

Mariusz Chrostowski* und Paweł Mąkosa

Künstliche Intelligenz aus Sicht katholischer Religionslehrkräfte in Deutschland: Ergebnisse einer Sekundäranalyse zu didaktischen Nutzungsprofilen, professionsbezogenen Orientierungen und religionsethischen Grenzziehungen

<https://doi.org/10.1515/ijpt-2026-0018>

Abstract: The article presents a focused secondary analysis of the German subsample (n = 102) of a German-Polish online survey on Catholic religious education teachers' engagement with (generative) AI. It analyses didactic use profiles, professional orientations, and religious-ethical boundary-setting in confessional religious education. The findings reveal a pattern of controlled ambivalence: AI systems are regarded as helpful primarily for planning, structuring, and creating materials, but only to a limited extent for spiritual development, hermeneutical interpretation, and ethical judgment. At the same time, they highlight an increased need to ensure a professionally reflective and responsible use of AI in religious education.

Keywords: artificial intelligence, religious education, religious education teachers, professionalization, secondary analysis

Zusammenfassung: Der Beitrag präsentiert eine fokussierte Sekundäranalyse der deutschen Teilstichprobe (n = 102) einer deutsch-polnischen Online-Erhebung zum Umgang katholischer Religionslehrkräfte mit (generativer) KI. Analysiert werden didaktische Nutzungsprofile, professionsbezogene Orientierungen und religionsethische Grenzziehungen im konfessionellen Religionsunterricht. Die Befunde zeigen ein Muster kontrollierter Ambivalenz: KI-Systeme gelten vor allem bei der Planung, Strukturierung und Materialerstellung als hilfreich, für spirituelle Entwicklung, hermeneutische Deutung und ethische Urteilsbildung hingegen nur begrenzt. Zugleich machen sie erhöhten Professionalisierungs- und Unterstützungsbedarf für

***Kontaktperson:** Mariusz Chrostowski, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, 85072 Eichstätt, Germany, E-Mail: mariusz.chrostowski@ku.de

Paweł Mąkosa, The John Paul II Catholic University of Lublin, Lublin, Poland, E-Mail: makosa@kul.pl

einen fachlich reflektierten und religionspädagogisch verantworteten Umgang mit KI sichtbar.

Schlagwörter: Künstliche Intelligenz, Religionsunterricht, Religionslehrkräfte, Professionalisierung, Sekundäranalyse

Einleitung

Seit der Markteinführung von ChatGPT im Jahr 2022 ist KI zu einem eigenständigen Bezugspunkt religionspädagogischer Reflexion geworden. Sie erscheint nicht nur als innovatives Werkzeug, sondern akzentuiert zugleich grundlegende Fragen nach Wissen, Agency, Kommunikation und Verantwortung neu.¹ Die bisherige religionspädagogische Auseinandersetzung mit KI lässt sich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit und in kursorischer Perspektive – drei zentralen Schwerpunktbereichen zuordnen:²

- a) *Theologisch-anthropologische und bildungstheoretische Klärungen im KI-Kontext:* Hier wird KI vor allem als Herausforderung für das Verständnis des Menschen, seiner Freiheit, Kreativität und seiner Stellung in einer zunehmend technisch geprägten Welt thematisiert, wobei dies im christlichen Denkhorizont an die Gottebenbildlichkeit (Gen 1,26–27) und die dem Menschen zukommende, nicht technisch reduzierbare Würde gebunden bleibt.³ Diskutiert werden etwa post- und transhumanistische Denkfiguren,⁴ Vorstellungen von Human Enhan-

¹ Mehr dazu: Britta Konz, Karl-Heinrich Ostmeier und Marcel Scholz, Hg., *Gratwanderung künstliche Intelligenz: Interdisziplinäre Perspektiven auf das Verhältnis von Mensch und KI* (Stuttgart: Kohlhammer, 2022).

² Einen Überblick über die religionspädagogische Forschung zu Künstlicher Intelligenz bietet die folgende Publikation: Mariusz Chrostowski und Johannes Heger, „Nun sag, wie hast du’s mit KI? – Wissenschaftstheoretische und kartographische Orientierungen zur religionspädagogischen Forschung über Künstliche Intelligenz“, in: *Künstliche Intelligenz: Chancen, Herausforderungen, Perspektiven*, hg. von Tobias Holischka, Carolin Kreisbeck, Christina Pfeuffer und Michael Winklmann (Freiburg i. Br.: Herder, 2026), 57–79.

³ Vgl. Bernhard Grümme, „KI, ein Ernstfall der Religionspädagogik“, *Religion unterrichten* 2 (2022): 38–43.

⁴ Vgl. u.a.: Steffi Fabricius, „Transhumanismus“, in: *WiBiLex. Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet*, 28.03.2026, <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200883/>; Mariusz Chrostowski und Ewa Fock, „Zur Notwendigkeit eines differenzierten Umgangs mit Trans- und Posthumanismus im Religionsunterricht: Religionspädagogische Überlegungen und didaktische Leitlinien“, *Religionspädagogische Beiträge* 48, Nr. 2 (2025): 1–13.

ment,⁵ Aspekte der moralischen Urteilsfähigkeit technischer Systeme⁶ sowie Probleme der Identitätsbildung und Authentizität in digitalen Lebenswelten.⁷ Solche Beiträge erschöpfen sich keineswegs in Technikfolgenabschätzungen. Vielmehr tragen sie dazu bei, das religionspädagogische Selbstverständnis im Horizont gegenwärtiger Transformationsprozesse zu schärfen.⁸

- b) *Religionsdidaktische Erschließung von KI*: In dieser Hinsicht erscheint KI sowohl als Lerngegenstand als auch als Werkzeug zur Gestaltung religiöser Lehr-Lern-Prozesse. Zentral ist dabei die Frage, wie KI im Religionsunterricht zur Unterstützung fachlicher Aufgaben eingesetzt werden kann, welche didaktischen Chancen und Risiken damit verbunden sind⁹ und welche Kompetenzen Lernende im Umgang mit neuen Technologien erwerben sollten.¹⁰ Hierzu gehören Überlegungen zu Lernformen „mit“, „über“, „durch“, „ohne“ und „trotz“ KI¹¹ sowie erste Konzeptualisierungen interaktiver Settings, etwa unter Einbezug sozialer Roboter.¹² Ergänzt werden diese durch zahlreiche Unterrichts-

5 Vgl. Elisabeth Fock, „Der Körper im Religionsunterricht: Religionspädagogische Vergewisserungen in systematisierender Absicht“, *Journal für allgemeine Didaktik* 12 (2024): 63–83.

6 Vgl. Michael Balceris, „Beurteilen – Entscheiden – Gestalten: Künstliche Intelligenz als ethische Herausforderung – drei Unterrichtsideen für den Religionsunterricht im Jahrgang 9/10“, *Loccumer Pelikan* 1 (2025): 57–62.

7 Vgl. Birte Platow, „Gott mit seinem perfekten Ebenbild zu konfrontieren ...“, *Religionspädagogische Beiträge* 82 (2020): 37–47; Viera Pirker, „Das Geheimnis im Digitalen: Anthropologie und Ekklesiologie im Zeitalter von Big Data und Künstlicher Intelligenz“, *Stimmen der Zeit* 144, Nr. 2 (2019): 133–141.

8 Vgl. Birte Platow, „Erziehung und Bildung als Grundbegriffe der Religionspädagogik: Zwischen Code und Credo“, *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 77, Nr. 3 (2025): 286–298; Johannes Heger, „Künstliche Intelligenz – ein Endzeitbeschleuniger? (Religiöse) Bildung unter Einbezug von KI denken und konzipieren“, *Religion erleben* 57 (2025): 58–89; Johannes Heger und Viera Pirker, „Künstliche Intelligenz als Disruption“, *Katechetische Blätter* 151, Nr. 1 (2026): 4–8.

9 Vgl. u. a.: Kathrin Termin, „KI-Tools mit Schüler:innen nutzen: Möglichkeiten zum Einsatz von KI im Religionsunterricht“, *Grundschule Religion* 88 (2024): 28–29; Saskia Eisenhardt, „Im Dialog mit dem digitalen Anderen – ChatGPT und religiöse Chatbots als Lerntool und -gegenstand im Religionsunterricht“, *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 77, Nr. 4 (2025): 413–429; Mariusz Chrostowski, „Anwendung von Künstlicher Intelligenz im Religionsunterricht: Möglichkeiten, Grenzen und Brennpunkte“, *Religionspädagogische Beiträge* 46, Nr. 1 (2023): 79–95.

10 Vgl. Mariusz Chrostowski, „Auf dem Weg zur ‚AI literacy‘ im Religionsunterricht: Versuch einer religionsdidaktischen Konzeptualisierung“, *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 77, Nr. 4 (2025): 394–412.

11 Vgl. Eva-Maria Leven, „KI in religiösen Lehr- und Lernprozessen – ein Vorschlag zur Orientierung“, *Katechetische Blätter* 151, Nr. 1 (2026): 26–29.

12 Vgl. Steffi Fabricius, „KI und soziale Robotik: Methodologische und wissenschaftliche Orientierungen für die Erforschung im Religionsunterricht“, *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 33, Nr. 2 (2025): 195–213.

entwürfe, Praxisvorschläge und Materialien, in denen KI thematisch aufgegriffen oder religionsdidaktisch angewendet wird.¹³

- c) *Professionalisierungsbezogene Perspektiven auf KI in der Aus- und Fortbildung von Religionslehrkräften*: Gerade in diesem Bereich zeigt sich, dass die Forschung bislang eher dünn gesät ist. Die vorliegenden Arbeiten konzentrieren sich häufig auf Einzelaspekte, folgen eher exemplarischen Zugängen oder verbleiben auf einer überwiegend konzeptionellen Ebene.¹⁴ Empirisch fundierte Erkenntnisse darüber, wie Religionslehrkräfte KI selbst wahrnehmen, ihren Einsatz im Religionsunterricht einschätzen und wo sie fachliche oder religionsethische Grenzen sehen, liegen bislang nur in begrenztem Umfang vor. Diese stammen hauptsächlich aus international vergleichenden Studien.¹⁵

Insbesondere die zuletzt genannte Forschungslücke im Bereich der Professionalisierung von Religionslehrkräften ist aus mehreren Gründen bedeutsam. Zum einen lässt sich der Umgang mit KI – und insbesondere mit generativer KI (GenKI) – im schulischen Kontext nicht allein aus der technischen Verfügbarkeit entsprechender Systeme ableiten. Ob und in welcher Weise solche Anwendungen im Religionsunterricht tatsächlich aufgegriffen werden, hängt wesentlich davon ab, wie Religionslehrkräfte sie deuten, welchen religionspädagogischen Nutzen sie ihnen zuschreiben und welche Risiken sie damit verbinden. Aus der Forschung zu digitalen Transformationsprozessen im Bildungsbereich ist bekannt, dass digitale Technologien ihre Wirkung nicht unabhängig von professionellen Orientierungen entfalten, sondern stets durch subjektive Bewertungen, berufliche Erfahrungen und fachkul-

¹³ Vgl. „Künstliche Intelligenz“, *RPI virtuell*, 28.02.2026, <https://material.rpi-virtuell.de/schlagwort/kuenstliche-intelligenz/>; „Unterrichtsideen und Tipps“, *ReliBoard*, 28.02.2026, <https://reliboard.bistum-essen.de/fachtexte/unterrichtsideen-und-tipps/>.

¹⁴ Vgl. u. a.: Johannes Heger, „Theologische Lehre trotz, angesichts oder mit Künstlicher Intelligenz? Bausteine zur Positionierung und Orientierung“, 25.03.2026, <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-117841>; Ilona Nord und Jens Palkowitsch-Kühl, „Nicht die App steht im Mittelpunkt, sondern der Kompetenzerwerb: Ein Praxis-Theorie-Beitrag zur Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt“, *rpi-Impulse* 18, Nr. 3 (2018): 5–9. Zudem ist für das Jahr 2026 in der Online-Zeitschrift *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* ein Themenheft zum Schwerpunkt „KI in der Hochschuldidaktik“ geplant.

¹⁵ Vgl. Mariusz Chrostowski und Paweł Mąkosa, „Ambivalent Perceptions of Artificial Intelligence in Religious Education: A Comparative Study Among Teachers in Germany and Poland“, *Teaching Theology & Religion* 28, Nr. 2 (2026): 110–123; Paweł Mąkosa und Mariusz Chrostowski, „Attitudes of religious education teachers in Poland and Germany towards generative artificial intelligence“, *British Journal of Religious Education* (2026), online first, 1–20; Mariusz Chrostowski und Paweł Mąkosa, „(Berufs-) Erfahrungshorizonte im Umgang mit Künstlicher Intelligenz bei Religionslehrkräften in Deutschland und Polen: Eine explorative Untersuchung“, in: *Religiöse Bildung angesichts Künstlicher Intelligenz: Grundlagen und Konkretionen*, hg. von Mariusz Chrostowski und Johannes Heger (Freiburg i. Br.: Herder, 2026) (i. E.).

turelle Deutungsmuster vermittelt sind.¹⁶ Für den Umgang mit GenKI gilt dies in besonderer Weise, da sie nicht nur Arbeitsabläufe erleichtert, sondern auch etablierte Vorstellungen von Lernprozessen, der Rolle der Lehrkräfte und der Wissensproduktion herausfordert.¹⁷ Zum anderen berührt GenKI nicht mehr nur mittelbar, beispielsweise als Gegenstand ethischer Urteilsbildung, „sondern unmittelbar das Kernanliegen einer religiösen Bildung, die sich im Einklang mit der bildungstheoretischen Perspektive subjekt- und lebensweltorientiert versteht“¹⁸ und auf die Deutung von Wirklichkeit im Horizont der Gottesfrage bezogen ist.¹⁹

Vor diesem Hintergrund präsentiert der vorliegende Beitrag eine fokussierte Sekundäranalyse der deutschen Teilstichprobe einer ursprünglich deutsch-polnischen quantitativen Online-Erhebung, deren Datenbasis bereits in drei thematisch unterschiedlich akzentuierten Arbeiten aufgegriffen wurde.²⁰ Während sich diese Publikationen vor allem mit den Positionen von Religionslehrkräften zur KI im Ländervergleich sowie mit dem Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und KI-bezogenen Orientierungen befassten, setzt die vorliegende Analyse anders an: Sie fragt nach professionsbezogenen, didaktischen und religionsethischen Deutungsmustern katholischer Religionslehrkräfte in Deutschland. Methodologisch ist ein solcher Zugriff gerechtfertigt, wenn bestehende Datensätze unter neuen Fragestellungen ausgewertet oder in einem veränderten analytischen Zuschnitt interpretiert werden.²¹ Dies ist hier in dreifacher Hinsicht der Fall: *Erstens* tritt an die Stelle des Ländervergleichs eine fachspezifische Binnenperspektive. *Zweitens* werden Variablenkonstellationen berücksichtigt, die in den bisherigen Auswertungen nicht im Zentrum standen, insbesondere das emotionale Erleben im Umgang mit GenKI, die Wahrnehmung religionssymbolischer Wirkungen sowie die Einschät-

16 Eine Übersicht über den Forschungsstand zu den Einstellungen von Religionslehrkräften gegenüber Digitalisierungsprozessen bietet u.a. die folgende Publikation: Bernhard Grümme, *Digitalisierung als Entsubjektivierung? Kritisch-aufgeklärte Subjektorientierung in der Digitalität* (Freiburg i. Br.: Herder, 2025), 350–367.

17 Mehr dazu: Nina Grünberger, Thomas Nárosy und Michael Schratz, „Was und wer zählt? Bildung in der Digitalität und Schule im Kontext von KI-Entwicklungen“, in: *Handbuch Lernen mit digitalen Medien*, hg. von Gerold Brägger und Hans-Günter Rolff (Basel: Beltz, 2025), 188–215.

18 Johannes Heger, „(Religiöse) Bildung mit KI in der Zukunft?“, *Loccumer Pelikan* 1 (2025): 22–28, hier 26.

19 Vgl. Georg Langenhorst, „Gottesfrage“, in: *Studienbuch Religionsdidaktik*, hg. von Eva Stögbauer-Elsner, Konstantin Lindner und Burkard Porzelt (Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2021), 157–166.

20 Vgl. Chrostowski und Małkosa, „Ambivalent Perceptions“ (n. 15); Małkosa und Chrostowski, „Attitudes“ (n. 15); Chrostowski und Małkosa, „(Berufs-)Erfahrungshorizonte“ (n. 15).

21 Vgl. Tracy Logan, „A practical, iterative framework for secondary data analysis in educational research“, *The Australian Educational Researcher* 47, Nr. 1 (2020): 129–148; Melissa P. Johnston, „Secondary Data Analysis: A Method of Which the Time Has Come“, *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries* 3 (2014): 619–626.

zung curricularer Verankerungsbedarfe. *Drittens* werden die Ergebnisse im Horizont religionspädagogischer Professionalisierung interpretiert. Der Beitrag beansprucht damit keine neue Primäerschließung des Datensatzes, wohl aber eine eigenständige analytische Neuprofilierung. Ihr Mehrwert besteht darin, die Aussagen der befragten Religionslehrkräfte nicht primär als nationale Differenzmarker zu lesen, sondern als Hinweise auf professionsinterne Logiken der religiösen Bildung im Umgang mit GenKI. Dadurch lassen sich Akzentuierungen sichtbar machen, die in der komparativen Anlage der vorausgehenden Studien nur begrenzt hervortreten konnten. Die Analyse wird dabei von drei Forschungsfragen geleitet: (1) Welche Wahrnehmungen, Wissensbestände und Zugänge zu GenKI lassen sich bei katholischen Religionslehrkräften in Deutschland erkennen? (2) Welche didaktischen Einsatzformen von GenKI erachten die Lehrkräfte im konfessionellen Religionsunterricht als relevant? (3) Welche religionsethischen Grenzen und Vorbehalte verbinden sie mit dem Einsatz von GenKI?

1 Datenbasis, sekundäranalytischer Zuschnitt und Auswertungsstrategie

Wie gerade angedeutet, stützt sich diese Untersuchung auf einen bereits erhobenen quantitativen Online-Datensatz zum Umgang mit GenKI im konfessionellen Religionsunterricht in Deutschland und Polen. Die Datenerhebung erfolgte mithilfe eines eigens entwickelten Fragebogens, der über die Plattform LimeSurvey im ersten Quartal 2025 eingesetzt wurde. Der Fragebogen wurde literaturbasiert und unter Orientierung an der Meta AI Literacy Scale (MAILS) konzipiert.²² Er umfasste überwiegend geschlossene Fragen zu fünf Themenbereichen: a) KI-Wissen und digitale Kompetenzen, b) Einstellungen zu KI, c) Wahrnehmungen von KI im religiösen Kontext, d) didaktische Nutzungsmöglichkeiten sowie e) Fortbildungs- und Unterstützungsbedarfe.

Im Folgenden werden ausschließlich die Daten der deutschen Teilstichprobe ausgewertet. Insgesamt wurden 102 vollständig ausgefüllte Fragebögen von katholischen Religionslehrkräften in die Analyse einbezogen. 29 unvollständige Fälle wurden im Sinne einer Complete-Case-Auswertung ausgeschlossen. Die Teilnahme war freiwillig und anonym. Ein positives Ethikvotum der Katholischen Universität

²² Astrid Carolus, Martin J. Koch, Samantha Straka, Marc Erich Latoschik und Carolin Wienrich, „MAILS – Meta AI Literacy Scale: Development and Testing of an AI Literacy Questionnaire Based on Well-Founded Competency Models and Psychological Change- and Meta-Competencies“, *Computers in Human Behavior: Artificial Humans* 1, Nr. 2 (2023): 1–10.

Johannes Paul II. Lublin lag vor (Protokollnummer: 2/2024/KEBN WT KUL, 27.12.2024). Der Fragebogen und der Datensatz sind im Repositorium ReKUL archiviert. Die aggregierten Auswertungsdaten werden auf begründete Anfrage beim korrespondierenden Autor zur Verfügung gestellt.

Die deutsche Teilstichprobe umfasst katholische Religionslehrkräfte der Pri-mar- und Sekundarstufe mit einem Durchschnittsalter von 50,5 Jahren und über-wiegend langjähriger Berufserfahrung. Die Zusammensetzung ist in Tab. 1 doku-mentiert.

Tab. 1: Stichprobenbeschreibung der deutschen Teilstichprobe (n = 102)

		n	%
Schulform	Primarstufe	46	45,1
	Sekundarstufe	56	54,9
Berufserfahrung	bis 5 Jahre	6	5,9
	6–10 Jahre	12	11,8
	11–20 Jahre	28	27,5
	> 20 Jahre	56	54,9
Geschlecht	weiblich	74	72,5
	männlich	28	27,5

Die sekundäranalytische Auswertung orientierte sich an den drei Forschungsfragen und erfolgte primär deskriptiv. Ergänzend wurden ausgewählte, theoretisch und religionspädagogisch begründete Spearman-Korrelationen berechnet. Eine flächen-deckende explorative Korrelationsmatrix wurde nicht erstellt. Die Zusatzanalysen dienen der Identifikation relevanter Zusammenhangsmuster; kausale Schlüsse wer-den daraus nicht abgeleitet.

Die Aussagekraft der Ergebnisse ist begrenzt: Die Stichprobe ist nicht repräsen-tativ, der projektspezifisch entwickelte Fragebogen nicht umfassend psycho-metrisch validiert, und die Daten beruhen auf Selbstauskünften zu einem Erhe-bungszeitpunkt. Zudem ist ein Selbstselektionsrisiko nicht auszuschließen, da KI-affine, digital interessierte oder zumindest KI-neugierige Religionslehrkräfte in der Stichprobe überrepräsentiert sein könnten. Die Befunde sind daher nicht als reprä-sentatives Stimmungsbild, sondern als explorativ rekonstruiertes Orientierungs-muster innerhalb der untersuchten Teilstichprobe zu lesen. Die Sekundäranalyse bleibt ferner auf jene Merkmale beschränkt, die im Ausgangsdatsatz differen-ziert erhoben wurden; geschlossene Antwortformate erlauben nur begrenzte Rück-schlüsse auf die Begründungslogiken religionsethischer Vorbehalte. Nicht erhoben

wurden persönliche Religiosität, Glaubenspraxis und theologische Selbstverortungen, sodass deren Einfluss auf die Bewertung von GenKI offenbleibt. Schließlich sind Berufserfahrung und Lebensalter in der vorliegenden Teilstichprobe eng miteinander verschränkt; insbesondere der Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und KI-Selbsteinschätzung kann daher nicht monokausal als Erfahrungs-, sondern muss auch als möglicher Alterseffekt interpretiert werden. Schulform- und geschlechterbezogene Unterschiede wurden nicht inferenzstatistisch vertieft, da das Erkenntnisinteresse auf übergreifende professionsbezogene Orientierungen gerichtet war.

2 Darstellung der Ergebnisse und deren sekundäranalytische Einordnung

Die Ergebnisdarstellung folgt der Systematik der drei Forschungsfragen. Sie verbindet die deskriptive Auswertung der deutschen Teilstichprobe mit einer sekundäranalytischen Einordnung der Befunde, auch im Horizont weiterer Studien zu diesem Themenfeld. Die bereits vorliegenden Primärauswertungen des Gesamtdatensatzes werden dabei punktuell herangezogen, ohne erneut referiert zu werden.

2.1 Wahrnehmungen und Wissensbestände

Einen ersten Zugang zur Wahrnehmung von KI eröffnet die Frage nach dem allgemeinen Wissensniveau. Die Religionslehrkräfte verorten sich überwiegend im unteren bis mittleren Bereich: 52,0% schätzen ihr Wissen als grundlegend ein, 34,3% als mittel und 13,7% als fortgeschritten; niemand gab an, über kein Wissen zu verfügen. Dies verweist auf vorhandenes, aber noch nicht konsolidiertes Orientierungswissen und damit auf Professionalisierungsbedarf, ohne bereits ein umfassendes Kompetenzdefizit anzuzeigen.²³ Zugleich lässt sich ein signifikanter, wenn auch schwacher Zusammenhang mit der Berufserfahrung nachweisen: Je länger das Dienstalter, desto geringer die Selbsteinschätzung des eigenen KI-Wissens ($p = -0,238$; $p = 0,016$; $n = 102$). Dieser Befund ist wegen der möglichen Konfundierung von Berufserfahrung und Lebensalter zurückhaltend zu interpretieren; er verweist

23 Auf eine ähnliche Ausgangslage verweist auch die UNESCO in ihrer Handreichung: UNESCO, „AI Competency Framework for Teachers“, 21.03.2026, https://www.cedefop.europa.eu/files/unesco_ai_competency_framework_for_teachers.pdf.

nicht auf einen monokausalen Erfahrungseffekt, sondern auf unterschiedlich gelagerte berufsbiografische bzw. generationale Ausgangsbedingungen im Umgang mit GenKI und spricht damit für differenzierte Fortbildungsangebote.²⁴

Aufschlussreich sind auch die Wege der Wissensaneignung im Bereich der (generativen) KI. Am häufigsten werden Webseiten, Blogs, YouTube und Podcasts (52,0 %) genannt, gefolgt von eigenen Erprobungen (43,1 %), Medien (39,2 %) sowie Kursen und Schulungen (34,3 %). Deutlich seltener spielen soziale Medien (20,6 %), Freunde bzw. Familie (20,6 %) und wissenschaftliche Artikel oder Bücher (19,6 %) eine Rolle. Dies entspricht einer pragmatisch-erkundenden Wissensaneignung.²⁵ Mustafa Kamal, Dwi Noviani und Muhammad Maulani zeigen, dass informelle Aneignung vor allem digitale Kompetenzen sowie die Entwicklung von Lernmaterialien stärkt, während systematische ethische Reflexion häufig vernachlässigt wird.²⁶ Bildungspolitisch spricht dies für eine stärkere Verankerung von KI in allen Phasen der Aus- und Fortbildung von Religionslehrkräften.²⁷

Ein verwandtes Bild zeichnet sich bei der Bekanntheit konkreter Anwendungen ab. Mit großem Abstand dominiert ChatGPT (89,2 %), gefolgt von Canva (34,3 %), Gemini (28,4 %), Perplexity (27,5 %), Copilot (27,5 %) und Claude (17,6 %). Zugleich bleibt die technische Präsenz von GenKI für viele Religionslehrkräfte schwer bestimmbar. Nur 34,3 % geben an, erkennen zu können, wann sie ein KI-basiertes Werkzeug verwenden. 22,5 % verneinen dies und 43,1 % antworten mit „schwer zu sagen“. Die Daten zeigen eine Diskrepanz zwischen hoher Tool-Bekanntheit und begrenztem funktionalem Verständnis.²⁸ Operationalisiert man dieses Verständnis über die Fähigkeit, KI-Nutzungssituationen zu identifizieren, dann deuten die 43,1 % unsicherer Antworten insbesondere auf begrenztes epistemisches Verfügungswis-

24 Vgl. Yin Hong Cheah, Jingru Lu und Juhee Kim, „Integrating Generative Artificial Intelligence in K-12 Education: Examining Teachers' Preparedness, Practices, and Barriers“, *Computers and Education: Artificial Intelligence* 8 (2025): 1–12.

25 Vgl. u.a.: Thomas Schlag und Ilona Nord, „Religion, digitale“, 21.03.2026, <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200879/>; Tanja Gojny, „Digitalisierung und Religionsunterricht: Potentiale und Perspektiven“, *Die Gelbe* (2019/2020): 41–57.

26 Vgl. Mustafa Kamal, Dwi Noviani und Muhammad Maulani, „Peningkatan Kompetensi Digital Guru PAI Melalui Pemanfaatan Tools Artificial Intelligence“, *J-CEKI: Jurnal Cendekia Ilmiah* 3, Nr. 6 (2024): 7791–7801.

27 Mehr dazu: Kultusministerkonferenz (KMK), *Handlungsempfehlung für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz in schulischen Bildungsprozessen* (Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2024).

28 Vgl. Christos Papakostas, „Artificial Intelligence in Religious Education: Ethical, Pedagogical, and Theological Perspectives“, *Religions* 16, Nr. 5 (2025): 1–22.

sen hin.²⁹ Dies ist religionspädagogisch relevant, da religiöse Wissensbildung auf die reflexive Unterscheidung von Informationsherkunft, Deutungsrahmen und Geltungsansprüchen angewiesen ist. Fehlt die technische Erkennungskompetenz, bleibt auch die religionsdidaktisch notwendige Metareflexion über KI-generierte Inhalte strukturell unterbestimmt.³⁰ Sekundäranalytisch ergibt sich daraus, dass das Profil der deutschen Teilstichprobe weniger durch eine breite Tool-Kenntnis als durch eine Kluft zwischen oberflächlicher Bekanntheit und begrenzter Erkennungskompetenz gekennzeichnet ist.³¹

Die allgemeine Haltung gegenüber KI fällt insgesamt moderat und abwägend aus. 38,2 % beschreiben ihre Haltung als „neutral“, 37,3 % als „eher positiv“ und 8,8 % als „positiv“; 13,7 % antworten mit „eher negativ“ und 2,0 % mit „negativ“. Dies bestätigt sich in der Einschätzung der weiteren technologischen Entwicklung: 82,4 % sehen sowohl Risiken als auch Nutzen, während jeweils 7,8 % vor allem Nutzen bzw. vor allem Risiken betonen; 2,0 % antworten mit ‚schwer zu sagen‘. Die bisher genannten Werte umfassen nur 98,0 % der deutschen Teilstichprobe. Die Daten spiegeln weder Technikenthusiasmus noch -skepsis,³² sondern ein Muster kontrollierter Ambivalenz.³³ Darunter wird eine professionsbezogene Orientierungsform verstanden, in der Nutzungsoffenheit gegenüber GenKI mit fachlichen, didaktischen und religionsethischen Grenzziehungen verbunden ist. Dies lässt sich als Ausdruck professioneller Vorsicht interpretieren.³⁴ Technische Möglichkeiten werden nicht überhöht, sondern an den Kriterien Würde, Verantwortung und Beziehungsqualität gemessen.³⁵ Statt polarer Zuschreibungen dominiert hier die gleichzeitige Wahrnehmung von Potenzialen und Risiken.³⁶

29 Vgl. Katharina Scheiter, Elisabeth Bauer, Yoana Omarchevska, Clara Schumacher und Michael Sailer, Künstliche Intelligenz in der Schule: Eine Handreichung zum Stand in Wissenschaft und Praxis (Bonn: BMBF, 2025), 11–12.

30 Vgl. Rudolf Englert, „Connection Impossible? Wie konfessioneller Religionsunterricht Schüler:innen ins Gespräch mit Religion bringt“, in: *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich: Unterrichtsmodelle in der Diskussion*, hg. von Eva-Maria Kenngott, Rudolf Englert und Thorsten Knauth (Stuttgart: Kohlhammer, 2018), 19–30.

31 Vgl. Mąkosa und Chrostowski, „Attitudes“ (n. 15), 6.

32 Vgl. Johannes Heger, „Heilige Lade oder Golem? Hochschul- und (religions-)didaktische Reflexionen zum Umgang mit ChatGPT“, *RU heute* 1–2 (2023): 29–35.

33 Mehr dazu: Chrostowski und Mąkosa, „Ambivalent Perceptions of Artificial Intelligence“ (n. 15), 110–123.

34 UNESCO, „AI and Education: Guidance for Policy-Makers“, 15.03.2026, https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2023-07/2021_UNESCO_AI-and-education-Guidance-for-policy-makers_EN.pdf.

35 Vgl. Jens Palkowitsch-Kühl, „Einstellungsforschung christlicher Religionslehrkräfte zum Thema Digitalisierung“, in: *WiReLex. Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*, 14.03.2026, <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/201055/>.

36 Vgl. Chrostowski und Mąkosa, „Ambivalent Perceptions“ (n. 15), 114.

Einen zusätzlichen Zugang eröffnet die Frage nach den Emotionen, die mit der Nutzung von KI einhergehen. Negative Gefühlszustände wie Unsicherheit, Frustration und Sorge treten dabei eher selten auf. Demgegenüber treten explorative Emotionen deutlich stärker hervor. So wird Neugier von 41,5 % der Religionslehrkräfte als „häufig“ und von 18,9 % sogar als „sehr häufig“ erlebt. Ähnlich sieht es bei Überraschung aus: 60,4 % der Religionslehrkräfte erleben sie „häufig“ und 5,7 % sogar „sehr häufig“. Auch Enthusiasmus (41,5 % „gelegentlich“, 34,0 % „häufig“) ist präsent, während Euphorie randständig bleibt. Die Verbindung von ausgeprägter Neugier mit begrenztem Vertiefungswissen verweist auf einen noch offenen Professionalisierungsprozess, in dem der Umgang mit „Ungewissheit“³⁷ als Gestaltungsaufgabe erkennbar wird – ein Befund, der mit der religionspädagogischen Einsicht korrespondiert, dass professionelle Urteilsbildung gerade die Fähigkeit zur produktiven Verarbeitung von Unbestimmtheit erfordert.³⁸ Im Horizont der Primärauswertungen erscheint die deutsche Teilstichprobe damit nicht als distanziert, sondern als eher kontrolliert und explorativ offen.³⁹

2.2 Didaktische Einsatzformen

Die tatsächliche Verankerung von GenKI im Religionsunterricht lässt sich zunächst daran ablesen, ob Religionslehrkräfte entsprechende Werkzeuge bereits im Unterricht einsetzen oder eine Nutzung grundsätzlich erwägen. 10,8 % der Religionslehrkräfte geben eine regelmäßige Nutzung an, 41,2 % eine sporadische. 19,6 % haben KI bislang nicht genutzt, würden dies aber gern ausprobieren; 28,4 % verneinen eine Nutzung vollständig. Unter den bereits Nutzenden (n = 53) wird zudem deutlich, dass KI bislang überwiegend punktuell eingesetzt wird: 3,8 % nutzen entsprechende Werkzeuge „sehr häufig“, 22,6 % „häufig“, 52,8 % „selten“ und 20,8 % „sehr selten“. GenKI ist damit im Religionsunterricht erkennbar angekommen, jedoch noch nicht routinisiert. Dies deckt sich mit internationalen Vergleichsdaten, wonach bislang nur etwa ein Drittel der Lehrkräfte GenKI überhaupt im beruflichen Kontext nutzt, was auf eine weiterhin begrenzte Etablierung im schulischen Alltag hindeu-

³⁷ Vgl. Konstantin Lindner, „Professionalität von Religionslehrer:innen: Anmerkungen aus religionsdidaktischer Perspektive“, in: *Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert: Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung*, hg. von Martin Hailer u.a. (Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2023), 61–68, hier 61.

³⁸ Vgl. ebd.

³⁹ Vgl. Mąkosa und Chrostowski, „Attitudes“ (n. 15), 12; Chrostowski und Mąkosa, „Ambivalent Perceptions“ (n. 15), 117–118.

tet.⁴⁰ Sekundäranalytisch fällt auf, dass die deutsche Teilstichprobe weniger durch Nutzungsintensität als durch Vorbehalte, Professionalisierungsbedarf und Unterstützungswünsche charakterisiert ist.⁴¹

Ein differenzierteres Porträt ergibt sich aus den zugeschriebenen Einsatzformen. Relativ hoch fällt die Selbsteinschätzung beim Erstellen von Tests und Quizzen aus (66,0 % „in gewissem Maße“; 22,6 % „in hohem Maße“), ebenso bei der Generierung eigener Inhalte wie Texte, Bilder oder Filme (43,4 %; 39,6 %) sowie bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien und Präsentationen (77,4 %; 1,9 %). Auch die wahrgenommenen Vorteile konzentrieren sich auf vorbereitende und materialbezogene Aufgaben: Tests und Quizze (78,4 %), Anpassung von Materialien an individuelle Lernbedürfnisse (64,7 %), schnelles Erstellen von Unterrichtsmaterialien (42,2 %) und Planung von Unterrichtsabläufen (36,3 %). Damit profiliert sich die deutsche Teilstichprobe weniger durch einen breiten praktischen Einsatz von GenKI als durch eine funktional selektive Zuschreibung: Im Vordergrund stehen Planung, Strukturierung und Materialerstellung, während diagnostische, kommunikative und bewertende Funktionen deutlich zurückhaltender eingeschätzt werden.⁴² Ein entsprechendes Muster ist in den Primärauswertungen bereits angelegt, tritt im Ländervergleich jedoch weniger konturiert hervor.⁴³ Zu dieser Zurückhaltung passt der einzige signifikante Zusammenhang innerhalb dieses Blocks: Mit zunehmender Berufserfahrung fällt die Selbsteinschätzung geringer aus, KI zur Evaluation von Lernfortschritten nutzen zu können ($p = -0,287$; $p = 0,037$; $n = 53$). Der schwache Zusammenhang verweist auf mögliche berufsbiografische Unterschiede im Umgang mit diagnostischen KI-Anwendungen, sollte jedoch nicht monokausal als Effekt der Berufserfahrung interpretiert werden.⁴⁴ Insofern ist dieser Zusammenhang wegen der möglichen Konfundierung von Berufserfahrung und Lebensalter nicht als isolierter Erfahrungseffekt zu lesen. Andere Studien zeigen vielmehr, dass vor allem KI-bezogenes Wissen, Selbstwirksamkeit und wahrgenommene Nützlichkeit die Nutzung prägen. Zugleich fügt sich der Befund in breitere Ergebnisse ein, wonach Lehrkräfte

40 Vgl. OECD, *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, 11.03.2026, https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024_90df6235-en/full-report/teaching-for-today-s-world_eefb146b.html.

41 Vgl. Mąkosa und Chrostowski, „Attitudes“ (n. 15), 13–14.

42 Vgl. Nina Jude, Uta Klusmann, Dirk Richter, Fatmana Selçik und Angelika Sichma, *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte* (Stuttgart: Robert Bosch Stiftung GmbH, 2025), 30–37.

43 Vgl. Chrostowski und Mąkosa, „Ambivalent Perceptions“ (n. 15), 117–118; Mąkosa und Chrostowski, „Attitudes“ (n. 15), 7–8.

44 Vgl. Chrostowski und Mąkosa, „(Berufs-)Erfahrungshorizonte“ (n. 15).

KI gerade in bewertungsnahen Kontexten zurückhaltender einschätzen, weil dort Transparenz, Fairness und professionelles Urteil besonders berührt sind.⁴⁵

Dieses Muster wird durch zwei stärker religionsdidaktisch profilierte Fragen bestätigt. Auf die Frage, ob KI wirksam zur Unterstützung der spirituellen Entwicklung von Schüler:innen beitragen könne, antworteten 6,9 % mit „ja, eindeutig“, 19,6 % mit „eher ja“, 44,1 % mit „schwer zu sagen“, 22,5 % mit „eher nicht“ und 6,9 % mit „eindeutig nicht“. Die deutliche Zurückhaltung zeigt, dass die Religionslehrkräfte spirituelle Entwicklung nicht als technisch erzeugbar oder standardisiert begleitbar betrachten. Im religionspädagogischen Setting ist diese Zurückhaltung nachvollziehbar, denn spirituelle Prozesse sind an personale Kommunikation, subjektive Aneignung, Ambiguitätstoleranz und Deutungsarbeit gebunden.⁴⁶ Wo Bildung nicht nur Informationsverarbeitung, sondern auch Selbst- und Weltdeutung umfasst, bleibt eine algorithmische Unterstützungslogik nur begrenzt anschlussfähig. KI wird in diesem Bereich nicht prinzipiell ausgeschlossen, ihr wird jedoch ein sekundärer, flankierender Status zugewiesen.⁴⁷

Deutlich positiver fällt die Einschätzung des motivationalen Potenzials aus: Auf die Frage nach einer möglichen Steigerung des Interesses an religiösen Themen antworten 9,8 % mit „definitiv ja“ und 58,8 % mit „eher ja“. Darin zeigt sich eine religionsdidaktisch relevante Differenz, denn KI wird zwar als Medium spiritueller Vertiefung eher skeptisch beurteilt, ihr motivationales Potenzial wird jedoch weitaus positiver eingeschätzt.⁴⁸ Der Befund legt eine klare Differenzierung zwischen motivationaler Aktivierung und vertiefter religiöser Erschließung nahe.⁴⁹ Zwar kann GenKI Interesse stimulieren, die interpretative und reflexive Arbeit im Rahmen der

45 Vgl. u.a.: Margarida Lucas, Yidi Zhang, Pedro Bem-Haja und Paulo N. Vicente, „The interplay between teachers' trust in artificial intelligence and digital competence“, *Education and Information Technologies* 29, Nr. 17 (2024): 22991–23010.

46 Vgl. Ilona Nord, Judith Petzke, Oliver Adam und Simon Luthe, *Lehrkräfte und digitaler Wandel: Religionsdidaktische sowie professionsbezogene Reflexionen aus dem Projekt Religious Education Laboratory digital (RELab digital)* (Würzburg: Universität Würzburg, 2023), 18–19.

47 Vgl. Lehlohonolo Kurata, Musa Adekunle Ayanwale, Rethabile Rosemary Molefi und Tajudeen Sanni, „Teaching Religious Studies with Artificial Intelligence: A Qualitative Analysis of Lesotho Secondary Schools Teachers' Perceptions“, *International Journal of Educational Research Open* 8 (2025): 1–29.

48 Vgl. Jun Zhao, „The Role of Learners' AI Literacy and Resilience in Boosting Their Engagement and Motivation in AI-Based Settings: From an Achievement Goal Theory Perspective“, *Learning and Motivation* 91 (2025): 1–11.

49 Vgl. Christoph Gennerich, Jens Palkowitsch-Kühl und Ilona Nord, „Adaption digitaler Medien und Wertorientierungen zukünftiger Religionslehrkräfte: Auf den Weg zu einer Typologie“, *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 20, Nr. 2 (2021): 241–263, hier 241–244.

religiösen Bildung kann jedoch nicht ersetzt werden.⁵⁰ Daraus ergibt sich eine klare Differenzierung: GenKI wird als motivational anschlussfähig eingeschätzt, bleibt für spirituelle Tiefenerschließung jedoch nur begrenzt tragfähig.⁵¹

2.3 Religionsethische Grenzen und Vorbehalte

Grenzen und Vorbehalte verdichten sich besonders im Bereich der ethischen Urteilsfähigkeit. Nur 8,8 % der Religionslehrkräfte sehen sich eindeutig in der Lage, die ethischen Konsequenzen des KI-Einsatzes im Religionsunterricht zu beurteilen; weitere 26,5 % antworten mit „eher ja“. Demgegenüber wählen 40,2 % die Antwortoption „schwer zu sagen“, 21,6 % „eher nein“ und 2,9 % „eindeutig nein“. Eine stabile ethische Urteilssicherheit ist nur eingeschränkt erkennbar; prägend sind Unsicherheit, Vorbehalt und Klärungsbedarf. Der Umgang mit KI erscheint damit auch als normative Herausforderung.⁵²

Die konkreten Problemanzeigen konzentrieren sich vor allem auf relationale und hermeneutische Risiken. Besonders häufig genannt werden die Abschwächung emotionaler Aspekte von Religion (54,9 %), die Beeinträchtigung eigenständigen Denkens der Schüler:innen (52,9 %), die Minderung des persönlichen Kontakts (49,0 %) sowie fehlerhafte Interpretationen religiöser Inhalte (46,1 %). Deutlich seltener werden unethische Nutzungsformen (19,6 %) und Vereinfachungen religiöser Inhalte (13,7 %) genannt. Die Vorbehalte setzen vor allem dort an, wo Religionsunterricht über Informationsvermittlung hinausgeht: bei personaler Begegnung, eigenständiger Urteilsbildung und hermeneutischer Erschließung. Die Kritik richtet sich daher weniger gegen GenKI als solche als gegen mögliche Verschiebungen im Verständnis der religiösen Bildung.⁵³ Aufgrund der überwiegend geschlossenen

50 Vgl. Ponco Mujiono und Daniel Ari Wibowo, „Utilization of AI Media in Christian Religious Education: Effectiveness, Challenges, and Impact“, *Journal Didaskalia* 7, Nr. 2 (2024): 102–108.

51 Vgl. Mąkosa und Chrostowski, „Attitudes“ (n. 15), 10–11; Chrostowski und Mąkosa, „Ambivalent Perceptions“ (n. 15), 115–116.

52 Mehr dazu: Gotlind Ulshöfer, Peter G. Kirchschräger und Markus Huppenbauer, Hg., *Digitalisierung aus theologischer und ethischer Perspektive: Konzeptionen – Anfragen – Impulse* (Baden-Baden: Nomos, 2021).

53 Vgl. Chrostowski, „Anwendung von Künstlicher Intelligenz“ (n. 9), 87–89; Chrostowski und Mąkosa, „Ambivalent Perceptions“ (n. 15), 117; Mąkosa und Chrostowski, „Attitudes“ (n. 15), 14–15; vgl. auch: Dikasterium für die Glaubenslehre und Dikasterium für Kultur und Bildung, *Antiqua et nova: Note über das Verhältnis von künstlicher Intelligenz und menschlicher Intelligenz* (28. Januar 2025), 15.10.2025, https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_dff_doc_20250128_antiqua-et-nova_ge.html, 77–84.

Items bleiben die Begründungslogiken dieser religionsethischen Vorbehalte nur begrenzt erschließbar.

Auch bei den übergreifenden Herausforderungen steht weniger eine prinzipielle Ablehnung von GenKI als vielmehr ihre professionelle Rahmung im Vordergrund. Am häufigsten nennen die deutschen Religionslehrkräfte den Mangel an angemessener Fortbildung (75,5 %). Es folgen die Sorge, GenKI könne als zentrale Quelle religiösen Wissens fungieren und dadurch kritisches Denken schwächen (46,1 %), die Schwächung traditioneller Unterrichtsformen (28,4 %), begrenzte finanzielle Ressourcen (18,6 %), der Mangel an spezifisch auf den Religionsunterricht zugeschnittenen Werkzeugen (17,6 %), ethische Zweifel (16,7 %) sowie Datenschutzbedenken (14,7 %). Entscheidend ist damit nicht allein die Verfügbarkeit von KI, sondern ihre fachlich, didaktisch und normativ reflektierte Einbettung.⁵⁴ Für den Religionsunterricht gewinnt dies besonderes Gewicht, weil GenKI die Unterscheidung zwischen Information, Auslegung und religiöser Urteilskraft zusätzlich verkomplizieren kann.⁵⁵

Religionsethische Vorbehalte artikulieren sich darüber hinaus in Einschätzungen zu möglichen religiös-symbolischen Wirkungen von GenKI. 27,5 % der Religionslehrkräfte gehen davon aus, dass GenKI die gesellschaftliche Wahrnehmung von Religion deutlich verändern könne; 32,4 % erwarten eine geringfügige Veränderung. Bezogen auf die Wahrnehmung Gottes rechnen 4,9 % mit einer positiven und 13,7 % mit einer negativen Veränderung; 44,1 % erwarten keine Veränderung, während 37,3 % mit „schwer zu sagen“ antworten. Für die Wahrnehmung der Kirche fallen die Einschätzungen beweglicher aus: 26,5 % erwarten eine positive, 15,7 % eine negative Veränderung, 26,5 % keine Veränderung und 31,4 % zeigen sich unsicher. Insgesamt verweisen die Befunde auf einen offenen Deutungshorizont: GenKI wird nicht nur als Unterrichtswerkzeug, sondern auch als potenziell symbolisch wirksame Technologie wahrgenommen. Dabei erscheint die Gotteswahrnehmung tendenziell stabiler, während die Kirchenwahrnehmung eher als veränderbar eingeschätzt wird.⁵⁶ Diese Differenz ist auf Basis der vorliegenden Daten jedoch zurückhaltend zu interpretieren, zumal persönliche Religiosität, kirchliche Bindung und Glaubenspraxis nicht erhoben wurden. Im Blick auf Spiritualität und Gottes-

54 Vgl. Chrostowski, „Anwendung von Künstlicher Intelligenz“ (n. 9), 87–89.

55 Vgl. Thomas Schlag, „Religiös, digital, distanziert kommunizieren? Wahrnehmungen des Religionsunterrichts in Corona-Zeiten und Folgerungen für die religionsbezogene öffentliche Deutungspraxis“, *Zeitschrift für Pädagogik* 67, Nr. 1 (2021): 19–34; vgl. auch: Chrostowski und Mąkosa, „Ambivalent Perceptions“ (n. 15), 119; Mąkosa und Chrostowski, „Attitudes“ (n. 15), 15.

56 Vgl. Jing Zhang, Wenlong Song und Yang Liu, „Cognitive Bias in Generative AI Influences Religious Education“, *Scientific Reports* 15, Nr. 1 (2025): 1–15.

wahrnehmung zeigt sich damit ein vorsichtig-offenes, nur begrenzt polarisiertes Profil der deutschen Teilstichprobe.⁵⁷

Schließlich unterstreicht auch die curriculare Einschätzung den religionsethischen Klärungsbedarf. 27,5 % der Religionslehrkräfte sprechen sich eindeutig dafür aus, die Ethik des KI-Einsatzes fest im Religionsunterricht zu verankern; weitere 34,3 % antworten mit „eher ja“. Dem stehen 25,5 % mit „schwer zu sagen“, 10,8 % mit „eher nein“ und 2,0 % mit „eindeutig nein“ gegenüber. Damit befürwortet eine Mehrheit, KI nicht nur methodisch zu nutzen, sondern auch reflexiv zum Gegenstand religiöser Bildung zu machen.⁵⁸ KI erscheint folglich nicht allein als Hilfsmittel, sondern als Thema wertorientierter und medienkritischer Bildungsarbeit im Religionsunterricht.⁵⁹

3 Interpretierende Schlussfolgerungen

Auf Grundlage der fokussierten Sekundäranalyse wird keine abschließende Theorieformulierung angestrebt. Ziel ist vielmehr eine religionspädagogische Profilierung der explorativen Befunde. Die folgenden fünf Thesen sind daher als vorsichtige interpretative Verdichtungen zu verstehen, nicht als unmittelbare Deduktionen aus dem Datensatz. Sie bündeln zentrale Strukturmuster der Ergebnisse und eröffnen zugleich weiterführende Perspektiven für die Professionalisierung von Religionslehrkräften im Horizont eines breiteren religionspädagogischen Diskurses. Im Einzelnen lassen sie sich wie folgt konkretisieren:

These 1: KI kann im Religionsunterricht als epistemischer Stresstest des Faches gelesen werden.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass generative KI im Religionsunterricht nicht lediglich als weiteres digitales Werkzeug zu verstehen ist. Sie greift tiefer: Wenn KI religionsbezogene Texte, Bilder und Videos erzeugt, Deutungen anbietet, religiöse Sprache simuliert und ethische Einschätzungen formuliert, dann berührt sie die

⁵⁷ Vgl. Chrostowski und Mąkosa, „Ambivalent Perceptions“ (n. 15), 115–116.

⁵⁸ Anna Puzio, „Theologie und Künstliche Intelligenz – Perspektiven, Aufgaben und Thesen einer Theologie der Technologisierung“, in: *Alexa, wie hast du's mit der Religion? Theologische Zugänge zu Technik und Künstlicher Intelligenz*, hg. von Anna Puzio, Nicole Kunkel und Hendrik Klinge (Darmstadt: wbg, 2023), 13–27.

⁵⁹ Vgl. u.a.: Michael Balceris, „Religionspädagogische Überlegungen zu einer wertorientierten Medienbildung in der Schule“, in: *Medien – Bildung – Forschung: Integrative und interdisziplinäre Perspektiven*, hg. von Sandra Aßmann, Silke Grafe, Alexander Martin und Bardo Herzig (Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2024), 84–101.

zentralen Grundlagen des Faches selbst. Dabei stehen Fragen nach Wissen, Wahrheit, Urteil, Deutung, Subjektwerdung und Verantwortung zur Disposition. Gerade deshalb erscheint GenKI als epistemischer Stresstest: Sie macht sichtbar, worin die spezifische Bildungsleistung des Religionsunterrichts besteht und wo diese gegenüber technisch erzeugten Sinnangeboten neu begründet, geschärft und verteidigt werden muss. Unter den Bedingungen der digitalen Kultur wird damit nicht nur der Einsatz eines Mediums, sondern auch die didaktisch-hermeneutische Eigenlogik religiöser Bildung zur Klärung gebracht.⁶⁰

These 2: Aus religionsdidaktischer Sicht erscheint GenKI funktional asymmetrisch: didaktisch hilfreich bei der Vorbereitung, Strukturierung und Aktivierung, aber nur begrenzt tragfähig für die Tiefendimension religiöser Bildungsprozesse.

Die Ergebnisse sprechen dafür, den religionsdidaktischen Ort von GenKI präziser zu bestimmen. Ihre Stärken liegen vor allem in vorbereitenden, strukturierenden und aktivierenden Funktionen, etwa bei der Unterrichtsplanung, Materialerstellung, Differenzierung und der Eröffnung erster Zugänge. Ihre Grenzen treten hingegen dort zutage, wo religiöse Bildungsprozesse über Informationsverarbeitung hinausgehen und personale Begegnung, hermeneutische Deutung, spirituelle Sensibilität sowie reflektierte Urteilsbildung erfordern. Diese Zurückhaltung sollte nicht vorschnell als Defizit verstanden werden. Im Gegenteil: Sie ist ein Ausdruck der religionsdidaktischen Sachangemessenheit. GenKI kann religiöse Bildungsprozesse anbahnen und unterstützen, ersetzt jedoch nicht jene beziehungsorientierte und kritisch-reflexive Arbeit, in der religiöse Bildung ihre Tiefendimension gewinnt.⁶¹

These 3: Der Kern der religionspädagogischen Professionalisierung liegt nicht in der technischen Beherrschung von KI, sondern in der Fähigkeit, ihre Ergebnisse fachlich zu prüfen, hermeneutisch zu deuten und theologisch wie religionspädagogisch begründet zu beurteilen.

Die vorliegenden Daten legen nahe, dass das eigentliche Professionalisierungsdefizit nicht technischer, sondern epistemischer Natur ist. Religionslehrkräften fehlen offenbar weniger konkrete KI-Kompetenzen als vielmehr tragfähige fachliche Kategorien, mit denen sie KI-generierte Inhalte theologisch und religionspädagogisch einordnen, bewerten sowie von genuinen religiösen Sinn- und Deutungszusammen-

⁶⁰ Vgl. Heger, „Theologische Lehre trotz, angesichts oder mit Künstlicher Intelligenz?“ (n. 14), 8–9; vgl. auch: Heger und Pirker, „Künstliche Intelligenz als Disruption“ (n. 8), 4–8.

⁶¹ Vgl. Mariusz Chrostowski und Andrzej J. Najda, „ChatGPT as a Modern Tool for Bible Teaching in Confessional Religious Education: A German View“, *Journal of Religious Education* 73, Nr. 1 (2025): 75–94, hier 85–88; Florian Mayrhofer, „Von Jesus-Bots und Luther-Avataren: KI in der religiösen Bildungspraxis“, *évangél: Magazin für Missionarische Pastoral* 2 (2024): 1–4, hier 2–3.

hängen unterscheiden können. Darauf verweist insbesondere die Diskrepanz zwischen hoher Tool-Bekanntheit einerseits und begrenzter Erkennungskompetenz sowie ethischer Urteilsunsicherheit andererseits. Professionalisierungsangebote, die ausschließlich auf Tool-Kompetenz zielen, greifen daher zu kurz und verfehlen jenen Kernbereich, in dem religiöse Bildung auf kritische Unterscheidungsfähigkeit angewiesen ist.⁶²

These 4: KI-Ethik wäre im Religionsunterricht nicht als Ergänzungsstoff zu behandeln, sondern als verdichtete Frage nach Verantwortung, Urteilsvermögen und menschlicher Handlungsmacht.

Dass eine Mehrheit der Religionslehrkräfte eine curriculare Verankerung von KI-Ethik befürwortet, lässt sich nicht allein als Wunsch nach einer thematischen Erweiterung lesen. Die Befunde deuten vielmehr darauf hin, dass Religionslehrkräfte – implizit – wahrnehmen, dass KI ethische Grundunterscheidungen des Faches selbst berührt: die Differenz zwischen Information und Deutung, zwischen Effizienz und Würde, zwischen technisch Erzeugbarem und religiös Bedeutsamem. Dies impliziert, dass KI-Ethik nicht als ergänzendes Thema im Religionsunterricht behandelt werden sollte, sondern als zentraler Ansatzpunkt,⁶³ um das ethische Selbstverständnis des Fachs unter digitalen Bedingungen neu zu definieren.⁶⁴

These 5: Eine plausible religionspädagogische Antwort auf GenKI liegt weder in Abwehr noch in Anpassung, sondern in einer reflektierten Koaktivität von Mensch und Maschine.

Die Befunde sprechen weder für Technikverweigerung noch für eine unkritische Integration von GenKI in den Religionsunterricht. Plausibel erscheint vielmehr ein Modell reflektierter Koaktivität: GenKI wird nicht als eigenständige Autorität verstanden, sondern als unterstützendes System in Lern-, Deutungs- und Gestaltungsprozesse eingebunden. Entscheidend ist dabei die klare Unterscheidung von Aufgaben, Rollen und Verantwortlichkeiten. GenKI kann Materialien strukturieren, Perspektiven eröffnen, Formulierungen variieren und Denkprozesse anregen; fachliche Prüfung, hermeneutische Einordnung, ethische Bewertung und religionspädagogische Verantwortung bleiben jedoch an Lehrkräfte und Lernende gebunden.

Gerade diese asymmetrische Koaktivität ist religionspädagogisch zentral. Denn GenKI kann plausible Antworten auf theologische, ethische und existenzielle Fragen erzeugen, ohne selbst in Erfahrung, Beziehung oder Verantwortung eingebun-

⁶² Vgl. Balceris, „Beurteilen – Entscheiden – Gestalten“ (n. 6), 60.

⁶³ Vgl. Hendrik Klinge, „Ethik Künstlicher Intelligenz: Streiflichter aus theologischer Perspektive“, *Loccumer Pelikan* 1 (2025): 8–12.

⁶⁴ Vgl. Chrostowski, „Anwendung von Künstlicher Intelligenz“ (n. 9), 86.

den zu sein. Ihre Beiträge bedürfen daher einer expliziten didaktischen Rahmung: Sie müssen transparent gemacht, kriterial geprüft und auf Urteilsbildung hin bearbeitet werden. Anschlussfähig ist dies an die von der SWK beschriebene „versierte Koaktivität mit LLM“⁶⁵ als Bildungsziel, bei gleichzeitiger Wahrung menschlicher Verantwortung für Bewertung und Urteil. Für religiöse Bildungsprozesse folgt daraus die Aufgabe, GenKI nicht nur als Produktionswerkzeug zu nutzen, sondern als Gegenstand der fachlichen Reflexion und der religiösen Urteilsbildung sichtbar zu machen.⁶⁶

Die fünf Thesen laufen auf eine Pointe zu: KI ist im Religionsunterricht sowohl Werkzeug als auch produktiver Störfall. Sie unterbricht religionsdidaktische Routinen und zwingt dazu, die fachspezifische Logik der religiösen Bildung explizit zu machen. Ihr Mehrwert liegt nicht im Einsatz selbst, sondern darin, KI-generierte Inhalte sichtbar zu machen, zu hinterfragen und in religiöse Sinnbildungsprozesse zu überführen. Damit formuliert die Sekundäranalyse keine abschließende Theorie der KI im Religionsunterricht, sondern eine fundierte Problemstellung: Wie lässt sich Koaktivität so gestalten, dass multimodale maschinelle Erzeugnisse religiöses Lernen unterstützen, ohne mit menschlicher Sinnerschließung verwechselt zu werden? Dieser Frage gilt es empirisch weiter nachzugehen und sie theoretisch zu schärfen.

Gerade aus dieser Problemstellung ergeben sich die Grenzen und Anschlussfragen der Untersuchung. Die Befunde beziehen sich auf katholische Religionslehrkräfte in Deutschland und sind nicht ohne Weiteres auf Bildungskontexte anderer Konfessionen, Religionen oder Weltanschauungsgemeinschaften übertragbar. Anschlussfähig bleiben sie dort, wo es um die Unterscheidung von Information und Deutung, personale Begegnung, religiöse Urteilsbildung und Verantwortung im Umgang mit KI-generierten Sinnangeboten geht. Empirisch weiterzuführen wäre dies durch vergleichende Studien sowie qualitative Analysen der Begründungslogiken religionsethischer Vorbehalte und der Perspektive von Schüler:innen.

Transparenzhinweis: Alle Autoren haben zur Konzeption, zum Design und zur Analyse der Studie beigetragen. Sie haben frühere Fassungen des Manuskripts kommentiert und die endgültige Version freigegeben. DeepL und ChatGPT wurden ausschließlich zur sprachlichen Überarbeitung und stilistischen Präzisierung unter vollständiger Kontrolle der Autoren eingesetzt.

65 Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK), *Large Language Models und ihre Potenziale im Bildungssystem: Impulspapier* (Bonn: Geschäftsstelle der SWK, 2024), 16.

66 Vgl. Heger, „Heilige Lade oder Golem?“ (n. 32), 26–27.

Interessenkonflikt: Die Autoren erklären, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Ethikvotum: Die Studie wurde in Übereinstimmung mit der Deklaration von Helsinki durchgeführt und von der Ethikkommission der Katholischen Universität Lublin Johannes Paul II. genehmigt (Protokollnummer: 2/2024/KEBN WT KUL; Datum der Genehmigung: 27.12.2024).

Einwilligungserklärung: Die informierte Einwilligung wurde von allen an der Studie beteiligten Personen eingeholt.

Datenverfügbarkeitserklärung: Die Daten der Studie können hier bezogen werden: <https://repozytorium.kul.pl/items/10b083a5-cfcb-4a78-9fc1-25b464b04579/full>.