkennen“ lassen sich christliche Perspektiven zugunsten eines besseren Verstehens der Sachverhalte (als hermeneutische Perspektiven) einbringen. So kann z.B. die Auseinandersetzung mit der Bilderfrage im

Christentum (vom „Bilderverbot“ in Ex 20 bis zum „Bilderstreit“ im Mittelalter und in der Reformation), aber auch im Judentum und Islam, ein erhellendes Licht auf Gefahren der fixierenden Identifizierung von medialen Darstellungen mit „der Wirklichkeit“ werfen. Und für die Frage nach dem Umgang mit Gewaltdarstellungen in den digitalen Medien können Einsichten aus der Diskussion um den Umgang mit Gewaltdarstellungen in der Bibel und der christlichen Kunst hilfreich sein.

1.3 Weitere Themen der Medienethik

In den zuletzt angestellten Überlegungen ist bereits deutlich geworden, dass es durchaus brisante und, gerade auch aus theologisch-religionspädagogischer Sicht, bedeutsame Themen der Medienethik gibt, die in der vorliegenden Handreichung *nicht* aufgegriffen werden. Wenn im Folgenden einige solche (z.T. bereits oben genannten) Themen aufgelistet werden, soll damit nicht die didaktisch sinnvolle Beschränkung und die sachlich gut begründbare Auswahl von drei exemplarischen medienethischen Problemfeldern kritisiert werden (auch die folgende Liste beruht auf einer exemplarischen Auswahl). Es soll vielmehr darauf aufmerksam gemacht werden, dass es weitere medienethische Themen gibt, die sinnvoll im Kontext religionsunterrichtlicher Kompetenzfelder und Themenbereiche aufgegriffen werden können, und dass es darüber hinaus Themen gibt, die einen *besonderen Bezug* zu den Aufgaben religiöser Bildung aufweisen. Dazu gehören v. a. solche Themen, in denen es um die Darstellung bzw. Präsenz von Religion(en) in den digitalen Medien geht.

a) *Wie wirklich ist die Wirklichkeit?*

Grundlegende Thematisierung des Stellenwerts von virtuellen und fiktionalen, aber auch religiösen (imaginierten) Wirklichkeiten (Gott, Engel, Reich Gottes ...). Ethische Dimensionen liegen in der möglichen Abwertung von bestimmten Wirklichkeitsverständnissen gegenüber anderen sowie in der Frage nach dem Stellenwert sozialer Beziehungen und konstruktiver Weltzuwendung. Die Problematik der Internet-, Smartphone- oder Computerspiel-Sucht lässt sich u. a. erhellen durch Analogien des „Abtauchens“ in religiöse Wirklichkeiten unter Vernachlässigung sozialer Verantwortung, wie sie etwa die Propheten des Alten Testaments kritisiert haben.

b) *Beachtung finden: die mediale Steuerung der Aufmerksamkeit*

Dieses Thema, das verschiedentlich in der theologischen Medienethik, meist unter Bezugnahme auf Georg Francks „Ökonomie der Aufmerksamkeit“ (2007/1998), aufgegriffen worden ist (vgl. z. B. Thomas, 2003), hat mehrere ethisch brisante Aspekte. Zum einen lässt sich fragen, ob die unentwegte Beschäftigung mit Medien nicht die Aufmerksamkeit für reale Personen und Sachverhalte im Nahbereich abzieht. Zum anderen zeugen Casting-Shows ebenso wie Selbstpräsentationen im Internet vom Bestreben insbesondere junger Menschen, mediale Aufmerksamkeit zu erlangen und dadurch das Gefühl zu bekom-

men, beachtet zu werden. Zum dritten kann die häufig stark nationale und eurozentrische sowie am eingeschätzten Mainstream orientierte Aufmerksamkeitssteuerung der Medien, z. B. in den Bereichen Nachrichten, Politik, aber auch Religion, kritisch gesehen werden.

c) *Die digitale Spaltung („digitale Kluft“, „Medienkluft“, „Wissenskluft“)*

Wie oben bereits angedeutet, geht diese Problemanzeige davon aus, dass die Zugangsmöglichkeiten zu und Umgangskompetenzen mit digitalen Medien heutzutage Lebensqualität und Berufserfolg maßgeblich mitbestimmen. Wie empirische Studien nahelegen, sind die Voraussetzungen aber, selbst bei formal nahezu hundertprozentigem Internetzugang der Bevölkerung, recht unterschiedlich. Plakativ formuliert, wissen Clevere die digitalen Medien zu ihrem Vorteil zu nutzen, während weniger Clevere sich durch die dominierende Beschäftigung mit oberflächlicher Unterhaltung Chancen der Selbstentfaltung und (auch bildungsmäßigen) Weiterentwicklung verbauen. Der Befund der digitalen Kluft stellt sich somit in erster Linie als Herausforderung für die öffentliche Bildung dar, durch entsprechende Medienbildung zu ihrer Überwindung beizutragen (vgl. Zillien & Haufs-Brusberg, 2014).

d) *Mediengewalt*

Gewaltdarstellungen in digitalen Medien, insbesondere in Computerspielen, werden immer wieder für reale Gewalt und Aggression verantwortlich gemacht. Zentral für eine Beurteilung der Problematik ist die differenzierte Wahrnehmung der Medienwirkungsforschung, sowie, für den Religionsunterricht, die Auseinandersetzung mit Gewaltdarstellungen in der eigenen Tradition (Bibel, christliche Kunst).

e) *Zwischen Wahrheit, Täuschung und Verzerrung: die mediale Darstellung der Religionen*

Hier bietet sich ein weites Feld möglicher Unterthemen bzw. konkreter Fälle, angefangen von religiösen Symbolen in der Werbung über die Mohammed-Karikaturen bis hin zur Darstellung des Islam oder der christlichen Kirchen in Nachrichten, Dokumentationen oder in Formaten der populären Kultur. Insbesondere in diesem Themenfeld sind Wechselbezüge zwischen religiöser Bildung und Medienbildung pädagogisch unverzichtbar und didaktisch fruchtbar.

2. Kommentare zu den thematischen Bausteinen 1 und 2

2.1 Baustein 1: „Privatsphäre und Big Data“

Unter theologisch-religionspädagogischer Perspektive kommen etwa folgende Vertiefungen bzw. Erweiterungen der in dem Kapitel angebotenen Überlegungen in den Blick: Auf S. 16 wird zwar angedeutet, dass zur Privatsphäre auch der religiöse Glaube eines Menschen gehört, hier allerdings sehr oberflächlich auf die Frage reduziert, ob man in die Kirche geht oder nicht. Zu betonen ist, dass das Menschenrecht auf Religionsfreiheit (Art. 18 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte),

das mit dem Menschenrecht auf Privatsphäre (Art. 12 der AEMR) zusammenhängt, darauf verweist, dass der religiöse Glaube als zum Intimbereich des Menschen gehörend aufgefasst wird; von daher geht es in dem Artikel nicht nur um religiösen Glauben, sondern auch um die Freiheit der persönlichen Gedanken und des Gewissens. Nach der Rechtsprechung gehören zur Privatsphäre alle Vorgänge des ehelichen, familiären und religiösen Bereichs, d. h. der religiöse Glaube wird in seiner Intimität analog zur ehelichen und familiären Vertrautheit bestimmt (vgl. Fricke, 2014, 175).

Nach christlicher Auffassung ist die Beziehung zwischen Gott und Mensch durch eine besondere Intimität gekennzeichnet, weil sie eben die Einzigartigkeit des menschlichen Individuums als unverwechselbares Geschöpf Gottes betrifft. Eindrücklich zeigt sich dieses Glaubensverständnis im Psalm 139; auch hier spielen die Gedanken und das Gewissen des Menschen eine zentrale Rolle:

„(1) Herr, du hast mich erforscht und kennst mich. (2) Ob ich sitze oder stehe, du weißt von mir. Von fern erkennst du meine Gedanken. ... (13) Denn du hast mein Inneres geschaffen, mich gewoben im Schoß meiner Mutter. ... (23) Erforsche mich, Gott, und erkenne mein Herz, prüfe mich und erkenne mein Denken!“ (Einheitsübersetzung)

Damit kann Gott einerseits als Schützer der individuellen Intimität des Menschen gelten und wird andererseits zum Vertrauten, dem sich die einzelne Person öffnen kann, so dass sie mit dem, was sie umtreibt oder belastet, nicht allein bleiben muss. Dieser Gedanke setzt sich fort im christlichen Verständnis von Beichte und Seelsorge und dem damit verbundenen Beicht- bzw. Seelsorge-Geheimnis. Auch hier wird die Privatsphäre, insbesondere der Umgang mit persönlichen Gebrochenheiten, Problemen und Verfehlungen einem besonderen Schutz unterstellt – ohne dass der Einzelne damit allein gelassen wird. Medien wie das Telefon oder das Internet ermöglichen in der Telefon- oder Internet-Seelsorge eine Anonymität, die diesen Schutz der Privatheit zusätzlich gewährleistet.

Anregungen für den Religionsunterricht

- Gebete im Internet – ist das sinnvoll? Ist Beten nicht etwas sehr Persönliches? Welche Gebete würdest du/ würden Sie ins Internet stellen, welche nicht? Was können Datensammler mit den Inhalten von Gebeten anfangen?
Links:
 - www.wie-kann-ich-beten.de/;
 - www.kirche-in-not.de/wie-sie-helfen/beten/virtuelle-kapelle;
 - https://www.ekd.de/synode2014/schwerpunktthema/lesebuch/online_statt_in_der_kammer_beten.php#ftn2 (über das Buch von Anna-Katharina Lienau zu Gebeten im Internet).
- Internetseelsorge – kann man denen trauen? Informieren Sie sich über Angebote der Internetseelsorge wie z. B.

www.trauernetz.de; www.internetseelsorge.de; www.seelsorge.net. Achten Sie besonders auf die Angaben zum Datenschutz. Halten Sie diese für ausreichend bzw. vertrauenswürdig?

2.2 Baustein 2: Verletzendes Online-Verhalten

2.2.1 Christliche Perspektiven zur Menschenwürde

In diesem Themenfeld wird besonders auf den Grundwert der Menschenwürde und damit auf die Präambel und Artikel 1 der AEMR verwiesen: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren.“ Auf S. 55 heißt es dazu in einem Zitat des Philosophen Franz Josef Wetz: „Indem die Bestimmung festlegt, was der Mensch ist, bestimmt sie zugleich, wie er sich zu sich und seinesgleichen verhalten soll: Menschen sollen sich gegenseitig als Personen mit besonderer Würde anerkennen.“ Damit verweist dieses Zitat allerdings auch auf eine Grundcharakteristik der Menschenrechtserklärung, nämlich dass sie auf einem Postulat beruht, das nicht weiter begründet wird, aber auch nicht weiter hinterfragt werden soll. Dabei ist sicher richtig, dass aus konkreten Leid- und „Unrechts“-Erfahrungen, wie sie in dem Baustein als Folge verletzenden Online-Verhaltens vorgestellt werden, bei den Jugendlichen ein Gefühl für den Wert dessen, was mit „Menschenwürde“ gemeint ist, einstellen kann – sowohl historisch als auch lebensweltlich gesehen können Unrechtserfahrungen als wesentliche Ursprungserfahrungen der Menschenrechte gesehen werden.

Dennoch weist gerade der axiomatische Begriff der Menschenwürde eine Begründungs- und Interpretationsoffenheit auf, die auch genutzt werden kann und sollte, weil solche Begründungen und Interpretationen diesen wahrscheinlich nachvollziehbarer, gehaltvoller und anschaulicher machen; im vorliegenden Text wirkt er etwas willkürlich „bestimmt“. Dabei hält Heiner Bielefeldt fest, dass auch eine philosophische Argumentation für die Menschenwürde nicht ohne Voraussetzungen auskomme, die im Einzelnen immer auch strittig sein würden: „Es gibt keinen archimedischen Punkt gänzlich außerhalb der menschlichen Lebenswelt, von dem aus wir das Gewebe unserer Überzeugungen, Vorstellungen, Ideen und Interessen in völliger Unvoreingenommenheit überschauen und sortieren könnten.“ (Bielefeldt, 2011, S. 32) Der Religionsunterricht kann hier eine christliche Interpretation der Menschenwürde anbieten, die, wie bereits eingangs erwähnt, auch „religiös Unmusikalischen“ oder Andersreligiösen unter den Schüler*innen durchaus etwas sagen kann. Bausteine einer solchen Interpretation wären die christliche Rede von der Gottebenbildlichkeit des Menschen, aber darüber hinaus auch die soteriologische Rede davon, dass sich in der Zuwendung Gottes zum Menschen dessen Würde erweist, wie das in dem folgenden Gedicht von Martin Luther zum Ausdruck kommt (Luther, 1983/1540).

Ich bin würdig . . .

Ich bin würdig gewesen,
dass mich Gott, mein Schöpfer
aus Nichts geschaffen und in
meiner Mutter Leib gebildet hat.

Ich bin würdig gewesen,
dass mich Gott durch seines
eingeborenen Sohnes Tod
erlöst hat.

Ich bin für würdig erachtet,
dass der Heilige Geist mich
über Christus, Gottes Sohn,
belehrt hat und mir Lust und
Liebe zum Evangelium in
mein Herz gegeben hat.

Ich bin für würdig erachtet,
dass ich durch göttlichen
Beistand in so viel Anfechtung,
Gefahr und Widerstand erhalten
werde gegen Satan und die Welt.

Ich bin für würdig erachtet,
dass mir Gott nachdrücklich
geboten hat, durch Jesus Christus
an keinem dieser Punkte und an
seiner Gnade und an seinem
Vaterherzen irgendwie zu zweifeln.

Darum will ich, oh Herr,
Deiner Werke gedenken
und betrachten die Geschäfte
Deiner Hände.

Martin Luther

Dieser christlich verstandenen unbedingten Würde des Menschen entspricht dann konsequenterweise die unbedingte Agape-Liebe („Nächstenliebe“), die in der Fremden- und Feindesliebe kulminiert. Ihr kommt deutlich die im Text geforderte „Ethik der Achtsamkeit“ und „Care-Ethik“ nahe (S. 67).

2.2.2 Religion als Grund und Gegenstand für verletzenden Online-Verhalten

Wenn auf S. 57 Richard Rorty zitiert wird: „Denn die wirksame Weise Menschen anhaltenden Schmerz zuzufügen, besteht darin, sie zu demütigen, indem man alles, was ihnen besonders wichtig schien, vergeblich, veraltet, ohnmächtig erscheinen lässt.“ – dann kommt die Abwertung und Verunglimpfung von Religion bzw. von religiösen Menschen mit in den Blick.

Gegenwärtig erregen besonders diverse Hass-Mails und -Kommentare gegen den Islam und gegen Muslime in unserem Land Aufsehen. Der hierbei wahrzunehmende Wertekonflikt ist der zwischen dem Wert der Meinungsfreiheit einerseits und der zu wahren Menschenwürde andererseits. Zu dieser Wahrung kann auch die Abwehr einer massiven „Verletzung religiöser Gefühle“ gehören (vgl. § 166 im deutschen Strafgesetzbuch) – auch wenn diese gesetzliche Regelung umstritten ist. Die im Projekt 3 beschriebenen Handlungsoptionen gegen Hasskommentare im Netz können hilfreiche Impulse auch für diesen Bereich von verletzendem Online-Verhalten geben.

2.3 Baustein 3: Mediale Frauen- und Männerbilder

Hier soll nur knapp darauf verwiesen werden, dass sich Theologie und Religionspädagogik seit vielen Jahren um eine Förderung der Gendergerechtigkeit und eine Aufarbeitung der eigenen, z.T. in dieser Hinsicht problematischen Traditionen bemühen. Solche Perspektiven können in diesen Baustein orientierungsgewand mit eingebracht werden.

Literatur

- Bedford-Strohm, H. (2012). *Position beziehen. Perspektiven einer öffentlichen Theologie*. 3. Aufl., München: Claudius
- Bedford-Strohm, H. (2008). Öffentliche Theologie in der Zivilgesellschaft. In I. Gabriel (Hrsg.), *Politik und Theologie in Europa. Perspektiven ökumenischer Sozialethik* (S. 340–357). Ostfildern: Matthias-Grünewald-Verlag.
- Bielefeldt, H. (2011). *Auslaufmodell Menschenwürde? Warum sie in Frage steht und warum wir sie verteidigen müssen*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Franck, G. (2007). *Ökonomie der Aufmerksamkeit*. München: Dt. Taschenbuch-Verl. (Erstausgabe: 1998)
- Fricke, E. (2014). Das Verhältnis von Privatheit und Öffentlichkeit. Die Boulevardmedien zwischen rechtlicher Verantwortung und verführerischem Kommerz. *Communicatio Socialis*, 47(2), 171–183.
- Habermas, J. (2001). *Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luther, M. (1983/1540). Ein kurzer Trostzettel für die Christen, dass sie sich im Gebet nicht beirren lassen. In Ders., *Luther Deutsch. Die Werke Martin Luthers in neuer Auswahl für die Gegenwart*. 3. durchges. Aufl. Stuttgart 1983, 203–204.
- Pirner, M. L. (2015). Religion und öffentliche Vernunft. Impulse aus der Diskussion um die Grundlagen liberaler Gesellschaften für eine Öffentliche Religionspädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 67(4), 310–318.
- Pirner, M. L. (2017a, in Vorber.). Art. Menschenrechtspädagogik. *Wissenschaftlich-religionspädagogisches Lexikon*: www.wirelex.de.
- Pirner, M. L. (2017b, im Druck). Religionspädagogische Perspektiven zur Menschenrechtsbildung. *Jahrbuch für Religionspädagogik (JRP)*, Bd. 33.
- Rawls, J. (2005). *Political Liberalism. Expanded Edition*. New York: Columbia University Press (erste Aufl. 1993).
- Thomas, G. (2003). Umkämpfte Aufmerksamkeit. Medienethische Erwägungen zu einer knappen kulturellen Ressource“. *Zeitschrift für evangelische Ethik*, 47, 89-104.
- Tödt, H. E. (1977). Versuch zu einer Theorie ethischer Urteilsfindung. *Zeitschrift für evangelische Ethik*, 22, 181-187.
- Zillien, N., & Haufs-Brusberg, M. (2014). *Wissensluft und Digital Divide*. Baden-Baden: Nomos.



Prof. Dr. Manfred Pirner ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Evangelischen Religionsunterrichts an der Universität Erlangen-Nürnberg und Mitglied im Beirat des *entwurf*.



Ein evangelischer Blick auf Medienbildung im Ethikunterricht

MICHAEL BEISEL |

Das Fach Ethik baut im neuen Bildungsplan Baden-Württembergs 2016 die Medienbildung deutlich aus. Nachfolgender Beitrag erlaubt einen Vergleich zwischen dem Bildungsplans des Ethik- und des Religionsunterrichts im Hinblick auf Medienbildung.

Ausführlicher als in Evang. Religionslehre ist im Ethikunterricht Medienbildung als „Beschäftigung und kritische Auseinandersetzung mit Medien im Hinblick auf ethische Fragen und Probleme explizit thematisiert“¹. Das Fach ist sich der Medien schon als seinem „Bezugsmaterial“ bewusst. Dabei werden „Zeitschriften, Internet, Filme, Bücher, Comics“ berücksichtigt (also ein erweiterter Medienbegriff). Sie binden als Lernen mit Medien

„immer schon“ in den Erwerb von „Handlungskompetenz“ ein. Untersucht man den Ethik-Bildungsplan nach Medienbildungsfeldern², steht „Medien analysieren und bewerten“ und „Mediengesellschaft verstehen und reflektieren“ im Vordergrund – das liegt für das Fach nahe. Es beginnt erst ab Kl. 7 und ist dennoch im Interesse der Leitperspektive Medienbildung schon spiralcurricular angelegt³: Der in Kl. 7–9/7, 8 ausgeführte Themen-

bereich „Medien und Wirklichkeiten“ bei den inhaltsbezogenen Kompetenzen begegnet auch in Kl. 10/9–10 wieder verpflichtend⁴. Damit ist der Grund für nachhaltige Entwicklung von Medienkompetenz gelegt.

Medien: multiperspektivisch-konstruktivistische Zugangsweise

Mit der Bereichsüberschrift „Medien und Wirklichkeiten“ klingt eine multiperspektivische Annahme von Wirklichkeit an. Mit Medien zusammengebracht, ist sie womöglich sogar konstruktivistisch gemeint: Es gilt nicht mehr die eine natürlich vorgegebene Wirklichkeit, die der Verstand erkennen muss, indem er sich ihr annähert und sich bemüht, mit ihr in Einklang zu kommen. Sondern wir leben von vornherein in und mit verschiedenen Wirklichkeiten, je nach Betrachtungsweise. Und diese sind immer schon medienvermittelt.

Ethischer Beitrag zu schulischer Medienbildung: ausdrücklich, methodisch reflektiert und verbindlich

Als Beitrag der Praktischen Philosophie heißt das einschlägig ausgeführte Kompetenzbündel folgerichtig „Handeln in einer medial vermittelten Welt“⁵ (Kl. 7–9/7, 8), das den schulischen Auftrag der Medienbildung unterstützt. Sein Ziel „ethisch-moralischer Urteilsbildung in praktischer Absicht“ verfolgt der Bildungsplan wie auch in seinen anderen Bereichen mit methodisch typischen Grundstrukturen. Das wird in (auch im evang. Religionsunterricht bekannten und bewährten) Schritten deutlich⁶, die sich so den Teilkompetenzen zuordnen lassen:

- **„Problemfeststellung“:** „den Einfluss der Medien und der medialen Vernetzung ... untersuchen und bewerten“
- **„Verhaltensalternativen“:** „Chancen und Risiken der Mediennutzung herausarbeiten und einschätzen“
- **„Situationsanalyse“:** „Interessen und Bedürfnisse von Beteiligten und Betroffenen ... identifizieren“
- **„Normenprüfung“:** „die Relevanz rechtlicher Bestimmungen für den Umgang mit Medien ... aufzeigen und begründen“
- **„Ethischer Urteilsentscheid“:** „Handlungsmöglichkeiten für einen verantwortlichen und selbstbestimmten Umgang mit Medien darstellen und bewerten“.

– „Freiheit“, „Gerechtigkeit“ und „Verantwortung“ – „zentrale Werte unserer Gesellschaft“ sind nach Überzeugung des Bildungsplanes Ethik für die in ihm enthaltenen Kompetenzen „richtungsweisend“⁷. In ihrer Orientierung am autonom handelnden Subjekt, am zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Wert der Gerechtigkeit und an der „Verantwortung für die eigenen ethischen-moralischen Überzeugungen und Handlungen“ prägen sie den Zugang des Faches auch zur Medienbildung.

Evangelische Religionslehre im Vergleich: Anlässe zur Medienbildung im Bildungsplan

Explizit werden Bezüge zur Medienbildung seltener genannt als in Ethik. Es ging bei Medien bisher auch eher um eine ästhetische Auseinandersetzung – in den Leitgedanken des neuen Bildungsplanes aus den übergeordneten Kompetenzen des alten Bildungsplanes fortgeschrieben: wo 2004 „die ästhetische Kompetenz, Wirklichkeit sensibel wahrzunehmen ... und selbst kreativ tätig zu werden (zum Beispiel in den Bereichen Musik, Bildende Kunst, Literatur)“⁸ gestärkt werden sollte, wurden 2016 „Spiel, Tanz, Film und digitale Medien“ ergänzt.

Religion bleibt eine Sache der „Vermittlung“ – an Medien kommt sie dabei aber nicht vorbei

Dabei legt der Bildungsplan Evang. Religionslehre Medienbildung inzwischen immerhin schon auch als vom facheigenen Unterrichtsgegenstand her geboten zwingend nahe. Denn „Religion wird personal und medial vermittelt“, heißt es in den Leitgedanken⁹. Zwischen „personal“ und „medial“ zu unterscheiden, kann in diesem Zusammenhang kaum einen anderen Sinn haben, als körperbetonte religiöse Begegnung vor medialer den Vorzug zu geben. Ein zu eng bestimmter Medienbegriff liegt dabei zugrunde: „Medium“ ist ja in einem weiteren Sinne alles Vermittelnde, also z. B. auch eine Person kann das sein. Die Religionslehrperson zum Beispiel kann sich als Medium verstehen. Wie werden im Vergleich zum Fach Ethik medienethische Erfordernisse eingelöst? Die vergleichsweise gehäufte explizite Nennung von Medien bei den *prozessbezogenen* Kompetenzen¹⁰ kann täuschen: gerade im Alter, in dem elternunabhängiges, peerorientiertes sich ausprobieren im Vordergrund steht, finden sich keine ausdrücklichen Bezüge zum Medienhandeln der Schüler*innen – bei „Urteilsfähigkeit“ und „Dialogfähigkeit“ fehlen sie.¹¹

„Online-Verhalten“: als medienethisches Signal verstehen und unterrichtlich aufgreifen

Bei *inhaltsbezogenen* Kompetenzen wird jugendliches Medienhandeln in Kl. 7–9 erstmalig explizit im Begriff „Online-Verhalten“, und zwar im Bereich „Welt und Verantwortung“ aufgegriffen: als eines von wählbaren Beispielen „(Möglichkeiten für einen christlich verantworteten Umgang mit) ethische(n) Herausforderungen“ [zu] „erläutern“ (Niveaus G bis E), und als einer der möglichen Fachbegriffe für das gesamte Kompetenzbündel. Konsequenz ist dort auch „Medienethik“ aufgeführt¹².

„Verhalten“ hat zunächst nur auf den ersten Blick für ethisch-moralische Betrachtung eine eingeschränkte Bedeutung¹³. Zur Kennzeichnung der Eigenart digitaler Kommunikation und Identität im Netz hat der Begriff Vorteile: Online-Kommunikation erzeugt Produkte, solche „Kommunikate“ (z. B. Posts, Bilder, Filme) haben wie *äußerlich beobachtbares Verhalten* eine „Außenfläche“ – nicht nur Jugendliche sind oft überrascht von Wirkungen ihres Medienhandelns, die nicht immer mit ihren Intentionen übereinstimmen müssen. Dazu kommt, dass solche Produkte im Unterschied zu face-to-face-Kommunikation aus ihrem Zusammenhang genommen und anders weiterverwendet werden können (*Dekontextualisierbarkeit*). Oder anders

gesagt: „Veröffentlichung“ als oft unterschätzte Begleiterscheinung digitaler Kommunikation und Identität im Netz fordert bei Jugendlichen weitreichendere ethisch-moralische Urteilsfähigkeit als bislang vorstellbar. Das trifft bei ihnen auf altersbedingte Interessenlagen, die die Attraktivität von ihnen genutzter Online-Instanzen (derzeit z. B. YouTube, WhatsApp) verstehen lässt: Wie wirke ich, wie kann ich mein Selbstbild gestalten? Aber auch: wie interagiere ich mit den anderen (Orientierung an Peers), welche Wirkungen kann ich damit erzeugen? Dabei ist gerade die Distanzierung zwischen „innen“ und „außen“, zwischen Empfinden und Produkt/Kommunikat spannend, was sie entdecken und sich erschließen wollen. Die Fähigkeit zur Antizipation von Handlungsfolgen wäre hier in ethischer Perspektive wirklich dringend zu entwickeln - damit kann auch der evangelische Religionsunterricht zur „Medienethik“ als Bestandteil von Medienbildung seiner Schüler*innen einen wichtigen Beitrag leisten.

Und so geht's: Folge Jesus nach und nutze dabei den „Werte-Navi fürs digitale Leben“

Selbst wenn für Evang. Religionsunterricht Gott das Geheimnis der Wirklichkeit bleibt, sieht er menschliches Handeln im geistvollen Mitwirken an seiner beständigen Schöpfung und damit unausweichlich Wirklichkeiten konstruierend. Gerade weil das hier für jugendliche Online-Lebenswelten relevante Folgen hat, ist wie auch im Fach Ethik ethisch-moralische Handlungskompetenz („Urteilsfähigkeit“) ein empfehlenswerter Beitrag zur Medienbildung. Der Religionsunterricht kann sich dabei auf die „Verfassung Jesu“, seine Bergpredigt und sein Handeln stützen. So wird im Bereich „Jesus Christus“ bei „aktuellen ... Beispielen für die Nachfolge Jesu Christi“ (3.2.5, TK 4 Niveaus G bis E, mögl. Bibeltext: Mt 5,1-12) als möglicher Fachbegriff noch einmal explizit „Online-Verhalten“ aufgeführt.

Mit „Ethik macht Klick: Werte-Navi fürs digitale Leben“ liegen bei klicksafe.de gratis downloadbare aktuelle Arbeitsmaterialien des Instituts für digitale Ethik an der Stuttgarter Hochschule für Medien vor, sie werden auch im vorliegenden Heft besprochen (Beitrag von Manfred Pirner). Der evangelische Religionsunterricht findet dort für die auch in seinem Fach zu fördernden Schüler*innenkompetenzen unter anderem in den Abschnitten „Verletzendes Online-Verhalten“ und „Mediale Frauen- und Männerbilder“ eine Fundgrube von Anregungen.

Literatur

- 1 Bildungsplan Ethik Sekundarstufe I/Gymnasium (im Folgenden =BP 2016 Eth. Sek.I/Gy), S. 7/8. Evang. Religionslehre (im Folgenden=BP 2016 Ev.Rel. Sek.I/Gy), Endfassung, Stand: 23.03.2016, hg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Stuttgart 2016.
- 2 Nach dem 2015 aktualisierten „Kompetenzorientierten Konzept für die schulische Medienbildung“ der Länderkonferenz Medienbildung größte Nähe zum „Kompetenzbereich: Mediengesellschaft verstehen und reflektieren“ feststellbar (LKM-Positionspapier, S. 14)
- 3 Als altersgemäße entwicklungspsycholog.-fachliche „Kompetenzprogression“ gekennzeichnet BP 2016 Eth. Sek.I/Gy S. 6/7
- 4 BP 2016 Eth. Sek.I/Gy S.41/32: 3.2.3, wieder neben „Mensch und Natur“ und „Glauben und Ethos“, aber ohne „Ich und Andere“, „Konflikte und Gewalt“, „Armut und Reichtum“ nun neu zusammen mit „Lebensaufgaben und Selbstbestimmung“ und „Konfliktregelung und Toleranz“. In Kl. 10 statt „Handeln“:

„Werte und Normen in der medial vermittelten Welt“, was nicht nur eine wesentliche altersangemessene Begriffsunterscheidung ethischer Schuldisziplin (Unterscheidung Werte / Normen), sondern konsequent bei der oben genannten zu Medien anschlussfähigen konstruktivistisch ausgelegten erkenntnistheoretischen Grundentscheidung bleibt. „...medial vermittelte Zugänge zur Welt untersuchen und Auswirkungen der medial geprägten und konstruierten Welt auf die Einzelne und den Einzelnen und die Gesellschaft erläutern und diskutieren. [...] die ethisch-moralische Dimension medialer Formate herausarbeiten und diese ... beurteilen“ lautet die einschlägige Hauptkompetenz, mit der 16-Jährige die Schule nach Sek. I verlassen können.

- 5 BP 2016 Eth. Sek.I/Gy S. 22f./21.
- 6 Tödt, H.-E.: „Sechs Schritte oder Sachmomente des ethischen Urteils“, S. 83 in: ders., Versuch zu einer Theorie ethischer Urteilsfindung, ZEE, Jg.21/1977, Gütersloh, S. 80–93. Ausgebaut in: ders., Perspektiven theologischer Ethik, München 1988. Im Folgenden sind die Schritte daraus unterstrichen. Vgl. „Modelle ethischer Urteilsbildung“. BP 2016 Ev.Rel. Sek.I/Gy, S. 11
- 7 BP 2016 Eth. Sek.I/Gy S.5/6, siehe dort auch Überblicksgrafik S.8/9.
- 8 Bildungsplan Baden-Württemberg Evang. Religionslehre 2004, z. B. Gymnasium S. 26, vgl. BP 2016 Ev.Rel. Sek. I/Gy S. 5
- 9 BP 2016 Ev. Rel. Sek. I/Gy, S. 9/7
- 10 BP 2016 Ev. Rel. Sek. I/Gy, S. 9–13/10–13 bei „Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit“: „Rezeption religiöser Motive in Medien“ zu „erkennen“, bei „Deutungsfähigkeit“: „religiöse Motive und Elemente in medialen Ausdrucksformen“ zu „deuten“ und bei „Gestaltungsfähigkeit“: „religiös bedeutsame Inhalte und Standpunkte medial und adressatenbezogen“ zu „präsentieren“ – gemeint ist wohl nicht öffentlich, sondern im Rahmen der Lerngruppe oder allenfalls in der Schulöffentlichkeit.
- 11 „Nachrichten verschicken und bekommen“ war bei 12–19-Jährigen mit 94 % die mit Abstand meistgenutzte Funktion ihres Smartphones, Instant-Messenger waren danach mit 91 % die mit Abstand meistgenutzten Programme – „Dialogfähigkeit“. 26 % kennen Videoclips sexuellen Inhalts zumindest bei Bekannten, die per Smartphone verschickt wurden, 43 % spielen besonders brutale/gewalthaltige digitale Spiele – „Urteilsfähigkeit“. JIM-Studie 2015, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, S. 45, 48–50, 51. Angesichts jugendlicher Mediennutzungsgewohnheiten kennt man im Bildungsplan immerhin „eine wichtige Rolle“ von Medien „in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen“. So „unterstützt“ der Religionsunterricht gemäß der jüngsten einschlägigen EKD-Kundgebung (2014: „Digitale Kommunikation des Evangeliums“) „einen verantwortungsvollen Umgang mit Medien“.
- 12 BP 2016 Ev. Rel. Sek I, S. 29
- 13 „Verhaltensforschung“ kann man auch bei Tieren betreiben, biologische „Ethologie“ muss sich nicht auf sprachliche Äußerungen gründen und will herkömmlich Denkprozesse nur indirekt erschließen – wichtig wäre hier nach allein das Beobachtbare. Berühmt geworden ist Skinners Black-Box-Modell, bei dem innere Regungen oder Beweggründe ausdrücklich außen vorgelesen wurden und nur Reiz (Input) und Reaktion (Output) zählen. Das dahinter stehende behavioristische Menschenbild und Erkenntnismodell kann natürlich für den Evang. Religionsunterricht nicht ausreichen.
- 14 BP 2016 Ev. Rel. Sek.I, 7–9, S. 27: „Selbstwahrnehmung, Selbstdarstellung und Fremdwahrnehmung anhand von Beispielen (medial vermittelte Idealvorstellungen[...])vergleichen (G)/untersuchen (M)/überprüfen (E)“, Kl. 10, S.38: „sich mit Ausprägungen von Liebe, Partnerschaft und Sexualität (z. B. in ... medialer Darstellung) auseinandersetzen“ (Niveaus G bis E).



Michael Beisel ist Studienleiter für Medienpädagogik /-didaktik am Religionspädagogischen Institut der Evang. Landeskirche in Baden und pädagogischer Referent am Landesmedienzentrum Baden-Württemberg (Evang. Religionslehre). E-Mail: michael.beisel@ekiba.de; beisel@lmz-bw.de