
Jahrbuch Medienpädagogik 19: Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Kommunikation und Konsens. Herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs und Karsten D. Wolf

Digitalität, Ethik und Bildung

Ein Narratives Review zur Systematisierung eines internationalen Forschungsfeldes

Michaela Kramer¹ , Svenja Bedenlier²  und Rudolf Kammerl² 

¹ Universität zu Köln

² Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Zusammenfassung

Ethische Fragestellungen und Begründungsversuche sind seit Beginn zentraler Bestandteil des medienpädagogischen Diskurses. Deren aktuelle Brisanz offenbart sich in der Notwendigkeit eines ethischen Bezugsrahmens unter den Bedingungen der Digitalität. Damit zusammenhängende Phänomene wie Hate Speech oder Deep Fake werden national wie international zahlreich erforscht. Dabei bleibt jedoch unscharf, auf welchen normativen Rahmen rekurriert wird und auf welche Weise dabei moralische Aspekte reflektiert werden. Vor dem Hintergrund der Unübersichtlichkeit des gegenwärtigen Diskurses, der Divergenz der erforschten Phänomene und eingenommenen Perspektiven sowie der kulturellen Heterogenität internationaler Beiträge schlagen wir in diesem Beitrag eine heuristische Systematisierung zur Bedeutung ethischer Dimensionen in medienpädagogischen Handlungsfeldern vor. Anhand eines narrativen Literaturreviews sichten wir empirische Studien im skizzierten Forschungsfeld und verorten diese anschliessend in einer entwickelten Heuristik, die die drei Dimensionen Kommunikationsebene, Sozialstrukturebene und Agency umfasst. Auf diese Weise möchten wir am Ende des Beitrags auf Schwerpunkte, implizites Wissen und musterhafte Argumentationen hinweisen, die Anknüpfungspunkte für weitere Forschung und Theoriebildung bieten.



Digitality, Ethics and Education. A Narrative Review for Systematization of an International Field of Research

Abstract

Ethical questions and rationales have been central to the media pedagogical discourse since its inception. As a currently pressing issue, they reveal the necessity of an ethical frame of reference to operate under the conditions of digitality. Related phenomena such as hate speech or deep fake are frequently researched nationally and internationally. Still, the adopted normative frame and the manner in which moral issues are being reflected upon remain blurred. Against the background of the fuzziness of the current discourse, the divergence of the researched phenomena, the assumed perspectives as well as the cultural heterogeneity of international contributions, we propose a heuristic systematization of the importance of ethical dimensions in media pedagogical domains. Drawing on a narrative review of the literature, we screen empirical studies in the delineated research area and subsequently place them within a developed heuristic, encompassing the three dimensions communication, social structure and agency. Resulting from this approach, we aim at deriving focal topics, implicit knowledge and exemplary lines of argumentation that constitute starting points for further research and theory building.

1. Hinführung: Traditionen und Aktualitäten ethischer Fragestellungen in der Medienpädagogik

Ethische Fragestellungen und Begründungsversuche sind seit jeher zentrale Bestandteile pädagogischer Diskurse über Medien. Einige dieser Traditionslinien werden im Folgenden beschrieben, um überleitend die aktuelle Brisanz des Diskurses und die Zielsetzungen dieses Beitrags aufzeigen zu können.

1.1 *Bewahrpädagogische Strömungen*

In historischer Perspektive lassen sich für bewahrpädagogische Strömungen mit ihrem Bestreben, Kinder und Jugendliche vor jeweils neuen Medienentwicklungen zu schützen, verschiedene Phasen und Ausprägungen ausmachen: Rousseaus allgemeine Buchkritik im 18. Jahrhundert, die Rede von Schund beim Aufkommen von Unterhaltungsliteratur im 19. Jahrhundert, der so genannte Schundkampf gegen den Film aus den Reihen des Hamburger Bildungsbürgertums im frühen 20. Jahrhundert oder auch die Bezeichnung des Fernsehens als geheimer Miterzieher im späten 20. Jahrhundert (s. ausführlich Moser 2019, 49ff.). In Bezug auf digitale Medien besteht die zentrale Kritik inzwischen nicht mehr aus der Postulierung einer «Bedrohung der kulturellen Ordnung (...), die wesentlich durch die bürgerliche Familie als Kern getragen wurde» (ebd., 63). Statt auf einen mehrheitsfähigen bürgerlich-konservativen Wertehorizont rekurrieren zu können, stehen in der werteppluralen Gesellschaft vielmehr die möglichen Gefährdungen der psychischen Gesundheit des Menschen durch eine frühe und zeitlich intensive Beschäftigung mit digitalen Medien (ebd.) sowie die Gefahren für die demokratische Grundordnung an sich im Fokus. Die Entwicklung des bewahrpädagogischen Wertediskurses ist also nicht losgelöst von gesellschaftlichen und historischen Kontexten zu verstehen.

1.2 *Aufklärung, Bildung und handlungsorientierte Medienpädagogik*

Während das bürgerlich-konservative Milieu den vermeintlich negativen Medieneinflüssen eine Moralerziehung entgegensetzt, die an den jeweils tradierten Normen, Werten und Regeln der besser gestellten Gesellschaftsmilieus ausgerichtet ist, setzt die Aufklärung und ihre Bildungstheorie auf ein methodisches Nachdenken über das richtige Handeln und seine Begründung – also auf ethische Begründungsmuster und Ausrichtungen einer moralischen Bildung. Analog zu Kants Differenzierung zwischen praktischer, theoretischer und ästhetischer Vernunft können Moral, Vernunft und Ästhetik als Hauptdimensionen von Bildung ausgewiesen werden. Das gebildete, emanzipierte Subjekt ist also zugleich das moralische Subjekt, da es nicht nur moralische Normen und Prinzipien mithilfe seines Verstandes

kritisch reflektiert, sondern sich selbst aus Einsicht heraus freiwillig an (universalistischen) ethischen Prinzipien bindet. Der selbstständige Gebrauch des eigenen Verstandes ist – im Sinne von Aufklärung – nicht nur notwendige Bedingung für den Ausgang aus der Unmündigkeit, sondern Garant für ein höheres moralisches Urteilsniveau und ethisch begründetes Handeln. Tatsächlich war und ist aber der empirische Nachweis dieses Emanzipationspotenzials nicht gelungen. So bleibt der Verdacht, dass stattdessen unter den Fahnen einer unspezifischen Bildungsrhetorik eine Anpassung an das Wertesystem des sogenannten Bildungsbürgertums im Vordergrund steht – im Sinne Adornos (1959) eine Halbbildung. Im digitalen Zeitalter haben sich die Bedingungen kritischer Urteilsfähigkeit gewandelt, sodass inzwischen nach einer Digitalen Aufklärung (Leineweber 2021) gefragt wird. Vor dem Hintergrund der ambivalenten Bedeutung der Digitalität (unterstützende Funktion für den Menschen vs. eingeschränkte Hoheit über Entscheidungsprozesse) bleibt zu fragen,

«wie Subjekte im Horizont einer zunehmenden Durchdringung ihrer Lebensbereiche mit digitalen Daten auch zukünftig den Mut aufbringen können, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen» (ebd., 126).

Hinweise auf die Nichtausschöpfung des Emanzipationspotenzials gibt es dabei viele: Zum einen hat – bezogen auf Deutschland – das Bildungssystem bislang keinen nennenswerten Beitrag zur Kultivierung der digitalen Welt hervorgebracht. Der mediale Habitus der Lehrpersonen orientiert sich noch immer an der Buchkultur und erwartet dies auch von den Schüler:innen, die einen Grossteil ihrer Freizeit mit den Angeboten der Internetökonomie verbringen. Statt der Emanzipation des Subjekts rücken Subjektivierung, Normalisierung und die alltägliche Herstellung sozialer Ordnungen in den Mittelpunkt der qualitativen Bildungsforschung. In dieser Traditionslinie ist die Entwicklung der handlungsorientierten Medienpädagogik und ihrer Kritik zu sehen. Diese adressierte von Beginn an Theorien der Partizipation und Emanzipation des Subjekts, welche normativen Vorstellungen eines allgemein legitimierbaren ‚Sollens‘ stets inhärent sind. Dabei wird implizit oder explizit auf Subjektkonzeptionen der Aufklärung zurückgegriffen, zumeist ohne dass eine Auseinandersetzung

mit deren Kritik erfolgt. Kritisiert wird, dass mit einer strukturkonservativen Subjektkonzeption vergeblich versucht werde, Antworten auf die informations- und kommunikationstechnologischen Herausforderungen der Zukunft zu geben (Leschke 2016).

1.3 Medienkritik – disziplinar und interdisziplinär

Die theoretische Fundierung des Ethischen in Bezug auf Kommunikation und Medien findet sich bereits in den frühen Schriften Dieter Baackes. So entwarf dieser in seiner Habilitationsschrift (Baacke 1973) aufbauend auf Habermas eine metakommunikative Diskursethik, die Vorstellungen von Freiheit und Emanzipation nachdrücklich einbezieht (Barberi 2020). Dass Baackes Medienpädagogik durch diese Anschlüsse an die Kritische Theorie «auf einem Fundament kritischer Gesellschaftstheorien» (Dander 2017, 105) aufsetzt, wird in der ersten der vier Dimensionen des Bielefelder Medienkompetenzmodells augenscheinlich: der *Medienkritik*. Diese sieht Baacke als dreigliedrig:

1. *Analytisch* sollten problematische gesellschaftliche Prozesse (z. B. Konzentrationsbewegungen) angemessen erfasst werden können.
2. *Reflexiv* sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anzuwenden.
3. *Ethisch* schliesslich ist die Dimension, die analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet abstimmt und definiert. (Baacke 1996, 120, Herv, i.O.)

Mit dem Fokus auf Medienkritik, die somit auch die ethische Dimension in der sozialen Verantwortung bzw. Verantwortlichkeit im Medienhandeln umfasst, liegen inzwischen im deutschsprachigen Raum theoretische (bspw. Dander 2017; Niesyto 2020) wie auch einige wenige empirische Arbeiten (bspw. Ganguin 2004; Schiefner-Rohs 2012) vor. Während somit medienpädagogische Elemente der Medienethik quasi aus der Disziplin heraus entwickelt werden, nimmt eine andere Argumentationsfigur ihren Ausgang im *interdisziplinären Diskurs* um angewandte Ethiken als Teil der praktischen Philosophie (bspw. Rath 2017). So werden im Sinne der applied ethics (wie auch Medizinethik, Wirtschaftsethik usw.) allgemeine ethische

Prinzipien – also Legitimationsmuster, «die durch Logik und vernünftige, verallgemeinerungsfähige Argumentationsregeln zu begründen sind» (Rath 2017, 241) – auf ein spezifisches Handlungsfeld mit seinen Gegebenheiten, individuellen und sozialen Bedingungen, Spielräumen und praktischen Dilemmata bezogen (Rath 2017, 241). In gängigen Medienethiken, wie sie ursprünglich aus dem Bereich der Journalismusausbildung stammen, werden die drei Verantwortungsebenen der Produktion, Distribution/Vermittlung und Rezeption/Nutzung differenziert (bspw. Wunden 1999). Nun ist es keine neue Erkenntnis, dass sich im Zuge des fortschreitenden Metaprozesses der tiefgreifenden Mediatisierung (Hepp 2020) die Strukturen der Öffentlichkeit gewandelt haben. Konnte man zu Zeiten der Massenmedien diese Trennung in Produzierende, Distribuierende und Rezipierende vornehmen, so ist es inzwischen mit der Omnipräsenz von Online-Intermediären wie Twitter, Instagram, Facebook oder TikTok – also Diensten, die durch Aggregation, Selektion und öffentliche Präsentation Aufmerksamkeit für eigene oder Inhalte Dritter erzeugen – für alle Produser (Bruns 2008) möglich, mit eigenen Inhalten grosse Öffentlichkeiten zu erreichen (Schmidt et al. 2017). Hierin zeigt sich eine aktuelle Herausforderung für die Betrachtung ethischer Verantwortungsverteilung im Internet. In jüngerer Zeit haben zudem neue technologische Möglichkeiten wie die sogenannte Künstliche Intelligenz die Befassung mit einer Digitalen Ethik (Grimm, Keber, und Zöllner 2021) bzw. einem Digitalen Humanismus (Nida-Rümelin und Weidenfeld 2020; Barberi et al. 2021) und den Kinderrechten (UN Committee on the Rights of the Child 2021) neu beflügelt.

1.4 Aktuelle Fragen und Zielsetzung des Beitrags

Wie entstehen im Kontext des digitalen Wandels normative Ordnungen, die Orientierung bieten? Wer trägt in welcher Weise Verantwortung für die Realisierung ethisch legitimer Prinzipien im Digitalen? Inwiefern kann noch sinnvoll eine strikte Trennung von Entitäten vorgenommen werden? Es lassen sich zahlreiche Phänomene aufzählen, die verdeutlichen, dass eine Beschäftigung mit diesen Fragen aktuell drängt: Hate Speech, Fake News, Diskriminierung durch Künstliche Intelligenz, Sharenting und Kinderinfluencing sind nur einige davon. Während zu diesen riskanten bis

unrechten Medienpraktiken, die in besonderer Weise auf die Notwendigkeit eines ethischen Bezugsrahmens verweisen, national wie international Studien in grosser Zahl vorliegen, bleibt doch unscharf, auf welchen normativen Rahmen dabei Bezug genommen wird und auch, auf welche Weise dabei normative Setzungen und moralische Positionierungen ethisch reflektiert werden. Während Normen Orientierungspunkte in der sozialen Welt bieten und Aussagen ermöglichen sollen, ob etwas (normativ) richtig oder falsch, sozial angemessen oder unangemessen ist, wird ihre Orientierungsfunktion für die wissenschaftliche Suche nach Erkenntnis und Wahrheit verneint. Im sozialwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs besteht weitgehend Einigkeit, dass seit der Moderne ein Rekurs auf transzendent gegebene Ordnungen (Gottes, der Natur, des Kosmos usw.) nicht mehr als theoretische Legitimation dienen kann, und dass letztlich aus formallogischer Perspektive jede Form rationaler Begründung im Münchhausen-Trilemma endet: Soll versucht werden, die Begründung einer normativen Aussage mittels logischer Folgerungen durch die Rückführung auf (sichere) Begründungen abzusichern, müssten konsequenterweise auch diese Aussagen, auf die man rückgreifen will, begründet werden. Daraus ergibt sich die Wahl zwischen drei inakzeptablen Alternativen:

1. einem infiniten Regress, der durch die Notwendigkeit gegeben erscheint, in der Suche nach Gründen immer weiter zurückzugehen, der aber praktisch nicht durchzuführen ist und daher keine sichere Grundlage liefert.
2. einem logischen Zirkel in der Deduktion, der dadurch entsteht, dass man im Begründungsverfahren auf Aussagen zurückgreift, die vorher schon als begründungsbedürftig aufgetreten waren und ebenfalls zu keiner sicheren Grundlage führt; und schliesslich:
3. einem Abbruch des Verfahrens an einem bestimmten Punkt, der zwar prinzipiell durchführbar erscheint, aber eine willkürliche Suspendierung des Prinzips der zureichenden Begründung involvieren würde. (Albert 1991, 15)

In formallogischer Hinsicht weisen letztlich alle Begründungsformen der normativen Positionierung Probleme auf, wenn auch auf unterschiedlichen Ebenen. Gleichzeitig ist aber die Praxis der Normerzeugung und -durchsetzung weitgehend losgelöst von begründungslogischen Fragen und stattdessen von einer Vielfalt von Normen geprägt. Erziehungswissenschaft – und damit auch die Medienpädagogik – ist als Teil gesellschaftlicher Praxis vielfältig mit dieser Pluralität konfrontiert (Meseth et al. 2019).

Vor dem Hintergrund sind es die Unübersichtlichkeit des gegenwärtigen Diskurses, die Divergenz der erforschten Phänomene und eingenommenen Perspektiven sowie die zu vermutende Heterogenität internationaler Beiträge, die uns dazu veranlassen, in diesem Beitrag eine Systematisierung des empirischen Diskursfeldes vorzuschlagen. Hierzu werden zunächst drei heuristische Dimensionen theoriegeleitet entwickelt, die einen dreidimensionalen Raum aufspannen. Wir ziehen dabei das Bild des Würfels zur Imagination unserer Systematik heran. Anschliessend werden anhand eines Literaturreviews empirische Studien im skizzierten Forschungsfeld gesichtet und im Würfel verortet. Auf diese Weise möchten wir am Ende des Beitrags auf Schwerpunkte, blinde Flecken, implizites Wissen und musterhafte Argumentationen hinweisen, die Anknüpfungspunkte für weitere Forschung und Theoriebildung bieten.

2. Der Würfel: Drei heuristische Dimensionen zum Aufspannen eines Diskursraums

Die folgenden drei Dimensionen eignen sich aus unserer Sicht, um den empirischen Diskursraum zum Verhältnis von (digitalem) Medienhandeln, Bildungs-, Lern-, Erziehungs- und Sozialisationsaspekten und Ethik in zentralen Kategorien abzubilden. So ist unser Vorschlag, (a) die Ebene der Kommunikation, (b) die sozialstrukturelle Analyseebene und (c) die angenommene Agency als Grundlage zur Systematisierung des Diskurses heranzuziehen. Diese Dimensionen leiten wir in den folgenden Ausführungen einerseits theoretisch her und konkretisieren sie andererseits mit dem Ziel, sie zur Kodierung internationaler Forschungsbeiträge nutzen zu können. Dies wird in eine Heuristik münden, die wir am Ende dieses Kapitels anhand eines Forschungswürfels visuell zur Darstellung bringen.

2.1 Dimension 1: Ebenen der Kommunikation

In einem aktuellen Beitrag befasst sich Alessandro Barberi (2020) mit ethischen Begründungen und Reflexionen kommunikativer Praktiken. Dabei unterscheidet er mit Baacke die Ethik der Psychoanalyse, die Ethik des Sprachspiels und die Ethik des Diskurses. Gegenstand dieser ethischen Betrachtung ist Kommunikation auf drei Ebenen. Für unsere Heuristik greifen wir diese Dreiteilung in der ersten Dimension Kommunikation auf und beziehen uns – wie auch Barberi (2020) – auf Baacke (1973) sowie auf die Darstellung zur Theorie kommunikativen Handelns von Habermas (1981).

Die erste Ebene befragt **strukturelle Bedingungen** von Kommunikation¹ im Kontext von Digitalität, die kommunikativen Strukturen einer zunehmend mediatisierten Gesellschaft. Die psychischen und sozialen Lebens- und Lernvoraussetzungen als Bedingung der Befähigung zu selbstbestimmter Kommunikation werden dabei fokussiert. Dabei beziehen sich Baacke und Habermas zu Fragen der gelungenen bzw. gestörten Kommunikation auf die Beiträge der Psychoanalyse und der Frankfurter Schule aus dieser Zeit. Die Auseinandersetzung mit der ideologischen Indoktrination und psychischen Störungen aufgrund repressiver Kindheitserfahrungen, die diese begünstigen, spiegelten sich damals beispielsweise in den Studien zum autoritären Charakter von Erich Fromm. Die ethische Dimension der Psychoanalyse besteht also darin, diese strukturellen Störungen und psychischen Folgen, die einer gelungenen Kommunikation entgegenstehen, offenzulegen und therapeutischen Diskursen zuzuführen. Forschungsbeiträge, die sich mit den strukturellen Voraussetzungen einer Ethik der Kommunikation befassen, ordnen wir in unserem Schema hier ein. In unserem Theorieverständnis schliesst das etwa die gesellschaftliche Medienumgebung, das Medienensemble einer sozialen Organisationseinheit oder das Medienrepertoire eines Individuums ein.

1 Im theoretischen Anschluss an die genannten Schriften nutzen wir an dieser Stelle den Kommunikationsbegriff; wenngleich auch von Intersubjektivität die Rede sein könnte. Kommunikatives Handeln wird hierbei verstanden als «die Interaktion von mindestens zwei sprach- und handlungsfähigen Subjekten, die (sei es mit verbalen oder extraverbalen Mitteln) eine interpersonale Beziehung eingehen. Die Akteure suchen eine Verständigung über die Handlungssituation, um ihre Handlungspläne und damit ihre Handlungen einvernehmlich zu koordinieren» (Habermas 1981, 128).

Die zweite Ebene fokussiert die **regelgeleiteten Medienpraktiken** und fragt nach den Alltagsregeln, moralischen und rechtlichen Prinzipien, die der Kommunikation zugrunde liegen. Auch Baacke und in der aktuellen Darstellung Barberi befragen mit der Ethik des Sprachspiels die Regeln der Kommunikation, die eine Verständigung erst ermöglichen. Habermas stellt in seiner Systematik die Geltungsansprüche: Wahrheitsanspruch, Angemessenheit und Authentizität in den Vordergrund, auf die sich konstative, regulative und expressiv/repräsentative Sprechakte beziehen. Die Forschungsbeiträge, die sich mit den Fragen einer regelkonformen Kommunikation befassen oder mit Phänomenen, die gegen geltende Regeln verstossen, ordnen wir in unserer Systematik auf dieser Ebene ein, vor allem dann, wenn die Voraussetzungen der Kommunikation einerseits oder die Angemessenheit der Regeln andererseits nicht weiter metakommunikativ verhandelt werden.

Letzteres steht bei Studien im Zentrum, die sich auf der dritten Ebene verorten lassen. Die **ethische Reflexion** der Regeln und Prinzipien der Medienkommunikation werden in diesen Beiträgen hinterfragt. Dies entspricht nach dem theoretischen Rahmen von Habermas der Rationalität der Kommunikation. Wird dem Anspruch der Verständigung gefolgt? Erkennen Alter und Ego dieselben Regeln der Kommunikation an oder muss dies erst in Meta-Kommunikation verhandelt werden? Baacke und Habermas waren insofern übereinstimmend, dass die Diskursethik als eine Art Meta-Ethik ein Weg sein könnte, die Regeln und Geltungsansprüche von Kommunikation zu verhandeln bzw. ihre kommunikative Rationalität einzufordern. Entsprechend sollen auf dieser Ebene Beiträge eingeordnet werden, welche die Regeln und Prinzipien der kommunikativen Praktiken der mediatisierten Gesellschaft ethisch zu begründen versuchen bzw. ethisch-reflexiv diskutieren. Auch wenn die Ethik des Diskurses den Anspruch hat, universalistischen moralischen Prinzipien zu folgen, ist diese selbstverständlich selbst geprägt von ihrem historisch-kulturellem Kontext. Deshalb ist auch diese Ebene zunächst nur als Beschreibungsmerkmal für entsprechend vorfindbare Merkmale zu verstehen.

2.2 Dimension 2: Sozialstrukturelle Analyseebenen

In der zweiten Dimension greifen wir die drei Analyseebenen auf, wie sie sich in den Sozial- und Kulturwissenschaften zur groben Einteilung von Sozialstrukturen etabliert haben. Auf der Makroebene werden ganze Systeme untersucht, auf der Mesoebene Teile dieser Systeme und auf der Mikroebene Handlungen von einzelnen Akteur:innen bzw. auch Beziehungen zwischen ihnen (Schubert und Klein 2018). Auf jeder dieser Ebenen der Gesellschaft stellen sich ethische Fragen im Medien(bildungs)zusammenhang unterschiedlich: Auf der **Makroebene** stehen Staaten, politische Systeme und Regierungen im Fokus, denen sich ein Wertekonflikt zwischen Sicherheit und Privatheit bzw. Freiheit der Bürger:innen als zentrales ethisches Spannungsverhältnis darstellt. So kann es bspw. um den Einsatz von Überwachungssystemen oder konkret von Gesichtserkennungssoftware gehen und dessen ethische Legitimation oder um die Frage, inwiefern das Verhältnis zwischen der Internetökonomie und dem Bildungssystem zu regulieren ist. Eine besondere Rolle kommt hier der rechtlichen Perspektive zu, indem die Bedeutung gesetzlicher Regulierungen im Medien- und vor allem auch Bildungsbereich sowie deren Umsetzung zur Konstituierung normativer Ordnungen (Kettemann 2020) beiträgt. Auf der **Mesoebene** wird sich mit sozialen Teilsystemen und Organisationen befasst. In erziehungswissenschaftlicher Perspektive stehen die Bildungsinstitutionen Schule und Hochschule im Fokus, in denen sich ethische Fragen unter anderem hinsichtlich der fortschreitenden Datafizierung von Lernen, des Einsatzes von Learning Analytics (Slade und Tait 2019; Slade und Prinsloo 2013) oder Künstlicher Intelligenz in formalen Bildungskontexten (Holmes et al. 2021; Popenici und Kerr 2017) stellen. Aber auch die Handlungsmacht von grossen Medienkonzernen oder die Gestaltungsmöglichkeiten von Medien-Start-Ups im Sinne von Ethik als Wettbewerbsvorteil (Grimm, Keber, und Müller 2021) fallen unter diesen Bereich, sofern sie die Bedeutung für Bildung reflektieren. Auf der **Mikroebene** sind es schliesslich die Individuen, die im Zentrum stehen; also einerseits diejenigen, deren Medienpraxis beforcht und auf ethische Fragen bezogen wird, andererseits solche Akteur:innen, die durch pädagogische oder erzieherische Massnahmen eine Förderung medienkritischer Kompetenzen Heranwachsender anstreben. Moralische Dilemmata stellen Kinder und Jugendliche in ihrem

alltäglichen Medienhandeln vor die Herausforderung, ihre eigenen Werte zu definieren und Risiken im Medienhandeln einzuschätzen (Kammerl, Hauenschild, und Schwedler 2015). Aufgrund der zunehmenden Pluralisierung von Werten in der Gesellschaft kann sich immer weniger auf einen vorgegebenen Wertekanon bezogen werden. Daher geht es auf dieser Ebene auch darum, wie Werte bspw. in der Familie, der Peergroup oder der Online-Community ausgehandelt werden. In welche Unterkategorie unseres Schemas wir die Forschungsbeiträge einordnen, hängt davon ab, als was die Erforschten in der jeweiligen Studie konzipiert werden. Leitend ist dabei die folgende Frage: Werden die empirisch befragten, interviewten oder beobachteten Personen, Gruppen oder analysierten Dokumente adressiert als Repräsentant:innen eines gesamten Gesellschaftssystems (Makroebene), als Mitglieder einer Organisation (Mesoebene) oder als individuelle Akteur:innen (Mikroebene)?

2.3 Dimension 3: Ebenen der Agency

Der Agency-Begriff bezeichnet eine Kraft oder Handlungsmacht. Mit ihm können Praktiken von Individuen, Gruppen oder Organisationen als eher aktiv oder passiv bzw. gesellschaftlich bedingt oder struktur- bzw. subjektzentriert theoretisch gefasst werden. Entgegen einer dichotomen Konzeption von Agency hat sich inzwischen eine Begriffsbedeutung entwickelt, die mit einem dezentrierten, dispositionalen Handlungs begriff die Trennung zwischen aktiv/kraftvoll und passiv/erleidend unterläuft (Roßler 2019). Dabei werden verschiedene Handlungs- und Aktionsmodi identifiziert. Auch in der medienpädagogischen Theorieentwicklung werden zunehmend praxistheoretische Perspektiven (Bettinger und Hugger 2020) und ein relationales Verständnis von Medienbildung (Bettinger und Jörissen 2021) als geteilter Konsens betrachtet. Dies zielt einerseits auf eine Abkehr von handlungstheoretischen und subjekttheoretischen Positionen, aber andererseits auch auf den Versuch, nicht zur strukturzentrierten Position und Determinismus zurückzufallen. Mit dem materialistic turn wird zudem Agency nicht nur auf menschliche Akteur:innen, sondern auch auf

heterogene nicht-menschliche Entitäten bezogen und deren Verwobenheit beispielsweise in der Akteur-Netzwerktheorie (Latour 2007) zum Ausdruck gebracht. Hieran schliesst sich die Frage an, welche Konsequenzen solch relational ausgerichtete Perspektiven der Soziomaterialität für die Auseinandersetzung mit Ethik – als Reflexion der Moral – haben. Dieser noch junge Diskurs weist in Richtung einer relationalen Ethik (Bettinger 2019). So stellt sich vor dem Hintergrund, dass das kritisch-reflexive Subjekt zunehmend infrage gestellt wird, immer weniger die Frage nach einem mehr oder weniger moralisch handelnden Individuum, sondern nach der

«Moralität (...) in Formen und Prozessen verteilter agency (d. h. als Form von Handlungsmacht, die nicht zwangsläufig personengebunden ist) (...) und worin die Möglichkeiten und Grenzen liegen, in diese einzugreifen, Positionen zu generieren, diese einzunehmen, bestehende Positionen zu affirmieren oder zu unterminieren» (Bettinger 2019, 136).

Für die Kategorisierung der Forschungsbeiträge in unserer Systematik differenzieren wir drei Ausprägungen von Agency, die wir mit den Schlagworten aktiv, relational und passiv betiteln. Dies soll das Spektrum der eingenommenen Perspektiven im internationalen Forschungsstand bestmöglich einfangen. Die Formulierungen nehmen dabei den Ausgang beim erforschten Individuum und bringen es in Verbindung mit weiteren Entitäten der Familien, Schulen, Organisationen, Staaten, aber auch der digitalen Technologien. Als **aktiv** werden solche Studien kategorisiert, in denen die Individuen in ihrem Medienhandeln als handlungsmächtig konzipiert werden. Die begrenzenden oder ermöglichenden Faktoren, die ausserhalb des Individuums und dessen Kompetenzen liegen, werden hierbei kaum berücksichtigt. So werden Medien als passive Werkzeuge konzipiert, die lediglich genutzt werden, nicht aber zur Praxis beitragen. Auf solch ein Verständnis können bspw. der Uses-and-Gratifications-Approach, aber auch klassische Subjekt- und Bildungstheorien oder konstruktivistische Lerntheorien verweisen. Im Gegensatz dazu werden in die Unterdimension **passiv** solche Studien eingeordnet, die von einer determinierenden Wirkung äusserer Faktoren für das Medienhandeln ausgehen. Vorstellungen eines vergesellschafteten Individuums (Durkheim) oder monokausaler

Medienwirkung verweisen auf solch ein passiv-erleidendes Menschenbild ebenso wie die starke Betonung einseitiger Lehr- oder Erziehungswirkungen. Eine **relationale Agency** wird zuletzt jenen Forschungsbeiträgen zugesprochen, die Wirkmächte im ethisch bewussten Medienhandeln sowohl beim Individuum als auch bei weiteren heterogenen Entitäten situieren. Neben interaktionistischen Sozialisierungstheorien verweisen vor allem Theorien wie die Akteur-Netzwerk-Theorie, Praxis-, Subjektivierungs-² und Figurationstheorien auf solch eine Agency.

2.4 Der Würfel als heuristisches Modell

Diese drei heuristischen Dimensionen spannen einen dreidimensionalen Raum auf, den man sich auch als einen Würfel vorstellen kann (Abbildung 1). Unser Vorschlag ist demnach, Publikationen daraufhin zu lesen, wo sie innerhalb dieses Raums verortet werden können. Dabei beschränken wir uns im Rahmen des durchgeführten Reviews auf empirische Beiträge und schließen rein theoretisch oder konzeptionell argumentierende Schriften aus. Diese Eingrenzung dient einerseits der Komplexitätsreduktion. Andererseits eröffnet sie die Möglichkeit, das Verhältnis von Ethik und Bildung zur Empirie stärker in den Blick zu nehmen. Vor dem Hintergrund des insgesamt doch sehr bildungsphilosophisch und hermeneutisch geprägten Diskursfeldes vermag gerade die Darstellung und Reflexion verschiedener methodologisch-methodischer Fundierungen und unterschiedlicher Wege der Operationalisierung in internationalen Forschungsbeiträgen, spannende neue Erkenntnisse hervorzubringen.

2 «Subjektivierung meint den permanenten Prozess, in dem Gesellschaften und Kulturen die Individuen in Subjekte umformen, sie damit zu gesellschaftlich zurechenbaren, auf ihre Weise kompetenten, mit bestimmten Wünschen und Wissensformen ausgestatteten Wesen ‹machen›» (Reckwitz 2017, 125). Separat zu diskutieren wäre: Werden hier die praxistheoretischen Perspektiven letztlich doch wieder umschlagen auf gesellschaftszentrierte Perspektiven, wie sie in der Kritischen Theorie auffindbar waren? Bereits in der Dialektik der Aufklärung beschreiben Horkheimer und Adorno die gesellschaftlichen Prozesse der Herrichtung des modernen Subjekts. «Furchtbares hat die Menschheit sich antun müssen, bis das Selbst, der identische, zweckgerichtete, männliche Charakter der Menschen geschaffen war, und etwas davon wird noch in jeder Kindheit wiederholt» (Horkheimer und Adorno 1969, 40).

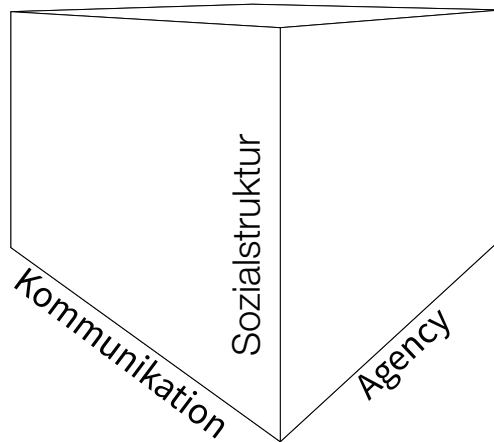


Abb. 1: Der Forschungswürfel (eigene Darstellung).

3. Das Review: Sichtung und Einordnung aktueller Forschungsbeiträge in die Heuristik

3.1 Zielsetzung und methodisches Vorgehen

Unter der Zielsetzung einer ersten Exploration und Verortung empirischer Studien entlang der Dimensionen Kommunikation, Sozialstruktur und Agency und der darin enthaltenen Intention der ersten Erprobung einer dreidimensional angelegten Heuristik wurde ein narratives Review durchgeführt (Ferrari 2015; Grant und Booth 2009). Während ein solches nicht den definierten Prozessschritten eines systematischen Reviews folgt (Gough, Oliver, und Thomas 2017), weniger auf die Erfassung eines möglichst umfangreichen bis erschöpfenden Studienkorpus abzielt und darum potenziell anfälliger ist für persönlichen Bias der Forschenden, ermöglicht diese Form des Reviews nichtsdestotrotz die Zusammenschau existierender Forschung innerhalb eines bestimmten Themenbereichs.

Die Identifikation von Studien, die die genannten Dimensionen adressieren, erfolgte über eine zweiphasige Suche anhand vordefinierter query strings. Die erste Suche Anfang 2020 wurde mittels sieben englischsprachiger query strings – und deren deutschsprachigen Entsprechungen – auf den Datenbanken ERIC, SCOPUS, PsycINFO und FIS-Bildung durchgeführt:

-
- «media AND ethic* AND education»
 - «digit* AND ethic* AND education»
 - «digit* AND ethic* AND learning»
 - «media AND ethic* AND (teaching OR didactic* OR pedagogy)»
 - «digit* AND ethic* AND (teaching OR didactic* OR pedagogy)»
 - «media AND ethic* AND socialization»
 - «digit* AND ethic* AND socialization»

Sie berücksichtigte den Zeitraum 2010 bis einschliesslich 2020, fokussierte Beiträge in englischer und deutscher Sprache.³ Aus diesem Korpus wurden in die vorliegende Analyse final sechs empirische Beiträge in englischer oder deutscher Sprache aufgenommen, die ab einschliesslich 2017 publiziert wurden und in einer ersten Klassifizierung als inhaltlich und formal passend angesehen wurden. Die Erfassung der inhaltlichen Passung wurde auf Basis von Titel, Abstract und Schlagworten durchgeführt und erforderte einen Studienfokus auf ethische Fragen im Kontext von Bildungs- Erziehungs- oder Sozialisationsprozessen. Ergänzend zu dieser ersten Suche erfolgte eine händische Suche nach primär deutschsprachigen Beiträgen, in deren Rahmen die Zeitschriften MedienPädagogik, Medienimpulse und merz anhand von zentralen Begriffen des thematischen Fokus des Reviews (z. B. Ethik) durchsucht wurden. Aus diesem Korpus wurden zwei empirische Beiträge ab 2017 berücksichtigt. Die Suche wurde Ende 2021 mittels des englischsprachigen query strings (media OR digit*) AND ethic* AND (teaching OR didactic* OR pedagogy OR learning OR socialization) auf denselben Datenbanken aktualisiert und berücksichtigte empirische Beiträge aus dem Jahr 2021 in englischer und deutscher Sprache. Aus dem hieraus resultierenden Korpus von 421 Beiträgen verblieben nach Entfernung von Duplikaten noch 376 Beiträge. Die bereits vorliegenden acht empirischen Studien wurden um 25 inhaltlich passende Beiträge aus den 376 neu identifizierten Studien ergänzt. Aus dem dann bestehenden Korpus von 33 Beiträgen wurden diejenigen 25 Beiträge ausgewertet, deren Volltexte entweder über institutionelle Lizenzen, Open Access oder direkte Kontaktaufnahme zu den Verfassenden vorlagen.

3 An dieser Stelle sei Augustine Meier für ihre Recherchetätigkeiten gedankt.

Der Auswahlprozess und die darauffolgende Kodierung der Volltexte erfolgte unter Nutzung der Software EPPI Reviewer.⁴ Das Kategoriensystem umfasste neben den drei Dimensionen und entsprechenden Ausprägungen das Land der institutionellen Anbindung der Autor:innen sowie die methodische Anlage der Studie (qualitativ, quantitativ, mixed-methods oder designorientierte Forschung). Die Kodierungen wurden nach dem Vieraugenprinzip vorgenommen, wobei die aufgetretenen Differenzen einzelner Codings von einer der Autorinnen überprüft und behoben wurden. Insgesamt zeigte sich im Analyseprozess, dass die Dimensionen nicht vollständig trennscharf zuzuordnen waren. Vielmehr war das Prozedere dadurch gekennzeichnet, dass auf Basis der detaillierten Lektüre der Studien identifiziert wurde, wo der Schwerpunkt liegt (bspw. auf strukturellen Bedingungen) und welcher Aspekt eventuell nur am Rande eine Rolle spielt (bspw. die ethische Reflexion).

3.2 *Ergebnisse*

3.2.1 *Überblick über den gefüllten Würfel*

Das inhaltliche Spektrum der insgesamt 25 analysierten Publikationen ist breit gefächert. Es finden sich darunter u. a. Studien über Critical Algorithmic Literacy, Generative Adversarial Apps und Deep Fake, Learning Analytics, Grey Divide, Sicherheit bildungsbezogener Apps für Kleinkinder, intentionale und unintentionale Desinformation im Internet, Hologramm-Technologien in der Museumspädagogik, Online-Plattformen und Wohlbefinden, ethische Dissonanz in digitalen Lernumgebungen und Medienkritikfähigkeit Jugendlicher. Trotz dieser thematischen Vielfalt innerhalb des Diskursfeldes liegen durchaus thematische Überschneidungen vor. Nach Bildungskontexten differenziert lassen sich Studien zu Digitalität und Ethik an Hochschulen (darunter Lehramts- und Informatikstudiengänge), an Schulen, in Familien sowie an ausserschulischen Bildungsorten und im Kontext informellen Lernens finden. Mit Blick auf jeweils fokussierte Medien(merkmale) stehen Augmented Reality, Social Media, Learning

⁴ <https://eppi.ioe.ac.uk/>.

Management Systems, Learning Analytics, Computerspiele, Hologramm-Technologien oder Educational Apps im Zentrum des Interesses. Methodisch finden sich in unserem Korpus quantitative (N = 7), qualitative (N = 6) und Mixed-Methods-Studien (N = 5) sowie designorientierte Forschungsbeiträge (N = 7), in deren Zentrum die Gestaltung und formative Evaluation von Bildungsangeboten (bspw. Serious Games oder Curricular) zu digitalitätsethischen Themen stehen. Mit Deutschland, Spanien, Estland, Israel, Oman, Uruguay, USA, Neuseeland, Irland, Norwegen, Australien, Südafrika, Iran und England lassen sich die internationalen Beiträge 14 verschiedenen Ländern zuordnen.

Insgesamt zeigt die Synthese der Diskursbeiträge, dass sich trotz inhaltlicher, methodischer oder nationaler Nähe von Artikeln die Perspektiven auf ethische Gesichtspunkte teils gravierend unterscheiden. Die Gegenstände werden auf verschiedenen Kommunikations- und Sozialstrukturebenen sowie mit unterschiedlicher Agency verhandelt. Die gewonnenen Erkenntnisse aus unseren theoriegeleitet-vergleichenden Analysen stellen wir im Folgenden dar.

3.2.2 Dimensionen

A) Kommunikation

Im Gros der empirischen Studien (N = 11) steht die Frage im Vordergrund, inwiefern *strukturelle Bedingungen* von Kommunikation im Kontext von Digitalität Relevanz für eine ethische Legitimation des Handelns aufweisen (Riesmeyer, Abel und Großmann 2019; Tillmann und Weßel 2018; Guillén-Gámez, Mayorga-Fernández, und Contreras-Rosado 2021; Jafari und Alamolhoda 2021; Hakami und Hernandez-Leo 2021). Ein erster Schwerpunkt liegt hierbei auf soziodemografischen Merkmalen, die einer ethischen Kommunikation strukturell entgegenstehen oder diese befördern können. So wird beispielsweise in der spanischen Studie *Teenagers' perception of risk behaviors regarding digital technologies* (Lareki et al. 2017) die Wahrnehmung von Risikoverhalten im Internet bei 9-16-Jährigen erforscht, und hierbei werden signifikante Unterschiede nach Geschlecht und Alter berichtet. Ältere Jungen innerhalb der Stichprobe werden zu

einer Gruppe mit niedriger Risikowahrnehmung zusammengefasst und geschlussfolgert, hier mit ethisch und technisch ausgerichteten Bildungsangeboten anzusetzen. In der ebenfalls spanischen Studie *Types of Older Adults ICT Users and the Grey Divide: Attitudes Matter* (Alonso Gonzalez et al. 2021) stehen Ungleichheiten zwischen den Generationen und Fragen des aktiven Alterns in digitalisierten Gesellschaften im Zentrum. Es werden typisierte Einstellungen und Wahrnehmungen von Alten hinsichtlich ethischer und motivationaler Aspekte digitaler Technologien aufgezeigt. Strukturelle Bedingungen ethischen Handelns werden innerhalb eines zweiten Schwerpunkts auf Ebene der digitalen Medienumgebungen und -ensembles fokussiert. So werden zum Beispiel bei Tillmann und Weßel (2018) unter dem Titel *Das digitale Spiel als Ermöglicherungsraum für Bildungsprozesse* moralische Entscheidungen im Verlauf eines Computerspiels als möglicher Anstoss ethischer Reflexion herausgearbeitet. Um die ethischen und rechtlichen Risiken von virtuellen Lehrsettings an Hochschulen geht es in der iranischen Studie *Lived Experience of Faculty Members of Ethics in Virtual Education* (Jafari und Alamolhoda 2021). Ethische Fragen des strukturell von Präsenzlehre unterschiedenen virtuellen Bildungsformats werden hinsichtlich der Dimensionen Umwelt und Gesundheit, Kultur, Sicherheit und Identität identifiziert.

Sieben weitere Studien des Korpus befassen sich im Schwerpunkt mit der Regelgeleitetheit von Medienpraktiken (Helleve, Grov Almås, und Bjørkelo 2020; AL-Nuaimi 2022; Kolotouchkina, González Vallés, und Del Henar Alonso Mosquera 2021; Alier et al. 2021; Blau und Eshet-Alkalai 2017; Ige 2020; Forbes 2017). Es geht also weniger um die Frage, was Voraussetzung für moralisches oder unmoralisches Handeln ist, sondern inwiefern im alltäglichen Handlungsvollzug ethische und rechtliche Prinzipien im Kontext des Digitalen eingehalten werden oder dagegen verstossen wird. Die israelische Studie *The ethical dissonance in digital and non-digital learning environments: Does technology promotes [sic!] cheating among middle school students?* (Blau und Eshet-Alkalai 2017) befasst sich beispielsweise mit dem Phänomen der akademischen Unehrlichkeit (u. a. Plagiate, Fälschungen und Betrug) in digitalen Lernumgebungen. Hierbei wird aufgezeigt, dass unter den befragten Studierenden eine signifikante Differenz zwischen der wahrgenommenen Verbreitung dieser Regelverstöße und ihrer

Legitimität (bezeichnet als Ethical Dissonance) vorliegt. So plagiierten sie beispielsweise, obwohl sie diese Praktiken als unmoralisch einordnen. Ein anderes Beispiel für diese Argumentationsrichtung im Forschungsdiskurs ist die südafrikanische Studie *What we do on social media! Social representations of schoolchildren's activities on electronic communication platforms* (Ige 2020). Hier werden ethische und unethische Aktivitäten von Schulkindern in sozialen Medien erforscht, wobei das weit verbreitete Erleben von Phänomenen wie Cyber-Pornografie, Cyber-Stalking, Cyberbullying, Hacking und Beleidigungen als Anlass für schulische Bildungsangebote herausgestellt wird.

Die *ethische Reflexion* der Regeln und Prinzipien im Zusammenhang mit Digitalität findet in sieben weiteren Studien statt (Aleman et al. 2021; Ali et al. 2021; Chounta et al. 2021; Damasceno 2021; Ferreira und Vardi 2021; Gamber 2021; Pickern und Legler 2021). Während Regeln in den zuvor beschriebenen Beiträgen als mehr oder weniger gegeben vorausgesetzt wurden, verhandeln die hier zusammengefassten Beiträge diese meta-kommunikativ. Dies kann zum einen aus der Perspektive der erforschten Subjekte geschehen. So wird in der estnischen Studie *Exploring Teachers' Perceptions of Artificial Intelligence as a Tool to Support their Practice in Estonian K-12 Education* (Chounta et al. 2021) die Wahrnehmung von Künstlicher Intelligenz zur Unterrichtsunterstützung durch Lehrkräfte beforcht. Welcher Regeln und Werte es in diesem Handlungszusammenhang bedarf, wird somit aus Sicht der handelnden Akteure selbst perspektiviert. Zum anderen reflektieren die Autor:innen die beleuchteten Werte auf Basis gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Diskurse. Die US-amerikanische Studie *Emerging Technologies and the Advent of the Holocaust (Hologram)* (Gamber 2021) befasst sich beispielsweise mit Hologramm-Technologien zum Holocaust in außerschulischen Bildungsangeboten. Sie reflektiert hierbei auf verschiedenen Ebenen, woher ethische Bedenken resultieren könnten: aus der sich entwickelnden Beziehung zwischen Besucher:innen und den Holocaust-Überlebenden (als Hologramm), aus dem Einfluss der Algorithmen, die die Gespräche lenken, und aus den Bedeutungen der Aufnahmen für die Überlebenden.

B) Sozialstruktur

Mit nur wenigen Ausnahmen beziehen sich die Studien unseres Korpus sozialstrukturell auf die *Mesoebene* (N = 23). Kerninteresse bilden somit weniger Individuen oder Gesamtsysteme – wenngleich sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Perspektiven durchaus in Theorie- und Diskussionsteilen der Beiträge als Horizonte einbezogen werden. Doch die Fragestellungen und Ergebnisse spitzen sich zumeist auf die Bedeutung digitalitätsethischer Fragen auf mittlerer Abstraktionsebene zu. So werden Jugendliche beispielsweise in der deutschen Studie *Die Familie zählt. Der Zusammenhang zwischen elterlicher Medienerziehung und Medienkritikfähigkeit Jugendlicher* (Riesmeyer, Abel, und Großmann 2019) als Teil des Systems Familie verstanden. Es wird dabei gefragt, wie Normen für die Mediennutzung vermittelt und wie über Chancen und Risiken aufgeklärt wird. In vielen anderen Studien steht die Schule als Institution und Organisation im Fokus des Interesses. So etwa in der spanischen Studie *Teachers' views about the impact of Learning Design Community platforms on Well-being* (Hakami und Hernandez-Leo 2021), in der die Auswirkungen von Learning Analytics auf das Wohlbefinden der Lernenden im Sinne eines digital well-beings erforscht werden. Oder auch die Studie *Exploring generative models with middle school students* (Ali et al. 2021), in der es um ethische Implikationen von Deep Fakes geht, wie sie mit Generative Adversarial Networks (GANs) assoziiert sind. Ähnlich oft wird in unserem Korpus der Hochschulkontext adressiert. Hierbei liegen einerseits designorientierte Forschungsbeiträge vor, in denen Curricula für die Hochschullehre gestaltet und evaluiert werden – wie bspw. im Beitrag *Doctoral colloquium-pandemic pirouettes: AR ballet exploring data ethics for the computing classroom* (Nunes und Shaw 2021) zum Einsatz von Augmented Reality in der Informatiklehre. Andererseits werden digitale Kompetenzen von Hochschullehrenden mit dem Fokus auf ethische Aspekte erforscht, wie bspw. in der spanischen Studie *Incidence of Gender in the Digital Competence of Higher Education Teachers in Research Work: Analysis with Descriptive and Comparative Methods* (Guillén-Gámez, Mayorga-Fernández, und Contreras-Rosado 2021).

C) Agency

Der Grossteil der Studien unseres Samples (N = 12) verhandelt das Forschungsthema mit einer relationalen Agency (Aleman et al. 2021; Ali et al. 2021; AL-Nuaimi 2022; Damasceno 2021; Ferreira und Vardi 2021; Gamber 2021; Helleve, Grov Almås und Bjørkelo 2020; Jafari und Alamolhoda 2021; Kolotouchkina, González Vallés und Del Henar Alonso Mosquera 2021; Nunes und Shaw 2021; Riesmeyer, Abel, und Großmann 2019; Tillmann und Weßel 2018). Wirkmächte in der ethisch bewussten Medienpraxis werden sowohl beim erforschten Individuum als auch bei weiteren Entitäten gesehen. So legen beispielsweise Riesmeyer et al. (2019) ihrer Studie *Die Familie zählt. Der Zusammenhang zwischen elterlicher Medienerziehung und Medienkritikfähigkeit Jugendlicher* ein interaktionistisches Mediensozialisationsverständnis zugrunde und konzipieren die Entwicklung eines kritisch-reflexiven Medienhandelns Jugendlicher als Prozess der wechselseitigen Auseinandersetzung der Individuen mit ihrer sozialen und materialen Umwelt. In der norwegisch/australischen Studie *Becoming a professional digital competent teacher* (Helleve, Grov Almås, und Bjørkelo 2020) wird hingegen mit dem theoretisch-konzeptionellen Ansatz der Dilemmasituationen die Positionierung von angehenden Lehrkräften in Bezug auf die eigene Social-Media-Nutzung und die Nutzung derselben Plattformen durch ihre Schüler:innen erforscht. Auch hier werden weder aktive noch passive Vorstellungen der Handlungsmacht transportiert. In sechs Studien unseres Samples wird das Individuum mit einer aktiven Agency konzipiert (Alonso Gonzalez et al. 2021; Chounta et al. 2021; Forbes 2017; Gordon, Collins, und O'Sullivan 2021; Lareki et al. 2017; Guillén-Gámez, Mayorga-Fernández, und Contreras-Rosado 2021). So wird beispielsweise in der estnischen Studie *Exploring Teachers' Perceptions of Artificial Intelligence as a Tool to Support their Practice in Estonian K-12 Education* (Chounta et al. 2021) Künstliche Intelligenz als Tool zur Unterstützung schulischer Prozesse untersucht. Im Zentrum stehen die Wahrnehmungen der durchaus als aktiv zu bezeichnenden Lehrkräfte, wogegen die ethische Reflexion des Werts der Privatheit oder der zunehmenden Ökonomisierung im Bildungssektor keine Rolle spielen. Als passive Agency haben wir sieben der Forschungsbeiträge kodiert (Blau und Eshet-Alkalai 2017; Alier et al. 2021; Crescenzi-Lanna, Valente, und Suárez-Gómez 2019; Hakami und

Hernandez-Leo 2021; Ige 2020; Novella-García und Cloquell-Lozano 2021; Pickern und Legler 2021). Hier überwiegt in der Argumentation der determinierende Einfluss der Technologie bzw. Ökonomie, beispielsweise in der spanisch/US-amerikanischen Studie *Privacy and e-learning: A pending task* (Alier et al. 2021), in der Handlungsoptionen der Akteur:innen kaum sichtbar werden.

4. Conclusio

Die Zielsetzung dieses Beitrags bestand darin, einen Überblick über das durch Diversität gekennzeichnete Diskursfeld zu Digitalität, Ethik und Bildung zu präsentieren. Dies wurde in zwei Schritten umgesetzt: Zunächst wurde aus der Theorie heraus eine Heuristik entwickelt, die den empirischen Diskursraum aufspannen und zentrale Beschreibungsdimensionen vorgeben sollte. Ein daran anschließendes narratives Review ermöglichte die Sichtung und theoriegeleitete Einordnung thematisch passender Forschungsbeiträge. Dabei ist die vorliegende Studie als erste Exploration der vorgeschlagenen Heuristik zu verstehen und unterliegt in ihrem methodischen Vorgehen verschiedenen Limitationen. Die berücksichtigten empirischen Studien stellen lediglich einen kleinen Ausschnitt der Forschung zum Thema dar und können darum kein erschöpfendes Bild des Forschungsstandes der vergangenen Jahre abbilden. Während die Identifikation der Studien über vordefinierte Such-Strings erfolgte, wurden lediglich vier Datenbanken herangezogen und die anschließende händische Suche beschränkte sich auf wenige deutschsprachige Publikationsorgane. Darüber hinaus resultiert der Fokus auf lediglich zwei Sprachen im Ausschluss von Forschung, die zwar potenziell in anderen Sprachen vorliegt und vermutlich vor allem hinsichtlich kulturell kodierter Ethik-Verständnisse aufschlussreich wäre. Die weitere Auseinandersetzung erfordert somit eine stärker systematisierte Suche, den Einbezug weiterer Datenbanken und Quellen sowie im besten Fall die Kooperation im Rahmen eines multilingualen Teams. Ebenso wäre zu prüfen, inwiefern die Liste der Suchbegriffe erweitert werden sollte, um etwa noch mehr Studien zum Forschungsfeld zu berücksichtigen, die zum Teil Neologismen wie etwa «cyber wisdom» als zentrale Begrifflichkeiten verwenden.

Bereits die präsentierten Resultate unserer Systematisierung und Sichtung von Forschungsbeiträgen bieten jedoch einige interessante Diskussionspunkte. Zunächst ist die *grosse Vielfalt an Forschungsthemen* hervorzuheben. Alle 25 einbezogenen Publikationen eint eine explizite Verwendung der Begriffe Ethik, Digitalität und Bildung oder angrenzende, nahezu synonym verwendeter Termini. So lassen sie sich in einen gemeinsamen Diskurs einordnen, weisen jedoch maximale Unterschiede in den konkreten Gegenständen auf. Dies liest sich als Bestätigung der herausragenden aktuellen Relevanz ethischer Fragestellungen in digitalisierten Gesellschaften. So werden international ganz verschiedene lebensweltliche Zusammenhänge und Bildungsbereiche auf ihre normativen Implikationen hin befragt. In Gesellschaften mit einem pluralen Wertesystem einerseits und einer immer mehr über Online-Intermediäre moderierten Meinungsbildung andererseits sind die geltenden und ethisch legitimierten Werte alles andere als eindeutig gegeben. Es mangelt an grossen Meta-Erzählungen und bedarf immer mehr der diskursiven Aushandlung verschiedener Werte auf der Ebene von Organisationen, sozialen Gruppen und Communities. Dies spiegelt sich auch in der grossen Anzahl von Studien in unserem Korpus wider, die auf der Mesoebene argumentieren. Innerhalb der thematischen Vielfalt liess sich im Bereich künstliche Intelligenz, Learning Analytics und Algorithmen-Ethik ein inhaltlicher Schwerpunkt identifizieren, der in mehreren aktuellen Studien adressiert wird. Auch wenn zu Zeiten der anfangs referierten Theorieschriften von Baacke (1973) und Habermas (1981) diese sozio-technischen Entwicklungen noch nicht absehbar waren, erwies sich unsere Heuristik doch auch hier als hilfreich zur Strukturierung der Texte. Vor dem Hintergrund der Internationalität der untersuchten Beiträge stellen freilich weder die Bildungstheorie noch die Kritische Theorie ein gemeinsam geteiltes theoretisches Fundament dar. Vielmehr kann Education eher als «Containerbegriff» betrachtet werden.

Zuletzt lässt sich auf Grundlage des Reviews eine Diskussion der nationalen und kulturellen Unterschiede der Forschungsbeiträge zumindest ansetzen. Auffallend ist zunächst, dass medienpädagogische Studien zu ethischen Fragestellungen in Deutschland rar sind. Dies wurde bereits von Niesyto (2020) und Dander (2017) konstatiert und kann von uns mit Blick auf die letzten fünf Jahre im Forschungsdiskurs erneut kritisch festgehalten

werden. Auch wenn das hiesige Sample keinen repräsentativen Überblick über den Diskurs ermöglicht, so fällt auf, dass die recherchierten Beiträge regional ungleich verteilt sind. Die Mehrzahl der Autor:innen ist kulturellen Clustern mit europäischem (z. B. Spanien, Deutschland) oder anglo-amerikanischem Fokus (z. B. USA, Neuseeland, Australien) zuzuordnen (Ronen und Shenkar 2013). Beiträge aus asiatischen Ländern oder afrikanischen Ländern (mit Ausnahme von Südafrika) finden sich im untersuchten Korpus nicht. Das ist insofern bemerkenswert, da zu Fragen der Mediennutzung, der Medienerziehung bzw. der Rolle der Parental Mediation umfangreiche, international publizierte Forschungsarbeiten beispielsweise aus China vorliegen. Ob dies als Hinweis auf Unterschiede in den Wertesystemen verstanden werden kann, die diesen unterschiedlichen Gesellschaften und ihren Wissenschaftssystemen immanent sind, kann anhand der vorliegenden Befunde nicht geschlussfolgert werden. Es ist aber davon auszugehen, dass wissenschaftliche Erkenntnisse und Interessen von den jeweiligen soziokulturellen Rahmenbedingungen geprägt werden und die eigene ethische Diskursfähigkeit und -bereitschaft der Wissenschaftenden die ethischen Perspektiven auf die Gegenstandsbereiche beeinflusst.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1959. «Theorie der Halbbildung». In *Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin*, herausgegeben von Alexander Busch, 169–91. Stuttgart: Ferdinand Enke. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-160841>.
- Albert, Hans. 1991. *Traktat über kritische Vernunft*. Tübingen: UTB.
- Aleman, Ezequiel, Larysa Nadolny, Alejandro Ferreira, Bruno Gabetti, Guillermo Ortíz, und Martín Zanoniani. 2021. «Screening bot: A playground for critical algorithmic literacy engagement with youth», 198–202. New York: Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3450337.3483478>.
- Ali, Safinah, DiPaola, Daniella Lee, Irene, Jenna Hong, und Cynthia Breazeal. 2021. «Exploring generative models with middle school students». *Proceedings of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '21)*. Association for Computing Machinery 678: 1–13. <https://doi.org/10.1145/3411764.3445226>.
- Alier, Marc, Maria Jose Casañ Guerrero, Daniel Amo, Severance Charles, und Fonseca David. 2021. «Privacy and e-learning: A pending task». *Sustainability (Switzerland)* 13 (16). <https://doi.org/10.3390/su13169206>.

- AL-Nuaimi, Maryam Nasser. 2022. «Criminality Facilitated by Digital ICTs: Exploration of a General Theory of Intention and Behavior by Juxtaposing Social Learning and Deterrence». In *Proceedings of International Conference on Emerging Technologies and Intelligent Systems: ICETIS 2021*. Bd. 299, herausgegeben von Mostafa Al-Emran, Mohammed A. Al-Sharafi, Mohammed N. Al-Kabi, und Khaled Shaalan, 351–67. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-82616-1_31.
- Alonso Gonzalez, David, Sergio D'Antonio Maceiras, Celia Diaz Catalan, und Igor Sadaba Rodriguez. 2021. «Types of older adults ict users and the grey divide: Attitudes matter». *Revista de Cercetare si Interventie Sociala* 74: 120–37. <https://doi.org/10.33788/rcis.74.8>.
- Baacke, Dieter. 1973. *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffes, der Konjunktur hat». *Medien praktisch* 20 (2): 4–10.
- Barberi, Alessandro. 2020. «Medienpädagogische Elemente einer Medienethik nach Dieter Baacke: Psychoanalyse, Sprachspiel und Diskursethik als Voraussetzungen eines digitalen Humanismus». In *Bildung und Digitalisierung*, herausgegeben von Christine Trültzsch-Wijnen, und Gerhard Brandhofer, 13–28. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748906247-13>.
- Barberi, Alessandro, Petra Missomelius, Julian Nida-Rümelin, Alexander Schmözl, und Hannes Werthner. 2021. «Editorial: Digitaler Humanismus». *Medienimpulse* 59 (2). <https://doi.org/10.21243/MI-02-21-27>.
- Bettinger, Patrick. 2019. «Normativität und Bildung im Kontext der Postdigitalität. Ein begleitender Kommentar». In *Postdigital Landscapes: Zeitschrift Kunst Medien Bildung*, herausgegeben von Kristin Klein, und Willy Noll, 134–38.
- Bettinger, Patrick, und Kai-Uwe Hugger. 2020. *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7>.
- Bettinger, Patrick, und Benjamin Jörissen. 2021. «Medienbildung». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike v. Gross, und Kai-Uwe Hugger. 2. Aufl., 1–13. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_10-1.
- Blau, Ina, und Yoram Eshet-Alkalai. 2017. «The ethical dissonance in digital and non-digital learning environments: Does technology promotes cheating among middle school students?». *Comput. Hum. Behav.* 73: 629–37. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.074>.
- Bruns, Axel. 2008. *Blogs, Wikipedia, Second Life, and beyond: from production to produsage*. New York u. a. Peter Lang.
- Chounta, Irene-Angelica, Emanuele Bardone, Aet Raudsep, und Margus Pedaste. 2021. «Exploring Teachers' Perceptions of Artificial Intelligence as a Tool to support their Practice in Estonian K-12 Education». *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00243-5>.

- Crescenzi-Lanna, Lucrezia, Riccardo Valente, und Rafael Suárez-Gómez. 2019. «Safe and inclusive educational apps: Digital protection from an ethical and critical perspective». *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación* 27 (61): 93–102. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-08>.
- Damasceno, Cristiane S. 2021. «Multiliteracies for Combating Information Disorder and Fostering Civic Dialogue». *Social Media and Society* 7 (1). <https://doi.org/10.1177/2056305120984444>.
- Dander, Valentin. 2017. «Wie ‹medienkritisch› ist Medienpädagogik? Fragen und mögliche Antworten zu Analyse, Ethik und Selbstreflexion einer ‹Disziplin›». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 29, 105–38. <https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.09.05.X>.
- Ferrari, Rossella. 2015. «Writing narrative style literature reviews». *Medical Writing* 24 (4): 230–35. <https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>.
- Ferreira, Rossella, und Moshe Y. Vardi. 2021. «Deep Tech Ethics: An Approach to Teaching Social Justice in Computer Science», 1041–47, *Association for Computing Machinery*. <https://doi.org/10.1145/3408877.3432449>.
- Forbes, Dianne Leslie. 2017. «Professional Online Presence and Learning Networks: Educating for Ethical Use of Social Media». *International Review of Research in Open and Distributing Learning* 18 (7): 175–90. <https://hdl.handle.net/10289/12188>.
- Gamber, Cayo. 2021. «Emerging Technologies and the Advent of the Holocaust ‹Hologram›». 18650929 1432, 217–31. https://doi.org/10.1007/978-3-030-83647-4_15.
- Ganguin, Sonja. 2004. «Medienkritik – Kernkompetenz unserer Mediengesellschaft». *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* (6): 1–7.
- Gordon, Damian, Michael Collins, und Dymrna O'Sullivan, Hrsg. 2021. *The Development of Teaching Case Studies to Explore Ethical Issues Associated with Computer Programming: Four Case Studies on Programming Ethics*: Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3481282.3481293>.
- Gough, David, Sandy Oliver, und James Thomas. 2017. *An Introduction to Systematic Reviews*. 2nd edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: Sage.
- Grant, Maria J., und Andrew Booth. 2009. «A Typology of Reviews: An Analysis of 14 Review Types and Associated Methodologies». *Health information and libraries journal* 26 (2): 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>.
- Grimm, Petra, Tobias Keber, und Michael Müller. 2021. *WORKBOOK START-UP WITH ETHICS: Mit der SEC-Methode ein wertorientiertes Unternehmen entwickeln*. München: kopaed.
- Grimm, Petra, Tobias Keber, und Oliver Zöllner, Hrsg. 2021. *Digitale Ethik: Leben in vernetzten Welten*. 3. Auflage. Ditzingen, Altusried-Krugzell: Reclam.
- Guillén-Gámez, Francisco D., María J. Mayorga-Fernández, und José A. Contreras-Rosado. 2021. «Incidence of Gender in the Digital Competence of Higher Education Teachers in Research Work: Analysis with Descriptive and Comparative Methods». *Education Sciences* 11. <https://doi.org/10.3390/educsci11030098>.

- Habermas, Jürgen. 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bde. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hakami, Eyad, und Davinia Hernandez-Leo. 2021. «Teachers' views about the impact of Learning Design Community platforms on Well-being». *2021 International Symposium on Computers in Education (SIIE)*: 1–5. <https://doi.org/10.1109/SIIE53363.2021.9583651>.
- Helleve, Ingrid, Aslaug Grov Almås, und Brita Bjørkelo. 2020. «Becoming a professional digital competent teacher». *Professional Development in Education* 46 (2): 324–36. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1585381>.
- Hepp, Andreas. 2020. *Deep mediatization*. First published. Key Ideas in Media and Cultural Studies. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781351064903>.
- Holmes, Wayne, Kaska Porayska-Pomsta, Ken Holstein, Emma Sutherland, Toby Baker, Simon Buckingham Shum, Olga C. Santos et al. 2021. «Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework». *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>.
- Horkheimer, Max, und Theodor W. Adorno. 1969. *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Ige, Olugbenga A. 2020. «What We Do on Social Media! Social Representations of Schoolchildren's Activities on Electronic Communication Platforms». *Heliyon* 6 (8): e04584. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04584>.
- Jafari, Esmail, und Jamileh Alamolhoda. 2021. «Lived Experience of Faculty Members of Ethics in Virtual Education». *Technology, Knowledge and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09577-4>.
- Kammerl, Rudolf, Michaela Hauenschild, und Anja Schwedler. 2015. «Online-Spiele in der Adoleszenz. Entgrenzungsphänomene als Prüfstein für moralische Urteilsfähigkeit». *merz (medien + erziehung)* 59 (3): 37–42.
- Kettemann, Matthias C. 2020. *The Normative Order of the Internet: A Theory of Rule and Regulation Online*. Oxford: Oxford University Press.
- Kolotouchkina, Olga, Juan Enrique González Vallés, und María Del Henar Alonso Mosquera. 2021. «Fostering Key Professional Skills and Social Activism through Experiential Learning Projects in Communication and Advertising Education». *Journalism and Mass Communication Educator* 76 (1): 46–64. <https://doi.org/10.1177/1077695820919633>.
- Lareki, Arkaitz, Juan Ignacio Martínez de Morentin, Jon Altuna, und Nere Amenabar. 2017. «Teenagers' perception of risk behaviors regarding digital technologies». *Computers in Human Behavior* 68, 395–402. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.004>.
- Latour, Bruno. 2007. *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Frankfurt a. M. Suhrkamp.

- Leineweber, Christian. 2021. «Digitale Aufklärung? Datenkritik und Urteilsfähigkeit». In *Algorithmisierung und Autonomie im Diskurs – Perspektiven und Reflexionen auf die Logiken automatisierter Maschinen*, herausgegeben von Claudia de Witt, und Christian Leineweber, 125–54. <https://doi.org/10.18445/20211014-095916-0>.
- Leschke, Rainer. 2016. «Normative Selbstmissverständnisse. Medienbildung zwischen normativer Bewährung und technologiegetriebener Normsetzung». In *Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?*, herausgegeben von Theo Hug, Tanja Kohn, und Petra Missomelius, 17–32. Innsbruck: innsbruck university press. <https://doi.org/10.25969/mediarep/1304>.
- Meseth, Wolfgang, Rita Casale, Anja Tervooren, und Jörg Zirfas. 2019. «Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft». In *Normativität in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Wolfgang Meseth, Rita Casale, Anja Tervooren, und Jörg Zirfas, 1–17. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_1.
- Moser, Heinz. 2019. *Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im digitalen Zeitalter*. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23208-5>.
- Nida-Rümelin, Julian, und Nathalie Weidenfeld. 2020. *Digitaler Humanismus: Eine Ethik für das Zeitalter der Künstlichen Intelligenz*. München: Piper.
- Niesyto, Horst. 2020. «Medienkritik und Medienpädagogik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 37, 23–50. <https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.02.X>.
- Novella-García, Carlos, und Alexis Cloquell-Lozano. 2021. «The Ethical Dimension of Digital Competence in Teacher Training». *Education and Information Technologies* 26 (3): 3529–41. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10436-z>.
- Nunes, Genevieve Smith, und Alex Shaw. 2021. «Doctoral Colloquium-Pandemic Pirouettes: AR Ballet Exploring Data Ethics for the Computing Classroom». In *Proceedings of 2021 7th International Conference of the Immersive Learning Research Network (ILRN): Date and Venue: May 17-June 10, 2021, Online*, herausgegeben von Daphne Economou, 1–3. Piscataway, NJ: IEEE. <https://doi.org/10.23919/iLRN52045.2021.9459242>.
- Pickern, Jay S., und Stacey L. Legler. 2021. «Teaching undergraduate business students about the ethicality, utility, and risk of using personal social media accounts to vet candidates in the employee recruitment process». *Journal of Higher Education Theory and Practice* 21 (7): 244–51. <https://doi.org/10.33423/JHETP.V21I7.4500>.
- Popenici, Stefan A. D., und Sharon Kerr. 2017. «Exploring the Impact of Artificial Intelligence on Teaching and Learning in Higher Education». *Research and practice in technology enhanced learning* 12 (1): 22. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>.
- Rath, Matthias. 2017. «Medienethik». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg, und Christine Dallmann. 6., neu verfasste Auflage, 240–47. München: kopaed.

- Reckwitz, Andreas. 2017. «Subjektivierung». In *Handbuch Körpersoziologie*, herausgegeben von Robert Gugutzer, Gabriele Klein, und Michael Meuser, 125–30. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04136-6_21.
- Riesmeyer, Claudia, Bernadette Abel, und Annika Großmann. 2019. «Die Familie zählt. Der Zusammenhang zwischen elterlicher Medienerziehung und Medienkritikfähigkeit Jugendlicher». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 35 (Media literacy): 74–96. <https://doi.org/10.21240/mpaed/35/2019.10.20.X>.
- Ronen, Simcha, und Oded Shenkar. 2013. «Mapping World Cultures: Cluster Formation, Sources and Implications». *J Int Bus Stud* 44 (9): 867–97. <https://doi.org/10.1057/jibs.2013.42>.
- Roßler, Gustav. 2019. «Haben Bilder Handlungsmacht? Ein Beitrag zur Agency-Debatte anhand von Kunstwerken und Bildakten». In *Berliner Schlüssel zur Techniksoziologie*, herausgegeben von Cornelius Schubert, und Ingo Schulz-Schaeffer, 259–88. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22257-4_10.
- Schiefner-Rohs, Mandy. 2012. *Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerausbildung*. Münster, München u. a. Waxmann.
- Schmidt, Jan-Hinrik, Lisa Merten, Uwe Hasebrink, Isabelle Petrich, und Amelie Rolfs. 2017. *Zur Relevanz von Online-Intermediären für die Meinungsbildung*. Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts 40. Hamburg: Hans-Bredow-Institut.
- Schubert, Klaus, und Martina Klein. 2018. *Das Politiklexikon: Begriffe, Fakten, Zusammenhänge*. 7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bonn: Dietz.
- Slade, Sharon, und Paul Prinsloo. 2013. «Learning Analytics». *American Behavioral Scientist* 57 (10): 1510–29. <https://doi.org/10.1177/0002764213479366>.
- Slade, Sharon, und Alan Tait. 2019. «Global guidelines for Ethics in Learning Analytics». *International Council for Open and Distance Education*.
- Tillmann, Angela, und André Weßel. 2018. «Das digitale Spiel als Ermöglicheraum für Bildungsprozesse». In *Jahrbuch Medienpädagogik 14: Der digitale Raum - Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven*, herausgegeben von Manuela Pietraß, Johannes Fromme, Petra Grell, und Theo Hug, 111–32. *Jahrbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19839-8_7.
- UN Committee on the Rights of the Child. 2021. «General comment on children's rights in relation to the digital environment». <https://www.ohchr.org/EN/HRBo-dies/CRC/Pages/GCChildrensRightsRelationDigitalEnvironment.aspx>.
- Wunden, Wolfgang. 1999. «Freiheitliche Medienmoral. Konzept einer systematischen Medienethik». In *Medienethik – die Frage nach Verantwortung*, herausgegeben von Rüdiger Funiok, Udo Schmälzle, und Christoph H. Werth, 35–55. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.