

Digitalitätsethische Souveränität: die ethische Dimension digitaler Souveränität im Bildungskontext

Manfred L. Pirner

Es ist verwunderlich: Während die zunehmend deutlicher wahrnehmbare Ambivalenz der Digitalität dazu geführt hat, dass Konzepte, Perspektiven und entsprechende Publikationen zum Themenfeld digitale Ethik, Medienethik oder KI-Ethik Hochkonjunktur haben (vgl. auch die Beiträge von Endres, Filipović, Höhne und Kirchschräger in diesem Band), scheinen die Ansätze zu einer Integration von ethischen Dimensionen in die digitale Bildung sowohl national als auch international noch sehr überschaubar zu sein. Es ist ein Vorzug und eine besondere Chance des Konzepts der digitalen Souveränität, wie es vom Aktionsrat Bildung in den Bildungsdiskurs eingeführt worden ist, dass ethische Dimensionen hier eine wichtige Rolle spielen. Diese ›Steilvorlage‹ soll hier aufgegriffen und bildungstheoretisch wie theologisch-religionspädagogisch weitergedacht werden. Es soll somit sondiert werden, welche besonderen Potenziale das Konzept der digitalen Souveränität für die Wahrnehmung der ethischen Dimensionen digitaler Bildung birgt und wie das Verständnis des Konzepts so weiterentwickelt werden kann, dass diese Dimensionen noch stärker zur Geltung kommen. Den impulsgebenden Kontext dafür bildet das Forschungs- und Entwicklungsprojekt »Digitalitätsethische Souveränität als Ziel der Aus- und Fortbildung von Religions- und Ethiklehrkräften (DiSo-RE)«¹, das zu dem vom Bundesministerium für Bildung,

1 Siehe <https://www.diso-re.phil.fau.eu/>. Das Projekt wird in Kooperation der Lehrstühle für Religionspädagogik der Universität Bamberg (Konstantin Lindner) und der Universität Erlangen-Nürnberg (Manfred L. Pirner) durchgeführt.

Familie, Senioren Frauen und Jugend (BMBFSFJ) geförderten Verbundprojekt DiSo-SGW² gehört.

1. Ein medienpädagogisches Modell digitaler Souveränität (das Gutachten des Aktionsrats Bildung)

Der Begriff *der digitalen Souveränität* hat im politischen und wirtschaftlichen Diskurs in den letzten Jahren international wie national eine enorme Popularität gewonnen. Historisch ist im ursprünglichen politischen Kontext neben der staatlichen Souveränität auch die individuelle Souveränität des Bürgers als Verfügungsmacht über sich selbst sowie, in demokratischen Gesellschaften, der Bürger als eigentlicher »Souverän« immer mit im Blick gewesen. Angesichts von vielfältigen Abhängigkeiten, insbesondere von großen, multinational operierenden Tech-Konzernen, ist sowohl das Ziel der Selbstbehauptung und Selbstbestimmung von Staaten als auch von Wirtschaftsunternehmen mit dem Begriff »digitale Souveränität« gekennzeichnet worden (vgl. zur Begriffsgeschichte u.a. Glasze, Odzuck und Staples 2022, sowie Brüggemann und Frederking 2024). Somit lassen sich drei Hauptebenen digitaler Souveränität benennen, die den Diskurs bestimmen: »State, Economy, and Individual« (Meinel, Galbas und Hageböling 2023, 10). Häufig zitiert wird die Definition des Fraunhofer-Instituts für offene Kommunikationssysteme: »Digitale Souveränität ist die Summe aller Fähigkeiten und Möglichkeiten von Individuen und Institutionen, ihre Rolle(n) in der digitalen Welt selbstständig, selbstbestimmt und sicher ausüben zu können« (Goldacker 2017, 3).

Im Anschluss an Luciano Floridi hat jüngst Max Tretter am Beispiel von Contact Tracing Apps, wie sie im Kontext der Corona-Pandemie verwendet wurden, gezeigt, dass digitale Souveränität am besten verstanden werden kann »as a complex network of three actors—nations, (big tech) companies, and individuals—that exercise various forms of power against or on behalf of each other to claim sovereignty for themselves and to either weaken or strengthen the sovereignty claims of other actors.« (Tretter 2023, 1). Zudem konnte er bisherige Überlegungen bestätigen, dass digitale Souveränität sowohl auf analoge als auch digitale Faktoren angewiesen ist.

2 Siehe <https://lernen.digital/verbuende/diso-sgw/> und <https://lernen.digital/verbuende/diaes/>

In den *Bildungsdiskurs* wurde der Begriff der digitalen Souveränität durch das 2018 veröffentlichte Gutachten des »Aktionsrats Bildung« (Blossfeld et al. 2018) eingeführt. Hier wird er als übergreifendes »Leitbild« (9) und »Ziel digitaler Bildung« (17) verstanden, das von einem bestimmten Menschenbild getragen ist:

»Wenn das alteuropäische Konzept des mit sich selbst identischen Menschen indessen Bestand haben soll, darf Gesellschaft und insbesondere das gesellschaftlich getragene Bildungssystem Digitalisierung nicht einfach laufen lassen, sondern es muss sich ein Konzept für das Bild des Menschen entwickeln, der Digitalisierung produktiv aufnimmt und mitgestaltet, aber auch kritisch verarbeitet. Der AKTIONSRATBILDUNG fasst diesen Persönlichkeitstypus als einen solchen, der ausgezeichnet ist durch »digitale Souveränität« (9).

Näherhin wird digitale Souveränität definiert als »die Möglichkeit [...], digitale Medien selbstbestimmt und unter eigener Kontrolle zu nutzen und sich an die ständig wechselnden Anforderungen in einer digitalisierten Welt anzupassen« (12). Digital souveränes Handeln sei einerseits an individuelle Voraussetzungen gebunden, setze andererseits aber auch die »Bereitstellung entsprechender Technologien und Produkte« sowie entsprechende »gesellschaftliche[n] Rahmenbedingungen« voraus (12). Genau in dieser Verschränkung von individuellen, wirtschaftlich-technischen und politisch-gesellschaftlichen Möglichkeiten wird offenbar ein Mehrwert des Begriffs der digitalen Souveränität gesehen – während das Konzept der Medienkompetenz der individuellen Seite »als personale Voraussetzung digitaler Souveränität« zugeordnet, aber nach wie vor als wichtig erachtet wird (12); ähnlich das Konzept der »ICT Literacy«.

Ein weiterer Akzent, der sich mit der Verwendung von digitaler Souveränität als Leitbegriff verbindet, ist die Betonung ethisch-reflexiver Bildung: »Vollständige digitale Souveränität wird erst möglich, wenn auch auf ethisch-reflexiver Ebene eine verantwortungsvolle Auseinandersetzung mit digitaler Information und Kommunikation stattfindet« (17). Dementsprechend wird in dem vorgeschlagenen Gesamtkonzept für digitale Bildung zwischen den Leitzielen »technische Souveränität« und »ethisch-reflexive Souveränität« unterschieden (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Wissen, Kompetenz und Bildung für digitale Souveränität nach Bossfeld et al. 2018, 18

	Wissen	Kompetenz	Bildung
Technische Souveränität (passiv-rezeptive Kompetenz + aktiv gestaltende Kompetenz)	Kenntnisse über Hard-/ Software: ■ Herstellung ■ Revision ■ etc.	■ Computernutzung ■ Computerprogrammierung ■ Weiterentwicklung der technischen Mittel	digitales Wissen und Kompetenz als Voraussetzung für digitale Souveränität
			→
Ethisch-reflexive Souveränität (zulässige/unzulässige Rezeption und Produktion)	Geschichte, Theorie und Implikationen von (digitaler) Information und Kommunikation	■ Hinterfragen von Quellen, „falschen“ Tatsachen ■ Unterscheidung von Fakten und Meinungen ■ verantwortungsvolle Formulierung und Platzierung eigener Beiträge	persönliche Souveränität als individuell und gesellschaftlich verantwortungsvoller Umgang mit der Rezeption, Erstellung und Umsetzung von digitaler Information und Kommunikation

Angesichts der Ambivalenzen der digitalen Technologien müsse »die Vermittlung digitaler Souveränität darauf vorbereiten, die Chancen nutzen und den Risiken begegnen zu können. Ziel muss es letztlich sein, den Menschen gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, im Privatleben wie auch in der Arbeitswelt (62).« Im Hinblick speziell auf die Chancen und Risiken der Nutzung digitaler Medien *für das Lernen* (in Kapitel 4 des Gutachtens) wird für eine »kritisch-optimistische Grundhaltung« (76) plädiert, die zwar empirische Befunde zu negativen Auswirkungen digitaler Medien auf das Lernen – die auch zusammenfassend dargestellt werden – berücksichtigt, aber zugleich eine kultur- und medien-pessimistische Pauschalkritik digitaler Technologien vermeidet. Auf der Basis dieser Grundhaltung werden reflektiert abgewogene Empfehlungen für die verschiedenen Bildungsphasen und Bildungsorte gegeben.

Das Gutachten des Aktionsrats Bildung hat zurecht viel Aufmerksamkeit und Zustimmung erfahren. Aus der in diesem Buch und Beitrag verfolgten digitalitätsethischen Perspektive ist insbesondere das eigenständige Gewicht der »ethisch-reflexiven Souveränität« sowie die insgesamt differenzierte Auseinandersetzung mit Chancen und Risiken der digitalen Technologien positiv zu würdigen. Dennoch provoziert die Schrift m.E. auch einige kritische Rückfragen. Unterbestimmt bleibt in dem Konzept die lediglich angedeutete bil-

dungstheoretische Verortung in einem »alteuropäischen« Menschenbild sowie als Charakteristikum eines »Persönlichkeitstypus«. In der tabellarischen Darstellung ist zudem das Verhältnis von »Kompetenz« und »Bildung« unklar. Offensichtlich gilt »Bildung« als die höchste Stufe digitaler Souveränität, für deren Erreichen Wissen und Kompetenzen lediglich als »Voraussetzungen« fungieren. Darüber hinaus bleibt der Bereich der ethisch-reflexiven Souveränität im tabellarischen Konzept unterbelichtet – dass es hier z.B. nicht nur um Geschichte, Theorie und Implikationen von Information und Kommunikation, sondern auch von Konzepten ethischer Reflexion und Urteilsfindung gehen müsste, liegt eigentlich auf der Hand. Aber auch im weiteren Verlauf des Gutachtens findet die zu Beginn als so gewichtig herausgestellte ethisch-reflexive Dimension nicht die Berücksichtigung, die man erwarten könnte. Bereits in den bildungsphasenübergreifenden Handlungsempfehlungen im Abschnitt 2.2 des Gutachtens geht es fast ausschließlich um technische Ausstattung, Verankerung digitaler Lehr-/Lernkonzepte, die Aus- und Weiterbildung pädagogischen Fachpersonals und die Förderung wissenschaftlicher Forschung und Entwicklung. Auch in den bildungsphasenspezifischen Empfehlungen steht im Vordergrund, »digitale Medien in den Grundschulen erfolgreich in ihrem Unterricht zu verankern« (132) und in der Sekundarstufe systematisch »ICT Literacy« aufzubauen (134ff.). Zwar enthält das positiv aufgegriffene vieldimensionale Modell der ICT Literacy von Senkbeil, Ihme und Wittmer (2013) auch »Bewerten« als Kompetenzkategorie (135); und auch das KMK-Modell digitaler Kompetenzen kommt mit seinen ethisch-reflexiven Aspekten zur Sprache (145). Dennoch bleiben ethisch-reflexive Bildungsaspekte in den Handlungsempfehlungen eher randständig und werden nicht eigens ausgearbeitet. Es liegt auf dieser Linie, dass die im Gutachten – sehr zurecht – mehrfach betonte »fachspezifische Vermittlung digitaler Bildung« (z.B. 26) primär auf den naturwissenschaftlichen Unterricht bezogen wird, während gesellschaftswissenschaftliche Fächer nicht in den Blick kommen.

Das Gutachten des Aktionsrats Bildung legt somit sowohl von seinen positiven Impulsen als auch von seinen angemerktten Schwächen her nahe, der ethischen Dimension digitaler Souveränität und Bildung besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Bevor dies genauer entfaltet wird, soll aber zunächst noch das Rahmenkonzept für digitale Souveränität vorgestellt werden, das von Volker Frederking und Jörn Brüggemann entwickelt wurde.

2. Ein fachdidaktisches Modell digitaler Souveränität (Brüggemann und Federking)

Die Deutsch-Didaktiker Jörn Brüggemann und Volker Federking entwickelten für die bis Dezember 2025 laufenden BMBFSFJ-Verbundprojekte »Digitale Souveränität als Ziel wegweisender Lehrer:innenbildung für Sprachen, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften in der digitalen Welt« (DiSo-SGW, <https://lernen.digital/verbuende/diso-sgw/>) und »Digital-ästhetische Souveränität von Lehrkräften als Basis kultureller, künstlerischer, musikalischer, poetischer und sportlicher Bildung in der digitalen Welt« (DiäS, <https://lernen.digital/verbuende/diaes/>) ein eigenes »fachdidaktisches Modell digitaler Souveränität« (Brüggemann und Federking 2024). Es knüpft einerseits an das Gutachten des Aktionsrats Bildung und das hier proklamierte Globalziel der digitalen Souveränität an, orientiert sich aber andererseits stark an der Stellungnahme der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD 2018) und dem gleichnamigen Sammelband »Fachliche Bildung in der digitalen Welt« (Federking und Romeike 2022). In letzteren Publikationen wurde das Defizit fehlender fachdidaktischer Perspektiven und Bezüge in aktuellen Papieren und Konzepten für digitale Bildung beklagt und solche dementsprechend eingefordert sowie – im Sammelband – für die Didaktiken aller gängigen Unterrichtsfächer zusammengestellt. Auch im Hinblick auf das Gutachten des Aktionsrats Bildung fehlen laut Brüggemann und Federking »die Berücksichtigung fachspezifischer Ausprägungen von digitaler Souveränität« sowie bildungstheoretische Klärungen des Verhältnisses von digitaler Souveränität, digitalen Kompetenzen und digitaler Bildung (Brüggemann und Federking 2024, 5).

Zu letzteren Klärungen greifen die beiden Autoren auf bildungstheoretische Überlegungen zurück, die im Diskurskontext der »Allgemeinen Fachdidaktik« angestellt wurden (vgl. v.a. Bayrhuber et al. 2017). Hier wurde zwischen einem funktionalen und einem personalen Pol fachlicher Bildung unterschieden. »Funktionale fachliche Bildung bezeichnet das als Kompetenz-, Wissens- und Leistungsdimension beschreibbare Ziel fachlicher Bildung, personale fachliche Bildung das als selbst-reflexive Haltung mit Blick auf eine Erweiterung des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses beschreibbare Ziel fachlicher Bildung« (Brüggemann und Federking 2024, 8). Für die digitale Bildung wird nun der *funktionale Pol* dem eher instrumentellen Verständnis von »digitalen Skills«, wie es im EU-Papier DigComp (Vuorikari, Kluzer und Punie 2022) und den PISA-Studien vorherrschend ist, zugeordnet, der *personale Pol* umfas-

senderen Konzepten von Medienbildung sowie dem ethisch-reflexiven Aspekt im Souveränitätskonzept des Aktionsrats Bildung. Mit dem Zusammenführen beider Pole soll bestehendes »Lagerdenken« in der allgemeinen wie fachlichen Bildung überwunden werden: »Statt Bildung und Kompetenzen als unversöhnliche Gegensätze zu denken, werden beide im Theorem der personalen und funktionalen fachlichen Bildung verbunden und als komplementäre Ziele verstanden.« (Frederking und Rothgangel 2019, 21).

Auf der Basis dieser Überlegungen entwickeln Brüggemann und Frederking ein *fachdidaktisches 6-Dimensionen-Modell* von digitaler Souveränität. Unter dem *funktionalen* Fokus geht es darum, die digitale Souveränität der Schüler:innen bei der Nutzung digitaler Medien mit Bezug auf fachliche Gegenstände, Praxen und Methoden sowie deren digitale Transformation zu fördern. Unter dem *personalen* Fokus wird das Ziel verfolgt, die digitale Souveränität der Schüler:innen dadurch zu fördern, dass sie in der Entwicklung einer selbst- und medienkritischen Haltung im Hinblick auf fachlich relevante Bereiche unterstützt werden. Da es in den Projekt-Verbünden DiSo und DiäS um die evidenzbasierte Entwicklung von Lehrkräftefortbildungen geht – im DiSo-Verbund ist, wie bereits erwähnt, auch unser Projekt zur »Digitalitätsethischen Souveränität« (www.diso-re.phil.fau.eu/) verortet –, haben wir u.a. in einer Expert:innengruppe Itembatterien für eine quantitative Evaluation entwickelt, die sich an dem 6-Dimensionen-Modell orientieren. Sie wurden in einer Pilotierung validiert und in einigen der Fortbildungen bereits eingesetzt. Explizit werden in der Evaluation auch ethische Aspekte angesprochen, z.B. wie stark die Schüler:innen sich nach Meinung der befragten Lehrkräfte damit auseinandersetzen sollen, inwiefern ethische Herausforderungen digitaler Medien/Technologien sie persönlich betreffen, welche ethischen Aspekte fachlicher Themen mit digitalen Medien/Technologien besonders anschaulich werden können, und welche neuen ethischen Herausforderungen der digitalen Welt sie im Fachunterricht behandeln möchten.

Auch wenn ich selbst Projektbeteiligter bin und an dem erwähnten Evaluationsinstrument mitgearbeitet habe, stehe ich dem Konzept von Brüggemann und Frederking nicht unkritisch gegenüber. Zunächst ist es höchst anerkennenswert, dass mit diesem Konzept sowohl eine längst überfällige fachdidaktische Konkretisierung und Profilierung von digitaler Bildung versucht wurde als auch die im Gutachten des Aktionsrats Bildung angelegte Integration von eher funktional-instrumentellen und eher personal-ethischen Perspektiven und Konzepten weitergeführt wurde. Beide grundsätzlich begrüßenswerten Entwicklungen beinhalten aber auch konzeptionelle Probleme.

So kann m.E. die kritische Frage gestellt werden, ob die fachdidaktische Profilierung des Modells und damit seine durchgängigen Verweise auf Fachlichkeit nicht zu stark und einseitig ausgefallen sind. Während das Modell zu recht die Vernachlässigung der fachlichen Aspekte in allgemein- bzw. medienpädagogischen Konzepten überwinden will, kommen solche pädagogischen Perspektiven nun im Grunde – außer im Leitkonzept der digitalen Souveränität – kaum mehr vor, weil alle sechs Dimensionen des Modells durchgängig fachlich ausgerichtet sind. Gerade in Bezug auf den personalen Fokus erscheint dies problematisch, denn Lehrkräfte haben eben – unabhängig von ihrem jeweiligen Unterrichtsfach – auch die Aufgabe, die Schüler:innen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung pädagogisch zu fördern. Um es an zwei Beispielen aus dem Bereich der digitalen Medien deutlich zu machen: Wenn ein Fall von Cybermobbing in der Lerngruppe offenkundig wird, wird die Lehrkraft versuchen, pädagogisch möglichst schnell und professionell einzugreifen – und nicht danach fragen, welche Bezüge zu ihrem Unterrichtsfach hergestellt werden können. Und auch das aus schulpädagogischer und medienpädagogischer Sicht enorm wichtige Ziel, das Selbstbewusstsein und die ›Agency‹ der Schüler:innen zu stärken, damit sie sich selbstbestimmter gegenüber dem sozialen Druck und den Verführungsmechanismen der sozialen Plattformen behaupten können, wird v.a. durch pädagogisch durchdachte Methoden des Empowerment, der Mitbestimmung und Partizipation erreicht werden, während fachspezifische Aspekte dabei eine sekundäre Rolle spielen.

Mit anderen Worten: Dem 6-Dimensionen-Modell fehlt m.E. eine Verhältnisbestimmung von fachdidaktischen und pädagogischen Perspektiven – und dies bereits auf bildungstheoretischer Ebene. Auf dieser Ebene lässt sich das Problem als eine unzureichende Klärung des Verhältnisses von Fachlichkeit und Subjekt reformulieren. Brüggemann und Frederking beziehen Aussagen zum Humboldtschen oder Deweyschen Bildungsverständnis recht umstandslos auf ihr Konzept von *fachlicher* Bildung, ohne dabei zu beachten, dass dieses Verständnis weder bei Humboldt noch bei Dewey den Primat des Fachlichen, sondern vielmehr den Primat des Subjekts betont. Wird Bildung im Kern als bezogen auf das Selbst- und Weltverhältnis der Subjekte verstanden, dann ist dieses Verständnis eben nicht in erster Linie fachlich, sondern an den Kindern und Jugendlichen als Subjekten ihrer Bildung orientiert. Die starke Betonung der Fachlichkeit des 6-Dimensionen-Modells birgt die Gefahr, dass die Kinder und Jugendlichen, ihre Lebenswelt, Bedürfnisse und Erfahrungen dabei in den Hintergrund treten. Dass sich bei der Entwicklung des oben erwähnten Evaluationsinstruments Fragen zur Wahrnehmung der Voraussetzungen

und Potenziale der Schüler:innen nicht durchsetzen konnten, könnte insofern als symptomatisch gesehen werden. Zudem wäre zu diskutieren, ob das 6-Dimensionen-Modell möglicherweise stark am Gymnasium mit seiner ausgeprägten Fachlichkeit orientiert ist, während in Förderschulen, Grundschulen oder Mittelschulen überfachlich-pädagogische Aspekte eine stärkere Bedeutung haben – die übrigens auch dem Gymnasium gut täten.

Von daher stellt sich aus meiner Sicht die Frage, wie ein fachdidaktisches Modell von digitaler Bildung bzw. Souveränität so weitergedacht werden kann, dass es dem vielschichtigen Ineinander von fachlichen, überfachlich-pädagogischen und zwischenfachlich-interdisziplinären Aspekten digitaler Bildung gerecht wird. Dazu braucht es die bildungstheoretische Fundierung und Selbstverortung der einzelnen Unterrichtsfächer im Gesamt schulischer Bildung bzw. im Kontext von Bildungskonzepten wie dem der digitalen Souveränität. Eine wichtige Einsicht aus dem fachdidaktischen Diskurs der letzten Jahrzehnte ist, dass übergreifende Bildungskonzepte nicht einfach fachdidaktisch »angewendet« oder »konkretisiert« werden können, sondern kritisch-konstruktiv rezipiert und ggfs. auch modifiziert oder ergänzt werden müssen. Dafür kann auch der Ansatz der Allgemeinen Fachdidaktik hilfreich sein, der gleichsam induktiv nach Gemeinsamem diverser fachdidaktischer Perspektiven fragt und diese ins kritisch-konstruktive Gespräch mit allgemeinpädagogischen, schulpädagogischen oder, im konkreten Fall, medienpädagogischen Positionen einbringt. Medienbildung bzw. digitale Bildung gilt zurecht *sowohl* als fachintegrative *als auch* als fächerübergreifende und bis in die Schulkultur ausgreifende Aufgabe, die dann auch entsprechende fächerübergreifende Ziele und Konzepte erfordert; sie hat fachliche und überfachliche Dimensionen. Dies gilt auch für ethische Bildung, die in den Lehrplänen meist in den fächerübergreifenden Bildungszielen der Wertebildung, Demokratiebildung oder Menschenrechtsbildung auftaucht. Auch für ethische Bildung gilt das Ineinander von überfachlichen und fachlichen Dimensionen: So sind z.B. Grundwerte wie die Menschenwürde, ethische Prinzipien wie der kategorische Imperativ oder Tugenden wie Respekt, Toleranz, Geduld oder Fairness nicht fachspezifisch, werden aber erst in bestimmten fachlichen und sachlichen Kontexten konkret und können evtl. durch fachspezifische Werte und Normen ergänzt werden.

Solche Grundsatzdiskussionen werden auch im Rahmen der genannten Projekt-Verbünde geführt und sollen durch Publikationen dokumentiert werden. Es wird spannend sein zu sehen, wie sich das Konzept der digitalen Souveränität dabei ausdifferenziert, bewährt oder auch verändert. Im Folgenden

sollen drei grundsätzliche Aspekte im Hinblick auf die ethische Dimension von digitaler Souveränität erörtert werden, im Horizont einer theologisch-religionspädagogischen Perspektive.

3. Digitalitätsethische Souveränität – Überlegungen aus theologisch-religionspädagogischer Perspektive

3.1 Die doppelte Relevanz des Ethischen für die (digitale) Bildung

Bildung ist aus meiner Sicht in zweifacher Weise auf ethische Reflexion bezogen: *Zum einen* ist Bildung ohne gewisse Vorstellungen von einem »guten Leben« bzw. von einer »guten (Welt-)Gesellschaft« nicht denkbar, weil sowohl das Woraufhin von Bildung eine Richtung braucht als auch die Inhalte, Methoden und Gegenstände von Bildung solche Vorstellungen zumindest implizit immer enthalten. Insofern ist die ethische Dimension eine *grundlegende Dimension* von Bildung generell und von digitaler Bildung im Besonderen. *Zum anderen* wird im Teilbereich der ethischen Bildung explizit und methodisch reflektiert über individuelle wie gesellschaftliche Werte, Überzeugungen und Prinzipien nachgedacht, die einem guten Leben für alle zuträglich sind, sodass individuelle Bestrebungen, lebensweltliche Phänomene und gesellschaftliche bis hin zu globalen Entwicklungen entsprechend beurteilt werden können. Insofern ist die ethische Dimension zugleich eine *Teildimension* von (digitaler) Bildung.

Solche explizite, ethisch-reflexive Bildung ist besonders bedeutsam für solche Gegenstandsbereiche und Phänomene, die a) eine ausgeprägte Amivalenz aufweisen, die also sowohl lebensförderliche als auch lebensbeeinträchtigende Wirkungen haben können, die b) eine hohe Komplexität besitzen, sodass sich ihre Wirkungen häufig nicht einfach abschätzen lassen, und die c) einer rasanten Innovationsentwicklung unterliegen, weil dann Erfahrungen, auf die man zu ihrer Beurteilung zurückgreifen könnte, noch weitgehend fehlen. Es liegt auf der Hand, dass alle drei Aspekte auf die digitalen Technologien und die mit ihrer Hilfe kreierte Welten zutreffen.

Diese Argumente sprechen dafür, der ethischen Dimension digitaler Souveränität eine hervorgehobene Bedeutung zuzuschreiben, die noch *über* die tendenziell als gleichgewichtig ausgewiesene Bedeutung, welche ihr im Modell des Aktionsrat Bildung und im fachdidaktischen 6-Dimensionen-Modell eingeräumt wurde, hinausgeht. Denn auch die Förderung instrumenteller digitaler Fähigkeiten im Sinne einer technischen Souveränität bzw. eines »funk-

tionalen Fokus« digitaler Souveränität steht ja letztlich im Dienst des »guten Lebens« und muss sich an entsprechenden Kriterien messen lassen. Im internationalen Diskurs der digitalen Ethik bis hin zur empirischen Forschung wird diese Einsicht u.a. unter den Leitbegriffen »digital well-being« (vgl. als Überblick: Burr, Taddeo und Floridi 2020) und »digital flourishing« (vgl. v.a. Janicke-Bowles et al. 2023) diskutiert.

Neben dem Ethikunterricht spielt die doppelte Bildungsrelevanz ethischer Reflexion v.a. für den (hier: christlichen) Religionsunterricht eine zentrale Rolle. Programmatisch wird in kirchlich-religionspädagogischen Konzeptpapieren Medienbildung bzw. digitale Bildung bildungstheoretisch im Kontext einer an den »Maßen des Menschlichen« orientierten (Kirchenamt der EKD 2003) bzw. »um des Menschen willen« stattfindenden (Sekretariat der DBK 2016a) Bildung verortet. Dieses Bildungsverständnis konvergiert deutlich mit einer menschenrechtlich grundierten Bildungstheorie und wendet sich, ebenso wie diese, u.a. gegen funktionalistische Verkürzungen von Bildung – auch in Bezug auf Digitalisierung und digitale Bildung (vgl. hierzu auch Pirner 2022; 2023b). Im Orientierungsrahmen der EKD zum Religionsunterricht in der digitalen Welt, an dem ich mitgewirkt habe, wurde dementsprechend argumentiert, dass angesichts der Ambivalenzen der digitalen Medien »bildungstheoretische Einordnungen notwendig [sind], die sich zum einen auf die Tatsache der Medialität von Religion selbst beziehen, zum anderen aber auch die Orientierungspotenziale theologischer Ethik ins Gespräch bringen.« (Kirchenamt der EKD 2022, 22) Im Kern letzterer steht die unveräußerliche Würde jedes einzelnen Menschen als Ebenbild Gottes (so auch Sekretariat der DBK 2016b). In der Konsequenz steht, laut dem Orientierungsrahmen, wie jede Bildung auch digitale Bildung »ihrem Anspruch und ihrer Sache nach im Horizont der Suche nach dem »guten Leben«« (Kirchenamt der EKD 2022, 23). Dementsprechend habe Bildung zur Unterscheidung zwischen den »produktiv-stärkenden« und »problematisch-entmündigenden« Wirkungen der digitalen Technologien und zu einem selbstbestimmt-verantwortlichen Umgang mit ihnen zu befähigen. Auf der Basis dieser bildungstheoretisch-theologischen Perspektiven spricht sich der Orientierungsrahmen dafür aus, dass ein besonderes Potenzial des Religionsunterrichts »in der Förderung des Verstehens, kritischen Reflektierens und ethischen Beurteilens digitaler Kommunikation und virtueller Phänomene« liegt (Kirchenamt der EKD 2022, 39).

Im Folgenden sollen die »Orientierungspotenziale theologischer Ethik« auf das Konzept der digitalen Souveränität bezogen werden. Dies geschieht

unter zwei Leitperspektiven, unter denen digitale Souveränität rekonstruiert wird, nämlich einer freiheitstheoretischen und einer subjekttheoretischen.

3.2 Theologisch-ethische Perspektive I: eine freiheitstheoretische Rekonstruktion (digitaler) Souveränität

Souveränität und Freiheit gehören eng zusammen. Wenn digitale Souveränität, wie in der oben zitierten Definition, darin besteht, »selbstständig, selbstbestimmt und sicher« handeln zu können, dann dient diese Souveränität der Freiheit des handelnden Subjekts und ist deren Ausdruck. Der Begriff der digitalen Souveränität, so lässt sich vermuten, hat deshalb so viel positive Resonanz im wissenschaftlichen und politischen Diskurs gefunden, weil er dem modernen Freiheitsbewusstsein entspricht und als Leitbegriff für dessen Verteidigung gegenüber freiheitsgefährdenden Abhängigkeiten und Dominanzen steht. Dass der Mensch von Gott zur Freiheit berufen ist, ist eine zentrale Basisaussage sowohl der katholischen als auch der evangelischen Ethik (vgl. z.B. Bubmann 1995), der mit dem modernen, menschenrechtlich geprägten Freiheitsverständnis westlicher Demokratien konvergiert, aber dabei auch eigene Akzente setzt (vgl. z.B. die »politische Theologie der Freiheit« von Georg Essen 2024). Freiheit ist von daher nachvollziehbarerweise als Leitbegriff der gewichtigen Denkschrift der EKD zum Leben in Zeiten des digitalen Wandels gewählt worden: »Freiheit digital« (Kirchenamt der EKD 2021). Freiheit wird hier theologisch als Gabe Gottes verstanden, die als solche »von der Macht gesellschaftlicher Normen gelingenden Lebens, Perfektionsansprüchen und den daraus folgenden Formen eines zwanghaften Selbstmanagements« entlastet (Kirchenamt der EKD 2021, 65). In diesem Sinne, so folgert der Orientierungsrahmen zum Evangelischen Religionsunterricht, sei danach zu fragen, »inwieweit welche Art von digitaler Kommunikation, deren Organisation und Inhalte den Freiheitsspielraum von Menschen vergrößert oder verkleinert«. Zu fordern sei von daher auch »die Befähigung der Menschen zu einem kompetenten und möglichst selbstbestimmten Umgang mit allen kulturell bedeutsamen digitalen Technologien, der Freiheit befördert« (Kirchenamt der EKD 2022, 27). Allerdings, so die Denkschrift, ist christlich verstandene Freiheit keine absolute Freiheit von allen Bindungen, sondern vielmehr eine Freiheit, die als »kommunikative Freiheit« (vgl. Bedford-Strohm, Nolte und Sachau 2014; Höhne 2024, 105f.) aus der Bindung zu Gott und der Beziehung zu anderen Menschen heraus

entsteht und auf die Zuwendung zum Anderen im Sinne der Nächstenliebe zielt:

»Deshalb verwirklicht sich Freiheit im zwischenmenschlichen Bereich, in Gemeinschaft und in einer gemeinsamen Verantwortung für diese Welt. Sie kann sich somit nur in der wechselseitigen Anerkennung der Freiheit anderer und in dialogischer Verständigung mit ihnen vollziehen. Sie ist nicht in erster Linie eine negative Freiheit – frei von Einschränkungen –, sondern ist vor allem eine positive Freiheit, die zu einem bestimmten Handeln führt. Weil sich nur im Wissen um die erstrebenswerten Ziele des Handelns, also um die positive Freiheit, klären lässt, welche Handlungseinschränkungen als problematisch gelten müssen, hat im diskursiven Prozess einer ethischen Urteilsbildung die positive Freiheit stets Vorrang vor der negativen.« (Kirchenamt der EKD 2021, 21)

Auch für Nicht-Christen:innen dürfte die daraus gezogene Konsequenz anschlussfähig sein, »dass die Entwicklung und Anwendung digitaler Technologien als Ausdruck dieser Freiheit begriffen werden kann, eine Freiheit, die sich bewährt in Achtung, Wertschätzung und Respekt vor Gott und den Menschen und welche die Technik in den Dienst stellt für eine humanere Gesellschaftsentwicklung.« (Kirchenamt der EKD 2021, 22). Für das Verständnis von digitaler Souveränität bedeutet dies, dass diese Souveränität grundsätzlich nicht auf Kosten anderer gehen kann, sondern die Achtung und den Respekt, ja die aktive Förderung der Souveränität anderer einschließt. Wirklich souverän im Umgang mit digitalen Technologien ist nach diesem Verständnis, wer in der Lage und willens ist, diese sowohl für sich selbst als auch zur Förderung der Freiheit und Souveränität anderer und einer entsprechenden gesellschaftlichen Entwicklung zu nutzen.

Auf der Basis des skizzierten Freiheitsverständnisses werden in der EKD-Denkschrift die Zehn Gebote als Orientierungsangebot entfaltet, als »Magna Charta der Befreiung«, die helfen soll, die von Gott geschenkte Freiheit zu sichern (Kirchenamt der EKD 2021, 14), wobei gerade im interkulturellen und interreligiösen Charakter des Kerngehalts der Zehn Gebote eine Chance gesehen wird, dass die vorgetragenen Überlegungen zu ihrer Bedeutung in Zeiten des digitalen Wandels auf Zustimmung über den christlichen Binnenraum hinaus stoßen. So wird z.B. das Bilderverbot (das zweite Gebot nach Ex 20, 2f.) so verstanden, dass es sowohl die Freiheit und Souveränität Gottes als auch der Menschen sichern will, indem es sich einerseits gegen eine unangemesse-

ne Überhöhung der digitalen Technologien und Bilderwelten wendet, andererseits auch gegen die Festlegung einer Person »auf genau das ›Bild‹ [...], das die Datenverarbeitung von ihm oder ihr erzeugt hat« (Kirchenamt der EKD 2021, 62). Deshalb unterstütze diese Warnung vor dem Missbrauch von Bildern auch die Forderung nach der »Datensouveränität« der Nutzenden (63).

3.3 Theologisch-ethische Perspektive II: eine subjekttheoretische Rekonstruktion (digitaler) Souveränität³

Die Freiheitsfähigkeit und damit auch die mögliche Souveränität des Menschen als sich selbst bestimmendes, autonomes Subjekt ist in der Philosophie, aber auch in anderen Humanwissenschaften und v.a. in den Neurowissenschaften bekanntlich im Lauf der letzten Jahrzehnte zunehmend in Frage gestellt worden. Der auf das Individuum bezogene Souveränitätsbegriff impliziert, wie gezeigt, ein starkes Verständnis vom Menschen als Subjekt seines Lebens und Handelns, nach dem der Mensch prinzipiell in der Lage ist, souverän, also frei und selbstbestimmt, zu handeln. Pointiert spricht das Gutachten des Aktionsrats Bildung gar von einer möglichen »vollständige[n] digitale[n] Souveränität« (Blossfeld 2018, 17, meine Hervorhebung), auch wenn grundsätzlich eingestanden wird, dass es sich hier um »das alteuropäische Konzept des mit sich selbst identischen Menschen« (9) handelt, das bewusst aufrechterhalten werden soll. Bekanntlich hat jedoch bereits Sigmund Freud drei »Kränkungen der Menschheit« diagnostiziert, die dieses Konzept erschüttert haben; nach dem Verlust der vermeintlichen dominanten Stellung des Menschen in der Welt durch Kopernikus und Darwin komme die dritte Kränkung durch die Erkenntnis, dass das menschliche Ich angesichts des großen Einflusses unbewusster Vorgänge in der Psyche nicht »Herr im eigenen Hause« sei (Freud 1917). Neben weiteren Kränkungen, die inzwischen von verschiedenen Seiten hinzugefügt wurden, um die zunehmende Infragestellung der scheinbaren Autonomie des Menschen zu kennzeichnen (vgl. z.B. Vollmer 1999), sprach der Philosoph Johannes Rohbeck 1993 von der »technologischen Kränkung«, dass die Menschheit von selbstgeschaffenen Machwerken beherrscht werde, der Journalist Sascha Lobo von der »digitale[n] Kränkung des Menschen« (Lobo 2014), weil sich das Internet entgegen anfänglicher Hoffnun-

3 Erst nach Fertigstellung des vorliegenden Textes erschien die lesenswerte Buchpublikation von Bernhard Grümme »Digitalisierung als Entsubjektivierung?« (2025).

gen nicht als Freiheitsraum, sondern primär als Instrument der Kontrolle, Überwachung und Manipulation erwiesen habe.

Noch radikaler haben postmoderne philosophische Denker wie Baudrillard, Derrida, Foucault oder Lyotard dem Menschen die Möglichkeit des Subjektseins im Sinne autonomer Selbstbestimmung grundsätzlich abgesprochen bzw. sie als Illusion und Selbstüberforderung entlarvt (Frank, Raulet und van Reijen 1988; Sattler 2009). Theologisch und zugleich bildungstheoretisch hat sich v.a. der evangelische Theologe (und Diplom-Pädagoge!) Henning Luther mit der Infragestellung der Subjekthaftigkeit des Menschen beschäftigt. Mit Rückgriff u.a. auf Texte von Augustin und Dietrich Bonhoeffer arbeitet er heraus, dass zur christlichen Sicht der Subjekthaftigkeit und Ich-Identität schon immer das Fragmentarische und Unabgeschlossene dazugehört. Im Gegensatz zu idealistischen Vorstellungen einer vollständigen Identität betont Luther, dass weder der Glaube noch die Bildung dem Menschen zum Ganzsein verhelfen können. Ein theologisch begründetes Identitätsverständnis, so Luther, könne uns davor bewahren, »die prinzipielle Fragmentarität von Ich-Identität zu leugnen oder zu verdrängen.« (Luther 1992, 172) Ein Ziel des Glaubens und der Bildung gleichermaßen könnte dann sein: »als Fragment zu leben und leben zu können« (ebd.), also die Bruchstückhaftigkeit inklusive der Gebrochenheiten, Verletzlichkeiten und Fehlbarkeiten unseres Menschseins zu akzeptieren. Dennoch bleibt für Luther die Orientierung an der Idee des Menschen als verantwortungsfähigem Subjekt mit einer einmaligen Ich-Identität grundlegend für den christlichen Glauben; sie ist hier v.a. mit der Gottesbeziehung und dem Schöpfungsgedanken verbunden, steht aber unter dem eschatologischen Vorbehalt, dass der Mensch erst in Gott seine vollständige Identität und Subjekthaftigkeit finden wird. Luther zieht daraus die Konsequenz, dass sowohl der Subjektbegriff als auch der Identitätsbegriff als wichtiges »regulatives Prinzip« menschlicher Entwicklung betrachtet werden sollten, nicht aber als deren konstitutives Ziel (Luther 1992, 163).

Gleiches ergibt sich aus meiner Sicht für den Begriff der (digitalen und erst recht der digitalitätsethischen) Souveränität: Aus einem philosophisch, sozialwissenschaftlich oder theologisch begründbaren humanen Realismus heraus verbietet sich die Vorstellung von einer absoluten oder vollständigen Souveränität des Menschen; das Streben nach einer solchen kann sowohl in Selbstüberschätzung als auch Selbstüberforderung führen – die beide Gefährdungen für Individuum und Gesellschaft mit sich bringen. Angemessener wird gerade auch *digitale* Souveränität in Bildungskontexten als ein regulatives Prinzip oder eine *regulative Idee* verstanden und damit in Analogie

zum Bildungsbegriff, der ebenfalls am besten als regulative Idee gefasst wird (vgl. erziehungswissenschaftlich: Claussen 1982; soziologisch: Spreen 2004; theologisch: Schröder 2021). Digitale Souveränität als regulative Idee bedeutet mehr als einen »produktiven Mythos« (Glasze, Odzuck und Staples 2022, 16) und auch mehr als »eine Zielperspektive, die sich nur approximativ erreichen lässt« (Frederking 2023, 6); sie impliziert, dass jegliche Konzepte und Praktiken digitaler Bildung sich daran messen lassen müssen, inwiefern sie digitale Souveränität fördern. Zudem legt die Einsicht in die grundsätzliche Fragmentarität, Vulnerabilität und Fallibilität jedes Menschen nahe, die Fähigkeit zur Selbstkritik ebenso wie zur Gesellschaftskritik als wichtige Teildimensionen digitaler Souveränität zu bestimmen. Konkreter: Sowohl die selbstkritische Erkenntnis der eigenen Abhängigkeitsneigungen als auch die gesellschaftskritische Aufklärung über digital vermittelte gesellschaftliche, wirtschaftliche oder politische Abhängigkeitsverhältnisse sind Ziele einer Bildung, die sich an der regulativen Idee der digitalen Souveränität orientiert. Hierzu gehört etwa auch die kritische Auseinandersetzung mit dem »digitalen Kapitalismus«, wie sie der Medienpädagoge Horst Niesyto wiederholt angemahnt hat (vgl. z.B. Niesyto 2024). In Analogie zum personalen Aspekt des oben vorgestellten 6-Dimensionen-Modells von Brüggemann und Frederking lässt sich digitalitätsethische Souveränität als denjenigen Teilbereich von digitaler Souveränität fassen, in dem es vorrangig um das (reflexiv-kritische) Selbst- und Weltverhältnis der Subjekte geht. Im Unterschied zum 6-Dimensionen-Modell umfasst nach diesem Verständnis digitalitätsethische Souveränität sowohl fachlich spezifizierbare als auch überfachlich-persönlichkeitsbezogene Dimensionen.

Damit kann nun abschließend als Fazit aus den vorangegangenen Überlegungen ein mögliches Verständnis von digitalitätsethischer Souveränität zusammengefasst werden.

4. Fazit: Digitalitätsethische Souveränität als fundamentale regulative Idee

Digitalitätsethische Souveränität meint die für digitale Souveränität grundlegende Fähigkeit, unter Anerkennung der Würde ebenso wie der Unvollkommenheiten des Menschseins, in der digitalen Welt und mit digitalen Technologien gut, selbstbestimmt, partizipativ und solidarisch zu leben sowie an deren Veränderung und Weiterentwicklung mitwirken zu können.

Als *regulative Idee* ist ihr Zielhorizont das »gute Leben in der digitalen Welt« in einem umfassenden, Individuum, Gemeinschaft und Welt einbeziehenden Sinn. Bei aller Offenheit für unterschiedliche Verständnisse und Vorstellungen vom »guten Leben« in einer freiheitlich-demokratischen, pluralistischen Gesellschaft kann es hier nicht um die Beliebigkeit des »anything goes« gehen. Vielmehr bildet das *Leitbild vom Menschen als fragmentarisch-fehlbarem, aber doch verantwortungsfähigen Subjekt, das zur Freiheit in Solidarität mit Mitmenschen und Mitwelt bestimmt ist*, wie es sowohl in der Tradition der Menschenrechte als auch in der christlichen Tradition (und anderen religiös-weltanschaulichen Traditionen) zu finden ist, den notwendigen normativen Rahmen, innerhalb dessen erst verschiedene Lebensentwürfe und -stile gelebt werden können. Damit sind auch Kriterien benannt, anhand derer sich gesellschaftliche und technische Entwicklungen im Bereich der Digitalisierung beurteilen lassen und an denen entsprechende Bildungsbemühungen gemessen werden können.

Literatur

- Bayrhuber, Horst, Ulf Abraham, Volker Frederking, Werner Jank et al. 2017. *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Bedford-Strohm, Heinrich, Paul Nolte und Rüdiger Sachau, Hg. 2014. *Kommunikative Freiheit. Interdisziplinäre Diskurse mit Wolfgang Huber*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Blossfeld, Hans-Peter, Wilfried Bos, Hans-Dieter Daniel, Bettina Hannover et al. 2018. *Digitale Souveränität und Bildung: Gutachten* (des Aktionsrats Bildung im Auftrag der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V.). Münster: Waxmann. https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokument_e/Gutachten_pdfs/ARB_Gutachten_Digitale_Souveraenitaet.pdf
- Brüggemann, Jörn und Volker Frederking. 2024. *Ein fachdidaktisches Modell digitaler Souveränität als Basis innovativer Lehrkräftebildung im Bereich sprachlicher, gesellschaftlicher, ökonomischer und ästhetischer Bildung*. <https://www.xn--diso-dis-6za.de/>
- Bubmann, Peter. 1995. *Fundamentelethik als Theorie der Freiheit. Eine Auseinandersetzung mit römisch-katholischen Entwürfen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Burr, Christopher, Mariarosaria Taddeo und Luciano Floridi. 2020. »The Ethics of Digital Well-Being: A Thematic Review.« *Science and Engineering Ethics* 26: 2313–2343. <https://doi.org/10.1007/s11948-020-00175-8>

- Claussen, Bernhard. 1982. »Bildung als regulative Idee. Ihre Bedeutung in der Pädagogik und in einem erziehungswissenschaftlichen Studiengang für das Lehramt an der Sekundarstufe II.« *IBW-Journal* 20 (9): 133–140.
- Dahlmann, Manfred. 2013. *Freiheit und Souveränität. Kritik der Existenzphilosophie Jean-Paul Sartres*. Freiburg: ca ira-Verlag.
- Endres, Susanna und Alexander Filipovic. 2023. *Ethische Urteilsfindung im Kontext von KI-Systemen. Expertise für das Projekt »Digitales Deutschland«*. München: JFF. https://digid.jff.de/wp-content/uploads/2023/12/Expertise_EthischeUrteilsfindung_KI_Endres_Filipovic.pdf
- Essen, Georg. 2024. *Fragile Souveränität. Eine politische Theologie der Freiheit*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Floridi, Luciano. 2020. »The fight for digital sovereignty: What it is, and why it matters, especially for the EU.« *Philosophy & Technology* 33 (3): 369–378. <https://doi.org/10.1007/s13347-020-00423-6>
- Frank, Manfred, Gérard Raulet und Willem van Reijen, Hg. 1988. *Die Frage nach dem Subjekt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Frederking, Volker. 2023. »Von Fake News bis ChatGPT: Digitale Textsouveränität als ethisch-politische Bildungsaufgabe für Deutschdidaktik und Deutschunterricht in der digitalen Welt.« *MIDU. Medien im Deutschunterricht* 5 (2): 1–27. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.2.4>
- Frederking, Volker und Ralf Romeike, Hg. 2022. *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann.
- Frederking, Volker und Martin Rothgangel. 2019. »»Zeitgemäße« schulische Inhalte. Ein Klärungsversuch im Horizont der Allgemeinen Fachdidaktik am Beispiel fachlicher Bildung im Zeichen der Digitalisierung.« In *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2018: Thementeil: Unterrichten wir das »Richtige«? – Die Frage nach zeitgemäßen Bildungsinhalten in der Schule*, hg. von Klaus Zierer, 15–26. Baltmannsweiler: Schneider.
- Freud, Sigmund. 1917. »Eine Schwierigkeit der Psychoanalyse.« *Imago: Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften* 5: 1–7.
- GFD – Gesellschaft für Fachdidaktik e.V., Hg. 2018. *Fachliche Bildung in der digitalen Welt*. Online: <https://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2018/07/GFDPositionspapier-Fachliche-Bildung-in-der-digitalen-Welt-2018-FINAL-HP-Version.pdf>
- Glasze, Georg., Eva Odzuck und Ronald Staples, Hg. 2022. *Was heißt digitale Souveränität? Diskurse, Praktiken und Voraussetzungen »individueller« und »staatlicher Souveränität« im digitalen Zeitalter*. Bielefeld: transcript Verlag.

- Goldacker, Gabriele. 2017. *Digitale Souveränität*. Kompetenzzentrum Öffentliche IT. Fraunhofer-Institut für Offene Kommunikationssysteme. Online: <https://www.oeffentlichkeit.de/documents/10181/14412/Digitale+Souveränität>
- Green, Amy, Beck Tench and Emily Weinstein. 2024. *Teen and Young Adult Perspectives on Generative AI. Patterns of use, excitements, and concerns*. San Francisco, CA: Common Sense Media, Center for Digital Thriving. <https://www.common Sense Media.org/sites/default/files/research/report/teen-and-young-adult-perspectives-on-generative-ai.pdf>
- Grümme, Bernhard. 2025. *Digitalisierung als Entsubjektivierung? Kritisch-aufgeklärte Subjektorientierung in der Digitalität*. Freiburg i. Br.: Herder
- Grümme, Bernhard und Manfred L. Pirner. 2023. »Öffentliche Religionspädagogik.« In *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik*, hg. von Bernhard Grümme und Manfred L. Pirner, 144–158. Stuttgart: Kohlhammer.
- Höhne, Florian. 2024. *Verantwortung in der evangelischen Ethik*. Berlin: De Gruyter.
- Janicke-Bowles, Sophie H., Tess M. Buckley, Rikishi Rey, Tayah Wozniak, Adrian Meier und Anna Lomanowska. 2023. Digital Flourishing: Conceptualizing and Assessing Positive Perceptions of Mediated Social Interactions. *Journal of Happiness Studies* 24: 1013–1035. <https://doi.org/10.1007/s10902-023-00619-5>
- Kirchenamt der EKD, Hg. 2003. *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagsanstalt.
- Kirchenamt der EKD, Hg. 2021. *Freiheit digital. Die Zehn Gebote in Zeiten des digitalen Wandels*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der EKD, Hg. 2022. *Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt. Ein Orientierungsrahmen*. Hannover: EKD. https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/ekd-texte_140_2022.pdf
- KMK, Kultusministerkonferenz, Hg. 2016a. *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Berlin: KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf
- KMK, Kultusministerkonferenz, Hg. 2016b. *Kompetenzen in der digitalen Welt*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/2016_12_08-KMK-Kompetenzen-in-der-digitalen-Welt.pdf

- Lobo, Sascha. 2014. »Abschied von der Utopie: Die digitale Kränkung des Menschen.« *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Feuilleton, 11. Januar, 2014. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/abschied-von-der-utopie-die-digitale-kraenkung-des-menschen-12747258.html>
- Luther, Henning. 1992. *Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts*. Stuttgart: Radius-Verlag.
- Meinel, Christoph, Michael Galbas und David Hagebölling. 2023. *Digital sovereignty: insights from Germany's education sector*. Harro Plattner Institut (Band 156). Universität Potsdam. <https://doi.org/10.25932/publishup-59513>
- Niesyto, Horst. 2024. »Digitaler Kapitalismus und Bildung.« In *Digitale Ethik*, hg. von Petra Grimm, Kai Erik Trost und Oliver Zöllner, 427–439. Baden-Baden: Nomos.
- Nord, Ilona und Manfred L. Pirner. 2022. »Religiöse Bildung in der digitalen Welt. Die digitale Transformation im Fokus der Religionspädagogik und -didaktik.« In *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitale Transformation, Big Data und KI im Fokus von 16 Fachdidaktiken*, hg. von Volker Frederking und Ralf Romeike, 330–355. Münster: Waxmann.
- Pirner, Manfred L. 2022a. »Digitale Religion? Die Digitalisierung der Lebenswelt als theologische und religionspädagogische Herausforderung am Beispiel des Smartphones.« In *Mediatisierung religiöser Kultur. Praktisch-theologische Standortbestimmungen im interdisziplinären Kontext*, hg. von Kristin Merle und Ilona Nord, 341–364. Leipzig: Ev. Verlagsanstalt.
- Pirner, Manfred L. 2022b. »Bildung in einer digitalisierten Welt. Bildungstheoretische Anmerkungen zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen.« In *Das neue Normal? Digital gestütztes Lernen in Distanz und Präsenz*, hg. von Christian Fischer und Paul Platzbecker, 71–95. Münster: Waxmann.
- Pirner, Manfred L. 2023a. Art. »Bildung, mediale/digitale« (Neubearbeitung). *Wissenschaftlich-religionspädagogisches Lexikon im Internet WiReLex*. https://doi.org/10.23768/wirelex.Bildung_mediale.100189
- Pirner, Manfred L. 2023b. »Digitalitätsethische und diversitätssensible Bildung im Horizont einer menschenrechtsorientierten Religionspädagogik.« In *Fachdidaktik Religion: diversitätsorientiert und digital. Praxishandbuch*, hg. von Ilona Nord, 148–162. Berlin: Cornelsen.
- Pirner, Manfred L. 2025. »»Hier stehe ich – ich kann auch virtuell!« Der KI-Avatar Luther als religionsdidaktische (Un-)Möglichkeit.« *Cursor Zeitschrift für explorative Theologie*. <https://cursor.pubpub.org/pub/pirner-luther-avatar/release/1>

- Pirner, Manfred L. und Nastja Häusler. 2019. »Der Einfluss der Influencer – digitales Vorbild-Lernen?« *Loccumer Pelikan* 3/2019: 9–13. Online: https://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel3-19/3-19_Pirner
- Rohbeck, Johannes. 1993. *Technologische Urteilskraft. Zu einer Ethik technischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Sattler, Elisabeth. 2009. *Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität*. Bielefeld: transcript.
- Schmidt, Robin. 2020. »Post-digitale Bildung.« In *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen*, hg. von Marko Demantowsky, Gerhard Lauer, Robin Schmidt und Bert te Wildt, 57–70. Berlin: De Gruyter.
- Schröder, Bernd. 2021. »Bildung als regulative Idee allen Handelns im Namen des Christentums. Praktisch-theologische und religionspädagogische Perspektiven.« In *Bildung*, hg. von Bernd Schröder, 165–192. Tübingen: UTB.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (DBK), Hg. 2016a. *Erziehung und Bildung im Geist der Frohen Botschaft. Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen*. Bonn: DBK. https://schulen.katholisch.de/Portals/o/PDF/DBK_Dokumente/DBK_102.pdf
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (DBK), Hg. 2016b. *Medienbildung und Teilhabegerechtigkeit. Impulse der Publizistischen Kommission der Deutschen Bischofskonferenz zu den Herausforderungen der Digitalisierung*. Bonn: DBK. https://www.dbk-shop.de/media/files_public/c81524222871b74797c4dd7567a25fed/DBK_5288.pdf
- Senkbeil, Martin, Jan Marten Ihme und Jörg Wittwer. 2013. »Entwicklung und erste Validierung eines Tests zur Erfassung technologischer und informationsbezogener Literacy (TILT) für Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I.« In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, Nr. 4: 671–691.
- Spreen, Dirk. 2004. »Bildung als »regulative Idee«. Zum Verhältnis von Bildung und Nutzen.« *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 3: 31–34.
- Tretter, Max. 2023. »Sovereignty in the Digital and Contact Tracing Apps.« *Digital Society*, 2 (2). <https://doi.org/10.1007/s44206-022-00030-2>
- Volf, Miroslav. 2015. *Flourishing. Why We Need Religion in a Globalized World*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Vollmer, Gerhard. 1999. »Die vierte bis siebte Kränkung des Menschen – Gehirn, Evolution und Menschenbild.« In *Schriftenreihe Technik und Gesellschaft*, hg. von der Arbeitsgruppe Mensch – Technik – Umwelt (Prof. H.-H. Franzke, Technische Universität Berlin), Heft 3, 67–85.

- Vuorikari, Rina, Stefano Kluzer und Yves Punie. 2022. *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>
- Weinstein, Emily und Carrie James. 2022. *Behind their screens. What teens are facing (and adults are missing)*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Weinstein, Emily, Sara Konrath, Lara Eduardo, Beck Tench et al. 2024. *Unpacking Grind Culture in American Teens: Pressure, Burnout, and the Role of Social Media*. San Francisco, CA: Common Sense Media, Center for Digital Thriving, and Indiana University. https://www.common sense media.org/sites/default/files/research/report/2024-unpacking-grind-culture-in-american-teens_final-release-updated-for-web.pdf