

Von der Moschee zu YouTube – von YouTube zur Moschee

Empirische Perspektiven auf das Wechselspiel analoger und digitaler Bildungsräume junger Muslim:innen

Der Autor

Dr. Said Topalović ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Islamisch-Religiöse Studien mit Schwerpunkt Religionspädagogik/Religionslehre am Department Islamisch-Religiöse Studien (DIRS) der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Dr. Said Topalović, MA
Department Islamisch-Religiöse Studien (DIRS)
Lehrstuhl für Islamisch-Religiöse Studien mit
Schwerpunkt Religionspädagogik/Religionslehre
Werner-von-Siemens Straße 61
D-91052 Erlangen
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3159-4169>
e-mail: said.topalovic@fau.de



Von der Moschee zu YouTube – von YouTube zur Moschee

Empirische Perspektiven auf das Wechselspiel analoger und digitaler Bildungsräume junger Muslim:innen

Abstract

Der Beitrag untersucht die Verschränkung digitaler und analoger Bildungsräume am Beispiel von YouTube und Moschee. Mithilfe einer Fallanalyse wird aufgezeigt, wie junge Muslim:innen religiöse Lernprozesse zwischen medialen Praktiken und institutioneller Praxis gestalten. Die Ergebnisse verweisen auf hybride Formen religiöser Bildungs- und Erfahrungsprozesse, in denen sich digitale Medienkulturen und moscheebasierte Lerntraditionen überlagern und Wahrnehmungen religiöser Autorität (neu) ausgehandelt werden, wodurch auch innovative Modi religiöser Teilhabe, Kommunikation und Zugehörigkeit entstehen.

Schlagworte

Islamische Religionspädagogik – Social-Media – YouTube – Moschee – muslimische Jugendliche

From the Mosque to YouTube – and from YouTube Back to the Mosque

Abstract

This article examines the entanglement of digital and analogue educational spaces through the example of YouTube and the mosque. Drawing on a case study approach, it explores how young Muslims shape religious learning processes at the intersection of mediated practices and institutional settings. The findings point to hybrid forms of religious educational and experiential processes in which digital media cultures and mosque-based learning traditions overlap, and perceptions of religious authority are (re)negotiated. In this context, innovative modes of religious participation, communication, and belonging emerge.

Keywords

Islamic religious education – social media – YouTube – mosque – Muslim youth

1. Stand der Forschung

1.1 Wechselspiel analoger und digitaler Bildungsräume

Die religiöse Sozialisation junger Muslim:innen verläuft nicht entlang klar trennbarer Räume, sondern bewegt sich zwischen digitalen und analogen Sozialisationsprozessen. Digitale Medien erscheinen dabei weniger als bloße Zusatzinstrumente religiöser Erfahrung, sondern prägen die Konstruktion von Selbst- und Weltdeutung maßgeblich mit. In der bisherigen Forschung im deutschsprachigen Raum werden vier zentrale Sozialisationsorte empirisch in den Blick genommen, an denen sich auch Bildungsprozesse vollziehen: Die *Familie* als primärer Ort religiöser Sozialisation nimmt eine zentrale Rolle ein. Sie bildet den wichtigsten Bezugsrahmen für religiöse Fragen und ist durch Vertrauen, Sicherheit und emotionalen Rückhalt gekennzeichnet. Gleichzeitig bleiben die konkreten Bildungsprozesse im familiären Kontext häufig unsystematisch, sodass vertiefte Wissensvermittlung eher in Moscheen und im schulischen Religionsunterricht stattfindet.¹ *Moscheen* eröffnen vielfältige Lerngelegenheiten, Gemeinschaftserfahrungen und spirituelle Dimensionen religiöser Bildung. Die Qualität der Bildungsprozesse ist stark von den pädagogischen Kompetenzen des Moscheepersonals abhängig. Unzufriedenheit entsteht insbesondere dann bei den Jugendlichen, wenn Lehr- und Lernformen wie Frontalunterricht und Auswendiglernen dominieren und dialogische Gespräche ausbleiben.² Der *Religionsunterricht an Schulen* bietet einen pädagogisch geschützten Raum für die Reflexion individueller Erfahrungen und für den diskursiven Austausch zu religiösen und lebensweltlichen Fragen. Er stärkt damit religiöse Mündigkeit und fördert Pluralitätsfähigkeit; inwieweit dies gelingt, hängt jedoch maßgeblich vom Lehrpersonal ab.³ Die *Online-Bildung* bleibt überwiegend rezeptiv und ist mit Herausforderungen wie Informationsüberflutung, algorithmischer Steuerung und widersprüchlichen theologischen Inhalten verbunden. Vor diesem Hintergrund sind junge Muslim:innen häufig auf die Unterstützung vertrauter und fachkundiger Personen angewiesen, was ihren Bedarf an Vertrauen, Orientierung und Authentizität sowie an institutionalisierten Bildungsstrukturen unterstreicht.⁴

Die bisherigen Untersuchungen fokussieren überwiegend einzelne Bildungsbereiche, ohne die Wechselwirkungen zwischen den genannten Bildungsräumen

1 Vgl. Uslucan, Haci-Halil (2008); Uygun-Altunbaş, Ayşe (2017); Tuna, Mehmet / Kolb, Jonas / Sejdini, Zekirija (2023).

2 Vgl. Akca, Ayşe Almila (2020); Behr, Harry Harun / Kulaçatan, Meltem (2022); Tuna, Mehmet / Kolb, Jonas / Sejdini, Zekirija (2023).

3 Vgl. Güzel, Selcen (2022); Badawia, Tarek / Topalović, Said / Tuhčić, Aida (2023); Aysel, Aslıgül, / Sarıkaya, Yaşar (2024).

4 Vgl. Aslan, Ednan / Yildiz, Erol (2023); Binici, Erkan (2025); Topalović, Said (2025).

systematisch zu analysieren. Aktuelle Studien zeigen zwar, dass digitale Medien als erste Such- und Resonanzräume für religiöse Fragen von muslimischen Jugendlichen fungieren, diese jedoch nicht dauerhaft tragfähig sind und auf analoge Beziehungs- und Aufklärungsräume verweisen. Zugleich entwickeln Jugendliche im Kontext digitaler Bildung eine Sensibilität für Widersprüche und kritische religiöse Positionen, wodurch der Bedarf an dialogisch erreichbaren und vertrauenswürdigen Personen wächst.⁵ Um religiöse Bildungsprozesse angemessen zu erfassen, sind demnach Untersuchungen unumgänglich, die die Wechselwirkungen zwischen digitalen und analogen Bildungsräumen stärker in den Mittelpunkt stellen.

1.2 Digitale und analoge Bildung: Am Beispiel von YouTube und Moschee

Die aktuelle JIM-Studie zeigt, dass YouTube von Jugendlichen in Deutschland weiterhin gerne genutzt wird.⁶ Insbesondere für männliche und jüngere Jugendliche bleibt YouTube ein zentraler Bezugspunkt digitaler Mediennutzung.⁷ Die Plattform dient nicht nur der Unterhaltung, sondern wird auch als Such- und Nachrichtenquelle genutzt.⁸ Eine aktuelle Erhebung aus Österreich liefert ähnliche Befunde, wobei YouTube hier als die zweitbeliebteste Internetplattform genannt wird.⁹

Bisherige Studien zeigen, dass muslimische Jugendliche YouTube überwiegend bedarfsorientiert nutzen, etwa zur Klärung von Fragen zu Glaubensinhalten und religiösen Praktiken. Zugleich trägt YouTube zur Pluralisierung theologischer Deutungen bei, indem unterschiedliche theologische Verständnisse und religiöse Lebensentwürfe sichtbar werden. Diese Vielfalt kann sowohl Orientierung ermöglichen als auch Verunsicherung und Polarisierung begünstigen.¹⁰ Die widersprüchlichen Inhalte erhöhen gleichzeitig den Bedarf an dialogischer Klärung in analogen Vertrauensräumen.

Moscheen wiederum gelten als wichtige Orte religiöser Bildung und sozialer Gemeinschaftserfahrung, denen in religionspädagogischen Analysen zwar ein hohes, bislang jedoch kaum ausgeschöpftes Bildungspotenzial zugeschrieben wird. Neben fehlender Professionalisierung von Bildungsstrukturen werden in diesem Zusammenhang auch unzureichende pädagogische Kompetenzen des

5 Vgl. Aslan, Ednan / Yildiz, Erol (2023); Binici, Erkan (2025); Topalović, Said (2025).

6 Vgl. MPFS (2025) 13.

7 Vgl. ebd. 26–27.

8 Vgl. ebd. 37–47.

9 Vgl. Saferinternet (2025).

10 Vgl. Aslan, Ednan / Yildiz, Erol (2023); Binici, Erkan (2025).

Bildungspersonals sowie geringe lebensweltliche Anschlussfähigkeit von Bildungsinhalten genannt.¹¹ Die Bildungspraxis in Moscheen zeigt generell ein ambivalentes Bild: Akca identifiziert in ihrer Untersuchung einerseits eine schriftorientierte Bildungspraxis, die auf Rezitation, Auswendiglernen und grundlegende Glaubensinhalte fokussiert ist, und andererseits ein verständigungsorientiertes, dialogisches und reflexives Bildungsformat.¹² Eine Schlüsselrolle kommt dabei den Imamen zu, deren Autorität weniger in theologischer Expertise als in der Qualität pädagogischer Vermittlungs- und Beziehungsgestaltung liegt. Gelingt der Aufbau tragfähiger Beziehungen nicht und bleibt dialogische Bildung aus, verlagern Jugendliche ihre religiösen Lernprozesse in alternative, insbesondere digitale Bildungsräume.¹³

2. Theoretische Perspektiven

2.1 Mediatisierungsansatz

Das empirische Projekt, in dessen Rahmen die vorliegende Untersuchung verortet ist, orientiert sich theoretisch am Mediatisierungsansatz, der die Veränderungen von Alltag, sozialen Beziehungen, Gesellschaft und Kultur im Kontext medialen Wandels in den Blick nimmt.¹⁴ Der Ansatz fokussiert einerseits den Wandel technischer Medien und mediatisierter Kommunikationsangebote, andererseits jene sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Prozesse, die sich verändern, weil sie grundlegend auf Kommunikation beruhen.¹⁵ Mediatisierung bezeichnet dabei einen kontinuierlichen, dynamischen und nicht-linearen Transformationsprozess, der durch das Zusammenspiel sozialer, kultureller und technologischer Entwicklungen geprägt ist und sich in unterschiedlichen Phasen sowie in Abhängigkeit jeweiliger kultureller Kontexte vollzieht.¹⁶

Dieser medienbezogene Wandel bleibt auch für Religion nicht folgenlos, weder auf der Ebene individuellen religiösen Handelns noch hinsichtlich religiöser Institutionen.¹⁷ In der Forschung werden mehrere Transformationsprozesse beschrieben: Erstens haben Medien eine Schlüsselrolle als Informationsquelle zu religiösen Themen übernommen. Zweitens werden religiöse Praktiken, Sym-

¹¹ Vgl. Ceylan, Rauf (2014); Karakoç, Betül (2019).

¹² Vgl. Akca, Ayşe Almila (2020) 82–84.

¹³ Vgl. Tuna, Mehmet / Kolb, Jonas / Sejdini, Zekirija (2023) 10–12.

¹⁴ Vgl. Krotz, Friedrich (2015).

¹⁵ Vgl. Krotz, Friedrich (2022) 21.

¹⁶ Vgl. Krotz, Friedrich (2015).

¹⁷ Vgl. Krotz, Friedrich (2022).

bole etc. medial neu gerahmt und entlang populärer digitaler Formate umgestaltet, was zu veränderten Darstellungs- und Wahrnehmungsformen von Religion führt. Drittens entwickeln sich Medien selbst zu sozialen und kulturellen Räumen, die Funktionen traditioneller religiöser Institutionen übernehmen, etwa im Hinblick auf ethische Orientierung, Sinnstiftung und Gemeinschaftsbildung.¹⁸

Für die Erfassung genannter Prozesse unterscheidet der Ansatz vier Forschungsperspektiven¹⁹: eine *aktuelle* Perspektive zur Erfassung und Analyse gegenwärtiger medialer und gesellschaftlicher Veränderungen, eine *historische* Perspektive zur Einordnung dieser Entwicklungen, eine *kritische* Perspektive zur Reflexion gegenwärtiger sozialer und gesellschaftlicher Fragen sowie eine *prognostische* Perspektive zur Reflexion denkbarer zukünftiger Szenarien. Für die vorliegende Untersuchung sind insbesondere die *aktuelle* Perspektive auf religiöse Bildungsprozesse junger Muslim:innen in hybriden Räumen sowie eine *kritische* Perspektive auf deren Wechselwirkung und bildungstheoretische Implikationen von Bedeutung.

2.2 Digital Religion – Digital Islam

In den vergangenen Jahren hat sich unter dem allgemeingefassten Begriff *Digital Religion* ein interdisziplinärer Forschungsschwerpunkt etabliert. *Digital Religion* wird als ein „Rahmen zur Beschreibung der Entwicklung religiöser Praktiken im Internet verstanden, die gleichzeitig mit Online- und Offline-Kontexten verbunden sind“.²⁰ Die Digital-Religion-Forschung fokussiert somit „den technologischen und kulturellen Raum, der entsteht, wenn wir davon sprechen, wie Online- und Offline-Sphären von Religion miteinander verschmolzen und integriert worden sind“.²¹ In diesem Zusammenhang führte Campbell das theoretische Konzept der *vernetzten Religion* (*networked religion*) ein und hob dabei die fünf folgenden Merkmale hervor: vernetzte Gemeinschaften, narrative Identitäten, sich wandelnde Autoritäten, konvergente Praktiken und eine multisituierte Realität. Diese Merkmale beschreiben, wie Religion im digitalen Zeitalter online praktiziert und offline verstanden wird und markieren zugleich zentrale Forschungsschwerpunkte.²² Dies verweist ferner darauf, dass digitale Religion neue analyti-

18 Vgl. Lövheim, Mia (2014); Krotz, Friedrich (2022).

19 Vgl. Krotz, Friedrich (2022) 33–34.

20 Campbell, Heidi (2013) 1.

21 Ebd. 3–4.

22 Vgl. Campbell, Heidi (2012).

sche Zugänge eröffnet, um zu untersuchen, wie religiöse Individuen Gemeinschaften konstituieren, Identitäten artikulieren und Autorität aushandeln.²³

Obwohl diese interdisziplinäre Fokussierung an frühere Forschungen zu Religion und Medien anknüpft, steht die Digital-Religion-Forschung vor der Herausforderung, dynamische und sich stetig wandelnde Phänomene zu erfassen, die fortlaufend neue theoretische und methodische Zugänge erforderlich machen.²⁴ Vor diesem Hintergrund richtet der vorliegende Beitrag den Blick auf Praktiken, Reflexionen, Aushandlungen und Entwicklungen im Rahmen wechselseitiger Bildungs- und Erfahrungsprozesse junger Muslim:innen am Beispiel der Videoplattform YouTube als Onlinekontext und der Moschee als Offlinekontext.

3. Forschungsfrage, Ziele und Methodik

Die qualitativ-explorative Studie, in deren Rahmen der vorliegende Fall erhoben und analysiert wurde, untersuchte Online-Aktivitäten und -Erfahrungen junger Muslim:innen und die daraus erfolgten Einflüsse auf die Kommunikation, Beziehungsgestaltung und Alltagsstruktur. Mithilfe offener, leitfadengestützter Interviews wurden 47 junge Muslim:innen (26 weiblich, 21 männlich) im Alter zwischen zwölf und zwanzig Jahren im deutschsprachigen Raum im Zeitraum zwischen April 2023 und Februar 2024 befragt. Die Auswertung erfolgte mithilfe der Grounded Theory nach der Methodologie von Corbin und Strauss.²⁵

Der vorliegende Beitrag fokussiert einen ausgewählten Einzelfall und analysiert – in Anlehnung an das Forschungskonzept der *Einzelfallanalyse* bzw. *Einzelfallstudie* – die Wechselwirkungen zwischen digitalen Bildungsprozessen (exemplarisch anhand der Nutzung von YouTube) und analogen Bildungsprozessen (exemplarisch anhand religiöser Bildung in der Moschee). Die Einzelfallanalyse ermöglicht eine kontextsensible Erfassung individueller Lebenswelten und biografischer Zusammenhänge mit dem Ziel, soziale Praxis und Handlungsmuster ganzheitlich zu rekonstruieren und typische Prozesse auf der Grundlage von Alltagserfahrungen sichtbar zu machen.²⁶ Entsprechend erfolgt eine strukturierende Darstellung zentraler Ergebnisse des Interviews, orientiert an den im Fall rekonstruierten Kategorien. Ein üblicher Vergleich mehrerer Fälle²⁷ wird nicht vorgenommen; stattdessen erfolgt ein fallinterner Vergleich zwischen früheren

²³ Vgl. Campbell, Heidi / Evolvi, Giulia (2019) 6.

²⁴ Vgl. ebd. 6.

²⁵ Vgl. Corbin, Juliet / Strauss, Anselm (1990).

²⁶ Vgl. Lamnek, Siegfried / Krell, Claudia (2016) 285–305.

²⁷ Vgl. ebd. 305–312.

und späteren biografischen Lebensphasen sowie eine Analyse der Wechselwirkungen in der Gestaltung religiöser Bildungsprozesse.

4. Ergebnisse

4.1 „Man ist die ganze Zeit anonym“ – Zugang zu Religion im digitalen Raum

Bei dem Fall (in der Hauptstudie als Interview 22 gekennzeichnet) handelt es sich um einen männlichen 19-jährigen muslimischen Jugendlichen, der sich zur Zeit der Befragung (im Jahr 2023) in der Fachoberschule mit Abiturziel befindet, mit einer – laut eigenen Angaben – täglichen Online-Nutzungsdauer von zwei bis drei Stunden. Bereits zu Beginn der Erzählung charakterisiert der Befragte YouTube als eine seiner beliebtesten Online-Plattformen: *„Ich bin sehr oft auf YouTube unterwegs“* (Z. 3). YouTube erscheint dabei nicht lediglich als Unterhaltungsmedium, sondern auch als Bildungsraum. In diesem Zusammenhang beschreibt der Befragte die Videoplattform als *„Nachhilfelehrer“* (Z. 24), der das schulische Lernen ergänzt und von dem der Befragte angibt, dass er teilweise sogar effektiver erscheine als formaler Unterricht, etwa wenn ein fünfminütiges Video komplexe Lerninhalte verständlicher erkläre als ein zweistündiger Schulunterricht (Z. 41–45). Diese Selbstverständlichkeit digitaler Lernpraktiken bildet den Hintergrund, vor dem auch religiöse Lernprozesse verortet werden. Religion wird seitens des Jugendlichen nicht aus einer Sonderlogik heraus gelernt, sondern fügt sich in ein bereits etabliertes digitales Bildungsrepertoire ein: *„Weitere Vorteile von YouTube, wie gesagt, ich nehme es so als Ablenkung, um mein Wissen zu erweitern, dazu gibt es auch bestimmte Kanäle, die sehr gute Themen besprechen und es sehr gut erklären können“* (Z. 38–40).

Insbesondere die Pandemieerfahrung liefert einen zentralen Kontext für die Intensivierung digitaler Praktiken: *„Weil man da ja nichts anderes hatte, sag ich jetzt mal, als einfach, sag ich jetzt mal, das Handy als Weg zur Außenwelt, also ich hatte wirklich nur so mein Handy und mein Fernseher, und somit wusste ich sozusagen Bescheid, was in der Außenwelt sozusagen abgeht“* (Z. 406–409). Außerdem berichtet der Jugendliche von einer einsetzenden Sinnkrise, in der grundlegende Existenzfragen in den Vordergrund rückten: *„Hey, was mach ich eigentlich hier auf dieser Welt, warum bin ich eigentlich hier, was passiert, wenn ich sterbe? [...] Und ich hatte sozusagen diese Krise und wollte mal lernen, was ist eigentlich der Islam, also was ist das ganz genau, dann bin ich so natürlich, was macht man, wenn man eine Frage hat, man nimmt das Handy und schaut da nach den Antworten“* (Z. 250–254). Auch wenn er diese Fragen nicht explizit der Pandemie zuschreibt, lässt sich interpretativ festhalten, dass gesellschaftliche Krisenerfah-

rungen wie die Corona-Pandemie Bedingungen schaffen können, unter denen solche Reflexionen an Intensität gewinnen. Die Kombination aus sozialem Rückzug und erhöhter digitaler Präsenz begünstigt eine existenzielle Suchbewegung, in deren Verlauf digitale religiöse Inhalte zunächst als niedrigschwellige Orientierungsangebote fungieren.

YouTube dient als erster intensiver Zugang zu religiösem Wissen. Dabei rückt weniger der Inhalt in den Vordergrund als vielmehr die spezifische Zugangsform: *„Denn man ist ja im Internet anonym und man kann da sozusagen alles anschauen, sag ich jetzt mal, egal um welches Thema es geht, und man ist die ganze Zeit anonym“* (Z. 194–196). Rückblickend berichtet der Befragte, dass er über einen längeren Zeitraum davor zurückschreckte, eine Moschee aufzusuchen und dort religiöse Fragen zu artikulieren, aus Sorge, belächelt oder kritisiert zu werden: *„Denn, ich hatte zum Beispiel diese Angst, wenn ich jetzt in eine Moschee gehe, machen sie sich vielleicht lustig oder werde ich vielleicht kritisiert, dass ich diese Frage stelle, ich hatte ja solche Gedanken damals und habe mir sehr viele Videos angeschaut“* (Z. 196–199). Stattdessen habe der Befragte seine Fragen *„im Internet geschaut, beziehungsweise auf YouTube“* (Z. 194).

Die Betonung der Anonymität verweist generell auf eine zentrale Funktion digitaler Bildungsräume: Diese ermöglichen einen niedrigschwelligen Einstieg in religiöse Themen, insbesondere dort, wo Scham, Unsicherheit oder negative Vorerfahrungen den Zugang zu analogen Institutionen erschweren. Digitale Anonymität fungiert hier nicht als Indikator religiöser Distanz, sondern als Schutzraum, der Prozesse religiöser Annäherung erst eröffnet. Der befragte Jugendliche nutzt YouTube gezielt, um Antworten auf religiöse Fragen zu erhalten, die ihn existenziell beschäftigen, ohne sich dabei exponieren zu müssen.

4.2 „Nicht getraut in die Moschee zu gehen“ – Emotionale Barrieren gegenüber Moschee

Der befragte Jugendliche berichtet von Ängsten im Zusammenhang mit dem Besuch einer Moschee zu Bildungszwecken: *„Der Grund dafür war, dass ich mich jetzt persönlich nicht getraut habe in eine Moschee zu gehen und dort die Frage zu stellen“* (Z. 192–193). Die Distanz zur Moschee ist nicht primär theologisch begründet, sondern emotional sowie biografisch verankert. In seiner Erzählung rekonstruiert der Jugendliche ein tiefes, über Jahre gewachsenes negatives Bild von Imamen und Moscheen, das sich aus frühen Kindheitserfahrungen speist. Bereits im Kindesalter nahm er am Moscheeunterricht teil, beschreibt sich rückblickend jedoch selbstkritisch als *„schwieriges Kind“* (Z. 242), was wieder-

holt zu konflikthaften Situationen in der Moschee führte: *„Als Kind, ich war schon sehr frech und auch sehr hyperaktiv, [...] und natürlich konnte ich dann auch nicht in der Moschee stillsitzen, sondern hab halt viel Quatsch gemacht, und durch diesen Quatsch [...] hat der Imam, wurde er halt laut, [...] dadurch habe ich dann sozusagen angefangen, so dieses schlechte Bild zu entwickeln“* (Z. 241–244). Der Jugendliche beschreibt die Reaktion des Imams zwar als *„normal“* und *„menschlich“*, zumal jeder Mensch *„auch seine Grenzen“* (Z. 242–243) hat, zugleich aber wirkt die Erfahrung als Ausgangspunkt eines langfristig wirksamen negativen Imam-Bildes. Diese Erfahrungen führten dazu, dass die Moschee im weiteren biografischen Verlauf als Ort der Kontrolle, der Kritik und der Beschämung internalisiert wurde. Der Befragte verbindet auch mit dem Begriff Imam lange Zeit die Vorstellung einer strengen, autoritären Person, *„die jemanden zum etwas zwingt“* oder *„kritisiert, weil er etwas nicht weiß“* (Z. 210–211). Gleichzeitig zeigt sich eine jugendtypische Hinwendung zu Freizeitaktivitäten mit Gleichaltrigen zulasten institutioneller Bildungsangebote: *„Ich hatte auch keine Lust dorthin zu gehen und am Unterricht teilzunehmen, weil ich wollte eher am Wochenende was mit Freunden machen oder rausgehen“* (Z. 246–248).

In einer solchen Situation bzw. Lebensphase übernehmen digitale Medien zeitweise Funktionen, die klassischerweise religiösen Institutionen zukommen, wie Wissensvermittlung, Orientierung und Sinnsuche. Der Befragte beschreibt, dass er sich über einen längeren Zeitraum *„sehr viele islamische Videos“* angeschaut und *„sehr viele Vorträge“* (Z. 199–200) angehört habe, insbesondere Formate, in denen einzelne religiöse Fragen kurz und prägnant beantwortet werden. Für den Jugendlichen fungiert die Videoplattform allerdings nach einiger Zeit als Impulsgeber, da sein Bildungspotenzial als begrenzt wahrgenommen wird und die praktische Umsetzung religiöser Praxis institutionelle Strukturen erfordert: *„Also früher habe ich mir sehr viele islamische Videos angeschaut, und dann hab ich mir gesagt, ok, ich glaub ich hab eine Moschee in meiner Nähe, warum gehe ich dort nicht persönlich hin, [...] denn, der Mann im Video, also der Gelehrte, der hat auch gesagt, verrichtet beispielsweise die Gebete in der Moschee, so erhöht sich dann der Lohn“* (Z. 200–205). In der weiteren Rekonstruktion beschreibt der Befragte den Moment seiner Entscheidung: *„Ich bin dann zur Moschee gegangen, hab dort die Gebete verrichtet, und ich hab dort auch die Imame gesehen“* (Z. 211–212). Digitale Autorität wirkt in diesem Fall handlungsleitend, bleibt jedoch nicht auf den medialen Raum beschränkt, sondern entfaltet performative Konsequenzen im Alltag des Jugendlichen. Dieser Bericht verdeutlicht zugleich das Wechselspiel von digitaler Initialisierung und analoger Verankerung. Die kompensatorische Funktion digitaler Medien erweist sich als ambivalent: Sie ermöglicht Pro-

zesse religiöser Annäherung, bleibt jedoch weitgehend auf eine rezeptive und einseitige Lern- und Erfahrungslogik begrenzt.

4.3 „Mein Bild hat sich komplett geändert“ – Transformation des Imam-Bildes

Die zentrale Schlüsselszene des Falls bildet die erste persönliche Begegnung des befragten Jugendlichen mit dem Imam, die eine tiefgreifende Transformation seines zuvor stark negativ geprägten Imam-Bildes auslöst. Während der Imam in der biografischen Erinnerung lange als strenge und kontrollierende Autoritätsfigur präsent war – ein Deutungsmuster, das sich aus frühen Erfahrungen speiste –, wird diese Zuschreibung durch die neue Interaktion grundlegend irritiert und revidiert. Der Jugendliche schildert, dass ihm „von einem Tag auf den anderen“ (Z. 213) ein grundlegend anderes Bild religiöser Autorität begegnet sei. Ausschlaggebend für diese Neubewertung ist nicht primär die theologische Kompetenz im engeren Sinne, sondern die wahrgenommene personale und kommunikative Qualität des Imams: In der Erzählung erscheint dieser als junger Mann, der weder äußerlich noch habituell dem stereotypen Bild einer distanzierenden und autoritären religiösen Autoritätsfigur entspricht: *„Vor mir stand ein junger Mann, der jetzt nicht alt war, der war ganz normal gekleidet, und das war der Imam und seine Sprechweise, wie er mit mir geredet hat, war ganz anders als ich in der Vorstellung hatte, so er hat ganz locker mit mir geredet, und wenn ich Fragen hatte, ich hab mich dann auch getraut, eben durch dieses Antreten hat er bei mir so Sympathiepunkte gesammelt, dann habe ich mich getraut, Fragen zu stellen und wir haben wirklich sehr locker und ganz normal über diese Fragen, über diese Themen geredet“* (Z. 213–219). Während die äußerliche Erscheinung des Imams zunächst irritiert, gewinnt die dialogische Qualität der Interaktion zentrale Bedeutung. Durch eine nicht-moralisierende und wertschätzende Gesprächshaltung eröffnet der Imam einen kommunikativen Raum, in dem Unsicherheiten thematisierbar werden. Die vom Jugendlichen beschriebenen „Sympathiepunkte“ (Z. 217) markieren Prozesse der Vertrauensbildung und emotionaler Annäherung. Implizit werden damit Maßstäbe zeitgemäßer religiöser Autoritätsausübung sichtbar, die zugleich als Erwartungen an den Imam und an moscheebezogenes Bildungspersonal gelesen werden können: relationale Nähe statt institutioneller Distanz, dialogische Offenheit statt belehrender Vermittlung, biografische Anschlussfähigkeit statt normativer Strenge sowie persönliche Ansprechbarkeit im Sinne unmittelbarer Interaktion. Diese erfahrungsbasierte Neudefinition des Imams als relationale, zugängliche und lernbegleitende Autorität ermöglicht den schrittweisen Übergang vom digitalen Konsum religiöser Inhalte hin zu einer dauerhaft veran-

kerten religiösen Bildungspraxis in der Moschee: *„Dann hab ich angefangen, von diesem YouTube Film weg zu gehen, was halt Islamthemen betrifft, und hab dann angefangen, meine Fragen zu sammeln [...] und bin dann zur Moschee gegangen und habe dort meine Fragen gestellt“* (Z. 219–222). Diese erfahrungsbasierte Autoritätszuschreibung markiert einen pädagogischen Wendepunkt: Während digitale religiöse Akteur:innen zunächst als imaginierte Autoritäten präsent sind, deren Wirkung auf medialer Zuschreibung beruht, wird Autorität im analogen Moscheeraum leiblich und situativ verkörpert. Erst durch die personale Begegnung wird religiöse Autorität für den Jugendlichen glaubwürdig, anschlussfähig und dauerhaft wirksam.

Damit verschiebt sich zugleich die Lernlogik: Der Befragte benennt in diesem Zusammenhang explizit, dass er bei YouTube-Videos *„nicht nachfragen“* könne und unklar bleibe, ob der Online-Prediger auf eine Chatfrage *„antworten wird oder wann“* (Z. 224–225). Besonders negativ bewertet er folglich das Warten auf Rückmeldungen (Z. 225), da religiöse Fragen ihn unmittelbar beschäftigen und zeitnahe Klärung bedürfen. Demgegenüber beschreibt er die Moschee als Raum unmittelbarer Kommunikation, in dem er im persönlichen Gespräch *„direkt nachfragen“* könne (Z. 227). Das *„Auge-zu-Auge-Gespräch“* (Z. 222) wird damit zu einem zentralen Qualitätsmerkmal religiöser Bildung. Wissen wird nicht ausschließlich konsumiert, sondern dialogisch ausgehandelt, vertieft und relational abgesichert. Darüber hinaus schildert der Jugendliche, wie sich durch den regelmäßigen Moscheebesuch neue Freundschaften und positive soziale Beziehungen entwickelt haben: *„Somit bin ich dann langsam immer mehr zur Moschee gegangen und jetzt bin ich sozusagen hier wirklich sehr oft, hab hier auch jetzt einen neuen Freundeskreis, also hab sehr gute Beziehungen verknüpft“* (Z. 255–257). Die Moschee wirkt damit auch als ein sozialer Bildungs- und Erfahrungsraum, der Zugehörigkeit und Orientierung ermöglicht – Funktionen, die digitale Räume in der Erzählung nur begrenzt leisten können.

4.4 „Man hat diese Person vor sich“ – Dialogische vs. digitale Bildung

Im weiteren Verlauf beschreibt der Jugendliche YouTube zunehmend als unübersichtlichen und epistemisch unsicheren Raum. Kritisch hebt er dabei insbesondere die fehlende Orientierung sowie die Intransparenz religiöser Akteur:innen hervor. Wenn ihm etwa *„Videos vorgeschlagen“* werden, wisse er nicht, *„wer diese Person ist [und] wo er seine Ausbildung abgeschlossen hat“* (Z. 271–272). Von besonderer Relevanz ist die wiederholte Betonung der fehlenden Dialogmöglichkeiten: *„Ich weiß auch nicht selber, ob alles, was er da sagt, oder was die Person*

da sagt, ob das stimmt, das weiß ich auch nicht, weil ich kann ja nicht nachfragen" (Z. 273–274). YouTube wird hier als einseitiger Rezeptionsraum beschrieben, der keine unmittelbare Rückkopplung erlaubt und dadurch Unsicherheit produziert.

Im Kontrast dazu rahmt der Jugendliche die Moschee zunehmend als dialogisch situierten Bildungsraum. Als zentraler Differenzmarker fungiert die persönliche Präsenz: *„Man hat diese Person vor sich, man kann diese Person fragen: wo haben Sie Ihr Studium abgeschlossen, woher haben Sie dieses Wissen. Man kann einfach nachfragen, weil die Person ist immer da“* (Z. 276–278). Diese körperliche Ko-Präsenz ermöglicht also nicht nur Rückfragen, sondern auch Transparenz über Bildungswege und Wissensherkunft. Autorität wird somit nicht abstrakt zugeschrieben, sondern situativ hergestellt – durch Gespräch, Nähe und Überprüfbarkeit. Diese Logik wird im Erzählungsverlauf vertieft: *„Also, wenn ich heute eine Frage habe, dann gehe ich zur Moschee und stelle dort die Fragen, denn hier bekomme ich wirklich eine ausführliche Erklärung“* (Z. 280–281). Entscheidend ist dabei nicht nur die Möglichkeit ausführlicher Begründungen, sondern vor allem das Bedürfnis nach nachvollziehbaren Quellen, Argumenten und Einordnung: *„Ich bin immer so ein Typ, ich möchte auch die Quellen wissen, woher diese Antwort kommt, warum das eigentlich so ist, also ich bin einfach wissbegierig, ich frage dann immer nach und ich bekomme auch gute Antworten mit den Quellen, also, wir haben sehr viele Bücher in der Moschee, und die zeigen mir auch diese Antworten in den Büchern, geben mir auch die arabischen Quellen, die türkischen Quellen und alles, was mir sozusagen diesen sicheren Halt gibt“* (Z. 281–286). Die Moschee wird somit als Ort epistemischer Absicherung rekonstruiert, in dem Antworten nicht nur verbal vermittelt, sondern materiell gestützt werden – durch Bücher und damit Originalquellen. Im Vergleich dazu erscheint die digitale Recherche als aufwendig und fragmentierend. Zwar räumt der Befragte ein, dass manche Online-Akteur:innen Quellen nennen, doch deren Überprüfung erfordert zusätzliche digitale Kompetenz, Sprachkenntnisse und Zeit: *„Da muss ich ins Internet gehen und muss dann diese Quelle eingeben, und da muss ich nachschauen, ob das wirklich stimmt, aber es gibt manche, die nicht auf Deutsch übersetzt sind, manche sind auf Englisch übersetzt oder manche gibt es nur auf Arabisch, das ist dann ganz schwierig und viel Arbeit“* (Z. 287–291). Die Moschee bietet demgegenüber eine verdichtete Lernumgebung, in der Übersetzung, Einordnung und Erklärung unmittelbar zusammenfallen: *„Lieber gehe ich dann zu jemanden persönlich hin und er kann es mir dann erklären, vielleicht auch sogar übersetzen“* (Z. 291–292).

5. Diskussion und Fazit: Hybridisierung religiöser Bildungsräume

Die rekonstruierten Fallbefunde verdeutlichen exemplarisch, dass religiöse Bildung im Jugendalter zunehmend in hybriden Arrangements stattfindet, in denen digitale und analoge Räume funktional aufeinander bezogen sind. Die Bildungsbiografie des Jugendlichen folgt dabei keiner linearen Bewegung, sondern einer sequenziellen Verschränkung: Digitale Medien eröffnen den Einstieg, die Moschee als Bildungsinstitution ermöglicht Vertiefung und soziale Verankerung. YouTube fungiert als niedrigschwelliger Übergangsraum, der religiöse Fragen aktiviert und erste Orientierungen bietet, während die Moschee im weiteren Verlauf darüber hinausgehende und zentrale Bildungsfunktionen übernimmt. Diese Hybridisierung zeigt sich besonders darin, dass digitale Inhalte nicht gänzlich aufgegeben, sondern neu gerahmt werden. Sie dienen als Anlass für Gespräche im analogen Raum, indem der befragte Jugendliche gezielt mitgehörte Aussagen oder genannte Quellen in der Moschee überprüft und diskutiert. Hybridität erweist sich somit nicht als Defizit, sondern als Strukturmerkmal gegenwärtiger religiöser Bildung junger Muslim:innen, insofern dieser Prozess kritisch und selbstreflexiv gestaltet wird. Besonders deutlich wird im skizzierten Fall die zentrale Bedeutung pädagogischer Beziehungen. Religiöse Autorität entsteht hier nicht primär über institutionelle Positionen, sondern relational – durch dialogische Kommunikation, persönliche Ansprechbarkeit und erfahrbare Vertrauenswürdigkeit. In diesem Prozess fungiert das soziale Umfeld generell als vertraute Referenzinstanz²⁸, wobei hierzu auch Imame zählen, die eine zentrale Funktion für religiöse Orientierung und Wissensaneignung übernehmen können.²⁹ Demgegenüber wird die Rolle digitaler Wissensvermittler:innen seitens der Jugendlichen insgesamt geringer gewichtet; Eltern, Freundeskreise und Imame verfügen über einen wesentlich größeren Einfluss auf religiöse Deutungs- und Lernprozesse.³⁰ Außerdem offenbart die Fallstudie ein bereits bekanntes Phänomen, dass frühere biografische Erfahrungen im religiösen Kontext spätere religiöse Verständnisse und Autoritätszuschreibungen prägen und dabei Ängste hervorrufen können.³¹ Solche Erfahrungen lassen sich im Zusammenspiel digitaler und analoger Bildungsräume schrittweise dekonstruieren, indem neue und positive Erfahrungen ermöglicht werden – zumal digitale Räume Schutz und Anonymität bieten und dadurch eine (erneute) Annäherung an Religion und religiöse Fragen

28 Vgl. Topalović, Said (2025) 86–87.

29 Vgl. Behr, Harry Harun / Kulaçatan, Meltem (2022) 176.

30 Vgl. Behr, Harry Harun / Kulaçatan, Meltem (2022) 176; Topalović, Said (2025) 86–87.

31 Vgl. Streib, Heinz / Gennerich, Carsten (2011); Topalović, Said (2020).

begünstigen. In diesem Zusammenhang verweist der Fall gerade in seiner positiven Wendung auf eine kontingente Bruchstelle religiöser Bildungsbiografien: Der Übergang vom digitalen zum analogen Raum ist dabei nicht notwendig erfolgreich, sondern hochgradig abhängig von der Qualität konkreter Begegnungen. Wäre im umgekehrten Fall die persönliche Begegnung mit dem Imam anders verlaufen – etwa durch autoritäres Auftreten, Beschämung oder Abwertung –, hätten sich die bereits vorhandenen Ängste und negativen Vorerfahrungen des Jugendlichen vermutlich bestätigt. In diesem Szenario wäre die Moschee nicht zum Ort des ergänzenden bzw. ausschlaggebenden Bildungsraums, sondern zur Reproduktion biografisch sedimentierter Distanz geworden. Es handelt sich hierbei um einen kritischen Erfahrungsprozess, insbesondere weil digitale Räume Jugendlichen alternative Zugänge zu religiösem Wissen anbieten, die institutionelle Abhängigkeiten reduzieren können. Werden jedoch analoge Begegnungen in der Wahrnehmung der Jugendlichen mit einer mangelnden pädagogischen Sensibilität vonseiten des Bildungspersonals erfahren, kann dies zugleich zu einer Rückverlagerung religiöser Bildung in den digitalen Raum führen – jedoch nicht mehr als Übergang, sondern als dauerhafte Ersatzstruktur.³² Analoge Räume sind dementsprechend angehalten, ihre pädagogische Anschlussfähigkeit professionell und fachlich unter Beweis zu stellen. Gelingt dies nicht, verstärken digitale Medien institutionelle Erosionsprozesse. Der vorliegende Fall macht somit sichtbar, dass nicht Digitalität per se religiöse Institutionen herausfordert, sondern die Qualität analoger religiöser Interaktion darüber entscheidet, ob hybride Bildungsprozesse integrativ oder fragmentierend verlaufen.

Im Horizont des Mediatisierungsansatzes lässt sich der Fall in seiner Gesamtheit als Ausdruck eines nicht-linearen, relationalen Transformationsprozesses religiöser Bildungspraktiken deuten. Der Befragte integriert digitale Medien selbstverständlich in sein allgemeines und religionsbezogenes Bildungsrepertoire, wodurch religiöses Lernen nicht als Sonderfall, sondern als Teil mediatisierter Alltagsbildung sichtbar wird, und sich ebenso die Alltagsstruktur, Kommunikation und Beziehungsgestaltung verändern können. Im Sinne des Konzepts *networked religion*³³ lassen sich wiederum aus dem Fall zentrale Merkmale vernetzter Religiosität rekonstruieren: narrative Identitätsarbeit (existenzielle Sinnfragen), sich wandelnde Autoritäten (von Online-Gelehrten zum Imam), konvergente Praktiken (digitale Impulse führen zu analogem Gebet) sowie eine multisituierte religiöse Realität. Digitale Autorität wirkt zunächst imaginativ und impulsgebend, gewinnt jedoch erst im analogen Vollzug biografische Wirksamkeit. Besonders

³² Vgl. Tuna, Mehmet / Kolb, Jonas / Sejdini, Zekirija (2023); Topalović, Said (2025).

³³ Vgl. Campbell 2012.

deutlich wird diese Dynamik in der Schlüsselszene der persönlichen Begegnung mit dem Imam. Die Transformation des Imam-Bildes verweist auf die wesentliche religionspädagogische Einsicht: Religiöse Autorität entsteht nicht primär institutionell, sondern relational. Die dialogische Interaktion (von Angesicht zu Angesicht) ermöglicht Vertrauensbildung, biografische Anschlussfähigkeit und epistemische Stabilisierung. Die Moschee wird im weiteren Verlauf als sozialer und epistemischer Verdichtungsraum rekonstruiert: Fragen können gestellt, Quellen eingesehen und Bedeutungen gemeinsam reflektiert werden. Im Kontrast dazu erscheint YouTube zunehmend als fragmentierter Raum ohne dialogische Rückkopplung. Der befragte Jugendliche beschreibt explizit die Begrenztheit digitaler Lernlogiken und bevorzugt die personale Erklärung, Übersetzung und Einordnung religiöser Inhalte im analogen Kontext.

Literatur

Akca, Ayse Almila (2020). *Moscheeleben in Deutschland*. Transcript.

Aslan, Ednan & Yıldız, Erol (2023). *Muslimische Religiosität im digitalen Wandel*. Springer.

Aysel, Aslıgül & Sarıkaya, Yaşar (2024). *Akzeptanz, Formation und Transformation. Eine empirische Studie zum islamischen Religionsunterricht an Grundschulen in Hessen*. De Gruyter.

Badawia, Tarek, Topalović, Said & Tuhčić, Aida (2023). *Von einer Phantom-Lehrkraft zum Mister-Islam. Explorative Studie zur Professionalität von Islamlehrkräften an staatlichen Schulen*. Beltz Juventa.

Behr, Harry & Kulaçatan, Meltem (2022). *DITIB Jugendstudie 2021*. Beltz.

Binici, Erkan (2025). *Religiöse Sozialisation (muslimischer) Jugendlicher in mediatisierter Welt*. Brill. Schöningh.

Campbell, Heidi (2012). *Understanding the relationship between religion online and offline in a networked society*. *Journal of the American Academy of Religion*, 80(1), 64–93. <https://doi.org/10.1093/jaarel/lfr074>

Campbell, Heidi (2013). Community. In dies. (Hrsg.), *Digital religion: Understanding religious practice in new media worlds* (S. 57–71). Routledge.

Campbell, Heidi & Evolvi, Giulia (2019). *Contextualizing current digital religion research on emerging technologies*. *Human Behavior and Emerging Technologies* 2(1), 5–17. <https://doi.org/10.1002/hbe2.149>

Ceylan, Rauf (2014). *Cultural Time Lag. Moscheekatechese und islamischer Religionsunterricht im Kontext von Säkularisierung*. VS Verlag.

Corbin, Juliet & Strauss, Anselm (1990). *Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria*. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/BF00988593>

- Güzel, Selcen (2022). *Potenziale des Islam-Unterrichts. Eine empirische Untersuchung zur Selbsteinschätzung muslimischer Kinder und Jugendlicher*. Ergon.
- Karakoç Betül (2019). Der eine kann es – der andere nicht. Islam lehren zwischen Moschee und Schule. In Yaşar Sarıkaya, Dorothea Ermert & Esma Öger-Tunç (Hrsg.), *Islamische Religionspädagogik: didaktische Ansätze für die Praxis* (S. 107–124). Waxmann.
- Krotz, Friedrich (2015). Mediatisierung. In Andreas Hepp, Friedrich Krotz, Swantje Lingenberg & Jeffrey Wimmer (Hrsg.), *Handbuch Cultural Studies und Medienanalyse* (S. 439–451). Springer.
- Krotz, Friedrich (2020). Mediatisierung als Konzept für eine Analyse von Sozialer Arbeit im Wandel der Medien. In Nadia Kutscher, Thomas Ley, Udo Seelmeyer, Friederike Siller, Angela Tillmann & Isabel Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 30–41). Beltz.
- Krotz, Friedrich (2022). Mediatisierung: Konzept für eine Analyse von Religion im Wandel der Mediatisierung. In Kristin Merle & Ilona Nord (Hrsg.), *Mediatisierung religiöser Kultur. Praktisch-theologische Standortbestimmungen im interdisziplinären Kontext* (S. 21–36). Evangelische Verlagsanstalt.
- Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Beltz.
- Lövheim, Mia (2014). Mediatization and Religion. In Knut Lundby (Hrsg.), *Mediatization of Communication* (S. 547–570). De Gruyter.
- MPFS (2025). *JIM-Studie 2025. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Saferinternet (2025). *Jugend-Internet-Monitor*. Abgerufen am 15. Januar 2026, von <https://www.saferinternet.at/services/jugend-internet-monitor>
- Streib, Heinz & Gennerich Carsten (2011). *Jugend und Religion: Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher*. Beltz Juventa.
- Topalović Said (2020). Eine verletzte Kinderseele – religionspädagogische Überlegungen für die Schulseelsorge. In Tarek Badawia, Gülbahar Erdem & Mahmoud Abdallah (Hrsg.), *Grundlagen muslimischer Seelsorge* (S. 333–350). Springer VS.
- Topalović Said (2025). „Ein bisschen Insta und TikTok“. *Explorative Studie zu den Social-Media-Aktivitäten muslimischer Jugendlicher*. *Forum Islamisch-Theologische Studien*, 4(2), 75–96.
- Tuna, Mehmet, Kolb, Jonas & Sejdini, Zekirija (2023). Religious Learning Environments of Austrian Muslim Youth: An Empirical Analysis of Religious Educational Processes. *Religions*, 14(8). <https://doi.org/10.3390/rel14081002>
- Uslucan, Haci-Halil (2008). *Religiöse Werteerziehung in islamischen Familien*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Uygun-Altunbas, Ayse (2017). *Religiöse Sozialisation in Muslimischen Familien. Eine Vergleichende Studie*. Transcript.