

Forschungsethik in der kommunikations- und medienwissenschaftlichen Hochschullehre

Erkenntnisse aus der Praxis

Thomas Rakebrand / Daniela Schlütz*

In den letzten Jahren wurden vermehrt Forderungen nach einer systematischen Verankerung forschungsethischer Aspekte sowohl in der sozialwissenschaftlichen als auch spezifisch in der kommunikations- und medienwissenschaftlichen (KMW) Hochschullehre laut. Insbesondere mangelt es an Konzepten zur Vermittlung von Forschungsethik in der Lehre. In diesem Beitrag geben wir daher Anregungen für die didaktische Aufbereitung entsprechender Lehrangebote auf Basis bereits durchgeführter Veranstaltungen an der Universität Leipzig und gehen dabei auf Ziele, Chancen und Herausforderungen ein. Wir schlagen konkrete didaktische Bausteine vor, die sich flexibel innerhalb eigener Lehrkonzepte in der KMW anwenden lassen. Dabei wird Forschungsethik sowohl als in verschiedene Lehrveranstaltungen integriertes Querschnittsthema bzw. als Einzelaspekt betrachtet als auch als Schwerpunkt von Veranstaltungen. Darüber hinaus plädieren wir für einen Austausch über die Thematisierung forschungsethischer Aspekte in der Lehre innerhalb der KMW-Gemeinschaft. Wir empfehlen dabei, nicht nur die Methodenausbildung in den Blick zu nehmen, sondern auch auf theoretischer Ebene die KMW als System ethisch zu reflektieren.

Schlüsselwörter: Forschungsethik, Hochschullehre, Didaktik

1. Einleitung

Im Jahr 2017 veröffentlichte der Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten forschungsethische Grundsätze und Prüfverfahren für die Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (RatSWD 2017a). Er fordert darin „einen Kulturwandel innerhalb der Scientific Community“ hin zu mehr „Selbstreflexion“ in Bezug auf forschungsethische Belange (S. 5) und empfiehlt explizit die verstärkte „Integration forschungsethischer Inhalte in die Methodenausbildung, die Betreuung der Studierenden sowie die forschungspraktische Ausbildung der Promovierenden“ (ebd.: 28, Empfehlung 1). Der Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (DGPK) (2017)¹ mahnt höchstmögliche Standards in Forschung, Lehre und beruflicher Praxis an (§1(1)), für die insbesondere auch Lehrende Verantwortung tragen (§1(3)). Ähnlich verweist der European Code of Conduct for Research Integrity (ESF & ALLEA 2011) auf die Verantwortung für „the scientists and researchers of the future“ und unterstreicht damit die Relevanz einer entsprechenden Ausbildung. Entsprechend fordern Schlütz und Möhring (2016: 492) sowie Heise (2017) Aus- und Weiterbildung zu ethischen, methodischen und rechtlichen Aspekten sowie mehr ethische Reflexivität in der Methodenausbildung. Ebenso vermissen von Unger et al. (2014: 6ff.) bisher eine solche Reflexion forschungsethischer Fragen in der empirischen Sozialforschung, eine breite fachliche Diskussion

* Wir danken den Gutachterinnen und Gutachtern für ihre hilfreichen Anmerkungen zur ersten Fassung des Manuskripts.

1 Die Gesellschaft für Medienwissenschaft (GfM) hat bisher noch keinen Ethikkodex veröffentlicht.

sowie eine Verankerung in der Methodenausbildung. Diesen Forderungen möchten wir mit dem vorliegenden Beitrag Rechnung tragen. Die Ausführungen schließen zudem an den Diskurs zum Thema (Forschungs-)Ethik in dieser Zeitschrift an (vgl. Altmeppen 2016; Filipović et al. 2016; Grittmann & Drüeke 2016; Heise 2017; Schlütz & Möhring 2016, 2017; Stöber 2015).

Ausgangspunkt unserer Auseinandersetzung mit dem Thema „Forschungsethik in der Lehre“ ist die Feststellung, dass forschungsethische Aspekte bisher offenbar nicht expliziter Bestandteil des Lehrangebots kommunikations- und medienwissenschaftlicher (KMW) Studiengänge im deutschsprachigen Raum sind (hierzu Bigl et al. 2017). Das heißt natürlich nicht, dass diese Aspekte nicht gelehrt werden, aber es ist ein Indiz dafür, dass das Thema zumindest in der quantitativ-standardisierten Ausbildung (noch) nicht systematisch integriert ist (Schlütz & Möhring 2016: 486). Und auch für die qualitative Methodenausbildung bemängelt von Unger (2014a: 212), dass bislang Beispiele fehlen, „wie forschungsethische Aspekte in die methodische Ausbildung integriert werden können.“ Sie fordert daher „Konzepte zur Vermittlung forschungsethischer Kenntnisse und Kompetenzen in der sozialwissenschaftlichen Methodenlehre“, die geleitet sind von der Frage „Wie können Studierende die forschungsethischen Grundsätze ihrer Profession und deren Anwendung auf empirische Forschungsprojekte im Sinne einer reflexiven Praxis erlernen?“ (ebd.) Ausgehend von vorliegenden Beispielen (vgl. Beck 2017; Fehling 2009; Oliver 2010; Sponholz 2012; Stern & Elliott 1997; von Unger 2014a) und über diese hinausreichend machen wir im Folgenden konkrete Vorschläge für die Konzeption von Lehrveranstaltungen zum Thema Forschungsethik im Rahmen von KMW-Studiengängen.

Der Beitrag ist ein Plädoyer für die (möglichst frühe) Implementierung forschungsethischer Aspekte in die KMW-Lehre. Er gibt Anregungen für eine systematische Integration von Forschungsethik in die fachliche Ausbildung und geht dabei auf deren Ziele, Chancen und Herausforderungen ein. Wir formulieren Empfehlungen für die didaktische Umsetzung des Themas in der Hochschullehre und machen konkrete Vorschläge für die Lehrpraxis, die auf Erfahrungen aus der Durchführung von zwei Bachelorseminaren zum Thema Forschungsethik des Fachbereichs Kommunikationswissenschaft im Studiengang Kommunikations- und Medienwissenschaft an der Universität Leipzig beruhen. Wir legen dabei keine fertigen Konzepte für komplette Lehrveranstaltungen dar, sondern geben verschiedene Bausteine an die Hand, die sich flexibel für eigene Lehrkonzepte anwenden lassen, theoretisch wie methodisch. Dabei wird Forschungsethik sowohl als in verschiedene Lehrveranstaltungen integriertes Querschnittsthema bzw. als Einzelaspekt betrachtet als auch als Schwerpunkt von Veranstaltungen. Wie Schlütz und Möhring (2016: 483) fokussieren wir auf die konkreten ethischen Herausforderungen, die sich im Rahmen empirischer Forschungsprojekte ergeben (vgl. auch Schlütz & Möhring 2018). Dabei unterscheiden wir hinsichtlich forschungsethischer Prinzipien nicht grundsätzlich zwischen quantitativ-standardisierten und qualitativen empirischen Zugängen, wir gehen im Folgenden jedoch auf Unterschiede ein, die sich aus spezifischen Methoden ergeben können.

2. Forschungsethik in der Kommunikations- und Medienwissenschaft

Obschon die Notwendigkeit normativer Aspekte in den Wissenschaften insgesamt durchaus umstritten ist (vgl. Karmasin et al. 2013; Riesmeyer et al. 2017; Zillich et al. 2016), gehen Krainer und Heintel (2010: 135) von der Notwendigkeit ethischer Reflexion innerhalb des Wissenschaftssystems aus (nicht zuletzt aufgrund diverser Skandale, vgl. ebd.: 135). Für die KMW wird die Erforderlichkeit von Ethik zwar nicht grundsätzlich

in Frage gestellt, jedoch wird über die Vereinbarkeit von ethischen Normierungen und Wissenschaftsfreiheit gestritten (vgl. Altmeppen 2016; Filipović et al. 2016; Grittmann & Drüke 2016; Stöber 2015, 2016).

Wir verstehen mit Brosda und Schicha (2010: 10) Forschungsethik als „Reflexionstheorie der Moral“ im Forschungsprozess. Die Existenz von Werten und Normen in allen Phasen des Forschungsprozesses begründet die Relevanz einer forschungsethischen Perspektive auf die KMW (vgl. von Unger 2014b: 16). Forschungsethik kommt die Aufgabe zu, Moral als Gesamtheit dieser Werte und Normen zu diskutieren und zu reflektieren. Sie sollte dabei auf gesellschaftlicher und institutioneller, aber auch auf Akteurs-Ebene Orientierung geben (vgl. Schlütz & Möhring 2016). Während auf der Gesellschaftsebene allgemeine rechtliche Rahmenbedingungen für den Forschungsprozess existieren, gibt die Institutionenebene Standesregeln vor. Auf Ebene der Akteurinnen und Akteure stehen Aushandlungsprozesse zwischen den am Forschungsgeschehen Beteiligten im Vordergrund (zumeist v. a. Forschende und Forschungssubjekte). Auf allen Ebenen ergeben sich Problemfelder, die mithilfe forschungsethischer Reflexion abgewogen und im besten Fall gelöst werden können. Ein solcher prozessorientierter, kasuistischer Abwägungsprozess (Markham & Buchanan 2012; McKee & Porter 2009) berücksichtigt gesetzliche Bestimmungen, Standesregeln, institutionelle Normen und individuell reflektierte Handlungsentscheidungen, aber auch methodologische und methodische Überlegungen zu empirischen Gütekriterien (Schlütz & Möhring 2018). Zentrale ethische Prinzipien wie Selbstbestimmung, Schadensvermeidung und Gerechtigkeit leiten den Abwägungsprozess an (vgl. Beauchamp & Childress 2013; McKee & Porter 2009). Diese sind auch für sozialwissenschaftliche Untersuchungsdesigns tragfähig, etwa um Befragungen, Beobachtungen, Experimente und Inhaltsanalysen forschungsethisch zu reflektieren (vgl. Schlütz & Möhring 2016, 2018), gleichwohl sind sie immer fachspezifisch – und sogar feldspezifisch – auszulegen bzw. abzuwägen. Forschungsethik in diesem Sinne ist eine angewandte Ethik, die darauf abzielt, auf Idealnormen basierende forschungsethische Prinzipien in konkrete und praktikable Handlungsoptionen zu transformieren (vgl. Schicha 2010: 29f.).² Das gelingt allerdings nur, wenn sowohl ethische Prinzipien, Normen und relevante Akteurinnen und Akteure als auch Entscheidungsprozesse bekannt sind. Das setzt voraus, dass sie im KMW-Studium vermittelt werden.

Mit ihrer Ausrichtung auf ethische Herausforderungen im empirischen Forschungsprozess und auf die Frage, wie sich ethische Prinzipien fallbasiert in konkretes Handeln umsetzen lassen (vgl. Schlütz & Möhring 2013: 10ff.; 2016: 483), grenzt sich der in diesem Beitrag verwendete Begriff der Forschungsethik von dem in der Literatur teils synonym gebrauchten Begriff der Wissenschaftsethik ab (so z. B. Reydon 2013). Wissenschaftsethik kann u. E. umfassender verstanden werden als „gutes wissenschaftliches Arbeiten“. Im Mittelpunkt steht die Reflexion von Grundsätzen der Berufsethik von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im Sinne eines gelebten oder deklarierten Wissenschaftsethos (vgl. Hesse 2003). Sie bezieht sich vorrangig auf institutionalisierte ethische Regeln guter wissenschaftlicher Praxis, wie z. B. in Ethik-Kodizes erklärte Grundsätze, um wissenschaftliches Fehlverhalten zu verhindern (vgl. hierzu Döring & Bortz 2016: 132). Der Fokus richtet sich dabei auf den gewissenhaften Umgang mit wissenschaftlichen Ergebnissen. Demgegenüber nimmt Forschungsethik zuvorderst ethische Prinzipien in den Blick, die sich auf den verantwortungsvollen Umgang mit Forschungssub-

2 Forschungsethische Prinzipien wiederum werden von der allgemeinen, normbegründenden Ethik formuliert, um die Bedingungen der Moralität menschlichen Handelns in normativer Hinsicht zu reflektieren (Fenner 2008, 2010, Kap. I).

jekten beziehen (vgl. ebd.: 122f.). Diese Perspektive lässt sich erweitern auf alle im empirischen Forschungsprozess direkt oder indirekt involvierte Personen, also auch auf Forschende sowie auf nicht unmittelbar an der Untersuchung beteiligte Mitglieder der Gesellschaft, über die wissenschaftliche Aussagen getroffen werden sollen. Dies schließt die ethische Reflexion der Handhabung von Forschungsergebnissen nicht aus, insofern diese Personen davon betroffen sind.

3. Forschungsethik in der kommunikations- und medienwissenschaftlichen Hochschullehre

Im ersten Teil dieses Kapitels gehen wir zunächst darauf ein, welche allgemeinen Ziele Lehrveranstaltungen der KMW in Bezug auf die Behandlung von Forschungsethik u. E. haben – einerseits als Gegenstand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung, andererseits im Sinne einer „Schlüsselkompetenz“ (Fehling 2009) für eigenständiges wissenschaftliches Arbeiten. Die Formulierung dieser Ziele basiert wesentlich auf Erkenntnissen aus der Durchführung von zwei Bachelorseminaren im Fachbereich Kommunikationswissenschaft an der Universität Leipzig, die im Anschluss mit den Studierenden reflektiert wurden. Konkret handelte es sich dabei um eine Theorieveranstaltung im zweiten Fachsemester und ein anwendungsorientiertes Seminar im vierten Fachsemester.³ Somit erfolgte eine konzeptionelle Zweiteilung von Forschungsethik, die im ersten Fall im Sinne einer Reflexionstheorie diskutiert und im zweiten Fall im Sinne einer Pragmatik in ein empirisches Untersuchungsdesign einbezogen wurde.

Wie im zweiten Teil dieses Kapitels kurz skizziert wird, muss Forschungsethik jedoch nicht notwendigerweise Schwerpunkt einer Veranstaltung sein, sondern kann als Querschnittsaspekt in Lehrveranstaltungen integriert werden – etwa im Rahmen der Methodenausbildung (vgl. hierzu etwa von Unger 2014a). Veranstaltungskonzept und didaktische Ausgestaltung hängen vom Curriculum, den personellen Kapazitäten sowie nicht zuletzt von den Zielvorstellungen der Dozierenden ab. Auch aus diesen Gründen schlagen wir im 4. Kapitel keine ausgefeilten Lehrkonzepte vor, sondern didaktische Bausteine, die sich flexibel in eigene Lehrveranstaltungen integrieren lassen.

3.1 Ziele forschungsethischer Lehrveranstaltungen

Die Auseinandersetzung mit Forschungsethik in Lehrveranstaltungen der KMW kann unterschiedliche Ziele verfolgen. Angelehnt an die didaktischen Konzepte von Fehling (2009), Sponholz (2012) und Beck (2017) u. a. waren die Bachelorseminare an der Universität Leipzig darauf ausgerichtet, dass Studierende als angehende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ein eigenes Verständnis von Forschungsethik in Bezug auf ihre Disziplin sowie auf die breitere *scientific community* entwickeln. Sie sollten dadurch in die Lage versetzt werden, wissenschaftliche Praxis selbstständig, kritisch, integer, verantwortungsvoll und reflektiert ausüben zu können (vgl. ebd.). Dafür bedarf es entsprechender Kenntnisse sowie der Fertigkeit, diese auf das eigene Studium bzw. das wissenschaftlich-empirische Arbeiten anzuwenden. Entsprechend waren folgende vier Elemente des Kompetenzerwerbs zentral (Anregungen für die didaktische Umsetzung folgen in Kapitel 4):

3 Das Anwendungsseminar fand im SoSe 2017 mit 16 Studierenden statt, das Theorieseminar im SoSe 2018 mit 17 Studierenden. Beide Veranstaltungen wurden nach etwa der Hälfte der Sitzungen mündlich sowie abschließend mittels anonymer schriftlicher Fragebögen sowie nochmals mündlich evaluiert.

(1) *Erwerb von Basiskenntnissen zu Forschungsethik in der KMW einschließlich eines Überblicks der forschungsethischen „Landschaft“ der Disziplin:* Hierbei geht es darum, bei den Studierenden ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Forschungsethik einen relevanten Gegenstand des eigenen Fachs darstellt.⁴ Die Studierenden erwerben dazu Basiskenntnisse über zentrale Begriffe, theoretische Ansätze und Prinzipien (vgl. Fehling 2009). Sie erhalten einen Überblick über relevante forschungsethische Institutionen.

(2) *Fähigkeit zum Wahrnehmen, Explizieren und Erläutern aktueller Herausforderungen, Konfliktlagen und Debatten innerhalb des Fachs:* Auf Basis der vermittelten Kenntnisse werden Studierende befähigt, aktuelle forschungsethisch relevante Problem-lagen und Diskussionen innerhalb der KMW wahrzunehmen, sich reflexiv mit den nor-mativen Implikationen der Debatte auseinanderzusetzen und diese zu artikulieren (vgl. ebd. sowie Beck 2017: 90).

(3) *Kritische Auseinandersetzung mit Forschungsethik in der KMW einschließlich der Reflexion des eigenen Ethikverständnisses als Studierende:* Die Studierenden werden da-zu befähigt, sich selbst kritisch mit Forschungsethik auseinanderzusetzen und offen zu diskutieren. Sie werden in die Lage versetzt, normative Aspekte in der KMW zu bewerten sowie theoretische Kenntnisse, forschungsethische Standards und Prinzipien des Fachs angesichts auftretender Dilemmata im empirischen Forschungsprozess kritisch einzuordnen. Sie entwickeln ein eigenes, reflektiertes Ethikverständnis als Studierende und bilden selbst ethische Urteile (vgl. Beck 2017; Fehling 2009; Sponholz 2012).

(4) *Fähigkeit zur Anwendung der Erkenntnisse im Rahmen von Studium und Wei-terqualifizierung einschließlich der Abwägung:* Die Studierenden werden befähigt, ihr gegenwärtiges und zukünftiges wissenschaftliches Arbeiten an den kritisch reflektierten normativen Aspekten der Forschungsethik auszurichten, Handlungsspielräume zu eruieren sowie eigenverantwortlich Entscheidungen im Forschungsprozess im Rahmen einer prozessorientierten, kasuistischen Abwägung zu treffen (vgl. ebd.).

3.2 Stellenwert des Themas innerhalb der Lehrveranstaltung

Lehrveranstaltungen, die sich mit Forschungsethik befassen, lassen sich in zwei Kate-gorien aufschlüsseln: Sie können (1) Forschungsethik als Schwerpunkt behandeln oder sie können (2) Forschungsethik querschnittsartig bzw. als Einzelaspekt in den eigentli-chen Lehrgegenstand integrieren. In der folgenden Übersicht (Tabelle) werden entlang der beiden Kategorien mögliche Arten von Lehrveranstaltungen unterschieden. Breite und Tiefe der Auseinandersetzung mit dem Thema Forschungsethik (und entsprechend auch der Zeitbedarf) variieren dabei stark zwischen, aber auch innerhalb der Kategorien.

4 Die Bachelorstudierenden in beiden Seminaren an der Universität Leipzig wiesen eindrücklich darauf hin, dass Forschungsethik kein allgegenwärtiger Begriff ihres Selbstverständnisses als an-gehende Kommunikationswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler war. Sie verbalisierten den Bedarf an Basiswissen und betonten, dass ihnen die Relevanz von Forschungsethik für ihr Stu-dium zuvor nicht bewusst gewesen war.

Tabelle: Arten forschungsethischer Lehrveranstaltungen (Beispiele)

Forschungsethik als	
(1) Schwerpunkt	(2) Querschnittsthema/Einzelaspekt
– Forschungsethik als Reflexionstheorie (Theorieseminar)	– im Rahmen des Propädeutikums (z. B. Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten)
– Forschungsethik als Pragmatik (Anwendungsseminar)	– in einer Methodenvorlesung oder einem Methodenseminar
– Forschungsethik als Forschungsgegenstand (Forschungsseminar)	– in einem Anwendungs- oder Lehrforschungsprojekt
– Forschungsethik in der KMW (Vorlesung)	– im Examenskolloquium (Forschungsethik in der Qualifikationsarbeit)
– ...	– ...

Die in der Tabelle grob skizzierten Möglichkeiten beziehen sich sowohl auf die Lehre in Bachelor- als auch in Masterstudiengängen. Sie müssen entsprechend auf das jeweilige Vorwissen der Teilnehmenden abgestimmt werden. Erfahrungen aus Leipzig zeigen, dass großes Interesse besteht, forschungsethische Aspekte frühestmöglich im Studium aufzugreifen. Laut Sponholz (2012: 8) müssen Studierende in dieser frühen Phase für Forschungsethik zunächst sensibilisiert und grundlegend informiert werden. Hierfür bietet es sich u. E. an, Forschungsethik als Schwerpunkt zu behandeln, so im Rahmen einer Vorlesung, eines Theorieseminars (Forschungsethik als Reflexionstheorie, normative Aspekte der KMW, ethische Grundsätze der Disziplin) oder in der Methodenausbildung (Forschungsethik als Pragmatik, Kennenlernen von forschungsethischen Prinzipien in Verbindung mit spezifischen empirischen Methoden). Anwendungs- oder Forschungsmodule setzen allerdings voraus, dass die Teilnehmenden bereits theoretische und empirische Kenntnisse erworben haben (als Schwerpunkt: in Projektgruppen werden forschungsethische Prinzipien aufgestellt und mit einem eigens konzipierten empirischen Untersuchungsdesign abgewogen; als Querschnittsthema: Studierende orientieren sich an bereits vorgegebenen forschungsethischen Prinzipien im Rahmen eines Lehrforschungsprojekts). Des Weiteren kann Forschungsethik bereits als Einzelaspekt im Rahmen des Propädeutikums sowie spätestens im Rahmen der Kolloquien für die Qualifikationsarbeiten (BA, MA, bei Bedarf auch Promotion) thematisiert werden.

4. Didaktische Bausteine

Die nachfolgend aufgeführten didaktischen Bausteine sind nicht als fertige Konzepte für KMW-Lehrveranstaltungen zu verstehen. Sie sollen konzeptionelle Anregungen für Lehrinhalte und ihre methodische Umsetzung geben. Dabei werden die zuvor aufgeführten Ziele sowie Möglichkeiten der didaktischen Aufbereitung und Herausforderungen bei der Umsetzung erörtert. Eine quer zu den Bausteinen liegende Herausforderung ist etwa, dass Dozierende nicht nur die Rolle von Lehrenden innehaben, sondern ihnen insbesondere in Bezug auf Forschungsethik die Aufgabe einer wertneutralen Moderation zuteilwird. Gleichwohl haben sie als Mitglieder des Wissenschaftssystems ein eigenes normatives Verständnis sowie Interessen, was zu reflektieren ist.

Die folgenden Bausteine, die im Rahmen der genannten Lehrveranstaltungen erprobt wurden, bieten eine Orientierung, um sowohl Lehrveranstaltungen zu konzipieren, die sich schwerpunktmäßig mit Forschungsethik befassen, als auch um forschungsethische Aspekte querschnittsartig in die Veranstaltung zu integrieren:

- Baustein 1: Theoretische Grundlagen und Begriffe
- Baustein 2: Reflexion normativer Aspekte der KMW
- Baustein 3: Forschungsethik als Abwägungsprozess

U. E. lassen sich für eine Forschungsethik in der KMW keine substanziellen Unterschiede zwischen eher quantitativ-standardisierten und qualitativen empirischen Zugängen ausmachen. Prinzipien wie Selbstbestimmung, Schadensvermeidung und Gerechtigkeit sind für beide methodologischen Zugänge zentral, auch wenn die spezifischen forschungsethischen Fragestellungen bzw. die methodischen Entscheidungen, die sich aus diesen Prinzipien ergeben, variieren. Entsprechend sind die didaktischen Bausteine unabhängig von einer methodologischen Forschungstradition zu denken. Gleichwohl wird auf Nuancen eingegangen, die sich etwa bei verschiedenen empirischen Methoden ergeben (siehe Baustein 3).

4.1 Baustein 1: Theoretische Grundlagen und Begriffe

Der erste Baustein vermittelt Studierenden Basiskenntnisse über Forschungsethik in der KMW. Inhalte sind zentrale Begriffe, theoretische Ansätze sowie die nachfolgend beschriebenen forschungsethischen Kontexte. Ebenso beinhaltet der Baustein die Diskussion darüber, welche Relevanz Forschungsethik in der KMW zukommt und welche Haltung Studierende selbst einnehmen können.

Relevanz von Forschungsethik und zentrale Begriffe

Als Einstieg in das Thema Forschungsethik – egal, ob als Schwerpunkt oder Querschnittsthema bzw. Einzelaspekt – empfiehlt sich ein kontroverser Input zur Relevanz forschungsethischer Überlegungen in der KMW. Dieser kann etwa durch ein aktuelles, aber auch ein historisches ethisch umstrittenes Forschungsbeispiel erfolgen. Exemplarische Projekte müssen nicht notwendigerweise auf die KMW beschränkt, sondern können auch anderen Fachdisziplinen entlehnt sein. Historische oder fachexterne Beispiele haben den Vorteil, dass die Studierenden Vergleiche zur Gegenwart oder zum eigenen Fach ziehen können. So eignet sich etwa ein Experiment aus der Physik von Thomas Edison, der im Jahr 1903 einen Elefanten hinrichten ließ, indem er einen Vorderfuß und einen Hinterfuß des Tieres auf Elektroden stellte und diese elektrifizierte.⁵ Die „Electrocution“ sollte beweisen, dass Wechselstrom – eine Erfindung des Konkurrenten George Westinghouse – gefährlicher war als Edisons eigenes Konzept des Gleichstroms (hierzu Israel 1998: 328–330). Ethisch kontrovers diskutierte Forschungsprojekte aus den Sozialwissenschaften beschreibt auch Recuber (2016). Er bezieht sich dabei auf das „Stanford Prison Experiment“ (Zimbardo 2005), die „Behavioral study of obedience“ (Milgram 1963) sowie „Facebook’s emotional contagion experiment“ (Kramer et al. 2014). Ergänzend können Beispiele aus der Forschung eingeführt werden, die von den Studierenden nicht auf Anhieb als moralisch bedenklich eingeschätzt werden. Vor allem bei eher interaktiven Lehrformaten wie Seminaren können sie anschließend – basierend auf etwaigen Vorkenntnissen – möglichst ergebnisoffen diskutieren, welche Bedeutung Forschungsethik speziell im Fach oder Studium hat bzw. haben sollte.

Ziel ist, dass die Teilnehmenden eine eigene Haltung zum Thema Forschungsethik entwickeln, um daran ihr wissenschaftliches Handeln ausrichten zu können (siehe auch

5 The New York Times (1903): CONEY ELEPHANT KILLED; Topsy Overcome with Cyanide of Potassium and Electricity. January 5, 1903. <https://www.nytimes.com/1903/01/05/archives/coney-elephant-killed-topsy-overcome-with-cyanide-of-potassium-and.html> [01.04.2019].

Bausteine 2 und 3). Dafür ist es erforderlich, dass Dozierende forschungsethische Richtlinien nicht im Sinne von Axiomen in ihren Lehrveranstaltungen voraussetzen, sondern auf die Debatten innerhalb der *scientific community* und insbesondere in der KMW hinweisen, um deutlich zu machen, dass die Reflexion normativer Aspekte in der Forschungsethik ein deliberativer Prozess ist (vgl. Schlütz & Möhring 2016: 491). Wahrscheinlich werden die Studierenden bereits im Verlauf dieser ersten Diskussion von sich aus zentrale Begriffe wie Ethik, Moral, Normen und Werte verwenden. Die Erläuterung dieser Begriffe ist Grundvoraussetzung, um den normativen Anspruch von Forschungsethik begreifbar zu machen. Dies ist auch bei eher instruktiven Lehrformaten wie Vorlesungen möglich. Hilfreich ist – am besten gemeinsam mit den Studierenden – ein Glossar ggf. in Form einer Concept-Map zu erstellen, auf das sie im weiteren Verlauf der Lehrveranstaltung zurückgreifen können. Geeignete Begriffsdefinitionen finden sich bei Brosda und Schicha (2010), Funiok (2005) sowie Riesmeyer et al. (2017). Empfehlenswert ist überdies, eine für die Lehrveranstaltung geeignete Arbeitsdefinition von Forschungsethik vorzugeben und diese vom Begriff der Wissenschaftsethik abzugrenzen.

Zentrale theoretische Ansätze und Übertragung auf Forschungsethik

Insbesondere bei Lehrveranstaltungen mit eher theoretischem Fokus kann zusätzlich zur Aufstellung von Definitionen eine Fundierung von Forschungsethik als Reflexionstheorie von Moral im Forschungsprozess erfolgen. Da Forschungsethik, wie bereits angeklungen ist, als angewandte Ethik verstanden wird, bietet es sich an, sie von theoretischen Ausrichtungen der allgemeinen philosophischen Ethik abzugrenzen bzw. gemeinsam mit den Studierenden nach Synergien zu suchen. Denn die aus der angewandten Ethik hervorgehende Begründung von Praxisnormen basiert auf den forschungsethischen Prinzipien allgemeiner Ethik. Hierfür eignen sich Ansätze, die u. a. Schicha (2010) nachgezeichnet hat: Maximenethik, Utilitarismus, Gerechtigkeitsethik und Diskursethik (vgl. auch Fenner 2008). Eine Anknüpfung an forschungsethische Überlegungen ergibt sich, indem von den Studierenden auf Basis der jeweiligen Theorie eine ethische Bewertung ein und desselben (möglichst heiklen) Forschungsbeispiels vorgenommen wird. Auf diese Weise lässt sich die Eignung der einzelnen Ansätze im Rahmen von wissenschaftlicher Forschung vergleichend elaborieren. Es ist sinnvoll, transparent zu machen, dass es sich lediglich um eine Auswahl möglicher theoretischer Zugänge handelt.

Forschungsethische Kontexte

Wie Schlütz und Möhring (2016: 484–488) herausgestellt haben, ist Forschungsethik in Kontexte eingebettet, die miteinander zusammenhängen: die Gesellschaft, die rechtliche Rahmenbedingungen für die Forschung setzt, Institutionen, die Standesregeln im Sinne einer Bereichs- bzw. Institutionenethik vorgeben, und Individuen, die ihr Handeln an einer individuellen Akteursethik ausrichten. Diese Ebenen gilt es in forschungsethischen Diskursen zu berücksichtigen. Dabei ist wichtig, auch die „*systemischen Bedingungen der wissenschaftlichen Produktion*“ sowie ökonomische, politische und kulturelle Zwänge in den Blick zu nehmen“ (Heise 2017: 772, Herv. i. O.). Erst die Auseinandersetzung mit diesen Kontexten ermöglicht es den Studierenden, Handlungsspielräume zu erkennen und Möglichkeiten sowie Grenzen forschungsethischer Entscheidungsprozesse einzuschätzen. Bei Seminaren, in denen Forschungsethik das Schwerpunktthema ist, bietet es sich beispielsweise an, mit Fokusgruppen zu arbeiten. Jede Gruppe beschäftigt sich mit einer anderen Ebene und erhält dazu passende prägnante Textauschnitte (z. B.

Averbeck-Lietz & Sanko 2016; Reydon 2013; Schlütz & Möhring 2016) sowie Diskussionsfragen zu den forschungsethischen Herausforderungen auf der jeweiligen Ebene. Anschließend kann im Plenum über Interdependenzen der drei Ebenen diskutiert werden.

Nicht zu vernachlässigen ist dabei die Frage, in welchem Verhältnis Forschungsethik und Recht stehen (eine hilfreiche Erläuterung geben Krainer & Heintel 2010: 91-97). Denn zum einen sind Rechtsnormen stets Gegenstand diskursiver Aushandlungsprozesse und somit keine unveränderlichen Regeln. Zum anderen machen sie eine ergänzende ethische Reflexion von Handlungsnormen nicht obsolet. Gleichwohl bieten sie einen legalen Rahmen für die wissenschaftliche Praxis. Die beiden Bachelorseminare an der Universität Leipzig machten diesbezüglich einen Bedarf seitens der Studierenden deutlich: Sie wünschten sich, möglichst konkrete rechtliche Bestimmungen kennenzulernen, die dem individuellen forschungsethischen Abwägungsprozess gewissermaßen vorstehen. Dies ist nachvollziehbar, denn ob beispielsweise ein informiertes Einverständnis geboten ist und welche Vorabinformationen eine Einwilligungserklärung enthalten muss, ist nicht allein eine ethische Entscheidung, sondern gesetzlich mehr oder minder präzise normiert. Dozierende haben allerdings nicht unbedingt die notwendige Expertise in diesem Bereich. Hier können entsprechende Handreichungen helfen. Ratssam ist es etwa, unabhängig von der Art der Lehrveranstaltung konkrete und aktuelle rechtliche Normierungen (wie z. B. die EU-Datenschutz-Grundverordnung DSGVO) heranzuziehen und diese auch den Studierenden als ergänzende Lektüre zu empfehlen. Alternativ zu Gesetzestexten eignen sich leichter verständliche Leitfäden, etwa die Handreichung Datenschutz vom RatSWD (2017b) bzw. DSGVO-konforme Beiträge wie Schaar (2017). Denkbar ist überdies, ausgewiesene Rechtsexpertinnen bzw. -experten als Gäste (z. B. die an der Hochschule für Datenschutz zuständige Person) in die Lehrveranstaltung einzuladen. Im Rahmen der Auseinandersetzung mit den rechtlichen Vorschriften sollte, wie erläutert, deutlich werden, dass Sozial- und Rechtsnormen durchaus komplementär zu verstehen sind.

4.2 Baustein 2: Reflexion normativer Aspekte der KMW

Zielstellung dieses Bausteins ist, dass Studierende normative Aspekte in der KMW kennen- und kritisch reflektieren lernen sowie die Möglichkeit erhalten, sich selbst dazu zu positionieren. Daran schließt sich die Frage an, welche Bedeutung Werte und Normen als forschungsleitende Konstrukte haben und ob eine Disziplin werturteilsfrei sein kann bzw. soll (vgl. Karmasin et al. 2013). Damit wird an den ersten Baustein angeknüpft. Darüber hinaus fokussiert der zweite Baustein zum einen die kritische Debatte der Institutionalisierung der Forschungsethik sowie zum anderen ethische Probleme in der Forschungspraxis der KMW. Konkrete forschungsethische Abwägungsprozesse von Dilemmata im Rahmen empirischer Forschung werden im dritten didaktischen Baustein behandelt.

Normative Aspekte in der KMW

Hier geht es um die Frage, welche Bedeutung Werten und Normen in der Forschung beigemessen werden soll. Sind Werte im Entdeckungszusammenhang (als Motivation der Forschung) bzw. Werturteile im Begründungszusammenhang (als normative wissenschaftliche Aussage oder Handlungsempfehlung) wünschenswerte Voraussetzung „guter“ Forschung oder sind sie im Gegenteil zu vermeiden? Ähnlich wie die Frage zur grundlegenden Relevanz von Forschungsethik in der KMW im ersten Baustein sind auch

die Fragen zu normativen Aspekten des Fachs ergebnisoffen zu stellen. Schließlich soll es nicht allein darum gehen, dass Studierende die anhaltende Normdebatte kennenlernen, sondern dass sie sich darüber hinaus selbst darin verorten. Dazu empfiehlt sich, sie in ihrer Rolle als „Kolleginnen“ bzw. „Kollegen“ im Sinne angehender Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu adressieren (vgl. hierzu auch Sponholz 2012: 17). Dementsprechend eignen sich für diesen Baustein interaktive Lehrformate. Wie sich in einem der durchgeführten Bachelorseminare herausstellte, können sich daraus spannende Streitgespräche ergeben. Zwar stellten die Studierenden die normativen Aspekte ihres Fachs nicht generell in Frage, gleichwohl gab es vereinzelte Verfechterinnen und Verfechter einer strengen wissenschaftlichen Neutralität. Nachvollziehbar fanden die Teilnehmenden die Existenz von Werten am ehesten im Entdeckungszusammenhang, obgleich sie hierbei insbesondere religiöse und politische Werte skeptisch betrachteten.⁶ Im Begründungszusammenhang standen sie normativen Ansätzen insgesamt ablehnend gegenüber und sprachen sich für eine sachliche, intersubjektiv nachvollziehbare Dokumentation von wissenschaftlichen Ergebnissen aus.

Es erscheint sinnvoll, die Aussagen der Studierenden weitergehend zu reflektieren und dabei auch auf die im zweiten Kapitel erwähnten Diskurse innerhalb der KMW hinsichtlich der Vereinbarkeit von ethischen Normierungen und Wissenschaftsfreiheit einzugehen. Als Lektüre zum Werturteilsstreit bieten sich Riesmeyer et al. (2017) sowie Zillich et al. (2016) an. Ergänzend empfiehlt sich Reydon (2013), der diesbezüglich epistemische und nicht-epistemische Werte differenziert. Denkbar ist überdies, in das Ethos- und Verantwortungsparadigma einzuführen (vgl. hierzu Beck 2017: 77-85). Entlang des ersten Paradigmas können die Studierenden etwa die Aktualität der vier Elemente des wissenschaftlichen Berufsethos nach Robert Merton diskutieren (vgl. Reydon 2013: 53-57). Dies eignet sich als Einstieg in die Thematisierung ethischer Standesregeln.

Institutionalisierung einer Forschungsethik für die KMW

Anknüpfend an die forschungsethischen Kontexte im ersten Baustein geht es hier um eine kritische Auseinandersetzung mit Forschungsethik auf institutionalisierter Ebene. Als einführende Lektüre eignet sich der Text von Averbeck-Lietz und Sanko (2016). Die Autorinnen beschreiben, wie sich aufgrund von Missständen in der Wissenschaft als sozialem Feld ethische Standesregeln etabliert haben. Diese transdisziplinäre Entwicklung übertragen sie auf die KMW.

In einem nächsten Schritt sollten Studierende einen Überblick über die forschungsethische „Landschaft“ der Fachdisziplin erhalten. Als Input eignen sich der Ethik-Kodex der DGpuK (2017), ergänzend die Empfehlungen des RatSWD (2017a) und der DFG (2013) sowie nicht zuletzt die Satzung der eigenen Hochschule, denn die darin formulierten Standesregeln stellen die Grundlage für forschungsethische Prinzipien dar bzw. sind teils mit diesen identisch. Lohnenswert kann hierbei auch der Vergleich mit den (sozial)wissenschaftlichen Standesregeln anderer Staaten bzw. mit internationalen Kodizes wie den Guiding Principles der International Communication Association (ICA)⁷ sein. Allerdings ist zu beachten, dass die Behandlung und der Vergleich von Standesregeln viel Zeit in Anspruch nehmen und dass Studierende die bloße Betrachtung dieser abstrakten Regeln als trocken wahrnehmen (vgl. hierzu auch von Unger 2014a).

6 Dazu wurde ihnen die Frage gestellt: „Sollte der Wissenschaftsbetrieb von persönlichen, gesellschaftlichen, religiösen, politischen und sonstigen Werten so viel wie möglich freigehalten werden?“ (vgl. Reydon 2013: 37).

7 Vgl. <https://www.icahdq.org/page/MissionStatement> [01.04.2019].

Um sie greifbar und damit anwendbar zu machen, sollten nur einige prägnante Regelwerke bzw. Ausschnitte davon vertieft werden.

Die Regeln können zudem anhand realer oder fiktiver Forschungsbeispiele (siehe nachfolgender Abschnitt, vgl. hierzu auch Sponholz 2012: 9) bzw. exemplarischer Dilemmata aus der Praxis (siehe Baustein 3) veranschaulicht werden. Ergänzend zu instruktiven bieten sich außerdem verschiedene interaktive Lehrmethoden an, wie Gruppendiskussionen oder Rollenspiele. Exemplarisch sei hier zum einen auf eine kontroverse Debatte in Bezug auf den Ethik-Kodex der DGPK verwiesen. Lektüregrundlage bilden ein Artikel von Rudolf Stöber (2015) sowie eine Replik von Klaus-Dieter Altmeyen (2016). Die Debatte lässt sich didaktisch so aufbereiten, dass die Studierenden in Gruppen selbst Stellung zu den konkreten Streitpunkten beziehen. Eine weitere mögliche Herangehensweise ist eine Diskussion der Studierenden über die Vor- und Nachteile einer Institutionalisierung bzw. Standardisierung von Forschungsethik – etwa am Beispiel besagter Ethik-Kodizes oder Ethik-Kommissionen bzw. Institutional Review Boards (wie es sie etwa an US-amerikanischen Universitäten gibt). Ein kurzer Überblick von Argumenten bezüglich der Etablierung von Ethik-Kommissionen findet sich etwa bei Schlütz und Möhring (2016: 492). Zudem geht von Unger (2018: 683f.) auf internationale Debatten über die institutionalisierte Regulierung von Forschungsethik und alternative Vorschläge in der qualitativen Forschung ein.

Ethische Probleme in der Forschungspraxis

Es werden normative Ansprüche an Wissenschaft reflektiert, die sich in der Forschungspraxis der KMW als problematisch erweisen (vgl. Schlütz & Möhring 2018). Grundlage dafür bilden konkrete, ethisch heikle Forschungsprojekte bzw. Forschungsgegenstände. Für diese Art der Reflexion empfehlen sich ebenfalls interaktive Lehrformate. Gleichwohl geht es hier noch nicht um einen Abwägungsprozess (wie im dritten didaktischen Baustein), sondern lediglich um eine kritische Bewertung der zugrundeliegenden Normen. Für eine entsprechende didaktische Umsetzung bietet sich beispielsweise ein „praktischer Diskurs“ nach Jürgen Habermas an (vgl. hierzu Brosda 2010). Die Studierenden sollen – beschränkt durch den Rahmen der Lehrveranstaltung – in einen möglichst offenen Aushandlungsprozess über bestimmte konflikthafte Wissenschaftsnormen eintreten. Dafür erhalten sie drei grundlegende Vorgaben: (1) ein ethisch heikles Forschungsbeispiel, (2) kommunikationswissenschaftliche Standesregeln sowie (3) Diskursregeln. Aufgabe ist es, anhand des Forschungsbeispiels (z. B. des international kontrovers diskutierten Experiments zur Gefühlsansteckung bei Facebook; vgl. Kramer et al. 2014) und der Standesregeln (z. B. im Ethik-Kodex der DGPK) in Konflikt geratene Normen zu identifizieren. In einem nächsten Schritt treten die Studierenden in einem idealtypischen Diskussionsforum bei und einigen sich dafür auf Diskursregeln (z. B. nach Habermas 1983). Daran orientiert findet schließlich ein diskursiver Verständigungsprozess statt. Dabei sollen die Teilnehmenden die erkannten konflikthafte Idealnormen diskutieren und in praxistaugliche Handlungsoptionen übersetzen. Wie sich in einem der durchgeführten Seminare zeigte, fällt diese Aufgabe den Studierenden leichter, wenn Dozierende den praktischen Diskurs moderieren. Denn allzu leicht beißen sie sich sonst an bestimmten Details des Forschungsbeispiels fest oder missachten die Diskursregeln. Zu empfehlen ist überdies ein vorheriger Input zu den theoretischen Annahmen der Diskursethik nach Habermas (so in Brosda 2010) sowie zu den verschiedenen Argumentationsebenen ethischer Debatten (vgl. Schicha 2010: 33f.).

4.3 Baustein 3: Forschungsethik als Abwägungsprozess

Dieser didaktische Baustein fokussiert die Befähigung der Studierenden, bei auftretenden Dilemmata im Forschungsprozess zwischen alternativen Handlungsoptionen abzuwägen. Dafür ist es erforderlich, neben rechtlichen und forschungsethischen Erwägungen auch empirische Qualitätskriterien an die Forschung anzulegen. Zusätzlich zu den forschungsethischen Reflexionsprozessen, die im ersten und zweiten Baustein angestoßen werden, beinhaltet dieser dritte daher eine kritische Auseinandersetzung mit zentralen forschungsethischen Prinzipien in direkter Relation zu Methodologie und Methoden empirischer Forschung. Prädestiniert für die didaktische Umsetzung sind folglich Methoden-, Anwendungs- und Forschungsformate, in denen der Stellenwert des Themas „Forschungsethik“ variieren kann. Als Lektüre für den Abwägungsprozess bei auftretenden Dilemmata eignet sich der Beitrag von Schlütz und Möhring (2018), der Forschungsethik und Empirie auf den einzelnen Stufen des standardisierten Forschungsprozesses systematisch in Beziehung setzt.

Input und Diskussion zur Empirie

Zur erfolgreichen Bearbeitung dieses Bausteins benötigen Studierende mindestens Basiskenntnisse über den empirischen Forschungsprozess. Die konkrete Ausgestaltung des Moduls ist zunächst abhängig davon, ob es sich eher um einen qualitativ oder quantitativ standardisiert ausgerichteten empirischen Zugang handelt. Hinzu kommen spezifische Aspekte der Methodik (z. B. Befragung, Beobachtung), des Designs (z. B. experimentell) oder des Forschungsfeldes (z. B. Online-Forschung). Aus forschungsethischer Perspektive sind die folgenden Elemente empirischer Forschung relevant:

- Festlegung von Problemhorizont, Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen,
- Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand⁸,
- Konzeption der Methoden und Festlegung des Untersuchungsdesigns,
- Sampling und Rekrutierung der Untersuchungspersonen,
- Zugang zum und Erhebung im Feld,
- Analyse des erhobenen Materials,
- Präsentation und Publikation der Forschungsergebnisse.

Entlang dieser zentralen Schritte im Forschungsprozess können forschungsethische Fragen im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Qualitätskriterien und methodischen Entscheidungen elabored werden (siehe hierzu auch nachfolgenden Absatz zu forschungsethischen Prinzipien): beginnend mit dem Erkenntnisinteresse und der Forschungsfrage (z. B. Welches wissenschaftliche Interesse rechtfertigt einen Verstoß gegen ethische Prinzipien?), über Rekrutierung, Zugang und Erhebung (z. B. Wann ist das Einholen einer Einwilligung geboten und welche Informationen sollte sie enthalten?), bis zur Analyse und Publikation (z. B. Inwiefern stehen intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Anonymisierung im Widerstreit?).

Dabei ist offen, ob der Untersuchungsgegenstand oder die Erhebungs- und Auswertungsmethoden von den Dozierenden vorgegeben oder von den Studierenden selbst festgelegt werden. Dies hängt letztlich von der Art der Lehrveranstaltung ab. Zu strikte Vorgaben könnten den Blick der Studierenden auf die forschungsethische Reflexion

8 Die Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand ist insbesondere sinnvoll, wenn es sich dabei um ein ethisch heikles Thema handelt. Wenn der Rahmen der Lehrveranstaltung es zulässt, können darüber hinaus der Forschungsstand sowie theoretischen Ansätze und zentrale Begriffe betrachtet werden.

verengen, zu viel Offenheit könnte sie hingegen überfordern. Zu empfehlen ist, zumindest eine Auswahl von Problemhorizonten als Orientierungshilfe anzubieten.

Input zu und Diskussion von forschungsethischen Prinzipien

Die drei zentralen forschungsethischen Prinzipien (1) Selbstbestimmung, (2) Schadensvermeidung und (3) Gerechtigkeit sind Kernelemente der forschungsethischen Abwägung bei Dilemmata. Aufgefasst als ethische Grundsätze lassen sich daraus handlungsleitende Maßnahmen ableiten: entsprechend (1) informierte Einwilligung, (2) Schaden-Nutzen-Abwägung inkl. Wahrung von Anonymität und Vertraulichkeit sowie (3) gerechte Auswahl der Untersuchungspersonen, Sprache, Gruppeneinteilung usw. (vgl. hierzu auch Schlütz & Möhring 2013: 10-14). Hier geht es zum einen darum, die Prinzipien kennenzulernen und ihre theoretische Herleitung zu reflektieren, sowie zum anderen darum, ihre Anwendbarkeit in der Forschungspraxis aus akteursethischer Perspektive kritisch zu diskutieren. So weist etwa Heise (2017: 770f.) zutreffend darauf hin, dass es unterschiedliche subjektive Wahrnehmungen des Bedeutungsgehalts dieser Prinzipien gibt – sowohl auf Seiten der Forschenden als auch der Forschungssubjekte. Für die didaktische Umsetzung bieten sich zum einen Inputs zu den Prinzipien und zum anderen Diskussionsanreize an. So ließe sich etwa bezüglich des Prinzips Schadensvermeidung die Frage stellen: „Was sind für Sie Schädigungen in Abgrenzung zu alltagsüblichen Unannehmlichkeiten bzw. zu angemessenen Belastungen für die Untersuchten?“.

Da forschungsethische Prinzipien spezifisch im Hinblick auf den jeweiligen Forschungsgegenstand sind, kann die Diskussion darüber zudem anhand anschaulicher Beispiele aus der Forschung konkretisiert werden. Eine hierfür geeignete Vorgehensweise ist etwa, die Studierenden in kleinen Gruppen einen kurzen Antrag zu einer fiktiven Auftragsforschung schreiben zu lassen. Dabei werden das Forschungsthema, die Untersuchungsgruppe sowie konkrete Fragen der auftraggebenden Organisation an die Antragstellenden vorgegeben. Die Aufgabe für die Studierenden besteht darin, ihre Ausführungen im Antrag möglichst an den zuvor besprochenen forschungsethischen Prinzipien zu orientieren.

Bei der Umsetzung dieser Methode in einem der Bachelorseminare entspannen sich daraus angeregte Diskussionen. Die Vorgaben für den fiktiven Forschungsantrag waren dabei bewusst plakativ und provozierend: So sollten die Studierenden ein Projekt zur Erforschung der Auswirkung (Version a) gewalthaltiger oder (Version b) sexualisierter digitaler Medieninhalte auf das Sozialverhalten junger männlicher Geflüchteter in Deutschland konzipieren. Die Untersuchungsgruppe, die unkommentiert als „Risikogruppe“ deklariert wurde, sollte diesen Inhalten unmittelbar ausgesetzt werden. Die Studierenden sollten u. a. beantworten, wie sie die Teilnehmenden für die Studie rekrutieren und sie mit Gewalt bzw. Sexualität in den Medien konfrontieren würden. Anhand der eigenen empirischen Überlegungen wurde die Erörterung von Selbstbestimmung, Schadensvermeidung sowie Gerechtigkeit für die Studierenden greifbar.

Alternativ zu fiktiven oder realen Forschungsbeispielen lassen sich forschungsethische Prinzipien bzw. die äquivalenten Maßnahmen auch hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit auf empirische Methoden diskutieren, seien es qualitative oder quantitativ-standardisierte. Bestimmte Methoden weisen dabei spezifische forschungsethische Herausforderungen auf (siehe hierzu u. a. für quantitativ-standardisierte Zugänge Schlütz & Möhring 2018 sowie für qualitative Zugänge von Unger 2018 und Pentzold 2015). Sie sind in unterschiedlicher Weise dazu geeignet, bestimmte Prinzipien zu veranschaulichen. Exemplarisch sei hier erstens auf die verdeckte Beobachtung und die Maßnahme der in-

formierten Einwilligung eingegangen. Da eine vorherige Einverständniserklärung bei dieser Methode nicht möglich ist, kann diese lediglich nachträglich in Form eines Debriefings eingeholt werden. Die Studierenden können sich mit der Frage auseinandersetzen, inwieweit dies möglicherweise gegen das forschungsethische Prinzip der Selbstbestimmung verstößt. Diesbezüglich eignet sich außerdem die Auseinandersetzung mit online-basierten Methoden wie beispielsweise der Inhaltsanalyse öffentlich oder halb-öffentlich zugänglicher Kommunikation in sozialen Netzwerken, bei der in der Regel keine informierte Einwilligung eingeholt wird. Zweitens lässt sich das Prinzip der Schadensvermeidung etwa anhand von experimentellen Studien elaborieren. Nachdem sich die Studierenden mit einem konkreten – fiktiven oder tatsächlich durchgeführten – Experiment beschäftigt haben, nehmen sie eine eigene Schaden-Nutzen-Abwägung vor. Das bedeutet, sie wägen das Ausmaß und die Anzahl der Betroffenen des potenziellen Schadens auf der einen Seite sowie die Eintrittswahrscheinlichkeit des Schadens und den potenziellen Nutzen auf der anderen Seite gegeneinander ab (vgl. hierzu Rosnow & Rosenthal 2011; Wassenaar & Mamotte 2012).

Konzeption und Anwendung eines forschungsethisch reflektierten Untersuchungsdesigns

Forschungsethik als Gegenstand der Hochschullehre muss nicht als „Trockenübung“ auf Forschungsbeispiele oder Methoden beschränkt bleiben, sondern kann auch als tatsächlicher Abwägungsprozess konzipiert werden. Dies bietet sich beispielsweise bei Lehrforschungsprojekten an oder auch in einem Anwendungsseminar, in dem Forschungsethik im Sinne von Pragmatik als Schwerpunkt behandelt wird. Ziel ist, ein forschungsethisch reflektiertes empirisches Untersuchungsdesign zu erstellen, welches im Feld potenziell – etwa im Rahmen der eigenen wissenschaftlichen Qualifikationsarbeit – Anwendung finden könnte. Dies setzt, wie eingangs beschrieben, Inputs zu Empirie, forschungsethischen Prinzipien und Maßnahmen sowie zu gesetzlichen Bestimmungen, anderen institutionellen Normen und weiteren kontextrelevanten Belangen (vgl. Baustein 1) voraus. Zu empfehlen ist überdies, den Studierenden adäquate Informationen an die Hand zu geben, um eine datenschutzrechtlich konforme Einwilligungserklärung zu erstellen (hierzu Schaar 2017). Geeignete Vorlagen finden sich bei wissenschaftlichen und kommerziellen Instituten.⁹

Je nach Art der Lehrveranstaltung erfolgen die didaktische Vermittlung dieser Aspekte bzw. ihre eigenständige Erarbeitung durch die Studierenden mehr oder weniger intensiv. So werden bei Lehrforschungsprojekten bestimmte Elemente oftmals durch die Dozierenden vorgegeben: angefangen bei den Projektpartnerinnen und -partnern, der Methodik und der Untersuchungsgruppe bis hin zu den zentralen forschungsethischen Prinzipien und Maßnahmen usw. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass sie selbst ein Interesse am wissenschaftlichen Erfolg solcher Projekte haben – etwa aus Gründen der wissenschaftlichen Weiterqualifizierung oder der Reputation. Auch diesen Umstand gilt es aus forschungsethischer Perspektive zu antizipieren, wie schon zu Beginn des 4. Kapitels erläutert wurde. Ethische Reflexionsprozesse werden wahrscheinlich eher seitens der Studierenden angeregt, wenn sie bei allen möglichen Schritten des Forschungsprozesses beteiligt sind. Die folgende Schilderung orientiert sich daher am

9 Etwa auf der Webseite des Instituts für Soziologie der LMU München (https://www.qualitative-sozialforschung.soziologie.uni-muenchen.de/ressourcen/hinweise_qualitativ1/studieninfo1.pdf [01.04.2019]) oder bei drehsing & pehl (https://www.audiotranskription.de/audiotranskription/upload/MUSTER_Einwilligungserklaerung-DSGVO.pdf [01.04.2019]).

Fall des Anwendungsseminars an der Universität Leipzig, bei dem Forschungsethik Schwerpunkt war.

In mehreren Kleingruppen konzipierten die Teilnehmenden zunächst ihr Untersuchungsdesign (Entscheidung für ein Forschungsthema, Aufstellen und Präzisieren der Forschungsfragen, Entscheidung für eine Erhebungsmethode inkl. Ausarbeitung des Instruments und schließlich Festlegung der Untersuchungsgruppe sowie der Rekrutierung und der Durchführung der Untersuchung). Parallel dazu diskutierten sie, welche zentralen forschungsethischen Prinzipien für ihren spezifischen Untersuchungsgegenstand generell bedeutsam waren. Dazu konnten sie zwischen den Themen Digitalisierung, Emanzipation, Globalisierung und Wissenschaftsskandale wählen. Beispielsweise war das forschungsethische Prinzip der Gerechtigkeit relevant für die Gruppen, deren Untersuchung sich auf das Thema Emanzipation bezog. Daran anschließend wurden die Prinzipien den jeweiligen Schritten im Forschungsprozess zugeordnet und potenzielle Maßnahmen daraus abgeleitet. An dieser Stelle begann der eigentliche Abwägungsprozess im Sinne einer deliberativen Entscheidungsfindung (vgl. hierzu auch Schlütz & Möhring 2016: 492). Für jede Maßnahme in jedem Forschungsschritt stellten die Studierenden Entscheidungsdimensionen auf. Durch die gemeinsame Bewertung dieser Dimensionen trafen sie schließlich eine forschungsethisch reflektierte Entscheidung zur Umsetzung der Maßnahmen.

Ein anschauliches Beispiel für eine solche Dimensionierung liefern Eble et al. (2014: 142) oder Pentzold (2015), basierend auf McKee und Porter (2009). Anhand einer online-basierten Studie schlugen Erstere sechs Entscheidungsdimensionen vor, um die Notwendigkeit einer informierten Einwilligung abzuwägen, u. a. zu der Sensitivität des Forschungsthemas und der Vulnerabilität der Forschungssubjekte (vgl. hierzu auch Schlütz & Möhring 2016: 491). Hierbei wäre zu bedenken, dass die schriftliche Dokumentation – etwa in Form von Projektberichten oder Hausarbeiten – bezüglich der Seitenzahl begrenzt ist. Die Abwägung könnte daher beispielsweise auf eine bestimmte Maßnahme, ein forschungsethisches Prinzip oder einen spezifischen Forschungsschritt reduziert werden.

Im begrenzten Rahmen des konkreten Seminars konnte die Erarbeitung des forschungsethisch reflektierten Untersuchungsdesigns lediglich auf konzeptioneller Ebene stattfinden, umgesetzt wurde es nicht. Jedoch bringt die Konzeption exemplarischer Studien, ohne den Zwang einer tatsächlichen Durchführung, auch Vorteile mit sich: So konnten die Studierenden nach eigener Interessenlage auf ein breites Themenspektrum sowie auf alle ihnen bekannten Möglichkeiten einer empirischen Umsetzung zurückgreifen, ohne sich durch die limitierten Optionen im Rahmen der Lehrveranstaltung zu sehr einschränken zu müssen. Zugleich hatten sie bisher kaum oder gar keine Erfahrungen mit empirischer Forschung, geschweige denn mit forschungsethischen Überlegungen gemacht. Die Konzeption fiktiver Projekte erlaubte es ihnen, ohne Konsequenzen scheitern zu dürfen. Dies baute Hemmungen ab.

5. Fazit

Dieser Beitrag ist ein Plädoyer für die konsequente und systematische Integration des Themas Forschungsethik in die Ausbildung von Studierenden und Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern im Bereich der Kommunikations- und Medienwissenschaft (KMW). Wir empfehlen dabei, nicht nur die Methodenausbildung in den Blick zu nehmen, sondern auch auf theoretischer Ebene die KMW als System ethisch zu reflektieren. Die vorgestellten Beispiele entsprechender Lehrveranstaltungen an der Universität Leipzig zeigen, dass dies gewinnbringend möglich ist. Um den unterschied-

lichen Anforderungen von Lehrplänen gerecht zu werden, haben wir Bausteine entwickelt, die hinsichtlich Art (theoretisch oder methodisch), Stellenwert (als Schwerpunkt oder Querschnittsthema bzw. Einzelaspekt) und Umfang (eine, mehrere oder alle Sitzungen) variabel innerhalb von Lehrveranstaltungen eingesetzt werden können.

Grundsätzlich eignet sich das Thema – unserer Erfahrung nach – sowohl für Bachelor- als auch für Masterstudiengänge. Wir plädieren dafür, ethische Aspekte (sei es Wissenschafts- oder Forschungsethik, vgl. Beck 2017) mindestens als Querschnittsaspekt in KMW-Curricula zu integrieren (für allgemeine Beispiele siehe Sponholz 2012). Bei Interesse stellen wir gerne die vollständigen Konzepte (inkl. Prüfungsleistungen) der Leipziger Veranstaltungen als Anregung zur Verfügung.

Wir plädieren darüber hinaus für einen Austausch über diese Themen und deren didaktische Umsetzung innerhalb der KMW-Gemeinschaft. Konkretes Ziel eines solchen Diskurses wäre zum einen die Sammlung von Erfahrungswerten, aber darüber hinaus auch die Entwicklung von Lerneinheiten, die in Veranstaltungen unterschiedlichen Zuschnitts Anwendung finden können. Wir halten das für sinnvoll, denn Forschungsethik ist ein zentraler Bestandteil guter wissenschaftlicher Praxis und betrifft alle Stufen wissenschaftlichen Arbeitens, angefangen von Studien im Rahmen von Lehrforschungsprojekten, über BA- und MA-Qualifikationsarbeiten bis hin zu Promotionen und drittmittelfinanzierten Studien. Ein weiteres wichtiges Ziel wäre, die Reflexion ethischer Aspekte des wissenschaftlichen Tuns im Allgemeinen anzuregen, um die Relevanz des Themas zu verdeutlichen. Diese Reflexion darf u. E. aber nicht im Theoretischen verharren, sondern sollte konkrete Handlungsimplicationen haben, die Möglichkeiten, aber auch Grenzen aufzeigen – für die eigene Forschung, aber auch für die Ausbildung kom-mender Forscherinnen und Forscher.

Literatur

- Altmeppen, Klaus-Dieter (2016). Ethik ist kein Springteufel. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 64(1), 114–116.
- Averbeck-Lietz, Stefanie & Sanko, Christina (2016). Wissenschafts- und Forschungsethik in der Kommunikationswissenschaft. In: Stefanie Averbeck-Lietz & Michael Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 125–136). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Beauchamp, Tom L. & Childress, James F. (2013). *Principles of Biomedical Ethics* (7. Aufl.). Oxford: Oxford University Press.
- Beck, Roman (2017). Wissenschaftsethik als Desiderat der wissenschaftlichen (Aus-)Bildung. In: Hanna Kauhaus & Norbert Krause (Hrsg.), *Fundiert forschen. Wissenschaftliche Bildung für Promovierende und Postdocs* (S. 73–93). Wiesbaden: Springer VS.
- Bigl, Benjamin; Heinisch, Sebastian & Schultze, Dirk (2017). Zwischen Spezialisierung und Flexibilisierung. Curricularanalyse zum Status quo der kommunikations- und medienwissenschaftlichen Ausbildung im deutschen Raum. In: Markus Beiler & Benjamin Bigl (Hrsg.), *100 Jahre Kommunikationswissenschaft in Deutschland: Von einem Spezialfach zur Integrationsdisziplin* (S. 177–198). Konstanz: UVK.
- Brosda, Carsten (2010). Diskursethik. In: Christian Schicha & Carsten Brosda (Hrsg.), *Handbuch Medienethik* (S. 83–106). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brosda, Carsten & Schicha, Christian (2010). Einleitung. In: Christian Schicha & Carsten Brosda (Hrsg.), *Handbuch Medienethik* (S. 9–20). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2013). *Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis* (2., ergänzte Aufl.). Weinheim: Wiley-VCH. <http://doi.org/10.1002/9783527679188.oth1> [01.04.2019].
- Deutsche Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft (DGPuK) (2017). *Ethik-Kodex. Verabschiedet bei der Mitgliederversammlung der DGPuK am 13. Mai 2015 in Darm-*

- stadt. (zuletzt geändert am 31. März 2017). <https://www.dgpuk.de/sites/default/files/Ethik-Kodex-der-DGPuK-vom-13.-Mai-2015-zuletzt-ge%C3%A4ndert-am-31.-M%C3%A4rz-2017.pdf> [01.04.2019].
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (Hrsg.) (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Eble, Michael; Ziegele, Marc & Jürgens, Pascal (2014). Forschung in geschlossenen Plattformen des Social Web. In: Martin Welker, Monika Taddicken, Jan-Hinrik Schmidt & Nikolaus Jackob (Hrsg.), *Handbuch Online-Forschung: Sozialwissenschaftliche Datengewinnung und -auswertung in digitalen Netzen* (S. 123–149). Köln: von Halem.
- ESF & ALLEA (2011). *The European Code of Conduct for Research Integrity*. Ireg: Strasbourg. https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/hi/h2020-ethics_code-of-conduct_en.pdf [01.04.2019]
- Filipović, Alexander; Klaus, Elisabeth & Strippel, Christian (2016). Der Ethik-Kodex der DGPuK: Erläuterungen aus Anlass des Beitrags von Rudolf Stöber in M&K 4/2015. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 64(1), 93–108.
- Fehling, Jochen (Hrsg.) (2009). *Ethik als Schlüsselkompetenz in Bachelor-Studiengängen. Konzeptionen, Materialien, Literatur*. Tübingen: IZEW.
- Fenner, Dagmar (2008). *Ethik. Wie soll ich handeln?* Tübingen: A. Francke/UTB.
- Fenner, Dagmar (2010). *Einführung in die Angewandte Ethik*. Tübingen: A. Francke/UTB.
- Funiok, Rüdiger (2005). Medienethik. In: Jürgen Hüther & Bernd Schorb (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik*. (4., vollständig neu konzipierte Aufl.) (S. 243–251). München: Kopäd.
- Grittmann, Elke & Drücke, Ricarda (2016). Wissenschaftskritik als Gesellschaftskritik: Ein Entwurf. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 64(1), 109–113.
- Habermas, Jürgen (1983). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heise, Nele (2017). Warum das Rad neu erfinden? Gedanken zur Diskussion um Forschungsethik in der Kommunikationswissenschaft in Anknüpfung an den Beitrag von Daniela Schlütz und Wiebke Möhring in M&K 4/2016. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 65(4), 766–778.
- Hesse, Heidrun (2003). Was ist, soll und kann Wissenschaftsethik? In: Herbert Haf (Hrsg.), *Ethik in den Wissenschaften. Beiträge einer Ringvorlesung der Universität Kassel* (S. 7–20). Universität Kassel. www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-043-3.volltext.frei.pdf [01.04.2019].
- Israel, Paul (1998). *Edison: A Life of Invention*. New York: John Wiley & Sons.
- Karmasin, Matthias; Rath, Matthias & Thomaß, Barbara (2013). *Normativität in der Kommunikationswissenschaft*. Wiesbaden: VS.
- Krainer, Larissa & Heintel, Peter (2010). *Prozessethik: Zur Organisation ethischer Entscheidungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Adam D. I.; Guillory, Jamie E. & Hancock, Jeffrey T. (2014). Experimental Evidence of Massive-Scale Emotional Contagion Through Social Networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 24, 8788–8790.
- Markham, Annette & Buchanan, Elizabeth (2012). *Ethical Decision-Making and Internet Research 2.0: Recommendations from the AoIR Ethics Working Committee*. <http://aoir.org/reports/ethics2.pdf> [01.04.2019].
- McKee, Heidi A. & Porter, James E. (2009). *The Ethics of Internet Research: A Rhetorical, Case-based Process*. New York, NY: Peter Lang.
- Milgram, Stanley (1963). Behavioral Study of Obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(4), 371–378.
- Oliver, Paul (2010). *Student's Guide to Research Ethics* (2. Aufl.). Berkshire, UK: McGraw Hill Education.
- Pentzold, Christian (2015). Forschungsethische Prämissen und Problemfelder teilnehmenden Beobachtens auf Online-Plattformen. In: Axel Maireder, Julian Ausserhofer, Christina Schumann & Monika Taddicken (Hrsg.), *Digitale Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 61–85). Berlin: Digital Communication Research 2.

- Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD) (2017a). *Forschungsethische Grundsätze und Prüfverfahren in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften*. RatSWD 9. Output 9 (5). Berlin. https://www.ratswd.de/dl/RatSWD_Output9_Forschungsethik.pdf [01.04.2019].
- Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD) (2017b). *Handreichung Datenschutz*. RatSWD. Output 5 (5). Berlin. <https://doi.org/10.17620/02671.6> [01.04.2019].
- Recuber, Timothy (2016). From Obedience to Contagion: Discourses of Power in Milgram, Zimbardo, and the Facebook Experiment. *Research Ethics*, 12(1), 44–54. <https://doi.org/10.1177/1747016115579533> [01.04.2019].
- Reydon, Thomas (2013). *Wissenschaftsethik. Eine Einführung*. Stuttgart: Ulmer.
- Riesmeyer, Claudia; Zillich, Arne F.; Geise, Stephanie; Klinger, Ulrike; Müller, Kathrin F.; Nitsch, Cordula; Rothenberger, Liane & Sehl, Annika (2017). Werte normen, Normen werten. Theoretische und methodische Herausforderungen ihrer Analyse. In: Petra Werner, Lars Rinsdorf, Thomas Pleil & Klaus-Dieter Altmeppen (Hrsg.), *Verantwortung – Gerechtigkeit – Öffentlichkeit. Normative Perspektiven auf Kommunikation* (S. 373–393). Konstanz: UVK.
- Rosnow, Ralph L. & Rosenthal, Robert (2011). Ethical Principles in Data Analysis: An Overview. In: A. T. Panter & Sonya K. Sterba (Hrsg.), *Handbook of Ethics in Quantitative Methodology* (S. 37–58). New York, NY: Routledge.
- Schaar, Katrin (2017). *Die informierte Einwilligung als Voraussetzung für die (Nach-)nutzung von Forschungsdaten. Beitrag zur Standardisierung von Einwilligungserklärungen im Forschungsbereich unter Einbeziehung der Vorgaben der DS-GVO und Ethikvorgaben*. RatSWD Working Paper Series, 264. https://www.ratswd.de/dl/RatSWD_WP_264.pdf [01.04.2019].
- Schicha, Christian (2010). Philosophische Ethik. In: Christian Schicha & Carsten Brosda (Hrsg.), *Handbuch Medienethik* (S. 21–40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlütz, Daniela & Möhring, Wiebke (2013). Standardisierte Erhebungsverfahren in der Kommunikationswissenschaft: Einführung und forschungsethische Grundlagen. In: Wiebke Möhring & Daniela Schlütz (Hrsg.), *Handbuch standardisierte Erhebungsverfahren in der Kommunikationswissenschaft* (S. 9–19). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schlütz, Daniela & Möhring, Wiebke (2016). Kommunikationswissenschaftliche Forschungsethik: Sonntagsworte, Selbstzweck, Notwendigkeit? *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 64(4), 483–496.
- Schlütz, Daniela & Möhring, Wiebke (2017). Das Rad rollt! Eine Antwort und weiterführende Überlegungen zu dem Diskussionsbeitrag von Nele Heise in diesem Heft. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 65(4), 779–783.
- Schlütz, Daniela & Möhring, Wiebke (2018). Between the Devil and the Deep Blue Sea: Negotiating Ethics and Method in Communication Research Practice. *Studies in Communication and Media*, 7(1), 31–58. <https://doi.org/10.5771/2192-4007-2018-1-31> [01.04.2019].
- Spohnholz, Gerlinde (2012). *Curriculum für Lehrveranstaltungen zur „Guten wissenschaftlichen Praxis“ für alle wissenschaftlichen Disziplinen*. <http://www.ombudsman-fuer-die-wissenschaft.de/fileadmin/Ombudsman/Dokumente/Downloads/Curriculum/CurriculumGw-POktober2012.pdf> [01.04.2019].
- Stern, Judy E. & Elliott, Deni (1997). *The Ethics of Scientific Research. A Guidebook for Course Development*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Stöber, Rudolf (2015). Kritik der Ethik – Ethik der Kritik. Anmerkungen zur Moral in der Wissenschaft und zum Ethik-Kodex der DGPK. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 63(4), 576–589.
- Stöber, Rudolf (2016). Diskussionen erwünscht, Änderungen nicht? Ein Vorschlag zur Güte. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 64(1), 117–118.
- von Unger, Hella (2014a). Forschungsethik in der Methodenlehre: Erfahrungen aus einem Soziologie-Seminar. In: Hella von Unger, Petra Narimani & Rosaline M'Bayo (Hrsg.), *Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Reflexivität, Perspektiven, Positionen* (S. 209–231). Wiesbaden: Springer VS.
- von Unger, Hella (2014b). Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In: Hella von Unger, Petra Narimani & Rosaline M'Bayo (Hrsg.), *Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Reflexivität, Perspektiven, Positionen* (S. 15–24). Wiesbaden: Springer VS.

- von Unger, Hella (2018). Forschungsethik, digitale Archivierung und biographische Interviews. In: Helma Lutz, Martina Schiebel & Elisabeth Tuidor (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 681–693). Wiesbaden: Springer VS.
- von Unger, Hella; Narimani, Petra & M'Bayo, Rosaline (2014). Einleitung. In: Hella von Unger, Petra Narimani & Rosaline M'Bayo (Hrsg.), *Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Reflexivität, Perspektiven, Positionen* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer VS.
- Wassenaar, Douglas R. & Mamotte, Nicole (2012). Ethical Issues and Ethics Reviews in Social Science Research. In: Mark M. Leach, Michael J. Stevens, Geoff Lindsey, Andrea Ferrero & Yesim Korkut (Hrsg.), *The Oxford Handbook of International Psychological Ethics* (S. 268–282). New York, NY: Oxford University Press.
- Zillich, Arne F.; Riesmeyer, Claudia; Magin, Melanie; Müller, Kathrin F.; Pfaff-Rüdiger, Senta; Rothenberger, Liane & Sehl, Annika (2016). Werte und Normen als Sollensvorstellungen in der Kommunikationswissenschaft. Ein Operationalisierungsvorschlag. *Publizistik*, 61(4), 393–411.
- Zimbardo, Philip (2005). *Das Stanford-Gefängnis-Experiment. Eine Simulationsstudie über die Sozialpsychologie der Haft*. (3. Aufl.). Goch: Santiago Verlag.



YouTube und seine Kinder

Wie Online-Video, Web TV und Social Media die Kommunikation von Marken, Medien und Menschen revolutionieren

Herausgegeben von Achim Beißwenger

2. Auflage 2019, 290 S., brosch., 34,– €

ISBN 978-3-8487-5130-3

nomos-shop.de/39382

Weltweit vollzieht sich in der Medienlandschaft und Unternehmenskommunikation ein revolutionärer Umbruch. Dabei nehmen Bewegtbildangebote in Verbindung mit sozialen Netzwerken eine immer bedeutendere Rolle ein. Der Band stellt an Beispielen aus Forschung und Praxis sowohl Grundlagen, Ausprägungen als auch die gesellschaftliche und ökonomische Bedeutung von Onlinevideo und Web TV dar.



www.nomos-elibrary.de

Portofreie Buch-Bestellungen unter
www.nomos-shop.de

Alle Preise inkl. Mehrwertsteuer



Nomos