



Fachgruppe Kommunikations- und Medienethik



Book of Abstracts

Fokus Wissenschaft

Aufwachsen in digitalen Gesellschaften

Zur Ethik mediatisierter Kindheit und Jugend

Eine interdisziplinäre Tagung zu Ehren von Rüdiger Funiok

Jahrestagung 2018 der DGPuK-Fachgruppe Kommunikations- und Medienethik und des Netzwerks Medienethik in Kooperation mit der Akademie für Politische Bildung, Tutzing

vom 22. bis 23. Februar 2018 in München

Inhalt

<i>Eike Buhr</i>	
Herausforderungen der Identitätsbildung von Heranwachsenden im virtuellen Raum	3
<i>Kerstin Liesem</i>	
Auswirkungen der Vernetzung auf die Kommunikation von Jugendlichen: Ethische Herausforderungen für Institutionen der Bildung und Ausbildung	5
<i>Patrick Maisenhölder</i>	
Der beabsichtigte und unbeabsichtigte Einfluss digitaler Spiele auf die moralisch-ethische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und der mögliche (medien-)pädagogische Umgang damit	7
<i>Thomas Grote</i>	
Gamification – Eine Betrachtung aus ethischer Perspektive	10
<i>Florian Heusinger von Waldegge</i>	
Online-Gaming und Autonomieverlust – Lässt sich das Suchtmodell auf das exzessive Spielen von Internetspielen übertragen?	12
<i>Claudia Paganini</i>	
Quelle der Kreativität oder unnützer Müßiggang? Vom Spielen in der Philosophie zum Online-Gaming in der Medienethik	16
<i>Kathrin Häring / Thomas Nohr</i>	
Regulierung des Datenschutzes für Kinder- und Jugendliche – Was leisten europäische und US-amerikanische Datenschutzbestimmungen vor dem Hintergrund einer normativen Grundbestimmung?	19
<i>Christoph Schickhardt</i>	
Das Recht von Kindern auf Privatsphäre	21
<i>Larissa Krainer</i>	
Mediatisierte Kindheit und Jugend als Gegenstand von Bild- und Wortwitzen	23
<i>Christopher Koska</i>	
Digitale Bildungsidentität – Zum Recht auf Transparenz und Erklärung	29
<i>André Weßel</i>	
Ethik und Games. Eine kritische Betrachtung der Bildungspotenziale digitaler Spiele und ihrer Möglichkeiten zur Reflexion moralischen Handelns	32

Panel 1

Eike Buhr

Herausforderungen der Identitätsbildung von Heranwachsenden im virtuellen Raum

Kinder betreten die Welt als Neuankömmlinge.¹ Im Rahmen der Digitalisierung erfährt auch die Kindheit eine zunehmende Medialisierung. Dies bedeutet, dass Kinder mit ihrer Geburt nicht nur in die reale Welt „geworfen werden“ (Heidegger), sondern auch immer früher in eine virtuelle Welt eintreten. Während Kinder in der Regel durch Erwachsene in die reale Welt geleitet werden und ihnen so ein Schutzraum gewährt wird, um sie so auf den Übergang vom Raum des Privaten in den Raum der Öffentlichkeit vorzubereiten, gibt es einen solchen Schutzraum in der virtuellen Welt nicht. Dabei dient gerade dieser Schutzraum zur Kultivierung der Fähigkeit einen Neuanfang zu machen, das heißt politisch tätig zu werden oder *sensu* Arendt, zu handeln.²

So gibt es weder im Raum des Privaten noch im Raum der Öffentlichkeit eine erwachsene Autorität, die sie in die virtuelle Welt geleiten könnte. Denn zum einen werden die Erwachsenen zum Teil selbst in diese Welt geworfen, was zu der eigentümlichen Konsequenz führt, dass hier eine zweite, virtuelle Kindheit erlebt wird. Zum anderen ist diese virtuelle Welt nicht institutionalisiert, sodass dort kein, auf die Kindheit zugeschnittener Schutzraum existiert, in dem die Kinder vom Raum des Privaten in den Raum der Öffentlichkeit geleitet werden können.

Dabei bedürfen Heranwachsende einer erwachsenen Autorität, gegen die sie rebellieren können, um letztendlich die Möglichkeit zu erwerben politisch zu handeln. Ohne eine erwachsene Autorität, sind sie der Autorität ihrer „peer-group“ unterworfen, welche „stets erheblich stärker und tyrannischer [ist] als die strengste Autorität einer einzelnen Person je sein kann.“³ Hierbei sinken die Chancen des einzelnen Kindes zu rebellieren oder einen Neuanfang zu machen. Das bedeutet, dass, *sensu* Arendt, die Natalität als Bedingung menschlicher Existenz durch den ungeschützten Eintritt der Kinder in die virtuelle Welt gefährdet wird.

Obwohl die virtuelle Welt unter dem Faktum der Pluralität erscheint, welches gerade die Bedingung für das Handeln darstellt⁴, wird den Heranwachsenden diese Möglichkeit hier verwehrt. Im virtuellen Raum wird ein Machtmechanismus, als Disziplinierung des Individuums konstituiert, welcher es erlaubt das Handeln des Einzelnen aus dem vermeintlichen Raum des Privaten in den Raum der Öffentlichkeit zu transferieren und somit der Kontrolle zugänglich zu machen.⁵ Indem der Einzelne den virtuellen Raum als Privatperson betritt, hier ein persönliches Profil erstellt und eine Bewertung erfährt wird eine anonyme Masse produziert, welche wiederum als Öffentlichkeit auf den Einzelnen in Form eines Bewertungsmechanismus zurückwirkt. Durch diese lebensweltliche Verbindung von virtueller und realer Welt entsteht ein Normierungsdruck, welcher die Fähigkeit der Heranwachsenden einen

¹ Vgl. Arendt, Hannah: *Vita activa*, München/Berlin 1967, S. 18.

² Vgl. ebd., S. 217.

³ Dies.: *Die Krise in der Erziehung*, Bremen 1958, S. 11.

⁴ Vgl. *Vita activa*, S. 213.

⁵ Vgl. Foucault, Michel: *Analytik der Macht*, Frankfurt a.M. 2005, S. 228.

Neuanfang zu machen, mit der sie die reale Welt ursprünglich betreten, gefährdet. Da die Teilnehmer der virtuellen Welt als anonymisierte Masse erscheinen kann hier nicht gegen eine Einzelperson rebelliert werden. Die Erfahrung von Heranwachsenden, ständiger Bewertung ausgesetzt zu sein und in stetiger Konkurrenz zu ihrer peer-group zu stehen beeinträchtigt die Möglichkeit für sie, eine individuelle Identität auszubilden und hierfür Anerkennung zu finden.

Obwohl der virtuelle Raum und insbesondere die sozialen Medien die Möglichkeit versprechen ein individuelles Profil auszubilden, führen die kollektiven Bewertungsmechanismen als Technologie der Disziplinierung vielmehr zu einem Normierungsdruck. Somit muss diesen kollektiven Bewertungsmechanismen, als Technologie der Disziplinierung die Kompetenz zur individuellen Sinnzuschreibung und Identitätsbildung entgegengesetzt werden. An Stelle des passiven Ausgeliefertseins muss eine aktive Auseinandersetzung mit Umwelt und Selbst treten.

Denn neben den Gefahren, bietet die digitale Medialisierung der Kindheit auch große Chancen. So besteht im virtuellen Raum ein schier endloses Sinnangebot. Um dieses Angebot für die Heranwachsenden greifbar zu machen, muss der Totalität der kollektiven Bewertungsmechanismen eine Kompetenz gegenübergestellt werden, welches es den Heranwachsenden ermöglicht eine individuelle Identität auszubilden. So scheint es zwar jedem Heranwachsenden in der virtuellen Welt möglich zu sein, eine eigene Identität zu erschaffen und in seinem individuellen So-sein, unabhängig von seiner soziokulturellen Herkunft und seiner vorab bestimmten Position im sozialen Raum, Anerkennung zu finden. Aber um dies zu ermöglichen, muss zunächst eine Rückkoppelung an die reale Welt stattfinden, welche unabhängig von den virtuellen Bewertungsmechanismen erfolgt. Somit darf sich die digitale Kompetenz nicht einer bloßen praktischen Bedienungsanleitung der digitalen Technologien erschöpfen. Ihr muss vielmehr eine digitale Kompetenz als Geisteshaltung gegenübergestellt werden, welcher die Heranwachsenden befähigt virtuelle Sinnangebote zu deuten, moralische Urteile zu fällen und wahre von falschen Sinnangeboten zu unterscheiden. Da die Teilnehmer der virtuellen Welt als anonyme Masse erscheinen und hier nicht gegen eine Einzelperson rebelliert werden kann, müssen die Heranwachsenden einen negativen Entwurf ihrer eigenen Identität, kreieren, um gegen diese rebellieren zu können. Gerade das Wissen darum wer sie nicht sein wollen, versetzt Heranwachsende in die Lage Sinnangebote der virtuellen Welt wahrzunehmen, eine eigene Identität, unabhängig von der Disziplinierungstechnologie kollektiver Bewertung auszubilden und somit letztendlich handelnd politisch tätig zu werden.⁶ Dabei obliegt es insbesondere der Philosophie und den Kommunikationswissenschaften und nicht zuletzt der Institution Schule die Heranwachsenden bei der Identitätsausbildung zu begleiten und sich von den Disziplinierungstechnologien der virtuellen Welt zu emanzipieren, sodass die Heranwachsenden eine Identität ausbilden können, die sowohl in der realen als auch in der virtuellen Welt Bestand hat.

Literatur:

Arendt, Hannah: Die Krise in der Erziehung, Bremen 1958.

Dies.: Vita activa, München/Berlin 1967.

Foucault, Michel: Analytik der Macht, Frankfurt am Main 2005.

⁶ Vgl. Die Krise in der Erziehung, S. 11 f.

Kerstin Liesem

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

1. Einleitung

In Zeiten von Mediatisierung (zum Begriff vgl. Hepp 2014; Krotz 2012) und Globalisierung wachsen Jugendliche ganz selbstverständlich mit der ständigen Präsenz des Internets auf (Palfrey & Grasser 2008: 21). Informationen, Selbstdarstellung, Vernetzung und Kommunikation sind für sie die wichtigsten Funktionen des Internets, das sie hauptsächlich über ihre Smartphones erreichen (vgl. Feierabend 2016: 121 f).

2. Forschungsziel

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die empirische Studie mit den Auswirkungen der Vernetzung auf die Kommunikation von Jugendlichen. Aus den Ergebnissen abgeleitet werden medienethische Thematiken, die in öffentlichen Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen be- und verhandelt werden müssen.

Die Studie fokussiert dabei vor allem auf folgende Fragen:

- Welchen Stellenwert hat die digital vermittelte Vernetzung, zum Beispiel über Soziale Netzwerke, für Jugendliche und wie gehen sie mit aktuellen Phänomenen wie zum Beispiel Fake News um?
- Mit welchen Strategien begegnen Jugendliche dem „Information Overload“?
- Inwiefern und mit welchen Konsequenzen verlagern sich Gemeinschaften von der realen Welt in digitale Netzwerke?

3. Untersuchungsdesign

Der Studie zugrunde liegt der weite Jugendbegriff der Shell-Jugendstudien. Darin wird Jugend als Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsenenleben definiert. Sie umfasst somit die Zeitspanne zwischen dem 13. und dem 25. Lebensjahr. Die vorliegende Untersuchung, die auf 12 Leitfaden-Interviews basiert, nimmt Jugendliche zwischen dem 19. und dem 25. Lebensjahr in den Blick. Die Interviews wurden zwischen dem 1. Februar und dem 1. Juni 2016 geführt. Ausgewertet wurden sie auf Grundlage der Grounded Theory nach Glaser und Strauss (1967).

4. Ergebnisse der Studie

Die Studie hat gezeigt, dass die Simplizität der Anwendung die User Sozialer Netzwerke dazu verleitet, häufig und oft auch irrelevante Informationen zu posten und damit die Kommunikation zu verwässern. Die Informationsüberflutung ist hauptsächlich in der Ballung aller Posts der Netzwerk-Freunde im eigenen Newsfeed begründet.

Nur wenige Jugendliche verfügen über Kompetenzen, Kategorien und Instrumentarien, um Fake-News von echten News unterscheiden zu können.

Durch den digitalen Informationsfluss leben die Befragten in der ständigen Angst, den Anschluss an die (Internet-)Gemeinschaft zu verlieren. Um alle Kommunikationskanäle ständig im Auge behalten zu können, nehmen die Befragten in Kauf, ihre eigentlichen Aufgaben nicht mehr konzentriert erledigen zu können.

Die Studie hat gezeigt, dass die Befragten mit einem digital vermittelten „Information Overload“ besser umgehen können als mit der Informationsüberflutung durch Face-to-Face-

Kommunikation. Die Frage, mit welchen Strategien jeder Einzelne der Informationsüberflutung durch digitale Netzwerke begegnet, legen die Befragten in die persönliche Verantwortung des Individuums.

Der Studie zufolge nutzen die Jugendlichen Soziale Netzwerke vor allem zur Selbstdarstellung, vor allem, um die berufliche Karriere zu befördern und die persönliche Beliebtheit im Bekannten- und Freundeskreis zu steigern. In der mediatisierten Welt ist das Social-Media-Profil gleichzeitig auch eine digitale Visitenkarte.

Obwohl sich bei den Befragten eine virtuelle Vernetzung über digitale Kanäle habituiert hat, messen sie der Pflege von Freundschaften und Beziehungen in der realen Welt eine hohe Bedeutung zu.

Aus den Ergebnissen abgeleitet werden medienethische Fragestellungen, von denen öffentliche Erziehungs-, Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen herausgefordert werden.

Literatur:

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm, L. (2010): Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung, 3. Auflage. Bern. Huber Verlag.

Hepp, Andreas (2014): Mediatisierung. Zum Begriff der Mediatisierung und zum Ansatz der Mediatisierungsforschung. In J. Schröter, Handbuch Medienwissenschaft (S. 1-14). Stuttgart. Metzler Verlag.

Klingler, Walter; Feierabend, Sabine; Turecek, Irina. (2016): Mediennutzung junger Menschen im Langzeitvergleich. In: Media Perspektive, 2/2016. S. 120-128.

Krotz, Friedrich (2012): Mediatisierung als Metaprozess. In Hagenah, Jörg und Heiner Meulemann, Mediatisierung der Gesellschaft? (S. 19-41). Münster/Berlin/Zürich/London. LIT VERLAG.

Palfray, John & Grasser, Urs (2008) Generation Internet. Die Digital natives. Wie sie leben, was sie denken, wie sie arbeiten. München. Hanser.

Parment, Anders (2013): Die Generation Y. Mitarbeiter der Zukunft motivieren, integrieren, führen. 2. Auflage. Wiesbaden. Springer Gabler.

Röser, Jutta; Hepp, Andreas (2014): Beharrung in Mediatisierungsprozessen: Das mediatisierte Zuhause und die mediatisierte Vergemeinschaftung. In F. Krotz, C. Despotovic, & M. Kruse, Die Mediatisierung sozialer Welten: Synergien empirischer Forschung (S. 165-187). Wiesbaden. Springer Fachmedien.

Schulenburg, Nils (2016): Führung einer neuen Generation. Wie die Generation Y führen und geführt werden sollte. Wiesbaden. Springer Gabler.

Schulmeister, Rolf (2008): Gibt es eine Net Generation? Widerlegung einer Mystifizierung, In: Fischer, S.; Lucke, U.; Seehusen, S. (Hrsg.): DeLFI 2008: Die 6. E-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V. 7.-10. September 2008, Lübeck. Verfügbar unter: <http://subs.emis.de/LNI/Proceedings/Proceedings132/gi-proc-132-001.pdf>. Letzter Zugriff: 23.10.2017.

Patrick Maisenhölder

Der beabsichtigte und unbeabsichtigte Einfluss digitaler Spiele auf die moralisch-ethische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und der mögliche (medien-)pädagogische Umgang damit

Im Hinblick auf Medien und damit auch digitale Spiele lassen sich bei der Bewertung der Wirkungen der selbigen auf Rezipientinnen und Rezipienten, insbesondere Kinder und Jugendliche, unterschiedliche Positionen ausmachen. Mit Brosius (2003, 130f.) sind Medienwirkungstheorien gemäß drei verschiedener Grundannahmen unterscheidbar. Es gibt Theorien, die von einer *starken*, die von einer *schwachen* und die, die von einer *selektiven Medienwirkung* ausgehen. Der erstgenannte Ansatz geht davon aus, dass Mediennutzerinnen und Mediennutzer (eher) „passiv[e] Zielscheibe[n] medialer Reize“ (Niesyto 2010, 380) sind. Theorien der schwachen Medienwirkung gehen, wie der Name nahelegt, davon aus, dass Medien eher weniger stark wirken und Rezipientinnen und Rezipienten kaum durch Medien beeinflusst werden. Die Grundannahme der letzten Position ist, dass „[m]anche Medienbotschaften [...] bei manchen Rezipienten unter bestimmten Umständen und zu gewissen Zeiten zu einer Wirkung [führen]“ (Brosius 2003, 133).

Des Weiteren können die verschiedenen Ansätze auf einem Kontinuum zwischen den Polen einer *medieneuphorischen* und *medienpessimistischen Grundhaltung* (vgl. Niesyto 2009, 875) lokalisiert werden. Modelle des einen Extrems sind solche, die – zugespitzt formuliert – davon ausgehen, dass Medien und damit auch digitale Spiele „dumm, dick und gewalttätig“ (Spitzer 2005, 245) machen. Das andere Extrem ist von einem starken Fokus auf die Vorteile der Nutzung von Medien und damit auch digitaler Spiele geprägt (vgl. etwa Prensky 2001), was in unterschiedlicher Stärke mit einer Relativierung der Nachteile und möglicherweise gegebenen Gefahren (bestimmter) digitaler Spiele einhergeht.

Die Positionierung bei den oben genannten Kategorien hat dabei nicht nur einen Einfluss darauf, wie Medien und damit auch digitale Spiele und deren Einfluss auf Individuum und Gesellschaft bewertet werden. Es hat darüber hinaus noch Einfluss auf den (medien-)pädagogischen Bereich und die Frage nach der Nutzung und Verwendung digitaler Spiele in ihm. So beeinflusst eine jeweilige Positionierung die Antwort auf die Frage, ob und wie *game-based learning* umgesetzt und, ob und wie welche digitalen Spiele in Lehr-Lernkontexten, eingesetzt werden soll(en). Damit hängt eine potentielle Nutzung stark davon ab, unter welchem Vorzeichen die „pädagogische Begleitmusik“ (Moser 2010, 11) gespielt wird. Dies gilt vor allem für solche Lehr-Lernkontexte, in denen es um ethisch-moralische Lernprozesse geht, wie etwa dem Ethikunterricht⁷. Die Tonlage hängt dabei von verschiedenen Vorannahmen ab, die die Stärke der Medienwirkung, die angenommene Wirkrichtung – eher nützliche oder eher schädliche Wirkung – aber auch das zugrundeliegende Konzept dessen betreffen, was unter Ethikunterricht verstanden wird und welche Ziele letz-

⁷ Ethikunterricht kann je nach Bundesland eine andere Bezeichnung haben. So heißt das Fach in Baden-Württemberg *Ethik*, während es in anderen Bundesländern anders bezeichnet wird. Etwa *Allgemeine Ethik*, *Ethikunterricht*, *Lebenskunde-Ethik-Religionskunde [LER]*, *Praktische Philosophie/Philosophie*, *Philosophie*, *Philosophieren mit Kindern* oder *Werte und Normen* (vgl. Thyen 2015). Im Folgenden wird immer, wenn von Ethik oder Ethikunterricht gesprochen wird, jedes dieser Fächer implizit mit eingeschlossen, da allen Fachkonzeptionen gemein ist, dass sie neben einem moralerzieherischen und wertevermittelnden Aspekte (vgl. Gehring / Richter 2016, 151), ebenfalls das Ziel haben, „der Entwicklung und Förderung verantwortlichen und wertebewussten Urteilens und Handelns [zu dienen]“ (Thyen2015).

terem unterstellt werden. Dabei zeigt sich, dass der „aktuelle Diskurs der Fachdidaktik Ethik [...] hinsichtlich der Frage, ob und wie denn zu Werten erzogen werden soll, vielstimmig [ist]“ (Wiater 2011, 62).

Die Konzepte reichen von einem *Wertvermittlungsmodell* (ebd., 63) oder einem Modell der *Moralerziehung* (vgl. Pfeifer 2009, 29; vgl. Köck 2002, 123), bei dem der Ethikunterricht eine „moralische[...] Unterweisung in die allgemein anerkannten Grundwerte und Normen der bestehenden Gesellschaftsordnung (Grundgesetz, Menschenrechte u. Ä.)“ (Pfeifer 2009, 29) zum Ziel hat, bis hin zu einem Ethikunterricht, der Moralerziehung ablehnt und einem *Wertklärungsmodell* (vgl. Wiater 2011, 63) anhängt, in dem die Neutralität zur Pflicht erhoben wird und Werte, beispielsweise durch die Präsentation von Dilemma-Situationen, vorgestellt, aber auch in Diskussionen präsentiert und geklärt werden (vgl. Wiater 2011, 63). Ziel ist es, dass die Lernenden Werte vorgestellt bekommen und diese, wenn sie ihnen wünschenswert erscheinen, übernehmen können.

Letztlich kann Ethikunterricht auch die Entwicklung der „Fähigkeit zur ethischen Urteilsbildung“ (Pfeifer 2009, 29) zum Ziel haben. Ein in dieser Weise orientierter Ethikunterricht versucht neben der Wertklärung, die Lernenden vor allem dazu zu befähigen, basierend auf einem erworbenen *ethischphilosophischen Orientierungswissen* (vgl. Thyen 2015), begründete Werturteile abgeben zu können (vgl. Rath 2015, 17). Daran kann sich noch die zu schulende Bereitschaft anschließen, an den selbst begründeten Werturteilen das eigene Handeln auszurichten (vgl. ebd.).

Neben diesen Konzepten finden sich weitere Möglichkeiten, wie Ethikunterricht gefasst werden kann. Etwa der Ethikunterricht als *Lebenshilfe* (vgl. Pfeifer 2009, 28f.; Köck 2002, 123), als *praktische Philosophie* (vgl. ebd.), als *Wertfühlungsmodell* (vgl. Wiater 2011, 63), *Wertelernen durch soziale Tätigkeiten* (vgl. ebd.) und einige weitere Konzepte (vgl. ebd.).

Je nachdem, mit welchen Vorannahmen an die Frage nach der Nutzung digitaler Spiele in ethisch-moralischen Lehr-Lernkontexten herangegangen wird, wirkt sich dies auf die Antwort darauf aus, ob, wie und welche Spiele warum eingesetzt werden können oder sollen. Es wirkt sich vor allem darauf aus, ob beim *game-based learning* sogenannte *Serious Games*, also Spiele „with the intention to entertain and to achieve at least one additional goal (e.g. learning or health)“ (Dörner et al. 2016, 3), eingesetzt werden oder doch auf Spiele zurückgegriffen wird, die hauptsächlich zu Unterhaltungszwecken entwickelt wurden. Sie entscheiden auch darüber, ob man „die Medien als Hilfsmittel in Lehr- und Lernprozessen“ (Fromme 2015, 299) nutzt oder, ob man sie „zum Thema und Lerngegenstand“ (ebd.) macht.

In der geplanten Präsentation soll das Dargestellte weiter expliziert werden, sodass – unter Rückgriff auf die Medienwirkungsforschung – aufgezeigt werden kann, welchen Einfluss digitale Spiele auf die Rezipientinnen und Rezipienten haben können. Neben den Aspekten der unbeabsichtigten Medienwirkung, soll auch die beabsichtigte (medien-)pädagogische Nutzung digitaler Spiele beleuchtet werden. Dabei soll vor allem gezeigt werden, was die Möglichkeiten, aber auch die Probleme der jeweiligen Ansätze der Nutzung digitaler Spiele im Ethikunterricht sind, welche Vorannahmen für die verschiedenen Verwendungsweisen getroffen werden müssen und wie diese Vorannahmen zu bewerten sind. Skizziert wird dies anhand verschiedener Beispiele, um das Dargestellte zu verdeutlichen. Dadurch soll aufge-

zeigt werden, welchen (medien-)ethisch positiven Einfluss digitale Spiele auf Spielerinnen und Spieler haben können.

Literatur:

Brosius, Hans-Bernd (2003): Medienwirkung. In: Bentele, Günter/Brosius, Hans-Bernd /Jarren, Otfried (Hrsg.): Öffentliche Kommunikation: Handbuch Kommunikations- und Medienwissenschaft (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft). Wiesbaden: Springer VS. S. 128-133.

Dörner, Ralf/Göbel, Stefan/Effelsberg, Wolfgang/Wiemeyer, Josef (2016): Introduction. In: Dörner, Ralf/Göbel, Stefan/Effelsberg, Wolfgang/Wiemeyer, Josef (Ed.): Serious Games: Foundations, Concepts and Practice. Cham (Switzerland): Springer International Publishing. P. 1-34.

Fromme, Johannes (2015): Game Studies und Medienpädagogik. In: Sachs-Hombach, Klaus/Thon, Jan-Noel (Hrsg.): Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung. Magdeburg: Herbert von Halem Verlag. S. 279-315.

Gehring, Petra/Richter, Philip (2016): Ethik / Ethik im Unterricht. In: Richter, Philipp (Hrsg.): Professionell Ethik und Philosophie unterrichten. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart: Kohlhammer. S. 149-154.

Köck, Peter (2002): Handbuch des Ethikunterrichts. Fachliche Grundlagen, Didaktik und Methodik, Beispiele und Materialien. Donauwörth: Auer Verlag.

Moser, Heinz (2010): Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 5. durchgesehene und erweiterte Auflage.

Niesyto, Horst (2009): Medienpädagogik und soziale Benachteiligung. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band III/2. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 871-876.

Niesyto, Horst (2010): Soziale Ungleichheit. In: Vollbrecht, Ralf/Wegener, Claudia (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. S. 380-387.

Pfeifer, Volker (2009): Didaktik des Ethikunterrichts. Stuttgart: Kohlhammer. 2. Auflage.

Prensky, Marc (2001): Digital Game-Based Learning. New York: McGraw-Hill.

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

Spitzer, Manfred (2005): Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Thyen, Anke (2015): Ethikunterricht. In: WiReLex – Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet. Hg. von Mirjam Zimmermann/Heike Lindner. 2015 Online-Quelle: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100092/> (Stand: 01.03.2016).

Werner, Wiater (2011): Ethik unterrichten. Einführung in die Fachdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer.

Panel 2

Thomas Grote

Gamification – Eine Betrachtung aus ethischer Perspektive

Entsprechend der aktuellen Forschung in der Entwicklungspsychologie, handelt es sich beim Spielen um eine Aktivität, welche einen wichtigen Beitrag für die kognitive und moralische Entwicklung von Kindern leistet (Gopnik, 2009). Weiterhin argumentieren FamilienethikerInnen, dass das Spielen ein spezifisches Gut für eine gute Kindheit darstellt (Gheaus, 2015). Akzeptiert man diese Annahmen, dann erscheint die gegenwärtige Tendenz im Bildungswesen, Lerninhalte zu gamifizieren, durchaus als begrüßenswert. Der Begriff »Gamification« bezeichnet hier die Anwendung von Technologien aus dem Game-Design in traditionell spielfremden Kontexten (Werbach, 2014). Die Anwendung von Gamification erstreckt sich dabei auf unterschiedlichste gesellschaftliche Tätigkeitsfelder, etwa der Arbeitswelt, dem Bildungssektor bis hin zu Freizeitaktivitäten oder Gesundheits-Apps. Gamification wird dabei vornehmlich mit der Intention eingesetzt, die Motivation der Nutzer bei vornehmlich repetitiven und monotonen Aufgaben aufrecht zu erhalten bzw. zu steigern. Dies geschieht dadurch, dass sich durch Gamification die Aufgaben spielerischer anfühlen sollen. Weiterhin werden in Gamification-Designs häufig Belohnungsmechanismen implementiert. Die Popularität von Gamification ist dabei vornehmlich darauf zurückzuführen, dass Videospiele mittlerweile fest in der Lebenswelt von Personen unterschiedlichster Altersstufen verankert sind.

Trotz dieser vermeintlichen Vorteile ist das Konzept der Gamification zugleich aus ethischer Perspektive höchst umstritten. Kritiker verweisen etwa darauf, dass (i) Gamification die Manifestation einer Spaßkultur ist (Postman, 1985). Wichtiger wiegen jedoch zwei andere Einwände: (ii) Gamification wird in vielen Kontexten als eine Art elektronische Peitsche eingesetzt. Dies geschieht bspw. indem sie eine stärkere Quantifizierbarkeit und Vergleichbarkeit der Leistungen der NutzerInnen ermöglicht. (iii) Ein weiterer Einwand besagt, dass Gamification manipulativ wirkt: Der Grund hierfür liegt darin, dass Gamification nicht an das rationale Vermögen, sondern stark an die Emotionen oder das Belohnungssystem der NutzerInnen appelliert (Kim & Werbach, 2016).

Die Zielsetzung meines Beitrags besteht darin, eine kritische Evaluation dieser drei Einwände vorzunehmen. Konkret soll die Struktur meines Vortrags dabei wie folgt aussehen: Im ersten Teil meines Vortrags werde ich zunächst eine genauere begriffliche Klärung des Konzeptes der Gamification vornehmen. Zu diesem Zweck werde ich zudem einen kurzen Überblick über die Forschung zu den psychologischen Effekten von Gamification auf die NutzerInnen geben (Rigby, 2015). Daneben diskutiere ich die verschiedenen Anwendungsbereiche von Gamification im Arbeits- oder Bildungssektor. Dieser Überblick wird wiederum in einen sozialtheoretischen Rahmen eingebettet, welcher sich mit der Quantifizierung des sozialen Raumes befasst (Mau, 2017). Zuletzt werde ich die Frage beleuchten, inwiefern es berechtigt ist, Gamification manipulative Effekte zuzuschreiben. Ein Problem, das sich hier stellt, ist zunächst, dass der Begriff der Manipulation tendenziell wenig trennscharf verwendet wird. So werden häufig alle psychologischen Effekte als manipulativ betrachtet, welche nicht auf das rationale Vermögen von Personen zielen. Dieses Verständnis von Manipulation greift jedoch deutlich zu kurz: Genauso wie Emotionen uns zu irrationalen Handlungen verleiten können, sind sie mitunter auch für unsere Selbstkontrolle dienlich.

Als Konsequenz dessen werde ich versuchen, in Anknüpfung an Anne Barnhill (2014), ein angemesseneres Konzept von Manipulation zu entwickeln. Hierdurch soll ein klareres Bild davon gewonnen werden, inwiefern (Bestandteile von) Gamification als ethisch bedenklich zu bewerten sind. Ein besonderer Fokus bei dieser ethischen Analyse gebührt dabei insbesondere Fragen des Schutzes von Kindern und Jugendlichen.

Literatur:

Barnhill, A. (2014): What is Manipulation? In: C. Coons & C. Weber (Hg.): Manipulation: Theory and Practice. Oxford University Press.

Gopnik, A. (2009): The Philosophical Baby: What Children`s Minds Us About Truth, Love, and the Meaning of Life. Picador.

Gheaus, A. (2015): Unfinished Adults and Defective Children: On the Nature and Value of Childhood. In: Journal for Ethics and Social Philosophy 9 (1), S. 1-21.

Kim, T. & Werbach, K. (2016): More than just a game: ethical issues in gamification. In: Ethics of Information Technology 18, S. 157-173.

Mau, S. (2017): Das metrische Wir: Über die Quantifizierung des Sozialen. Suhrkamp.

Postman, N. (1985): Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show-Business. Penguin Press.

Rigby, C. S. (2015): Gamification and Motivation. In: S. Detering & S. Walz (Hg.): The Gameful World: Approaches, Issues, Applications, MIT Press, S. 113-138.

Werbach, K. (2014): (Re)defining Gamification: A Process Approach. In: Persuasive Technology, Lecture Notes in Computer Science, S. 266-272.

Florian Heusinger von Waldegge

Online-Gaming und Autonomieverlust – Lässt sich das Suchtmodell auf das exzessive Spielen von Internetspielen übertragen?

Online-Games spielen heute eine wichtige Rolle als Freizeitbeschäftigung – besonders von jungen Menschen. Bei älteren Kohorten genießen Sie dagegen einen eher zweifelhaften Ruf. Das liegt auch daran, dass in den letzten Jahren von Seiten der Wissenschaft immer wieder darauf hingewiesen wurde, dass Online-Gaming aufgrund spielinhärenter Belohnungsmechanismen süchtig machen können (vgl. Pfeiffer 2011), wobei das Spielen von „Multiplayer Online Role Playing Games“ (MMORPGs) das größte mediale Abhängigkeitspotential aufweisen würde (vgl. Rehbein, Kleimann, und Mößle 2009). Diese Befürchtungen stoßen auch in öffentlichen Debatten auf große Resonanz, wie ein exemplarischer Blick in die einschlägige Ratgeberliteratur zeigt. Denn dort wird mitunter einseitig und übertreibend vor Cyber- bzw. Computerspielsucht (vgl. Spitzer 2015, 83ff.), „digitalen Junkies“ und den negativen Folgen „für uns und unsere Kinder“ (vgl. te Wildt 2015) gewarnt. Dass solche Alarmierungen etwas voreilig sind zeigt sich jedoch schon daran, dass es mit Ausnahme des pathologischen Glücksspiels bis heute keinen wissenschaftlichen Konsens über weitere Verhaltenssüchte gibt, die als diagnostische Entitäten in den klinischen Klassifikationssystemen DSM („Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders“) und ICD („International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems“) berücksichtigt werden.

Allerdings wurde die „Störung durch Spielen von Internetspielen“ (engl.: Internet Gaming Disorder) unter der Rubrik „Klinische Erscheinungsbilder mit weiterem Forschungsbedarf“ in das DSM-5 aufgenommen (vgl. Falkai und Wittchen 2014, 1088), sodass es sich möglicherweise um die nächste offiziell anerkannte Verhaltensabhängigkeit handelt. Zwar wurde auf Basis der DSM-5 Kriterien schon ein internationaler wissenschaftlicher Konsens zur Diagnose pathologischer Nutzung von Online-Games behauptet (vgl. Petry u. a. 2014), allerdings regt sich gerade Widerstand aus der Wissenschaft. Dabei wird einerseits darauf hingewiesen, dass die zugrunde gelegten Diagnosekriterien problematisch sind und keineswegs einen internationalen Konsens widerspiegeln (vgl. Griffiths u. a. 2016). Andererseits sind die gegenwärtigen Forschungsergebnisse, die mitunter sehr hohe Prävalenzen annehmen, nicht nur aufgrund der zugrunde gelegten Messmethoden problematisch (vgl. Quandt, Festl und Scharnow 2014, 313 ff.), sie bringen auch die Gefahr mit sich, sozial nicht gewünschtes Verhalten vorschnell zu Pathologisieren (vgl. Billieux u. a. 2015) bzw. Jugendliche und ihre Freizeitaktivitäten zu stigmatisieren (vgl. Cover 2004, 116 ff.). Es besteht zwar kein Zweifel daran, dass exzessives Online-Gaming mit erheblichen negativen Konsequenzen für das Leben der Betroffenen einhergehen kann, repräsentative Studien zeigen jedoch, dass das nur sehr wenige Gamer und auch nur einige Spielertypen betrifft (vgl. Domahidi und Quandt 2015).

Vor diesem Hintergrund möchte ich in meinem Beitrag aus genuin philosophischer Perspektive der Frage nachgehen, ob das Suchtmodell dazu geeignet ist, exzessives Online-Gaming adäquat zu erklären. Dazu wird in Anschluss an einer kurzen Darstellung des gegenwärtigen Forschungsstandes zunächst ein adäquater Suchtbegriff entwickelt. Zwar kann die komplexe Debatte nicht vollständig eingeholt werden, nach einer kritischen Diskussion der beiden einflussreichsten Suchttheorien – dem naturalistischen Suchtmodell (vgl. Lewis 2016) einerseits und dem Rational-Choice-Ansatz (vgl. Heyman 2010) andererseits – lässt sich aber eine „präzisierende Definition“ ausmachen (vgl. Sinnott-Armstrong und Pickard 2013), wonach es sich

bei einer Suchterkrankung um ein habitualisiertes Verlangen handelt, das mit signifikanten Kontrollverlusten und Schäden für die süchtige Person einhergeht.

Daran anschließend kann gezeigt werden, dass das Hauptproblem der empirischen Forschung darin besteht, die Kriterien für Substanzabhängigkeiten auf das Online-Gaming zu übertragen, was jedoch zu erheblichen Interpretationsschwierigkeiten führt (vgl. Billieux u. a. 2015; Kardefelt-Winther 2015). Aus philosophischer Sicht ist dabei besonders die Feststellung von Kontroll- bzw. Autonomieverlusten problematisch (vgl. Foddy und Savulescu 2010). Denn die bei Substanzabhängigkeiten maßgeblichen Kriterien der Toleranzentwicklung und Entzugserscheinungen lassen sich kaum auf exzessive Internetnutzung übertragen (vgl. van Rooij und Prause 2014) und motivationale Konflikte – ebenfalls typische Indikatoren für Substanzabhängigkeiten – sind v.a. von der sozialen Umgebung der User abhängig (vgl. Griffiths u. a. 2016). Darüber hinaus ist exzessives Gaming wesentlich von den jeweiligen Lebensumständen abhängig (vgl. Domahidi und Quandt 2015), sodass es kein theoretisches Modell gibt, über das man zeigen könnte, dass exzessives Gaming mit Verlusten der Kontrolle oder Autonomie einher geht (vgl. Levy 2006, 2013).

Vor diesem Hintergrund soll in einem abschließenden Teil eine theoretische Alternative aufgezeigt werden, die das problematische Konzept der Online-Spielesucht entbehrlich macht. Denn exzessiv-dysfunktionales Verhalten lässt sich relativ unkompliziert über Modelle kompensatorischer Internetnutzung erklären (vgl. Davis 2001). So legen auch viele empirische Studien nahe, dass es sich bei exzessiver Internetnutzung meistens um Bewältigungsstrategien für unterliegende Pathologien und Probleme handelt (vgl. Kardefelt-Winther 2014, 352). Zwar besteht hier noch weiterer Forschungsbedarf durch qualitative Interviews und Fallstudien (vgl. Widyanto und Griffiths 2007; Griffiths 2000), doch können Menschen dadurch unter den Schutz des Krankheitsbegriffs gestellt werden (vgl. Heinz 2014), ohne dass alltägliche Freizeitaktivitäten und Lebensstile weiter pathologisiert werden.

Literatur:

Billieux, Joël, Adriano Schimmenti, Yasser Khazaal, Pierre Maurage, und Alexandre Heeren. 2015. „Are We Overpathologizing Everyday Life? A Tenable Blueprint for Behavioral Addiction Research“. *Journal of Behavioral Addictions* 4 (3), S. 119-123. doi:10.1556/2006.4.2015.009.

Cover, Rob. 2004. „Digital addiction: The cultural production of online and video game junkies“. *Media International Australia incorporating Culture and Policy* 113 (1), S. 110-123.

Davis, Richard A. 2001. „A cognitive-behavioral model of pathological Internet use“. *Computers in human behavior* 17 (2), S. 187–195.

Domahidi, Emese, und Thorsten Quandt. 2015. „“And all of a sudden my life was gone...”: A biographical analysis of highly engaged adult gamers“. *new media & society* 17 (7), S. 1154-1169.

Falkai, Peter, und Hans-Ulrich Wittchen, Hrsg. 2014. *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen - DSM-5*. 1. Aufl. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Foddy, Bennett, und Julian Savulescu. 2010. „A Liberal Account of Addiction“. *Philosophy, Psychiatry, & Psychology* 17 (1), S. 1-22. doi:10.1353/ppp.0.0282.

- Griffiths, Mark. 2000: „Does Internet and Computer ‚Addiction‘ Exist? Some Case Study Evidence“. *CyberPsychology & Behavior* 3 (2), S. 211-218. doi:10.1089/109493100316067.
- Griffiths, Mark D., Antonius J. van Rooij, Daniel Kardefelt-Winther, Vladan Starcevic, Orsolya Király, Ståle Pallesen, Kai Müller, u. a. 2016: „Working towards an International Consensus on Criteria for Assessing Internet Gaming Disorder: A Critical Commentary on Petry et Al. (2014): Assessment of Internet Gaming Disorder“. *Addiction* 111 (1), S. 167-175. doi:10.1111/add.13057.
- Heinz, Andreas. 2014: *Der Begriff der psychischen Krankheit. Originalausgabe.* Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Heyman, Gene M. 2010: *Addiction: A Disorder of Choice. Reprint.* Cambridge, Mass.; London: Harvard University Press.
- Kardefelt-Winther, Daniel. 2014: „A Conceptual and Methodological Critique of Internet Addiction Research: Towards a Model of Compensatory Internet Use“. *Computers in Human Behavior* 31 (Februar), S. 351-354. doi:10.1016/j.chb.2013.10.059.
- . 2015. „A critical account of DSM-5 criteria for internet gaming disorder“. *Addiction Research & Theory* 23 (2), S. 93-98. doi:10.3109/16066359.2014.935350.
- Levy, Neil. 2006. „Autonomy and addiction“. *Canadian Journal of Philosophy* 36 (3), S. 427-447.
- . (Hrsg). 2013. *Addiction and Self-Control: Perspectives from Philosophy, Psychology, and Neuroscience.* 1 edition. New York, NY: Oxford University Press.
- Lewis, Marc. 2016: *The Biology of Desire: Why Addiction Is Not a Disease.* Scribe UK.
- Petry, Nancy M., Florian Rehbein, Douglas A. Gentile, Jeroen S. Lemmens, Hans-Jürgen Rumpf, Thomas Mößle, Gallus Bischof, u. a. 2014. „An International Consensus for Assessing Internet Gaming Disorder Using the New DSM-5 Approach“. *Addiction* 109 (9), S. 1399-1406. doi:10.1111/add.12457.
- Pfeiffer, Regine. 2011: „Hochprozentiges für Kinder, Jugendliche und Erwachsene - Warum Online-Rollenspiele und Free-to-play-Spiele abhängig machen können“. In *Internet- und Computersucht. Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Pädagogen und Eltern*, herausgegeben von Christoph Möller, S. 145-172. Stuttgart: Kohlhammer.
- Quandt, Thorsten, Ruth Festl, und Michael Scharkow. 2014: „Exzessive und pathologische Formen der Nutzung von Social Media und Online Games“. In: *Handbuch Gesundheitskommunikation*, herausgegeben von Klaus Hurrelmann und Eva Baumann, 1. Aufl., S. 306-320. Bern: Hogrefe, vorm. Verlag Hans Huber.
- Rehbein, Florian, Matthias Kleimann, und Thomas Mößle. 2009: *Computerspielabhängigkeit im Kindes- und Jugendalter.* Datum des Herunterladens: 30.01.2012. Forschungsbericht / KFN, Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. Hannover: KFN.
- Rooij, Antonius van, und Nicole Prause. 2014: „A Critical Review of “Internet Addiction” Criteria with Suggestions for the Future“. *Journal of Behavioral Addictions* 3 (4), S. 203-213. doi:10.1556/JBA.3.2014.4.1.

Sinnott-Armstrong, Walter, und Hanna Pickard. 2013. „What is Addiction?“ In *The Oxford Handbook of Philosophy and Psychiatry*, herausgegeben von K.W.M. Fulford, Martin Davies, Richard Gipps, George Graham, John Z. Sadler, Giovanni Stanghellini, und Tim Thornton, S. 861-864. Oxford University Press.

<http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199579563.001.0001/oxfordhb-9780199579563-e-050>.

Spitzer, Manfred. 2015: *Cyberkrank! Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit ruiniert*. München: Droemer TB.

Widyanto, Laura, und Mark Griffiths. 2007: „Internet addiction: Does it really exist?(revisited)“. *Psychology and the Internet: Intrapersonal, interpersonal, and transpersonal implications*, S. 141-163.

Wildt, Bert te. 2015: *Digital Junkies : Internetabhängigkeit und ihre Folgen für uns und unsere Kinder*. München: Droemer.

Claudia Paganini

Quelle der Kreativität oder unnützer Müßiggang? Vom Spielen in der Philosophie zum Online-Gaming in der Medienethik

Ziel dieses Beitrags ist es, in einem ersten Schritt den Stellenwert des Spielens in der Philosophie nachzuzeichnen. In einem weiteren Schritt soll gefragt werden, welche Ansätze gewinnbringend für die medienethische Auseinandersetzung mit Online-Games übernommen und ausgebaut werden können.

Wirft man also einen Blick auf die Philosophiegeschichte, fällt auf, dass die moralische Dimension des Spielens bisher kaum diskutiert worden ist. Vielmehr beschränken sich die einzelnen Beiträge im Wesentlichen auf den ästhetischen Aspekt – der hier jedoch bewusst ausgeklammert ist – sowie auf Fragen der Pädagogik. So nennt Platon im 7. Buch der *Nomoi* das Spiel als geeignetes Mittel für die Erziehung drei bis sechsjähriger Kinder⁸ und John Locke empfiehlt, wenn er sich *Einige Gedanken über die Erziehung* macht, das kindliche Spiel zuzulassen, weil es einerseits für die Erholung notwendig sei und dem Erzieher andererseits Auskunft über das Wesen, die Neigungen und Fähigkeiten des Kindes gebe.⁹

Der Stellenwert des Spielens in der Erziehung wird bei Jean-Jacques Rousseau noch bedeutender. In *Emil oder über die Erziehung* beschäftigt er sich mit der Frage, wie der von Natur aus gute Mensch sich möglichst frei von schädlichen gesellschaftlichen Einflüssen entwickeln kann und plädiert dafür, der Natur genügend Zeit zum Handeln zu geben¹⁰. Er würdigt das Spielen aber nicht bloß im Hinblick auf ein ungezwungenes Entfalten der eigenen Persönlichkeit, sondern auch als Übung für Körper und Geist, steht dem Spielen des Erwachsenen als „Zuflucht des Müßiggängers“¹¹ aber ablehnend gegenüber.

Diese kritische Sicht des Spielens im Erwachsenenalter teilt auch der bereits erwähnte John Locke, der festhält, Spiele brächten, während man sie betreibt, mehr Ärger als Freude und hinterließen bei keinem, der sich anschließend Gedanken darüber mache, ein Gefühl der Befriedigung¹² – wobei im Kontext klar wird, dass Locke hier hauptsächlich an Karten- und Würfelspiele denkt, die nach ihm auch noch Immanuel Kant und Friedrich Schiller¹³ negativ beurteilen werden. Grund dafür ist bei Kant nicht so sehr die Gefahr von Suchtverhalten, sondern der Umstand, dass diese Spiele nicht um ihrer selbst willen gespielt werden, sondern ihre Motivation aus dem Wettstreit um Geld und/oder Ehre beziehen.

Einen klar positiven Akzent setzt dagegen Johan Huizinga mit seinem Konzept des *Homo ludens*, versteht er Spielen doch als grundlegende menschliche Aktivität, die Kreativität, Energie und Kraft freisetzt bzw. das Potential enthält, verfestigte Strukturen zu durchbrechen und Innovation hervorzubringen.

⁸ Vgl. Platon, *Nomoi*, S. 163 f. (VII 793e-794d).

⁹ Vgl. Locke, *Some thoughts concerning education*, § 108.

¹⁰ Rousseau, *Emil oder über die Erziehung*, S. 239.

¹¹ Ebd., S. 702.

¹² Locke, a.a.O., § 207.

¹³ Schiller, *Über die ästhetische Erziehung*, S. 618 – würdigt das Spielen ansonsten als Ausdruck des schöpferischen Wesens der Menschen und auch Immanuel Kant gesteht in der Kritik der Urteilskraft (S. 271 ff.) ein, dass Spielen Vergnügen bereitet.

Soweit ein erster – für dieses Abstract stark verkürzt wiedergegebener – Befund. Doch ist es überhaupt sinnvoll, Online-Games mit Rückgriff auf klassische philosophische Positionen diskutieren zu wollen?

Skizzieren wir dazu zunächst in knappen Zügen die Stärken und Gefahren von Online-Games: Weitgehend unumstritten ist ihr Beitrag zur Verbesserung der sensorischen, feinmotorischen und kognitiven Fähigkeiten (Motivationsfaktor persönlicher Fortschritt), wobei hier – sofern es sich um Multiplayer-Spiele handelt – zum Motivationsfaktor Unterhaltung noch die interpersonale Kommunikation hinzukommt, was sowohl zu einer Verbesserung als auch zu einer Beeinträchtigung realweltlicher Kontakte führen kann. Unter dem Deckmantel der Anonymität und ohne schwerwiegende reale Konsequenzen befürchten zu müssen, können Rollenmodelle ausprobiert werden bzw. kann – im Fall von Avatar-basierter Kommunikation – die eigene Identität neu entworfen werden. Die räumliche Struktur der digitalen Welt, die Möglichkeit der dynamischen Ergänzung verbaler Kommunikation und der Umstand, dass Online-Spielwelten häufig persistent sind, d.h. sich auch in Abwesenheit des Players ständig weiterentwickeln, fördern allerdings das Suchtverhalten und tragen dazu bei, dass die Grenze zwischen Spiel und Realität immer schwerer zu ziehen sein wird.¹⁴

Von daher scheint es wahrscheinlich, dass online erlernte Verhaltensweisen Auswirkungen auf das realweltliche Handeln der Spieler haben, eine Arbeitshypothese, die allerdings keiner Dämonisierung Vorschub leisten soll, dafür aber den Rückgriff auf philosophische Positionen zu rechtfertigen scheint. Wenn nämlich zwischen dem Online- und dem Offline-Charakter Wechselwirkungen bestehen, dann kann es Sinn machen, Huizingas optimistische Sicht etwa auf das Spielen von Online-Games zu übertragen.

Ob und inwiefern dies auch für die anderen hier skizzierten Positionen zutrifft, werde ich im weiteren Verlauf meines Papers diskutieren. Da der bisherige philosophische Befund aber eher dünn ausgefallen ist, werde ich noch eine weitere Position hinzunehmen, welche *prima facie* nicht unmittelbar mit dem Spielen von Online-Games zu tun haben scheint, nämlich die Aristotelische Tugendethik. Die These vom Verbunden-Sein der Online- und Offline-Realitäten könnte nämlich auch so verstanden werden, dass sich mit den Online-Games eine neue Möglichkeit aufgetan hat, durch gezieltes Wiederholen ähnlicher Handlungen einen bestimmten Habitus anzunehmen, den eigenen Charakter (wie) im Spiel zu verbessern. Damit aber würden sich neue Möglichkeiten zum gezielten pädagogischen Einsatz von Online-Games bieten, mit Hilfe derer Kinder und Jugendliche – unter Beibehaltung eines spannenden Spielaufbaus – sich darin einüben könnten, emphatisch zu sein, fair zu agieren, den anderen mit seinen Besonderheiten zu respektieren und Hilfe anzubieten, wo sie benötigt wird.

Literatur:

Blinka L. /Ledabylo. / Smahel D., *Playing MMORPGs: Connections between Addiction and Identifying with a Charakter. In: CyberPsychology & Behaviour 11 (2008).*

¹⁴ Für die Frage, inwiefern die Kommunikation mit anderen virtuellen Akteuren Kommunikation und Handeln gegenüber konkreten Mit-Menschen beeinflusst, siehe in Tamborini / Skalski, *The Role of Presence*, S. 226 f.

Immanuel Kant: Kritik der Urteilskraft. Werkausgabe in 12 Bänden herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Band X (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 57). Frankfurt a. Main 1995.

Jöckel S. / Schumann Ch.: Online-Spiele als Kommunikation. In: Schweiger W. / Beck K. (Hrsg.): Handbuch Online-Kommunikation, Wiesbaden 2010.

Ledder S.: Computerspiele. In: Jessica Heesen (Hrsg.): Handbuch Medien- und Informationsethik. Stuttgart 2016, S. 269-273.

Locke J.: Some thoughts concerning education, London 1693.

Platon: Nomoi. Nach der Übersetzung von H. Müller mit der Stephanus-Nummerierung. In: W. F. Otto / E. Grassi / G. Plamböck (Hg.): Platon. Sämtliche Werke 6. Leck 1960.

Rousseau J.-J.: Emil oder über die Erziehung. Herausgegeben, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Martin Rang. Unter Mitarbeit des Herausgebers aus dem Französischen übertragen von Eleonore Sckommodau (Reclam Universal-Bibliothek Nr. 901 [9]). Stuttgart 1990.

Schiller F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Riedel W. (Hg.): Friedrich Schiller. Sämtliche Werke. Band V. Erzählungen und Theoretische Schriften, München - Wien 2004.

Tamborini R. / Skalski P.: The Role of Presence in the Experience of Electronic Games. In: Vorderer P. / Bryant J. (Hg.): Playing Video Games. Motives, Responses and Consequences. Mahwah NJ 2006, S. 225-240.

Panel 3

Kathrin Häring / Thomas Nohr

**Regulierung des Datenschutzes für Kinder- und Jugendliche –
Was leisten europäische und US-amerikanische Datenschutzbestimmungen
vor dem Hintergrund einer normativen Grundbestimmung?**

Wie einschlägige Untersuchungen – unter anderen die aktuellen KIM- und JIM-Studien – belegen, wachsen Kinder heute nahezu ausnahmslos mit einer breiten medialen Palette auf. Fernsehgeräte/ rückkopplungsfähige Smart-TVs, Smartphones/ Handys, Internetzugang und Computer/ Laptops sind in nahezu allen deutschen Haushalten (mindestens je 97 %) vorhanden. Kinder wachsen mit digitalen Medien auf und verstehen nicht, dass vielfältige personenbezogene Daten bei der Nutzung dieser Geräte und der auf ihnen laufenden Dienste erhoben werden. Problematisch wird dies vor allem bei der Nutzung von Social-Media-Diensten, die von einer Selbstthematization und dem Teilen persönlicher Inhalte leben. In diesem Zusammenhang spielen datenbasierte Geschäftsmodelle und – eng mit diesen Geschäftsmodellen verbunden – die Auswertung großer Datenmengen mit Big Data eine zentrale Rolle. Nutzer und damit vor allem Kinder und Jugendliche werden dazu verleitet, möglicherweise leichtfertig und unüberlegt personenbezogene Daten, die die Unternehmen für ihre Zwecke nutzen, zu teilen.

Bisher gab es wenige rechtliche Vorgaben, die Kinder und Jugendliche bei der Nutzung von Social-Media-Diensten durch eine Begrenzung oder ein Verbot der Verarbeitung personenbezogener Daten geschützt haben. Durch die Zustimmung von Nutzungsbedingungen konnten sich bisher die Anbieter auch bei Kindern absichern. Soziale Medien wie Instagram, Snapchat oder Facebook werden von vielen Kindern genutzt, auch auf YouTube teilen Kinder schon in jungen Jahren unüberlegt sensible Daten, sodass „Prinzipien einer Ethik der öffentlichen Kommunikation [zu] überdenken bzw. erweitern“ (Rath, 2014, S. 48) sind. Bisher war rechtlich keine Altersgrenze festgelegt, lediglich in den Allgemeinen Geschäftsbedingungen war schon bisher festgelegt, dass Kinder unter 13 Jahren nicht befugt sind, sich einen Account zu erstellen und die Dienste zu nutzen. Die Zahlen der aktuellen KIM- und JIM-Studie zeigen jedoch, dass viele Nutzer gegen diese Bedingung verstoßen.

Der Vortrag beschäftigt sich mit dem Schutz personenbezogener Daten speziell von Kindern und Jugendlichen. Die Persönlichkeitsrechte dieser Gruppe bedürfen bei der Nutzung von digitalen und speziell sozialen Medien eines besonderen Schutzes. Es wird zunächst aufgezeigt, welche besonderen Probleme und Herausforderungen sich hinsichtlich des Schutzes von Persönlichkeitsrechten von Kindern und Jugendlichen ergeben. Die spezifischen schutzwürdigen Interessen der Zielgruppe werden dabei herausgearbeitet sowie aufgezeigt, wie Gesetzgeber einen solchen Schutz ausgestalten.

Exemplarisch wird einerseits die neue – ab Mai 2018 europaweit unmittelbar geltende – Datenschutz-Grundverordnung (DS-GVO) der Europäischen Union hinsichtlich ihrer Regelungen für die Zielgruppe untersucht. Besonders relevant für die Betrachtung von Social Media-Diensten sind andererseits die Vereinigten Staaten, da nahezu alle größeren Anbieter dort ihren Sitz haben. Die Vereinigten Staaten haben im Gegensatz zur Europäischen Union mit der „Children’s online Privacy Protection Rule“ (COPPA) eine spezifische Datenschutz-

Regulierung für Kinder erlassen (Raul et. Al 2015), die sie als Akteure mit ihrer Privatsphäre im Internet schützen soll.

Von besonderem Interesse erscheint daher ein Vergleich zwischen den Regulierungsansätzen der Europäischen Union und der Vereinigten Staaten auch, weil deren jeweiligen Rechtsphilosophien im Datenschutz vielfach konfliktär sind (Weichert 2012). Der Vergleich erfolgt mit dem Ziel, grundsätzliche Unterschiede der jeweiligen rechtlichen Rahmensetzung herauszuarbeiten. Diese Untersuchung wird vorgenommen mit Rückbezug auf die diskutierten besonderen Schutzwürdigen Interessen der minderjährigen Zielgruppe. Abschließend sind Defizite und weitere notwendige Fortschritte der Gesetzgebung in diesem Bereich aufzuzeigen, die unter anderem der Realität der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen entsprechen, sowie auch die sich stetig weiter entwickelnden datengetriebenen Geschäftsmodelle angemessen berücksichtigen.

Literatur:

Ernst, S. (2017): Die Einwilligung des Minderjährigen in der DS-GVO. In: Datenschutz-Nachrichten 40 (2017) 1, S. 14-16.

Grimm, P., Keber, T. & Zöllner, O. (Hrsg.): (2015). Anonymität und Transparenz in der digitalen Gesellschaft. Schriftenreihe Medienethik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Heesen, J. (Hrsg.). (2016): Handbuch Medien- und Informationsethik. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag GmbH.

Rath, M. (2014): Ethik der mediatisierten Welt: Grundlagen und Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Raul, A.C./Manoranjan, T./Mohan, V.K. (2015): United States. In: The Privacy, Data Protection and Cybersecurity Law Review. 2nd Ed. London: Law Business Research Ltd., S. 363-394.

Weichert, T. (2012): Privatheit und Datenschutz im Konflikt zwischen den USA und Europa. In: Recht der Datenverarbeitung 28 (2012) 3, S. 113-118.

Christoph Schickhardt

Das Recht von Kindern auf Privatsphäre

In meinem Vortrag möchte ich grundlegenden ethischen und begrifflichen Fragen zu einem Recht von Kindern und Jugendlichen auf Privatsphäre und informationelle Selbstbestimmung nachgehen. Die philosophische Ethik im Allgemeinen und auch die Ethik der Privatsphäre im Besonderen haben die Fragen, ob und inwiefern es begrifflich Sinn macht, von einem Recht von Kindern auf Privatheit zu sprechen und wie sich ein solches begründen und verstehen ließe, weitgehend ignoriert. Eine grundlegende Behandlung dieser Fragen erscheint jedoch auch als Desiderat für die ethische Klärung von anwendungsbezogenen Fragen wie z.B. der Frage, ob Eltern die Nutzung elektronisch-digitaler Spiele, Spielzeuge, Medien und Kommunikationsmittel überwachen dürfen, ob große IT-Konzerne wie Google und Facebook Daten von Kindern verwerten dürfen oder ob Eltern ein Recht haben auf Einblick in die medizinische oder psychologische Behandlung ihrer Kinder.

Laut dem Bundesverfassungsgericht haben Kinder ein besonders stark ausgeprägtes Recht auf Schutz ihrer Privatsphäre. In der alltäglichen Praxis erscheint dieses Recht von Kindern jedoch durch die Eltern sowie durch Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen stark beschränkt zu werden.

Grundsätzlich kann man sich, von den herkömmlichen Theorien zu Wesen und Wert von Privatheit, der Frage nach einem Recht von Kindern auf Privatsphäre in zweierlei Perspektiven annähern. Man kann die herkömmlichen, an Erwachsenen bzw. selbstbestimmungsfähigen Akteuren orientierten Theorien und Begrifflichkeiten heranziehen und zu dem Schluss kommen, dass Kinder nur ein Recht auf Privatheit haben, insofern sich die herkömmlichen Thesen und Begrifflichkeiten auch auf Kinder anwenden lassen. Wo sie sich nicht anwenden lassen, haben Kinder demzufolge eben dann kein Recht auf Privatheit. Alternativ kann man auch dafür plädieren, dass, wenn sich die herkömmlichen Theorien und Begriffe zur Privatheit nicht auf Kinder anwenden lassen, nicht das Recht der Kinder auf Privatheit in Frage zu stellen ist, sondern die Theorien und die Begrifflichkeiten von Privatheit.

In der mittlerweile umfangreichen rechtstheoretischen und philosophisch-ethischen Literatur zur Privatheit lassen sich zwei zentrale Fragestellungen unterscheiden: die Frage nach dem Wesen, einem Begriff oder einer Definition von Privatheit: Was ist Privatheit? Und die Frage, was der Wert von Privatheit ist bzw. welche Gründe es für ein Recht auf Privatheit gibt: Warum sollten wir unsere Privatheit wertschätzen und die Privatheit anderer achten? Selbstverständlich lassen sich diese zwei Hauptfragestellungen noch weiter ausdifferenzieren und in weitere Fragen gliedern, z.B. in die Frage nach der oder den Funktionen von Privatheit.

In meinem Vortrag werde ich einige Thesen zu Wesen und Wert der Privatheit, wie sie in der Literatur entwickelt wurden, aufnehmen und kritisch bezüglich ihrer Anwendbarkeit auf Kinder unterschiedlicher Entwicklungsstufen untersuchen. Darauf aufbauend werde ich eine Antwort auf die Frage skizzieren, welche Folgen zu ziehen sind mit Blick auf die Theorien von Privatheit bzw. auf das Postulat eines Rechts der Kinder auf Privatheit, wenn sich die Theorien nicht auf Kinder übertragen lassen. Ist die Theorie zu überdenken oder haben eben bestimmte Gruppen von Kindern, z.B. Kleinkinder, kein Recht auf Privatheit?

Fängt man beispielsweise mit der Frage nach dem Wesen bzw. einem plausiblen Begriff von Privatheit an, so ergeben unterschiedliche Ansätze unterschiedliche Folgen mit Blick auf Kinder: Sieht man, wie einige Autoren, den Kern von Privatheit im Schutz vor unerwünschter Beobachtung (und Abhörung etc.) oder in einer Unzugänglichkeit bestimmter eigener Lebensbereiche für Dritte, dann liegt es nahe, das Recht auf Privatheit als ein Schutzrecht zu interpretieren. Schutzrechte bestehen im Wesentlichen im Anspruch des Rechtsträgers darauf, dass Dritte gewisse Handlungen ihm gegenüber unterlassen. Schutzrechte wie das Recht auf körperliche Unversehrtheit lassen sich ziemlich problemlos allen Kindern zusprechen, auch Kleinkindern oder geistig eingeschränkten Kindern. Begreift man hingegen Privatheit in der Tradition des Kontrollansatzes, dem gemäß Privatheit dann vorliegt, wenn jemand den Zugang zu seiner Lebenssphäre kontrolliert und damit über den Zugang Dritter entscheiden kann, dann erscheint das Recht auf Privatheit eher als ein Selbstbestimmungsrecht – was ja angesichts der Redeweise vom Recht auf informationelle Selbstbestimmung auch nahe liegt. Rechte, die vor allem darin bestehen, dass sie ihrem Rechtsträger Handlungsmöglichkeiten einräumen, lassen sich jedoch Kindern, die eventuell nur über eingeschränkte Selbstbestimmungs- und Handlungsfähigkeiten verfügen, nicht oder nur mit erheblichen Schwierigkeiten zusprechen.

Analog verhält es sich mit vielen Kandidaten aus der Privatheitsliteratur (personale Autonomie, Würde, soziale Beziehungen, Kontrolle über das soziale Erscheinungsbild), die für den Wert von Privatheit angeführt werden. Manche ergeben eher ohne größere Schwierigkeiten und Einschränkungen Sinn für Kinder, andere weniger. In meinem Vortrag werde ich dafür argumentieren, Privatheit als Selbstbestimmungsrecht zu sehen, dass Kleinkindern als solchen nicht zukommt, sondern nur Kindern mit gewissen geistigen Fähigkeiten und einer bestimmten Selbstwahrnehmung. Da jedoch gleichzeitig Kinder auch im Sinne der reifen Personen, die sie später sein werden, zu sehen sind, und in diesem Sinne ein Recht auf eine offene informationelle Zukunft haben, sollte die Privatsphäre aller Kinder Schutz genießen.

Larissa Krainer

Mediatisierte Kindheit und Jugend als Gegenstand von Bild- und Wortwitzen

Sowohl die Jim-Studie als auch die Kim-Studie zeigen, dass digitale Medien in hohem Ausmaß in der Freizeit für Unterhaltungszwecke genutzt werden, wie etwa für das Musikhören oder die Nutzung von Videos und Spielen (vgl. mpfs 2016a, S. 11 bzw. mpfs 2016b, S. 10 f.). Die beiden Studien bieten allerdings keinen Aufschluss darüber, inwiefern und in welchem Ausmaß Bild- und Wortwitze von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen rezipiert werden und ob bzw. wie diese reflektiert werden.

Viele Cartoons, Bild- und Wortwitze bzw. Sinnsprüche befassen sich mit dem Eintritt der digitalen Medien in die Gesellschaft und skizzieren daraus folgend gesellschaftliche wie kulturelle Veränderungen. Insofern eignen sie sich für die Mediatisierungsforschung, die sich primär für die durch den Medienwandel in Gang gesetzte Transformation von Alltag, Kultur und Gesellschaft interessiert (vgl. Krotz 2017). Für den Kontext der Medienethik sind insbesondere Hinweise auf Veränderungen im Wertewandel von Interesse sowie spezifische ethische Herausforderungen, die durch den Eintritt der digitalen Medien entstanden sind. In jüngster Zeit werden diese auch als ethische Herausforderungen der mediatisierten Welt diskutiert (vgl. Rath 2014, zur aktuellen Debatte siehe auch MedienJournal 2/2016).

Die gebotene Komik kann jeweils als Form ästhetischer Weltaneignung. (vgl. Jakobi/Waldschmidt 2015) begriffen werden, wie insgesamt der Witz in Sprache und Bild als Instrument der humorvollen Wirklichkeitsbetrachtung verstanden werden kann, das subversiven oder auch gesellschaftskritischen Charakter tragen kann. Die Komik kann dabei etwa durch Überzeichnung oder auch durch unerwartete, überraschende Pointen entstehen.

Auf Basis einer Analyse von ca. 150 Bild- und Wortwitzen soll Mediatisierung als kulturelles Phänomen in den Blick genommen werden, um daraus Aspekte des *Aufwachsens in digitalen Gesellschaften* zu rekonstruieren. Ein besonderer Fokus wird dabei auf explizit oder implizit adressierte Wertvorstellungen sowie medienethische Aspekte gelegt, wie etwa Diskriminierung, Fragen der Überwachung oder Datensicherheit, Autonomieentwicklung oder Entwicklung von Medienkompetenzen, wie sie auch im CfP zur Jahrestagung adressiert werden. Die Analyse umfasst ferner gestalttechnische Momente.

In methodischer Hinsicht werden die folgenden Schritte skizziert:

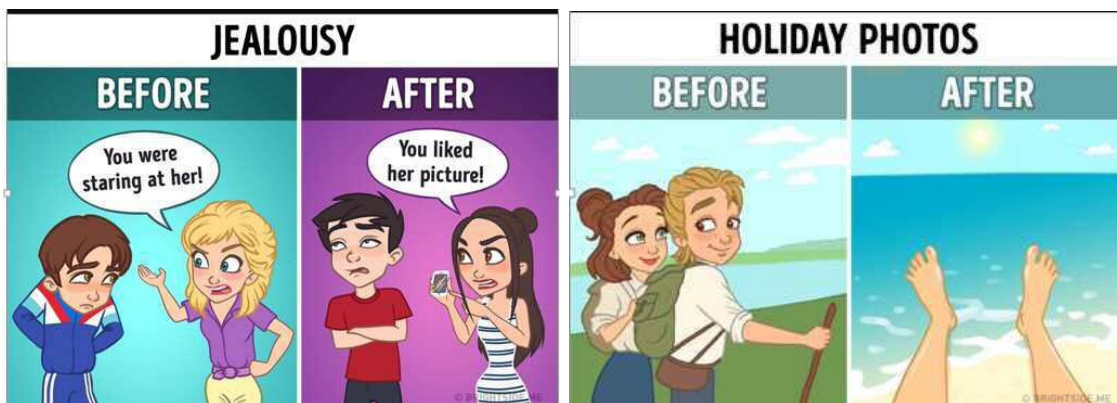
- Materialsammlung in digitalen Archiven / Auswahlkriterien
- Kategorisierung der gefundenen Bild- und Wortwitze (nach Themen, gestalttechnischen Aspekten etc.)
- Analyse der Daten im Sinne einer Rekonstruktion von Beschreibungen der Mediatisierung als kulturelles Phänomen
- Analyse der Daten in Hinblick auf Bilder von Kindheit und Jugend in digitalen Gesellschaften
- Zusammenfassende Darstellung der medien- und kommunikationsethischen Aspekte

Die folgenden Beispiele dienen einer exemplarischen Illustration:

1. Historische Differenzen / veränderte Nutzungspraktiken

Eine Möglichkeit, Mediatisierung als kulturelles Phänomen zu fassen, besteht in der Skizzierung von historischen Differenzen, die in einer Vielfalt von Bildern mittels des Instrumentes einer Gegenüberstellung von Gestern/Heute oder Vorher/Nachher angeboten werden. Das Vorher bezieht sich dabei zumeist auf eine Welt vor dem Aufkommen der digitalen Medien, das Heute beschreibt digitalisierte Lebenswelten oder veränderte Praktiken in diesen.

SO SAH EINE WHATSAPP-GRUPPE FRÜHER AUS 😊



Exemplarische Beispiele für veränderte Nutzungspraktiken (insbesondere Smartphone)



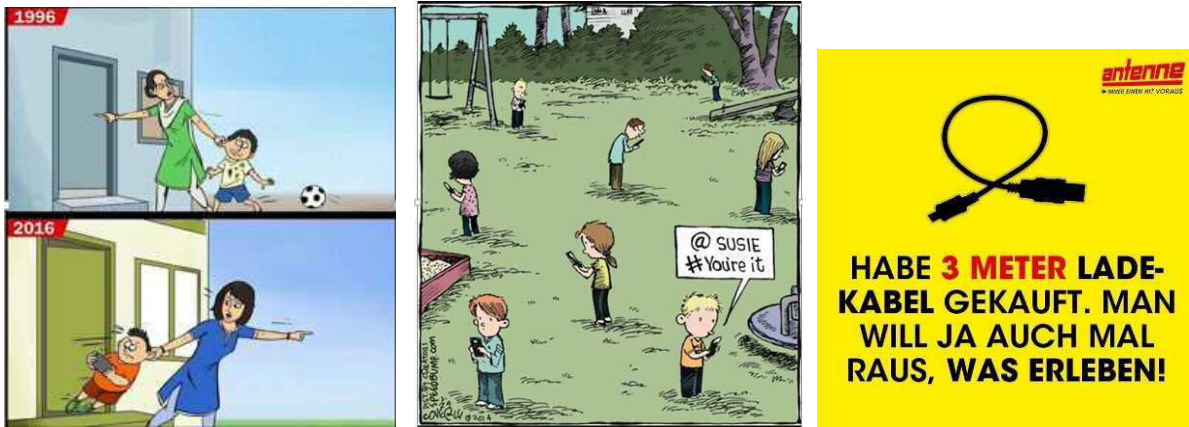
2. Generative Differenzen und Medienkompetenz

Für die von Prensky (2001) eingeführte und von anderen (exemplarisch: Palfrey/Grasser 2008) aufgegriffene Differenzierung in Digital Natives und Digital Immigrants lässt sich eine Vielzahl von Witzen finden (wiewohl die Differenzierung in theoretischer wie methodischer Hinsicht zu kritisieren ist, vgl. Jandura/Karnowski 2015). Dabei werden ironisierende wie stigmatisierende Aspekte ersichtlich, wobei sich die Perspektive sowohl von den Digital Natives auf die Immigrants wie umgekehrt richtet. Darüber hinaus finden sich selbstironisierende (und damit stets selbstreflexive) Betrachtungen.

Kinder werden als Digital Natives gezeichnet, die von Geburt an von digitalen Medien umgeben sind, die digitale Medien als zentrale Nahrungsquelle brauchen, mit einem grenzenlosen Vertrauen in digitale Medien aufwachsen und dabei drohen, tradierte Bildungsinhalte zu versäumen.



Thematisiert werden auch das Freizeitverhalten, dabei insbesondere mangelnde soziale Beziehungen/Kommunikation, die Bevorzugung der Beschäftigung mit digitalen Medien gegenüber dem Spielen mit anderen sowie die (kulturelle) Veränderung von Spielszenarien.



Mit Bezug auf generative Differenzen werden häufig Medienkompetenzen von Kindern und Jugendlichen dem Unwissen älterer Generationen gegenübergestellt.



Exemplarische Beispiele für selbstironisierende Wortwitze:



3. Risiken und Gefahren

Thematisiert werden auch Risiken, die mit den digitalen Medien verbunden sind und in der medienethischen Literatur reflektiert (sowie im CfP angesprochen) werden, wie etwa der Schutz der Privatsphäre (Überwachung / Datenschutz), die zunehmende Verwobenheit von Menschen mit Maschinen oder die drohende Umkehr von Herrschaftsverhältnissen (Menschen, die Macht über Maschinen gewinnen). Dabei werden sowohl Stilmittel der Überzeichnung als der Ironisierung angewandt. Aus medienethischer Metaperspektive kann mit Foucault (1978) und Agamben (2008: 26 f) gezeigt werden, dass digitale Vernetzung zu einem Dispositiv sowie zu einer (neuen?) gesellschaftlichen und ethischen Wertvorstellung geworden ist.



Literatur

Agamben, Giorgio (2008): *Was ist ein Dispositiv?* Zürich-Berlin: Diaphanes.

Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht.* Berlin: Merve.

Jakobi, Carsten/Waldschmidt, Christine (Hg.) (2015): *Witz und Wirklichkeit. Komik als Form ästhetischer Weltaneignung.* Bielefeld: transcript.

Jandura, Olaf/Karnowski, Veronika (2015): Digital Natives vs. Digital Immigrants. Fruchtbares empirisches Konzept für die Kommunikationswissenschaft oder populärwissenschaftliche Fiktion? In: Publizistik, 60, S. 63-79.

Krotz, Friedrich (2017): Mediatisierung: Ein Forschungskonzept. In: Krotz, Friedrich/Despotovi, Cathrin/Kruse, Merle-Marie (Hg.): Mediatisierung als Metaprozess. Wiesbaden: Springer, S. 13-32.

Medienjournal 2/2016: Ethik der Producersage. Wien: Facultas.

mpfs (2016a) Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: Jim Studie 2016. Jugend, Information, (Multi-) Media. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2016/>, 3.9.2017.

mpfs (2016b) Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: Kim-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2016/>, 3.9.2017.

Palfrey, John/Grasser, Urs (2008): Generation Internet. Die Digital Natives: Wie sie leben. Was sie denken. Wie sie arbeiten. München: Hanser.

Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: From the Horizon, 5(9), S. 1-6.

Rath, Matthias (2014): Ethik der mediatisierten Welt. Wiesbaden: VS.

Plenumsvorträge

Christopher Koska

Digitale Bildungsidentität – Zum Recht auf Transparenz und Erklärung

Der Zugang zu Bildung und Wissen wurde durch das Internet und die Digitalisierung bekanntermaßen revolutioniert. Das digitale Verteilungsnetz, welches uns einen schnellen Zugriff auf ein Vielfaches dessen verspricht, was uns noch vor jener Zeitrechnung zugänglich war, ist dabei das maßgebende Medium für die Verdrängung von traditionellen Bildungsangeboten, wie im Fall der gebundenen Enzyklopädie durch die Wikipedia. Im Vergleich zu dem disruptiven Charakter der technischen Infrastruktur des World Wide Web erweisen sich die Darstellungsformen von Informationen und Wissen zumeist als evolutionäre Fortentwicklungen. Im Wesentlichen werden noch immer dieselben Medienformate genutzt, wie sie bereits im Buchdruckzeitalter entstanden sind. Dies gilt insbesondere für die elektronischen Versionen von Texten, Büchern und Bildern. Die technischen Vorteile der neuen Infrastruktur, wie die mobile Verfügbarkeit von Wissen (Google, Wikipedia, YouTube etc.), eine nahezu unbegrenzte Speicherkapazität für Daten oder die Möglichkeit für Echtzeitaktualisierungen, sind der wahre Schlüssel für die Verbesserung der Qualität und die massive Steigerung der Quantität von Informationen (vgl. Koska 2015b, S. 171f). Mit den anwachsenden Datenbergen sind jedoch auch neue technische und ethische Herausforderungen entstanden. Gut 53 Millionen Kunstwerke, Artefakte, Bücher, Videos und Audiobeiträge aus zahlreichen Museen, Bibliotheken, Archiven und sonstigen audiovisuellen Sammlungen sind, rein theoretisch, allein über die Internet-Plattform Europeana (<https://www.europeana.eu>) aktuell öffentlich zugänglich (Stand: 22.10.2017). In der Praxis setzt uns unsere Aufmerksamkeitsspanne und unsere begrenzte Lebenszeit aber noch immer dieselben natürlichen Schranken, welche uns wie zu Zeiten von Gutenberg zwingen, eine Auswahl aus dem schier unbegrenzten Angebot an Lern- und Bildungsinhalten zu treffen.

Technische Innovationen, wie die Entwicklung einer „digitalen Bildungsidentität“ (Koska 2015a), die uns bei der Auswahl von Inhalten maschinell unterstützen, werden vorangetrieben, um die Relevanz an den Verteilungsknoten digitaler Wissensnetze stetig zu verbessern. Assistenzprogramme, die ein virtuelles Abbild von den Interessen und dem Kenntnisstand einer Person in Bezug auf bestimmte Wissensdomänen aufzeichnen und digitale Profile erstellen, nehmen uns die Entscheidungslast in vielen Bereichen bereits weitgehend ab und filtern uns die „richtigen“ Informationen aus dem unüberschaubaren Strom an Informationen kontextsensitiv und personalisiert heraus. Mit der technischen Implementierung der Gatekeeper-Funktion in das Verteilungsnetz selbst (vgl. Koska 2015c), laufen wir jedoch auch Gefahr, dass wir die Kontrolle über das, was wir für wichtig und richtig erachten, verlieren (vgl. Lischka/ Konrad 2017). Umso wichtiger scheint es, dass die neue EU-Datenschutzgrundverordnung bei automatisierten Entscheidungsfindungen den betroffenen Personen ein Recht auf Transparenz und Erklärung einräumt (vgl. Goodman/ Flaxman 2016).

Ziel dieses Beitrags ist es, die ethische Diskussion um Transparenz und digitale Selbstbestimmung im Kontext digitaler Bildungsmedien anwendungsnah zu bereichern und weiterzuführen. Dafür wird ein technischer Prototyp (<http://sluice-box.de>), der im Rahmen des EU-Projekts „EEXCESS“ (Enhancing Europe’s eXchange in Cultural Educational and Scientific resources, <http://eexcess.eu>) speziell für Jugendliche entwickelt wurde, vorgestellt. Dieser

Ansatz zeigt auf, dass mit der Verortung des Abstraktionslevels, auf dem Transparenz für den Nutzer hergestellt werden kann, auch der Begriff der digitalen Selbstbestimmung verankert werden kann, da mit den Grenzen der Transparenz (vgl. Annany/ Crawford 2016) auch die Möglichkeiten für eine aussagekräftige Erklärung über die involvierte Logik ausgeschöpft werden (vgl. EU-DSGVO, Art. 6, Art. 13-15, Art. 22/ Gola 2017).

Ausgangspunkt ist eine medienethische Reflexion mit Blick auf den Bildungsbegriff als Prozess der maschinellen Selbstkonstruktion in Zeiten von Big Data (vgl. Koska 2015a, S. 81 ff). Dabei wird zunächst das Potential von digitalen Bildungsprofilen für ein lebenslanges Lernen aufgezeigt sowie praktische Anwendungsfelder im Bildungskontext skizziert. In einem zweiten Schritt werden drei Minimalbedingungen für die digitale Selbstbestimmung von Mediennutzenden ins Feld der Betrachtung geführt: 1) eine Kontrollbedingung, 2) eine Authentizitätsbedingung und 3) eine Transparenzbedingung (vgl. Koska 2015a, S. 85 f). Am Beispiel einer prototypischen Self-Service-Applikation für Bildungsinhalte, die 2016 im Rahmen des EU-Projekts „EEXCESS“ an der Hochschule für Philosophie in München entstanden ist, sollen anschließend die notwendigen Kompetenzen (Code-Kompetenz, Programmierungsfähigkeiten) für die praktische Realisierung der drei Minimalbedingungen diskutiert werden. Im dritten und letzten Schritt werden aktuell unüberwindbare Hindernisse für kompetenzbasierte Ansätze beleuchtet, die entstehen, sobald wir das Feld linearer Algorithmen verlassen. Das Recht auf Transparenz und Erklärung, wie es in der neuen EU-DSGVO angedacht ist, wird mit Blick auf komplexe Vektorenmodelle und neuronale Netze hinterfragt und es wird ein Schlaglicht auf die Konsequenzen für unseren traditionellen Verantwortungsbegriff geworfen, wenn die Rückführbarkeit auf bestimmte Selektionsmechanismen nicht mehr möglich ist (siehe Mittelstadt et al.). Wer steuert dann wen? Und wie lässt sich die Privatsphäre, insbesondere von digital Ungeübten, wie Kindern und Jugendlichen (EU-DSGVO, Erwägungsrund 71), im Kontext eines maschinell erstellten Bildungsprofils sicherstellen (Habegger 2013/ Hasan et al. 2013)?

Literatur:

Ananny, Mike (2016): Toward an Ethics of Algorithms: Convening, Observation, Probability, and Timeless. In: Science, Technology & Human Values (2016), Vol. 41 (1), S. 93-117.

Ananny, Mike/ Crawford, Kate (2016): Seeing without knowing: Limitations of the transparency ideal and its application to algorithmic accountability, New Media & Society (2016), S. 1-17.

Goodman, Bryce/ Flaxman, Seth (2016): European Union regulations on algorithmic decision-making and a „right to explanation“, AI Magazine, Vol. 38, Online verfügbar unter <https://arxiv.org/abs/1606.08813>.

Gola, Peter (2017) (Hrsg.): DS-GVO. Datenschutzgrundverordnung VO (EU) 2016/679. Kommentar, C.H. Beck, 2017.

Habegger, Benjamin (2013): „EEXCESS: Privacy-respectful content recommendation“, Online verfügbar unter <http://eexcess.eu/wp-content/uploads/2013/10/EEXCESS-Blend-Privacy-Recommendation.pdf>, 2013

Hasan, Omar/ Habegger, Benjamin/ Brunie, Lionel/ Bennani, Nadia/Damiani, Ernesto (2013): „A Discussion of Privacy Challenges in User Profiling with Big Data Techniques: The EEXCESS Use Case“, Online verfügbar unter: http://eexcess.eu/wp-content/uploads/2013/07/2013.07_BigData-2013-04.pdf, 2013

Koska, Christopher (2013): „Applied Ontologies. Workflow zwischen Redakteuren und Software-Agenten.“, Brockhaus Online – Forschung und Entwicklung, i-Know Konferenz, 13th International Conference on Knowledge Management and Knowledge Technologies, Graz, 2013.

Koska, Christopher (2015a): Zur Idee einer digitalen Bildungsidentität. In: Gapski, Harald (Hg.): Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt, Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW, Band 3, Online verfügbar unter http://www.grimme-institut.de/schriftenreihe/downloads/srdg-nrw_band03_big-data-und-medienbildung.pdf

Koska, Christopher (2015b): User- and Usage Mining | Privacy Preservation. Schritte zur Integration beider Welten. In: Grimm, Petra; Keber, Tobias O.; Zöllner, Oliver (Hg.): Anonymität und Transparenz in der digitalen Gesellschaft, Schriftenreihe Medienethik, Band 15, Franz Steiner Verlag, Stuttgart.

Koska, Christopher (2015c): Brockhaus 3.0. Zum Wandel der klassischen Gatekeeper-Funktion. In: *Communicatio Socialis* 48 (1), S. 65-71. Online verfügbar unter <http://ejournal.communicatio-socialis.de/index.php/cc/article/view/907>

Lischka, Konrad/ Klingel, Anita (2017): Wenn Maschinen Menschen bewerten. Internationale Fallbeispiele für Prozesse algorithmischer Entscheidungsfindung. Arbeitspapier, Bertelsmann Stiftung.

Mittelstadt, Brent Daniel/ Allo, Patrick/ Taddeo, Mariarosario/ Wachter, Sandra/ Floridi, Luciano (2016): *The ethics of algorithms: Mapping the debate*, *Big Data & Society* (2016), S. 1-21.

André Weßel

Ethik und Games.

Eine kritische Betrachtung der Bildungspotenziale digitaler Spiele und ihrer Möglichkeiten zur Reflexion moralischen Handelns

Ziel des Beitrags ist es, aktuelle Entwicklungen in den Bereichen Digitalisierung, Bildung und Pädagogik miteinander zu verknüpfen, aus medienethischer Perspektive kritisch zu hinterfragen und vor diesem Hintergrund Hinweise für die mediale Praxis von sowie die pädagogische Praxis mit jugendlichen Zielgruppen zu geben. Konkret soll es darum gehen, unter welchen Voraussetzungen und in welcher Form digitale Spiele in verschiedenen Bildungskontexten pädagogisch eingesetzt und inwieweit gerade ethische Fragestellungen mit Hilfe digitaler Spiele gewinnbringend bearbeitet werden können.

Wie unter anderem die JIM- und KIM-Studien seit fast zwei Jahrzehnten zeigen, wachsen viele junge Menschen selbstverständlich mit digitalen Spielen auf, die in ihrem alltäglichen Leben einen vergleichsweise hohen Stellenwert einnehmen (vgl. mpfs 1998-2016). Seit einigen Jahren versucht die pädagogische Praxis, dieser Tatsache Rechnung zu tragen, indem digitale Spiele vermehrt Eingang in formale und non-formale Bildungskontexte finden (vgl. Demmler/Lutz/Ring 2014, Rösch et al. 2012). Ethische Fragestellungen spielen dabei in mindestens zweierlei Hinsicht eine maßgebliche Rolle, wobei sowohl die sozialetische als auch die individualetische Dimension von Bedeutung sind.

1. Zentral ist zum einen die Frage nach dem Mehrwert des pädagogischen Einsatzes von Unterhaltungsmedien wie digitalen Spielen in Lernumgebungen mit jugendlichen Zielgruppen. Obgleich inzwischen auch vermehrt von positiven Aspekten wie Bildungspotenzialen und entwicklungsbegünstigenden Faktoren gesprochen wird (vgl. Sherry 2016, Fromme/Jörissen/Unger 2008), zeigen Erfahrungen aus dem Alltag medienpädagogischer Praxis, dass Menschen, die wenig spielaffin sind, sich dem Medium auch heutzutage noch vor allem über Jugendschutzthemen nähern und oftmals auch bewahrpädagogische Ansätze befürworten. Neben der vermeintlich aggressions- und suchtfördernden Wirkung, häufig illustriert am Beispiel von First-Person-Shootern wie Counterstrike (Valve 2000-2012) und Call of Duty (Infinity Ward 2003-2016) bzw. Online-Rollenspielen wie World of Warcraft (Blizzard Entertainment 2004-2016), werden Aspekte der Vereinsamung und sinkenden schulischen Leistungsbereitschaft (vgl. Fromme/Biermann/Kiefer 2014) sowie Bedenken im Hinblick auf Datenschutz und die Verführung zum Konsum reflektiert, wie sie durch Phänomene wie z.B. Pokémon Go (Niantic 2016) verstärkt aufkamen. Wie kann hier eine ethisch sorgfältige Abwägung positiver und negativer Faktoren aussehen und welche Erkenntnisse bietet die Medienwirkungsforschung?

2. Ein weiterer zentraler Aspekt ist die durch digitale Spiele gestützte Einübung ethischen Reflexionsvermögens als wichtiger Beitrag zur Autonomieentwicklung bei Jugendlichen (vgl. u.a. Schrier 2015, Wimmer 2014). Sie sollen in die Lage versetzt werden, sich eigenständig mit Werte- und Normensystemen auseinanderzusetzen, wobei das Ziel nicht in erster Linie in einer Wertevermittlung besteht, denn die Jugendlichen bringen bereits ein Wertesystem mit.

Stattdessen geht es darum, die Fähigkeit, Werthaltungen und Präferenzen auf ihre Legitimität, etwa durch Verallgemeinerbarkeit, hin zu überprüfen und die Fähigkeit zur Re-

flexion bestehender Normen und Werte so auszubilden, dass die daraus resultierende Werturteilskompetenz die eigene Lebenspraxis der Jugendlichen zu unterstützen vermag. Bisher beschränkt sich der Einsatz digitaler Spiele in Bildungskontexten allerdings oftmals auf das Ziel der Förderung von Kompetenzen im Bereich des komplexen logischen Denkens und Problemlösens sowie des räumlichen Vorstellungsvermögens – das Spiel Minecraft (Mojang 2009) hat in diesem Zusammenhang international eine enorme Resonanz erzielt. Das Bildungspotenzial im Hinblick auf Möglichkeiten der Förderung von ethischem Reflexionsvermögen und moralischer Entscheidungs- und Handlungskompetenz ist bislang jedoch vergleichsweise wenig erforscht worden, auch in der Praxis ist das Thema wenig angekommen.

Aus diesem Grund startete 2015 das Projekt „Ethik und Games“, um erstmals das Feld systematisch aufzuarbeiten und Modelle für die Praxis zu entwickeln. Grundlage sind hier vor allem ethisch-moralische Entscheidungsszenarien, die seit einigen Jahren verstärkt auf narrativer oder ludischer Ebene in digitale Spiele implementiert werden. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang neben technisch eher einfach gehaltenen, häufig als Serious Games klassifizierten Independent-Produktionen wie z.B. Phone Story (La Molleindustria 2014), Data Dealer (Ivan Averintsev et al. 2013) oder Papers, Please (Lucas Pope 2013), die inhaltlich gezielt ethisch bedeutsame Themen wie verantwortungsvolles Konsumverhalten, Privatsphäre und Datenschutz oder Migration und Flucht ansprechen, auch technisch aufwändige, bei jungen Menschen beliebte kommerzielle Titel etablierter Entwicklerstudios wie z.B. Mass Effect (BioWare 2007), Grand Theft Auto V (Rockstar North 2013) oder The Witcher: Wild Hunt (CD Projekt RED 2015), in deren Spielverlauf immer wieder moralische Entscheidungen zwischen verschiedenen Dialog- und Handlungsoptionen zu fällen sind. Inwieweit kann es gelingen, dass sich Jugendliche beim digitalen Spielen eigenständig oder mit Peers mit moralischem Handeln auseinandersetzen, sich darüber austauschen und reflektieren (vgl. Heron/Belford 2014)? Wie muss ein Spiel beschaffen sein, damit es derartige Prozesse zu initiieren vermag (vgl. Sicart 2013)?

Zu den genannten Fragen wurden im Projekt Erfahrungen gesammelt und Erkenntnisse gewonnen, die im Rahmen des vorliegenden Beitrags präsentiert werden. Neben grundlegenden medienethischen Überlegungen zu digitalen Spielen und ihren Bildungspotenzialen wird auch eine empirische Studie vorgestellt, in der eine Gruppe von männlichen Schülern der gymnasialen Oberstufe im Rahmen videographierter Spielesessions mit anschließender Gruppendiskussion über ein digitales Spiel und ihren Spielprozess reflektiert. Ihre Äußerungen werden unter anderem auf ihre Vereinbarkeit mit den ethischen Prinzipien des Vier-Prinzipien-Modells von Beauchamp/Childress (1979) und Gerts Katalog moralischer Grundregeln (1983) hin untersucht. Ein Ausblick auf die pädagogische Praxis mit der Erläuterung einiger konkreter Methoden für die Arbeit mit Jugendlichen rundet den Beitrag ab.

Literatur:

Beauchamp, Tom/Childress, James (1979): Principles of Biomedical Ethics. New York/Oxford: Oxford University Press.

Demmler, Kathrin/Lutz, Klaus/Ring, Sebastian (Hrsg.) (2014): Computerspiele und Medienpädagogik. Konzepte und Perspektiven. München: kopaed.

Gert, Bernard (1983): Die moralischen Regeln. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Fritz, Jürgen (2011): *Wie Computerspieler ins Spiel kommen. Theorien und Modelle zur Nutzung und Wirkung virtueller Spielwelten*, Berlin: Vistas.

Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin/Unger, Alexander (2008): *Bildungspotenziale digitaler Spiele und Spielkulturen*. In: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 15/16, S. 1-23.

Fromme, Johannes/Biermann, Ralf/Kiefer, Florian (2014). *Computerspiele*. In: *Meister, Dorothee/von Gross, Friederike/Sander, Uwe (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Heron, Michael J./Belford, Pauline H. (2014). 'It's only a game.' *Ethics, empathy and identification in game morality systems*. In: *The Computer Games Journal* 3, S. 34-52.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (1998-2016). *JIM-Studie. Jugend, Information, (Multi-) Media*. URL: <https://www.mpfs.de/studien/?tab=tab-18-1>

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (1999-2016). *KIM-Studie. Kinder, Information, (Multi-) Media*. URL: <https://www.mpfs.de/studien/?tab=tab-18-2>

Rösch, Eike/Demmler, Kathrin/Jäcklein-Kreis, Elisabeth/Albers-Heinemann, Tobias (Hrsg.) (2012): *Medienpädagogik Praxis Handbuch: Grundlagen, Anregungen und Konzepte für Aktive Medienarbeit*. München: kopaed.

Schrier, Karen (2015): *EPIC: a framework for using video games in ethics education*. In: *Journal of Moral Education* 44, S. 393-424.

Sherry, John L. (2016): *Debating how to learn from video games*. In: *Kowert, Rachel/Quandt, Thorsten (Hrsg.): The Video Game Debate. Unravelling the physical, social, and psychological effects of digital games*. New York/London: Routledge, S. 116-130.

Sicart, Miguel (2013): *Beyond choices. The design of ethical gameplay*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wimmer, Jeffrey (2014): *Moralische Dilemmata in digitalen Spielen. Wie Computergames die ethische Reflexion fördern können*. In: *Communicatio Socialis*, 47(3), S. 274-282.

Spieleverzeichnis:

Call of Duty (Activision 2003-2016, O: Infinity Ward)

Counterstrike (Valve/EA Games 2000-2012, O: Valve)

Data Dealer (Ivan Averintsev/Wolfie Christl/Pascale Osterwalder/Ralf Traunsteiner 2013)

Grand Theft Auto V (Rockstar Games 2013, O: Rockstar North)

Mass Effect (Microsoft Game Studios 2007, O: BioWare)

Minecraft (Mojang 2009)

Papers, Please (3909 LLC 2013)

Phone Story (La Molleindustria 2014)

Pokémon Go (The Pokémon Company 2016, O: Niantic)

The Witcher 3: Wild Hunt (Namco Bandai Games 2015, O: CD Projekt RED)

World of Warcraft (Vivendi/Activision Blizzard 2004-2016, O: Blizzard Entertainment)