

FernUniversität in Hagen

BA Bildungswissenschaft

Sommersemester 2020

Modul 3A – Mediale Bildung und Medienkommunikation

Lehrgebiet Bildungstheorie und Medienpädagogik

Hausarbeit

Sozial-moralische Urteilsentwicklung im Zeitalter der Digitalisierung

Eine kritische Analyse des österreichischen Lehrplans für „Digitale Grundbildung“

Prüfer: Dr. Christian Leineweber

Modulbetreuerin: Prof. Dr. Claudia de Witt

Datum der Abgabe: 08.06.2020

Manuel Reisinger

Am Südgarten 72, 4060 Leonding, Österreich

q9076247

manuel.reisinger@studium.fernuni-hagen.de

0043 650 8646903

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Moralische Urteilsentwicklung nach Lawrence Kohlberg	4
2.1.	Moralstufen	6
2.2.	Sozial-moralische Atmosphäre	7
3	Rahmenbedingungen für „Digitale Grundbildung“	8
3.1.	Der Rahmen der Lebensrealitäten.....	8
3.2.	Der europäische und der nationale Rahmen	10
3.3.	Der theoretische Rahmen	11
4	„Digitale Grundbildung“ aus dem Blickwinkel der sozial-moralischen Urteilsentwicklung	13
4.1.	Analyse des Lehrplans in Hinsicht auf gesellschaftlich-kulturelle Aspekte.....	13
4.2.	Sozial-moralische Anknüpfungspunkte und Implikationen	14
5	Fazit	18

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 - Dagstuhl-Dreieck (Gesellschaft für Informatik e.V. 2016, S. 3) 12

1 Einleitung

Können die großen Fragen der Zukunft einfach durch technischen Fortschritt gelöst werden? Folgt man der Analyse des Soziologen Ulrich Beck, so deutet wenig darauf hin, dass die Grundüberzeugung der Menschheit, die spätestens seit der ersten Moderne vorherrscht, nämlich jegliches Problem letztlich wissenschaftlich-technisch lösen zu können, sich inzwischen gewandelt haben könnte (vgl. Volkmann 2007, S. 25). Soziologen, Philosophen und Bildungswissenschaftler sehen diesen Glauben an die wissenschaftlich-technische Allmacht naturgemäß kritisch. Martin Seel formulierte treffend: „Die messbare Seite der Welt ist nicht die Welt“ (Seel 2009, S. 63). Bezogen auf den institutionalisierten Bildungsbereich könnte man mit Richard David Precht weiterdenken: „Auch die messbare Seite des Selbst ist nur die messbare Seite des Selbst und nicht das Selbst“ (Precht 2018, S. 160).

Die technische Beherrschung der digitalen Geräte, die uns im „Internet der Dinge“ inzwischen immer und überall umgeben, kann daher ebenso nur *ein* Aspekt eines Bildungsverständnisses des 21. Jahrhunderts sein, wie das Verständnis derer technischen Funktionalität. Sowohl der Medienkompetenzbegriff von Dieter Baacke, als auch die Aufgabenfelder der schulischen Medienpädagogik von Gerhard Tulodziecki umfassen weitere Dimensionen wie Medienkritik (vgl. Baacke et al. 2002), Auswählen von Medienangeboten, Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen, und Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung (vgl. Grafe, Herzig, Tulodziecki 2019). Spezieller bezogen auf Bildung in der digital vernetzten Welt sieht auch die Gesellschaft für Informatik neben der technologischen Perspektive und der anwendungsbezogenen Perspektive eine dritte Perspektive: die gesellschaftlich-kulturelle Perspektive. Digitale Innovationen sollten nicht einfach als Naturgesetze hingenommen, sondern wertorientiert und medienethisch hinterfragt werden (vgl. Niesyto 2018, S. 67).

Um Schüler*innen für derlei Perspektiven auf das Informationszeitalter zu sensibilisieren, ist es auch notwendig, ihnen einen sozial-moralischen Wertekompass zur Verfügung zu stellen.

Diese Hausarbeit möchte, basierend auf dieser Grundkonstellation, kritisch hinterfragen, ob der österreichische Lehrplan des seit dem Schuljahr 2018/19 eingeführten Schulgegenstandes „Digitale Grundbildung“, „in dem Lernziele aus dem Bereich der Fachdidaktik Informatik im Interesse der mündigen Selbstbestimmung gebündelt werden“ (Swertz 2018, S. 4) sollten, entsprechende Anknüpfungspunkte und Implikationen für die Förderung einer sozial-moralischen Entwicklung bietet.

Kapitel 2 führt in die entsprechende theoretische Fundierung nach Lawrence Kohlberg ein. Kapitel 3 beleuchtet die Rahmenbedingungen, unter denen der Lehrplan für „Digitale Grundbildung“ gesehen werden muss. Kapitel 4 analysiert den vorliegenden Lehrplan unter den zuvor ausgeführten Prämissen und versucht konkrete Anknüpfungspunkte für den Unterricht aufzuzeigen. Kapitel 5 zieht noch einmal Fazit, zeigt mögliche weiterführende Aspekte auf und wirft einen Blick auf mögliche künftige Entwicklungen.

2 Moralische Urteilsentwicklung nach Lawrence Kohlberg

Die Moral in das Zentrum von Lehr-Lern-Situationen zu stellen, ist nicht der Technologisierung und Digitalisierung unserer Lebenswelten geschuldet. Schon 1965 veröffentlichte der US-amerikanische Erziehungswissenschaftler und Philosoph Israel Scheffler seine Typologie von Modellen des Lehrens und propagierte - in Gegenposition zu behavioristischen Lerntheorien - das sogenannte „rule model“, in dessen Zentrum die Begründung von Wissen und moralischen Ansprüchen durch die Vernunft steht. Durch den Einbezug der Moral umfasst das „rule model“ damit auch menschliches Entscheiden und Handeln (vgl. Bennewitz, Rothland, Terhart 2014, S. 89). Aber wie soll moralische Erziehung erfolgen?

Vor Kohlberg gab es (neben vielen weiteren Positionen) vor allem zwei Extrempositionen zum Thema Wertevermittlung. Die eine Extremposition ist der Kulturübertragungsansatz (von Kohlberg auch Indoktrinationsmethode genannt), der in aristotelisch-akademischer Tradition vor allem vom französischen Soziologen Emile Durkheim geprägt wurde. Unter Moralität werden hier moralische Normen und Werte einer bestimmten Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt der Geschichte verstanden. Den Jugendlichen sollen diese Normen und Werte direkt übermittelt und antrainiert werden. Der

Respekt vor Autoritäten, dem Staat und der Gesellschaft ist das Hauptziel. Die andere Extremposition ist die romantische Schule, die auf Rousseau zurückgeht. Werte werden hier als subjektiv und relativ betrachtet, es wird ein moralischer Pluralismus konstatiert. Der Erzieher soll keinen direkten Einfluss auf die Jugendlichen nehmen, sondern eine pädagogisch angemessene Umgebung herstellen, so dass sich das Gute im Kind entfalten kann (vgl. Schläfli 1986, 8ff.).

Kohlberg (und andere) übte(n) an beiden Positionen Kritik. Der Kulturübertragungsansatz fördere einen heimlichen Lehrplan, der in Wahrheit viele Leistungen in den Fächern verdecke. Reines antrainieren von moralischen Werten sage außerdem wenig über tatsächlich in der Praxis gelebte moralische Werte aus – Überzeugung und Opportunismus ließen sich so nur mehr schwer voneinander trennen (vgl. Herzig 1998, S. 47). Der romantischen Schule wiederum warf er vor, keine klaren moralischen Prinzipien zu vermitteln, die philosophisch untermauert wären - obwohl dies durchaus möglich wäre. Jugendliche, die jegliche Moral nur relativ betrachten würden, hätten darüber hinaus keine erstrebenswerten Ideale mehr in ihrem Leben (vgl. Schläfli 1986, S. 12ff.).

Kohlberg entwickelte daher seine eigene Position zwischen diesen beiden Extrempositionen. Er stützt sich aus erziehungsphilosophischer Sicht auf John Dewey, der Selbst- und Mitbestimmung der Schüler*innen im Unterricht postulierte, invariant-sequentielle Stadien bei Heranwachsenden unterschied und eine positiv anregende Lernumwelt für Jugendliche realisiert sehen wollte. Aus kognitivistisch-struktureller Sicht berief er sich auf die Entwicklungsstufen nach Piaget (vgl. Kohlberg 1995, S. 93) und aus philosophischer Sicht auf Kant. Mit letzterem verwirft er traditionelle Werte zugunsten eines ethischen Universalismus – „Ethik dabei als die philosophische Theorie der Moral“ (Herzig 1998, S. 29) gedacht, als die sie der Frage nach der normativen Legitimation der Prinzipien und Werte nachgeht, die einer Moral zugrunde liegen (vgl. Rath 2018, S. 185). Die sozial-moralische Erziehung nach Kohlberg orientiert sich dabei am Wert der Gerechtigkeit (vgl. Schläfli 1986, S. 22f.). Dementsprechend trennt Kohlberg die moralische auch strikt von der religiösen Erziehung (vgl. Aufenanger, Garz, Zutavern 1981, S. 10). In Bezug auf die soziale Perspektive, aus der heraus argumentiert wird, stützt sich Kohlberg auf die Arbeiten von George Mead, der verschiedene Stufen der der

Rollenübernahme definiert, der Fähigkeit, sich in andere Personen hineinversetzen zu können (vgl. ebd., S. 43). Historisch ist seine rationalistisch-kognitivistische Grundposition sicherlich auch als Reaktion auf den normenkonformen „blinden“ Menschen und den moralischen Niedergang in Nazi-Deutschland während des Zweiten Weltkriegs zu sehen (vgl. Keller 2007, S. 19).

Kohlberg ist überzeugt, dass auch „das individuelle Verständnis der Gerechtigkeit eine hierarchische Stufenfolge durchläuft“ (Schläfli 1986, S. 25), die im Folgenden dargestellt werden soll.

2.1. Moralstufen

Kohlberg definierte drei Hauptniveaus mit jeweils zwei Stufen:

„Niveau I - Prämoralisch

Stufe 1: Orientierung an Strafe und Gehorsam

Stufe 2: Naiver instrumenteller Hedonismus

Niveau II - Moral der konventionellen Rollenkonformität

Stufe 3: Moral des guten Kindes, das gute Beziehungen aufrechterhält und die Anerkennung der anderen sucht

Stufe 4: Moral der Aufrechterhaltung von Autorität

Niveau III - Moral der selbst-akzeptierten moralischen Prinzipien

Stufe 5: Moral des Vertrages, der individuellen Rechte und des demokratisch anerkannten Gesetzes / Rechtssystems

Stufe 6: Moral der individuellen Gewissensprinzipien“

(Kohlberg 1995, S. 26)

Stufen implizieren dabei

“deutliche [...] Unterschiede in Strukturen (Denkweisen) [...]. Diese verschiedenen Strukturen folgen in der individuellen Entwicklung in invarianter Reihe [...] aufeinander. [...] Stufen sind hierarchisch

integriert. [...] Entsprechend verdrängen [...] höhere Stufen die Strukturen, die auf niedrigeren Stufen gefunden werden.“ (ebd., S. 85)

Wichtig ist, dass Schüler*innen mit Argumenten konfrontiert werden, die eine Stufe über ihrem Urteilsvermögen liegen (vgl. Aufenanger, Garz, Zutavern 1981, S. 77). Mit Hilfe dieser sogenannten „+1-Konvention“ (ebd., S. 80) soll ein Entwicklungssog erzeugt werden, der stufentransformierende Änderungen, sogenannte Akkommodationen, hervorrufen soll – denn "der Entwicklungsfortschritt zu höheren Stufen ist ein [...] wichtiges Erziehungsziel." (Herzig 1998, S. 68)

(Grafe, Herzig, Tulodziecki 2019, S. 75) gehen auf Basis der neuesten empirischen Befunde davon aus, dass Kinder bis zu zehn Jahren vor allem auf den Stufen 1 und 2 argumentieren, Jugendliche bis zu 16 Jahren vor allem auf den Stufen 2 bis 4. Für die Lehrperson, die die Inhalte des Lehrplans der „Digitalen Grundbildung“ in der Sekundarstufe 1 vermittelt, bedeutet das, dass sie in erster Linie mit Schüler*innen der Stufen 2 und 3 arbeitet. Im Mittel ist somit eine Argumentation auf Stufe 4 anzustreben. Stufe 3 würde für manche Schüler*innen demnach das Minimalziel darstellen, Stufe 5 für manche Schüler*innen ein erstrebenswertes Fernziel. Auf konventionellem Niveau sollte damit zumindest die soziale Perspektive eines Mitglieds der Gesellschaft eingenommen werden (als Weiterentwicklung zur konkret-individuellen Perspektive des präkonventionellen Niveaus) – auf postkonventionellem Niveau wäre die soziale Perspektive eine der Gesellschaft vorgeordnete (vgl. Kohlberg 1995, S. 133).

2.2. Sozial-moralische Atmosphäre

Auch wenn bei Kohlberg den Gesichtspunkt der Gerechtigkeit im Mittelpunkt steht, gehen (Grafe, Herzig, Tulodziecki 2019, S. 71) davon aus, dass sich der Kohlbergsche Ansatz sehr wohl mit einer sozialen Perspektive und der sozialen Verantwortung kombinieren lässt. Auch Kohlberg selbst merkte an, „dass die moralische Atmosphäre einen Faktor in der Entwicklung des individuellen moralischen Urteilens darstellt“ (Kohlberg 1995, S. 301). Schließlich handelt man fast immer „in einem sozialen oder Gruppenkontext, und dieser Kontext beeinflusst meist in starkem Maße die Entscheidungen von Personen“ (ebd., S. 292).

„Moralisches Verhalten kann [...] bei gleichbleibender Stufe des individuellen moralischen Urteils durch die moralische Atmosphäre und damit durch kollektive Normen und durch ein Gemeinschaftsgefühl sehr stark beeinflusst werden“ (ebd., S. 298ff.).

Wenn Kohlberg in diesem Zusammenhang von der „moralischen Atmosphäre“ spricht, könnte man demnach prägnanter auch durchaus den Begriff der „sozial-moralischen Atmosphäre“ verwenden, der wiederum aus medienpädagogischer Sicht anschlussfähig an die „sozial-moralische Entwicklung“ nach Tulodziecki bzw. die „sozial-moralische Kompetenz“ nach Schläfli ist.

„Unter sozial-moralischer Kompetenz verstehen wir die Fähigkeit, für sozial-moralische, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also zuständig sein zu können.“ (Schläfli 1986, S. 114)

Bildungswissenschaftler sehen die Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems und die Fähigkeit zur aktiven Mitgestaltung von sozialen Rahmenbedingungen jedenfalls als eine der vier großen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters an (vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016, S. 201). Welche Lebensrealitäten die Jugendlichen in Österreich und Deutschland in Zeiten des „Internets der Dinge“ und der Omnipräsenz digitaler Kommunikation vorfinden, soll im nächsten Kapitel dargelegt werden.

3 Rahmenbedingungen für „Digitale Grundbildung“

3.1. Der Rahmen der Lebensrealitäten

Jugendlichen bietet sich

"eine immense Flut von Angeboten zur Unterhaltung, zur Information oder zum Lernen. Dies führt dazu, daß Jugendliche einen zunehmenden Anteil von Vorstellungen über die Wirklichkeit nicht mehr in realen Begegnungen [...] erwerben, sondern indirekt über die Darstellungen in Medien. Bezogen auf die Auswahl [...] werden hohe Anforderungen an Jugendliche und Kinder gestellt, die nicht selten eine Überforderung darstellen" (Herzig 1998, S. 20).

Die Einschätzung von Bardo Herzig aus dem Jahr 1998 gilt heute durch die Allgegenwärtigkeit von Internet und digitalen Geräten bzw. von Informations- und Kommunikationstechnologien mehr denn je. Soziale Begegnungen wurden im 21. Jahrhundert nicht einfach marginalisiert – sie wandern nur mehr und mehr ins Netz (vgl. Hajok 2020, S. 3). Mehr als die Hälfte der Sechs- bis 13-Jährigen(!) besitzt in Deutschland bereits selbst ein Smartphone (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018, S. 10), bei den Zwölf- bis 13-Jährigen sind bereits 70% Smartphone-Besitzer*innen (vgl. ebd., S. 28) und von dieser Altersgruppe werden von 57% täglich(!) Textnachrichten verschickt (vgl. ebd., S. 18). Die Mehrheit der Jugendlichen ab zehn Jahren vereinbart Treffen im Freundeskreis im Normalfall per Messenger-Systeme wie WhatsApp (vgl. ebd., S. 35) – und das, obwohl WhatsApp eigentlich erst ab 16 Jahren genutzt werden dürfte (bzw. ab 13 Jahren bei Zustimmung der Eltern) und Instant-Messaging-Systeme wie WhatsApp die inzwischen am häufigsten genutzten Medien für Cybermobbing-Attacken sind (vgl. Leest und Schneider 2017, S. 83ff.). Sich WhatsApp zur verweigern fällt angesichts steigender Zahlen von WhatsApp-Gruppen für Schulklassen und Vereine (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018, S. 37f.) immer schwerer.

(Kröger-Bidlo 2019, S. 105) kommt zu der Einschätzung, dass es durch die breite Nutzung von WhatsApp unter den Jugendlichen zu einer Verschmelzung medialer und sozialer Instanzen kommt und inzwischen auch Werte, Normen, Rollenverständnisse, Moral und Ethik über WhatsApp ausgehandelt werden. Die breite Medienlandschaft ist zu einem Orientierungspunkt der Identitätsentwicklung geworden und stellt inzwischen eine wichtige Sozialisationsinstanz dar (vgl. Hugger und Tillmann 2015, S. 46; Hurrelmann und Quenzel 2016, S. 198).

Allerdings: Untersuchungen, die die sozialen Auswirkungen allgegenwärtiger digitaler Kommunikations- und Informationskanäle in den Blick nehmen, zeichnen bedenkliche Bilder von der immer öfter anzutreffenden Unfähigkeit der Jugendlichen, sich auch nur kurzfristig von ihren digitalen Geräten zu trennen und selbstreflexiv ihr Handeln – auch in sozialer Hinsicht – zu hinterfragen (vgl. Turkle 2011). Und mit dem medial-kommunikativen Wandel verändern sich nicht nur die individuellen Handlungsmuster, sondern auch die

in jeglicher Beziehung entgrenzten sozialen Beziehungen und damit letztendlich auch das gesellschaftliche Leben (vgl. Kalina et al. 2018, S. 6).

„81 Prozent der Haushalte, in denen Sechs- bis 13-Jährige aufwachsen, sind mit einem Computer oder Laptop ausgestattet. Zwar besitzt nur jedes fünfte Kind einen eigenen Computer oder Laptop, die in der Familie vorhandenen Geräte werden jedoch von den Kindern mitgenutzt [...] Mit steigendem Alter der Kinder wächst der Anteil der PC-Nutzer [...] auf 97 Prozent bei den Zwölf- bis 13-Jährigen“ (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018, S. 27).

Obwohl Eltern ihren Kindern immer früher und immer länger den Zugang zum Internet ermöglichen, stuften 88%(!) der Eltern das Internet als „für Kinder gefährlich“ ein. 77% erwarten sich von der Institution Schule, dass sie den Umgang mit digitalen Geräten thematisiert (vgl. ebd., S. 67). Befragt man allerdings die 14- bis 24-Jährigen, so geben sie zu Protokoll, dass sie sich vor allem in Eigenregie und im Freundeskreis mit Internet-Thematiken auseinandergesetzt haben, nur für 18% spielten hier Lehrer*innen eine zentrale Rolle und 69% fühlen sich von der Schule nicht ausreichend auf die digitale Zukunft vorbereitet (vgl. Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet 2018, S. 14).

3.2. Der europäische und der nationale Rahmen

Lehrplanentwicklung findet immer auch im Kontext bereits vorliegender Rahmenbedingungen und historisch gewachsener Strukturen statt. Im Fall des Lehrplans für „Digitale Grundbildung“ muss hierfür auf die Konzepte „DigComp“, „digi.komp8“ und – mit Abstrichen – „DigComp AT“ verwiesen werden. Während bei „DigComp“ und „DigComp AT“ alle Bürger*innen im Fokus stehen, adressieren „digi.komp8“ und „Digitale Grundbildung“ Schüler*innen der Sekundarstufe 1.

„DigComp“ steht für „Digital Competence Framework for citizens“. Nachdem die Europäische Kommission 2006 „Computerkompetenz“ als eine der acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen definiert hatte (vgl. Nárosy 2018), wurde 2013 mit „DigComp“ ein Rahmenprogramm zur Entwicklung und zum Verständnis von digitaler Kompetenz in Europa vorgestellt (vgl. Carretero, Punie, Vuorikari, S. 5). In den Jahren 2016 bzw. 2017 folgten die

Nachfolgeversionen 2.0 bzw. 2.1, im Jahr 2018 wurde die Schlüsselkompetenz „Computerkompetenz“ in „Digitale Kompetenz“ umbenannt (vgl. Nárosy 2018).

In Österreich wurde als Reaktion auf diesen europäischen Qualifikationsrahmen und auf den (in Bezug auf digitale Kompetenzen negativ ausgefallenen) Nationalen Bildungsbericht 2013 der „digi.komp8“-Standard vorgestellt, der beschreibt, welche digitalen Kompetenzen Schüler*innen am Ende der achten Schulstufe haben sollten – dessen freiwillige Umsetzung allerdings an die Autonomie der Schulen delegiert wurde (vgl. Reisinger 2018, S. 49). Die verbindliche Übung „Digitale Grundbildung“, dessen Lehrplan neben digitalen Kompetenzen auch gesellschaftspolitische Kompetenzen und Medienkompetenzen umfasst, löste 2018 dann den „digi.komp8“-Standard ab (vgl. Nárosy 2018).

„DigComp 2.2 AT“ ist die 2019 erschienene aktuelle österreichische Version des aktuellen europäischen Standards „DigComp 2.1“. Unter Umständen auch im Rückgriff auf den Lehrplan zur „Digitalen Grundbildung“ wurden einige kleinere Erweiterungen vorgenommen. Während es etwa in der europäischen Version „evaluating data, information und digital content“ heißt, wurde in der österreichischen Version stattdessen formuliert: „Daten, Informationen und digitale Inhalte *kritisch* bewerten und interpretieren“ (vgl. ebd.). So gesehen kann man der europäischen Version anhand dieses Beispiels vorwerfen, eine rein technische Sicht auf digitale Kompetenzen einzunehmen, während in der österreichischen Version eine gesellschaftspolitische Sicht klar zu erkennen ist.

3.3. Der theoretische Rahmen

Bardo Herzig stellte bereits in den 90er-Jahren fest, dass die vielfältigen Möglichkeiten der aktiven und passiven Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien nur eine Seite der Medaille darstellen. Die andere Seite ist, dass gesellschaftliche Realität dadurch auch in bedenklicher Weise verändert werden kann. "Zur Beurteilung aktueller sowie [...] zukünftiger Entwicklungen ist daher neben angemessenen Sachkenntnissen eine ethische Urteils- und Orientierungsfähigkeit für den Einzelnen von großer

Bedeutung. Sie trägt dazu bei [...] verantwortungsbewußt und sozialverträglich zu handeln" (Herzig 1998, S. 28).

Christian Swertz sieht in seiner Analyse des Lehrplans „Digitale Grundbildung“ diese Problematik durchaus curricular berücksichtigt und attestiert dem Lehrplan ein theoretisches Fundament im sogenannten Dagstuhl-Dreieck (vgl. Swertz 2018, S. 4). Die Gesellschaft für Informatik, die größte und wichtigste Fachgemeinschaft für Informatik im deutschsprachigen Raum, forderte in einer Erklärung 2016, dass Bildung in der digital vernetzten Welt aus anwendungsbezogener, technologischer und gesellschaftlich-kultureller Perspektive in den Blick genommen werden muss (vgl. Gesellschaft für Informatik e.V. 2016, S. 1). Diese drei Ebenen bilden das Dagstuhl-Dreieck.

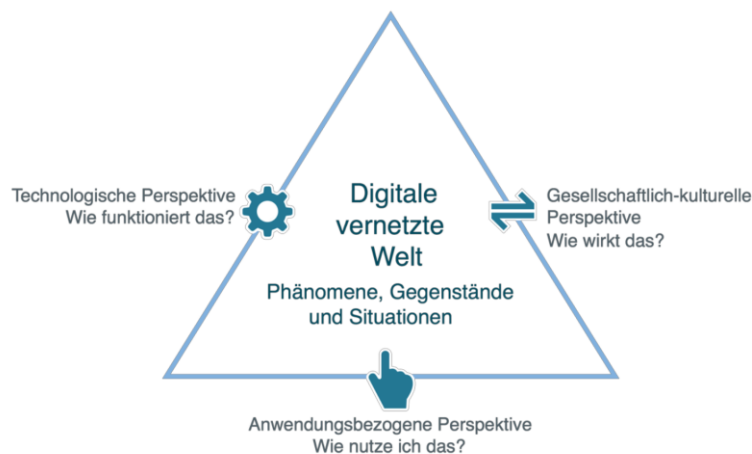


Abbildung 1 - Dagstuhl-Dreieck (ebd., S. 3)

Die für diese Hausarbeit relevante gesellschaftlich-kulturelle Perspektive untersucht dabei „die Wechselwirkungen der digitalen vernetzten Welt mit Individuen und der Gesellschaft. Sie geht z. B. den Fragen nach: Wie wirken digitale Medien auf Individuen und die Gesellschaft, wie kann man Informationen beurteilen, eigene Standpunkte entwickeln und Einfluss auf gesellschaftliche und technologische Entwicklungen nehmen? Wie können Gesellschaft und Individuen digitale Kultur und Kultivierung mitgestalten?“ (ebd., S. 3). Zieht man nun Heinrich Roths Definition der Sozialkompetenz "als die Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig [...] sein zu können" (Roth 1971, S. 180) heran, ist die Brücke von der gesellschaftlich-kulturellen Perspektive des Dagstuhl-Dreiecks zum sozial-moralischen Urteilen nach Kohlberg geschlagen.

4 „Digitale Grundbildung“ aus dem Blickwinkel der sozial-moralischen Urteilsentwicklung

Kohlbergs postulierte Verbindung zwischen psychologischer Theorie und philosophischer Auffassung macht es möglich, nicht nur Methoden und Techniken, sondern auch Erziehungsziele zu entwickeln. Diese Ziele zur Förderung der sozial-moralischen Kompetenz können demnach in einem Curriculum berücksichtigt werden (vgl. Schläfli 1986, S. 37).

4.1. Analyse des Lehrplans in Hinsicht auf gesellschaftlich-kulturelle Aspekte

Im allgemeinen Teil der Lehrplan „Digitale Grundbildung“ sind unter anderem folgende Abschnitte zu finden:

„Im Rahmen der Digitalen Grundbildung werden Schülerinnen und Schülern alle notwendigen Kompetenzen vermittelt, um Technologien bewusst, produktiv und reflektiert für die eigene Weiterentwicklung einzusetzen [...]. Dabei ist ethisches Denken und Handeln im politischen, sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und weltanschaulichen Umfeld im Dienste der Förderung von Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit anzustreben. [...] Digitale Grundbildung regt Schülerinnen und Schüler dazu an, gesellschaftliche Folgen und ethische Fragen in Bezug auf technische Innovationen zu reflektieren und zu beurteilen. Sie erkennen die Dynamik und Bedeutung von Werten, Normen und unterschiedlichen Interessen für die Nutzung von digitalen Medien und lernen, problematische Inhalte kritisch zu reflektieren. [...] Schülerinnen und Schüler erkennen die Wechselwirkung zwischen Natur, Technik und Gesellschaft und erwerben moralische und ethische Kompetenz zur Abschätzung von Technikfolgen und für die Auswirkungen menschlichen Tuns.“

(Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2018, S. 15)

Analysiert man die verwendeten Begriffe, so zeigt sich, dass im Lehrplan in erster Linie von ethischem Argumentieren und Handeln die Rede ist – nur im zuletzt genannten Zitat wird neben der ethischen auch die moralische Kompetenz genannt. Bereits im Kapitel zur moralischen Urteilsentwicklung

nach Kohlberg wurde allerdings kurz auf den Unterschied zwischen Ethik und Moral eingegangen. Hier noch einmal etwas ausführlicher:

„Unter dem Begriff der *Moral* fasse ich Urteile, Regeln, Weisungen, Anleitungen sowie Denkweisen und Einstellungen zusammen, die dem Einzelnen als Orientierung im Hinblick auf die Frage dienen, wie Menschen [...] handeln *sollen*. [...] *Ethik* hat die *Moral* selbst zum Gegenstand und fragt nach den zugrunde liegenden Prinzipien oder der Legitimation und Begründung von *Moral*. In diesem Sinne verstehe ich die *Ethik* als die philosophische Theorie der *Moral* und darüber hinaus [...] der individuellen Lebensführung.“ (Herzig 1998, S. 29f.)

Legt man die Sichtweise von Kohlberg bzw. Herzig zugrunde, so mag das Ziel, ethisches Denken und Handeln als Metaebene der moralischen Ebene bei Zehn- bis 14-Jährigen anzuregen, entweder als theoretisch hehres, aber praktisch wohl unerreichbares Ziel formuliert sein, oder ist einfach einem undifferenzierten oder (unbeabsichtigt) synonymen Umgang mit den Begriffen *Ethik* und *Moral* geschuldet. Von einem ethischen Universalismus nach Kohlberg könnte erst auf postkonventionellem Niveau gesprochen werden – und dieses dürfte in der Sekundarstufe 1 nur von sehr wenigen Schüler*innen zu erreichen sein (vgl. Grafe, Herzig, Tulodziecki 2019, S. 75).

4.2. Sozial-moralische Anknüpfungspunkte und Implikationen

Ein Doktorand von Kohlberg, Moshe Blatt, entwickelte die sogenannte "Blatt-Methode": Zu Beginn wird ein moralisches Dilemma aufgeworfen, über das - unter Umständen auch in Form von Rollenübernahmen - diskutiert wird. Das Ziel im Unterricht wäre somit, dass die Schüler*innen nach Beendigung des Versuchs auf einer höheren Stufe der Gerechtigkeit urteilen als zu Beginn (vgl. Aufenanger, Garz, Zutavern 1981, S. 14).

„Moralische Situationen zeichnen sich dadurch aus, dass zwei oder mehrere Wertorientierungen aufeinandertreffen. In dieser Situation muss eine Entscheidung zwischen diesen Wertorientierungen gefällt werden. Da die Folgen dieser Entscheidungen andere Menschen betreffen, wird diese moralisch genannt; es wird ein moralisches Urteil gefällt.“ (ebd., S. 20)

Kohlberg sieht daher - zumindest in einer ersten Phase - Moralerziehung vor allem in der Durchführung von Dilemma-Diskussionen realisiert (vgl. Herzig 1998, S. 70). Die Frage ist somit, ob der Lehrplan für „Digitale Grundbildung“ Anknüpfungspunkte für mögliche moralische Dilemma bietet. Moralische Situationen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit in der Lebenswelt der Schüler*innen bereits so oder in ähnlicher Form aufgetreten sind, sind hier bevorzugt zu suchen (vgl. Aufenanger, Garz, Zutavern 1981, S. 26), denn die Deutungs- und Erwartungshorizonte der Schüler*innen sind im 21. Jahrhundert in erster Linie aus ihren Eigenwelten gespeist. Inhalte, die aus Sicht der Schüler*innen nicht kompatibel sind mit ihren Eigenwelten, werden rasch in ihrer Relevanz angezweifelt (vgl. Ziehe 2007, S. 110). Weiters sollte die Grundkonstellation des Dilemmas möglichst simpel sein (vgl. Aufenanger, Garz, Zutavern 1981, S. 82) und es zu einer Konfliktsituation durch konkurrierende Interessen verschiedener Individuen kommen (vgl. Herzig 1998, S. 70), die im optimalen Fall Identifikationspotential für die Schüler*innen bieten (vgl. ebd., S. 177).

Eine Analyse des Lehrplans für „Digitale Grundbildung“ zeigt, dass „Gesellschaftliche Aspekte von Medienwandel und Digitalisierung“ sowie „Digitale Kommunikation und Social Media“ jene beiden Kompetenzbereiche sind, die als Grundlage für den Entwurf von Dilemma-Situationen am naheliegendsten erscheinen. Im erstgenannten Kompetenzbereich heißt es etwa im Lehrplan:

„Schülerinnen und Schüler [...] sind sich gesellschaftlicher und ethischer Fragen im Zusammenhang mit technischen Innovationen bewusst“ (Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2018, S. 16)

Eine mögliche Dilemma-Situation, die oben genannte Kriterien erfüllen würde, wäre hier zum Beispiel die folgende:

*Schülerin A kommt in die 1. Klasse Gymnasium. Dort wird nach ein paar Tagen eine Klassen-WhatsApp-Gruppe eingerichtet, bei der inzwischen alle Schüler*innen der Klasse Mitglieder sind – außer Schülerin A. Diese hat allerdings vor einem Jahr mit ihren Eltern besprochen, frühestens mit 13 Jahren – wie gesetzlich vorgeschrieben – WhatsApp zu benutzen. Wie soll sie sich nun verhalten?*

Die Lehrperson könnte in der Vorbereitung der Unterrichtseinheit vorab mögliche Argumente auf verschiedenen Stufen der sozial-moralischen Urteilsniveaus zusammenstellen, um gegebenenfalls geeignete Impulse geben zu können (vgl. Grafe, Herzig, Tulodziecki 2019, S. 330). Eine solche Übersicht könnte für die angeführte Dilemma-Situation etwa so aussehen:

	Argumente PRO WhatsApp-Gruppe	Argumente CONTRA WhatsApp-Gruppe
Stufe 1	<i>Meine Eltern können mich nicht dazu zwingen, als Einzige nicht in der WhatsApp-Gruppe dabei zu sein.</i>	<i>Ich will von meinen Eltern nicht bestraft werden.</i>
Stufe 2	<i>Ich will kein Außenseiter in der Klasse sein.</i>	<i>Meine Glaubwürdigkeit bei meinen Eltern würde leiden, wodurch sich vielleicht in der Zukunft Nachteile für mich ergeben würden.</i>
Stufe 3	<i>Ich würde meine Klassenkolleg*innen vor den Kopf stoßen, wenn ich mich weigern würde, bei der WhatsApp-Gruppe dabei zu sein.</i>	<i>Ich würde meine Eltern enttäuschen, wenn ich unsere Vereinbarung brechen würde.</i>
Stufe 4	<i>Fast alle Jugendlichen in meinem Alter verwenden WhatsApp-Gruppen</i>	<i>Das Gesetz erlaubt eine Benutzung von WhatsApp erst ab 13 Jahren.</i>
Stufe 5	<i>WhatsApp-Gruppen stellen im 21. Jahrhundert eine nicht mehr wegzudenkende Form gesellschaftlicher Teilhabe dar.</i>	<i>WhatsApp hat immer wieder mit Datenschutzproblematiken zu kämpfen und ist darüber hinaus einer der Hauptgründe für den massiven Anstieg von Cyber-Mobbing.</i>

Ähnliche Konstruktionen wären etwa für folgende Lehrplan-Inhalte anzudenken:

„Schülerinnen und Schüler [...]

- können die Nutzung digitaler Geräte in ihrem persönlichen Alltag gestalten,
- reflektieren die eigene Medienbiografie sowie Medienerfahrungen im persönlichen Umfeld,
- beschreiben mögliche Folgen der zunehmenden Digitalisierung im persönlichen Alltag. [...]
- können die gesellschaftliche Entwicklung durch die Teilnahme am öffentlichen Diskurs mitgestalten. [...]
- kennen die Grundzüge des Urheberrechts sowie des Datenschutzes (insb. das Recht am eigenen Bild) und wenden diese Bestimmungen an. [...]
- nehmen die Gestaltung digitaler Medien und damit verbundenes kommunikatives Handeln reflektiert wahr: den Zusammenhang von Inhalt und Gestaltung (z. B. Manipulation), problematische Inhalte (z. B. sexualisierte, gewaltverherrlichende) sowie stereotype Darstellungen in Medien. [...]
- schätzen die Auswirkungen des eigenen Verhaltens in virtuellen Welten ab und verhalten sich entsprechend,
- erkennen problematische Mitteilungen und nutzen Strategien, damit umzugehen (z. B. Cybermobbing, Hasspostings).“

(Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2018, S. 16ff.)

Aus didaktischer und entwicklungstheoretischer Sicht empfehlen (Grafe, Herzig, Tulodziecki 2019, S. 333) für Dilemma-Diskussionen vor allem die Kleingruppenarbeit, da man hierbei davon ausgehen kann, dass auch Argumente auf unterschiedlichen Stufen eingebracht werden. Die Lehrperson selbst sollte keinen Einfluss auf die Entscheidungsrichtung nehmen, jedoch durch entsprechende Fragen dafür sorgen, dass die Diskussion aufrechterhalten bleibt und Schüler*innen mit Argumenten der nächsthöheren Stufe konfrontiert werden (vgl. ebd., S. 335f.).

5 Fazit

Der Lehrplan für „Digitale Grundbildung“ geht in seiner Schwerpunktsetzung deutlich über das in erster Linie technisch- bzw. anwendungsbezogene europäische Rahmenprogramm „DigComp“ hinaus. Er weist mehrere Formulierungen auf, die teils direkt, teils indirekt Anknüpfungspunkte an die Entwicklung sozial-moralischer Urteile nach Lawrence Kohlberg darstellen. Der Lehrplan vermengt allerdings an einigen Stellen die Begriffe *Moral* und *Ethik*. Diese Hausarbeit geht davon aus, dass dies unbeabsichtigt erfolgt ist, denn ein Blick in facheinschlägige Bücher (Rath 2014) bzw. Beiträge (Rath 2018) zum Thema Medienethik macht schnell klar, dass deren philosophische Perspektive die anzunehmende kognitive (Piaget) und moralische (Kohlberg) Stufe von Zehn- bis 14-Jährigen deutlich überfordern würde. Folglich erscheint es für Lehrpersonen ratsam, den Begriff *Ethik* im Lehrplan teilweise einfach durch den Begriff *Moral* zu ersetzen. Voraussetzung für eine tatsächliche Umsetzung im Unterricht ist hierfür natürlich eine Lehrperson, die Kenntnisse über die Theorien Kohlbergs aufweist (vgl. Aufenanger, Garz, Zutavern 1981, S. 11).

Anzumerken ist zum in dieser Hausarbeit als theoretisches Fundament herangezogenen Ansatz von Lawrence Kohlberg zur Wertevermittlung, dass natürlich auch dieser Kritik nach sich gezogen hat (vgl. Herzig 1998, S. 80ff.; Keller 2007, S. 22ff.; Nunner-Winkler 2007, S. 51ff.). Deren Behandlung würde jedoch den Rahmen dieser Hausarbeit sprengen. Darüber hinaus sei auch auf Adaptierungen des Kohlbergschen entwicklungstheoretischen Modells von dessen Mitarbeiterin Carol Gilligan hingewiesen, die vor allem eine stärker auf Frauen abzielende Perspektive in den Mittelpunkt rückte (vgl. Herzig 1998, S. 75ff.) und dem „männlichen Prinzip“ der Gerechtigkeit das „weibliche Prinzip“ der Fürsorge hinzufügte (vgl. Keller 2007, S. 23).

Zum praktischen Einsatz im Unterricht, wie er in dieser Hausarbeit skizziert wurde, ist kritisch festzuhalten, dass Befragungen gezeigt haben, dass bei vielen derzeit unterrichtenden Lehrpersonen „Digitale Grundbildung“ in erster Linie mit der kompetenten Bedienung von Computern gleichgesetzt wird (vgl. Swertz 2018, S. 16). Solange unter „Digitaler Grundbildung“ weiterhin das Erstellen von Präsentationen oder Maschinenschreiben verstanden wird (vgl. ebd., S. 11), muss konstatiert werden, „dass es der Medienpädagogik bisher kaum gelungen ist, in der Öffentlichkeit und in Schulen zu kommunizieren,

dass Medienkompetenz mehr meint als Computer bedienen zu können“ (ebd., S. 16). Dabei intendiert der Lehrplan zur „Digitalen Grundbildung“ durchaus die Entwicklung sozial-moralischer Urteilsfähigkeit im Zeitalter der Digitalisierung, wie in dieser Hausarbeit gezeigt werden konnte. Es liegt demnach an den Lehrpersonen, die entsprechenden Passagen im Lehrplan auch tatsächlich in der Praxis aufzugreifen. Gelingt dies nicht, droht die „Digitale Grundbildung“ entgegen ihres Konzepts im bewahr- und bedienpädagogischen Sumpf steckenzubleiben (vgl. ebd., S. 20).

Literaturverzeichnis

- Aufenanger, Stefan, Garz, Detlef & Zutavern, Michael (1981). *Erziehung zur Gerechtigkeit. Unterrichtspraxis nach Lawrence Kohlberg* (Kösel für Lehrer). München: Kösel-Verlag.
- Baacke, Dieter, et al. (2002). *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bennewitz, Hedda, Rothland, Martin & Terhart, Ewald (Hrsg.) (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Münster: Waxmann.
- Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. 71. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen*. Abgerufen am 16.5.20 von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_71/BGBLA_2018_II_71.pdf.
- Carretero, Stephanie, Punie, Yves & Vuorikari, Riina. European Commission (Hrsg.). *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens*. Abgerufen am 19.5.20 von [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf).
- Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (Hrsg.) (2018). *DIVSI U25-Studie. Euphorie war gestern*. Abgerufen am 16.5.20 von <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2018/11/DIVSI-U25-Studie-euphorie.pdf>.
- Gesellschaft für Informatik e.V. (Hrsg.) (2016). *Dagstuhl-Erklärung. Bildung in der digital vernetzten Welt*. Abgerufen am 16.5.20 von https://dagstuhl.gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Aktuelles/Projekte/Dagstuhl/Dagstuhl-Erklaerung_2016-03-23.pdf.
- Grafe, Silke, Herzig, Bardo & Tulodziecki, Gerhard (2019). *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele* (utb Erziehungswissenschaft Schulpädagogik, 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Hajok, Daniel (2020). *Heranwachsen in der digitalen Welt: Chancen und Risiken für die Entwicklung. Jugend Medien Schutz-Report 43* (1), 2–6. Abgerufen am 10.5.20 von <https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/0170-5067-2020-1-2/heranwachsen-in-der-digitalen-welt-chancen-und-risiken-fuer-die-entwicklung-jahrgang-43-2020-heft-1>.
- Herzig, Bardo (1998). *Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit. Grundlagen und schulische Anwendungen* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 268). Münster: Waxmann.
- Hugger, Kai-Uwe & Tillmann, Angela (2015). *Mobiles digitales Spielen von Kindern: Angebot, Nutzung und Bewertung des Mobilspielens durch Kinder und Eltern*. In Johannes Fromme et al. (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 12. Kinder und Kindheit in der digitalen Kultur* (Research, 12.2015, S. 45–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun (2016). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (Grundlagentexte Soziologie, 13., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kalina, Andreas et al. (Hrsg.) (2018). *Mediatisierte Gesellschaften. Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel* (Tutzingen Studien zur Politik, Band 12, 1. Auflage). Baden-Baden: Nomos.
- Keller, Monika (2007). *Moralentwicklung und moralische Sozialisation*. In Detlef Horster (Hrsg.), *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen* (1. Aufl., S. 17–49). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kohlberg, Lawrence (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung* (Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kröger-Bidlo, Hanna (2019). *Der WhatsApp-Echtzeitstatus im Spannungsfeld von Identitätsbildung und medienpädagogischem Handeln im Deutschunterricht. MiDU - Medien im Deutschunterricht* (1), 101–111. Abgerufen am 13.5.20 von <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/30/12>.

- Leest, Uwe & Schneider, Christoph. Bündnis gegen Cybermobbing e.V. (Hrsg.) (2017). *Cyberlife II. Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr*. Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern. Abgerufen am 16.5.20 von https://www.buendnis-gegen-cybermobbing.de/fileadmin/pdf/studien/2016_05_02_Cybermobbing_2017End.pdf.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2018). *KIM-Studie 2018. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Kindheit, Internet, Medien, Stuttgart von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf. Abgerufen am 10.5.20.
- Nárosy, Thomas. Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (Hrsg.) (2018). *Digitales Kompetenzmodell für Österreich. DigComp 2.2 AT*. Abgerufen am 1.6.20 von https://www.bmdw.gv.at/dam/jcr:54bbe103-7164-494e-bb30-cd152d9e9b33/DigComp2.2_V33-barrierefrei.pdf.
- Niesyto, Horst (2018). *Medienkritik. Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen*. In Heinz Moser & Horst Niesyto (Hrsg.), *Medienkritik im digitalen Zeitalter* (Medienpädagogik interdisziplinär, S. 59–76). München.
- Nunner-Winkler, Gertrud (2007). *Zum Verständnis von Moral. Entwicklungen in der Kindheit*. In Detlef Horster (Hrsg.), *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen* (1. Aufl., S. 51–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Precht, Richard D. (2018). *Jäger, Hirten, Kritiker. Eine Utopie für die digitale Gesellschaft* (Originalausgabe). München: Goldmann.
- Rath, Matthias (2014). *Ethik der mediatisierten Welt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rath, Matthias (2018). »Ethik 20«. »Neue« Werte in den mediatisierten Welten? In Andreas Kalina et al. (Hrsg.), *Mediatisierte Gesellschaften. Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel* (Tutzinger Studien zur Politik, Band 12, 1. Auflage, S. 181–208). Baden-Baden: Nomos.

- Reisinger, Manuel (2018). *Digitalisierungsstrategie Schule 4.0. Neue Entwicklungen in der Vermittlung digitaler Kompetenzen an Österreichs Schulen*. In Antonia Darilion, Martina Gaisch & Schutti-Pfeil Gisela (Hrsg.), *6. Tag der Lehre der FH OÖ 2018* (S. 48–51). Abgerufen am 1.6.20 von https://www.researchgate.net/publication/327871098_Online-Tagungsband_6_Tag_der_Lehre_der_FH_OO_2018.
- Roth, Heinrich (1971). *Pädagogische Anthropologie* (3. Aufl.). Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund: Schroedel.
- Schläfli, André (1986). *Förderung der sozial-moralischen Kompetenz. Evaluation, Curriculum and Durchführung von Interventionsstudien* (Europäische Hochschulschriften. Reihe 6, Psychologie, Band 184). Frankfurt am Main: P. Lang.
- Seel, Martin (2009). *Theorien* (S. Fischer Wissenschaft). Frankfurt, M.: S. Fischer.
- Swertz, Christian (2018). *Digitale Grundbildung im Pilotversuch. Beobachtungen einer entstehenden Praxis. Medienimpulse 56* (3). Abgerufen am 13.5.20 von <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1279/1400>.
- Turkle, Sherry (2011). *Alone together. Why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books, a member of the Perseus Books Group.
- Volkman, Ute (2007). *Das schwierige Leben in der Zweiten Moderne. Ulrich Becks „Risikogesellschaft“*. In Uwe Schimank & Ute Volkman (Hrsg.), *Soziologische Gegenwartsdiagnosen I. Eine Bestandsaufnahme* (Lehrbuch, 2. Aufl., S. 23–40). Wiesbaden: VS-Verl. für Sozialwissenschaften.
- Ziehe, Thomas (2007). *Die Eigenwelten der Jugendlichen und die Anerkennungskrise der Schule*. In Detlef Horster (Hrsg.), *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen* (1. Aufl., S. 103–122). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.