

Manfred L. Pirner

Bildung in einer digitalisierten Welt

Bildungstheoretische Anmerkungen zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen

1. Einführung: Standortbestimmung und Herausforderungen

Nach dem „PISA-Schock“ hat uns der, wenn man so will, „Digi-Schock“ aufgerüttelt: Was wir während der Corona-Pandemie teilweise sehr schmerzhaft persönlich erfahren haben, wurde bereits Jahre zuvor in empirischen Studien vielfach belegt: Die digitale Infrastruktur unserer deutschen Schulen ist unbefriedigend und liegt deutlich unter dem EU-Durchschnitt (vgl. z. B. Initiative D21, 2016; European Commission, 2020; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Deutsche Lehrer/innen sind für digitale Bildung völlig unzureichend ausgebildet, überwiegend methodisch unsicher und in ihrer Haltung gegenüber digitalen Technologien eher kritisch und distanziert (vgl. z. B. BITKOM, 2011; Deutsche Telekom Stiftung, 2015). Dementsprechend schneiden deutsche Schüler/innen im internationalen Vergleich bei digitalen Kompetenzen nur mittelmäßig ab; noch dazu ist ihr Kompetenzstand auch hier – wie in vielen anderen Bildungsbereichen – stark abhängig vom Elternhaus (vgl. z. B. die ICILS-Studien: Bos et al., 2014; Eickelmann et al., 2019). Dass dieser „Digital Divide“ die sowieso in Deutschland stark ausgeprägte „Bildungskluft“ weiter vertieft und damit die Frage nach Bildungsgerechtigkeit weiter in den Vordergrund rückt, war bei den mehr oder weniger gut gelungenen Versuchen der Schulen, im Rahmen der Corona-Notsituation auf digitalen Unterricht umzustellen, deutlich wahrnehmbar.

Die Bildungspolitik hat bekanntlich auf diese Schwächen der öffentlichen Bildung mit mehreren Maßnahmen reagiert, vor allem mit dem „DigitalPakt“ zwischen Bund und Ländern zur besseren Ausstattung der Schulen, mit einer „Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF, 2016) und der „Strategie Bildung in der digitalen Welt“ der Kultusministerkonferenz (KMK, 2016) sowie zahlreichen Länderinitiativen zur Förderung digitaler Bildung in den Schulen. Auch in den Bildungswissenschaften ist geradezu ein Wettrennen um die innovativsten Forschungsprojekte zum Themenfeld Digitalität im Gang, das die deutsche „Aufholjagd“ im Bereich Bildung und Wissenschaft unterstützen soll.

Gerade angesichts der unbestreitbaren Dringlichkeit des Themas Digitalität für Bildungsverantwortung soll im Folgenden zunächst auf ein grundlegendes, übergreifendes, national und international als Defizit öffentlicher Bildung mar-

kiertes Problem aufmerksam gemacht werden, das in der Gefahr steht, durch die Konzentration des Bildungsdiskurses auf digitale Technologien weiter verschärft zu werden: nämlich eine gewisse Normenschwäche und bildungstheoretische Zurückhaltung im gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Bildungsdiskurs, die primär auf die zunehmende Pluralität und Heterogenität unserer Gesellschaft zurückgeführt wird. In Abschnitt 2 kommen wichtige kritische (bildungs-)philosophische Stimmen zu dieser wahrgenommenen problematischen Entwicklung im Bildungsbereich zu Wort. In Abschnitt 3 werden als eine Antwort auf die bildungstheoretischen Probleme die Menschenrechte als mögliche Bezugsnormen diskutiert. In Abschnitt 4 werden christliche Beiträge zum Diskurs um digitale Bildung vorgestellt, und abschließend werden in Abschnitt 5 sieben Thesen zur Bildung in der digitalen Welt präsentiert, die aus einer konstruktiv-kritischen bildungstheoretischen Auseinandersetzung mit dem KMK-Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK, 2016) entwickelt wurden.

2. Die Kritik an pragmatischen Tendenzen im gegenwärtigen Bildungsdiskurs

Im deutschsprachigen Kontext sind solche Tendenzen vor allem von der sogenannten Klieme-Expertise von 2003 zu Kompetenzorientierung und nationalen Bildungsstandards diskutiert und befördert worden. Angesichts von grundlegenden Problemen der Begründung von Bildungszielen in modernen, pluralistischen Gesellschaften empfahl diese Expertise als „pragmatische Antwort“ (Klieme et al., 2003, S. 62) die Orientierung schulischer Bildung an der Förderung von „Basisfähigkeiten“ wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Fremdsprachen und eben auch dem „kompetenten Umgang mit Hard- und Software in einer medial bestimmten Kultur“ (ebd., S. 64). Diese Basisfähigkeiten qua Kulturtechniken seien zudem, anders als hehre, idealistische und die Schulen weitgehend überfordern- de Bildungsziele im Bereich der Werte und Einstellungen, am ehesten messbar und überprüfbar. So lässt sich von einer Verbindung der empirischen Wende mit einer pragmatischen Wende in Teilen der Bildungsforschung und -politik sprechen. Klieme und seine Mitautor/innen haben damals einen möglichen Reduktionismus-Vorwurf durch eine durchaus reflektierte bildungstheoretische Flankierung ihres Vorschlags zu entkräften versucht (ebd., v.a. S. 67–70). Kritisch kann jedoch gefragt werden, ob die Dynamik einer an pragmatischen „literacy“-Konzepten orientierten Bildung nicht gerade im Bereich digitaler Bildung allzu oft zur Dominanz eines funktional und instrumentell orientierten Lernens führt, für das der Unterricht digitale Technologien und Lernszenarien verwen-

den soll, damit die Heranwachsenden „fit“ werden für die digitale Gesellschaft und Arbeitswelt.¹

Kritik an einer pragmatisch und funktionalistisch tendierenden Bildung kommt in jüngster Zeit vor allem aus der Philosophie. So hat z. B. der Münchner Philosoph und frühere Bundes-Kulturstaatsminister Julian Nida-Rümelin 2013 eine „Philosophie einer humanen Bildung“ veröffentlicht, in der er als eine wesentliche Ursache der gegenwärtigen „Bildungsmisere“ die fehlende bildungstheoretische Fundierung diagnostiziert. Die gegenwärtigen Reformbemühungen ließen „keine Idee einer humanen Persönlichkeitsentwicklung erkennen“ und seien stattdessen durch „ökonomisch motivierte Erwartungen“ bestimmt (Nida-Rümelin, 2013, S. 12). Gegen den zu beobachtenden Reduktionismus der praktischen Vernunft hält Nida-Rümelin an einer „humanen Vernunft“ als Bildungsziel fest, die wesentlich aus dem Geben und Nehmen von Gründen für das eigene Denken, Fühlen und Handeln besteht: „Der gebildete Mensch ist in der Lage, Gründe angemessen abzuwägen und auch gegen Augenblicksmeinungen (Wünsche einer bestimmten Art) zu handeln“ (ebd., S. 108).

Ganz auf dieser Linie liegen auch die Ausführungen zur digitalen Bildung, die sich in dem von Nida-Rümelin gemeinsam mit Nathalie Weidenfeld publizierten Buch „Digitaler Humanismus. Eine Ethik für das Zeitalter der Künstlichen Intelligenz“ (Nida-Rümelin & Weidenfeld, 2018, Kap. 16) finden. Hier wird für die bleibende bzw. unter den Bedingungen der Digitalisierung noch gesteigerte Bedeutung von Orientierungswissen, Fachwissen, gemeinsam geteiltem Hintergrundwissen, Urteilskraft und Persönlichkeitsbildung argumentiert. Zu Recht betont Nida-Rümelin, dass erst die Auswahl, Interpretation, Bewertung und Einordnung der Fülle von Daten, die uns täglich begegnen und die uns für die Informationsgewinnung zur Verfügung stehen, „Wissen“ und Erkenntnis im gehaltvollen Sinn ermöglichen. Besonders wichtig sind m. E. seine Ausführungen zur Persönlichkeitsbildung. „Je vielfältiger, volatiler und unübersichtlicher personale Bindungen, Gemeinschaftsbildungen und Lebensformen werden, desto stärker wachsen die Ansprüche an die individuelle Fähigkeit, Autoren und Autorinnen der eigenen Entscheidungen, Überzeugungen und Projekte zu sein.“ (ebd., S. 161). Die Vervielfältigung der digitalen Möglichkeiten schaffe zwar neue Freiheitsspielräume und stärke somit die Autonomiepotenziale der Individuen, setze diese aber zugleich unter den permanenten Stress eines wachsenden Orientierungsbedarfs.

„In den digitalen Lebenswelten der Zukunft ist Ich-Stärke so sehr wie nie zuvor in der Menschheitsgeschichte gefordert. Darauf muss sich das Bildungssystem einstellen. Die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen

1 Bereits seit 2015 gibt es eine „Digital Fitness App“, die dazu dient, den digitalen Wissensstand von Mitarbeiter/innen innerhalb eines Unternehmens einzuschätzen und zu optimieren, vgl. <https://store.pwc.de/de/products/digital-fitness-app> [16.11.2021].

hat dem höchsten Ziel, der Stärkung der Persönlichkeit der Heranwachsenden, zu dienen. Nicht die passive Aufnahme vorgefertigter Stoffe, sondern die aktive Bewältigung komplexer Urteile und Entscheidungsstrukturen muss im Mittelpunkt stehen.“ (ebd.)

Mit interessanten Analogien zu Nida-Rümelins Bildungskritik diagnostiziert die bekannte US-amerikanische Philosophin Martha Nussbaum gar eine „Welt-Krise der Bildung“ (Nussbaum, 2010, S. 2), die nach ihrer Sicht dadurch entstanden ist, dass für die meisten Länder der nationale Profit und die ökonomische Nützlichkeit von Bildung im Vordergrund stehen, während humane und demokratische Gesellschaften eine Art Bildung bräuchten, die „not for profit“ (so der Titel ihres Buches) ist – aus ihrer Sicht v. a. geisteswissenschaftliche, kritisch-reflexive und künstlerisch-ästhetische Bildung. Den Hintergrund dieser bildungstheoretischen Perspektiven bildet Nussbaums Weiterentwicklung des „Capability Approach“, ein ursprünglich von dem Wirtschaftswissenschaftler und Nobelpreisträger Amartya Sen entwickelter Ansatz, der versucht, das menschliche Wohlergehen nicht lediglich an finanziellen Ressourcen zu messen, sondern an den menschlichen Freiheiten und Fähigkeiten, die „human flourishing“ bzw. „human development“ ermöglichen, d. h., ein nach eigenen Vorstellungen und überindividuellen Kriterien „gutes Leben“ zu führen (vgl. Nussbaum, 2000; Nussbaum & Sen, 1993).

Der Capability Approach, sowohl in Sens als auch in Nussbaums Version, ist in der internationalen Bildungsdiskussion vielfach aufgegriffen worden (vgl. z. B. Hart, 2012; Hart & Brando, 2018) und wurde – wenngleich bislang nur in ersten Ansätzen – auch auf digitale Bildung bezogen (vgl. Kutscher, 2019; Egessa, Liyala & Ogara, 2020). In diesem Zusammenhang wird ebenfalls die Überwindung von verkürzten, funktionalen oder technologischen Zielen zugunsten eines umfassenderen „human development“ angestrebt. In ähnlicher Weise dient die Verwendung des Konzepts des „digital well-being“ dazu, einseitige instrumentalistische, leistungs- und effektivitätsorientierte Verengungen beim Umgang mit digitalen Technologien zu vermeiden. In ihrem umfassenden Literaturüberblick zu einer Ethik des „digital well-being“ bestimmen Christopher Burr, Mariarosaria Taddeo und Luciano Floridi den Begriff folgendermaßen: „The term ‚digital well-being‘ is used to refer to the impact of digital technologies on what it means to live a life that is good for a human being.“ (Burr, Taddeo & Floridi, 2020, S. 2313; vgl. auch Burr & Floridi, 2020)

3. Die Menschenrechte als bildungstheoretische Bezugsnormen

Oben wurde bereits erwähnt, dass die Klieme-Expertise ihre „pragmatische Antwort“ wegen wahrgenommener Begründungsprobleme von Bildungszielen erarbeitet hat. Diese Probleme hat 2014 der Medienpädagoge Rudolf Kammerl in einem Aufsatz folgendermaßen auf den Punkt gebracht:

„Während zu Zeiten Schleiermachers die christliche Ethik noch Orientierung in normativen Fragen versprach, liegt in der pluralisierten Gesellschaft heute ein für alle verbindlicher, normativer Bezugsrahmen nicht mehr vor. Es existieren viele verschiedene Religionen, Ideologien und Lebensentwürfe, aus denen heraus unterschiedliche Anforderungen an eine gelungene Lebensführung abgeleitet werden können.“ (Kammerl, 2014, S. 16)

So richtig diese Feststellung einerseits ist, so sehr ist doch andererseits darauf zu verweisen, dass die Menschenrechte, die sich zu einem guten Teil auch als Grundrechte im deutschen Grundgesetz finden und über internationale Verträge Rechtsverbindlichkeit haben, durchaus einen für alle verbindlichen normativen Bezugsrahmen darstellen, an dem sich unsere Gesellschaft ebenso wie unsere Schulen ausrichten sollen – der aber auch in der Bevölkerung große Zustimmung findet.² Wie stark Vorgaben aus Menschenrechtsverträgen sowie Impulse aus dem Menschenrechtsdiskurs unsere Normen und Wertvorstellungen in Gesellschaft und öffentlicher Bildung prägen, hat sich in jüngster Zeit vor allem beim Thema Inklusion gezeigt. Und so sehr Kritik an der konkreten Umsetzung inklusiver Bildung in deutschen Schulen gerechtfertigt sein mag, lässt sich doch kaum bestreiten, dass dieser Impuls aus der UN-Behindertenrechtskonvention tendenziell zur Humanisierung der Bildung an unseren Schulen beiträgt, weil Inklusion eine Ausrichtung von Bildung auf die Bedürfnisse, Möglichkeiten und Einschränkungen jedes einzelnen Kindes erfordert und wechselseitige Rücksichtnahme der Schüler/innen notwendig einschließt. Was die digitalen Technologien betrifft, verbinden sich mit ihnen im Hinblick auf behinderte Kinder und Jugendliche sowohl Risiken der Ausgrenzung (z. B. durch uniforme Geräte- und Softwareausstattungen, die Barrieren enthalten und keine Rücksicht auf besondere Bedürfnisse nehmen) als auch Chancen der Förderung von Inklusion durch barrierefreie Hard- und Software sowie entsprechende Assistenzsysteme (z. B. Resthörigkeitsverstärker, sprechende Uhren und Smartphones). Die maßgeblich durch die UN-Behindertenrechtskonvention ausgelöste Forderung nach inklusi-

2 So gaben z. B. in einer repräsentativen Erhebung im Auftrag von Amnesty International im Herbst 2018 99 % der Befragten an, für sie seien die Menschenrechte „für unser gesellschaftliches Zusammenleben“ „sehr wichtig“ (69 %) oder „wichtig“ (30 %): <https://netzpolitik.org/2018/was-der-bevoelkerung-am-herzen-liegt-amnesty-umfrage-zu-70-jahre-menschenrechte/> [16.11.2021].

ver Bildung betrifft aber im Sinn eines weiten Inklusionsbegriffs nicht nur Kinder und Jugendliche mit körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen, sondern zielt auf einen grundsätzlichen pädagogisch verantwortlichen Umgang mit Heterogenität, wie er etwa im Rahmen einer „Pädagogik der Vielfalt“ konzeptionell Gestalt gewinnt (vgl. v. a. Prengel, 2019).

Das menschenrechtliche Bildungsverständnis, wie es in zahlreichen Dokumenten und Verträgen der Vereinten Nationen zum Ausdruck kommt, ist klar und deutlich vom obersten Ziel der Förderung der Menschen in ihrem Menschsein bestimmt. Das gilt insbesondere auch für die Bestimmung der Ziele von Bildung in Art. 29 der UN-Kinderrechtskonvention.

„(1) Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,

a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;

b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;

c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;

d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;

e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.“³

Diese deutlich nichtfunktionale und über pragmatische Basisfähigkeiten hinausgehende menschenrechtliche Bestimmung von Bildung verdient gerade im Hinblick auf die Herausforderungen der digitalen Bildung besondere Beachtung. Hierzu hat das „UN Committee on the Rights of the Child“ im März 2021 einen eigenen „General Comment on children’s rights in relation to the digital environment“ veröffentlicht,⁴ der aus einem intensiven Austausch mit Kinderrechtsorganisationen, Vertreter/innen von Kinder- und Jugendorganisationen und der

3 <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention> [16.11.2021].

4 <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRC/Pages/GCChildrensRightsRelationDigitalEnvironment.aspx> [16.11.2021].

Auseinandersetzung mit einer eigens durchgeführten weltweiten empirischen Studie⁵ entstanden ist. In dem Comment heißt es u. a.:

„3. [...] Sie [die digitale Welt] bietet neue Möglichkeiten für die Verwirklichung der Kinderrechte, birgt aber auch die Gefahr, dass sie verletzt oder missbraucht werden. Während der Konsultationen äußerten die Kinder die Ansicht, dass das digitale Umfeld ihr sicheres und gleichberechtigtes Engagement unterstützen, fördern und schützen sollte: ‚Wir möchten, dass die Regierung, Technologieunternehmen und Lehrer uns dabei helfen, mit nicht vertrauenswürdigen Informationen im Internet umzugehen‘; ‚Ich möchte Klarheit darüber, was wirklich mit meinen Daten geschieht ... Warum werden sie gesammelt? Wie werden sie gesammelt?‘; ‚Ich bin ... besorgt darüber, dass meine Daten weitergegeben werden.‘“ (Übersetzung: M.P.)

Der Comment richtet sich zwar in erster Linie an die Regierungen der UN-Länder und will Orientierungshilfen für einschlägige politische Maßnahmen geben; er enthält aber auch Impulse für die Bildungsarbeit, z. B. wenn es um das Ernstnehmen der Meinungen der Heranwachsenden und ihre Mitbestimmung, gerade auch in schulischen Kontexten, geht.

„16. Kinder berichteten, dass die digitale Welt ihnen entscheidende Möglichkeiten bietet, sich in Angelegenheiten, die sie betreffen, Gehör zu verschaffen. Der Einsatz digitaler Technologien kann dazu beitragen, die Beteiligung von Kindern auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene zu verwirklichen. Die Vertragsstaaten sollten das Bewusstsein für und den Zugang zu digitalen Mitteln fördern, mit denen Kinder ihre Ansichten zum Ausdruck bringen können, und Schulungen und Unterstützung für Kinder anbieten, damit sie sich gleichberechtigt mit Erwachsenen beteiligen können, gegebenenfalls auch anonym, damit sie als Einzelne und als Gruppe wirksam für ihre Rechte eintreten können.“ (Übersetzung: M.P.)

Von der anvisierten Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz sind weitere Impulse für die Schule und auch für die digitale Bildung zu erwarten. Im erziehungswissenschaftlich-bildungstheoretischen Diskurs wird allerdings erst seit einigen Jahren die fundamentale Bedeutung der Menschenrechte und insbesondere der Kinderrechte als „normative Leitkategorie der Pädagogik“ (Weyers, 2019, S. 71) stärker wahrgenommen (vgl. z. B. Krappmann & Petry 2016; Pirner, Gläser-Zikuda & Krennerich 2021; Prenzel & Winklhofer 2014).

5 Die Studie ist online verfügbar unter <https://5rightsfoundation.com/uploads/Our%20Rights%20in%20a%20digital%20world.pdf> [16.11.2021]. Eine führende Rolle beim Entwurf des Comments sowie bei der vorbereitenden Studie hatte die englische Kinderrechte-Forscherin und Sozialpsychologin Sonia Livingstone; aus Deutschland war Jutta Croll beteiligt, Vorstandsvorsitzende der „Stiftung Digitale Chancen“ (www.digitale-chancen.de [16.11.2021]).

4. Christliche Beiträge zur bildungstheoretischen Diskussion

Anders als die menschenrechtlichen Bezüge haben christliche Perspektiven in einer pluralistischen Gesellschaft den Charakter von Beiträgen zum Diskurs. Dabei ist die grundlegende Klärung des Verhältnisses zwischen menschenrechtlichen Normen und christlichen Glaubensvorstellungen hilfreich: Die Menschenrechte haben, wie gezeigt, eine hohe Verbindlichkeit und Überzeugungskraft, beschränken sich aber bewusst auf die Gewährleistung von fundamentalen Freiheitsrechten und humanen Standards, die gerade eine plurale – wenn auch nicht beliebige – Vielfalt von Lebensentwürfen und umfassenden Vorstellungen vom „guten Leben“ ermöglichen. Die christliche Glaubensperspektive beinhaltet, begründet und motiviert eine solche umfassendere Vorstellung vom guten Leben. Dabei gibt es weitgehende Überlappungen und Konvergenzen mit menschenrechtlichen Perspektiven, die teilweise mit Wurzeln der menschenrechtlichen Werte in der jüdisch-christlichen Tradition zu tun haben, die aber von beiden großen Konfessionen erst im Lauf des 20. Jahrhunderts erkannt und zunehmend bejaht sowie herausgearbeitet wurden. Aus christlich-theologischer Sicht sollten solche Konvergenzen nicht zu einer christlichen Vereinnahmung der Menschenrechte führen, sondern im Gegenteil zur Offenheit dafür, dass auch andere Religionen und nichtreligiöse Weltanschauungen derartige Überlappungen der Menschenrechte mit ihren umfassenderen Überzeugungen aus ihrer jeweiligen Sicht wahrnehmen, begründen und motivieren.⁶ Christliche Beiträge zum Bildungsdiskurs generell sowie zur Diskussion um Digitalisierung und Bildung können und sollten zwar profiliert und selbstbewusst eingebracht werden, zugleich geht es aber aus theologischer Perspektive nicht in erster Linie darum, Alleinstellungsmerkmale und Abgrenzungen gegenüber anderen zu markieren, sondern eher darum, mit anderen gemeinsam am Strang der Humanisierung und des sozialen Zusammenhalts unserer (digitalen) Gesellschaft zu ziehen. Und im Sinne einer Öffentlichen Theologie und Öffentlichen Religionspädagogik sind christliche Beiträge so in den öffentlichen Diskurs einzubringen, dass sie auch für Nicht-Christ/innen, für anders- und nichtreligiöse Menschen verständlich und nachvollziehbar sind.

Für bildungstheoretische Grundfragen bezüglich Bildung in einer digitalen Welt sind christliche Beiträge zur generellen Bildungsdiskussion relevant, wie sie von den großen christlichen Kirchen in Deutschland wie international immer wieder eingebracht worden sind und die häufig ausgeprägte Konvergenzen mit menschenrechtlichen Perspektiven aufweisen. Exemplarisch für die internatio-

6 Die hier sehr grob skizzierte Verhältnisbestimmung zwischen Menschenrechten und christlichen Glaubensperspektiven stützt sich v. a. auf die Überlegungen des US-amerikanischen Sozialphilosophen John Rawls, ihren Weiterführungen durch Jürgen Habermas sowie entsprechender theologischer Ansätze im Bereich der Öffentlichen Theologie; vgl. dazu genauer: Pirner, 2017a; 2018; vgl. auch Bedford-Strohm, 2011.

nale Ebene sei an das römisch-katholische Dokument des Zweiten Vatikanischen Konzils „Gravissimum educationis“ erinnert sowie als neueres Dokument auf die ökumenische Veröffentlichung „Education for Peace in a Multi-Religious World. A Christian Perspective“ verwiesen (Pontifical Council for Interreligious Dialogue & World Council of Churches, 2019), in dem die Medien sowohl als Kontext und Herausforderung für Friedenserziehung wie auch als hilfreiche Mittel in den Blick genommen werden:

„Die Wahrheit wird euch frei machen‘ (Johannes 8:32). Kommunikation ist Teil von Gottes Plan, die Menschen zur Erkenntnis der Wahrheit und zur Bejahung von Freiheit und weltweiter Geschwisterlichkeit zu führen. Dass Informations- und Kommunikationstechnologien genutzt werden, um Zwietracht und Konflikte zu fördern, ist allgemein bekannt. In diesem Zeitalter der Massenkommunikation ist es daher wichtig, die sozialen Medien und andere Kommunikationsmittel als Instrumente der Friedenserziehung zu nutzen, wobei die lokalen Bedürfnisse und Gegebenheiten zu berücksichtigen sind. Dies ist entscheidend, um der Verbreitung von ‚Fake News‘ entgegenzuwirken. Von daher ist es wichtig, Bildungsprogramme zu kreieren, die darauf abzielen, Fähigkeiten zur Erkennung und Bekämpfung der Geißel vorurteilsgeladener und haltloser Informationen sowie fremdenfeindlicher Narrative zu entwickeln.“ (PCID & WCC, 2019, S. f.; Übersetzung: M. P.)

Über solche kirchlichen Bildungsschriften hinaus sind v. a. Beiträge aus Kirche, Theologie und Religionspädagogik wichtig, die sich konzentriert mit den digitalen Technologien beschäftigen und hier Orientierung geben wollen.⁷

Viel Beachtung hatte seinerzeit die von beiden großen Kirchen ökumenisch verantwortete Stellungnahme „Chancen und Risiken der Mediengesellschaft“ (Kirchenamt der EKD & Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 1997) erfahren. Jüngere Verlautbarungen sind von katholischer Seite die von der Deutschen Bischofskonferenz herausgegebenen Stellungnahmen „Virtualität und Inszenierung. Unterwegs in der digitalen Mediengesellschaft – Ein medienethisches Impulspapier“ (Sekretariat der DBK, 2011) und „Medienbildung und Teilhabegerechtigkeit“ (Sekretariat der DBK, 2016b) sowie von evangelischer Seite die Orientierungshilfe „Schöne neue Welt? Menschenrechte und Digitalisierung“ (Kirchenamt der EKD, 2019) und die im Frühjahr 2021 veröffentlichte Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) „Freiheit digital. Die Zehn Gebote in Zeiten des digitalen Wandels“ (Kirchenamt der EKD, 2021a).

7 Ohne dass sie im vorgegebenen Rahmen inhaltlich berücksichtigt werden können, soll zumindest noch auf einige wichtige aktuelle theologische Publikationen hingewiesen werden. Zu theologischen Perspektiven auf Digitalität: Beck, Nord & Valentin, 2021; Haberer, 2015; Merle, 2020; Rosenstock & Sura, 2018; zu ethischen Aspekten: Ulshöfer & Wilhelm, 2019; Ulshöfer, Kirchschräger & Huppenbauer, 2021; religionspädagogisch: Nord & Ziperovsky, 2017; Nord & Pirner, 2021; Pirner, 2017b; 2019.

Letztere soll aufgrund ihrer Aktualität im Folgenden etwas genauer vorgestellt werden.

Zur Gesamtintention der EKD-Denkschrift heißt es: „Der Text ist somit aus der spezifischen Perspektive des christlichen Glaubens heraus formuliert. Das schließt keinesfalls aus, dass die konkreten ethischen Schlussfolgerungen auch in anderen Perspektiven zu plausibilisieren sind.“ (Kirchenamt der EKD, 2021a, S. 19) Gerade die Zehn Gebote, die auch über die christliche Tradition hinaus gewirkt haben und Überlappungen mit anderen religiösen und nichtreligiösen Normen aus unterschiedlichen Kulturen aufweisen, eignen sich nach Überzeugung der Verfasser/innen – den Mitgliedern der Kammer der EKD für soziale Ordnung – besonders gut als Basis für einen offenen Diskursbeitrag. Ziel evangelischer Ethik sei es generell, „Diskursräume [zu] öffnen, und zwar so, dass aus wissenschaftlichen Erkenntnissen, alltäglichen Beobachtungen und Lebenshaltungen sowie aus den überlieferten theologischen Grundsätzen ethische Richtungsimpulse entwickelt werden, die der individuellen Lebensführung wie auch gesellschaftlichen Regelsystemen Orientierung vermitteln und so je eigene Urteilsbildung ermöglichen.“ (ebd.) Die in dieser Denkschrift am Dekalog entlang formulierten Leitlinien für einen freiheits- und lebensförderlichen Umgang mit den digitalen Technologien können auch als Leitlinien für eine digitale Bildung dienen: „Gerade die ethische Bildung muss mit den Gestaltungspotenzialen der Menschheit Schritt halten, die gegenwärtig insbesondere durch den digitalen Wandel enorm erweitert werden.“ (ebd.)

Es ist im vorgegebenen Rahmen nicht möglich, die Denkschrift ausführlich zu würdigen. Besonders hervorgehoben werden soll ihre thematisch-systematische Rahmung durch ein theologisch gehaltvolles Konzept der Freiheit: So wie die Zehn Gebote in der alttestamentlichen Tradition als Orientierungshilfe und Bundesverpflichtung vorgestellt werden, welche die durch Gott geschenkte Freiheit Israels aus der Sklaverei in Ägypten schützen soll, so kann die Orientierung an ihnen auch heute dazu beitragen, dass digitale Technologien in der Weise genutzt werden, dass Freiheitsräume erhalten und erweitert werden können und dass „aus verantworteter Freiheit“ gehandelt werden kann (Kirchenamt der EKD, 2021a, S. 38). Ein solcher verantwortlicher Umgang mit digitaler Technologie, so wird betont, setzt v. a. „eine Sprache voraus, die zwischen Menschen und Maschinen unterscheidet, die also anthropologisch und technologisch informiert ist und nicht vorschnell anthropomorphe Begriffe auf technische Geräte anwendet, nur aufgrund äußerlich ähnlicher Vollzüge.“ Andernfalls entstünde die Gefahr, dass sich ein „reduktionistisches, technizistisches Menschenbild oder ein anthropomorphes Technikbild“ etabliert (Kirchenamt der EKD, 2021a, S. 30).

Als weitere relevante aktuelle Veröffentlichung soll hier noch auf die im Februar 2022 erschienene EKD-Schrift „Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt. Ein Orientierungsrahmen“ kurz eingegangen werden, an welcher

der Verfasser selbst mitgewirkt hat (Kirchenamt der EKD, 2021b). Als Basis für die darin vorgetragenen Ausführungen zu „Beiträge[n] des Religionsunterrichts zur Bildung in der digitalen Welt“ (Abschnitt 3) werden nach der Charakterisierung von Chancen und Herausforderungen der Digitalität in Abschnitt 2 „Bildungstheoretische und theologische Überlegungen zur Digitalität“ vorgestellt. Öffentliche religiöse Bildung in digitalen Welten wird hier eingeordnet in die übergreifende Bildungsaufgabe, „Kinder und Jugendliche beim Erwerb der Fähigkeit zum digitalen Zeichen- und Technikgebrauch, von kritischer Medienkompetenz und Kommunikationsfähigkeit zu unterstützen“ (ebd., S. 23). Bildung wird als in ihrem Anspruch und ihrer Sache nach im Horizont der Suche nach dem „guten Leben“ stehend verstanden. Auf der Basis dieser Grundbestimmung habe Bildung zur Unterscheidung zwischen den „produktiv-stärkenden“ und den „problematisch-entmündigenden“ Wirkungen der digitalen Technologien und zu einem selbstbestimmt-verantwortlichen Umgang mit ihnen zu befähigen. Akzentuiert werden dabei die Bildungschancen, die mit der Digitalisierung verbunden sind:

„Die Innovationen in diesem Bereich in den letzten rund zwanzig Jahren eröffnen dabei weit mehr als nur neue technische Möglichkeiten. Deren kreative und eigenständige Nutzung und Gestaltung hat vielmehr selbst eine in hohem Maße bildungsfördernde Wirkung. Die digitalen Medien und Praktiken können als bildungsproduktive und bildungskreative Ressourcen in der Perspektive individueller und gesellschaftlicher Lebensrelevanz verstanden werden.“ (ebd., S. 24)

Evangelische Beiträge zur Bildung in der digitalen Welt können nach der EKD-Schrift besonders auf Perspektiven einer theologischen Hermeneutik und Ethik der Digitalität zurückgreifen: Aus den Analogien zwischen Medienwelten und Religion (analogietheoretische Hermeneutik; Beispiel: Heilsversprechen durch Digitalisierung) und den Spannungen zwischen ihnen (differenztheoretische Hermeneutik; Beispiel: christlichen Segen spendende Roboter) lasse sich in mancher Hinsicht ein vertieftes Verständnis sowohl der Charakteristika der Medienwelten als auch jener der Religion gewinnen. Mit teilweisen Bezügen auf die oben vorgestellte EKD-Denkschrift „Freiheit digital“ werden als ethische Orientierungsmarken für digitale Bildung die folgenden genannt (vgl. ebd., S. 27 u. 28):

- Der Mensch ist von Gott zur *Freiheit* berufen.
- Der Mensch ist von Gott zur *Beziehung* berufen.
- Der Mensch ist von Gott mit einer besonderen *Würde* versehen.
- Der Mensch ist als von Gott geschaffene Kreatur von seinem Schöpfer unterschieden durch seine *Endlichkeit, Unvollkommenheit, Fehlbarkeit und Verletzlichkeit* und gerade mit diesen Begrenztheiten von Gott gewollt, geliebt und gewürdigt.

- Der Mensch ist von Gott in die *Verantwortung* gerufen.
- Gott steht auf der Seite der *Schwachen, Armen und Benachteiligten* („Option für die Armen“).
- Durch das biblische *Bilderverbot* soll der Mensch vor verhängnisvollen Fehleinschätzungen bewahrt werden.

Auf der Basis dieser theologischen Weichenstellungen unterstreicht die Schrift, „dass Bildung in der Digitalität immer die Bildung des ganzen Menschen meint: kognitive, emotionale und umfassender gesprochen leibliche Dimensionen sind gleichermaßen zu berücksichtigen; religiöse, ästhetische, ethische, sprachliche, historische und informatische sowie im engeren Sinne medienpädagogische Bildungsangebote werden erst durch möglichst vielfältige Vernetzungen Prozesse der Selbst-Bildung anstoßen können“ (ebd., S. 28 u. 29). Die konkret sich stellenden Aufgaben einer evangelischen Bildung werden pointiert in vier Punkten zusammengefasst:

- die Befähigung zur *kritischen Analyse* und Reflexion der Potenziale und Gefahren von Digitalisierungsprozessen und deren Auswirkungen auf menschliche Lebenswirklichkeiten,
- die Befähigung zu einer theologisch, ethisch und pädagogisch verantworteten Nutzung digitaler Technologien,
- die Befähigung zur mündigen und kreativen Mitgestaltung einer humanen und nachhaltigen Kultur der Digitalität,
- die Ermöglichung von Orientierung in einer komplexen und sich rasant ändernden Wirklichkeit, eines konstruktiven Umgangs mit Widersprüchlichkeiten sowie mit Fragen nach Sinnhaftigkeit und Sinn.

5. Bildung in der digitalen Welt – eine konstruktiv-kritische Kommentierung des KMK-Strategiepapiers in sieben Thesen

Vor dem Hintergrund und aufbauend auf die skizzierten Überlegungen und Publikationen sollen im Folgenden einige konstruktiv-kritische Kommentare zum Strategiepapier der KMK „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK, 2016) und dem zugehörigen Kompetenzmodell in Thesenform zur Diskussion gestellt werden.

1. These

Digitale Bildung als Add-on reicht nicht. Die Digitalisierung unserer Lebens- und Arbeitswelten ist vielmehr so durchgreifend und umfassend, dass Bildung insgesamt neu gedacht und ausgerichtet werden muss.

Es ist zu begrüßen, dass die KMK-Strategie in diesem Sinn nicht von „digitaler Bildung“, sondern umfassender von „Bildung in der digitalen Welt“ spricht. Im Strategiepapier wird eine solche umfassende Perspektive auch an mehreren Stellen angedeutet. So heißt es z. B.:

„Die Entwicklung und das Erwerben der notwendigen Kompetenzen für ein Leben in einer digitalen Welt gehen über notwendige informatische Grundkenntnisse weit hinaus und betreffen alle Unterrichtsfächer. Sie können daher keinem isolierten Lernbereich zugeordnet werden.“ (KMK, 2016, S. 12).

Die im KMK-Modell ausgewiesenen Kompetenzen sollen zudem mehrdimensional „individuelles und selbstgesteuertes Lernen fördern, Mündigkeit, Identitätsbildung und das Selbstbewusstsein stärken sowie die selbstbestimmte Teilhabe an der digitalen Gesellschaft ermöglichen“ (ebd., S. 15). Die Frage ist allerdings, ob diese eigentlich angedeutete und geforderte ganzheitliche Sicht auf Bildung im KMK-Papier überzeugend umgesetzt ist. Letztlich zeigen sich doch Tendenzen einer engeren Fokussierung auf digitale und digitalitätsbezogene Lernprozesse, während eine umfassendere Bildungstheorie, die insbesondere Verhältnisbestimmungen von digitalen und nichtdigitalen Formen und Bezugsfeldern von Bildung einschließt, nicht zugrunde gelegt oder entwickelt wird.

Das betrifft insbesondere auch fehlende oder nur fragmentarische Bezüge zu anderen wichtigen Querschnittsaufgaben schulischer Bildung wie etwa Inklusion, Demokratie- und Menschenrechtsbildung, Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher, Bildung für nachhaltige Entwicklung u. a.

2. These

Bei aller Orientierung von Bildung an der (digitalisierten) Lebens- und künftigen Arbeitswelt der Kinder und Jugendlichen, müssen diese als Subjekte mit ihrem Recht auf Selbstentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung im Mittelpunkt bleiben.

Nach dem KMK-Strategiepapier besteht der Kern des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule darin, „Schülerinnen und Schüler angemessen auf das Leben in der derzeitigen und künftigen Gesellschaft vorzubereiten und sie zu einer aktiven und verantwortlichen Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben zu befähigen“ (KMK, 2016, S. 10). So wichtig und richtig das ist, bleibt doch die Orientierung an den Kindern und Jugendlichen als Subjekten ihrer Bildung dabei unterbelichtet.

Dies wird v. a. im Vergleich mit folgenden Bestimmungen von Bildung aus dem Menschenrechtskontext und aus christlichen Perspektiven deutlich. So wurde oben bereits darauf hingewiesen, dass in der UN-Kinderrechtskonvention das zentrale Ziel von Bildung darin gesehen wird, „die Persönlichkeit, die Begabung

und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“ (Art. 29). In ähnlich akzentuierenden Formulierungen werden die zentralen Ziele von Bildung in neueren Dokumenten der katholischen und der evangelischen Kirche bestimmt. So heißt es in der Stellungnahme der Deutschen Bischofskonferenz „Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen“ von 2016:

„Die Erziehungs- und Bildungsarbeit Katholischer Schulen gründet in der christlichen Anthropologie, die jeden Menschen als geliebtes Geschöpf und unverfügbares Ebenbild Gottes sieht. [...] mit dem Ziel, die ihm [dem jungen Menschen] geschenkten Begabungen und persönlichen Anlagen zur Entfaltung zu bringen und an der Gestaltung der Welt in Freiheit verantwortlich mitzuwirken.“ (Sekretariat der DBK, 2016a, S. 12).

Analog bestimmt die EKD-Schrift „Gute Schule aus evangelischer Sicht“, ebenfalls von 2016:

„Bildung geschieht nach evangelischem Verständnis um jedes einzelnen Menschen willen und begründet sich durch die Bedürfnisse des lernenden Subjekts nach Bildung sowie durch die Gottebenbildlichkeit. [...] Für ein gelingendes Leben zielt Bildung darauf, je den Einzelnen als ‚ganzen Menschen‘ zu fördern und ihn bei seiner Entfaltung zu unterstützen.“ (Kirchenamt der EKD, 2016, S. 8).

Die von der KMK ins Zentrum gestellte Befähigung zur „aktiven und verantwortlichen Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben“ ist zweifellos eine wichtige Bedingung, damit die jungen Menschen ihre Persönlichkeiten und Begabungen entfalten können; die dezidiert subjekttheoretische Perspektive ist aber als Ergänzung der Teilhabeperspektive unverzichtbar, weil letztere auch verkürzt oder instrumentalisierend verstanden werden kann. An dieser Stelle kann an die oben kurz vorgestellte Diskussion zu generellen Zielen von technologischer und gesellschaftlicher Entwicklung sowie entsprechenden Bildungszielen wie „human development“, „human flourishing“ oder „digital well-being“ erinnert werden, sowie an die Vision eines „Digitalen Humanismus“. Alle diese Konzepte sind, ebenso wie die menschenrechtlichen Dokumente, an normativ gehaltenen Vorstellungen von Humanität orientiert und gehen damit über eine bloße Teilhabe-Intention hinaus.

3. These

Angesichts der Notwendigkeit einer „Kultivierung des digitalen Raums“ (Keuchel, 2019) kommt der medienethischen bzw. digitalitätsethischen Bildung besondere Bedeutung zu.

Es dürfte zu den unbestrittensten Einschätzungen bezüglich der digitalen Technologien gehören, dass diese der Kultivierung, der ethischen Beurteilung und entsprechend verantwortlichen Gestaltung bedürfen. Dies bestätigt auch die Fülle an Initiativen, die es mittlerweile national wie international im Themenfeld „Digitale Ethik“ bzw. „Ethik der Digitalität“ gibt (vgl. exemplarisch das Digital Ethics Lab, Univ. Oxford, und das Institut für Digitale Ethik, Stuttgart), sowie die ebenfalls zahlreichen Buchveröffentlichungen (z. B. Burr & Floridi, 2020; Christians et al., 2020; Ess, 2014; Grimm et al., 2019; Paganini, 2020; Plaisance, 2020; Schicha, 2019; Spiekermann, 2019). Es ist von daher zu begrüßen, dass kritisch-reflexive und ethische Aspekte in der KMK-Strategie und dem zugehörigen Kompetenzmodell durchgängig eine Rolle spielen. Bereits für die Grundschule wird ausdrücklich eine Entwicklung von Kompetenzen angestrebt, „die eine kritische Reflexion in Bezug auf den Umgang mit Medien und über die digitale Welt ermöglichen“ (KMK, 2016b, S. 11). In allen fünf Bereichen des KMK-Kompetenzmodells sind Verstehen, Bewerten und kritisches Reflektieren digitaler Technologien integriert. Anders als das europäische Kompetenzmodell „DigComp“ („The Digital Competence Framework for Citizens“, Vuokari et al., 2016), an dem sich das KMK-Modell orientiert, wird zudem die kritische Auseinandersetzung mit digitalen Welten auch als ein eigener Kompetenzbereich ausgewiesen (6. Analysieren und Reflektieren). Darüber hinaus sind, wie oben gezeigt, das Verstehen, Bewerten und kritisches Reflektieren digitaler Medien und Phänomene auch in allen anderen fünf Kompetenzbereichen mit verankert.

Für die oben genannte EKD-Schrift „Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt“ wurde vom Verfasser eine Übersicht über die kritisch-reflexiven und ethischen Aspekte in den sechs Kompetenzbereichen des KMK-Modells erstellt, ergänzt durch exemplarische Bezüge zu Themenfeldern des Religionsunterrichts, in denen diese Kompetenzen erarbeitet werden können.

Tabelle 1: Kritisch-reflexive und ethische Kompetenzen in sechs Kompetenzbereichen des KMK-Modells und exemplarische Bezüge zu typischen Lehrplanthemen des ev. Religionsunterrichts (nach Kirchenamt der EKD, 2021b, S. 40–42).

Kompetenzbereiche	Kompetenzen	exemplarische Bezüge zum RU
1. Suchen, verarbeiten und aufbewahren		
1.2 Auswerten und bewerten	1.2.1 Informationen und Daten analysieren, interpretieren und kritisch bewerten	Themen wie „Judentum“, „Islam“, „Weltanschauliche und neureligiöse Gruppen“, „Religionsfreiheit“, „Fundamentalismus“
	1.2.2 Informationsquellen analysieren und kritisch bewerten	
2. Kommunizieren und kooperieren		
2.4 Umgangsregeln kennen und einhalten (Netiquette)	2.4.3 Ethische Prinzipien bei der Kommunikation kennen und berücksichtigen	Themen wie „Ich und die anderen“, „Umgang mit Konflikten“, „Toleranz und Respekt“, „Mit Worten verantwortungsvoll umgehen“, „Leben in Gemeinschaft“, „Doppelgebot der Liebe“
	2.4.4 Kulturelle Vielfalt in digitalen Umgebungen berücksichtigen	Themen wie „Anders – fremd – verschieden“, „Bereicherung durch Verschiedenheit?“, „Einzigartigkeit des Menschen“
2.5 An der Gesellschaft aktiv teilhaben	2.5.2 Medienerfahrungen weitergeben und in kommunikative Prozesse einbringen	Themen wie „Verantwortung für sich und andere übernehmen“, „Christsein in der Gesellschaft“, „Soziale Gerechtigkeit“, „Streit und Versöhnung“, „Darf der Mensch alles, was er kann?“
	2.5.3 Als selbstbestimmte Bürger aktiv an der Gesellschaft teilhaben	
3. Produzieren und präsentieren		
3.3 Rechtliche Vorgaben beachten	3.3.3 Persönlichkeitsrechte beachten	Themen wie „Ich und die anderen“, „Freundschaft und Gemeinschaft“, „Liebe, Partnerschaft, Sexualität“, „Kinderrechtscharta“, „Cybermobbing“
4. Schützen und sicher agieren		
4.2 Persönliche Daten und Privatsphäre schützen	4.2.2 Privatsphäre in digitalen Umgebungen durch geeignete Maßnahmen schützen	Themen wie „Ich und die anderen“, „Verantwortung für sich und andere übernehmen“, „Sexuelle Vielfalt“
4.3 Gesundheit schützen	4.3.1 Suchtgefahren vermeiden, sich selbst und andere vor möglichen Gefahren schützen	Themen wie „Frei im Netz!“, „Zwischen Abhängigkeit und Freiheit“, „Was brauche ich, um glücklich zu sein?“, „Muss ich perfekt sein?“
	4.3.3 Digitale Technologien für soziales Wohlergehen und Eingliederung nutzen	Themen wie „Diakonie – praktizierte Nächstenliebe“, „Kirchliche/Christliche Beratungsstellen und Hilfsorganisationen“, „Anders – fremd – verschieden“, „Arbeit und Freizeit“, „Ängste und Leistungsansprüche“

4.4 Natur und Umwelt schützen	4.4.1 Umweltauswirkungen digitaler Technologien berücksichtigen	Themen wie „Schöpfung“, „Verantwortung übernehmen“, „Nachhaltig leben“
5. Problemlösen und handeln		
5.5 Algorithmen erkennen und formulieren	5.5.1 Funktionsweisen und grundlegende Prinzipien der digitalen Welt kennen und verstehen	Themen wie „Frei im Netz!“, „Christsein in der Gesellschaft“, „Religiöse Sinnangebote“
6. Analysieren und reflektieren		
6.1 Medien analysieren und bewerten	6.1.2 Interessengeleitete Setzung, Verbreitung und Dominanz von Themen in digitalen Umgebungen erkennen und beurteilen	Themen wie „Frei im Netz!“, „Christsein in der Gesellschaft“, „Islam“, „Judentum“
	6.1.3 Wirkungen von Medien in der digitalen Welt (z. B. mediale Konstrukte, Stars, Idole, Computerspiele, mediale Gewaltdarstellungen) analysieren und konstruktiv damit umgehen	Themen wie „Liebe, Partnerschaft, Sexualität“, „Ich und die anderen“, „Umgang mit Konflikten“, „Der im-perfekte Mensch“
6.2 Medien in der digitalen Welt verstehen und reflektieren	6.2.2 Chancen und Risiken des Mediengebrauchs in unterschiedlichen Lebensbereichen erkennen, eigenen Mediengebrauch reflektieren und ggf. modifizieren	Themen wie „Zwischen Abhängigkeit und Freiheit“, „Auf dem Weg zu gelingendem Leben“, „Was brauche ich, um glücklich zu sein?“
	6.2.3 Vorteile und Risiken von Geschäftsaktivitäten und Services im Internet analysieren und beurteilen	Themen wie „Arbeit und Freizeit“, „Christsein in der Gesellschaft“, „Ethische Fragen zu Möglichkeiten der Technik und Wirtschaft“
	6.2.5 Die Bedeutung von digitalen Medien für die politische Meinungsbildung und Entscheidungsfindung kennen und nutzen	Themen wie „Frei im Netz!“, „Christsein in der Gesellschaft“, „Christen in der einen Welt“
	6.2.6 Potenziale der Digitalisierung im Sinne sozialer Integration und sozialer Teilhabe erkennen, analysieren und reflektieren	Themen wie „Die Frage nach dem guten Leben“, „Anders – fremd – verschieden“, „Arbeit und Freizeit“

4. These

Für eine solche medienethische bzw. digitalitätsethische Bildung sind die Menschen- bzw. Kinderrechte und ihre Bezüge zu religiös-weltanschaulichen wie philosophischen Ethiken wichtige Grundlagen (,pluralitätsoffenes' Verständnis der Menschenrechte).

Wie oben näher ausgeführt, bieten sich die Menschenrechte und die durch sie repräsentierten Grundwerte als Konsensbasis und Rahmen für eine werteorientierte Schulkultur und digitale Bildung an. Unter einer speziell kinderrechtlichen Perspektive wären einerseits die eigenständig-lebensweltlich erworbenen Umgangsregeln und ethischen Einstellungen der Kinder und Jugendlichen bezüg-

lich digitaler Medien ernst zu nehmen; die bislang erst in Ansätzen vorhandene empirische Forschung hierzu sollte dringend ausgebaut werden (vgl. v. a. die Studie von James, 2014; Kammerl, 2005; Kammerl et al., 2015; aktuell: Harrison & Polizzi, 2021). Unter einer kinderrechtlichen Perspektive ist auch die Mitbestimmung der Schüler/innen bei Fragen der Digitalisierung in der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu fördern und auszubauen. Erste Studien zeigen, dass Jugendliche durchaus zu reflektierten Urteilen z. B. bezüglich eines sinnvollen und verantwortlichen Umgangs mit dem Smartphone in der Schule in der Lage sind (vgl. Friedrichs-Liesenkötter & Karsch, 2018). Die KMK-Strategie hat diese Mitbestimmung der Kinder und Jugendlichen nicht im Blick.

Schließlich rückt unter einer menschen- und kinderrechtlichen Perspektive insbesondere auch das Thema der Bildungsgerechtigkeit und damit die Herausforderung der Bildungskluft in den Fokus, die durch den „Digital Divide“, die „Medienkluft“, weiter verschärft wird.

5. These

Zunehmend wichtiger wird, als Teil der digitalitätsethischen Bildung und über sie hinaus, eine rechtliche Grundbildung („juridical literacy“), die Kindern und Jugendlichen die rechtlichen Regelungen im Hinblick auf digitale Medien und Technologien erschließt.

Zur angesprochenen, dringend erforderlichen „Kultivierung des digitalen Raums“ gehören rechtliche Regelungen notwendig dazu. Jüngste Beispiele stellen die „EU-Datenschutzgrundverordnung“ (DGSVO), das kürzlich in Kraft getretene nationale „Gesetz zur Bekämpfung des Rechtsextremismus und der Hasskriminalität“ (BGBl. I 2021, S. 441), der neu eingeführte Straftatbestand der „verhetzenden Beleidigung“ sowie die am 1. Mai 2021 in Kraft getretene Reform des Jugendschutzgesetzes mit mehreren Neuregelungen des Kinder- und Jugendschutzes dar. Wie letztlich alle Gesetze wollen diese Regelungen problematisches Verhalten eindämmen und zugleich zur ethischen Bewusstseinsbildung beitragen. Oftmals kennen Heranwachsende solche gesetzlichen Regelungen gar nicht, wissen demzufolge auch nicht, inwiefern sie sich z. B. bei Urheberrechtsverletzungen in der digitalen Kommunikation oder bei Cybermobbing strafbar machen und entwickeln häufig auch kein entsprechendes Unrechtsbewusstsein.

Es ist zu begrüßen, dass das KMK-Kompetenzmodell den Punkt 3.3. „Rechtliche Vorgaben beachten“ beinhaltet, der in folgende Unterpunkte unterteilt wird:

„3.3.1 Bedeutung von Urheberrecht und geistigem Eigentum kennen

3.3.2 Urheber- und Nutzungsrechte (Lizenzen) bei eigenen und fremden Werken berücksichtigen

3.3.3 Persönlichkeitsrechte beachten“

Auch der 16. Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) zum Schwerpunktthema „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“ von 2020 widmet sich dem Thema rechtliche Grundbildung im Kontext der digitalen Welten. Angesichts der „neue[n] Relevanz von Rechtsfragen“ (BMFSFJ, 2020, S. 324) wird hier die Förderung einer „juridical literacy“ als wichtiger Bestandteil von öffentlicher Bildung gefordert. Fragen der Persönlichkeitsrechte, des Datenschutzes sowie der Urheberrechte spielten eine zunehmende Rolle in der digitalen Alltagswelt junger Menschen. Ein praktisches Beispiel für die Förderung einer solchen rechtlichen Grundbildung stellt das Angebot „law4school.de“ dar, bei dem Schulklassen, Lehrerkollegien und Eltern in Webinaren über rechtliche Aspekte des Cybermobbings und anderer problematischer Verhaltensweisen im digitalen Raum aufgeklärt werden. Aktuell wird der Zusammenhang zwischen Bildungsauftrag und Rechtsfragen auch in einem gemeinsamen Projekt des Bayerischen Justiz- und des Kultusministeriums unter dem Motto „Mach Dein Handy nicht zur Waffe“ aufgegriffen.⁸

6. These

„Bildung in der digitalen Welt“ findet auch dort statt, wo Lehr-Lernprozesse sich nicht oder nicht ausschließlich auf digitale Methoden oder Phänomene beziehen; das gilt insbesondere für Persönlichkeitsbildung sowie für fachliche Bildung.

Analoge Bereiche der Wirklichkeit wie zum Beispiel direkte personale Begegnung, Naturerleben oder Körpererfahrung gewinnen gerade in ihrer Unterscheidung vom Digitalen eine neue Bedeutung und Wertschätzung – wie viele Menschen jüngst in der Hochphase der Corona-Pandemie eindrücklich bemerkt haben. Auch diese sowie ein mehrdimensionales Verständnis von Wirklichkeit zu erschließen, gehört zur „Bildung in der digitalen Welt“.

Dabei sollten analoge und digitale Wirklichkeiten nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern gerade auch durch ihre lebensweltlich bereits vielfach vorhandenen Vernetzungen und Wechselwirkungen pädagogisch-didaktisch erschlossen werden. So kann z. B. eine Pflanzenbestimmungs-App ein intensiveres Naturerleben anregen oder unterstützen, und ein digitales Fitness-Armband kann dazu anregen, besser auf den eigenen Körper zu achten.

Eine Persönlichkeitsbildung, z. B. in Sport, Kunst, Musik oder Religion, welche zur Ich-Stärke der Kinder und Jugendlichen beiträgt, unterstützt sie auch bei einem selbstbestimmten Umgang mit digitalen Medien – unabhängig davon, ob mit oder ohne digitale Medien gelernt und gearbeitet wurde. Analoges gilt für die Vermittlung von fachlichem Grundwissen, das dazu hilft, die Flut von digitalen Informationen einordnen und bewerten zu können. Am Beispiel reli-

⁸ Vgl. <https://www.machdeinhandynichtzurwaffe.de/> [17.11.2021].

gionsbezogenen Grundwissens: Wer nicht über elementares Grundwissen über den Islam verfügt, wird sich schwer damit tun, die problematischen Tendenzen islambezogener medialer Berichterstattung als solche zu erkennen.

7. These

Auf die Lehrer/innen kommt es an! Auch für eine Bildung in der digitalen Welt sind die persönlich-pädagogische Beziehung zwischen Schüler/innen und Lehrpersonen sowie die pädagogisch-didaktische Kompetenz der Lehrkräfte die entscheidenden Faktoren für gelingende Bildungsprozesse.

Bildung beruht wesentlich auf der personalen Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler/innen. Auch das ist vielen Schüler-Eltern gerade in Zeiten der Corona-Pandemie wieder neu bewusst geworden. Die empirische Forschung zu digitalen Medien im Unterricht unterstützt diese Erkenntnis, dass die Person der Lehrkraft auch in Bezug auf digitale Lebenswelten und in digitalen Lernkontexten weiterhin von entscheidender Bedeutung bleiben wird (vgl. z. B. Hattie, 2009; Winters, 2011). Bei allem dringenden Nachholbedarf an digitaler Methoden- und Medienkompetenz, die in der Lehrkräfte-Bildung wie -Fortbildung derzeit im Vordergrund steht, sollte nicht vergessen werden, dass auch die Lehrpersonen eine umfassendere Bildung brauchen, um in den digitalen Lebens-, Lern- und Bildungswelten professionell handeln zu können. Dies beinhaltet auch für sie eine stärkende Persönlichkeitsbildung, die Weiterentwicklung von analytisch-reflexiven und ethischen Kompetenzen sowie von selbstreflexiven Kompetenzen, die ihnen einen souveränen Umgang mit dem Wandel der Lehrer-Rolle im Kontext der Digitalisierung ermöglichen.

Zur engagierten und kompetenten Bearbeitung der mit der Digitalisierung verbundenen Herausforderungen durch die Lehrkräfte gehören allerdings auch die politisch und berufsrechtlich professionsförderlichen Rahmenbedingungen, welche die erforderlichen Spielräume für kreative Innovationen, kontinuierliche Fortbildungen und gemeinschaftliche, forschungsgestützte Unterrichtsentwicklung gewähren. Denn „human development“, „human flourishing“ und „digital well-being“ ist nicht nur für die Schüler/innen, sondern ebenso für die Lehrkräfte und ihre Professionsentwicklung ein anzustrebendes Ziel.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Frankfurt: DIPF. Verfügbar unter: https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf [17.11.2021].

- Beck, W., Nord, I. & Valentin, J. (Hrsg.) (2021). *Theologie und Digitalität. Ein Kompendium*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Bedford-Strohm, H. (2011). Menschenrechte und Menschenwürde in der Perspektive Öffentlicher Theologie. *International Journal of Orthodox Theology*, 2(3), 5–20.
- BITKOM (Hrsg.). (2011). *Schule 2.0. Eine repräsentative Untersuchung zum Einsatz elektronischer Medien an Schulen aus Lehrersicht*. Berlin: BITKOM. Verfügbar unter: <https://www.bitkom.org/sites/default/files/file/import/BITKOM-Publikation-Schule-20.pdf> [17.11.2021].
- Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., Schulz-Zander, R. & Wendt, H. (Hrsg.) (2014). *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11459/pdf/ICILS_2013_Berichtsband.pdf [17.11.2021].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2016). *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Berlin: BMBF. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Themen/Digitale-Welt/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf [17.11.2021].
- Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020). *16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238> [16.11.2021].
- Burr, C. & Floridi, L. (2020). *Ethics of digital well-being. A multidisciplinary approach*. Cham, Schweiz: Springer.
- Burr, C., Taddeo, M. & Floridi, L. (2020). The ethics of well-being: a thematic review. *Science and Engineering Ethics*, 26, 2313–2343.
- Christians, C. G., Fackler, M., Richardson, K. B. & Kreshel, P. (2020). *Media ethics: Cases and moral reasoning* (11. Aufl.). New York: Routledge.
- Deutsche Telekom Stiftung (Hrsg.) (2015). *Schule digital. Der Länderindikator 2015*. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung. Verfügbar unter: https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/schuledigital_2015_web.pdf [17.11.2021].
- Egessa, M., Liyala, S. & Ogara, S. (2020). Critical Review of Capability Approach-Based Frameworks in Information and Communication Technology for Development (ICT4D). *International Journal of Advances in Engineering and Management (IJAEM)*, 2 (12), 560–574.
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Varenhold, J. (Hrsg.) (2019). *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann.
- Ess, C. (2014). *Digital media ethics* (2. Aufl.). Cambridge, UK: Polity Press.
- European Commission (Hrsg.) (2020). *Education and Training Monitor 2020. Teaching and learning in a digital age*. Luxembourg: Publications Office of the

- European Union. Verfügbar unter: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/92c621ce-2494-11eb-9d7e-01aa75ed71a1/language-en> [17.11.2021].
- Friedrichs-Liesenkötter, H. & Karsch, P. (2018). Smartphones im Unterricht – Wollen das Schülerinnen und Schüler überhaupt?! Eine explorative Studie zum Smartphone-Einsatz an weiterführenden Schulen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. *MedienPädagogik*, 31, 107–124. <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.30.X>
- Grimm, P., Keber, T. O. & Zöllner, O. (Hrsg.) (2019). *Digitale Ethik – Leben in vernetzten Welten* (2. durchges. Aufl.). Ditzingen: Reclam.
- Haberer, J. (2015). *Digitale Theologie. Gott und die Medienrevolution der Gegenwart*. München: Kösel.
- Harrison, T., & Polizzi, G. (2021). (In)civility and adolescents' moral decision making online: drawing on moral theory to advance digital citizenship education. *Education and Information Technology*, 26(6). <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10710-0>
- Hart, C. S. (Hrsg.) (2012). The Capability Approach and Education [Themenheft]. *Cambridge Journal of Education*, 42 (3).
- Hart, C. S. & Brando, N. (2018). A capability approach to children's well-being, agency and participatory rights in education. *European Journal of Education*, 53, 293–309.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Initiative D21 (Hrsg.) (2016). *Sonderstudie „Schule Digital“. Lehrwelt, Lernwelt, Lebenswelt: digitale Bildung im Dreieck SchülerInnen–Eltern–Lehrkräfte*. Berlin: Initiative D21.
- James, C. (2014). *Disconnected. Youth, new media, and the ethics gap*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Jörissen, B. & Unterberg, L. (2019 / 2017). Digitale Kulturelle Bildung: Bildungstheoretische Gedanken zum Potenzial Kultureller Bildung in Zeiten der Digitalisierung. *Kulturelle Bildung Online*: <https://www.kubi-online.de/artikel/digitale-kulturelle-bildung-bildungstheoretische-gedanken-zumpotenzial-kultureller-bildung> [16.11.2021].
- Kammerl, R. (2005). *Internetbasierte Kommunikation und Identitätskonstruktion. Selbstdarstellungen und Regelorientierungen 14- bis 16-jähriger Jugendlicher*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Kammerl, R. (2014). Enkulturationshilfen in der digitalen Gesellschaft. Diskurse als/ oder Orientierung? *Jahrbuch Medienpädagogik*, 11, 15–33.
- Kammerl, R., Hauenschild, M. & Schwedler, A. (2015). Online-Spiele in der Adoleszenz. Entgrenzungsphänomene als Prüfstein für die moralische Urteilsfähigkeit. *Merz. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 03, 37–42.
- Keuchel, S. (2019). Die Kultivierung des digitalen Raums. Argumente für ein europäisches Modell analog-digitaler Lebenswelten. *Politik und Kultur. Zeitung des Deutschen Kulturrats*, 10, 4. Verfügbar unter <https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2019/09/puk10-19.pdf> [17.11.2021].

- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2016). *Gute Schule aus evangelischer Sicht. Impulse für das Leben, Lehren und Lernen in der Schule*. Hannover: EKD. Verfügbar unter: https://www.elkb-lebensraum-schule.de/fileadmin/user_upload/Texte/ekd-ext_127_gute_schule.pdf [16.1.2022].
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2019). *Schöne neue Welt? Menschenrechte und Digitalisierung*. Hannover: EKD. Verfügbar unter: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/menschenrechte_digitalisierung_2019.pdf [17.11.2021].
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2021a). *Freiheit digital. Die Zehn Gebote in Zeiten des digitalen Wandels*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt. Verfügbar unter: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/denkschrift_freiheit_digital_EVA_2021.pdf [17.11.2021].
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2021b). *Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt. Ein Orientierungsrahmen*. Hannover: EKD.
- Kirchenamt der EKD & Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (1997). *Chancen und Risiken der Mediengesellschaft. Gemeinsame Erklärung der katholischen Deutschen Bischofskonferenz und des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Bonn: EKD/DBK. Verfügbar unter: https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/gem-texte/GT_10.pdf [17.11.2021].
- Klieme, E. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: BMBF. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20901/pdf/Klieme_et_al_2003_Zur_Entwicklung_Nationaler_Bildungsstandards_BMBF_A.pdf [17.11.2021].
- Krappmann, L. & Petry, C. (Hrsg.) (2016). *Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2016). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf [16.11.2021].
- Kutscher, N. (2019). Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung. *Die deutsche Schule*, 111 (4), 379–390.
- Merle, K. (2020). *Religion in der Öffentlichkeit. Digitalisierung als Herausforderung für kirchliche Kommunikationskulturen*. Berlin: de Gruyter.
- Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Nida-Rümelin, J. & Weidenfeld, N. (2018). *Digitaler Humanismus. Eine Ethik für das Zeitalter der Künstlichen Intelligenz*. München: Piper.
- Nord, I. & Pirner, M. L. (2021, im Druck). Religiöse Bildung in der digitalen Welt – aus Perspektive der evangelischen Religionsdidaktik. In V. Frederking & R. Romeike (Hrsg.), *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitale Transformation, Big Data und KI im Fokus von 16 Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann.
- Nord, I. & Zipernovskiy, H. (Hrsg.) (2017). *Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: the capabilities approach*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Manfred L. Pirner

- Nussbaum, M.C. (2010). *Not for profit. Why democracy need the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. & Sen, A. (Hrsg.) (1993). *The quality of life*. New York: Routledge.
- Paganini, C. (2020). *Werte für die Medien(ethik)*. Baden-Baden: Nomos.
- PCID & WCCC [Pontifical Council for Interreligious Dialogue & World Council of Churches] (2019). *Education for Peace in a Multi-Religious World. A Christian Perspective*. Genf: WCC Publications. Verfügbar unter: https://www.oikoumene.org/sites/default/files/File/EducationforPeace_booklet_nocropsFINAL-web.pdf [16.11.2021].
- Pirner, M. L. (2017a). Religionspädagogische Perspektiven zur Menschenrechtsbildung. *Jahrbuch der Religionspädagogik* 33, 110–121.
- Pirner, M. L. (2017b). Religion / religiöse Bildung. In B. Schorb, A. Hartung & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (S. 359–362). 6. überarb. Aufl., München: kopaed.
- Pirner, M. L. (2018). Religionsunterricht zwischen politischer Abstinenz und Funktionalisierung. Perspektiven einer Öffentlichen Religionspädagogik. *Die Gelbe 1/2018*. Heilsbronn: RPZ, 43–69. Verfügbar unter: <http://www.rpz-heilsbronn.de/nc/arbeitsbereiche/gymnasialpaedagogische-materialstelle-gpm/die-gelbe/2018/03-pirner/> [16.11.2021].
- Pirner, M. L. (2019). Digitale Medien als Kontext der Religionspädagogik. In A. Schulte (Hrsg.), *Kontexte der Religionspädagogik* (S. 31–50). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Pirner, M. L., Gläser-Zikuda, M. & Krennerich, M. (Hrsg.) (2021). *Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Plaisance, P. (2020). *Media ethics. Key principles for responsible practice* (3. Aufl.). San Diego, CA: Cognella Academic Publishing.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A. & Winklhofer, U. (Hrsg.) (2014). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, 2 Bde.*, Leverkusen-Opladen: Budrich.
- Rosenstock, R. & Sura, I. (Hrsg.) (2018). *Mediatisierung und religiöse Kommunikation. Herausforderungen für Theologie und Kirche*. Hamburg: Kreuz.
- Schicha, C. (2019). *Medienethik. Grundlagen – Anwendungen – Ressourcen*. München: UVK.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2011). *Virtualität und Inszenierung. Unterwegs in der digitalen Mediengesellschaft – Ein medienethisches Impulspapier*. Bonn: DBK.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2016a). *Erziehung und Bildung im Geist der Frohen Botschaft. Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen*. Bonn: DBK.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2016b). *Medienbildung und Teilhabegerechtigkeit. Impulse der Publizistischen Kommission der Deutschen Bischofskonferenz zu den Herausforderungen der Digitalisierung*.

- Spiekermann, S. (2019). *Digitale Ethik. Ein Wertesystem für das 21. Jahrhundert*. München: Droemer.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ulshöfer, G. & Wilhelm, M. (Hrsg.) (2019). *Theologische Medienethik im digitalen Zeitalter*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ulshöfer, G., Kirchschräger, P. G. & Huppenbauer, M. (Hrsg.) (2021). *Digitalisierung aus theologischer und ethischer Perspektive. Konzeptionen - Anfragen - Impulse*. Baden-Baden: Nomos.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S. & Van den Brande, L. (2016). *DigComp 2.0: The digital competence framework for citizens. Update Phase 1: The conceptual reference model*. Luxembourg: European Union. Verfügbar unter <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101254> [16.11.2021].
- Weyers, S. (2019). Menschenrechte als normative Leitkategorie der Pädagogik. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 71–93). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Winters, M. A. (2011). *Teachers matter: Rethinking How public schools identify, reward, and retain great educators*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.