

Religionsunterricht im Spiegel generativer KI: Eine explorative Analyse algorithmischer Visualisierungen der Lernmodi ‚about‘, ‚in‘ und ‚from‘ Religion

Mariusz Chrostowski

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Kontakt: mariusz.chrostowski@ku.de

ORCID: [0000-0002-5817-2687](https://orcid.org/0000-0002-5817-2687)

eingereicht: 01.03.2026; überarbeitet: 02.04.2026; angenommen: 21.04.2026

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht, wie generative KI (GenKI) verschiedene Religionsunterrichtsformate visualisiert und welche impliziten Normalitätsannahmen dabei sichtbar werden. Auf der Grundlage eines explorativen Forschungsdesigns werden mit DALL-E erzeugte KI-Bilder zum Religionsunterricht in Polen, Deutschland und England analysiert. Leitend ist die idealtypische Unterscheidung der Modi ‚learning in religion‘, ‚learning from religion‘ und ‚learning about religion‘, die nicht als institutionelle Grundformen, sondern als akzentuierte Zielperspektiven verstanden werden. Die Auswertung erfolgt theoriegeleitet im Horizont von Bourdieus Konzept des kulturellen Kapitals. Die Ergebnisse legen nahe, dass GenKI nationale Profilierungen religiöser Bildung keineswegs neutral abbildet. Vielmehr verdichtet und überzeichnet sie diese stereotypisierend.

Schlagwörter: Generative KI; Religionsunterricht; kulturelles Kapital; Bias

Abstract: This article examines how generative AI (GenAI) visualises different formats of religious education and which implicit assumptions of normality become visible in the process. Based on an exploratory research design, AI-generated images of religious education in Poland, Germany, and England created with DALL-E are analysed. The analysis is guided by the ideal-typical distinction between the modes ‚learning in religion‘, ‚learning from religion‘, and ‚learning about religion‘, which are understood not as institutional basic forms but as accentuated goal perspectives. The evaluation is conducted in a theory-driven manner within the framework of Bourdieu’s concept of cultural capital. The findings suggest that GenAI by no means represents national profiles of religious education neutrally; rather, it condenses and exaggerates them in a stereotypical manner.

Keywords: Generative AI; Religious Education; cultural capital; bias

I. Einleitung

Die Frage, was Religionsunterricht ist und sein soll, wird in Europa häufig über die Unterscheidung von ‚learning about religion‘, ‚learning in religion‘ und ‚learning from religion‘ verhandelt (Kropač, 2021). Während ihre curriculare Verankerung und bildungspolitische Ausgestaltung gut erforscht sind (Jäggle, Rothgangel & Schlag, 2013), ist bislang kaum untersucht worden, wie diese Modi in digitalen Bildwelten repräsentiert und ästhetisch codiert werden. Dies wiegt umso schwerer, als Bilder im Zuge des „visual turn“ als religionsbezogene „Bedeutungsträger“ gelten (Pirker & Mayrhofer, 2020, S. 102). Mit der Integration bildgenerierender Modelle wie DALL-E in Sprachmodelle wie ChatGPT verschiebt sich die Frage nach der Darstellung religiöser Bildung in einen algorithmisch strukturierten Deutungsraum. Prompts wie „Zeichne ein Bild von einer Religionslehrkraft“ oder „Zeige Religionsunterricht in Deutschland“ verdichten statistische Muster aus Trainingsdaten zu plausibilisierten Visualisierungen. Diese sind nicht neutral, sondern reproduzieren dominante soziokulturelle Deutungsmuster (Alfano, Abedin, Reimann, Ferreira & Cheong, 2024). Der Grund dafür ist, dass generative KI-Systeme überwiegend auf der Grundlage westlich-christlich und englischsprachig geprägter Diskursräume operieren

(Chrostowski & Najda, 2025a; 2025b). Entsprechend werden bestimmte religiöse Bezugnahmen, Symboliken und Rollenbilder, die im Datenraum als prototypisch gelten, wahrscheinlicher und daher sichtbarer (Suryo, Muttaqin, Insani & Affandi, 2024).

Vor diesem Hintergrund untersucht der Beitrag – inspiriert von Cooper & Tang (2024) – mit dem in ChatGPT integrierten Bildgenerierungstool DALL·E Visualisierungen von Religionsunterricht aus religionspädagogischer Perspektive. Erkenntnisleitend ist dabei zum einen die Frage, welche kulturellen Muster und Normalitätsannahmen generative Bildsysteme bei der Darstellung religiöser Bildung plausibilisieren, und zum anderen, welche impliziten Vorstellungen von Religionsunterricht sich darin artikulieren. In einem zweistufigen Design wird daher untersucht, wie Religionsunterricht in ausgewählten europäischen Kontexten bei offenen Prompts visuell konkretisiert wird und wie sich die Bildausgaben unter moduspezifischen Vorgaben verändern. Damit zielt die Studie nicht auf eine Abbildung nationaler Religionsunterrichtswirklichkeiten, sondern auf eine explorative Analyse algorithmischer Plausibilisierungen religiöser Bildung. Der Beitrag entfaltet zunächst den theoretischen Rahmen zu GenKI und kulturellem Kapital im Kontext religiöser Bildungsprozesse (2), erläutert dann das methodische Vorgehen (3), diskutiert die Ergebnisse (4) und bündelt schließlich die Befunde in einer Conclusio (5).

2. Theoretischer Rahmen: GenKI, Religionsunterricht und kulturelles Kapital

Bevor die mit DALL·E erzeugten Visualisierungen von Religionsunterricht empirisch ausgewertet werden, ist eine doppelte theoretische Rahmung erforderlich. Zum einen bedarf es einer Klärung der Funktionsweise generativer KI (GenKI) sowie ihrer epistemischen und kulturellen Verzerrungspotenziale im Kontext religiöser Bildungsprozesse. Zum anderen sind jene impliziten Bedeutungs- und Machtordnungen zu bestimmen, die sich in diesen algorithmischen Verdichtungen niederschlagen und wirksam werden. Der theoretische Rahmen beschränkt sich somit nicht auf eine allgemeine Beschreibung der Zusammenhänge zwischen GenKI und Religionsunterricht. Vielmehr bildet er die erkenntnistheoretische Grundlage für die Frage, welche Bildordnungen generiert werden, welche kulturellen Privilegien dabei sichtbar gemacht werden und wie diese analysiert werden können.

2.1. GenKI im Religionsunterricht: Funktionsweisen und Verzerrungen

GenKI wird vom Bundesamt für Sicherheit in der Informationstechnik (2025) als auf großen Datenmengen trainiertes, generalisierungsfähiges Modell beschrieben, das unterschiedliche Aufgaben bearbeiten kann. Neben textbasierten Systemen gewinnen insbesondere bild- und multimodale Modelle an Bedeutung, die statistische Datenverteilungen modellieren und auf dieser Grundlage Inhalte generieren (ebd., S. 5). Solche Modelle beruhen auf neuronalen Netzarchitekturen und probabilistischen Berechnungen. Sie ‚verstehen‘ Inhalte nicht semantisch, sondern erzeugen wahrscheinliche Zeichen- bzw. Bildelementfolgen. Entsprechend sind ihre Outputs als datenbasierte Plausibilisierungen zu begreifen, nicht als intentionale Darstellungen (Hovy, 2025; Alfano et al., 2024). Für religiöse Bildungsprozesse ist dabei zentral, dass generative KI strukturell anfällig für Bias ist. Sie reproduziert in ihren Trainingsdaten enthaltene gesellschaftliche Macht- und Repräsentationsverhältnisse (UNESCO, 2023, S. 15). Forscher:innen verweisen auf antimuslimische Assoziationen, stereotypisierende Darstellungen östlicher Religionen sowie auf normativ verzerrende Umcodierungen religiöser Positionen (Eisenhardt, 2025, S. 416). Auch bildgenerierende Modelle wie DALL·E zeigen kulturelle Schlagseiten, etwa durch die Europäisierung religiöser Figuren oder die Reduktion komplexer Traditionen auf ikonische Marker (Alfano et al., 2024, S. 2–4). Die scheinbare Objektivität algorithmischer Ergebnisse verdeckt dabei normative Vorentscheidungen, die bereits in Trainingskorpora, Filtermechanismen und Moderationsrichtlinien angelegt sind (Zhang, Song & Liu, 2025, S. 2–3). Aufgrund ihres Black-Box-Charakters können solche Systeme implizite kulturelle Hierarchien stabilisieren und als ‚heimliches‘ Curriculum wirken, in dem technologische

Rationalität als neutral erscheint (Chrostowski, 2023, S. 86; 2024a, S. 171f.; 2024b, S. 170f.; vgl. auch Platon, 2026). Davon ausgehend kann GenKI weder als unparteiisches Instrument noch als epistemisch autoritative Instanz für religiöse Bildung gelten. Der in der religionspädagogischen Diskussion vorgeschlagene „kritische Optimismus“ (Heger, 2023, S. 34) bezeichnet daher keine technikaffine Grundhaltung, sondern eine pädagogische Notwendigkeit: das didaktische Potenzial generativer KI anzuerkennen, ohne ihre normativen Vorprägungen zu ignorieren. Konsequenterweise wird AI Literacy zur zentralen Bildungsaufgabe. Sie muss über bloße Anwendungskompetenz hinausgehen und technisches Funktionswissen mit der Analyse erkenntnistheoretischer, ethischer und theologischer Implikationen verbinden (Chrostowski, 2025a, S. 400–411). Andernfalls bliebe der Umgang mit GenKI auf instrumentelle Nutzung beschränkt und reproduzierte implizite Machtordnungen unreflektiert.

Um diese Reproduktionsmechanismen theoretisch zu erfassen, bedarf es eines sozialtheoretischen Bezugsrahmens. Gerade weil KI-Systeme sedimentierte kulturelle Deutungsmuster stabilisieren, erweist sich das Konzept des kulturellen Kapitals als geeignete Analyseheuristik, um die in den Bildern wirksamen Privilegierungen und Exklusionen sichtbar zu machen (Cooper & Tang, 2024, S. 557).

2.2. Kulturelles Kapital als Deutungsrahmen KI-generierter Religionsunterrichtsbilder

Vor diesem Hintergrund ist zu bestimmen, welche symbolischen Ordnungen in unterschiedlichen Formen religiöser Bildung wirksam werden. Diese sind nicht ‚natürlich‘ gegeben, sondern historisch gewachsen und in religiösen, rechtlichen und bildungsgeschichtlichen Traditionen verankert. Sie legen fest, was als legitime Religion und als schulisch vermittelbares Wissen gilt, und sind damit Ausdruck von Machtasymmetrien (Domsgen, 2025; Alberts, 2019). Institutionell schlagen sich diese Ordnungen in unterschiedlichen Ausprägungen religiöser Bildung in Europa nieder – in staatlicher, kirchlicher oder gemeinsamer Verantwortung (Kropač, 2021, S. 185f.). Die daraus resultierende Bandbreite ist daher kein wertneutraler Fächerkanon, sondern Ausdruck divergierender weltanschaulicher und kultureller Prägungen. Von ‚dem‘ europäischen Religionsunterricht zu sprechen, wäre folglich irreführend. Vielmehr existiert eine Vielzahl institutionell und konzeptionell voneinander abweichender Konstellationen (Jäggle et al., 2013).

Zur Systematisierung dieser Bandbreite empfiehlt sich die Typologie nach den Zielsetzungen religiöser Bildung (Kropač, 2019, S. 336). Die drei idealtypischen Modi – ‚learning in religion‘, ‚learning about religion‘ und ‚learning from religion‘ – werden in der Praxis häufig kombiniert, jedoch je nach Kontext unterschiedlich akzentuiert. Insofern dient die nachfolgende Bezugnahme auf Polen, Deutschland und England nicht der Abbildung nationaler Religionsunterrichtswirklichkeiten, sondern der Kontrastierung unterschiedlicher religionsdidaktischer Schwerpunktsetzungen. Diese lassen sich – freilich höchst vereinfacht – auf folgende länderspezifische Gegebenheiten beziehen:

- ‚Learning in religion‘ bezeichnet einen katechetischen Ansatz, der in eine konkrete Glaubens-tradition einführt und religiöse Binnenperspektiven erschließt. Ein solches Profil zeigt sich etwa im katholischen Religionsunterricht (Schulkatechese) in Polen, der kirchlich verantwortet wird und einen missionarisch-evangelisierenden Schwerpunkt aufweist (Małosa, 2024).
- ‚Learning from religion‘ fokussiert die existenzielle Orientierung der Lernenden durch die Auseinandersetzung mit religiösen Erfahrungen sowie Sinn- und Deutungsangeboten. Dieser Ansatz zeigt sich etwa im konfessionellen bzw. konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Deutschland, der gemäß Art. 7 Abs. 3 GG verfassungsrechtlich verankert ist und als gemeinsame Angelegenheit von Staat und Religionsgemeinschaften gilt (Kropač, 2019).
- ‚Learning about religion‘ zielt auf die möglichst unparteiische Vermittlung von Wissen über Religionen. Das englische Religious Education kann als Beispiel für eine religionskundlich-

komparative Akzentuierung („about“) gelten. Das Fach ist staatlich verantwortet, nicht konfessionell gebunden und multireligiös ausgerichtet (Holt, 2022).¹

Unabhängig von dieser typologischen Ordnung wirken in den verschiedenen Formen religiöser Bildung implizite Erwartungsstrukturen, die die Anschlussfähigkeit jeweils spezifisch regulieren. Sprachliche Codes, religiöse Vertrautheit und kulturelle Selbstverständlichkeiten fungieren als symbolische Grenzmarker. Wer über entsprechendes kulturelles Kapital verfügt, kann leichter partizipieren (Alberts, 2019), während geschlechter- oder milieuspezifische Muster bestehende Hierarchien konsolidieren können (Mayrhofer, 2025). In pluralen und säkularisierten Kontexten wird diese Selektivität besonders sichtbar. Formate im Modus des ‚learning in religion‘ oder des ‚learning from religion‘ können nicht selbstverständlich an eine geteilte religiöse Binnenperspektive anknüpfen. Religiöse Bildung wird damit zu einem Feld, in dem Teilhabechancen ungleich verteilt sein können (Unser, 2022).

Für die Analyse der KI-generierten Visualisierungen von Religionsunterricht ist daher entscheidend, wie sich die skizzierten symbolischen Ordnungen im Bild konkret manifestieren. KI-Bilder lassen sich nicht lediglich als Illustrationen lesen, sondern als symbolische Arrangements, in denen bestimmte Formen religiöser Bildung als plausibel, legitim oder prototypisch erscheinen. In diesem Sinne fungieren sie als Verdichtungen des kulturellen Kapitals. Hierfür bietet sich Bourdieus Theorie als geeignete Heuristik an (Bourdieu, 1986), da sich mit ihrer Hilfe identifizieren lässt, wie Bildungsprozesse durch implizite Dispositionen, materielle Symboliken und institutionelle Anerkennungsformen strukturiert werden. Ausschlaggebend sind in diesem Zusammenhang die folgenden drei Kategorien des kulturellen Kapitals (Cooper & Tang, 2024, S. 557f.):

- *Inkorporiertes Kapital* (Habitus, sprachliche, kulturelle und religiöse Vertrautheit): In KI-Bildern artikuliert es sich in Körperhaltungen, Interaktionsmustern und der Darstellung einer vermeintlich selbstverständlichen religiösen Bildungspraxis. Damit werden implizite Erwartungen an religiöse Sozialisation etabliert, die z. B. bestimmte Lehrende und Lernende als besonders anschlussfähig erscheinen lassen.
- *Objektiviertes Kapital* (materielle und symbolische Güter): Es tritt in religiösen Artefakten, ikonografischen Markern und spezifischen Raumarrangements hervor – etwa in Kreuzen, Bibeln, Gebetsräumen oder sakralen Architekturelementen –, durch die einzelne Traditionen kulturell privilegiert werden.
- *Institutionalisiertes Kapital* (formale Anerkennung und Legitimation): Es kommt in der Inszenierung schulischer Ordnung, curricularer Einbettung und öffentlich anerkannter Fachlichkeit zum Ausdruck. Die KI-generierten Visualisierungen rahmen religiöse Bildung als institutionell autorisierten Bereich und markieren damit, welche Formen religiösen Wissens und religiöser Praxis legitime Geltung beanspruchen.

In ihrer Zusammenschau ermöglichen die drei Dimensionen des kulturellen Kapitals, die in KI-Bildern eingeschriebenen Dispositionen, Symboliken und institutionellen Ordnungen als strukturierende Prinzipien zu re- und dekonstruieren sowie ihre Rolle in der (Re-)Produktion symbolischer Hierarchien analytisch zu eruieren (ebd.).

¹ Diese Einordnung versteht ‚learning about religion‘ als akzentuierten Schwerpunkt, nicht als exklusives Ziel des englischen Religious Education. Das Fach ist staatlich verantwortet, nicht-konfessionell, aber curricular zweifach strukturiert: Es verbindet die vergleichende Erschließung religiöser Traditionen („about“) mit persönlich-reflexiven Ansatzpunkten („from“). Institutionell ist es von ‚collective worship‘ zu unterscheiden. Die Formulierung bezeichnet somit eine religionskundlich-komparative Schwerpunktsetzung, keine Reduktion auf reine Wissensvermittlung (Pett, 2024; Ofsted, 2024).

3. Methodisches Vorgehen

Unter Rückgriff auf die Heuristik des kulturellen Kapitals (Bourdieu, 1986) wird ein exploratives Forschungsdesign entwickelt. Dieses orientiert sich an Cooper und Tang (2024) sowie an der Fallanalyse von Chrostowski und Najda (2025a) und wird im Folgenden transparent dargelegt.

3.1. Forschungsfragen

Das Forschungsdesign wird durch zwei leitende Forschungsfragen konkretisiert:

1. Wie konstruiert DALL-E – integriert in ChatGPT – visuelle Repräsentationen religiöser Bildung in ausgewählten europäischen Kontexten (Deutschland, England, Polen), wenn der Prompt einerseits unspezifiziert („Religionsunterricht“), andererseits modusspezifisch („learning in“, „learning from“, „learning about religion“) formuliert wird?
2. Inwiefern führen unterschiedliche Grade der Prompt-Spezifizierung zu einer Verdichtung, Verschiebung oder Nivellierung national akzentuierter Strukturprofile religiöser Bildung, und wie artikulieren sich darin inkorporierte, objektivierte und institutionalisierte Formen kulturellen Kapitals?

Die erste Frage fokussiert jene Bildordnungen, die bei minimaler Steuerung als algorithmische Defaults erscheinen. Die zweite analysiert, ob und wie sich durch modusspezifische Promptvariation differenzierte, national codierte Strukturprofile visuell stabilisieren oder transformieren. Damit wird – über Cooper & Tang (2024) hinaus – nicht nur die generische Logik KI-generierter Religionsunterrichtsbilder untersucht, sondern zugleich geprüft, in welchem Maß gezielte Prompt-Setzung die algorithmische Plausibilisierung religiöser Bildung beeinflusst. Beide Fragen sind damit unmittelbar aus dem theoretischen Rahmen abgeleitet: Während die erste auf die von GenKI plausibilisierten Bildordnungen zielt, fragt die zweite danach, wie sich diese unter veränderten Prompt-Bedingungen entlang der drei Formen kulturellen Kapitals analysieren lassen.

3.2. Datengenerierung und Auswertung

Für die Untersuchung wurde das Text-to-Image-GenAI-System DALL-E 3 innerhalb der ChatGPT-Oberfläche genutzt, da es eine hohe Zugänglichkeit bietet, stabil in eine dialogische Umgebung eingebettet ist und die unmittelbare Einbindung visueller Outputs in didaktische Reflexionszusammenhänge ermöglicht (Chrostowski & Najda, 2025a, S. 6). Die Bildgenerierung erfolgte am 28.02.2026 und folgte einer zweistufigen Prompt-Strategie. In der ersten Stufe wurden bewusst unspezifizierte, länderbezogene Prompts eingesetzt, etwa: „Erstelle ein Bild, das einen Religionsunterricht in einem Klassenzimmer in Polen / Deutschland / England zeigt.“ Diese Offenheit dient dazu, die ikonografischen und kulturellen Muster, welche das KI-System reproduziert, sowie die im Datenraum als gängig erscheinenden Bildordnungen sichtbar zu machen. Mit anderen Worten: Die geringe Spezifizierung der Prompts sollte nicht als methodische Unschärfe betrachtet werden, sondern als gezieltes diagnostisches Verfahren, um latente Normalitätsannahmen im Output aufzudecken (Cooper & Tang, 2024, S. 558). In der zweiten Stufe wurden die drei religionsdidaktischen Modi „learning in“, „learning from“, „learning about religion“ gezielt mit den jeweiligen nationalen Kontexten kombiniert: a) „Erstelle ein Bild von religiösem Lernen im Modus der Einführung in eine konkrete Glaubenstradition in einem Klassenzimmer in Polen.“; b) „Erstelle ein Bild von religiösem Lernen im Modus existenzieller Auseinandersetzung mit religiösen Erfahrungen sowie Sinn- und Deutungsangeboten in einem Klassenzimmer in Deutschland.“; c) „Erstelle ein Bild von religionskundlichem Lernen über verschiedene Religionen in einem Klassenzimmer in England.“ Diese zweite Stufe dient der kontrollierten Prompt-Spezifizierung. Sie ermöglicht zu prüfen, ob und in welchem Maß sich durch explizite Modusvorgaben die visuelle Konstruktion religiöser Bildung verschiebt, differenziert oder stabilisiert. Methodisch fungiert sie somit als Kontrast- und Belastungstest für die zuvor (re-)konstruierten Bildordnungen.

Die Auswertung beschränkte sich in beiden Stufen jeweils auf das zuerst generierte Bild; auf iterative Prompt-Modifikationen oder eine nachträgliche Auswahl vermeintlich ‚passenderer‘ Varianten wurde verzichtet. Untersucht wird somit nicht die Varianz möglicher Outputs, sondern die initiale algorithmische Plausibilisierung als Datenmaterial (Prinzip der Erstreaktion). Weitere Varianten wurden nicht generiert und daher weder gespeichert noch ausgewertet (Chrostowski & Najda, 2025a, S. 7). Die Inhaltsanalyse erfolgt theoriegeleitet entlang der drei Formen des kulturellen Kapitals nach Bourdieu (1986), wie sie von Cooper und Tang (2024, S. 557f.) operationalisiert wurden: *inkorporiertes Kapital*, *objektivierte Kapital* sowie *institutionalisiertes Kapital*. Jede Bildanalyse ist entlang dieser Dimensionen strukturiert, um Vergleichbarkeit und argumentative Nachvollziehbarkeit zu sichern. Eine eigenständige, vorgelagerte Bildbeschreibung erfolgt nicht. Relevante Bildelemente werden jeweils dort einbezogen, wo sie für die kapitaltheoretische Deutung analytisch bedeutsam sind. Beschreibung und Deutung sind damit funktional verschränkt. Die Interpretation wurde ausschließlich durch den Autor vorgenommen; generative KI wurde im Analyseprozess nicht zur inhaltlichen Auslegung herangezogen. Im Zentrum steht nicht die Bewertung der Darstellungen, sondern die Re- und Dekonstruktion der in den KI-Bildern verdichteten kulturellen Hierarchien, Normalitätsannahmen und symbolischen Privilegierungen.

3.3. Methodische Grenzen

Das gewählte Forschungsdesign ist explorativ und fallbezogen angelegt. Zugleich ist eine erkenntnistheoretische Präzisierung erforderlich: Die Analyse stützt sich auf insgesamt sechs generierte Bilder – je drei pro Prompt-Stufe – und verfolgt damit kein quantitatives Vergleichsinteresse. Die geringe Fallzahl ist bewusst gewählt und entspricht der heuristischen Zielsetzung der Studie. Untersucht werden nicht statistische Regelmäßigkeiten oder Output-Varianzen, sondern exemplarische Verdichtungen algorithmischer Plausibilisierung. Entsprechend erhebt die Analyse keinen Anspruch, Aussagen über „das“ System DALL-E oder generative KI im Allgemeinen zu treffen. Vielmehr fokussiert sie die spezifische, historisch kontingente Interaktion zwischen den hier formulierten Prompts und dem Modellzustand von ChatGPT-5.2 zum Zeitpunkt der Datengenerierung am 28.02.2026. Generative KI-Modelle erzeugen keine stabilen Archive, sondern zeit- und kontextabhängige, versionierte Ergebnisse, die bei Wiederholung identischer Eingaben abweichen können.

Schon die Aufgabenstellung, ‚den‘ Religionsunterricht in einem bestimmten Land bildlich darzustellen, ist methodisch voraussetzungsvoll. Sie verlangt die visuelle Verdichtung eines heterogenen, institutionell pluralen und regional unterschiedlich ausgeprägten Feldes zu einem einzigen, wiedererkennbaren Bild. Eine solche Reduktion ist nicht erst ein Problem generativer KI, sondern wäre tendenziell auch dann kaum vermeidbar, wenn dieselbe Aufgabe von menschlichen Bildproduzent:innen bearbeitet würde. Die Aufforderung zur Visualisierung eines national gerahmten Religionsunterrichts begünstigt daher strukturell Typisierung, Selektivität und Stereotypisierung. KI-spezifisch ist in diesem Zusammenhang nicht die grundsätzliche Notwendigkeit zur Verdichtung selbst, sondern die Art und Weise, wie dabei auf statistisch plausibilisierte, im Datenraum sedimentierte kulturelle Muster zurückgegriffen wird. Dadurch werden dominante Bildordnungen mit erhöhter Wahrscheinlichkeit reproduziert.

Eine weitere methodische Limitation betrifft die unterschiedliche Aussagekraft der beiden Prompt-Stufen. Während die unspezifischen länderbezogenen Prompts eher geeignet sind, im Datenraum sedimentierte Biases, Stereotype und dominante Visualisierungsmuster sichtbar zu machen, erweisen sich die modusspezifischen Prompts als deutlich stärker vorstrukturiert. In sie werden nicht nur konzeptionelle Zuordnungen, sondern auch inhaltliche und teilweise methodische Setzungen eingeschrieben, die die Bildgenerierung mit hoher Wahrscheinlichkeit mitsteuern. Dies gilt insbesondere für Formulierungen wie ‚existenzielle Auseinandersetzung mit religiösen Erfahrungen sowie Sinn- und Deutungsangeboten‘ (Prompt 2b) oder ‚religionskundliches Lernen über verschiedene Religionen‘ (Prompt 2c), die die resultierenden Visualisierungen bereits in eine bestimmte Richtung lenken. Hinzu kommt, dass auch

die Zuordnung von Polen zu ‚learning in religion‘, Deutschland zu ‚learning from religion‘ und England zu ‚learning about religion‘ eine Zuspitzung darstellt, die reale Überschneidungen dieser Modi notwendigerweise vereinfacht. Die modusspezifischen Bildausgaben können daher nicht ohne Weiteres als Ausdruck inhärenter KI-Vorstellungen der jeweiligen Typologien des religiösen Lernens gelesen werden, sondern sind als *Ko-Produkte* von KI-Eigenlogik und Prompt-Design zu interpretieren. Damit erfassen sie nicht allein mögliche Deutungsmuster des Modells, sondern immer auch die in den Prompt selbst eingetragenen Vorannahmen. Bereits kleinere Veränderungen in Formulierung oder Kontextualisierung können die Ergebnisse deutlich verschieben und so das Risiko „methodologischer Artefakte“ (Brucks & Toubia, 2025, S. 2) erhöhen.

Inwiefern alternative – etwa reduzierte, anders gewichtete oder bewusst weniger lenkende – Formulierungen zu signifikant veränderten Bildausgaben geführt hätten, wurde im Rahmen der explorativen Anlage dieser Studie nicht systematisch untersucht. Die sechs KI-generierten Bilder sind daher weder als repräsentative Stichprobe noch als erschöpfende Dokumentation möglicher Outputs zu verstehen, sondern als situierte algorithmische Momentaufnahmen – als Protokolle einer singulären Begegnung mit einem sich fortlaufend verändernden System (Cooper & Tang, 2024; Chrostowski & Najda, 2025a). Dementsprechend wird – abweichend von einer systematischen Output-Varianz-Analyse – nicht ‚der‘ Religionsunterricht in den jeweiligen Ländern untersucht, sondern die jeweilige Plausibilisierung dessen, was zum genannten Zeitpunkt im Trainings- und Bilddatenraum unter den Bedingungen offener bzw. stark spezifizierter Prompts als Visualisierung religiöser Bildung erzeugt wurde.

4. Ergebnisse und Diskussion

Nachfolgend werden – in Beantwortung der leitenden Forschungsfragen – die KI-generierten Visualisierungen sowohl in ihrer unspezifizierten als auch in ihrer modusspezifischen Ausprägung entlang der idealtypisch jeweils national akzentuierten Modi religiöser Bildung analysiert. Die Darstellung folgt der Zuordnung von ‚learning in religion‘ (Polen), ‚learning from religion‘ (Deutschland) und ‚learning about religion‘ (England) und rekonstruiert die jeweiligen Bildproduktionen theoriegeleitet im Horizont der drei Formen des kulturellen Kapitals. Die Auswertung greift damit die im theoretischen Teil entwickelten Kategorien ausdrücklich auf und prüft, wie sich die dort beschriebenen Dispositionen, Symboliken und institutionellen Rahmungen in den generierten Bildern konkret verdichten. Die folgenden Deutungen beanspruchen keine Repräsentativität für nationale Realformen religiöser Bildung, sondern erschließen exemplarisch jene religiösen und kulturellen Muster, die sich in den analysierten, zeitgebundenen DALL·E-Outputs artikulieren.

4.1. ‚Learning in religion‘

Die beiden Visualisierungen (Abb. 1a – unspezifischer Prompt; Abb. 1b – modusspezifischer Prompt) legen eine Verortung des Religionsunterrichts im Modus des ‚learning in religion‘ nahe. Schon der offene Prompt generiert keine dialogische Szene, sondern eine katholisch-katechetische Binnenperspektive. Der spezifische Prompt profiliert und intensiviert diese programmatisch. Dies korrespondiert mit der Forschung, die den Religionsunterricht in Polen als freiwillig, konfessionell dominiert und vielfach katechetisch bzw. missionarisch-evangelisierend ausgerichtet beschreibt (Małkosa, 2024).



(1a)



(1b)

Abbildung 1a und 1b: (a) Religionsunterricht in Polen (unspezifischer Prompt); (b) Religionsunterricht in Polen (spezifischer Prompt). Generiert mit ChatGPT-5.2 am 28.02.2026

Auf der Ebene des *inkorporierten Kapitals* wird diese Binnenlogik durch die Figur der mild lächelnden, mütterlich inszenierten Ordensschwester verdeutlicht. Obwohl Ordensschwestern nur etwa 5,6 % der Religionslehrkräfte stellen (Buchta, Cichosz & Zellma, 2021, S. 6), visualisiert die GenKI keine Laienlehrkraft, sondern eine religiöse Autorität. Der klerikale Habitus, die frontal gereihten und rezeptiven Schüler:innen sowie die klare Hierarchie lassen den Religionsunterricht als Fortsetzung kirchlicher Katechese erscheinen. In Abb. 1b steigert die zentrale Inszenierung der Schwester mit erhobenem Kruzifix diese initiatorische Logik weiter. Die Tafelaufschriften – „Religion – Jesus, unser Erlöser“ (poln. „Religia – Jezus Nasz Zbawiciel“, zudem fehlerhaft geschrieben) sowie „Einführung in

den katholischen Glauben“ (poln. „Wprowadzenie do Wiary Katolickiej“) mit „Kirche“, „Sakramente“, „Heilige Schrift“ (poln. „Kościół“, „Sakramenty“, „Pismo Święte“) – verdichten den Unterricht auf normative Setzungen beziehungsweise additive Schlagwortreihungen, ohne diskursive Öffnung. Diese Zuspitzung korrespondiert zudem mit Diagnosen, wonach polnische Curricula vielfach Glauben und Mitvollzug voraussetzen und religiöse Inhalte als normative Wahrheiten präsentieren (Zellma, 2024).

Das *objektivierte* Kapital ist ikonografisch überdeterminiert: Kruzifix, Marienikone, Jesusbild mit fromm niederknien Kindern und gefalteten Händen, Kerze und Symbole (Kreuz, Herz, Fisch) lassen den Klassenraum in Abb. 1a wie eine halb-sakrale Kapelle erscheinen. In Abb. 1b werden eine Marienstatue, Zeichnungen eines Kelchs, einer Kirche und einer Bibel sowie ein Herz-Jesu-Motiv und das Porträt Johannes Pauls II. zu einem visuell kohärenten katholischen Symbolensemble verdichtet. Die gleichrangige Platzierung der Porträts von Jesus Christus und Johannes Paul II. stellt eine enge ikonografische Bezugnahme her und verweist auf eine spezifisch katholische Frömmigkeits- und Autoritätsstruktur. Besonders signifikant ist die unmittelbare Kopplung religiöser Symbole (Kreuz, Marienstatue) mit staatlichen Emblemen (Staatswappen, Flagge), die als visuelle Allianz von Katholizismus und Nation („Pole – Kathole“) gelesen werden kann und die historisch gewachsene Verflechtung von Mehrheitskirche und nationaler Identität nahelegt (Chrostowski, 2024c; 2024b).

Die visuelle Kopplung kirchlicher Symbolik (Kreuz, Marienbild, Herz-Jesu-Motiv, Papst, Ordensfrau) mit staatlichen Emblemen (Nationalwappen, Flagge) überschreitet die Ebene des objektivierten Kapitals und verweist auf *institutionalisiertes* Kapital im Sinne einer öffentlich legitimierten religiösen Bildung (Bourdieu, 1986; Cooper & Tang, 2024, S. 557f.). Staatliche und kirchliche Zeichen sind kompositorisch spannungsfrei nebeneinander angeordnet, wodurch der Religionsunterricht als selbstverständlicher Bestandteil des öffentlichen Bildungsraums erscheint. Die Unterrichtssituation ist lehrkraftzentriert und autoritativ inszeniert; dialogische oder pluralitätssensible Arrangements sind nicht erkennbar. Zugleich fällt die ethnische Homogenität der dargestellten Personen auf. Auf diese Weise wird eine katholisch geprägte, kulturell kohärente Unterrichtsrealität plausibilisiert. Diese Bildordnung korrespondiert teilweise mit statistischen Mehrheitsverhältnissen – 89 % deklarieren katholische Zugehörigkeit (CBOS, 2024), 97 % polnische Nationalität (GUS, 2023) –, blendet jedoch empirisch dokumentierte Transformationsprozesse aus: 36 % der Jugendlichen nehmen nicht an religiösen Praktiken teil, und etwa 31 % besuchen in der Sekundarstufe keinen Religionsunterricht (Małosa, Zając & Zakrzewski, 2022, S. 1f.). Prozesse religiöser Distanzierung und Pluralisierung bleiben damit im Bild unsichtbar (Anczyk & Grzymała-Moszczyńska, 2018).

Ein Vergleich der beiden KI-Bilder zeigt eine graduelle Verschiebung der Inszenierungslogik: Während Abb. 1a katholische Selbstverständlichkeit als unhinterfragten Hintergrund markiert, formuliert Abb. 1b diese explizit als programmatische Einführung in eine klar konturierte Glaubensordnung. Die Schule erscheint dabei nicht nur als Lernort, sondern als symbolisch aufgeladener Transmissionsraum kirchlicher Identität. Religiöse Symbolik, nationale Emblematisierung und autoritativ strukturierte Interaktion verdichten sich zu einer visuell geschlossenen Binnenwelt, in der Differenz, Distanz oder Ambivalenz kaum Platz haben (Chrostowski, 2025b). GenKI produziert somit kein objektives Abbild der polnischen Unterrichtsrealität, sondern eine abstrahierte Konfiguration konfessioneller Kohärenz, in der kulturelles Kapital als verfestigter Bezugsrahmen evident wird.

4.2. ‚Learning from religion‘

Die beiden KI-generierten Visualisierungen situieren den Religionsunterricht in Deutschland nicht schlicht im Modus des ‚learning from religion‘, sondern entfalten zwei konkurrierende algorithmische Modellierungen. Abb. 2a verringert ihn auf eine christlich grundierte Werte- und Normenvermittlung; Abb. 2b transformiert ihn in ein dialogisch-existentialles, zugleich symbolisch überinszeniertes Pluralitätsszenario. Beide greifen reale Strukturmomente auf – christliche Traditionsbindung,

schulische Einbettung, Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt –, vereinfachen diese jedoch in unterschiedliche Richtungen. Gerade vor dem Hintergrund aktueller Reformdiskurse, die zwischen konfessionell-kooperativen, integrativen und pluralitätsfähigen Weiterentwicklungen oszillieren (Kropač & Schambeck, 2025; Mendl, 2025; Bauer, 2024), ist diese algorithmische Dichotomisierung aufschlussreich. Empirisch steht der konfessionelle Religionsunterricht vielerorts unter Druck, während kooperative Modelle an Bedeutung gewinnen (Riegel, Zimmermann & Hohenschue, 2020); zugleich betonen kirchliche Positionspapiere dialogische Offenheit und die Einbeziehung säkularer Perspektiven (EKD, 2020; DBK, 2016).



(2a)



(2b)

Abbildung 2a und 2b: (a) Religionsunterricht in Deutschland (unspezifischer Prompt); (b) Religionsunterricht in Deutschland (spezifischer Prompt). Generiert mit ChatGPT-5.2 am 28.02.2026.

Im Hinblick auf das *inkorporierte* Kapital kontrastieren die KI-Bilder zwei Habitusformen des religiösen Lernens. Abb. 2a inszeniert einen typischen Frontalunterricht: Die Religionslehrkraft ist epistemisches Zentrum, der Raum frontal organisiert, die Schüler:innen anonym und rezeptiv. Lediglich ein Schüler meldet sich mit erhobener Hand, bleibt jedoch in die lehrer:innenzentrierte Struktur eingebunden. Religionsunterricht erscheint als normative Stoffvermittlung („Die Zehn Gebote“ als Unterrichtsthema), nicht als kritisch-reflexive Auseinandersetzung. Damit nähert sich die Darstellung dem, was Alberts (2019, S. 53) als implizit christlich gerahmte „small ‚i‘ indoctrination“ beschreibt: eine kulturell selbstverständliche Rahmung religiöser Perspektiven. Abb. 2b verlagert den Fokus in Richtung eines dialogischen Settings und der Subjektorientierung. Existenzielle Leitfragen („Transzendenz“, „Zweifel“, „Sinn“) markieren eine Öffnung zum pluralitätsfähigen Diskurs (EKD, 2020; DBK, 2016). Eine Schülerin scheint sich aktiv in ein Gespräch mit dem Religionslehrer einzubringen, was den Eindruck einer diskursiven Auseinandersetzung verstärkt. Gleichwohl bleibt die Deutungshoheit asymmetrisch: Der Religionslehrer strukturiert die Szene, während sichtbare Diversität – etwa die Schülerin mit Hijab – nicht gleichrangig erscheint und somit als ‚tokenized diversity‘ bezeichnet werden könnte (Alfano et al., 2024; Abrar, Oeshy, Kabir & Ananiadou, 2025). Pluralität wird also sichtbar, ist jedoch nicht gleich verteilt – ein Befund, der mit empirischen Analysen ungleicher Lernchancen von Nicht- oder Andersgläubigen im konfessionellen Religionsunterricht korrespondiert (Unser, 2022).

Bezüglich des *objektivierte*n Kapitals tritt in Abb. 2a eine jüdisch-christliche Traditionslinie in den Vordergrund. Die „Zehn Gebote“ verweisen als gemeinsamer Referenztext auf das Judentum, sind jedoch in eine klar christlich gerahmte Unterrichtsszene eingebettet: Kreuzifix und Jesusporträt strukturieren den Raum ikonografisch, Kerze und Tischkreuz verstärken den christlichen Resonanzraum. Judentum und Islam erscheinen zwar durch Davidstern und Mondsichel sichtbar, bleiben jedoch symbolisch additiv. Religiöse Differenz wird zudem ‚moralpädagogisch‘ überformt („Werte: Liebe, Respekt, Toleranz“) und in einen allgemeinen Wertehorizont integriert. Die Szene erzeugt damit eine christlich gerahmte Integrationsfigur, in der andere Traditionen co-präsent, aber nicht gleichrangig ausgestaltet sind (Alfano et al., 2024, S. 27). Hinzu tritt die bekannte westlich-christliche Schlagseite generativer Bildmodelle, die Personen – etwa Lehrkräfte und Lernende – überwiegend stereotyp europäisch inszenieren (Chrostowski & Najda, 2025a, 2025b). Abb. 2b multipliziert zwar diverse religiöse Zeichen (Kreuz, Davidstern, Mondsichel, Buddha-Figur), privilegiert jedoch weiterhin christliche Narrativität: „Glaube“ wird ausschließlich christlich visualisiert, „Zweifel“ – dargestellt ohne religiöse Zeichen – säkularisiert, andere religiöse Traditionen bleiben ikonisch verkürzt. Das Ergebnis ist keine gleichgewichtige Pluralität der Religionen, sondern eine ‚plural dekorierte‘ Zentralstellung des Christentums. Selbst semiotische Unschärfen wie fragmentarische Moderationskarten, auf denen nur der Schriftzug „Mein Gottesbild“ lesbar ist, lassen sich als KI-typisches Erzeugen eines harmonisierenden Pluralitätsklischees interpretieren (Vice, Akhtar, Sigal, Hartley & Mian, 2026). Insgesamt weist die Gestaltung des Klassenraums in Abb. 2b Elemente einer symbolisch und atmosphärisch verdichteten, tendenziell performativ akzentuierten Lernumgebung auf (Klie & Leonhard, 2008).

Hinsichtlich des *institutionalisierten* Kapitals divergieren die Bilder deutlich. Abb. 2a inszeniert Religionsunterricht als klar strukturiertes Schulfach mit christlich-kultureller Codierung. Dadurch erscheint die religiöse Mehrheitskultur im öffentlichen Raum als selbstverständliche ‚Regelform‘ und ist somit an politische Diskurse bezüglich einer abendländischen ‚Leitkultur‘ anschlussfähig (Faber, 2020; Chrostowski, 2024c). Abb. 2b approximiert reformorientierte Modelle eines dialogisch-offenen Unterrichts – bis hin zu Anklängen an Formate wie den „Religionsunterricht für alle“ (Bauer, 2024). Zugleich bleibt die institutionelle Verortung unbestimmt: konfessionell, kooperativ oder integrativ? Die religiösen Artefakte verschieben den Klassenraum partiell in Richtung ästhetisierter Spiritualität und relativieren die klare Differenz zwischen fachlich strukturierter Unterrichtskommunikation und atmosphärisch inszenierter Religiosität (Alfano et al., 2024).

Der Vergleich lässt folglich eine doppelte Reduktion erkennen. Abb. 2a traditionalisiert den Religionsunterricht zu einem christlich-moralischen ‚Normalmodell‘ und blendet Säkularisierung sowie institutionelle Pluralisierung aus. Abb. 2b pluralisiert und psychologisiert ihn, ohne die christliche Leitcodierung tatsächlich zu überwinden. Im Unterschied zu den Visualisierungen des Religionsunterrichts in Polen fehlt eine explizite Kopplung von Nation und Kirche. Doch auch der deutsche Bildungsraum wird algorithmisch als christlich grundierte Öffentlichkeit modelliert, wenn auch zugleich durch partielle Pluralität entkonfliktualisiert.

4.3. ‚Learning about religion‘

Die beiden Visualisierungen (Abb. 3a: unspezifischer Prompt; Abb. 3b: modusspezifischer Prompt) modellieren Religionsunterricht in England primär im Schema der „Weltreligionen“. Diese Schwerpunktsetzung beschreibt jedoch nicht die gesamte curriculare Zielstruktur des Faches, sondern die im KI-Output erkennbare Akzentuierung. Institutionell ist diese Rahmung nur teilweise deckungsgleich mit der realen Ausgestaltung: Religionsunterricht ist in England bis zum 18. Lebensjahr verpflichtend, gehört jedoch nicht zu einem national einheitlichen Curriculum. Staatliche Schulen orientieren sich an lokal verabschiedeten Lehrplänen, während konfessionelle und autonome Schulformen eigene Regelungen treffen können (Pett, 2024). Zugleich schreibt das Gesetz vor, dass die Lehrpläne die religiösen Traditionen Großbritanniens im Wesentlichen christlich widerspiegeln und weitere maßgebliche Religionen berücksichtigen (ebd., S. 19). Auch der Ofsted-Fachbericht (2024) bestätigt diese strukturelle Gewichtung. Religious Education ist somit zwar formal plural angelegt, bleibt institutionell jedoch weitgehend christlich gerahmt.



(3a)



(3b)

Abbildung 3a und 3b: (a) Religionsunterricht in England (unspezifischer Prompt); (b) Religionsunterricht in England (spezifischer Prompt). Generiert mit ChatGPT-5.2 am 28.02.2026.

Auf der Ebene des *inkorporierten Kapitals* zeigen beide KI-Bilder einen weitgehend vergleichbaren Habitus: Eine weibliche, stereotyp europäisch dargestellte Lehrkraft steht vor der Klasse, hält ein Buch und strukturiert sichtbar das Unterrichtsgeschehen. Die Lerngruppe ist sitzend und rezeptiv organisiert. Anders als im deutschen Beispiel (Abb. 2b) wird kein dialogisch-existenzielles Setting inszeniert; zugleich fehlt – im Unterschied zu den polnischen Visualisierungen – eine konfessionelle Binnenperspektive. Der Religionsunterricht erscheint vielmehr als wissensorientierte, religionsvergleichende Vermittlung. Damit entspricht die Darstellung grundsätzlich dem Modus des „learning about religion“, bleibt jedoch deutlich lehrer:innenzentriert: Selbst eine Handmeldung erzeugt keinen offenen Diskurs, sondern einen kontrollierten Frage-Antwort-Rahmen. Die im englischen Religious Education curricular angelegte reflexive Dimension wird visuell nicht akzentuiert. Im Hinblick auf die dargestellte Schülerschaft unterscheiden sich die beiden Bilder jedoch: Während in Abb. 3a ethnische Diversität allenfalls ansatzweise erkennbar ist – am ehesten noch bei dem Kind ganz links –, wird sie in Abb. 3b deutlich sichtbarer inszeniert. Insofern lässt sich die Annäherung an die demografische Realität ethnischer Pluralität eher für Abb. 3b als für Abb. 3a festhalten. Im Schuljahr 2024/25 hatten rund 38 % der Schüler:innen in England einen ethnischen Minderheitenhintergrund (Office for Statistics Regulation, 2025).

In der materiellen und ikonografischen Dimension – also im *objektivierten Kapital* – treten die Differenzen zwischen Abb. 3a und 3b prägnanter zutage. Abb. 3a kombiniert multireligiöse Symbolik (Kreuz, Davidstern, Mondsichel, Om-Zeichen, „World Religions“-Poster) mit klaren christlichen Tiefenmarkern: Kruzifix, Bibelzitat, „Holy Land“-Karte, Kreuzkette der Lehrkraft. Der Raum ist somit nicht rein komparativ, sondern hybrid: Multireligiöse Zeichen stehen in einer moralisch und ikonografisch christlich unterlegten Umgebung. Abb. 3b radikalisiert demgegenüber das religionskundliche Programm: Monumente, Symbolreihen, Themenfelder wie „Five Pillars of Islam“ oder „Life of Buddha“ erzeugen eine taxonomische Ordnung. Religion erscheint als klassifizierbares Wissensfeld, nicht als gelebte Praxis. Genau diese Tendenz hat Ofsted (2024) kritisiert: Wo zu viele Traditionen schematisch nebeneinandergestellt werden, bleibt das Religiöse oft oberflächlich und fragmentiert. Bereits die Research Review (Ofsted, 2021) sowie die Commission on Religious Education (2018) warnten vor stereotypisierender Verkürzung komplexer religiöser Lebensformen. Auch neuere Reformimpulse wie der „Religion and Worldviews“-Ansatz (Gearon et al., 2023), der religiöse und

nichtreligiöse Weltdeutungen systematisch integrieren will, finden in den Visualisierungen keine Entsprechung. Abb. 3b illustriert dieses Problem nahezu exemplarisch: pluraler als Abb. 3a, aber zugleich musealer und stärker ikonografisch sortiert als inhaltlich vertieft. Hinzu kommt eine bemerkenswerte semiotische Instabilität: Fehlerhafte oder inkonsistente Beschriftungen („The Lipe of Buddha“ u. Ä.) weisen auf eine typische Schwäche generativer Bildmodelle hin. Diese erzeugen zwar atmosphärisch überzeugende Pluralitätsoberflächen, können jedoch keine semantische Präzision stabilisieren. Vielfalt wird signalisiert, aber begrifflich nicht konsistent gesichert (Alfano et al., 2024).

Auf der Ebene des *institutionalisierten* Kapitals sind beide KI-Bilder national codiert: Die britische Flagge ist präsent, in Abb. 3b erscheint zudem die Bezeichnung „Religious Studies“. Damit wird ein lokal reguliertes System symbolisch nationalisiert. Im Unterschied zu Deutschland, wo staatliche Emblematisierung fehlt, erscheint englisches Religious Education als staatlich gerahmtes Wissen über Religionen. Das Ausbleiben vergleichbarer nationaler Embleme in den Deutschland-Bildern könnte mit dem Promptkontext (Brucks & Toubia, 2025) oder mit der konflikthafte Entstehungsgeschichte deutscher Nationalsymbole (Reichel, 2005) zusammenhängen, lässt sich hier jedoch nicht verifizieren. Gerade diese Spannung – zwischen lokaler Vielfalt, christlicher Leitstellung und staatlicher Rahmung – hatte die Commission on Religious Education bereits 2018 zur Forderung nach einem reformierten, weltanschaulich erweiterten „Religion and Worldviews“-Ansatz geführt (Salter, 2021).

Im Vergleich der beiden Abbildungen zeigt sich somit keine einfache Progression von weniger zu mehr Pluralität, sondern eine strukturelle Verschiebung innerhalb desselben Deutungsrahmens: Abb. 3a integriert multireligiöse Symbolik in eine christlich unterlegte Raumordnung und rezentriert den „Multifaith“-Diskurs implizit auf eine christliche Leitcodierung. Abb. 3b löst diese Tiefenstruktur partiell zugunsten einer taxonomischen Wissensordnung auf, transformiert Religion jedoch in ein museal sortiertes Klassifikationsfeld. Während Abb. 3a also eine christlich grundierte Integrationsfigur erzeugt, konstruiert Abb. 3b eine entkontextualisierte Vergleichsarchitektur. Beide KI-Visualisierungen bestätigen damit zwar den institutionellen Kern des englischen Religious Education als staatlich verantwortetes Fach, unterschreiten jedoch dessen reformorientierte Zielperspektive: Weder wird Religion als gelebte Praxis sichtbar, noch werden nichtreligiöse Weltdeutungen systematisch einbezogen oder stereotype „World-Religions“-Raster überwunden (Ofsted, 2024).

5. Conclusio

Betrachtet man die Ergebnisse der durchgeführten explorativen Studie insgesamt, so zeigt sich: GenKI visualisiert die verschiedenen Religionsunterrichtsformen nicht einfach, sondern plausibilisiert sie vor allem. Diese Plausibilisierungen sind als interpretativ rekonstruierte Bedeutungsverdichtungen zu verstehen, nicht als objektive Systemdiagnosen. Aus dieser Einsicht lassen sich vier theseartige Befunde ableiten:

- *GenKI offenbart nicht, was Religionsunterricht ist, sondern was im Datenraum als prototypisch gilt.* Die Bilder verdichten religionspädagogische Wirklichkeit zu kulturellen Standards: In Polen erscheint der Religionsunterricht als homogen katholisch-national gerahmter Katecheseraum, in Deutschland im offenen Prompt zunächst als christlich grundierte Form schulischer Wertevermittlung, während die Dimension existenzieller Sinnsuche erst in der zweiten, durch den Prompt stärker vorstrukturierten Abbildung hervortritt, und in England als museal-taxonomisch strukturiertes Wissensfeld.
- *Die drei Modi religiösen Lernens werden erkannt, jedoch nicht differenziert, sondern überzeichnet.* ‚Learning in religion‘ wird in Polen zur katechetischen Enklave, ‚learning from religion‘ in Deutschland zur entkonfliktualisierten Dialogszene mit christlicher Leitcodierung und ‚learning about religion‘ in England zu einem überholten „Weltreligionen“-Paradigma. Die KI

greift reale Strukturmomente auf, nivelliert jedoch Reformdynamiken, Säkularisierung und innere Pluralisierung.

- *Pluralität wird sichtbar, erhält allerdings keine gleichrangige Gewichtung.* Selbst dort, wo Vielfalt programmatisch inszeniert ist, bleibt die christliche Tiefenstruktur stabil. Nicht-christliche Traditionen erscheinen häufig als ikonische Marker oder dekorative Beigaben, aber nicht als epistemisch gleichrangige Perspektiven.
- *KI-generierte Bilder fungieren als Träger des kulturellen Kapitals.* Inkorporiertes Kapital manifestiert sich in habituellen Inszenierungen religiöser Autorität, objektiviertes Kapital in der Dominanz christlicher Symbolik und institutionalisiertes Kapital in der schulisch legitimierten sowie öffentlich codierten Rahmung des Faches. Auf diese Weise werden symbolische Hierarchien sichtbar stabilisiert.

Vor dieser Hintergrundfolie liegt der Ertrag der Studie nicht primär in der Analyse von sechs Einzelbildern, sondern in der damit verbundenen Perspektivverschiebung. Im Zentrum steht nicht allein die konkrete Darstellung von Religionsunterricht, sondern die Frage, welche impliziten Vorstellungen legitimer religiöser Bildung sich in den KI-Visualisierungen sedimentieren. Die untersuchten Bilder legen nahe, dass GenKI bestehende Normalitätsannahmen typisierend verdichtet und teilweise verstärkt. Dieser Befund bezieht sich ausdrücklich auf die hier analysierten Fälle und bedarf weiterer empirischer Überprüfung. Für die Religionspädagogik ergibt sich daraus eine fachliche Konsequenz: KI-generierte Bilder sind nicht lediglich Anschauungsmaterial, sondern eigenständige Auslegungsgegenstände. Ihre Bearbeitung eröffnet einen Zugang zu impliziten Selbstverständnissen religiöser Bildung und macht kulturelle Setzungen sichtbar, die im gesellschaftlichen Diskurs häufig vorausgesetzt bleiben. Darin liegt ihr heuristisches und kritisches Potenzial.

Letztlich ergeben sich aus der vorliegenden Untersuchung weiterführende Forschungsimpulse. Aufschlussreich wäre *erstens* eine komparative Studie, die bildliche Darstellungen des Religionsunterrichts, die von mehreren Religionslehrkräften erstellt wurden, mit Bildproduktionen verschiedener generativer KI-Tools vergleicht. Ziel wäre es, zu klären, welche Stereotypisierungen auf allgemeine Darstellungszwänge und welche auf die datenbasierte Eigenlogik generativer Bildsysteme zurückgehen. *Zweitens* wären systematische Prompt-Variationsstudien erforderlich, die den Einfluss von Spezifizierungsgrad, Modusbeschreibungen und nationalen Kontextualisierungen genauer untersuchen. *Drittens* könnte das Untersuchungskorpus auf weitere Länder, Konfessionskontexte und nicht-europäische Bildungsräume ausgeweitet werden. *Viertens* wäre zu analysieren, wie Religionslehrkräfte, Lehramtsstudierende und Schüler:innen solche Bilder wahrnehmen, deuten und kritisch bewerten. *Fünftens* könnten diachrone Vergleiche zwischen unterschiedlichen Entwicklungsständen generativer KI-Modelle Aufschluss über die zeitliche Instabilität algorithmischer Visualisierungen geben. Auf diese Weise ließe sich die hier explorativ eröffnete Perspektive zu einer systematisch vergleichenden Analyse des Verhältnisses von institutioneller und algorithmischer Konstruktion religiöser Bildung weiterentwickeln.

Erklärung zur Nutzung von generativer KI: In der hier vorliegenden Arbeit wurde generative KI in zweifacher Weise genutzt: erstens als Untersuchungsgegenstand (Generierung der Bilddaten mit DALL·E über ChatGPT) und zweitens unterstützend zur sprachlichen Optimierung des Beitrags (DeepL und ChatGPT).

Erklärung von Interessenkonflikten: Der Autor erklärt, dass es keine Interessenkonflikte gibt.

Literatur

- Abrar, A., Oeshy, N. T., Kabir, M., & Ananiadou, S. (2025). Religious bias landscape in language and text-to-image models: Analysis, detection, and debiasing strategies. arXiv:2501.08441, 1–29. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2501.08441>
- Alberts, W. (2019). Religious education as small 'i' indoctrination: How European countries struggle with a secular approach to religion in schools. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(4), 53–72. <https://doi.org/10.26529/cepsj.688>
- Alfano, M., Abedin, E., Reimann, R., Ferreira, M., & Cheong, M. (2024). Now you see me, now you don't: An exploration of religious exnomination in DALL·E. *Ethics and Information Technology*, 26, 1–13. <https://doi.org/10.1007/s10676-024-09760-y>
- Anczyk, A., & Grzymała-Moszczyńska, J. (2018). Religious discrimination discourse in the monocultural school: The case of Poland. *British Journal of Religious Education*, 40(2), 182–193. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1209457>
- Bauer, J. (2024). Religious education for all 2.0: The Hamburg approach of shared religious education. *Religions*, 15(8), 1–13. <https://doi.org/10.3390/rel15080916>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Hg.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (S. 241–258). Greenwood.
- Brucks, M., & Toubia, O. (2025). Prompt architecture induces methodological artifacts in large language models. *PLoS One*, 20(4), 1–13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0319159>
- Buchta, R., Cichosz, W., & Zellma, A. (2021). Religious education in Poland during the COVID-19 pandemic from the perspective of religion teachers of the Silesian Voivodeship. *Religions*, 12(8), 650. <https://doi.org/10.3390/rel12080650>
- Bundesamt für Sicherheit in der Informationstechnik. (2025). *Generative KI-Modelle: Chancen und Risiken für Industrie und Behörden*. Abgerufen von https://www.bsi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/BSI/KI/Generative_KI-Modelle.pdf [18.02.2026].
- CBOS. (2024). *Religijność Polaków w ostatnich dziesięcioleciach*. Abgerufen von https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2024/K_050_24.PDF [18.02.2026].
- Chrostowski, M. (2023). Anwendung von Künstlicher Intelligenz im Religionsunterricht: Möglichkeiten, Grenzen und Brennpunkte. *Religionspädagogische Beiträge*, 46(1), 79–95. <https://doi.org/10.20377/rpb-267>
- Chrostowski, M. (2024a). Förderung kritischen Denkens durch den Einsatz von ChatGPT im Religionsunterricht: Sinn oder Unsinn? *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 32(2), 166–181. <https://doi.org/10.25364/10.32:2024.2.10>
- Chrostowski, M. (2024b). Anthropologische, ethische und theologische Problemzonen der Künstlichen Intelligenz als Lerngegenstand im Religionsunterricht. In M. Klöcker, U. Tworuschka, & M. Rötting (Hg.), *Handbuch der Religionen*. Westarp Science Fachverlag. <https://doi.org/10.5771/9783866175150-XIV-5.1.2.7>
- Chrostowski, M. (2024c). Rechtspopulismus als Herausforderung für den Religionsunterricht in Deutschland und Polen: Problemanzeigen und Implikationen für die religionspädagogische Praxis. In H.-U. Probst, D. Gautier, K. Ritter, & C. Jacobs (Hg.), *Topoi und Netzwerke der religiösen Rechten: Verbindende Feindbilder zwischen extremer Rechter und Christentum* (S. 183–210). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839475300-010>
- Chrostowski, M. (2025a). Auf dem Weg zur „AI literacy“ im Religionsunterricht: Versuch einer religionsdidaktischen Konzeptualisierung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 77(4), 394–412. <https://doi.org/10.1515/zpt-2025-2036>
- Chrostowski, M. (2025b). „Schulkatechese“ im Spannungsfeld von Patriotismus und Nationalismus: Zur ambivalenten Rolle des katholischen Religionsunterrichts für die Bildung des Demokratischen

- in Polen. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 33(2), 98–117. <https://doi.org/10.25364/10.33:2025.2.7>
- Chrostowski, M., & Najda, A. J. (2025a). From verse to vision: Exploring AI-generated religious imagery in Bible teaching. *Religions*, 16(8), 1–15. <https://doi.org/10.3390/rel16081051>
- Chrostowski, M., & Najda, A. J. (2025b). ChatGPT as a modern tool for Bible teaching in confessional religious education: A German view. *Journal of Religious Education*, 73(1), 75–94. <https://doi.org/10.1007/s40839-024-00244-1>
- Commission on Religious Education. (2018). *Religion and worldviews: The way forward. A national plan for RE*. Abgerufen von <https://religiouseducationcouncil.org.uk/rec/wp-content/uploads/2017/05/Final-Report-of-the-Commission-on-RE.pdf> [23.02.2026].
- Cooper, G., & Tang, K.-S. (2024). Pixels and pedagogy: Examining science education imagery by generative artificial intelligence. *Journal of Science Education and Technology*, 33(4), 556–568. <https://doi.org/10.1007/s10956-024-10104-0>
- DBK (2016). *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts: Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht*. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz.
- Domsgen, M. (2025). Religiöse Bildung zwischen Nice-to-have und schlicht bedeutungslos. Herausforderungen für eine säkularitätsfähige Religionspädagogik. In K. König, C. Mayer, & M. Chrostowski (Hg.), *Mehr als ein Nice-to-Have: Begründungen für religiöse Bildung* (S. 45–56). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-044715-8>
- Eisenhardt, S. (2025). Im Dialog mit dem digitalen Anderen – ChatGPT und religiöse Chatbots als Lerntool und -gegenstand im Religionsunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 77(4), 413–429. <https://doi.org/10.1515/zpt-2025-2039>
- EKD (2020). *Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit: Aufgaben und Chancen*. Evangelische Verlagsanstalt.
- Faber, R. (2020). *Abendland: Ein politischer Kampfbegriff*. CEP Europäische Verlagsanstalt.
- Gearon, L., Kuusisto, A., Poulter, S., Toom, A., & Ubani, M. (Hg.). (2023). *Religion and worldviews in education: The new watershed*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003265696>
- GUS. (2023). *Narodowy Spis Powszechny: Polacy stanowią 97,7% ogółu mieszkańców kraju*. Abgerufen von <https://www.niedziela.pl/arttykul/90635/Narodowy-Spis-Powszechny-Polacy-stanowia-977-ogolu-mieszkanow-kraju> [25.02.2026].
- Heger, J. (2023). Heilige Lade oder Golem? Hochschul- und (religions-)didaktische Reflexionen zum Umgang mit ChatGPT. *RUheute*, 1–2, 29–34.
- Holt, J. D. (2022). *Religious education in the secondary school: An introduction to teaching, learning and the world religions*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003211617>
- Hovy, D. (2025). Ethische Herausforderungen der Sprachtechnologie im Zeitalter Künstlicher Intelligenz. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 77(4), 334–347. <https://doi.org/10.1515/zpt-2025-2040>
- Jäggle, M., Rothgangel, M., & Schlag, T. (Hg.) (2013). *Religiöse Bildung an Schulen in Europa*. V&R Unipress.
- Klie, T., & Leonhard, S. (Hg.) (2008). *Performative Religionsdidaktik: Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*. Kohlhammer.
- Kropač, U. (2019). *Religion – Religiosität – Religionskultur: Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-036161-4>
- Kropač, U. (2021). Formen des Religionsunterrichts in Deutschland und Europa. In U. Kropač & U. Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 179–190). Kohlhammer.
- Kropač, U., & Schambeck, M. (Hg.) (2025). *Religiöse Bildung in einer zunehmend religionslosen Gesellschaft: Fundierungen und Perspektiven*. Verlag Herder.
- Małosa, P. (2024). Optimising religious education in Poland in the age of secularisation. *Verbum Vitae*, 42(1), 271–283. <https://doi.org/10.31743/vv.17095>

- Małosa, P. M., Zając, M., & Zakrzewski, G. (2022). Opting out of religious education and the religiosity of youth in Poland: A qualitative analysis. *Religions*, 13(10), 906. <https://doi.org/10.3390/rel13100906>
- Mayrhofer, F. (2025). Gender constructions in Austrian RE textbooks – A comparative linguistic textbook analysis. *British Journal of Religious Education*, 47(1), 16–27. <https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2355219>
- Mendl, H. (2025). Religious education in Germany – Challenges and opportunities. *Theology and Philosophy of Education*, 4(1), 15–23.
- Office for Statistics Regulation. (2025). *Academic year 2024/25: Schools, pupils and their characteristics*. Abgerufen von <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/school-pupils-and-their-characteristics/2024-25> [03.07.2025].
- Ofsted. (2021). *Research review series: Religious education*. Abgerufen von <https://www.gov.uk/government/publications/research-review-series-religious-education/research-review-series-religious-education> [03.07.2025].
- Ofsted. (2024). *Deep and meaningful? The religious education subject report*. Abgerufen von <https://www.gov.uk/government/publications/subject-report-series-religious-education/deep-and-meaningful-the-religious-education-subject-report> [03.07.2025].
- Pett, S. (2024). *Developing a religion and worldviews approach in religious education in England: A handbook for curriculum writers*. The Religious Education Council of England and Wales.
- Pirker, V., & Mayrhofer, F. (2020). „Das Evangelium nach Mika“: Visuell-interaktionale Bibeldidaktik zur Passionserzählung. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 28(1), 99–123. <https://doi.org/10.25364/10.28:2020.1.6>
- Platow, B. (2026). Ambivalenzen künstlicher Intelligenz in der Religionspädagogik: Ethische und pädagogische Perspektiven. *Katechetische Blätter*, 151(1), 14–19.
- Reichel, P. (2005). *Schwarz-rot-gold: Kleine Geschichte deutscher Nationalsymbole nach 1945*. Beck.
- Riegel, U., Zimmermann, M., & Hohenschue, O. (2020). German principals' attitude towards the form of religious education at state schools. *Journal of Religious Education*, 68(3), 397–408. <https://doi.org/10.1007/s40839-020-00117-3>
- Salter, E. (2021). A critical reflection on the Commission on Religious Education's proposed National Entitlement to Religion and Worldviews in England and Wales. *Journal of Religious Education*, 69(3), 311–327. <https://doi.org/10.1007/s40839-021-00150-w>
- Suryo, B., Muttaqin, M. A., Insani, I. A. M., & Affandi, M. T. (2024). Understanding ChatGPT: A worldview study. *TSAQAFAH*, 20(2), 443–466. <https://doi.org/10.21111/tsaqafah.v20i2.12437>
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- Unser, A. (2022). Social inequality in religious education: Examining the impact of sex, socioeconomic status, and religious socialization on unequal learning opportunities. *Religions*, 13(5), 389. <https://doi.org/10.3390/rel13050389>
- Vice, J., Akhtar, N., Sigal, L., Hartley, R., & Mian, A. (2026). On the fairness, diversity and reliability of text-to-image generative models. *Artificial Intelligence Review*, 59(2), 1–23. <https://doi.org/10.1007/s10462-025-11424-2>
- Zellma, A. (2024). (Re)vision of religious education of children and youth in secularized Polish society. *Verbum Vitae*, 42(1), 255–269. <https://doi.org/10.31743/vv.16713>
- Zhang, J., Song, W., & Liu, Y. (2025). Cognitive bias in generative AI influences religious education. *Scientific Reports*, 15(1), 1–15. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-99121-6>