



Österreichisches Religionspädagogisches FORUM

Asligül Aysel • Ayşe Almila Akca • Karin Peter •
Maria Juen • Regina Polak • Said Topalović •
Erkan Binici • Alexandra Lamberty • Rudolf Sitzberger
• Ibrahim Aslandur • Antigona Shabani • Johannes Härting
• Eva-Maria Leven • Lukas Ricken • Yannick Selke •
Ulrich Kropač • Christian Espelage • Maike Maria Domsel

„Sinnfluencing“ im digitalen Zeitalter

Religiöse Bildung im Spannungsfeld pluraler
Sinnstiftungen und Deutungsansprüche

Inhalt

Editorial

- Aysel, Aslıgül / Akca, Ayşe Almila / Peter, Karin / Juen, Maria:**
„Sinnfluencing“ im digitalen Zeitalter. Religiöse Bildung im Spannungsfeld pluraler Sinnstiftungen und Deutungsansprüche 5

Themenspezifische Beiträge

- Polak, Regina:**
Aufbruch ins Unbekannte. Aktuelle Entwicklungen jugendlicher Religiosität in Österreich 11

- Topalović, Said:**
Von der Moschee zu YouTube – von YouTube zur Moschee.
Empirische Perspektiven auf das Wechselspiel analoger und digitaler Bildungsräume junger Muslim:innen 30

- Binici, Erkan:**
,Muslimische Influencer:innen' als Containerbegriff.
Ein Systematic Literature Review zur deutschsprachigen Forschung 48

Lamberty, Alexandra / Sitzberger, Rudolf:

Wie hältst du es mit Sinnfluencer:innen? Zum Potenzial eines Lernens an Influencer:innen im Kontext von religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung aus der Perspektive von Religionslehrkräften

65

Aslandur, Ibrahim:

Koranische Deutung im Format sozialer Medien. Religiöse Autorität und religionspädagogische Perspektiven am Beispiel Hannah Hansen

83

Akca, Ayşe Almila / Aysel, Aslıgül:

Sinnfluencing und religiöse Bildung.
Herausforderungen für den islamischen Religionsunterricht in Österreich

106

Berichte

Shabani, Antigona / Härting, Johannes:

„Wer ist für mich da, wenn ein Like nicht hilft?“ *Sinnfluencing* und seine Konsequenzen für religiöse Bildung. Ein Bericht von der 6. Tagung *Zukunftsfähiger Religionsunterricht 2025*

152

Rezensionen

Leven, Eva-Maria:

Rezension zu: Binici, Erkan. (2025). *Religiöse Sozialisation (muslimischer) Jugendlicher in mediatisierter Welt: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Schnittbereich von Medien und Religion*. Brill | Schöningh.

161

Ricken, Lukas:

Rezension zu: Herbst, Jan-Hendrik (Hrsg.). (2025). *Der Geist des Vaticanum II zwischen Europa und Lateinamerika: Transatlantischer Wissenstransfer im Bereich von Theologie und Religionspädagogik* (Bildung und Pastoral, Bd. 9). Grünewald.

165

Selke, Yannick:

Rezension zu: Kropač, Ulrich & Schambeck, Mirjam (Hrsg.). (2025). *Religiöse Bildung in einer zunehmend religionslosen Gesellschaft. Fundierungen und Perspektiven*. Herder.

169

Kropač, Ulrich:

Rezension zu: Gojny, Tanja, Schwarz, Susanne, Witten, Ulrike (Hrsg.). (2024). *Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten? Erkundungen zwischen Fridays for Future, Abraham und Sühneopfertheologie*. transcript.

173

Espelage, Christian / Domsel, Maike Maria:

Rezension zu: Boehme, Katja (2023). *Interreligiöses Begegnungslernen: Grundlegung einer fächerkooperierenden Didaktik von Weltsichten*. Herder.

178

„Sinnfluencing“ im digitalen Zeitalter – Religiöse Bildung im Spannungsfeld pluraler Sinnstiftungen und Deutungsansprüche

Editorial

Viefältige Sinnstiftungen und Deutungsansprüche sind ein Charakteristikum von weltanschaulich pluralen Gesellschaften. Dementsprechend beeinflusst die Pluralität dieser Angebote das tägliche Leben in Westeuropa in selbstverständlicher Weise. Dabei wird deutlich, dass es sich nicht nur um ein Nebeneinander, sondern durchaus um einen Kampf um die Deutungshoheit der jeweiligen Zugänge und Weltdeutungen handelt – ein Kampf, der von unterschiedlichen Machtansprüchen geprägt ist.¹

In diesem gesellschaftlichen Kontext haben Menschen – bei allen milieuspezifischen Eingebundenheiten – die Freiheit, aber auch die Pflicht zur Wahl.² Sie sind mit vielfältigen beeinflussenden und prägenden Größen konfrontiert – sowohl mit impliziten und oft unreflektierten Leitvorstellungen, die gesellschaftliche Diskurse prägen, als auch mit konkreten Personen, die ihren jeweiligen Lebensstil öffentlich zur Schau stellen. Das Phänomen des Influencings im weitesten Sinn ist in analoger und digitaler Form präsent.

In Kindheit und Jugendzeit, also in einer Lebensphase, in der Menschen in besonderer Weise auf der Suche nach Orientierung sind, sind diese verschiedenen beeinflussenden Größen von besonderer entwicklungspsychologischer Bedeutung.³ In der Sinus-Jugendstudie 2024 geben etwa 90 % der befragten 14–17-Jährigen eine Person an, die sie bewundern. Die meisten Nennungen, etwa die Hälfte aller Erwähnungen, gelten dabei Menschen aus dem persönlichen Nahbereich, v. a. Familienmitglieder.⁴

¹ Vgl. Pickel, Gert / Yendell, Alexander / Jaeckel, Yvonne (2017) 295–296; 282.

² Vgl. Woppowa, Jan (2018) 44–45.

³ Vgl. Mendl, Hans / Lamberty, Alexandra / Sitzberger, Rudolf (2023) 68; 71.

⁴ Vgl. Calmbach, Marc / Flaig, Bodo / Gaber, Rusanna / Gensheimer, Tim / Möller-Slawinski, Heide / Schleer, Christoph / Wisniewski, Naima (2024) 144 –146.

Das digitale Feld ist demzufolge nicht der erste und wichtigste Bereich, in dem Heranwachsende Vorbilder suchen und finden – und dennoch ist er ein selbstverständlicher und entscheidender, weil prägender Lebensbereich. Die Grenzen zwischen analoger und digitaler Welt sind für Jugendliche fluide, wenn nicht sogar aufgehoben. Technologie und Digitalität durchdringen in selbstverständlicher Weise die Alltags- und auch die Bildungswelt. Die JIM-Studie von 2025 bestätigt die anhaltend hohe Bedeutung von regelmäßiger Mediennutzung Jugendlicher.⁵

Im digitalen Raum sind analog zum gesellschaftlichen Bereich alltägliche und sehr grundlegende Fragen virulent, sind Angebote unterschiedlichen Zuschnitts präsent. Häufig ist ein kommerzialisierender Zug gegeben. Andererseits gibt es auch Einflussgrößen, die Widerstand oder Opposition zu diesen beherrschenden kommerziellen Logiken darstellen – durchaus auch in der Welt der Digitalität. Sinnfluencer:innen agieren mit dem Anspruch, sozial relevante Inhalte in verschiedenster Hinsicht zu forcieren – von sozialer Arbeit über Antirassismus-Sensibilisierung bis Feminismus und gerechter Arbeitsmarkt. Im Bereich der Nachhaltigkeit ist z. B. vom Setzen auf nachhaltige Mode über umweltfreundliches Reisen bis zur Sensibilisierung für Umweltverschmutzungen alles dabei.⁶ Inmitten dieser unterschiedlichen beeinflussenden Größen und Strömungen finden sich auch religiös-theologische, spirituelle, philosophische oder alternativreligiöse Sinngebungen – in Wechselwirkung, in Konkurrenz oder als Ergänzung mit und zu den anderen.

In Interaktion mit all diesen verschiedenen Angeboten gestalten Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene ihre sozialen Beziehungen und sinngebenden Lebensführungen. Aus religionspädagogischer und -didaktischer Perspektive ist von Interesse, wie religiöse Bildung sich in diesem Feld vollzieht: Was bedeuten die verschiedenen, gerade junge Menschen beeinflussenden Faktoren für religiöse Bildungsprozesse und deren Gestaltung? Welche Implikationen bergen die verschiedenen Einflussgrößen und ihre impliziten und expliziten Botschaften und Ansprüche – hinsichtlich der immer neu zu stellenden Fragen nach dem Mensch-Sein, nach Handlungsfähigkeit sowie Gestaltungsmacht von Individuum und Gesellschaft, nach einem transzendenten Horizont?

Diesen Fragen und Anliegen ist diese Heftausgabe verpflichtet. Sie widmet sich der Lebenswirklichkeit von jungen Menschen in einer digitalen Welt, geht der

5 Vgl. JIM (2025) 13–16.

6 Vgl. Mendl, Hans / Lamberty, Alexandra / Sitzberger, Rudolf (2023) 7.

Bedeutung von digitalen Sinnfluencing-Größen nach und lotet aus, was diese Gegebenheiten für religiöse Bildungsprozesse bedeuten.

Den Auftakt macht Regina Polak mit der Darlegung aktueller Entwicklungen jugendlicher Religiosität in Österreich. Sie setzt sich in differenzierter Weise mit dem Befund auseinander, dass unter jungen Menschen ein neues Interesse an Religion zu beobachten ist, nimmt eine religionssoziologische und pastoraltheologische Einordnung vor und identifiziert Herausforderungen für Pastoral und Religionsunterricht.

Said Topalović vertieft die damit aufgeworfene Frage nach den Bezugsgrößen jugendlicher Religiosität anhand einer empirischen Fallstudie zur religiösen Sozialisation junger Muslim:innen und untersucht die Verschränkung digitaler und analoger Bildungsräume am Beispiel von YouTube und Moschee. Seine Ergebnisse verweisen auf hybride Formen religiöser Bildung, in denen sich digitale Medienkulturen und moscheebasierte Lerntraditionen überlagern und Wahrnehmungen religiöser Autorität neu ausgehandelt werden.

Erkan Binici nimmt die in diesem Feld kursierende Sammelbezeichnung selbst in den Blick und greift mittels eines Systematic Literature Review die Unschärfe des Begriffs „muslimische Influencer:innen“ auf. Er arbeitet heraus, wie der Begriff im deutschsprachigen Forschungsdiskurs als Containerbegriff fungiert, welche Akteur:innen darunter jeweils gefasst werden und welche Engführungen damit einhergehen.

Von der wissenschaftlichen Begriffsklärung wendet sich das Heft sodann der unterrichtlichen Praxis zu: Ausgehend von der Beobachtung, dass den Lernenden der Generation Z als *Digital Natives* die Lehrkräfte als *Digital Immigrants* gegenüberstehen, interessieren sich Alexandra Lamberty und Rudolf Sitzberger für die Frage, wie Lehrkräfte den Einbezug von Sinnfluencer:innen in ihrem Religionsunterricht einschätzen und ordnen die Ergebnisse in den Rahmen „Lernen an fremden Biographien“ ein.

Ibrahim Aslandur vertieft die Frage nach religiöser Autorität anhand einer Fallstudie zur deutschsprachigen muslimischen Influencerin Hannah Hansen und untersucht die Produktion religiöser Sinnzusammenhänge sowie die mediatisierten Koraninterpretationen anhand der Analyse rhetorischer, performativer und thematischer Strategien.

Ayşe Almila Akca und Aslıgül Aysel führen die damit verbundenen religionspädagogischen Linien des Heftes zusammen und wenden sich den Lehrplänen des

islamischen Religionsunterrichts in Österreich zu. Sie untersuchen ausgewählte Lehrpläne mit Blick auf Medienbildung als Bildungsziel und diskutieren, inwiefern die Lehrpläne Anknüpfungspunkte für die kritische Reflexion der je eigenen Logiken des Sinnfluencings bieten.

Diese Zeitschriftenausgabe verdankt sich wesentlich den Überlegungen, die im Rahmen der 6. Tagung des „Forum Zukunftsfähiger Religionsunterricht“ am Donnerstag, 27.02.2025 an der Universität Innsbruck stattgefunden hat. Die gemeinsam von islamischer und katholischer Religionspädagogik sowie dem Zentrum für Interreligiöse Studien (ZIRS) an der Universität Innsbruck verantwortete Tagung war dem auch für dieses Heft namensgebenden Thema *„Sinnfluencing“ im digitalen Zeitalter. Religiöse Bildung im Spannungsfeld pluraler Sinnstiftungen und Deutungsansprüche* gewidmet.

Ein Tagungsbericht von Johannes Härting und Antigona Shabani im Rahmen dieses Heftes gibt einen Einblick in den Tagungsverlauf und zeichnet entscheidende Inputs und Thesen nach. Ausgehend von den bei dieser Tagung aufgeworfenen Fragen und behandelten Themen ist diese Zeitschriftenausgabe als 1. Special Issue-Ausgabe des ÖRF entstanden.

Als Heftherausgeberinnen danken wir Wolfgang Weirer, dem Verantwortlichen der Zeitschrift ÖRF, und seinem Team sehr herzlich für diese Möglichkeit und auch für die unermüdliche akademische Unterstützung während des Entstehungsprozesses. In besonderer Weise gilt unser Dank Magdalena Zecevic für die umsichtige organisatorische Betreuung des Heftes.

Darüber hinaus geht ein Dank an alle Autor:innen für ihre engagierten Beiträge sowie an alle Reviewer:innen für ihre sorgfältigen und konstruktiven Begutachtungen, die wesentlich zur Qualität dieses Heftes beigetragen haben.

Die für ein Special Issue anfallenden zusätzlichen Kosten wurden von der Universität Innsbruck, der Fakultät für LehrerInnenbildung und dem Forschungsschwerpunkt Kulturelle Begegnungen – Kulturelle Konflikte der Universität Innsbruck großzügig unterstützt.

Herzlichen Dank!

Literaturverzeichnis

- Calmbach, Marc, Flaig, Bodo, Gaber, Rusanna, Gensheimer, Tim, Möller–Slawinski, Heide, Schleer, Christoph, Wisniewski, Naima (2024). *Wie ticken Jugendliche? 2024. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Eine Sinus–Studie*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen am 6. Juni 2026, von <https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/549130/wie-ticken-jugendliche-sinus-jugendstudie-2024/>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2025): JIM-Studie 2025. Abgerufen am 6. Juni 2026, von https://mpfs.de/app/uploads/2025/11/JIM_2025_PDF_barrierearm.pdf
- Mendl, Hans, Lamberty, Alexandra, Sitzberger, Rudolf (2023). Influencer, Christfluencer, Sinnfluencer: Das didaktische Potenzial von Selbstpräsentationen in digitalen Welten. In André Schütte, Jürgen Nielsen-Sikora (Hrsg.), *Wem folgen? Über Sinn, Wandel und Aktualität von Vorbildern* (S. 65–79). Metzler.
- Pickel, Gert, Yendell, Alexander, Jaeckel, Yvonne (2017). Religiöse Pluralisierung und ihre gesellschaftliche Bedeutung. Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde. In Heidemarie Winkel, Kornelia Sammet (Hrsg.), *Religion soziologisch denken. Reflexionen auf aktuelle Entwicklungen in Theorie und Empirie* (S. 273–300). Springer VS.
- Woppowa, Jan (2018). *Religionsdidaktik*. Schöningh.

Mit freundlicher Unterstützung von:



Aufbruch ins Unbekannte

Aktuelle Entwicklungen jugendlicher Religiosität in Österreich

Die Autorin

Univ.-Prof. MMag. Dr. Regina Polak, MAS ist Professorin für Praktische Theologie und interreligiösen Dialog an der Universität Wien mit Forschungsschwerpunkten in den Bereichen der interdisziplinären Religions- und Werteforschung, Religion und Migration sowie christlich-jüdischem und christlich-islamischen Dialog.

Univ.-Prof. MMag. Dr. Regina Polak, MAS
Universität Wien
Katholisch-Theologische Fakultät
Institut für Praktische Theologie
Schenkenstrasse 8–10
A–1010 Wien
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8052-9016>
e-mail: regina.polak@univie.ac.at



Aufbruch ins Unbekannte

Aktuelle Entwicklungen jugendlicher Religiosität in Österreich

Abstract

Der Beitrag skizziert auf der Basis der Studie „Was glaubt Österreich?“ – einer quantitativen repräsentativen Studie, die 2024 am Forschungszentrum „Religion and Transformation“ der Universität Wien in Kooperation mit dem ORF / Abteilung Religion und Ethik multimedial durchgeführt wurde – die aktuellen Entwicklungen im Bereich jugendlicher Religiosität in Österreich. Die Kohorte der 14–15-Jährigen weist dabei insbesondere im Bereich religionsbezogener Indikatoren im Vergleich mit dem Durchschnitt der Befragten und vor allem mit den sogenannten ‚Boomern‘ deutliche Unterschiede auf. Der Beitrag stellt eine soziologische und theologische Interpretation der gestiegenen Religiosität junger Menschen zur Diskussion, benennt aus pastoraltheologischer Perspektive Chancen und Gefahren und benennt Herausforderungen für die Pastoral und den Religionsunterricht.

Schlagworte

Jugendreligiosität – Religiöser Wandel – Religiöses Revival bei jungen Menschen

Embarking upon the unknown

Current Developments in Youth Religiosity in Austria

Abstract

Based on the representative quantitative survey 'What Does Austria Believe?' (2024), conducted at the Research Centre "Religion and Transformation" at the University of Vienna in cooperation with ORF / Religion and Ethics Multimedia, this article examines current developments in youth religiosity in Austria. The cohort of 14–15 year olds differs markedly from the overall sample—and especially from the so called Boomers—most notably in religion related indicators. The article offers sociological and theological interpretations of the observed rise in youth religiosity, discusses opportunities and risks from a pastoral theological perspective, and identifies key implications for pastoral practice and religious education.

Keywords

youth religiosity – religious change – religious revival among young people

1. Hinführung: Religiöses Revival bei jungen Menschen?

Seit einigen Jahren steigt in manchen Ländern Europas die Zahl der Erwachsenentaufen in der katholischen Kirche, insbesondere jene der Taufen junger Erwachsener.¹ So wurden zu Ostern 2025 in Frankreich landesweit ca. 10 000 erwachsene Taufwerber:innen gemeldet, ein Anstieg um 45% gegenüber 2024. 42% dieser Täuflinge waren zwischen 18 und 25 Jahre alt, hinzu kamen 7400 Jugendliche. Auch die katholische Kirche in Belgien verzeichnete 2025 einen Anstieg der Erwachsenentaufen um 50% gegenüber dem Vorjahr. Diözesen in der Westschweiz melden ebenfalls einen Anstieg von Taufen junger Menschen. In England und Wales ist ein großer Teil neugetaufter junger Katholik:innen unter 35 Jahre alt. Dieser Trend zeigt sich auch in Österreich: Ließen sich 2023 208 Erwachsene taufen, waren es 2025 mehr als 300 Taufen, darunter 175 in der Erzdiözese Wien; unter diesen ein erheblicher Teil junger Menschen.

Beobachter:innen dieser Entwicklungen verorten die Ursachen für diese Entwicklungen in sehr individuellen Motiven. Der katholische Journalist und Blogger Peter Winnemöller² nennt u. a. die Sehnsucht nach Glaubensvertiefung und Gemeinschaft, intellektuelle Anreize, spirituelle Motive und Erfahrungen, aber auch den Kontakt mit ‚Christfluencern‘ auf Social Media sowie eine Reaktion auf die – wie Winnemöller die zunehmende Pluralisierung der Gesellschaft mit einem politisch stigmatisierenden Begriff bezeichnet – „Islamisierung der Gesellschaft“³. Christiaan Alting von Gesau spricht von einem „Comeback des Christentums“ und will in dessen „neuer Stärke“ u. a. eine Reaktion auf die „Irritation und Verunsicherung durch die schrillen ideologischen Orthodoxien der modernen Gesellschaft“ erkennen, sei doch die christliche Tradition „nicht nur eine Religion unter vielen, sondern ein festes Fundament mit Natur und Vernunft als Leitprinzipien“⁴. Kirchliche Vertreter wiederum wollen darin bereits ein „leises Revival“ oder eine „stille Erneuerung des Glaubens in Europa“ erkennen.⁵ Kirchliche Vertreter – wie z. B. Olivier de Germay, Erzbischof von Lyon – sprechen sogar von einem „Zeichen des Himmels“⁶.

In diesem Beitrag nähere ich mich dem Phänomen der zunehmenden jugendlichen Religiosität etwas nüchterner. Denn ohne deren interdisziplinäre Erforschung ist den eben zitierten Jubel-Meldungen gegenüber Vorsicht geboten –

1 Vgl. zu den folgenden Angaben: Winnemöller, Peter (2026) online; kap-lyk (2025) online.

2 Vgl. Winnemöller, Peter (2026) online.

3 Ebd.

4 Alle Zitate: Alting von Gesau, Christiaan (2025) online.

5 Ebd.

6 mtr (2025) online.

finden diese Entwicklungen doch in einem gesellschaftlichen Kontext statt, in dem Religion von der sogenannten ‚Neuen Rechten‘ als Instrument des Kulturkampfes um christliche Hegemonie benutzt wird und dazu im Verein mit rechtsautoritären bzw. rechtsextremen christlichen Gruppierungen christliche Topoi zur ideologischen Legitimation benützt.⁷ Die strategisch gezielte Mobilisierung junger Menschen via Musik, Internet und Sport für deren politische Interessen bildet dabei eine zentrale Agenda.⁸ Dies schließt nicht aus, dass es sich bei der ggf. ‚neuen‘ Religiosität junger Menschen um authentischen christlichen Glauben handeln kann; aber der Kontext verlangt nach einer differenzierten soziologischen und theologischen Interpretation. Eine solche versuche ich mit diesem Beitrag für die Situation in Österreich zu skizzieren. Denn auch in Österreich belegen empirische Studien seit 2021 eine Zunahme religiöser Indikatoren für die Kohorte der 14-25-Jährigen.⁹

Die Datengrundlage für diesen Beitrag bildet die Mixed-Methods-Studie „Was glaubt Österreich?“, die 2023-2024 in Kooperation mit dem ORF/Abteilung Religion und Ethik multimedial durchgeführt wurde und qualitativ sowie quantitativ die Glaubens-, Sinn- und Wertvorstellungen von Menschen erforschte, die ihren Wohnsitz in Österreich haben.¹⁰ Der repräsentative Studienteil, auf den ich mich beziehe, wurde im Frühjahr 2024 von einem Meinungsforschungsinstitut durchgeführt. Befragt wurden 2160 Personen, mit einem Oversample von 560 Personen zwischen 14 und 25 Jahren. Repräsentative Aussagen lassen sich aufgrund der Fallzahl über Personen treffen, die sich als Katholik:innen, orthodoxe Christ:innen und sunnitische Muslim:innen bezeichnen; für Personen mit evangelischem Selbstverständnis lassen sich Tendenzen benennen.¹¹

Nach einem Einblick in ausgewählte Studienergebnisse werde ich die Ergebnisse soziologisch und theologisch interpretieren, um in einem weiteren Schritt aus pastoraltheologischer Perspektive Chancen und Gefahren der neuen jugendlichen Religiosität zu benennen. Abschließend sollen auf dieser Basis exemplarisch Herausforderungen für die Pastoral und den Religionsunterricht identifiziert werden.

7 Einen Einblick in dieses religiös-politische Feld geben z. B. Probst, Hans U. / Gautier, Dominik / Ritter, Karoline / Jacobs, Charlotte (2024).

8 Vgl. Mammone, Andrea / Godin, Emmanuel / Jenkins, Brian (eds.) (2013) Part IV, 215–280.

9 Vgl. Netzwerk Interdisziplinäre Werteforschung (2023) 46–50.

10 Vgl. Polak, Regina / Mattes-Zippenfenig, Astrid (2025).

11 Alle Details zur Stichprobe ebd. 5–9.

2. Einstellungswandel junger Menschen in Österreich: Religion als Option

Junge Menschen zwischen 14 und 25 Jahren in Österreich unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich religionsbezogener Einstellungen, sondern in nahezu allen abgefragten Bereichen der Studie „Was glaubt Österreich?“ sowohl vom Durchschnitt als auch von der ältesten Kohorte der 62–78-Jährigen ‚Boomer‘¹² (Abkürzung: B). Drei solcher Bereiche werden im Folgenden beschrieben.

2.1 Sinn, Lebensziele, Zukunftsangst¹³

70% der 14-15-Jährigen geben an, sich zumindest ‚oft mit der Frage nach dem Sinn des Lebens zu beschäftigen‘ – dies sind um ca. 5% mehr als der Durchschnitt. Während die Mehrheit der ‚Boomer‘ und auch des Durchschnitts der Ansicht sind, ‚dass den Sinn des Lebens jeder Mensch nur für sich selbst finden kann‘, gibt die Mehrheit der jüngsten Kohorte an, ‚dass das Leben einen vorgegeben Sinn hat, den es zu finden gilt‘. Auch bezüglich der abgefragten Lebensziele unterscheiden sich die jungen Menschen. Zwar befindet sich das Ziel ‚die eigene Gesundheit zu verbessern‘ in allen Kohorten an erster Stelle. Aber bei den Jüngsten folgen sodann ‚sich selbst verwirklichen‘ und ‚an Schwierigkeiten zu wachsen‘, während beim Durchschnitt wie bei den ‚Boomern‘ die Ziele ‚mit dem, was man hat, zufrieden sein‘ und ‚zu bleiben, wer man ist‘ folgen. Als ‚sehr wichtiges‘ Lebensziel geben 18% der Jüngsten an, ‚die eigene Lebenssituation materiell zu verbessern‘ (B: 16%; Durchschnitt: 14%). 20 % wollen ‚sich spirituell weiterentwickeln‘ (B: 11%; D: 14%); 22% wollen ‚den Sinn der Welt besser verstehen‘ (B und D: 16%). Weniger häufig im Vergleich wird mit 44% ‚die eigene Gesundheit verbessern‘ genannt (B: 70%; D: 57%); weiters mit 28% ‚zu bleiben, wer man ist‘ (B: 54%; D: 41%) sowie mit 39 % ‚mit dem, was man hat, zufrieden zu sein‘ (B: 61%; D: 51%).

Sind diese Ergebnisse wohl maßgeblich entwicklungspsychologisch bedingt, lässt der Befund zu Zukunftsängsten und Sorgen bereits den gesellschaftlichen Kontext ahnen. So geben über 30% der jüngsten Kohorte an, ‚Angst um die Zukunft der Menschheit und um die eigene Zukunft‘ zu haben, während dies im Durchschnitt 27% und bei den ‚Boomern‘ nur 20% bejahen. ‚Sich keine Sorgen, um die Menschheit und die eigene Zukunft zu machen‘, geben demgegenüber nur 10% der jüngsten Befragten an, während dies knapp 20% der ‚Boomer‘ und

¹² Für die ‚Boomer‘ (Jahrgänge 1948–1964) habe ich um des generationalen Vergleiches willen für diesen Beitrag eine Sonderauswertung erstellt, die nicht im Endbericht der Studie „Was glaubt Österreich?“ zu finden ist. Detaillierte Befunde zur Kohorte der 14–25-Jährigen vgl. Polak, Regina / Mattes-Zippenfenig, Astrid (2025) 68–80.

¹³ Polak, Regina / Mattes-Zippenfenig, Astrid (2025) 34–42; 72–73; 78–79.

15% im Durchschnitt tun. In der jüngsten Kohorte herrscht demnach eine ausgeprägte generelle Zukunftsangst.

Demgegenüber erweisen sich junge Menschen angesichts konkreter gesellschaftlicher Herausforderungen als deutlich weniger besorgt. So bereiten z. B. Kriege auf der Welt 35% der jungen Menschen ‚große Sorgen‘, während dies bei den ‚Boomern‘ bei 59% der Fall ist. Die zunehmende Spaltung der Gesellschaft und Armut bereiten knapp über 20% der Jüngsten ‚große Sorgen‘ (B: 39% Armut, 37% Spaltung). Generationale Unterschiede zeigen sich auch bei den Sorgen infolge Künstlicher Intelligenz (14-25-Jährige: 16%; B: 28%) und der Migration (14-25-Jährige: 17%; B: 46%). Der Klimawandel bereitet Jungen wie Alten in etwa gleich große Sorgen (ca. 25%).

2.2 Religiosität, Spiritualität, Transzendenzvorstellungen¹⁴

Signifikant sind die generationalen Unterschiede im Bereich religionsbezogener Indikatoren. So verstehen sich 35% der jüngsten Kohorte als religiös, während dies 29% der ‚Boomer‘ und 27% im Durchschnitt angeben. Umgekehrt lehnen bei den Jüngsten 37% ein religiöses Selbstverständnis ab, während dies im Durchschnitt 48% und bei den Ältesten 46% angeben. Die jüngste Kohorte zeigt sich dabei deutlich traditioneller, aber auch unsicherer im Selbstverständnis: Ein alternatives Selbstverständnis als ‚spiritueller Mensch‘ wählen bei den Jüngsten nur 25% (B und D: 24%), 35% lehnen dies ab (D: 41%, B: 45%).¹⁵

Auch bei den Transzendenzvorstellungen zeigt sich diese Tendenz: 30% der 14–25-Jährigen glauben an ‚Gott oder eine göttliche Wirklichkeit‘, 30% an ein ‚höheres Wesen, eine höhere Energie oder eine geistige Macht‘. 13% ‚wissen nicht, was sie glauben sollen‘ und nur 19% lehnen den Glauben an eine Transzendenz ab. Damit unterscheiden sie sich signifikant vom Durchschnitt (Gott/göttliche Wirklichkeit: 22%, höheres Wesen u. a.: 36%, unsicher: 15%, Ablehnung: 22%) wie auch von den ‚Boomern‘ (Gott/göttliche Wirklichkeit: 20%, höheres Wesen u.a.: 39%, unsicher: 16%, Ablehnung: 24%).

Auch hinsichtlich der vorgegebenen Transzendenzvorstellungen unterscheidet sich die jüngste Kohorte deutlich.¹⁶ Die Aussage, dass es sich bei der Transzendenz um ‚einen persönlichen Gott handelt, zu dem man „Du“ sagen kann‘, wählen

¹⁴ Vgl. Polak, Regina / Mattes-Zippenfenig, Astrid (2025) 10–22.

¹⁵ Die Befragten konnten beide Optionen (religiös und spirituell) wählen, wobei nur eine Minderheit beide Optionen zugleich wählte; die Begriffe werden demnach nicht synonym verwendet.

¹⁶ Die Befragten konnten bis zu drei Bezeichnungen für die Transzendenz auswählen; befragt wurden nur jene, die angaben, an Gott/eine göttliche Wirklichkeit sowie an ein höheres Wesen zu glauben.

17% der Jüngsten, 15% der ‚Boomer‘ und 14% im Durchschnitt. Für die Jüngsten ist die Transzendenz vor allem ‚unendliche Liebe‘ (22%), eine ‚unbegreifliche Wirklichkeit‘ (21%) und eine ‚universale Energie, Macht und Kraft‘ (20%). Die Differenz zum Durchschnitt und vor allem zu den ‚Boomern‘ ist auffällig. Diese stimmen der Vorstellung einer „unbegreiflichen Wirklichkeit“ häufiger zu (25%; Durchschnitt: 23%), den Vorstellungen einer ‚universalen Energie, Macht, Kraft‘ mit 15% (D: 17%) und vor allem ‚unendlicher Liebe‘ mit 7% (D: 11%) deutlich weniger zu. Generell sind die Zustimmungsraten der Jüngsten zu allen in der Studie angebotenen Optionen in absoluten Zahlen deutlich höher als im Durchschnitt und vor allem als bei den „Boomern“, die diesen Konzepten bis zu einem Drittel weniger zustimmen.¹⁷ Die jüngste Kohorte ist demnach offener für alternative, nicht-traditionelle Bezeichnungen der Transzendenz oder auch auf der Suche nach solchen. Junge Menschen, die sich als Christ:innen verstehen, wählen mit 14% auch häufiger die Option, dass die Transzendenz ‚Gott ist, der sich in Jesus Christus offenbart hat‘ – bei den ‚Boomern‘ sind dies 10%, im Durchschnitt 11%. Der Einbruch eines traditionellen christlichen Vokabulars zeigt sich so auch in den jüngsten Kohorten.

Ohne nun die Zahlen im Detail zu benennen, lassen sich die religionsbezogenen Unterschiede der jüngsten Kohorte in der gesamten Studie erkennen. Junge Menschen nehmen häufiger an Gottesdiensten und Andachten teil, lesen häufiger in der Bibel, besuchen häufiger Kirchen außerhalb des Gottesdienstbesuchs, pilgern und fasten häufiger als der Durchschnitt und die ‚Boomer‘. 40% der Jüngsten beten regelmäßig, einzig bei dieser Frage werden sie von den ‚Boomern‘ mit 48% übertroffen. Beim freien Gebet in Gemeinschaft, beim rituellen Gebet allein oder in Gemeinschaft sowie bei Meditation in Gemeinschaft und Gebet bzw. Meditation in Online-Formaten liegen sie wieder über dem Durchschnitt und an der Spitze. Zugleich geben in dieser Kohorte nur 20% an, dass ‚in ihrer Kindheit und Jugend eine Religionsgemeinschaft sehr wichtig war‘; 40% hatten fallweise Kontakt. Von einem religiösen Revival kann dennoch nicht gesprochen werden; die Mehrheit der Jugendlichen ist nicht religiös praktizierend. Aber Veränderungen zeichnen sich unter den jungen Menschen durchaus ab – insbesondere der Vergleich mit den ‚Boomern‘ indiziert einen Generationenwandel.

17

Weitere Optionen waren: Transzendenz als ‚kosmische Kraft, die die Welt verbindet, ordnet und heilt‘; als ‚das Wertvollste, der innerste Kern des Menschen‘ sowie als ‚menschliche Idee oder Vorstellung‘.

2.3 Ethik¹⁸

Dieser Generationenwandel lässt sich auch mit Blick auf den Bereich Ethik erkennen. So spiegelt sich in der jüngsten Kohorte zum einen die gesellschaftliche Tendenz zu ethischem Subjektivismus und Relativismus wider. So lehnt die jüngste Kohorte die Aussage, dass ‚sich Gut und Böse klar nach objektiven Normen unterscheiden lassen‘, stärker ab als der Durchschnitt. Der Meinung, dass sich ‚das, was gut und böse ist, letztlich nicht feststellen lasse‘, bzw. ‚eine kulturelle und daher relative Frage sein‘, wird umgekehrt häufiger zugestimmt. Auch den Begriff des Gewissens als Orientierungsquelle bei ethischen Entscheidungen wählen nur 38% der 14–25-Jährigen, während dies bei den Befragten über 35 Jahren 70% tun.

Diesem individualistischen Relativismus stehen jedoch zum anderen Befunde gegenüber, die auf einen Wandel schließen lassen. So spielen die gesellschaftlichen Auswirkungen ethischer Entscheidungen für die Jüngsten eine wichtigere Rolle als für den Durchschnitt (25% vs. 19%). Auch die Übereinstimmung persönlicher ethischer Entscheidungen mit der eigenen Religion ist für die jüngste Kohorte wichtiger als für den Durchschnitt, bei dem dies eine marginale Rolle spielt. Gefragt nach der Bewertung konkreter moralischer Themen von gesellschaftlicher Relevanz belegt die Studie weitere deutliche Unterschiede. Entwicklungsbedingt sind die meisten jungen Menschen in der moralischen Beurteilung zwar noch nicht festgelegt und zeigen ein vorsichtigeres Antwortverhalten, aber die Tendenz ist eindeutig. Während sich die jüngste Kohorte bei ökologischen Themen deutlich sensibler zeigt (wie z. B. ‚Fleisch essen‘ oder ‚Flugreisen‘ sind ‚nicht in Ordnung‘; Klimaaktivist:innen werden weniger abgelehnt), lehnt sie im Bereich lebens- und sexualethischer Themen permissive Einstellungen deutlich häufiger ab: 27% finden Abtreibung und Homosexualität nicht in Ordnung (D: 19% bzw. 17%); 22% lehnen aktive Sterbehilfe ab (D: 14%). Befragte, die sich als religiös bezeichnen – durch alle Kohorten hindurch – zeigen in diesem Bereich noch einmal deutlich höheres Ablehnungsverhalten. Dabei zeigen sich muslimische Befragte als am wenigsten permissiv, gefolgt von orthodoxen Christ:innen, Katholik:innen und Evangelischen. Auch wenn die absoluten Prozentzahlen auf keine konservative Wende der jüngsten Kohorte schließen lassen, belegen die Daten doch einen signifikanten Einfluss von Religiosität auf ethische Einstellungen im Bereich von Lebens- und Sexualethik. In einer pluralisierten und liberalisierten Gesellschaft scheint ein Teil der jungen Menschen auf

18 Vgl. Polak, Regina / Mattes-Zippenfenig, Astrid (2025) 52–67.

der Suche nach ethischer Orientierung zu sein – und dabei Religion als Option zu entdecken.

3. Soziologische und theologische Annäherungen

Trotz der Veränderungen ist bei der Interpretation der Daten Vorsicht geboten. Zum einen lässt sich der religionsbezogene Wandel nur bei einem relativ kleinen Teil junger Menschen beobachten; die Mehrheit junger Menschen unterscheidet sich in religiöser Hinsicht nicht von der gesellschaftlichen Dynamik eines fortschreitenden gesellschaftlichen Relevanzverlustes des christlichen Glaubens und der Kirchen. So sind die erhöhten religionsbezogenen Indikatoren zu einem wesentlichen Teil der wachsenden Zahl von muslimischen Jugendlichen in der Stichprobe wie in der Gesellschaft geschuldet. Diese haben – wie die muslimischen Befragten insgesamt – bei allen religiösen Fragestellungen deutlich höhere Werte als der Durchschnitt.¹⁹ Entfernt man die jungen Muslim:innen aus dem Jugend-Oversample, liegen die religiösen Indikatoren aber immer noch über dem Durchschnitt, wenngleich nicht immer signifikant. Zum anderen kann auch eine repräsentative quantitative Studie nur sehr bedingt die zugrundeliegenden Motive, Gründe und konkreten Inhalte dieser veränderten jugendlichen Einstellungen beschreiben; dazu bedarf es vertiefter qualitativer Forschung. Hinzu kommt, dass junge Menschen und damit auch deren Religiositäten heterogen sind und dementsprechend mit pluralen und widersprüchlichen Ursachen zu rechnen ist. Die nunmehr skizzierte Interpretation möge demnach als erster Diskussionsimpuls verstanden werden.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht sind die generationalen Unterschiede zunächst nicht erstaunlich. Die Suche nach dem Sinn, der ausgeprägtere Idealismus oder das ethisch Noch-nicht-festgelegt-Sein sind ebenso charakteristisch für die Phase der Jugend wie die Abgrenzung von der Generation zuvor und die Suche nach alternativen Werten. Auch aus theologisch-ethischer Sicht gehört es zu den Aufgaben des Jugendalters, in intergenerationaler Auseinandersetzung eine eigenständige ethische Orientierung zu entwickeln, die eigene Berufung und einen Platz in der Gesellschaft zu finden.²⁰ Bemerkenswert am Befund der Studie ist die ‚Horizontenerweiterung‘, die sich bei jungen Menschen vor allem im Vergleich mit dem materialistischen und immanenzbezogenen Weltbild der ‚Boomer‘ erkennen lässt. Theologisch könnte man von einer Wiederentdeckung einer numinosen, transzendenten Sphäre oder gar einer Wiederkehr der Frage nach

¹⁹ So gaben z. B. 76% der sunnitischen Muslim:innen in der Studie an, an Gott zu glauben. (Sonderauswertung).

²⁰ Vgl. Guardini, Romano (2019) 20–34; Siquans, Agnethe (2019) 23–26; 29–30.

Gott sprechen, wenn nicht der gesellschaftspolitische Kontext von einer identitär-konservativen Dynamik geprägt wäre, der angesichts des Erstarkens neuer rechter Politik Grund zur Sorge gibt, dass diese Entwicklung politischen Ursachen entspringt. Für diese Deutung sprechen z. B. in der Studie die statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen religiösen und politischen Einstellungen, u. a. mit Blick auf erhöhte Autoritarismuskwerte und anti-islamische bzw. anti-muslimische Ressentiments bei Personen mit religiösem Selbstverständnis. Jedenfalls scheinen in einer fortschreitenden säkularisierten Gesellschaft traditionelle kulturelle und religiöse Traditionen wieder an Attraktivität zu gewinnen.²¹

Beunruhigend ist ebenso die ausgeprägte Zukunftsangst junger Menschen. Die geringere Sorge angesichts konkreter gesellschaftlicher Herausforderungen relativiert diesen Befund zwar ein wenig; als handlungsorientierende Stimmung sollte diese Zukunftsangst dennoch als Alarmsignal ernstgenommen werden. Die größere Zukunfts-Zuversicht der ‚Boomer‘ ist zwar grundsätzlich erfreulich und wohl der Erfahrung verdankt, bereits große Krisen wie das ‚Leben mit der Atombombe‘ in Zeiten des Kalten Krieges, das Waldsterben oder das Ozonloch, „Aids und Tschernobyl“²² bewältigt zu haben, erscheint aber angesichts der zeitgenössischen geopolitischen Verwerfungen, Kriege und vor allem der Klimakatastrophe befremdlich und kann den Eindruck einer gewissen Selbstzufriedenheit, einer nostalgischen, retrotopischen²³ Mentalität und mit Blick auf die Lebensziele als Verweigerung von Veränderung und Wandel interpretiert werden. Theologisch könnte man hier von der Gefahr sprechen, der Verantwortung für die Zukunft der nächsten Generation gegenüber schuldig zu werden, wie sie mit den Verheißungen einer guten Zukunft biblisch belegt sind. Innerkirchlich hieße dies, der ekklesiologischen Verantwortung gegenüber jungen Menschen nicht gerecht zu werden.

Wenig originell wird man die Studienergebnisse vor allem als Reaktion auf die multiplen Krisen der Gegenwart interpretieren können. Versteht man Krisen dabei nicht als objektive Zustände, sondern als gesamtgesellschaftliche Erfahrung von Kontingenz²⁴ sowie „offene soziale Situationen“²⁵, in denen als selbstverständlich erachtete Sinnvorstellungen, Erwartungen, Wünsche, Hoffnungen, Werte und Normen erschüttert werden und Angst, Ohnmacht, Wut und Hass die

²¹ Ein publiziertes Beispiel für diese Entwicklung: Haberl, Tobias (2024).

²² Bude, Heinz (2024) 87–98; 117–126.

²³ Vgl. Bauman, Zygmunt (2017) 9–22.

²⁴ Vgl. Rüsen, Jörn (2001) 148.

²⁵ Frie, Ewald / Meier, Mischa (2023) 14.

Folge sind, wird die Notwendigkeit erkennbar, auf diese Erschütterungen mit „mentalen Prozeduren“²⁶ zu reagieren, mittels derer man die krisenhafte und explosive Gefühlsgemengelage zähmt und kultiviert sowie um neue Orientierung, Sinn narrative, Werte und Normen ringt. Ein signifikanter Teil junger Menschen entdeckt bei dieser Krisenbewältigung religiöse Wirklichkeitsdeutungen und Praktiken als ‚Hilfsmittel‘.

Dynamisiert wird diese Zuwendung zu Religion auch durch die zwar umstrittene, aber erhöhte Präsenz des Themas Religion im öffentlichen Raum, wobei dabei vor allem der Islam im Zentrum der Aufmerksamkeit steht. In der Normalität der Migrationsgesellschaft, in der junge Menschen kulturell und religiös plural aufwachsen, kann die Anwesenheit religiös Anderer, v. a. von Muslim:innen, die ihre Religion auch sichtbar praktizieren, dazu stimulieren, sich wieder bewusster mit weltanschaulichen Fragen zu befassen und dabei die christliche Tradition neu zu entdecken, die vielen jungen Menschen aus eigenem Erleben kaum mehr bekannt ist und der sie sich daher unbefangener nähern. Migration wird in diesem Kontext aus theologischer Sicht zu einem ‚Zeichen der Zeit‘, hier verstanden als ein Ort, an dem sich die Möglichkeit eröffnet, Gott auf neue Weise kennen und glauben zu lernen – wie bereits Migrationsphänomene in der Bibel zentrale Lernorte des Glaubens waren.²⁷

Freilich kann diese Neuentdeckung im Kontext von Migration auch in problematischer Weise geschehen, indem eine christliche Orientierung zur identitären Abgrenzung oder Absicherung gegenüber Muslim:innen benützt wird. Bei dieser negativen Instrumentalisierung spielen wiederum die sozialen Medien eine Schlüsselrolle: Diese sind der Ort, an dem viele junge Menschen religiösen Themen erstmals begegnen²⁸; und diese werden vor allem von charismatischen, fundamentalistischen oder neurechten, oft auch kirchenfernen Akteur:innen bespielt, die Religion als Lifestyle, aber auch als Identitätsangebot offerieren mit dem Ziel, die jugendliche Suche nach Identität und Zugehörigkeit für jene rechtsautoritären politischen Interessen zu nutzen, die gegen die liberale, menschenrechtsbasierte Demokratie, Pluralismus, Gender und ‚den Islam‘ kämpfen.

Neureligiöse Identität und Zugehörigkeiten sind zudem oft virtuell und können Ausdruck einer weiteren gesellschaftlichen Dynamik sein: der Suche nach einfachen Antworten und stabilen, sicheren Identitäten in einer ob ihrer Pluralität zwischenzeitlich unübersichtlichen und desorientierenden Gesellschaft. Vier Jahr-

²⁶ Rüsen, Jörn (2001) 148.

²⁷ Vgl. Polak, Regina (2017) 70–77.

²⁸ Vgl. Limacher, Katharina / Mattes-Zippenfenig, Astrid / Novak, Christoph (2019).

zehnte Neoliberalismus haben hier Spuren hinterlassen: Als kulturelles Paradigma hat dieser zur Erosion intermediärer analoger Gemeinschaften und Beziehungen sowie Ökonomisierung aller gesellschaftlichen Bereiche geführt, eine hyperindividualisierte Gesellschaft entstehen lassen und Religion in ein konsumierbares „Angebot“ transformiert. Religion wird dabei als Ware zur Steigerung individuellen Wohlbefindens attraktiv. Zugleich kann sie aber dabei bei jungen Menschen durchaus die Funktion von Widerstand gegen ebendiese neoliberal geprägte Gesellschaft übernehmen, indem sie hilft, die Risiken und Überforderungen des Lebens besser zu bestehen und die persönliche Resilienz zu stärken.

Widersprüchliche Prozesse des Neuentdeckens, Wiederfindens oder Reinterpretierens religiöser Narrative und Praktiken in Krisenzeiten gehören aus theologischer Sicht sowohl individuell als auch generationen- sowie historisch zum Wachstum und zur Reifung des christlichen Glaubens. Dieser muss, wenn er lebendig bleiben will, in jeder Generation im Kontext der jeweiligen Gegenwart in Theorie und Praxis neu angeeignet werden. Bibeltheologisch und kirchengeschichtlich lässt sich belegen, dass es vor allem Krisenerfahrungen waren, die den biblisch bezeugten Glauben entstehen ließen und zu seiner Erneuerung und Vertiefung beitrugen. Die jeweiligen Glaubensformen waren dabei immer von der jeweiligen Zeit geprägt und daher immer ambivalent.

Ob es sich bei dieser Zunahme jugendlicher Religiosität demnach um ein ‚Zeichen des Himmels‘, ein Lifestyle-Strohfeuer, einen im Hintergrund politisch befeuerten antidemokratischen Kampf um kulturelle und religiöse Hegemonie oder schlicht um den Beginn einer möglichen gesellschaftlichen Wende handelt, kann derzeit noch nicht festgestellt werden. Mit dem Religionsphilosophen Richard Kearney könnte man dieses Wiederentdecken von Religion in säkularen Gesellschaften auch als „Anatheismus“²⁹ bezeichnen: die Rückkehr zu Gott nach dem Tod traditioneller Gottesbilder, wobei vorläufig offenbleiben muss, ob es sich dabei um den biblisch bezeugten Gott handelt. Theologisch ist aber davon auszugehen, dass sich Gott gerade in einer säkularisierten Krisengesellschaft zu erkennen geben möchte und es vor allem junge Menschen mit ihrer prophetischen Kraft³⁰ sind, die dies als erste wahrnehmen. Freilich geschieht dies wie immer in der Offenbarungsgeschichte durch die gesellschaftliche Wirklichkeit und menschliche Endlichkeit und Fehlbarkeit hindurch gebrochen und von ambivalenten Interessen überschattet. Deshalb bedarf es der theologischen Unter-

29 Vgl. Kearney, Richard (2010).

30 Vgl. Fuchs, Otmar (1986).

scheidung wie der spirituellen und pädagogischen Begleitung jugendlicher Religiosität.

4. Chancen und Gefahren

Basierend auf den empirischen Befunden und deren Interpretation sehe ich in den beschriebenen Entwicklungen eine Reihe von Chancen und Gefahren, die der theologischen wie religionspädagogischen Aufmerksamkeit bedürfen.

Die Hinwendung zu Religiosität bzw. religiösen Traditionen in Zeiten von Zukunftsangst und gesellschaftlichen Krisen entspricht dem biblisch belegten Glaubenszeugnis, demzufolge sich Gott vor allem in Zeiten der Not und des Leidens seinem Volk in besonderer Weise zuwendet und es begleiten möchte. Die Wiederentdeckung religiöser Traditionen kann daher jungen Menschen Sinn- und Orientierungspotentiale eröffnen, die bei der Gestaltung des Lebens unterstützen. Ohne verantwortungsbewusste und (selbst)kritische Reflexion besteht allerdings das Risiko, dass diese neuen Religiositäten Formen und Funktionen annehmen, die problematische gesellschaftliche Entwicklungen sowohl dynamisieren als auch deren Defizite in opiater Weise bloß ausgleichen. Der christliche Glaube dient dann z. B. zur identitären Selbstversicherung bzw. Selbstbehauptung gegenüber religiös Anderen und wird einseitig in seiner (ver)tröstenden, selbstbestätigenden und das Ich stabilisierenden Funktion benützt. Die grenzerweiternde, den Menschen zu Aufbruch und Wachstum ermutigende Dimension des Glaubens, die immer auch Fragen, Zweifel und Unsicherheit sowie Kritik an den jeweils herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen mit sich bringt, kommt dabei zu kurz.

Auch die Sehnsucht nach spirituellen Erfahrungen und die damit verbundene Weitung einer als immanentistisch-geschlossen erlebten Welt sowie die erhöhte Ansprechbarkeit und Offenheit für religiöse und spirituelle Themen und Praktiken sind ambivalent. Einerseits eröffnet sich hier die Möglichkeit, den Erfahrungsbezug und die Alltagsrelevanz des christlichen Glaubens auf neue Weise zu entdecken bzw. zu vertiefen und so im Kontext der Gegenwart zu reinterpretieren. Davon kann auch die Kirche profitieren, indem sie von den jungen Menschen zu lernen bereit ist, dass auch sie im Glauben wachsen muss. Andererseits bergen die jugendliche Unbefangenheit gegenüber religiösen Traditionen wie auch die Freude am Experimentieren auch Risiken. Die Unkenntnis historischer Belastungen des christlichen Glaubens (wie z. B. die Unkenntnis des christlichen Antijudaismus, der politischen Instrumentalisierung des Christentums oder der Gefahren von bestimmten Gottesbildern) kann im Verein mit der

Vulnerabilität junger Menschen dazu führen, dass die Offenheit für Religion von religiösen Gruppierungen für deren eigene Interessen – Mitgliedergenerierung, Machtausübung, kirchen- und gesellschaftspolitische Zwecke – missbraucht wird.

Die Individualisierung und Ich-Orientierung des Glaubens bergen zunächst Potentiale für die Entwicklung eines authentischen, lebendigen Glaubens. Der Anspruch, dass Religion erfahrungsbezogen und damit auch gefühlt werden kann bzw. Alltagsrelevanz haben sollte, entspricht dem christlichen Selbstverständnis von Glauben als einer Existenzweise sowie der Glaubensüberzeugung, dass Gott mit jedem einzelnen Menschen eine einzigartige Beziehung hat. Auch die Transzendenzvorstellungen junger Menschen – nicht zuletzt die hohe Bedeutung unendlicher Liebe sowie die Offenheit für alternative Begrifflichkeiten – verweisen auf das Vorliegen neuartiger spiritueller Erfahrungen, die Suche nach Deutungen derselben sowie eine große Sehnsucht nach Sinn. Viele dieser alternativen Begrifflichkeiten sind dabei durchaus anschlussfähig an theologische Traditionen: Die unendliche Liebe verweist auf die Gnade und Barmherzigkeit Gottes; die kosmische Kraft, die alles ordnet und heilt, erinnert an den Heiligen Geist. Problematisch werden diese Entwicklungen, wenn sie im Kontext einer Gesellschaft mit dominant ökonomischem und funktionalistischem Paradigma erfolgen. Religiosität wird dann wie ein „Konsumgut“ genutzt; entscheidender Maßstab für ihre Bewertung wird die Frage, ob sie die je individuellen Bedürfnisse befriedigt und ‚funktioniert‘. Christliche Vorstellungen werden auf weltanschauliche Ideologien reduziert, an die man wie Fakten glaubt; ihr transformativer Charakter als Glaubenssymbole kommt zu kurz. Religion mutiert zum privaten Refugium, in das man sich vor den Krisen der Welt flüchtet; sie simuliert ideologische Zugehörigkeit oder fungiert als Identitätsmarker und dient zur Abgrenzung. Religiöse Vorstellungen bekommen idiosynkratischen Charakter, d.h. jede:r kreiert sich die Weltsicht, die für das eigene Leben am besten ‚passt‘; der Anspruch auf rationale Durchdringung und intellektuelle Redlichkeit des Geglaubten wird irrelevant, fallweise sogar abgewehrt, weil er identitätsdestabilisierend wirkt und verunsichert.³¹ Der für den christlichen Glauben konstitutive und untrennbare Zusammenhang mit Rationalität sowie ethischen und politischen Einstellungen und Praktiken droht dabei ebenso aus dem Blickfeld zu geraten und unbearbeitbar zu werden, wie der Gemeinschaftsbezug marginalisiert wird. Eine identitär konfigurierte, starre Religiosität kann sich dann mit ethischem Rigorismus und politisch neurechten Überzeugungen verbinden oder steht unvermittelt neben einem ethischen Subjektivismus und Relativismus.

31

Mit diesen Phänomenen setzt sich Englert, Rudolf (2020) auseinander.

Erfreulich ist schließlich die Normalität, die je eigene Religiosität im Kontext einer pluralen Migrationsgesellschaft zu entwickeln. Die Daten belegen, dass diese Situation die Auseinandersetzung mit Religion stimulieren und überdies die Anerkennung von Pluralität und Heterogenität fördern kann. In einem identitätspolitischen Kontext kann die Neuentdeckung von Religion aber eben auch gesellschaftliche Schließungs-Dynamiken gegenüber religiös und weltanschaulich Anderen, Polarisierung und den Kampf um Hegemonie befördern. So zeigt die Studie „Was glaubt Österreich?“, dass die Mehrheit der jungen Menschen der religiösen Pluralität gegenüber mehrheitlich offen ist, aber mit 11% der jüngsten Kohorte, die nur die eigene Religion als einzig wahre anerkennt, doppelt so viele junge Menschen als im Durchschnitt eine exklusivistische Position vertreten. In Verbindung mit der Neigung zu religiösen Idiosynkrasien besteht überdies die Gefahr, dass selbst religiöser Pluralität gegenüber offenen jungen Menschen religiös Andere zwar als Menschen anerkennen, einem rational orientierten Dialog über religiöse Inhalte aber tendenziell ausweichen oder ihn für irrelevant erachten.

5. Herausforderungen

Die Pastoral wie auch der Religionsunterricht stehen vor einer neuartigen Situation, die einem Aufbruch ins Unbekannte gleichkommt. Eindeutige, rasche Lösungen zeichnen sich derzeit m. W. noch nicht ab. In beiden Bereichen bedarf es daher zunächst entsprechender Achtsamkeit und intensiven Ringens um Verständnis. Zu warnen ist vor der Versuchung, das neu erwachte religiöse Interesse junger Menschen allzu rasch in die bisher vertrauten theologischen und religionspädagogischen Deutungen und pastoralen Praktiken ‚einzugemeinden‘. Respekt ist ebenso geboten wie interessiert Rückfragen und Kritik. In beiden Bereichen besteht eine zentrale Herausforderung wohl darin, die vorfindbaren Erfahrungen, Sehnsüchte und Bedürfnisse in ein dialogisches Gespräch mit der theologisch fundierten christlichen Tradition zu bringen und mit jungen Menschen gemeinsam nach vernünftig verantwortbaren Übersetzungen in Theorie und Praxis zu suchen. Dabei ist immer auch der gesellschaftliche Kontext im Blick zu behalten. Eine zentrale Aufgabe scheint mir dabei das Wiederentdecken sinnstiftender christlicher Narrative zu sein, die über das Vermitteln christlicher Glaubensüberzeugungen und ethischer Normen und Werte hinausgehen. Das Ringen, den christlichen Glauben nicht nur als individuell lebenspraktische Deutung bzw. Funktion, sondern als ganzheitliche, soziale und gesellschaftstransformierende Lebensform mit dem Anspruch auf Rationalität zu vermitteln, verlangt nach der selbstkritischen Relektüre didaktischer und katechetischer Ansätze.

Christliche Eschatologie, der theologische Zusammenhang zwischen Spiritualität und Ethik wie auch die Sozialität des christlichen Glaubens sowie eine christlich fundierte Gesellschaftskritik scheinen mir dabei besonders wichtige Themen zu sein. Im Angesicht einer säkularen und religiös pluralen Gesellschaft sollten diese so reinterpretiert werden, dass sie von Beginn an anschlussfähig für den Dialog mit religiös und weltanschaulich Anderen sind.

Pastoral und Religionsunterricht kommen dabei unterschiedliche Aufgaben zu, die freilich angesichts der sozio religiösen Ausgangslage diskutiert und kooperativ neu aufgeteilt werden sollten. So werden Gemeinden und Gemeinschaften hinkünftig wohl ein verstärktes Augenmerk auf wissenschaftlich reflektierte katechetische Prozesse legen müssen, wozu es entsprechender Forschung sowie Ausbildungen bedarf, erwirbt man im klassischen Theologiestudium bisher kaum Kompetenzen für die Begleitung von Prozessen des Glauben-Lernens in einer sich rasant verändernden Gesellschaft. Der Religionsunterricht steht demgegenüber vor gänzlich anderen Herausforderungen, da er schon länger nicht mehr auf eine christliche Sozialisierung der Schüler:innen aufbauen kann. Der Versuchung, das neue Interesse junger Menschen für eine solche Sozialisierung zu nutzen, sollte er dabei aber tunlichst widerstehen, dies ist Aufgabe der Kirche. Wie Kooperationen hier aussehen könnten, ohne die Schule zum Ort der Mission zu machen, wäre zu überdenken.

Gleichwohl scheint mir der empirische Befund danach zu verlangen, neben dem Anliegen religiöser Bildung, das nach wie vor im Zentrum stehen wird, die Spezifika des christlichen Glaubens expliziter zu bearbeiten, um junge Menschen bei ihrer Suche nach Halt und Orientierung wertschätzend-kritisch zu begleiten und ihre Immunität gegenüber den oben beschriebenen Gefährdungen zu stärken. Dies bedeutet neben dem Mut zu mehr Theologie auch das Kennenlernen des Christentums als Lebensform und Praxis, umfasst spirituelle Bildung und damit auch die kritische Reflexion von Erfahrungen und Gefühlen. Zudem sollten auch die gesellschaftlichen und politischen Implikationen von Glaubensvorstellungen explizit bearbeitet werden. Dabei geht es weniger um die Stärkung von Auskunfts-fähigkeit als vielmehr um die Förderung selbstständigen und vernünftigen Theologisierens mittels des erworbenen Wissens. Kritisch-fragende, d. h. dekonstruierende, und affirmativ-stärkende, d. h. rekonstruierende Zugänge sollten sich dabei die Waage halten. Angesichts der Tendenz zu identitären Schließungen und zur privaten Funktionalisierung von Religiosität sollte schließlich auch dem sozialen Leben und Lernen wie auch der Begegnung und dem Dialog mit kulturell, religiös und weltanschaulich Anderen Raum gegeben werden, um eine

qualifizierte, intellektuell redliche Pluralitätskompetenz sowie das friedliche Zusammenleben (inkl. Konfliktfähigkeit) zu stärken, was nicht zuletzt auch demokratiepolitisch relevant ist.

Viele dieser Überlegungen werden in der wissenschaftlichen Religionspädagogik längst diskutiert. Da ich mit diesem Diskurs nur sehr beschränkt vertraut bin, sollen sie deshalb hier aus pastoraltheologischer Sicht zur kritischen Diskussion anregen. Als Pastoraltheologin ist mir an einer guten Zukunft der Kirche gelegen, für die auch die Zukunft des Religionsunterrichts eine unverzichtbare Rolle spielt. Die Entwicklungen im Bereich jugendlicher Religiosität sind jedenfalls eine ausgezeichnete Gelegenheit, über die Grenzen der Fächer hinweg in einen Dialog zu treten. Auch wir Wissenschaftler:innen brechen ins Unbekannte auf. Junge Menschen mit ihrem neu erwachten Interesse an Religion können dabei einen Weg weisen. Ob ihres Alters sind sie der von Gott verheißenen Zukunft näher als wir.

6. Literaturverzeichnis

- Alting von Gesau, Christiaan (2025). Das Comeback des Christentums. In *Der Pragmaticus*. Abgerufen am 26. Mai 2026, von [Das Comeback des Christentums | Der Pragmaticus](#).
- Bauman, Zygmunt (2017). *Retrotopia*. Suhrkamp.
- Bude, Heinz (2024). *Abschied von den Boomern*. Carl Hanser.
- Englert, Rudolf (2020). *Geht Religion auch ohne Theologie?* Herder.
- Frie, Ewald & Meier, Mischa (2023). Bedroht sein und fürchten. In Diess. (Hrsg.), *Krisen anders denken. Wie Menschen mit Bedrohungen umgegangen sind und was wir daraus lernen können* (S. 13–25). Propyläen.
- Fuchs, Otmar (1986). *Prophetische Kraft der Jugend? Zum theologischen und ekklesiologischen Ort einer Altersgruppe im Horizont des Evangeliums*. Lambertus.
- Guardini, Romano (2019). *Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung*. topos plus, 16. Auflage.
- Haberl, Tobias (2024). *Unter Heiden: Warum ich trotzdem Christ bleibe*. btb.
- kap-lyk (2025). *Europa: Interesse an Erwachsenentaufen wächst*. Vatican News. Abgerufen am 20. Mai 2026, von [Europa: Interesse an Erwachsenentaufe wächst - Vatican News](#).
- Kearney, Richard (2010) *Anatheism: Returning to God after God*. Columbia University Press.
- Limacher, Katharina, Mattes-Zippenfenig, Astrid, Novak, Christoph (Hrsg.) (2019). *Prayer, Pop and Politics: Researching religious Youth in Migration Society*. V&R University Press.
- Mammone, Andrea, Godin, Emmanuel, Jenkins, Brian (eds.), (2013). *Varieties of Right-Wing Extremism in Europe*. Routledge Studies in Extremism and Democracy. Routledge.

- mtr (2025). *Frankreichs Kirche verzeichnet neuen Rekord bei Erwachsenentaufen*. katholisch.de. Abgerufen am 18. Mai 2026 von Frankreichs Kirche verzeichnet neuen Rekord bei Erwachsenentaufen - katholisch.de
- Polak, Regina (2017). Migration als Ort der Theologie. In Dies. (Hrsg.) *Migration, Flucht und Religion. Praktisch-Theologische Beiträge. Band 1: Grundlagen* (S. 45–82), Grünewald.
- Polak, Regina & Mattes-Zippenfenig, Astrid (2025). *Was glaubt Österreich? Ein interdisziplinäres Mixed-Methods-Projekt zu Sinn-, Wert- und Glaubensvorstellungen. Endbericht*. Abgerufen am 31. Mai 2025 von Was_glaubt_OEsterreich_Endbericht_Quantitativer_Teil.pdf
- Probst, Hans Ulrich, Gautier, Dominik, Ritter, Karoline & Jacobs, Charlotte (Hrsg.), (2024). *Topoi und Netzwerke der religiösen Rechten. Verbindende Feindbilder zwischen extremer Rechter und Christentum*. Transcript.
- Rüsen, Jörn (2001). *Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte*. Böhlau.
- Siquans, Agnethe (2019). Zeit der Entscheidung: Jugend in der Bibel. *Bibel und Kirche* 1, 21–30.
- Winnemöller, Peter (2026). *Einblick in die Weltkirche: Erwachsenentaufen zu Ostern in Europa*. Bistum Regensburg. Abgerufen am 01. April 2026, von Erwachsenentaufen zu Ostern in Europa.

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 Bildungsbe-
reiche, 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 konflikthafter 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 Bildungs-räume

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 Ermer & Esmâ 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, Hacı-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.

„Muslimische Influencer:innen“ als Containerbegriff

Ein Systematic Literature Review zur deutschsprachigen Forschung

Der Autor

Dr. Erkan Binici ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter (Post-Doc) an der Professur für Islamische Religionspädagogik und Fachdidaktik an der Universität Münster.

Dr. Erkan Binici
Universität Münster
Domplatz 6-7
D-48149 Münster
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2297-1657>
e-mail: erkan.binici@uni-muenster.de



„Muslimische Influencer:innen“ als Containerbegriff

Ein Systematic Literature Review zur deutschsprachigen Forschung

Abstract

Der Begriff „muslimische Influencer:innen“ wird in Forschung und medialer Öffentlichkeit zunehmend verwendet, ohne dass eine einheitliche begriffliche oder empirische Fundierung vorliegt. In vorliegendem systematic literature review wird untersucht, wie das Phänomen im deutschsprachigen Forschungsdiskurs seit 2020 konzeptualisiert wird. Auf Grundlage einer systematischen Recherche über Google Scholar wurden zunächst 284 Treffer identifiziert. Nach einem mehrstufigen Screening- und Auswahlprozess wurden 19 einschlägige Publikationen in den Korpus aufgenommen und mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz entlang der Kategorien Begriffsverwendung, untersuchte Akteur:innen, thematische Schwerpunkte und methodische Zugänge ausgewertet. Die Analyse zeigt eine erhebliche begriffliche Heterogenität: „Muslimische Influencer:innen“ fungiert überwiegend als Containerbegriff, unter dem unterschiedliche Akteur:innen und Zuschreibungslogiken zusammengeführt werden. Thematisch dominiert eine sicherheitslogische Perspektive, während alltagsreligiöse Formen digitalen Muslimisch-Seins unterrepräsentiert bleiben. Der Beitrag plädiert für begriffliche Präzisierung und methodische Erweiterung des Forschungsfeldes.

Schlagworte

muslimische Influencer:innen – Digital Religion – Social Media – empirische Religionsforschung – sytematic literature review

‚Muslim Influencers‘ as a Container Concept

A Systematic Literature Review of German-Language Research

Abstract

The term ‘Muslim influencers’ is increasingly used in both academic research and public media discourse, yet without a coherent conceptual or empirical foundation. The present systematic literature review examines how the phenomenon has been conceptualized in German-language scholarship since 2020. Based on a systematic search conducted via Google Scholar, an initial 284 records were identified. Following a multi-stage screening and selection process, 19 relevant publications were included in the corpus and analyzed using qualitative content analysis according to Kuckartz, focusing on four categories: conceptual usage, examined actors, thematic emphases, and methodological approaches.

The findings reveal considerable conceptual heterogeneity. ‘Muslim influencers’ functions predominantly as a container concept that subsumes diverse actors and attribution logics. Thematically, a security-oriented perspective dominates, while everyday forms of digital Muslim religiosity remain underrepresented. The article argues for greater conceptual precision and methodological diversification within the research field.

Keywords

Muslim influencer – Digital Religion – Social Media – empirical study of religion – systematic literature review

1. Einleitung

Der Begriff ‚Sinnfluencing‘ findet in der Forschung zunehmend Beachtung und fungiert als Sammelbegriff für Influencing mit gesellschaftspolitischer Relevanz.¹ Auch Influencing im Kontext von Religion kann unter diesem Begriff subsumiert werden.

Influencing und Content Creator:innen in Bezug auf Islam und Muslim:innen sind in den vergangenen Jahren verstärkt in den Fokus gesellschaftlicher, medialer und wissenschaftlicher Aufmerksamkeit geraten. Unter dem Schlagwort ‚muslimische Influencer:innen‘ wird dabei ein Phänomen gefasst, das sich zu einem zentralen Bezugspunkt jugendlicher Auseinandersetzungen mit Religion und Identität entwickelt hat und zugleich zunehmend Gegenstand wissenschaftlicher Forschung wird.²

Wie aktuell und zugleich brisant das Thema ‚muslimische Influencer:innen‘ ist, zeigt eine Anfang 2026 veröffentlichte Recherche des Nachrichtenmagazins Der Spiegel.³ Mithilfe Künstlicher Intelligenz wurden über 6.000 Videos deutschsprachiger TikTok-Accounts mit islambezogenen Inhalten ausgewertet. Laut Autor:innen wurden Videos und Beiträge von sowohl offen islamistischen Akteur:innen als auch muslimischen Lifestyle-Influencer:innen herangezogen. Die Analyse kommt zu dem Ergebnis, dass viele der untersuchten Beiträge ein sehr konservatives bis islamistisches Religionsverständnis transportierten, insbesondere in Bezug auf Frauenbild, Geschlechtertrennung und traditionelle Rollenbilder. Im Artikel selbst ist von „Islam-Influencern“, „islamistischen Influencern“, „muslimischen Lifestyle-Influencern“ oder einer „muslimischen Beauty-Influencerin“ die Rede.⁴ Zugleich bleibt weitgehend unklar, nach welchen Kriterien die untersuchten Accounts ausgewählt wurden und wie sich das Sample im Einzelnen zusammensetzt.

Der Deutschlandfunk griff die Recherche unter der Überschrift „Islam auf TikTok. Spiegel-Recherche: Muslimische Influencer verbreiten fragwürdiges Frauenbild“ auf und spricht unter anderem von „Islam-Fluencern“.⁵ Damit wird die Problematik der begrifflichen Unschärfe sichtbar. Die Herausforderung durch extremistische Akteur:innen im digitalen Raum ist zweifellos ernst zu nehmen und bedarf differenzierter Analyse. Gleichzeitig birgt die pauschale Subsumierung sehr

1 Vgl. Gisler, Julia / Gollnhofer, Johanna (2024).

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

3 Vgl. Arp, Susmita / Elger, Katrin (2026).

4 Ebd.

5 Deutschlandfunk (2026).

unterschiedlicher Akteur:innen unter dem Containerbegriff⁶ ‚muslimische Influencer:innen‘ die Gefahr eines Generalverdachts: Muslimische Influencer:innen erscheinen dann primär als konservativ, normierend oder ideologisch problematisch.

Auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wird das Phänomen zunehmend aufgegriffen und diskutiert. Dabei stellt sich die Frage, welche Akteur:innen unter der Bezeichnung ‚muslimische Influencer:innen‘ jeweils gefasst werden und welche Verständnisse dem Begriff zugrunde liegen. Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende systematic literature review, wie der Begriff ‚muslimische Influencer:innen‘ im aktuellen deutschsprachigen Forschungsdiskurs verwendet und konzeptualisiert wird. Ziel des Beitrags ist es, ein systematisches Verständnis davon zu gewinnen, wie das Phänomen im wissenschaftlichen Diskurs verhandelt wird, sowie bestehende Forschungstendenzen und mögliche Leerstellen sichtbar zu machen.

Im Folgenden werden zunächst das methodische Vorgehen und der Rechercheprozess des systematic literature reviews dargestellt. Anschließend werden die identifizierten Publikationen entlang der Analyseebenen Begriffsverwendung, untersuchte Akteur:innen, thematische Schwerpunkte und methodische Zugänge ausgewertet und diskutiert.

2. Methodik des Systematic Literature Review

Der vorliegende systematic literature review orientiert sich an den Leitlinien der „Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses“⁷. Auf diese Weise soll die Transparenz, Vollständigkeit und Reproduzierbarkeit des literature reviews gewährleistet werden.

Wie bereits im vorherigen Kapitel erläutert, ist das Ziel, zu untersuchen, wie muslimische Influencer:innen in der deutschsprachigen Forschung verhandelt werden. Aus diesem Erkenntnisinteresse ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Wie werden ‚muslimische Influencer:innen‘ in der deutschsprachigen Forschung definiert?
2. Welche Akteur:innen werden unter dem Label ‚muslimische Influencer:innen‘ untersucht?

⁶ Mit ‚Containerbegriffen‘ sind hier Begriffe gemeint, die zwar weit verbreitet sind und eine hohe Anschlussfähigkeit besitzen, zugleich jedoch mit sehr unterschiedlichen und zum Teil widersprüchlichen Bedeutungen gefüllt werden. Dadurch bleiben sie begrifflich offen und fungieren als Sammel- und Projektionsflächen.

⁷ PRISMA; Vgl. Pirker, Viera / Pirner, Manfred (2025).

3. Auf welche inhaltlichen Schwerpunkte und Themen fokussieren sich die Arbeiten?
4. Welche methodischen Zugänge und Analyseverfahren kommen zum Einsatz?

Die Auswertung erfolgte im Sinne einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018).⁸ Dabei wurden deduktiv Kategorien aus dem Forschungsinteresse gebildet und bei Bedarf durch induktiv aus den Publikationen abgeleitete Subkategorien ergänzt.

Zunächst wurden die Datenbanken Scopus, ERIC, Google Scholar und das Fachportal Pädagogik des DIPF herangezogen. Für die Literatursuche wurde der Fokus auf die deutschsprachige Forschung gelegt, da hier das Phänomen der ‚muslimischen Influencer:innen‘ besondere gesellschaftliche und wissenschaftliche Relevanz besitzt und eine gewisse Abweichung vom englischsprachigen Diskurs vermutet wurde. Gesucht wurden Wortkombinationen um den Containerbegriff ‚muslimische Influencer:innen‘. Aufgrund der begrenzten Trefferlage für deutschsprachige Publikationen wurden Scopus, ERIC und das Fachportal Pädagogik des DIPF als Datenquellen verworfen. Damit erwies sich Google Scholar als ergiebigste Quelle. Mit Blick auf den Containerbegriff wurden bei den Suchanfragen die Begriffe ‚muslim‘ und ‚influencer‘ jeweils in Anführungszeichen eingegrenzt, um gezielt die exakte Verwendung dieser Termini zu erfassen. Google Scholar führt zudem ein automatisches Stemming durch, wodurch Wortvariationen desselben Wortstamms (z. B. Influencer, Influencing) teilweise berücksichtigt werden. Eine systematische Trunkierung oder automatische Einbeziehung sämtlicher Synonyme und Wortvarianten ist jedoch nicht gegeben. Die Begriffe wurden mit dem Booleschen Operator ‚AND‘ verknüpft, sodass nur Publikationen angezeigt wurden, die beide Begriffe enthalten. Die Suche wurde auf deutschsprachige Publikationen seit 2020 beschränkt, um den Fokus auf den aktuellen Diskurs zu legen und der schnelllebigen Dynamik des Phänomens gerecht zu werden. Die Suche ergab mit diesen Eingrenzungen zunächst 284 Treffer.

Im nächsten Schritt wurden thematisch unpassende bzw. zu spezielle Publikationen aussortiert, sodass 26 Publikationen für ein ausführliches Screening herangezogen wurden. Als nicht relevant wurden dabei Publikationen gewertet, die den Fokus nicht explizit auf das Influencing legen, sondern etwa in der Beschreibung religiöser Sozialisation Content Creator:innen lediglich als Faktor erwähnen. Auch wurden Publikationen aussortiert, die beide Begriffe zwar in der Publikation beinhalten, aber nicht verknüpfen, und damit getrennt voneinander thema-

tisieren. So wurden über das Volltext-Screening weitere 9 Publikationen aussortiert. Durch Cross-References wurden weitere 6 Publikationen einem Volltext-Screening unterzogen, aus diesen Cross-References 4 Publikationen aussortiert und die Übrigen den restlichen zu analysierenden Publikationen hinzugefügt. Daraus ergibt sich eine Gesamtzahl von 19 Publikationen, die den Korpus des systematic literature reviews ergeben.

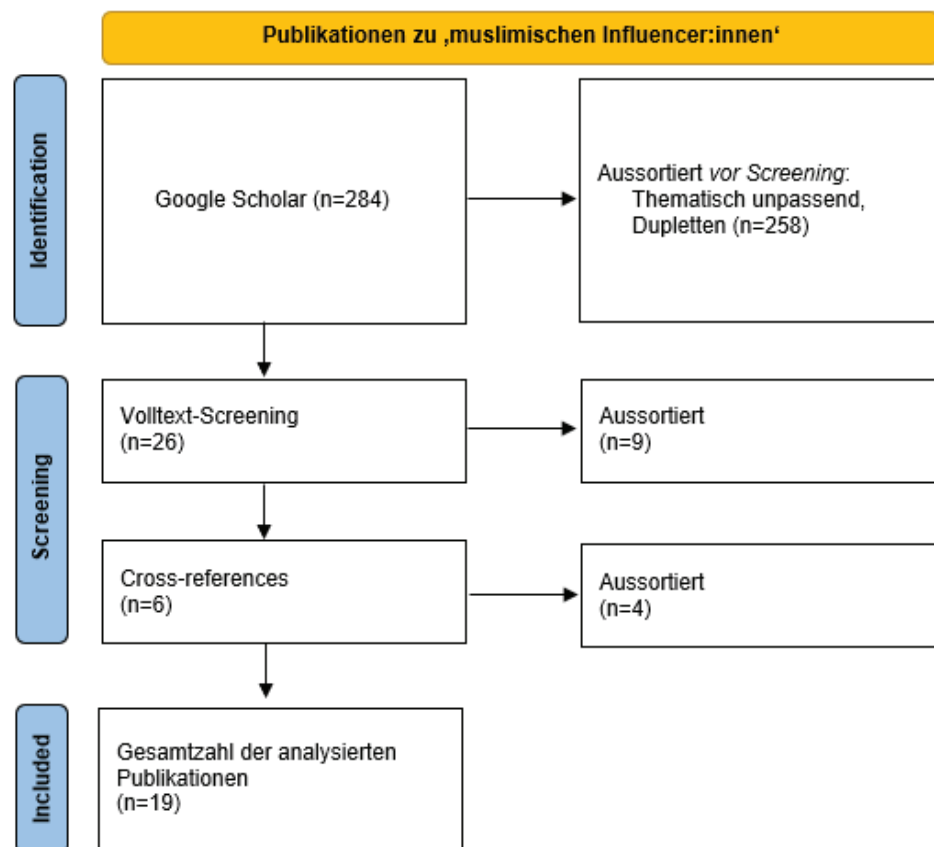


Abb. 1: Flow-Diagramm zum Recherche- und Analyseprozess, orientiert an PRISMA, adaptiert von Page et al. (2021).

3. Ergebnisse der Analyse

Im Folgenden werden die 19 in den Korpus aufgenommenen Publikationen entlang der deduktiv gebildeten Hauptkategorien (Definition, untersuchte Akteur:innen, thematische Schwerpunkte, methodische Zugänge) ausgewertet. Die Darstellung erfolgt im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz entlang der Hauptkategorien mit induktiv ergänzten Subkategorien. Die einzelnen Befunde werden jeweils mit Verweis auf die analysierten Publikationen belegt.

3.1 Begriffsverwendung und Definition von ‚muslimische Influencer:innen‘

Ein zentrales Ergebnis der Analyse ist die ausgeprägte begriffliche Heterogenität. In keinem der untersuchten Beiträge findet sich eine systematische, allgemeinverbindliche Definition von „muslimischen Influencer:innen“. Stattdessen variieren Begriffe, Zuschreibungslogiken und implizite Definitionsmuster erheblich.

Eine explizite Auseinandersetzung mit dem Begriff als Forschungsdesiderat findet sich vor allem in religionspädagogisch und religionswissenschaftlich ausgerichteten Arbeiten. So verweist Lohlker in seinem Blogbeitrag „Muslimische Influencer*innen“ explizit darauf, dass es noch kaum Forschung hierzu gibt und das Phänomen zwischen Ökonomie, Ästhetik, Politik und Religion oszilliert.⁹ Eine definitorische Schärfung erfolgt jedoch nicht, wobei eine Fokussierung auf Fashion-Influencing und Prediger:innen erkennbar ist. Insgesamt wird die Offenheit des Phänomens betont. Auch Binici weist auf die Vielfalt ‚muslimischer Influencer:innen‘ hin, was die begriffliche Bestimmung erschwert.¹⁰

Ähnlich verhält es sich in Mallis empirischer Untersuchung zu muslimischen Lifestyle-Vlogs, in der „gläubige muslimische Frauen als Influencerinnen“¹¹ analysiert werden. Religiöse Influencer:innen werden definiert als „Produzent_innen, die kommerzielle Interessen mit religiösen Appellen an ihr Publikum kombinieren, indem sie etwa bestimmte Konsumpraktiken und -produkte als ethisch und der Realisierung moralischer Subjektivität zuträglich bewerben“¹². In seiner späteren Monografie beschreibt Malli „Muslimisches Lifestyle-Influencing“ als Praxis und Produktionen, „in dem muslimische, das Kopftuch tragende Frauen als Vloggerinnen und ‚Influencerinnen‘ auftreten und spezifische Formen islamischen Lifestyles vermitteln“¹³. Der Fokus auf die kommerzielle Natur von Influencing wird hier deutlich, sowie der Bezug auf ein religiöses Selbstverständnis.

In präventions- und extremismusbezogenen Beiträgen wird der Begriff deutlich enger gefasst. Frosch und Orhon verwenden „Islam-Fluencer*innen“ zur Bezeichnung islamistischer Akteur:innen, die extremistische Positionen vermitteln. Betont werden hier die bewusste Nutzung klassischer Marketingstrategien zur Meinungsmanipulation.¹⁴ Eine Differenzierung zwischen religiösem Lifestyle-In-

9 Vgl. Lohlker, Rüdiger (2021).

10 Vgl. Binici, Erkan (2025b).

11 Malli, Gabriel (2021) 243.

12 Ebd. 249.

13 Malli, Gabriel (2024) 170.

14 Frosch, Franziska / Orhon, Kaan (2025) 124–125.

fluencing und extremistischen Akteur:innen erfolgt nur implizit. Auch Korucu analysiert islamistische Social-Media-Kanäle mit Fokus auf antifeministische und LGBTIQ*-feindliche Narrative, bleibt dabei konsequent bei der Bezeichnung „islamistisch“ und meint damit extremistische Religionsverständnisse, die sich in den Narrativen der Beiträge äußern.¹⁵ Dieser Fokus auf diesen Teilbereich zeigt sich auch in anderen Publikationen.¹⁶

Demgegenüber zeigt die qualitativ-rekonstruktive Studie von Binici, dass Jugendliche selbst sehr unterschiedliche Akteur:innen – von Prediger:innen bis zu Unterhaltungskanälen – als ‚muslimische Influencer:innen‘ bezeichnen, selbst wenn diese keine explizit religiösen Inhalte verbreiten: „Es handelt sich beispielsweise um Gamer:innen oder Influencer:innen aus anderen Genres. Dass die Jugendlichen aber von diesen Influencer:innen sprechen und sie als muslimisch bezeichnen, verdeutlicht, dass ihr Muslimisch-Sein für sie relevant ist. Teilweise bleibt gänzlich unklar, wie die Jugendlichen das Muslimisch-Sein der Influencer:innen erkennen – haben sich die Influencer:innen selbst tatsächlich als Muslim:innen bekannt und geht es entsprechend tatsächlich um Religionszugehörigkeit und Glauben oder haben die Jugendlichen vielmehr von Aussehen und vermeintlicher Herkunft darauf geschlossen?“¹⁷ Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass auch aus Rezipient:innenperspektive ‚muslimische Influencer:innen‘ als Containerbegriff und unscharfe Kategorisierung fungieren. Unter diesem Begriff werden auch von den Jugendlichen sehr unterschiedliche Akteur:innen subsumiert und auch hier ist die Bezeichnung nicht frei von Zuschreibungen – ähnlich wie in der medialen Aufarbeitung zuvor beschrieben.¹⁸ Topalović zeigt ebenfalls, dass Instagram und TikTok für muslimische Jugendliche sowohl Unterhaltungs- als auch Wissensräume darstellen, in denen religiöse Inhalte selbstverständlich integriert sind.¹⁹

Insgesamt lassen sich damit drei implizite Definitionslogiken identifizieren:

- Identitätsbasierte Definition: Influencer:innen, die sich selbst als muslimisch positionieren oder als solche wahrgenommen werden
- Inhaltsbasierte Definition: Akteur:innen, die explizit religiöse Inhalte vermitteln

¹⁵ Korucu, Canan (2025).

¹⁶ Vgl. Brinkmöller, Niklas / Büchschütz, Benedikt / Kreisel, Luis (2024); Massud, Reza (2022); Klevesath, Lino / Munderloh, Annemieke / Sprengeler, Joris / Grahmann, Florian / Reiter, Julia (2021).

¹⁷ Binici, Erkan (2025b) 102–103.

¹⁸ Vgl. Topalović, Said (2025) 88.

¹⁹ Vgl. ebd.

- Extremismusbezogene Definition: Islamistische Akteur:innen, die Influencing-Strategien nutzen

Nicht immer ist in den Publikationen klar, auf welche der Definitionslogiken die Autor:innen rekurren und teilweise findet ein Wechsel des Verständnisses innerhalb des Textes statt. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit einer differenzierteren Betrachtung des Phänomens und einer begrifflichen und analytischen Schärfung.

3.2 Untersuchte Akteur:innen und thematische Schwerpunkte

Die Auswertung des Korpus zeigt, dass sich die untersuchten Akteur:innen trotz begrifflicher Unschärfen in drei dominante Untersuchungsfelder gruppieren lassen. Die Dreiteilung, die sich bereits in der begrifflichen Verwendung andeutet, spiegelt sich somit auch auf der Ebene der empirisch analysierten Akteur:innen: (1) Lifestyle-Influencer:innen, (2) islamistische bzw. extremistische Akteur:innen, die Influencing-Strategien nutzen, sowie (3) Content Creator:innen, die von Rezipient:innen als ‚muslimische Influencer:innen‘ identifiziert werden. Diese drei Akteur:innen-Typen sind jedoch nicht nur empirische Gruppen, sondern strukturieren zugleich die thematischen Schwerpunktsetzungen im Korpus, wobei sie teilweise ineinander greifen. Je nachdem, welche Akteur:innen in den Blick genommen werden, verschiebt sich auch die inhaltliche Rahmung: von Digitalität als normativer Ordnungsraum über Digitalität als Gefährdungsraum bis hin zu Digitalität als sozialisationstheoretischer Erfahrungsraum.

Ein erster Schwerpunkt liegt auf religiösen Lifestyle-Influencer:innen, insbesondere auf YouTube und zunehmend auch auf Instagram und TikTok.²⁰ In diesen Arbeiten wird Digitalität primär als Raum religiöser Selbstinszenierung, Identitätsarbeit und ästhetischer Vermittlung verstanden. Influencing erscheint hier als Ausdruck hybrider Religionspraxis, in der Frömmigkeit, Konsumkultur, Alltagsästhetik und Gemeinschaftsbildung ineinandergreifen. Thematisch stehen Fragen der Subjektivierung, der religiösen Autoritätsverschiebung sowie der medialen Performanz von Glauben im Vordergrund. Religion wird in diesen Kontexten nicht nur als Inhalt kommuniziert, sondern als digital vermittelte Praxis sichtbar gemacht.

Demgegenüber bildet ein zweiter, deutlich umfangreicherer Teil des Korpus islamistische bzw. extremistische Akteur:innen ab, die Influencing-Strategien zur Verbreitung ideologischer Inhalte nutzen. Klevesath et al. untersuchen radikalisi-

²⁰ Vgl. Lohlker, Rüdiger (2021); Malli, Gabriel (2021; 2024).

lamische YouTube-Propaganda anhand konkreter Videoquellen und analysieren sowohl die rhetorische Gestaltung als auch deren Rezeption.²¹ Rothut et al. verorten extremistische Akteur:innen systematisch im Kontext digitaler Radikalisierungsdynamiken und betonen die Rolle großer Plattformen für Reichweitengenerierung und Rekrutierung.²² Auch Rau et al. heben hervor, dass Radikalisierungsprozesse zunehmend ausschließlich online stattfinden können und soziale Medien gezielt jugendliche Bedürfnisse adressieren.²³ Brinkmüller et al. identifizieren in ihrer Netzwerkanalyse eine Community „Islamistischer Extremismus & Umfeld“ und zeigen strukturelle Überschneidungen mit anderen digitalen Milieus.²⁴ Fielitz und Kahl ordnen islamistische Online-Aktivitäten in post-digitale Strategien ein, die digitale und analoge Aktionsformen verbinden.²⁵ Auch Reza diskutiert islamistische Online-Propaganda im Kontext von Präventionsarbeit.²⁶ In diesen Arbeiten erscheinen Influencer:innen überwiegend als strategische Akteur:innen innerhalb ideologischer Bewegungen.

Thematisch dominiert hier eine sicherheits- und präventionslogische Perspektive: Digitalität wird vor allem als Beschleuniger, Verstärker oder Strukturbedingung von Radikalisierung analysiert. Plattformarchitekturen, algorithmische Logiken und affektive Inszenierungen werden als zentrale Faktoren ideologischer Mobilisierung beschrieben. Religion erscheint in diesem Cluster primär als normativ aufgeladene Ideologie, deren digitale Vermittlung gesellschaftliche Spannungen erzeugen oder verstärken kann.

Ein dritter Zugriff verschiebt den Fokus von den Produzent:innen auf die Rezipient:innen. Auf die Arbeiten von Binici²⁷ und Topalović²⁸ wurde bereits verwiesen. Auch Aslan und Yildiz rekonstruieren grenzmarkierende Religiositätsformen, die Jugendliche im Umgang mit medialen Islambildern entwickeln.²⁹ Ergänzend zeigt ein Überblicks- und Tagungsbericht zu „Sinnfluencing“, dass religiöse Influencer:innen als Teil pluraler digitaler Sinnangebote verstanden werden, mit denen sich Jugendliche auseinandersetzen.³⁰ In diesen Studien stehen weniger die Inhalte einzelner Influencer:innen im Vordergrund als vielmehr deren Funk-

21 Vgl. Klevesath, Lino / Munderloh, Annemieke / Sprengeler, Joris / Grahmann, Florian / Reiter, Julia (2024).

22 Vgl. Rothut, Sophia (2024).

23 Vgl. Rau, Thea / Coquelin, Mathieu / Mayer, Sophia / Züllig, Kilian / Zimmermann, Steffen (2026).

24 Vgl. Brinkmüller, Niklas / Büchenschütz, Benedikt / Kreisel, Luis (2024).

25 Vgl. Fielitz, Maik / Kahl, Martin (2023).

26 Vgl. Reza, Massud (2022).

27 Vgl. Binici, Erkan (2025b).

28 Vgl. Topalović, Said (2025).

29 Vgl. Aslan, Ednan / Yildiz, Erol (2023).

30 Vgl. Härting, Johannes / Shabani, Antigona (2025).

tion innerhalb jugendlicher Orientierungsprozesse. Digitalität wird hier als sozialer Erfahrungs- und Aushandlungsraum verstanden. Religion erscheint als Bestandteil mediatisierter Lebenswelten, in denen Jugendliche aktiv selektieren, bewerten und sich positionieren. Thematisch verschiebt sich der Fokus auf Aneignung, Sinnsuche, strategischer Kommunikation und alltagsweltlicher Religionspraxis. Dieser Zugang rückt die Agency der Rezipient:innen in den Mittelpunkt.

Die Dominanz extremistischer Akteur:innen im Korpus verweist auf eine methodologische Dynamik: Extremistische Inhalte sind häufig klarer identifizierbar, besser dokumentiert und institutionell stärker gefördert bzw. stärker erforscht als alltägliche religiöse Praktiken. Alltägliche, hybride oder theologisch moderate Influencer:innen entziehen sich hingegen eindeutigen Kategorisierungen und generieren weniger institutionelle Aufmerksamkeit. Auch hier legen die Befunde nahe, dass es sich bei der Kategorie ‚muslimische Influencer:innen‘ weniger um ein klar umrissenes Forschungsobjekt als vielmehr eine Projektionsfläche gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse handelt. Während extremistische Akteur:innen zu Recht kritisch analysiert werden, erscheint die digitale Normalität muslimischer Religiosität – alltägliche Praxis, humorvolle Formate, Bildungsangebote, spirituelle Reflexionen – im Diskurs vergleichsweise randständig. Vor diesem Hintergrund stellt sich die weiterführende empirische Frage, ob die starke Fokussierung extremistischer Akteur:innen im Forschungsdiskurs zu einer gesamtgesellschaftlichen diskursiven Verengung beiträgt, in der ‚muslimisches Influencing‘ im Speziellen und muslimische (religiöse) Praxis im Allgemeinen mit extremistischen Inhalten assoziiert bzw. unter einen Generalverdacht des Extremismus gestellt werden.

Eine systematische Erweiterung des Blicks auf nicht-extremistische, plurale und theologisch vielfältige Influencer:innen könnte daher nicht nur zur empirischen Differenzierung beitragen, sondern auch helfen, mögliche Forschungslücken und Wahrnehmungsasymmetrien im Diskurs selbst sichtbar zu machen. Gerade im Kontext eines Containerbegriffs wie ‚muslimische Influencer:innen‘ erscheint eine solche Perspektivenerweiterung notwendig, um zwischen realer Häufigkeit, gesellschaftlicher Problematisierung und wissenschaftlicher Schwerpunktsetzung analytisch unterscheiden zu können.

3.3 Methodische Zugänge

Neben rein theoretischen Arbeiten bzw. Publikationen ohne systematisierte Methodik³¹ zeigt sich methodisch eine klare Dominanz qualitativer Verfahren, wie z. B. Diskursanalysen³², Qualitative Rezeptionsstudien.³³ Darüber hinaus findet sich eine Netzwerkanalyse³⁴ und Literaturreviews.³⁵

Diese methodische Schwerpunktsetzung ist insofern nachvollziehbar, als es sich bei ‚muslimischem Influencing‘ um ein komplexes Phänomen handelt. Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass die methodische Dominanz qualitativer Designs auch eine spezifische Erkenntnislogik prägt. Viele Studien arbeiten mit gezielten Fallauswahlen, exemplarischen Accounts oder ausgewählten Videoformaten. Dadurch werden besonders zugespitzte, normativ eindeutige oder problematisierte Akteur:innen untersucht – also genau jene, die diskursiv auffallen oder gesellschaftlich kontrovers diskutiert werden. Die Auswahl des Samples schränkt die Aussagekraft der Arbeiten ein, und dennoch wird trotzdem oft mit dem Containerbegriff ‚muslimische Influencer:innen‘ hantiert, was einen Anspruch auf Gültigkeit für die Grundgesamtheit aller ‚muslimischen Influencer:innen‘ impliziert.

Breite, quantitativ angelegte Erhebungen, die Aussagen über die Gesamtpopulation ‚muslimischer Influencer:innen‘ (wie auch immer diese dann definiert wären) zuließen, fehlen hingegen komplett. Die bisherige Forschung erlaubt daher nur eingeschränkt Aussagen über die tatsächliche Verteilung, Reichweite und gesellschaftliche Relevanz unterschiedlicher Formen ‚muslimischen Influencings‘.

4. Fazit und Ausblick

Der vorliegende systematic literature review hat untersucht, wie ‚muslimische Influencer:innen‘ im deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs seit 2020 verhandelt werden. Hierzu wurden mittels eines geregelten Recherche- und Analyseprozesses 19 einschlägige Publikationen über die Literaturdatenbank Google Scholar identifiziert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet. Dabei wurden vier Analyseebenen in den Blick genommen: Begriffs-

31 Vgl. Reza, Massud (2022); Korucu, Canan (2025); Frosch, Franziska / Orhon, Kaan (2025); Lohlker, Rüdiger (2021).

32 Vgl. Kurt, Tuğrul (2026); Malli, Gabriel (2021; 2024).

33 Vgl. Aslan, Ednan / Yildiz, Erol (2023); Binici, Erkan (2024; 2025b); Topalović, Said (2025); Klevesath, Lino / Munderloh, Annemieke / Sprengeler, Joris / Grahmann, Florian / Reiter, Julia (2024).

34 Vgl. Brinkmüller, Niklas / Büchschütz, Benedikt / Kreisel, Luis (2024).

35 Vgl. Rothut, Sophia / Schulze, Heidi / Hohner, Julian / Greipl, Simon / Rieger, Diana (2024); Rau, Thea / Coquelin, Mathieu / Mayer, Sophia / Züllig, Kilian / Zimmermann, Steffen (2026).

verwendung, untersuchte Akteur:innen, thematische Schwerpunkte sowie methodische Zugänge.

Insgesamt bestätigt der Review die These, dass ‚muslimische Influencer:innen‘ im gegenwärtigen Diskurs als Containerbegriff fungieren. Die pauschale Verwendung birgt die Gefahr analytischer Verkürzungen und normativer Engführungen. Für die weitere Forschung erscheint daher eine stärkere begriffliche Differenzierung notwendig, die zwischen unterschiedlichen Akteur:innen-Typen, Kommunikationsformen und theologischen Positionierungen unterscheidet. Hier zeigte sich bereits eine erste zumindest implizite Differenzierung in der Forschung, die zwischen Influencing, das von Muslim:innen bzw. als solche wahrgenommene ausgeht und damit die Person in den Vordergrund rückt, und zwischen Influencing, das explizit Religion zum Gegenstand hat im Sinne von religiösem Influencing, unterscheidet. Diese beiden Verständnisse markieren unterschiedliche Zugänge zum Phänomen und sind mit je eigenen analytischen Implikationen verbunden. Kann jede Form von Influencing, die von einer muslimischen Person ausgeht, als ‚muslimisches Influencing‘ bezeichnet werden – unabhängig davon, ob Religion thematisch überhaupt eine Rolle spielt? Eine solche Zuschreibung würde implizieren, dass die Religionszugehörigkeit oder die wahrgenommene religiöse Identität einer Person den Charakter ihres digitalen Handelns wesentlich bestimmt. Doch ist etwa eine Gaming-Content-Creatorin, die sich als Muslimin versteht, in ihrer Tätigkeit als Gamerin kategorial anders zu fassen als andere Gamer:innen, sofern Religion in ihren Inhalten nicht thematisiert wird? Die identitätsbasierte Verwendung des Begriffs setzt voraus, dass ‚Muslimisch-Sein‘ auch dort analytisch relevant ist, wo es nicht explizit kommuniziert oder performativ markiert wird. Hier stellt sich die Frage, ob eine solche Zuschreibung analytischen Mehrwert erzeugt – oder ob sie eher eine Essentialisierung religiöser Identität nahelegt. Besonders deutlich wird diese Verzerrung im Vergleich zu anderen religiösen Kontexten: Würde man bei christlichen Content Creator:innen, die keine religiösen Inhalte produzieren und sich öffentlich nicht ausdrücklich als christlich positionieren, gleichermaßen selbstverständlich von ‚christlichem Influencing‘ sprechen – oder würde ein solches Framing vielmehr Irritationen hervorrufen und erklärungsbedürftig erscheinen? Umgekehrt wirft die inhaltsbasierte Definition weitere Abgrenzungsprobleme auf: Wie ist mit religiösem Influencing umzugehen, das sich thematisch mit Islam beschäftigt, jedoch nicht von Muslim:innen ausgeht? Ist ein christlicher Theologe, der islambezogene Inhalte produziert, Teil des Phänomens ‚muslimisches Influencing‘ – oder handelt es sich hier um religiöses Influencing über den Islam, nicht aber um ‚muslimisches Influencing‘?

Diese begrifflichen Unschärfen verdeutlichen, dass ‚muslimisch‘ entweder als personale Zuschreibung oder als thematische Kategorie fungieren kann – beides führt jedoch zu unterschiedlichen analytischen Konsequenzen und zu Unschärfen hinsichtlich des Alltagsverständnisses von ‚muslimischen Influencer:innen‘.

Als weitere Eingrenzung für einen partikularen Blick auf Extremismus ist ‚islamistisches Influencing‘ begrifflich hiervon zu trennen und ist eher als Teilkomponente zu verstehen.

Zugleich bedarf es einer methodischen Erweiterung des Feldes, um neben problemorientierten Analysen auch alltägliche, plural ausgeprägte und theologisch vielfältige Formen digitaler Religiosität systematisch zu erfassen.

Mit Blick auf die eingangs erwähnten Medienbeiträge sollte die Problematik des Containerbegriffs deutlich geworden sein. Sie liegt weniger in der bloßen Verwendung des Begriffs als in seiner unspezifischen Anwendung. Weder journalistische noch wissenschaftliche Beiträge sind per se problematisch, wenn sie von ‚muslimischen Influencer:innen‘ sprechen; problematisch wird es dort, wo unklar bleibt, welche Akteur:innen, Inhalte oder Positionierungen konkret gemeint sind.

Neben der Kritik an der Bezeichnung ‚muslimisch‘ ist auch der Begriff ‚Influencing‘ hinsichtlich seiner implizierten einseitigen Wirkungsrichtung kritisch zu reflektieren. Die untersuchten Beiträge, insbesondere die Arbeiten zur Rezipient:innenperspektive, verdeutlichen, dass Rezipient:innen soziale Medien nicht passiv konsumieren, sondern Inhalte aktiv selektieren, bewerten, aneignen und in Beziehung zu eigenen Selbst- und Weltdeutungen setzen.³⁶ Um solche Aneignungsprozesse und Auseinandersetzungen im Sinne von Agency ernst zu nehmen, ist es für den wissenschaftlichen Diskurs ratsamer, den näher am tatsächlichen Handeln der Akteur:innen liegenden Begriff ‚Content Creator:innen‘ zu verwenden. Gleichzeitig stellt sich jedoch auch hier die Frage, wie der Begriff inhaltlich gefüllt wird, da auch bei der Bezeichnung ‚muslimische Content Creator:innen‘ die Gefahr einer undifferenzierten Verwendung besteht und somit potenziell erneut ein Containerbegriff entsteht.

Generell zeigt sich, dass Containerbegriffe, die interpretativ offen sind, wissenschaftliche Präzision unterlaufen können. Gerade in einem gesellschaftlich sensiblen Feld wie dem Zusammenspiel von Religion, Digitalität und Öffentlichkeit

36 Vgl. Binici, Erkan (2025a).

ist begriffliche Schärfe keine bloße terminologische Frage, sondern Voraussetzung differenzierter Analyse.

5. Literaturverzeichnis

- Arp, Susmita & Elger, Katrin (2026). Islam-Influencer und ihr Frauenbild. Keusch sollen sie sein und gottesfürchtig. In Der Spiegel (6/2026). <https://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/social-media-was-das-frauenbild-konservativer-islam-influencer-fuer-musliminnen-bedeutet-a-c33c03d4-6fdd-45ec-a2a0-8748d59fc8b3>
- Aslan, Ednan & Yildiz, Erol (2023). Muslimische Religiosität im digitalen Wandel: Vom Umgang Jugendlicher mit medialen Islambildern. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40490-1>
- Barin, Hanna & Caskie, Solomon (2022). Vorteil durch Spaltung. Strategien und Hintergründe zur Nutzung von gesellschaftlichen Polarisierungstendenzen am Beispiel von „Hizb ut-Tahrir“-nahen Gruppen. In Ligante. Fachdebatten aus der Präventionsarbeit, 5, 32–37.
- Binici, Erkan (2024). Von Gaming bis zu Prediger:innen: Wie (muslimische) Jugendliche Religion anhand von Influencing verhandeln. In Birgit Weyel / Lea Stolz (Hrsg.), Öffentlich PfarrerIn sein – Zur medialen Formatierung religiöser Kommunikation (S. 11–29). Kohlhammer.
- Binici, Erkan (2025a). Religiöse Sozialisation (muslimischer) Jugendlicher in mediatisierter Welt. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Schnittbereich von Medien und Religion. Brill | Schöningh.
- Binici, Erkan (2025b). Von „Datteltätern“ und „Islamfakten“: Was muslimische Jugendliche über „Sinnfluencing“ sagen. Forum Islamic-Theological Studies, 4(1), 97–117. https://doi.org/10.71573/2941-122X_2025_4-1_122
- Brinkmüller, Niklas, Büchsenschütz, Benedikt, Kreisel, Luis (2024). Hybridisierung, Fragmentierung, Individualisierung – Extremistische Ideologien im Wandel? Einblicke aus Expertinneninterviews mit Beraterinnen der Präventions- und Distanzierungsarbeit und der Analyse von Social-Media-Netzwerken (Schriftenreihe Nr. 15). Violence Prevention Network.
- Deutschlandfunk (2026). Islam auf TikTok. Spiegel-Recherche: Muslimische Influencer verbreiten fragwürdiges Frauenbild. In Deutschlandfunk. <https://www.deutschlandfunk.de/spiegel-recherche-muslimische-influencer-verbreiten-fragwuerdiges-frauenbild-102.html>
- Fielitz, Maik & Kahl, Martin (2023). Zwischen Tastatur und Straße: Post-digitale Strategien und Praktiken des identitären Rechtsextremismus und Islamismus im Vergleich. In Junk, Julian, Pelzer, Robert, Kahl, Martin, Birsl, Ursula (Hrsg.), Inszenieren und Mobilisieren: Rechte und islamistische Akteure digital und analog (S. 289–308). Verlag Barbara Budrich.
- Frosch, Franziska & Orhon, Kaan (2025). Wie Islam-Fluencer*innen in den sozialen Medien gesellschaftliche Spannungen instrumentalisieren. Wissen schafft Demokratie, 17, 122–133.
- Gisler, Julia & Gollnhofer, Johanna (2024). Sinnfluencer. In Christopher Zerres (Hrsg.), Handbuch Influencer Marketing (S. 591–605). Springer Fachmedien.

- Härtling, Johannes & Shabani, Antigona (2025). Bericht zur Tagung „Sinnfluencing im digitalen Zeitalter“, Universität Innsbruck 27.02.2025. *Forum Islamic-Theological Studies*, 4(2), 111–114. https://doi.org/10.71573/2941-122X_2025_4-2_157
- Klevesath, Lino, Munderloh, Annemieke, Sprengeler, Joris, Grahmann, Florian, Reiter, Julia (2021). Radikalis-lamische YouTube-Propaganda: Eine qualitative Rezeptionsstudie unter jungen Erwachsenen (Studien des Göttinger Instituts für Demokratieforschung, Bd. 17). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839456484>
- Korucu, Canan (2025). Antifeministische und LGBTIQ*-feindliche Narrative in islamistischen Online-Inhalten und ihre Wirkung auf Jugendliche. *BzKJAKTUELL*, 3, 11–15.
- Kuckartz, Udo (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz.
- Kurt, Tuğrul (2026). Zwischen Heimat und Hashtag: TikTok-Theologie, Cyber-Umma und das neue Wir. In Alhambra Gesellschaft e.V. (Hrsg.), *Vom Gastarbeiter zum Gastmuslim? – Gelingt die Beheimatung als deutsche Muslim:innen?* (S. 20–32). Alhambra Gesellschaft.
- Lohlker, Rüdiger (2021). Muslimische Influencer*innen. In RaT-Blog. <https://rat-blog.univie.ac.at/?p=1456>
- Malli, Gabriel (2021). Frömmigkeit, Fashion und Business: Positionen ethisch/ästhetischer Weiblichkeit in muslimischen Lifestyle-Vlogs. *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik*, 5, 243–270. <https://doi.org/10.1007/s41682-021-00068-y>
- Malli, Gabriel (2024). Zwischen Frömmigkeit, Konsumkultur und Feminismus: Zur diskursiven Konstruktion und affektiven Animation muslimisch-weiblicher Subjektpositionen. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-43435-9>
- Pirker, Viera & Pirner, Manfred L. (2025). Open Educational Resources und Open Educational Practices – ein systematischer Literaturbericht im religionspädagogischen Horizont. *Theo-Web*, 0, 151–185.
- PRISMA. <https://www.prisma-statement.org/>
- Rau, Thea, Coquelin, Mathieu, Mayer, Sophia, Züllig, Kilian, Zimmermann, Steffen (2026). Radikalisierung von Jugendlichen durch Online-Propaganda – Ein Überblick zum aktuellen Stand der Forschung aus drei fachlichen Perspektiven. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 75, 27–42.
- Reza, Massud (2022). Erfahrungsbericht zum Thema „Islamistischer Propaganda im Internet begegnen“. Ein innermuslimischer Beitrag der Ibn Rushd-Goethe Moschee zwischen Prävention und Aufklärung. In Susanne Reinke de Buitrago (Hrsg.), *Radikalisierungsnarrative online* (S. 225–244). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37043-5_10
- Rothut, Sophia, Schulze, Heidi, Hohner, Julian, Greipl, Simon, Rieger / Diana (2024). Radikalisierung im Internet: Ein systematischer Überblick über Forschungsstand, Wirkungsebenen sowie Implikationen für Wissenschaft und Praxis (Kurzgutachten 5). Netzwerk für Extremismusforschung in Nordrhein-Westfalen.
- Topalović, Said (2025). „Ein bisschen Insta und TikTok“. Explorative Studie zu den Social-Media-Aktivitäten muslimischer Jugendlicher. *Forum Islamic-Theological Studies*, 4(2), 75–96. https://doi.org/10.71573/2941-122X_2025_4-2_146

Wie hältst du es mit Sinnfluencer:innen?

Eine Studie zum Umgang von Religionslehrkräften mit dem Lernpotenzial in sozialen Netzwerken

Die Autorin

Alexandra Lamberty ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Department für Katholische Theologie an der Universität Passau.

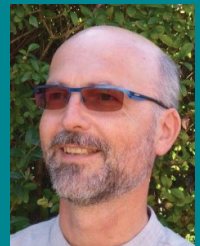
Alexandra Lamberty
Universität Passau – Department für Katholische Theologie
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts
Michaeligasse 13
D-94032 Passau
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0797-7266>
e-mail: alexandra.lamberty@uni-passau.de



Der Autor

Dr. Rudolf Sitzberger ist Akademischer Direktor am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Department für Katholische Theologie an der Universität Passau.

Dr. Rudolf Sitzberger
Universität Passau – Department für Katholische Theologie
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts
Michaeligasse 13
D-94032 Passau
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5948-1166>
e-mail: rudolf.sitzberger@uni-passau.de



Wie hältst du es mit Sinnfluencer:innen?

Eine Studie zum Umgang von Religionslehrkräften mit dem Lernpotenzial in sozialen Netzwerken

Abstract

Influencer:innen zählen zu den einflussreichsten Meinungsmacher:innen bei verschiedensten Themen und Fragestellungen in sozialen Netzwerken. Die spezielle Gruppe der „Sinnfluencer:innen“ ermöglicht Ausflüge in ‚gute Welten‘, wenn es um eine nachhaltige Lebensweise und damit verbundene umweltethische Dilemmata beispielsweise auf den Gebieten von Reisen, Wohnen oder Ernährung geht (www.uni-passau.de/local-heroes/sinnfluencer). Der Einsatz solcher Sinnfluencer:innen im Kontext eines Lernens an fremden Biografien in digitalen Welten ist in mehreren Unterrichtsprojekten in der Primar- und Sekundarstufe erprobt worden. Von daher interessiert die Frage, wie die Lehrkräfte den Einbezug dieses Sinnfluencings in ihrem Religionsunterricht einschätzen. Angeregt durch die Methode des „Stimulated Recalls“ blicken die Lehrkräfte auf die diskursethisch angelegten Unterrichtsprojekte zurück: Welche Beobachtungen können sie benennen, welche Erfahrungen haben sie mit dem Einsatz von Sinnfluencer:innen im Religionsunterricht gemacht? Welche Anfragen und Bedarfe haben sie? Wo sehen sie Grenzen?

Schlagworte

Sinnfluencer:innen – Lernen an fremden Biografien – Soziale Netzwerke – religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung – Stimulated Recall

What is your approach to “Sinnfluencers”?

A study on how religious teachers engage with the learning potential of social networks

Abstract

Influencers count among the most influential opinion leaders on various topics and issues in social networks. The special group of “Sinnfluencers” (meaning influencers who promote meaningful or purpose-driven lifestyles) offers insights into “better worlds” when it comes to sustainable lifestyles and the associated environmental-ethical dilemmas, for instance in the areas of travel, housing, or nutrition (www.uni-passau.de/local-heroes/sinnfluencer). The use of such Sinnfluencers in the context of learning from other people’s biographies in digital environments has been tested in several teaching projects at primary and secondary school levels. Thus, the study explores how teachers evaluate the inclusion of Sinnfluencers in their religious education classes.

Based on the “stimulated recall” method, teachers reflect on the discourse-ethical teaching projects: What observations can they report? What experiences have they had using Sinnfluencers in religious education? What questions and needs do they express? Where do they perceive limits?

Keywords

Sinnfluencers – Learning from others’ biographies – Social networks – Religious Education for Sustainable Development (RESD) – Stimulated Recall

Die Auseinandersetzung mit Influencer:innen als prägende Akteur:innen digitaler Öffentlichkeiten hat in den vergangenen Jahren verstärkt Eingang in religionspädagogische Diskurse gefunden, insbesondere im Horizont von Fragen nach Wertebildung, Identitätskonstruktion und ethischer Urteilsfähigkeit in digitalen Welten.¹ Innerhalb dieses breiten Feldes lässt sich mit dem Begriff der Sinnfluencer:innen eine spezifische Gruppe konturieren, die ihre mediale Reichweite nutzt, um Sinn-, Werte- und Orientierungsangebote zu vermitteln und häufig an Diskurse nachhaltiger Lebensführung anschließt.² Anders als dezidiert religiöse Influencer:innen oder Formen des ‚Christfluencing‘³ operieren Sinnfluencer:innen dabei in der Regel nicht explizit innerhalb religiöser Traditionsbestände, berühren mit ihrem Content zu umweltethischen und auch gesellschaftlich relevanten Themen jedoch implizit Fragen nach Sinn, Verantwortung und gelingendem Leben, die auch für religiöse Bildung zentral sind.⁴

Der vorliegende Beitrag verortet Sinnfluencer:innen nicht primär als eigenständigen Untersuchungsgegenstand einer medien- oder kulturwissenschaftlichen Analyse, sondern betrachtet sie funktional im Rahmen religionspädagogischer Lehr-Lern-Prozesse. Ausgangspunkt ist dabei die Annahme, dass sie als exemplarische Figuren im Sinne eines biografisch orientierten Lernens fungieren können, indem sie konkrete Lebensentwürfe, Werthaltungen und Handlungsoptionen sichtbar machen.⁵ Dieses Modelllernen wird im Beitrag konsequent in die Perspektive einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung (rBNE) eingebettet, die darauf abzielt, ökologische, soziale und ethische Fragestellungen mit religiösen Deutungshorizonten zu verschränken und zu einer reflektierten Urteilsbildung zu befähigen.⁶

Vor diesem Hintergrund werden Sinnfluencer:innen im Folgenden als didaktische Protagonist:innen verstanden, die exemplarisch zur Initiierung von Reflexions- und Bildungsprozessen im Kontext von Nachhaltigkeit, Schöpfungsverantwortung und ethischer Orientierung herangezogen werden. Damit ist zugleich eine begriffliche Eingrenzung verbunden: Im Zentrum stehen solche Formen des ‚Sinnfluencings‘, die an Nachhaltigkeitsdiskurse anschlussfähig sind und sich für schulische Lernprozesse – insbesondere im Religionsunterricht – theologisie-

-
- 1 Vgl. Mendl, Hans / Lamberty, Alexandra / Sitzberger, Rudolf (2023a); Sitzberger, Rudolf / Mendl, Hans / Lamberty, Alexandra (2024).
 - 2 Vgl. Mendl, Hans / Lamberty, Alexandra / Sitzberger, Rudolf (2023b); Sitzberger (2024).
 - 3 Vgl. Langenhorst, Johanna / Lindner, Konstantin (2026); Brodhage, Markus (2026).
 - 4 Vgl. Gisler, Julia / Gollnhofer, Johanna (2024).
 - 5 Vgl. Mendl, Hans / Sitzberger, Rudolf / Lamberty, Alexandra 2020; Sitzberger 2025.
 - 6 Vgl. Gärtner 2024; Vereinte Nationen (2026).

rend einbinden und didaktisch erschließen lassen.⁷ Fragen nach den strukturellen Bedingungen digitaler Plattformen, nach algorithmischer Logik, ökonomischen Interessen oder Inszenierungsstrategien werden demgegenüber nur randständig berücksichtigt, da der Fokus auf dem pädagogischen Einsatz der dargestellten Biografie- und Contentausschnitte liegt.

Der Beitrag zielt darauf, anhand ausgewählter Unterrichtsprojekte, die überwiegend auf der Grundlage der an die Local-heroes-Homepage angeschlossenen Sinnfluencer:innen-Rubrik⁸ durchgeführt worden sind, sowie einer explorativen Interviewstudie mit Religionslehrkräften zu untersuchen, welche Potenziale und Herausforderungen sich aus dieser spezifischen Rahmung ergeben. Dabei wird insbesondere gefragt, inwiefern Sinnfluencer:innen zur Förderung von Urteilsfähigkeit, Perspektivenübernahme und ethischer Reflexion beitragen können und wo zugleich Grenzen eines solchen Lernens an fremden Biografien im Kontext von religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung (rBNE) sichtbar werden. Durch diese Fokussierung soll eine präzisere Einordnung des Phänomens ‚Sinnfluencing‘ in religionspädagogische Diskurse geleistet und dessen didaktisches Konzept geschärft werden.

1. Neutrale Sinnsuche im schulischen Kontext?

Lernen an der Schule ist kein Freiraum der Beliebigkeiten. Dies beginnt inhaltlich mit dem Lehrplan der einzelnen Fächer und hört bei den äußeren Regularien wie der Zusammensetzung der Klassen, dem Stundenplan und dem (vereinbarten) Wertekanon nicht auf. Schule ist insofern normativ und setzt Regeln. Dennoch müssen spätestens seit dem Beutelsbacher Konsens von 1976 die Schüler:innen in ihrer Individualität wahr- und ernstgenommen werden. „Hiernach dürfen Lernprozesse nicht so angelegt werden, dass sie Schüler*innen überwältigen, wie dies z. B. durch Emotionalität, Machtstrukturen oder andere Formen der Indoktrination der Fall sein kann. Auch muss das, was in Gesellschaft und Wissenschaft kontrovers debattiert wird, kontrovers in der Schule abgebildet werden. Insbesondere das Überwältigungsverbot wird immer wieder Gegenstand kontroverser Debatten.“⁹ Für das Feld des ‚Sinnfluencings‘ heißt das, dass die Lehrkräfte darauf zu achten haben, die Aussagen und Standpunkte von Sinnfluencer:innen, insbesondere im Kontext einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung, nicht einfach unreflektiert normativ zu setzen.

⁷ Vgl. Lehrstuhl für Religionspädagogik (2026b); Bederna, Kathrin / Gärtner, Claudia (2023) 209.

⁸ Vgl. Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts (2026).

⁹ Gärtner, Claudia (2024) 43.

Es gilt im Umgang mit den Themen – je nach Jahrgangsstufe und Fähigkeiten – ein kritisches und reflektiertes Herangehen zu fördern und die Lernarrangements so zu konstruieren, dass die Kontroversität entsprechender Themen aufrechterhalten werden kann. Sinnfluencer:innen bieten oftmals nur eine einseitige Sicht auf diese. Vor allem mit Blick auf die digitalen Welten benötigen die Schüler:innen eine entsprechende digitalitätsethische Souveränität, die sie ausbilden sollen, um eigene Entscheidungen bewusst fällen zu können.¹⁰ Diese Fähigkeit ist dabei nicht nur im Sinne einer allgemeinen Bildung relevant,¹¹ sondern trägt dazu bei, „das eigene Leben, die zwischenmenschlichen Beziehungen und die (globale) Gesellschaft in einer Kultur der Digitalität frei, selbstbestimmt, partizipativ und sozial verantwortlich zu gestalten und kritisch weiterzuentwickeln, wobei der fragmentarische, verletzliche und fehlbare Charakter des Menschen berücksichtigt wird.“¹² Die Lehrkräfte andererseits sollten auch die Interessen der Lernenden im Blick haben und nach Möglichkeit von diesen her an Themenfelder herangehen und sie von dort aus erschließen.

2. Ein Blick in die Praxis: Lernen an Sinnfluencer:innen im Religionsunterricht

Anknüpfungspunkte bietet hier eine Auseinandersetzung mit Sinnfluencer:innen im Rahmen des Religionsunterrichts. Von einem diskursethischen Ansatz aus rückt dabei die Auseinandersetzung mit fremden Wertvorstellungen, Handlungsweisen und Entscheidungslogiken in den Mittelpunkt. Ziel ist es, unterschiedliche Positionen dazu wahrzunehmen, kritisch zu reflektieren und im Sinne von Wertkommunikation und ethischer Urteilsbildung zu durchdenken, um zu einer persönlichen, begründeten Position zu finden. Nicht immer werden diese Prozesse jedoch zu einer Einigung führen.¹³ Gegensätzliche Positionen müssen im Unterricht ausgehalten werden, solange sie innerhalb der Bandbreite der in Schulen normativ gesetzten und gemeinsam geteilten Regeln und Ansichten vertreten werden können. Die Beschäftigung mit Sinnfluencer:innen wurde in verschiedenen Studien schon mehrfach untersucht; drei dieser bereits veröffentlichten Praxisbeispiele¹⁴ werden im Folgenden anhand grundlegender Basisdaten kurz dargestellt. Diese Rahmendaten zu den unterrichtspraktischen Erprobungen, die von den jeweiligen Autor:innen konzipiert worden sind, bilden die Grundlage für

¹⁰ Vgl. Endres, Susanna (2026).

¹¹ Vgl. Höhne, Florian / Lindner, Konstantin / Pirner, Manfred L. (2025) 11.

¹² Lindner, Konstantin / Pirner, Manfred L. / Engel, Katharina / Langenhorst, Johanna (2025) 177f.

¹³ Vgl. Mendl, Hans (2022) 132f.

¹⁴ Vgl. dazu in der Reihenfolge der Darstellung: Grillhösl-Schrenk, Carolin (2025); Mendl, Hans / Lamberty, Alexandra / Sitzberger, Rudolf (2026); Lamberty, Alexandra (2026).

die Einordnung der Aussagen der Lehrkräfte, die daran anschließend vorgestellt werden.

2.1 Grundschulprojekt zu Raffaella Raab (C. Grillhösl-Schrenk)¹⁵

Im durchgeführten Projekt mit einer vierten Jahrgangsstufe steht das Thema ‚vegan sein‘ im Mittelpunkt. Ausgangspunkt ist die Influencerin Raffaella Raab (@DieMilitanteVeganerin), die u. a. mit Kurzvideos und YouTube Shorts in einer – wie sie über sich selbst sagt – sehr militanten Manier versucht, die Menschen zu einer veganen Ernährung zu bekehren. Inhaltlich vertritt Raffaella Raab eine radikale Position im Tierschutzdiskurs. Deswegen wird neben den inhaltlichen Aspekten anhand von Kurzvideos auch die Art und Weise thematisiert, wie diese Influencerin für ihre Überzeugungen eintritt.¹⁶ Ihr konfrontativer und moralisierender Kommunikationsstil, der wenig Raum für abweichende Positionen lässt, bietet Anlass zur Reflexion darüber, wie Engagement für als wichtig erachtete Anliegen gestaltet werden kann und in welchem Maß andere Meinungen zu tolerieren sind.

Zu Beginn halten die Kinder ihre anfänglichen Einstellungen zum Veganismus sowie zu vegan lebenden Menschen schriftlich fest, um spätere Reflexionen zu ermöglichen. Die inhaltliche Arbeit gliedert sich in mehrere Schritte: Zunächst werden ausschließlich Videos präsentiert, die Raabs Position zur Ungleichbehandlung von Tieren verdeutlichen und ein moralisches Dilemma eröffnen. In einem zweiten Schritt werden ergänzend Gegenpositionen aus ausgewählten Videos einbezogen, die kontroverse Argumente aufwerfen. Eine mögliche Weiterführung des Projekts zielt auf die Reflexion unterschiedlicher Formen moralischen Engagements und gesellschaftlicher Akzeptanz ab.

Die Durchführung zeigte eine hohe inhaltliche Beteiligung der Schüler:innen. Die Thematik führt zu intensiven Diskussionen innerhalb der Gruppen und regt nachhaltige Reflexionsprozesse an. Viele Kinder geben an, erstmals bewusst über Tierleid, Haltungsbedingungen und eigene Konsumgewohnheiten nachgedacht zu haben. Zwar ändern die meisten ihre grundsätzliche Haltung zum Veganismus nicht, dennoch können sie ihre Positionen differenzierter begründen. Insgesamt erweist sich das Projekt als hochgradig motivierend und bildungswirksam, da es die Lernenden nachhaltig zum Nachdenken, Diskutieren und zur ethischen Selbstverortung anregte.

¹⁵ Vgl. Grillhösl-Schrenk, Carolin (2025).

¹⁶ Vgl. beispielsweise <https://www.youtube.com/shorts/iEun7qwmkj8>

2.2 Grundschulprojekt zur Sinnfluencer-Homepage (H. Mendl / R. Sitzberger / A. Lamberty)¹⁷

Das Praxisprojekt wurde mit einer vierten Jahrgangsstufe einer Grundschule im Raum Passau durchgeführt. Die Schule zeichnet sich durch ein ausgeprägtes Nachhaltigkeitsprofil aus, das sich unter anderem in Projekten wie einem Schulgarten oder der Haltung von Schulhühnern widerspiegelt.

Im Vorfeld der Doppelstunde befragt die Lehrkraft die Lernenden zu ihrer Mediennutzung und ihrem Nachhaltigkeitsverständnis. Dabei zeigt sich, dass nahezu alle Kinder Zugang zu Smartphones und sozialen Netzwerken haben. Am häufigsten werden YouTube, WhatsApp und TikTok genutzt. Die Interessen der Kinder sind breit gefächert und reichen von Musik und Gaming über Sport, Tiere, Reisen und Natur bis hin zu vereinzelt Nischenthemen. Der Begriff der Nachhaltigkeit ist den meisten Schüler:innen bereits aus dem vorherigen Unterricht bekannt und wird vor allem mit Umwelt- und Ressourcenschutz assoziiert. Zudem können sie zahlreiche alltagspraktische Handlungsmöglichkeiten zum Schutz der Umwelt benennen.

Die Doppelstunde beginnt mit einer Bildbetrachtung, die sowohl ästhetisch-positive als auch problematische Aspekte zur Schöpfung thematisiert. Die Schüler:innen äußern sich dabei emotional und kritisch zu Umweltzerstörung und Klimawandel. Darauf aufbauend wird der Nachhaltigkeitsbegriff mithilfe von Expertenkarten vertieft und in einen Zusammenhang mit dem Konzept der Sinnfluencer:innen gestellt, die sich in sozialen Medien für den Schutz der Umwelt und der Schöpfung engagieren. Als bekannte Beispiele nennen die Kinder vor allem medienpräsente Bildungsformate wie ‚Checker Tobi‘ oder ‚Die Sendung mit der Maus‘.

Anschließend arbeiten die Lernenden in Gruppen zu fünf lebensweltlich relevanten Themenfeldern (Essen, Tierschutz, Wohnen, Mode und Reisen). Jede Gruppe setzt sich mit einer exemplarischen Person aus dem Bereich des ‚Sinnfluencing‘ auseinander, deren Engagement für nachhaltiges Handeln unterschiedliche Lebensbereiche abdeckt. Die altersgerecht aufbereiteten Texte werden gelesen und mithilfe von Arbeitsaufträgen erschlossen, die sowohl die Motivation und das Handeln der jeweiligen Personen als auch Bezüge zum christlichen Schöpfungsverständnis und zum eigenen Alltag der Kinder herstellen. Die Ergebnisse werden auf Plakaten festgehalten und im Plenum präsentiert.

17

Vgl. zu diesem Projekt v. a. Mendl, Hans / Lamberty, Alexandra / Sitzberger, Rudolf (2026).

In der abschließenden Reflexionsphase bewerten die Schüler:innen die vorgestellten Personen überwiegend als vorbildlich und erkennen deren Handeln als sinnstiftend an. Gleichzeitig entwickeln sie eine differenzierte, kritische Perspektive, indem sie auf Spannungsfelder und Grenzen nachhaltigen Handelns aufmerksam machen. Insgesamt kommen die Lernenden zu dem Ergebnis, dass ein vollständig nachhaltiger Lebensstil kaum realisierbar ist, jedoch jeder einzelne Beitrag zum Schutz der Umwelt und Schöpfung Bedeutung hat. Die Sinnfluencer:innen werden daher größtenteils als positive Orientierungsfiguren wahrgenommen, die ihre mediale Reichweite verantwortungsvoll und konstruktiv nutzen.

2.3 Realschulprojekt zur Sinnfluencer-Homepage (A. Lamberty) ¹⁸

Das folgende Projekt wurde in einer 8. Klasse an einer niederbayerischen Realschule durchgeführt. Ziel war es, das Konzept der Sinnfluencer:innen mit prophetischem Handeln sowie mit Fragen der Nachhaltigkeit und Schöpfungsverantwortung in Beziehung zu setzen.

Zu Beginn des Projekts setzen sich die Schüler:innen mit ihrem eigenen Verständnis des Begriffs Sinnfluencer:innen auseinander. Auf einer digitalen Pinnwand formulieren sie überwiegend zutreffende und differenzierte Definitionen, die Sinnfluencer:innen als positiv wirkende Personen beschreiben, welche ihre Reichweite in sozialen Netzwerken nutzen, um Sinn- und Wertethemen sowie gesellschaftlich relevante Anliegen zu vermitteln. In einer anschließenden Selbstpositionierung zeigt sich jedoch eine eher distanzierte Haltung der Lernenden gegenüber Nachhaltigkeitsthemen und entsprechenden Inhalten in sozialen Medien. Nur ein Teil der Klasse gibt an, den Nachhaltigkeitsbegriff sicher zu kennen oder sich für Umwelt- und Schöpfungsschutz zu interessieren; die Mehrheit hat wenig persönliches Interesse und kaum Berührungspunkte mit umweltbezogenen Influencer:innen.

Darauf aufbauend werden zentrale Begriffe wie Nachhaltigkeit und Sinnfluencing gemeinsam präzisiert, um eine gemeinsame inhaltliche Grundlage zu schaffen. Nachhaltigkeit wird dabei als eine Lebensweise verstanden, die den Schutz der Natur und aller Lebewesen in verschiedenen Alltagsbereichen zum Ziel hat. Sinnfluencer:innen werden als Akteur:innen beschrieben, die in sozialen Netzwerken Einblicke in ihr Leben geben, nachhaltige Handlungsweisen exemplarisch vorleben und zugleich auf Aufmerksamkeit, Reichweite und ökonomischen Erfolg angewiesen sind.

18 Vgl. zu diesem Projekt: Lamberty, Alexandra (2026).

In der Erarbeitungsphase tauchen die Lernenden in ausgewählte digitale Welten von Sinnfluencer:innen ein. In einem klar strukturierten Rahmen arbeiten sie in Gruppen zu den Themen Mode, Wohnen, Tierschutz, Reisen und Ernährung. Mithilfe eines Leporellos, QR-Codes und vorgegebener Links (z. B. zum Blog oder zu kurzen Videos der entsprechenden Sinnfluencer:innen) informieren sich die Lernenden selbstständig über jeweils eine exemplarische Person und halten ihre ersten Eindrücke in Wortwolken fest. Ergänzend bearbeiten sie Arbeitsaufträge der Sinnfluencer-Homepage, die sowohl die vorgestellten Personen und deren Engagement als auch eigene Einschätzungen und Erfahrungen einbeziehen. Dabei formulieren die Jugendlichen überwiegend positive Bewertungen, thematisieren jedoch vereinzelt auch Spannungsfelder zwischen nachhaltigen Idealen, Aufwand, Kosten und persönlichem Lebensstil.

Die angestrebte kritische Auseinandersetzung mit den teilweise ambivalenten Lösungsansätzen bleibt in den Gruppen jedoch teils oberflächlich. Grundlegende ethische oder ökologische Problemanfragen, etwa zu Mobilität, Ressourcenverbrauch oder medialer Inszenierung, werden nur selten vertieft. In einer weiteren Arbeitsphase stellen die Lernenden Bezüge zur Enzyklika *Laudato si'* von Papst Franziskus her und entwickeln Vorschläge für nachhaltiges Handeln im eigenen Schul- und Lebensalltag.

In der Präsentations- und Reflexionsphase zeigt sich eine starke thematische Fokussierung auf den oder die jeweils selbst bearbeitete(n) Sinnfluencer:in, während ein gruppenübergreifender Austausch kaum zustande kommt. Um der ausgeprägten Zurückhaltung der Lerngruppe in mündlichen Diskussionen Rechnung zu tragen, erfolgt die Reflexion zunächst schriftlich. In dieser bewerten die Jugendlichen die Sinnfluencer:innen überwiegend positiv als sinnstiftende Orientierungsfiguren, äußern jedoch vereinzelt auch Kritik an Inszenierung, Aufwand oder begrenzter Wirksamkeit. Insgesamt wird das Projekt mehrheitlich als sinnvoller Beitrag zum Religionsunterricht wahrgenommen, da Parallelen zu prophetischem Handeln, Schöpfungsverantwortung und ethischer Orientierung erkannt wurden. Zugleich bleibt das persönliche Interesse an solchen Inhalten außerhalb des schulischen Kontextes bei vielen Lernenden begrenzt.

3. Was denken die Religionslehrkräfte? Erkenntnisse aus einer explorativen Interviewstudie zum Einsatz von Sinnfluencer:innen im Religionsunterricht

Um weitere Erkenntnisse aus den untersuchten Unterrichtsprojekten zu einem Lernen an Sinnfluencer:innen im Religionsunterricht ziehen zu können, sind die

durchführenden Lehrkräfte zu den jeweiligen Unterrichtseinheiten bei einem sogenannten Stimulated Recall rückblickend befragt worden. Darunter versteht man „eine Methode [...], die Erinnerungsanlässe aus der ursprünglichen [...] Handlungssituation nutzt und anhand einer Datengrundlage zugänglich macht [...], um hierüber mentale Prozesse, Gedanken, Emotionen und Strategien [...] zu erkunden, die sie während dieser [...] Handlung hatten“¹⁹ und darüber hinaus reflektierende Denkprozesse der Lehrenden anregen können.²⁰ Bei den im Folgenden dargestellten Befragungen wurden den Religionslehrkräften verwendete Unterrichtsmaterialien (z. B. Arbeitsblätter, Kurzvideos) und Ergebnisse der Lernenden (z. B. Plakate, Leporellos, Fotos der Bewertungen im Sitzkreis) gezeigt. Dadurch konnten sich die drei Interviewten in die jeweilige Unterrichtssituation zurückversetzen.²¹

3.1 *Man macht mal konkret was – Zur Motivation der Religionslehrkräfte*

Die befragten Religionslehrkräfte, die sehr heterogene persönliche Meinungen und schulische Rahmenbedingungen aufweisen, nennen unterschiedlich priorisierte Gründe dafür, warum sie Sinnfluencer:innen im Religionsunterricht einsetzen.

Begründet wird dies mit Bezügen zum Lehrplan im Fach Katholische Religion im Sinne einer theologisierenden Einbindung: *„ich helfe in der Nachfolge Jesu [...], das hat ja alles [...] mit dem großen ganzen Thema zu tun“; „[...] weil ich mit den Schülern im Vorfeld das Thema Schöpfung schon behandelt habe, [...] von daher habe ich das eigentlich ganz spannend gefunden, dass man wirklich sagt, man macht mal konkret auch was zu diesem Thema“.*

In diesem Zusammenhang ist auch das Interesse der Schüler:innen und der Lebensweltbezug für die Befragten relevant. Dies zeigt sich insbesondere in der Sekundarstufe, denn die Schüler:innen *„sagen, wir könnten doch mal gemeinsam ein TikTok zu diesem oder jenem Thema machen (...) oder irgendwelche Reels nachstellen“.* Die Aussicht, mit sozialen Netzwerken (z. B. Instagram) im Religionsunterricht zu arbeiten, löst seitens der Lernenden eine hohe Motivation und Erwartungshaltung aus: *„Allein dieses Wort Instagram, das hat bei den Schülern einfach schon so eine Erwartungshaltung geweckt“.* Doch auch Grundschullehrkräfte berichten, *„dass die alle [...] diese Influencer schon kannten oder [...] keiner war dabei, der gesagt hat, er kennt gar keinen“.* Hier ist allerdings zu berücksichti-

19 Finkbeiner, Claudia / Schluer, Jennifer (2018) 29.

20 Vgl. ebd.

21 Die zitierten Aussagen der interviewten Religionslehrkräfte sind kursiv gesetzt.

gen, dass manche Lernenden dazu in der Lerngruppe möglicherweise geschwiegen oder einfach zugestimmt haben, falls sie die entsprechenden Personen doch nicht kennen.

Besonders die Verknüpfung mit einem Lernen an digital verfügbaren biographischen Ausschnitten erscheint spannend: *„Der Hauptbeweggrund war eigentlich, mal mit Sinnfluencern zu arbeiten und das mal auszuprobieren, [...], wie funktioniert denn das jetzt eigentlich? Und funktioniert es überhaupt?“*

Der Einsatz von Sinnfluencer:innen im Kontext einer (religiösen) Bildung für nachhaltige Entwicklung (rBNE) hingegen ist für die Lehrkräfte unterschiedlich bedeutsam: Während dies für eine Religionslehrerin – unter anderem aufgrund ihrer Tätigkeit an einer Umweltschule mit Müllsammelaktionen, Schulhühnern und Schulgarten, aber auch persönlich – sehr wichtig ist, sieht eine andere Befragte einen Anschluss daran eher rational: *„das [ist] grundsätzlich ein wichtiges Thema [...] für Kinder und Jugendliche, weil es ja ihre Zukunft betrifft“.*

3.2 Miteinander ins Nachdenken kommen – Gedanken zum Unterrichtssetting

Die zuvor vorgestellten Unterrichtsprojekte unterscheiden sich hinsichtlich des Unterrichtssettings zum Lernen an Sinnfluencer:innen, beispielsweise in Bezug auf das eingesetzte Medium. In der Unterrichtseinheit, wie unter 2.1 dargestellt, sind ausschließlich kurze Videosequenzen (YouTube Shorts) eingesetzt worden: *„Also ich denke, dass man halt die Kinder besser erreicht, das ist das Erste. Und das Zweite ist, dass ich, glaube ich, das nie so rüber transportieren könnte, wie wenn ich die Person wirklich jetzt in diesem Video sehe, wie die agiert, wie die spricht, das sehe ich nur im Video, das kann ich mit einem Text nicht rüberbringen“.* In den beiden anderen Projekten hingegen werden die Sinnfluencer:innen ausschließlich oder überwiegend in Textform präsentiert und so als passend empfunden. Eine Befragte gibt aber zu bedenken, dass in der Grundschule die Beispiele noch konkreter sein dürften (*„da geht schon noch sehr viel über Bilder“*).

Auch bei der Auswahl der Sinnfluencer:innen gibt es Unterschiede: Beim ersten Unterrichtsprojekt (2.1) steht eine Sinnfluencerin zum Thema Tierschutz im Mittelpunkt (*„ich finde, dass eine Person für die vierte Klasse reicht“*). In den anderen Unterrichtseinheiten (2.2 und 2.3) sind jeweils fünf verschiedene Personen zu unterschiedlichen Nachhaltigkeitsthemen vorgestellt worden: *„Positiv fand ich (...) die Bandbreite der verschiedenen Sinnfluencer, also dass da wirklich eigentlich für jeden etwas dabei gewesen wäre“.* Als herausfordernd für die unterrichtliche Thematisierung konkreter Personen wird allerdings die Schnell-

lebigkeit der sozialen Netzwerke angesehen („wir haben [...] einen Elternabend gehabt, da [...] hatten wir auch eine Folie von Influencern, die vor einem Jahr noch ‚in‘ waren und die Hälfte von denen, [...] die haben in der Instagram-Welt keine große Bedeutung mehr“). Die Unterrichtenden sollten daher für eine authentische Unterrichtsdurchführung zu einem Lernen an fremden Biografien in digitalen Welten – neben einem versierten Umgang mit dem technischen Equipment – auch „wissen, [...], wie funktioniert Instagram, wie funktioniert das mit diesen Influencern, wie sind die zu interpretieren, wie ist das einzustufen“. Diese Medienkompetenzen seitens der Lehrkraft werden als wesentliche Voraussetzung für den Einsatz von Sinnfluencer:innen im Religionsunterricht angesehen, denn „dann wird man von den Kindern auch ernst genommen und dann kann man darüber reden und diskutieren“.

Gemeinsam ist den interviewten Religionslehrkräften bei den vorgestellten Projekten, dass die Schüler:innen bei der Auseinandersetzung mit den Sinnfluencer:innen Argumente für oder gegen die jeweils repräsentierten, nachhaltigen Lebensweisen erarbeiten bzw. recherchieren sowie darüber diskutieren und begründet beurteilen, inwiefern sich diese Sinnfluencer:innen nach der Meinung der Lernenden tatsächlich nachhaltig verhalten und darstellen. Für ein solch kritisches Denken und Reflektieren werden verschiedene unterrichtliche Aspekte als relevant erachtet: Bedeutsam ist das Alter und der Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen („mit welchen Argumenten konfrontiere ich und mit welchen [...] noch nicht?“; „beiden Schülern sollte ein gewisses Maß an kritischem und selbstreflektierendem Denken [vorhanden sein], dass die wirklich auch in der Lage sind, Dinge zu hinterfragen und nicht einfach so, nur weil es jetzt jemand behauptet, [...] für die absolute Wahrheit zu nehmen“). Dabei sollten einer Befragten zufolge „Gruppen [...] so heterogen [...] [sein], dass sie gegenseitig unterstützen und helfen können“. Auf methodischer Ebene werden persönliche Positionierungen zu den Verhaltensweisen der Sinnfluencer:innen und ein Austausch darüber evoziert, zum Beispiel durch ausgewählte Videos, die verschiedene Argumente einspielen, „weil sie [Anm.: die Influencerin] ja ständig im Austausch und im Gespräch mit Leuten ist in ihren Videos und damit automatisch so auch Gegenpositionen und andere Gedanken“ eingebracht werden. Als sinnvoll wird hier von einer Interviewten angesehen, „dass sich die Kinder erst mal selbst Gedanken machen und dann in der Gruppe die Gedanken besprechen und wirklich miteinander ins Nachdenken gekommen sind“ und „in dem Austausch die Möglichkeit [...] [haben], über die eigenen Gedanken nachzudenken“. Im Unterrichtsprojekt, wie unter 2.2 beschrieben, liegt der Schwerpunkt hierauf im „Finale, in dem man darüber spricht, mit Sonne und Wolken, und die Kinder ja gegenseitig miteinander reden und diskutieren, Mei-

nungen hin- und herschieben, ihre Meinungen sagen, kann man wirklich zum Nachdenken und Überdenken anregen“. Insgesamt ist den Lehrkräften bei der Durchführung des Unterrichtsprojekts daran gelegen, dass die Schüler:innen durch die Auseinandersetzung mit Sinnfluencer:innen dazu befähigt werden, *„über die Argumente nachzudenken und echte Urteile zu fällen“* und sich ihre eigenen Meinungen zu bilden (*„was kann ich daraus für mich mitnehmen, für mein Leben, für meinen Umgang mit der Umwelt, der Natur“*).

3.3 *Verschiedene Denkanstöße liefern – Gesamtbewertung durch die Befragten*

Die befragten Lehrkräfte zeigen sich erstaunt, dass das Thematisieren von Sinnfluencer:innen im Religionsunterricht zu einem hohen Maß an Mitarbeit geführt hat, sodass *„auch stillere Schüler aus der Reserve gelockt“* worden sind, die Lernenden *„Gespräche geführt haben mit Tiefgang“* und *„keine Themenabschweifungen vorhanden waren, sondern die wirklich zu diesen Themen durchgehend diskutiert haben“*. Für ein kritisches Hinterfragen der Inhalte ist mitunter ein Nachhaken seitens der Lehrkraft notwendig gewesen, doch nach den Aussagen der Befragten haben bereits die Grundschüler:innen in den beiden entsprechenden Projekten durchaus Verständnis dafür gezeigt, was eine nachhaltige Lebensweise ausmacht: *„Bei diesen zwei, die reisen, ja mit was reisen die denn? Der braucht aber auch Diesel, der alte Bus“*; *„Wir behandeln [...] Haustiere anders als Nutztiere, obwohl beides Tiere sind. Warum tun wir das eigentlich?“* Die Religionslehrkräfte stellen zudem fest, dass sie *„nicht gedacht [...] [hätten], dass sie [Anm.: die Schüler:innen] in Sachen Influencer, Sinnfluencer, dass das so tiefgehend ist bei den Kindern“*, und dass die Lernenden *„auch von jemandem, wo ich mir im Vorfeld denke, okay, da stehe ich jetzt zum Beispiel ablehnend gegenüber, trotzdem Argumente bedenkenswert“* finden.

Für das Thema Nachhaltigkeit bzw. Schöpfungsverantwortung sei der Lehrkraft zufolge bei den Jugendlichen des Realschulprojekts (2.3) eine größere Bedeutung wünschenswert gewesen. Dennoch haben einige der Schüler:innen die Sinnfluencer:innen im Nachgang über ihren *„Instagram-Account [...] gesucht und sich das nochmal angeschaut, was die da alles so gepostet haben, und wir haben [...] überlegt, was können wir generell als Klasse, als Schule oder als Einzelperson auch machen“*. Bedeutsam für eine intensivere Auseinandersetzung der Schüler:innen mit der Thematik erscheint den Befragten das Identifikationspotenzial der vorgestellten Sinnfluencer:innen (*„Sie haben dann überlegt, aha, das könnte man quasi machen [...], aber haben sich jetzt mit dieser Sache nicht wirklich identifizieren können“*) sowie der Alltagsbezug der Nachhaltigkeitsthemen (*„am ehes-*

ten [...] die Mädels mit der Kleidung“). Insgesamt sehen alle interviewten Lehrkräfte in der Thematisierung von Sinnfluencer:innen im Religionsunterricht „einen großen Mehrwert“, denn das können „Online-Vorbilder“ für die Kinder und Jugendlichen sein. Im Zusammenhang mit religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung ist es laut einer Befragten „unsere Aufgabe als Religionslehrer, dass wir den Kindern verschiedene Positionen zeigen, verschiedene Denkanstöße [...] liefern und auch in dem Austausch die Möglichkeit geben, über die eigenen Gedanken nachzudenken“ – „das ist ja auch durch die Sinnfluencer möglich“. Neben der bereits erläuterten Motivation der Schüler:innen durch die Verbindung mit sozialen Netzwerken findet es eine Lehrkraft zudem gewinnbringend aufzuzeigen, „inwiefern [...] Instagram sinnvoll sein oder sinnvolle Personen und Beiträge hervorbringen [kann], die einfach auch einen Nutzen haben für die Welt“.

4. Zum Lernpotenzial von Sinnfluencer:innen – Reflexion und Ausblick

Die Verknüpfung von rBNE und einem Lernen an Sinnfluencer:innen scheint ein großes Potenzial zu bergen: Der Weg über die Frage nach Nachhaltigkeit, Umgang mit der Schöpfung sowie nach einem sinnvollen bzw. sinnstiftenden Einsatz für die Mit- und Umwelt führt ebenso wie die Anbindung an die Lebenswelt der Schüler:innen, die mit Influencer:innen vielfach vertraut sind, zu einem gewinnbringenden Ergebnis in der Bewertung der Unterrichtseinheiten zu den Sinnfluencer:innen durch die befragten Religionslehrkräfte. Insgesamt wird deutlich, dass ein grundlegender eigener Umgang mit Digitalität an *allen* Schularten für den Unterricht nicht mehr wegzudenken ist. Selbst an den Grundschulen sind die Kinder – zumindest in den Jahrgangsstufen drei und vier – mit den neuen Medien vertraut.²² Dass hier eine kritische Auseinandersetzung mit (umwelt-)ethischen Fragen, die von Influencer:innen jedweder Art in sozialen Netzwerken ausgehandelt werden, notwendig ist und im schulischen Kontext – gerade auch im Religionsunterricht – angebahnt werden sollte, machen die Aussagen der befragten Lehrkräfte deutlich.

Die Schnelllebigkeit sozialer Netzwerke ist für den unterrichtlichen Einsatz von Sinnfluencer:innen Segen und Fluch zugleich: einerseits ‚veralten‘ konkrete Inhalte und Personen sehr schnell, andererseits erscheint ein grundsätzliches Identifikations- und Diskussionspotenzial der dargebotenen biografischen Ausschnitte von Sinnfluencer:innen sowie echtes Interesse an diesen Persönlichkeiten und/oder präsentierten, nachhaltigkeitsrelevanten Themen bedeutsamer,

22 Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2024).

weshalb die Lehrkräfte gerade nicht zwanghaft an aktuelle Trends gebunden sind.

In der Auseinandersetzung mit deren Biografien und Contents kommt es jedoch auf ein gutes Gespür für die Situation aller am Lernen Beteiligten an. Die Sinnfluencer:innen und deren fokussierte Nachhaltigkeitsaspekte sollten passend zu Alter und Entwicklungsstand der Schüler:innen ausgewählt und thematisch authentisch anhand von exemplarischen, digital verfügbaren Repräsentationen dieser Personen (z. B. in Form von Videos) dargeboten werden. Innerhalb des ethischen Lernens im Kontext einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung gilt es klar aufzuzeigen, wo und wie Normative ins Spiel gebracht werden, wo und mit welcher Maßgabe Modelle von Biografien eingespielt werden. Das größte Potenzial liegt in der Auseinandersetzung mit den Personen, die in den sozialen Netzwerken für bestimmte Werte und Normen stehen und öffentlichkeitswirksam dafür eintreten. Sie zeigen ihre persönlichen Herausforderungen und alltäglichen Entscheidungssituationen einer nachhaltigen Lebensweise auf. Durch sie können tiefgehende Gedankenprozesse initiiert werden, die je nach Wissensstand und Interesse der Lerngruppen entsprechend begleitet werden sollten. Indem verschiedene Argumente sowie Gegenargumente gesucht und ausgetauscht werden, wird kritisches Denken geschult sowie die Reflexivität hinsichtlich der Nutzung von Inhalten sozialer Netzwerke und eine persönliche, begründete Positionierung zu (umwelt-)ethischen Fragestellungen gefördert. Dies in den weiteren Kontext der Lern- und Unterrichtssequenzen des Religionsunterrichts theologisierend einzubinden, zeigt sich als notwendige und religionspädagogisch wertvolle Aufgabe der Religionslehrkräfte. Innerhalb des großen Bereichs eines Lernens an fremden Biografien im Religionsunterricht erweist sich die Auseinandersetzung mit Sinnfluencer:innen als Teil einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung als motivierende und lohnenswerte Erweiterung hinein in die digitale Welt, die längst realer Teil des schulischen Alltags geworden ist.

Literaturverzeichnis

- Bederna, Katrin, & Gärtner, Claudia. (2023). Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Bernhard Grümme & Manfred L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 200–211). Kohlhammer.
- Bitkom. (2024). *Künstliche Intelligenz in Deutschland. Perspektiven aus Bevölkerung & Unternehmen*. Bitkom. Abgerufen am 28. Januar 2026 von <https://www.bitkom.org/sites/main/files/2024-10/241016-bitkom-charts-ki.pdf>

- Brodthage, Markus. (2026). Religion bei Top-Influencern auf YouTube. *Katechetische Blätter*, 151(1), 65–69.
- Endres, Susanna. (2026). Souverän leben in digitalen Abhängigkeiten? Digitalitätsethische Souveränität aus medienethischer und -pädagogischer Perspektive. In Florian Höhne, Konstantin Lindner, & Manfred L. Pirner (Hrsg.), *Digitalitätsethische Souveränität. Theologische und religionsdidaktische Perspektiven auf Influencer* (S. 31–47). transcript.
- Finkbeiner, Claudia, & Schluer, Jennifer. (2018). Stimulated Recall als Zugang zu mentalen Prozessen in der Fremdsprachenforschung. In Karin Aguado, Claudia Finkbeiner, & Bernd Tesch (Hrsg.), *Lautes Denken, Stimulated Recall und Dokumentarische Methode. Rekonstruktive Verfahren in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung* (S. 27–49). Peter Lang.
- Gärtner, Claudia. (2024). Klimaverantwortung lernen? (K)ein Konsens bei (religiöser) Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Meike Neuhaus (Hrsg.), *Klimaverantwortung. Gesellschaftsaufgabe und Bildungsauftrag* (S. 37–53). Springer.
- Gisler, Julia, & Gollnhofer, Johanna. (2024). Sinnfluencer. In Christopher Zerres (Hrsg.), *Handbuch Social-Media-Marketing* (S. 591–605). Springer.
- Grillhösl-Schrenk, Carolin. (2025). Sinnfluencer im Religionsunterricht. Ein Unterrichtsprojekt. In Georg Langenhorst, Markus Schiefer Ferrari, & Rudolf Sitzberger (Hrsg.), *Vorbilder für unsere Zeit. 26 Entwürfe für Modell-Lernen heute* (S. 281–291). Kohlhammer.
- Höhne, Florian, Lindner, Konstantin, & Pirner, Manfred L. (2026). Digitalitätsethische Souveränität angesichts von Influencing. Einleitung. In Florian Höhne, Konstantin Lindner, & Manfred L. Pirner (Hrsg.), *Digitalitätsethische Souveränität. Theologische und religionsdidaktische Perspektiven auf Influencer* (S. 9–13). transcript.
- Lamberty, Alexandra. (2026). Sinnfluencer – achtsam mit der Schöpfung umgehen in digitalen AnderOrten. In Hans Mendl (Hrsg.), *AnderOrte: Religion in der Welt erkunden* (S. 298–308). Grünwald.
- Langenhorst, Georg, & Lindner, Konstantin. (2026). Christfluencing als Chance und Herausforderung für religiöse Bildung. *Katechetische Blätter*, 151(1), 70–74.
- Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts. (2026). *Local heroes*. Abgerufen am 28. Januar 2026 von <https://www.uni-passau.de/local-heroes>
- Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts. (2026). *Sinnfluencer*. Abgerufen am 28. Januar 2026 von <https://www.uni-passau.de/local-heroes/sinnfluencer>
- Lindner, Konstantin, Pirner, Manfred L., Engel, Katharina, & Langenhorst, Georg. (2025). Social Media und Influencing aus religionsdidaktischer Perspektive. Grundsatzüberlegungen und Leitlinien. In Florian Höhne, Konstantin Lindner, & Manfred L. Pirner (Hrsg.), *Digitalitätsethische Souveränität. Theologische und religionsdidaktische Perspektiven auf Influencer* (S. 177–192). transcript.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2025). *KIM-Studie 2024. JIM-Studie 2025*. Abgerufen am 28. Januar 2026 von <https://mpfs.de/>

- Mendl, Hans. (2022). *Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf* (9. Aufl.). Kösel.
- Mendl, Hans, Sitzberger, Rudolf, & Lamberty, Alexandra. (2020). Identitätsbildung in digitalen Welten: Ein Forschungsbericht. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 28(1), 143–160. <https://doi.org/10.25364/10.28:2020.1.8>
- Mendl, Hans, Lamberty, Alexandra, & Sitzberger, Rudolf. (2023a). Influencer, Christfluencer, Sinnfluencer: Das didaktische Potenzial von Selbstpräsentationen in digitalen Welten. In André Schütte & Jürgen Nielsen-Sikora (Hrsg.), *Wem folgen? Kindheit – Bildung – Erziehung. Philosophische Perspektiven* (S. 65–79). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66838-2_6
- Mendl, Hans, Lamberty, Alexandra, & Sitzberger, Rudolf. (2023b). Sinnfluencer im Religionsunterricht: digital – nachhaltig – sinnvoll? In Ines Brachmann, Mirjam Dick, Benjamin Heurich, Bence Lukács, & Eliška Wölfl (Hrsg.), *Innovative Lehrkräftebildung, digitally enhanced. Multimodale Impulse aus dem Projekt SKILL.de*. Abgerufen am 8. Mai 2026 von <https://oer.pressbooks.pub/skildeopenbook/chapter/influencerinnen-im-religionsunterricht/>
- Mendl, Hans, Lamberty, Alexandra, & Sitzberger, Rudolf. (2026). Das Orientierungspotenzial von Sinnfluencern für ein nachhaltiges Leben. Praxisprojekte in der Primar- und Sekundarstufe. In Florian Höhne, Konstantin Lindner, & Manfred L. Pirner (Hrsg.), *Digitalitätsethische Souveränität. Theologische und religionsdidaktische Perspektiven auf Influencer* (S. 213–224). transcript.
- Raab, Raffaella (@DieMilitanteVeganerin). (o. D.). *Hunde aus dem Auto retten?* YouTube. Abgerufen am 2. Mai 2026 von <https://www.youtube.com/shorts/iEun7qwmkj8>
- Sitzberger, Rudolf, Mendl, Hans, & Lamberty, Alexandra. (2024). Das Projekt „Ibidigital“: Chancen und Grenzen digitaler Angebote für ein biografisches Lernen zum Aufbau einer Digital Religious Literacy. *Religionspädagogische Beiträge*, 47(1), 51–60. <https://doi.org/10.20377/rpb-286>
- Sitzberger, Rudolf. (2024). Sinnfluencer und Sinnfluencerinnen im Religionsunterricht. Wertebildung an und mit Biografien in digitalen Welten. In Bärbel Kopp, Steffi Schieder-Niewierr, & Andreas Tabbert (Hrsg.), *Wertebildung im Lehramtsstudium. Beiträge aus Wissenschaft, Forschung und Schulpraxis* (S. 137–147). FAU University Press. <https://doi.org/10.25593/978-3-96147-746-3>
- Sitzberger, Rudolf. (2025). Authentisch oder Marketing? Sinnfluencer im Spagat zwischen Sein und Schein der digitalen Welt. In Georg Langenhorst, Markus Schiefer Ferrari, & Rudolf Sitzberger (Hrsg.), *Vorbilder für unsere Zeit. 26 Entwürfe für Modell-Lernen heute* (S. 269–280). Kohlhammer.
- Vereinte Nationen. (2026). *Ziele für nachhaltige Entwicklung*. Vereinte Nationen. Abgerufen am 28. Januar 2026 von <https://unric.org/de/17ziele>

Koranische Deutung im Format sozialer Medien

Religiöse Autorität und religionspädagogische Perspektiven am Beispiel Hannah Hansen

Der Autor

Ibrahim Aslandur (Dr. theol.), geb. 1992, ist Akademischer Mitarbeiter und stellvertretender Institutsleiter am Institut für Islamische Theologie/Religionspädagogik der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen Koranhermeneutik und Korandidaktik, islamisch-theologische Bildungstheorie sowie gegenwartsbezogene Fragestellungen zum Islam in Europa.

Dr. Ibrahim Aslandur
Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Institut für Islamische Theologie/Religionspädagogik
Erzbergerstraße 119
D-76133 Karlsruhe
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3893-109X>
e-mail: ibrahim.aslandur02@ph-karlsruhe.de



Koranische Deutung im Format sozialer Medien

Religiöse Autorität und religionspädagogische Perspektiven am Beispiel Hannah Hansen

Abstract

Dieser Beitrag untersucht koranbezogene Deutungspraktiken deutschsprachiger Muslim-Influencer:innen am Beispiel ausgewählter Instagram-Beiträge von Hannah Hansen. Auf Grundlage der Digital-Religion-Forschung und einer qualitativ-hermeneutischen, multimodal sensibilisierten Analyse wird gefragt, wie religiöse Autorität, koranische Deutung und lebensweltliche Orientierung im Format sozialer Medien kommuniziert werden. Die Analyse zeigt, dass koranische Bezüge in den untersuchten Beiträgen vor allem verdichtet, personalisiert und moralisch-praktisch vermittelt werden. Dadurch entstehen emotional anschlussfähige Sinnangebote, die religiöse Orientierung ermöglichen, zugleich aber exegetische Komplexität nur begrenzt abbilden. Abschließend werden religionspädagogische Implikationen für theologische Medienbildung, hermeneutische Urteilskompetenz und den Umgang mit digital vermittelter religiöser Autorität diskutiert.

Schlagworte

Koranhermeneutik – Influencer:innen – Social Media – Digital Religion – Religionspädagogik

Qur'anic Interpretation in Social Media Formats

Religious Authority and Religious Education Perspectives – A Case Study of Hannah Hansen

Abstract

This article examines Qur'an-related interpretive practices among German-speaking Muslim influencers, focusing on selected Instagram posts by Hannah Hansen. Drawing on digital religion studies and a qualitatively hermeneutic, multimodally informed analysis, it explores how religious authority, Qur'anic interpretation, and everyday religious orientation are communicated in social media formats. The analysis shows that Qur'anic references in the selected posts are mainly conveyed in condensed, personalized, and morally practical ways. These forms of communication create emotionally accessible religious meaning, while representing exegetical complexity only to a limited extent. The article concludes by discussing implications for theological media education, hermeneutical judgment, and critical engagement with digitally mediated religious authority.

Keywords

Qur'anic Hermeneutics – Influencer – Social Media – Digital Religion – Religious Education

1. Einleitung

Der Zugang zu religiösem Wissen hat sich im Zuge der Digitalisierung tiefgreifend verändert. Was früher vor allem an Moscheen, Bildungseinrichtungen oder an den Kreis religiös autorisierter Gelehrter gebunden war, ist heute über digitale Medien jederzeit verfügbar. Plattformen wie Instagram und TikTok fungieren zunehmend als Räume religiöser Kommunikation, in denen religiöse Inhalte nicht nur verbreitet, sondern auch kommentiert, angeeignet und ausgehandelt werden.¹ Solche Aushandlungsprozesse religiöser Bedeutung sind zwar kein neues Phänomen, erhalten durch die Partizipations- und Vernetzungslogiken sozialer Medien jedoch eine neue Reichweite und Dynamik.²

Die Forschung zu *Digital Religion* weist darauf hin, dass digitale Medien traditionelle Formen religiöser Autorität nicht einfach ersetzen, sondern transformieren und ergänzen.³ In diesem Zusammenhang verschieben sich die Kriterien religiöser Wirksamkeit teilweise von institutioneller Legitimation und theologischer Qualifikation hin zu Sichtbarkeit, Authentizität, Vernetzung und medialer Präsenz.⁴

Gerade unter jungen Muslim:innen gewinnen religiöse Content-Creator:innen auf sozialen Medien zunehmend an Bedeutung. Influencer:innen üben durch ihre Aktivitäten in digitalen Netzwerken auf Einstellungen, Wahrnehmungen und Verhaltensweisen ihrer Follower Einfluss aus.⁵ Ihre Glaubwürdigkeit speist sich dabei häufig aus einem Zusammenspiel von wahrgenommener Expertise, Authentizität, regelmäßiger Interaktion und dem Aufbau parasozialer Beziehungen zu ihrem Publikum.⁶

Innerhalb dieses breiten Spektrums werden in jüngeren Forschungszusammenhängen teilweise sogenannte *Sinnfluencer:innen* unterschieden. Darunter werden Akteur:innen verstanden, die ihre Reichweite nutzen, um gesellschaftliche, ethische, spirituelle oder weltanschauliche Orientierungsangebote zu vermitteln und ihre Follower:innen zur Auseinandersetzung mit Fragen von Sinn, Verantwortung und Lebensführung anzuregen.⁷ So bezeichnet der Begriff weniger eine klar

1 Vgl. Sarıkaya, Büşra F. (2024) 91–93.

2 Vgl. Mendl, Hans / Lamberty, Alexandra / Sitzberger, Rudolf (2023) 71–73; Andok, Mónica (2024) 9, 13.

3 Vgl. Campbell, Heidi A. (2012) 2–4.

4 Vgl. Sarıkaya, Büşra F. (2024) 93–97.

5 Vgl. ebd.

6 Vgl. Bunt, Gary R. (2018) 6–18.

7 Vgl. Mendl, Hans / Lamberty, Alexandra / Sitzberger, Rudolf (2023) 75–77.

abgrenzbare Kategorie als vielmehr einen spezifischen kommunikativen Schwerpunkt.

In diesem Sinne bringen digitale Medien neue Formen religiöser Autorisierung hervor, ohne traditionelle religiöse Autoritäten vollständig zu ersetzen.⁸ Vielmehr entstehen Konstellationen, in denen unterschiedliche Quellen religiöser Glaubwürdigkeit miteinander verschränkt werden. Religiöse Deutungen gewinnen ihre Legitimität nicht ausschließlich durch institutionelle Einbindung oder formale theologische Ausbildung, sondern ebenso durch persönliche Glaubenszeugnisse, narrative Authentizität, digitale Sichtbarkeit und die Fähigkeit, religiöse Inhalte lebensweltnah zu kommunizieren. Religiöse Autorität versteht sich in sozialen Medien daher als relationaler Prozess. Sie entsteht im Zusammenspiel von Selbstpräsentation, öffentlicher Sichtbarkeit und der Anerkennung durch die jeweilige digitale Gemeinschaft.⁹

Der beschriebene Wandel ist nicht allein medienkultureller Natur, sondern zugleich eine theologische und religionspädagogische Herausforderung. In digitalen Kommunikationsräumen entstehen neue Formen religiöser Sinnbildung, in denen koranische Bezüge, persönliche Erfahrungen und digitale Kommunikationslogiken zusammenwirken. Ein besonders aufschlussreiches Beispiel hierfür bieten deutschsprachige Muslim-Sinnfluencer:innen, die religiöse Themen über soziale Medien einem breiten Publikum vermitteln.¹⁰

Der vorliegende Beitrag untersucht exemplarisch die Koraninterpretationen und Sinn narrative der Influencerin *Hannah Hansen*, deren Online-Auftritte auf Instagram und TikTok ein großes Publikum ansprechen. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie digitale Laienexeget:innen religiöse Deutungsmacht und Sinn im Medium sozialer Netzwerke konstruieren und welche Konsequenzen diese Kommunikationsformen für gegenwärtige islamische Deutungsprozesse haben. Das Erkenntnisinteresse der Studie ist zweistufig angelegt. Im Zentrum steht zunächst die Analyse der Frage, wie koranische Bedeutungen im Kontext sozialer Medien kommuniziert, legitimiert und für gegenwärtige Lebenswelten anschlussfähig gemacht werden. Besonderes Augenmerk gilt den rhetorischen, narrativen und performativen Strategien religiöser Sinnstiftung. Diese Fokussierung knüpft an Forschungsansätze zu Digital Storytelling und digitaler Religionskommunikation an, die zeigen, dass religiöse Deutungen in sozialen Medien nicht allein über argumentative Gehalte, sondern ebenso über narrative Rahmun-

8 Vgl. Campbell, Heidi A. (2012) 6–7.

9 Vgl. Slama, Martin / Barendregt, Bart (2018) 29–31.

10 Vgl. Mendl, Hans / Lamberty, Alexandra / Sitzberger, Rudolf (2023) 71; 75–76.

gen, Formen der Selbstinszenierung und emotionale Anrufungsstrukturen vermittelt werden.¹¹

Auf Grundlage dieser Analyse werden anschließend die religionspädagogischen Implikationen der Befunde diskutiert.

Methodisch folgt die Untersuchung dem Design einer qualitativ-hermeneutischen Fallstudie. Ziel ist nicht die statistische Generalisierung, sondern die rekonstruktive Analyse eines exemplarischen Falls, an dem sich gegenwärtige Formen koranbezogener Sinnstiftung und religiöser Autorisierung in sozialen Medien nachvollziehen lassen. Analysiert wurden fünf ausgewählte, öffentlich zugängliche Videobeiträge ihres Instagram-Accounts (@hannahansenofficial), die explizite Bezüge zum Koran, zu religiöser Lebensführung oder zu Fragen islamischer Frömmigkeit aufweisen. Die Auswahl der Beiträge erfolgte theoriegeleitet nach den Prinzipien des theoretischen Samplings. Berücksichtigt wurden ausschließlich Beiträge, die einen expliziten Bezug zum Koran, zu religiöser Lebensführung oder zu Fragen islamischer Frömmigkeit aufweisen und zugleich Aussagen über religiöse Sinnstiftung oder Autorisierung ermöglichen.

Die Analyse orientiert sich an Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse¹², wird jedoch durch Perspektiven multimodaler Social-Media-Forschung erweitert. Da religiöse Kommunikation auf Plattformen wie Instagram nicht ausschließlich sprachlich erfolgt, sondern wesentlich durch das Zusammenspiel von Sprache, Bild, Körpersprache, Kleidung, Inszenierung, Emotionalisierung und Plattformästhetik geprägt wird, wurden die Beiträge als multimodale Kommunikationsergebnisse betrachtet.¹³

Auf Grundlage der Forschungsfrage und des theoretischen Rahmens wurden vier deduktive Analysekategorien entwickelt: Erstens wurden koranbezogene Deutungsmuster rekonstruiert, insbesondere die Auswahl, Kontextualisierung und Akzentuierung koranischer Bezüge. Zweitens wurden rhetorische Strategien religiöser Sinnstiftung analysiert, etwa direkte Ansprachen, Appelle, Kontrastierungen und moralische Rahmungen. Drittens wurden visuelle und performative Formen religiöser Autorisierung berücksichtigt, darunter Kleidung, Körpersprache und Selbstpräsentation. Viertens wurden emotionale und identitätsbezogene Anrufungsstrukturen untersucht, insbesondere die Herstellung von Nähe, Zugehörigkeit, Hoffnung und religiöser Selbstvergewisserung.

11 Vgl. Albrecht, Christian (2025) 211–216.

12 Vgl. Mayring, Philipp / Fenzl, Thomas (2019) 633–648.

13 Vgl. Schreiber, Maria / Kramer, Michaela (2016) 81–82; 87–88; Mayrhofer, Florian (2021) 251–271.

Um die Spezifika der koranbezogenen Deutungen sichtbar zu machen, wurden die identifizierten Interpretationsmuster auch mit ausgewählten klassischen exegetischen Positionen – insbesondere bei *aṭ-Ṭabarī*, *al-Qurṭubī*, *Ibn al-Ğawzī* und *Faḥr ad-Dīn ar-Rāzī* – kontrastiert. Ziel dieses Vergleichs ist nicht die Bewertung der Beiträge im Sinne einer normativen Hierarchisierung, sondern die Rekonstruktion jener Akzentverschiebungen, Vereinfachungen und Neuakzentuierungen, die sich ergeben, wenn koranische Inhalte im Format sozialer Medien kommuniziert werden.

Da ausschließlich öffentlich zugängliche Inhalte analysiert wurden und keine Interaktion mit der Content-Creatorin oder ihren Follower:innen stattfand, wurde auf die Einholung eines gesonderten Einverständnisses verzichtet. Die Untersuchung folgt den in der digitalen Sozial- und Medienforschung etablierten ethischen Standards zum Umgang mit öffentlich zugänglichem Online-Material.

2. Religion, Wissen und Autorität im digitalen Wandel

Religiöses Lernen ist heute kaum noch an Institutionen gebunden; es findet zunehmend in digitalen Räumen statt, in denen religiöse Themen individuell angeeignet, kommentiert und emotional geteilt werden.¹⁴ Diese Entwicklung schafft neue Formen religiöser Öffentlichkeit, in denen Wissen nicht nur vermittelt, sondern partizipativ erzeugt wird. So stellen digitale Medien nicht lediglich neue Verbreitungskanäle für Religion dar, sondern eigenständige Räume religiöser Praxis, Kommunikation und Autorisierung.¹⁵

Religiöse Deutungen werden dabei nicht nur konsumiert, sondern durch Kommentare, Reaktionen, Weiterverbreitung und digitale Gemeinschaftsbildung aktiv mitgestaltet.¹⁶

Indes ermöglichen sie eine bis dahin nicht gekannte Reichweite religiöser Kommunikation. Texte, Vorträge und Diskurse sind orts- und zeitunabhängig verfügbar und eröffnen neue Möglichkeiten selbstgesteuerten Lernens, transnationaler Vernetzung und religiöser Partizipation.¹⁷ Zugleich entstehen neue Herausforderungen hinsichtlich der Verlässlichkeit, Kontextualisierung und theologischen Tiefe religiöser Inhalte. Die Forschung zu *Digital Religion* weist darauf hin, dass sich unter den Bedingungen digitaler Kommunikation auch die Mechanismen religiöser Autorisierung verändern. Neben institutioneller Legitimation gewinnen

14 Vgl. Sarıkaya, Büşra F. (2024) 92.

15 Vgl. Hoover, Stewart M. (2025) 60; Campbell, Heidi A. (2012) 11–18.

16 Vgl. Andok, Mónica (2024) 7; Albrecht, Christian (2024) 216–220.

17 Vgl. Konuk, Hümeýra (2024) 172–175.

Faktoren wie digitale Sichtbarkeit, narrative Authentizität, kommunikative Resonanz und die Fähigkeit zur Herstellung persönlicher Nähe an Bedeutung.¹⁸

In diesem Zusammenhang kann man von einer *Popularisierung* religiöser Kommunikation sprechen. Gemeint ist damit nicht eine Zunahme von Religiosität als solcher, sondern die Übersetzung religiöser Inhalte in die Kommunikationslogiken populärer Medienformate, in denen persönliche Erfahrungen, narrative Verdichtung, visuelle Inszenierung und emotionale Ansprache eine zentrale Rolle spielen.¹⁹ Dies eröffnet neue Möglichkeiten religiöser Teilhabe, da religiöse Inhalte niedrigschwellig, interaktiv und ortsunabhängig zugänglich werden. Insbesondere für junge Muslim:innen, deren religiöse Sozialisation zunehmend auch durch digitale Medien geprägt ist, entstehen dadurch zusätzliche Räume religiöser Orientierung und Vergemeinschaftung.²⁰

Damit verändert sich auch das Verständnis religiöser Autorität. Neben die gelehrten Stimmen der *‘ulamā’* (dt. Religionsgelehrte) treten zunehmend digitale Akteur:innen, deren Glaubwürdigkeit nicht ausschließlich auf theologischer Expertise oder institutioneller Legitimation beruht. Vielmehr gewinnen persönliche Erfahrungsberichte, wahrgenommene Authentizität, kommunikative Nahbarkeit und digitale Sichtbarkeit an Bedeutung.²¹

Eine wichtige Rolle spielen dabei parasoziale Beziehungen, also einseitige, jedoch subjektiv als persönlich empfundene Bindungen zwischen Rezipienten und Medienakteur:innen.²² Durch regelmäßige Einblicke in den Alltag, persönliche Glaubenszeugnisse und die direkte Ansprache ihrer Follower:innen erzeugen religiöse Influencer:innen häufig ein Gefühl von Nähe und Vertrautheit, das ihre Glaubwürdigkeit und ihren Einfluss stärken kann.²³

Für die Islamische Theologie und Religionspädagogik liegt darin eine besondere Chance. Sie kann die „Kultur der Digitalität“²⁴ als Erweiterung ihres Erkenntnis- und Wirkungsraums verstehen: als Möglichkeit, theologische Diskurse in Echtzeit zu kommunizieren, neue Formen religiöser Partizipation zu fördern und die Pluralität islamischer Deutungen sichtbar zu machen.

18 Vgl. Andok, Mónika (2024) 4–9, 13; Campbell, Heidi A. (2021) 154–169.

19 Vgl. Hoover, Steward M. (2025) 105–136.

20 Vgl. Binici, Erkan (2025) 100–107.

21 Vgl. Andok, Mónika (2024) 5.

22 Vgl. Horton, Donald / Wohl, Richard R. (1956) 215–229.

23 Vgl. Seeger, Christof / Kost, Julia F. (2020) 100–107.

24 Stalder, Felix (2016).

Zugleich wächst für die Islamische Theologie und Religionspädagogik die Aufgabe, digitale Kommunikationsformen kritisch zu reflektieren. Dies ergibt sich daraus, dass religiöse Deutungen in digitalen Räumen zunehmend außerhalb klassischer institutioneller Kontexte entstehen und dort neue Formen religiöser Autorisierung hervorbringen.²⁵ So schreibt Andok: „(...) the creation of common meanings and the acquisition of meaning-giving patterns will no longer take place primarily in family and religious communities, but on online platforms.“²⁶

Die Herausforderung besteht dabei nicht in der Emotionalität religiöser Kommunikation als solcher, da religiöse Traditionen stets auch von affektiven, narrativen und existenziellen Zugängen geprägt waren. Kritisch zu reflektieren sind vielmehr jene Kommunikationsformen, in denen emotionale Resonanz, algorithmische Sichtbarkeit oder persönliche Authentizität die differenzierte Auseinandersetzung mit theologischen Inhalten überlagern oder verkürzen können.

Für eine zukunftsorientierte Islamische Theologie ergibt sich daraus die Aufgabe, digitale Räume nicht lediglich als Verbreitungskanäle religiöser Inhalte zu verstehen, sondern als eigenständige Orte religiöser Kommunikation und Sinnstiftung. Sie ist daher gefordert, digitale Formen religiöser Vermittlung wissenschaftlich zu analysieren, kritisch zu begleiten und zugleich konstruktiv mitzugestalten. Dies schließt die Förderung theologischer Urteilskompetenz ebenso ein wie die Entwicklung reflektierter Formen digitaler Religionskommunikation und Medienbildung.

3. Koranhermeneutik in digitalen Öffentlichkeiten

In ebendiesen digitalen Kommunikationsräumen wird der Koran zunehmend auch in audiovisuellen Formaten rezipiert und vermittelt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass soziale Plattformen unterschiedliche Kommunikations- und Inszenierungslogiken aufweisen. Während Instagram stärker durch visuelle Selbstrepräsentation, Community-Bildung und kuratierte Formen der Selbstdarstellung geprägt ist, begünstigt TikTok insbesondere kurzformatige, algorithmisch distribuierte und performativ ausgerichtete Kommunikationsformen.²⁷ Religiöse Inhalte werden dadurch nicht lediglich auf unterschiedlichen Plattformen verbreitet, sondern jeweils in plattformspezifischen Formaten gestaltet und wahrgenommen.

²⁵ Vgl. Campbell, Heidi A. (2021) 190–193.

²⁶ Andok, Mónica (2024) 3.

²⁷ Vgl. Schreiber, Maria / Kramer, Michaela (2016) 81–83; 89–100; Albrecht, Christian (2025) 211–220.

Vor diesem Hintergrund entstehen neben klassischen Formen koranischer Exegese zunehmend mediale Praktiken religiöser Sinnstiftung, in denen Erzählen, Zeigen, persönliche Erfahrungen und audiovisuelle Inszenierungen eine zentrale Rolle spielen. Die klassische *Tafsīr*-Tradition, die insbesondere auf philologische Präzision, historische Kontextualisierung und argumentative Kohärenz ausgerichtet ist,²⁸ wird dadurch nicht ersetzt, sondern durch weitere Formen religiöser Kommunikation ergänzt.²⁹

Am Beispiel der deutschsprachigen Influencerin Hannah Hansen lässt sich exemplarisch nachvollziehen, wie digitale Akteur:innen den Koran als Quelle religiöser Sinnstiftung und moralischer Orientierung inszenieren. Hansen, die auf Instagram unter dem Namen @hannahansenofficial auftritt, nutzt in ihren Beiträgen religiöse Sprache, um moralische Botschaften mit emotionaler Intensität zu verbinden. Ihre Kurzvideos zeichnen sich durch eine Mischung aus persönlicher Erzählung, rhetorischem Appell und ästhetischer Inszenierung aus. Dadurch wird der Koran nicht in erster Linie kommentiert, sondern in gegenwärtige Erfahrungsräume überführt – als Medium der Ermahnung, Identifikation und Resonanz. Für die Analyse wurden fünf Videobeiträge aus dem Zeitraum Februar 2025 ausgewählt.³⁰ Die Auswahl der Videobeiträge orientierte sich an der Forschungsfrage und erfolgte nach den im Methodenteil dargelegten Kriterien. Ziel war nicht statistische Repräsentativität, sondern die exemplarische Rekonstruktion charakteristischer Deutungsmuster und Kommunikationsstrategien.

3.1 Rhetorische Strategien und Selektivität der Koranverwendung

In einem veröffentlichten Instagram-Reel fragt sie ihre Zuschauer:innen:

„Wie ergeben wir uns richtig und aufrichtig? Indem wir Allah *Ta‘ālā* [dt. der Erhabene] an allererste Stelle setzen – das ist unwiderruflich. Da kann kommen, wer will: die Politik, die Menschen – Allah *Subḥānahu wa Ta‘ālā* [dt. Preis sei Ihm, der Erhabene] steht an erster Stelle. Wir wissen das, Schwester, aber verinnerlichen wir das auch?“³¹

Dieses Zitat verdeutlicht Hansens rhetorischen Stil: ein emotionaler Appell, der Identifikation und Autorität zugleich erzeugt. Die dichotome Struktur – Gott versus materielle Welt – fungiert als hermeneutisches Grundmuster, das religiöse Loyalität in einer polarisierten Welt verortet.

28 Vgl. Aslandur, Ibrahim (2025) 15–16.

29 Vgl. Andok, Mónica (2024) 9–10; 13.

30 Vgl. Hansen (2025a–e).

31 Hansen (2025a).

In einem weiteren Beitrag kritisiert sie „die Gelehrten unserer Zeit“, die „reden, ohne zu handeln“³², und stellt die Frömmigkeit der *Salaf*³³ als moralischen Kontrast dar:

„Viele Worte, wenig Taten. Wohingegen damals die *Salaf* viel mehr praktizierten, als sie redeten. [...] Wenn wir nicht vorsichtig sind und nicht praktizieren – wehe am *Yawm al-Qiyāma* [Tag der Auferstehung].“³⁴

Diese Aussagen offenbaren die selektive Struktur ihrer Koranhermeneutik. Hansen interpretiert den Koran besonders durch die Linse moralischer Disziplin und Handlungsaufforderung. Der Glaube wird als Pflicht zur sichtbaren Tat verstanden und damit auf eine Ethik des Handelns statt auf eine Ethik der inneren Erkenntnis ausgerichtet. Spirituelle Dimensionen wie *niyya* (dt. Absicht) oder *iḥsān* (dt. innere Vervollkommnung) bleiben in dieser Deutung weitgehend unberücksichtigt.

In ihrer Auslegung des Koranverses *Inna alladhīna qālū rabbunā llāhu thumma istaqāmū* – „Diejenigen, die sagen: Unser Herr ist Gott, und sich dann aufrichtig verhalten (...)“ (Koran, 41:30) – versteht Hansen den Vers vor allem als Mahnung zu äußerer Rechtschaffenheit und gesetzestreuer Praxis. So kommentiert sie: „Worte schön und gut, aber die Taten sind mit nichts zu ersetzen.“³⁵ Klassische Exegeten wie Ibn al-Ğawzī, al-Qurṭubī, aṭ-Ṭabarī und Fahr ad-Dīn ar-Rāzī deuten *istiqāma* (dt. Aufrichtigkeit) hingegen umfassender: als Beharrlichkeit im Glauben, in Rede und Tat, verbunden mit spiritueller Reifung und innerer Aufrichtigkeit.³⁶ In der exegetischen Tradition wird die Mehrdimensionalität der Aufforderung *istaqāmū* (dt. seid aufrichtig) hervorgehoben und als Ausdruck beständiger Treue zu Gott in Denken, Handeln und Fühlen verstanden. Hansen hingegen reduziert diese Vielschichtigkeit auf moralische Pflichterfüllung und appellative Rhetorik.

3.2 Performative Religiosität und visuelle Autorität

Hansens religiöse Rede entfaltet ihre Wirkung nicht allein durch den Inhalt, sondern durch ihre visuelle und auditive Inszenierung. In ihren Videos tritt sie in

32 Hansen (2025b).

33 Der Begriff *Salaf* meint die „frommen Altvordenen“ der islamischen Frühzeit, insbesondere die ersten drei Generationen nach dem Propheten Muhammad (die Generationen der Gefährten, ihrer Nachfolger und der Nachfolger der Nachfolger). In der islamischen Tradition gelten sie als Vorbilder für Glauben, Moral und Praxis und werden in unterschiedlichen theologischen Richtungen – insbesondere im *Salafismus* – als Maßstab ursprünglicher Frömmigkeit verstanden.

34 Hansen (2025b)

35 Hansen (2025b)

36 Vgl. Nasr, Seyyed Hossein / Dagli, Caner K. / Dakake, Maria Massi / Lombard, Joseph E. B. / Rustom, Mohammed (2015) 2142.

schlichter, religiös konnotierter Kleidung auf – meist mit *Khimār* und *Abaya* –, spricht ruhig und eindringlich und kombiniert arabische Sprachfragmente mit emotionalen Betonungen.³⁷ Diese Ästhetik erzeugt eine charismatische Präsenz, die Glaubwürdigkeit ausstrahlt, ohne sich explizit auf gelehrte Autoritäten zu berufen.

In mehreren Reels thematisiert Hansen Fragen von Geduld, Leid und göttlicher Prüfung.³⁸

Die Beiträge präsentieren religiöse Herausforderungen nicht primär als Gegenstand theologischer Reflexion, sondern als persönlich erfahrbare Glaubenspraxis. Leiden ist dabei als Prüfung, die spirituelle Reifung ermöglicht und die Beziehung zu Gott vertiefen kann.

„Das Diesseits ist das Gefängnis für den Gläubigen und das Paradies für den Ungläubigen. Für den Kaafir [Ungläubigen].“³⁹

Für die Überzeugungskraft dieser Beiträge ist jedoch nicht allein ihr inhaltliches Argument entscheidend. Vielmehr wird die religiöse Botschaft durch spezifische Formen audiovisueller Inszenierung vermittelt. Hansen spricht ihre Zuschauer:innen in direkter Ansprache an, verwendet eine emotional geprägte Sprache und präsentiert sich in Nahaufnahmen als persönlich Betroffene und Glaubende. Die Verbindung von persönlichem Glaubenszeugnis, visueller Präsenz und emotionaler Ansprache kann dabei den Eindruck von Authentizität und Nahbarkeit erzeugen. Religiöse Deutungen erscheinen dadurch als lebensweltlich erprobte Erfahrungen.

Die Autorität der Sprecherin entsteht somit nicht ausschließlich durch den Verweis auf religiöse Quellen, sondern ebenso durch performative Formen religiöser Autorisierung. Die Inszenierung ihrer Pilgerfahrt fungiert dabei wohl als sichtbarer Ausdruck gelebter Frömmigkeit und stärkt ihre Glaubwürdigkeit als religiöse Deutungsinstanz.⁴⁰ In Übereinstimmung mit Beobachtungen der Forschung zu *Digital Religion* und Influencer-Kommunikation werden religiöse Aussagen über persönliche Glaubwürdigkeit, Identifikationsangebote und Authentizitätszuschreibungen vermittelt und legitimiert.⁴¹ Die Beiträge lassen sich daher als Bei-

37 Hansen (2025a–e).

38 Hansen (2025c; 2025d).

39 Hansen (2025a).

40 Hansen (2025a).

41 Vgl. Campbell, Heidi A. (2021) 55–72.

spiele einer Form religiöser Kommunikation verstehen, in der koranische Sinnangebote und performative Selbstinszenierung eng miteinander verschränkt sind.

Die performative Struktur dieser Hermeneutik ist dabei zentral: Der Glaube wird *verkörpert*, nicht nur ausgesprochen. Hansen tritt nicht als Lehrende auf, sondern als glaubende Person, die ihre eigene religiöse Erfahrung öffentlich teilt. In dieser Kombination aus persönlicher Authentizität, emotionaler Sprache und visueller Präsenz entsteht eine neue Form *affektiver Autorität*. Sie gründet nicht auf Wissen, sondern auf erlebter Überzeugung.

3.3 Dichotome Weltbilder und heilsgeschichtliche Dramaturgie

„Wollt ihr denn nicht hören. Wollt ihr denn nicht sehen, wollt ihr nicht?“ [cut] „Wie Homosexualität, wir haben das Nachahmen der Frauen. Frauen wollen Männer sein. Männer wollen Frauen sein. Wir haben es in jeder Zeitung, ist es so. Wir haben Zina [Unzucht] überall. Die Zina breitet sich aus. Sie wird gefördert, sie wird gepusht. Wir haben Alkohol. Wir haben Verantwortung, die die ungeeigneten übernehmen – sehen wir mal in Richtung Politik und co. (...)“⁴²

Hansens religiöse Kommunikation ist stark von einer moralisch-dualistischen Weltsicht geprägt. Die Gegenwart erscheint als Ort der Versuchung und des moralischen Verfalls, während die Vergangenheit der *Salaf* als Ideal reiner Frömmigkeit gezeichnet wird. Diese heilsgeschichtliche Struktur, die sich in mehreren Videos wiederholt⁴³, stellt das Diesseits als Raum der Prüfung und das Jenseits als Ziel göttlicher Belohnung dar.

„Sind wir auf der Hut vor einem Leben voller Freude, aber ohne Segen. Wo hingegen vielleicht ein Leben voller Not und voller Anstrengung das ewige Leben bedeuten kann.“⁴⁴

Der Rückgriff auf weibliche Vorbilder wie *Nusayba bint Ka‘b* zeigt, wie historische Narrative in gegenwärtige Identitätsdiskurse übersetzt werden.

„Die Schwierigkeiten sind da, ja, sie sind real. Dann sind wir eben ein bisschen wie Nusayba, dann sind wir die Kriegerin, die so oft in den Dschihad zog. Wir haben jeden Tag den Dschihad hier. Wir haben jeden Tag das Abmühen.“ [Erzählt über eine beleidigende Geste auf der Straße.] „Ich habe nichts gemacht. Ich war

⁴² Hansen (2025d).

⁴³ Hansen (2025b, 2025d).

⁴⁴ Hansen (2025d).

nur da. Und dann habe ich gemerkt: Ah! Ich trage Khimar. Ah! Sie hat ein Problem mit mir. Alhamdulillah.“⁴⁵

Hansen spricht von sich und ihren Follower:innen als „Kriegerinnen des Alltags“⁴⁶. Dies kann als ein Ausdruck religiösen Empowerments gedeutet werden, der gleichzeitig das Selbstbild weiblicher Tugendhaftigkeit betont. Theologisch könnte dies jedoch zu einer Reduktion der koranischen Mehrdeutigkeit führen: die Welt wird ausschließlich als moralisches Prüfungsfeld gedeutet, nicht als Raum kreativer Verantwortung (vgl. Koran, 2:201; 28:77).

3.4 Sinnproduktion zwischen Emotion und Moral

Die Analyse der Beiträge zeigt, dass sich koranische Bezüge bei Hannah Hansen häufig mit emotionalen und lebensweltlichen Deutungsangeboten verbinden. Religiöse Aussagen werden dabei nicht primär in Form theologischer Argumentationen entfaltet, sondern über persönliche Erfahrungen, moralische Orientierung und affektive Anrufungen vermittelt. Der Koran ist dabei nicht Gegenstand systematischer Auslegung denn als Ressource individueller Sinnstiftung und religiöser Selbstvergewisserung.

„Es ist nicht immer leicht hier in Deutschland. Als Muslima , mit Hijab , ob als konvertierte Schwester, oder geborene Muslima. Es ist ein Dschihad! Aber sind wir uns dessen bewusst, je schwerer und mühevoller der Weg, desto größer die Belohnung inscha Allah.“⁴⁷

Auch die Reaktionen der Follower:innen deuten darauf hin, dass diese Form religiöser Kommunikation als persönlich anschlussfähig wahrgenommen wird. Kommentare wie „Ich brauchte das genau heute“ oder „Du gibst mir Hoffnung, Schwester“⁴⁸ verweisen darauf, dass die Beiträge vielfach als Unterstützung bei der Deutung eigener Lebenssituationen rezipiert werden.

Die Analyse legt nahe, dass die Überzeugungskraft der Beiträge nicht allein aus den zitierten religiösen Quellen resultiert. Vielmehr entsteht sie aus dem Zusammenspiel koranischer Bezüge, moralischer Orientierung, emotionaler Ansprache und performativer Selbstpräsentation. Religiöse Sinnangebote werden dadurch in lebensweltlich anschlussfähige Narrative übersetzt, die Identifikation und persönliche Beteiligung ermöglichen.

⁴⁵ Hansen (2025 e)

⁴⁶ Hansen (2025 e)

⁴⁷ Hansen (2025e).

⁴⁸ Hansen (2025c; 2025e).

3.5 Zwischen Popularisierung und theologischer Verantwortung

Die bisherigen Befunde werfen die Frage auf, wie die dargestellten Formen koranbezogener Sinnstiftung hermeneutisch zu bewerten sind. Im Mittelpunkt steht dabei weniger die Frage nach der religiösen Wirkung als nach den spezifischen Merkmalen digitaler Koranvermittlung im Spannungsfeld zwischen Popularisierung und theologischer Verantwortung.

„Die Engel kommen dann hernieder, wenn wir aufrichtig sind und sie werden sagen: *Lā takhāfū wa lā tasāmu* (sic!) – Fürchtet euch nicht, seid nicht traurig, wenn ihr aufrichtig seid, wenn ihr euch ergebt, wenn ihr euch mir ergebt. Denn warum hat Allah subhānahu wa ta’ālā die Dschinn und die Menschen erschaffen? Um Ihm zu dienen. Fürchtet euch nicht und seid nicht traurig. Denn euch wurde das Paradies verheißen. Subhānallāh.“⁴⁹

Das Zitat verdeutlicht exemplarisch, dass koranische Aussagen nicht im Rahmen einer textnahen Auslegung geschehen, sondern unmittelbar auf die Lebenssituation der Rezipient:innen bezogen werden. Der koranische Vers fungiert dabei weniger als Gegenstand exegetischer Reflexion denn als Quelle religiöser Ermutigung und existenzieller Orientierung. Die Auslegung erfolgt selektiv und appellativ: Einzelne Verse werden aus ihrem Offenbarungs- und Textzusammenhang herausgelöst und zu einer motivationalen Botschaft verdichtet, die Vertrauen auf Gott, Hoffnung und Standhaftigkeit vermitteln soll.

Dieses Bild bestätigt damit zentrale Beobachtungen der Forschung zu *Digital Religion*, wonach religiöse Autorität in digitalen Kommunikationsräumen zunehmend als relationaler und kommunikativer Prozess erscheint, der sich im Zusammenspiel von theologischen Bezügen, medialen Inszenierungen und sozialer Resonanz konstituiert.⁵⁰ Die Analyse legt zugleich nahe, dass koranische Sinnangebote in sozialen Medien häufig in verdichteten, personalisierten und emotional anschlussfähigen Kommunikationsformaten vermittelt werden, die spezifischen Plattformlogiken folgen.

Die dargestellten Befunde werfen die Frage auf, welche Konsequenzen sich aus diesen Formen digitaler Religionskommunikation für islamisch-theologische Bildungsprozesse und den islamischen Religionsunterricht ergeben.

⁴⁹ Hansen (2025c).

⁵⁰ Vgl. Andok, Mónika (2024) 1, 7–10; Campbell, Heidi A. (2021) 127–153.

4. Religionspädagogische Chancen und Herausforderungen

Die Einblicke in die digitalen Koranauslegung von Hannah Hansen verdeutlicht, dass religiöse Kommunikation in sozialen Medien tief in die Lebenswelt junger Muslim:innen eingreift. Für die islamische Religionspädagogik eröffnet sich dadurch ein ambivalentes Spannungsfeld zwischen neuen Chancen und ernstzunehmenden Herausforderungen. Religiöse Bildung steht heute vor der Aufgabe, das Phänomen digitaler Sinnproduktion nicht nur zu beobachten, sondern aktiv in ihre Reflexions- und Lernprozesse zu integrieren.

4.1 Lebensweltliche Anschlussfähigkeit und neue Lernräume

Die zunehmende Bedeutung digitaler Medien für religiöse Orientierungsprozesse eröffnet der islamischen Religionspädagogik neue Möglichkeiten. Religionspädagogische Forschung weist seit Längerem darauf hin, dass religiöses Lernen besonders dort wirksam werden kann, wo es an die Lebenswelten, Erfahrungen und Deutungsfragen der Lernenden anschließt.⁵¹ Digitale religiöse Kommunikationsformen stellen insofern einen relevanten Ausgangspunkt dar, da sie für viele Jugendliche bereits Teil ihrer alltäglichen religiösen und weltanschaulichen Orientierung sind.

Beiträge muslimischer Influencer:innen können in Lernkontexten und Bildungsräumen als Reflexionsanlässe genutzt werden, um Fragen nach religiöser Autorität, Authentizitätszuschreibungen, Glaubwürdigkeit und der Deutung religiöser Quellen zu thematisieren. Sie ermöglichen es, die Mechanismen digitaler Religionskommunikation sichtbar zu machen und gemeinsam mit den Lernenden kritisch zu analysieren. Der Koran ist dabei nicht allein als überlieferter Text, sondern auch als Gegenstand gegenwärtiger Kommunikations- und Deutungsprozesse, in denen religiöse Bedeutungen öffentlich ausgehandelt werden.

Die Analyse der Beiträge von Hannah Hansen legt nahe, dass religiöse Kommunikation in sozialen Medien häufig über emotionale Beteiligung, persönliche Glaubenszeugnisse und lebensweltliche Anschlussfähigkeit vermittelt wird. Für die Religionspädagogik könnte sich daraus die Aufgabe ergeben, emotionale Erfahrungen weder zu idealisieren noch zu marginalisieren, sondern sie als Ausgangspunkt theologischer Reflexion ernst zu nehmen.

Das Phänomen des *Sinnfluencing* verweist somit auf die Notwendigkeit, emotionale Beteiligung und kritische Reflexion nicht als Gegensätze, sondern als komplementäre Dimensionen religiöser Bildung zu verstehen. Emotional erzählte

51 Vgl. Mendl, Hans / Lamberty, Alexandra / Sitzberger, Rudolf (2023) 66–70.

Glaubensgeschichten, performative Frömmigkeit und digitale Identifikationsangebote können Lernende affektiv ansprechen und zugleich Anlass bieten, religiöse Deutungen kritisch zu hinterfragen. Die Verbindung lebensweltlicher Erfahrungen mit theologischer Analyse ermöglicht es, die Fähigkeit zur reflektierten Urteilsbildung zu fördern und Jugendliche dabei zu unterstützen, religiöse Orientierungsangebote im digitalen Raum eigenständig einzuordnen und zu bewerten.⁵²

4.2 Förderung kritischer Urteilskompetenz

Des Weiteren macht die Analyse deutlich, dass emotionale Resonanz und persönliche Glaubwürdigkeit zwar wichtige Faktoren digitaler Religionskommunikation darstellen, für sich genommen jedoch kein hinreichendes Kriterium für die theologische Tragfähigkeit religiöser Deutungen sind. Die untersuchten Beiträge zeigen, dass koranische Aussagen in sozialen Medien häufig in verdichteter Form kommuniziert werden und dabei komplexe exegetische Zusammenhänge zugunsten lebensweltlicher Anschlussfähigkeit, moralischer Orientierung und emotionaler Beteiligung in den Hintergrund treten können. Daraus ergibt sich für den islamischen Religionsunterricht die Aufgabe, Lernende zu einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit digitalen religiösen Angeboten zu befähigen.⁵³

Im Zentrum stehen dabei zwei eng miteinander verbundene Kompetenzbereiche. Zum einen bedarf es einer (1) hermeneutischen Kompetenz, die es ermöglicht, den Koran als historisch, sprachlich und kontextuell vielschichtigen Text wahrzunehmen und unterschiedliche Deutungsangebote kritisch zu reflektieren. Zum anderen ist eine (2) medienbezogene Urteilskompetenz erforderlich, die Lernende befähigt, digitale Kommunikationsformen, Plattformlogiken, Inszenierungsstrategien und Mechanismen algorithmischer Sichtbarkeit kritisch zu analysieren.

Beide Kompetenzbereiche stehen in einem wechselseitigen Zusammenhang. Religiöse Inhalte lassen sich in digitalen Kontexten nur angemessen beurteilen, wenn sowohl ihre theologischen Voraussetzungen als auch ihre medialen Vermittlungsformen berücksichtigt werden. Religionspädagogisch verweist dies auf die Notwendigkeit einer theologischen Medienbildung, die Medien nicht lediglich als technische Werkzeuge versteht, sondern als kulturelle und religiöse Deutungsräume, in denen Sinn, Autorität und Identität verhandelt werden.⁵⁴

⁵² Vgl. Binici, Erkan (2025) 105–112; Mendl, Hans / Lamberty, Alexandra / Sitzberger, Rudolf (2023) 73–76.

⁵³ Vgl. Bildungsplan Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung (BW 2016) 9–10, 12–13.

⁵⁴ Vgl. Mendl, Hans / Lamberty, Alexandra / Sitzberger, Rudolf (2023) 71–74, 77.

Ziel einer solchen theologischen Medienbildung ist es, Lernende dazu zu befähigen, digitale religiöse Angebote weder unkritisch zu übernehmen noch vorschnell zurückzuweisen, sondern diese reflektiert einzuordnen, theologisch zu beurteilen und eigenständig zu bewerten.

4.3 Vielfalt, Diskursfähigkeit und theologische Orientierung

Ein weiterer religionspädagogischer Mehrwert digitaler Religionskommunikation liegt in der Sichtbarkeit religiöser Pluralität. Plattformen wie Instagram oder TikTok machen deutlich, dass religiöse Deutungen nicht monolithisch sind, sondern innerhalb des Islams unterschiedliche theologische, spirituelle und lebensweltliche Akzentsetzungen nebeneinander existieren. Digitale Medien eröffnen dadurch Einblicke in die Vielfalt gegenwärtiger muslimischer Glaubenspraxis und machen innerislamische Aushandlungsprozesse unmittelbar sichtbar.

Für die islamische Religionspädagogik ergibt sich daraus die Möglichkeit, unterschiedliche Formen religiöser Argumentation und Sinnstiftung vergleichend zu thematisieren. Die Vielfalt digitaler Stimmen kann als Anlass dienen, verschiedene Positionen zu Fragen religiöser Praxis, Autorität und Glaubensauslegung zu analysieren und kritisch zu diskutieren. Dabei geht es nicht primär um die Entscheidung für eine bestimmte Position, sondern um die Fähigkeit, unterschiedliche Deutungen wahrzunehmen, ihre Voraussetzungen zu verstehen und sie argumentativ einordnen zu können.

Religionspädagogisch lässt sich dies mit dem Konzept der Ambiguitätskompetenz verbinden. Gemeint ist die Fähigkeit, mit Mehrdeutigkeit, Offenheit und konkurrierenden Wahrheitsansprüchen konstruktiv umzugehen, ohne diese vorschnell aufzulösen.⁵⁵ Angesichts der Vielfalt religiöser Positionen im digitalen Raum gewinnt diese Kompetenz zunehmend an Bedeutung. Lernende sollen befähigt werden, unterschiedliche religiöse Perspektiven auszuhalten, kritisch zu reflektieren und zugleich eine eigene begründete Position zu entwickeln.

Digitale Religionskommunikation kann somit einen Beitrag zur Förderung von Diskursfähigkeit leisten, indem sie die Auseinandersetzung mit innerislamischer Vielfalt anregt und dazu herausfordert, religiöse Deutungen argumentativ zu prüfen. Dies entspricht auch den Zielsetzungen des islamischen Religionsunterrichts, der Schülerinnen und Schüler dazu befähigen soll, sich in einer pluralen

55 Vgl. Schwarz, Susanne (2022) 46–48.

religiösen Wirklichkeit orientieren und verantwortete religiöse Urteile bilden zu können.⁵⁶

Gleichzeitig braucht diese Offenheit eine theologische Rahmung: Schüler:innen müssen Orientierungskriterien entwickeln können, um zwischen reflektierten Deutungen und populistischen Vereinfachungen zu unterscheiden. Hier kommt dem islamischen Religionsunterricht eine vermittelnde Rolle zu. Ein solcher Religionsunterricht soll nicht bevormunden, aber befähigen. Eine Unterrichtspraxis, die digitale Beispiele wie die Koraninterpretationen von Hannah Hansen aufgreift, kann Schüler:innen dazu anleiten, Formen von Religiosität kritisch zu befragen, ohne sie pauschal abzuwerten.

Zugleich kann durch den Vergleich klassischer Exegese mit digitalen Verkürzungen (z. B. Ibn Kaṭīr, ar-Rāzī oder aṭ-Ṭabarī) das Bewusstsein für die Tiefe koranischer Hermeneutik gestärkt werden. Die Differenz zwischen *Wirkung* und *Bedeutung* wird dadurch didaktisch erfahrbar. Demnach gilt: Was in sozialen Medien emotional wirkt, muss nicht notwendigerweise theologisch stimmig sein.

4.4 Herausforderungen: Emotionalisierung, Normativismus und Oberflächlichkeit

Neben den pädagogischen Chancen zeigen sich auch deutliche Herausforderungen. Die emotionale Aufladung religiöser Kommunikation in sozialen Medien kann zu einer *Affektsteuerung* führen, die kritische Distanz erschwert. Jugendliche neigen dazu, emotionale Authentizität mit religiöser Wahrhaftigkeit zu verwechseln. Dadurch kann sich ein unreflektiertes Vertrauen in charismatische Online-Persönlichkeiten entwickeln.⁵⁷

Ein weiteres Problem besteht in der *Normativierung religiöser Praxis*. Wenn Koranverse – wie bei Hansen – auf moralische Gehorsamsforderungen reduziert werden, entsteht der Eindruck, Frömmigkeit sei primär eine Frage der äußeren Pflichterfüllung. Solche Formen digitaler Religiosität bergen die Gefahr, spirituelle, ethische und intellektuelle Dimensionen des Glaubens zu verengen und ein dualistisches Weltbild zu reproduzieren.

Hinzu kommt eine zunehmende *Oberflächlichkeit theologischer Auseinandersetzung*. Die Logik sozialer Medien – Kürze, Wiederholung, Emotionalität – steht im Spannungsverhältnis zu theologischer Komplexität und Ambiguität. Für den

⁵⁶ Vgl. Bildungsplan Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung (BW 2016) 4–6, 9, 13.

⁵⁷ Vgl. Sankaya, Büşra F. (2024) 106–107.

Unterricht bedeutet dies, dass Lehrkräfte gezielt Räume schaffen müssen, in denen Verlangsamung, Vertiefung und Textarbeit möglich sind.

5. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung hat am Beispiel ausgewählter Instagram-Beiträge von Hannah Hansen gezeigt, wie koranbezogene Deutungen in digitalen Kommunikationsräumen vermittelt, autorisiert und lebensweltlich anschlussfähig gemacht werden. Die Analyse verdeutlicht, dass religiöse Kommunikation auf sozialen Medien nicht allein durch ihren theologischen Gehalt geprägt wird, sondern wesentlich im Zusammenspiel von koranischen Bezügen, narrativen und rhetorischen Strategien, performativen Formen der Selbstpräsentation sowie emotionalen Anrufungen entsteht.

Die Untersuchung bestätigt damit zentrale Beobachtungen der Forschung zu *Digital Religion*, wonach digitale Medien nicht lediglich neue Verbreitungskanäle religiöser Inhalte darstellen, sondern eigenständige Räume religiöser Kommunikation und Autorisierung hervorbringen. Die analysierten Beiträge zeigen zugleich, dass koranische Deutungen in sozialen Medien häufig in verdichteten, personalisierten und emotional anschlussfähigen Kommunikationsformaten vermittelt werden. Im untersuchten Material treten insbesondere moralisch-praktische Dimensionen koranischer Aussagen hervor, während andere in der klassischen Exegese stärker betonte Aspekte – etwa historische Kontextualisierung, philologische Differenzierung oder die Mehrschichtigkeit exegetischer Traditionen – weniger stark akzentuiert werden.

Gleichzeitig wird deutlich, dass digitale Formen religiöser Kommunikation nicht allein unter dem Gesichtspunkt möglicher Verkürzungen betrachtet werden sollten. Die Resonanz der Beiträge verweist vielmehr auf ein Bedürfnis vieler junger Muslim:innen nach Orientierung, Sinnstiftung, Zugehörigkeit und religiöser Selbstvergewisserung. Digitale Religionskommunikation eröffnet damit neue Möglichkeiten religiöser Teilhabe und macht sichtbar, dass religiöse Bildung und Sinnsuche zunehmend auch außerhalb klassischer institutioneller Kontexte stattfinden.

Für die Islamische Religionspädagogik ergeben sich daraus mehrere Konsequenzen. Erstens bedarf es einer theologischen Medienbildung, die Lernende dazu befähigt, digitale religiöse Angebote sowohl hinsichtlich ihrer theologischen Voraussetzungen als auch ihrer medialen Inszenierungsformen kritisch zu reflektieren. Zweitens verweist die Vielfalt digitaler religiöser Stimmen auf die Bedeutung

von Ambiguitätskompetenz, also der Fähigkeit, mit unterschiedlichen religiösen Deutungen konstruktiv umzugehen und diese argumentativ einordnen zu können. Drittens legen die Ergebnisse nahe, emotionale Beteiligung und kritische Reflexion nicht als Gegensätze, sondern als komplementäre Dimensionen religiöser Bildungsprozesse zu verstehen. Digitale religiöse Inhalte können insofern produktive Lernanlässe darstellen, wenn sie im Unterricht aufgegriffen, analysiert und theologisch vertieft werden.

Die vorliegende Untersuchung versteht sich als explorative Fallstudie. Künftige Forschung sollte digitale Religionskommunikation auf weitere Plattformen, Akteur:innen und religiöse Milieus ausweiten sowie sprachliche, visuelle und performative Dimensionen systematisch zusammendenken. Dabei stellt sich insbesondere die Frage, wie unterschiedliche Plattformlogiken religiöse Deutungs- und Autorisierungsprozesse prägen. Zugleich eröffnet die rasante Entwicklung generativer Künstlicher Intelligenz neue Herausforderungen für die Islamische Theologie und Religionspädagogik. Large Language Models wirken zunehmend an der Produktion und Vermittlung religiösen Wissens mit und verändern die Bedingungen religiöser Autorisierung erneut. Die Förderung theologischer Urteilskraft und digitaler Mündigkeit dürfte daher zu den zentralen Aufgaben islamisch-theologischer Bildungsarbeit der kommenden Jahre gehören.

Literaturverzeichnis

- Albrecht, Christian. (2025). Digitale Narration und Ästhetik. TikTok aus film-, medien- und deutschdidaktischer Perspektive. In Frank Fischer, Simon Meier-Vieracker, & Lisa Niendorf (Hrsg.), *TikTok – Memefication und Performance* (Bd. 2). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-70712-8_10
- Andok, Mónika. (2024). The impact of online media on religious authority. *Religions*, 15(9), 1103. <https://doi.org/10.3390/rel15091103>
- Aslandur, Ibrahim. (2025). *Die prinzipienorientierte Lesart des Koran: Deduktive Zugänge und bildungstheoretische Perspektiven*. transcript Verlag.
- Binici, Erkan. (2025). Von „Datteltätern“ und „Islamfakten“: Was muslimische Jugendliche über „Sinnfluencing“ sagen. *Forum Islamisch-Theologische Studien*, 4(1), 97–117. https://doi.org/10.71573/2941122X_2025_4-1_122
- BP-SEK-1. (2016). *Bildungsplan Baden-Württemberg: Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung*. <https://www.bildungsplaene-bw.de>
- Campbell, Heidi A. (2012). Introduction. The rise of the study of digital religion. In Heidi A. Campbell (Hrsg.), *Digital Religion: Understanding Religious Practice in New Media Worlds* (S. 1–21). Routledge.
- Campbell, Heidi A. (2021). *Digital Creatives and the Rethinking of Religious Authority*. Routledge.

- Döring, Nicola. (2013). Wie Medienpersonen Emotionen und Selbstkonzept der Mediennutzer beeinflussen. Empathie, sozialer Vergleich, parasoziale Beziehung und Identifikation. In Wolfgang Schweiger & Andreas Fahr (Hrsg.), *Handbuch Medienwirkungsforschung* (S. 295–310). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18967-3_15
- Bunt, Gary R. (2018). *Hashtag Islam: How Cyber-Islamic Environments Are Transforming Religious Authority*. UNC Press Books.
- Hansen, Hannah. (2025a, 19. Februar). Instagram-Beitrag. <https://www.instagram.com/p/DCmYZyubCI/>
- Hansen, Hannah. (2025b, 19. Februar). Instagram-Beitrag. <https://www.instagram.com/p/DFvdYgaOxXX/>
- Hansen, Hannah. (2025c, 18. Februar). Instagram-Beitrag. <https://www.instagram.com/p/DF8O2G0Nkkg/>
- Hansen, Hannah. (2025d, 17. Februar). Instagram-Beitrag. <https://www.instagram.com/p/DFYPH7I0K40/>
- Hansen, Hannah. (2025e, 17. Februar). Instagram-Beitrag. <https://www.instagram.com/p/DFImSPLAWn4/>
- Hoover, Stewart M. (2025). *Religion in the Media Age*. Routledge.
- Horton, Donald, & Wohl, Richard R. (1956). Mass communication and para-social interaction: Observations on intimacy at a distance. *Psychiatry*, 19(3), 215–229. <https://doi.org/10.1080/00332747.1956.11023049>
- Konuk, Hümeýra. (2024). Ilmihal und Bildungstechnologien für die Vermittlung des religiösen Grundwissens. In Yaşar Sarıkaya (Hrsg.), *Herausforderung Digitalisierung: Islamische Theologie im digitalen Zeitalter* (S. 171–188). De Gruyter.
- Mayrhofer, Florian. (2021). Visuelles Storytelling mit Selfies als digitale Bildpraktik im Religionsunterricht. In Abdul-Hafiez Massud & Claudia Hild (Hrsg.), *Religiöse Bildung bis 2030: Hürden und Chancen* (Bd. 1, S. 251–271). Verlag Empirische Pädagogik.
- Mayring, Philipp, Fenzl, Thomas, & Theomas, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- Mendl, Hans, Lamberty, Alexandra, & Sitzberger, Rudolf. (2023). Influencer, Christfluencer, Sinnfluencer: Das didaktische Potenzial von Selbstpräsentationen in digitalen Welten. In André Schütte & Jürgen Nielsen-Sikora (Hrsg.), *Wem folgen? Über Sinn, Wandel und Aktualitäten von Vorbildern* (S. 65–79). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66838-2_6
- Nasr, Seyyed H., Dagli, Caner K., Dakake, Maria M., Lombard, Joseph E. B., & Rustom, Mohammed (Hrsg.). (2015). *The Study Qur'an: A New Translation and Commentary*. HarperOne.
- Sarıkaya, Büşra F. (2024). Muslimische Influencerinnen. In Yaşar Sarıkaya (Hrsg.), *Herausforderung Digitalisierung: Islamische Theologie im digitalen Zeitalter* (S. 91–110). De Gruyter.
- Schreiber, Maria, & Kramer, Michaela. (2016). „Verdammt schön“: Methodologische und methodische Herausforderungen der Rekonstruktion von Bildpraktiken auf Instagram. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 17(1–2), 81–106. <https://doi.org/10.3224/zqf.v17i1-2.25544>

- Schwarz, Susanne. (2022). Ambiguity-in school material. *Theo-Web*, 21(1), 45–60.
- Seeger, Christof, & Kost, Julia F. (2020). *Influencer Marketing: Grundlagen, Strategie und Management* (2., überarb. u. erw. Aufl.). UVK.
- Stalder, Felix. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Slama, Martin, & Barendregt, Bart. (2018). Online publics in Muslim Southeast Asia. In between religious politics and popular pious practices. *Asiascape: Digital Asia*, 5(1), 3–31.

Sinnfluencing und religiöse Bildung

Herausforderungen für den islamischen Religionsunterricht in Österreich

Die Autorin

Jun.-Prof. Dr. Ayşe Almıla Akca ist seit 2026 Professorin für Islam in der Sozialen Arbeit an der Islamisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster.

Jun.-Prof. Dr. Ayşe Almıla Akca
Universität Münster
Islamisch-Theologische Fakultät
Domplatz 6-7
D-48143 Münster
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6536-0224>
e-mail: almila.akca@uni-muenster.de



Die Autorin

Dr. Aslıgül Aysel ist Senior Scientist am Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik der Universität Innsbruck.

Dr. Aslıgül Aysel
Universität Innsbruck
Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik
Karl-Rahner-Platz 1
A-6020 Innsbruck
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6780-0967>
e-mail: asliguel.aysel@uibk.ac.at



Sinnfluencing und religiöse Bildung

Herausforderungen für den islamischen Religionsunterricht in Österreich

Abstract

Mit der Verbreitung von digitalen Kommunikationsformaten, algorithmisch kuratierten Öffentlichkeiten und transnational vernetzten Diskursräumen werden religiöse Narrative, Praktiken und Gemeinschaftsformen neu konfiguriert, beschleunigt und in ihrer Autoritätsstruktur verschoben. Dadurch transformieren digitale soziale Medien wie YouTube, Instagram oder TikTok, die sowohl Medium als auch Möglichkeitsform religiöser Artikulation sind, traditionelle Strukturen religiöser Sozialisations- und Bildungsprozesse. Vor diesem Hintergrund untersucht der Beitrag anhand der Lehrpläne den Stellenwert muslimischen Sinnfluencings im islamischen Religionsunterricht (IRU) an öffentlichen Schulen in Österreich. Ausgehend von mediensoziologischen und praktisch-theologischen Perspektiven wird zunächst herausgearbeitet, wie sich muslimisches Sinnfluencing in Diskurse um digitale Religion und Mediatisierung einordnen lässt, insbesondere welche Merkmale der Digitalität bei den digitalen Formen religiöser Kommunikation eine Rolle spielen. Darauf aufbauend wird Medienkompetenz als zentrale Voraussetzung für einen reflektierten Umgang mit Sinnfluencing konzeptualisiert. Methodisch basiert der Beitrag auf einer systematischen Sichtung der österreichischen Lehrpläne des IRU mit Blick auf die Verankerung medienbezogener Kompetenzen. Die Ergebnisse zeigen, dass Medienkompetenz zwar punktuell als Querschnittsthema berücksichtigt wird und Bezüge zu kritischer Reflexion sowie Mündigkeit aufweist, die spezifischen Herausforderungen digitaler religiöser Kommunikation und algorithmisch geprägter Öffentlichkeiten jedoch nur unzureichend adressiert werden. Der Beitrag plädiert daher für eine stärkere curriculare Verankerung medienpädagogischer und religionsdidaktischer Ansätze, die Schüler:innen dazu befähigen, religiöses Sinnfluencing kritisch zu analysieren, einzuordnen und verantwortungsvoll für ihre eigene religiöse Orientierung zu nutzen.

Schlagworte

Sinnfluencing – Islamischer Religionsunterricht – Medienkompetenz – Lehrplananalyse – Digitalitätsethische Souveränität

Sinnfluencing and religious education

Challenges for Islamic Religious Education in Austria

Abstract

With the proliferation of digital communication formats, algorithmically curated publics, and transnationally networked discursive spaces, religious narratives, practices, and forms of community are being reconfigured, accelerated, and transformed in terms of their structures of authority. Consequently, digital social media platforms such as YouTube, Instagram, and TikTok – which function both as media and as spaces for religious expression – are reshaping traditional processes of religious socialization and education. Against this backdrop, this article examines the role of Muslim Sinnfluencing in Islamic Religious Education (IRE) at Austrian public schools through an analysis of the current curricula. Drawing on perspectives from media sociology and practical theology, it first explores how Muslim Sinnfluencing can be situated within debates on digital religion and mediatization, with particular attention to the characteristics of digitality that shape contemporary forms of religious communication. Building on this conceptual framework, the article identifies media literacy as a key prerequisite for engaging critically with religious Sinnfluencing. Methodologically, the study is based on a systematic analysis of the Austrian IRE curricula, focusing on the integration of media-related competencies. The findings indicate that while media literacy is acknowledged as a cross-curricular concern and includes references to critical reflection and learner autonomy, the specific challenges posed by digital religious communication and algorithmically structured publics remain insufficiently addressed. The article therefore argues for a stronger curricular integration of media pedagogical and religious educational approaches that enable students to critically analyze, contextualize, and responsibly engage with religious Sinnfluencing in shaping their own religious orientations.

Keywords

Muslim meaning influencing – Islamic religious education – Media literacy
Curriculum analysis – Ethical digital sovereignty

Einleitung

In den letzten zwei Dekaden hat sich das Phänomen des Sinnfluencings – die Verbindung von Sinnstiftung, Influencing-Kultur und digitalen Medien – zu einem nicht zu unterschätzenden Aspekt religiöser Bildungsprozesse entwickelt.¹ Mit der Verbreitung von digitalen Kommunikationsformaten, algorithmisch kuratierten Öffentlichkeiten und transnational vernetzten Diskursräumen werden religiöse Narrative, Praktiken und Gemeinschaftsformen neu konfiguriert, beschleunigt und in ihrer Autoritätsstruktur verschoben.² Dadurch transformieren digitale soziale Netzwerke wie YouTube, Instagram oder TikTok, die sowohl Medium als auch Möglichkeitsform religiöser Artikulation sind, traditionelle Strukturen religiöser Sozialisation. Dies führt zur Frage, welchen Stellenwert Sinnfluencing in religiösen Bildungsprozessen hat.

Bisherige Forschung zur religiösen Mediensozialisation von muslimischen Jugendlichen im europäischen Kontext zeigt, dass soziale Medien in der Adoleszenzphase eine nicht zu unterschätzende Quelle für Glaubensdeutung, Identitätsentwicklung und religiöse Praxis sind.³ So beurteilt Büşra Sarıkaya, dass „[d]ie Einflussrolle der klassischen Autoritäten in jüngeren Altersstufen [...] durch soziale Medien vermehrt von Influencer:innen übernommen [wird], was wiederum dazu führt, dass moderne Islamische [sic!] Internetseiten in letzter Zeit eine wichtige Rolle bei der Aneignung und Vermittlung religiösen Wissens spielen“⁴. Im Kontext von Radikalisierungsprozessen ist hervorgehoben worden, dass islamistische (genauso wie rechtsextreme) Online-Angebote gezielt Jugendliche und junge Erwachsene durch popkulturelle Anleihen und die Nutzung Sozialer Medien ansprechen, um Identität und Orientierung zu stiften.⁵ Dabei fördern digitale Mechanismen wie Filterblasen und Echokammern die Bestätigung bereits vorhandener extremistischer Ansichten, „was schließlich in einer Polarisierung von Einstellungen münden kann.“⁶ Zugleich zeigt Erkan Binici in seiner empirischen Forschung auf, dass muslimische Jugendliche im deutschen Kontext durchaus einen kritischen Umgang mit den Inhalten religiösen Sinnfluencings entwickeln und diese mit den Narrativen in ihrem religiösen Nahfeld abgleichen.⁷ Aus diesen Ergebnissen ergibt sich, dass sowohl die Deutung von Religion und

1 Vgl. Langenohl, Andreas / Lehnen, Kathrin / Zillien, Nicole (2024) 147–150.

2 Vgl. Stolz, Lea / Weyel, Birgit (2025); Sarıkaya, Yaşar (2024).

3 Vgl. Binici, Erkan (2025a); Topalović, Said (2025).

4 Sarıkaya, Büşra Fadim (2024) 92.

5 Vgl. Schmitt, Josephine / Ernst, Julian / Frischlich, Lena / Rieger, Diana (2017) 187.

6 Ebd. 188–189.

7 Vgl. Binici, Erkan (2025b).

Religiosität als auch die religiöse Weltwahrnehmung im digitalen Bereich – parallel zum nichtdigitalen Bereich – aus einem Aushandlungsprozess zwischen verschiedenen Beteiligten, Strukturen und Praktiken hervorgehen. Dieser Umstand bietet die Brücke für kritische Interventionen religiöser Bildungsarbeit. Doch inwiefern greift schulische religiöse Bildung die veränderten Möglichkeiten der digitalen Partizipation auf und speist diese konstruktiv in Bildungsprozesse ein?

Diese übergeordnete Frage verweist auf Medienkompetenz als zentrale Leitlinie der Medienbildung. Vor diesem Hintergrund fragt dieser Beitrag zum einen, wie Medienkompetenz in den österreichischen Lehrplänen des islamischen Religionsunterrichts (IRU) verankert ist, und ob und wie diese Verankerung ausreicht, um Schüler:innen zu einem reflektierten Umgang mit religiösem Sinnfluencing zu befähigen.⁸ Zum anderen diskutiert der Beitrag, inwiefern sich muslimisches Sinnfluencing in das Gefüge von religiöser Kommunikation einordnen lässt und welche Bedeutung der Digitalität bei der Konstruktion von islamischem Wissen und Autorität zukommt. Damit wird muslimisches Sinnfluencing in Diskursen zu digitaler Religion und Mediatisierung verortet. Zugleich arbeiten wir heraus, dass Medienkompetenz in den IRU-Lehrplänen in Österreich bisher nur punktuell als Querschnittsthema verankert ist. Zwar finden sich Anknüpfungspunkte an kritisches Denken, Mündigkeit und Reflexion, jedoch werden die komplexen Gestaltungsebenen digitaler Inhalte nicht durchgängig systematisch berücksichtigt.

Der Beitrag entfaltet sich in fünf Teilen. Im ersten Teil werden aus mediensoziologischen und praktisch-theologischen Perspektiven die spezifischen Merkmale des religiösen muslimischen Sinnfluencings herausgearbeitet. Daran schließt im zweiten Teil die Erläuterung von Medienkompetenz an, um die Herausforderungen des muslimischen Sinnfluencings für den IRU an öffentlichen Schulen als religions- und medienpädagogisches Problem zu erschließen. Nach der methodischen Erläuterung der Lehrplananalyse im dritten Teil folgt im vierten Teil eine systematische Durchsicht des Lehrplans hinsichtlich des Stellenwerts von Medienkompetenz in den österreichischen Lehrplänen des IRU. Im fünften und abschließenden Teil werden die Ergebnisse der Lehrplananalyse vor dem Hintergrund der spezifischen Merkmale der Digitalität und den Anforderungen von Medienkompetenz diskutiert, auf dieser Basis werden Impulse für die Unterrichtsgestaltung formuliert werden.

1. Ausgangslage: Was ist Sinnfluencing und warum ist es für die religiöse Bildung wichtig?

Sinnfluencing ist als Teil der zunehmenden Digitalisierung der Lebenswelten anzusehen. Darin kommt der (1) Individualisierung in den modernen Gesellschaften, der (2) Netzwerkstruktur der digitalen Welt, der (3) Funktionalität der Informations- und Kommunikationstechnologien sowie dem (4) Spannungsfeld von Pluralisierung und Homogenisierung von Wissensbeständen eine wesentliche Bedeutung zu.⁹

1.1 Verbindung von Sinnstiftung und Influencing-Kultur

Der Begriff Sinnfluencing verdichtet die Kultur des Influencings mit Prozessen von Sinnstiftung. Als Influencer:innen werden in der Regel Personen bezeichnet, die auf andere Personen durch ihr Handeln und ihre Aktivitäten in digitalen sozialen Netzwerken einen gewissen Einfluss ausüben.¹⁰ Diesen gewinnen sie dadurch, dass sie in ihrem Bereich als besonders gut bewandert gelten, sich vielfältig und immer wieder neu präsentieren, authentisch wirken und eine persönliche Beziehung zu ihren Follower:innen entwickeln.¹¹ Während im Marketingbereich Influencer:innen anhand der Zahl ihrer Follower:innen kategorisiert werden,¹² kann Sinnfluencing aus inhaltlicher Perspektive als eine eigenständige Kategorie des Influencings herausgearbeitet werden: Wenn sich Influencer:innen mit ethischen Fragen, mit Politik und gesellschaftlichen Herausforderungen sowie mit Religion und Spiritualität beschäftigen, werden diese als „spirituelle Mentoren“¹³ oder eben als „Sinnfluencer“¹⁴ bezeichnet. Es geht bei diesen Akteur:innen nicht primär um eine sachliche oder journalistische Aufklärung, sondern um Meinungsbildung und Schaffung eines Problembewusstseins sowie um Wert- und Sinnorientierung, oft einhergehend mit konkreten Handlungsimpulsen.¹⁵ Als Motivation für ihre Arbeit wird persönliche Mission, Werteorientierung und das ausgeprägte Interesse an einem Beitrag zur Gesellschaft und Gemeinschaft genannt.¹⁶ Die Verbindung von Sinnstiftung und Influencing-Kultur wird daher in der Wortschöpfung Sinnfluencing abgebildet. In diesem Gefüge konst-

9 Vgl. Akca, Ayşe Almıla (2026a).

10 Vgl. Sankaya, Büşra Fadim (2024) 93; Wojciechowicz 2024; Zaid, Bouziane / Fedtke, Jana / Shin, Don D. / El Kadoussi, Abdelmalek / Ibahrine, Mohammed (2022) 5.

11 Vgl. Zaid, Bouziane / Fedtke, Jana / Shin, Don D. / El Kadoussi, Abdelmalek / Ibahrine, Mohammed (2022) 4.

12 Vgl. Michaelsen, Frithjof / Collini, Luena (2022) 111.

13 Gisler, Julia / Gollnhofer, Johanna (2024) 3.

14 Ebd.

15 Vgl. ebd.

16 Vgl. ebd. 6.

ruieren und verbreiten religiöse Sinnfluencer:innen Fragen und Themen aus einer dezidiert religiösen Perspektive. Inhaltlich spielt die Performanz religiösen Lebens eine große Rolle, zugleich werden auch abstrakte Glaubensfragen und exegetische Themen behandelt sowie gesellschaftliche Fragen durch eine spezifisch religiöse Brille betrachtet. Die Praxis des religiösen Sinnfluencings stellt somit Angebote zur Weltdeutung, Religionsverständnis und Sinnbildung her und platziert diese narrativ in den digitalen Netzwerken.

Sinnfluencer:innen „zeichnen sich durch inspirierende Botschaften aus, die über eine oberflächliche Motivation hinausgehen“¹⁷ und nutzen eine dezidierte Wir-Sprache. Die von ihnen geteilten Erfahrungen, Wissensbestände und Meinungen verdichten sich zu einem bestimmten Narrativ, das von der angesprochenen Gemeinschaft mitausgehandelt wird.¹⁸ Sinnfluencer:innen reagieren oftmals auf Kommentare, Kritik und Wünsche der Gemeinschaft, indem sie diese direkt kommentieren oder in späteren Postings aufgreifen. Bewusst wird die Reaktion der Gemeinschaft durch Fragen, Meinungsabfragen oder Quizfragen hervorgerufen und in die jeweiligen Inhalte integriert. Teilweise werden dabei kritische oder zweiflerische Stimmen nicht ignoriert, sondern gezielt aufgegriffen, um an ihnen das eigene Narrativ argumentativ zu stärken. Abwertende und/oder aggressive Kommentare werden genutzt, um die Gemeinschaft inhaltlich abzugrenzen, ihre Wehrhaftigkeit zu demonstrieren oder um das empowernde Potential des jeweiligen Sinnfluencings zu bestärken. Wie im nichtdigitalen Bereich ist auch im Sinnfluencing der Umgang mit Kritik und Kritikfähigkeit ambivalent: Darin drückt sich zum einen die Fähigkeit zur Selbstreflexion, Toleranz und konstruktiven Gemeinschaftsentwicklung aus, zum anderen aber auch negative Abgrenzung bis hin zu Abwertung und Ausschluss.¹⁹

Sinnfluencing hat verschiedene technische Formen, die über eine Vielzahl digitaler Plattformen und Features zu erschließen sind. Dazu gehören Webseiten, Apps, Soziale Medien, Video- und Audioplattformen, Podcasts, Gaming und Virtual Reality (VR), Instant-Messenger-Dienste, KI-Applikationen sowie Speichermedien.²⁰ Digitale Formate bedienen sich vielfältiger Bausteine für die Inhalte, den sogenannten Contents. Dazu zählen graphisches und audiovisuelles Material wie Clips, Videos, Memes, Sharepics, Slides, audiobasiertes Material wie Musik, Töne, Klänge und gesprochene Sprache, textbasiertes Material wie Storypunkte, Caption und Slides sowie interaktive Module wie Foren, Spei-

17 Ebd. 9.

18 Vgl. Binici, Erkan (2025c) 18–25.

19 Vgl. Roleder, Felix / Stetter, Manuel / Merle, Kristin (2025).

20 Vgl. Akca, Ayşe Almila (2026a).

cher- und Teilfunktionen und Kommentarspalten.²¹ Während Live-Streams Echtzeit-Erlebnisse ermöglichen, sind zeitlich nicht eingeschränkte Postings jederzeit und ortsunabhängig abrufbar.

Insbesondere Soziale Medien haben vielfältige Interaktionsmöglichkeiten entwickelt, die von den primären Content-Creator:innen gezielt genutzt werden. Während Klicks, Abonnements, Hashtags sowie das Teilen von Kanälen und Inhalten die Reichweite erhöhen und somit die Sichtbarkeit der jeweiligen Sinnfluencer:innen beeinflussen, sind Community-Features die wohl wichtigste Interaktionsform – sowohl zwischen den Content-Creator:innen und der angesprochenen Gemeinschaft als auch innerhalb der Gemeinschaft. Posts können nicht nur geteilt und kommentiert, sondern auch gemeinsam diskutiert werden, was die Vernetzung und Gemeinschaftsbildung unterstützt. Das Community-Building schließt dabei Instant-Messenger-Gruppen von kleinen, eher privaten WhatsApp-Gruppen über offene TikTok- oder YouTube-Kanäle als auch #Hashtag-Communities ein, so dass „[d]iese digitalen Räume [...] dabei immer Hybride zwischen Öffentlichkeit und Privatheit, Gemeinschaft und Individualität“²² darstellen. Die digitale Kommunikation verläuft somit nicht einseitig von Sinnfluencer:innen zur Gemeinschaft. Hans Mendl identifiziert „eine reziproke Verbindung zwischen den scheinbar auf gleicher Augenhöhe befindlichen UserInnen“²³. Die Kommunikationskultur im Kontext des Sinnfluencing gestaltet sich daher als eine Fusion von Produzent:innen und Konsument:innen gleichermaßen, so dass eine strikte Unterscheidung derselben nicht aufrechterhalten werden kann.²⁴ Die zur Verfügung gestellten Inhalte werden vielmehr von den Follower:innen und weiteren Nutzer:innen co-produziert, wodurch der Content selbst als eine Praxisformation angesehen werden kann.²⁵ Damit stellt Sinnfluencing keinen einseitigen Kommunikationsweg dar, so dass bei der Frage nach Rezeption und Einfluss von Sinnfluencer:innen auf Bildungs- und Sozialisationsprozesse eben diese Co-Produktion von religiösen Deutungen, Narrativen und Praktiken mitberücksichtigt werden muss.

In diesem beschriebenen Gefüge stellt Sinnfluencing somit eine bedeutsame Entwicklung in der religiösen Kommunikation dar. Doch inwiefern können Kontinuitäten und Wandel bei der Mediatisierung von Religion und der Frage nach religiöser Autorität durch Digitalisierungsprozesse festgestellt werden?

21 Vgl. Neumeier, Anna (2025) 199.

22 Haußmann, Annette / Pönicke, Lina (2025) 66.

23 Mendl, Hans (2020) 153.

24 Vgl. Klapp, Marcel (2024) 71.

25 Vgl. Bareither, Thomas (2023) 173–174.

1.2 Kontinuitäten und Wandel religiöser Mediatisierung durch Sinnfluencing

Durch Sinnfluencing geraten unterschiedliche Dimensionen von Identität, Authentizität und Gemeinschaft ebenso in den Blick wie Glaubenskommunikation, Ritualvollzug und religiöse Erfahrung bis hin zu Aushandlungen von religiöser Autorität und Deutungshoheit, wodurch das Spannungsfeld der digitalen Religion beschrieben ist.²⁶ Mit Stewart M. Hoover gesprochen, geht es bei digitaler Religion um „the generation of models of practice and the ability to produce meaning in the world that relates to the religious.“²⁷ Digitale Religion ist somit nicht lediglich eine Verlagerung bestehender Inhalte und Gemeinschaftsformen in neue Medien, sondern ein Raum, in dem religiöse Praxis und Sinnproduktion neu modelliert werden. Dabei hat sich gezeigt, dass eine strikte Trennung zwischen digitalen und analogen Lebenswelten analytisch nicht mehr haltbar ist. Da digitale Praktiken aufgrund technischer Möglichkeiten wie der flächendeckenden Netzausbreitung oder vergleichsweise erschwinglicher Endgeräte, aber auch durch den kulturellen Wandel der Digitalisierung vieler Lebensbereiche, zu einem integralen Bestandteil alltäglicher Lebensvollzüge geworden sind, überlappen, bedingen und durchdringen sich beide Sphären.²⁸

Aus medienwissenschaftlicher Perspektive ist zudem zu berücksichtigen, dass Medien alles umfassen, was Zeichen überträgt – vom gedruckten Buch über die Audiokassette bis hin zum YouTube-Kanal. Die Integration von digitalen Medien in die religiöse Welt der Muslim:innen ist bereits seit den ersten Tagen von digital verfügbaren Speichermedien zu beobachten: Von analogen Speichermedien wie Audiokassetten und VHS-Kassetten zu CDs und DVDs über eine große Vielfalt an religiösen Sendungen, die weltweit über Satellitenfernsehen und Internetplattformen verfügbar sind, bis zu Webseiten, Apps und Videoplattformen,²⁹ waren Medien stets Bestandteil religiöser Sinnfindungsprozesse. Information über das Leben des Propheten konnten etwa traditionell über gedruckte Hadithsammlungen oder Prediger:innen in der Moschee erschlossen werden; heutzutage kann man auch auf Islam-Apps zurückgreifen oder Sinnfluencer:innen folgen, die prophetische Überlieferungen und Narrative digital aufbereiten und vermitteln. Die gegenwärtige Form des Sinnfluencings fügt sich somit in die umfassendere Entwicklung digitaler Dimensionen muslimischer Religiosität ein, zugleich steht sie auch in Kontinuität mit früheren Transformationen der

²⁶ Vgl. Bunt, Gary (2018); Campbell, Heidi A. (2012); Evolvi, Giulia (2021); Zaid, Bouziane / Fedtke, Jana / Shin, Don D. / El Kadoussi, Abdelmalek / Ibahrine, Mohammed (2022); Gao, Quan / Woods, Orlando / Kong, Lily / Shee, Siew Y. (2024).

²⁷ Hoover, Stewart (2013) 268.

²⁸ Vgl. Campbell, Heidi A. (2012).

²⁹ Vgl. Akca, Ayşe Almila (2026a).

Moderne, die unter anderem durch Buchdruck, Massenalphabetisierung, Volksbildung und Säkularisierung geprägt waren. Diese Entwicklungen haben zu einer gesteigerten Verfügbarkeit und Vielfalt religiösen Wissens sowie zur Fragmentierung religiöser Autoritätsstrukturen geführt, deren Dynamiken sich durch die Digitalisierung jedoch erheblich beschleunigt und verdichtet haben.

Religiöse Autorität ist durch eine Reihe von Merkmalen gekennzeichnet, unter denen insbesondere ihre Instabilität und situative Abhängigkeit von Bedeutung sind.³⁰ Religiöse Autorität muss stets ausgehandelt, neu zugeschrieben und hergestellt werden. Sie existiert nicht per se oder allein durch ein institutionelles Amt oder einen einmaligen Akt der Zuweisung. Die Herstellung von religiöser Autorität ist abhängig von der Wechselbeziehung zwischen den Akteur:innen, die Autorität beanspruchen, und denjenigen, die sie zuweisen, also insgesamt von den sozialen, kulturellen, ökonomischen und religiösen Ressourcen der beteiligten Akteur:innen.³¹ Zur Gemeinschaftsbildung gehört die von den Sinnfluencer:innen hergestellte und ihnen von der Gemeinschaft zugesprochene Authentizität, wodurch der Weg für religiöse Autorität geebnet wird.³² Sinnfluencer:innen kann man in ihren eigenen Wohnungen, Familien, Nachbarschaften oder Stadtteilen sehen. Die Follower:innen kennen ihre Vorlieben und erleben sie in den jeweiligen Alltagswelten. Doch Sinnfluencer:innen präsentieren sich nicht nur zu einem hohen Grad selbst. Sie konstruieren sich selbst auch als nahbar, mit Emotionen und in ihrer Verletzlichkeit.³³ Damit werden sie als Menschen greifbar: „Ihre digitalen Identitätsrepräsentationen werden als profilierte Selbstdarstellungen des realen Lebens wahrgenommen, in denen man sich persönlich wiederfinden und einfühlen kann.“³⁴ Während Influencer:innen mit einem Produkt identifiziert werden, spielt im Sinnfluencing die sogenannte menschliche Seite eine große Rolle. Die angesprochene Gemeinschaft wird damit Teil der Alltagswelten der Sinnfluencer:innen wie auch Sinnfluencer:innen Teil der Alltagswelt der jeweiligen Follower:innen werden. In diesem Kontext gewinnt die Beziehungsarbeit zwischen den primären Content-Creator:innen und den Follower:innen zentrale Bedeutung. Follower:innen wirken – wie oben beschrieben – durch ihre Praktiken wie Teilen und Kommentieren nicht nur an der inhaltlichen und formalen Ausgestaltung religiöser Angebote mit. Sie sind auch maßgeblich an der Herstel-

30 Vgl. Akca, Ayşe Almila (2026b) 255–258.

31 Vgl. ebd. 255–258; 274–282.

32 Vgl. Gisler, Julia / Gollnhofer, Johanna (2024) 11.

33 Vgl. ebd.

34 Mendl, Hans (2020) 153.

lung von Autorität und Authentizität beteiligt, da Reichweite und Sichtbarkeit der Sinnfluencer:innen wesentlich von diesen Interaktionen abhängen.

1.3 Merkmale der Digitalisierung

Mit der vernetzten Gemeinschaft ergeben sich Kommunikationsstrukturen, die die Flexibilität und Autonomie der User:innen fördern, da sie zeitliche, räumliche und sprachliche Grenzen überschreiten oder sogar sprengen.³⁵ Damit entstehen vielfältige Möglichkeiten des Zugangs zu religiösen Angeboten auf globaler Ebene. Zudem führen die digitale Auswahl, Sortierung und Bereitstellung islamischer Wissensbestände einerseits zu einer Demokratisierung und Pluralisierung religiöser Deutungsangebote, da auch marginalisierte oder ressourcenschwache religiöse Gemeinschaften und Individuen an ihrer Konstruktion und Verbreitung partizipieren können. Andererseits ergibt sich durch algorithmisierte Filterblasen und Copy-Paste-Verfahren von Content Creator:innen auch eine gewisse Homogenisierung. Zugleich ist auch die audiovisuelle Dimension bei der Erzeugung von Autorität in Rechnung zu stellen wie z. B. der nuancierte Einsatz bestimmter Aufnahmewinkel oder räumliche und tonale Features in Postings.³⁶

In individualisierten und säkularisierten Gesellschaften mit dem verbrieften Recht auf Religionsfreiheit erscheint jede:r als Expert:in der eigenen Religiosität und kann diese grundsätzlich ohne größere Zugangshürden öffentlich präsentieren. Während die religiöse Anerkennung von Einzelpersonen normalerweise an die lokalen Gegebenheiten geknüpft ist und damit physische Präsenz, Beziehungsarbeit und Verortung im lokalen Rahmen voraussetzt, genügen im digitalen Raum zunächst ein internetfähiges Endgerät, Energieversorgung, kostengünstige Tarife, geeignete Plattformen sowie Zeit und Kreativität, um religiöse Botschaften zu erstellen.³⁷ Die enorme digitale Angebotsfülle erzeugt einen permanenten Wettbewerb um Aufmerksamkeit, Leistung und Kontinuität: Sinnfluencer:innen müssen ihre Präsenz und ihre Beziehung zu ihrer Gemeinschaft aufrechterhalten und stetig Inhalte produzieren, um ihre Follower:innen nicht an andere Angebote zu verlieren.³⁸ Denn morgen schon könnten die User:innen anderen Sinnfluencer:innen folgen, wenn der Account eine Weile still bleibt.

Die oben genannte Dimension der technischen Materialität erschöpft sich nicht nur in den Geräten, die für die digitale Praxis genutzt werden. Vielmehr sind

35 Vgl. Campbell, Heidi A. (2012) 65.

36 Vgl. Günther, Christoph (2024) 69–71.

37 Vgl. Neumeier, Anna (2025) 191–192.

38 Vgl. Zaid, Bouziane / Fedtke, Jana / Shin, Don D. / El Kadoussi, Abdelmalek / Ibahrine, Mohammed (2022) 10.

Kodes, Programmierungen, Apps, Algorithmen, Verlinkungsprozesse u. a. ebenso mitzuberücksichtigen,³⁹ da diese mit zur Wahrnehmung, Deutung und Herstellung von religiösem Wissen und Autorität beitragen. In diesem Zusammenhang kommt algorithmischen Verfahren eine essenzielle Rolle zu. Algorithmen analysieren protokollierte Nutzungsdaten wie Aufmerksamkeitszeit für einen Post, Bildsprache, Beziehung zwischen Postersteller:in und User:in, Kommentierungsfrequenzen und weitere Metadaten. Sie interagieren mit anderen Algorithmen und erkennen so Muster, um Vorhersagen zu treffen. „Diese Daten dienen dazu, uns maßgeschneiderte Inhalte zu präsentieren. Oftmals folgen diese Systeme einer klaren Strategie: Ihr Hauptziel besteht darin, uns möglichst lange auf der Plattform zu halten, während sie uns gleichzeitig gezielte Werbung anzeigen.“⁴⁰ Algorithmen bestimmen durch die Analyse des Nutzungsverhaltens der User:innen die Reihenfolge angezeigter Beiträge, klassifizieren Inhalte als relevant oder spielen personalisierte Angebote aus. Damit beeinflussen Interaktionen, Klickzahlen, Verweildauer, Zahlen der Follower:innen, Likes, Hashtags, Keywords und Abonnements maßgeblich, welche Sinnfluencing-Angebote in Apps und Suchmaschinen sichtbar werden. Digitale Features werden so zu entscheidenden Faktoren für die Produktion und Distribution religiöser Autorität, Authentizität und Reichweite. Obwohl Sinnfluencing Ausdruck religiöser Deutungsvielfalt ist, können algorithmische Logiken damit Prozesse der Deutungsverengung begünstigen, indem sie bestimmte Inhalte verstärken und andere marginalisieren. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu betonen, dass kapitalstarke Unternehmen, Regierungen und Thinktanks als politische Akteur:innen einen erheblichen Einfluss auf die Programmierung und den Einsatz von Algorithmen in den medialen Plattformen haben. Religiöses Sinnfluencing ist damit nicht nur eine demokratische Partizipationsmöglichkeit des Individuums an religiösen Prozessen, vielmehr stellt es auch ein Vehikel für ressourcenstarke Akteur:innen dar.

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass die ausgeführten spezifischen Merkmale des Sinnfluencings und der Digitalität (bzw. der digitalen Religion) in Bezug auf Gemeinschaftsbildung, Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung, religiöse Wissensgenerierung und Autorisierungsprozesse sowie Kritikfähigkeit Hauptherausforderungen für religiöse Bildung darstellen. Für ihren konstruktiven Umgang erscheint Medienkompetenz als ein elementares Feld für die religiöse Bildung. Was Medienkompetenz genau ist und inwiefern islamische religiöse Bildung diesen Bildungsauftrag aufnimmt, wird im zweiten Teil bearbeitet.

³⁹ Vgl. Bender, Michael / Mell, Ruth M. / Wildfeuer, Janina (2022) 28–31.

⁴⁰ Meier, Gernot (2025) 141.

2. Medienkompetenz als Bildungsauftrag: Der österreichische Grundsatzterlass Medienbildung 2024 und seine Relevanz für den Religionsunterricht

Wer an gesellschaftlichen Prozessen aktiv teilhaben und sein Recht auf Meinungs- und Informationsfreiheit wahrnehmen will⁴¹, kommt an der Frage, was es bedeutet, sich in einer Umgebung von digitalen Medien mündig zu bewegen, nicht vorbei.⁴² Darüber hinaus sollen Kinder und Jugendliche die Möglichkeit erhalten, „[...] Einstellungen und Werte [zu] entwickeln, von denen sie sich zu ethischem und verantwortungsvollem Handeln leiten lassen können“⁴³. Kritisches Denken ist dabei vor allem eine Kernkompetenz, die Schüler:innen befähigt, Inhalte zu hinterfragen, Quellen einzuschätzen und u. a. auch extremistischen oder manipulativen Deutungen argumentativ entgegenzutreten.

Das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) reagiert mit dem aktualisierten Grundsatzterlass zur Medienbildung (Januar 2024) auf die fortschreitende Digitalisierung, die Kommunikationsformen und Medienpraktiken junger Menschen nachhaltig verändert hat. Damit sind alle Schulformen dazu verpflichtet, Schüler:innen fächerübergreifend zu kritischer Analysefähigkeit sowie zu praktischer Gestaltungskompetenz im Umgang mit digitalen Inhalten zu befähigen.⁴⁴ Der Erlass beansprucht dabei eine Reichweite, die über einzelne Fächer hinausgeht: Medienbildung gilt darin als durchgängiges schulisches Prinzip und als gemeinsame Referenz für alle Unterrichtsfächer in Österreich, den RU eingeschlossen. Ihn heranzuziehen ermöglicht es, IRU in den breiteren schulischen Bildungsauftrag einzuordnen und zu zeigen, inwiefern fächerübergreifende Kompetenzerwartungen im konfessionellen Unterricht aufgegriffen werden oder eben noch nicht systematisch eingebunden sind. Die Frage, die sich daraus für die folgende Analyse stellt, ist, ob und wie die Lehrpläne des IRU in Österreich diesen Anschluss explizit vollziehen und Medienkompetenz als verbindliches Querschnittsthema verankern.

2.1 Der Grundsatzterlass und sein Kompetenzmodell

Der Erlass zielt auf weit mehr ab als auf die Vermittlung technischer Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Werkzeugen. Junge Menschen sollen befähigt werden, Medieninhalte eigenständig zu analysieren, kritisch zu durchdringen und für eine

⁴¹ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024).

⁴² Vgl. Bundesministerium für Bildung (o. J.).

⁴³ OECD (Bertelsmann Stiftung, Deutsche Telekom Stiftung, Education Y e.V., Global Goals Curriculum e.V., Siemens Stiftung) (2020) 8.

⁴⁴ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024).

profunde Meinungsbildung heranzuziehen. Dies gilt als eine unverzichtbare Grundlage für die aktive Teilhabe an politischen, kulturellen und ökonomischen Prozessen sowie für die Wahrnehmung des Menschenrechts auf Meinungs- und Informationsfreiheit.⁴⁵

Zur Umsetzung dieser Ziele orientiert sich die schulische Medienbildung an drei Kategorien, die auch von der Europäischen Kommission und der UNESCO herangezogen werden. Unter (1) Zugang und Nutzung wird die instrumentelle Fähigkeit verstanden, Informationsbedarfe zu erkennen sowie digitale Informationen zielgerichtet zu suchen und abzurufen. (2) Verstehen und Bewerten bezweckt die Fähigkeit, gefundene Informationen und deren Quellen eigenständig zu analysieren und kritisch zu beurteilen. (3) Gestaltung und Kommunikation schließlich zielt auf die selbstbestimmte Nutzung von Medien zur Kommunikation, Kollaboration und kreativen Produktion eigener Medienbotschaften ab, um eigene Anliegen zu artikulieren und an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen teilzuhaben.⁴⁶

Das sogenannte Frankfurt-Dreieck bildet in diesem Gefüge ein didaktisches Instrument des Erlasses, das mediale und technologische Phänomene aus drei komplementären Perspektiven beleuchtet. Es analysiert aus technologisch-medialer Perspektive die technischen Strukturen und Funktionen digitaler Werkzeuge und reflektiert deren Produktions- und Entwicklungsbedingungen, um Schüler:innen zur Mitgestaltung technologischer Entwicklungen zu befähigen. Die gesellschaftlich-kulturelle Perspektive untersucht die Wechselwirkungen zwischen Individuen, Gesellschaft und digitalen Systemen, mit besonderem Augenmerk auf Chancen und Risiken der Digitalisierung sowie auf Fragen sozialer Gerechtigkeit, Machtstrukturen und ethisch-rechtlicher Aspekte. Die Interaktionsperspektive schließlich fokussiert die konkrete Nutzung von Medien, ihre Integration in soziale Praktiken sowie ihre Bedeutung für individuelle Identitätsbildung und gesellschaftliche Teilhabe.⁴⁷

2.2 Medienkompetenz als normative Bildungsaufgabe: das Modell Dieter Baackes

Den konzeptionellen Rahmen des Erlasses bildet die Medienkompetenz, die auf Dieter Baacke zurückgeht, der bereits 1973 erste Überlegungen dazu in seiner Habilitationsschrift anstellte und bis in die 1990er Jahre eine inhaltliche und

⁴⁵ Vgl. ebd. 3.

⁴⁶ Vgl. ebd. 5–6.

⁴⁷ Vgl. ebd. 7.

konzeptuelle Definition entwickelte, auf der die meisten nachfolgenden Konzepte aufbauen, so auch das des Bundesministeriums.⁴⁸ Im Grundsatzlerlass beschreibt das Bundesministerium den Auf- und Ausbau von Medienkompetenz als vielschichtiges Gefüge aus vier eng miteinander verbundenen Dimensionen: (1) Medienkritik, (2) Medienkunde, (3) Mediennutzung und (4) Mediengestaltung.

Medienkritik beinhaltet nach Baackes Definition drei Teilfähigkeiten: „a Analytisch sollten problematische gesellschaftliche Prozesse (z. B. Konzentrationsbewegungen) angemessen erfaßt [sic] werden können; b reflexiv sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anwenden zu können; c ethisch ist die Dimension, die analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozialverantwortet abstimmt und definiert.“⁴⁹

Medienkunde meint das theoretische wie praktische Wissen über die Funktionsweise von Medien. Baacke differenziert sie in eine informative Dimension – klassische Wissensbestände über das Mediensystem, Genres und Nutzungsoptionen – und eine instrumentell-qualifikatorische Dimension, also die Fähigkeit, Geräte und Software konkret zu bedienen.⁵⁰

Mediennutzung beschreibt die Fähigkeit, konsumierte Inhalte zu verarbeiten und einzuordnen sowie selbst interaktiv tätig zu werden, rezeptiv und anwendend, aber auch interaktiv und anbietend.

Mediengestaltung schließlich zielt auf die Fähigkeit ab, mithilfe von Medien aktiv gestaltenden Einfluss auf individuelle, gesellschaftliche, kulturelle, politische und technologische Prozesse zu üben. Baacke unterscheidet dabei zwischen innovativer Mediengestaltung, die Veränderungen innerhalb der angelegten Medienlogik meint, und kreativer Mediengestaltung als ästhetisches Überschreiten der Kommunikationsroutine.⁵¹ Die bloße Produktion digitaler Inhalte ist damit nur ein Teilaspekt.⁵²

Bei der Gestaltung von Medienerziehung sind ‚sozio-moralische‘ Aspekte besonders wichtig, aus denen ein handlungsorientierter Ansatz für Medienerziehung in Schule und Unterricht entwickelt wurde.⁵³ Dabei gehört ethische Urteilsbildung zur Medienkompetenz und darf nicht auf bloße Bedienfertigkeiten verengt wer-

48 Vgl. ebd. 4; Baacke, Dieter (2022).

49 Baacke, Dieter (1997) 98.

50 Vgl. ebd. 99.

51 Vgl. ebd.

52 Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024) 4.

53 Vgl. Aufenanger, Stefan (2024) 12–13.

den. Genau diese ethisch-reflexive Dimension macht Medienkompetenz für religiöse Bildungsprozesse besonders anschlussfähig und eröffnet die Frage, wie der IRU diesen Anschluss konkret vollzieht.

2.3 Die vier Dimensionen der Medienkompetenz im islamischen Religionsunterricht

Für den IRU lassen sich die vier Ebenen, wie sie im ersten Teil beschrieben und problematisiert wurden, produktiv auf den Umgang mit religiösem Sinnfluencing beziehen. *Medienkritik* umfasst die Fähigkeit, die Konstruiertheit religiöser Online-Inhalte zu erkennen, d. h. die gezielte Inszenierung von Authentizität, die Nutzung emotionaler Bildsprache oder die algorithmische Verstärkung bestimmter Deutungsangebote. *Medienkunde* richtet den Blick auf Plattformlogiken, Algorithmen und die ökonomischen Interessen, die digitale Religiosität rahmen. Dieses Wissen versetzt Schüler:innen in die Lage, die Produktionsbedingungen religiöser Inhalte zu verstehen, statt sie unreflektiert zu konsumieren. *Mediennutzung* fokussiert auf den selbstbestimmten und verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Angeboten im Alltag: Welchen Accounts folge ich? Welche Quellen erkenne ich als religiös verlässlich an, und nach welchen Kriterien? Diese Fragen berühren unmittelbar Prozesse religiöser Identitäts- und Meinungsbildung, die in der Adoleszenz besonders formativ wirken. *Mediengestaltung* schließlich eröffnet die Möglichkeit, eigene religiöse Positionen digital zu artikulieren und damit aktiv an religiösen Kommunikationsprozessen teilzuhaben. Die letztgenannte ist eine Dimension, die in der religionspädagogischen Diskussion bisher eher wenig Aufmerksamkeit erhalten hat, angesichts der partizipativen Logik digitaler Öffentlichkeiten aber zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Für den konstruktiven Umgang mit den im ersten Teil ausgeführten vielschichtigen Herausforderungen des Sinnfluencings ist Medienkompetenz somit ein elementares Feld der religiösen Bildung. Inwiefern religiöse Bildung diesen Herausforderungen gerecht wird, wird im vierten Teil mittels einer gezielten Durchsicht der IRU-Lehrpläne mit Blick auf medienkompetenzrelevante Inhalte analysiert. Zuvor wird das methodische Vorgehen beschrieben.

3. Methodisches Vorgehen

Zunächst wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz als übergeordneter Analyserahmen erläutert, bevor der eigens entwickelte Kodierleitfaden mit seinen fünf deduktiven Hauptkategorien vorgestellt wird. Ziel ist es, die Nachvoll-

ziehbarkeit der Analyseschritte zu sichern und die Verbindung zwischen Forschungsfrage, Kategoriensystem und Lehrplanmaterial transparent zu machen.

Obgleich die qualitative Inhaltsanalyse in erster Linie für verbale Daten (wie Interviews) konzipiert ist, lässt sich das Verfahren im Prinzip auch auf Dokumente, Bilder, visuelle Daten und andere nicht-verbale Datenarten anpassen.⁵⁴ Vorgegangen wurde nach der gängigen analytischen Mischform der deduktiv-induktiven Kategorienbildung, bei der mit theorie- oder leitfadengeleiteten Hauptkategorien (a-priori) begonnen wird und die Subkategorien anschließend induktiv direkt am Material entwickelt werden. Damit eignet sich die Methode für die Erkundung neuer Forschungsfelder, aber auch für die Überprüfung bestehender Theorien.

Der Ansatz von Kuckartz (2018) setzt auf spezifische Schwerpunkte und vorgegebene Verfahrensschritte. Kennzeichnend hierfür ist die thematische Kodierung, die neben dem manifesten (expliziten) Inhalt kommunikativer Aussagen stets auch den latenten (impliziten) Inhalt in die Analyse miteinbezieht.⁵⁵ Dabei werden Haupt- und Unterkategorien iterativ entwickelt. Dies beinhaltet stets zirkuläre Rückkopplungsschleifen, in denen Kategorien kontinuierlich verfeinert und an das Material angepasst werden.⁵⁶ Somit macht die Analyse Muster und Zusammenhänge im Material sichtbar, häufig unterstützt durch Visualisierungen wie Code-Beziehungsdiagramme.

Ausgehend von der Markierung relevanter Textstellen werden thematische deduktive Kategorien und induktive Subkategorien gebildet, schrittweise verfeinert und auf den gesamten Datensatz übertragen. Die abschließenden Phasen widmen sich der vertieften Auswertung sowie der Visualisierung der Ergebnisse, um eine fundierte und reflektierte Auseinandersetzung mit dem Material zu gewährleisten. Mit dieser Methode wird analysiert, inwiefern der IRU auf das Phänomen des Sinnfluencings vorbereitet. Hierfür wurden gezielt Fragen an die Lehrpläne gestellt: Wie fördern IRU-Lehrpläne die vier Dimensionen der Medienkompetenz, (Medienkunde, Medienkritik, Mediengestaltung und Mediennutzung)? Welche islamisch-ethischen Maßstäbe zur Bewertung medialer Selbstinszenierung können identifiziert werden und wo bestehen strukturelle Leerstellen zwischen Lehrplaninhalten und den Herausforderungen des Sinnfluencings? Damit wird eine systematische Grundlage vorgelegt, die explizite Kodierungen (wie Quellenprüfung oder Kommerzialisierung religiöser Inhalte) präzise abbil-

⁵⁴ Vgl. Kuckartz, Udo (2018) 7.

⁵⁵ Vgl. ebd. 15.

⁵⁶ Vgl. ebd. 45–47.

det. Ferner ermöglicht sie es, implizite Lücken im Lehrplan systematisch sichtbar zu machen.

Der Kodierleitfaden (s. Anhang) gliedert sich in fünf deduktive Hauptkategorien, denen jeweils induktiv entwickelte Subkategorien und Codes zugeordnet sind. Er ist so angelegt, dass er sowohl explizit im Lehrplan genannte Inhalte als auch analytisch bedeutsame Leerstellen systematisch abdeckt. Dabei verweisen Mehrfachkodierungen auf inhaltliche Verschränkungen zwischen den Kategorien und ermöglichen eine differenzierte Analyse. Jeder Code beinhaltet drei Punkte: eine Kode-Bezeichnung, die den kodierten Sachverhalt benennt, eine Kode-Beschreibung, die das Kodierkriterium operationalisiert und – falls vorhanden – eine direkte Stelle im Lehrplan bietet, sowie eine Angabe zur Schulform, die ausweist, für welche Schulstufen oder Schultypen der jeweilige Code Anwendung findet (z. B. Sek I, Sek II, AHS, BMHS, BS).

(1) Bildungsziele und religiöse Mündigkeit

Diese erste deduktive Hauptkategorie zielt darauf ab, die übergeordneten Ziele des IRU-Lehrplans für die religiöse Persönlichkeitsentwicklung von Schüler:innen zu erfassen. Sie gliedert sich in drei induktive Subkategorien: *Religiöse Identitätsbildung*, *Stufen- und schulformspezifische Entwicklung* sowie *Genderreflexivität*. Die Codes innerhalb dieser Subkategorien beinhalten explizit formulierte Bildungsziele wie auch den schulformspezifischen Differenzierungsgrad, mit dem diese Ziele im Lehrplan ausgewiesen werden.

(2) Medienkompetenz im IRU-Lehrplan

Diese deduktive Hauptkategorie beleuchtet, wie und in welchem Umfang Medienkompetenz mit den genannten vier Dimensionen im IRU-Lehrplan verankert ist. Sie gliedert sich in die Subkategorien *Implizite Medienkritik (Gewalt und Konsum)*, *Analyse medialer Außenwahrnehmung des Islam* sowie *Medien und Demokratiebildung*. Analytisch besonders bedeutsam ist die Subkategorie *Strukturlücke gegenüber Erlass-Dimensionen*, in der Codes für jene Bereiche angelegt sind, die der österreichische Grundsatzterlass zur Medienpädagogik ausweist, im IRU-Lehrplan jedoch keine explizit systematische Entsprechung finden. Hierzu zählen eigene Codes für die fehlenden Punkte Medienkunde, Mediengestaltung und ökonomische Mediendimension.

(3) Kritisches Denken und reflexive Urteilsbildung

Diese Hauptkategorie operationalisiert, wie der IRU-Lehrplan zu intellektueller Eigenständigkeit und kritischer Reflexionsfähigkeit anleitet. Die Subkategorien sind *Quellenkritik und Textkompetenz*, *Ambiguitätstoleranz und Meinungsvielfalt* (arab. ihtilāf), *Ablehnung blinden Gehorsams und individuelle Autonomie*, *Glaube und Vernunft* sowie *Diskursive Lernkultur*. Ein eigener Kode markiert dabei eine Übertragungslücke. Er ist für jene Stelle angelegt, an der die im Lehrplan vorhandenen hermeneutischen Werkzeuge der islamischen Quellenkritik nicht explizit auf digitale Quellen übertragen werden. Dieser Kode ist mehrfachkodiert mit einem Kode aus Kategorie 5.

(4) Demokratische Mündigkeit und gesellschaftliche Teilhabe

Diese Hauptkategorie operationalisiert die politisch-demokratische Dimension des IRU-Lehrplans. Ihre Subkategorien, *Ablehnung von Extremismus und Radikalisierung*, *Islam und Demokratie* sowie *Religiöse Bildung als demokratische Kompetenz*, enthalten Codes, die explizit benannte Unterrichtsinhalte und auch die übergeordnete pädagogische Rahmung des IRU als Raum demokratischer Urteilsbildung abbilden.

(5) Sinnfluencing und Online-Glaubensinhalte

Diese fünfte Hauptkategorie wurde vollständig induktiv entwickelt und dem Leitfaden als eigenständige Analysedimension hinzugefügt. Sie gliedert sich in die Subkategorien *Vorbildfunktion und islamische Ethik*, *Kritische Quellenanalyse digitaler Glaubensinhalte*, *Digitale Gemeinschaftsbildung und Gruppendynamik* sowie *Kommerzialisierung und Reichweitenlogik*. Die Codes dieser Kategorie operationalisieren sowohl lehrplannahe Anknüpfungspunkte als auch explizit ausgewiesene didaktische Lücken, darunter das Fehlen von Unterrichtsmaterialien zu religiösem Sinnfluencing im österreichischen IRU. Ein Kode (*Quellenprüfung: fundiert vs. verzerrt*) ist mehrfachkodiert mit der Übertragungslücke aus Kategorie 3.

4. Bildung, Glaubensaneignung und kritische Reflexion im IRU

Der IRU in Österreich verfolgt das Ziel, Schüler:innen in ihrer Entwicklung von sittlichen, religiösen und sozialen Werten zu begleiten und ihnen einen reflektier-

ten Zugang zu ihrer Religion zu eröffnen.⁵⁷ Die Lehrpläne verstehen religiöse Bildung als einen Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung, der religiöse Orientierung mit gesellschaftlicher Verantwortung verbindet und die Lernenden befähigt, ihre religiöse Identität im Kontext einer pluralen Gesellschaft zu verorten.⁵⁸ Dieser Aspekt begründete die deduktive Kategorie *Bildungsziele und religiöse Mündigkeit*. Die Verknüpfung von religiöser Orientierung mit gesellschaftlicher Verantwortung sowie die Verortung im pluralen Kontext führten zur Bildung der induktiven Subkategorie *Religiöse Identitätsbildung* und zur Vergabe der Codes *Verortung im Pluralismus* sowie *Religiöse Orientierung & gesellschaftliche Verantwortung*. Diese Zielsetzung ist rechtlich verankert und wird in Kooperation zwischen dem Bundesministerium für Bildung und der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ) umgesetzt.

Die Befähigung zum kritischen Denken und Handeln bildet einen eigenständigen Kompetenzbereich. Die Lehrpläne heben dabei die reflexive Urteilsfähigkeit und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen religiösen Deutungen hervor.⁵⁹ Aufbauend auf diesem Kerngedanken wurde die deduktive Kategorie *Kritisches Denken und reflexive Urteilsbildung* entwickelt. Die explizite Aufforderung, kritisches Fragen zuzulassen und einzufordern, begründete den Code *Explizites Einfordern kritischer Fragen*.

4.1 Bildungsziele im islamischen Religionsunterricht

Die Lehrpläne für den IRU in Österreich formulieren klare Bildungsziele, didaktische Grundsätze und thematische Schwerpunkte, die alters- und schulformspezifisch ausgestaltet sind. Im Fokus steht die Förderung religiöser Mündigkeit, die Entwicklung einer „österreichisch-islamischen Identität“⁶⁰ sowie die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe.⁶¹ Der explizite Begriff „österreichisch-islamische Identität“ ließ sich unmittelbar der induktiven Subkategorie *Religiöse Identitätsbildung* zuordnen und wurde mit dem Code *Österreichisch-islamische Identität* kodiert. Der Unterricht verknüpft islamisch-theologische Grundlagen mit der Lebensrealität der Schüler:innen und achtet dabei besonders auf geschlechtergerechte Bildung sowie die kritische Reflexion traditioneller Rollenbilder.⁶² Dieser Bezug begründete die induktive Subkategorie *Genderreflexivität*. Kodiert wur-

⁵⁷ Vgl. Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS) (o. J.) 1.

⁵⁸ Vgl. ebd. 2.

⁵⁹ Vgl. ebd. 3; 57.

⁶⁰ Ebd. 2.

⁶¹ Vgl. ebd. 17.

⁶² Islamportal Redaktionsteam (2017).

den die Textstelle mit *Geschlechtergerechte Bildung und Kritik tradierter Rollenbilder*.

Die Thematisierung erfolgt entlang einer Entwicklung: In der Volksschule stehen grundlegende Lehren des Islams, das Gebet, die Prophetenbiographie sowie soziale Kompetenzen im Vordergrund.⁶³ In der Sekundarstufe I werden vertiefte theologische und soziale Inhalte sowie die Morallehre, verknüpft mit Umweltethik, interreligiösem Wissen und Fragen der Subjektentwicklung/Selbstentwicklung behandelt.⁶⁴ Diese Passage wurde der induktiven Subkategorie *Stufen- und schulformspezifische Entwicklung* zugeordnet und mit dem Kode *Theologisch-soziale Vertiefung Sek I* kodiert. In berufsbildenden Pflichtschulen, berufsbildenden mittleren und höheren Schulen und Anstalten der Lehrer- und Erzieherbildung⁶⁵ liegt der Fokus auf wissenschaftlicher Reflexion, intellektueller Auseinandersetzung, aktuellen gesellschaftlichen Diskursen sowie dem Verhältnis von Glaube, Vernunft und Wissenschaft.⁶⁶ Berufsbildende Schulen berücksichtigen außerdem praxisbezogene Themen wie Muslimsein im österreichischen Berufsleben.⁶⁷ Die schulformspezifische Ausdifferenzierung wurde ebenfalls unter der induktiven Subkategorie *Stufen- und schulformspezifische Entwicklung* gefasst. Hinzu kamen die Kodes *Wissenschaftliche Reflexion Sek II, Berufspraktische Themen* und *Verhältnis Glaube-Vernunft-Wissenschaft*.

4.2 Medienkritik und reflektierter Umgang mit digitalen Inhalten

Die Einbindung medialer Inhalte in den IRU, wie durch Beiträge von Sinnfluencer:innen, setzt ein hohes Maß an Medienkompetenz voraus. In den Lehrplänen für den IRU in Österreich wird Medien- oder digitale Kompetenz nicht explizit als eigenständiger Kompetenzbereich ausgewiesen. Allerdings wird an verschiedenen Stellen die Bedeutung kritischen Denkens und reflektierten Handelns als grundlegende Bildungsziele aufgenommen. Die implizite Verankerung von Medienkompetenz begründete die deduktive Kategorie *Medienkompetenz im IRU-Lehrplan*. Da kein expliziter Lehrplanbezug auf Sinnfluencing besteht, wurde zugleich die deduktive Kategorie *Sinnfluencing und Online-Glaubensinhalte* aktiviert und mit dem Kode *Didaktische Lücke: fehlende Unterrichtsmaterialien* kodiert, um die strukturelle Abwesenheit spezifischer Materialien festzuhalten.

⁶³ Vgl. Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS) (o. J.) 6–13.

⁶⁴ Vgl. ebd. 21–31.

⁶⁵ Vgl. ebd. Anlage 6.

⁶⁶ Vgl. ebd. 46–66.

⁶⁷ Vgl. ebd. 51.

Ein Abgleich mit dem Grundsatzterlass Medienbildung 2024 macht allerdings deutlich, dass die implizite Verankerung nicht ausreicht, um den dort formulierten Kompetenzansprüchen zu genügen. Der Erlass beschreibt, wie im zweiten Teil bereits ausgeführt, Medienkompetenz als viergliedriges Gefüge aus Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Von diesen vier Dimensionen finden sich im IRU-Lehrplan Medienkritik implizit und Mediennutzung punktuell. Medienkunde, verstanden als Wissen über Plattformlogiken, Algorithmen und die ökonomischen Interessen, die digitale Inhalte rahmen, sowie Mediengestaltung als aktive digitale Partizipation fehlen als explizite Lernziele vollständig. Diese Strukturlücke gegenüber dem Erlass begründete die neue Subkategorie *Strukturlücke gegenüber Erlassdimensionen* mit den Codes *Fehlende Medienkunde-Dimension* und *Fehlende Mediengestaltungs-Dimension*.

Auch das Frankfurt-Dreieck als didaktisches Instrument des Erlasses beleuchtet mediale Phänomene aus einer technologisch-medialen, einer gesellschaftlich-kulturellen und einer Interaktionsperspektive. Im IRU ist vor allem die gesellschaftlich-kulturelle Perspektive abgebildet, wie z. B. durch die Analyse medialer Darstellungen des Islams, die Auseinandersetzung mit Pressefreiheit und die Reflexion von Außen- und Selbstbild. Die technologisch-mediale Perspektive (Plattformstrukturen, Algorithmen, Produktionsbedingungen) sowie die Interaktionsperspektive (bewusste Mediennutzung, digitale Identitätsbildung) finden hingegen keine systematische Entsprechung im Lehrplan. Damit dient das Frankfurt-Dreieck als Analyserahmen, der die Lücken des IRU gegenüber dem Erlassrahmen sichtbar macht, und begründete den Kode *Gesellschaftlich-kulturelle Perspektive (Frankfurt-Dreieck) als stärkste IRU-Verankerung*.

Die IRU-Lehrpläne thematisieren vielmehr den Einfluss medialer Inhalte auf die Lebenswelt der Schüler:innen ebenso wie die öffentliche Darstellung des Islams. So wird beispielsweise in der siebten Schulstufe im Rahmen des Themas *Wie werde ich stark?* ausdrücklich auf „maßlosen Fernsehkonsum“⁶⁸ sowie auf die Verbreitung „sehr realistisch gestalteter Gewaltspiele“⁶⁹ Bezug genommen. Diese Phänomene werden als Aspekt einer von intensiven „visuellen Reizen“⁷⁰ geprägten Lebensrealität beschrieben. Der Unterricht zielt daher darauf ab, Jugendlichen alternative Formen der Konfliktlösung aufzuzeigen und sie für die Wirkungen medialer Gewalt zu sensibilisieren. Die konkrete Benennung medialer Gewaltphänomene ohne explizite Medienkompetenzforderung führte zur Bildung

68 Ebd. 76.

69 Ebd.

70 Ebd.

der induktiven Subkategorie *Implizite Medienkritik (Gewalt und Konsum)*. Die Lehrpläne wurden hier mit den Kodes *Fernsehkonsument als Problem(phänomen)*, *Gewaltspiele im Medienkontext* und *Sensibilisierung für Medienwirkung* kodiert. Implizit wird damit die Fähigkeit gefördert, Medieneinflüsse kritisch zu reflektieren und sich nicht von medial vermittelten Gewaltbildern leiten oder abstumpfen zu lassen.⁷¹

In der elften Schulstufe an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) wiederum rückt die ‚Sichtbarkeit von Muslimen in Europa‘ in den Fokus. Der Lehrplan sieht vor, Beispiele aus der medialen Berichterstattung im Unterricht zu analysieren und zur Diskussion zu stellen. Bezweckt wird dabei, Unterschiede zwischen der medialen Außenwahrnehmung und dem Selbstbild von Muslim:innen herauszuarbeiten sowie darauf aufbauend eigene Positionen argumentativ zu entwickeln. Der analytische Zugang zu medialer Berichterstattung begründete die induktive Subkategorie *Analyse medialer Außenwahrnehmung des Islams*. Kodiert wurden die Textstellen mit *Medienberichterstattung als Unterrichtsgegenstand*, *Außen- vs. Selbstbild* und *Positionsentwicklung auf Medienbasis*. Somit wird ein Zugang gewählt, der wesentliche Aspekte des Medienumgangs aufgreift und einer kritischen Reflexion zugänglich macht.⁷²

Darüber hinaus nehmen die Lehrpläne aktuelle Themen mit medialer Präsenz in den Blick. So wird der Themenkreis *Islam und Gewalt* ausdrücklich auch deshalb in den Unterricht eingebunden, weil – laut dieser Argumentation – entsprechende Darstellungen in den Medien stark verbreitet sind. Der IRU soll demnach dazu beitragen, diese medial vermittelten Bilder sachlich einzuordnen und quellenbasiert zu reflektieren, um vereinfachenden oder verzerrenden Deutungen entgegenzuwirken.⁷³ Dieser Passus wurde doppelt kodiert: unter der induktiven Subkategorie *Analyse medialer Außenwahrnehmung des Islam* mit dem Kode *Islam und Gewalt im Mediendiskurs* sowie unter der deduktiven Kategorie *Demokratische Mündigkeit und gesellschaftliche Teilhabe* mit dem Kode *Zurückweisung von Extremismus*, da die Abwehr verzerrter Deutungen zugleich eine extremismusprophylaktische Funktion erfüllt.

Auch im Zusammenhang mit Demokratiebildung wird die Rolle der Medien thematisiert. In der zehnten Schulstufe der AHS sowie in der neunten Schulstufe der BMHS wird im Rahmen des Themenbereichs ‚Islam und Demokratie‘ die Pressefreiheit neben der Meinungs- und Religionsfreiheit als entscheidender

71 Vgl. ebd.

72 Vgl. ebd. 65.

73 Vgl. ebd. 30.

Aspekt demokratischer Ordnungen behandelt. Das Verständnis der Funktion freier Medien in einer Demokratie stellt einen wichtigen Baustein politischer Medienbildung dar und wird im Lehrplan ausdrücklich hervorgehoben.⁷⁴ Die explizite Verknüpfung von Medien und Demokratiebildung begründete die induktive Subkategorie *Medien und Demokratiebildung*. Mehrfachkodierung erfolgte mit den Codes *Pressefreiheit als Unterrichtsthema* und *Funktion freier Medien in der Demokratie* sowie unter der induktiven Subkategorie *Islam und Demokratie* mit dem Code *Demokratische Institutionen als Thema*, da Pressefreiheit sowohl ein mediales als auch ein demokratiethoretisches Thema darstellt.

Schließlich ist auf eine Leerstelle hinzuweisen, die der Grundsatzterlass explizit benennt. Aktive gesellschaftliche Teilhabe schließt ausdrücklich auch die ökonomische Dimension gesellschaftlicher Prozesse ein.⁷⁵ Im Lehrplan des IRU wird die ökonomische Rahmung digitaler Religiosität, also die Frage, welche kommerziellen Interessen hinter religiösen Inhalten von Sozialen Medien stehen, nicht systematisch aufgegriffen. Im Kontext von Sinnfluencing (die Kategorie *Sinnfluencing und Online-Glaubensinhalte*) ist diese Dimension jedoch von besonderer Relevanz: Wer finanziert religiöse Online-Inhalte, welche Reichweitenlogiken prägen sie, und wie beeinflusst das ihre theologische Aussage? Zu vermerken ist dabei, dass es sich um eine doppelte Leerstelle handelt, sowohl der IRU-Lehrplan als auch der Grundsatzterlass selbst adressieren das Phänomen religiösen Sinnfluencings nicht explizit. Dieser Befund begründete die neue Subkategorie *Fehlende ökonomische Mediendimension* mit dem Code *Kommerzielle Rahmung digitaler Religiosität – Leerstelle* und ergänzt die bestehende Kodierung *Didaktische Lücke: fehlende Unterrichtsmaterialien*.

4.3 Reflexive Urteilsbildung und Quellenkompetenz

Die Befähigung zum kritischen Denken und Handeln bildet eines der Bildungsziele, das eng mit religiöser Mündigkeit verknüpft ist. Schüler:innen sollen Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven betrachten, eigene Standpunkte entwickeln und diese argumentativ vertreten.⁷⁶ Auf Grundlage der Lehrpläne wird kritisches Denken als methodisches Medium verstanden. Die Lehrpläne verdeutlichen, dass der Unterricht darauf ausgerichtet ist, Schüler:innen zu einer eigenständigen Urteilsbildung zu befähigen.⁷⁷ Es sollen weder Tabus zugelassen noch

⁷⁴ Vgl. ebd. 39.

⁷⁵ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024) 3.

⁷⁶ Vgl. ebd.

⁷⁷ Vgl. ebd. 49; 57; 94; 95.

Inhalte als unantastbar behandelt werden.⁷⁸ Damit wird ein pädagogischer Rahmen geschaffen, der kritisches Fragen explizit zulässt und einfordert. Zudem wird hervorgehoben, dass jede Person für ihr Handeln selbst verantwortlich ist und „blinder Gehorsam“⁷⁹ abgelehnt wird. Daran knüpft eine Haltung an, die die kritische Reflexion von Gruppendruck sowie die bewusste Distanzierung einschließt, z. B. durch das begründete Aussprechen eines „Nein“.⁸⁰ Diese Passage begründete die induktive Subkategorie *Ablehnung blinden Gehorsams und individuelle Autonomie* sowie die Subkategorie *Diskursive Lernkultur*. Kodiert wurden *Explizite Ablehnung blinden Gehorsams, Persönliche Handlungsverantwortung, Distanzierung von Gruppendruck, Keine Tabus/kein unantastbares Wissen und Explizites Einfordern kritischer Fragen*.

Ein weiterer wichtiger Aspekt kritischen Denkens betrifft den reflektierten Umgang mit religiösen Quellen und Texten. Die Lehrpläne legen großen Wert auf die Unterscheidung zwischen dem göttlichen Text des Korans und seiner menschlichen Auslegung. Durch den Vergleich verschiedener Koran-Übersetzungen sollen die Schüler:innen nämlich erkennen, dass jede Übersetzung bereits eine Interpretation darstellt und nicht mit dem Original gleichgesetzt werden kann.⁸¹ Der Fokus auf den Umgang mit heiligen Schriften begründete die induktive Subkategorie *Quellenkritik und Textkompetenz*. Kodiert wurden *Göttlicher Text vs. menschliche Auslegung* und *Übersetzungsvergleich als Interpretationsreflexion*, da die Übersetzungsreflexion einen zentralen hermeneutischen Bildungsanspruch sichtbar macht. Die Lehrpläne thematisieren zudem die historische Entstehung und Überlieferung religiöser Quellen, darunter die Sammlung und Kategorisierung von Hadithen nach Authentizitätsgraden (arab. ṣaḥīḥ, ḥasan, ḍaʿīf) sowie die kritische Einordnung der Überliefererkette.⁸² Der historisch-kritische Zugang zu Hadithen wurde ebenfalls unter *Quellenkritik und Textkompetenz* gefasst und mit *Authentizitätsgraduierung von Hadithen* und *Historisch-kritische Überlieferungsgeschichte* kodiert.

Kritisches Denken zeigt sich ferner in der Förderung von Ambiguitätstoleranz und im konstruktiven Umgang mit Meinungsverschiedenheiten. Der Lehrplan macht deutlich, dass Vielfalt innerhalb des Islams historisch gewachsen und auch von Gott gewollt ist.⁸³ Durch die Beschäftigung mit der Entstehung der ver-

78 Vgl. ebd. 3.

79 Ebd. 12.

80 Ebd.

81 Vgl. ebd. 81.

82 Vgl. ebd. 53.

83 Vgl. ebd. 58.

schiedenen Rechtsschulen (arab. *maḏāhib*) lernen die Schüler:innen, dass im Islam eine ausgeprägte Meinungsvielfalt existiert. Die Thematisierung innerislamischer Pluralität begründete die induktive Subkategorie *Ambiguitätstoleranz und Meinungsvielfalt* (arab. *iḥtilāf*). Kodiert wurden *Islamische Meinungsvielfalt als gottgewollt* und *Entstehung der Rechtsschulen* (arab. *maḏāhib*). Diese Perspektive wird durch das bekannte Zitat von Imām Aš-Šāfi'ī illustriert: „Meine Meinung ist richtig – und könnte möglicherweise falsch sein. Und deine Meinung ist falsch und könnte möglicherweise richtig sein!“⁸⁴ So wird eine Haltung gefördert, die eigene Positionen reflektiert und andere Auffassungen nicht vorschnell delegitimiert. Das Zitat wurde doppelt kodiert. Unter *Ambiguitätstoleranz und Meinungsvielfalt* (arab. *iḥtilāf*) mit dem Code *Aš-Šāfi'ī-Zitat als didaktisches Instrument* sowie unter der induktiven Subkategorie *Kritische Quellenanalyse digitaler Glaubensinhalte* mit dem Code *Aš-Šāfi'ī-Zitat als Korrektiv zu dogmatischen Online-Predigern*, da das Zitat auch als didaktisches Gegenmittel zu dogmatischen Sinnfluencer:innen-Positionen herangezogen werden kann.

Die Lehrpläne heben zudem die Bedeutung einer diskursiven Lernkultur hervor. Erkenntnisse sollen im Austausch und in sachlicher Argumentation abgesichert, monologische Vermittlungsformen und stete Instruktion hingegen abgelehnt werden.⁸⁵ Aufbauend auf diesem Grundsatz wurde die induktive Subkategorie *Diskursive Lernkultur* weiterausgebaut. Kodiert wurden *Ablehnung monologischer Vermittlung* und *Wissensabsicherung durch Argumentation*. Kritisches Denken wird auch eingesetzt, um zwischen religiösen Inhalten und kulturell geprägten Traditionen zu unterscheiden. Die Lehrpläne fordern dazu auf, tradierte Rollenbilder und gesellschaftliche Konventionen kritisch zu prüfen.⁸⁶ Dadurch sollen die Schüler:innen ermutigt werden, eine reflektierte Haltung gegenüber Praktiken einzunehmen, die im Widerspruch zu religiösen Grundsätzen stehen, z. B. im Fall von Zwangsheirat⁸⁷ oder der Benachteiligung von Frauen.⁸⁸ Die Benennung konkreter Unrechtsverhältnisse verstärkte die induktive Subkategorie *Genderreflexivität* und ergänzte sie um den Code *Konkrete Unrechtsphänomene (Zwangsheirat etc.)*. Zugleich wurde *Keine Tabus/kein unantastbares Wissen* vergeben, da die Auseinandersetzung mit diesen Themen den pädagogischen Rahmen eines tabufreien Unterrichts voraussetzt.

84 Ebd. 99.

85 Vgl. ebd. 3–4.

86 Vgl. ebd. 55; 94.

87 Vgl. ebd. 35; 85.

88 Vgl. ebd. 61; 94.

Diese kritische Perspektive wird zudem mit Fragen gesellschaftlicher Teilhabe verknüpft. Indem der Unterricht Themen wie *Islam und Demokratie* oder *Islam und Gewalt* behandelt, fordert er zu analytischer Auseinandersetzung auf. Radikalismus und Extremismus werden klar zurückgewiesen. Bestimmte Merkmale von Radikalisierungsprozessen, z. B. die Praxis des *takfīr*, also jemanden zum Ungläubigen zu erklären, werden thematisiert, um der Frage nachzugehen „warum radikale Ideen ihre Verbreitung finden“⁸⁹ und um die Schüler:innen für entsprechende Dynamiken zu sensibilisieren und ihnen reflektierte Gegenpositionen zu ermöglichen.⁹⁰ Die explizite Auseinandersetzung mit Radikalisierungsdynamiken begründete die induktive Subkategorie *Ablehnung von Extremismus und Radikalisierung*. Kodiert wurden *Zurückweisung von Radikalismus/Extremismus*, *Thematisierung von takfīr* und *Analyse der Attraktivität radikaler Ideen*.

In der Oberstufe, vor allem in der elften Schulstufe, wird das Verhältnis von Glaube und Vernunft vertieft behandelt. Unter dem Leitgedanken, Wissen ‚denkfreudig‘ zu erschließen, sollen die Schüler:innen erfahren, dass religiöser Glaube und der bewusste, reflektierte Gebrauch des Verstandes im Islam nicht im Widerspruch zueinanderstehen. Außerdem wird in den Lehrplänen der Gebrauch der Vernunft ausdrücklich als bewusster und geradezu genussvoller Zugang zur Erkenntnis beschrieben. Kritische Fragen zu stellen, gilt dabei als Weg zu vertiefter Einsicht und religiöser Mündigkeit, nicht als Ausdruck von Zweifel im negativen Sinn.⁹¹ Die Thematisierung des Verhältnisses von Glaube und Vernunft begründete schließlich die induktive Subkategorie *Glaube und Vernunft*. Herangezogen wurden die Codes *Vereinbarkeit von Glaube und Vernunft*, *Denkfreudiger Zugang zu Wissen* und *Kritische Fragen als Weg zur Mündigkeit*, um sicherzustellen, dass der spezifisch islamische Vernunftbegriff in seiner pädagogischen Bedeutung verstanden wird. Durch eine reflektierte Auseinandersetzung wird verhindert, dass religiöse Deutungen unreflektiert übernommen werden. Ein reflektierter RU leistet somit ebenfalls einen Beitrag zur demokratischen Bildung. Diese Schnittstelle zwischen religiöser und demokratischer Bildung wurde unter der induktiven Subkategorie *Religiöse Bildung als demokratische Kompetenz* mit dem Kode *IRU als Raum demokratischer Urteilsübung* kodiert.

⁸⁹ Ebd. 99.

⁹⁰ Vgl. ebd. 99.

⁹¹ Vgl. ebd. 57–59.

4.4 Der Beitrag des islamischen Religionsunterrichts zur Entwicklung demokratischer Mündigkeit durch kritische Urteilskompetenz

Die Förderung kritischen Denkens in den Lehrplänen lässt sich religionspädagogisch wie demokratiethoretisch als systematische Hinführung zu Mündigkeit verstehen. Urteilskompetenz bildet zudem eine Voraussetzung politischer Teilhabe.

Demokratie setzt Bürger:innen voraus, die unterschiedliche Positionen einnehmen, diese im Lichte von Meinungsfreiheit und pluralen Interessen abwägen und auf dieser Grundlage fundierte Entscheidungen treffen können. Als Träger:innen der staatlichen Souveränität beteiligen sie sich durch Wahlen und weitere Formen politischer Partizipation an der Willensbildung, legitimieren politische Entscheidungen und tragen Verantwortung für das Gemeinwesen. Die Existenz einer Opposition sowie die Gewaltenteilung eröffnen dabei Räume für Kontrolle, Kritik und Aushandlung, die eine reflektierte Urteilsbildung der Bürger:innen voraussetzen und zugleich ermöglichen.⁹² Die Ablehnung blinden Gehorsams und die Ermutigung zur eigenständigen Positionsbildung⁹³ korrespondieren mit diesem Verständnis demokratischer Mündigkeit. Die demokratiethoretische Rahmung begründete die deduktive Kategorie *Demokratische Mündigkeit und gesellschaftliche Teilhabe*. Herangezogen wurden die induktive Subkategorie *Islam und Demokratie* mit den Codes *Demokratische Institutionen als Thema* und *Politische Partizipation als Bildungsziel* sowie *Explizite Ablehnung blinden Gehorsams*, da die Ablehnung blinden Gehorsams unmittelbar mit demokratischer Mündigkeit korrespondiert. Vor diesem Hintergrund bietet der IRU einen Raum zur reflexiven Auseinandersetzung, in dem Schüler:innen entlang religiöser Fragestellungen Urteilskompetenz entwickeln und Aspekte demokratischer Bildung einüben können. Diese Funktion des IRU wurde unter der induktiven Subkategorie *Religiöse Bildung als demokratische Kompetenz* mit dem Code *IRU als Raum demokratischer Urteilsübung* kodiert.

Gerade hier wird die Bedeutung von Ambiguitätstoleranz spürbar, da plurale Gesellschaften durch Vielfalt, Mehrdeutigkeit und widersprüchliche Deutungen gekennzeichnet sind. Die Fähigkeit, mit Differenz und Vielfalt produktiv umgehen zu können,⁹⁴ ohne vorschnell zu vereinfachen oder zu delegitimieren, stellt eine grundlegende demokratische Handlungskompetenz dar. Die Verknüpfung von Ambiguitätstoleranz und demokratischer Handlungsfähigkeit begründete eine

⁹² Vgl. Bundeskanzleramt Österreich (o. J.).

⁹³ Vgl. Rechtsinformationsdienst des Bundes (RIS) (o. J.) 2, 12.

⁹⁴ Vgl. Klutz, Philipp (2015) 285.

Mehrfachkodierung: die induktive Subkategorie *Religiöse Bildung als demokratische Kompetenz* mit dem Kode *Ambiguitätstoleranz als demokratische Kompetenz* sowie unter *Ambiguitätstoleranz und Meinungsvielfalt* (arab. *iḥtilāf*) mit dem Kode *Islamische Meinungsvielfalt als gottgewollt*, um beide Ebenen, d. h. die islamisch-theologische und die demokratietheoretische, sichtbar zu machen.

In diesem Zusammenhang erarbeitet Philipp Klutz für die Initiative *lebens.werte.schule*, dass diese das Ziel einer „demokratiefähigen Schule“⁹⁵ verfolgt und einen Beitrag zur „menschengerechten Bildung“⁹⁶ leistet. Klutz zitiert den Europarat, der die Bedeutung des interkulturellen Dialogs für die „Wahrung und Förderung der Menschenrechte, der Demokratie und des Rechtsstaats“⁹⁷ betont und die Tendenzen, religiöse Differenz zu „privatisieren, zu verdrängen oder auszublenden“⁹⁸ kritisiert. Die theoretischen Bezüge auf Klutz und den Europarat wurden unter der induktiven Subkategorie *Religiöse Bildung als demokratische Kompetenz* mit den Codes *Interkultureller Dialog und Menschenrechte (Europarat)* und *Kritik an Privatisierung religiöser Differenz* kodiert, um die normative Rahmung der Analyse transparent zu machen.

Dies spiegelt sich in den Lehrplänen wider, die gezielt kritisches Denken entlang der Konzepte Mündigkeit, Ambiguitätstoleranz und Urteilskompetenz fördern und religiöse Bildung mit demokratischer Handlungskompetenz verknüpfen sowie einen Unterrichtsraum schaffen, in dem beide Aspekte in ein reflektiertes Verhältnis gesetzt werden können.

Anzumerken ist allerdings eine Übertragungslücke, die im Schnittfeld von Quellenkritik und Textkompetenzen sowie Medienkompetenz im IRU-Lehrplan liegt. Die islamische Quellenkritik ist hermeneutisch-religiös ausgerichtet und schult den reflektierten Umgang mit Koran, Übersetzungen und Hadithen. Der Grundsatzterlass jedoch versteht Quellenkompetenz primär im Sinne digitaler Informationskompetenz, also als Fähigkeit, digitale Quellen zu analysieren, Verzerrungen zu erkennen und extremistischen Deutungen entgegenzutreten. Beide konvergieren im Ziel der kritischen Urteilsbildung, vollziehen aber nicht explizit den Schritt zur digitalen Anwendung. Die Frage, wie ein:e Schüler:in einen Hadith bewertet, den ein:e Sinnfluencer:in auf einer Social-Media-Plattform zitiert, bleibt im Lehrplan methodisch unbeantwortet, obwohl die theologischen Werkzeuge dafür vorhanden wären. Dieser Befund begründete den neuen Kode *Übertragungslücke*:

95 Ebd. 226.

96 Ebd.

97 Ebd. 17.

98 Ebd. 25.

religiöse Quellenkritik ohne digitalen Transfer unter Quellenkritik und Textkompetenz, der zugleich mit dem Kode Quellenprüfung: fundiert vs. verzerrt mehrfachkodiert wurde.

5. Befunde und didaktische Impulse: Sinnfluencing im IRU

Der fehlende explizite Bezug auf religiöses Sinnfluencing in Sozialen Medien bedeutet nicht, dass entsprechende Phänomene im Unterricht ausgeblendet bleiben müssen. Die im Lehrplan verankerten Kompetenzen zu Mündigkeit, Kritikfähigkeit, Identitätsbildung, zum Umgang mit religiösen Quellen und ethischer Kommunikation eröffnen vielmehr Möglichkeiten, solche Dynamiken didaktisch zu reflektieren. Das strukturelle Fehlen eines expliziten Lehrplanbezugs bestärkte die Aktivierung der deduktiven Kategorie *Sinnfluencing und Online-Glaubensinhalte* und die Kategorie *Didaktische Lücke: fehlende Unterrichtsmaterialien*. Zu unterstreichen ist dabei, dass es sich um eine doppelte Leerstelle handelt, d. h. weder der IRU-Lehrplan noch der Grundsatzterlass Medienbildung 2024 adressieren das Phänomen religiösen Sinnfluencings explizit. Der Erlass formuliert allgemeine Medienkompetenzziele, ohne konfessionsspezifische Anwendungsfelder zu benennen. Gleichzeitig wurde deutlich, dass vorhandene Lehrplankompetenzen aus ‚Bildungsziele und religiöse Mündigkeit‘ und ‚Kritisches Denken und reflexive Urteilsbildung‘ als Anknüpfungspunkte dienen können. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie und wo entsprechende Themen im Unterricht exemplarisch verortet werden können.

Ein hermeneutischer Zugang besteht darin, digitale Medien als Quellen religiöser Orientierung systematisch in den Unterricht einzubeziehen. Postings aus Sozialen Medien lassen sich anhand der religiösen Quellen Koran und Hadith vergleichen, argumentativ prüfen und kritisch einordnen. Auf diese Weise werden digitale Angebote Teil einer reflektierten Wissensaneignung. Der Vergleich begründete die induktive Subkategorie *Kritische Quellenanalyse digitaler Glaubensinhalte*. Kodiert wurden *Vergleich Sinnfluencer:innen-Aussagen mit Koran und Hadith* und *Quellenprüfung: fundiert vs. verzerrt*. Dieser Kode wurde zugleich mit *Übertragungslücke: religiöse Quellenkritik ohne digitalen Transfer* mehrfachkodiert, da die Quellenprüfung im digitalen Kontext genau jene Kompetenz erfordert, die im Lehrplan zwar theologisch angelegt, aber nicht explizit auf digitale Anwendungsfälle übertragen wird. Mit der Übertragung in die digitale Welt wird in Erinnerung gerufen, dass islamische Wissensbestände im Kontext des Sinnfluencings ebenso wie in der nichtdigitalen Standardisierung ausgewählt, sortiert und entsprechend bereitgestellt werden. Durch die Hinterfragung dieser

Mechanismen lassen sich einerseits der Aspekt der Demokratisierung und Pluralisierung religiöser Deutungsangebote und andererseits der Aspekt ihrer Homogenisierung eruieren.

Die islamische Überlieferungswissenschaft stellt dabei ein methodisches Instrumentarium bereit, das für genau diesen Transfer genutzt werden könnte. In der klassischen Hadith-Wissenschaft (arab. *ʿUlūm al-Ḥadīṭ*) werden präzise Kriterien zur Beurteilung von Überlieferungen entwickelt, entlang der Analyse der Überliefererkette (arab. *isnād*), der Glaubwürdigkeitsbewertung einzelner Überlieferer (arab. *riḡāl al-ḥadīṭ*) sowie der Einordnung nach Authentizitätsgraden (arab. *ṣaḥīḥ*, *ḥasan*, *ḍaʿīf*). Auch in der Koranauslegung (arab. *tafsīr*) wird der Umgang mit Kontextualisierung und autorisierten Interpretationsrahmen geschult. Die Fiqh-epistemologische Frage, wer überhaupt berechtigt ist, religiöse Urteile zu fällen (arab. *iḡtihād*), berührt unmittelbar das Problem digitaler Laienprediger:innen, die Autorität durch Reichweite ersetzen. Was dem Lehrplan fehlt, ist demnach nicht die theologische Basis, sondern die explizite Aufforderung, diese hermeneutischen Werkzeuge auch auf digitale Kontexte anzuwenden und Sinnfluencing als einen Fall zu behandeln, der islamische Quellenkritik geradezu herausfordert.

Der reflektierte Umgang mit Quellen bietet eine Grundlage für die kritische Analyse von Sinnfluencing. Vereinfachte theologische Aussagen in sozialen Medien lassen sich mit Koran, Hadith und innerislamischer Meinungsvielfalt (arab. *iḥtilāf*) vergleichen.⁹⁹ Die in den Lehrplänen aufgegriffenen Aussagen von Imām Aš-Šāfiʿī können in der Reflexion dogmatischer Online-Prediger:innen behilflich sein.¹⁰⁰ Schließlich eröffnet das Thema Ethik die Möglichkeit, Formen religiöser Kommunikation (arab. *adab*, *aḥlāq*) zu thematisieren und Kommunikationsformen in Sozialen Medien zu bewerten.¹⁰¹ Werte wie Wahrhaftigkeit, Verantwortung und respektvolle Kommunikation lassen sich dabei auf Soziale Medien übertragen und mit islamischer Ethik verbinden. Fragestellungen zu Kommerzialisierung, Selbstinszenierung oder Reichweitenlogik können dabei ebenso diskutiert werden. Der Rückgriff auf islamische Kommunikationsethik begründete den *Kode Kommunikationsethik* (arab. *adab*, *aḥlāq*) im *Social-Media-Kontext* unter der induktiven Subkategorie *Vorbildfunktion und islamische Ethik* sowie dem *Kode Kommerzialisierung religiöser Inhalte* unter der induktiven Subkategorie *Kommerzialisierung und Reichweitenlogik*, da Reichweitenlogik und Kommerzialisierung

99 Vgl. ebd. 99.

100 Vgl. ebd. 96; 99.

101 Vgl. ebd. 54.

als strukturelle Rahmenbedingungen religiöser Online-Kommunikation mitgedacht werden müssen.

Darüber hinaus können Schüler:innen der Frage nachgehen, wie Plattformen wie Instagram, TikTok oder YouTube das Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb der muslimischen Gemeinschaft beeinflussen. Gerade hier zeigt sich, dass Online-Räume über Kommunikation hinausgehen und auch Solidarität sowie Engagement befördern können, z. B. durch gemeinsame Projekte, Spendenaktionen oder kollektive moralische Initiativen. Daher ist die Reflexion der virtuellen Gemeinschaftsbildung ein wichtiger Faktor. Wie funktionieren die technischen Mechanismen für die Vergemeinschaftung je nach Plattform? Neben den technischen Fertigkeiten, um algorithmisierte Logiken zu verstehen, kommt es auch auf die Hinterfragung der eigenen Rolle durch die Mediennutzung an. Die Frage nach dem Einfluss von Plattformen auf Gemeinschaftsbildung begründete die induktive Subkategorie *Digitale Gemeinschaftsbildung und Gruppendynamik*. Kodiert wurden *Online-Räume als Orte kollektiver Solidarität* und *Digitale religiöse Praxis*.

Auf dieser Grundlage ermöglicht der IRU eine kritische Auseinandersetzung mit beispielsweise den Fragen, inwiefern Angebote der Sinnfluencer:innen authentische religiöse Praxis und Wissen konstruieren, primär Selbstdarstellung und Inszenierung repräsentieren, oder Gemeinschaftsbildung im virtuellen Raum durch ästhetische Mittel herstellen. Schüler:innen können entlang dieser Fragen prüfen, welche Aussagen fundiert sind, welche Quellen nachvollziehbar sind, welche Inhalte vereinfacht oder verzerrt dargestellt werden, welche digital-ästhetischen Mittel angewendet werden, etc. Die Spannung zwischen Authentizität und Selbstdarstellungslogik begründete die induktive Subkategorie *Kommerzialisierung und Reichweitenlogik*, kodiert mit *Selbstdarstellung vs. islamische Tugenden* und *Kommerzialisierung religiöser Inhalte*. Zudem wurde *Quellenprüfung: fundiert vs. verzerrt* innerhalb der induktiven Subkategorie *Kritische Quellenanalyse digitaler Glaubensinhalte* vergeben. Diese Aspekte verdeutlichen die Wichtigkeit der Reflexion, wie sich digitale Features als entscheidende Faktoren für die Produktion und Distribution religiöser Autorität, Authentizität und Reichweite auswirken. Schüler:innen können befähigt werden, zu beurteilen, inwiefern Sinnfluencing religiöse Deutungsvielfalt oder Prozesse der Deutungsverengung mithilfe von algorithmischen Logiken begünstigt.

Ein weiterer Ansatz liegt in der Analyse digitaler Gruppendynamiken, indem die Schüler:innen befähigt werden, sich deren suggestiver Wirkung nicht unreflek-

tiert zu unterwerfen.¹⁰² Die Auseinandersetzung mit suggestiver Wirkung wurde unter der induktiven Subkategorie *Digitale Gemeinschaftsbildung und Gruppendynamik* mit dem Kode *Suggestive Wirkung digitaler Gruppendynamiken* kodiert. Hinzu kam eine Mehrfachkodierung mit Kode Distanzierung von Gruppendruck aus der induktiven Subkategorie *Ablehnung blinden Gehorsams und individuelle Autonomie*, da die Befähigung zur Distanzierung von digitalen Gruppendynamiken eng mit dem allgemeinen Autonomiekonzept des Lehrplans verknüpft ist. Gleichzeitig eröffnet sich die Möglichkeit, Sinnfluencer:innen als Vorbilder muslimischer Lebensführung zu analysieren. Die Lehrpläne thematisieren dabei Prophetenbiographie (arab. *sīra*) und -aussprüche sowie soziale Maßstäbe religiöser Vorbildlichkeit.¹⁰³ Der Unterricht befähigt Schüler:innen außerdem zu prüfen, ob Eigenschaften, hier auch die von Sinnfluencer:innen, mit Konzepten wie Demut (arab. *tawāḍuʿ*)¹⁰⁴ oder Aufrichtigkeit (arab. *ihlās*)¹⁰⁵ vereinbar sind oder primär Selbstdarstellung widerspiegeln. Die Analyse von Sinnfluencer:innen als Vorbilder begründete die induktive Subkategorie *Vorbildfunktion und islamische Ethik*. Herangezogen wurden die Codes *Demut (arab. tawāḍuʿ) als Bewertungsmaßstab*, *Aufrichtigkeit (arab. ihlās) vs. Selbstdarstellung* und *Prophetenbiographie als Vergleichsmaßstab*.

Ein analytischer Blick auf das Verhältnis zwischen Sinnfluencer:innen und Online-Glaubensinhalten sowie ihre Thematisierung in den Lehrplänen zeigt, dass Sinnfluencer:innen als einflussreiche Akteur:innen wahrgenommen werden, deren Wirkung auf die religiöse Identitätsbildung von Schüler:innen jedoch ambivalent sein kann. Sie treten häufig als Vorbilder muslimischer Lebensführung auf und vermitteln Lebensweisen, Werte oder theologische Positionen, die von Jugendlichen rezipiert werden können. Dabei verkörpern sie teils Haltungen wie Demut (arab. *tawāḍuʿ*) oder Aufrichtigkeit (arab. *ihlās*), teils stehen Formen der Selbstdarstellung, der Statuspräsentation oder der Reichweitenorientierung im Vordergrund, die zu diesen Wertvorstellungen in Spannung geraten. Die Wirkung solcher Inhalte wird allerdings häufig stillschweigend vorausgesetzt, ohne Rezeptionsprozesse differenziert zu erfassen. In Bezug auf die digitale religiöse Sozialisation Jugendlicher zeigt sich jedoch ein ambivalentes Bild. Rezeption verläuft weder linear noch mündet sie in einer unreflektierten Übernahme angebotener Positionen. Vielmehr werden Inhalte selektiv wahrgenommen, situativ

¹⁰² Vgl. Rechtsinformationsdienst des Bundes (RIS) (o. J.) 12.

¹⁰³ Vgl. ebd. 24; 67; 92.

¹⁰⁴ Vgl. ebd. 33; 82.

¹⁰⁵ Vgl. ebd. 16; 37; 87; 101; 141.

eingeordnet und mitunter auch kontrastive Deutungen angeeignet.¹⁰⁶ Daher ist es wichtig, diese bereits vorhandene Kritikfähigkeit weiter auszubauen. Die Frage, welchen Sinnfluencer:innen und warum man religiöse Autorität zuschreibt, diese fortschreibt oder auch wieder entzieht, eignet sich daher wesentlich, um die Wechselbeziehungen zwischen den Akteur:innen, die Autorität beanspruchen, und denjenigen, die sie zuweisen, zu hinterfragen. Die Ambivalenz von Sinnfluencing wurde unter der induktiven Subkategorie *Vorbildfunktion und islamische Ethik* mit dem Kode *Aufrichtigkeit* (arab. *ihlās*) vs. *Selbstdarstellung* und unter der induktiven Subkategorie *Kommerzialisierung und Reichweitenlogik* mit dem Kode *Selbstdarstellung vs. islamische Tugenden* kodiert. Die nicht-lineare Rezeption wurde der induktiven Subkategorie *Digitale Gemeinschaftsbildung und Gruppendynamik* zugeordnet und mit dem Kode *Nicht-lineare, selektive Rezeption* kodiert, um hervorzuheben, dass Wirkung nicht mit Übernahme gleichgesetzt werden darf.

Die Bearbeitung von Sinnfluencing erfordert gezielte Unterstützung der Lehrkräfte des IRU. Spezifische Unterrichtsmaterialien existieren derzeit in Österreich nicht, was eine didaktische Herausforderung darstellt, da digitale religiöse Inhalte zunehmend den Alltag junger Menschen prägen. Bestehende Ressourcen, wie die Plattform RUMI – Religions-Unterricht-Material-Islam – der IGGÖ¹⁰⁷, bieten zwar thematische und didaktische Anknüpfungspunkte, ermöglichen jedoch nicht unmittelbar die Einbindung aktueller Entwicklungen, wie die Rolle religiöser Sinnfluencer:innen. Die Materiallücke wurde unter der induktiven Subkategorie *Kommerzialisierung und Reichweitenlogik* mit dem Kode *Didaktische Lücke: fehlende Unterrichtsmaterialien* kodiert. Gerade durch eine reflektierte Einbindung dieses Themas kann der IRU jedoch die Medienkompetenz der Schüler:innen stärken und ihnen Werkzeuge zur kritischen Analyse und Einordnung von Sinnfluencing im Unterrichtskontext an die Hand geben. Diese Schlusspassage verdichtet die deduktiven Kategorien *Medienkompetenz im IRU-Lehrplan*, *Kritisches Denken und reflexive Urteilsbildung* und *Sinnfluencing und Online-Glaubensinhalte*. Sie verdeutlicht, dass der IRU das Potenzial besitzt, Medienkompetenz und religiöse Mündigkeit produktiv zu verschränken, sofern entsprechende didaktische Angebote entwickelt werden.

¹⁰⁶ Binici, Erkan (2025b); Topalović, Said (2025).

¹⁰⁷ Schulamt (o. J.).

6. Fazit und Ausblick

Sinnfluencing als Teil der zunehmenden Digitalisierung der Lebenswelten ist aus dem Alltagsleben von Schüler:innen nicht mehr wegzudenken. Kanäle religiöser Sinnfluencer:innen sind neben Familie, Peers, religiösen Institutionen und Schule ein wichtiger Faktor in der religiösen Sozialisation. Die zunehmende Netzwerkstruktur der digitalen Welt und die Funktionalität der Informations- und Kommunikationstechnologien werden diesen Umstand zukünftig noch weiter verstärken. Dies wird perspektivisch das Spannungsfeld von Pluralisierung und Homogenisierung von Wissensbeständen wesentlich vertiefen. Angesichts der Individualisierung in modernen Gesellschaften sowie den vielfältigen virtuellen Vergemeinschaftungsformen ist es notwendig, dass religiöses Sinnfluencing auf mehreren Ebenen im IRU in Österreich aufgegriffen wird. So können konstruktive Bildungsprozesse ermöglicht werden. Dabei geht es – wie wir gezeigt haben – nicht nur um die Reflexion und kritische Würdigung der direkten Inhalte der Posts der Sinnfluencer:innen. Vielmehr muss eine ganzheitliche Position eingenommen werden, die die beschriebenen spezifischen Merkmale der Digitalität im Kontext des Sinnfluencings wie Algorithmen, Audiovisualität, Symbolik, Musik, Hintergrundgeräusche, Bild-in-Bild-Produktionen, nonverbale Signale, Sprachstil sowie die spezifischen Merkmale der digitalen religiösen Medialisierung wie die Selbstrepräsentationen der Akteur:innen, die Mechanismen der virtuellen Gemeinschaftsbildung, Prozesse der Autorisierung und Authentifizierung, der Kampf der primären Content-Creator:innen um Sichtbarkeit und Kontinuität u. a. als miteinander verflochtene Aspekte des Sinnfluencings aufgreift.

Die Lehrpläne setzen hierbei oft implizit voraus, dass Schüler:innen über Mündigkeit, Kritikfähigkeit und die Fähigkeit verfügen, blinden Gehorsam abzulehnen und den Einfluss digitaler Gruppendynamiken auf den eigenen Standpunkt zu reflektieren, selbst wenn der Umgang mit charismatischen Sinnfluencer:innen nicht explizit thematisiert wird. Angesichts dieser vielfältigen Aspekte, die die Wirkung digitaler Inhalte bestimmen, erscheint uns eine profunde, systematische Analyse als unerlässlich. Medienkompetenz wird so zu einer wesentlichen Komponente der religiösen Bildung, die es den Schüler:innen ermöglicht, die Inhalte kritisch zu reflektieren und sie differenziert einzuordnen. Damit treffen sich religiöse Bildung und Medienkompetenz in dem gemeinsamen Ziel, zur mündigen, reflektierten und verantwortungsvollen Teilhabe an religiösen wie gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen zu befähigen.

Allerdings wird in den Lehrplänen für den IRU in Österreich Medienkompetenz nicht als flächendeckendes Querschnittsthema behandelt. Wie die Analyse zeigt, ergibt sich für den IRU die Möglichkeit, in bestimmten Schulklassen und -typen entlang ausgewählter Themen eine Plattform zu schaffen, auf der das Thema Sinnfluencing thematisiert und kritisch reflektiert werden kann.

Der Grundsatzterlass Medienbildung 2024 bietet dabei einen bereits bestehenden, verbindlichen Orientierungsrahmen, der explizit für alle Unterrichtsfächer und damit auch für den RU gilt. Der vorliegende Artikel hat gezeigt, dass der IRU-Lehrplan von den vier im Erlass definierten Medienkompetenz-Dimensionen derzeit allenfalls Medienkritik implizit und Mediennutzung punktuell abdeckt. Medienkunde und Mediengestaltung fehlen als explizite Lernziele, ebenso wie die technologisch-mediale Perspektive und die Interaktionsperspektive des Frankfurt-Dreiecks. Der Grundsatzterlass liefert bereits den bildungspolitischen Auftrag. Eine stärkere Verankerung von Medienkompetenz im IRU-Lehrplan wäre folglich dessen konsequente Umsetzung.

Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, Medienkompetenz als Querschnittsthema in den Lehrplänen stärker zu berücksichtigen. Dies würde eine systematische Verankerung in allen Schulstufen ermöglichen, den kritischen Umgang mit digitalen Inhalten fördern und eine kontinuierliche Reflexion von Sinnfluencer:innen, Online-Glaubensinhalten und deren Relevanz für die religiöse Identitätsbildung der Schüler:innen unterstützen. Auf diese Weise – so unser Eindruck – kann die Förderung der Kritikfähigkeit der Schüler:innen mit der systematischen Analyse komplexer Inhaltsaspekte einhergehen. Eine ganzheitliche Reflexion der medialen Gestaltung und Wirkung scheint notwendig zu sein, um die Wahrnehmung und die religiöse Identitätsbildung der Schüler:innen angemessen zu berücksichtigen.

Die Notwendigkeit, Medienkompetenz curricular systematisch zu verankern, betrifft den IRU ebenso wie andere Fächer, da digitale Inhalte in allen Fächern zunehmend die Wahrnehmung, Meinungsbildung und Informationsverarbeitung der Schüler:innen beeinflussen. Im IRU wird dieser Bedarf jedoch besonders deutlich, weil digitale Medien hier auf religiöse Identitätsbildung, ethische Urteilsfähigkeit und die Reflexion moralischer Werte einwirken können und damit zentrale Bildungsziele sowie die demokratische Mündigkeit direkt berühren.

Abschließend möchten wir noch auf zwei Punkte verweisen. Erstens ist zu verzeichnen, dass Lehrkräften konkrete Handreichungen, also Schritt-für-Schritt-An-

leitungen, wie sie solche Inhalte didaktisch aufbereiten und in den Unterricht einbinden können, fehlen. Für die Schulpraxis bedeutet dies, dass neben der Erstellung von Lehrmaterialien auch Unterrichtskonzepte mit didaktischen Anleitungen zu entwickeln sind, die Schüler:innen gezielt in der Analyse digitaler Inhalte begleiten. Zweitens möchten wir darauf hinweisen, dass empirische Studien erforderlich sind, um die Wechselwirkung zwischen Sinnfluencer:innen und ihren Follower:innen genauer zu verstehen. Von Interesse ist vor allem, in welchem Ausmaß deren Contents die religiöse Identitätsbildung prägen und wie Lehrkräfte diese Herausforderungen im Unterricht adressieren.

Literaturverzeichnis

- AlMazaedh, Ismaael, Tahat, Khalaf M., Alkhalaileh, Mohannad, & Tahat, Dina N. (2026). Digital religion in platform societies: Authority, mediation, and social cohesion in algorithmic publics (2010–2025). *Frontiers in Sociology*. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2026.1802281>
- Akca, Ayşe Almila. (2026a). Digitale religiöse Praxis – muslimische Perspektiven. In Christian Ströbele, Armina Omerika, Tobias Specker, SJ, & Yasemin Amber (Hrsg.), *Alles berechnet? Christliche und islamische Theologie angesichts digitaler Transformation*. Pustet Verlag (im Druck).
- Akca, Ayşe Almila. (2026b). Religious capital and authority: The premises of canonization in the Islamic field in contemporary Germany. In Mohammad Gharaibeh, Bacem Dziri, & Amir Dziri (Hrsg.), *Canon and censorship in Islamic intellectual history* (S. 255–293). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111585765-011>
- Aufenanger, Stefan. (2024). Die Sektion Medienpädagogik. Ein Blick zurück für die Zukunft. *MedienPädagogik* (Jahrbuch Medienpädagogik, 21), 1–17. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.01.X>
- Baacke, Dieter. (1997). *Medienpädagogik*. Niemeyer.
- Baacke, Dieter. (2022). Was ist Medienkompetenz? In Friederike von Gross & Renate Röllecke (Hrsg.), *Love, Hate & More. Digitale Teilhabe durch Medienpädagogik ermöglichen* (S. 137–138). kopaed.
- Bareither, Thomas. (2023). Content-as-practice. Studying digital content with a media practice approach. In Elisabetta Costa, Patricia G. Lange, Nell Haynes, & Jolynna Sinanan (Hrsg.), *The Routledge Companion to Media Anthropology* (S. 171–181). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003175605-17>
- Bender, Michael, Mell, Ruth M., & Wildfeuer, Janina. (2022). Zur Spezifik digitaler Medien als Diskursraum: Materialität, Daten, Affordanzen. In Eva Gredel & DFG-Netzwerk „Diskurse – digital“ (Hrsg.), *Diskurse – digital. Theorien, Methoden, Anwendungen* (S. 27–45). De Gruyter.
- Binici, Erkan. (2025a). *Religiöse Sozialisation (muslimischer) Jugendlicher in mediatisierter Welt*. Brill.
- Binici, Erkan. (2025b). Von „Datteltätern“ und „Islamfakten“: Was muslimische Jugendliche über „Sinnfluencing“ sagen. *Forum Islamic-Theological Studies*, 4(1), 98–118. https://doi.org/10.71573/2941122X_2025_4-1_122

- Binici, Erkan. (2025c). Von Gaming bis zu Prediger*innen: Wie (muslimische) Jugendliche Religion anhand von Influencing verhandeln. In Lea Stolz & Birgit Weyel (Hrsg.), *Öffentlich PfarrerIn sein. Zur medialen Formatierung religiöser Kommunikation* (S. 11–29). Kohlhammer.
- Bundeskanzleramt Österreich. (o. J.). *Begriff „Demokratie“*. oesterreich.gv.at. Abgerufen am 25. Februar 2025 von https://www.oesterreich.gv.at/de/themen/transparenz_und_partizipation_in_der_demokratie/demokratie-und-wahlen/demokratie/1/Seite.320110
- Bundesministerium für Bildung. (o. J.). *Medienbildung*. bmb.gv.at. Abgerufen am 25. Februar 2026 von <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/medienbildung.html#f02>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024). *Grundsatzterlass Medienbildung, Aktualisierung, Information der Schulen*. bmbwf.gv.at. Abgerufen am 3. März 2026 von https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/media/2022_12.pdf
- Bunt, Gary. (2003). *Islam in the Digital Age. E-Jihad, Online Fatwas and Cyber Islamic Environments*. Pluto Press.
- Bunt, Gary. (2018). *Hashtag Islam. How Cyber-Islamic Environments Are Transforming Religious Authority*. University of North Carolina Press.
- Campbell, Heidi A. (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 A. (Hrsg.). (2013). *Digital Religion. Understanding Religious Practice in New Media Worlds*. Routledge.
- Campbell, Heidi A., & Tsuria, Ruth (Hrsg.). (2022). *Digital Religion: Understanding Religious Practice in Digital Media* (2. Aufl.). Routledge.
- Evolvi, Giulia. (2021). Religion and the Internet: Digital religion, (hyper)mediated spaces, and materiality. *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik*, 6, 9–25. <https://doi.org/10.1007/s41682-021-00087-9>
- Gao, Quan, Woods, Orlando, Kong, Lily, & Shee, Siew Y. (2024). Lived religion in a digital age: Technology, affect and the pervasive space-times of 'new' religious praxis. *Social & Cultural Geography*, 25(1), 29–48. <https://doi.org/10.1080/14649365.2022.2121979>
- Gisler, Julia, & Gollnhofer, Johanna. (2024). Sinnfluencer. In Christopher Zerres (Hrsg.), *Handbuch Influencer Marketing* (S. 591–605). Springer.
- Günther, Christoph. (2024). Conceptualizing contemporary audiovisual da wa. In Ayşe Almıla Akca, Mona Feise-Nasr, Leonie Stenske, & Aydın Süer (Hrsg.), *Practices of Islamic Preaching. Text, Performativity, and Materiality of Islamic Religious Speech* (S. 61–74). De Gruyter.

- Haußmann, Annette, & Pönicke, Lina. (2025). Seelsorge im „digitalen Vorgarten“. Identität und Professionalität von pastoralen Seelsorgenden auf Instagram. In Lea Stolz & Birgit Weyel (Hrsg.), *Öffentlich PfarrerIn sein. Zur medialen Formatierung religiöser Kommunikation* (S. 65–85). Kohlhammer.
- Hoover, Stewart M. (2002). Religion in the media age. *The Expository Times*, 113(9), 300–305. <https://doi.org/10.1177/001452460211300904>
- Hoover, Stewart M. (2013). Concluding thoughts: Imagining the religious in and through the digital. In Heidi A. Campbell (Hrsg.), *Digital Religion. Understanding Religious Practice in New Media Worlds* (S. 266–268). Routledge.
- Islamportal Redaktionsteam. (2017). *Islamischer Religionsunterricht*. Islamportal.at. Abgerufen am 25. Februar 2026 von <https://www.islamportal.at/beitraege/artikel/islamischer-religionsunterricht>
- Klapp, Marcel. (2024). Studying Islamic online activism – On the social dimension of media use among activists of the Milli Görüş movement and the contemporary Salafiyya. In Yaşar Sarıkaya (Hrsg.), *Herausforderung Digitalisierung. Islamische Theologie im digitalen Zeitalter* (S. 65–89). De Gruyter.
- Klutz, Philipp. (2015). *Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien*. Waxmann.
- Kracauer, Siegfried. (1952). The challenge of qualitative content analysis. *Public Opinion Quarterly*, 16, 631–642.
- Kuckartz, Udo. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Langenohl, Andreas, Lehnen, Katrin, & Zillien, Nicole. (2024). Literalität und Bildung im Wandel: Überlegungen zum digitalen Habitus. In Yaşar Sarıkaya (Hrsg.), *Herausforderung Digitalisierung. Islamische Theologie im digitalen Zeitalter* (S. 137–154). De Gruyter.
- Malli, Gabriel. (2024). *Zwischen Frömmigkeit, Konsumkultur und Feminismus. Zur diskursiven Konstruktion und affektiven Animation muslimisch-weiblicher Subjektpositionen*. Springer VS.
- Meier, Gernot. (2025). Die Produktion von Religion (und von sich selbst) in Narrationen – Instagramtime-lines als Biographie- und Erzählgenerator. In Lea Stolz & Birgit Weyel (Hrsg.), *Öffentlich PfarrerIn sein. Zur medialen Formatierung religiöser Kommunikation* (S. 132–146). Kohlhammer.
- Mendl, Hans, Sitzberger, Rudolf, & Lamberty, Alexandra. (2020). Identitätsbildung in digitalen Welten. Ein Forschungsbericht. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 28(1), 143–160.
- Michaelsen, Frithjof, Collini, Luena, Jacob, Cécile, Goanta, Catalina, Kettner, Sara E., Bishop, Sophie, Hausemer, Pierre, Thorun, Christian, & Yesiloglu, Sevil. (2022). *The impact of influencers on advertising and consumer protection in the Single Market*. European Parliament – Policy Department for Economic, Scientific and Quality of Life Policies Directorate-General for Internal Policies. Abgerufen am 25. Februar 2026 von [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU\(2022\)703350](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU(2022)703350)

- Müller, Sabrina. (2022). Öffentliche Kommunikation christlicher Sinnfluencer. Medienethische und kirchentheoretische Beobachtungen und Reflexionen. *Pastoraltheologie*, 111, 203–218.
- Neumaier, Anna. (2022). Christliches Influencing in sozialen Medien. *Zeitschrift für Religion und Weltanschauung*, 85, 173–184. <https://www.ezw-berlin.de/publikationen/artikel/christliches-influencing-in-sozialen-medien/>
- Neumeier, Anna. (2025). Religiöse Influencer und der Wandel religiöser Autorität. In Lea Stolz & Birgit Weyel (Hrsg.), *Öffentlich PfarrerIn sein. Zur medialen Formatierung religiöser Kommunikation* (S. 189–206). Kohlhammer.
- OECD (Bertelsmann Stiftung, Deutsche Telekom Stiftung, Education Y e.V., Global Goals Curriculum e.V., & Siemens Stiftung). (2020). OECD Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 – *Rahmenkonzept des Lernens*. Bertelsmann Stiftung. Abgerufen am 25. Februar 2026 von <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/oecd-lernkompass-2030-all>
- Rädiker, Stefan, & Kuckartz, Udo. (2019). *Analyse qualitativer Daten* mit MAXQDA. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rechtsinformationsdienst des Bundes (RIS). (o. J.). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – islamischer Religionsunterricht an Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen (Fassung vom 18. Januar 2026)*. ris.bka.gv.at. Abgerufen am 18. Januar 2026 von <https://www.ris.bka.gv.at/geltendefassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007378>
- Roleder, Felix, Stetter, Manuel, & Kristin, Merle. (2025). Intimitätsmanagement, Ambivalenzkommunikation, Alltagsaktivismus. Reflexionen zu pastoralen Selbstpräsentationen am Beispiel des YouTube-Formats *Anders Amen*. In Lea Stolz & Birgit Weyel (Hrsg.), *Öffentlich PfarrerIn sein. Zur medialen Formatierung religiöser Kommunikation* (S. 237–258). Kohlhammer.
- Sarikaya, Büşra F. (2024). Muslimische Influencerinnen. Ein Abriss der Rolle muslimisch-weiblicher Influencerinnen am Beispiel ihrer Webauftritte im Monat Ramadan 2023. In Yaşar Sarikaya (Hrsg.), *Herausforderung Digitalisierung. Islamische Theologie im digitalen Zeitalter* (S. 91–109). De Gruyter.
- Schulamit. (o. J.). RUMI. *Islamischer Religionsunterricht*. Derislam.at. Abgerufen am 25. Februar 2026 von <https://iru.derislam.at/rumi>
- Schmitt, Josephine B., Ernst, Julian, Frischlich, Lena, & Rieger, Diana. (2017). Rechtsextreme und islamistische Propaganda im Internet: Methoden, Wirkungen und Präventionsmöglichkeiten. In Ralf Altenhof, Sarah Bunk, & Melanie Piepenschneider (Hrsg.), *Politischer Extremismus im Vergleich. Beiträge zur politischen Bildung* (S. 171–208). LIT Verlag.
- Topalović, Said. (2025). „Ein bisschen Insta und TikTok“ – Explorative Studie zu den Social-Media-Aktivitäten muslimischer Jugendlicher. *Forum Islamic-Theological Studies*, 4(2), 75–96.
- Tulodziecki, Gerhard. (1995). *Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen*. Klinkhardt.

Wojciechowicz, Lena. (2024). *Social Media Influencers: Identity, Power, Authenticity and Their Consequences* (Masterarbeit). Leiden University. <https://studenttheses.universiteitleiden.nl/access/item%3A3775226/view>

Zaid, Bouziane, Fedtke, Jana, Shin, Don D., El Kadoussi, Abdelmalek, & Ibahrine, Mohammed. (2022). Digital Islam and Muslim millennials: How social media influencers reimagine religious authority and Islamic practices. *Religions*, 13(4), 1–15. <https://doi.org/10.3390/rel13040335>

Anhang

Induktive Subkategorie	Kode-Bezeichnung	Kode-Beschreibung	Schulform
1. Deduktive Hauptkategorie: Bildungsziele und religiöse Mündigkeit			
Religiöse Identität/ Religiöse Identitäts- bildung	Österreichisch-islamische Identität	Explizite Nennung als Bildungsziel. Lehrplan: Entwicklung einer österreichisch-islamischen Identität.	Sek I, Sek II
	Verortung im Pluralismus	Verweis auf plurale Gesellschaft als Kontext religiöser Identität. Lehrplan: religiöse Identität im Kontext einer pluralen Gesellschaft.	Sek I, Sek II
	Religiöse Orientierung & gesellschaftliche Verantwortung	Verbindung von religiöser Orientierung mit gesellschaftlicher Verantwortung.	Sek I, Sek II
Stufen- und schulformspezifische Entwicklung	Theologisch-soziale Vertiefung Sek I	Vertiefung theologischer, sozialer Inhalte und Morallehre in Sek I. Lehrplan: Vertiefung theologischer und sozialer Inhalte und der Morallehre.	Sek I
	Wissenschaftliche Reflexion Sek II	Wissenschaftliche Reflexion, intellektuelle Auseinandersetzung, gesellschaftliche Diskurse. Lehrplan: wissenschaftliche Reflexion, intellektuelle Auseinandersetzung, aktuelle gesellschaftliche Diskurse.	AHS, BMHS
	Berufspraktische Themen	Thematisierung von Muslimsein im österreichischen Berufsleben.	BS, BMHS
	Glaube-Vernunft-Wissenschaft	Explizite Thematisierung des Verhältnisses von Glaube, Vernunft und Wissenschaft.	Sek II

Genderreflexivität	Geschlechtergerechte Bildung	Explizite Nennung geschlechtergerechter Bildung als Unterrichtsprinzip.	Sek I, Sek II
	Kritik tradierter Rollenbilder	Aufforderung zur kritischen Prüfung von Rollenbildern und Konventionen. Lehrplan: Rollenbilder und gesellschaftliche Konventionen kritisch zu prüfen.	Sek I, Sek II
	Konkrete Unrechtsphänomene	Benennung konkreter Phänomene wie Zwangsheirat oder Benachteiligung von Frauen als zu reflektierende Praxis.	Sek I, Sek II
2. Deduktive Hauptkategorie: Medienkompetenz im IRU-Lehrplan			
Implizite Medienkritik (Gewalt und Konsum)	Fernsehkonsument als Problem(phänomen)	Thematisierung übermäßigen Fernsehkonsums als Aspekt der Lebenswelt. Lehrplan (7. Schulstufe): maßvoller Fernsehkonsum im Themenbereich Wie werde ich stark?	Sek I
	Gewaltspiele im Medienkontext	Verweis auf Gewaltspiele als Problem medialer Lebenswelt. Lehrplan: sehr realistisch gestalteter Gewaltspiele.	Sek I
	Sensibilisierung für Medienwirkung	Ziel der Sensibilisierung für die Wirkung medialer Gewaltbilder; Förderung alternativer Konfliktlösung	Sek I
Analyse medialer Außenwahrnehmung des Islam	Medienberichterstattung als Unterrichtsgegenstand	Beispiele aus Medienberichterstattung werden analysiert. Lehrplan (11. Schulstufe): Sichtbarkeit von Muslimen in Europa, Analyse von Medienbeispielen.	AHS, BMHS
	Außen- vs. Selbstbild	Herausarbeitung der Differenz zwischen medialer Fremdwahrnehmung und islamischem Selbstbild.	AHS, BMHS
	Positionsentwicklung auf Medienbasis	Entwicklung eigener argumentativer Positionen auf Grundlage der Medienanalyse.	Sek II
	Islam und Gewalt im Mediendiskurs	Sachliche Einordnung medialer Darstellungen von Islam und Gewalt; quellenbasierte Reflexion.	Sek I, Sek II
Medien und Demokratiebildung	Pressefreiheit als Unterrichtsthema	Pressefreiheit wird neben Meinungs- und Religionsfreiheit explizit behandelt. Lehrplan (10./9. Schulstufe): Pressefreiheit neben Meinungs- und Religionsfreiheit.	AHS, BMHS
	Funktion freier Medien in der Demokratie	Verständnis der Rolle freier Medien als Baustein demokratischer Ordnung.	Sek II

Strukturlücke gegenüber Erlass-dimensionen	Fehlende Medienkunde-Dimension	Medienkunde (Plattformlogiken, Algorithmen, Produktionsbedingungen) findet im IRU-Lehrplan keine systematische Entsprechung, obwohl sie im Grundsatz-erlass als eigenständige Dimension ausgewiesen ist.	Sek I, Sek II
	Fehlende Mediengestaltungs-Dimension	Mediengestaltung als aktive digitale Partizipation und Einflussnahme auf gesellschaftliche Prozesse fehlt im IRU-Lehrplan als explizites Lernziel.	Sek I, Sek II
	Gesellschaftlich-kulturelle Perspektive (Frankfurt-Dreieck) als stärkste IRU-Verankerung	Die gesellschaftlich-kulturelle Perspektive des Frankfurt-Dreiecks ist am stärksten im IRU abgebildet (Außenbild des Islams, Pressefreiheit, Demokratiebildung). Technologisch-mediale und Interaktionsperspektive fehlen.	Sek I, Sek II
Fehlende ökonomische Mediendimension	Kommerzielle Rahmung digitaler Religiosität – Leerstelle	Der Erlass benennt ökonomische Prozesse als Teilhabefeld (S. 3). Im IRU-Lehrplan wird die Frage, welche kommerziellen Interessen religiöse Social-Media-Inhalte prägen, nicht aufgegriffen. Doppelte Leerstelle: Erlass und Lehrplan adressieren Sinnfluencing nicht explizit.	Sek I, Sek II

3. Deduktive Hauptkategorie: Kritisches Denken und reflexive Urteilsbildung

Quellenkritik und Textkompetenz	Göttlicher Text vs. menschliche Auslegung	Unterscheidung zwischen dem unveränderlichen Korantext und seiner interpretativen Auslegung.	Sek I, Sek II
	Übersetzungsvergleich als Interpretationsreflexion	Vergleich von Koran-Übersetzungen zur Erkenntnis, dass Übersetzung bereits Interpretation ist. Lehrplan: jede Übersetzung stellt bereits eine Interpretation dar.	Sek I, Sek II
	Authentizitätsgraduierung von Hadithen	Beschäftigung mit ṣaḥīḥ (authentisch) vs. da‘īf (schwach) in der Hadith-Klassifikation.	Sek I, Sek II
	Historisch-kritische Überlieferungsgeschichte	Auseinandersetzung mit der historischen Entstehung, Sammlung und Kategorisierung religiöser Quellen.	Sek II
	Übertragungslücke: religiöse Quellenkritik ohne digitalen Transfer	Die islamische Quellenkritik (Koran, Hadithen) ist hermeneutisch-religiös ausgerichtet. Der Transfer auf digitale Quellen, z.B. die Bewertung eines Hadith-Zitats bei einem Sinnfluencer – wird im Lehrplan nicht explizit vollzogen, obwohl die theologischen Werkzeuge vorhanden wären. Mehrfachkodierung mit dem Kode Quellenprüfung: fundiert vs. verzerrt.	Sek I, Sek II

Ambiguitätstoleranz und Meinungsvielfalt (iḥtilāf)	Islamische Meinungsvielfalt als gottgewollt	Vielfalt innerhalb des Islams wird als historisch gewachsen und gottgewollt dargestellt.	Sek I, Sek II
	Entstehung der Rechtsschulen (madāhib)	Lerngegenstand: Entwicklung unterschiedlicher islamischer Rechtsschulen als Ausdruck von iḥtilāf.	Sek I, Sek II
	Aš-Šāfiʿī-Zitat als didaktisches Instrument	Das klassische Zitat von Imam Aš-Šāfiʿī wird als didaktisches Mittel zur Relativierung eigener Positionen eingesetzt.	Sek I, Sek II
Ablehnung blinden Gehorsams und individuelle Autonomie	Explizite Ablehnung blinden Gehorsams	Der Begriff „blinder Gehorsam“ wird ausdrücklich als zu vermeidende Haltung benannt. Lehrplan: blinder Gehorsam wird abgelehnt.	Sek I, Sek II
	Persönliche Handlungsverantwortung	Jede Person wird als verantwortlich für ihr eigenes Handeln beschrieben.	Sek I, Sek II
	Distanzierung von Gruppendruck	Befähigung zur bewussten Distanzierung von Gruppenerwartungen, inkl. begründetem Nein.	Sek I, Sek II
	Keine Tabus / kein unantastbares Wissen	Explizite pädagogische Haltung: keine Inhalte werden als unantastbar vermittelt; kritisches Fragen ist zulässig.	Sek I, Sek II
Glaube und Vernunft	Vereinbarkeit von Glaube und Vernunft	Explizite Aussage, dass religiöser Glaube und Vernunft im Islam nicht im Widerspruch stehen.	AHS, BMHS
	Denkfreudiger Zugang zu Wissen	Religiöses Wissen soll denkfreudig erschlossen werden. Lehrplan: Wissen denkfreudig erschließen.	Sek II
	Kritische Fragen als Weg zur Mündigkeit	Kritische Fragen werden nicht als Zweifel gewertet, sondern als Vertiefungsweg zur religiösen Mündigkeit.	Sek II
Diskursive Lernkultur	Ablehnung monologischer Vermittlung	Explizite Ablehnung steter Instruktion und monologischer Unterrichtsformen.	Sek I, Sek II
	Wissensabsicherung durch Argumentation	Erkenntnisse sollen im Austausch und sachlicher Argumentation abgesichert werden.	Sek I, Sek II
	Explizites Einfordern kritischer Fragen	Kritische Fragen werden ausdrücklich zugelassen und eingefordert; keine Tabus im Unterricht.	Sek I, Sek II

4. Deduktive Hauptkategorie: Demokratische Mündigkeit und gesellschaftliche Teilhabe			
Ablehnung von Extremismus und Radikalisierung	Zurückweisung von Radikalismus / Extremismus	Klare, explizite Zurückweisung von Radikalismus und Extremismus als Unterrichtsinhalt.	Sek I, Sek II
	Thematisierung von takfir	Takfir (jemanden zum Ungläubigen erklären) wird als Merkmal von Radikalisierungsprozessen benannt.	Sek II
	Analyse der Attraktivität radikaler Ideen	Auseinandersetzung mit der Frage, warum radikale Ideen Verbreitung finden; Sensibilisierung.	Sek II
Islam und Demokratie	Vereinbarkeit Islam und Demokratie	Thematisierung der Vereinbarkeit islamischer Wertvorstellungen mit demokratischen Grundwerten.	Sek I, Sek II
	Demokratische Institutionen als Thema	Gewaltenteilung, Opposition, Meinungsfreiheit als explizite Unterrichtsthemen.	AHS, BMHS
	Politische Partizipation als Bildungsziel	Thematisierung von Wahlen, politischer Teilhabe und Legitimation politischer Entscheidungen.	Sek II
Religiöse Bildung als demokratische Kompetenz	IRU als Raum demokratischer Urteilsübung	IRU wird explizit als Ort beschrieben, an dem demokratische Urteilskompetenz eingeübt wird.	Sek I, Sek II
	Ambiguitätstoleranz als demokratische Kompetenz	Ambiguitätstoleranz wird als grundlegende demokratische Handlungskompetenz ausgewiesen.	Sek I, Sek II
	Interkultureller Dialog und Menschenrechte (Europarat)	Bezug auf Europarat: Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaat im interkulturellen Dialog.	Sek II
	Kritik an Privatisierung religiöser Differenz	Bezug auf Tendenz, religiöse Differenz zu privatisieren oder auszublenken; IRU als Gegenmodell.	Sek II
5. Deduktive Hauptkategorie: Sinnfluencing und Online-Glaubensinhalte			
Vorbildfunktion und islamische Ethik	Demut (arab. tawāḍuʿ) als Bewertungsmaßstab	Prüfung, ob Sinnfluencer das islamische Tugendkonzept der Demut verkörpern oder konterkarieren.	Sek I, Sek II
	Aufrichtigkeit (arab. iḥlās) vs. Selbstdarstellung	Kontrast zwischen islamischem Konzept der Aufrichtigkeit und medialer Selbstinszenierungslogik.	Sek I, Sek II
	Kommunikationsethik (arab. adab, aḥlāq im Social-Media-Kontext)	Islamisches Kommunikationsethos wird auf Formen der Kommunikation in Sozialen Medien übertragen.	Sek I, Sek II
	Prophetenbiographie als Vergleichsmaßstab	Sira und Prophetenaussprüche werden als Maßstab religiöser Vorbildlichkeit für Sinnfluencer herangezogen.	Sek I, Sek II

Kritische Quellenanalyse digitaler Glaubensinhalte	Vergleich Sinnfluencer-Aussagen mit Koran/Hadith	Digitale Glaubensinhalte werden mit kanonischen Quellen argumentativ verglichen und geprüft.	Sek I, Sek II
	Vereinfachung vs. innerislamische Meinungsvielfalt	Vereinfachte theologische Aussagen werden der tatsächlichen <i>ih̥tilāf</i> -Vielfalt gegenübergestellt.	Sek I, Sek II
	Aš-Šāfiʿi-Zitat als Korrektiv zu Dogmatismus	Das klassische Zitat dient als pädagogisches Gegenmittel zu dogmatischen Online-Prediger:innen.	Sek I, Sek II
	Quellenprüfung: fundiert vs. verzerrt	Schüler:innen prüfen, welche Aussagen fundiert sind und welche vereinfacht oder verzerrt dargestellt werden. Mehrfachkodierung mit dem Kode Übertragungslücke: religiöse Quellenkritik ohne digitalen Transfer.	Sek I, Sek II
Digitale Gemeinschaftsbildung und Gruppendynamik	Online-Räume als Orte kollektiver Solidarität	Soziale Medien werden als Räume für Solidarität, kollektive Projekte und moralische Initiativen beschrieben.	Sek I, Sek II
	Suggestive Wirkung digitaler Gruppendynamiken	Analyse und Reflexion der suggestiven Wirkung von Online-Gemeinschaften auf Einzelne.	Sek I, Sek II
	Nicht-lineare, selektive Rezeption	Rezeption digitaler Glaubensinhalte verläuft weder linear noch mündet sie in unreflektierter Übernahme; situative Einordnung.	Sek I, Sek II
	Digitale religiöse Praxis	Konkrete religiöse Praxis kann durch digitale Inhalte (Rituale, Gebetsformen, Normen) modifiziert oder ergänzt werden.	Sek I, Sek II
Kommerzialisierung und Reichweitenlogik	Selbstdarstellung vs. islamische Tugenden	Spannung zwischen Selbstdarstellungs-/Statuspräsentation und islamischen Wertvorstellungen.	Sek I, Sek II
	Kommerzialisierung religiöser Inhalte	Kommerzialisierung und Reichweitenorientierung religiöser Social-Media-Inhalte als Unterrichtsthema.	Sek II
	Didaktische Lücke: fehlende Unterrichtsmaterialien	Expliziter Verweis auf das Fehlen spezifischer Materialien zu Sinnfluencing im österreichischen IRU. Doppelte Leerstelle: weder Erlass noch Lehrplan adressieren religiöses Sinnfluencing explizit.	Sek I, Sek II

„Wer ist für mich da, wenn ein Like nicht hilft?“

Sinnfluencing und seine Konsequenzen für religiöse Bildung. Ein Bericht von der 6. Tagung *Zukunftsfähiger Religionsunterricht 2025*.

Die Autorin

Antigona Shabani war Universitätsassistentin Praedoc am Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik und Mitkoordinatorin des Zentrums für Interreligiöse Studien, Universität Innsbruck. Derzeit ist sie Doktoratsstipendiatin der Universität Innsbruck.

Antigona Shabani, MA
Universität Innsbruck
Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik
Karl-Rahner-Platz 1
A-6020 Innsbruck
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8485-6655>
e-mail: antigona.shabani@uibk.ac.at



Der Autor

Johannes Härting ist Universitätsassistent Praedoc am Institut für Praktische Theologie und Mitkoordinator des Zentrums für Interreligiöse Studien, Universität Innsbruck.

Johannes Härting, MEd
Universität Innsbruck
Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik
Karl-Rahner-Platz 1
A-6020 Innsbruck
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5726-7814>
e-mail: johannes.haerting@uibk.ac.at



„Wer ist für mich da, wenn ein Like nicht hilft?“

Sinnfluencing und seine Konsequenzen für religiöse Bildung. Ein Bericht von der 6. Tagung *Zukunftsfähiger Religionsunterricht 2025*.

Abstract

Jugendliche und junge Erwachsene treffen bei ihren Aktivitäten in der digitalen Welt auf vielfältige Sinnangebote, die nicht nur informieren oder unterhalten, sondern sich auch grundlegenden ethischen und religiösen Fragen widmen. Obgleich dieses sogenannte religiöse Sinnfluencing ein Nischenfach auf Sozialen Medien darstellt, zeigt sich eine facettenreiche und kontinuierlich zunehmende Ausprägung. Eine religionspädagogische Auseinandersetzung aus muslimisch-christlicher Perspektive mit dem Thema Sinnfluencing fand daher auf der 6. Tagung des Forums Zukunftsfähiger Religionsunterricht statt. Der vorliegende Bericht lässt die Konferenz mit insgesamt sieben Vorträgen ausführlich Revue passieren, vertieft und verknüpft aufgekommene Diskussionspunkte und bündelt die wichtigsten Erkenntnisse des mehr denn je aktuellen Themas.

Schlagworte

Tagungsbericht – Religionsunterricht – Sinnfluencing – soziale Medien – explorative Studien

“Who will be there for me if a 'like' doesn't help?”

Sinnfluencing and its implications for religious education. A report from the 6th conference *Zukunftsfähiger Religionsunterricht 2025*.

Abstract

In their activities in the digital world, adolescents and young adults encounter a wide range of offers of meaning that not only inform or entertain, but are also dedicated to fundamental ethical and religious questions. Although this so-called religious sinnfluencing is a niche subject on social media, it has a multifaceted and steadily increasing character. A religious education debate from a Muslim-Christian perspective on the topic of sinnfluencing therefore took place at the 6th conference of the forum Zukunftsfähiger Religionsunterricht. This report gives a detailed insight into the conference and its seven presentations, explores and links the points of discussion that arose and summarizes the most important findings on a topic that is more topical than ever before.

Keywords

report – religious education – sinnfluencing – social media – explorative studies

Einleitung

In unserer „Kultur der Digitalität“¹ stellt sich bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen heutzutage mehr denn je die Frage nach dem Sinn des Lebens. Unmittelbare Bezugspersonen, wie Eltern, Geschwister, Freund:innen oder Lehrer:innen, bieten hier zwar nach wie vor Antwort, Halt und Orientierung. Für die juvenile Bevölkerung haben sich mittlerweile aber auch Influencer:innen, die sich mit derartigen Sinnfragen beschäftigen – sogenannte *Sinnfluencer:innen* – als alternative Instanzen und Bezugspunkte für entsprechende Anliegen etabliert. Da dieses mit *Sinnfluencing* bezeichnete Phänomen naheliegenderweise auch dezidiert ethische und religiöse Fragen thematisiert, die als solche elementarer Bestandteil des schulischen Religionsunterrichts sind, widmete sich die 6. Tagung des Forums *Zukunftsfähiger Religionsunterricht* – ein universitärer Verbund aus Mitgliedern des Instituts für Islamische Theologie und Religionspädagogik der Fakultät für LehrerInnenbildung, dem Fachbereich Katechetik, Religionspädagogik und -didaktik der Katholisch-Theologischen Fakultät und dem Zentrum für Interreligiöse Studien (alle Universität Innsbruck) – eben diesem Themenfeld.

Unter dem Tagungstitel *„Sinnfluencing“ im digitalen Zeitalter. Religiöse Bildung im Spannungsfeld pluraler Sinnstiftungen und Deutungsansprüche* fanden sich am 27. Februar 2025 rund 50 Interessierte aus Schuldienst, universitärer Lehre und Forschung in Innsbruck ein, um aus christlich-muslimischer Perspektive die Verschränkung von religiösen Bildungsprozessen mit Sinnfragen unter Bedingungen einer allgegenwärtigen Digitalität zu diskutieren. Konkret zielte die Tagung darauf ab, *Sinnfluencing* als religionspädagogisches bzw. religionsdidaktisches Phänomen erschließen, seine Ambivalenzen sichtbar zu machen und weiterführende Anschlussstellen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht zu markieren. Diese Ausrichtung spiegelte sich auch in den Themenstellungen der Keynote sowie sechs weiteren Panelvorträgen wider, die im Folgenden chronologisch skizziert werden.

Inhaltliche Rückschau

Den thematischen Einstieg markierte Regina Polak (Wien) mit ihrer Keynote *Aufbruch ins Unbekannte. Religionssoziologische und theologische Perspektiven*. Darin stellte die Forscherin aus religionssoziologischer Perspektive zentrale Ergebnisse in der von ihr mitverantworteten repräsentativen Studie *Was glaubt Österreich?* vor. Besonderer Fokus lag hierbei auf der Altersgruppe der 14- bis

1

Stalder, Felix (2016).

25-Jährigen. Vor dem Hintergrund eines feststellbaren flächendeckenden Rückgangs eines personalen Gottesglaubens beschrieb Polak eine von Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbst gestaltete, heterogene, identitätsstiftende, „neuartige“ Form von Religiosität. Diese zeichnet sich durch komplexere, je individuelle Strukturen aus, zeigt sich beispielhaft in dem kontinuierlichen Trennen von Glauben und Ethik und stellt Polak zufolge einen „theologischen Rückschritt“ dar. Jedoch ist diese Form bisher weder massenhaft noch typologisch eindeutig fassbar und aufgrund ihres ambivalenten Charakters mitunter kritisch anzufragen. Dahingehend betonte Polak die Ambivalenz dieser „neuen“ Religiosität und folgte darauf basierend drei pastoral- und religionspädagogische Konsequenzen: Erstens leibhaftige soziale Erfahrungsmomente zu stärken, diese zweitens „mit dem virtuellen Raum abzustimmen“ und drittens katechetischen Motiven bzw. Momenten mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Vor allem die letzten beiden Punkte wurden im Nachklang an den Vortrag aus religionspädagogischer Sicht durchaus kontrovers diskutiert.

Eine Begriffsklärung des leitenden Terminus *Sinnfluencing* samt historischen Tiefenbohrungen aus muslimischer Perspektive nahmen anschließend Ayşe Almıla Akca (heute Münster) und Aslıgül Aysel (Innsbruck) vor. Zunächst führten die beiden Wissenschaftlerinnen in ihr Konzept von *Sinnfluencing* ein, historisch und gegenwartsbezogen. Sie zeigten, wie algorithmisch kuratierte Plattformlogiken religiöse Deutungsvielfalt verengen und zugleich aber durch Interaktionsmöglichkeiten selektive Gemeinschaftsgefühle und intensive, wenn auch äußerst kurzzeitige, emotionale Bildungsprozesse entstehen lassen können. Exemplarisch verwiesen Akca und Aysel im Anschluss auf die im 8. Jahrhundert lebende islamische Mystikerin Rabia von Basra. Anhand ihrer Vita sensibilisierten sie für die Wichtigkeit von physischer Beziehungsarbeit, um auch heute angemessen mit Sinnfragen umzugehen. Insbesondere im schulischen Umfeld sei es ihren Ausführungen nach wichtig, diesen Aspekt mitzudenken. Dementsprechend rundete eine Verortung des Themenfeldes *Sinnfluencing* im österreichischen Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht den Vortrag ab, wobei hier nun speziell für kritisches Denken als ein damit verschränktes Ziel religiöser Bildung votiert wurde. Welche Lernformen, Zugänge oder Materialien sich hierfür eignen würden, ließ der Vortrag allerdings offen.

Digitale Vulnerabilität und die Rolle von real existierenden Bezugspersonen griff ebenso Helga Kohler-Spiegel (Feldkirch) auf. Ihr Vortrag verband gesellschaftsdiagnostische Befunde – Zukunftssorgen sowie Zunahme psychischer Belastungen bei Jugendlichen auf Basis des 17. Kinder- und Jugendberichts sowie des

2024 erschienenen Brandbriefs der Lancet Community – mit (religions)pädagogischen Antwortversuchen. Folglich zugespitzt und kritisch ihr auf den Befunden basierendes Urteil: Digitalisierung fördert bei Kindern und Jugendlichen gerade dort Einsamkeit, Aufmerksamkeitsmangel und Vulnerabilität, wo verlässliche physische Bezugspersonen fehlen. Influencer:innen können persönliche Face-to-Face-Beziehungen nicht ersetzen und ihre juvenilen Follower:innen keineswegs „in den Arm nehmen, wenn ein Like nicht hilft“. Aus religionspädagogischer Perspektive sei es daher notwendig, „Beziehung vor Erziehung“ zu setzen und Resonanzfähigkeit und Religionssensibilität zu stärken. Religiöse Bildung wäre somit gleichzeitig auch ein resilienzstärkender Bindungs- und Begegnungsraum. Wie dies im Religionsunterricht unmittelbar umgesetzt werden könnte, musste der fortgeschrittenen Zeit wegen bedauernswerterweise entfallen. Die von Kohler-Spiegel vorgestellten Überlegungen hoben jedoch einmal mehr hervor, welchen Mehrwert religiöse Bildungsprozesse für junge Menschen haben können und wie bedeutsam es ist, dass es sie gibt.

Nach drei konzeptionellen Impulsen eröffnete Said Topalović (Erlangen-Nürnberg) die von empirischen Studien gezeichnete zweite Tagungshälfte. Auf Basis von 47 Interviews präsentierte er erste Ergebnisse zu Social-Media-Aktivitäten von muslimischen Jugendlichen in Deutschland und Österreich. Interaktionen auf Social-Media-Plattformen strukturieren dabei unisono den Alltag der befragten Muslim:innen und erfüllen gleichsam sozial-interaktive, pragmatische wie sozial-psychische Funktionen. Bezüglich religiöser bzw. religionsbezogener Inhalte arbeitet seine explorative Studie heraus, dass ältere Jugendliche ab 17 Jahren entsprechende Inhalte einschlägiger Influencer:innen zunehmend sensibel und kritisch betrachten; stärker als Postings von nicht religiösen Accounts. Algorithmische Wirkweisen, Quellenprobleme und Verschränkungen werden hierbei als solche erkannt und mit etablierten Bezugspersonen – Familie, Freunde oder lokale Imame – aufgearbeitet. Demzufolge appellierte Topalović, wie schon Kohler-Spiegel zuvor, konfessionellen Religionsunterricht als Ort des physischen Erfahrungsaustausches zu sehen. Im Islamunterricht sei es daher wichtig, über persönliche (religionsbezogene) Erfahrungen im Umgang mit sozialen Medien zu diskutieren, deren spirituelle und ethische Komponente anzusprechen und beispielsweise Quellenbewertungen aus Social Media in schulische Lernsettings zu übertragen.

Dieser sich andeutende Unterrichtsbezug wurde unmittelbar danach von Katharina Engel (Erlangen-Nürnberg) und Johanna Langenhorst (Bamberg) vertieft. Die beiden Doktorandinnen stellten zunächst stellvertretend für ein mehrköpfi-

ges ökumenisches Team das Projekt *Digitalitätsethische Souveränität (DiSo-RE)* vor. Ziel desselbigen ist es, ein deutschlandweites Fort- und Weiterbildungsprogramm für Religions- und Ethiklehrpersonen zu etablieren, das einen verantwortlichen, kritischen Umgang mit sozialen Medien lehr- und lernseits des Fachunterrichts ermöglicht. Als Bezugspersonen begleiten Religionslehrer:innen ihre Schüler:innen bei zentralen (religiösen) Lebens- bzw. Sinnabschnitten und benötigen darum spezifische Social Media Skills, insbesondere im Bereich des *Sinnfluencings*. Da selbiges natürlich auch für den österreichischen Bildungskontext zutrifft, wäre eine Übertragung des Konzepts in die lokale Bildungspolitik wünschenswert. In der Diskussion wurde dies mehrmals zur Sprache gebracht. In Übereinstimmung mit dem Tagungsthema erörterten Engel und Langenhorst zudem drei Subkategorien von *Sinnfluencer:innen* – Umweltbewusste, Sozial-Engagierte, spirituelle Mentor:innen – sowie jeweils ein ausgearbeitetes Beispiel für die Umsetzung im Religionsunterricht. Ihren Ausführungen folgte eine Einladung, das Fortbildungsprogramm und entsprechende Unterrichtsideen auch in Österreich publik zu machen.

Digitale Diversität: Koraninterpretationen von Muslim-Influencer:innen im Social Media-Zeitalter stand sodann beim Vortrag von Ibrahim Aslandur (Karlsruhe) im Zentrum. Konkret analysierte er den Instagram-Auftritt von Hannah Hansen; eine *Sinnfluencerin* der – von Engel und Langenhorst vorgestellten – Subkategorie spirituelle Mentorin. Mit der Fallanalyse zeigte Aslandur auf, wie trotz mangelnder formaler theologischer Ausbildung Laienexeget:innen im deutschsprachigen Raum niederschwellig erhebliche Deutungsmacht für Koran- und Islamverständnisse ihrer Follower:innenschaft erreichen. Im Kontrast zur islamischen Tradition, in der sich „Gelehrte durch Genialität“ bei einem fruchtbaren „Wettstreit um Plausibilität“ auszeichneten, verschieben sich laut Aslandur hierbei Autoritätslogiken hin zu Darstellung und Reichweitengewinnung im Spannungsfeld Koraninterpretation und Inszenierung. In den analysierten und mit dem Plenum diskutierten Videopostings operiert Hannah Hansen mit nahbarer, zugleich dramatisierender Sprache und beansprucht für sich eine selbst geschaffene Autorität. Exegetische Traditionen und Expertise treten dabei in den Hintergrund zulasten von eindeutig widerlegbaren, falschen oder gar manipulativen Auslegungen, Welt- und Menschenbildern. Naheliegende Konsequenzen daraus für religionsbezogene Lernprozesse im Schulkontext wurden nicht vorgestellt, wären aber ein offensichtliches Forschungsdesiderat.

Hypermediale Szenarien spielten ebenso in den von Viera Pirker und Florian Mayrhofer (Frankfurt am Main) vorgetragenen Zugängen eine zentrale Rolle. Die

beiden untersuchten religionsbezogene Content-Creator:innen auf Social Media, indem sie zwei Videosequenzen zu religiösen Nischenpraktiken – Dämonenaustreibung und Götzendienst – aufarbeiteten und darauf basierend erste Konsequenzen für das religionspädagogische Handeln ableiteten. Inhaltlich wurde zum einen deutlich, dass die präsentierten Glaubenspraktiken Teil einer facettenreichen, transkonfessionellen, synkretistischen Lifestylereigion auf Social Media sind, womit sich in Ansätzen an Inhalte der Keynote – Stichwort „neue“ Religiosität – anschließen lässt. Obwohl die Videos vermeintlich längst überholte, anzufragende Praktiken aufgreifen, sind sie auf Seiten ihrer Rezipient:innen emotional hoch wirksam und vermitteln das Bild eines inszenatorisch-modernen Christentums. Zum anderen sensibilisierten die Ausschnitte, die entsprechenden Dynamiken in einem facettenreichen Feld – „höchst spannend und zukunftsweisend“ – für das eigene religionspädagogische Handeln zukunftsfähig zu machen. Mit direkt an das Plenum gerichteten weiterführenden religionspädagogischen Anfragen – etwa: Wie sollen informelle Bildungsangebote im Religionsunterricht nutzbar gemacht werden? Sind „traditionelle religionspädagogische Bildungsziele“ noch zeitgemäß? – schloss dann der letzte inhaltliche Programmpunkt, ohne die aufgeworfenen Fragen selbst zu beantworten.

Zusammenfassung und Ausblick

Die 6. Tagung des Forums *Zukunftsfähiger Religionsunterricht* hob somit deutlich hervor, inwieweit *Sinnfluencing* die Lebenswelten der juvenilen Bevölkerung prägt und welche Schlussfolgerungen sich daraus für den muslimischen und den christlichen Religionsunterricht ergeben. *Sinnfluencing* fördert eine konfessionsunabhängige „neuartige“ Religiosität samt unterschiedlichen Facetten, die trotz digitaler Ausrichtung direkt in die analoge Welt wirken können. Da diese Formen und Praktiken auf den ersten Blick zudem als vermeintlich moderner, sich kontinuierlich weiterentwickelnder, nicht abgeschlossener Lifestyle auftreten, sich dabei aber alten, durchaus manipulativen Mustern und Traditionen bedienen, bedarf es eines dezidiert kritisch-reflektierenden Umgangs mit entsprechenden Sinnangeboten, Kanälen und Einzelbeiträgen. Ein derartiger Habitus kann insbesondere im Schulunterricht vermittelt werden, wo es naheliegt, *Sinnfluencing* für den Religionsunterricht curricular einzubinden. Dass folglich auch Lehrer:innen und Lehramtsstudierende in Aus-, Fort- und Weiterbildung für entsprechende Inhalte sensibilisiert werden müssen, liegt nahe. Gleichzeitig gilt es hier aber auch, die Bedeutung von kritischem Denken² und analogen Bezugspersonen zu stärken, wobei letztere nach wie vor auch ohne Likes das am besten gediehene

soziale Netzwerk sind. *Sinnfluencing* ist für religiöse Bildungsprozesse also von Bedeutung und sollte nicht ignoriert werden. Es liegt daher in der Verantwortung von religiöser Bildung, sich immer wieder aufs Neue kritisch zum Themenkomplex *Sinnfluencing* zu positionieren, um weiterhin zukunftsfähig zu bleiben.

Literaturverzeichnis

Stalder, Felix. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.

Tuna, Mehmet H., Juen, Petra, & Juen, Maria (Hrsg.). (2024). Kritisches Denken: Interdisziplinäre und didaktische Erkundungen eines neuen Paradigmas. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 32(2), 6–11.

Rezension zu:

Binici, Erkan. (2025).

Religiöse Sozialisation (muslimischer) Jugendlicher in mediatisierter Welt: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Schnittbereich von Medien und Religion. Brill | Schöningh.

Die Autorin

Dr. Eva-Maria Leven, Akademische Rätin a. Z. am Lehrstuhl für Religionspädagogik, Katholisch-Theologische Fakultät, Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Dr. Eva-Maria Leven
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Fakultät für Katholische Theologie
Bibrastraße 14
D-97070 Würzburg
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1426-4138>
e-mail: eva-maria.leven@uni-wuerzburg.de



Die Dissertationsschrift von Erkan Binici widmet sich dem Verhältnis von Medien und Religion aus der Perspektive (muslimischer) Jugendlicher. Ziel der Interviewstudie ist es, explizite Strukturen religiöser Sozialisation muslimischer Jugendlicher in einer mediatisierten Welt zu erfassen und implizite Medieneinflüsse zu rekonstruieren. Die sich daraus ergebende Forschungsfrage lautet: „Welche handlungsleitenden Orientierungen strukturieren den Umgang von muslimischen Jugendlichen mit a) Medien und b) mit Religion (in Medien), und welche Zusammenhänge bestehen zwischen ihren jeweiligen handlungsleitenden Orientierungen in diesen beiden Bereichen?“ (85).

Nach der Einleitung (1) nimmt die Darstellung des Forschungsstandes in Kapitel 2 breiten Raum ein. In den ersten drei Abschnitten behandelt Binici bisherige Erkenntnisse zur religiösen Sozialisation muslimischer Jugendlicher (2.1), zur Mediennutzung (muslimischer) Jugendlicher (2.2) sowie zum Verhältnis von Medien und Religion (2.3). Dabei thematisiert er kritisch die bewusste Klammersetzung bei „muslimisch“: Einerseits verweist er auf die Gefahr einer „(künstlichen) Konstruktion des Muslimischen“ (73) und darauf, dass sich eine spezifische Mediennutzung muslimischer Jugendlicher kaum eindeutig von der Mediennutzung nichtmuslimischer Jugendlicher unterscheiden lasse. Andererseits hebt er die hohe Relevanz von Islam und Muslim:innen in digitalen Medien hervor und nimmt deshalb an, dass sich muslimische Jugendliche intensiv mit Religion in Medien auseinandersetzen. Kapitel 2.3 bündelt zentrale Theorien und Studien zum Schnittbereich von Medien und Religion. Trotz des Anspruchs, den Forschungsstand nicht vollständig abbilden zu können, skizziert Binici „Systematisierungen des Forschungsstandes zum Schnittbereich Medien und Religion“ (24) und arbeitet insbesondere die Paradigmen religiöse Mediensozialisation, Mediatisierung und Digital Religion heraus. Daran anschließend verortet er seine eigene Arbeit (2.4) vor allem im Kontext des Mediatisierungsansatzes und der praxeologischen Wissenssoziologie.

In Kapitel 3 dokumentiert Binici das Forschungsdesign. Zunächst begründet er den empirischen (3.1) und qualitativ-rekonstruktiven Zugang (3.2) und stellt dazu die Kriterien quantitativer und qualitativer Forschungslogiken gegenüber (3.3). Anschließend erläutert er den Aufbau des Interviewleitfadens sowie den Ablauf der narrativen Einzelinterviews (3.5). Dabei greift er seine Überlegungen zum Religionsbegriff auf: Die Befragten sollen zunächst offen über ihren Medienumgang sprechen; nur wenn „explizit Religiöses nicht angesprochen wird“ (89), setzt der Interviewer entsprechende Impulse. Als Auswertungsverfahren dient die Dokumentarische Methode nach Bohnsack, die auf die Rekonstruktion impliziten, handlungsleitenden Wissens zielt (3.6). Der Autor legt anhand von Beispielen

len transparent dar, wie er bei den einzelnen Auswertungsschritten – von der Transkription (119–121) über die formulierende Interpretation (121–123) bis hin zur reflektierenden Interpretation und Typenbildung (123–128) – vorgeht. Abschließend werden die Sampling-Strategie (3.7) und die forschungsethischen Standards (3.8) dargestellt.

Die Ergebnisdarstellung ist in zwei Kapitel gegliedert. In Kapitel 4 wird zunächst die kommunikative Ebene rekonstruiert. Um das „Was“, also die Themen im Schnittfeld von Medien und Religion aus Sicht der Jugendlichen, herauszuarbeiten, muss der Autor „eine Abstraktionsleistung“ erbringen, „die induktiv auf dem Gehalt des empirischen Materials beruht“ (155). Methodisch ergänzt er dieses Vorgehen durch „sensibilisierende Konzepte im Sinne der Grounded Theory Methodology“ (155). Dabei identifiziert er fünf zentrale Themenfelder des medialen Alltags der Jugendlichen, u. a. die Auseinandersetzung mit antimuslimischem Rassismus, die religiöse Informationssuche sowie die Wahrnehmung muslimischer Influencer:innen. Die einzelnen Bereiche werden jeweils theoretisch eingeführt, mithilfe von Unterkategorien und O-Tönen detailliert ausgearbeitet und anschließend im Licht bestehender Forschung diskutiert.

Das „Herzstück“ (153) der Arbeit bildet Kapitel 5 mit der Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen auf konjunktiver Ebene. Binici entwickelt eine sinn-genetische Typologie unterschiedlicher Formen der „Selbst- und Weltdeutung“ (215), die sich über die Dimensionen Sozialverhältnis, Sinnhaftigkeit und Authentizität konstituiert. Er unterscheidet drei Idealtypen: Der Abgrenzungstyp wertet sich durch Distanzierung von anderen auf; der Zusammengehörigkeitstyp versteht Medien vor allem als Raum sozialer Verbindung und fordert eine stimmige Darstellung von Religion; der Typ „Stringenz herstellen durch Transparenz“ fokussiert die eigene Positionierung und verbindet Offenheit gegenüber anderen Meinungen mit dem Anspruch auf Nachvollziehbarkeit und Kohärenz. Die Verschränkung mit den Ergebnissen aus Kapitel 4 zeigt, dass identische Themen je nach Typ aus unterschiedlichen Orientierungslogiken heraus bearbeitet werden.

In Kapitel 6 werden die Ergebnisse systematisch reflektiert. Zunächst setzt Binici seine Befunde in Beziehung zum Forschungsstand (6.1) und zeigt, dass die Kategorie „Selbst- und Weltdeutung“ als induktiv entwickelte Dimension eines weiten Religionsbegriffs auch im Umgang mit Medien sichtbar wird. Damit wird das Konzept der „Medienreligion“ empirisch gestützt, da mediale Praktiken Funktionen der Sinndeutung übernehmen, die traditionell der Religion zugeschrieben werden. In der Debatte um „Digital Religion“ hebt er hervor, dass für die Subjekte weniger Autorität als vielmehr Authentizität handlungsleitend ist: „Das Authentisch-Sein steht im Vordergrund, nicht das Autorität-Sein“ (329). Zudem grenzt er

sich kritisch von Typologien wie jener von Aslan & Yıldız (2023) ab, da seine Daten zeigen, dass die Form der Selbst- und Weltdeutung nicht proportional zum (fremd zugeschriebenen) Religiositätsgrad verläuft. Im Anschluss daran diskutiert er die Anschlussfähigkeit seiner Ergebnisse für die Medienpädagogik (6.2). Auch wenn sein Design keine Bildungsprozesse im Verlauf abbildet, lassen sich seine Rekonstruktionen mit Bildungstheorien, etwa bei Marotzki („Bildung als ‚Transformation von Selbst- und Weltreferenz‘“ (342)), in Verbindung bringen. In der Auseinandersetzung mit der islamischen Religionspädagogik (6.3) entwickelt Binici schließlich die These, dass Medienbildung über reine Mediendidaktik hinausgehen und ethische sowie gesellschaftliche Dimensionen digitaler Medien reflektieren muss. Aufgabe des Religionsunterrichts sei es dabei, Jugendliche in ihrer Informations-, Urteils- und Ambiguitätskompetenz zu stärken.

In Kapitel 7 reflektiert Binici zunächst die Limitationen seiner Studie (7.1), insbesondere die Beschränkung auf ein rein muslimisches Sample, wodurch ein Vergleich mit nicht-muslimischen Jugendlichen als künftiges Forschungsdesiderat offenbleibt. In den praktischen Anregungen für den islamischen Religionsunterricht (7.2) plädiert er für eine „Adressierung des Wie statt des Was“ (385). Damit verbunden sind die Förderung von Ambiguitäts- und Informationskompetenz sowie die Umsetzung diskriminierungskritischer Ansätze wie dem Anti-Bias-Ansatz. Die Studie schließt mit einem deutlichen Plädoyer für eine islamische Religionspädagogik, die die Mediatisierung berücksichtigt, da sie nur so an der Lebensrealität der Schüler:innen orientiert ist.

Erkan Binici leistet mit seiner Studie einen wichtigen Beitrag zur religionspädagogischen und medienbezogenen Jugendforschung in pluralen Gesellschaften. Besonders hervorzuheben ist die interreligiöse Anschlussfähigkeit der Arbeit, die sich etwa in der intensiven Bezugnahme auf protestantische Religionspädagog:innen wie Pirner oder Nord zeigt. Darüber hinaus regt die Studie weiterführende Überlegungen an, etwa zur genaueren Bestimmung von „explizit“ religiösen Äußerungen im Kontext eines weiten Religionsbegriffs sowie zur funktionalen Bestimmung des Medienbegriffs, der an einigen Stellen noch weiter ausdifferenziert werden könnte. Insgesamt überzeugt die Arbeit durch ihre methodische Gründlichkeit und die differenzierte empirische Rekonstruktion. Besonders hervorzuheben ist der programmatische Impuls, stärker auf das „Wie“ statt auf das „Was“ religiöser Medienbildungsprozesse zu fokussieren. Anknüpfend daran eröffnet die Typenbildung zudem die Möglichkeit, religionsdidaktische Konsequenzen weiter auszudifferenzieren und für die drei rekonstruierten Idealtypen noch stärker spezifische Handlungsperspektiven zu entwickeln.

Rezension zu:

Herbst, Jan-Hendrik (Hrsg.). (2025).

*Der Geist des Vaticanum II zwischen Europa und Lateinamerika: Transatlantischer Wissenstransfer im Bereich von Theologie und Religionspädagogik (Bildung und Pastoral, Bd. 9).
Grünewald.*

Der Autor

StR Lukas Ricken, M. A., M. Ed. ist abgeordnete Lehrkraft am Lehr- und Forschungsgebiet Religionspädagogik und Praktische Theologie des Instituts für Katholische Theologie der RWTH Aachen und Lehrer für Deutsch und katholische Religionslehre an der Joseph-Beuys-Gesamtschule Düsseldorf.

Lukas Ricken
RWTH Aachen, Institut für Katholische Theologie
Lehr- und Forschungsbereich Religionspädagogik und Praktische Theologie
Gebäude 6070 – Raum 158
Theaterplatz 14
D–52062 Aachen,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6448-7191>
e-mail: lukas.ricken@kt.rwth-aachen.de



Der Auseinandersetzung mit der eigenen Wissenschaftsgeschichte verdankt die historisch-religionspädagogische Forschung nicht nur ihre Methodenpluralität, sondern auch eine aus zahlreichen Perspektiven immer wieder belegte und nur fundamental zu nennende Erkenntnis: Wissenschaftliche Theologie im Allgemeinen und Religionspädagogik im Besonderen entwickelten sich in lebendigen und kontextabhängigen Interaktionen zwischen Akteur:innen und Institutionen.

Die insgesamt 14 Beiträge des 2025 von Jan-Hendrik Herbst herausgegebenen Sammelbandes¹ rekonstruieren solche theologieproduktiven Interaktionen und zeichnen nach, auf welchen Wegen dabei Sprach-, Kultur- und Ländergrenzen überschritten wurden. Dies geschieht am Beispiel des Wissenstransfers zwischen Europa und Lateinamerika in Folge des Zweiten Vatikanischen Konzils; der Band ist jedoch auch für Leser:innen ohne dezidiert historisches oder befreiungstheologisches Forschungsinteresse instruktiv, da an vielen Stellen wertvolle Einblicke in die Strukturen und Logiken wissenschaftlich-theologischer Praxis eröffnet werden.

Bereits der Titel des Sammelbandes zeigt an, dass hier mit gleich zwei theoretischen Konzepten gearbeitet wird: Einerseits gilt es, dem „Geist“ des Konzils nachzuspüren, dessen Wirken der Pariser Historiker Gerd-Rainer Horn seit über einem Jahrzehnt produktiv sichtbar macht. Andererseits soll internationaler Transfer von Wissensbeständen rekonstruiert werden – ein Vorhaben, das sich als Schwerpunkt historisch-religionspädagogischer Forschung etabliert hat. Herbst stellt beide Konzepte in seiner Einleitung präzise dar und kann so deutlich machen, dass der Sammelband sowohl dem Niveau allgemein-historischer Forschung als auch dem der evangelischen Schwesterdisziplin entspricht, die in den letzten Jahrzehnten historisch-religionspädagogisch tonangebend war, bisher aber vor allem Austauschprozesse mit dem angelsächsischen Sprachraum in den Blick nahm.

Gegliedert ist der Sammelband in vier Teile, von denen jeder mindestens einen Beitrag des Herausgebers selbst enthält. Nachdem Teil eins den theoretischen Deutungsrahmen absteckt (Herbst) und ebenso grundlegende wie aufschlussreiche Einordnungen zur Beziehung der lateinamerikanischen Befreiungstheologie zur europäischen Theologie (Gerd-Rainer Horn) sowie zur Geschichte des Katholizismus in Lateinamerika (Johannes Meier) vornimmt, nehmen die lesenswerten Beiträge des zweiten Teils mit dem Stipendienwerk Lateinamerika-Deutsch-

¹ Der Band dokumentiert Beiträge einer Tagung aus dem Jahr 2024 und erste Ergebnisse des DFG-Projektes *Spanisch-Deutscher Wissenstransfer zur politischen Dimension religiöser Bildung*.

land (Margit Eckholt), der Christlichen Arbeiterjugend (Christoph Holbein-Munske) und dem Jesuitenorden (Herbst) Institutionen in den Blick, die transatlantische Austauschprozesse ermöglicht und strukturiert haben. Teil drei fokussiert – für den deutschen Sprachraum m. W. erstmalig – auf die spanischen Kanaren als einzigartigen theologischen Bildungsraum (Herbst, Daniel Barreto und Francisco López). Herbst, Barreto und López gelingt es hier, anhand von mehreren Fallstudien zu verdeutlichen, wie sich Europa und Lateinamerika auf dem Archipel nicht nur geschichtlich und politisch begegneten, sondern auch theologisch. Teil vier stellt detailliert Entwicklungen speziell der Praktischen Theologie und Religionspädagogik im Horizont des Konzils und der Befreiungstheologie sowohl in Deutschland als auch in Spanien und Lateinamerika dar (Herbst im Interview mit Ulrich Hemel, Werner Simon, Norbert Mette, John Jairo Marín Tamayo sowie abschließend erneut Herbst). Die Beiträge sind von durchgehend hoher Qualität und eng auf die Fragestellung des Sammelbandes hin ausgerichtet. Die ausführlichen Literaturverzeichnisse enthalten in der Regel sowohl deutsch- als auch spanischsprachige Quellen. Einleitende Abstracts, Keywords sowie Kurzvorstellungen der Autor:innen helfen bei der Orientierung und Verortung.

Angeichts dieses Angebots kann hier exemplarisch nur *einer* Spur nachgegangen werden, der mit Blick auf zukünftige Forschung besondere Relevanz zugesprochen werden darf: Herbst lenkt bereits in seiner Einführung die Aufmerksamkeit auf die sog. „Träger“ des internationalen Wissenstransfers (vgl. 19–21). Er unterscheidet zwischen (1.) Personen und deren individuellen Kontakten, (2.) (informellen) Netzwerken und sozialen Bewegungen, (3.) Institutionen und Organisationen, (4.) (Publikations-)Medien und (5.) Formaten mit Ereignischarakter wie Kongressen oder Forschungsreisen.

Bereits diese Aufzählung macht deutlich, wie komplex und voraussetzungsreich das Vorhaben der Rekonstruktion zumal internationaler Transferprozesse ist. Jede dieser „Träger“-Gruppen verdient mindestens einen eigenen Sammelband und weitere theoretische sowie methodologische Klärungen. So erfordert z. B. die Erforschung informeller Netzwerke eine gänzlich andere Herangehensweise als die sozialer Bewegungen und Kongresse müssen ausgehend von einer anderen Quellenbasis und anderen hermeneutischen Vorannahmen untersucht werden als Forschungsreisen.

Dass es absolut lohnend ist, die „Träger“ von Prozessen des Wissenstransfers in den Mittelpunkt zu rücken, wird im Lauf der Lektüre des Sammelbandes immer wieder deutlich. Horn zeigt u. a., wie der Bildungsraum rund um die Katholische Universität Leuven zu einem entscheidenden Kontext für die Entstehung von

Netzwerken lateinamerikanischer Befreiungstheologie werden konnte, da dort auf kleinem Raum spontane, intensive und letztlich identitätsstiftende Kontakte möglich waren (vgl. 33–37). Eckholt differenziert, wie das Bischöfliche Hilfswerk Adveniat einerseits konservative Kräfte in Lateinamerika unterstützte, andererseits über das Stipendienwerk Lateinamerika-Deutschland befreiungstheologische Qualifikationsarbeiten finanzierte (vgl. 85–90). Herbst zeichnet nach, wie jesuitische Institute und Publikationsorgane die Entwicklung befreiungstheologisch dimensionierter Katechetik beförderten, indem sie Kongresse strukturierten, über Gastprofessuren persönlichen Austausch ermöglichten oder zu Multiplikatoren wurden (vgl. 108–117). Mette orientiert seine Darstellung der postkonziliaren Praktischen Theologie in Spanien und Lateinamerika am oft übersehenen Medium des Handbuchs (vgl. 210–214 u. 221–228). Marín Tamayo stellt schließlich die Rezeption der Internationalen katechetischen Studienwoche in Medellín (26.08.–06.09.1968) in großer Genauigkeit dar, indem er zwischen offizieller kirchlicher sowie praktischer Rezeption unterscheidet (vgl. 239–249). Auch die weiteren Beiträge enthalten vergleichbar aufschlussreiche Einblicke in die Praktiken des nachkonziliaren internationalen theologischen Wissenstransfers, so dass man dem von Jan-Hendrik Herbst herausgegebenen Sammelband abschließend eine breite Leser:innenschaft wünschen darf.

Rezension zu:

Kropač, Ulrich / Schambeck, Mirjam (Hrsg.). (2025).

Religiöse Bildung in einer zunehmend religionslosen Gesellschaft. Fundierungen und Perspektiven. Herder.

Der Autor

Yannick Selke ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Ökumenischen Institut an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster.

Yannick Selke
Universität Münster
Katholisch-Theologische Fakultät
Ökumenisches Institut
Robert-Koch-Straße 29
D-48143 Münster
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6250-850X>
e-mail: yannick.selke@uni-muenster.de



Der von Ulrich Kropač und Mirjam Schambeck herausgegebene Sammelband dokumentiert zusammen mit dem ‚Vorgängerband‘ *Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* die Ergebnisse dreier Think Tanks, die sich der Frage widmeten, wie sich religiöse Bildung angesichts von Säkularisierungsprozessen in westeuropäischen Gesellschaften verändern muss. Gegenüber dem vorangegangenen Band werden im Titel eine Verschiebung und Verschärfung der Fragestellung sichtbar. War zuvor von Konfessionslosigkeit die Rede und damit zumindest dem Begriff nach von Lernenden, die nicht Mitglied der evangelischen oder römisch-katholischen Kirche sind, deren Einstellung zu Religion aber vielfältig ist, fokussiert der vorliegende Band das Phänomen der Religionslosigkeit. Damit rückt die Herausforderung in den Mittelpunkt, dass Religion nicht nur in ihrer institutionellen Fassung, sondern auch in ihrer Bedeutung für die individuelle Lebensgestaltung massiv an Relevanz einbüßt.

Die Publikation gliedert sich – gerahmt durch eine Einleitung und eine Bilanzierung der Herausgebenden, die hervorragend wesentliche Linien des Bands bündelt – in fünf Kapitel, von einer Profilierung des Phänomens Religionslosigkeit (Kap. 1), über ein theologisch und bildungstheoretisch konturiertes „Zwischenstück“ (Kap. 2), das eine „Brücke von religionssoziologischen Daten zu Fragen der Modellierung und Gestaltung von Religionsunterricht“ schlagen soll (17), hin zur Organisation des Religionsunterrichts im Raum von Schule (Kap. 3) und der unterrichtlichen Praxis (Kap. 4). Auffällig ist dabei, dass organisationsbezogene Fragen des Religionsunterrichts deutlich hinter didaktischen und unterrichtspraktischen Perspektiven zurücktreten. Den Schluss bildet ein auch aufgrund einer Unklarheit des überschreibenden Begriffs „Andersort“ etwas nachgeschoben wirkendes Kapitel 5, in dem Michael Domsgen auf Basis des Modells der 4E-Cognition für das Aufsuchen von Orten plädiert, „an denen religiöse Vollzüge zu Hause sind“ (295), Mariusz Chrostowski den Religionsunterricht als Ort der Fundamentalismusprävention konturiert und Britta Konz Aufgaben der Religionspädagogik vor dem Hintergrund digitaler und informeller religiöser Subjektivierungsprozesse junger Menschen erschließt.

Der Band ist äußerst facettenreich gestaltet und erweitert insbesondere dadurch den Diskurs um Religionsunterricht angesichts von Religionslosigkeit, dass mit der Frage nach dem Verhältnis von Leistungsbeurteilung und Religionslosigkeit (Hanna Roose), den Elternperspektiven konfessionsloser Schüler:innen (Stefanie Lorenzen) oder dem Grundschulkontext (Clauß Peter Sajak) bisher kaum besprochene Themenkomplexe Aufmerksamkeit finden. Damit liefert er wichtige Impulse für die weitere religionsdidaktische Forschung wie auch für die unter-

richtliche Praxis. Hier zeichnen sich über die fünf Kapitel hinweg deutliche Linien für religiöse Bildung in einer Gesellschaft, in der – wie Jan Löffeld betont – „Religion an sich [...] für Menschen irrelevant [ist]“ (30), sich zugleich mit Christian Feichtinger unter einem deinstitutionalisierten Religionsbegriff plurale, meist ohne Transzendenzbezug auskommende Praxisformen der Lebensdeutung, Sinngebung und Problembewältigung finden lassen (50).

So wird vertieft bei Mirjam Schambeck, aber auch schon von Jan Löffeld und Ulrich Kropač die Rolle von Theologie und Christentum als die einer Ressource für Hoffnung, Versöhnung, Humanisierung, Trost und Erinnerung betont, die nach Jan Woppowa „zum einen als Ressourcen des Denkens im Sinne von Weltdeutungsperspektiven im Rahmen multiperspektivischen Lernens, zum anderen als Ressourcen des Lebens im Sinne von existenziell bedeutsamen Orientierungsangeboten für Kinder und Jugendliche“ (216) im Religionsunterricht zu erschließen sind. Sowohl Martina Reiner auf Basis qualitativer Erhebungen mit säkular geprägten Schüler:innen als auch Sabine Pemsel-Maier mit einem praxeologischen Ansatz der Unterrichtsforschung zeigen auf, dass es sich angesichts eines szientistisch geprägten Denkens religionsloser Schüler:innen als förderlich erweisen kann, wenn es gelingt, Religion als ein auch rational verantwortbares Denksystem zu profilieren (132, 232f), das dann Resonanz bewirkt, wenn es in „persönlicher Relevanzzuschreibung“ (230) performativ sichtbar wird. Zugleich wäre dabei – wie Bernd Schröder als eine didaktische Leitlinie formuliert und Moritz Emmelmann im Kontext ethischen Lernens herausstellt – die „Eigenart und das Potenzial eines religiösen Weltzugangs heraus[zu]arbeiten und [zu] zeigen, was ein solcher für die Deutung und Führung des eigenen Lebens heißen kann“ (199). Dabei erweist es sich mit Ulrich Kropač als notwendig, dass sich der Religionsunterricht konsequent für religionslose Schüler:innen öffnet (70f) und ihre Lebenswelten wie auch explizit säkulare und religions skeptische Perspektiven in den Unterricht einbezieht (195), was sich dann auch in didaktischen Ansätzen wie einer Didaktik der Perspektivenverschränkung (211f) und der Auswahl der Inhalte (228) niederschlagen hat. Um dabei auch in religionslosen Gesellschaften Religion als „eine wirksame und auffindbare Größe“ herauszustellen (118), schlägt Klaus König eine „Kulturorientierung religiösen Lernens“ vor, in der Auseinandersetzung mit der Indienstnahme von Religion durch kulturelle Akteure und der religiösen Prägung von Orten, Denken und Gewohnheiten. Für Selbiges plädiert auch Wolfgang Weirer auf Basis seiner „Tiefenbohrungen aus dem österreichischen Kontext“ (236).

Dabei macht der Band eine Diskrepanz zwischen religionsdidaktischer Reflexion einerseits und unterrichtspraktischem Handeln sowie curricularer Rahmung

andererseits sichtbar. So zeichnen sich gerade auch in Konvergenzen zum ‚Vor­gängerband‘ didaktische Leitpunkte eines Religionsunterrichts in (post-)säkula­ren Kontexten ab und werden zugleich deutliche Vollzugsdefizite markiert. Diese zeigen sich etwa dort, wo im Kontext der Leistungsbewertung implizit weiterhin der Normalfall religiös gebundener Schüler:innen reproduziert wird (278f), oder wo Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien die Perspektiven konfessionsloser und religiös distanzierter Lernender kaum berücksichtigen (71, 123, 223, 237). Dar­aus ergibt sich ein deutlicher Bedarf an stärkerer Aufmerksamkeit für Schulcurri­cula, Unterrichtsmaterialien und insbesondere für die Religionslehrkräftebildung. Vor diesem Hintergrund wäre eine explizitere Auseinandersetzung mit der Pro­fessionalisierung von Religionslehrkräften gerade auch jenseits der Religionsdi­daktik lohnenswert gewesen.

Wie Stefanie Lorenzen anhand von Interviews mit konfessionslosen Eltern zeigt, entscheidet letztlich die „Qualität des Religionsunterrichts [...] Gelingt es Religi­onslehrkräften, die Kinder für ihren Unterricht zu begeistern, werden auch die Eltern mitgenommen.“ (172) Zugleich bleibt es erforderlich, die Bedeutung religi­öser Bildung für Selbst- und Weltdeutung neu zu plausibilisieren. Dass ein quali­tativ hochwertiger Religionsunterricht hierfür jenseits der religiösen Bindung der Schüler:innen und seiner gesellschaftlichen Akzeptanz einen wichtigen Beitrag leistet, untermauert aus bildungstheoretischer Perspektive Annette Scheunpflug. Da insbesondere ein konfessionell gebundener Religionsunterricht gesellschaft­lich massiv angefragt wird, wäre es umso wichtiger, die „vielen wertvollen Aspekte des konfessionellen Modells [...] für möglichst viele Schüler:innen zugänglich zu machen“ (147). Hier erweist sich neben den von Clauß Peter Sajak vorgestellten Einsichten in die Vorstellungswelten von Grundschullehrkräften (181–186) der Beitrag von Uta Pohl-Patalong als weiterführend, weil er keine Debatte zwischen feststehenden Modellen führt, sondern die einzelnen Kompo­nenten des konfessionellen Religionsunterrichts daraufhin befragt, inwiefern sie zugunsten einer Verbreitung religiöser Bildung unter konfessions- und religions­losen Schüler:innen modifiziert werden können. Insgesamt stellt der ausgespro­chen lesenswerte Band eine wichtige Referenz für alle dar, die religiöse Bildung unter (post-)säkularen Bedingungen weiterdenken und verantworten wollen.

Rezension zu:

Gojny, Tanja / Schwarz, Susanne / Witten, Ulrike (Hrsg.). (2024).

Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten? Erkundungen zwischen Fridays for Future, Abraham und Sühneopfertheologie. transcript.

Der Autor

Prof. Dr. Ulrich Kropač ist Inhaber des Lehrstuhls für Didaktik der Religionslehre, für Katechetik und Religionspädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Prof. Dr. Ulrich Kropač
Lehrstuhl für Didaktik der Religionslehre, für Katechetik und Religionspädagogik
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Ostenstraße 26
D-85072 Eichstätt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6651-8203>
e-mail: ulrich.kropac@ku.de



„Die inhaltliche Dimension des Religionsunterrichts berührt religionspädagogisches sowie religionsdidaktisches Nachdenken in ihrem Kern. Trotzdem spielt die Inhaltsfrage im Fachdiskurs eine untergeordnete Rolle. Neue Rahmenbedingungen des Fachs wie Kompetenzorientierung, Digitalisierung und Inklusion haben die Frage nach den Inhalten in den Hintergrund treten lassen“ (11). Der erste Satz des umfangreichen Sammelbandes markiert in großer Klarheit die Inhaltsfrage als religionspädagogisches Thema, für das es kein ausgeprägtes Problembewusstsein gibt. Andere Fragen haben Konjunktur, nicht zuletzt jene, wie Religionsunterricht angesichts gravierender religionsdemographischer Verschiebungen zuungunsten kirchlicher und konfessioneller Bindung modelliert werden soll. Erwähnt seien in diesem Zusammenhang die Diskussionen um Formen konfessioneller Kooperation oder ein ganz neues Modell, den Christlichen Religionsunterricht (CRU) in Niedersachsen. Nur gelegentlich erinnern sich die beiden großen Konfessionen daran, dass die Inhaltsfrage kein Randthema sein sollte: katholischerseits zuletzt (2015!) in dem Buch „Keine Angst vor Inhalten!“, hrsg. von Sabine Pemsel-Maier und Mirjam Schambeck, hier allerdings fokussiert auf systematisch-theologische Themen.

Der anzuzeigende Band, der von drei evangelischen Herausgeberinnen verantwortet wird, geht auf eine Tagung an der Universität Koblenz-Landau im Jahr 2022 zurück, die einen ganz ähnlichen Titel wie das Buch trug. Er eröffnet prominent eine neue Reihe mit der Überschrift „Religion und Bildung“.

Kursorischer Überblick

Eine erste Sichtung des Werks ergibt folgendes Bild: In einer knappen, präzisen Einleitung werden die Thematik umrissen, die Gliederung erläutert und die Einzelbeiträge kurz vorgestellt. Es folgen sieben Kapitel, in denen ein breites Spektrum von Artikeln in eine systematische Anordnung gebracht wird. Das abschließende achte Kapitel enthält lediglich einen Beitrag, der Bilanz und Ausblick verbindet. Insgesamt liegen, Einleitung und Schluss hinzugerechnet, 31 Artikel vor. Allein diese Zahl lässt erahnen, wie facettenreich die Frage nach Inhalten im Religionsunterricht ist. Das Schwergewicht der Beiträge liegt auf normativen Fragen, was Inhalt im Religionsunterricht werden soll, gleichwohl kommt die empirische Dimension nicht zu kurz.

„Leseanleitung“

Angesichts der Fülle von Beiträgen macht eine Rezension, die additiv einen Artikel nach dem anderen bespricht, wenig Sinn. Wesentlich ergiebiger ist es, die

Systematik, die dem Band zugrunde liegt, freizulegen. Dafür besitzt der erste Artikel (21–46) aus der Feder der drei Herausgeberinnen eine Schlüsselfunktion. Nicht ohne Grund steht er am Anfang des Buches, und nicht ohne Grund fällt er in etwa doppelt so umfangreich aus wie die übrigen Beiträge. Die Verfasserinnen entfalten en détail zwei Hauptargumente, die für eine verstärkte Befassung mit der Inhaltsfrage sprechen:

- Es gibt inter- wie intradisziplinäre Anfragen an die Inhalte des Religionsunterrichts: seitens der medialen Öffentlichkeit, der theologischen Nachbardisziplinen der Religionspädagogik sowie aus religionspädagogischen Binnendiskursen.
- Es fehlt ein vertiefter theoriegeleiteter Diskurs zur Inhaltsfrage. Dazu gehören Aspekte wie die Machtfrage, die Frage nach der Verknüpfung religionsunterrichtlicher Modelle und Inhalte, die Berücksichtigung empirischer Ergebnisse und der Blick auf den Diskurs um eine Allgemeine Fachdidaktik.

Der Beitrag klingt aus mit dem Hinweis, dass bei allen religionsdidaktischen Einzelfragen immer auch Grundsatzfragen mitschwingen, u.a. jene nach einer Theologie, die heute für Menschen relevant werden kann.

Der sich anschließende Beitrag von Bernd Schröder (47–58) besitzt im Übrigen ebenfalls einleitende Funktion. Zugleich aber grenzt er das Feld möglicher Bearbeitungen der Inhaltsfrage ein, indem er jenseits aller Einzelfragen ein Plädoyer dafür hält, dass der Religionsunterricht Inhalte behandelt, „die es Schüler:innen erlauben, *die Eigenart und das Potential einer religiösen Perspektive [...] für die Deutung und Führung ihres Lebens zu verstehen und – wenn sie denn wollen – anzueignen*“ (56).

Mit beiden Beiträgen ist ein Rahmen geschaffen, in dem sich alle anderen Artikel verorten lassen. Diese überstreichen eine breite Themenpalette: z.B. Perspektiven aus anderen theologischen Disziplinen (etwa Altes Testament, Neues Testament, Systematische Theologie, Kirchengeschichte) und der Fachdidaktik, Ergebnisse empirischer Studien (etwa beliebte Themen bei Religionslehrkräften), Konstanz und Wandel von Inhalten unter Berücksichtigung von Machtfragen, neue Themen bzw. Neukonturierung alter Themen (etwa Friedensbildung, Digitalisierung) und Gewinnung von Inhalten in Abhängigkeit von religionspädagogischen Profilierungen (etwa die Themen ‚Emotionen‘, ‚Empowerment‘ und ‚Performativität‘) und religionsunterrichtlichen Modelloptionen (konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, christlicher Religionsunterricht, multireligiöser Religionsunterricht der Zukunft).

Ertrag

Wohl selten werden Sammelbände ‚am Stück‘ gelesen. Zu rechnen ist in der Regel mit einer kursorischen oder einer selektiven Lektüre, Letztere angeleitet durch ein spezifisches Erkenntnisinteresse. Dessen ungeachtet zählt der Schlusspart eines solchen Werkes aller Voraussicht nach zu den am häufigsten rezipierten Passagen. Hier melden sich im vorliegenden Buch die drei Herausgeberinnen nochmals zu Wort (393–398). Es fällt auf, dass dieser Part verhältnismäßig knapp ausfällt, verglichen mit den übrigen Beiträgen und nochmals mehr im Vergleich zum schon angesprochenen breiten Einleitungsartikel. Angesichts der auf fast 400 Seiten zusammengetragenen Erkenntnisse, Überlegungen, Perspektiven etc. zur Inhaltsfrage wäre hier eine breiter angelegte Auswertung wünschenswert gewesen. Die Autorinnen gehen zwar auf Grundlinien in den unterschiedlichen Aufsätzen ein, verzichten aber bewusst darauf, wie sie selbst schreiben, jeweils einen direkten Bezug dazu herzustellen. Dies freilich wäre für Leser:innen eine gute Orientierung gewesen, um vom Resümee aus nochmals einzelne Beiträge vertieft zu rezipieren. Dessen ungeachtet gelingt es im Schlussteil, Verdichtungspunkte der vorangegangenen Erörterungen zu markieren:

- Ein erster Verdichtungspunkt liegt in der Auswahl und dem Zuschnitt von religionsunterrichtlichen Inhalten. In diesen Komplex sind das Verhältnis von Fachwissenschaften und Fachdidaktik sowie das Verhältnis von Empirie und Normierung von Inhalten hineinverwoben.
- Ein zweiter betrifft die Frage nach (normativen) Auswahlkriterien für religionsunterrichtliche Inhalte.
- Ein dritter schließlich schaltet die Was- und die Wie-Frage zusammen: Selektionsfragen (‚Was?‘) können nicht getrennt von Präsentationsfragen (‚Wie?‘) bedacht werden.

Das Buch schließt mit drei Impulsen für die Weiterarbeit an der Inhaltsfrage: Wenn ‚neue‘ Inhalte vonnöten sind, welche ‚alten‘ sind dann entbehrlich? Welche theologischen und religionspädagogischen Grundannahmen verbergen sich hinter bestimmten inhaltlichen Entscheidungen? Welche Konsequenzen hat die kooperative Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für den Diskurs um Inhalte?

Würdigung

Mit dem anzuzeigenden Band liegt für die Diskussion um Inhalte im Religionsunterricht ein Werk vor, das Maßstäbe setzt. Sein Verdienst liegt zum einen in einer Schärfung des Bewusstseins, wie bedeutsam die Inhaltsfrage ist und wie sehr sie – zu Unrecht – ein randständiges Dasein im Spektrum religionspädagogischer und -didaktischer Themen führt. Zum anderen ist der vielperspektivische Zugang zur Inhaltsfrage herauszustreichen. Die Lektüre des Bandes verspricht einen erheblichen Erkenntnisgewinn für all jene, die sich damit beschäftigen. Zukünftige Arbeiten zur Inhaltsfrage werden von diesem Standardwerk keinesfalls absehen können.

Rezension zu:

Boehme, Katja (2023).

Interreligiöses Begegnungslernen: Grundlegung einer fächerkooperierenden Didaktik von Welt-sichten. Herder.

Der Autor

Christian Espelage ist Oberstudienrat am Kaiser-Wilhelm- und Ratsgymnasium in Han-nover. Darüber hinaus ist er seit 2014 als Lehrbeauftragter und Gastdozent für Religi-onspädagogik und Religionsdidaktik an unterschiedlichen Hochschulen (Universität Hildesheim, Universität Osnabrück, Universität Vechta, Universität Kassel, Pädago-gische Hochschule Heidelberg, Bergische Universität Wuppertal, Universität Innsbruck) und als Referent in der Religionslehrkräftefortbildung tätig.

Christian Espelage, OStR
Universität Vechta
Institut für Katholische Theologie
Driverstraße 22
D-49377 Vechta
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6949-5819>
e-mail: ch_espelage@web.de



Die Autorin

PD Dr. Maike Maria Domsel, Lehrerin für Katholische Religionslehre und Französisch am Alexander-von-Humboldt-Gymnasium in Köln und Privatdozentin an der Universität Bonn.

PD Dr. Maike Maria Domsel
Universität Bonn
Seminar für Religionspädagogik
Am Hof 1/III
D-53113 Bonn
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0537-4971>
e-mail: mdom1@uni-bonn.de



Vor dem Hintergrund zunehmender Polarisierungstendenzen in Gesellschaften und fragmentierter Öffentlichkeiten wächst der Bedarf an tragfähigen didaktischen Konzepten und Bildungsformaten, die den Umgang mit individualisierten religiös und säkular geprägten Weltsichten dialogfähig und mehrperspektivisch anlegen. Die Herausforderung in der didaktisch-methodischen Ausgestaltung solcher Bildungsansätze besteht v. a. darin, Schüler:innen didaktisch verantwortete Begegnungskontexte mit unterschiedlichen Deutungsangeboten von Welt zu eröffnen, in denen sie Fähigkeiten der Convivenz erwerben können. Mit ihrer Monografie *Interreligiöses Begegnungslernen. Grundlegung einer fächerkooperierenden Didaktik von Weltsichten* findet Katja Boehme eine Antwort auf diese Herausforderung und legt ein gewichtiges Werk vor, das interreligiöses Begegnungslernen luzide auf die Verschränkung religiöser und säkularer Weltsichten ausrichtet und fächerkooperierend grundlegt, sodass Vertreter:innen aus Philosophie, Pädagogik, Theologie und Religionswissenschaft darauf rekurren können. Mit ihrer systematischen Grundlegung einer fächerkooperierenden Didaktik dürfte Boehme ein Ansatz gelungen sein, der interreligiöses Begegnungslernen nicht als religionspädagogische Aufgabe isoliert, sondern als fächerübergreifende anschlussfähige Didaktik von Weltsichten weitet, sodass interreligiöses Begegnungslernen als gesamtpädagogische Aufgabe konturierbar wird. Diese Perspektive gewinnt zusätzlich an Aktualität vor dem Hintergrund gegenwärtiger gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Phänomene wie klimabezogene Zukunftsängste (Eco-Anxiety), fortschreitende Digitalisierungsdynamiken und der zunehmende Einsatz Künstlicher Intelligenz in Bildungs- und Kommunikationskontexten verändern religiöse wie säkulare Deutungsmuster nachhaltig. Gerade unter diesen Bedingungen wird deutlich, dass interreligiöses Begegnungslernen nicht allein auf Wissensvermittlung zielt, sondern auf die Förderung reflexiver, dialogischer und demokratiesensibler Kompetenzen angewiesen ist, wie sie Boehmes fächerkooperierender Ansatz systematisch vorbereitet.

Zum Aufbau und Inhalt des Buches:

Boehmes Monografie bietet eine systematische religionspädagogische Grundlegung eines fächerkooperativen Ansatzes interreligiösen Lernens im Zusammenspiel von konfessionellem Religionsunterricht, Ethik und Philosophie. Ziel der Studie ist es, interreligiöses Begegnungslernen unter den Bedingungen pluraler, religiös wie säkular geprägter Gesellschaften theoretisch zu fundieren und didaktisch so zu konzipieren, dass dialogische Verständigungsprozesse, Demokratiebildung und Convivenz gleichermaßen ermöglicht werden. Das Buch gliedert sich in fünf Teile und ist inhaltlich – wie folgt – ausgestaltet:

Teil A (Hinführung) rekonstruiert auf empirischer Grundlage zentrale Veränderungen religiöser Sozialisation (6–58). Ausgehend vom Rückgang christlich-konfessioneller Bindungen, der wachsenden Präsenz muslimischer Schüler:innen sowie der zunehmenden Verbreitung säkularer Orientierungen wird die Notwendigkeit einer fächerkooperierenden Didaktik von Weltsichten begründet (6–14). Interreligiöses Lernen wird dabei nicht als Aufgabe eines einzelnen Faches verstanden, sondern als gesamtpädagogische Herausforderung. Leitkategorien sind Convivenz als Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit Differenz, Partizipation sowie Inklusion (17–29). Diese werden in ein differenziertes Kompetenzmodell überführt, das prozessbezogene Kompetenzen (u. a. Ambiguitätstoleranz), interreligiöse, interkulturelle und demokratische Basiskompetenzen systematisch unterscheidet (32–43). Zugleich reflektiert Boehme religions- und kulturhermeneutische Zugänge mit dem Ziel, essentialisierenden Verkürzungen religiöser Identität vorzubeugen (43–50). Die Hinführung etabliert damit die zentralen theoretischen Bezugspunkte der Studie, insbesondere die Konzepte von Religion, Identität, Wahrheit und Dialog (51–56).

Teil B (Grundlegung) vertieft diese Perspektiven systematisch (59–328). Boehme arbeitet mit einem funktional-phänomenologischen Religionsbegriff, der religionsdidaktisch neutral angelegt ist und religiöse wie säkulare Weltsichten gleichermaßen umfasst (106–119). Identität wird relational konzipiert und als dynamisches Verhältnis zwischen individueller biographischer „Life-Story“ und kollektiv tradiertter „Meta-Story“ beschrieben, unter Rückgriff auf Ansätze von Ritschl und Lindbeck (169). In der Wahrheitsreflexion wird für den pädagogischen Begegnungskontext eine bewusste Suspension konfessioneller Geltungsansprüche postuliert, ohne diese grundsätzlich zu negieren. Maßgeblich sind hierbei Konzepte eines reziproken Inklusivismus (Bernhardt, 225–228) sowie die Berücksichtigung der verfassungsrechtlich garantierten Schutzzräume religiöser Überzeugungen (196–214). Dialog wird nicht primär konsensorientiert verstanden, sondern als performative Differenzproduktion konzeptualisiert (239–327). Methodisch zentral ist dabei v. a. das von Boehme entwickelte „Story-Konzept“, das narrative Formen biographischer und kollektiver Selbst- und Fremdvergewisserung eröffnet und dialogisch fruchtbar macht (171–176).

Teil C (Didaktik) konkretisiert die theoretischen Grundlegungen in einem paradigmatischen didaktisch-methodischen Modell (329–458). Im Zentrum steht das Vier-Phasen-Modell des Interreligiösen Begegnungstags (IRBT), das als regelmäßig wiederkehrendes Format ab der oberen Grundschule konzipiert ist. Es umfasst eine vorbereitende Phase in konfessionell bzw. weltanschaulich homogenen Lerngruppen, eine Begegnungs- und Präsentationsphase in heterogenen

Settings sowie eine abschließende gemeinsame Reflexion (378–386). Die didaktische Umsetzung wird anhand empirischer Beispiele aus dem Erasmus+-Projekt illustriert, u. a. zu Themen wie „Schuld und Gewissen“, „Abraham“ oder „Holy Places“. Ergänzend entwickelt Boehme eine Kompetenzmatrix zur Lernzielverortung sowie hochschuldidaktische Transfermodelle, die den Ansatz explizit auf die Lehramtsausbildung beziehen und damit seine institutionelle Anschlussfähigkeit sichern.

Teil D (Fazit) bündelt die Ergebnisse zu bildungs- und religionspolitischen Implikationen (459–466). Boehme plädiert für die flächendeckende Einführung eines konfessionell verantworteten Religionsunterrichts, eines Ethikunterrichts sowie eines islamischen Religionsunterrichts bereits ab der Primarstufe. Interreligiöse Begegnungstage sollen institutionell verankert und curricular abgesichert werden. Langfristig zielt der Ansatz auf die Ausbildung einer habituellen Pluralitätskompetenz, die durch wiederholte Begegnungs- und Reflexionsprozesse gestützt wird und zur Demokratiefähigkeit von Schüler:innen beiträgt.

Teil E (Anhang) ergänzt die Studie durch ein umfangreiches Glossar zentraler Begriffe, ein Abkürzungsverzeichnis sowie praxisorientierte Themenpools für schulische und hochschuldidaktische Kontexte (467–551). Das ausführliche Literaturverzeichnis (504–551) dokumentiert die breite interdisziplinäre Verankerung der Arbeit.

Kritische Würdigung:

Boehmes Monografie konzipiert interreligiöses Begegnungslernen als systematisch integriertes Bildungsformat, das empirische Erkenntnisse zur Religionsdemographie, gesellschaftstheoretische Überlegungen zu Convivenz sowie dialog- und performanztheoretische Perspektiven in einer kohärenten Didaktik zusammenführt. Das Modell der fächerkooperierenden Didaktik von Weltsichten verortet interreligiöse Begegnung strukturell zwischen konfessionellem Religionsunterricht, Ethik und Philosophie, während säkulare Perspektiven religionsdidaktisch neutral einbezogen werden, wodurch ein Spannungsfeld für pluralitätsfähige Lernprozesse entsteht.

Die theoretische Architektur der Arbeit umfasst einen funktional-phänomenologischen Religionsbegriff, ein relational-narratives Identitätsverständnis, die Rahmung durch reziproken Inklusivismus sowie das Vier-Phasen-Modell des IRBT. In dieser Konstellation werden individuelle Biographien, kollektive Traditionen und institutionelle Lernsettings systematisch aufeinander bezogen, Wahrheitsansprüche relational reflektiert und dialogische Differenzproduktionen operatio-

nalisiert. Das Story-Konzept fungiert dabei als methodische Vermittlungsinstanz, die narrative Vulnerabilität in biographischen und kollektiven Perspektiven zugleich zulässt und fächerübergreifend produktiv macht. Durch diese systematische Eröffnung von Perspektivenvielfalt fördert Boehmes Ansatz v. a. die Anbahnung von hermeneutischen Kompetenzen und von Metareflexionsfähigkeit bei den Schüler:innen, die in der Anlage von schulischen Lehr-Lernprozessen als Lernziele häufig nicht hinreichend bedacht werden.

Die didaktische Umsetzung wird durch exemplarische Unterrichtssequenzen sowie die ausgearbeitete Kompetenzmatrix operationalisiert, wobei die Verbindung von theoretischer Fundierung und praxisorientierter Umsetzung konsistent nachvollziehbar bleibt.

Analytisch weiter ausgeschärft werden könnte insbesondere die Auseinandersetzung mit asymmetrischen Macht- und Repräsentationsverhältnissen in heterogenen Lerngruppen. Eine explizitere Dekonstruktion testimonialer Dynamiken zwischen Mehrheits- und Minderheitspositionen könnte die performative Dimension des Story-Konzepts erweitern. Ebenso könnte die empirische Validierung der Wirksamkeit und Skalierbarkeit des IRBT in segregierten Kontexten die theoretische Konzeption durch evidenzbasierte Befunde stützen und ihre Anwendbarkeit in unterschiedlichen schulischen Settings präzisieren.

Im religionspädagogischen Diskurs positioniert sich die Monografie anschlussfähig an bestehende Grundlagenwerke (u. a. Bruch, EKD-Denkschriften), erweitert diese jedoch durch die Verknüpfung von fächerkooperativer Logik, performativer Didaktik und pluralitätsorientierter Kompetenzentwicklung. Das Werk eröffnet damit einen analytisch fundierten Referenzrahmen für die Debatte über interreligiöses Lernen, pluralitätsfähige Didaktik und die systematische Integration ethischer, demokratieförderlicher wie empathischer Lernziele.

In ihrer Gesamtkonzeption vereint die Studie in herausragender Weise theoretische Innovation, methodische Durchdringung und praktische Anschlussfähigkeit zu einer konsistenten Struktur. Damit liefert sie nicht nur einen wegweisenden Beitrag zur religionspädagogischen Theorie, sondern setzt zugleich Maßstäbe für die empirisch fundierte Gestaltung interreligiöser Lernprozesse in Schule und Hochschule.