

Balceris, Michael

Religionspädagogische Überlegungen zu einer wertorientierten Medienbildung in der Schule

Aßmann, Sandra [Hrsg.]; Grafe, Silke [Hrsg.]; Martin, Alexander [Hrsg.]; Herzig, Bardo [gefeierte Person]: Medien – Bildung – Forschung. Integrative und interdisziplinäre Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 84-101



Quellenangabe/ Reference:

Balceris, Michael: Religionspädagogische Überlegungen zu einer wertorientierten Medienbildung in der Schule - In: Aßmann, Sandra [Hrsg.]; Grafe, Silke [Hrsg.]; Martin, Alexander [Hrsg.]; Herzig, Bardo [gefeierte Person]: Medien – Bildung – Forschung. Integrative und interdisziplinäre Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 84-101 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319059 - DOI: 10.25656/01:31905; 10.35468/6129-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319059>

<https://doi.org/10.25656/01:31905>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Michael Balceris

Religionspädagogische Überlegungen zu einer werteorientierten Medienbildung in der Schule

Abstract

Die Entwicklungen im Bereich Künstlicher Intelligenz (KI) stellen Schule und Unterricht vor große Herausforderungen, eröffnen gleichzeitig aber auch Chancen für ein Lernen *über* Medien sowie (medien)ethische Reflexionen. Ausgehend von einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienbildung wird aufgezeigt, welchen Beitrag eine religionspädagogische Perspektive zu einer werteorientierten Medienbildung im Kontext von Schule leisten kann und welche didaktischen Implikationen sich daraus für den (Religions-) Unterricht ergeben.

Schlagworte

Religionspädagogik, Medienethik, Medienbildung, Künstliche Intelligenz

1 Ausgangslage

Die aktuellen Entwicklungen im Bereich der „Künstlichen Intelligenz“ (KI) haben Auswirkungen auf alle Bereiche unseres Lebens und verändern Berufsbilder, Disziplinen und Institutionen: Medizin, Rechtsprechung, Wirtschaft, Verwaltung, Verkehr, Polizei, Forschung und Politik sind davon genauso betroffen wie Schule und Unterricht, für die sich vielfältige technische und insbesondere pädagogische Herausforderungen ergeben: Schnell stellt sich bspw. die Frage, ob Hausaufgaben in geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern überhaupt noch sinnvoll und lernförderlich sind, wenn diese auch von einer Sprach-KI bearbeitet und gelöst werden können oder wie mit (KI-generierten) Fake-News aus Social Media-Angeboten umgegangen werden sollte, wenn im Unterricht über politische oder ethische Fragestellungen diskutiert wird. Insbesondere für einen rein auf Reproduktion ausgerichteten Unterricht wirkt KI dann wie ein „Katalysator oder Brennglas“ (Büsch 2023a, 24) für das Bildungssystem.

Um Lehrkräfte auf diese Herausforderungen vorzubereiten, bietet u. a. das offizielle Fortbildungsportal für den schulischen Bildungsbereich in Niedersachsen, nlc (Niedersächsisches LernCenter), eine Vielzahl an Veranstaltungsangeboten zum

Thema „Künstliche Intelligenz“ und „Medienbildung“ an. Thematisch steht dabei oftmals die Anwendung von konkreten Medienangeboten (insbesondere KI-Tools) für den eigenen Unterricht im Vordergrund, also ein Lernen *mit* Medien. Anhand dieses Beispiels zeigt sich bereits, dass in der Praxis häufig ein verkürztes Verständnis des Begriffs „Medienbildung“ zugrunde gelegt wird, wie es bspw. die GMK zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ anprangerte: So sei Medienbildung „mehr als der kompetente Umgang mit Technik und Standardsoftware“ (vgl. GMK 2018).

2 Medienbildung in ethischer Perspektive

Wie dieses „mehr“ verstanden werden kann, zeigt sich z. B. innerhalb eines handlungs- und entwicklungsorientierten Ansatzes zur Medienbildung (vgl. Tulodziecki u. a. 2021):

Neben den handlungs- und nutzungsbezogenen Aufgabenfeldern

- reflektierte Nutzung von medialen Angeboten für Information und Lernen, Analyse und Simulation, Unterhaltung und Spiel, Austausch und Kooperation
- reflektierte Gestaltung und Präsentation von eigenen medialen Beiträgen / Produkten sowie
- reflektierte Nutzung von mediengestützten Dienstleistungen und kritischer Umgang mit medialer Steuerung

umfasst Medienbildung auch die reflexiv angelegten inhaltsbezogenen Aufgabenfelder

- Verstehen und Bewerten der Medienlandschaft und ihrer digitalen Infrastruktur
- Analysieren und Einschätzen von Gestaltungsmerkmalen und Prozessen der Erzeugung medialer Botschaften
- Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen auf Individuum und Gesellschaft
- Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung.

Es wird also deutlich, dass es nicht nur um ein Lernen *mit* Medien geht, sondern auch um ein Lernen *über* Medien. Zielperspektive ist dabei, dass das Individuum bereit und in der Lage ist, „sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich in einer durch Digitalisierung und Mediatisierung beeinflussten Welt zu handeln“ (Tulodziecki u. a. 2021, 81), wobei Medienbildung eine „Orientierung schaffende Funktion in einer durch Medienvielfalt und Informationsflut gekennzeichneten Welt“ (Tulodziecki 1996, 55) zukommt.

Neben der Medienvielfalt und Informationsflut wird das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen aber auch von ihrer aktuellen Lebenssituation beeinflusst: Ein Pluralismus von unterschiedlichen und miteinander konkurrierenden Werten und Weltanschauungen stellt für die Heranwachsenden ein Orientierungsproblem dar. Neben tradierte Werte sind alternative Grundhaltungen getreten, die zwar einerseits „Spielräume für die eigene Lebensgestaltung“ (Tulodziecki u. a. 2021, 60) bieten, andererseits aber auch einen Verlust an Sicherheit und Eindeutigkeit zur Folge haben. „Insofern stellt die Entwicklung eigener Wertorientierungen eine besondere Herausforderung für Kinder und Jugendliche dar“ (ebd., 61). Die Zielperspektive eines sozial verantwortlichen Handelns in Medienzusammenhängen erweist sich in diesem Zusammenhang daher als „wichtiges Korrektiv oder Regulativ“ (ebd., 81). Im Ansatz von Tulodziecki, Herzig und Grafe ist das Wahrnehmen, Reflektieren und Aufarbeiten von Wertorientierungen dabei eng mit dem sozial-moralischen Urteilsniveau nach Kohlberg verbunden, das sich insbesondere am Leitprinzip einer sozialen Gerechtigkeit orientiert, aber auch Bezüge zur Empathiefähigkeit und Verantwortung aufweist (ebd., 299). In einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft kann sich das Individuum – im Gegensatz zu traditionellen Gesellschaften – aber nicht mehr auf einen „bestimmten Kanon sozial erwünschter Verhaltensweisen, ethischer Tugenden und moralischer Vorbilder“ stützen (vgl. Englert 2021, 274). Folglich erweitert sich das Spektrum ethisch entscheidungsbedürftiger Fragen, wodurch es dem Einzelnen schwerer fällt, sein Verhalten gegenüber anderen Verhaltensmöglichkeiten begründet zu priorisieren. Durch die „Entroutinisierung moralischer Entscheidungen“ (ebd., 274) wächst der Druck, die eigene Orientierung einer vertieften ethischen Begründung zu unterziehen. Folglich wird die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit moralischen Anforderungen im Kontext ethischer Bildung – gegenüber der reinen Vermittlung solcher Anforderungen im Kontext moralischer Erziehung – immer wichtiger werden (vgl. ebd., 274f.).

Ein solches umfassendes Verständnis von Medienbildung trägt somit auch zu einem grundlegenden Verständnis von Bildung bei, da es u. a. eine reflexive Überprüfung und Veränderung des Selbst- und Welt-Verhältnisses, die Entwicklung einer Identität als Person in Beziehung sowie einem Orientierungswissen für reflektierte Urteils- und Entscheidungsfähigkeit umfasst und sich im Handeln in „vernünftiger Freiheit“ (Zierer 2024, 33) bewähren muss.

Im Folgenden soll nun der Frage nachgegangen werden, welchen Beitrag eine religionspädagogische Perspektive für eine schulische Medienbildung leisten kann, die sich insbesondere dem sozial verantwortlichen Handeln verpflichtet.

Ein Bildungsverständnis im obigen Sinne wird inhaltlich dabei insbesondere durch KI herausgefordert (vgl. Büsch 2023a, 24), weshalb der schulische Einsatz von KI-Tools daraufhin überprüft werden sollte, „ob er einem Verständnis des Menschen als einer zur Selbstbestimmung und Verantwortung fähigen Person

entspricht und solche Prozesse fördert oder ob er diesen entgegensteht“ (Deutsche Ethikrat 2023, 38f.).

Demzufolge sollen die folgenden Überlegungen am Beispiel von KI konkretisiert werden, da ethische Fragen die KI betreffend auch „zwingend“ (Büsch 2023a, 26) zur Medienbildung dazugehören. So plädieren bspw. auch Aufenanger, Herzog und Schiefner-Rohs dafür, das Thema KI „sowohl im Unterricht als auch als Teil der Professionalisierung von pädagogischem Personal stärker als bisher aufzugreifen“ (Aufenanger u. a. 2023, 199) und die Veränderungen angesichts der Digitalisierung und KI-Entwicklungen von Kommunikationsverhältnissen, Lebensräumen und neuen sozialen Praktiken „in bestehende Normen und Werte zu integrieren“ (ebd., 206).¹

Die Ausführungen erheben dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit, vielmehr sollen Grundstrukturen von KI aufgezeigt und religionspädagogisch beleuchtet werden, um Impulse für die fachliche Diskussion zu einer werteorientierten Medienbildung zu geben und Anregungen für weitere Forschungsfelder aufzuzeigen.

3 Religion als ein Modus der Welterschließung

Neben geistes- und humanwissenschaftlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen oder künstlerischen Zugängen kann Religion ebenfalls als ein bestimmter Modus der Welterschließung aufgefasst werden. Dieser Welterschließungsmodus ermöglicht es, ethische Problemlagen in Technologien und ihren Grundlagen zu erkennen und zu identifizieren und somit Normendiskurse differenzierend beschreiben, eigene begründete Positionen entwickeln und zum verantwortungsvollen Handeln befähigen zu können.

Eine theologische Perspektive auf KI erweist sich für die Deutung dabei in zweifacher Hinsicht als produktiv: Einerseits als Erklärungsansatz für spezifische Muster in den Selbstwahrnehmungen und Wirklichkeitskonstruktionen von Welt, Mensch und Individuum (auch bzw. insbesondere im Vergleich zur KI), andererseits für die Klärung erkenntnistheoretischer Positionierungen, wie sie im gegenwärtigen Diskurs um KI vorfindlich sind (vgl. Platow 2022, 108).

Aus theologischer Perspektive sind Menschenwürde, Freiheit und Verantwortung dabei Leitwerte für eine werteorientierte Medienbildung. Eine Nähe zu humanistischen Vorstellungen ist zwar deutlich erkennbar, diese christlichen Leitwerte führen jedoch weiter: „Sie stehen für eine radikale Transzendenz des Menschen – seine Gottesebenbildlichkeit und Würde“ (DBK 2020).

Ein christlich geprägtes Menschenbild, mit seiner Betonung der Geschöpflichkeit des Menschen im Gegenüber zu Gott, der menschlichen Freiheit in Verantwor-

1 Schönmann & Uhl stellen heraus, dass seit dem Jahr 2000 ethische Implikationen im Bildungsreich aber „überraschend wenig Beachtung finden“ (2023, 435).

tung für sich selbst und andere, der menschlichen Beziehungsfähigkeit sowie der menschlichen Suche nach Wahrheit und Orientierung, kann dabei als „kritisches Korrektiv und Orientierung zugleich in den Bildungs- wie ebenso in den Digitalisierungsprozessen dienen“ (Gäfken-Track 2019, 22).

Ergänzend zu diesen theologischen Gesichtspunkten sollen auch Überlegungen aus der Fachdidaktik Religion und Religionspädagogik zu einer wertorientierten Medienbildung in der Schule miteinfließen.

Darüber hinaus sind auch Bezüge zur Disziplin der (Medien-)Ethik gewinnbringend, da es hier um die wissenschaftliche Reflexion des menschlichen Handelns in medial vermittelter Kommunikation geht unter der Perspektive des moralischen Werts von Handlungsmöglichkeiten, Haltungen und Emotionen (vgl. Paganini 2020, 38). Ziel der Medienethik ist es, „konsensfähige Kriterien zu formulieren und durch diese Handlungsorientierungen für Entscheidungssituationen zu bieten“ (Endres & Filipovic 2021, 167). Die normative Rahmung stellen u. a. Prinzipien der Menschenwürde und der Menschenrechte dar, wobei Werte wie die Meinungs- und Informationsfreiheit im Zentrum stehen (ebd.).

Moral bezeichnet in diesem Zusammenhang das komplexe Normengeflecht aus Regeln, Wertmaßstäben oder Sinnvorstellungen, welches das Verhalten und Handeln des Einzelnen bestimmt.

Bei *Normen* geht es um die Frage, „was zu tun richtig ist: um Gebote und Regeln, an denen man sich in seinem Verhalten und Handeln orientieren kann und soll“ (Englert 2021, 274), wobei hier insbesondere die Vernunft beansprucht wird. Sie sind zeit- und kulturabhängig und ihnen liegen bestimmte Werte zugrunde.

Werte beschreiben dabei das, „was den Menschen wichtig ist: (...) materielle oder ideelle Güter, die vom Menschen als erstrebenswert betrachtet werden“ (ebd.). Diese Leitvorstellungen korrespondieren mit Empfindungen, Emotionen und moralischen Implikationen und werden bspw. durch Erziehung, Bildung oder gesellschaftliche Vorstellungen geprägt.

Grundsätzlich stellt sich die Frage, inwiefern ethische Urteile wahrheitsfähig sind, oder pragmatischer formuliert, wie Maßstäbe gefunden werden können, anhand derer sich ethische Bildung ausrichten kann. In den klassischen Moralsystemen (Verantwortungsethik, Tugendethik, Diskursethik) wird versucht, einen „ethischen Universalismus“ anzustreben, zu dessen Prinzipien und Kriterien „tendenziell alle Menschen ihre Zustimmung nicht versagen können“ (Englert 2021, 277). Durch das nicht realisierbare hohe Maß an Formalität und Abstraktion müssen diese Prinzipien und Kriterien dann jedoch wieder so weit konkretisiert werden, dass sie wieder bestreitbar werden (vgl. ebd.).

Deontologie und Utilitarismus stellen dabei zwei bedeutende ethische Modelle dar, die auch im (Religions-)Unterricht von Relevanz sind. Diese beiden ethischen Normierungstypen befassen sich auf unterschiedliche Weise mit der Begründung von Normen und moralischem Handeln. Die Deontologie (griech. déon = Pflicht),

vertreten vor allem durch Immanuel Kant, betont die Pflicht oder das moralische Gesetz als Grundlage für die Bestimmung der Richtigkeit von Handlungen. Nach diesem Modell sind bestimmte Handlungen an sich bzw. aus sich heraus richtig oder falsch, unabhängig von ihren Konsequenzen. Das bedeutet, dass eine Handlung moralisch geboten oder verboten sein kann, basierend auf moralischen Prinzipien oder Regeln, unabhängig von den Ergebnissen, die sie erzielt.

Im Gegensatz dazu legt der Utilitarismus, besonders bekannt durch Philosophen wie Jeremy Bentham und John Stuart Mill, den Schwerpunkt auf die Konsequenzen von Handlungen. Gemäß diesem Modell ist eine Handlung moralisch richtig, wenn sie das größte Glück oder den größten Nutzen für die größte Anzahl von Menschen bewirkt. Das bedeutet, dass die Moralität einer Handlung durch die Summe ihrer positiven und negativen Konsequenzen bestimmt wird, wobei das größte Wohl für die größte Anzahl angestrebt wird. In bestimmten Konflikten kann somit auch der Zweck normalerweise unerlaubte Mittel heiligen. Der Utilitarismus kann als Standardbeispiel für eine teleologische Art der Normenbegründung angesehen werden (griech. *téleos* = Ziel).

Beide Modelle bieten unterschiedliche Ansätze zur Beurteilung moralischer Fragen. Während die Deontologie auf moralischen Pflichten und universellen Prinzipien basiert, konzentriert sich der Utilitarismus auf die Maximierung des Nutzens. Die Wahl zwischen diesen Modellen hängt oft von individuellen Überzeugungen und den spezifischen Umständen einer Situation ab.²

Aus theologischer Perspektive ist die dem Menschen von Gott gegebene Freiheit Grundvoraussetzung für moralisches Handeln, da nur in Freiheit in Entscheidungssituationen gewählt (Willensfreiheit) und gehandelt (Handlungsfreiheit) werden kann.

Freiheit bedeutet „Freiheit zur Entscheidung“ (Büsch 2023b, 14), die verantwortlich zwischen mehreren Optionen oder Gütern getroffen wird, wobei die Notwendigkeit des Sich-entscheiden-Müssens „Wesenseigenschaft der Freiheit“ (Franz Böckle) ist. Freiheit meint somit die Fähigkeit des Menschen zur Selbstbestimmung (Autonomie) – im Gegensatz zur Abhängigkeit von Fremdbestimmung (Heteronomie): Als vernünftiges Wesen schafft sich der Mensch selbst Regeln und gibt sich selbst ein Gesetz. „Die Autonomie des Menschen verwirklicht sich somit in seiner Einheit von freiem Entschluss, Entscheidung und (handelnder) Ausführung des Entschlusses“ (Woppowa 2013, 80). Obwohl der Mensch Geschöpf Gottes ist und sich religiösen Gesetzen verpflichtet weiß, ist die menschliche Freiheit nicht ohne die von Gott geschenkte Freiheit denkbar, da sowohl Gott als auch Mensch im Christentum personal gedacht werden: Freiheit ist zu verstehen „als eine befreiende, das heißt frei machende Freiheit („Freiheit von“ – M.B.) zu neuen

2 Für einen ausführlichen Überblick über Konsequenzen der jeweiligen Perspektiven vgl. insbesondere Schönmann & Uhl (2023, 439ff).

Lebensmöglichkeiten („Freiheit zu“ – M.B.)“ (Woppowa 2013, 81). Dabei soll der Mensch auch anderen Menschen zur Freiheit verhelfen – Autonomie und Solidarität gehören also notwendigerweise zusammen, da individuelle Freiheit sich nur dann verwirklicht, wenn gleichzeitig anderen Menschen Freiheit ermöglicht wird. So grenzt sich eine christlich verstandene Teleologie auch von dem oben beschriebenen Verständnis eines Utilitarismus ab: Menschliches Handeln wird als prosoziale und personale Verwirklichung verstanden, das das Doppelgebot der Gottes- und Nächstenliebe (bspw. konkret ausgerichtet an der „Goldenen Regel“ (Mt 7,12)) zum Handlungsmaßstab macht – und von dieser Sichtweise her das „Ziel“ festlegt. Folglich werden normative Entscheidungskriterien an der Würde des Menschen, dem Schutz von Personen sowie am gemeinschaftlichen Miteinander ausgerichtet.

Die Auseinandersetzung mit moralisch relevanten Fragen und deren Reflexion aus christlich-religiöser Perspektive ist zudem integraler Bestandteil des Religionsunterrichts. Religionspädagogisch bieten sich bei der Bearbeitung ethischer Fragestellungen und komplexer Konflikte die Schritte zur ethischen Urteilsfindung nach Tödt an (vgl. Tödt 1977). Mit ihnen kann ein Problem zunächst richtig erkannt und analysiert werden, bevor Verhalten, Werte und Normen reflektiert werden und anschließend eine begründete Entscheidung getroffen wird.³

4 Künstliche Intelligenz im (Religions-)Unterricht

Im Unterricht geht es im Sinne einer umfassenden schulischen Medienbildung neben der Nutzung von KI im didaktisch-methodischen Kontext (Lernen *mit* Medien) auch um die Auseinandersetzung mit KI als zu thematisierenden Gegenstand (Lernen *über* Medien). Bei Letzterem steht das Verstehen von „grundlegenden Prinzipien algorithmisch gesteuerter und lernender Systeme“ (Aufenanger u. a. 2023, 203) und das kriterienbezogene Einschätzen dieser im Vordergrund. Für Lehrkräfte stellt sich somit die Aufgabe, allgemeingültige Grundlagen, übergreifende Grundstrukturen und übertragbare technische Funktionen, die Programm-unabhängig sind, herauszufiltern und mit den Schüler:innen zu thematisieren. Mit Blick auf Fragestellungen zur künstlichen Intelligenz ist dann besonders die Auseinandersetzung mit „informatischen Modellierungen und Algorithmen zu nennen.“ (Heinemann 2023, 20), d. h. gefordert ist ein „zumindest rudimentäres Verständnis der informatischen Grundlagen zu Algorithmen und Big Data, zur Mustererkennung und Entscheidungsfindung“ (Büsch 2023a, 26) sowie ein Herausstellen möglicher Gefahren der autonomen Systeme (vgl. Colloseus u. a. 2023,

3 Tödt (1977) unterscheidet sechs Schritte bei der ethischen Urteilsfindung: Wahrnehmen und Definieren des Problems, Analysieren der Situation, Benennen von Verhaltensoptionen, Reflektieren von Werten und Normen, Treffen einer Entscheidung, Öffentlich machen der Entscheidung.

8). Insbesondere für den Religionsunterricht ist das Sprechen *über* KI relevanter als die Nutzung konkreter Systeme⁴, da es hier um das Nachdenken über Intelligenz an sich, über den freien Willen und letztlich die *Conditio humana* geht (vgl. ebd.).

Künstliche Intelligenz (KI) kann grundsätzlich in drei Haupttypen unterteilt werden: schwache KI, starke KI und künstliche Superintelligenz (vgl. Deutsche Ethikrat 2023, 116ff.):

Schwache KI (weak AI) bezeichnet Systeme, die in einer bestimmten Domäne oder mit Blick auf eine bestimmte Aufgabe intelligent erscheinen können, jedoch nicht die volle Bandbreite menschlicher Intelligenz besitzen (vgl. ebd.). Diese Systeme sind darauf spezialisiert, bestimmte Aufgaben zu lösen, wie beispielsweise Spracherkennung, Bilderkennung, Empfehlungssysteme oder die Analyse großer Datenmengen (Big Data). Die meisten KI-Anwendungen, die heute im Einsatz sind, verwenden Verfahren wie maschinelles Lernen und fallen unter die Kategorie der schwachen KI (vgl. Ahlhorn 2023, 75).

Starke KI (Strong AI) bezieht sich auf ein hypothetisches und domänenübergreifendes System, das die kognitive Leistungsfähigkeit eines menschlichen Gehirns aufweisen könnte, einschließlich des Vermögens, ein breites Spektrum von Aufgaben zu lösen und sich selbst zu verbessern. Solche Systeme wären in der Lage, Bewusstsein und echte menschenähnliche Intelligenz zu entwickeln (vgl. ebd.). Die Entwicklung einer starken KI ist noch immer ein theoretisches Ziel und stellt eine Herausforderung dar, die bisher nicht erreicht wurde. Künstliche Superintelligenz (Artificial Superintelligence – ASI) beschreibt eine KI, die eine Intelligenz aufweist, die deutlich über das Niveau der menschlichen Intelligenz hinausgeht. Eine solche Superintelligenz hätte die Fähigkeit, komplexe Probleme zu lösen und neue Wissensgebiete zu erschließen, die für Menschen schwer oder unmöglich zugänglich sind. Dieser Begriff wird insbesondere im Kontext des Transhumanismus verwendet.

Die KI-Entwicklung konzentriert sich derzeit hauptsächlich auf schwache KI, während die Entwicklung starker KI und insbesondere künstlicher Superintelligenz weiterhin Gegenstand intensiver Forschung und Spekulation ist (vgl. Deutscher Ethikrat 2023, 116f.).

In Bezug auf Künstliche Intelligenz (KI) sind Big Data von großer Bedeutung, da sie als Treibstoff für das Training von KI-Algorithmen dienen, indem sie umfangreiche Datensätze bereitstellen, aus denen die Modelle lernen und Muster erkennen können. Die Analyse und Verarbeitung von Big Data ermöglicht es KI-Systemen, komplexe Probleme zu lösen sowie Vorhersagen und Entscheidungen zu treffen – die mathematisch die größte Wahrscheinlichkeit haben (vgl. Platow 2022, 86).

4 Exemplarisch sei hier auf die Idee „Experte im Klassenzimmer“ von Buhl (2023) verwiesen.

Als technische und übergreifende Grundstrukturen von KI können vor diesem Hintergrund exemplarisch Fragen zur Datenerzeugung bzw. -nutzung, zum Verhältnis von Mensch und Maschine sowie zum Umgang mit KI-generierten Fake-News benannt werden.

Aus religionspädagogischer Perspektive kann mit den Schüler:innen grundsätzlich die Frage thematisiert werden, inwiefern KI die göttlichen Attributionen allwissend, allmächtig und allgegenwärtig (omniscient, omnipotent, omnipresent) erfüllt, es sich also um eine intelligent-göttliche Technologie mit „religiöser Aufladung“ (Platow 2022, 90) handelt.

„So professionell, empathisch oder komplex die Antworten (der KI, M.B) auch scheinen, die KI ist sich ihrer Ergebnisse nicht bewusst“ (Heinemann 2023, 19). Es ist ein „Sprechen ohne Meinen“ (Büsch 2023b, 12), da die KI „absolut keine Ahnung von dem (hat), was sie da macht“ (ebd., 11), kein Selbst-Bewusstsein besitzt und sich selbst nicht „hinterfragt“. Es ist lediglich ein Abarbeiten von komplexen Algorithmen auf Grundlage von einer sehr großen Menge an Trainingsdaten. So spielte bspw. das Deep-Learning Programm AlphaGo gegen sich selbst bzw. eine Sektion seiner selbst, ohne zu erkennen, dass es Sektionen seiner selbst sind. Auch zeigen Antworten bspw. von ChatGPT, eine fehlende Selbstreflexion, die unter dem Begriff „Halluzinationen“⁵ zu finden sind (siehe Abbildung 1).



You

Stell dir vor, du hast ein 5 Liter Gefäß und ein 12 Liter Gefäß. Wie kannst du exakt 5 Liter abmessen?



ChatGPT

Um genau 5 Liter mit einem 5-Liter-Gefäß und einem 12-Liter-Gefäß abzumessen, kannst du folgende Schritte befolgen:

1. Fülle das 5-Liter-Gefäß bis zum Rand.
2. Gieße den Inhalt des 5-Liter-Gefäßs in das 12-Liter-Gefäß.
3. Fülle das 5-Liter-Gefäß erneut bis zum Rand.
4. Gieße den Inhalt des 5-Liter-Gefäßs in das 12-Liter-Gefäß. Jetzt bleiben genau 2 Liter im 5-Liter-Gefäß zurück.
5. Jetzt kannst du den verbleibenden Platz im 5-Liter-Gefäß mit Wasser auffüllen und in das 12-Liter-Gefäß gießen, bis es voll ist. Dies füllt das 12-Liter-Gefäß auf 10 Liter.

Auf diese Weise hast du genau 5 Liter im 12-Liter-Gefäß.



Message ChatGPT...



ChatGPT can make mistakes. Consider checking important information.

Abb 1.: Beispiel einer Halluzination, die die fehlende Selbstreflexion von ChatGPT zeigt.

⁵ Darüber hinaus beeinträchtigen Halluzinationen auch die Zuverlässigkeit und Vertrauenswürdigkeit von KI-Systemen.

Auch stellt sich die Frage, ob KI eine moralische Autonomie im Sinne eines freien Willens besitzt: Religionspädagogisch kann sich hier bspw. auf Kant bezogen werden, für den sich eine Person dadurch auszeichnet, dass sie sich nicht einfach frei von Fremdbestimmung verhält, sondern dass sie sich selbst ein Gesetz gibt, kraft ihrer Vernunft, unter das sie sich stellt. Die KI passt Regeln zwar auch an und schreibt diese fort, es scheint aber keine moralische Autonomie zu sein, wie sie für Kant mit dem Begriff der Person gegeben ist (vgl. Fuchs 2021, 38).

Deutlich zeigt sich, dass die Berechenbarkeit und Vorhersagbarkeit von KI einer christlich-individuellen Selbstwahrnehmung widersprechen. Daher ist es „essenziell (...), dass bei der Entwicklung von KI-Systemen der Mensch stets im Mittelpunkt steht“ (Colloseus u. a. 2023, 8).

5 Ethisches Problemfeld: Datenerzeugung und -nutzung

Grundlegend für die Arbeitsweise von Künstlicher Intelligenz ist die Verwendung von Daten. KI-Algorithmen greifen auf strukturierte (z. B. in Datenbanken organisierte), unstrukturierte (z. B. Social-media-Beiträge, Bilder oder Videos) oder halbstrukturierte (z. B. XML-Dateien) Daten zurück, um Muster und Zusammenhänge zu erkennen, Vorhersagen zu treffen, Modelle zu trainieren, Entscheidungen zu treffen und Aufgaben auszuführen. Je mehr und je qualitativ hochwertigere Daten zur Verfügung stehen, desto besser können KI-Systeme funktionieren und genauere Ergebnisse liefern.

Die Verwendung von und der Umgang mit Daten in der KI eröffnet jedoch auch ethische Fragen.

Unter ethischen Gesichtspunkten stellt sich die Frage nach der Objektivität und Neutralität von Daten, die die KI verwendet. Daraus ergeben sich folgende Fragen (vgl. Platow 2022, 87f.):

Wie kommen Datensätze zustande und welche Probleme sind der Datenerstellung inhärent?

Was geschieht mit persönlichen Daten und wie kann verantwortungsvoll mit den eigenen Daten umgegangen werden?

Wie können Ergebnisse einer KI, bei denen es sich im Grunde genommen um mathematische Wahrscheinlichkeiten handelt, verantwortungsvoll in Entscheidungssituationen reflektiert und beurteilt werden?

Letztlich geht es hier auch um die Normativität von Erzeugungsmomenten, welche ein ethisches Problem darstellt. Kurz verdeutlicht werden kann dies am Beispiel von Fitnesstrackern: Hier liegt eine Wertsetzung durch Quantifizierung zugrunde, da eine bestimmte Anzahl an Schritten als „gesund“ bzw. „gesundheitsförderlich“ angesehen wird. Zudem können sogenannte „bias“ diskriminierende Wertungen erzeugen, z. B. in Bezug auf Geschlecht und Ethnie.

Andererseits sind auch die ethischen Bedingungen der Datenerzeugungen zu reflektieren: Beispielsweise müssen die Trainingsdaten der KI-Algorithmen eingepflegt und von unerwünschten und zum Teil hochproblematischen Inhalten befreit werden – diese Arbeit übernehmen unterbezahlte Clickworker, die teilweise in prekären Arbeitsverhältnissen angestellt sind (vgl. Büsch 2023a, 26).

Aus religionspädagogischer Perspektive sollten für Schüler:innen daher Fragen nach Transparenz und damit verbunden nach Autonomie und Verantwortung Ausgangspunkt sein (vgl. Platow 2022, 88). So sollten die normativen Erzeugungsmomente der Daten und Prozesse vor einem theologischen Paradigma geklärt werden und Werte wie Menschenwürde und Gottesebenbildlichkeit als Korrektiv / Referenz leitend sein.

Beispielsweise können Schüler:innen diskutieren und reflektieren, welche ethischen Paradigmen zu Grunde gelegt werden, wenn Programme / Maschinen in Zukunft ethische Entscheidungen z. B. im Bereich des autonomen Fahrens treffen sollen. Insbesondere utilitaristische Konzepte werden hier aktuell präferiert, da diese u. a. aufgrund ihrer quantifizierbaren Grundannahme („die größtmögliche Menge an Glück für die größtmögliche Menge an Menschen“, s. o.) vermeintlich einfacher zu begründen und zu programmieren sind. Im Gegensatz dazu sind qualitative Güterabwägungen, wie sie im Bereich der Deontologie getroffen werden müssen (z. B. Menschenwürde, d. h. jeder Mensch hat eine unveräußerliche und einzigartige von Gott gegebene Würde), diskutierbar, Streitbar und weniger eindeutig – sind aber obligatorisch für eine religiös-christlich ausgerichtete Ethik. In Bereich der Datenerzeugung und -nutzung werden die Schüler:innen aber auch mit umweltethischen bzw. schöpfungstheologischen Fragen konfrontiert, die ein Dilemma offenbaren (vgl. Platow 2022, 89): Einerseits können durch den Einsatz von KI Umweltprobleme reduziert werden (smart data technologies), andererseits werden aber auch negative Folgen für Umwelt und Nachhaltigkeit deutlich:

Mit Blick auf Energieverbrauch und Umweltbelastung erfordern die Trainings- und Betriebsprozesse von KI-Systemen oft erhebliche Rechenressourcen, die enorme Bedarfe an Ressourcen (seltene Erden und Metalle) und Energie (Strom, Wasser) verbrauchen und zur Umweltbelastung beitragen. Dies kann den CO₂-Fußabdruck von KI-Anwendungen erhöhen, was im Widerspruch zu nachhaltigen Zielen steht.⁶

Aus theologischer Sicht besteht die Verantwortung des Menschen darin, die Schöpfung zu bewahren und zu schützen (Gen 1,28). Der Einsatz von KI zur Bewältigung von Umweltproblemen könnte jedoch dazu führen, dass der Mensch

6 Laut Google werden durchschnittlich 75.000 Suchanfragen pro Sekunde gestellt, wobei eine Suchanfrage etwa 0,0003 kWh verbraucht. Das entspricht etwa 225 kWh pro Sekunde. Ähnlich ChatGPT: Für ein durchschnittliches Chatgespräch werden ca. 0,5l Wasser für den Betrieb des Rechenzentrums benötigt.

seine Verantwortung auf die Technologie überträgt und sich möglicherweise weniger um direkte Maßnahmen zur Bewahrung der Umwelt kümmert oder personalisierte Empfehlungen und Anreizsysteme, die auf KI-Algorithmen basieren, dazu ermutigen, umweltschädliche Verhaltensweisen beizubehalten oder zu verstärken, anstatt nachhaltigere Alternativen zu wählen.

6 Ethisches Problemfeld: Verhältnis von Mensch und Maschine

Maschinen und Robotern ist es möglich, Sprache, Emotionen, Mimik und Gestik authentisch zu imitieren und sich individuell auf das Gegenüber einzulassen.

Schüler:innen können mit Blick auf diakonische und seelsorgerische Tätigkeiten folgende Fragen aufwerfen (vgl. Platow 2022, 89f.):

Sollen Hologramme als begleitete Sprachprogramme demente Personen durch reproduzierte Paraphrasen unterstützen? Dürfen Roboter als simulierte Lebewesen körperliche Zuwendung spenden? Sollen Roboter physische Versorgung (Heben, Wenden, Stützen, u. a.) übernehmen? Dürfen Sprachprogramme über Suizidgedanken sprechen?

Dahinter steht die Grundfrage, in welchem Ausmaß die Simulation des Menschlichen Teil des Zwischenmenschlichen werden darf, oder theologisch gesprochen: wem letztlich der Status eines *cooperators dei* (Mitarbeiter:in Gottes) zukommt (vgl. Platow 2022, 89).

Aus religionspädagogischer Perspektive ist mit den Schüler:innen zu reflektieren, dass die Übernahme seelsorgerischer und pflegerischer Aktivitäten aufgrund einer „christlichen Nächstenliebe“ (diakonia) bisher exklusiv dem Menschen zugeschrieben ist, durch die Simulation des Menschlichen durch Maschinen nun aber neue Fragekomplexe entstehen. Eine Abgrenzung zwischen Mensch und Maschine ist dabei eine zutiefst anthropologische Frage, „eine Frage danach, was der Mensch ist, und welches Bild wir uns von uns machen“ (Fuchs 2021, 36). Theologisch unterscheidet den Menschen vom Roboter nicht der Verstand oder die Vernunft, „sondern die Seele, die mit Bedürfnissen sowie mit positiven und negativen Affekten in Verbindung gebracht wird. Wir könnten also sagen: KI kann Gefühle lesen. Roboter können sich so verhalten, als hätten sie Gefühle. Aber KI und Roboter haben keine Gefühle“ (ebd., 31f). So könnte ein möglicher Perspektivwechsel darin bestehen, nicht von der Ähnlichkeit zwischen Mensch und Maschine auszugehen, wie in den obigen Beispielen gezeigt, sondern von der Unähnlichkeit: Gerade hier zeigt sich die Attraktivität von Robotereinsätzen, wenn es bspw. um militärische Einsätze, Klimaforschungen in Tiefsee oder Gift- und Bombenentschärfungen geht, aber auch die Unattraktivität von Robotereinsätzen, wenn es um zwischenmenschliche und authentisch-emotionale Zuwendungen geht (vgl. ebd., 27).

Es wird deutlich, dass KI den Menschen herausfordert, sich im Verhältnis zu Maschinen neu zu denken: Ist der Mensch noch Subjekt oder doch schon Objekt der Digitalisierung? Was macht wirkliche Intelligenz und Kreativität aus? Sind Persönlichkeit und Selbstbewusstsein die bleibenden Unterschiede zwischen Mensch und Maschine? (vgl. DBK 2020).

Selbstoptimierung („enhancement“)/Transhumanismus:

Eng verbunden mit der Frage zum Verhältnis von Mensch-Maschine ist der Begriff Transhumanismus. Unter ihm wird die Verschränkung von physiologischen mit neuronalen Prozessen verstanden, es geht um die Nachbildung des menschlichen Bewusstseins in einer maschinellen Umgebung, wie sie bspw. bei humanoiden Robotern intendiert wird (vgl. Büsch 2023b, 13), um „die Reichweite menschlichen Wirkens in neue Dimensionen (zu) heben“ (Deutsche Ethikrat 2023, 27). Digitale Technologien sollen es somit dem Menschen erlauben, „die Beschränkheiten der menschlichen Existenzform zu überwinden“ und diese Möglichkeiten so zu nutzen, „um alte Menschheitsträume zu verwirklichen, wie die einer durch Verbindungen von Gehirn und Computer (Brain Computer Interfaces) erzeugten Vervielfachung der Intelligenz oder der individuellen Fortexistenz in Form einer Softwarekopie des eigenen Gehirns“ (ebd., 117).

Es liegt dabei die Annahme zugrunde, dass kognitive und physische Schwächen durch Technologie kompensiert werden und vermeintliche Defizite zum Ausgangspunkt der individuellen Selbstwahrnehmung werden, wodurch sich der Mensch in Konkurrenz zur Maschine, zu seinen Mitmenschen und zu sich selbst begibt.

Aus religionspädagogischer Perspektive ist mit den Schüler:innen als Ausgangspunkt der Diskussion jedoch das Potenzial des Menschen (aufgrund seiner Gottebenbildlichkeit) und nicht sein Defizit herauszustellen (vgl. Platow 2022, 91). Indirekt geht es zwar auch um eine Art „Selbstoptimierung“ – im Sinne einer eschatologischen und anthropologischen Bestimmung –, Schwächen und Fehler, Erfahrungen der Vulnerabilität, Begrenztheit und Endlichkeit sind aber Konstituierendes und Proprium des Menschseins. „Leben bedeutet immer auch ganzheitlich erleben – und das ist ungleich mehr als Austausch von Daten und Informationen (...) wir sind nicht nur Körper-habend, sondern auch Leib-seiend“ (Büsch 2023b, 13). Zudem wird durch ein solches Maschinenparadigma der menschliche Geist „auf das Modell eines algorithmischen Systems reduziert“ (Deutsche Ethikrat 2023, 27), welches somit auch Auswirkungen auf das (gesellschaftliche) Menschenbild und das menschliche Selbstverständnis hat.

7 Ethisches Problemfeld: Fake News und Wahrheiten

Fake News bezeichnen irreführende oder falsche Informationen, die absichtlich verbreitet werden, um die öffentliche Meinung zu manipulieren, Meinungsverschiedenheiten zu schüren oder bestimmte (z. B. politische, wissenschaftliche, wirtschaftliche oder kulturelle) Interessen zu fördern.

Im Kontext von Social Media haben Fake News eine besonders große Reichweite und Wirkung, insbesondere bei Kindern und Jugendlichen. Durch die weitreichende Verbreitung von Social-Media-Plattformen können falsche Informationen sich schnell und weit verbreiten, da sie oft sensationsheischend / populistisch sind und die Aufmerksamkeit der Nutzenden auf sich ziehen. Algorithmen auf Social-Media-Plattformen tragen dazu bei, Fake News zu verbreiten, indem sie Inhalte basierend auf Nutzerinteraktionen und -präferenzen priorisieren, unabhängig von ihrer Richtigkeit.

Die Verbreitung von Fake News in sozialen Medien kann zu einer Desinformation der Öffentlichkeit führen, die das Vertrauen in traditionelle Medien und Institutionen untergraben, gesellschaftliche Spannungen verstärken oder politische Polarisierungen fördern kann. Aus diesem Grund ist es wichtig, Informationen und Informationsquellen kritisch zu beurteilen und zu vergleichen (vgl. Balceris 2011, 248ff.).

Die Entwicklungen im Bereich KI fordern aber auch die sinnliche Wahrnehmung von Menschen verstärkt heraus. Ist das, was wir sehen oder hören „echt“ im Sinne eines von Menschen geschaffenen Werks (vgl. Büsch 2023a, 25)?

Daraus resultieren Fragen, wie sich aktuell die ästhetischen Formate und Ausdrucksformen verändern: Was macht KI mit menschlicher Wahrnehmung medialer Phänomene, wie werden diese beeinflusst und verändert? Was sind FakeNews? Was ist „wahr“?

Theologisch fragt Wahrheit nach „Inhalten und Formen lebensbedeutsamer Wahrheit. Nicht die Sicherheit des gedanklichen Für-Wahr-Haltens, sondern das Wagnis der existenziellen Wahr-Nehmung gilt als menschliche Entsprechung zur Wahrheit Gottes“ (Heimbrock 2016). Wahrheit ist somit in Beziehung zu finden und richtet sich daher weniger auf ein Was?, sondern auf ein Wer? (vgl. Heimbrock 2016). Das hebräische Wort für Wahrheit kommt vom selben Wort wie die Wörter „Glaube“, „Treue“ und „Vertrauen“. „Wahr“ ist also, wenn man sich auf etwas verlassen kann oder wenn jemand treu ist. Weil der Glaube das unmittelbar Wirkliche überschreitet, kann Wahrheit daher immer nur als Wahrheitsanspruch gemeint sein. Zugespitzt formuliert: Es gibt nicht *die* Wahrheit (im Sinne einer faktischen Wahrheit), sondern unterschiedliche Wahrheiten (innerhalb derer sich orientiert und positioniert werden muss).

Eine entscheidende Rolle bei dieser Wahrheitssuche im Unterricht nimmt dabei die Lehrkraft ein: Diese wird von Schüler:innen angefragt, herausgefordert und

als „Antwort-Autorität“ angesehen – schließlich muss sie qua Amt die Antwort ja wissen.

Es stellt sich daher die Frage, wie Perspektiven und Positionen bei Wahrheitsfragen von einer Lehrperson angemessen (re-)präsentiert werden können – eine Frage, die der Religionspädagogik bzw. dem Religionsunterricht immanent und eng verbunden mit dem Begriff der Positionalität ist (vgl. im Folgenden Leonhard & Balceris 2023 sowie Fabricius 2022).

Positionalität bezeichnet eine „spezifische Haltung / Meinung / Stellung innerhalb eines Fachdiskurses von Subjekten (oder Institutionen) zu einem Sachverhalt, die begründet werden kann, nicht zufällig ist und längerfristig zur Verfügung steht“ (Fabricius 2022). Ziele für eine individuelle dauerhafte Positionalität sind die Fähigkeiten, Positionen einzunehmen (Positionierung / Standpunktfähigkeit), Positionen „spielerisch“ zu wechseln (Perspektivenwechsel), Positionen weiterzuentwickeln und Positionen zu analysieren und zu bewerten (Zimmermann 2022, 15).

Im Gegensatz zur Positionalität betont der verwandte Begriff „Einstellung“ stärker das Objekt, zu dem Position bezogen wird, und weniger die inneren dynamischen Dimensionen der Positionalität der Lehrkraft. Ähnlich wie der Begriff „Haltung“ ist auch die Positionalität „mit Werten aufgeladen“ (Fabricius 2022) – Werte bestimmen hier dann die Art der Positionierung und modifizieren die Werthaltungen der Lehrkraft.

Ausgehend vom aktuellen Diskurs zur Positionalität von Religionslehrkräften und Arbeiten zum sprachsensiblen Religionsunterricht können auch bei der ethischen Auseinandersetzung mit Wahrheitsansprüchen unterschiedliche Repräsentationsmodi beschrieben werden, innerhalb derer sich Lehrkräfte (sprachlich) verorten können. Folgender Sprachstile kann sich die Lehrkraft dabei bedienen (vgl. Leonhard & Balceris 2023, 21f.):

- performativ-resonanzorientierter Sprache: Ausgangspunkt sind Elemente der eigenen Überzeugung, die u. a. geprägt sind durch die eigene Biografie, und die so zum Ausdruck gebracht werden, dass Gefühle, Gedanken oder Empfindungen beim Zuhörer geweckt werden bzw. eine tiefe emotionale oder intellektuelle Resonanz hervorrufen.
- diskursorientierte Sprache: Im Sinne eines „Auskunft-gebens“ werden Geltungsansprüche erkannt, benannt und bewertet und es wird ein kritisch-produktiver Umgang mit Wahrheitsansprüchen evoziert, mit dem Ziel, einen Diskurs zu ermöglichen und komplexe Konversationen zu führen.
- kommunikationsorientierte Sprache: Bei diesem Stil hat Sprache eine „dienende“ Funktion, durch die sich verständig wird, um angesichts relevanter Fragen kommunizieren zu können und Sprechweisen einüben zu können. Dabei werden Bedürfnisse und Hintergründe der Zuhörenden / Sprechenden berücksichtigt, um eine Verständigung zwischen den Gesprächspartnern zu ermöglichen.

- hermeneutische Sprache: Ziel ist es, durch eine beobachtende Außenperspektive Wahrheiten zu verstehen, indem Interpretationen und Bedeutungen vermittelt werden und sich mit ihrer Tiefe und Vielschichtigkeit auseinandergesetzt wird.

Die (Re-)Präsentation der Inhalte der Wahrheitsansprüche wird durch Lernprozesse so gestaltet, dass Schüler:innen im Dialog Hilfen bekommen, ihren eigenen Lebens- und Glaubensweg finden, gehen und gestalten zu können. Aus didaktischer Sicht sollen die Inhalte/Informationen von den Schüler:innen durch einen perspektivenverschränkenden Zugang multiperspektivisch erschlossen werden, mit dem Ziel, sich innerhalb der unterschiedlichen Wahrheitsansprüche positionieren zu können (vgl. Woppowa 2018, 185ff.).

8 Ausblick

Anhand der drei exemplarischen ethischen Problemfelder konnte gezeigt werden, dass eine religionspädagogische Perspektive auf KI einen Beitrag zur Entwicklung einer wertorientierten Medienbildung in der Schule zu leisten vermag. Durch eine Integration der christlichen Werte Menschenwürde, Freiheit und Verantwortung kann eine wertorientierte Medienbildung dazu beitragen, eine verantwortungsbewusste und ethisch reflektierte Nutzung von KI und Medien bei Schüler:innen zu unterstützen.

Für zukünftige Arbeiten bietet es sich an, die obigen ethischen Problemfelder in praktische Unterrichtsvorhaben zu konkretisieren und weitere ethische Fragestellungen, z. B. zur Selbst- und Weltwahrnehmung oder Identitätsbildung angesichts von KI, religionspädagogisch zu diskutieren.

Neben der Berücksichtigung und einer stärkeren Verzahnung von KI, Medienbildung und ethischen Fragestellungen in Lehrplänen, Kerncurricula oder Bildungsplänen ist eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Medienpädagog:innen, Informatiker:innen, Religionspädagog:innen, Ethiker:innen und (Religions-) Lehrkräften wünschenswert, um eine ganzheitliche und umfassende Herangehensweise an KI und eine (wertorientierte) Medienbildung in der Schule zu fördern.

Literatur

- Ahlhorn, J. (2023): Zur (Un-)Berechenbarkeit der Künste. Wie algorithmische Strukturen die Bedingungen für Ästhetik und ästhetische Bildung verändern. In: C. de Witt, C. Gloerfeld & S. Wrede (Hrsg.): Künstliche Intelligenz in der Bildung. Wiesbaden: Springer, 69-88.
- Aufenanger, S., Herzig, B. & Schiefner-Rohs, M. (2023): Künstliche Intelligenz und Schule. Aufgaben für Unterricht und die Organisation (von) Schule. In: C. de Witt, C. Gloerfeld & S. Wrede (Hrsg.): Künstliche Intelligenz in der Bildung. Wiesbaden: Springer, 199-218.

- Balceris, M. (2011): Medien- und Informationskompetenz: Modellierung und Messung von Informationskompetenz bei Schülern. Paderborn: Dissertationsschrift. Online unter: <https://digital.ub.uni-paderborn.de/hxs/content/titleinfo/326245> (Abrufdatum: 30.09.2024)
- Buhl, E. (2023): Künstliche Intelligenz im Bildungsbereich. Chancen und Herausforderungen von ChatGPT, In: RU heute, 01-02/2023, 37-43.
- Büsch, A. (2023a): Die Geister, die wir riefen... Bildungstheoretische und -praktische Zugänge zu kreativen KI-Anwendungen, In: RU heute, 01-02/2023, 24-28.
- Büsch, A. (2023b): Seht den Menschen? Anmerkungen zum Menschenbild der KI. In: RU heute, 01-02/2023, 11-16.
- Publizistische Kommission der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2020): Digitalität und Künstliche Intelligenz. Technik im Dienst des Geist-begabten und Selbst-bewussten Menschen. Thesenpapier.
- Colloseus, C., Sell, A. & Uhle, A. (2023): Intelligente Maschinen? Einblicke in das Verhältnis von Mensch und KI. In: RU heute, 01-02/2023, 4-10.
- Deutsche Ethikrat (2023): Mensch und Maschine – Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz. Stellungnahme. Berlin.
- Endres, S. & Filipovic (2021): Medienethik. In: K. Lindner & M. Zimmermann (Hrsg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen. Tübingen: Mohr Siebeck, 166-176.
- Englert, R. (2021): Ethische Bildung im Horizont von Pluralität und Wahrheitsfragen. In: K. Lindner & M. Zimmermann (Hrsg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen. Tübingen: Mohr Siebeck, 273-280.
- Fabricius, S. (2022): Positionalität, Lehrende. In: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet.
- Fuchs, M. (2021): Digitalisierung als Herausforderung für Anthropologie und Ethik. In: G. Ulshöfer, P. Kirchschläger & M. Huppenbauer: Digitalisierung aus theologischer und ethischer Perspektive. Konzeptionen – Anfragen – Impulse. Baden Baden: Nomos, 25-44.
- Gäfigen-Track, K. (2019): Digitalisierung als ethische Herausforderung. In: Loccumer Pelikan, 1/2019, 21-24.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (2018): Positionspapier der GMK zum Stand der schulischen Medienbildung zum Schuljahr 2018/19.
- Heimbrock, H.-G. (2016): Wahrheit. In: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet.
- Heinemann, K. (2023): „Die sind nicht ganz so schnell, die ganzen Algorithmen.“ Umgang von Jugendlichen mit Künstlicher Intelligenz und Herausforderungen aus pädagogischer Sicht. In: RU heute, 01-02/2023, 17-23.
- Leonhard, S. & Balceris, M. (2023): Der niedersächsische Weg zum CRU als Auftakt zum didaktischen Weiterdenken. In: Loccumer Pelikan, 01/2023, 18-25.
- Paganini, C. (2020): Werte für die Medien(ethik). Baden Baden: Nomos.
- Platow, B. (2022): Digitalisierung/Big Data/Künstliche Intelligenz. In: H. Simojoki, M. Rothgangel & U. Körtnner: Ethische Kernthemen. Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 85-95.
- Schönmann, M. & Uhl, M. (2023): Eine ethische Perspektive auf KI in der Bildung. In: C. de Witt, C. Gloerfeld & S. Wrede (Hrsg.): Künstliche Intelligenz in der Bildung. Wiesbaden: Springer 433-453.
- Tödt, H. E. (1977): Versuch einer Theorie ethischer Urteilsfindung. In: Zeitschrift für evangelische Ethik 21, 81-93.
- Tulodziecki, G. (1996): Unterricht mit Jugendlichen. Eine handlungsorientierte Didaktik mit Unterrichtsbeispielen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2021): Medienbildung in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Woppowa, J. (2013): Der autonome Mensch. Freiheit aus ethischer Sicht. In: R. Burrichter & J. Epping (Hrsg.): *sensus Religion. Vom Glaubenssinn und Sinn des Glaubens*. München: Kösel, 80-81.
- Woppowa, J. (2018): *Religionsdidaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Zierer, K. (2024): ChatGPT als Heilsbringer? Über Möglichkeiten und Grenzen von KI im Bildungsbereich. Münster & New York: Waxmann.
- Zimmermann, M. (2022): Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie. Streiflichter zur Einführung, Kategorisierungsversuche und eine Problemanzeige in Frageform. In: M. Zimmermann, F. Kraft, O. Reis, H. Roose & S. Schroeder unter Mitarbeit von S. Fabricius (Hrsg.): „Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben.“ Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie. *Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie*. Band 5. Stuttgart: Calwer, 9-26.

Autor

Balceris, Michael, Dr.

Universität Osnabrück, Institut für Katholische Theologie
Religionspädagogik und Medienpädagogik, Religionsdidaktik
und empirische Unterrichtsforschung
Schloßstraße 4, 49074 Osnabrück
michael.balceris@uni-osnabrueck.de