

Verleihung des Deutschen Schulbuchpreises 2025 an Ralf Lankau und Matthias Burchardt¹

Privatdozent Dr. Axel Bernd Kunze

Haben Sie zunächst ganz herzlichen Dank für die heutige Einladung nach Wiesbaden und die Ehre, die Festrede zur diesjährigen Verleihung des Deutschen Schulbuchpreises halten zu dürfen. Erlauben Sie mir, mit einem kurzen Umweg zu beginnen, der in die „fränkische Toskana“ vor den Toren Bambergs führt, wo ich vor und nach dem Referendariat an der Universität gearbeitet habe. In jenen Landstrich, in dem man nicht „in den Biergarten“, sondern „auf den Keller“ geht.

Es war ein Samstagabend, der zu einer abendlichen Radtour mit Kellerbesuch einlud. Da bot es sich an, zuvor noch die Vorabendmesse in Geisfeld vor den Toren Bambergs zu besuchen. Der Ort hat einen wunderschönen Bierkeller. Und seit 1972 eine moderne Pfarrkirche. Denn der Ort war durch den Zuzug von Heimatvertriebenen, Neubaugebiete und den früheren Babyboom kräftig gewachsen, sodass man 1967 beschlossen hatte, die barocke Dorfkirche, von der nur noch der Turm übriggelassen wurde, abzureißen. Mittlerweile ohne Pfarrer, sorgte der Bamberger Liturgiewissenschaftler für die Seelsorge vor Ort (vgl. Geisberg-Regnitztal. Kath. Seelsorgebereich im Erzbistum Bamberg: <https://seelsorgebereich-geisberg-regnitztal.de/pfarreien/geisfeld--st--maria-magdalena>²). Und dieser überreichte mir nach der Messe ein Exemplar der örtlichen Pfarrchronik (Augustin Kernebeck, Georg Freisinger: 500 Jahre Pfarrei Geisfeld 1484 – 1984. Gedenkschrift zum Jubiläumsjahr der Pfarrei, Münsterschwarzach o. J. [1984]), darin auch ein Abdruck der Grundsteinurkunde. Und wie begründet man darin den Neubau der Pfarrkirche? Der Mensch des Atomzeitalters brauche auch neue Kirchen.

Mittlerweile ist Deutschland aus der Kernenergie ausgestiegen – eine politische Entscheidung, die hier nicht näher diskutiert werden soll. Aber zum Glück haben wir zwischenzeitlich nicht alle barocken Dorfkirchen abgerissen.

(1.) Was hat die einleitende Anekdote mit unserem heutigen Thema zu tun?

In der Anfangseuphorie des Atomzeitalters gab es Rufe nach einer neuen Atomethik, mit Aufkommen der sozialen Medien nach einer neuen Ethik 2.0, während der Coronakrise wurde – so ein Buchtitel – eine Business Ethik 3.0 (Erhard Meyer-Galow: Business Ethik 3.0. Die neue integrale Ethik aus der Sicht eines CEOs, Wiesbaden 2020) gefordert und Thomas Gremsl fragte schon vor drei Jahren, ob es einer Ethik 4.0 für das Zeitalter digitaler Transformation bedürfe (Thomas Gremsl: Ethik 4.0. Der „Faktor Mensch“ in der digitalen Transformation, Paderborn 2022).

Die neue Bundesministerin für Forschung, Technologie und Raumfahrt versprach noch während der Zeit, als sie im Bundeskanzleramt als Staatsministerin für Digitalisierung zuständig war, auf ihrer Internetseite, die „Digitale Schule“ der Zukunft werde *„agil, innovativ, international, partizipativ, vernetzt, hybrid, selbstregulativ, projektbezogen“* sein. Die Erwartungen waren und sind hochgesteckt. Und machen mitunter dann doch schneller als erwartet einer Ernüchterung Platz: *„Dänemark zeigt deutschen Irrtum“*, titelte im vergangenen Monat eine große deutsche Tageszeitung (Die WELT, 26. Mai 2025: [https://www.welt.de/wirtschaft/plus256084218/Schule-Der-Fall-Daenemark-offenbart-Deutschlands-naechsten-Bildungs-Irrtum.html?](https://www.welt.de/wirtschaft/plus256084218/Schule-Der-Fall-Daenemark-offenbart-Deutschlands-naechsten-Bildungs-Irrtum.html?icid=search.product.onsitesearch)

icid=search.product.onsitesearch): *„Deutschland“, so hieß es zu Beginn des Beitrags, „will bis 2030 Milliarden in die Digitalisierung von Schulen investieren. Doch ausgerechnet der nördliche Nachbar lässt am Sinn der Offensive zweifeln.“* Die neue Bildungsministerin, Karin Prien, plädiert mittlerweile für ein Handyverbot an Grundschulen. Nahezu kein Medium, in dem nicht über die Gefahren eines übermäßigen Smartphonegebrauchs für Kinder und Jugendliche debattiert

wird. Andere Länder haben bereits reagiert, so Frankreich 2018 mit einem Verbot internetfähiger Geräte, die Niederlande 2024 mit einem Smartphoneverbot oder Schweden mit dem Verzicht auf Tablets in Vor- und Grundschulen zugunsten eigens verteilter Bücher. Macron plädiert mittlerweile für ein Smartphoneverbot für Jugendliche unter fünfzehn Jahren (Die WELT, 19. Juni 2025: <https://www.welt.de/politik/ausland/article256270268/frankreich-macron-will-jugendlichen-das-smartphone-verbieten-notfalls-im-alleingang.html?icid=search.product.onsitesearch>). In unserem Kreis muss ich keine weiteren Beispiele aufführen. Verliert Deutschland den Anschluss – dieses Mal nicht durch ein Zuwenig, sondern ein Zuviel an Digitalisierung in der Schule?

Ich kann mich demgegenüber noch gut an die Diskussionen während meiner Qualifikationsphase in einem bildungsethischen DFG-Forschungsprojekt erinnern. Angesichts der neuen, immer schneller werdenden digitalen Entwicklungen brauche es ein neues Menschenbild 2.0, eine neue Ethik 2.0, eine neue Bildung 2.0 – und so fort.

Unsere ethischen und pädagogischen Grundorientierungen können durch schnelle Veränderungen, neue Herausforderungen, politische, gesellschaftliche, mediale oder wirtschaftliche Entwicklungen einem Stresstest ausgesetzt werden. Doch gerade dann bleibt die kritische Reflexion über Moral und die Befähigung zur Selbstbestimmung, über Bildung und Erziehung auf eingeführte Kriterien angewiesen. Zentrale Maßstäbe ethisch-pädagogischer Urteilsbildung bleiben etwa sachliche Angemessenheit, Widerspruchsfreiheit, Verhältnismäßigkeit oder die Tugend der Mäßigung.

Versuche, beständig neue, aktuelle „Sonderethiken“ zu schaffen, führen auf Abwege oder können sogar krisenverschärfend wirken. Neue Herausforderungen müssen im Rahmen unserer starken freiheitlichen, ethischen, pädagogischen Traditionen gelöst werden, wenn grundlegende

Sicherungen der Humanität nicht preisgegeben werden sollen – und ich bin mir sicher: Das geht, wenn man es auch ernsthaft will.

Wie anders als eine neue Ethik, ein neues Menschenbild oder eine neue Bildung 2.0 oder sogar 4.0 klingt dann auch das *Bündnis für humane Bildung* (<https://www.aufwach-s-en.de/das-buendnis-fuer-humane-bildung/>), das unter anderem unsere beiden Preisträger initiiert haben. Auf der Internetseite des Bündnisses heißt es: *„Wir treten dafür ein, dass alle Kinder und Jugendlichen in den Schulen persönlich unterrichtet und betreut werden, unabhängig von Sozialstatus und Finanzkraft der Eltern. Denn was sich hinter Begriffen wie „digitale Bildung oder „digitaler Unterricht“ verbirgt, sind keine pädagogischen Konzepte für den Einsatz von Medien(-technik) im Unterricht, sondern technische Konzepte für die Automatisierung, Standardisierung und Kontrolle von Unterricht. Dabei ist bekannt: Alle Versuche der Automatisierung und Standardisierung von Unterricht und Lernprozessen sind gescheitert“* (ebd.).

(2.) Pädagogischer Primat und notwendige pädagogische Entscheidungen

In seiner *„Ethik der Digitalisierung“* benennt Wolfgang Huber *„Selbstkontrolle im Umgang mit digitalen Medien“* (Wolfgang Huber: Menschen, Götter und Maschinen. Eine Ethik der Digitalisierung, München 2022, S. 59 f.) als eine wichtige pädagogische Voraussetzung, einen selbstbestimmten und mündigen Umgang mit diesen zu erlernen. Für den evangelischen Sozialethiker bleibt bildungsethisch zu berücksichtigen, dass die digitalen Möglichkeiten ein Potential der Fremd- wie Selbstschädigung beinhalten. Es gehe nicht um einseitige Technikkritik oder eine Bewahrpädagogik, sondern um einen verantwortlichen Umgang mit den Möglichkeiten der Digitalisierung. Für eine humane Digitalisierung brauche es flankierend eine erneuerte pädagogische Kultur der Mäßigung (*temperantia*), die zu den vier platonischen Kardinaltugenden zählt, der Entschleunigung und der Wertschätzung traditioneller Kulturtechniken.

Denn die erweiterten Möglichkeiten wird nur der mündig nutzen können, der im Bildungsprozess jene Fertigkeiten und Fähigkeiten qualifiziert erworben hat, welche digitale Technik und Medien selbst nicht anbieten und welche nicht allein funktional durch Nutzung oder den Erwerb eines Technikwissens eingelöst werden können. Digitale Geräte binden Aufmerksamkeit, digitale Medien faszinieren. Eine umfassende pädagogische Ethik der Digitalisierung sollte epistemkritisch über die weitergehenden Implikationen und Folgen der digitalen Medien und damit verbundenen Kultur sowie deren Implikationen für Schule, Unterricht und Lehrerrolle reflektieren. Es geht um das Abwägen von Gründen und daraus abgeleitete bewusste pädagogische Entscheidungen im Umgang mit den neuen digitalen Möglichkeiten, um Reflexion ihrer erzieherischen Wirkungen und die erzieherische wie didaktische Ausgestaltung ihrer Nutzung in Schule und Unterricht.

Voraussetzung für einen pädagogisch fundierten Umgang mit den neuen digitalen Möglichkeiten bleibt, dass Lehrer, Erzieher und Pädagogen zum einen bereit sind, ihren Erziehungsauftrag wahrzunehmen, und zum anderen sich zugleich selbst eine geklärte Haltung zu den erweiterten digitalen Möglichkeiten erarbeitet haben. Für eine humane Digitalisierung bleibt es unverzichtbar, theoretische Gründe für deren Wertung und praktische Gründe für einen verantwortlichen Umgang mit den erweiterten technischen Möglichkeiten angeben zu können; und hierfür braucht es weiterhin und an erster Stelle Bildung und eine pädagogische Ethik, die sich den Fragen nach der epistemischen Rationalität digitaler Prozesse stellt. Auch ist darauf zu achten, dass Schulen nicht in wirtschaftliche Abhängigkeiten geführt werden – eine Forderung, die unseren beiden Preisträgern besonders wichtig ist.

Schon mit der Wahl seines Dissertationsthemas, der pädagogischen Anthropologie Eugen Finks (Matthias Burchardt: Erziehung im Weltbezug. Zur pädagogischen Anthropologie Eugen Finks, Würzburg 2001), stand für Matthias Burchardt die Frage im Raum, welche Rolle Philosophie und

Erziehungswissenschaft in einer technisierten und ökonomisierten Welt spielen sollten und welche Leitbildfunktion ihnen noch zukomme. Unser Preisträger gehörte 2005 zu den Unterzeichnern der *„Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens: Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb!“* (veröffentlicht in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 81. Jg., 4/2005, S. 453 – 459), die 2010 in die Gründung der *Gesellschaft für Bildung und Wissen* (<https://bildung-wissen.eu/>) mündeten. Streitbar, engagiert – ja, ich will sogar sagen: mitunter kaum zu bremsen, habe ich Matthias Burchardt erlebt, wenn es darum ging, die Rolle von Verlagen, von operativen Stiftungen wie Bertelsmann oder Wirtschaftsorganisationen wie der OECD zu analysieren. Noch lebendig vor Augen steht mir seine Rede auf einem internationalen Bodenseetreffen der anliegenden Gymnasiallehrerverbände, auf dem wir beide als Referenten eingeladen waren. Damals trieb Peter Fratton als Schulberater der neuen grün-roten Landesregierung in Baden-Württemberg sein Unwesen: *„Warum wird eine ganze Schulreform auf solche Lehren aufgebaut?“*, wurde Matthias Burchardt seinerzeit von der Stuttgarter Zeitung zitiert (Andreas Müller: Die Rolle von Peter Fratton bei der Schulreform, Stuttgarter Zeitung, 5. Juli 2013: <https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.gemeinschaftsschule-die-rolle-von-peter-fratton-bei-der-schulreform.515d4d95-8082-4fbf-969f-f6a5a8b7c0a5.html>). Die Thesen Frattons vom selbstgesteuerten Lernen, die den Lehrer auf einen Lernbegleiter reduzierten und damit deprofessionalisierten, *„dürften einem wissenschaftlichen Diskurs kaum standhalten“*. Es sei *„eine krude Mischung aus Antipädagogik und Konstruktivismus“*, was da als Grundlage für ein *„sozialpsychologisches Großexperiment“* diene – so das Urteil unseres Preisträgers.

Ralf Lankau initiierte in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Bildung und Wissen die Tagungsplattform *„futur iii“* – unter dem Motto: *„Digitaltechnik zwischen Freiheitsversprechen und Totalüberwachung“* (<https://futur-iii.de/>). Sein Projekt der *„Pädagogischen Wende“* fordert einen pädagogischen Primat ein – so

heißt es im Gründungsaufwurf: *„Ausgangspunkt dieses Projekts ist die Diskrepanz zwischen pädagogischen Erkenntnissen, Prämissen und Denkweisen und gegenwärtigen Digitalisierungsstrategien im Raum Schule, die von Bereichen der empirischen Bildungsforschung und wirtschaftsnahen Verbänden unterstützt wird. Damit verbunden ist der Anspruch einer digitalbasierten Transformation des Bildungs- und Erziehungssystems. Dem widersprechend müssen Erziehung und Bildung als pädagogisches Primat, mit den (in den Landesverfassungen hinterlegten) Zielen übereinstimmen und dürfen nicht mit den Vorstellungen einer möglichst frühen (und lebenslang andauernden), kleinteiligen Lernleistungsvermessung zum Zwecke einer bildungsökonomischen Nutzung kindlicher Humanressourcen zusammenfallen“* (<https://futur-iii.de/2023/01/die-paedagogische-wende/>).

Welcher Bildungs- und Erziehungskultur wir folgen wollen, hat Einfluss weit über den Raum der Schule hinaus. Denn eine Kultur der verbindlichen, differenziert argumentierenden, am Subjekt orientierten Kultur des öffentlichen Diskurses, eine informierte Öffentlichkeit und eine berechenbare, rational abwägende Ausgestaltung demokratischer Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse setzen ein hinreichendes Maß an Textverstehen und Lesefähigkeit notwendig voraus. Pädagogisch zu fördern, sind Räume der Muße, welche die Freiheit zum vertieften Nachdenken und zum differenzierten Argumentieren bieten, die Verbindlichkeit statt Flüchtigkeit fördern, die eine Kultur des Auditiven stärken und nicht vorrangig auf Visuelles setzen, die haptische, neuronal nachhaltige Erfahrungen – ein „Be-Greifen“ im wörtlichen Sinne – wie Bindungserlebnisse befördern. Temporäre smartphonefreie Bildungsräume können dieses Ziel unterstützen, aber auch eine neue Wertschätzung für eine Vortragskunst, die Lust weckt, anderen beim Denken zuzuhören – statt an der Oberfläche visueller, mit Stichworten überladener PowerPoint-Folien kleben zu bleiben.

(3.) Auf den Lehrer kommt es an

Bleiben wir noch einmal bei der Rolle des Lehrers: Technische Lösungen sind kein Ersatz für fehlendes pädagogisches Verständnis – und hierfür braucht es ein umfassendes Verständnis von Bildung, nicht allein funktionale, lehr-lern-prozessbezogene Kompetenzen. Die Qualität des Unterrichts hängt entscheidend von der Lehrperson ab, weshalb der Deutsche Ethikrat davor warnt, Lehrpersonen im Zuge von Künstlicher Intelligenz ersetzen zu wollen: *„In der komplexen Situation der schulischen Bildung bedarf es eines personalen Gegenübers, das mithilfe technischer Komponenten zwar immer stärker unterstützt werden kann, dadurch selbst als Verantwortungsträger für die pädagogische Begleitung und Evaluation des Bildungsprozesses aber nicht überflüssig wird“* (Deutscher Ethikrat: Mensch und Maschine – Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz. Stellungnahme, Berlin 2023, S. 247). Technische Möglichkeiten können das personale Handeln im Unterricht allenfalls erweitern, wie dies beispielsweise bei intelligenten Tutorsystemen oder Telepräsenzrobotern, die im Ausnahmefall eine externe Lehrbeteiligung ermöglichen sollen, der Fall ist.

Ein besonderes Moment der didaktischen Inszenierung beim Einsatz von Chatbotsystemen im Unterricht ist die Gestaltung der zeitlichen Abfolge. Die KI-generierten Äußerungen erfolgen in der Regel innerhalb weniger Sekunden nach Eingabe. Die Lehrkraft wird allerdings darauf zu achten haben, dass im Anschluss an die Ausgabe hinreichend Reflexionszeit eingebaut wird, die es ermöglicht, über die generierten Äußerungen, über das Vorgehen wie über die im Hintergrund stehenden Prozesse zu reflektieren. Auch hier gilt der überkommene didaktische Grundsatz, dass jedes Medium seine eigene Dignität besitzt und im Unterricht nur dann eingesetzt werden sollte, wenn auch eine angemessene Auswertung im Lehr-Lern-Prozess erfolgt.

Mit dem Vordringen erweiterter Formen Künstlicher Intelligenz bis hin zu komplexen künstlichen neuronalen Netzen (*Deep Learning*) stellen sich epistemologisch neue Fragen. Sprechen wir von Künstlicher Intelligenz, geht es

nicht um starre Algorithmen, sondern um dynamische, flexibel und selbstbezüglich agierende Verfahren. Inwiefern ist es möglich, diesen Intelligenz zuzusprechen? Oder handelt es sich allein um einen Anthropomorphismus, von Künstlicher Intelligenz zu sprechen? Ist es möglich, in ihrem Fall zumindest rudimentäre Formen von Bedeutung anzunehmen, wenn wir davon ausgehen, dass künstliche neuronale Netze in der Lage sind, Informationen unter bestimmte Kategorien zu subsumieren?

„Alles alte Hüte“, höre ich im Kreis von Schulleiterkollegen. Ich bin mir dann nicht immer sicher, was Sein und was Schein ist. Sind unsere Schüler schon alle so mündig? Gelingt es der Schule wirklich so ausreichend, wie es in Sonntagsreden gern klingt, das notwendige Differenzierungsvermögen im Umgang mit digitalen Medien zu vermitteln? Der Zustand des öffentlichen Diskurses lässt bei mir Zweifel aufkommen.

Intelligenz setzt nicht allein Problemlösungskompetenz voraus, sondern vorausliegend die Fähigkeit, etwas als ein Problem zu erkennen – und erst dann kann von Autonomie gesprochen werden. Künstliche neuronale Netze lösen allein Problemstellungen, die ihnen heteronom – von außen – gestellt werden. Sie müssen auf ein Problem ausgerichtet oder angesetzt werden, etwa durch Eingabe einer Fragestellung, zu der Antworten generiert werden. Voraussetzung bleibt eine Datengrundlage, auf die zugegriffen werden kann. Je differenzierter diese Datengrundlage, desto komplexer wird die Kategorisierungsleistung ausfallen, die erbracht wird. Der Lernprozess künstlicher neuronaler Netze scheint prinzipiell unabschließbar. Er basiert auf dem Prinzip von Versuch und Irrtum und ähnelt menschlichen Lernprozessen insofern, als Feedbackschleifen eine Form der Selbstbezüglichkeit ermöglichen. So lange künstliche neuronale Netze allerdings nicht in der Lage sind, sich selbst Probleme zu stellen, wird ihnen Intelligenz im vollen Sinne nur im Modus des „Als-ob“ zugeschrieben werden können: *„Künstliche neuronale Netze sind demnach hypothetisch intelligent; sie erkennen nur unter den Bedingungen der*

heteronomen Vorgaben von Interessen, Kategorien, Sollwerten und Datengrundlagen bestimmte Dinge“ (Jörg Noller: Philosophie der Digitalität, in: Uta Hauck-Thum, Jörg Noller: Was ist Digitalität. Philosophische und pädagogische Perspektiven, Berlin 2021, S. 39 – 54, hier: 49).

Menschliches Denken ist mit bewusster Erfahrung verbunden, die sich physisch allein nicht erklären lässt. Technisch lassen sich allein äußere Reaktionen auf Erfahrungen imitieren. Erfahrungen oder Informationen emotional kodierte und für das Subjekt bedeutsame Sinngehalte zuzuweisen (der Kern jedes Bildungsprozesses!), kann hingegen physikalisch-technisch nicht reproduziert werden. Verstehende Bedeutung bleibt auf personales Erleben angewiesen. Das damit angesprochene Personsein lässt sich aus der Tatsache unserer Erfahrungen erschließen, aber damit nicht erklären. Künstliche Intelligenz bleibt im Letzten synkretistisch, indem ihre Antworten an Rechenoperationen hängen, die Zentrierung auf eine wertgebundene Rationalität aber fehlt.

Anwendungen, die mit Künstlicher Intelligenz arbeiten, werden Prozesse der Datenerfassung und Datenverarbeitung deutlich verändern.

Ethisch neutral sind die Verfahren, die dabei zum Einsatz kommen, keineswegs. Da es dabei um sich selbst regulierende maschinelle Prozesse der Informationsverarbeitung geht, besteht die Gefahr, dass vorherrschende Trends sich verstärken und perpetuieren, abweichende Positionen aber an den Rand gedrängt werden. Ihre Grenze finden diese Anwendungen dort, wo es um die verstehende Einordnung geht. Informationen in Form von Codes, Signalen oder Zeichen beinhalten noch keine Bedeutung. Diese muss erst hermeneutisch zugewiesen werden. Der Kölner Sozialethiker Elmar Nass weist demgegenüber auf die gefährliche Illusion KI-erzeugter Evidenz hin: *„Überhaupt ist das Evidenzversprechen ein Angriff auf Kreativität, Vielfalt, Freiheit und Demokratie. Verlassen sich Journalisten oder Politiker auf die Lösungen von KI oder KM [= Künstlicher Moral; Anm. d. Verf.] so braucht es am Ende keine Debatten mehr und auch keine Pressefreiheit. Das vernünftige Ringen um Wahrheit wird erstickt: ein*

fundamentaler Angriff auf die Humanökologie“ (Elmar Nass: Ökologie des Menschen. KI und Co. fordern heraus, in: Welt & Kirche. Beilage der Wochenzeitung „Die Tagespost“, 14. Dezember 2023, S. 18 – 20, hier: 19 f.).

Und wir können ergänzen: Wo es keine Debatten mehr gibt, braucht es am Ende auch den Schutz geistiger Integrität und ein Recht auf Bildung nicht mehr. Das Gelernte zu werten, sich dazu zu verhalten, Informationen und Erfahrungen eine subjektiv bestimmende Bedeutung zuzuweisen, bilden den Kern gelingender Bildungsprozesse und sind zentraler Ausdruck des Vollzugs menschlicher Freiheit.

(4.) Pädagogische Berufsethik in Zeiten Künstlicher Intelligenz

Für eine pädagogische Berufsethik angesichts fortschreitender Digitalisierung und Künstlicher Intelligenz ist es nicht allein wichtig, eine *„Ethik des Handelns“* zu entwickeln, also die Ziele und Methoden des professionell-praktischen Tuns verantwortlich auszuweisen. Vielmehr bedarf es auch einer *„Ethik des Denkens und der wissenschaftlichen Theoriebildung“*. Ohne diesen Aspekt besteht die Gefahr der Moralisierung: Die Ansprüche und Instrumente einer „moralischen Profession“ müssen immer wieder der ethischen Kritik ausgesetzt und auf ihre Lebensdienlichkeit hin befragt werden, beispielsweise unter dem Anspruch, die unhintergehbare Würde eines jeden einzelnen Educandus zu achten, dessen Freiheit und Integrität zu wahren sowie ihn vor Diskreditierung und Stigmatisierung zu schützen. Dabei wird es notwendig sein, selbstkritisch auch die Grenzen des eigenen professionellen Handelns im Blick zu behalten. Denn Lehrkräfte, Schulleitungen oder Schulverwaltungen können durch ihr Tun erheblich in den Kernbereich der Persönlichkeit, die Privatsphäre und die Lebensplanung der Lernenden eingreifen.

Über beides wird ebenso unter dem Vorzeichen einer zunehmenden Digitalisierung der Schule zu reflektieren sein. Das heißt zunächst: Wie können die neuen technischen Möglichkeiten in der Schule so eingesetzt werden, dass

sie dem Anspruch, die Schüler zur Selbstbestimmung zu befähigen, gerecht werden und deren selbsttätige Auseinandersetzung mit dem Gelernten unterstützen? Wie können die Educandi dabei unterstützt werden, mit den neuen technischen Möglichkeiten und den veränderten Kommunikationsbedingungen in einer digital gestalteten Welt kompetent und selbstbestimmt umzugehen? Wie müssen die neuen technischen Möglichkeiten kulturell eingebettet werden, damit ihr Einsatz in der Schule deren Bildungs- und Erziehungsauftrag stützt und nicht unterläuft? Welche Rahmenbedingungen braucht es, damit die Freiheit des Lernens und die Rechte der Lernenden wie der Lehrenden, auch im Umgang mit erweiterten digitalen Möglichkeiten, geschützt sind (beispielsweise das Recht auf informationelle Selbstbestimmung, die Datensouveränität oder die Privatsphäre)? Wie kann eine gerechte Teilhabe an den neuen Möglichkeiten sichergestellt werden? Welche Ressourcen (z. B. hinsichtlich Ausstattung oder Fortbildung) benötigen Lehrkräfte für einen pädagogisch verantwortlichen Umgang mit diesen?

Die Anwendung vorgegebener Prinzipien reicht für die geforderte ethische Kritik nicht aus. Weitergehend müssen die Prinzipien hergeleitet und begründet werden, und zwar vor dem Hintergrund der für pädagogisches Handeln maßgeblichen regulativen Ideen, an erster Stelle der Bildungsidee. Eine eigenständige Ethik des Pädagogischen wird über das Menschen- und Gesellschaftsbild, das im professionellen Tun vorausgesetzt wird, und über die zugrunde liegende Handlungstheorie Rechenschaft ablegen müssen – und zwar auf Basis eigenständiger Prinzipien der pädagogischen Teilpraxis des Menschen. Zugleich geht es darum, Alltagsmeinungen, theoretische Hypothesen, bildungspolitische Leitbilder oder nichtpädagogische Einflussnahmen, welche die öffentliche Bildungsdebatte bestimmen, aus Perspektive der eigenen Disziplin kritisch zu prüfen, gegebenenfalls zu korrigieren und darauf aufbauend Handlungsleitlinien für wünschbare Veränderungen zu formulieren. Ein eigener schulpädagogischer Ethikkodex

ermöglicht die kritische Reflexion vorgegebener Erwartungen, hilft aber auch, möglicherweise Distanz zu wahren gegenüber Zeitströmungen, modischen Trends oder Verengungen innerhalb des eigenen Fachdiskurses.

Ein großes Versprechen der neuen Medien ist die Befreiung des Konsumenten, der nicht allein Rezipient, sondern zugleich Produzent sei. In der Folge wird die Darstellung entprofessionalisiert, die Inhalte unterliegen nicht mehr zwingend fachlicher Kontrolle (was zunehmend auch für Lehrmaterialien gilt, die – anders als staatlich zugelassene Schulbücher – schnell aus dem Netz, aus Youtube und Co. gezogen werden können); Inhalte werden beliebig vervielfacht, die Urheberschaft anonymisiert, die Bewertung mittels Likefunktion ersetzt das differenzierte Urteil, der Link eine begründete und hierarchisierte Abfolge von Gedanken und Begründungen. Unterschlagen wird dabei allerdings, dass die Nutzung interaktiver Medien pädagogisch höchst voraussetzungsreich ist.

Die Präsentationen und weitreichenden Möglichkeiten digitaler Medien können nur dann bildend genutzt werden, wenn bereits Kompetenzen erworben wurden, welche Medium und Technik selbst nicht anbieten. Schule kann digitale Medien nicht einfach einsetzen, indem sie auf Seiten der Lernenden die notwendigen Fähigkeiten zu ihrer Nutzung bereits unterstellt. Sie muss im Rahmen ihres medienpädagogischen Auftrags die Educandi zum fachlich kompetenten wie sittlich verantwortlichen Umgang mit ihnen befähigen. Das Gesagte wird mit zunehmender Nutzung Künstlicher Intelligenz noch an Bedeutung gewinnen. Diese selbstbestimmt zu nutzen und sich nicht davon beherrschen zu lassen, wird nur gelingen, wenn auch das Nichtintendierte KI-gesteuerter Prozesse erfasst werden kann und die Voraussetzungen zuvor pädagogisch gelegt worden sind, damit umzugehen. Die Nutzung digitaler Medien und Angebote bleibt auf die Ausbildung analoger Fähigkeiten zentral angewiesen.

Auch im Fall digitaler Medien und Künstlicher Intelligenz gilt der didaktische Vorbehalt, dass sich deren methodischer Einsatz im Unterricht über den Nutzen

und den Mehrwert für die Educandi legitimieren muss. Der selbstbestimmte und kompetente Umgang mit generativer Künstlicher Intelligenz erfordert anspruchsvolle analytische und ethische Fähigkeiten sowie ein hohes kognitives Abstraktionsvermögen. Die UNESCO empfiehlt daher deren Einsatz in der Schule erst ab einer Altersgrenze von dreizehn Jahren (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e. V.: UNESCO: Regierungen müssen generative KI in Schulen schnell regeln, 7. September 2023, <https://www.unesco.de/wissen/ethik/kuenstliche-intelligenz/regierungen-generative-ki-schulen-altersgrenze-13-jahre>).

Die mit der Digitalisierung verbundenen Interessen und Erwartungen müssen sich pädagogisch kontextualisieren lassen, wenn sie in die Schule Eingang finden sollen. Anders gesagt: Gefragt ist nicht ein pädagogisches Programm für Digitalisierung, sondern eine reflektierte *Pädagogik angesichts der Digitalisierung*. Unsere beiden Preisträger sind führend in der Gesellschaft für Bildung und Wissen (GBW) engagiert. Das von der GBW geforderte „*Moratorium der Digitalisierung in KITAs und Schulen*“ (<https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/wissenschaftler-fordern-moratorium-der-digitalisierung-in-kitas-und-schulen.html>) will hierfür den notwendigen Spielraum schaffen und eine ergebnisoffene (eben nicht: technikdeterminierte) Diskussion über die notwendigen ethischen, sozialen, entwicklungspsychologischen, pädagogischen und didaktischen Prämissen ermöglichen, die für einen verantwortlich ausgestalteten, angemessenen Umgang mit digitalen Medien und Künstlicher Intelligenz notwendig sind. Und dies mit einer genuin ethischen Motivation, wie es am Ende des Aufrufes heißt: „*Vorsicht ist in Erziehungs- und Bildungsfragen ethische Pflicht. Kinder und Jugendlichen [sic!] brauchen ein menschliches Gegenüber, ihre Entwicklung und Förderung muss im Mittelpunkt von Bildungspolitik und -praxis stehen.*“

(5.) Bleibender Kern: Der Umgang mit Geltungsansprüchen

Der Einsatz generativer Künstlicher Intelligenz in der Schule ist kein Selbstzweck. Auch in diesem Fall sollte gelten: Sie kann eingesetzt werden, so der pädagogische Fachdidaktiker Elmar Wortmann, *„wenn dies neue motivierende und zugleich fachlich ertragreiche didaktische Handlungsoptionen eröffnet“* (Elmar Wortmann: Chatbots im Pädagogikunterricht – Anregungen und Hinweise, in: Pädagogikunterricht, 43. Jg., 4/2023, S. 10 – 21, hier: 12), wenn mit ihrem Einsatz also ein didaktischer Mehrwert verbunden ist. Keinesfalls sollte der Einsatz generativer Künstlicher Intelligenz dazu genutzt werden, fachliche Anforderungen herunter zu schrauben, Eigenaktivität und damit verbundene notwendige Anstrengungsbereitschaft zu umgehen oder die eigene Urteilsbildung zu substituieren. Mit Hilfe Künstlicher Intelligenz können durchaus in kurzer Zeit umfangreiche Inhalte, Texte und Informationen generiert werden. Es muss aber didaktisch klar bleiben, dass es sich dabei um maschinengenerierte Äußerungen handelt. Diese zu generieren, fördert bestimmte Kompetenzen, die für die Nutzung von KI-Tools wichtig sind, etwa das effektive Prompting. Schriftsprachlicher Ausdruck, Lesefähigkeit, hermeneutische oder ethische Urteilskompetenzen hingegen werden hierdurch nicht erworben. Diese Fähigkeiten können nicht generiert, sie müssen handlungspropädeutisch vermittelt und eingeübt werden.

Chatbottexte dürfen nicht ungeprüft übernommen werden. Mit Hilfe Künstlicher Intelligenz generierte, möglicherweise vereinfachende Angebote dürfen nicht das Lesen von Quellen oder Originaltexten ersetzen. Die eigene Urteilsbildung und das differenzierte Argumentieren dürfen nicht KI-generierten Vorlagen übereignet werden. Schriftliche Ausdrucksfähigkeit muss auch weiterhin durch eigene schriftliche Leistungen eingeübt werden. Lesefähigkeit und sinnerfassendes Textverstehen müssen weiterhin durch die Lektüre von literarischen wie wissenschaftlichen Originaltexten im Druckformat geübt werden. Das Lernen an technische Hilfsmittel abtreten zu wollen, muss eine Illusion bleiben, wäre vergleichbar mit dem Training auf einem Hometrainer, an

den ein Elektromotor angeschlossen ist. Es wäre die Simulation von Lernen, im Letzten ein pädagogischer Selbstbetrug.

Dies hätte auch gesellschaftlich-kulturell weitreichende Folgen: Denn wo auktoriale Urheberschaft nicht mehr zählt, kann am Ende auch nicht mehr von Individualität, Persönlichkeit, Originalität, Kreativität und auch nicht mehr von Widerständigkeit und Kritik des Subjekts gesprochen werden. Der öffentliche Diskurs würde an geistiger Vitalität, intellektueller Tiefe, Differenzierungsfähigkeit und Humanität verlieren.

Auch meine Fachschule ist gegenwärtig damit beschäftigt, eine schulische KI-Umsetzungsstrategie zu verabschieden, die den Anforderungen der KI-Verordnung der Europäischen Union entspricht. Hilfreich ist dabei das Projekt „Aufs Ganze gesehen“ (<https://www.esw-bw.de/themen/aufsganze-2>) des Evangelischen Schulwerks Baden und Württemberg, das davon ausgeht – daher der Name –, dass der pädagogische Umgang mit KI nicht isoliert zu betrachten ist, sondern umfassender die Bildungs-, Lern- und Erziehungskultur einer Schule insgesamt im Blick bleiben muss. Als wir im Rahmen des laufenden Arbeitsprozesses verschiedene Vorlagen aus Hochschulen und Schulen gesichtet haben, fiel uns allerdings auf: Der Umgang mit KI in der Schule wird vielfach vorrangig schul- und prüfungsrechtlich, am Rande noch didaktisch wahrgenommen – nicht aber erzieherisch. Dabei fängt beim Aufdecken von Täuschungs- und Betrugsversuchen auf Schülerseite die erzieherische Arbeit erst richtig an.

Auch hier zeigt sich eine vielfach zu beobachtende Erziehungsvergessenheit in Erziehungswissenschaft und Schulpraxis, die den doppelten schulischen Auftrag zu Bildung und Erziehung einseitig auf das erste Moment reduziert. Nicht umsonst ist die Bezugsdisziplin in der Lehrerbildung „nach PISA“ vielfach auf *Bildungswissenschaft* eingedampft worden. Schulisches Handeln muss sich allerdings nicht allein unterrichtlich-methodisch ausweisen, sondern auch erzieherisch. Die Lernenden sollen zum Gelernten eine subjektiv bestimmte

Haltung einnehmen, dieses werten und dabei unterstützt werden, das Gelernte lebensdienlich und gemeinwohlförderlich einzusetzen. Daher sind Täuschungsversuche auch nicht allein prüfungsrechtlich, sondern erzieherisch aufzuarbeiten.

Bildung meint die Befähigung, fremde Geltungsansprüche eigenständig zu prüfen sowie selbst sachliche wie sittliche Geltungsansprüche zu setzen. Chatbots generieren verständliche Texte, können aber keine Geltungsansprüche sachlicher oder normativer Art begründen. Die mit Hilfe Künstlicher Intelligenz generierten Äußerungen beruhen auf Wahrscheinlichkeiten, sie legen aber nicht – so noch einmal Wortmann – *„die Genese der Fragestellungen, das methodische Vorgehen und die Entwicklung der Schlussfolgerungen“* (Wortmann 2023, S. 15) offen und setzen diese auch nicht der Kritik aus. Ob die generierten Äußerungen einen Wahrheitsanspruch beinhalten und ob in ihrem Fall der unterstellte Anspruch auf Richtigkeit auch fachlich wie normativ tatsächlich gerechtfertigt werden kann, muss im erziehenden Unterricht geprüft werden.

Die Geltungsansprüche generierter Chatbottexte kritisch zu prüfen, ist ein notwendiges didaktisch-methodisches Element des pädagogischen Einsatzes Künstlicher Intelligenz, wenn der Unterricht tatsächlich einen Bildungsanspruch verfolgt und darauf zielt, die Lernenden zur Autonomie zu befähigen. Kleiner geht es nicht. Und dies gilt digital wie analog. Insofern braucht es keine neue Bildung oder Ethik 4.0, sondern Klarheit über das, was Lehrerhandeln im Kern schon immer war und bleiben muss: Denn verweigern sich Lehrkräfte der Aufgabe, die Schüler dazu aufzufordern und anzuleiten, nach Gründen zu verlangen, Geltungsansprüche zu prüfen und ebenso Gründe für eigene Äußerungen im Unterricht zu geben, werden sie ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag nicht gerecht.

(6.) Ich komme zum Schluss:

Es braucht keine neuen Dorfkirchen, gar Kathedralen oder Tempel „digitaler Bildung“. Es braucht auch künftig zunächst und zuallererst pädagogisches Handeln, das sich seiner ureigenen Aufgabe bewusst ist, auch und gerade angesichts neuer digitaler Möglichkeiten – und dies mit einem doppelten Bezug: Bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz ist diese nicht allein Unterrichtsmethode, sondern zugleich Anlass und Inhalt der bildenden Auseinandersetzung. Lehrerhandeln lässt sich nicht allein von seinen kurativen, disziplinarischen und vor allem didaktisch-methodischen Aufgaben her bestimmen. Es ist nicht nicht zuletzt personal bestimmt. Pädagogisches Handeln wird personal gestaltet und erfahren. Bildung bestimmt sich vom sich bildenden Subjekt her, nicht von technischen Anforderungen. Es geht um die Befähigung zum selbstbestimmten und verantwortlichen Umgang mit den erweiterten digitalen Möglichkeiten.

Das heißt: Pädagogisches Handeln ist normativ, darf aber nicht normierend sein. Und: Pädagogisches Handeln ist politisch relevant, selbst aber nicht politisch. Dies zeigt das Wirken unserer beiden Preisträger sehr deutlich: Beide sind nicht allein erziehungswissenschaftlich aktiv, sondern zugleich bildungspolitisch, publizistisch und verbandspolitisch – aber stets mit dem klaren Fokus auf das, was Bildung und Erziehung genuin ausmacht. Im Mittelpunkt pädagogischen Handelns stehen Selbstbestimmung und Subjektwerdung des Heranwachsenden – nicht politische Zwecke, gesellschaftliche Ansprüche, technische Funktionalität oder eine ökonomische Verwertungslogik.

Lassen Sie mich mit dem Medienwissenschaftler Norbert Bolz schließen – seine Worte sind sehr treffend für unsere beiden Preisträger, die als Wissenschaftler beispielgebend für einen Habitus bürgerlicher Widerständigkeit im besten Sinne stehen: *„Denn zu nichts braucht man heute mehr Mut als zur Wahrnehmung des Positiven. Und damit erweist sich der Bürger auch als der letzte Träger der Aufklärung, der das ‚sapere aude‘ in eine Lebenspraxis der Freiheit umsetzt. Kants*

Mut zum Selberdenken konkretisiert sich heute als Mut zur Bürgerlichkeit. So hat Odo Marquard den Begriff Zivilcourage übersetzt. Es gibt noch Ritterlichkeit, auch wenn es keine Ritter mehr gibt. Und es gibt noch Bürgerlichkeit, auch wenn es keine bürgerliche Gesellschaft mehr geben sollte“ (Norbert Bolz: Die ungeliebte Freiheit. Ein Lagebericht, München 2010, S. 136).

Und so ließe sich anfügen: Es wird noch Bildung geben, so lange es Bildungsdenker wie unsere beiden Preisträger geben wird.

Pädagogisches Handeln bleibt bezogen auf politische, gesellschaftliche, technische und wirtschaftliche Zwecke. Die bestimmende Perspektive wird in der Schule aber eine genuin pädagogische bleiben müssen: ausgerichtet an einer durch Bildung substanziell bestimmten Lebensform, die allerdings nicht isoliert, sondern im Gesamtrahmen der modernen Sozialordnung zu betrachten ist. Pädagogische Reflexion sollte Anwältin einer Humanität sein, die sich im Prozess notwendiger Differenzierung und entlastender Arbeitsteilung gegen mögliche funktionale Einseitigkeiten und Reduktionen zur Wehr setzt. Wie ein solcher Anspruch konkret werden kann, zeigt sich im pädagogisch-wissenschaftlichen Werk unserer beiden Preisträger.

Und hierfür wünsche ich beiden von Herzen: *Ad multos annos!* Herzliche Glück- und Segenswünsche zur verdienten Auszeichnung.

Axel Bernd Kunze (Dozent, PD, Dr. theol., Dipl.-Päd., Zweite Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe II/), Sozial- und Bildungsethiker, Privatdozent für Erziehungswissenschaft an der Universität Bonn, beruflich tätig als Schulleiter.

¹ Der Beitrag wurde als Festrede bei der Verleihung des Deutschen Schulbuchpreises 2025 an Matthias Burchardt (Universität zu Köln) und Ralf Lankau (Hochschule Offenburg) auf Einladung des Vereins Lernen für die Deutsche und Europäische Zukunft e. V. am 20. Juni 2021 in Wiesbaden gehalten.

² Die Internetzitate wurden alle am 29. Juni 2025 überprüft.