

Mariusz Chrostowski

Förderung kritischen Denkens durch den Einsatz von ChatGPT im Religionsunterricht

Sinn oder Unsinn?

Der Autor

Dr. Dr. Mariusz Chrostowski, Lehrstuhl für Didaktik der Religionslehre, für Katechetik und Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der katholischen Universität in Eichstätt-Ingolstadt.

Dr. Dr. Mariusz Chrostowski
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Theologische Fakultät
Lehrstuhl für Didaktik der Religionslehre, Katechetik und Religionspädagogik
Ostenstraße 26
D-85072 Eichstätt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5817-2687>
e-mail: mariusz.chrostowski@ku.de



Förderung kritischen Denkens durch den Einsatz von ChatGPT im Religionsunterricht

Sinn oder Unsinn?

Abstract

In einer Zeit, in der Künstliche Intelligenz (KI) unseren Alltag revolutioniert, gewinnt die Frage nach dem Einsatz von Werkzeugen wie ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer) im Religionsunterricht eine besondere Brisanz. Durch das dynamische Verhältnis von Echtzeit-Input und -Output haben große Sprachmodelle (Large Language Models, LLMs) nicht nur das Potenzial, die Attraktivität und Effizienz religiöser Lehr- und Lernsettings zu erhöhen, sondern können – wenn sie ethisch und verantwortungsvoll eingesetzt werden – auch dazu beitragen, in diesen kreativ und nachhaltig das Konzept des kritischen Denkens zu integrieren. Vor diesem Hintergrund zielt der vorliegende Beitrag auf eine theoretische Analyse der Grenzen und Möglichkeiten der Anwendung von ChatGPT zur Förderung kritischen Denkens im Religionsunterricht. Dies wird in drei aufeinander aufbauenden Schritten geschehen: In einem ersten Schritt wird – auf der Metaebene – das religionsdidaktische Verständnis von ChatGPT als Tool, Gegenstand und Herausforderung religiöser Bildung skizziert. Daran schließen sich – in einem zweiten Schritt – konzeptionelle Überlegungen zur religionspädagogischen Rahmung kritischen Denkens angesichts der Umbrüche der Digitalisierung an. Schließlich werden in einem letzten Schritt vier Thesen formuliert, welche die Herausforderungen und Potenziale des Einsatzes von ChatGPT zur Förderung kritischen Denkens im Religionsunterricht aufzeigen.

Schlagworte

Kritisches Denken – ChatGPT – Künstliche Intelligenz – Religionsunterricht

Promoting critical thinking through the use of ChatGPT in religious education

Sense or nonsense?

Abstract

At a time when artificial intelligence (AI) is revolutionising our everyday lives, the question of the use of tools such as ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer) in religious education is becoming particularly explosive. Due to the dynamic relationship between real-time input and output, Large Language Models (LLMs) not only have the potential to increase the attractiveness and efficiency of religious teaching and learning settings but - if used ethically and responsibly - can also help creatively and sustainably integrate the concept of critical thinking into these settings. Against this background, this article aims to provide a theoretical analysis of the limits and possibilities of using ChatGPT to promote critical thinking in religious education. This will be done in three successive steps: In the first step - on a meta-level - the religious-didactic understanding of ChatGPT as a tool, object and challenge of religious education is outlined. In a second step, this is followed by conceptual considerations on the religious pedagogical framing of critical thinking in the face of the upheavals of digitalisation. In a final step, four theses highlight the challenges and potentials of using ChatGPT to promote critical thinking in religious education.

Keywords

critical thinking – ChatGPT – Artificial Intelligence – religious education

Einleitung

„Ein Einblick in den Religionsunterricht des neunten Schuljahrgangs: Auf die Frage, ob die Schüler schon einmal mit ChatGPT oder einem anderen ähnlichen Sprachmodell gearbeitet haben, schossen alle Arme nach oben. Der Bot ist hier schon lange nichts Unbekanntes mehr.“¹ Was in dieser kurzen Pressemitteilung situativ beschrieben wird, bestimmt bereits heute die schulische Realität. Künstliche Intelligenz (KI) – insbesondere mit der Bereitstellung von ChatGPT im Jahr 2022,² das zu jeder Tages- und Nachtzeit sofortige Antworten auf fast alle Fragen geben kann – hat eine „kleine Revolution“³ in unserem Alltag, in der Bildung selbst und damit auch im Religionsunterricht ausgelöst. Wie viele große und kleine Revolutionen ist auch diese mit gemischten Gefühlen verbunden. Auf der einen Seite existiert die Besorgnis, dass die modernen technologischen Entwicklungen einige Schülerinnen und Schüler, die z. B. ihre Hausaufgaben nicht selbstständig erledigen, „bald dümmer“⁴ machen könnten, um es etwas skeptisch und provokativ zu formulieren, was sich negativ auf die weitere Entwicklung unserer Gesellschaft im digitalen Zeitalter auswirken kann. Zum anderen werden jene moderne Technologien zum Ausgangspunkt für zukunftsweisende Entwicklungen, die z. B. den Einsatz von generativer KI in (religiöse) Lehr- und Lernprozesse beinhalten, um Lernende beim verantwortungsvollen und kreativen Umgang mit ihnen zu unterstützen.⁵ Es scheint mir lohnenswert, an dieser Stelle einen Schritt weiter zu gehen und die Frage zu stellen, ob generative KI – und damit explizit der ChatGPT – im Religionsunterricht (= religiöse Bildung) eingesetzt und die Entwicklung kritischen Denkens im gesamten Spektrum der kognitiven und habituellen Entwicklung junger Menschen fördern kann.⁶ Macht das aus religionsdidaktischer Sicht überhaupt Sinn oder ist es eher Unsinn? Eine Antwort auf diese

1 KARNIB, Shada: ChatGPT: Potenzial oder Risiko? Schulleiter äußert sich, in: <https://lokaldirekt.de/news/chatgpt-potenzial-oder-risiko-schulleiter-aeussert-sich> [abgerufen am 27.01.2024].

2 Das Konzept der Chatbots selbst ist nicht neu und geht auf die 1950er-Jahre zurück. Es wurde von A. Turing erfunden, der den Grundstein für die Entwicklung von Computerprogrammen legte, die Mensch-Maschine-Interaktionen ermöglichen, beispielsweise auf der Grundlage von Textnachrichten oder Audiomethoden im Rahmen des Kundendienstes, z. B. durch automatische Antworten auf gestellte Fragen; vgl. TAECHARUNGROJ, Viriya: „What Can ChatGPT Do?“ Analyzing Early Reactions to the Innovative AI Chatbot on Twitter, in: *Big Data and Cognitive Computing* 7 / H. 1 (2023) 1–10, 1. Es ist auch darauf hinzuweisen, dass neben ChatGPT die Website *theresanaiforthat.com* [abgerufen am 27.01.2024] derzeit 10225 KI-Programme für 2548 verschiedene Aufgaben auflistet.

3 TARASIUK, Gabriel: Chat GPT w edukacji. Jak sztuczna inteligencja wspomaga procesy uczenia się i nauczania?, in: WYRĘBEK, Henryk et al. (Hg.): *XX Konferencja Studenckich i Doktoranckich Kół Naukowych. Nauka i sztuka młodych wobec zagrożeń współczesnego świata*, Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach 2023, 69.

4 HANNEMANN, Patrick: Macht ChatGPT Schüler bald dümmer? So verändert die KI den Unterricht, in: https://www.chip.de/news/Macht-ChatGPT-Schueler-bald-duemmer-So-veraendert-die-KI-den-Unterricht_184688213.html [abgerufen am 27.01.2024].

5 Vgl. u. a.: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, Umgang mit textgenerierenden KI-Systemen. Ein Handlungsleitfaden, in: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/handlungsleitfaden_ki_msb_nrw_230223.pdf [abgerufen am 27.01.2024].

6 Vgl. u. a.: RUSANDI, Arli M. et al.: No worries with ChatGPT. Building bridges between artificial intelligence and education with critical thinking soft skills, in: *Journal of Public Health* 45 / H. 3 (2023) e602–e603.

grundlegende Frage zu finden und sich diesem neuen Paradigma im Kontext religiöser Bildung zu nähern, ist das Ziel dieses Artikels.

1. ChatGPT im Religionsunterricht: Tool, Gegenstand und Herausforderung

Die Auseinandersetzung mit ChatGPT als Tool, Gegenstand und Herausforderung des Religionsunterrichts ist keine triviale Angelegenheit, da sie – direkt und indirekt – komplexe Sachverhalte (z. B. religiöse Bildung und Digitalisierung⁷) betrifft und von zahlreichen Einflussfaktoren (z. B. persönlichen Einstellungen⁸) abhängt. Um sich dieser Problematik hier jedoch anzunähern und eine religionsdidaktische Erschließung vornehmen zu können, muss zunächst – wenn auch nur cursorisch – geklärt werden, was ChatGPT überhaupt ist und was ihn charakterisiert.

Der von OpenAI⁹ entwickelte ChatGPT (*Generative Pre-trained Transformer*) ist ein „leistungsfähiger Chatbot auf Basis eines so genannten Large Language Models“¹⁰ (LLMs), der verschiedene Texte – mit Hilfe von Deep-Learning-Algorithmen¹¹ – nicht nur analysieren, sondern auch generieren und folglich mit dem Benutzer bzw. der Benutzerin kommunizieren kann.¹² Dieses Tool ist bis zu einer bestimmten Aktualisierung (Modell GPT-3.5) frei zugänglich¹³ und kann von Personen ab 16 Jahren nach Einrichtung eines Accounts gemäß den Datenschutzbestimmungen von OpenAI genutzt werden.¹⁴ Die tatsächliche Qualität der vom Chatbot generierten Antworten hängt direkt von der Qualität der Daten ab, mit denen das System trainiert wurde. Dabei ist zu bedenken, dass der Chatbot anfällig für Manipulationen ist und davon überzeugt werden kann, dass korrekte

7 Vgl. u. a.: GRONOVER, Matthias / OBERMANN, Andreas / SCHNABEL-HENKE, Hanne (Hg.): Religiöse Bildung in einer digitalisierten Welt. Beiträge zur Theorie und Praxis des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen, Münster: Waxmann 2021; TOMBERG, Markus / VERBURG, Winfried (Hg.): RU 4.0. Religiöse Bildung und Digitalisierung, Fulda: Theologische Fakultät Fulda 2020.

8 Vgl. u. a.: IQBAL, Nayab / HASSAAN, Ahmed / KAUKAB, Abid Azhar: Exploring teachers' attitudes towards using chatgpt, in: Global Journal for Management and Administrative Sciences 3 / H. 4 (2022) 97–111.

9 OpenAI ist ein Forschungslabor für KI mit Sitz in den USA, das 2015 u. a. von Elon Musk, Sam Altman, Greg Brockman und Ilya Sutskever gegründet wurde; vgl. OPENAI: Blog: Introducing OpenAI, in: <https://openai.com/blog/introducing-openai> [abgerufen am 25.01.2024].

10 GIMPEL, Henner et al.: Von Null auf ChatGPT: Eine Schritt-für-Schritt-Anleitung, um sich mit der künstlichen Intelligenz vertraut zu machen, in: https://digital.uni-hohenheim.de/fileadmin/einrichtungen/digital/Von_Null_auf_ChatGPT_-_Anleitung.pdf [abgerufen am 28.01.2024], 4.

11 Vgl. CHROSTOWSKI, Mariusz: Anwendung von Künstlicher Intelligenz im Religionsunterricht: Möglichkeiten, Grenzen und Brennpunkte, in: Religionspädagogische Beiträge 46 / H. 1 (2023) 79–95, 83.

12 Vgl. HEINEMANN, Kerstin: „Die sind nicht ganz so schnell, die ganzen Algorithmen.“ Umgang von Jugendlichen mit Künstlicher Intelligenz und Herausforderungen für pädagogische Settings, in: RUheute 1 / H. 2 (2023) 17–23, 18.

13 Am 13.5.2023 wurde GPT-4o gestartet, eine kostenpflichtige Version, die Audio-, Bild- und Textinformationen in Echtzeit verarbeiten kann; vgl. OPENAI: Hello GPT-4o, in: <https://openai.com/index/hello-gpt-4o/> [abgerufen am 17.06.2024].

14 Vgl. GROBELNA, Barbara: Sztuczna inteligencja w nauczaniu języka obcego. ChatGPT jako narzędzie wspomagające oraz inteligentna pomoc w edukacji językowej, in: Języki Obce w Szkole 2 (2023) 87–93, 88.

Antworten falsch sind.¹⁵ Ist die Datenqualität jedoch fragwürdig, kann nicht nur die Integrität der Daten selbst gefährdet sein, sondern es können auch fehlerhafte oder verzerrte Informationen generiert und weitergegeben werden, die gegen Plagiats- und Urheberrechte verstoßen oder beispielsweise Vorurteile reproduzieren. Zudem greift ChatGPT in der kostenlosen Version nicht in Echtzeit auf aktuelle Informationen zurück, die z. B. im Internet verfügbar sind, um die Richtigkeit der Angaben zu überprüfen.¹⁶ Auch die äußerst umstrittenen Fragen der Datensicherheit und des Datenschutzes stellen ein erhebliches Problem dar.¹⁷

Um nun explizit auf den Einsatz von ChatGPT im Religionsunterricht einzugehen, soll zunächst kurz an die Zielsetzung des Religionsunterrichts erinnert werden, die auch als Bezugsrahmen für einen gelingenden Einsatz von LLMs in religiösen Lehr- und Lernsettings zu verstehen ist. Aus der Sicht der deutschen Bischöfe wird sie wie folgt beschrieben: Der Religionsunterricht „erschließt den Glauben und die Glaubenspraxis einer Kirche oder Religionsgemeinschaft in der Binnen- oder Teilnehmerperspektive. In der unterrichtlichen Beschäftigung mit dem Wahrheitsanspruch einer bestimmten religiösen Tradition werden die Schülerinnen und Schüler herausgefordert, eine eigene, reflektierte Position zu religiösen und moralischen Fragen einzunehmen und anderen gegenüber argumentativ zu vertreten. Sie erwerben ein Verständnis für religiöse Wahrheitsansprüche und für die Bedeutung einer starken Form von Toleranz, die religiös-weltanschauliche Differenzen ernst nimmt.“¹⁸

Vor diesem Hintergrund ist zunächst zu konstatieren, dass ChatGPT primär als virtueller Assistent anzusehen ist, der den Lernenden helfen kann, schnell und unabhängig von Ort und Zeit Antworten auf Fragen zur eigenen Religion und zu anderen Religionen zu finden. Das Tool kann zweifellos die Produktivität und Zeiteffizienz bei der Suche nach religionsbezogenen Informationen, ihrer Klassifizierung und inhaltlichen Klärung erhöhen, die Aneignung der religiösen Inhalte unterstützen, die Sprachfähigkeit der Lernenden in theologischen Termini verbessern und z. B. Impulse für die Zusammenarbeit in der Klasse formulieren und

15 Vgl. VAN DEN BERG, Geesje / DU PLESSIS, Elize: ChatGPT and Generative AI. Possibilities for Its Contribution to Lesson Planning, Critical Thinking and Openness in Teacher Education, in: *Education Sciences* 13 / H. 10 (2023) 1–12, 3.

16 Vgl. EBD.

17 Vgl. KASNECI, Enkelejda et al. (Hg.): ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education, in: *Learning and individual differences* 103 (2023) 1–9, 8.

18 DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE: Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2016, 7.

zum inhaltlichen Austausch anregen.¹⁹ Zu einer erfahrungsbezogenen Auseinandersetzung mit Glaubenspraxis, wie sie etwa in performativen Konzeptionen religiöser Bildung intendiert ist, kann der Chatbot hingegen kaum beitragen.²⁰ Ebenso wenig kann er die für den Religionsunterricht unverzichtbare vielschichtige zwischenmenschliche Kommunikation ersetzen, noch darf sein Einsatz dazu führen, dass der Zugang zu (inter-)religiösen Wissensbeständen ausschließlich auf Online-Ressourcen verlagert wird.²¹ Dabei stehen zwei Aspekte im Vordergrund. Erstens sollen die Schülerinnen und Schüler ihre religiöse Urteils-, Positions- und Entscheidungsfähigkeit²² im Dialog mit Religionslehrerinnen und -lehrern und Gleichaltrigen (z. B. hinsichtlich religiöser Orientierung, Mündigkeit und Entscheidungsfähigkeit) entwickeln. Zweitens sollen sie auch mit anderen analogen religiösen Wissensressourcen (z. B. literarischen Werken wie der Bibel, Enzyklopädien, Artikeln sowie nicht-literarischen Werken wie Kultur- und Kunstwerken) vertraut gemacht werden, was sich wiederum positiv auf die ganzheitliche religiöse Bildungserfahrung der Lernenden auswirken und sie auf eine kompetente Teilnahme am kulturellen Leben der Gesellschaft vorbereiten soll.²³ Darüber hinaus werden die Zweifel bezüglich der Anwendung von generativer KI im Religionsunterricht durch Aspekte wie die Korrektheit der von GPT produzierten Informationen im Bereich des (inter-)religiösen Wissens verstärkt. Hinzu kommt, dass der Chatbot nicht zwischen Wahrheitsgehalt und religiöser Autorität der bereitgestellten Inhalte unterscheiden kann und – als technisches Werkzeug – über kein eigenes Urteilsvermögen oder Wissen verfügt, das u. a. dazu beitragen könnte, die Verbreitung von Vorurteilen zu verhindern.²⁴ In der Konsequenz bedeutet dies, dass sowohl Lernende als auch Lehrende bereits im Vorfeld kritisch denken müssen, um maschinell produzierte Beiträge zu überprüfen. Vor allem das Erkennen von subtilen Missverständnissen stellt eine enorme Herausforderung für die Religionslehrerinnen und Religionslehrer und erst recht für die

19 Vgl. MUTTAQIN, Ziyadul: Implementation of Islamic Education Learning with Artificial Intelligence (CHATGPT), in: The International Conference on Islamic Studies 6 (2023) 1–9, 5–6; LÜDTKE, Antonia / MEIER, Gernot: ChatGPT als „digitale Arche des Wissens“? Theologische Begegnungsmomente mit einem antizipierenden Helferlein, in: Praktische Theologie 58 / H. 4 (2023) 251–257, 253–254.

20 Vgl. CHROSTOWSKI, Mariusz: Anwendung von Künstlicher Intelligenz im Religionsunterricht. Möglichkeiten, Grenzen und Brennpunkte, in: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 46 / H. 1 (2023) 79–95, 85.

21 Vgl. EBD.

22 ALTMAYER, Stefan: Religionsunterricht, katholisch, in: https://cms.ibep-prod.com/app/uploads/sites/18/2023/08/Religionsunterricht_katholisch_2020-04-26_09_25.pdf [abgerufen am 14.06.2024], 6; KROPAČ, Ulrich: Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule, Stuttgart: Kohlhammer 2019, 232.

23 Vgl. KROPAČ, Ulrich: Religiöse Bildung, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich: Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 20.

24 Vgl. MUTTAQIN 2023 [Anm. 19], 6–7.

Schülerinnen und Schüler dar.²⁵ Gerade diese problematische Seite von LLMs gilt es auch als Ausgangspunkt zu nehmen, z. B. für die Anerkennung der thematischen Relevanz generativer KI und die damit verbundene kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dieser als Bildungsgegenstand im Religionsunterricht.²⁶

In diesem Zusammenhang kristallisiert sich die Notwendigkeit heraus, beim Einsatz von ChatGPT im Religionsunterricht nicht nur den Wert der zwischenmenschlichen Interaktion und die inhaltliche Angemessenheit der vermittelten Informationen für religiöse Bildungsprozesse zu unterstreichen, sondern auch die Priorität der Befähigung der Lernenden zum kritischen Denken.²⁷ Insbesondere der letzte Aspekt, nämlich das Konzept des kritischen Denkens, das für den Religionsunterricht im Zeitalter der fortschreitenden KI-Entwicklung äußerst relevant ist, bedarf einer eingehenden Analyse, die im folgenden Abschnitt vorgenommen wird.

2. Kritisches Denken angesichts der Umbrüche der Digitalisierung: religionspädagogische Rahmung

Kritisches Denken ist kein neues Konzept. Seine Ursprünge lassen sich bis zu Sokrates (469–399 v. Chr.), dem Philosophen der griechischen Antike, zurückverfolgen, der es als Lernmethode verstand. In der modernen Tradition des kritischen Denkens gilt John Dewey (1859–1952), ein amerikanischer Pädagoge und führender Vertreter des amerikanischen Progressivismus, als dessen Protagonist.²⁸ Gegenwärtig fließen psychologische, philosophische und (medien-)pädagogische Strömungen in die Diskussion um das Konzept ein, wobei sich der Diskurs hauptsächlich auf den englischsprachigen Raum konzentriert.²⁹ In den letzten Jahren hat dieses Thema, wie O. Kruse betont, auch in der interdisziplinären deutschsprachigen Literatur an Aufmerksamkeit gewonnen,³⁰ wozu „die Umbrüche der Digitalisierung, die derzeit alle ans Papierzeitalter gebundenen Denk- und

25 Vgl. KIRCHENAMT DER EKD (Hg.), (2022), Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt: Ein Orientierungsrahmen, in: https://www.studienbegleitung-elkb.de/fileadmin/Dokumente/Theologie_Lehramt/EKD-Texte-140.Ev_RU-digitaleWelt-1.pdf [abgerufen am 31.01.2024], 63–64.

26 Vgl. HEGER, Johannes: Heilige Lade oder Golem? Hochschul- und (religions-)didaktische Reflexionen zum Umgang mit ChatGPT, in: RUheute H. 1. / H. 2 (2023) 29–34, 33.

27 Vgl. MUTTAQIN 2023 [Anm. 19], 7.

28 Vgl. JAWONIYI, Oduntan: Religious Education, Critical Thinking, RationalAutonomy, and the Child's Right to an Open Future, in: Religion & Education 42 / H. 1 (2015) 34–53, 36.

29 Vgl. u. a.: CLARKE, David J. / HOLT, Janet: Philosophy: a key to open the door to critical thinking, in: Nurse education today 21 / H. 1 (2001) 71–78; McPECK, John E.: Critical thinking and education, New York: Routledge 2016; STERNBERG, Robert J. / HALPERN, Diane F. (Hg.): Critical thinking in psychology, Cambridge: Cambridge University Press 2020.

30 Vgl. u. a.: PFISTER, Jonas: Kritisches Denken, Stuttgart: Reclam 2020; JAHN, Dirk / CURSIO, Michael: Kritisches Denken. Eine Einführung in die Didaktik der Denkschulung, Wiesbaden: VS Springer 2022; FLAIZ, Bettina / EBINGER, Margrit: Kritisches Denken durch digitale Technik fördern, in: Pflegezeitschrift 76 / H. 7 (2023) 32–36.

Darstellungsformen aus den Angeln heben³¹, wesentlich beitragen. Dennoch ist die deutschsprachige religionspädagogische Reflexion in diesem Bereich – im Gegensatz zur englischsprachigen – nach wie vor als defizitär zu bezeichnen.³²

Generell lässt sich feststellen, dass das gegenwärtige Verständnis von kritischem Denken aus dem 4K-Modell (= Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken) abgeleitet werden kann,³³ das einen integralen Bestandteil der bildungspolitischen Grundlinien „Vier Dimensionen der Bildung im 21. Jahrhundert“³⁴ darstellt. Die 4K sind als Kompetenzen zu verstehen, die die Grundlage für selbstgesteuertes Lernen im digitalen Kontext bilden.³⁵ Religions- und medienpädagogisch reflektiert wurde das Konzept u. a. von V. Pirker im Rahmen des „Relilab“,³⁶ in dem sie 4K im Hinblick auf den Einsatz digitaler Technologien in religiösen Lehr- und Lernsettings als „griffig und adaptierbar“³⁷ einschätzt. Der Religionsunterricht ist gemeinsam mit anderen Schulfächern auch für die fächerübergreifenden Aufgaben der Medien- und Digitalkompetenz zuständig,³⁸ die sein Proprium aber keineswegs erschöpfen. In diesem Sinne muss die religiöse Bildung über die reine Kompetenzebene hinausgehen und sich u. a. auf die Charakterbildung der Schülerinnen und Schüler konzentrieren, insbesondere auf die Entwicklung von Führungsqualitäten, Resilienz, Achtsamkeit, Mut, Ethik und Neugier.³⁹

Kritisches Denken kann in diesem Kontext als ein Zwei-Komponenten-Konzept definiert werden.⁴⁰ Einerseits besteht es aus einer Reihe von Kompetenzen, zu denen die Fähigkeit zur kritischen Reflexion, zur Begriffsbildung, zur Aus- und

-
- 31 KRUSE, Otto: Vom Denken zum kritischen Denken: Übergänge, Konzepte, Didaktik, in: MIEG, Harald A. / HAVEMANN, Frank (Hg.): Kritisches Denken – Critical Thinking. Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2021, Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin 2022, 54.
- 32 Eine kurze Durchsicht der verfügbaren Publikationen in der bekannten Suchmaschine Google Scholar genügt, um festzustellen, dass bei der Kombination des Begriffs ‚kritisches Denken‘ mit den Wörtern ‚Religionsunterricht‘ oder ‚religiöse Bildung‘ keine relevanten Arbeiten gefunden werden [abgerufen am 01.02.2024].
- 33 Vgl. HELLER, Horst: Religionsunterricht in einer digitalen Welt. Vier unbestreitbare Einsichten, fünf neue Erkenntnisse, sechs Fragen an die Digital-Enthusiasten, sieben Herausforderungen. Ein Gesprächsbeitrag, in: <https://horstheller.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/01/digitalisierung-2.pdf> [abgerufen am 27.01.2024], 7.
- 34 Vgl. FADEL, Charles / BIALIK, Maya / TRILLING, Bernie: Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen, Hamburg: Verlag ZLL21 e.V. 2017.
- 35 Vgl. ROLFF, Hans-Günter: Zukunft der Bildung – Wie kann man auf eine Zukunft vorbereiten, die man nicht kennt?, in: ROTERS, Wolfgang / GRÄF, Horst / WOLLMANN, Hellmut (Hg.): Zukunft denken und verantworten. Herausforderungen für Politik, Wissenschaft und Gesellschaft im 21. Jahrhundert, Wiesbaden: Springer 2020, 277–278.
- 36 Vgl. PIRKER, Viera: Die 4K neu F.R.A.M.E.N. – Religiöse Bildung im 21. Jahrhundert, in: <https://relilab.org/die-4k-neu-rahmen/#4K> [abgerufen am 12.06.2024].
- 37 EBD.
- 38 BORKER, Benedikt: Lehr- und Lernprozessgestaltung mit digitalen Medien in sozialpädagogischen Bildungsgängen. Leitlinien und methodische Ideen, in: https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26499/pdf/Borker_2023_Lehr_und_Lernprozessgestaltung.pdf [abgerufen am 15.06.2024], 2.
- 39 Vgl. PIRKER [Anm. 36].
- 40 Vgl. GO, Johnny: Critical thinking and Catholic religious education. An empirical research report from the Philippines, in: *International Studies in Catholic Education* 10 / H. 2 (2018) 184–202, 188.

Bewertung sowie Begründung von Aussagen und Handlungen gehören, die u. a. die Fähigkeit, Fragen zu stellen, Quellen zu zitieren, verschiedene Belege zu analysieren, um Prozesse zu erklären, und die Beherrschung der induktiven und deduktiven Denkweise erfordern.⁴¹ Andererseits geht es um die Disposition, kritisches Denken in die Praxis umzusetzen, d. h., die eigenen Entscheidungen und Handlungen auf dessen Grundlage zu treffen und umzusetzen.⁴² Hier lässt sich – im Hinblick auf die oben erwähnte Zielsetzung des Religionsunterrichts – die These formulieren, dass kritisches Denken ‚organisch‘ zum Wesen religiöser Bildung gehört. Kritisches Denken sollte daher nicht nur, sondern muss integraler Bestandteil religiöser Lehr- und Lernprozesse in den Umbrüchen der Digitalisierung sein, und seine Bedeutung wird besonders im Hinblick auf die folgenden religionsdidaktischen Aspekte deutlich:⁴³

- *Fundierte Analyse und Interpretation religiöser Texte:* Kritisches Denken kann bei der Analyse biblischer Perikopen, theologischer oder philosophischer Texte eine breite Anwendung finden. Wer die Fähigkeit zum kritischen Denken entwickelt hat, ist besser in der Lage, den kulturgeschichtlichen Hintergrund literarischer Werke zu erfassen, Textstrukturen zu identifizieren, mit Intertextualität umzugehen, was zu einem tieferen Verständnis, einer besseren analytischen Durchdringung, einer präziseren inhaltlichen Interpretation und Reflexion sowie zur Entdeckung ihrer Bedeutung für die Gegenwart (Gestaltwerdung) führen kann.⁴⁴
- *Kritische Beurteilung ethischer und moralischer Fragen:* Kritisches Denken hilft jungen Menschen, ethische und moralische Fragen im Zusammenhang mit kirchlicher Lehre und religiöser Praxis zu reflektieren und kritisch zu beurteilen. Dabei geht es nicht nur um Problemanalysen oder die Diskussion verschiedener Theorien zu moralisch-ethischen Dilemmata der Gegenwart, sondern auch um die Frage, wie, unter welchen Umständen und ob überhaupt religiöse moralisch-ethische Prinzipien im eigenen Leben umgesetzt werden können.⁴⁵

41 Vgl. EBD; vgl. auch: FADEL / BIALIK / TRILLING 2017 [Anm. 34], 136–138.

42 Vgl. EBD.

43 Vgl. OPENAI: Chat-Protokoll: Welche Schnittstellen gibt es zwischen kritischem Denken und Religionsunterricht?, in: <https://chat.openai.com/share/9c3a961b-78de-4946-a407-27df081d086c> [abgerufen am 30.01.2024]; vgl. auch: HOMAYOONFARDA, Anita / SAJJADIB, Seyyed M.: A study on common factors between critical thinking and religious education, in: *Management Science Letters* 2 (2012) 2202–2203; ILECHUKWU, Leonard Ch.: Introducing Critical Thinking in Religious Education Classroom, in: *Journal of Education and Practice* 5 / H. 9 (2014) 14–17.

44 Vgl. EBD.

45 Vgl. EBD.

- *Kritische Reflexion über den emotional-rationalen Zugang zu religiösen Überzeugungen:* Auch wenn der Zugang zur Religion bei jungen Menschen eher emotional als rational ist,⁴⁶ darf nicht vergessen werden, dass „Rationalität und Emotionalität in Bildungsprozessen nicht gegeneinander ausgespielt werden dürfen.“⁴⁷ Kritisches Denken ermutigt die Schülerinnen und Schüler, ihre eigenen Emotionen und die anderer in Bezug auf religiöse (und natürlich auch weltanschauliche) Überzeugungen zu hinterfragen und zu versuchen, kohärente Argumentationsschemata dafür zu formulieren (sowohl im positiven als auch im negativen Sinn).⁴⁸
- *Vertieftes Verständnis verschiedener religiöser Perspektiven oder ihrer Verneinung:* Kritisches Denken hilft den Lernenden, die Vielfalt religiöser Perspektiven in der Welt oder die Positionen von Nichtgläubigen zu verstehen und zu schätzen. Es fördert u. a. den offenen Dialog zwischen Menschen mit unterschiedlichen Ansichten, die Auseinandersetzung mit verschiedenen Glaubensrichtungen und -praktiken sowie Respekt und Toleranz gegenüber anderen Personen, auch wenn sie nicht mit dem übereinstimmen, was man selbst denkt oder glaubt (z. B. Agnostiker und Agnostikerinnen, Atheisten und Atheistinnen).⁴⁹
- *Ablehnung von radikalem Dogmatismus und Vorurteilen:* Kritisches Denken ist der Ausgangspunkt, um Dogmatismus und Vorurteile in religiösen Fragestellungen zu vermeiden und Aufgeschlossenheit zu fördern. Durch die kritische Analyse von Informationen und Argumentationsweisen entwickeln die Schülerinnen und Schüler die Kompetenz, zwischen Fakten und Überzeugungen und zwischen Offenheit für Vielfalt und Intoleranz, Fundamentalismus, Dogmatismus usw. zu unterscheiden.⁵⁰
- *Entwicklung von Argumentations- und Begründungsfähigkeiten:* Kritisches Denken kann die Entwicklung von Argumentations- und Begründungsfähigkeiten unterstützen, die für Diskussionen über weltanschauliche und religiöse Themen nützlich sind. Dies beinhaltet die Vertiefung von Kommunikationsfähigkeiten und die Entwicklung von Verständnis (trotz Differenzen) durch das Üben von Diskussionen, Fallanalysen und das Verfassen von polemischen

⁴⁶ Vgl. u. a.: UTSCH, Michael: Emotion und Religion – religionspsychologische Perspektiven, in: Theo-Web 21 (2022) 27–40.

⁴⁷ KROPAČ, Ulrich / WINKLMANN, Michael: Ethisches Lernen, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich: Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 297.

⁴⁸ Vgl. OPENAI, [Anm. 27]; ILECHUKWU 2014 [Anm. 41], 16.

⁴⁹ Vgl. EBD; vgl. auch: THEIS, Joachim: Biblisches Lernen, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich: Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 299–308.

⁵⁰ Vgl. OPENAI, [Anm. 27]; ILECHUKWU 2014 [Anm. 41], 16.

Essays zu Themen im Zusammenhang mit Religion, Religiosität, Spiritualität und Religionskultur, Atheismus, Ethik etc. Die Lernenden entwickeln die Fähigkeit, ihre eigene Meinung sicher und fundiert zu vertreten, aber auch andere Standpunkte anzuhören und Kritik auf der Grundlage sachlicher Argumente zu äußern.⁵¹

- *Förderung der Entwicklung wünschenswerter Verhaltensweisen:* Hier verbinden sich religiöse Bildung und kritisches Denken, um z. B. die Bereitschaft junger Menschen zur Einnahme sozial erwünschter Haltungen wie Geduld, Toleranz, Fleiß, Respekt, Offenheit etc. zu entwickeln.⁵²

Der Implementierung des Konzepts des kritischen Denkens in religiöse Bildung im Kontext der Digitalisierung muss immer die Bestimmung der Rahmenbedingungen, die Analyse der konkreten Unterrichtssituation sowie die Planung des Denktrainings selbst, d. h. der Zielsetzung, der Herstellung des Lernklimas, der Gestaltung der Einstiegsphase, der Begleitung der Urteilsbildung und der Entwicklung von Handlungsanregungen sowie der Schaffung von Erprobungsmöglichkeiten, vorausgehen.⁵³ In allen Phasen der Unterrichtsplanung ist insbesondere das Überwältigungsverbot zu beachten.⁵⁴

3. ChatGPT, kritisches Denken und Religionsunterricht: vier Thesen zu einem diffusen Bezogenheitsfeld

Die obige Analyse führt in diesem Abschnitt zu einer inhaltlichen Konkretisierung und damit zu dem Versuch, das äußerst komplexe Bezogenheitsfeld zwischen ChatGPT, kritischem Denken und Religionsunterricht zu konturieren. Natürlich kann dies in einem kurzen Beitrag nicht umfassend geschehen. Deshalb werden im Folgenden vier Thesen diskutiert, die versuchen, die aus Sicht des Autors wesentlichen Eckpunkte auf diesem Gebiet zu markieren:

These 1: Die kontinuierliche Fortentwicklung der generativen KI und die zunehmende Nutzung von ChatGPT durch Schülerinnen und Schüler sollte als Impuls für die Anerkennung des kritischen Denkens als Schlüsselkompetenz religiöser Bildung wahrgenommen werden.

51 Vgl. EBD.

52 Vgl. EBD.

53 Vgl. JAHN / CURSIO 2022 [Anm. 30], 144.

54 Vgl. u. a.: HERBST, Jan-Hendrik: Braucht religiöse Bildung einen Beutelsbacher Konsens? Philosophiedidaktische Impulse für die religionspädagogische Debatte, in: Theo-Web 20 / H. 2 (2021) 321–338; ROOSE, Hanna: Unentscheidbare Fragen zwischen Überwältigungsverbot und Positionierungsgebot. Ein theoretischer und empirischer Beitrag zur Frage einer „Fachkultur“ Religion, in: Evangelische Theologie 73 / H. 6 (2014) 450–462.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Reflexion wird deutlich, dass das Aufkommen und die stetige Weiterentwicklung moderner KI-Tools wie ChatGPT sowohl Chancen als auch Herausforderungen für den Religionsunterricht (und natürlich auch für seine wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen) mit sich bringen. Zum einen können diese Werkzeuge den Lernenden neue und effektive Zugänge zu theologisch-religiösen Informationsbeständen verschaffen und eine vielschichtige Auseinandersetzung mit ihnen erleichtern.⁵⁵ Zum anderen werfen sie brisante ethische und philosophische Fragen auf, die nicht nur das Wesen der KI selbst und ihre möglichen Auswirkungen auf theologisch-religiöse Konzepte (z. B. im Rahmen von Ekklesiologie und Soteriologie) betreffen, sondern auch im religionsunterrichtlichen Kontext, z. B. im Hinblick auf religiöse Entwicklung, Selbst-, Welt- und Gottesverständnis, Handlungsfähigkeit und Charakterbildung Heranwachsender.⁵⁶ In diesem Zusammenhang ist die Anerkennung des kritischen Denkens als Schlüsselkompetenz religiöser Bildung ein notwendiger Schritt, der sich aus den durch die Digitalisierung veränderten Rahmenbedingungen religiöser Lehr- und Lernprozesse ergibt. Dabei darf kritisches Denken, wie es oben skizziert wurde, im Kontext des Religionsunterrichts nicht eng verstanden werden, sondern muss in seiner ganzen Breite (d. h. von (a) fundierter Analyse und Interpretation religiöser Texte bis zu (f) Förderung der Entwicklung erwünschter Verhaltensweisen) im Blick behalten werden.⁵⁷

These 2.: ChatGPT sollte – als Lerngegenstand und Tool (!) – gezielt in religiöse Bildungsprozesse integriert werden, um kritisches Denken nachhaltig zu stimulieren.

Ohne Frage können generative KI-Tools helfen, den Religionsunterricht attraktiver zu gestalten.⁵⁸ Es ist jedoch zu beachten, dass eine unkontrollierte und übermäßige Nutzung von Werkzeugen wie ChatGPT, d. h. in jeder Situation und für alle Zwecke, nicht nur das kritische Denken selbst, sondern auch u. a. die Urteilsfähigkeit und das Vermögen, Probleme zu lösen, der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigen kann. Aus diesem Grund sollten Religionslehrerinnen und Religionslehrer bei der Auswahl der Aufgaben, in denen der Chatbot eingesetzt werden soll, sorgfältig und gezielt vorgehen.⁵⁹ In diesem Sinne müssen ChatGPT und Co. insbesondere als religionsunterrichtlicher Lerngegenstand im Hinblick

55 Vgl. GRAVES, Mark: ChatGPT's Significance for Theology, in: *Theology and Science* 21 / H. 2 (2023) 201–204, 203.

56 Vgl. EBD.; vgl. auch: PLATOW, Birte: Selbstwahrnehmung und Ich-Konstruktion im Angesicht von Künstlicher Intelligenz, in: ULSHÖFER, Gotlind / KIRCHSCHLÄGER, Peter G. / HUPPENBAUER, Markus: *Digitalisierung aus theologischer und ethischer Perspektive*, Baden-Baden: Nomos 2021, 105–124.

57 Vgl. PIRKER [Anm. 36].

58 Vgl. VAN DEN BERG / DU PLESSIS 2023 [Anm. 15], 3–4.

59 Vgl. EBD., 4.

auf die Förderung des kritischen Denkens in Betracht gezogen werden.⁶⁰ An ihrem Beispiel lassen sich theologisch-ethische Grundfragen, wie u. a. Aspekte der Menschenwürde im Zusammenhang mit ChatGPT-vermittelten „Biases“, kritisch-reflexiv kontextualisieren.⁶¹ Dabei könnten die Schülerinnen und Schüler – unter Anleitung und Begleitung der Religionslehrkraft – z. B. auch experimentelles, entdeckendes, erfahrungsorientiertes Lernen mit generativer KI (= gezielter Einsatz von KI-Tools) durchführen, um z. B. mögliche Vorurteile der Chatbots gegenüber Jüdinnen und Juden, Christinnen und Christen, Musliminnen und Muslimen etc. selbst herauszufinden. Dies würde die Lernenden in die Rolle von Forscherinnen und Forschern versetzen, was letztlich nicht nur zu Einzelarbeit, sondern auch zu aktiver Gruppenarbeit führen sollte.⁶² Eine so konturierte konventionelle Förderung des kritischen Denkens⁶³ würde dazu beitragen, dass die Lernenden im Religionsunterricht u. a. Eigenschaften wie Neugier, Offenheit, Flexibilität, Fairness im Urteil, Ehrlichkeit in der Auseinandersetzung mit persönlichen und gesellschaftlichen Vorurteilen, Infragestellen von Bekanntem, Rationalität in der Auswahl von Kriterien, Konzentration auf die Forschung und Ausdauer bei der Suche nach Informationen und der Bewertung von Ergebnissen etc. entwickeln.⁶⁴

These 3.: Durch die Förderung kritischen Denkens sollte der Religionsunterricht die Lernenden für die ‚Halluzinationen‘ der LMMs sensibilisieren und ihnen im Sinne eines beziehungsgeleiteten Theologisierens erweiterte Reflexions- und Dialogräume eröffnen.

Zunächst muss erwähnt werden, dass die generative KI ‚halluzinieren‘ kann, was ein wichtiger Faktor bei jeder ‚Kontaktaufnahme‘ mit ChatGPT ist, auch im Religionsunterricht.⁶⁵ „Das Phänomen, dass die KI bei unzureichenden Informationen in ihren Datensätzen (sog. ‚Momenten der Unsicherheit‘) dazu neigt, (falsche!) Fakten zu erfinden und überzeugend zu präsentieren, wird als ‚Halluzinieren‘ bezeichnet. Dabei ist es wichtig hervorzuheben, dass diese ‚Halluzinationen‘ kein

60 Impulse für eine thematische Auseinandersetzung mit ChatGPT als Lerngegenstand im Religionsunterricht könnten z. B. die folgenden Publikationen geben: REIMANN, Ralf Peter: Theologie und KI: ChatGPT missversteht Weihnachtsgeschichte, in: <https://theonet.de/2022/12/28/kuenstliche-intelligenz-und-theologie-warum-versteht-chat-gpt-die-weihnachtsgeschichte-nicht/> [abgerufen am 15.06.2024]; IAIN, Thomas / WANG, Jasmine / GPT-3: Was euch zu Menschen macht – Antworten einer künstlichen Intelligenz auf die großen Fragen des Lebens, aus dem Englischen von J. Elze, München: Diederichs 2022.

61 Vgl. HEGER 2023 [Anm. 26], 33.

62 Vgl. OSTENDORF, Annette: Chancen und Herausforderungen der Förderung kritischen Denkens im betriebswirtschaftlichen Unterricht, in: https://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/d/i/wipaed/kongresse/wp15/foerien/OSTENDORF_Foerderung_kritischen_Denkens.pdf [abgerufen am 17.06.2024], 8; vgl. auch: ABRAMI, Philip C. et al.: Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis, in: *Review of Educational Research* 85 / H. 2 (2015) 275–314.

63 Vgl. OSTENDORF [Anm. 60], 9.

64 Vgl. FACIONE, Peter A.: Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations, in: <https://philarchive.org/archive/FACCTA> [abgerufen am 27.01.2024], 3.

65 Vgl. LÜDTKE / MEIER 2023 [Anm. 19], 255.

bewusstes oder strategisches ‚Lügen‘ darstellen, sondern ein Resultat der Unzulänglichkeit des Trainingsmaterials sind.“⁶⁶ Das Erkennen solcher ‚Halluzinationen‘ als falsches Faktum ist gerade im Zusammenhang mit religiösen Wissen eine enorme Herausforderung zu verstehen, da viele Schülerinnen und Schüler aufgrund des Verlustes der religiösen Primärsozialisation ohnehin Schwierigkeiten haben, die Komplexität religiöser Sachverhalte zu verstehen.⁶⁷ Hierbei kommt dem kritischen Denken, das u. a. die Fähigkeit verbessert, Informationen objektiv zu analysieren, zu hinterfragen und fundierte Urteile zu fällen, eine entscheidende Rolle zu, um zwischen wahren und falschen religiösen Fakten unterscheiden zu können.⁶⁸ Freilich werden solche Fälle (wie z. B. wenn ChatGPT in anachronistischer Weise das dogmengeschichtliche „Filioque“ auf den Islam bezieht⁶⁹) ohne die theologische Expertise der Religionslehrerinnen und Religionslehrer oft kaum aufzudecken sein, weshalb im Religionsunterricht erweiterte Reflexions- und Dialogräume für ein „beziehungsorientiertes Theologisieren“⁷⁰ zwischen allen am Religionsunterricht Beteiligten eröffnet werden müssen.⁷¹ Dieser reflexiv-dialogische Prozess soll auf der Grundlage kritischen Denkens nicht nur zu einer fundierten Bewertung z. B. der von ChatGPT erarbeiteten religiösen Texte oder zur Beantwortung der Frage führen, unter welchen Bedingungen man „hochintelligente[n] Algorithmen“⁷² überhaupt trauen kann, darf und soll, sondern die Lernenden auch zu einer weiteren inhaltlichen Auseinandersetzung und vertiefenden (außerschulischen) Recherche anregen.⁷³

These 4.: Angesichts der Veränderungen in Bildung und Gesellschaft, die die Entwicklung der KI mit sich bringt, ist religiöse Bildung mehr als die Förderung kritischen Denkens und muss immer darüber hinausgehen.

Religiöse Bildung allein auf die Förderung kritischen Denkens oder auf die Umsetzung des 4K-Modells im Kontext der KI-induzierten Transformationen reduzieren zu wollen, wäre zu kurz gegriffen. Sie ist und muss immer mehr sein. In diesem Sinne bedarf der Religionsunterricht zunächst eines breiten konzeptionellen, didaktischen und methodischen Ansatzes, der einen kritisch-konstruktiven

66 Vgl. EBD.

67 Vgl. CHROSTOWSKI, Mariusz: Sprachlich-kulturelle Vielfalt im Religionsunterricht wahrnehmen. Zum vernachlässigten Potential der ‚Sprache des Herzens‘ von Lernenden mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund, in: Religionspädagogische Beiträge 47 / H. 2 (2024) 73–85 [in print].

68 Vgl. RUSANDI / AHMAN / SARIPAH 2023 [Anm. 6], e602–e603; KASNECI / SESSLER / KÜCHEMANN. 2023 [Anm. 17], 3.

69 Vgl. LÜDTKE / MEIER 2023 [Anm. 19], 255.

70 SCHLAG, Thomas / YADAV, Katharina: Bildungsbeziehungen in der Ankunftszeit des Metaversums – eine religionspädagogische Sensibilisierung, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 75 / H. 2 (2023) 163–181, 177.

71 Vgl. EBD.

72 EBD., 178.

73 Vgl. EBD., 178, 181,

Umgang mit den neuen KI-Werkzeuge ermöglicht. Dies muss einerseits auf eine intensive Korrelation des Religionsunterrichts mit den Lebenswelten der Lernenden ausgerichtet sein, in denen KI einen immer größeren Bedeutungsumfang gewinnt. Andererseits geht es aber auch um eine kohärente thematische Ausrichtung religiöser Bildung, in die KI-Tools integriert und mit den neuen ethischen, philosophischen und theologischen Fragen verknüpft werden müssen, die durch ihre verstärkte Anwendung in religiösen, sozialen und kulturellen Kontexten aufgeworfen werden.⁷⁴ Darüber hinaus soll der Religionsunterricht angesichts des digitalen Wandels nicht allein zur Charakterbildung der Schülerinnen und Schüler und damit zur Förderung von Empathie, Verantwortungsbewusstsein, Sozialkompetenz, emotionaler Intelligenz, Achtsamkeit und Metakognition etc. beitragen.⁷⁵ Vielmehr muss er auch darauf abzielen, junge Menschen zur verantwortlichen und kreativen Mitgestaltung einer humanen Kultur im KI-Kontext zu befähigen, ihnen Orientierung in einer sich rasch verändernden und komplexen Wirklichkeit zu geben und sie zu einem kompetenten Umgang mit Vorurteilen, Fehlinformationen, Widersprüchen und drängenden Sinnfragen zu qualifizieren.⁷⁶

Gerade vor dem Hintergrund dieser kurz skizzierten Zukunftsorientierung des Religionsunterrichts sowie der Gesamtheit der durchgeführten Analyse ist die Titelfrage dieses Beitrags wohl mit einem „kritischen Optimismus“⁷⁷ zu beantworten, d. h. ein verantwortungsvoller, geleiteter und gezielter Einsatz von ChatGPT und anderen KI-Werkzeugen zur Förderung kritischen Denkens im Religionsunterricht zu begrüßen ist. Dies muss freilich nach Abwägung möglicher religionsdidaktischer Vor- und Nachteile geschehen, was zugleich impliziert, dass „eine kritiklose Technikeuphorie ebenso wie eine fundamentale Technikhysterie von Beginn an zu vermeiden“⁷⁸ ist. Ausgehend von einem solchen ausgewogenen Ansatz muss der Religionsunterricht, wenn er seiner bewährten Subjektorientierung treu bleiben will, die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des Konzepts des kritischen Denkens in die Lage versetzen, das Verhältnis von Glauben und moderner Technik zu reflektieren. Insofern kann kritisches Denken hilfreich sein, um im gemeinsamen Nachdenken und Dialog, d. h. im beziehungsgeleiteten Theologisieren zu verstehen, wo moderne Technik die religiöse Entwicklung des Einzelnen unterstützen kann und wo die Grenzen dieser Entwicklung liegen.

74 Vgl. PIRKER [Anm. 36].

75 Vgl. EBD.

76 Vgl. KIRCHENAMT DER EKD 2022 [Anm. 25], 29.

77 HEGER 2023 [Anm. 26], 34.

78 SCHLAG / YADAV [Anm. 68], 177.