

Ethik in der Schulpraxis: Klassenleiterstunde zum Thema Cybermobbing

10

Uta Müller & Simon Meisch

1. Einleitung

Ethik kommt meist dann ins Spiel, wenn „unklar oder unsicher geworden ist, was moralisch richtiges Handeln wäre“; in solchen Fällen versteht sie es als ihre Aufgabe, „Menschen dabei zu helfen, (...) sich moralisch richtig zu verhalten“ (Stoecker et al., 2011, S. 4). In diesem Sinne umfasst Ethik die akademische Disziplin wie auch das systematische Nachdenken von Individuen und Gruppen darüber, was es heißt, gut zu leben und gerecht zu handeln (Dietrich, 2007; Stoecker et al., 2011). Für Schulen sind beide Verständnisse relevant. Einerseits werden Fragen von Moral und Ethik in Unterrichtsfächern diskutiert, in denen die Ethik expliziter Unterrichtsstoff ist (wie Ethik beziehungsweise Philosophie, Religion und Politik); daneben werden sie im Fachunterricht (etwa in den Fächern Geschichte, Biologie und Sprachen) aufgegriffen und theoriegeleitet expliziert (Müller & Stelzer, 2016). Andererseits ist Schule der Ort, an dem Schüler*innen erfahren, was es heißt, sich mit anderen über Fragen des Zusammenlebens in schulischen wie auch weiteren gesellschaftlichen Kontexten auseinanderzusetzen und argumentativ auszutauschen (Dietrich, 2007).

Cybermobbing – das heißt „die Beleidigung, Bedrohung, Bloßstellung oder Belästigung von Personen mithilfe von Kommunikationsmedien, beispielsweise über Smartphones, E-Mails, Websites, Foren, Chats und Communities“ (BMFSFJ, 2020, Abs. 1) – ist ein solches Thema, bei dem sich moralische Fragen neu stellen, etwa wie wir in einer Welt der digitalen Mediennutzung zusammenleben oder miteinander kom-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75400>



munizieren wollen. Zudem betrifft es Schüler*innen in besonderer Weise, weil sie vulnerabel für und häufig Opfer von Cybermobbing sind (BMFSFJ, 2020). Ethische Diskussionen beschäftigen sich neben individuellen Handlungen auch mit Institutionen (wie Schulen) und Gesellschaften, die je Rahmenbedingungen für das Zusammenleben vorgeben. In diesem Sinne kann sich die Auseinandersetzung mit Cybermobbing nicht auf Aktionen beschränken, die einzelne Schüler*innen tun und unter denen Einzelne leiden, sondern muss auch die Institution Schule und die weitere Gesellschaft in den Blick nehmen.

Wenn wir in diesem Beitrag über Ethik in der Schulpraxis sprechen, beziehen wir uns auf das Verständnis von Ethik, bei dem es um das gemeinschaftliche Nachdenken über moralische Grundlagen des sozialen Zusammenlebens geht. Gerade überfachliche schulische Räume wie die Klassenleiterstunde können Orte sein, um ethisches Reflektieren über gesellschaftliche Themen zu fördern. Am Beispiel einer solchen Klassenleiterstunde arbeiten wir heraus, wie die Auseinandersetzung mit Cybermobbing die ethische Reflexionsfähigkeit der Schüler*innen fördern kann und welche didaktischen Herausforderungen sich dabei stellen. Dazu diskutieren wir zunächst, inwiefern Cybermobbing bereits Gegenstand ethikdidaktischer Überlegungen ist. Anschließend führen wir aus, welche Herausforderungen sich einem Unterricht stellen, der sich das Ziel gesetzt hat, mit den Schüler*innen ethische Reflexion über gesellschaftlich strittige Themen einzuüben. Im Mittelpunkt der Analyse steht ferner ein Fall aus dem gymnasialen Unterricht, und zwar der Klassenleiterstunde einer sechsten Klasse (6b), in der die Methode der *Value Line* zum Einsatz kommt. Die Arbeit mit dieser *Value Line* besitzt ein großes Potential mit Blick auf die Förderung von ethischer Kompetenz, gerade in einem so konfliktbehafteten und sensiblen Feld wie Cybermobbing.

2. Forschungsstand

2.1. (Fach-)ethische Auseinandersetzung mit Cybermobbing in der Schule

Cybermobbing ist Gegenstand vieler Forschungsbereiche (u. a. Soziologie, Medienwissenschaften, öffentliche Gesundheitsfürsorge, Rechtswissenschaften; Harper, 2019); es gibt dagegen wenige explizit ethische Publikationen zum Thema (z. B. Blackburn et al., 2019). Dies mag daran liegen, dass Cybermobbing als unbestritten moralisch falsch gilt und diese Bewertung anscheinend nicht weiter begründet wer-

den muss. Auch das „Handbuch Medien- und Informationsethik“ (Heesen, 2016) widmet dem Phänomen keinen eigenen Beitrag und nennt es lediglich hinsichtlich der Verantwortung von Nutzer*innen, des Jugendmedienschutzes, der Cyberkriminalität und einer Ethik der Konversation.

Allerdings finden sich einzelne Artikel, die sich mit ethischen Herausforderungen des Cybermobbing befassen, etwa mit der Frage nach einem, im aristotelischen Sinne klugen Umgang mit digitalen Medien (Harrison, 2016) oder dem Thema der (Prävention von) Viktimisierung (Petras & Petermann, 2019; Wood & Graham, 2020). Von größerem Forschungsinteresse sind empirische Untersuchungen über verschiedene Aspekte von Cybermobbing, etwa Fragen nach der Rolle der Geschlechter bei Opfern und Täter*innen (Marx, 2017; Mishna et al., 2020).

Auffällig ist, dass Cybermobbing als Phänomen besprochen wird, das insbesondere Jugendliche zu betreffen scheint. Damit kommt Schule als Ort von Cybermobbing wie auch der Suche nach dem angemessenen Umgang damit in den Blick vieler Publikationen. Allerdings fehlen bisher spezifisch ethische beziehungsweise ethikdidaktische Arbeiten zum Umgang mit Cybermobbing an Schulen.

2.2. Ethik in der Schulpraxis

Von der Ethik wird – gerade in Praxiskontexten – oft erwartet, dass sie Gebote und vor allem Verbote ausspricht und diese begründen kann. Dieses Verständnis von Ethik hat seine Berechtigung. In diesem Beitrag fokussieren wir auf ein Verständnis, das Ethik nicht vorrangig als Bremserin und Mahnerin sieht, sondern wir sehen sie vielmehr in einer konstruktiveren Rolle, in der sie zur Ermöglichung von Gedanken, alternativen Sichtweisen, neuen Perspektiven, kritischen Einwänden etc. beiträgt (Müller & Voget-Kleschin, 2018). Dafür nimmt Ethik stärker Fragen des guten Lebens und Zusammenlebens in den Blick.

Wie kann nun Schule eine solche ethische Reflexionskompetenz stärken? Bei der Beantwortung dieser Frage ruft Julia Dietrich (2007) die Unterscheidung zwischen Moral und Ethik auf. Moral ist ein komplexes System von Vorstellungen über das Gute, Wünschenswerte, Richtige und Gesollte, das Individuen, Gruppen und Gemeinschaften leben. Dagegen stellt die Ethik diese Vorstellungen in Frage und sucht nach Gründen für deren Geltung; damit wird die Moral zum Gegenstandsbereich ethischer Reflexion. Die Ethik rückt dabei kognitive Aspekte in den Vordergrund. Allerdings deckt sie damit nur einen (wenngleich wichtigen) Aspekt moralischen Handelns ab, und zwar den der „begründeten Handlungsorientierung“ (Dietrich, 2007, S. 36). Jedoch spricht sie nicht zur Gänze die „Interdependenz von Kognition, Emotion, Mo-

tivation und Handlungen“ (Dietrich, 2007, S. 36) an, die Moral ausmachen. Daher schlägt Dietrich (2007) vor, zwischen drei Kompetenzen (Moralitätskompetenz, Moralkompetenz und ethische Kompetenz) zu unterscheiden, die alle „Dimensionen einer umfassenden, wirksam handlungsorientierten moralischen Kompetenz“ (Dietrich, 2007, S. 36) darstellen (u. a. Müller & Stelzer, 2016).

Moralitätskompetenz meint die Fähigkeit, „eine durch Werte und Normen regulierte Praxis aufzubauen“ (Dietrich, 2007, S. 36). Ein Unterricht, der in diese Richtung arbeiten möchte, würde darauf fokussieren, andere Positionen wahrnehmen und diskursiv bearbeiten zu können. *Moralkompetenz* meint, die Fähigkeit, sein Handeln „nach einer bestimmten Moral, einem mehr oder minder klar umrissenen ‚Set‘ von Werten und Normen auszurichten“ (Dietrich, 2007, S. 36). Die Förderung dieser Kompetenz steht etwa im Zentrum von Ansätzen wie Bildung für Nachhaltige Entwicklung oder der Friedensbildung. Unterricht würde hier die Fähigkeit der Schüler*innen fördern, ihre eigenen moralischen Einstellungen wahrzunehmen und vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Leitziele wie nachhaltige Entwicklung und Frieden zu hinterfragen. *Ethische Kompetenz* meint dagegen die Fähigkeit, aus der sachlichen Prüfung und schlüssigen Verknüpfung von deskriptiven und präskriptiven Aussagen ein ethisches Urteil bilden zu können (Dietrich, 2007). Eine so verstandene ethische Kompetenz besteht damit aus drei Teilkompetenzen (Dietrich, 2007):

1. der Fähigkeit, eine Situation als ethisch relevant wahrnehmen und die dazu gehörigen deskriptiven Aussagen empirisch prüfen zu können (*wahrnehmen*);
2. der Fähigkeit, einschlägige präskriptive Aussagen erkennen und prüfen zu können (*bewerten*);
3. der Fähigkeit, aus den je beobachteten und geprüften empirischen Sachverhalten und Werten und Normen einen Schluss ziehen und ein ethisches Urteil bilden zu können (*schließen*).

Zwei Aspekte sind für die Förderung ethischer Kompetenz wesentlich und für den Unterricht einschlägig (Dietrich, 2007; Meisch, 2019; Müller & Stelzer, 2016; Fehling, 2009): Ethische Reflexion umfasst erstens die Befähigung zum Umgang mit ethischem Wissen (wie ethischen Theorien, Ansätzen oder Begriffen) wie auch mit deskriptivem Wissen über einen strittigen Gegenstand. Sie ist damit interdisziplinär ausgerichtet und ihre Vermittlung kann im Unterricht an die Lebenserfahrungen von Schüler*innen anschließen. Zweitens fördert die ethische Kompetenz neben Bewerten und Schließen auch das Wahrnehmen ethisch relevanter Situationen. Diese Wahrnehmung muss man sich als dynamischen Prozess vorstellen, denn vor dem Hintergrund neuer und anderer Werte und Normen können andere empirische

Sachverhalte relevant werden oder umgekehrt. Dies betont dynamische und kombinatorische Aspekte ethischer Urteilsbildung. Solche Urteile entstehen nicht „top-down“, deduktiv aus einem obersten Prinzip (wie der Ethik häufig unterstellt wird), sondern in einem Wechselspiel der einschlägigen deskriptiven und präskriptiven Elemente. Im Unterricht können die Schüler*innen damit erfahren, dass sich durch einen Perspektivwechsel Probleme anders darstellen, wie unterschiedliche Werte und Normen gewichtet werden können und inwiefern sich sinnvoll ethische Urteile darüber bilden lassen, wie bei einem strittigen Thema wie Cybermobbing moralisch richtiges Verhalten aussehen könnte.

Im Kontext von Schule und Bildung ist die Förderung ethischer Kompetenz von großer Bedeutung, nicht nur daher, weil sie besondere Orte des Zusammenlebens sind, sondern auch deshalb, weil Kinder und Jugendliche sich Gedanken über solche Fragen machen und für Überlegungen und Anregungen offen sind. Ethische Reflexion kann daher – gerade bei Herausforderungen wie dem Cybermobbing – zur Aufklärung von Problemen und Konflikten beitragen, indem sie zeigt, welche Gründe für oder gegen bestimmte Überzeugungen sprechen, wie gut für oder gegen eine moralische Aussage argumentiert werden kann und welche alternativen Überlegungen eine Rolle spielen können.

3. Fallanalyse: Die Methode der *Value Line* zur Förderung ethischer Kompetenz

Die in diesem Beitrag analysierte Klassenleiterstunde (90 Minuten) wurde von zwei Lehrerinnen durchgeführt; Frau Rathgeber leitete die Stunde und wurde dabei von Frau Uecker unterstützt. Thema der Stunde war Cybermobbing. Bei der Bearbeitung des Themas kamen drei wesentliche „Methoden“ zum Einsatz: (1) Mit dem Zeigen und gegenseitigen Beschreiben von zwei Bildern wird Cybermobbing als Thema der Klassenleiterstunde festgelegt. (2) In einer Variante des Entscheidungsspiels, der *Value Line*, werden den Schüler*innen sechs Aussagen zum Thema Cybermobbing vorgelesen. Nach jeder Aussage sollen sie sich auf einer gedachten Linie nach dem Grad der Zustimmung zwischen 0 % und 100 % positionieren. Einzelne Schüler*innen erhalten jeweils die Gelegenheit, ihre Positionierung kurz zu begründen. (3) Es wird der englischsprachige Kurzfilm „Let's fight it together“ gezeigt, der sich mit einem Fall von Cybermobbing befasst und zu dem die Schüler*innen in Kleingruppen Fragen beantworten und anschließend im Plenum diskutieren sollen. Im Mittelpunkt der nachfolgenden Analyse steht die Methode der *Value Line*, da ihr ein hohes Potential in der Förderung ethischer Kompetenz innewohnt.

3.1. Methode der *Value Line*

In der didaktischen Literatur findet sich die mit *Value Line* bezeichnete Methode auch unter den Bezeichnungen Entscheidungsspiel, Schwarz-Weiß-Spiel oder *Line of Agreement* (Kagan & Kagan, 2009; Macke et al., 2016). Die Methode soll Schüler*innen anregen, in der Gruppe „zu Thesen oder Statements Stellung zu beziehen und ihren Standpunkt zu reflektieren“ (Macke et al., 2016, S. 222).

Für einen Unterricht, bei dem moralische Kompetenzen vermittelt werden sollen, kann die *Value Line* eine Reihe von didaktischen Funktionen erfüllen. So können sich Schüler*innen mit ihren eigenen moralischen Einstellungen zu einem Thema und denen ihrer Mitschüler*innen auseinandersetzen. Dabei können sie Wertepluralismus erfahren und lernen damit umzugehen, indem Positionen explizit gemacht, inhaltlich geklärt und in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden. Zugleich erlaubt es die Methode, Schüler*innen für provokante und extreme Positionen zu sensibilisieren. Neben der Klärung und Einordnung von moralischen Einstellungen eignet sich die Methode als Einstieg in ein Thema, weil sie zur Auseinandersetzung mit besonderen moralischen Hinsichten anregt. Damit kann sie einen Gedankenaustausch anbahnen, in dessen Verlauf die präskriptiven und deskriptiven Elemente der Problematik analysiert und geklärt werden können (Kagan & Kagan, 2009; Macke et al., 2016). Es wird also deutlich, dass die *Value Line* Fähigkeiten fördert, die den drei Dimensionen moralischer Kompetenz zuzuordnen sind.

3.2. Einsatz der *Value Line* in der Klassenleiterstunde

In der entsprechenden Einheit bat Frau Rathgeber als die durchführende Lehrperson die Schüler*innen, sich zu den jeweiligen Aussagen auf einem Spektrum zwischen 100 % (volle Zustimmung) und 0 % (keine Zustimmung) aufzustellen. Wir werden nicht alle Aussagen und die Begründungen der Schüler*innen genau analysieren können, sondern nur exemplarisch einzelne herausgreifen, um zu zeigen, wie moralische Einstellungen zur Sprache kommen und wie die Lehrkraft die Aussagen aufgreift und weiterführt.

Die erste Situationsschilderung lautet: Ein*e Schüler*in findet eine*n Mitschüler*in aus der Parallelklasse „süß“ und will ihr*ihm täglich SMS-Nachrichten schicken, um auf sich aufmerksam zu machen. Die Schüler*innen sind sich ziemlich einig, dieser Aktion nicht zuzustimmen, alle drängen sich bei der 0 %-Marke. Vier Schüler*innen werden aufgerufen (obwohl sich viel mehr melden); eine Schülerin findet es nicht so „schlimm“, falls die Textnachrichten nicht allzu häufig versandt werden. Die Kom-

mentare der Schüler*innen werden von Frau Rathgeber nicht weiter kommentiert, höchstens mit anderen Worten lauter und deutlicher wiederholt, damit alle sie hören können.

Die zweite Aussage, zu der sich die Lernenden positionieren sollen, beschreibt eine*n Jugendliche*n, die*der aus Ärger auf eine*n Jugendlichen sofort mit verletzenden Nachrichten antworten will. Hier ist die Einigkeit in der Ablehnung noch größer als beim ersten Fall. Die Antworten von vier Schüler*innen verweisen darauf, dass es strafbar sein könnte, so zu agieren, außerdem auf die Möglichkeit einer Spirale des Konflikts und auf den berechtigten Wunsch, dass solche Konflikte privat bleiben sollen beziehungsweise dass die Privatsphäre geschützt werden soll. Diese Antworten sind teils gängige Antworten, die auch Erwachsene in entsprechenden Situationen geben könnten; es wird deutlich (eine Aussage von Frau Rathgeber bestätigt das auch), dass die Kinder schon in früheren Klassenleiterstunden über das Thema digitale Mediennutzung beziehungsweise Cybermobbing gesprochen haben. Aus Beobachterperspektive ist auffällig, dass keine der Antworten darauf eingeht, wie sich das Kind fühlen könnte, das entsprechende Nachrichten bekommt; oder wie sich die Beziehungen etwa in einer Klasse verändern könnten, wenn sich Kinder und Jugendliche gegenseitig solche verletzenden digitalen Nachrichten schicken. Die Lehrerin hält sich mit Nachfragen zurück und wiederholt höchstens die Aussagen der Schüler*innen, damit alle in der Klasse die Antworten hören und verstehen.

Die dritte Situation befasst sich mit der Absicht, im Umkleideraum der Sporthalle zu filmen und die Aufnahmen ins Netz zu stellen. Die Empörung der Schüler*innen ist einhellig, das zeigt die Positionierung. Allerdings werden nur die Begründungen dreier Schüler*innen gehört. Die Antwort des Schülers Arthur ist besonders interessant, der sagt „Das macht man nicht. Aus Prinzip.“ (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 21:07). Wir alle können nachvollziehen, warum die Schüler*innen sich so einig sind, dass „man das nicht macht“, es sind aber unterschiedliche Gründe, die man vorbringen könnte. Allerdings wird auch darüber nicht weiter gesprochen.

In einer anderen Schilderung geht es um digitale Fotos eines Klassenausflugs, die in den Klassenchat (etwa auf WhatsApp) gepostet werden sollen. Hier sind die Meinungen der Schüler*innen weniger einheitlich, sie verteilen sich deutlicher im Raum. Auf Nachfrage wird von einer Schülerin als Antwort gegeben, dass man die abgebildeten Schüler*innen fragen könnte, ob sie mit dem Weiterschicken einverstanden sind. Dagegen wird von einer Schülerin gesagt, dass man lieber keine Bilder verschicken sollten, weil digitale Bilder, einmal im Internet unterwegs, nicht wieder ganz gelöscht werden können. Der mögliche Widerspruch dieser Aussagen wird aber nicht hinterfragt. Die Aussagen der Schüler*innen werden als unterschiedliche Meinungen akzep-

tiert. Auch der Einwand eines Schülers, er könne seine Zustimmung zu einer Verteilung nicht geben, denn er habe kein Handy und sei daher in der WhatsApp-Gruppe nicht vertreten, wird nicht weiter vertieft.

Die letzte Situation handelt von einem digitalen Foto, das ein*e Mitschüler*in verändert und dann verschicken will: Der abgebildeten Person soll eine große Nase verpasst werden. Hier sind sich wieder alle einig, dass das inakzeptabel ist. Allerdings sagt ein Schüler, man könne ja auch fragen, ob die Person etwas dagegen habe, und danach entscheiden. Auch diese, zumindest umstrittene, Position wird aber nicht weiter diskutiert, es kommen insgesamt nur vier Schüler*innen zu Wort.

Mit den letzten Antworten ist dieser etwa 15-minütige Unterrichtsabschnitt abgeschlossen; es findet keine Abschlussrunde statt.

3.3. Kritische Diskussion der Nutzung der *Value Line*

Mit dem Thema Cybermobbing nimmt sich die Klassenleiterstunde explizit eines Gegenstands an, bei dem in einem neuen Handlungsfeld moralischer Klärungsbedarf besteht und die Betroffenheit von Schüler*innen besonders hoch ist. Auch wenn es sich nicht um klassischen Ethikunterricht handelt, so scheint die Stunde von Anfang an auf das gemeinsame Nachdenken über moralische Fragen angelegt zu sein. Die unterschiedlichen Aussagen, die den Kindern zur Beurteilung vorgelesen werden, sind geeignet, moralische Bewertungen abzufragen, sie sind aber auch dazu geeignet, weiter zu fragen, manche Beurteilungen zu hinterfragen und genauer zu besprechen. Insgesamt fällt auf, dass die Lehrperson die Einheit mit der *Value Line* sehr zügig durchzieht; dabei kommen wenige Schüler*innen zu Wort und Möglichkeiten zur vertieften Diskussion werden nicht genutzt. Pro Aussage kommen nur drei bis höchstens fünf Kinder zu Wort. Gerade bei klaren Fällen von Cybermobbing (Filmen in Umkleieräumen, Verschicken von bearbeiteten Fotos) könnten die Unterschiede der moralischen Bewertung deutlicher gemacht werden: Warum ist es viel schlimmer, das heißt moralisch fragwürdiger, von einer Person ein Bild aus der Umkleidekabine zu posten als ein Foto vom Klassenausflug in den Klassenchat zu stellen? Zur Verdeutlichung der Unterschiede könnte man auch den Transfer auf die jeweils eigene Reaktion anregen (Perspektivwechsel) und etwa fragen: „Wie würdest du dich fühlen, wenn jemand ein Foto von dir postet, das dich beim Umziehen zeigt?“ Es geht bei den Betroffenen um Gefühle wie Abwertung, Demütigung, Erniedrigung oder Ausgrenzung. Wie schon erwähnt, formuliert ein Schüler eine deutliche Meinung, als er sagt, dass man so etwas einfach nicht macht. Hier könnte eine Nachfrage vielleicht Nachdenken motivieren, und damit deutlich machen, warum es so „schlimm“, das heißt mo-

ralisch verwerflich ist, solche Bilder weiterzuschicken. Es handelt sich um eben um die Bloßstellung einer Person, die Menschen dazu bringt, sich zu schämen, sich ihrer Privatsphäre beraubt und womöglich tief verletzt zu fühlen.

Auffällig bei den Antworten ist außerdem, dass Schüler*innen oft sozial erwünschte Schlagworte erwidern: Es gehe darum, so manche Schüler*innen, dass man sich *strafbar* machen könnte, dass der *Datenschutz* gefährdet ist, dass die *Privatsphäre* geschützt werden soll. Wenn die Klassenleiterstunde eine offenere Darlegung moralischer Probleme von Cybermobbing zum Ziel hätte, sollten die Reaktionen der Schüler*innen auf die Aussagen und die Platzierung auf der *Value Line* ausführlicher diskutiert werden. Man könnte wiederum (Moralkompetenz fördernd) nachfragen, was denn so „schlimm“ an der Verletzung der Privatsphäre sei (etwa im Fall des Films in dem Umkleideraum) und versuchen, die konkreten Auswirkungen hinter den Schlagworten herauszuarbeiten und mit moralischen Werten zu verknüpfen.

Die *Value Line* könnte also dazu dienen, scheinbaren Konsens oder aufbrechenden Dissens in der Klasse über Prinzipien des richtigen Umgangs mit digitalen Inhalten zu diskutieren. So ist für die meisten Schüler*innen die *explizite Zustimmung* zur elektronischen Verbreitung von Bildern ein angemessenes Vorgehen. Dagegen protestieren Schüler*innen ohne eigenes Handy, denn sie wären von der Verbreitung betroffen gewesen, ohne in der Lage zu sein, in dieser Gruppe ihre Zustimmung zu geben. Über diese berechtigten Einwände (*prozeduraler Gerechtigkeit*) geht Frau Rathgeber hinweg, obwohl sie ein guter Anlass gewesen wären, mit den Schüler*innen über die Herausforderungen zu sprechen, gemeinsame Regeln im Alltag umzusetzen. Aber auch Fragen etwa nach dem Wert der *Autonomie* könnte man weiter thematisieren: Denn selbst wenn ein Kind zustimmt, dass sein Foto gepostet wird (im Fall der Fotos vom Klassenausflug), könnte es (moralisch) falsch sein und es müsste überlegt werden, welche anderen Gründe es gäbe, gar keine Fotos von anderen Personen weiter zu versenden oder auf sozialen Netzwerken zu posten. Das Kind könnte sich nämlich einfach unter sozialem Druck fühlen und deswegen zustimmen. Denn es gibt ja gute Gründe, Fotos überhaupt nicht zu posten, weil etwa Fotos aus dem Internet gar nicht mehr zu entfernen sind, was von einer Schülerin auch angemerkt wurde.

4. Fazit

Ethik, verstanden als das systematische Nachdenken über unsere Normen und Werte, kommt immer dann ins Spiel, wenn bisherige Selbstverständlichkeiten fraglich werden. Gerade der rasante digitale Wandel wirft zahlreiche solcher Fragen auf, über

deren Verständnis und Reichweite wir uns als Gesellschaft immer wieder verständigen müssen. Cybermobbing muss unbedingt als ein solches Thema gelten.

Schule ist ein Ort, an dem sich junge Menschen mit ethischen Fragen gemeinschaftlichen Zusammenlebens – an der Schule, aber auch darüber hinaus – auseinandersetzen können. Diese Art des Nachdenkens geht über die Vermittlung ethischer Theorien beziehungsweise fachethischer Herausforderungen hinaus und zielt auf die Entwicklung von Menschen und Bürger*innen, die in der Lage sind, in demokratischen Gemeinwesen über das gute Leben nachzudenken.

In der Auseinandersetzung mit Cybermobbing geht es um ein klar negativ belegtes Phänomen und damit die Befähigung von Schüler*innen, dieses zu erkennen und sich davor zu schützen. Allerdings lädt die Auseinandersetzung mit diesem Thema auch dazu ein, über die Grundsätze angemessener digitaler Kommunikation und die erwünschten Wechselwirkungen von digitalen Kommunikationsformen mit Vorstellungen des Guten Lebens und Gemeinwohls zu sprechen. Hier kann die Klassenleiterstunde der ideale Ort sein, diese Herausforderung mit jungen Menschen anzugehen – und es ist zu begrüßen, dass Schule (im von uns besprochenen Fall, aber auch darüber hinaus) es als ihre Aufgabe sieht, die Schüler*innen kontinuierlich dabei zu unterstützen.

Grundsätzlich ist im in diesem Beitrag analysierten Fall gut zu erkennen, in welcher Weise die *Value Line* moralische Kompetenzen mit Blick auf Cybermobbing fördern kann, indem (a) unterschiedliche oder gar gegensätzliche Standpunkte in der Gruppe zu Tage treten (Moralitätskompetenz), (b) moralische Konzepte (wie Autonomie, Privatsphäre, Datenschutz) zur Sprache kommen, auf die hin die Schüler*innen ihre moralischen Überzeugungen hinterfragen können (Moralkompetenz) oder (c) die Suche nach Handlungsgründen (ethische Kompetenz).

Insgesamt ergibt sich der Eindruck, dass der Einsatz von drei Methoden dazu geführt hat, dass die Lehrpersonen und die Schüler*innen kaum vertieft ins Gespräch kamen und dabei die sich bietenden Möglichkeiten zur Förderung moralischer Kompetenzen nicht voll ausschöpfen konnten.

Dank

Wir danken Stefan Hofer-Krucker Valderrama und Martin Harant sowie den Herausgeber*innen dieses Bandes für ihre kritischen und konstruktiven Kommentare zu früheren Fassungen dieses Textes.

Literatur

- Blackburn, A., Chen, I. L., & Pfeffer, R. (Eds.). (2019). *Emerging trends in cyber ethics and education*. Information Science Reference.
- BMFSFJ. (2020, November 29). *Was ist Cybermobbing?* <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/medienkompetenz/was-ist-cybermobbing-/86484>
- Dietrich, J. (2007). Was ist ethische Kompetenz? Ein philosophischer Versuch einer Systematisierung und Konkretion. In R. Ammicht Quinn, G. Badura-Lotter, M. Knödler-Pasch, G. Mildenerger & B. Rampp (Hrsg.), *Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion* (S. 30–51). Klinkhardt.
- Fehling, J. (Hrsg.). (2009). *Ethik als Schlüsselkompetenz in Bachelor-Studiengängen: Konzeptionen, Materialien, Literatur*. IZEW.
- Harper, M.-G. (2019). Meaning Associated with Experiences of Cyberbullying: Cyber Victimization within the Netflix Series *13 Reasons Why*. *International Journal of Cyber Criminology*, 13(2), 358–378.
- Harrison, T. (2016). Cultivating cyber-phronesis: a new educational approach to tackle cyberbullying. *Pastoral Care in Education*, 34(4), 232–244.
- Heesen, J. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Medien- und Informationsethik*. J.B. Metzler.
- Kagan, S. & Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*.
- Macke, G., Hanke, U., Viehmann-Schweizer, P. & Raether, W. (2016). *Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik: Lehren – vortragen – prüfen – beraten. Mit überarbeiteter Methodensammlung „Besser lehren“, auch als Download* (3. Aufl.). Beltz.
- Marx, K. (2017). Doing aggressive 2.0. Gibt es ein genderspezifisches sprachliches Aggressionsverhalten in der Social-Media Kommunikation? In S. Bonacchi & M. Mela (Hrsg.), *Verbale Aggression: Multidisziplinäre Zugänge zur verletzenden Macht der Sprache* (S. 331–356). De Gruyter Mouton.
- Meisch, S. (2019). I Want to Tell You a Story: How Narrative Water Ethics Contributes to Re-theorizing Water Politics. *Water*, 11(4), 631. <https://doi.org/10.3390/w11040631>
- Mishna, F., Schwan, K. J., Birze, A., van Wert, M., Lacombe-Duncan, A., McInroy, L., & Attar-Schwartz, S. (2020). Gendered and Sexualized Bullying and Cyber Bullying. *Youth & Society*, 52(3), 403–426.
- Müller, U. & Stelzer, C. (2016). Ethik im Fachunterricht – grundlegende Überlegungen und praktische Umsetzungen. *Seminar* 2, 70–84.
- Müller, U. & Voget-Kleschin, L. (2018). Zur Rolle von Vorstellungen des Guten in der Angewandten Ethik – der gesellschaftliche Diskurs um biologische Altersforschung als Beispiel. In U. Müller, P. Richter & T. Potthast (Hrsg.), *Abwägen und Anwenden: Zum „guten“ Umgang mit ethischen Normen und Werten* (S. 85–103). Narr Francke Attempto.
- Petras, I.-K. & Petermann, F. (2019). Übersicht zu Risikofaktoren für Cybermobbing-Viktimisierung im Kindes- und Jugendalter und Empfehlungen für die Präventionsarbeit. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 67(4), 203–220.
- Stoecker, R., Neuhäuser, C. & Raters, M.-L. (2011). Einleitung. In R. Stoecker, C. Neuhäuser, M.-L. Raters & F. Koberling (Hrsg.), *Handbuch Angewandte Ethik* (S. 1–11). Metzler.
- Wood, F. R., & Graham, R. (2020). „Safe“ and „At-Risk“: Cyberbullying Victimization and Deviant Health Risk Behaviors in Youth. *Youth & Society*, 52(3), 449–468.