

Religiöse Sozialisation (muslimischer) Jugendlicher in mediatisierter Welt

Eine qualitativ-rekonstruktive
Studie zum Schnittbereich
von Medien und Religion

Erkan Binici

Religiöse Sozialisation (muslimischer) Jugendlicher in mediatisierter Welt

Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft

Herausgegeben von

Claudia Gärtner
Ulrich Riegel
Friedrich Schweitzer
Henrik Simojoki
Fahimah Ulfat

Wissenschaftlicher Beirat

Nigel Fancourt (University of Oxford),
Andrea Lehner-Hartmann (Universität Wien),
Christina Osbeck (University of Gothenburg),
Antti Räsänen (University of Helsinki)

Erkan Binici

Religiöse Sozialisation (muslimischer) Jugendlicher in mediatisierter Welt

*Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum
Schnittbereich von Medien und Religion*



BRILL | SCHÖNINGH

Mit freundlicher Unterstützung der Universität Tübingen



Dies ist ein Open-Access-Titel, der unter den Bedingungen der CC BY-NC-ND 4.0-Lizenz veröffentlicht wird. Diese erlaubt die nicht-kommerzielle Nutzung, Verbreitung und Vervielfältigung in allen Medien, sofern keine Veränderungen vorgenommen werden und der/die ursprüngliche(n) Autor(en) und die Originalpublikation angegeben werden.

Weitere Informationen und den vollständigen Lizenztext finden Sie unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Die Bedingungen der CC-Lizenz gelten nur für das Originalmaterial. Die Verwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet durch eine Quellenangabe) wie Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

DOI: <https://doi.org/10.30965/9783657798124>

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.) am Zentrum für Islamische Theologie der Eberhard Karls Universität Tübingen. Die Dissertation erfolgte im Rahmen der Forschung und Lehre während einer Tätigkeit an der Universität Tübingen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2025 beim Autor. Verlegt durch Brill Schöningh, Wollmarktstraße 115, D-33098 Paderborn, ein Imprint der Brill-Gruppe

(Koninklijke Brill BV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)

Koninklijke Brill BV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.

www.brill.com

E-Mail: info@schoeningh.de

Brill Schöningh behält sich das Recht vor, die Veröffentlichung vor unbefugter Nutzung zu schützen und die Verbreitung durch Sonderdrucke, anerkannte Fotokopien, Mikroformausgaben, Nachdrucke, Übersetzungen und sekundäre Informationsquellen, wie z.B. Abstraktions- und Indexierungsdienste einschließlich Datenbanken, zu genehmigen. Anträge auf kommerzielle Verwertung, Verwendung von Teilen der Veröffentlichung und/oder Übersetzungen sind an Brill Schöningh zu richten.

Einbandgestaltung: Anna Braungart, Tübingen

Herstellung: Brill Deutschland GmbH, Paderborn

ISSN 2629-9232

ISBN 978-3-506-79812-1 (paperback)

ISBN 978-3-657-79812-4 (e-book)

Für Rana und Enes

Inhalt

Vorwort	XIII
1 Einleitung	1
1.1 Forschungsinteresse und Relevanz	1
1.2 Zur theoretischen Rahmung der Arbeit	4
1.3 Aufbau der Arbeit	5
2 Theoretische Rahmung und Forschungsstand	7
2.1 Forschungsstand zur religiösen Sozialisation muslimischer Jugendlicher	7
2.2 Forschungsstand zur Mediennutzung (muslimischer) Jugendlicher	18
2.3 Forschungsstand zum Schnittbereich Medien und Religion	24
2.3.1 <i>Forschungsparadigmen</i>	25
2.3.1.1 Religiöse Mediensozialisation	25
2.3.1.2 Mediatisierung	31
2.3.1.3 Digital Religion	37
2.3.2 <i>Grundmuster der Forschung zum Schnittbereich von Medien und Religion bezogen auf Islam und Muslim*innen</i>	43
2.3.2.1 Islam in den (digitalen) Medien	45
2.3.2.2 (Digitale) Medien in muslimischen Kontexten	57
2.3.2.3 (Digitale) Medien aus (islamisch-)theologischer Perspektive	65
2.4 Implikationen für die vorliegende Arbeit	73
2.4.1 <i>Mediatisierung aus (medien-)sozialisationstheoretischer Perspektive</i>	73
2.4.2 <i>Mediatisierung aus islamisch-theologischer/ religionspädagogischer Perspektive</i>	78
2.4.3 <i>Forschungsdesiderat und Präzisierung der Forschungsfrage</i>	83
3 Methodologische Fundierung und Forschungsdesign	87
3.1 Begründung des empirischen Zugangs	87
3.2 Begründung des qualitativ-rekonstruktiven Zugangs	92
3.3 Generalisierung und Gütekriterien qualitativer Forschung	100
3.4 Methodologische Konkretion: Mediatisierung aus praxeologisch wissenssoziologischer Perspektive	107

3.5	Erhebungsverfahren: leitfadengestützte, narrative Einzelinterviews	110
3.6	Auswertungsverfahren: Dokumentarische Methode	117
3.6.1	<i>Schritte der dokumentarischen Methode</i>	117
3.6.1.1	Transkription und Themenverlauf	119
3.6.1.2	Formulierende Interpretation	121
3.6.1.3	Reflektierende Interpretation	123
3.6.1.4	Typenbildung	126
3.7	Sampling-Strategie	128
3.8	Forschungsethische Überlegungen und Datenschutz	134
3.9	Ausblick auf die empirischen Kapitel 4 und 5	137
4	Empirische Auswertung I: Die kommunikative Ebene – Relevante Themen im medialen Alltag muslimischer Jugendlicher	139
4.1	Kurzporträts der interviewten muslimischen Jugendlichen	139
4.2	Die kommunikative Ebene	153
4.2.1	<i>Antimuslimischer Rassismus und Diskriminierung im Kontext von Medien</i>	157
4.2.1.1	Sensibilisierende Vorklärungen	157
4.2.1.2	Darstellung der relevanten Interviewpassagen ..	163
4.2.1.3	Diskussion unter Einbeziehung der wissenschaftlichen Literatur	171
4.2.2	<i>Informationsbeschaffung bezüglich Religion</i>	175
4.2.2.1	Sensibilisierende Vorklärungen	175
4.2.2.2	Darstellung der relevanten Interviewpassagen ..	175
4.2.2.3	Diskussion unter Einbeziehung der wissenschaftlichen Literatur	184
4.2.3	<i>Wahrnehmung von muslimischen Influencer*innen</i>	185
4.2.3.1	Sensibilisierende Vorklärungen	185
4.2.3.2	Darstellung der relevanten Interviewpassagen ..	188
4.2.3.3	Diskussion unter Einbeziehung der wissenschaftlichen Literatur	193
4.2.4	<i>Wahrnehmung des Zusammenhangs von Religion und Medien</i>	196
4.2.4.1	Sensibilisierende Vorklärungen	196
4.2.4.2	Darstellung der relevanten Interviewpassagen ..	197
4.2.4.3	Diskussion unter Einbeziehung der wissenschaftlichen Literatur	203

4.2.5	<i>Bedeutung von Medien für die Religionsausübung</i>	204
4.2.5.1	Sensibilisierende Vorklärunen	204
4.2.5.2	Darstellung der relevanten Interviewpassagen ..	205
4.2.5.3	Diskussion unter Einbeziehung der wissenschaftlichen Literatur	207
4.3	Zusammenfassung: Religion im medialen Alltag muslimischer Jugendlicher	209
5	Empirische Auswertung II: Die konjunktive Ebene – Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen	213
5.1	Überblick über die empirischen Untersuchungsergebnisse – Typologie	213
5.2	Typ A: Unterscheidung herstellen durch Abgrenzung	220
5.2.1	<i>Sozialverhältnis: Selbstaufwertung durch Abgrenzung</i>	220
5.2.2	<i>Sinnhaftigkeit: Tieferer Sinn vs. Belanglosigkeit</i>	230
5.2.3	<i>Authentizität: Wirklichkeit vs. Inszenierung</i>	241
5.3	Typ B: Zusammengehörigkeit herstellen durch Zusammenbringen	250
5.3.1	<i>Sozialverhältnis: Teil der Anderen sein</i>	250
5.3.2	<i>Sinnhaftigkeit: Passend sein</i>	262
5.3.3	<i>Authentizität: Richtig und vollständig sein</i>	271
5.4	Typ C: Stringenz herstellen durch Transparenz	281
5.4.1	<i>Sozialverhältnis: Selbstpositionierung zu und mit Anderen</i>	281
5.4.2	<i>Sinnhaftigkeit: Nachvollziehbar sein</i>	291
5.4.3	<i>Authentizität: Richtig und stimmig sein</i>	300
5.5	Zusammenfassung: Formen der Selbst- und Weltdeutung (muslimischer) Jugendlicher	310
5.5.1	<i>Reflexion der kommunikativen und konjunktiven Ebene religiöser Sozialisation in mediatisierter Welt</i>	311
5.5.2	<i>Soziogenetische Überlegungen</i>	318
6	Reflexion der Ergebnisse	323
6.1	Reflexion der Ergebnisse mit Blick auf den Forschungsstand ...	323
6.1.1	<i>Medienreligion: Selbst- und Weltdeutung als weiter Religionsbegriff</i>	323
6.1.2	<i>Identität, Gemeinschaft und Authentizität als wichtigste Forschungsschwerpunkte</i>	327
6.1.3	<i>Lebenswelten sind Medienwelten und Religion ist Teil davon</i>	329

6.1.4	<i>Der praxeologische Mediatisierungsansatz als effektive Forschungsperspektive</i>	331
6.1.5	<i>Vergleich der Ergebnisse mit der Studie von Aslan & Yildiz 2023</i>	334
6.1.6	<i>Antimuslimischer Rassismus und Diskriminierung in Medien als Forschungsdesiderat</i>	339
6.2	<i>Reflexion der Ergebnisse mit Blick auf die Medienpädagogik</i>	342
6.2.1	<i>Bildung als Transformation von Selbst- und Weltdeutung?</i>	342
6.2.2	<i>Medienbildung ist mehr als nur Mediendidaktik</i>	346
6.2.3	<i>Bedeutung für die Leitperspektive Medienbildung</i>	348
6.2.4	<i>Selbstreflexion und ethische Orientierung in der Medienpädagogik stärken</i>	350
6.3	<i>Reflexion der Ergebnisse mit Blick auf die islamische Religionspädagogik</i>	353
6.3.1	<i>Medienbildung muss elementarer Teil der islamischen Religionspädagogik sein</i>	353
6.3.2	<i>Umgang mit Meinungsvielfalt und Ambiguität muss gefördert werden</i>	357
6.3.3	<i>Medienkritische Haltung als Potenzial für die islamische Religionspädagogik: Menschenrechtsorientierung und Diskriminierungskritik als ethische Orientierung</i>	361
6.3.4	<i>Islamische Theologie muss sich mit mediatisierter Gesellschaft auseinandersetzen</i>	367
7	Fazit	373
7.1	<i>Limitationen der Arbeit und Anregungen für die weitere Forschung</i>	381
7.2	<i>Praktische Anregungen für den Islamischen Religionsunterricht</i>	385
7.2.1	<i>Selbstreflexion fördern durch die Adressierung des Wie statt des Was</i>	385
7.2.2	<i>Ambiguitätskompetenz und Informationskompetenz fördern</i>	386
7.2.3	<i>Diskriminierungskritische und medienkritische Haltung fördern</i>	389
8	Anhang	393
8.1	<i>Sampletabelle</i>	393
8.2	<i>Transkriptionsregeln</i>	394
8.3	<i>Anschreiben für Interviewanfrage</i>	395

8.4 Interviewleitfaden 397

8.5 Abschlussfragebogen 398

8.6 Abbildungsverzeichnis 400

8.7 Grafikenverzeichnis 401

8.8 Tabellenverzeichnis 402

Literaturverzeichnis 403

Vorwort

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

An dieser Stelle möchte ich allen Personen meinen aufrichtigen Dank aussprechen, die mich auf meinem Weg zur Fertigstellung dieser Dissertation unterstützt und begleitet haben.

Zuallererst möchte ich meiner Erstbetreuerin und Doktormutter, Prof. Dr. Fahimah Ulfat, meinen tiefsten Dank aussprechen. Ihre unerschütterliche Unterstützung, ihr wertvolles Fachwissen und ihre präzisen Ratschläge haben mich während des gesamten Forschungsprozesses begleitet. Ihre Bereitschaft, mich auf meinem wissenschaftlichen Weg zu fördern, waren für den Erfolg dieser Dissertation von entscheidender Bedeutung.

Mein herzlicher Dank gilt auch meinem Zweitbetreuer und Doktorvater, Prof. Dr. Manfred L. Pirner, für seine wertvollen Einsichten, seine kritische Begleitung und sein stetiges Engagement. Seine konstruktive Kritik hat mich stets motiviert, meine Arbeit weiter zu verbessern und war für mich ein wichtiger Antrieb in der Entwicklung dieser Arbeit.

Eine bessere Betreuung hätte ich mir nicht wünschen können – die Unterstützung und Expertise beider waren für mich von unschätzbarem Wert.

Mein Dank gilt auch Prof. Dr. Viera Pirker, die als Drittgutachterin meine Arbeit sorgfältig geprüft und mit ihrer fundierten Expertise wertvolle Anmerkungen und Hinweise gegeben hat. Ihre Rückmeldungen haben mir geholfen, meine Perspektiven weiter zu schärfen und die Arbeit zu vervollständigen.

Ein ganz besonderer Dank gilt meiner Auswertungsgruppe: Ninja Bandow, Annika Koch und Ralf Mahlich. Fast von Beginn meiner Promotion an haben wir über Jahre hinweg in nahezu wöchentlichen Treffen gemeinsam empirisches Material aus all unseren Forschungsarbeiten ausgewertet, diskutiert und neue Ideen entwickelt. Dieser kontinuierliche, interdisziplinäre Austausch war für uns alle eine große Bereicherung und hat maßgeblich zum Fortschritt meiner Arbeit beigetragen.

Von ganzem Herzen danke ich auch meiner Schwester, meinen Eltern und meinen Schwiegereltern, die mich in meiner akademischen und persönlichen Entwicklung immer unterstützt haben. Besonders dankbar bin ich für die unermüdliche Hilfe bei der Kinderbetreuung – ohne sie hätte ich wahrscheinlich nicht nur den Überblick über meine Dissertation, sondern auch meinen Schlaf verloren! Mein tiefster Dank gilt meiner Frau, Yasemin Binici, die mir

in jeder Hinsicht den Rücken gestärkt hat. Ihre unermüdliche Unterstützung, Geduld und ihr Vertrauen in mich waren entscheidend für den erfolgreichen Abschluss dieser Dissertation. Darüber hinaus hat sie mich auch fachlich stets mit wertvollen Gesprächen, Input und neuen Perspektiven bereichert.

Ich möchte auch meinen Kolleg*innen Canan Balaban, Simone Trägner und Kübra Kısa danken, die mich durch wertvolle Gespräche, fachlichen Austausch und ihre unermüdliche Unterstützung während des gesamten Projekts begleitet haben.

Ich danke auch Axel Metzger, der als Lektor mit seiner präzisen Arbeit und seinem scharfsinnigen Blick dazu beigetragen hat, dass diese Dissertation sprachlich und stilistisch noch weiter verfeinert wurde.

Mein herzlicher Dank gilt auch Dr. Katja Hericks für ihre wertvolle Beratung und ihre inspirierenden Beiträge in den Workshops zur qualitativen Sozialforschung. Darüber hinaus danke ich allen weiteren Beteiligten all der Forschungswerkstätten und Kolloquien, die ich die letzten Jahre besucht habe. All die wertvollen Gespräche, das hilfreiche Feedback und die inspirierenden Expertisen, die ich in diesen Kontexten sammeln konnte, haben meine Arbeit maßgeblich bereichert und weiterentwickelt.

Ein herzliches Dankeschön geht an meine Prüfer*innen, Prof. Dr. Birgit Weyel, Prof. Dr. Omar Hamdan und Prof. Dr. Reinhold Boschki, für ihre Zeit, ihre fundierten Rückmeldungen und die wertvollen Perspektiven, die sie im Rahmen der Disputation eingebracht haben.

Und ganz besonders möchte ich den Jugendlichen danken, die sich bereit erklärt haben, an den Interviews mitzuwirken und ihre Erfahrungen und Perspektiven zu teilen. Ohne ihre Offenheit, ihr Vertrauen und ihre Bereitschaft, einen Teil ihrer Lebensrealität zu erzählen, wäre diese Dissertation nicht möglich gewesen.

Ich danke allen, die ich hier nicht namentlich erwähnt habe, für ihre Unterstützung und ihren Beitrag zu dieser Dissertation. Ohne all diese Menschen wäre die Erreichung dieses Ziels nicht möglich gewesen.

Ich widme diese Arbeit meinen Kindern Rana und Enes – ihr seid meine größte Inspiration.

Abschließend möchte ich noch einen ganz besonderen Dank aussprechen:

الحمد لله

Einleitung

In der Animeserie ‚Dragon Ball Z‘ stirbt Son Goku und kehrt aus dem Jenseits mit einem Heiligenschein zurück. Im Musikvideo ‚How You Like That‘ der K-Pop-Band ‚Blackpink‘ stehen die Sängerinnen auf einer Bühne, während eine geflügelte Statue hinter ihnen schwebt und in manchen Szenen durch die Kamerawinkel die Sängerinnen als Engel erscheinen lässt. In den Abendnachrichten berichtet die Moderatorin in der Tagesschau über eine interreligiöse Veranstaltung. Auf Instagram teilen viele Personen Stories mit Glückwünschen zum ‘Īd al-Fiṭr [Fest des Fastenbrechens].

Es ließen sich noch etliche Beispiele mehr aufzählen, wo Religion in (digitalen) Medien vorkommt. Ein Blick in die „Jugend, Information, Medien – Studie 2023“ (JIM-Studie) des medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest zum Medienumgang der 12–19-Jährigen in Deutschland verrät, dass Medien ein fester Bestandteil des Alltags und der Lebenswelt von Jugendlichen sind. So wird für 96% der 12–19-Jährigen in Deutschland konstatiert, dass sie ein eigenes Smartphone besitzen (vgl. JIM 2023, S. 7), und 88% der Jugendlichen geben an, täglich in ihrer Freizeit das Internet zu nutzen (vgl. JIM 2023, S. 15). Religion kommt also in Medien vor und Medien spielen insgesamt eine große Rolle für Jugendliche.

Aus ähnlichen Beobachtungen heraus formulierte der evangelische Religionspädagoge Manfred L. Pirner 2004 die These der religiösen Mediensozialisation: „Die vielfältigen Verflechtungen und Parallelitäten zwischen Medien und Religion in unserer Kultur legen es nah zu vermuten, dass die Mediensozialisation heutiger Kinder und Jugendlicher zugleich in nicht unerheblichem Ausmaß religiöse Sozialisation ist“ (Pirner 2004, S. 11). Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit eben diesem Schnittbereich von Medien und Religion und untersucht religiöse Sozialisation in mediatisierter Welt.

1.1 Forschungsinteresse und Relevanz

Dass Medien und Religion in vielerlei Hinsicht Überschneidungspunkte haben, wurde in der Forschung aus unterschiedlichen Disziplinen immer wieder gezeigt. Mit Verweis auf Arbeiten zur „Religionsähnlichkeit und Religionshaltigkeit“ von Medien, die zum Teil bis in die 1980er Jahre zurückreichen,

betont Pirner, dass Medien religionsähnliche Funktionen, Strukturen und Inhalte übernommen haben (vgl. Pirner 2004, S. 10).

Ein Beispiel für religionsähnliche Strukturen ist die Szene aus der dritten Staffel von ‚Stranger Things‘, in der die Freund*innen einem Demogorgon[-Monster]-Angriff gegenüber stehen. Lucas ergreift seine Steinschleuder und stellt sich dem Monster entgegen, um seine Freund*innen zu verteidigen. Diese Szene erinnert an den berühmten Kampf von David gegen Goliath aus dem Alten Testament, bei dem David seinen überlegenen Gegner mit einer Steinschleuder besiegt. Ähnlich wird auch die Geschichte von Dāwūd und Dschālūt im Koran erwähnt, allerdings in kürzerer Form [2:249–252]. ‚Stranger Things‘ enthält weitere Verbindungen zu biblischen Erzählungen (vgl. King 2017). Die wahre Tiefe dieser Szene lässt sich ohne das Wissen über die religiösen Hintergründe und die Parallelen nicht vollständig erfassen.

Auch bezüglich der Inhalte finden sich religiöse Bezüge, etwa auf der Ebene von Werten und Botschaften, die in Filmen und Serien vermittelt werden. Nachdem Spider-Man seine außergewöhnlichen Fähigkeiten erlangt hat, ist er entschlossen, in seinem Umfeld zu helfen und Gutes zu tun. Neben epischen Heldentaten und Kämpfen gegen Superschurken kümmert er sich auch um Kleinigkeiten, wie zum Beispiel in ‚Spider-Man: Homecoming‘, wenn er versucht, den Besitzer eines verlorenen Fahrrads ausfindig zu machen. Auch aus religiöser Perspektive ist es wichtig, anderen Menschen zu helfen, wenn Muhammad betont: „Der nützlichste Mensch ist der, der den anderen Menschen von Nutzen ist“ [überliefert bei as-Suyūṭī: al-Ġāmi‘ aṣ-ṣağīr min ḥadīṯ al-bašīr an-naḍīr, Hadīth Nr. 4044¹]. Es gibt noch viele weitere Szenen in Filmen, Serien und Medien generell, die Themen und Werte ansprechen, die auch in Religionen eine Rolle spielen und es lassen sich noch viel mehr Überschneidungen von Religion und Medien finden (vgl. Pirner 2003; Karimi 2021; Binici 2021).

Bezüglich der Funktionen von Medien und Religion gibt es Diskurse darüber, inwiefern manche Funktionen, die früher von Religion erfüllt wurden, nun stärker über Medien abgedeckt werden (vgl. Pirner 2004; Herrmann 2007; Kunstmann 2014). Eine solche religionsähnliche Funktion ist etwa die Kontingenzbewältigung. Wenn einem ein Unfall widerfährt oder etwas Schlechtes passiert, kann Religion über religiöse Rituale oder die Hinwendung zu Gott helfen, mit dieser Situation umzugehen. Genauso kann es aber helfen, wenn ich in einem Film oder in einer Serie einen Charakter sehe, der

1 Eigene Übersetzung. Bibliografische Angaben zur zitierten Ausgabe des Werkes: Seyit Avcı (Hrsgb.). El-Câmiu's-Sağır Tercümesi, 3 Bände, Konya: Serhat kitabevi, 2014, Band 2, S. 108, Hadīth Nr. 4044.

Ähnliches durchmacht und einen Umgang damit findet. In beiden Fällen wird Kontingenz bewältigt, weswegen von einer religionsähnlichen Funktion von Medien gesprochen werden kann.

Um eben diesen Schnittbereich von Medien und Religion drehen sich die Fragen dieser Arbeit. Nehmen Jugendliche Religion in Medien wahr? Wo und wie kommt Religion in ihrer alltäglichen Mediennutzung vor? Und wie gehen sie mit Religion in Medien um? In dieser Arbeit wird entsprechend die Rezipient*innenperspektive untersucht. Hierzu wurden im Zeitraum von 2020 bis 2023² 12 Jugendliche, die sich selbst als muslimisch verstehen und zwischen 12 und 19 Jahre alt sind, zu ihrem alltäglichen Umgang mit Medien befragt und dazu, wie darin Religion vorkommt. Es handelt sich um einen qualitativ-rekonstruktiven Zugang, der Handlungsmuster im Umgang der Jugendlichen mit Religion in Medien rekonstruiert und damit tieferliegende Strukturen des Phänomens religiöser Sozialisation in mediatisierter Welt aufdeckt.

Im Titel dieser Arbeit ist das Wort *muslimisch* eingeklammert. Damit wird versucht, die Konstruktion von Muslim*innen zu verhindern (siehe Kapitel 2.1). Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit ist nicht primär, das *spezifisch Muslimische* herauszuarbeiten. Aus empirischer Perspektive lässt sich die Frage nach dem *spezifisch Muslimischen* nur in Abgrenzung zu nichtmuslimischen Personen beantworten, indem im Sample muslimische und nichtmuslimische Personen vorkommen. In der vorliegenden Studie besteht das Sample aber nur aus muslimischen Jugendlichen – präziser formuliert aus *sich als muslimisch verstehenden Jugendlichen*. Daher kann nicht abschließend beantwortet werden, ob sich die dargelegten Lebenswelten komplett von nichtmuslimischen Jugendlichen unterscheiden und ob tatsächlich die muslimische Religiosität der Grund dieser Ausgestaltung des Alltags ist. Deswegen wurde das Wort *muslimisch* im Titel eingeklammert. Fokus dieser Arbeit ist das Phänomen der religiösen Sozialisation in mediatisierter Welt. Auch wenn das Sample nur Jugendliche umfasst, die sich selbst als muslimisch bezeichnen, liegt der Fokus auf den Jugendlichen selbst. Dahingehend werden die sich als muslimisch verstehenden Jugendlichen in erster Linie als Jugendliche betrachtet. Gleichzeitig ergeben sich durch das spezifische Sample wichtige Erkenntnisse für die islamische Religionspädagogik, da auch die Lebenswelten der sich als

2 Das letzte Interview wurde im September 2023 erhoben und der Erhebungsprozess aufgrund der empirischen Sättigung beendet. Damit wurden alle Interviews noch vor dem terroristischen Anschlag der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023, den darauffolgenden israelischen Militäroperationen und vor allem vor den in großen Teilen antisemitischen und rassistischen Diskursen in Deutschland geführt. Es ist anzunehmen, dass diese medialen Diskurse auch für die Jugendlichen relevant sind und entsprechend auch in den Interviews eine Rolle gespielt hätten.

muslimisch verstehenden Jugendlichen für die islamische Religionspädagogik im Besonderen von Interesse sind. Hier geht es beispielsweise um die Frage, wie die sich als muslimisch verstehenden Jugendlichen das mediale Islambild wahrnehmen und welche Rolle der aus ihrer Perspektive wahrgenommene antimuslimische Rassismus für ihren Umgang mit Medien und Religion (in Medien) spielt. Die diesbezüglichen Überlegungen werden in dieser Arbeit ausgeführt.

Diese Erkenntnisse zur religiösen Sozialisation in mediatisierter Welt sind in zweierlei Hinsicht von hoher Relevanz. Für die islamische Religionspädagogik ist es von Interesse, die Beschaffenheit der Sozialisation ihrer Zielgruppe zu reflektieren und ihre Vorerfahrungen bezüglich Religion in Medien kontextualisieren zu können. Dies ermöglicht es, den (Islamischen Religions-) Unterricht an den Lebenswelten der Jugendlichen ausgerichtet und damit subjektorientiert³ zu gestalten. Gleichermäßen helfen diese Ergebnisse, Medienbildung besser zu verstehen und den Schnittbereich von Religion und Medien diesbezüglich auch medienpädagogisch zu reflektieren. Damit können diese Ergebnisse helfen, schulische und außerschulische Medienbildung qualitativ auszubauen.

1.2 Zur theoretischen Rahmung der Arbeit

Wie in den Kapiteln 2 und 3 näher ausgeführt, wird ausgehend vom Konzept der *religiösen Mediensozialisation*, wie es von Pirner 2004 formuliert wurde, der Forschungsgegenstand maßgeblich durch die Theorien/Methodologien *Mediatisierung*, *Sozialisation* und *Praxeologische Wissenssoziologie* gerahmt.

Der Mediatisierungsansatz blickt aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive auf den Wandel von Medien, Kommunikation, Kultur und Gesellschaft in einem größeren Kontext. Mediatisierung wird als Metaprozess verstanden, der die Gesellschaft auf Mikro-, Meso-, und Makroebene verändert, sodass sich auch zwischenmenschliche Beziehungen, Kommunikation und Alltagshandeln der Menschen, aber auch Gruppen und Organisationen bis hin zu größeren Strukturen wie Wissenschaft und Politik wandeln. Auf diese Weise ist auch Religion auf diesen unterschiedlichen Ebenen von Mediatisierung betroffen und befindet sich im Wandel (vgl. Krotz 2022, S. 21).

Sozialisationstheorie hilft dabei, Mediatisierung auf die Auseinandersetzung von Subjekten mit der Gesellschaft zu fokussieren: „Die Kernfragestellungen

3 Für kritische Diskussionen um den Begriff der ‚Subjektorientierung‘ siehe Altmeyer et al. (2022) und insbesondere Schweitzer (2022a).

der Mediensozialisationsforschung zielen dabei auf das aktive soziale Subjekt und seine Entwicklung [beim Aufwachsen] in der Gesellschaft [als lebenslange Sozialisation]“ (Krotz 2017, S. 23), weswegen der Mediatisierungsansatz im Rahmen dieser Arbeit sozialisationstheoretisch konkretisiert wird (siehe Kapitel 2.4.1).

Die (praxeologische) Wissenssoziologie konkretisiert diese theoretische Perspektive noch weiter, indem auf die Handlungspraxis fokussiert wird (siehe Kapitel 2.4.3 und 3.4). Sie geht davon aus, dass Wirklichkeit sozial konstruiert und zwischen zwei Wissens Ebenen zu unterscheiden ist – dem expliziten bzw. kommunikativen Wissen und dem impliziten bzw. handlungspraktischen, konjunktiven Wissen (vgl. Ulfat 2018, S. 149). Auf diese Weise wird der Forschungsgegenstand für die empirische Forschung operationalisiert.

Dies bildet die theoretische/methodologische Rahmung der vorliegenden Arbeit und ermöglicht es, das Phänomen der religiösen Sozialisation in mediatisierter Welt empirisch zu erforschen (siehe ausführlicher Kapitel 2 und 3).

1.3 Aufbau der Arbeit

In **Kapitel 2** wird die theoretische Rahmung der Arbeit unter Berücksichtigung des Forschungsstandes dargestellt. Als Annäherung an das Thema wird zunächst auf Arbeiten bezüglich der religiösen Sozialisation muslimischer Jugendlicher eingegangen und die Konstruktion des *Muslimischen* in der Forschung problematisiert. Es folgt ein Blick auf die Forschung, die sich mit der Mediennutzung (muslimischer) Jugendlicher beschäftigt. In einem dritten Schritt wird die Forschung zum Schnittbereich von Medien und Religion aufgegriffen, indem angelehnt an Nord und Pirner (2022) drei Forschungsparadigmen – Religiöse Mediensozialisation, Mediatisierung und Digital Religion – mitsamt ihrer theoretischen Ansätze vorgestellt werden. Dem folgend wird bestehende Forschung zum Schnittbereich von Medien und Religion bezogen auf Islam und Muslim*innen nach Grundmustern⁴ dargestellt. In einer abschließenden Zusammenfassung werden die hieraus resultierenden Implikationen für die vorliegende Arbeit zusammengeführt. Als theoretische Rahmung dieser Arbeit wird Mediatisierung dahingehend (medien-)sozialisationstheoretisch und

4 Angelehnt an Nord & Pirner (2022), Pirner (2022), Hepp & Krönert (2009). In Kapitel 2.3.2 werden entsprechend Arbeiten zum Schnittbereich von Medien und Religion bezogen auf Islam und Muslim*innen vorgestellt, wobei diese drei Bereiche unterschieden werden: 1) Islam in den (digitalen) Medien, 2) (Digitale) Medien in muslimischen Kontexten und 3) Medienreligion und (digitale) Medien aus islamisch-theologischer Perspektive.

religionspädagogisch präzisiert. Abschließend wird unter Berücksichtigung des Forschungsstandes das konkrete Forschungsdesiderat formuliert und die Forschungsfrage herausgearbeitet.

In **Kapitel 3** werden diese vorangegangenen theoretischen Überlegungen methodologisch reflektiert und das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit begründet. Mediatisierung wird dahingehend praxeologisch wissenssoziologisch präzisiert. Die einzelnen Schritte der dokumentarischen Methode als Auswertungsmethode werden exemplarisch an Textpassagen erläutert. Der gewählte, rekonstruktive Zugang wird im Lichte der Gütekriterien qualitativer Forschung begründet.

Während die Arbeit hauptsächlich auf die konjunktive Ebene abzielt, nimmt das **Kapitel 4** die kommunikative Ebene, also das explizit Gesagte der interviewten Jugendlichen stärker in den Blick. Damit sollen die konkrete Handlungspraxis und die *Sicht der Subjekte* stärker herausgearbeitet werden, da sie ebenfalls als gewinnbringend für das Verständnis von religiöser Sozialisation in mediatisierter Welt erachtet werden. Hierfür wurden in rekonstruktiver Logik fünf relevante Themen im medialen Alltag der Jugendlichen identifiziert, die anhand von Interviewpassagen erläutert und mit Blick auf bisherige Forschung eingeordnet werden.

In **Kapitel 5** wird der Fokus auf die konjunktive Ebene gelegt und handlungsleitende Orientierungen rekonstruiert. Die rekonstruierte Typologie wird über Textpassagen anhand der einzelnen Typen und Vergleichsdimensionen nach und nach erläutert. Anschließend wird die kommunikative und konjunktive Ebene zusammengebracht und gemeinsam reflektiert, worauf abschließend einige soziogenetische Überlegungen im Sinne einer Korrespondenzanalyse (vgl. Amling & Hoffmann 2013) folgen.

In **Kapitel 6** werden dann die Ergebnisse der empirischen Forschung bezüglich ihrer Implikationen für den Forschungsstand, für die Medienpädagogik und islamische Religionspädagogik reflektiert.

Das **Kapitel 7**, das Fazit, ist als verdichtete Zusammenfassung der gesamten Arbeit konzipiert. Es wird darüber hinaus auf Limitationen der Studie und weitere Desiderate eingegangen. Die Arbeit schließt mit praktischen Anregungen für die islamische Religionspädagogik.

In dieser Arbeit werden arabische Begriffe nach den Vorgaben der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft (DMG) in lateinische Alphabet übertragen. Bei eingedeutschten Begriffen, die so auch im Duden aufgeführt werden, wird die deutsche Schreibweise gewählt. Textpassagen aus dem Koran werden als solche unter Angabe der Nummer des Verses und der Sure in eckigen Klammern kenntlich gemacht, z.B. [11]. Es findet die deutsche Übersetzung von Rudi Paret Verwendung (Paret 2014).

Theoretische Rahmung und Forschungsstand

Das vorliegende Kapitel befasst sich mit der theoretischen Rahmung der Arbeit unter Berücksichtigung des Forschungsstandes. Als Annäherung an das Thema wird zunächst auf Arbeiten bezüglich der religiösen Sozialisation muslimischer Jugendlicher und daraufhin auf Forschung, die sich mit der Mediennutzung (muslimischer) Jugendlicher beschäftigt, eingegangen.

Forschung zum Schnittbereich von Medien und Religion wird dann angelehnt an Nord & Pirner (2022) anhand der drei Forschungsparadigmen – Religiöse Mediensozialisation, Mediatisierung, Digital Religion – mitsamt ihren theoretischen Ansätzen vorgestellt.

Arbeiten im Schnittbereich von Medien und Religion speziell bezogen auf Islam und Muslim*innen werden gegliedert nach Grundmustern¹ dargestellt.

Abschließend werden in der Zusammenfassung die hieraus resultierenden Implikationen für die vorliegende Arbeit zusammengeführt, indem Mediatisierung (medien-)sozialisationstheoretisch und religionspädagogisch präzisiert wird. Dabei wird das konkrete Forschungsdesiderat formuliert und die Forschungsfrage herausgearbeitet.

2.1 Forschungsstand zur religiösen Sozialisation muslimischer Jugendlicher

Für die Beschäftigung mit der Frage der religiösen Sozialisation in mediatisierter Welt mit Fokus auf jungen Muslim*innen ist es zunächst sinnvoll, den Forschungsstand zur religiösen Sozialisation und Religiosität muslimischer Jugendlicher zu eruieren. In diesem Unterkapitel geht es nicht um eine abschließende Darstellung aller einzelnen Studien zu diesem Themenbereich, sondern um einen Überblick zu wichtigen Tendenzen und Befunden in der Forschung², die dann auch Aufschluss über den Untersuchungsgegenstand der

1 Angelehnt an Nord & Pirner (2022), Pirner (2022), Hepp & Krönert (2009). Vergleiche ausführlicher Fußnote 4.

2 Die dargelegten Tendenzen werden in diesem Kapitel anhand der auf Deutschland bezogenen Forschung aufgezeigt. Diese Befunde und Tendenzen zeigen sich in ähnlicher Weise auch in der internationalen Forschung zur religiösen Sozialisation und Religiosität von Muslim*innen (Aslan et al. 2017; Halm & Sauer 2017; Hunner-Kreisel & Andresen 2010; El-Menouar 2014; Johansen & Spielhaus 2018; Sedgwick 2015).

hiesigen Arbeit geben können. Dabei wird auch die Problematik der (künstlichen) Konstruktion des *Muslimischen* angesprochen.

Eine große Herausforderung bei empirischer, vor allem quantitativer Forschung zu Muslim*innen ist, dass sie über ihre Religionszugehörigkeit behördlich nicht erfasst sind und auch über Mitgliedschaften in Moscheen nur ein Bruchteil der muslimischen Communities erreicht werden kann. Entsprechend gibt es nur Schätzungen zur Zahl von Muslim*innen in Deutschland, wobei vor allem die Herkunft als Referenz genommen wird. In der von der Deutschen Islam Konferenz in Auftrag gegebenen Studie „Muslimisches Leben in Deutschland 2020“ wird geschätzt, dass „in Deutschland im Jahr 2019 zwischen 5,3 Millionen und 5,6 Millionen muslimische Religionsangehörige (einschließlich alevitischer Religionsangehöriger) mit einem Migrationshintergrund aus den 23 berücksichtigten muslimisch geprägten Herkunftsländern leben“ (Pfündel, Stichs & Tanis 2021, S. 37). Derartige Zugänge und Schätzungen sind für die hiesige Forschung unentbehrlich, da sie die Gruppe der Muslim*innen so fassbar machen und überhaupt repräsentative Befragungen ermöglichen. Gleichzeitig ergeben sich durch diesen Zugang eine Reihe von Verzerrungen, die auf diese Weise auch die Forschung und Befunde beeinflussen. Wenn zur Ermittlung von Muslim*innen bzw. der Herkunft ein onomastisches (namensbasiertes) Verfahren³ gewählt wird bzw., wie in vielen anderen Studien, die religiöse Verteilung in den Herkunftsregionen als Basis genommen wird, dann wird Religionszugehörigkeit, insbesondere in Bezug auf den Islam, eng mit Zuwanderung zusammengedacht. Auch wenn das statistisch relevant sein mag und gerade einen der wenigen Zugänge zur Gruppe der Muslim*innen darstellt, ist es wichtig zu betonen, dass in Deutschland auch vor den Anwerbeabkommen in den 60er Jahren Muslim*innen lebten, und Religionszugehörigkeit nicht zwingend mit Herkunft gekoppelt sein muss. Entsprechend fallen etwa Konvertit*innen ohne Migrationshintergrund aus methodischen Gründen systematisch aus solchen Studien heraus und die Betrachtung verengt sich noch deutlicher auf Migration. Insgesamt stellt sich bei der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ immer die Frage, wo die Grenzen liegen und auf was mit dieser Kategorie abgezielt wird.⁴ Unter Berücksichtigung dieser Verengung

3 In der Studie „Muslimisches Leben in Deutschland 2020“ wurde der Migrationshintergrund den Personen über ihre Vor- und Nachnamen zugeordnet, da in den Einträgen der Einwohnermeldeämter der Migrationshintergrund nicht aufgelistet war (vgl. Pfündel, Stichs & Tanis 2021, S. 18). In der ersten DIK-Studie „Muslimisches Leben in Deutschland“ (2008) wurde dies ebenso über die Namen, aber über die Einträge in den Telefonbüchern ermittelt (vgl. Pfündel, Stichs & Tanis 2021, S. 17).

4 Zur Problematik der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘, ihrer Komplexität in der empirischen Erfassung und ihrer geringen Aussagekraft über Lebensrealitäten siehe Gräf &

auf die Migrationsgeschichte im Rahmen der Anwerbeabkommen stellt sich die Frage, ob die Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ für die dritte, vierte, fünfte, ... Generation noch aussagekräftig ist und wie lange sich die Forschung zu Muslim*innen noch auf die Herkunft als Merkmal zur Erfassung der Religionszugehörigkeit stützen kann. Mit fortschreitender Zeit lässt sich so zumindest eine zunehmende Verzerrung vermuten, sodass man sich verstärkt um weitere Zugänge bemühen sollte. Eine andere mögliche Verzerrung bei quantitativen Studien ist eine Fixierung auf städtische Räume, in welchen Muslim*innen eher verortet werden. Damit fallen systematisch Muslim*innen in ländlichen Räumen aus den Betrachtungen heraus, obwohl die Studien bundesweite und repräsentative Aussagekraft beanspruchen (vgl. Johansen & Spielhaus 2018, S. 139).⁵

Zudem ist im Kontext quantitativer Forschung die Konzentration auf die Kategorie ‚Muslim*innen‘ kritisch zu betrachten, da ethnische, soziale bzw. nationale Gruppenmerkmale einer religiösen Markierung weichen. Impliziert wird damit eine Zuschreibung, die in der Religionszugehörigkeit den Hauptunterschied zur Gesamtbevölkerung festmacht, womit in der Forschung die Gefahr einer *Islamisierung* der Muslim*innen besteht, die andere nicht-religiöse Effekte nicht als relevant setzt (vgl. Johansen & Spielhaus 2018, S. 126) und intersektionale Strukturen ignoriert. Ein weiterer problematischer Aspekt, der für die vorliegende Arbeit zu beachten ist, liegt darin, dass insbesondere in quantitativen Studien Muslim*innen „tendenziell als relativ homogene Gruppe religiöser bzw. hochreligiöser Menschen dargestellt“ werden (Ulfat 2022, S. 2). Dies ergibt sich auch aus der Tatsache, dass in vielen Studien Muslim*innen und muslimische Jugendliche nicht zentraler Forschungsgegenstand sind, sondern oft nur als Vergleichsgruppe herangezogen werden, um Befunde zu einer anderen Gruppe einzuordnen. Entsprechend ist in dieser Perspektive eine homogenisierende Tendenz verankert, die komparativ Abgrenzungen ermöglicht, aber dadurch der Heterogenität der Muslim*innen und ihrer Religiosität nicht gerecht wird bzw. gerecht werden kann.

Dies lässt sich exemplarisch an der Selbsteinschätzung der eigenen Religiosität zeigen, wenn in vielen Studien Muslim*innen bzw. muslimischen Jugendlichen eine im Vergleich zur nichtmuslimischen Bevölkerung zum Teil deutlich höhere Religiosität konstatiert wird. Dies ist der Fall in quantitativen Studien explizit zu Muslim*innen (vgl. Brettfeld & Wetzels 2007; Haug, Müssig

Pürckhauer (2020) und Will (2023); Bezüglich der Migrantisierung von Muslim*innen in der quantitativen Forschung siehe Johansen & Spielhaus (2018).

5 Aguilar (2018) geht in seinem Artikel auf weitere Problematiken bezüglich der Studie „Muslimisches Leben in Deutschland“ der DIK aus dem Jahr 2008 ein (vgl. Aguilar 2018).

& Stichs 2009), aber auch in allgemeineren Studien wie dem Religionsmonitor (z.B. Bertelsmann Stiftung 2008; Halm & Sauer 2017), Jugendstudien ([18. Shell Jugendstudie] Albert, Hurrelmann & Quenzel 2019) und in weiteren Forschungen ([Sinus Studie] Calmbach et al. 2020; Schweitzer et al. 2018; Allenbach et al. 2011). So schränkt Fahimah Ulfat (2022) die Aussagekraft einer solchen Selbsteinschätzung insofern ein, als dass sie hinter einer solchen Selbstauskunft eine herkunftlich bedingte ethisch-moralische Bewertung und Gleichsetzung von ‚religiöser Mensch‘ und ‚guter Mensch‘ vermutet und dahingehend sowohl eine nichtmuslimische Außenperspektive als auch eine muslimische Binnenperspektive als homogenisierend einstuft (vgl. Ulfat 2022, S. 3). Dies bestätigt sich etwa in der Studie „Muslimisches Leben in Deutschland 2020“, worin auch (nichtmuslimische) Personen ohne Migrationshintergrund befragt wurden (vgl. Pfündel, Stichs & Tanis 2021, S. 18) und sich bezüglich Religiosität und religiöser Praxis viel stärkere Ähnlichkeiten zu Christ*innen und anderen Religionsangehörigen aus den gleichen Herkunftsländern zeigen als im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund (vgl. Pfündel, Stichs & Tanis 2021, S. 18). Während bei in Deutschland lebenden christlichen Personen ohne Migrationshintergrund 13,7% sich selbst als stark gläubig einschätzen, sind es bei in Deutschland lebenden muslimischen Personen mit Migrationshintergrund 28,7% (vgl. Pfündel, Stichs & Tanis 2021, S. 83). Nimmt man zusätzlich in Deutschland lebende christliche Personen mit entsprechendem Migrationshintergrund in den Blick, zeigt sich bei diesen ein noch höherer Wert von 34,2%. Damit wird deutlich, dass Muslim*innen nicht per se religiöser sind als Christ*innen und herkunftlich bedingte Faktoren diese Varianz besser zu erklären scheinen.

Dies zeigt, dass bei quantitativen Studien, vor allem bei einem kleineren muslimischen Sample, Unterschiede oder Korrelationen nicht ohne weiteres kausal auf Religionszugehörigkeit bzw. Religiosität zurückzuführen sind. Vielmehr handelt es sich um komplexere Zusammenhänge, die deutlich differenzierter und unter Beachtung weiterer Merkmale in den Blick genommen werden müssten⁶. Yasemin El-Menouar (2017) kritisiert dementsprechend die eindimensionale Betrachtung von Religiosität lediglich über eine Selbsteinschätzung und plädiert für ein Multidimensionenmodell auf der Basis

6 Etwa ist auch zu berücksichtigen, dass Muslim*innen in Deutschland im Vergleich zur Gesamtbevölkerung jünger sind: Laut der Studie „Muslimisches Leben in Deutschland 2020“ sind 21% der Muslim*innen unter 15 Jahren alt, während nur 14% der Gesamtbevölkerung sich in dieser Altersgruppe befinden. 22% der Muslim*innen sind zwischen 15 und 24 Jahre alt, während 10% der Gesamtbevölkerung in diesem Alter sind (vgl. Pfündel, Stichs & Tanis 2021, S. 193). Daher muss in quantitativer Forschung ebenso geprüft werden, ob altersbedingte Faktoren etwaige Unterschiede der Vergleichsgruppen besser erklären könnten.

des Modells von Charles Y. Glock (1979), welches über weitere Indikatoren und Dimensionen (Belief, Ritual, Devotion, Experience, Knowledge, Consequences) die Religiosität muslimischer Jugendlicher differenzierter untersuchen soll (vgl. El-Menouar 2017, S. 250). Im Zuge des Religionsmonitors 2023 wurden Transformationsprozesse von Religion und Religiosität religionsübergreifend untersucht und auch für Muslim*innen erneut bestätigt. Eine größere Ausdifferenzierung von religiöser Praxis, die vermehrt auch individualisiert und privatisiert wird, zusammen mit stärkeren Formen nicht institutionsgebundener Religiosität, zeugen auch von Individualisierungs-, Privatisierungs- und Pluralisierungsprozessen im Kontext von Islam und Muslim*innen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2023). So geben 85% der Muslim*innen an ziemlich bzw. sehr an die Existenz eines Gottes zu glauben, aber nur 37% bezeichnen sich als sehr/ziemlich religiös und 27% als sehr/ziemlich spirituell (vgl. Bertelsmann Stiftung 2023, S. 23).

Qualitative Forschung bezüglich der Religiosität muslimischer Jugendlicher ist tendenziell differenzierender (vgl. Ulfat 2022, S. 6) und betont ihre Heterogenität (vgl. Gennerich 2016, S. 208; Klinkhammer 2000). Gesellschaftliche Transformationsprozesse wie Individualisierung, Privatisierung und Subjektivierung⁷ insbesondere im Kontext von Religion, wurden in großem Maße für Christ*innen rekonstruiert, lassen sich aber vermehrt auch in Bezug auf Muslim*innen und muslimische Jugendliche nachweisen (vgl. Ulfat 2022, S. 4–7). Entsprechend zeigt sich auch für muslimische Jugendliche, dass institutionelle oder dogmatische Zugänge zu Religion unterschiedlichen Formen individualisierter Religiosität weichen, indem oft in Abgrenzung zu Eltern und Gesellschaft Religion als Teil des eigenen Lebensentwurfes konstruiert wird (vgl. Aslan et al. 2017; Tressat 2011; Hummrich 2011; Aygün 2010; Öztürk 2007; Tietze 2001; Karakaşoğlu-Aydın 2000). Auch wenn muslimische Jugendliche entsprechend ihrem Selbstverständnis Tradition und Dogmen, aber auch religiös gerahmte Werte der Eltern als relevant setzen (vgl. El-Mafaalani & Toprak 2011, S. 40–76), zeigt sich, dass sie einen ganz subjektiven, dynamischen und autonomen Zugang zu diesen haben, der zum Teil deutlich losgelöst von theologischen Diskursen ist (vgl. Tietze 2001, S. 236–242; Akca 2020, S. 373–386). Dennoch scheint eine Relationierung und Positionierung der eigenen Lebensweise gegenüber einer als normativ wahrgenommen bzw. erwarteten religiösen Praxis relevant, auch wenn eine solche Orthopraxie in der eigenen Lebenswelt gar keine Rolle spielt (vgl. Vieregge 2013, S. 190–193). Diese Transformationsprozesse konstatieren auch Kenar, Stein & Zimmer (2020) mit Blick

7 Für eine detailliertere Einordnung dieser Prozesse siehe Knoblauch (2018).

auf die Typenbildungen qualitativer Forschung zur Religiosität muslimischer Jugendlicher. Hierfür verglichen sie die Arbeiten von Karakaşoğlu-Aydın (2000), Klinkhammer (2000), Tietze (2001), Aygün (2010), Hummrich (2011) und Stein, Ceylan & Zimmer (2017), die anhand von Interviews mit muslimischen Jugendlichen im weiteren Sinne⁸ verschiedene Typen herausarbeiteten. Anhand ihrer Synthese, fassen Kenar, Stein & Zimmer diese Systematisierungen folgendermaßen zusammen: „Gemeinsam ist allen Versuchen der Typenbildung muslimischen jugendlichen Lebens, dass sie sich meist auf einem Kontinuum bewegen von traditionelleren hin zu säkulareren Ausprägungen muslimischen Glaubens bzw. von einem eher volkstümlichen, stark mit traditionellen Elementen durchsetzten Islam hin zu einem rein auf die religiöse Begründung fußenden ‚reinen‘ Islam“ (Kenar, Stein & Zimmer 2020, S. 349). Dabei wird deutlich, dass diese typologische Differenzierung nicht neu ist. Karakaşoğlu & Öztürk (2007) beschreiben unter Berücksichtigung im Vergleich noch älterer Forschungsarbeiten die Abgrenzung der muslimischen Jugendlichen von der Religiosität der Elterngeneration in ähnlicher Weise: „Damit findet eine Gegenüberstellung des ‚wahren und universellen Islam‘ mit einem von den Eltern vermittelten ‚kulturell überformten und daher verfälschten Islam‘ statt. Diese sich seit einiger Zeit abzeichnende Abwendung von dem ‚traditionellen‘ oder auch Volksislam türkisch-kultureller Prägung und Hinwendung zu einem ‚Hochislam‘, der kulturell ungebunden und universalistisch ist, ist in verschiedenen Untersuchungen als das Wesensmerkmal muslimischer Jugendreligiosität in der Migrationssituation ausgemacht worden“ (Karakaşoğlu & Öztürk 2007, S. 167). Damit wird deutlich, dass Individualisierungsprozesse auch in diesem Kontext eine Rolle spielen, muslimische Religiosität sich weiter ausdifferenziert und keineswegs von einer homogenen Gruppe ausgegangen werden kann. Ulfat konnte die Heterogenität der Religiosität von Muslim*innen noch weiter differenzieren, in dem sie bei muslimisch sozialisierten Kindern im Alter von etwa 10 Jahren auch religionsdistanzierte Personen in den Blick nimmt. Auch in anderen Studien zeigen sich Charakteristika von Personen, die sich als muslimisch und gleichzeitig nicht oder kaum religiös bzw. gläubig bezeichnen (vgl. Aslan et al. 2017, S. 384–386; Sauer & Goldberg 2006; Boos-Nünning 2007, S. 131–132). Damit wird deutlich, dass auch eine nicht vorhandene Religiosität

8 Bei den genannten Arbeiten wurden unterschiedliche Samples herangezogen. Karakaşoğlu-Aydın interviewte türkischstämmige Studentinnen, Klinkhammer türkischstämmige Frauen, Tietze muslimische männliche Jugendliche, Aygün türkischstämmige Jugendliche, Hummrich christliche und muslimische Jugendliche und Stein, Ceylan & Zimmer interviewten angehende muslimische Religionslehrkräfte. Für einen tabellarischen Überblick siehe Kenar, Stein & Zimmer 2020, S. 349.

und Distanz zur Tradition Teil der Vielfalt der muslimischen Selbstverständnisse sind (vgl. Ulfat 2017, S. 259–262).

Und dennoch ist auch qualitative Forschung bezüglich ihrer möglichen Verzerrungen kritisch zu betrachten. So wie im Zuge quantitativer Forschung oft die Fixierung auf sicherheitsrelevante Fragestellungen bezüglich Muslim*innen kritisiert wurde, zeigen sich auch in qualitativer Forschung insbesondere im pädagogischen Kontext defizitäre Prämissen bezüglich Muslim*innen als die zu integrierenden Anderen (vgl. Franz 2018, S. 309). Auch qualitative Forschung mit ihrer stärkeren Fokussierung auf Einzelfälle ist stark mit dem Fremdverstehen der Forscher*innen verknüpft, sodass auch hier Verzerrungen möglich sind, da gesellschaftliche Diskurse und Diskriminierung als gesellschaftliche Realität auch hier wirken (vgl. Franz 2018, S. 318; Lingen-Ali & Mecheril 2016).

Nur ein Teil der in Deutschland lebenden Muslim*innen ist Mitglied einer Moschee oder fühlt sich zu einer Moschee bzw. einem Dachverband zugehörig, dennoch werden Angebote von Moscheen von vielen Muslim*innen wahrgenommen und insbesondere spielen Moscheen für viele muslimische Kinder in ihrer religiösen Erziehung eine Rolle (vgl. Şen 2007, S. 22–23; Aygün 2010, S. 54–57; Wensierski & Lübcke 2012, S. 91–96). So zeigt sich in der Studie „Muslimisches Leben in Deutschland 2020“, dass 38% der Muslim*innen sich zumindest durch einen der 13 in der Studie berücksichtigten Verbände⁹ vertreten fühlen (vgl. Pfündel, Stichs & Tanis 2021, S. 111). Im besonderen Maße stechen dabei Angehörige der Ahmadiyya und des Alevitentums mit deutlich höheren Werten beim Vertretungsgrad hervor. 81% der Ahmadi geben an, sich von der Ahmadiyya Muslim Jamaat und zusätzlich 2% von den weiteren Verbänden vertreten zu fühlen. 47% der Alevit*innen geben an, sich auch von der Alevitischen Gemeinde Deutschland vertreten zu fühlen, und generell fühlen sich 51% der Alevit*innen von mindestens einem der berücksichtigten Verbände vertreten. Im Vergleich sind es bei den Sunnit*innen nur 38,8% und bei den Schiit*innen lediglich 23,9% (vgl. Pfündel, Stichs & Tanis 2021, S. 111). Dass der Vertretungsgrad mit der spezifischen Verbandslandschaft in Deutschland

9 Bei den berücksichtigten Verbänden handelt es sich um: Ahmadiyya Muslim Jamaat, Alevitische Gemeinde Deutschland, Bündnis Malikitische Gemeinde Deutschland e.V., Islamische Gemeinschaft der Bosniaken in Deutschland – Zentralrat e.V., Islamische Gemeinschaft der schiitischen Gemeinden e.V., Islamische Gemeinschaft Milli Görüş e.V., Islamat für die Bundesrepublik Deutschland e.V., Liberal-Islamischer Bund e.V., Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e.V. – Diyanet İşleri Türk İslam Birliği, Union der Islamisch-Albanischen Zentren in Deutschland e.V., Verband der Islamischen Kulturzentren e.V., Zentralrat der Marokkaner in Deutschland e.V., Zentralrat der Muslime in Deutschland e.V. (vgl. Pfündel, Stichs & Tanis 2021, S. 103).

und der starken Verbreitung von Verbänden mit Türkeibezug zusammenhängt, zeigt sich auch daran, dass türkischstämmige Muslim*innen sich verhältnismäßig stärker von diesen Verbänden vertreten fühlen. 25,7% geben an sich ganz und 17,6% teilweise von mindestens einem Verband vertreten zu fühlen (vgl. Pfündel, Stichs & Tanis 2021, S. 111). Auch Religiosität spielt hier eine Rolle, da 42,6% der Personen, die sich als stark oder eher gläubig bezeichnen, sich von diesen Verbänden vertreten fühlen, während es bei den Personen, die sich als eher nicht oder gar nicht gläubig bezeichnen, lediglich 21% sind (vgl. Pfündel, Stichs & Tanis 2021, S. 112). Dennoch ist es wichtig, keine pauschalen Kategorisierungen hinsichtlich der Organisiertheit von Muslim*innen und ihrer Religiosität zu konstruieren, wie es gelegentlich in der empirischen Forschung und im gesellschaftlichen Diskurs geschieht (vgl. Akca 2020, S. 187–190). Ayşe Almıla Akca fasst dieses Narrativ folgendermaßen zusammen: „Der/die *einfache Muslim*in* wird als säkularisiert, implizit liberal, insbesondere *unorganisiert* wahrgenommen, also als jemand, der/die Religion privat lebt und nicht in einer religiösen Gemeinschaft im öffentlichen Raum zu finden ist und dementsprechend als Teil der friedlichen *Mehrheit* symbolisch als Gegengewicht zum organisierten Islam fungiert“ (Akca 2020, S. 188, Hervorhebungen im Original).¹⁰ Diesem Narrativ folgend wird hohe Religiosität mit dem Moscheebesuch gleichgesetzt, was einer näheren empirischen Betrachtung allerdings nicht standhält. So moniert Akca den Religionsmonitor 2008 und insbesondere die fehlende Kritik an dieser Gleichsetzung (vgl. Akca 2020, S. 189), wenn festgestellt wird: „Es überrascht etwas, dass nur 42 Prozent der Hochreligiösen wöchentlich zum Gemeinschafts- bzw. Freitagsgebet gehen“ (Bertelsmann Stiftung 2008, S. 18). Dass über die Hälfte der ‚Hochreligiösen‘ angibt, eher selten die Moschee zu besuchen, zeugt davon, dass eine Unterscheidung zwischen ‚hochreligiösen Moscheebesucher*innen‘ und ‚niedrigreligiösen/säkularen Nicht-Moscheebesucher*innen‘ empirisch nicht haltbar ist. Akca hält fest: „Der Effekt dieser Gleichsetzung ist, dass *Nicht-Organisiertheit*

10 Dieser Gegenüberstellung liegt ein bestimmtes Verständnis von ‚Säkularität‘ mit Fokus auf christlicher Religion zu Grunde. Dabei wird einerseits Religion als persönlicher Glaube zur Privatsache deklariert und andererseits gewisse Aspekte von (christlicher) Religion als universal konstruiert und teilweise unsichtbar gemacht, indem es kollektiv nicht als Religion wahrgenommen wird. Die Folge dieser vermeintlich säkularen Perspektive ist, dass „der Rahmen der Fragen vorgegeben ist, innerhalb dessen über die (Un-)Zulässigkeit von Religiosität öffentlich verhandelt wird“ (Amir-Moazami 2016, S. 126). Auf diese Weise werden vor allem Aspekte nicht-christlicher Religion als unzulässig gerahmt (vgl. Amir-Moazami 2016; Salaymeh & Lavi 2021a, 2021b; Cheema 2017; Akca 2020, S. 187–190; Beigang 2016).

die Bedeutung von niedriger, liberaler und/oder privater Religiosität bekommt, während organisierte Muslim*innen als radikale, bestenfalls als fromme und/oder konservative Muslim*innen entworfen werden, die nicht in die säkulare Ordnung passen“ (Akca 2020, S. 190, Hervorhebungen im Original). Dass auch für Moscheebesucher*innen unabhängig vom Grad der Religiosität Vergemeinschaftung kein Widerspruch zur privaten Religiosität ist, verdeutlicht Beilschmidt (2015) in ihrer Studie zu DITIB-Moscheegemeinden. Sie arbeitet heraus, dass für die Mitglieder Moscheen „Orte für die Ausübung des ganz persönlichen eigenen Glaubens“ sind und sie gleichzeitig eine „Selbstverortung in der Gesellschaft“ ermöglichen (Beilschmidt 2015, S. 193). Damit schließt „Gemeinschaft [...] Privatheit und subjektbezogenen Glauben nicht aus (und umgekehrt). Die Moscheegemeindemitglieder suchten und lebten einerseits ihre Religion im Privaten, wandten sich aber nicht von der religiösen Institution ab“ (Beilschmidt 2015, S. 125), sodass Beilschmidt von ‚kollektiven Privatsphären in Moscheegemeinden‘ spricht (vgl. Beilschmidt 2015, S. 122–127).

Zudem ist zu berücksichtigen, dass Moscheen neben religiösen Angeboten auch soziale Dienstleistungen wie Kinderbetreuung, Freizeit- und Bildungsangebote anbieten, die ebenso in der Sozialisation der Jugendlichen eine Rolle spielen können (vgl. Halm & Sauer 2015, S. 7–10). Gleichzeitig wünschen sich in Moscheen engagierte Jugendliche Veränderungen in den Verbänden und besonders eine bessere Passung der dortigen religiösen Bildung zu ihrer eigenen Lebenswelt (vgl. [DITIB Jugendstudie 2021] Behr & Kulaçatan 2022, S. 107–110). Auch Kritik und Diskussionen um „Moscheen als genderter Ort“ (Akca 2020, S. 28) sind hier relevant, wenn etwa abgetrennte Frauenbereiche, weibliche Gebetsleitung oder genderbezogene Vorannahmen zu religiösem Wissen und Praktiken zum Thema gemacht werden (vgl. Akca 2020, S. 191–248; Beilschmidt 2015, S. 132–140; Abdel-Rahman & Ulfat 2011). Für die Jugendlichen sind hier insbesondere die Jugendorganisationen der Verbände und Gruppen relevant, deren Engagement breit angelegt ist und Ort der Aushandlung solcher Themen sein kann (vgl. Hamdan & Schmid 2014).

In der Forschung werden in vielen Bereichen muslimische Jugendliche als typisch jugendlich charakterisiert. Beispielsweise identifizieren Wensierski & Lübcke (2012) in den Biografien junger Muslim*innen unter anderem „die üblichen sozialen Strukturmerkmale des Aufwachsens“ (Wensierski & Lübcke 2012, S. 11) wie etwa Individualisierungs- und Vergesellschaftungsprozesse und fassen zusammen: „[So] ergibt sich doch im Blick auf die jungen Muslime insgesamt das vertraute Bild einer freizeitkulturellen Jugendphase in altershomogenen Szenen, die auch verstärkt im außerfamiliären Sozialraum der Städte und der kommerziellen Angebote der Kultur- und Freizeitindustrie

stattfindet“ (Wensierski & Lübcke 2012, S. 21). Damit zeigen sich religions-unabhängige Gemeinsamkeiten mit nichtmuslimischen Jugendlichen. Wiederrum für bestimmte Aspekte der Lebenswelt von muslimischen Jugendlichen werden in der Forschung zum Teil deutliche Unterschiede benannt, die aber keineswegs nur auf die Religionszugehörigkeit zurückgeführt werden (können). Entsprechend werden Themen wie Familienorientierung, Beziehungs- und Lebensformen, Geschlechterverhältnisse oder Sexualmoral benannt, die im Vergleich zu nichtmuslimischen Jugendlichen bei Muslim*innen anders verhandelt werden (vgl. Wensierski 2012, S. 218–221; Wensierski, Lübcke & Schwarz 2008, S. 74; Wensierski & Lübcke 2012, S. 20–26; Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2006, S. 23–25; Ziebertz, Coester & Betz 2010; Nökel 2007; Mertol 2007; Diehl & Koenig 2011; Betz & Ziebertz 2010). Auch solche Befunde sind jedoch noch einmal kritisch dahingehend zu befragen, inwieweit sich hier die angesprochene Tendenz zur *Muslimisierung* und *Islamisierung* in der Forschung auswirkt (vgl. Franz 2018, S. 324). Franz konstatiert etwa für Forschungen rund um Sexualthemen bei muslimischen Jugendlichen, dass beim Fremdverstehen durch die Forscher*innen eine Kausalitätsreduzierung auf das Religiöse vorgenommen werde und dass damit „altbekannte[...] Abgrenzungen von Westen und Islam einher[gehen]: Modernität versus Tradition, individualisierte versus kollektive Lebensformen sowie Freizügigkeit versus Restriktion [...]“. Die Stilisierung der westlichen Jugendphase als individualisiert und freizügig gelingt in dem Maß, wie ein muslimisches Gegenbild entworfen wird.“ (Franz 2018, S. 327). Auch wenn also Jugendliche in Interviews bestimmte Einstellungen und Aussagen mit ihrer muslimischen Identität begründen, greife es zu kurz, hiervon ausgehend von einem eigenständigen „muslimischen Habitus“ zu sprechen, der losgelöst von anderen Faktoren (Geschlecht, Schichtzugehörigkeit, Migration, kulturelle Hintergründe, ...) sei. Solche Forschungen seien damit oft Ausdruck der eigenen Wissensproduktion und legten eigene Wissensbestände und Verzerrungen im Fremdverstehen offen, hätten aber weniger Aussagekraft über die untersuchten Gruppen selbst (vgl. Franz 2018, S. 327).

Diskriminierungserfahrungen spielen in der Lebenswelt von muslimischen Jugendlichen eine große Rolle.¹¹ So stimmen Muslim*innen im Vergleich zu anderen Religionsangehörigen tendenziell häufiger zu, aufgrund der Religion von Diskriminierung betroffen gewesen zu sein. Eine Analyse des Sachverständigenrat für Integration und Migration zu Diskriminierungserfahrungen von in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund hält fest,

11 Auf Diskriminierung wird in Kapitel 4.2 gesondert eingegangen.

dass 55% der Muslim*innen Diskriminierungserfahrungen angeben, während es bei Christ*innen 29% und bei den Personen ohne Religionszugehörigkeit 29% sind (vgl. Wittlif 2018, S. 4). Diskriminierung von Muslim*innen spielt auch im Kontext Schule eine Rolle (vgl. UEM 2023¹², S. 126–151; Fereidooni 2020), der unter anderem – wie bereits in Fußnote 14 erwähnt – ein bestimmtes Verständnis von ‚Säkularität‘ und die vermeintliche ‚Neutralität von Schule‘ zugrunde liegt (vgl. Mühe 2020; Arani 2020; Cheema 2017). Dieses insbesondere christlich geprägte Verständnis führt zu einem „monoreligiösen Habitus“ in einer sonst „multireligiösen Schule“, wodurch Islam und Muslim*innen zur Projektionsfläche für Konflikte werden (Arani 2020, S. 181–182).

Derartige Diskriminierungserfahrungen haben auch Einfluss auf die Selbstwahrnehmung von Muslim*innen, insofern internalisierte Formen von Diskriminierung auch ihr religiöses Selbst- und Fremdbild prägen können (vgl. Lingen-Ali & Mecheril 2016, S. 18–19; Behr & Kulaçatan 2022, S. 152–154). Gasser (2020) arbeitet etwa anhand biografischer Interviews mit muslimischen Frauen in der Schweiz heraus, dass Religion für die Subjekte eine doppelte Rolle zukommt, indem sie einerseits eine Differenzkategorie darstellt und andererseits als Ressource wahrgenommen wird (vgl. Gasser 2020, S. 265–296). Diese Doppelbedeutung und die Aushandlung muslimischer Religiosität anhand Fremdwahrnehmungen wird in unterschiedlichen Arbeiten offengelegt (vgl. Dreier 2023, S. 138–140).

Insgesamt reproduziert auch die Forschung selbst Diskriminierung und anti-muslimischen Rassismus, etwa bei der Formulierung von Forschungsfragen oder der Relevanzsetzung von Themen, indem gesellschaftliche Stereotype und mediale Framing-Prozesse Eingang in Forschungsfördertöpfe finden bzw. bestimmte Themenfelder wie Extremismus, Gewalt, Kriminalität, Integration, Frauenfeindlichkeit oder Demokratieakzeptanz besonders häufig auch in größerem Umfang erforscht werden und damit diese Zusammenhänge zumindest in ihrem Framing bestätigen (vgl. El-Menouar 2017; Körs et al. 2021). Laut El-Menouar werde gesellschaftlich, aber auch in der Forschung, Religiosität muslimischer Jugendlicher eher als Problem verstanden und nur selten als „soziale oder persönliche Ressource für den Integrationsprozess wahrgenommen“ (El-Menouar 2017, S. 226).¹³

12 Das Bundesministerium des Inneren hat den Bericht des *Unabhängigen Expertenkreis Muslimfeindlichkeit* auf Grund einer Klage wegen namentlicher Nennung zurückgezogen. Stand 14.03.2024 soll der Bericht zeitnah in abgeänderter Form wieder zur Verfügung gestellt werden.

13 Dass Religion und Religiosität auch „als Lebenshilfe und psychische Stabilisierung“ (Pirner 2017, S. 156) wahrgenommen werden kann oder Religion über die „Unterstützung

So zeigt sich auch hier die Wichtigkeit, einen offenen Zugang zur Lebenswelt der muslimischen Jugendlichen zu wählen und die jeweils eigenen Relevanzsysteme¹⁴ bezüglich ihrer Religiosität zu ergründen, wobei die gesellschaftlichen und medialen Rahmungen und ihre Konsequenzen für die subjektive Gedankenwelt nicht außer Acht gelassen werden können und sollten. Wie dies genau durch das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit berücksichtigt wurde, wird im Methodenkapitel näher erläutert werden. Es sei hier bereits erwähnt, dass ein qualitativ-rekonstruktiver Zugang und damit ein induktives Vorgehen gewählt wurde, das deduktiven Verzerrungen vorbeugen soll. Um die dargelegte *Muslimisierung* bzw. *Islamisierung* der untersuchten Jugendlichen zu vermeiden, wird in der vorliegenden Studie versucht, präzise zu benennen, welche Aussagekraft die Ergebnisse anhand dieses Forschungsdesigns haben und welche nicht. Dies wird ebenfalls im Methodenkapitel (auch in Kapitel 5.5.2 und 6) näher erläutert.

2.2 Forschungsstand zur Mediennutzung (muslimischer) Jugendlicher

In diesem zweiten Schritt geht es nun um die Forschung zur Mediennutzung Jugendlicher in Deutschland und ihren Befunden zu muslimischen Jugendlichen¹⁵. Diesbezüglich gibt es relativ wenige Studien, die in ihrem Sample explizit muslimische Jugendliche heranziehen und auswerten. Generell stellt sich aus einer Forschungsperspektive die Frage, ob davon ausgegangen werden kann/sollte, dass Muslim*innen Medien anders nutzen als Andere, oder ob das nicht eine Konstruktion des *Muslimischen* ist, wie es bereits im vorherigen Kapitel problematisiert wurde. Für die weitere Betrachtung des Schnittbereichs von Medien und Religion wird dahingehend der Forschungsstand mit einem breiteren Blick gesichtet und es werden auch Befunde zu anderen

durch die religiöse Gemeinschaft“ (Pirner 2017, S. 156) eine Ressource sein kann, betont Pirner im Kontext der Religiosität geflüchteter Jugendlicher.

- 14 Relevanzsysteme können dabei, im Sinne von Erich Nestler (2000), als „die Gewichtung (Valenz, Wertigkeit, Hierarchie) der Elemente eines Bezugssystems“ (Nestler 2000, S. 151) verstanden werden. Die Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten ist also stets eine Konstruktionsleistung der Individuen. Selbst wenn das Thema dasselbe ist, können Individuen aufgrund ihrer unterschiedlichen Relevanzsysteme es unterschiedlich wahrnehmen bzw. anders damit umgehen. Siehe auch Ulfat (2017, S. 61–63).
- 15 Internationale Studien zur Mediennutzung wurden nicht berücksichtigt, um die spezielle Situation in Deutschland und damit die Lebenswelten der in dieser Arbeit interviewten Jugendlichen zu fokussieren.

Gruppen wie Jugendlichen mit Migrationsgeschichte oder türkischstämmigen Jugendlichen herangezogen.¹⁶

Viele Arbeiten, die die Gruppe der Muslim*innen im weiteren Sinne (Türkischstämmige, Migrant*innen, etc.) untersuchen, wurden in den 2000–2010er Jahren erstellt und weisen insbesondere für Türkeistämmige mehrfach nach, dass das Fernsehen als meistgenutztes Medium besonders relevant ist. Im Vergleich zur restlichen Bevölkerung geben sie eine vergleichsweise höhere Fernsehnutzungsdauer an, wobei gleichzeitig andere Medienformate wie Radio und Internet eine deutlich geringere Rolle spielen (vgl. Frindte et al. 2011, S. 363–365; Sauer 2009, S. 225–228; Simon 2007, S. 429–431; Simon & Neuwöhner 2011, S. 465–466; Trebbe, Heft & Weiß 2010, S. 178–181). Ähnlich zeigt es sich bei Muslim*innen in Österreich (vgl. Hajek & Siegl 2012, S. 4–6). Diese Befunde sind aus heutiger Sicht mit Vorsicht zu betrachten, da sich allgemein in der Mediennutzungsforschung das Fernsehen früher als deutlich relevanter als heute darstellt, insgesamt Mediennutzung sehr dynamisch ist und entsprechend auch für die muslimische Bevölkerung bezüglich ihrer Mediennutzung eine geringere Rolle des Fernsehens im Vergleich zur damaligen Situation vermuten lässt. Private Sender werden tendenziell gegenüber öffentlich-rechtlichen Programmen deutlich bevorzugt (Frindte et al. 2011, S. 377–379; Gerhard & Beisch 2011, S. 483; Sauer 2009, S. 236; Simon & Kloppenburg 2007, S. 148). Unterhaltungsformate wie etwa Spielfilme oder Serien spielen für Türkeistämmige verhältnismäßig eine größere Rolle (vgl. Hammeran, Başpınar & Simon 2007).

Ein Großteil der Muslim*innen werden dabei als Hybridnutzer*innen charakterisiert, die sowohl deutsche Medien als auch sogenannte ‚Ethnomedien‘ rezipieren, worunter diejenigen „Medienangebote zu verstehen [sind], die sich mehr an ethnische und weniger an religiöse Gruppen richten. Sie werden häufig in den jeweiligen Herkunftsländern produziert, weshalb sie sich der Herkunftssprache bedienen“ (Karadas 2021, S. 64, mit Verweis auf Geißler 2010, S. 10, und Weber-Menges 2006, S. 123). Neben weiteren soziodemografischen Merkmalen wird auch die soziale Identität als Erklärung für die große Rolle der Ethnomedien herangezogen. So werden Medienangebote selektiert, die die eigene Gruppe positiv darstellen und so „Bedürfnisse nach informativen und emotionalen Kontakten mit dem Herkunftsland und ihrer Sprache“ befriedigen, was deutsche Medien auf diese Weise nicht tun (Karadas 2021,

16 Insbesondere zur Mediennutzung von türkischstämmigen Personen liegen weitere Forschungsarbeiten vor. Für einen interdisziplinären Überblick zur Forschung über die Mediennutzung von Migrant*innen siehe Kosnick (2020).

S. 65). Eine ausgeprägte türkische Identität geht nach diesen Befunden mit einer höheren Nutzung von Ethnomedien einher, was aber nicht notwendigerweise eine geringere Nutzung von deutschen Medien impliziert (vgl. Karadas, Neumann & Reinemann 2017). Die Auswahl deutscher Medien hängt stärker von der Deutschlandorientierung der Nutzer*innen ab (vgl. Sauer 2009). Im Widerspruch hierzu stehen aktuellere Studien wie etwa die von Simon, Krtalic & Kloppenburg (2020), die unter den 20- bis 40-Jährigen mit Einwanderungsgeschichte kaum bis keine Unterschiede in der Mediennutzung zu Personen ohne Einwanderungsgeschichte feststellen konnten; deutschsprachige Medien werden demnach von ihnen vorrangig genutzt, wobei Medien aus den familiären Herkunftsländern eher parallel und ergänzend rezipiert werden (vgl. Simon, Krtalic & Kloppenburg 2020, S. 449). „Sie haben insbesondere bei kontroversen Themen und besonderen Ereignislagen die Funktion, das Informationsspektrum zu erweitern, Informationen zu validieren und andere Perspektiven der Einordnung und Bewertung zu erhalten“ (Simon, Krtalic & Kloppenburg 2020, S. 449). Auch im Policy-Brief des Sachverständigenrats für Integration und Migration wird für die deutsche Bevölkerung mit Migrationshintergrund festgestellt, dass sie ein stärkeres Vertrauen in deutsche Medien haben als in herkunftssprachliche Medien und mit Ausnahme der türkeistämmigen¹⁷ Personen mit Migrationshintergrund überwiegend deutschsprachige Medien konsumieren (vgl. Tonassi & Wittlif 2021, S. 4). Insofern wird durch aktuellere Forschung die lange vorherrschende Prämisse in Frage gestellt, dass die Mediennutzung von Muslim*innen und muslimischen Jugendlichen sehr stark von Medienangeboten aus den Herkunftsländern ihrer Familien geprägt und bestimmt ist. Wie auch schon im Kontext der religiösen Sozialisation als Problemfrage aufgeworfen, muss auch bei der Forschung zur Mediennutzung von Muslim*innen die Rolle des ‚Migrationshintergrunds‘ neu reflektiert werden. Ein generationeller Abstand zur Herkunftsregion der eigenen Familie lässt auch eine andere Form der Mediennutzung vermuten, zumal auch hier Religion nicht nur auf Herkunft verengt werden darf. Entsprechend lässt sich in jüngerer Forschung nachweisen, dass in Deutschland geborene Personen mit Migrationshintergrund weniger herkunftssprachige Angebote konsumieren als Personen mit eigener Zuwanderungserfahrung (vgl. Tonassi

17 Diese Ausnahme zeigt sich nur bei der (Online-)Fernsehnutzung von türkeistämmigen Personen insofern, dass dort deutschsprachige und türkischsprachige Nutzung gleichauf sind. In den Bereichen soziale Medien und (Online-)Zeitungen und Zeitschriften überwiegt auch bei türkeistämmigen Befragten die Nutzung deutschsprachiger Medienangebote sehr deutlich (vgl. Tonassi & Wittlif 2021, S. 17).

& Wittlif 2021, S. 4). So plädiert Nordbruch dafür vergleichende Kategorien wie ‚Ethnomedien‘, ‚Heimatmedien‘ oder ‚deutsche Medien‘ zur Analyse der Mediennutzung von muslimischen Jugendlichen nicht mehr anzuwenden, da diese medialen Kontexte keine abgrenzende Wirkung aufeinander haben. Vielmehr spricht er von einer Gleichzeitigkeit von lokalen, deutschen und muttersprachlichen Bezügen, die ganz neue Formen von medialen Inhalten und Kommunikationsformen hervorbringen (vgl. Nordbruch 2012, S. 142–143). Zudem ist zu bedenken, dass mehrsprachige und in diesem Sinne auch multikontextuelle Medienwelten kein Alleinstellungsmerkmal von muslimischen Jugendlichen sind. Auch die demografische Veränderung der Gesellschaft kann die Befunde älterer Forschung zur Mediennutzung kontextualisieren. Laut Mikrozensus hatten 2023 29,4% der Gesamtbevölkerung einen Migrationshintergrund.¹⁸ Dieser Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung wächst je jünger die betrachtete Altersgruppe ist. Bei den Personen zwischen 15 und 20 Jahren sind es 40,4% und bei den Personen unter fünf Jahren sind es 42,9% (vgl. Statistisches Bundesamt 2023). Da bei diesen Berechnungen lediglich diejenigen Personen berücksichtigt werden, die entweder selbst oder deren Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzen (vgl. Statistisches Bundesamt 2023), liegt es zumindest für einen Teil der Personen nahe, eine Mehrsprachigkeit¹⁹ anzunehmen, die sich dann vermutlich auch in der Mediennutzung bemerkbar macht. Hinzu kommt die Mehrsprachigkeit von Personen, die keinen Migrationshintergrund haben, was sich ebenso in der Mediennutzung niederschlagen könnte, wenn etwa englischsprachige Medien genutzt werden. Damit wären mehrsprachige und multikontextuelle Medienwelten ein sehr verbreitetes Phänomen und könnten nicht mehr als Alleinstellungsmerkmal von Muslim*innen verstanden werden.

18 Es wurden dabei diejenigen Personen berücksichtigt, die entweder selbst oder deren Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzen (vgl. Statistisches Bundesamt 2023).

19 Die Mehrsprachigkeit in der deutschen Bevölkerung wird im Mikrozensus statistisch nicht erfasst. Aus dem Mikrozensus 2021 geht hervor, dass etwa 80% der Gesamtbevölkerung zuhause nur deutsch spricht (vgl. Statistisches Bundesamt 2021, S. 503). Diese Zahl ist nicht mit der Mehrsprachigkeit der Personen gleichzusetzen, da sie eine Sprache beherrschen können, die sie trotzdem ggf. nicht im Haushalt sprechen. Wenn aber 20% der Gesamtbevölkerung und sogar 68% der Personen mit Migrationshintergrund angeben, zuhause zumindest auch eine andere Sprache zu sprechen, wird deutlich, dass Mehrsprachigkeit ein in Deutschland doch verbreitetes Phänomen ist.

Karadas (2021) konstatiert für die Forschung zur Mediennutzung von Muslim*innen: „Trotz der steigenden Bedeutung des Internets beschränken sich viele empirische Untersuchungen muslimischer Bürger und Migranten immer noch auf die Fernseh- und Zeitungsnutzung [...], weshalb das Internet und seine Rolle im Medienalltag weniger gut erforscht ist.“ (Karadas 2021, S. 63). Auch aufgrund der so dynamischen Medienwelt stellt sich die Mediennutzung von vor allem muslimischen Jugendlichen als großes Desiderat heraus. Schon in den 2010er Jahren wurde analog zur Gesamtbevölkerung festgestellt, dass auch für junge Migrant*innen und Personen mit Migrationshintergrund das Internet eine sehr große Rolle einnimmt (vgl. Trebbe, Heft & Weiß 2010, S. 181–193). Im Zuge des Integrationsbarometers 2020 zeigt sich, dass soziale Medien für Personen mit Migrationshintergrund – insbesondere für jüngere Personen – im Vergleich stärker konsumiert werden (vgl. Tonassi & Wittlif 2021, S. 24). Auch Karadas konstatiert in ihrer Studie, dass die Internetnutzung mittlerweile die Fernsehnutzung übersteigt und bei Weitem auch nicht von einer bloßen Nutzung von ausländischen Medien ausgegangen werden kann (vgl. Karadas 2021, S. 258).

Bisherige Forschungen zur Mediennutzung von Muslim*innen bzw. zu vergleichbaren Gruppen sind vor allem quantitativ angelegt. Forschungen, die qualitativ die Strukturen des Medienumgangs in den Blick nehmen, sind kaum vorhanden.²⁰ Besonders ist hier die Arbeit von Hacke (2012) hervorzuheben, der bei der Medienaneignung von 14- bzw. 15-jährigen Jugendlichen aus türkischen und deutschen Familien zwölf Orientierungsrahmen rekonstruiert, die in die drei Themenbereiche „Medien nutzen“, „Medien bewerten“ und „Medien wahrnehmen“ unterteilt sind (vgl. Hacke 2012, S. 159). Unter Medienaneignung versteht man dabei den „aktive[n] Prozess der Selektion massenmedialer Kommunikate und deren subjektiv variierte Interpretation im Hinblick auf die eigenen Lebensvollzüge“, wobei die „Orientierungsfunktion medialer Angebote“ hohe „Relevanz für Weltaneignung und Identitätsbildung Heranwachsender“ besitzt (Theunert & Schorb 2010, S. 243). Dabei reflektiert Hacke die Rekonstruktionen komparativ mit Blick auf die Merkmale Geschlecht und familiäre Herkunft (vgl. Hacke 2012, S. 530). Er kommt zu dem Ergebnis, dass bei den

20 In ihrer Studie zu Erziehungsstilen muslimischer Eltern, fragte Uygun-Altunbaş (2017) auch nach ihren Einschätzungen und Haltungen zu Medien im Kontext der religiösen Erziehung. So gehen die Eltern fast komplett von einem positiven Effekt von Medien als didaktisches Mittel für die religiöse Sozialisation aus. Gleichzeitig wird das mediale Islambild sehr negativ wahrgenommen, teilweise „ein hemmender Effekt auf die religiöse Sozialisation befürchtet“ und teilweise den Kindern Umgangsstrategien mit Diskriminierungserfahrungen nahegelegt, um mit solchen medialen Bildern umgehen zu können (Uygun-Altunbaş 2017, S. 441–443).

Jungen sich eine Nähe zur Materialität dokumentiert, wenn sie technisches Wissen zu Computern preisgeben und sich damit als Experten inszenieren. Bei den Mädchen hingegen zeigt sich eine Distanz zur Materialität, bei welcher technisches Wissen kaum eine Rolle spielt, Medien eher kritisch betrachtet, selektiv genutzt bzw. als verzichtbar dargestellt werden und es vielmehr um eine emotionale Selbstverwirklichung geht, bei der auch Medien genutzt werden. Herkunftliche Unterschiede werden insbesondere dahingehend ausgemacht, dass die türkischstämmigen Jugendlichen als auf äußerliche „Rollen-erwartungen und Übernahmeverpflichtungen“ fixiert charakterisiert werden, während Jugendliche deutscher Herkunft versuchten, „verinnerlichte Handlungspotenziale auszuformen“ (Hacke 2012, S. 558). Insbesondere spielen nach Hacke für die türkischstämmigen Jugendlichen Geschlechtervorstellungen eine große Rolle, wenn sich männliche, türkischstämmige Jugendliche im Sinne hegemonialer Männlichkeit als ‚starke Macher‘ inszenieren und weibliche, türkischstämmige Jugendliche diese hegemoniale Vormachtstellung hinnehmen würden, indem sie eher passiv und reaktiv agieren und etwa die Rolle der ‚Familiensekretärin‘ übernehmen (vgl. Hacke 2012, S. 530–559). Mit Blick auf die Problematisierung der Forschung im vorangegangenen Kapitel sind jedoch auch diese Ergebnisse kritisch zu betrachten. Vor allem hinsichtlich der in den Interviews preisgegebenen Handlungspraxis wird deutlich, dass die Interviews in den 2010er Jahren geführt wurden und sich die Medienwelten bis heute stark gewandelt haben. So sprechen die Jugendlichen noch von MP3-Playern, vom CD-Brennen, vom Überspielen von Videokassetten auf DVD und beispielsweise dem ehemaligen Instant-Messaging-Dienst ‚MSN‘.

Mit Blick auf die JIM-Studie 2023 wird deutlich, wie stark sich die Lebenswelten von Jugendlichen gewandelt haben. Die Basisstudie, die in einem jährlichen Turnus vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (mpfs) herausgegeben wird, bietet repräsentative Daten zum Medienumgang der 12- bis 19-Jährigen in Deutschland. Damit fallen auch muslimische Jugendliche in das Sample, auch wenn nicht gesondert danach ausgewertet wird. Wenn also beispielsweise nachweislich die Selbsteinschätzung Jugendlicher in Deutschland zu ihrer eigenen täglichen Online-Nutzungsdauer seit 2013 um mehr als 25% gestiegen ist (vgl. JIM-Studie 2023, S. 24), das Smartphone und das Tablet als Geräte am meisten herangezogen werden und das Internet und Musik hören als umfangreichste Medienbeschäftigung in der Freizeit angegeben werden (vgl. JIM-Studie 2023, S. 14) und damit das klassische Fernsehen insgesamt an Bedeutung verloren hat, dann kann das analog auch für muslimische Jugendliche angenommen werden. So konstatierten Wensierski & Lübcke bereits 2012 anhand ihrer qualitativen Studie, dass muslimische Jugendliche hinsichtlich ihrer Mediennutzung sich nicht von nichtmuslimischen Heranwachsenden

unterscheiden (vgl. Wensierski & Lübcke 2012, S. 11). Repräsentative quantitative Ergebnisse, die einen differenzierten Vergleich unter Berücksichtigung von Herkunft, Alter und etwa Religiosität anstellen, liegen nicht vor.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass folgende Fragen weitestgehend offenbleiben: Gibt es tatsächlich eine spezifische Mediennutzung von muslimischen Jugendlichen, auch in Abgrenzung zu nichtmuslimischen Jugendlichen? Und sind diese Unterschiede dann tatsächlich auf die Religion zurückzuführen oder stecken doch andere Faktoren dahinter? Obwohl diese Fragen letztlich nicht beantwortet werden können, werden in der vorliegenden Arbeit als Sample muslimische Jugendliche herangezogen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass die besondere Präsenz von Islam und Muslim*innen in deutschen Medien eine Relevanz für die Mediennutzung muslimischer Jugendlicher hat. Dies wird in Kapitel 2.3.2 mit Blick auf die Forschung weiter ausgeführt.

Insgesamt wird deutlich, dass es aktueller Forschung zur Mediennutzung von Muslim*innen bedarf, um der Dynamik der Medienwelten gerecht zu werden und etwaige Unterschiede zu erschließen. Diese Fragen werden anhand der Ergebnisse dieser Arbeit im Reflexionskapitel erneut aufgegriffen.

2.3 Forschungsstand zum Schnittbereich Medien und Religion

Der Schnittbereich von Medien und Religion ist ein interdisziplinär sehr prominenter Forschungsbereich, welcher schon seit mehreren Jahrzehnten untersucht wird. Auch aus diesem Grund ist es nicht möglich, in dieser Arbeit jede Studie und jede Entwicklung einzeln darzustellen. Vielmehr sollen unterschiedliche Systematisierungen des Forschungsstandes zum Schnittbereich von Medien und Religion im Vordergrund stehen und dabei helfen, diesen Schnittbereich interdisziplinär einzuordnen.

In einem ersten Schritt werden in diesem Kapitel die theoretischen Perspektiven und Paradigmen beleuchtet, die bei der Erforschung des Schnittbereichs von Medien und Religion eine wesentliche Rolle spielen. In einem zweiten Schritt sollen dann, paradigmengreifend einer Systematisierung nach Grundmustern folgend²¹, Studien betrachtet werden, die sich mit diesem Schnittbereich im Kontext von Islam und Muslim*innen beschäftigen.

21 Gemeint ist damit die Systematisierung der Forschung zum Schnittbereich von Medien und Religion in drei Grundmuster nach Nord & Pirner (2022). Dies wird in Kapitel 2.3.2 weiter ausgeführt.

2.3.1 *Forschungsparadigmen*

Wie bereits erwähnt, handelt es sich beim Schnittbereich von Medien und Religion um ein interdisziplinäres, populäres und multiperspektivisches Forschungsfeld. Im Folgenden wird eine grundsätzliche Systematisierung vorgenommen, um diesen Schnittbereich von Medien und Religion besser zu erfassen. So unterscheiden Nord & Pirner (2022) zwischen „zwei einflussreichen Forschungsparadigmen“, nämlich *Mediatisierung* und *Digital Religion* (vgl. Nord & Pirner 2022, S. 4). Beide Paradigmen verbinden mit ihrer theoretischen Rahmung bestimmte Fokussierungen und es finden sich zahlreiche Forschungen, die den Schnittbereich von Medien und Religion aus diesen Perspektiven betrachten. Dem lässt sich vor allem für die Anfänge der empirischen Untersuchung von Medien und Religion ein drittes ‚Paradigma‘ hinzufügen, nämlich das der *religiösen Mediensozialisation*, welches im deutschsprachigen Raum insbesondere von Pirner (2004) geprägt wurde und eine entscheidende Grundlegung für die weitere Erforschung dieses Phänomens lieferte.

Diese drei Forschungsparadigmen sollen in diesem Kapitel vorgestellt werden.

2.3.1.1 Religiöse Mediensozialisation

Mit dem Begriff der *religiösen Mediensozialisation* prägte Pirner (2004) die deutschsprachige Forschung zum Schnittbereich von Medien und Religion. Wo zuvor noch zahlreiche unterschiedliche Zugänge zu diesem Phänomen gewählt wurden, unterbreitete Pirner mit diesem Konzept und seiner sozialisationstheoretischen Anknüpfung einen neuen Vorschlag, der das Phänomen empirisch untersuchbar und in der Lebenswelt greifbar machte.

Mit Verweis auf Arbeiten zur „Religionsähnlichkeit und Religionshaltigkeit“ von Medien, die zum Teil bis in die 1980er Jahre zurückreichen, betont Pirner, dass Medien religionsähnliche Funktionen, Strukturen und Inhalte übernommen haben (Pirner 2004, S. 10), und charakterisiert damit den Schnittbereich von Medien und Religion wie folgt: „Die vielfältigen Verflechtungen und Parallelitäten zwischen Medien und Religion in unserer Kultur legen es nah zu vermuten, dass die Mediensozialisation heutiger Kinder und Jugendlichen zugleich in nicht unerheblichem Ausmaß religiöse Sozialisation ist“ (Pirner 2004, S. 11). Entsprechend knüpft Pirner hier sozialisationstheoretisch an den Schnittbereich von Medien und Religion an, womit dieses Phänomen stärker auf die Lebenswelt der Jugendlichen hin konkretisiert wird. Ausgehend von dieser Betrachtung der allgemeinen Medienwelt von Kindern und Jugendlichen und ihren religiösen Elementen, betont Pirner die Notwendigkeit, sich mit Medien auch aus religionspädagogischer Perspektive zu beschäftigen (vgl. Pirner 2004, S. 11).

(Medien-)Sozialisation

Über die genaue Definition von Sozialisation besteht Uneinigkeit, die sich auch aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven ergibt. Auf diese Differenzierungen bezüglich Sozialisationstheorien wird in Kapitel 2.4.1 weiter eingegangen.

Vorab lässt sich die weithin verbreitete Definition von Klaus Hurrelmann heranziehen, welcher Sozialisation als „Prozess der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den historisch vermittelten sozialen und dinglich-materiellen Lebensbedingungen“ versteht (Bauer & Hurrelmann 2015a, S. 156). Damit geht die heutige Sozialisationstheorie von einem „produktiv realitäts-verarbeitenden Subjekt“ (Hurrelmann 1983, S. 93) aus und die Kernaussage von Sozialisationstheorie und -forschung ist demnach, dass der Mensch nicht nur durch natürliche Anlagen vorgeprägt ist, sondern auch von der Gesellschaft und durch die Interaktion mit ihr lernt, sich verändert und damit soziale Handlungsfähigkeit erlangt.

Dabei misst die Sozialisationsforschung vor allem der Kindheit und der Jugendphase große Bedeutung für die Entwicklung zu, was sich auch in der Unterteilung in Sozialisationsphasen bzw. Sozialisationsinstanzen zeigt. Auch bezüglich dieser Unterteilung gibt es unterschiedliche Ansätze, wobei generell unter primärer Sozialisation die ersten Lebensjahre gefasst werden und hier die Familie als Sozialisationsinstanz die bedeutendste Rolle spielt. In der sekundären Sozialisation werden oft Schule und Peer-Group als prägend begriffen und in der tertiären Sozialisation werden dann Beruf und Ausbildung in den Blick genommen (vgl. Schmidt-Hertha & Tippelt 2020). In den letzten Jahren hat sich die Einschätzung der Rolle von Medien in der Sozialisation gewandelt. So begreifen Hurrelmann & Bründel Medien zunächst als „heimliche Sozialisationsinstanz“ (Hurrelmann & Bründel 2003 zitiert nach Stein 2017, S. 22)²², wobei sie ihr nur eine geringe Bedeutung zusprechen. Mit zunehmendem Wandel von Gesellschaft und Alltag wurde versucht, der Bedeutung von Medien für die Sozialisation Rechnung zu tragen.

Die Sozialisationsforschung hat die große Rolle von Medien auch für andere Sozialisationsinstanzen erkannt, sodass das Konzept der Mediensozialisation als Versuch galt, dieser Signifikanz von Medien Rechnung zu tragen. Entsprechend kritisiert Kübler die allgemeine Sozialisationsforschung, die diese Bedeutung von Medien nicht erkannt habe: „Daher ist es für die allgemeine, vornehmlich soziologische Sozialisationsforschung dringend erforderlich, die

22 In ihrer „Einführung in die Kindheitsforschung“ (2003) bezeichnen Hurrelmann & Bründel Medien etwa als „heimliche Miterzieher“ (S. 144).

medialen Dimensionen in ihre Modelle zu integrieren, damit ihre Theorie und vor allem auch Empirie endlich auf der Höhe der Zeit angesiedelt sind“ (Kübler 2009, S. 23).

Die Mediensozialisationsforschung möchte sich trotz ihrer Betonung der Medien empirisch und normativ von der Medienwirkungsforschung abgrenzen, indem sie eine Medienzentrierung ablehnt und von aktiven Subjekten ausgeht, die selbst – ganz im Sinne von Hurrelmanns „produktiv realitätsverarbeitendem Subjekt“ (s. oben) – Deutungs- und Interpretationsleistungen vollbringen (vgl. Krämer 2013, S. 21). Entsprechend charakterisiert Krämer die allgemeine Tendenz in der Entwicklung der Mediensozialisationsforschung dahingehend, dass „bei der Sozialisation durch und in Bezug auf Medien zugleich bzw. in ihrer Verschränkung untersucht werden“ soll und es dabei nicht um eine „kausalanalytische Perspektive“ geht, die eben Wirkungen und Wirkungsrichtungen erforschen möchte (Krämer 2013, S. 22). Vereinfacht gesagt: Es geht nicht darum zu entscheiden, ob wir so sind, wie wir sind, weil wir bestimmte Medien nutzen oder ob wir bestimmte Medien nutzen, weil wir so sind, wie wir sind. Vielmehr wird Sozialisation als Zusammenspiel und Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Wirkungsrichtungen verstanden. Dies zeigt sich auch darin, dass die „empirischen Untersuchungen [zur Mediensozialisation] weitgehend qualitativ, also rekonstruktiv-interpretativ, biografisch, ethnographisch usw. ausgerichtet sind“ und damit die Verschränkung stärker in den Blick nehmen (Krämer 2013, S. 22). Ähnlich ordnen es Hoffmann, Krotz & Reißmann (2017) ein, wenn sie bekunden, dass viele Studien „die Nutzung und (kommunikative) Aneignung von bestimmten Medien, Medienangeboten oder Medienensembles/-repertoires untersuchen und hierbei (mal stärker, mal schwächer) sozialisationstheoretisch argumentieren und interpretieren“ (Hoffmann, Krotz & Reißmann 2017, S. 5). Demgegenüber steht eine recht geringe Anzahl an Studien, „die Individuen in ihren Kontexten tatsächlich über einen längeren Zeitraum im Längsschnitt begleiten“ (Hoffmann, Krotz & Reißmann 2017, S. 5). Gleichzeitig bewege sich die Mediensozialisationsforschung „seltener jedoch auf anderen Ebenen des Verhältnisses von Individuen zu den Medien und zur gesellschaftlichen Ordnung insgesamt“ (Krämer 2013, S. 25).

Religiöse Mediensozialisation

An diesen mediensozialisationstheoretischen Diskurs schließt Pirner an, wenn er sich im Zuge seiner quantitativen Studie wiederholt und klar von einem verkürzten Medienwirkungsverständnis abgrenzt. In der Rezipient*innenorientierung der Studie wird die „aktive, konstruktive Umgangsweise von Rezipienten mit den Medien“ anerkannt, die damit Medienwirkung als ein

„komplexes Phänomen“ und „Ergebnis eines Wechselwirkungsprozesses zwischen Medien und Rezipienten“ versteht, die auch „von vielfältigen para- und außermedialen Faktoren“ wie Setting, Rezeptionssituation, soziodemografische Merkmale beeinflusst wird (Pirner 2004, S. 33–34).²³ 2004 begründet Pirner das Religiöse der Mediensozialisation durch die Religionsähnlichkeit der Medien und spricht von einer religiösen Sozialisation auch von „kirchenferne[n] junge[n] Menschen“ (Pirner 2004, S. 11). Über den Verweis auf Selbstsozialisation betont Pirner 2012 noch stärker das unbewusst Religiöse der Mediensozialisation: „Mit dem Konzept der >>Selbstsozialisation<< versuchen manche Sozialisationsforscher, einerseits diese aktive, selbstbestimmte Komponente von jeglicher Sozialisation stärker herauszustellen, andererseits auch darauf hinzuweisen, dass die Bedeutung von nicht-absichtsvoller Sozialisation – etwa in den Bereichen der Medien- und Freizeitkultur, wo die Heranwachsenden weitgehend sich selbst überlassen bleiben – zugenommen hat“ (Pirner 2012b, S. 61). Entsprechend wurde im Konzept der religiösen Mediensozialisation der Schnittbereich von Medien und Religion bereits 2004 sowohl substanziell als auch funktional gedacht, wenn Pirner davon spricht, dass Jugendliche durch Medien in Berührung mit religiösen Themen wie etwa Gott kommen und gleichzeitig Medien religionsähnliche Funktionen wie etwa Kontingenzbewältigung einnehmen können.²⁴

Mit seiner quantitativen, explorativen Studie hatte Pirner die Zielsetzung, Zusammenhänge zwischen Mediennutzung und religiösen Einstellungen zu untersuchen und damit folgende Forschungshypothese zu testen: „Jugendliche werden in ihren religiös-weltanschaulichen Einstellungen von den Medien beeinflusst (religiöse Mediensozialisation)“ (Pirner 2004, S. 35).

Konkret wurden hierzu 302 Konfirmand*innen im Alter von etwa 14 Jahren über einen Fragebogen zu ihren religiös-weltanschaulichen Einstellungen und zu ihren Fernsehgenrepräferenzen befragt (vgl. Pirner 2004, S. 39). Diese Fokussierung auf Fernsehgenrepräferenzen ergab sich einerseits aus bisheriger Forschung und aus der Tatsache, dass zum Zeitpunkt der Erhebung

23 Entsprechend ist auch im Rahmen dieser Arbeit der Begriff der ‚Rezipient*innenorientierung‘ im Sinne einer differenzierten Betrachtung der (Medien-)Rezeption zu verstehen, die sich von vereinfachten Sender-Empfänger-Modellen der frühen Medienwirkungsforschung abgrenzt. Statt Medien und Subjekte als vollständig getrennte Einheiten zu betrachten, wird anerkannt, dass Medien mit ihren Inhalten, Logiken und strukturellen Gegebenheiten die Rezeption, also das Verstehen, Verarbeiten und Sinngeben der Rezipient*innen mitprägen. Mit dem Begriff der ‚Rezipient*innenorientierung‘ wird der Fokus auf die Subjekte in diesem komplexen und wechselseitigen Prozess gelegt.

24 Auf die unterschiedlichen Arten von Religionsverständnissen wird in Kapitel 2.3.2.3 näher eingegangen.

das Fernsehen zumindest bezüglich der Nutzungsdauer als Leitmedium galt (vgl. Pirner 2004, S. 35).

Die Ergebnisse zeigten zwar keine Korrelationen zwischen religiös-weltanschaulichen Einstellungen und Mediennutzungszeiten, jedoch Korrelationen zwischen den religiös-weltanschaulichen Einstellungen der Jugendlichen und ihren Fernsehgenrepräferenzen (vgl. Pirner 2004, S. 72). Das Geschlecht stellte sich als sehr relevant heraus, indem für Mädchen und Jungen überwiegend unterschiedliche Zusammenhänge zwischen Fernsehgenrepräferenzen und religiös-weltanschaulichen Einstellungen nachweisbar waren, wobei die Signifikanz bei den Mädchen insgesamt deutlich höher ausfiel (vgl. Pirner 2004, S. 72–73). Beispielsweise zeigten sich Korrelationen zwischen der Präferenz für das Horror-/Mystery- und teilweise auch für Science Fiction- und Fantasygenre und dem Glauben an Übersinnliches, Geister etc. (vgl. Pirner 2004, S. 73).²⁵

Bei der Interpretation dieser Befunde seiner Studie betont Pirner einen falsifikatorischen Ansatz, d.h. bei Fehlen von signifikanten Korrelationen hätte die These einer religiösen Mediensozialisation komplett verworfen werden müssen. Die als Ergebnis der Studie nachgewiesenen signifikanten Korrelationen können dagegen nicht einfach als kausale Wirkungen der Medien auf die religiösen Einstellungen interpretiert werden, denn für die Verifikation einer solchen Wirkungsrichtung wäre eine Längsschnittstudie notwendig. Aber zumindest haben diese Korrelationen die These „empirisch unterstützt und somit wahrscheinlicher“ gemacht (Pirner 2004, S. 37). Damit leistete Pirner (2004) einen wichtigen Beitrag zur empirischen Untersuchung des Schnittbereichs von Medien und Religion.

An diese Forschungsergebnisse knüpft Michael Haas (2015) in seiner quantitativen Studie an, die als Replikationsstudie von Pirners Untersuchung angelegt ist. Hierbei überprüfte er die These der religiösen Mediensozialisation in einem Sample aus 679 Jugendlichen der 8. und 9. Klasse unterschiedlicher Schularten aus Köln (Haas 2015). Dabei wurden unterschiedliche Skalen zur Religiosität und zu den (quasi-)religiösen Funktionen von Medien zusammen mit einer Skala zur religiösen Mediensozialisation entwickelt,

25 So zeigt sich aus seinen Analysen, dass Mädchen, die nach eigenen Angaben am liebsten Grusel-/Horror-/Mystery-Filme anschauen, tendenziell auch eher behaupten, an übersinnliche Erscheinungen, Geister, Kontakte zu Verstorbenen, Außerirdische, Horoskope und an Wiedergeburt zu glauben (vgl. Pirner 2004, S. 57). Bei den Jungs mit Präferenz für Grusel-/Horror-/Mystery-Filme hingegen ergibt sich ein signifikanter Zusammenhang nur mit dem Glauben an Außerirdische, der im Vergleich mit den Mädchen weniger ausgeprägt ist (vgl. Pirner 2004, S. 58). Bezüglich des Glaubens an übersinnliche Erscheinungen, Geister, Kontakte zu Verstorbenen, Horoskope und an Wiedergeburt zeigten sich bei den Jungs keine signifikanten Zusammenhänge.

worin Medianausstattung, Mediennutzungszeit, Medienverhalten, Film- und Fernsehgenrepräferenzen, religiöse Interpretation von Medieninhalten und explizit religiös orientierte Mediennutzung erhoben wurden (vgl. Haas 2015, S. 189–192). Über etwaige Korrelationen sollte damit die These der religiösen Mediensozialisation getestet werden, wobei hier quasireligiöse Aspekte nicht nur theoretisch mitgedacht, sondern ebenfalls operationalisiert erhoben wurden. So fragt Haas etwa danach, ob Filme oder Serien den Befragten dabei geholfen haben, sich eine eigene Meinung zu bilden; somit würden Medien eine Rolle in der „Identitätskonstruktion Heranwachsender“ einnehmen, die auch Religion zukommen könne (vgl. Haas 2015, S. 187–198). Über die Frage, ob sie beim Fernsehen alles um sich herum vergessen, wird die Wahrnehmung von Außeralltäglichkeit erfragt. Auch Religion kann als etwas ‚Magisches‘ wahrgenommen werden, das den normalen Alltag vergessen lässt (vgl. Haas 2015, S. 187–198). Ein weiteres Beispiel quasireligiöser Aspekte ist die Kontingenzverarbeitung, die über die Frage erhoben wurde, ob Computerspiele den Befragten bei schlechter Laune helfen würden (vgl. Haas 2015, S. 187–198).

Haas hält abschließend hierzu fest: „Die Hypothese, dass es eine religiöse Mediensozialisation gibt, hat sich mit einigen Einschränkungen bewährt. Ein zentrales Ergebnis in diesem Zusammenhang lautet: Je religiöser die Heranwachsenden in dieser Studie sind, umso eher stellen sie religiöse Bezüge in Medieninhalten her“ (Haas 2015, S. 230). Gleichzeitig räumt Haas ein, dass neben dem Religiositätsgrad wohl weitere Faktoren die Medienrezeption beeinflussen, die aber noch nicht bekannt sind (vgl. Haas 2015, S. 230).

Diese Problematik adressierend und um das Phänomen der religiösen Mediensozialisation besser verstehen zu können, plädiert Pirner bereits in seiner Studie von 2004 abschließend für „eine begleitende qualitative Untersuchung [...], in der Aufschlüsse über Hintergründe, Motive und Begründungen für bestimmte Medienpräferenzen und religiöse Einstellungen gewonnen werden können, die dann zur Interpretation der quantitativen Ergebnisse herangezogen werden können.“ (Pirner 2004, S. 74). Eine solch qualitative, rezipient*innenorientierte Annäherung wird in dieser Arbeit vorgenommen.

Erste Pionierstudien zum Theorem der religiösen Mediensozialisation konnten entsprechend vor allem für die Anfänge der empirischen Erforschung des Schnittbereichs von Medien und Religion einen großen Beitrag leisten. Die Anbindung an die Mediensozialisationstheorie brachte für diese Forschung gewisse Vorteile, es lassen sich aber dennoch vor allem im Zuge der aktuellen Dynamik der Medienwelt Schwierigkeiten und Herausforderungen einer solchen Perspektive feststellen. Wie erwähnt wird eine Fokussierung von Einflüssen im Sinne von Medienwirkungsforschung dem Phänomen nicht gerecht. Denn Einflüsse von Medien von anderen Faktoren kausal klar zu

trennen, bleibt empirisch fast unmöglich, zumal viele Studien lediglich Einzelmedien in den Blick nehmen (können) und Langzeiteffekte meist unbeachtet bleiben. Außerdem wird kritisiert, dass bei der Mediensozialisation immer noch Sozialisationsinstanzen zu separat gedacht würden, die Allgegenwärtigkeit von Medien auch in der Mediensozialisation nicht gefasst werden könne und Religion insgesamt in der Sozialisationsforschung an Bedeutung verliere (vgl. Nord 2021, S. 266–269). Diese Aspekte werden im Kapitel 2.4.1 gesondert reflektiert.

2.3.1.2 Mediatisierung

Der Mediatisierungsansatz geht in seiner Entwicklung zwar schon auf die 1990er Jahre zurück, wurde für die Erforschung des Schnittbereichs von Medien und Religion aber erst in den 2010er Jahren relevant. In vielen, insbesondere neueren Arbeiten zum Schnittbereich von Medien und Religion wird der Mediatisierungsansatz herangezogen,²⁶ der mit seiner Einbettung in einer solchen Metatheorie das Phänomen weiter fasst, als der Begriff der religiösen Mediensozialisation es noch anfangs beabsichtigte. Dies wird im nächsten Kapitel bei der theoretischen Rahmung näher beleuchtet. Im Folgenden soll der Mediatisierungsansatz in seiner Entwicklung und Vielschichtigkeit dargestellt werden, um daraus für den Forschungsgegenstand relevante Überlegungen abzuleiten.

Der Mediatisierungsansatz blickt aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive auf den Wandel von Medien, Kommunikation, Kultur und Gesellschaft in einem größeren Kontext. Mediatisierung wird als Metaprozess verstanden, der die Gesellschaft auf Mikro-, Meso- und Makroebene verändert, sodass sich auch zwischenmenschliche Beziehungen, Kommunikation und Alltagshandeln der Menschen, aber auch Gruppen und Organisationen bis hin zu größeren Strukturen wie Wissenschaft und Politik wandeln. Auf diese Weise ist auch Religion auf diesen unterschiedlichen Ebenen von Mediatisierung betroffen und befindet sich im Wandel (vgl. Krotz 2022, S. 21).

Der Grundgedanke hinter diesem Ansatz ist dabei recht zeitgleich in unterschiedlichen Ländern entstanden, wurde im deutschsprachigen Raum aber insbesondere von Friedrich Krotz geprägt, wobei sich der Begriff ‚mediatization‘ auch international durchgesetzt hat (vgl. Pirner 2022, S. 350).²⁷

26 Lövheim gibt hier einen Überblick bezüglich Forschung zu Massenmedien (Lövheim 2014).

27 Vor allem im deutschsprachigen Raum ist dabei zwischen Mediatisierung und Medialisierung zu unterscheiden. Während Mediatisierung weiter und sozialkonstruktivistisch ansetzt, wird Medialisierung enger institutionalistisch bezogen auf Medien als

Zentrale Prämisse dieses Ansatzes²⁸ ist dabei, dass Medien über Kommunikation funktionieren, selbst Kommunikation sind und dadurch Wirklichkeit konstruieren (vgl. Krotz 2022, S. 22–23). Medien sind nicht auf ihre technischen Bestandteile zu reduzieren, sondern ihre sozialen und gesellschaftlichen Verflechtungen müssen mitberücksichtigt werden (vgl. Krotz 2022, S. 23). In diesem Sinne stützt sich der Mediatisierungsansatz auf den *symbolischen Interaktionismus*, der die Konstruktion sozialer Wirklichkeit als symbolisch vermittelte Prozesse der Kommunikation begreift und vom Soziologen Herbert Blumer auf der Basis von Überlegungen des Sozialpsychologen George Herbert Mead begründet wurde (vgl. Keller 2012, S. 83).²⁹ Durch dieses breite Verständnis von Medien wird Mediatisierung als historischer Metaprozess verstanden, in dem auch etwa die Erfindung des Buchdrucks und der Wandel der Gesellschaft in ihren Wechselbeziehungen eingeschlossen werden (vgl. Krotz 2022, S. 23). Und dennoch kommt insbesondere den digitalen Medien eine große Bedeutung zu, da sie zum Teil menschliche kommunikative Strukturen aufnehmen, weitergeben und imitieren können und dadurch die heutige Gesellschaft in besonderem Maße beeinflussen (vgl. Krotz 2022, S. 23).

Viele Lebensbereiche sind im historischen Vergleich durch Mediatisierung stark geprägt und können als mediatisiert bezeichnet werden: „Ein soziales oder kulturelles Phänomen oder ein sozialer oder kultureller Prozess wird dann als *mediatisiert* bezeichnet, wenn Phänomen oder Prozess ursprünglich nichts oder nicht viel mit Medien zu tun hatten, in Konsequenz des Wandels der Medien aber ohne Berücksichtigung der Medien weder sinnvoll empirisch untersucht und verstanden noch theoretisch eingeordnet werden können“ (Krotz 2022, S. 23–24). Krotz nennt in diesem Zusammenhang die Beispiele Fußball und Familie (vgl. Krotz 2022, S. 23). Auch Religion kann so als mediatisiert bezeichnet werden und wird vom Medienwandel geprägt: „*Allgemein gesprochen bezeichnet die Mediatisierung von Religion deren zunehmende zeitliche, räumliche und soziale Durchdringung mit Prozessen der Medienkommunikation und die damit verbundene Prägung des Wandels von Religion auch durch Medien*“ (Hepp & Krönert 2009, S. 31; Kursivsetzung im Original).

Massenmedien verstanden und ihre Wirkung auf öffentliche Kommunikation betrachtet. Für eine detailliertere Abgrenzung siehe Birkner (2017).

28 Krotz grenzt Mediatisierung vom gesellschaftlich oft genutzten Begriff der ‚Digitalisierung‘ ab. Die Digitalität der Medien sei nicht das Ausschlaggebende des gesellschaftlichen Wandels, da Medien auch technisch analog funktionieren könnten und diese Digitalität nicht von besonderer Bedeutung sei. Deswegen zieht Krotz für diesen Wandel den Begriff der Mediatisierung vor, der alle unterschiedlichen Bereiche umschließt (vgl. Krotz 2022, S. 22).

29 Für eine weiterführende Einordnung des symbolischen Interaktionismus siehe Keller (2012).

Diese dreigeteilten Wechselwirkungsprozesse (zeitlich, räumlich, sozial) zwischen Mediatisierung und Kulturwandel fassen Hepp und Krönert (2009) in folgender Darstellung zusammen, die sie vor allem auf die Mediatisierung des Religiösen hin konkretisieren:

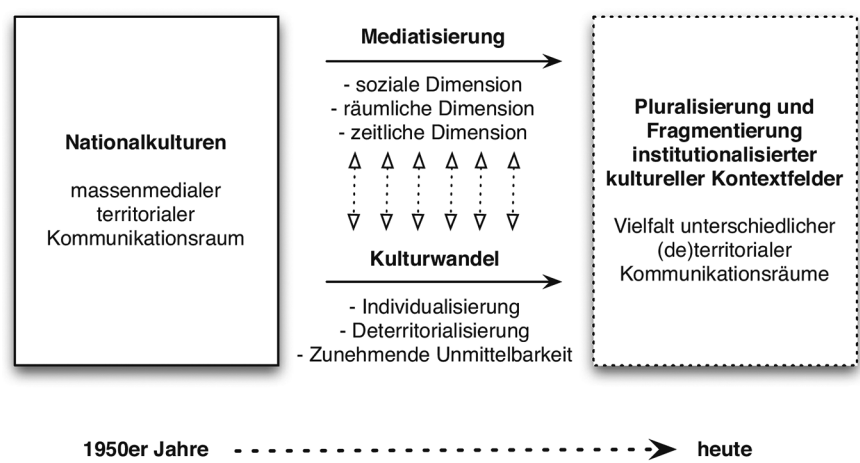


Abbildung 1 Dimensionen der Wechselwirkungsprozesse (Hepp & Krönert 2009, S. 270)

Hepp und Krönert charakterisieren die Mediatisierung seit den 1950er Jahren größtenteils als Aufbrechen einer „national-territorialen Medienkultur“, die sich von anderen Nationen abgrenzt (vgl. Hepp & Krönert 2009, S. 31). Generell zeigt sich in dieser Darstellung aber genau das, was auch in Bezug auf die Mediatisierung des Religiösen relevant wird – nämlich der Zusammenhang zwischen Medien- und kulturellem Wandel. Die soziale Dimension der Mediatisierung des Religiösen ist hochgradig durch Individualisierungsprozesse geprägt, die räumliche Dimension der Mediatisierung zeigt sich durch eine Deterritorialisierung und die zeitliche Dimension wird durch eine zunehmende Unmittelbarkeit des Religiösen sichtbar, was Hepp & Krönert mit Blick auf den katholischen Weltjugendtag 2005 herausarbeiten (vgl. Hepp & Krönert 2009, S. 270–275). In der sozialen Dimension bietet der Weltjugendtag „als Medienevent der katholischen Kirche die einzigartige Möglichkeit, das eigene Glaubensangebot im Rhythmus von zwei Jahren auf hochwertige Weise zu inszenieren“ (Hepp & Krönert 2009, S. 272). Dieses Angebot werde von Jugendlichen genutzt, um ihre unterschiedlichen, individuellen Glaubenszugänge und Religionsverständnisse medial zu artikulieren. In der räumlichen Dimension zeigt sich die Mediatisierung des Religiösen am Beispiel des Weltjugendtages etwa durch das *Pilgern* zum Weltjugendtag, digitale Netzwerke und Chats der Besucher*innen oder durch globale, deterritoriale Bezüge

von Katholizismus durch eine inszenierte Vergemeinschaftung (vgl. Hepp & Krönert 2009, S. 273). Die zeitliche Dimension der Mediatisierung wird durch „die (kommunikative) Vor- und Nachbearbeitung wie auch die fokussierte simultane Inszenierung des Events“ sichtbar (Hepp & Krönert 2009, S. 274). Damit eröffnet der Weltjugendtag „die Möglichkeit einer fortlaufenden persönlichen kommunikativen Konnektivität“ (Hepp & Krönert 2009, S. 274), wenn Jugendliche unmittelbar durch Medien in Kontakt bleiben und sich über das Event austauschen und verbinden können, unabhängig davon, ob sie da waren oder das Event bereits vorüber ist.

Krotz unterscheidet bei der Mediatisierung zwischen zwei großen Transformationen – einerseits die Transformation der Medien und andererseits die Transformation des Alltags und der Gesellschaft (vgl. Krotz 2022, S. 21). Ähnlich verstehen Hepp, Bozdağ & Sūna (2011) Mediatisierung als einen Metaprozess, der als Interpretationsrahmen aktueller Phänomene für quantitative und qualitative Aspekte herangezogen werden kann. Aus quantitativer Perspektive kann man „Mediatisierung als einen fortlaufenden Prozess der Verbreitung von technischen Kommunikationsmedien in (a) zeitlicher, (b) räumlicher und (c) sozialer Hinsicht begreifen“ (Hepp, Bozdağ & Sūna 2011, S. 9). Diese quantitativen Aspekte von Mediatisierung wirken sich aber auch qualitativ auf die soziale Dimension aus. Dadurch, dass es mehr bzw. auch andere Kommunikationsmedien und -wege gibt, verändert sich auch der Alltag der Menschen, und das *Wie* des Handelns wandelt sich. Ähnlich wie Pirner (2004) am Ende seiner Forschung die Wirkungsrichtung von religiöser Mediensozialisation infrage stellt bzw. offenlässt, verweisen auch Hepp, Bozdağ & Sūna auf die Komplexität der Wirkungsfrage: „Welche Präg[e]kräfte Medien in einzelnen soziokulturellen Feldern entwickeln, hängt von komplexen Wechselbeziehungen ab. Insofern verweist der Begriff der Mediatisierung auf einen *bestimmten Ansatz der empirischen Forschung zum Wechselverhältnis von Medienwandel und soziokulturellem Wandel*, nicht auf eine in sich geschlossene Medienwirkungstheorie“ (Hepp, Bozdağ & Sūna 2011, S. 10). Auch Krotz betont, dass es bei der Mediatisierung um Konsequenzen des Medienwandels geht, aber gleichzeitig eben nicht von kausalen, direkten bzw. eindimensionalen Wirkungsrichtungen ausgegangen werden könne (vgl. Krotz 2022, S. 24).

Systematisierungen von Mediatisierungsansätzen

Bezüglich der verschiedenen Perspektiven auf und Ansätze zur Mediatisierung gibt es unterschiedliche Systematisierungen,³⁰ die deutlich machen,

30 Mit Blick auf internationale Literatur unterscheidet Pirner zwischen einer institutionellen Perspektive (oder auch: Makro-Perspektive, systemische Perspektive), einer individuellen Perspektive (oder auch: Mikro-Perspektive, handlungstheoretische,

dass es *den einen* Mediatisierungsansatz nicht gibt.³¹ An dieser Stelle sollen insbesondere zwei Systematisierungen vorgestellt werden, da sie helfen, die unterschiedlichen Ansätze und Ebenen der Mediatisierungsforschung verständlich zu machen.

Krotz unterscheidet zwischen vier Forschungsperspektiven auf Mediatisierung. Die erste und zentrale Forschungsperspektive beschäftigt sich mit der Gegenwart, dem aktuellen medialen Wandel und seinen Folgen für Alltag und Gesellschaft. Dies müsse zwingend rekonstruktiv erfolgen, um die gegenwärtige gesellschaftliche Realität und ihren Wandel verstehen und theoretisch einordnen zu können. Dabei geht es handlungsorientiert im Zuge von mediatisierter Religion um das Ziel, Prozesse zu verstehen und dadurch kritisieren, prognostizieren und steuern zu können (vgl. Krotz 2022, S. 26). In dieser Forschungsperspektive könne bei der Erforschung mediatisierter Religion die Fragen verfolgt werden: „Wie verändert sich die Bedeutung von Kirche, die Bedeutung von Religion, das religiöse Handeln der Menschen, ihr diesbezügliches Wissen und ihr Glaube, ihr Bild des Verhältnisses von Gott und Mensch oder auch das Verhältnis verschiedener Religionen zueinander?“ (Krotz 2022, S. 26).

In der zweiten Forschungsperspektive werden historische Prozesse in den Blick genommen und untersucht, um dadurch aktuellere Entwicklungen besser verstehen und kontextualisieren zu können. Bezogen auf Religion führt Krotz etwa die jahrhundertelange Medienzensur der Kirchen in Europa oder die starke Prägung von Massenmedien in mehrheitlich muslimischen Ländern durch religiöse Inhalte an. Das Verhältnis von Medien und Religion ließe sich so nur aus einem historischen Blick heraus verstehen (vgl. Krotz 2022, S. 26).

Die dritte, kritische Perspektive und die vierte, prognostische Perspektive hängen stark miteinander zusammen. Sie vergleichen aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen im Medienwandel mit theoretischen Entwicklungen, die sich daraus ergeben können. Ziel dieser Kritik ist es, Mediatisierung stärker steuern und so risikoreiche Entwicklungen frühestmöglich verhindern zu können. Während die kritische Perspektive dabei stärker auf aktuelle

sozialkonstruktivistische, kulturalistische oder kulturelle Perspektive), und einer Medien-Perspektive (oder auch: materielle Perspektive). Für die genaue Verwendung der unterschiedlichen Bezeichnungen im Diskurs siehe Pirner (2022, S. 350–351). Ebenfalls hilfreich ist der Überblick von Gemkow (2021).

31 Merle charakterisiert den skandinavischen und dänischen Diskurs zur Mediatisierung um Stig Hjarvard als „institutionentheoretisch“, während bei Andreas Hepp und Hubert Knoblauch Mediatisierung eher „akteurszentriert“ und „sozialkonstruktivistisch“ gedeutet werde (vgl. Merle 2019, S. 201). Dies hier nur als ein kleiner Einblick, wie unterschiedlich Mediatisierung perspektiviert wird. Zur Ordnung der unterschiedlichen Ansätze siehe auch Adolf (2017).

Entwicklungen blickt, fokussiert die prognostische Perspektive theoretisch mögliche Entwicklungen in der Zukunft (vgl. Krotz 2022, S. 27).

Eine andere Systematisierung unterschiedlicher Mediatisierungsansätze ist, wie bereits erwähnt, eine Unterscheidung von sozialkonstruktivistischen und institutionalistischen Ansätzen, die Gemkow angelehnt an Hepp (2014) und Adolf (2017) folgendermaßen zusammenfasst:

Tabelle 1 Kategorisierung der Mediatisierungsforschung (Gemkow 2021, S. 28, grafisch adaptiert)

	Sozialkonstruktivistische Mediatisierungsforschung	Institutionalistische Mediatisierungsforschung
Theoretische Basis	Symbolischer Interaktionismus	Medienlogik, Accommodation
Erkenntnisinteresse	Symbolisches Handeln und Wandel von Gesellschaft und Kultur	Medienspezifika und Anpassungsprozesse von Subjekten, Organisationen, Institutionen, Gesellschaft und Kultur
Analyseebene	Bottom-up (eher mikrosoziologisch)	Top-down (eher meso- und makrosoziologisch)
Themen	Alltägliches Medienhandeln	Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Religion
Vertreter	Couldry, Hepp, Krotz, Livingstone, Lundby	Donges, Hjarvard, Kepplinger, Meyen, Schulz

In der sozialkonstruktivistischen Mediatisierungsforschung geht es um die „Aneignung von Medien durch Menschen verbunden mit der Frage, wie sich in diesem Prozess der Medienaneignung die menschliche Kommunikation und damit Kultur und Gesellschaft wandeln“ (Hepp & Röser 2014, S. 166–167). Der Fokus liegt also auf der Konstruktion sozialer Wirklichkeit, wie sie bei Krotz mit Rückgriff auf den symbolischen Interaktionismus für die Mediatisierung eine Rolle spielt (vgl. Gemkow 2021, S. 28). Demgegenüber steht die institutionalistische Mediatisierungsforschung, die an das Konzept der Medienlogik anschließt und damit davon ausgeht, dass Institutionen aber auch Gesellschaften durch bestimmte mediale Formate beeinflusst werden und sich verändern (vgl. Gemkow 2021, S. 29). Die Anpassung von Institutionen und Gesellschaften an mediale Formate ist also durch die Beschaffenheit der Medien bedingt, weswegen in diesem Ansatz etwa nach der „Dominanz der Medienlogik über institutionelle Handlungsmuster“ gefragt wird (Gemkow 2021, S. 29). Entsprechend

liegt der Fokus auf sogenannter ‚Massenkommunikation‘, die sich in gewisser Weise von einer Mikroperspektive ablöst.³²

Damit wird deutlich, dass beide Systematisierungen unterschiedlichen Unterscheidungslogiken folgen und letztlich als sich ergänzend verstanden werden können. Während Krotz eine zeitliche Unterteilung des Forschungsfokus vornimmt (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft), geht es bei Gemkow um die unterschiedlichen theoretischen Zugänge zur Mediatisierung. Beide Systematisierungen lassen sich problemlos und widerspruchsfrei zur Verortung von Studien heranziehen, sofern Studien nicht selbst eine Verortung vornehmen.

Die vorliegende Arbeit lässt sich im Sinne der zeitlichen Systematisierung von Krotz in der ersten Forschungsperspektive verorten, da rekonstruktiv die Handlungspraxis muslimischer Jugendlicher untersucht wird, um die gegenwärtige gesellschaftliche Realität und ihren Wandel zu verstehen. Im Sinne der theoriebasierten Systematisierung von Hepp, Adolf und Gemkow wird mit dieser Arbeit die Perspektive einer sozialkonstruktivistischen Mediatisierungsforschung eingenommen, da mit Rückgriff auf die praxeologische Wissenssoziologie von der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit ausgegangen wird. Dies wird in Kapitel 3.3 weiter ausgeführt.

Abschließend lässt sich festhalten, dass im Kontext von Religion und Religiosität in heutiger Gesellschaft verschiedene Transformationsprozesse wie Individualisierung, Pluralisierung und Synkretisierung, Popularisierung und Spiritualisierung oder Eventisierung als relevant diskutiert werden (vgl. Merle 2019, S. 163–200). Medien spielen dabei insofern eine Rolle, als sie Teil dieser Prozesse sind, diese ggf. beschleunigen und mitbeeinflussen, aber nicht alleine für sie verantwortlich sind. Mediatisierung ist also ein Querschnittsprozess, der zur Transformation von Religion und Religiosität beiträgt, sodass Medien und Religion nicht mehr unabhängig voneinander denkbar sind (vgl. Lövheim 2014 S. 557; Nord & Pirner 2022, S. 4). Damit bietet der Mediatisierungsansatz „Anschlussmöglichkeiten an die Erforschung der Mediatisierung von religiöser Sozialisation“ (Nord 2021, S. 270).

2.3.1.3 Digital Religion

Ein weiteres Forschungsparadigma ist der Forschungsstrang der *Digital Religion*. Als solcher bildet er kein klassisches Paradigma, das theoretisch einen Zugang zur sozialen Wirklichkeit definiert, sondern stellt vielmehr ein Konglomerat an unterschiedlichen Arbeiten dar, die als Gemeinsamkeit den Fokus

32 Für eine detailliertere Darstellung der Unterschiede beider Ansätze der Mediatisierungsforschung siehe Gemkow (2021, S. 25–38).

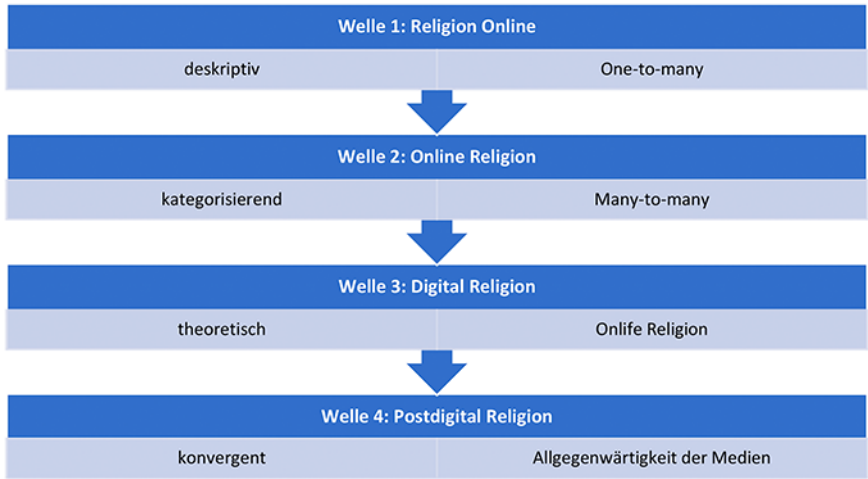
auf die Praxis im Schnittbereich von Medien bzw. digitalen Technologien und Religion legen. Wie genau diese Praxis definiert und was alles als Teil der Praxis gesehen wird, unterscheidet sich zum Teil sehr stark. Bei der Beschreibung der Digital Religion liegen unterschiedliche Systematisierungen vor, von denen die zwei geläufigsten vorgestellt werden sollen – anhand der Forschungswellen und anhand der thematischen Forschungsschwerpunkte.

Forschungswellen

Die Forschung im Bereich der Digital Religion, die im angelsächsischen bzw. US-amerikanischen Kontext ihre Anfänge genommen hat³³, wird klassischerweise in Forschungswellen („waves of research“) eingeteilt. Dabei handelt es sich nicht um eine direkt aneinander anschließende, chronologische Reihenfolge, in der eine Welle die vorangehende Welle ablöst, sondern es geht um verschiedene Perspektiven auf Praktiken im Schnittbereich von Medien und Religion und eine damit verbundene steigende Komplexität und Interdisziplinarität (vgl. Nord 2021, S. 276–278), weswegen diese Wellen auch als eine typologische Unterteilung verstanden werden können (vgl. Tsuria & Campbell 2022, S. 11). Typischerweise handelt es sich um vier Forschungswellen, Tsuria und Campbell sprechen 2022 in der zweiten Edition des Einführungswerkes zur Digital Religion von einer weiteren fünften Forschungswelle (vgl. Tsuria & Campbell 2022, S. 10). Diese fünfte Welle bleibt in ihrer Abgrenzung zu den vorangegangenen Wellen noch recht unpräzise, weswegen in folgender Abbildung nur die geläufigen vier Forschungswellen dargestellt werden. Die fünfte Welle wird anschließend kurz erläutert. Was die Benennung und Beschreibung dieser einzelnen Wellen angeht, gibt es im wissenschaftlichen Diskurs Unterschiede.³⁴ Im Folgenden werden verschiedene Modelle zusammengeführt, um die zentralen Charakteristika der Forschungswellen aus unterschiedlichen Perspektiven beschreiben zu können.

33 Nord unterscheidet zwischen Forschungswellen im angelsächsischen und deutschen Kontext. Im letzteren haben die Forschungswellen zeitlich versetzt Einfluss genommen, lassen sich aber ebenso identifizieren (Nord 2021).

34 Während in den meisten Fällen die Wellen als deskriptiv, kategorisierend, theoretisch und konvergent charakterisiert und bezeichnet werden, greift Nord (2021, S. 277) auf andere Bezeichnungen zurück (Religion Online, ...), die teilweise ebenfalls in der Literatur hierfür verwendet werden und teilweise sich aus zentralen Ergebnissen/Perspektiven der Wellen ergeben. Unterschiede in den Bezeichnungen und Beschreibungen der Wellen in der Literatur resultieren auch daraus, dass bisweilen nicht nur der Forschungsstrang der Digital Religion beschrieben wird, sondern Digital Religion als Teil einer größeren Entwicklung der Forschung im Kontext von Medien und Religion verstanden wird.



Grafik 1 Forschungswellen der Digital Religion zusammen mit ihren jeweiligen wissenschaftlichen Zugängen (Spalte links) und ihren jeweiligen Kommunikationscharakteristika (Spalte rechts) (Eigene Darstellung in Anlehnung an Schlag & Nord 2021; Nord 2021; Campbell & Evolvi 2020; Moberg, Sjö & Lövheim 2020; Tsuria & Campbell 2022)

In der ersten Welle, die mit *Religion Online* bezeichnet werden kann, ging es vor allem um die Analyse, wie religiöse Gemeinschaften, vor allem Institutionen, online auftreten und wie digitale Kanäle so für religiöse Angebote genutzt werden (vgl. Moberg, Sjö & Lövheim 2020, S. 4). Daher wird in dieser Welle von einer One-to-many-Kommunikation ausgegangen, insofern religiöse Institutionen ihre Gemeinde bzw. die Öffentlichkeit adressieren (vgl. Schlag & Nord 2021, S. 2). Es ging vor allem um ein Mapping von Religion online, weswegen diese Welle als deskriptiv bezeichnet wird (vgl. Siuda 2021, S. 2).

Die zweite Welle der *Online Religion* kann als kategorisierend beschrieben werden, da in dieser Welle versucht wurde, Praktiken im Kontext von Digital Religion zu systematisieren und typologisieren (vgl. Siuda 2021, S. 2). Der Blick wurde nun auch stärker auf Praktiken in der many-to-many-Logik verlagert. Durch digitale religiöse Angebote, die dann nicht mehr von einer Institution bzw. einer Autorität ausgingen, wurde es nun möglich, dass sich etwa in Foren religiöse Aushandlungsprozesse dokumentierten. Entsprechend wurde der Blick weg von der analogen Welt verstärkt in die digitale verlagert, um online Religion in Form von Praktiken zu verorten und zu untersuchen (vgl. Nord 2021, S. 277).

In der dritten Welle der *Digital Religion* rückte verstärkt Theorie in den Fokus und es wurde versucht, theoretische Rahmungen zu finden, die helfen, Praktiken im Schnittbereich von Medien und Religion besser zu verstehen (vgl. Siuda 2021, S. 2). Zentrale Prämisse bzw. Erkenntnis dieser Welle ist, dass Praktiken im Schnittbereich von Medien und Religion nicht mehr in Online und Offline getrennt werden können, sondern beide Aspekte in der alltäglichen Lebenspraxis in hybrider Form (Onlife³⁵) zusammenkommen und gemeinsam wirken (vgl. Campbell & Evolvi 2020, S. 7). Diese zentrale Erkenntnis wurde als Grundlage und Bezeichnung für den gesamten Forschungsstrang gewählt (vgl. Nord 2021, S. 277).

Diese zentrale Perspektive der Digital Religion wurde in der vierten Welle zu einer Allgegenwärtigkeit der Medien weitergedacht. Entsprechend stellt die vierte Welle keinen komplett losgelösten, eigenständigen Zugang dar und wird dahingehend auch als konvergent betitelt (vgl. Tsuria & Campbell 2022, S. 10). Die mediale Praxis in ihrer Alltäglichkeit wird zum Forschungsgegenstand (vgl. Campbell & Evolvi 2020, S. 7). In dieser vierten Phase, die als *Post-digital Religion* gekennzeichnet werden kann, rücken die Medien selbst stärker in den Hintergrund und in den Praktiken wird der Mensch in seiner Sozialität in den Blick genommen (vgl. Schlag & Nord 2021, S. 3). So „stellen sich nun zunehmend Fragen, die sich weniger auf das medienwissenschaftlich grundierte Verständnis von Religion in mediatisierter Welt beziehen als vielmehr auf pädagogische Aspekte und somit im engeren Sinne Fragestellungen der religiösen Sozialisation“ (Nord 2021, S. 278).

Auf diesen vier Wellen aufbauend identifizieren Tsuria und Campbell 2022 eine fünfte Welle, in der Forschungen verortet sind, die noch interdisziplinärer aufgestellt sind und neuere Methoden entwickeln und einsetzen bzw. auch eine eigenständige Perspektive wie die einer digitalen Theologie entwickeln (vgl. Tsuria & Campbell 2022, S. 10). Das, was 2020 noch in der vierten Welle verortet wurde – „paying attention to existential, ethical, and political aspects of digital religion, as well as issues of gender, race, class, ethnicity, sexuality“ (Campbell & Evolvi 2020, S. 7) –, wird nun der fünften Welle zugesprochen (vgl. Tsuria & Campbell 2022, S. 10). Entsprechend wird deutlich, dass diese fünfte Welle in ihrer Abgrenzung zu den vorherigen noch recht unpräzise ist und sich in der weiteren Entwicklung der Forschung noch weiter schärfen muss.

35 Dieser Begriff wurde insbesondere vom Philosophen Luciano Floridi geprägt und hat großen Einfluss auf den Forschungsstrang der Digital Religion (Floridi 2015).

Thematische Forschungsschwerpunkte

Neben diesen Forschungswellen lässt sich der Forschungsstrang der Digital Religion auch in thematische Forschungsschwerpunkte gliedern. Diese ergeben sich einerseits dadurch, dass einige Arbeiten im Voraus bestimmte Teilaspekte fokussieren und entsprechend in der Praxis diese Themen untersuchen, und andererseits ergeben sich diese Themen induktiv durch die Analyse bestimmter Praktiken. Im Unterschied zu einer Analyse mittels engem Religionsverständnis werden dadurch „soziologieaffine bzw. medienwissenschaftlich anschlussfähige Schlüsselbegriffe“ innerhalb des Schnittbereichs von Medien und Religion herausgearbeitet (Nord 2021, S. 275). Auf diese Weise können diese thematischen Forschungsschwerpunkte als Querschnittsthemen des Forschungsparadigmas der Digital Religion verstanden werden (vgl. Schlag & Nord 2021, S. 5).



Grafik 2 Querschnittsthemen der Digital Religion (Eigene Darstellung in Anlehnung an Schlag & Nord 2021; Nord 2021; Campbell & Tsuria 2022)

Im Themenschwerpunkt der *Identität* geht es bei den Praktiken im Bereich der Digital Religion darum, wie sich die Subjekte selbst verstehen (vgl. Lövheim & Lundmark 2022). Beim Schwerpunkt der *Gemeinschaft* geht es darum, wie Subjekte sich zu Anderen ins Verhältnis setzen und wie Gemeinschaft entsteht (vgl. Campbell & Sheldon 2022). Bei der *Autorität* werden Fragen rund um Deutungsmacht, Leitung und Verantwortlichkeit verhandelt. Der Schwerpunkt *Authentizität*³⁶ befasst sich mit Fragen der Authentizität (religiöser) Erfahrungen, der Unterscheidung von Wirklichkeit und Nicht-Realen und der Qualität (medialer) Erfahrungen (vgl. Radde-Antweiler 2013). In den thematischen Forschungsschwerpunkten *Rituale* und *Religion* geht es dann um die Analyse von Praxis mit Blick auf religiöse Rituale und allgemein zum Teil auch funktional davon ausgehend um eine Hinterfragung des Religionsverständnisses (vgl. Schlag & Nord 2021, S. 6). Auch wenn in diesem Kontext *Religion* als sechster, separater Themenbereich aufgeführt wird, sind alle anderen fünf Themenbereiche als Teil von Religion zu verstehen. Mit dem ‚Querschnittsthema Religion‘ ist vielmehr die gesonderte, grundsätzliche Betrachtung von Religion gemeint, wenn die Frage gestellt wird, was Religion eigentlich bedeutet und was genau innerhalb der beobachteten Praxis als Religion zu betiteln ist.³⁷

Im Kontext der Analysen des empirischen Materials (siehe Kapitel 5) werden diese Querschnittsthemen erneut herangezogen. So wird am Material konkretisiert, inwiefern diese Querschnittsthemen im Kontext von Praktiken im Schnittbereich von Medien und Religion relevant sind.

Abschließend sei gesagt, dass eine dritte geläufige Systematisierung des Forschungsstrangs der Digital Religion anhand der theoretischen Ansätze bzw. Rahmungen verläuft, die in den unterschiedlichen Arbeiten herangezogen

36 In der ersten Auflage (2013) des Sammelbandes zu Digital Religion, welcher von Heidi A. Campbell herausgegeben wurde, wird noch der Begriff „Authenticity“ für diesen Themenschwerpunkt verwendet (vgl. Campbell 2013). In der zweiten Auflage (2022) wird stattdessen der Begriff „Embodiment“ verwendet, der die Körperlichkeit der Erfahrung stärker in den Vordergrund rückt (vgl. Radde-Antweiler 2022). In der vorliegenden Studie wird der Begriff aus 2013 verwendet, da der Begriff „Embodiment“ und die damit einhergehende Verschiebung des Fokus eine Engführung zur Folge hätte und sich induktiv aus dem Material ein breiteres Verständnis von Authentizität rekonstruieren lässt, welches näher am Begriff und der Definition von 2013 ist.

37 Für weitere Ausführungen zu diesen thematischen Forschungsschwerpunkten siehe (Campbell & Tsuria 2022).

werden.³⁸ Diese Systematisierung ist aber weder geläufig noch ausgereift, da zum Teil unterschiedliche theoretische Ansätze genannt werden und sie sich teilweise überschneiden. Relevant hierbei ist aber, dass der Mediatisierungsansatz einen dieser theoretischen Ansätze bildet. Die vorliegende Arbeit kann im Sinne der Systematisierung nach Forschungswellen in der vierten Welle, der *Postdigital Religion*, verortet werden, da unter Rückgriff auf die Mediatisierungstheorie die Allgegenwertigkeit von Medien methodologisch mitgedacht und die Sozialität des Menschen in den Fokus gerückt wird. Dies wird in Kapitel 2.4 weiter ausgeführt.

Entsprechend wird deutlich, dass es Synergien zwischen all diesen drei vorgestellten ‚Forschungsparadigmen‘ – *Religiöse Mediensozialisation, Mediatisierung, Digital Religion* – gibt. Diese werden in Kapitel 2.4. als theoretische Rahmung der vorliegenden Arbeit weiter reflektiert.

2.3.2 *Grundmuster der Forschung zum Schnittbereich von Medien und Religion bezogen auf Islam und Muslim*innen*

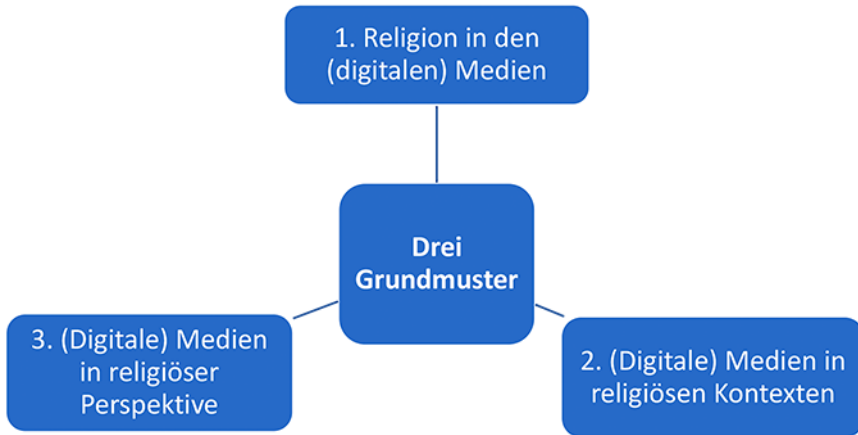
Die Forschungslandschaft bezüglich des Schnittbereichs von Medien und Religion ist aufgrund ihrer Interdisziplinarität und ihrer unterschiedlichen Ansätze sehr breit, weswegen ein ganzheitliches Überblicken dieser Forschung schwierig ist. Neben der oben dargestellten Systematisierung nach Forschungsparadigmen bzw. Forschungsbereichen kann die Forschung aber auch nach drei inhaltlichen Grundmustern untergliedert werden, wie es Nord und Pirner (2022) vorschlagen.³⁹

In diesem Unterkapitel wird an dieser Systematisierung angesetzt; dabei werden gezielt Forschungen in diesem Themenfeld in Betracht gezogen, die sich explizit mit Islam und Muslim*innen beschäftigen. Durch eine solche strukturierte Betrachtung soll es ermöglicht werden, den bisherigen Forschungsstand zur religiösen Sozialisation muslimischer Jugendlicher in mediatisierter Welt für die vorliegende Arbeit fruchtbar zu machen.

Nord & Pirner (2022) systematisieren die Forschung zum Schnittbereich von Medien und Religion nach folgenden drei Grundmustern (vgl. Nord & Pirner 2022):

38 Hier wird zwischen den theoretischen Ansätzen *mediation*, *mediatization* und *third spaces* unterschieden. Teilweise werden aber auch weitere Theorien genannt. Für eine detailliertere Darstellung und Beschreibung der einzelnen Ansätze siehe Campbell & Evolvi (2020, S. 7–8) und Siuda (2021, S. 2).

39 Ähnlich wird in Pirner (2022) aber auch in Hepp & Krönert (2009, S. 32) systematisiert.



Grafik 3 Drei Grundmuster der Forschung im Schnittbereich von Medien und Religion
(Eigene Darstellung in Anlehnung an Nord & Pirner 2022)

Dem ersten Grundmuster der Forschung kann diejenige Forschung zugeordnet werden, die sich mit Religion in den (digitalen) Medien befasst, also mit der Forschungsfrage, wie in den (digitalen) Medien Religion vorkommt. Hier fallen die oben genannten Bereiche hinein wie etwa die Religionshaltigkeit von Medien.

Als zweites Grundmuster geht es um diejenige Forschung, die sich mit Medien in religiösen Kontexten befasst. Das sind etwa Studien, die sich anschauen, wie Medien in religiösen Institutionen genutzt werden, wie diese Medienlogik das Wirken solcher Institutionen beeinflusst, aber auch wie religiöse Personen mit Medien umgehen. Darin sind sowohl Arbeiten eingeschlossen, die sich mit allgemeinen Medien befassen, als auch Arbeiten, die sich mit Medien mit explizit religiösem Gehalt befassen. Im dritten Grundmuster geht es dann um Medien in religiöser Perspektive, wobei zwei Aspekte hier relevant sind. Hierunter fällt etwa die Forschung, die sich mit Medienreligion befasst und damit die funktionalen, religionsähnlichen Aspekte von Medien in den Blick nimmt. Dies wird beispielsweise auch von Hepp & Krönert betont (vgl. 2009, S. 32). Auch zählen hierzu Arbeiten, die Medien aus einer theologisch-hermeneutischen bzw. ethischen Perspektive betrachten und auf einer meist theoretischen Ebene einordnen.

Dabei wird deutlich, dass es sich auch bei dieser Systematisierung um eine künstliche Trennung sozialer Wirklichkeit handelt. Wenn etwa Religion in Medien thematisiert wird, spielen diese Medien dann auch eine besondere Rolle in religiösen Kontexten und erhalten dann womöglich eine größere Relevanz für theologische Reflexionen. Diese Überschneidungen und Parallelitäten

sollten bei der Lektüre dieses Forschungsstandes mit der hier vorgenommenen Aufteilung immer im Blick behalten werden.

Dieser Systematisierung folgend soll nun auf Forschung eingegangen werden, die sich im Schnittbereich von Medien und Religion mit Islam und Muslim*innen befassen. Dadurch sollen Tendenzen in der Forschung deutlich und zentrale Befunde herausgestellt werden.

2.3.2.1 Islam in den (digitalen) Medien

Geht es um Islam in den Medien, dann lässt sich, für die Forschung gesprochen, ein großer Fokus in der Analyse des Islambildes in den Medien erkennen, das von El-Menouar als „[d]ie mediale Negativagenda zum Islam und zu Muslimen“ zusammengefasst wird (El-Menouar 2017, S. 229). Die Forschung ist entsprechend bestimmt davon, dass medial ein verzerrtes, negatives Bild von Islam und Muslim*innen gezeichnet wird. Damit beschäftigt sich ein großer Teil der Forschung mit der gesellschaftlichen Realität des antimuslimischen Rassismus⁴⁰ und wie dieser in medialen Darstellungen in Erscheinung tritt.

El-Menouar datiert die hohe Relevanz des Islam für die deutsche Medienberichterstattung in das Ende der 1970er-Jahre: „Erst mit der Islamischen Revolution im Iran 1979 und der Fatwa gegen Salman Rushdie 1989 entdeckten die Medien in einer Art Wellenbewegung den Islam – und zwar in seiner extremistischen Variante“ (El-Menouar 2019, S. 170).⁴¹ Im Kontext der Anwerbeabkommen war noch verstärkt von Ausländern oder Türken die Rede. Der Islam rückte damit erst später in den medialen Fokus, wobei dieser dadurch schon von Anfang an negativ geprägt war und sich durch wiederkehrende Diskurse, auch durch bestimmte Ereignisse geprägt, weiter verschärfte (vgl. El-Menouar 2019, S. 170; Spielhaus 2013; Spielhaus 2006). Gleichzeitig können derartige negative Darstellungen des Islam nicht als ahistorische Neuentwicklung gedeutet werden, sondern sind nur im Sinne einer Kontinuität von Diskriminierung und Rassismus als gesellschaftliche Realität zu verstehen.⁴² Historisch und gesellschaftlich waren Islambilder auch im Mittelalter oder in der Aufklärung in unterschiedlicher Form präsent und dienten ebenfalls größtenteils als Projektionsfläche zur Abgrenzung und eigenen Identitätskonstruktion (vgl. Buchner 2017; Castro Varela & Dhawan 2015, S. 29–54).

40 Das Phänomen *antimuslimischer Rassismus* und seine Definition(en) wird in Kapitel 4.2 weiter diskutiert.

41 Hafez spricht von der iranischen Revolution als „Erweckungserlebnis“ deutscher Medien bezüglich des Islam (Hafez 2009, S. 102). Andere Autor*innen sehen den Anschlag des 11. September 2001 als Startpunkt negativer Islamberichterstattung mit Fokussierung auf Terror und Gewalt (vgl. Karadas 2021, S. 112).

42 Dies wird in Kapitel 4.2 näher erläutert.

Mit dem Medienbild beschäftigt sich die Forschung dahingehend aus unterschiedlichen Perspektiven und mit Fokus auf unterschiedlichen Medien. Dabei lässt sich die Medienbildforschung zweiteilen in konstruktivistische Arbeiten, die konkrete Inhalte, Texte und Bilder identifizieren, und strukturalistische Arbeiten, die sich mit den Hintergründen und den Wirkungen derartiger Inhalte beschäftigen (vgl. UEM 2023, S. 171).

Als eine der umfangreichsten Untersuchungen in diesem Bereich hat eine Studie des Media Tenor Instituts 801.945 Berichte über religionspolitische Akteure und alle 20.531 Berichte über religiöse Akteure in 19 deutschen TV-, Radio- und Printmedien im Zeitraum vom 1.12.2013 bis 30.11.2016 ausgewertet. Mehr als drei Viertel der Berichte zu Islam und Muslim*innen wurden dabei als negative Berichterstattung eingestuft.⁴³ Hafez untersuchte über 12.000 Berichte der deutschen Auslandsberichterstattung im Zeitraum 1947–1994 und stellt fest, dass etwa 60% der Berichte den Islam im Zuge negativer Themen behandeln (vgl. Hafez 2002a).

Generell gilt, dass aus empirisch-methodischen und pragmatischen Gründen das empirische Material, anhand dessen das Islambild der Medien rekonstruiert werden soll, in irgendeiner Weise eingeschränkt werden muss. So liegen einige Arbeiten vor, die die Berichterstattung im Zuge bestimmter Ereignisse bzw. Debatten untersuchen wie etwa zum ‚Arabischen Frühling‘ (Hafez 2013; Brinkmann 2015), zum ‚Karikaturenstreit‘ (Ata 2011; Hergouth & Omlor 2015), zur Silvesternacht 2015/16 (Wigger 2019), zum Angriff auf Salman Rushdie (Hafez 1996) oder zur Sarrazindebatte (Friedrich 2020). Auch sind thematische Eingrenzungen üblich wie etwa zum Kopftuch (Korteweg & Yurdakul 2016) oder zur Deutschen Islam Konferenz (Bayat 2016; Tezcan 2012). Eine andere Eingrenzung geht über das gewählte Medium. Prominent und teilweise weit zurückreichend sind Schulbuchforschungen zum Islam (Tworuschka, Monika 1986; Tworuschka, Udo 1986; Fischer 1987; Vöcking 1988; Kröhnert-Othman, Kamp & Wagner 2011; Gürsoy 2016). Es liegen auch Forschungen zu Büchern (Hertling & Klaes 2022), Lehrplänen (Schultze 1988), Fotografien (Abu Zeid 2016; Lemme 2020), Medienkunstprojekten (Misselwitz 2022) und Filmen (Orth, Staiger & Valentin 2014; Zywiets 2016; Hafez & Schmidt 2020) vor. In anderen Fällen wird auf bestimmte TV-Kanäle fokussiert, etwa auf die öffentlich-rechtlichen Sender ARD und ZDF (Hafez & Richter 2007) oder, wie oben bereits an Beispielen gezeigt, anhand der Auswahl von Zeitungen (Sielschott 2011; el-Naggar 2023) oder Magazinen, z.B. Der Spiegel und Bild (Javadian Namin 2009). Wichtig in diesem Kontext sind dabei auch soziale

43 www.mediatenor.com

Medien. Obwohl der Islam als weltweit am meisten von ‚religiösem Hate-speech‘ betroffene Religion gilt (vgl. Castaño-Pulgarín et al. 2021, S. 2), gibt es zu deutschsprachigen sozialen Medien diesbezüglich kaum systematische Untersuchungen (UEM 2023, S. 196).⁴⁴ Dabei zeigt sich antimuslimischer Rassismus im Internet deutlich expliziter und aggressiver, als es in den Massenmedien der Fall ist: „Allen Analysen und Studien gemein ist die Erkenntnis, dass Muslimfeindlichkeit im Internet drastischer ausfällt als in den Massenmedien, also manifeste Feindbilder und explizite, pauschale menschenverachtende Rassismen verbreitet sind, vielfach gekoppelt an aggressive Tonarten und sogar Handlungsaufforderungen bis hin zur Gewalt“ (UEM 2023, S. 197).

Die Islambildforschung ist mittlerweile sehr interdisziplinär und international aufgestellt, da sich ein verzerrtes mediales Islambild als ein global relevantes Thema gezeigt hat (vgl. Wolf & Halm 2016) und Forschungen zu diesem Phänomen weltweit bereits in den 90er Jahren entstanden sind (vgl. UEM 2023, S. 170). Hier wird dagegen nur auf den deutschen Kontext fokussiert.

In der Islambildforschung gibt es entsprechend Arbeiten, die das ‚Feindbild Islam‘ betrachten und analysieren, inwiefern der Islam in den Medien als feindliche Kategorie konstruiert wird. Wie bereits erwähnt, ist eine weitere Strategie, zwischen positiven und negativen Islamdarstellungen zu unterscheiden und dahingehend den Mediendiskurs zum Islam zu bewerten. Aufgrund der Vielschichtigkeit des Medienbildes werden derartige Ansätze in der Forschung aber stärker abgelehnt und komplexere Verfahren herangezogen (vgl. UEM 2023, S. 171).

Andere Arbeiten wie etwa von Tim Karis zielen stärker auf die Rekonstruktion der medialen Narrative ab, um so den Ambiguitäten, Kontinuitäten und Dynamiken des Mediendiskurses stärker gerecht werden zu können. Das mediale Islambild wird so als vielschichtig und nicht eindimensional verstanden, worin diese Narrative in unterschiedlicher Ausprägung und Form, zeitlich und inhaltlich dynamisch zum Teil mit anderen Narrativen konkurrierend oder ergänzend auftreten können (vgl. Karis 2013, S. 309). Karis untersucht die Berichterstattung der Tagesthemen zwischen 1979 und 2010 und konnte den medialen Islam als Projektionsfläche beständiger Stereotype in Form von sechs Narrativen charakterisieren: 1. Der Aufstieg des Fundamentalismus, 2. Der Niedergang des alten Orients, 3. Der Clash of Civilizations, 4. Der islamistische Terrorismus, 5. Das Problem der Integration, 6. Die Diskriminierung

44 Eine Ausnahme stellen dabei rechtsradikale Online-Blogs wie ‚Politically Incorrect‘ dar (vgl. Gerhold 2009; Schiffer 2009; Müller 2008; Baldauf et al. 2017) oder generell das Online-Verhalten rechtsextremer Akteure (vgl. Guhl, Ebner & Rau 2020). Die wichtige Studie von Jürgens (2022) im Auftrag des UEM wird in Kapitel 4.2 vorgestellt.

der Muslime (vgl. Karis 2013). Auf ähnliche Weise ging Jörg Marx für eine unveröffentlichte Expertise der Bertelsmann-Stiftung vor, von der El-Menouar berichtet (vgl. El-Menouar 2019, S. 174). Für den Zeitraum von Dezember 2009 bis Mai 2015 wurden die religionspolitischen Debatten untersucht⁴⁵ und 17 größere Debatten identifiziert, wobei zwölf dieser Debatten einen klaren Islambezug hatten. Über eine diskursanalytische Auswertung konnten so drei prominente Diskursfelder im Kontext von Islam und Muslim*innen rekonstruiert werden (vgl. El-Menouar 2019, S. 174–175). Im *Diskursfeld Integration* wird die Integrationsfähigkeit von Muslim*innen in Frage gestellt und ein Feindbild Islam konstruiert, das aufgrund von extremistischen Tendenzen nicht in die deutsche Gesellschaft integrierbar sei (vgl. El-Menouar 2019, S. 175–177). Im *Diskursfeld Islamfeindlichkeit* sind diejenigen Debatten verortet, denen es an „religiöser Substanz“ fehlt und die „fast ausschließlich integrations-, einwanderungs- und sicherheitspolitische Fragen verhandel[n]“ (El-Menouar 2019, S. 177). Unter dem Deckmantel einer sogenannten Islamkritik treten islamfeindliche Narrative auf, die – wie auch etwa religiöse Extremist*innen – den Islam als überzeitliche, unveränderbare Kategorie zeichnen (vgl. El-Menouar 2019, S. 177–178). Im *Diskursfeld Religionsausübung* werden Themen wie Kopftuch und Beschneidung im Kontext von Religionsfreiheit und etwa staatlicher Neutralität verhandelt (vgl. El-Menouar 2019, S. 178–180). Im Rahmen dieser Untersuchung werden Schlussfolgerungen formuliert, die ebenso für die gesamte Islambildforschung mit Bezug auf die deutsche Medienberichterstattung stehen. Bestimmte negative Themen wie Terror, Krieg, Gewalt und Konflikte dominieren in den Mediendebatten und zeichnen ein eindimensionales negatives Bild des Islam, wohingegen Positivdarstellungen aus der Alltagswelt muslimischer Personen kaum Eingang in den dominierenden Mediendiskurs finden. Debatten zum Islam werden oft emotionalisiert und konfrontativ geführt und es offenbart sich eine Lücke im Hintergrundwissen zu Islam und Muslim*innen. Der Islam wird zur Projektionsfläche, die Aspekte gelebter Religiosität ausblendet und vielmehr gesellschaftliche Problemlagen islamisiert (vgl. El-Menouar 2019, S. 181–182). Bedeutend in diesem Zusammenhang ist auch die Arbeit von Sabine Schiffer (2023), die sich über Wort-, Bild- und Textanalysen eingehend mit dem *Wie* der Konstruktion des Islambildes befasst und sich damit noch stärker von einer bloßen Einstufung des medialen Islambildes als negativ abgrenzt, wozu vor allem frühere Arbeiten neigten (vgl. Schiffer 2023).⁴⁶ Durch solche komplexeren Verfahren,

45 Es wurden diejenigen Print- und Onlinebeiträge deutscher Medien beachtet, die in Google-News verzeichnet waren (vgl. El-Menouar 2019, S. 175).

46 Für eine weiterführende Einordnung der Islambildforschung siehe Schiffer (2023).

„die in unterschiedlicher Ausprägung von der aktuellen Islambildforschung genutzt werden [...], lassen sich Aussagen medialer Texte und Bilder sowie ihr Bedeutungszusammenhang – der sogenannte Text-Bild-Kontext – sehr viel präziser bestimmen“ (vgl. UEM 2023, S. 171). Diese Beachtung der Gesamtstruktur und des Kontextes ist dahingehend wichtig, da über die Erfassung einzelner Texte und Beiträge hauptsächlich manifester antimuslimischer Rassismus in Form von klaren Stereotypen sichtbar wird. Über die Betrachtung des Kontextes und der Gesamtstruktur der Medien und restlichen Texte lässt sich antimuslimischer Rassismus auch auf diskursiver Ebene subtilerer Natur identifizieren (vgl. UEM 2023, S. 172). Und auch die aktuelle Studie von Richter und Paasch-Colberg im Auftrag des UEM stellt bezüglich der deutschen Presse und des Fernsehens fest, dass, wenn über Islam berichtet wird, dies hauptsächlich im Kontext von konfliktbehafteten Themen geschieht. Bei Zeitungen liegt der Wert bei 57% und in Fernsehberichten sogar bei 89% (Richter & Paasch-Colberg 2022, S. 36–38). Andere Themen, die die Bandbreite der Lebensrealität der Muslim*innen widerspiegeln, sind medial kaum präsent. Neben diesem Rückgriff auf (historisch weit zurückreichende) Stereotype ergibt sich die Problematik also nicht aus der Tatsache, dass überhaupt negative Themen behandelt werden, sondern dass hauptsächlich negative Themen behandelt werden und andere Aspekte nicht vorkommen, weswegen Hafez feststellt: „Dem zugespitzten Islambild deutscher Medien fehlt ein relativierender Informationskontext, der den Rezipienten in die Lage versetzt, den Stellenwert eines solchen Phänomens wie des religiösen Extremismus richtig einzuordnen“ (Hafez 2009, S. 105). Entsprechend erscheint der Islam vermittelt durch die Medien eher als eine politische Ideologie denn als eine Religion (vgl. UEM 2023, S. 175).

Derartige Darstellungen lassen sich auch im Film identifizieren. Shaheen untersuchte über 800 englischsprachige Spielfilme auf ihre Darstellung von arabischen und muslimischen Charakteren und stellt fest, dass es sich um dichotome Repräsentationen handelt, die diese Charaktere als negatives Gegenbild und Kontrast zu weißen, ‚westlichen‘ Figuren auszeichnen (vgl. Shaheen 2003). Mit Blick auf US-amerikanische Filmproduktionen konstatiert Hartl, dass seit den 1990er Jahren auch weiterhin stereotype Darstellungen von Muslim*innen Eingang in Filme finden, wenn überhaupt muslimische Charaktere enthalten sind: „Arabische Männer sind entweder reich oder gefährlich, arabische Frauen hingegen werden erotisiert – sei es als die angesprochene Bauchtänzerin oder aufgrund der durch Verhüllung ‚reizenden‘ Schleier“ (Hartl 2017, S. 1). Mittlerweile seien muslimische Charaktere zwar diverser, sodass auch verstärkt asiatische und afrikanische Muslim*innen gezeigt werden, inhaltlich treten sie aber weiterhin in den gleichen Rollen auf (vgl.

Hartl 2017, S. 1). In den US-amerikanischen Serien und allgemein in europäischen Produktionen seien deutlich diversitätsorientiertere Entwicklungen zu beobachten, auch wenn weiterhin stereotype Darstellungen die Film- und Serienlandschaft bestimmten. Die Beständigkeit stereotyper Darstellungen wird in der Forschung auch anhand jüngerer Spielfilme und Serien bestätigt (vgl. Alsultany 2016).

Dazu, wie Migration im deutschen Film dargestellt wird, gibt es weit- aus mehr Forschung als zur Islamdarstellung im deutschen Film, auch wenn beide Themenbereiche zusammenhängen (vgl. Alkin 2022, S. 4). „Migration im deutschsprachigen Film zeigt sich v. a. als Frauenschicksal in klastrophobischen Räumen, als emanzipatives Identitätsspiel oder als CultureClash-Komödie“ (UEM 2023, S. 303).⁴⁷ In der vom UEM in Auftrag gegebenen Studie arbeitet Alkin die „Repräsentationen des Islams in deutschsprachigen Spielfilmen und (Fernseh-) Serien zwischen 2001 und 2021“ heraus, wobei er 83 Filme mittels quantitativer und qualitativer Analyseschritte untersuchte. Anhand der ermittelten Themencluster und den thematischen Hauptbe- zügen der Filme konstatiert Alkin, dass knapp 90% der Filme den Islam in einem negativen Kontext etwa über Krisen, Konflikte, Terror oder Unter- drückung darstellen (vgl. Alkin 2022, S. 22). Diese Verzerrung zeigt sich auch auf der Ebene der Genres, wenn 50,6% der identifizierten Filme mit Islam- bezug Dramen und 31,3% Thriller bzw. Kriminalfilme sind und damit gene- relle in problemorientierteren Genres zu verorten sind (vgl. Alkin 2022, S. 23). Alkin schlussfolgert, dass diese Filme nicht in einem luftleeren Raum stehen, sondern die „Ergebnisse der Studie zeigen, dass Spielfilme sowie fiktionale Serien anderen rassistischen Dynamiken der Medienwelten zuspielen. Bild- kulturelle Dynamiken, die aus andersmedialen Zusammenhängen bekannt sind, werden aufgegriffen und fortgeführt. Die Repräsentation von Muslim:in- nen ist mit emotionalen Erfahrungen verknüpft, die vermehrt mit Gefühlen der Anspannung und Angst verknüpft sind“ (Alkin 2022, S. 35). Dies ergibt sich vor allem aus der thematischen Verzerrung, indem viele Bereiche des muslimi- schen Lebens nicht sichtbar werden.

Bisher gibt es kaum Forschungen, die sich des antimuslimischen Rassismus in sozialen Medien annehmen. Hier leistet die Studie von Jürgens (2022) im Auftrag des UEM Pionierarbeit. Im Zuge der Data-Mining-Studie „Toxische Diskursräume“ wurden 2021 Inhalte aus großen deutschen sozialen Netz- werken auf ihre Art des Islambezuges hin untersucht.⁴⁸ Mithilfe trainierter

47 Siehe hierzu UEM (2023, S. 303–304), Göktürk (2000), Toker (1996) und Schäffler (2007).

48 Folgende Plattformen wurden anhand dieser Daten untersucht: Twitter, Facebook, You- Tube, Telegram, Instagram und 4Chan (vgl. Jürgens 2022, S. 15)

neuronaler Netzwerke wurden 112.421.736 Beiträge untersucht und davon 585.040 Beiträge mit Islambezug identifiziert (etwa 1%). So konnten zehn Kernthemen⁴⁹ herausgearbeitet werden, die jeweils auf positive bzw. negative Bewertungstendenzen je nach Plattform untersucht wurden. Jürgens hält fest: „Der Islam wird in sozialen Medien – das hat die Analyse der zehn Kernthemen gezeigt – weitestgehend in negativen Narrativen erwähnt. Über weite Strecken hinweg sind die in der Literatur dokumentierten Stereotype explizit oder implizit präsent. So finden sich zahlreiche Fälle, in denen der Islam und Muslime pauschal als gewalttätig, terroristisch, intolerant, frauenfeindlich und antisemitisch bezeichnet werden. Ängste vor kultureller Überfremdung, einem Bevölkerungsaustausch und wirtschaftlichen Nachteilen für [N]icht-Muslime führen nicht nur zu direkter Ablehnung, sondern werden auch im innerdeutschen Diskurs in Wut auf Akteure aus Politik und Medien übersetzt“ (Jürgens 2022, S. 82). Interessant ist dabei, dass sich bei den Plattformen Unterschiede zeigen. Demnach werden Islam und Muslim*innen in Beiträgen auf Facebook, Telegram, Twitter und 4chan tendenziell fast ausschließlich negativ bewertet, während sich bei YouTube themenbezogen auch positive Bewertungen finden und sich bei Instagram fast ausschließlich eine positive Tendenz identifizieren lässt. Dies wird mit der deutlich stärkeren Selbstdarstellung von Muslim*innen auf Instagram begründet, die allerdings kaum Einfluss auf die Gesamtbevölkerung habe, sondern stärker innerhalb der muslimischen Community⁵⁰ verbleibe (vgl. UEM 2023, S. 200).⁵¹

Weiterhin zeigen sich derartige Darstellungen auch im Kontext Schule. Die Studie des Georg-Eckert-Instituts untersuchte im Auftrag des UEM die 2021/22 gültigen Lehrpläne und Schulbücher aller Bundesländer der Fächer Geschichte, Politik/Sozialkunde und Geografie der allgemein- und berufsbildenden Schulen bezüglich ihrer Absicht der Thematisierung von antimuslimischem Rassismus und ihrer Art der Darstellung von Islam und Muslim*innen. So stellen die Forscher*innen fest, dass Islam und Muslim*innen weiterhin im Kontext von

49 Diese Kernthemen sind „1) Islam in Deutschland, 2) Palästina, 3) Rückzug aus Afghanistan, 4) Antisemitismus, 5) Religiöse Feste, 6) Frauen und Kopftuch, 7) Außenpolitik, 8) Islamistische Anschläge, 9) Türkei, 10) Islamisierung in Deutschland“ (Jürgens 2022, S. 20).

50 Mit ‚muslimischer Community‘ ist dabei nicht eine virtuelle Gemeinschaft aller Muslim*innen gemeint. Betont werden soll damit, dass es sich um einen verstärkt innermuslimischen Austausch handelt. Offensichtlich ist damit nicht die Gesamtheit aller Muslim*innen gefasst.

51 Des Weiteren ist die Studie von Klinkhammer, Chilinski & Lütge im Auftrag des UEM zum antimuslimischen Rassismus in ausgewählten christlichen Online-Medien interessant (Klinkhammer, Chilinski & Lütge 2023).

negativen Themen vorkommen und damit rassistisches Wissen in den Schulbüchern reproduziert wird (vgl. Düsterhöft, Spielhaus & Shalaby 2023).

Bezüglich der Ursachen und Entstehung des medialen Islambildes, was etwa Prozesse und Bedingungen in Redaktionen anbelangt, sind Forschungen kaum vorhanden. Der UEM hat im Rahmen seines Berichtes diesbezüglich semi-strukturierte Tiefeninterviews mit deutschen Journalist*innen mit ausgewiesener langjähriger Islam-Expertise geführt. Demnach sind Medieneigentümer*innen und Chefredakteur*innen größtenteils nicht diskriminierungs- und rassismuskritisch, sie haben wenig Wissen bezüglich des Islam und Muslim*innen und ihr Denken und Handeln ist ebenso von antimuslimischem Rassismus geprägt, wie es bei der gesamten Bevölkerung der Fall ist. Zugleich haben sie einen großen Einfluss auf die Berichterstattung. Auch ökonomische Motive spielen eine Rolle, da sich Feindbilder gut verkaufen. Ebenso werden redaktionelle Prozesse problematisiert, die sich als Routine (z.B. Bebilderung) festgesetzt haben und nicht leicht aufzubrechen sind. Rechtspopulistischer Druck auf Redaktionen in Form etwa von Leser*innenbriefen oder Shitstorms beeinflusst ebenfalls Entscheidungsprozesse. Insbesondere in der Informationsbeschaffung und bei der Recherche ergeben sich große Verzerrungen, wenn lediglich auf bestimmte Meinungen im Diskurs etwa von umstrittenen Persönlichkeiten zurückgegriffen wird. Fehlende Repräsentation in den Redaktionen erschwere darüber hinaus auch Verhandlungen und Prozesse. Dies ergibt sich auch aus der fehlenden Sensibilisierung im Rahmen der Ausbildung und Qualifikation (vgl. UEM 2023, S. 186–194).

Ein zweiter großer Teil der Forschung beschäftigt sich mit extremistischen Inhalten bzw. sicherheitsbehördlich relevanten Fragestellungen. Dass extremistische Gruppierungen digitale Medien, insbesondere soziale Medien für sich entdeckt haben und verstärkt nutzen, wird in der Forschung für unterschiedliche Extremismen international dargelegt (Meleagrou-Hitchens & Kaderbhai 2017; Schmitt et al. 2017; Weimann & Jost 2015). Im Kontext dieses ersten Grundmusters, Islam in den (digitalen) Medien, sind damit Arbeiten zu verorten, die sich mit den medialen Inhalten und digitalen Angeboten von islamistischem Extremismus⁵² beschäftigen. Welche digitalen Medien extre-

52 Islamistischer Extremismus ist als eine Form von religiös begründetem Extremismus zu verstehen. Wenn möglich wird der Begriff ‚religiös begründeter Extremismus unter Muslim*innen‘ verwendet. Der Begriff ‚Islamismus‘ wird weitestgehend vermieden und stattdessen die Doppelung ‚islamistischer Extremismus‘ bevorzugt. Damit wird versucht, eine klarere Trennung zwischen Religion und Extremismus auch bei der Benennung deutlich zu machen. Da die extremistischen Gruppierungen, die mit diesem Begriff gefasst

mistische Gruppierungen nutzen und in welcher Art und Weise sie das tun, ist sehr dynamisch. Entsprechend wandeln sich auch die extremistischen Inhalte, die online verbreitet werden. Das Violence Prevention Network zeichnet diese Entwicklungen mit Blick auf die Forschung folgendermaßen nach:

Während es bis Mitte der 2000er-Jahre statische Plattformen und bis zum Jahr 2012 Foren waren, die am meisten genutzt wurden, dominieren nun die sozialen Medien. [...] Seit dem Jahr 2015 reagierten extremistische Akteur*innen auf die Repressionsmaßnahmen sozialer Netzwerke und wechselten zu hybriden sozialen Netzwerken. Nun kommunizieren sie per Peer-to-Peer-Verschlüsselung und verbreiten über diese Kanäle ihre Propaganda. Unter Umständen ist eine Abwanderung ins ‚Dark Web‘ möglich, sollte der Druck auf hybride soziale Netzwerke wie Telegram, Zello, Threema, Wickr und Surespot zu stark werden“ (Berg et al. 2021, S. 17).

Diese Reaktion der extremistischen Akteur*innen auf die Repressionsmaßnahmen macht sich darin bemerkbar, dass sie einerseits wie beschrieben auf andere Plattformen ausweichen und andererseits ihre Ideologie verschleiern bzw. tarnen. Dies macht auch die Analyse von Baaken, Hartwig & Meyer (2019) zu extremistischen Inhalten auf YouTube deutlich. Sie untersuchten mit einem Mixed-Method-Ansatz, welche deutschsprachigen Angebote Nutzer*innen auf YouTube angezeigt werden, wenn sie Informationen zum Islam suchen. Über eine Netzwerkanalyse wurde erschlossen, wie die verschiedenen Kanäle mit Blick auf ihre Abonnent*innen und das Nutzer*innenverhalten zusammenhängen. Dabei konnten sie eine Art Informationsblase bestehend aus unterschiedlichen Kanälen identifizieren, die sie als „Peripherie des religiös begründeten Extremismus“ bezeichnen. Hierunter fallen Kanäle aus der salafistischen Szene, der islamistischen Hizb ut-Tahrir-Bewegung⁵³ und „Hybridkanäle“, die zumindest Versatzstücke salafistischer bzw. islamistischer Ideologie aufweisen (vgl. Baaken, Hartwig & Meyer 2019, S. 8). Die Autor*innen halten fest: „Wer auf YouTube zum Thema Islam recherchiert, begegnet einer Fülle von Kanälen aus dem salafistischen, islamistischen und einem hybriden Spektrum, die in einer Datenbank der Peripherie des religiös begründeten

werden sollen, sehr divers sind und sich voneinander zum Teil stark unterscheiden, gibt es eine ausgeprägte Begriffsdiskussion in diesem Kontext (vgl. Fouad & Said 2020).

- 53 Die Hizb ut-Tahrir-Bewegung (*Hizb at-tahrir*, ‚Partei der Befreiung‘) ist eine extremistische Gruppierung, deren Ziel es ist, einen globalen Kalifatsstaat zu errichten. Aufgrund der historischen Wurzeln dieser Bewegung spielt der Israel-Palästina-Konflikt eine zentrale Rolle in der Ideologie und im Wirken der Hizb ut-Tahrir. Seit 2003 unterliegt sie einem Betätigungsverbot in Deutschland, ist aber dennoch vor allem in sozialen Medien sehr aktiv (vgl. Baron 2021).

Extremismus erfasst wurde. Informationsangebote zum Islam außerhalb dieses Spektrums erscheinen auf YouTube kaum“ (Baaken, Hartwig & Meyer 2019, S. 2). Hierzu trage der YouTube-Algorithmus bei, der vermehrt Videos aus dieser Blase empfiehlt, wenn bereits ein Video aus dieser Blase geschaut wurde. Innerhalb dieser Peripherie ist die Bandbreite der Inhalte, Kanalausrichtungen, Stile etc. sehr verschieden und bietet daher großes Anknüpfungspotenzial. Zwei Kanäle stechen dabei besonders als Brückenkanäle hervor („Botschaft des Islam“ und „Machts Klick?“), die ihre ideologische Ausrichtung kaum erkennen lassen und über den YouTube-Algorithmus Nutzer*innen in die besagte Informationsblase führen. Einmal in dieser Blase, werden Nutzer*innen aufgrund des YouTube-Algorithmus mit immer extremistischeren Inhalten konfrontiert (vgl. Baaken, Hartwig & Meyer 2019, S. 2). Aufgrund der geringen Anzahl der Alternativangebote zum Islam auf YouTube, so zeigen Baaken, Hartwig & Meyer, ist die Gefahr, in eine solche Echo-Kammer zu geraten, sehr hoch. „Dies kann über einfache ‚how to‘ Fragen (‚Wie bete ich richtig?‘), Fragen nach dem Weltgeschehen (‚Christchurch Attentat‘) oder Informationsfragen (‚Was ist ein Hijab?‘) geschehen“ (Baaken, Hartwig & Meyer 2019, S. 8). Dieser Effekt des Algorithmus wurde auch für andere Plattformen nachgewiesen (vgl. Reed et al. 2019).

Auch zu anderen Plattformen gibt es Untersuchungen. So beschäftigen sich einige Arbeiten mit Facebook bzw. extremistischen Profilen und Inhalten, die sie verbreiten (Möller & Pelzer 2022). Beispielsweise arbeitet Sold (2022) Merkmale salafistischer Inhalte auf Facebook heraus. Diese Inhalte machen sich insbesondere durch einen verallgemeinernden Dualismus zwischen Gut und Böse bemerkbar, der nicht zuletzt auch mit Diskriminierungserfahrungen anschaulich gemacht wird. Die Art und Weise und Form der Inhalte sind dabei sehr unterschiedlich. „Symbole aus der Popkultur werden ebenso eingesetzt wie Bilder/Memes, die an Anleihen aus Computerspielen erinnern oder mehr oder weniger professionelle Videoclips. Zudem erfolgt die Ansprache zielgruppenspezifisch und es wird an aktuelle Debatten und (politische) Ereignisse angedockt“ (Sold 2022, S. 208). Kurze Videoclips, Memes und Bilder oder Emojis werden intensiv genutzt, um die Inhalte audiovisuell zu untermalen. Diese Merkmale lassen sich ebenso auch auf andere Plattformen übertragen.

Weiterhin liegen Analysen zu unterschiedlichen explizit extremistischen Propagandamedien vor (Marone 2019; Günther & Pfeifer 2020) wie etwa zu Medien des IS (Günther 2021). Dabei wird beispielsweise untersucht, wie der sogenannte IS Bildungs-Apps für Kinder entwickelt und dafür nutzt, seine Ideologie zu verbreiten (vgl. Al-Rawi 2023)⁵⁴ oder der IS gezielt explizite

54 Beispielsweise wird das arabische Alphabet über Bilder von Waffen nähergebracht, deren Anfangsbuchstabe hervorgehoben ist.

(audio-)visuelle Darstellungen von Gewalt in seinem medialen Wirken nutzt (vgl. Dörre 2023). Hier ist auch die Arbeit von Günther (2022) zu verorten, in der unterschiedliche Medienformate wie etwa Text, Bilder und Videos des IS untersucht.

In jüngster Zeit liegen auch Forschungen zu Medieninhalten im Kontext der Deradikalisierungs- bzw. Präventionsarbeit vor, in denen versucht wird, Gegennarrative zum Extremismus zu setzen. Qasem (2023) analysiert hierzu ein satirisch aufgemachtes Video des YouTube-Kanals ‚Jihadifool‘, welcher vom Verfassungsschutz Nordrhein-Westfalen stammt und ein Video aus dem Webvideoprojekt ‚Jamal al-Khatib‘, bei dem der Ausstieg eines Jugendlichen aus der jihadistischen Szene dargestellt wird. Dabei kritisiert er, dass in den audio-visuellen Darstellungen und in den bedienten Narrativen ein hegemoniales Machtgefälle von Staat auf der einen und Muslim*innen auf der anderen Seite reproduziert werde. Deswegen stellt Qasem einerseits die Wirksamkeit solcher Videos in Frage und unterstellt ihnen auch ein gewisses Problempotenzial für Rezipient*innen (vgl. Qasem 2023).

Neben diesen beiden großen Forschungsbereichen finden sich noch vereinzelt Arbeiten zu anderen Bereichen. So beschäftigt sich etwa Pirner mit Smartphone-Apps und stellt fest, dass innerhalb der am meisten heruntergeladenen Apps im Kontext von Religion viele dem Islam zugeordnet werden können (vgl. Pirner 2022). Ähnlich analysierte Pirker alle Beiträge des Community-Accounts @instagram bis zum Stichtag 20.08.23 und konnte so 244 Bilder identifizieren, die sie als religionsbezogen kontextualisiert. Aus Plattformlogik heraus wird Religion als Teil von (kultureller) Vielfalt gesehen und über entsprechende Bilder (auch ohne expliziten Religionsbezug) sichtbar gemacht. Den größten Anteil hatten dabei Bilder mit Islambezug (80 mal) und an zweiter Stelle mit Bezug zum Christentum (69 mal) (vgl. Pirker 2023, S. 32). Pirker beschreibt den Umgang Instagrams mit Religion folgendermaßen: „Der im zeitlichen Verlauf festzustellende Gesamttrend der Plattform vom ‚Welten erkunden‘ (2010–2015) hin zu einer zunehmend an *Craftmanship*, Individualität, Identität und Positionalität orientierten, einzelne Personen erkundenden Kommunikation (seit 2015) verändert den Religionsbezug nicht direkt, doch die Repräsentanz religiöser Vielfalt durch Personen wird im Laufe der Zeit zunehmend auf Hinduismus und Islam reduziert“ (Pirker 2023, S. 55). Insbesondere mit dem von @instagram beworbene Hashtag #MonthOfGood und dem Sichtbarmachen von Frauen mit Hijab auf dem Community-Account wird die besondere Rolle von Islam und Muslim*innen für Instagram zur Sichtbarkeit von Vielfalt deutlich (vgl. Pirker 2023, S. 34).

Wie im Unterkapitel zur Digital Religion (Kapitel 2.3.1.3) erläutert, sind hier auch Arbeiten im Kontext von *Religion Online* zu verorten, die sich mit Phänomenen in der Logik der one-to-many-Kommunikation beschäftigen.

Hier ist auch die Arbeit von Inan (2007) zu nennen, der die Webauftritte von ‚islamischen‘ Organisationen und wie sie sich darin selbst darstellen, untersucht (Inan 2007). Damit finden sich in der Forschung auch Perspektiven, die Institutionen und ihre Beeinflussung durch Medien anvisieren. Auch im internationalen Kontext finden sich Arbeiten, die sich mit eben solchen Webseiten und Plattformen ‚islamischer‘ Institutionen bzw. zu islamisch-theologischen bzw. muslimischen Themen befassen (Bunt 2000; El-Nawawy & Khamis 2009).

Dass der Islam im Kontext des Internets insbesondere auch durch Foren und Blogs zu islamisch-rechtlichen Fragestellungen prominent auftaucht, ist Untersuchungsgegenstand einiger Forschungen (Kutscher 2009). So untersucht u.a. Gräf (2021) Medien-Fatwas des Yusuf al-Qaradawi, eines prominenten verstorbenen Rechtsgelehrten aus Katar, und thematisiert daran die Popularisierung des islamischen Rechts: „In dieser Arbeit wurde der Übergang beschrieben von Fatwas als einem Genre des islamischen Rechts und der spezifischen, lokalen Rechtsfindung hin zu Fatwas als einem Genre in den Medien dem islamische Autorität lediglich anhaftet und das der Propagierung eines als universal angesehenen Wissens über islamisches Recht und islamische Rechtsmoral dient. Auch wurde dargestellt, wie facettenreich sich die Nutzung des Genres seit der Durchsetzung sogenannter neuer Medien gestaltet“ (Gräf 2021, S. 386). Wie sich die Popularisierung islamisch-rechtlicher Aspekte in der Relevanz für die Lebenswelt muslimischer Jugendlicher widerspiegelt, bleibt hier offen.⁵⁵ Dennoch wird – im Sinne der thematischen Forschungsschwerpunkte der Digital Religion – klar, dass Mediatisierung das Verständnis von Autorität beeinflusst. Andere Studien untersuchen ebenfalls islamisch-rechtliche Dimensionen des Internets, grenzen das Material aber thematisch ein, indem sie beispielsweise Fatwas zum Alkohol (Brückner 2001) betrachten.

Anhand des Forschungsstandes wird deutlich, dass religiöse Institutionen und Akteuer*innen digitale Medien als Sprachrohr und Werbemaßnahme für sich erkannt haben und gezielt nutzen. Die hohe Relevanz von islamrechtlichen Fragen für muslimische Jugendliche lässt sich eventuell auch hierüber erklären, dass Online-Angebote zum Islam sehr oft in diese Richtung gehen.

55 In diesem Kapitel sind nur Arbeiten aufgeführt, die dem Grundmuster „Islam in den (digitalen) Medien“ zugeordnet werden können. Dieses Grundmuster ist analog zur ersten Forschungswelle der Digital Religion (*Religion Online*) zu verstehen, wobei es um eine Kommunikation in der one-to-many-Logik geht. Erst im nächsten Kapitel, nämlich beim Grundmuster zu (Digitalen) Medien in muslimischen Kontexten, sind auch Arbeiten aufgeführt, die etwa Blogs und Foren untersuchen und analysieren, in denen sich Mitglieder untereinander zu islamisch-rechtlichen Fragen austauschen. Hier geht es, wie in der zweiten Forschungswelle der Digital Religion (*Online Religion*) um Kommunikation in der many-to-many-Logik.

Für die vorliegende Arbeit verdeutlichen diese Forschungen, dass in (digitalen) Medien eine große Bandbreite unterschiedlicher Berührungspunkte mit Islam und Muslim*innen vorliegt, sei es durch die Reproduktion von anti-muslimischem Rassismus durch mediale Islambilder oder etwa durch unterschiedliche mediale Angebote extremistischer Akteur*innen. Damit verstärkt sich die Annahme, dass muslimische Jugendliche sich in ihrem medialen Alltag in besonderem Maße mit Religion auseinandersetzen. Zumindest die Möglichkeit einer solchen Auseinandersetzung wäre aufgrund der Verbreitung dieser unterschiedlichen Berührungspunkte mit Religion gegeben.

2.3.2.2 (Digitale) Medien in muslimischen Kontexten

Wie Medien in muslimischen Kontexten vorkommen bzw. genutzt werden, wird ganz unterschiedlich erforscht.

Eine Perspektive ist es, den Einfluss des medialen Islambildes auf muslimische Personen zu untersuchen.⁵⁶ Welche Wirkungen Medien bezüglich des medialen Islambildes auf Muslim*innen (und als solche Wahrgenommene) entfalten, ist bisher nur wenig erforscht. Hier liegen aber Studien vor, die nachweisen, dass Muslim*innen das mediale Islambild als negativ wahrnehmen, es als Diskriminierung auffassen und ihm eine hohe Wirkmacht in Bezug auf antimuslimischen Rassismus als gesellschaftliche Realität beimessen (Brettfeld & Wetzels 2007; Geißler & Weber-Menges 2013; Karadas, Neumann & Reinemann 2017; Sauer 2009; Schneider, Fincke & Will 2013; Frindte et al. 2011; Hammeran, Başpınar & Simon 2007; Heeren & Zick 2014; Niemand 2023).⁵⁷

Anhand des öffentlichen Integrationsdiskurses konnte darüber hinaus Kontos (2020) nachweisen, dass das mediale Islambild mit der Wahrnehmung von Diskriminierung, Vertrauensverlust in Medien bis hin zu sozialer Desintegration zusammenhängt (vgl. Kontos 2020). Dies untersucht etwa Karadas (2021) mit Blick auf die politische Partizipation von Muslim*innen auch unter Beachtung ihrer Mediennutzung (Karadas 2021). Karadas konstatiert: „Dabei zeigt die Arbeit zunächst, wie der wahrgenommene Medientenor gegenüber Muslimen überhaupt erst zu Stande kommt, und belegt, dass die muslimische Identität die Wahrnehmung von negativen Islamdarstellungen fördert, während die deutsche Identität sie mindert“ (Karadas 2021, S. 262). Und dennoch lasse sich kein direkter Zusammenhang zwischen wahrgenommenem medialem Islambild und politischer Partizipation nachweisen. Es zeigte sich

56 Der Einfluss des medialen Islambildes wird auch bezüglich rechtsextremer Einstellungen in der Gesamtbevölkerung untersucht (Müller et al. 2017; Dietrich & Kanis 2017).

57 Auch etwa bezüglich Personen türkischer Herkunft wird konstatiert, dass sie sich teilweise aufgrund des medialen Islambildes diskriminiert fühlen (Hafez 2002c).

aber, dass je höher das Wissen ist, desto negativer wird das Islambild wahrgenommen und je negativer das Islambild wahrgenommen wird, desto seltener werden politische Diskussionen eingegangen, sodass sich zumindest indirekte Effekte feststellen lassen (vgl. Karadas 2021, S. 263). Diese Wirkungen gilt es weiter zu erforschen.

Eine aktuelle und bedeutsame Arbeit in diesem Bereich ist die Studie von Aslan & Yıldız „Muslimische Religiosität im digitalen Wandel“ (2023). Ziel der Studie war es zu erforschen, „welchen Einfluss mediale Islambilder auf Lebensentwürfe und religiöse Orientierungen muslimischer Schülerinnen und Schüler haben“ (Aslan & Yıldız 2023, S. 57). Bemerkenswert ist dabei die Größe des Samples, da insgesamt 139 Jugendliche zwischen 14 und 19 Jahren aller österreichischen Bundesländer interviewt wurden. Hierauf aufbauend wurde eine dreiteilige Typologie entwickelt⁵⁸, die den Umgang der Jugendlichen mit medialen Islambildern charakterisiert. Diese Forschungsarbeit beeindruckt durch ihren qualitativen Ansatz und bietet Einblicke in die Empirie. Es ist jedoch bedauerlich, dass die mangelnde Transparenz in Bezug auf wesentliche Informationen, die für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse relevant wären, die Qualität der Reflexionen einschränkt.⁵⁹

Im Rahmen des Forschungsstandes soll an dieser Stelle auf zwei Phänomene eingegangen werden, die laut den Autoren zwei „übergreifende Tendenzen religiösen Wandels durch digitale Medien“ darstellen (Aslan & Yıldız 2023, S. 73) und damit den Umgang Jugendlicher mit Religion und Medien charakterisieren. Als „Snap-Religiosität“ bezeichnen Aslan & Yıldız analog zur App Snapchat, dass Jugendliche immer wieder mit islambezogenen Inhalten in Ihrer Mediennutzung in Berührung kommen und meist spontan darauf reagieren. „In einer Art Ad-hoc-Reaktion wird die eigene religiöse Zugehörigkeit betont oder ‚reaktiviert‘, wird Religiosität als Zeichen der Gruppenzugehörigkeit formuliert“ (Aslan & Yıldız 2023, S. 221). Sobald etwas Zeit vergeht und der Anlass dieser

58 Auf diese Typologie wird im Rahmen der Reflexion der Ergebnisse der hiesigen Arbeit aufgrund ihrer Relevanz gesondert eingegangen, siehe Kapitel 6.1.5.

59 So wird etwa weder der Eingangsstimulus noch der Leitfaden preisgegeben. Es wird nicht weiter definiert, was die Autoren unter Religiosität verstehen. In Teilen wird Religiosität als „soziale Praxis“ (vgl. Aslan & Yıldız 2023, S. 5) und damit als Summe von Alltagspraktiken im Kontext von Religion begriffen (vgl. Aslan & Yıldız 2023, S. 73) und der Begriff „religiöse Orientierung“ als Synonym verwendet. In anderen Teilen jedoch wird „religiöse Orientierung“ als Innendimension der Religiosität oder als Teil der Religiosität konstruiert. Die forschungspragmatischen Abkürzungsstrategien, die sich in der tabellarischen Übersicht zum Auswertungsprozess erkennen lassen (vgl. Aslan & Yıldız 2023, S. 65–68) und der Verzicht auf die Herleitung und konkrete Darstellung der (Kern)Kategorien, wie es sonst bei der Verwendung der Grounded Theory üblich ist, werfen ebenso Fragen auf.

Auseinandersetzung in Vergessenheit geraten ist, wenden sich die Jugendlichen wieder ihrem medialen Alltag zu und die eigene Religiosität rückt in den Hintergrund. Des Weiteren bezeichnen die Autoren mit dem Begriff der „Chat-Religiosität“, dass auch in digitalen Kontexten religiöse Orientierung sowie Identität und Zugehörigkeit in sozialen Interaktionen konstruiert werden (vgl. Aslan & Yıldız 2023, S. 238).

Entsprechend verdeutlicht die Studie von Aslan & Yıldız, wie präsent religiöse Inhalte im medialen Alltag muslimischer Jugendlicher sind/sein können und dass eine schwankende Auseinandersetzung mit derartigen Inhalten – mal mehr, mal weniger, je nachdem, ob gerade ein Anlass zur Auseinandersetzung da ist – das Charakteristikum des Umgangs muslimischer Jugendlicher mit medialen Islambildern zu sein scheint.

Weitere Studien in diesem Bereich beschäftigen sich mit der Frage der Gemeinschaftsbildung über digitale Medien (Evolvi 2017; Evolvi 2018), insbesondere mit Blick auf die Konstruktion einer globalen muslimischen Weltgemeinschaft [*umma*] (El-Nawawy & Khamis 2009; Bunt 2009; Sands 2010). Damit wird deutlich wie digitale Medien das Selbst- und Fremdbild von Muslim*innen prägen können und wie digitale Medien auch aktiv zur Identitätskonstruktion und Gemeinschaftsbildung genutzt werden. Im Rahmen des Projektes „YouBeOn – Young Believers Online“ konstatieren Novak et al. (2022) auf Basis von 41 Interviews mit Jugendlichen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit aus Wien und Umgebung, dass sich diese Jugendlichen häufig in thematisch gebundenen, religiös homogenen Content-Bubbles bewegen, die interreligiöse Grenzen weitgehend aufrechterhalten, während intrareligiöse Unterschiede zunehmend an Bedeutung verlieren. Für junge Menschen, die sich in einer Minderheitensituation wahrnehmen, trägt der digitale Austausch zudem wesentlich zur Stärkung ihrer religiösen Identität bei (Novak et al. 2022; Novak et al. 2023).

In diesem Zusammenhang spielen auch soziale Medien und muslimische Influencer*innen eine Rolle. Sowie muslimische Jugendliche soziale Medien nutzen, gibt es auch muslimische Content-Creator*innen und Influencer*innen. Lohlker untersuchte diesbezüglich etwa die Modeszene, insbesondere Modest Fashion, in welcher sich Influencer*innen als muslimisch bezeichnen und damit von anderen abgrenzen, stellt aber auch klar, dass es bisher kaum Forschung zum muslimischen Influencing gibt (vgl. Lohlker 2022, Lohlker 2021). Er konstatiert, dass „bei muslimischen Influencer*innen eine Performanz des religiösen [...] Lebens erscheint, die sich von den lebensverneinenden Erscheinungen islamis[tis]cher und anderer Strömungen abhebt“ und „es bei dem religiösen Influencing um Selbstinszenierung und Sinngebung geht“ (Lohlker 2021). Diese Selbstdarstellung als *muslimisch* und

gleichzeitig im Einklang mit einer modernen Lebensweise zu sein, wird als charakteristisch für muslimische Influencer*innen bezeichnet. Dabei wird auch ihr Infragestellen klassischer religiöser Autoritäten genannt (vgl. Zaid et al. 2022). Dass die Influencing-Szene dabei aber größer und diverser ist als die Mode-Szene, wird allgemein konstatiert. Lohlker spricht etwa im Kontext von muslimischem Influencing auch von Influencing, das im klassischen Sinne als *da'wa* [Einladung, Missionierung] verstanden werden könnte (vgl. Lohlker 2022, S. 92). Aber auch klassische muslimische Prediger, Sprecher und Autoren wie Hamza Yusuf, Bilal Philipps, Tariq Ramadan oder Zakir Naik, die auf sozialen Medien aktiv sind, zählt er zu muslimischen Influencer*innen (vgl. Lohlker 2021). Dabei spielt etwa auch die Art der Selbstinszenierung eine Rolle. Günther betont etwa die Audiovisualität von Videos, in denen es um Predigten geht oder Bittgebete gesprochen werden. Er spricht von einer Inszenierung etwa des Ortes, wenn in einer Moschee aufgenommen wurde, wodurch eine bestimmte Wirkung bei muslimischen Rezipient*innen erzielt werden soll und die Personen sich ggf. als Autorität inszenieren (vgl. Günther 2024).

Wie es insgesamt um religiöse Autoritäten bestellt ist und wie Muslim*innen dies verhandeln, ist ebenfalls eine innerhalb der Forschung populäre Fragestellung (Maroon 2016, Hoover 2016; Khamis 2024). Gemein ist dieser Forschung die Feststellung, dass Autorität nicht mehr etwas Statisches ist, was hierarchisch ‚von oben‘ gesetzt und von den Menschen übernommen wird. Vielmehr haben digitale Medien durch verstärkte Individualisierungsprozesse dazu geführt, dass Autorität noch stärker sozial konstruiert wird. Hoover formuliert es folgendermaßen:

[...] today meanings result from interactions between traditions, received symbols, new articulations of those traditions and symbols, and the practical actions of individuals as they act as audiences and as producers and remediators of meanings and symbols and traditions. Above all, the media age has empowered audiences, or at least has invested audience practice with a claim of autonomy and empowerment, and that has radically changed the grounds on which religious and spiritual meanings and symbols are now articulated and circulated. These are practices of construction, not only of reception. Authorities can no longer assume a unitary and instrumental flow of meaning and influence from received doctrine through medium to waiting adherents. Those adherents are now active (or imagine themselves to be active) in the process, and that has changed things substantially“ (Hoover 2016, S. 32).

Damit betonen Forschungen in diesem Bereich, dass Fragen um Autorität auch weiterhin relevant sind, sich aber anders artikulieren. Wie diese Auseinandersetzung mit Autorität genau aussieht, ist Fokus unterschiedlicher Arbeiten. Das Forschungsteam rund um Baumann ist dieser Frage nach der

Bedeutung von Autorität für Muslim*innen im Alter von 15 bis 30 Jahren in der Schweiz nachgegangen. Baumann et al. stellten fest, dass Personen im Nahbereich weiterhin für Jugendliche bedeutsam sind. Vor allem Einzelpersonen (z.B. Eltern) oder personale Instanzen qua Amt (Imam, Lehrkräfte) im näheren Umfeld der Jugendlichen werden aufgesucht, wenn Fragen zur Religion bestehen (vgl. Baumann et al. 2017, S. 20). Baumann et al. führen weiterhin aus, dass die Jugendlichen vor allem auf Verbindlichkeit aus seien und deswegen persönliche Kontakte stark vorziehen würden (vgl. Baumann et al. 2017, S. 26). Sie konnten aber auch abstrakte Instanzen identifizieren wie etwa „Gott, Koran, a[s]-salaf aš-šāliḥ, Sunna, ‘ulamā’, Prophet Muhammad, Klassikertexte“ (Baumann et al. 2017, S. 20), die für die Jugendlichen teilweise relevant waren. In ihren Interviews zeigte sich jedoch, dass diese abstrakten Instanzen zwar genannt werden und ihnen theoretisch Relevanz beigemessen wird, praktisch sich aber keine weitere Orientierung daran äußerte, insofern, als dass in den meisten Fällen die Konzepte abstrakt blieben und nicht weiter auf die Lebenswelt konkretisiert wurden (vgl. Baumann et al. 2017, S. 25).

In der Studie von Baumann et al. werden folgende Kriterien für die Auswahl und Bewertung von Autoritäten und ihren Angeboten genannt, die die Jugendlichen heranziehen: „Vertrauenswürdigkeit des Anbieters [...]; Aussagen werden belegt mit Koran, Hadithen oder Aussagen anerkannter Gelehrter; Übereinstimmung mit Aussagen anderer Quellen; logische Stimmigkeit; Anwendbarkeit auf die Situation in der Schweiz von heute; Unaufdringlichkeit des Angebots; didaktisches Geschick; persönliche Lebensführung, Vorbildcharakter“ (Baumann et al. 2017, S. 27). Es wird von einem spiralförmigen Prozess gesprochen, bei welchem die Jugendlichen nach Angeboten und religiösen Autoritäten suchen, sie dann bewerten und merken, was ihnen wichtig ist, woraus sie Kriterien entwickeln und sich wieder auf die Suche nach Angeboten und religiösen Autoritäten machen (vgl. Baumann et al. 2017, S. 29).

Weitere Arbeiten betrachten allgemein, wie die Mediennutzung Teil der religiösen Lebenswelt von Muslim*innen ist, wobei es sich hier in den meisten Fällen um deskriptive Überblicke handelt, die auf theoretischer Ebene die große Rolle von Medien betonen. So beschreibt Nordbruch (2012) ganz unterschiedliche Phänomene im Kontext von Islam und Medien wie etwa, dass Jugendliche zu religiösen Fragen über „Scheikh Google“ recherchieren und Multimedia-Plattformen entwickelt werden, womit Verbände Jugendliche gezielter ansprechen möchten (vgl. Nordbruch 2012). Darüber hinaus liegen einige Studien zu Einzelaspekten vor, die sich beispielsweise mit muslimischen Blogs beschäftigen (Engelmann et al. 2010; Eckert & Chadha 2013) und verdeutlichen wie divers das Feld ist. Hier ist auch der Sammelband von Rozehnal „Cyber Muslims“ einzuordnen, welcher sich in Einzelstudien mit

unterschiedlichen muslimischen Personengruppen wie etwa Sufis, muslimischen Feminist*innen, weiblichen Influencer*innen und Jugendlichen und ihrem Wirken im medialen Kontext beschäftigt (Rozeznal 2022). Roters (2020) betont etwa unter der Berücksichtigung funktionaler Aspekte die Rolle von Videospielen in der religiösen Sozialisation von muslimischen Jugendlichen und ihr großes Potenzial für den Islamischen Religionsunterricht.

Die Studie von Richthofen, Hafner & Wünsche untersuchte, wie sich Muslim*innen auf Instagram⁶⁰ darstellen und wie sie sich auf den antimuslimischen Rassismus beziehen. Dabei konnten sie drei Handlungsdimensionen der Muslim*innen auf Instagram, die sich zum antimuslimischen Rassismus äußern, identifizieren, nämlich Sichtbarmachung, Aktivierung und Aufklärung (vgl. Richthofen, Hafner & Wünsche 2022, S. 23). Die Nutzer*innen versuchen, muslimisches Leben und antimuslimischen Rassismus sichtbar zu machen, für Diskriminierung zu sensibilisieren und zur Solidarität zu aktivieren.⁶¹

Im Forschungsfeld zum Schnittbereich Islam/Muslim*innen und Medien ist Gary R. Bunt mit seiner jahrzehntelangen Forschung zu ‚Cyber Islamic Environments‘ besonders hervorzuheben. Unter diesen Begriff fasst er seine gesamte Forschung und allein an seinen Hauptwerken (Bunt 2000; Bunt 2003; Bunt 2009; Bunt 2018) lässt sich die ganze Entwicklung der Digital Religion mit ihren Forschungswellen und Perspektiven nachzeichnen sowie die gesamte thematische Bandbreite im Forschungsfeld finden. Beispielsweise beschäftigt sich Bunt im Sinne von Religion Online in seinem Werk „Virtually Islamic“ (2000) mit Webseiten und Onlineauftritten islamischer Institutionen, in seinem Werk „Islam in the Digital Age“ (2003) im Sinne von Online Religion insbesondere mit der Interaktion muslimischer Personen im digitalen Kontext. Einen Fokus legt Bunt – noch stärker in seinen späteren Werken – auf die Rolle von religiöser Autorität und wie digitale Medien in extremistischen Kontexten genutzt werden (Bunt 2009; Bunt 2018). Dass die Coronapandemie überdies zur Entwicklung und Nutzung digitaler, religiöser Formate wie etwa Online-Vorträgen, Predigten und Koranrezitationen beigetragen und damit zu einem „Digitalisierungsschub für das religiöse Leben“ (Fülling 2020) geführt hat, wird in der Forschung beschrieben (vgl. Fülling 2020; Sauer, Ünlü & Halm 2023, S. 156; Tabti 2020). Tabti untersuchte 2020 im Auftrag des Mediendienstes Integration 480 Moscheegemeinden und Gebetshäuser und befragte 100 Gemeinden zu ihren Online-Angeboten. Dabei zeigte sich, dass

60 Instagram hat sich im Gegensatz zu anderen Plattformen als besonders relevant für muslimische Selbst(re)präsentation erwiesen (vgl. UEM 2023, S. 200).

61 Dennoch bestehen Zweifel, ob muslimische Akteur*innen, die online aktiv sind, Massenmedien wirklich nachhaltig beeinflussen können (vgl. Abadi 2017, UEM 2023, S. 208).

51% der Gemeinden eine Facebook-Seite pflegen und 41% eine eigene Website besitzen. Andere Plattformen und soziale Medien werden hingegen kaum genutzt (YouTube 5%, Instagram 1%) (vgl. Tabti 2020, S. 5). Der coronabedingte Digitalisierungsschub macht sich dadurch bemerkbar, dass 27% der Gemeinden ihre Onlineangebote wegen Corona bereits ausgebaut haben bzw. 18% planen es noch auszubauen. 39% geben an, aufgrund ihrer bestehenden Online-Angebote nicht weiter auszubauen und lediglich 16% geben an, gänzlich auf Online-Angebote zu verzichten (vgl. Tabti 2020, S. 8). Wie genau diese Online-Angebote der Gemeinden aussehen und ob sie von den Gemeindemitgliedern tatsächlich rezipiert werden, bleibt hier unbeantwortet. Nichtsdestotrotz wird hier eine Dynamik bezüglich medialer, religiöser Angebote deutlich.

Sehr viel Forschung liegt im Bereich der Extremismusforschung vor. Es wird etwa untersucht, wie Medien gezielt in extremistischen Kontexten genutzt werden, um Reichweite zu generieren und dadurch Jugendliche anzuwerben (vgl. Dienstbühl & Hermann-Marschall 2017). Das, was Floridi mit *Onlife* im Kontext des Forschungsparadigmas der Digital Religion ausgedrückt hat, wird gleichermaßen auch in der Extremismus- bzw. Radikalisierungsforschung konstatiert. Radikalisierung⁶² von Jugendlichen bzw. ihre Rekrutierung ist nicht mehr getrennt als ein Online- oder Offline-Phänomen zu verstehen, sondern vollzieht sich insbesondere in der Verschränkung beider Bereiche (vgl. Berg et al. 2021, S. 15; Winter et al. 2020; Neumann et al. 2018). Dennoch sind Radikalisierungsprozesse im medialen Kontext empirisch leichter untersuchbar, weswegen hierzu viele Arbeiten vorliegen (El-Wereny 2020) und beispielsweise Radikalisierungsprozesse in WhatsApp-Gruppen (Kiefer et al. 2018) oder über Hashtagnutzungen auf Twitter (Rowe & Saif 2016) untersucht wurden.

Es liegen weitere Forschungen zu medialen Anwerbestrategien von extremistischen Gruppierungen vor (Abou Tam et al. 2016; Käsehage 2022). Weitgreifender untersucht etwa Atwan, inwiefern digitale Infrastruktur im sogenannten IS genutzt wird. So ist eine prominente Anwerbestrategie, beliebte Shooter-Computerspiele ästhetisch in ein IS-Ambiente umzuprogrammieren und die Faszination für derartige Spiele ideologisch zu instrumentalisieren (vgl. Atwan 2016). Gamification, d.h. die Übertragung von spielähnlichen Elementen auf andere Bereiche, wird in extremistischen Gruppierungen zur Rekrutierung gezielt genutzt, wenn z.B. mit einem Punktesystem das Befolgen bestimmter Regeln oder das Ausführen ideologischer Aufgaben belohnt werden und etwa durch das Aufnehmen in besondere Chatgruppen bestärkt wird (vgl. Schlegel 2021).

62 Bezüglich der Problematik des Radikalisierungsbegriffes und unterschiedlichen theoretischen Ansätzen siehe Coquelin & Ostwaldt (2022).

In diesem Forschungsbereich spielt auch die Rezeption extremistischer Inhalte etwa in Form von YouTube-Videos eine Rolle (Klevesath et al. 2021). Mit dieser Rezipient*innenperspektive und der Frage „Wo Jugendliche mit Extremismus in Kontakt kommen und wie sie ihn erkennen?“ haben sich auch Reinemann et al. (2019) mit drei Teilprojekten beschäftigt. Sie weisen nach, dass zwar ein großer Teil der Jugendlichen angibt, nie oder kaum auf extremistische Medieninhalte im Internet zu stoßen. Die meist genannten Extremismusformen sind dabei Rechtsextremismus (40%) und religiös begründeter Extremismus (33%) (vgl. Reinemann et al. 2019, S. 84). Gleichzeitig zeigen die Autor*innen, dass Jugendliche durchaus unterschiedlich kompetent darin sind, extremistische Inhalte zu erkennen. So geben die befragten Jugendlichen an, Inhalte dann als extremistisch zu identifizierten, wenn bestimmte Gruppen abgewertet wurden oder gegen sie gehetzt wurde (73%), sie darin einen Widerspruch zum Grundgesetz sahen (64%), der Inhalt von einer extremistischen Gruppe stammte (49%) bzw. sie darin extremistische Gruppen erkannten (47%) oder weil zu Gewalt aufgerufen wurde (29%) (vgl. Reinemann et al. 2019, S. 95). Neben diesen Selbstangaben wurden Jugendliche über zwei unterschiedliche Forschungsdesigns mit extremistischen Inhalten konfrontiert. Dabei stellte sich heraus, dass die Jugendlichen zum Teil durchaus in der Lage sind explizit menschenverachtende und klar extremistische Inhalte zu erkennen. Bei subtileren Formen des Extremismus, bei denen die zuvor genannten Punkte nicht klar erfüllt sind und die Inhalte in einem eher positiven Kontext zu sein scheinen, fällt ihnen das Erkennen deutlich schwerer (vgl. Reinemann et al. 2019, S. 224). Ähnlich konstatieren es auch Materna, Lauber & Brüggén (2021), die in ihrer qualitativen Studie vor allem muslimische Jugendliche mit islamistischen, rechtspopulistischen und islamfeindlichen Bildern konfrontierten und ihre Reaktionen analysierten.

Auf Grundlage dieser Befunde stellen Brückenkanäle wie ‚Botschaft des Islam‘ und ‚Machts Klick?‘, wie sie im vorherigen Kapitel (2.3.2.1) mit Verweis auf Baaken, Hartwig & Meyer (2019) beschrieben wurden, ein großes Gefahrenpotenzial dar. Da diese Kanäle verstärkt einen subtileren Zugang verfolgen, ist zu vermuten, dass viele Jugendliche ihre extremistische Ausrichtung nicht erkennen, was sich nicht zuletzt an den vergleichsweise hohen Abonnent*innenzahlen⁶³ zeigt.

Letztlich ist anzumerken, dass in der Forschung keine direkten, kausalen Zusammenhänge zwischen dem Konsum extremistischer Inhalte und

63 Stand Januar 2024 hat der Kanal ‚Botschaft des Islam‘ auf YouTube etwa 255.000 Abonnent*innen und auf Instagram 69.300 Follower*innen. ‚Machts Klick?‘ verzeichnet auf YouTube ca. 160.000 Abonnent*innen und auf Instagram 55.900 Follower*innen.

Radikalisierung nachgewiesen wurden. Nicht alle, die auf extremistische Inhalte stoßen bzw. konsumieren, sind Extremist*innen. Vielmehr handelt es sich beim Radikalisierungsprozess um ein Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren (vgl. Berg et al., S. 21). So wird etwa auch der Einfluss des medialen Islambildes im Kontext von Radikalisierungsprozessen untersucht und festgestellt, dass es zusammen mit propagandistischen Inhalten zur Radikalisierung beiträgt (vgl. Neumann 2019).

Zusammengefasst wird deutlich, dass Medien in religiösen Kontexten allgemein und für Muslim*innen im Speziellen eine große Rolle spielen und integraler Bestandteil ihrer auch religiösen Lebenswelt sind bzw. sein können. Diese Forschungen zeigen die Bandbreite unterschiedlicher Berührungspunkte für muslimische Jugendliche mit Religion in Medien auf. Insbesondere die Frage der Rezeption, also wie sich Jugendliche tatsächlich mit diesen Inhalten auseinandersetzen, erweist sich dabei als sehr relevant. Die Rezipient*innenperspektive wurde beim Umgang mit antimuslimischen Narrativen genauso aufgeworfen wie bei ihrer Auseinandersetzung mit religiöser Autorität, ihrer Nutzung religiöser Angebote von Moscheegemeinden oder ihrem Umgang mit extremistischen Inhalten. Diese Rezipient*innenperspektive wird in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt.

2.3.2.3 (Digitale) Medien aus (islamisch-)theologischer Perspektive Medienreligion

Wie bereits erwähnt wurde in der interdisziplinären Forschung bezüglich der Religionshaltigkeit und -ähnlichkeit von Medien der Begriff Medienreligion geprägt, was sich vor allem auf die Übernahme von religionsähnlichen Funktionen durch die Medien stützt.

Diesem Begriff liegen einige Überlegungen zu Grunde, die Thomas Luckmann mit seinen Ausführungen zur *unsichtbaren Religion* fasst. Wenn gesellschaftlich und teils in der Wissenschaft aufgrund des Rückgangs der Zahl der Kirchenmitglieder oder der allgemein schwindenden Rolle von Kirchen von einer Abwendung von Religion im Sinne einer Säkularisierungsthese gesprochen wurde, könne man eigentlich nicht von einem Bedeutungsverlust, sondern einer Transformation von Religion ausgehen (vgl. Luckmann 1991, S. 172). Die Deutungsrolle von Kirchen ginge auf andere Instanzen, wie etwa Familie, Freunde (vgl. Luckmann 1991, S. 18), aber auch Medien über.

Entsprechend ist es wichtig, neben einem substanziellen und phänomenologischen Religionsverständnis auch strukturelle und funktionale Aspekte in den Blick zu nehmen und damit ein weites Religionsverständnis zu wählen (vgl. Pirner 2012b, S. 59). Substanzielle Religionsverständnisse, die den Fokus auf den Inhalt bzw. die Substanz des Glaubens legen (sich etwa nach der

Gottesbeziehung richten), vermögen es nicht, derartige Transformationen von Religiösem zu fassen. Diese Problematik verstärkt sich auch durch die Religionshaltigkeit von Medien, wenn in ihnen etwa religiöse Inhalte vorkommen oder sie auch in ihrer Struktur und Funktion religionsähnlich sind.⁶⁴ Da in diesem Sinne eine Unterscheidung zwischen expliziter und impliziter Religion sinnvoll scheint, beschreibt Herrmann das Konzept der Medienreligion folgendermaßen: „Es geht also vor allem um die unsichtbare Religion der Medien, um ihre Funktionen der Sinnvermittlung und Lebensstrukturierung, die erst auf der Basis eines funktionalen Religionsverständnisses als religiös interpretiert werden können“ (Herrmann 2007, S. 79). Über die Identifikation von Funktionen, die sowohl von Religion als auch von Medien erfüllt werden, wird die Religionsähnlichkeit von Medien begründet. Sie gilt deswegen als implizit, da die funktionale Ebene eine Abstraktion vom Substanziellen des Religiösen vornimmt. Bezüglich dieser Funktionen gibt es unterschiedliche Auffassungen. Franz-Xaver Kaufmann (1989) formuliert etwa sechs Funktionen von Religion: 1) Affektbindung, Angstbewältigung und Identitätsfindung, 2) Handlungsführung im Außeralltäglichen, 3) Verarbeitung von Kontingenzerfahrungen, 4) Legitimierung von Gemeinschaftsbildung, 5) Sinn und Ordnung durch Weltdeutung (Kosmisierung von Welt) und 6) Distanzierungsmöglichkeit gegenüber gegebenen, als ungerecht oder unmoralisch erfahrenen Sozialverhältnissen oder Gesellschaftszuständen (vgl. Kaufmann 1989, S. 84–88). Auf diese Weise könnte von Medienreligion gesprochen werden, wenn Medien ebenfalls diese Funktionen übernehmen. In diesem Sinne ist die Rede von impliziter Religion zu verstehen; sie bleibt nicht nur allgemein, sondern auch gegenüber den Rezipient*innen unsichtbar, wird von diesen also nicht als religiös wahrgenommen. Daran schließt auch Pirner mit dem Konzept der religiösen Mediensozialisation an, wenn er von einer nicht-intentionalen religiösen Sozialisation durch Medien spricht (vgl. Pirner 2004, S. 11). Hier ist Medienreligion wieder an einem weiten Religionsverständnis anknüpfbar, etwa mit Paul Tillich, der Religion als das bezeichnet, „was uns unbedingt angeht“ (Tillich 1969).

In dieser Perspektive ist dann von Medienreligion bzw. von religiösen oder religionsähnlichen Funktionen von Medien die Rede, wenn aus Sicht der Forschenden auf theoretischer Ebene eine Religionsähnlichkeit identifiziert wurde. Es ist also eine theoretische Kategorisierung, die für die Rezipient*innen irrelevant ist. Ob die so als religiös bzw. religionsähnlich benannten

64 Pirner unterscheidet zwischen drei Arten von Überschneidungen von Religion und Medien: 1) Funktionen, 2) Strukturen und 3) Inhalte, Bilder, Symbole (vgl. Pirner 2004, S. 10).

Phänomene tatsächlich als ‚religiös‘ zu begreifen sind, ist Teil des akademischen Diskurses (vgl. Neumaier 2018, S. 851). Dennoch ist festzuhalten, dass diese funktionalen Vergleiche von Medien und Religion aus wissenschaftlicher Perspektive das Ziel verfolgen, Funktionsweisen von Medien und auch von Religion besser zu verstehen. Dieser akademische Mehrwert ist unabhängig davon erfüllt, ob man die identifizierten Funktionen als ‚religion(sähnlich)‘ betitelt oder nicht.

Dafür, derartige Funktionen nicht als ‚religiös‘ zu betiteln, plädiert etwa Kunstmann, indem er die Binnenperspektive betont: „Medienreligion meint letztlich nicht *Religion in* den Medien oder *Medien als* Religion, sondern sie bezeichnet das verwirrende Phänomen, dass religiöse, mythologische, existentielle Darstellung nicht mehr umstandslos und objektiv als Religion gekennzeichnet werden kann. Ob es sich um Religion handelt, erschließt sich – weitgehend – nur noch subjektiv, aus Sicht der Rezipienten“ (Kunstmann 2014, S. 409). Hiermit bezieht sich Kunstmann auch auf den Befund, dass manchmal explizit religiöse Elemente in Medien von den Rezipient*innen nicht als religiös wahrgenommen werden. Damit stellt er externe Kategorisierungen von Forschenden in Frage, die von außen Religion identifizieren und etwas als ‚religiös‘ betiteln, ohne die Rezipient*innenperspektive zu berücksichtigen. Bei Fragen der Religionshaltigkeit und Religionsähnlichkeit spielt das Subjekt insofern eine große Rolle, als dass Sinn und Bedeutung Konstruktionen der Subjekte selbst sind, unterschiedlich wahrgenommen und verhandelt werden (vgl. Kunstmann 2014, S. 408). So wie nicht für alle Personen Religion die gleiche Rolle spielt, spielen Medien auch nicht für alle Menschen die gleiche Rolle, sodass die subjektive Perspektive stets relevant bleibt.

Empirische Arbeiten zur Medienreligion dezidiert zu einem muslimischen Sample liegen auch international, zumindest soweit es die Recherche hergibt, bisher nicht vor⁶⁵. Äußerst gewinnbringend sind allgemein aber Arbeiten, die aus einer solchen Rezipient*innenperspektive das Phänomen der Medienreligion untersuchen (Herrmann 2007; Gräb et al. 2006; Dinter 2007).

Theologische Perspektive

In dieses dritte Grundmuster der Forschung zum Schnittbereich von Medien und Religion bezogen auf Islam und Muslim*innen fällt auch die theologische Perspektive auf Medien. Im Kontext von Islam und Muslim*innen handelt es sich größtenteils um Arbeiten, die ethische Aspekte von Medien aus theologischer Perspektive reflektieren. Ulshöfer (2019) unterteilt medienethische

65 Im Reflexionskapitel der vorliegenden Arbeit wird der Religionsbegriff aus der Empirie heraus reflektiert (siehe Kapitel 6.1.1).

Reflexionen zum Islam bzw. von Muslim*innen in drei Bereiche: 1.) Betrachtung von Ethik-Kodizes; 2.) Arbeiten, die Medien theologisch einordnen und ethische Handlungsanleitungen ableiten; 3.) Soziologische Studien zur Rolle von Sozialen Medien für die Ausbildung muslimischer Identität (vgl. Ulshöfer 2019, S. 17–19).

Dieser Systematik folgend soll auf die ersten beiden Punkte eingegangen werden. Soziologische Studien, im Sinne des dritten Bereichs, sind für (medien-)ethische Reflexionen sicherlich höchst relevant, es handelt sich dabei in den meisten Fällen aber nicht um Arbeiten, die aus einer theologischen Perspektive medienethische Gesichtspunkte reflektieren. Daher werden im Folgenden nur die ersten beiden Bereiche beleuchtet.

1) Betrachtung von Ethik-Kodizes

Es liegen Studien vor, die in einem internationalen Vergleich Kodizes zur Medienethik etwa für Journalist*innen untersuchen und insbesondere auch ihre Begründungen betrachten (Hafez 2002b; Hafez 2015; Kramer 2021; Berenger & Taha 2013; Pintak 2014; El-Issawi 2016; Steele 2018; Abrar 2018) und dabei teilweise auch empirisch journalistische Praxis untersuchen. In diesem Zusammenhang werden islamisch-theologische Herleitungen medienethischer Richtlinien unterschiedlicher Länder thematisiert (Indonesien, Kirgisistan, Pakistan, Saudi Arabien) (Hafez 2002b). Als Referenz wird oft die indonesische Islamic Mass Media Charter herangezogen, die im Rahmen der Jakarta Konferenz 1980 verabschiedet wurde. Dabei handelt es sich um vier Artikel zu medienethischen Standards, die islamisch-theologisch begründet werden.⁶⁶

Allgemein wird eine generelle Annäherung der Kodizes aneinander in ihrer inhaltlichen Orientierung attestiert. Damit werden folgende Punkte als universal hervorgehoben: Wahrheitstreue und Objektivität des Journalismus, Wahrung der Privatsphäre unter Achtung des öffentlichen Interesses, Gewährleistung der (Meinungs-)Freiheit (vgl. Hafez 2002b). Auch wenn diese Aspekte unterschiedlich begründet bzw. gefasst werden, scheinen all diese Elemente kodexübergreifend relevant zu sein und immer relevanter zu werden. Diese Tendenz der Angleichung wird gleichzeitig auch kritisch betrachtet, weil durch derartige Angleichungsprozesse die jeweilige theologische Begründung

66 Theologisch werden hier Abgrenzungsnarrative zum „Westen“ deutlich. Hafez stuft das religiöse (Selbst-)Verständnis der Charter und ihrer Autor*innen insofern als „traditionalistisch und konservativ“ ein, als dass von einer absoluten Befolgung des Islam anhand eindeutig und universal verstandener Regeln ausgegangen wird (vgl. Hafez 2002b, S. 238).

und Verankerung verschwimme, was einer pluralitätsorientierten Medienethik widerspreche (vgl. Kramer 2021).

- 2) Arbeiten, die Medien theologisch einordnen und ethische Handlungsanleitungen ableiten

Insgesamt ist in der Medienethik ein *digital turn* erkennbar, insofern 1) Medien nicht mehr im klassischen Sender-Empfänger-Modell verstanden werden (können), sondern Gleichzeitigkeiten von Senden und Empfangen vor allem in Sozialen Medien stärker Beachtung findet; 2) berücksichtigt wird/ werden muss, dass die Reichweite der Verbreitung von Informationen sich vergrößert hat; 3) die Bedeutung von (persönlichen) (Nutzungs-)Daten zunimmt (vgl. Ulshöfer 2019, S. 2–3). Diese Entwicklung ist auch für medienethische Reflexionen im Kontext von Islam und Muslim*innen beobachtbar.

Auch in der Diskussion um Medienethik macht sich das Charakteristikum der islamischen Theologie bemerkbar, dass es „im Fächerkanon der islamischen Theologie, der sich während der formativen Periode herausbildete und später in der Madrasa [Lehreinrichtung] gelehrt wurde, keine eigene Disziplin ‚Islamische Ethik‘ findet“ (Alsoufi, Kurnaz & Sievers 2023, S. 7). Obwohl sich zwar keine unabhängige, eigenständige Disziplin entwickelt hat, haben sich die anderen theologischen Disziplinen aus verschiedenen Perspektiven mit ethischen Fragestellungen beschäftigt (vgl. Alsoufi, Kurnaz & Sievers 2023, S. 7–8; Hajatpour 2022, S. 13). So zeigt sich auch für die theologischen Auseinandersetzungen mit medienethischen Themen, dass eine große Vielfalt an unterschiedlichen Ansätzen vorhanden ist.

Bei den Arbeiten, die sich aus islamisch-theologischer bzw. aus ähnlichen Perspektiven mit Medienethik beschäftigen, handelt es sich in den meisten Fällen um Artikel und Arbeiten, die aktuelle Entwicklungen bezüglich Medien und Technologie beschreiben und daraus Fragen für die Theologie aufwerfen (vgl. Nassery 2020). Darüber hinaus liegen kaum Arbeiten vor, die Medien aus islamisch-theologischer Perspektive betrachten und damit versuchen, ganz grundsätzlich einen Rahmen für eine islamisch-theologisch begründete Medienethik zu stecken (vgl. Kok 2018; Chaudhary 2020).

Hier sticht die Arbeit von Kok hervor, die den Versuch unternimmt, eine theologische Analyse von Computertechnologie vorzunehmen, und das Ziel verfolgt, glaubensbezogene Nutzung von Technologie zu ermöglichen: „I intend to guide the reader of this book to see the digital world as part of God’s creation and to use it responsibly based on the laws of God in order to make technology a useful and meaningful part of mankind’s ‚struggle‘ (‘jihad) for both this life and the Afterlife“ (Kok 2018, S. vii). Damit betont Kok einerseits den potenziellen Nutzen von Technologie auch bezüglich Religiosität und Spiritualität,

räumt aber ein, dass Technologie sie auch gleichzeitig reduzieren oder gänzlich vernichten könne (vgl. Kok 2018, S. viii). Um Technologie als Ressource für den eigenen Glauben nutzen zu können, fokussiert Kok zwei Fragestellungen: „How can we find our Creator in the work of technology or the aims that these technologies serve, and How can we find our Creator in technologies [...] that serve humankind“ (Kok 2018, S. viii). Unter Beachtung medienwissenschaftlicher Analysen zur Computertechnologie rahmt Kok Technologie als Teil der Schöpfung und stellt durch Fokussierung von Teilbereichen Zusammenhänge zwischen Theologie und Technologie her.

Weiterhin liegen einige Arbeiten vor, die zwar kein vollständiges theologisches Rahmenwerk entwickeln, aber für die Beurteilung von Digitalität theologische Referenzpunkte heranziehen (El-Abdaoui 2022; Kam 2023). Hier sticht insbesondere das Konzept der *maqāṣid aš-šarī'a* [Zwecke/Ziele der Scharia] hervor, welches in vielen Arbeiten als Rahmen für weitere Reflexionen genutzt wird (Raquib 2015; Raquib 2016; Ridza et al. 2018; Abu Bakar et al. 2018; Shompa et al. 2018). Dabei reflektieren die Autor*innen inwiefern der Schutz von Leben, Vernunft, Nachkommenschaft, Vermögen und Religion, welche in der Maqāṣid-Theorie als fünf universale Ziele aller islamisch-rechtlichen Regelungen gelten (vgl. Kurnaz 2023, S. 62–65; Nekroumi 2016, S. 82), im medialen Kontext gewährleistet werden können.

Andere Arbeiten beschäftigen sich im weiteren Sinne mit ethischen Fragen bzw. versuchen, aus islamischen Quellen Richtlinien für den Umgang mit Medien abzuleiten. Dabei handelt es sich weniger um eigenständige, ganzheitliche Theorien zur Medienethik, sondern vielmehr um Versuche, die mediale Praxis an einzelne theologische Prinzipien anzuknüpfen und dadurch aus einer islamisch-theologischen Perspektive für die Lebenswelt konkrete Empfehlungen auszusprechen (Mohamed 2008; Norwawi et al. 2014; Hamada 2016; speziell zur Computerethik: Al-A'ali 2008; Malik 2021; Siddiqi 1997).

So leitet Siddiqi (1997) aus islamisch-theologischen Überlegungen vier Prinzipien für eine journalistische Medienethik ab. Die journalistische Wahrheitstreue wird mit Bezug auf den Namen Gottes (Allah) und dem Attribut *al-Ḥaqq* [der Wahre] begründet. Das Konzept des *tablīḡ* [Mitteilung] deutet er so, dass die Informationsverbreitung als eine pädagogische Aufgabe gesehen werden müsse und man bewusst und absichtlich Informationen verbreite, um Konstruktives bzw. Positives zu bewirken. Das Prinzip der *maṣlaḥa* [Gemeinwohl] wird als Wahrung und Vertretung öffentlichen Interesses verstanden. Und letztlich wird mit dem Konzept des *wasatīya* [Mitte/Mäßigung] eine Art Objektivität begründet, die Unabhängigkeit und Integrität wahren soll (vgl. Siddiqi 1997). Siddiqi überträgt mithin allgemeine islamisch-theologische

Begrifflichkeiten auf den journalistischen Bereich und bleibt bei seinen Ausführungen recht abstrakt und unkonkret. Dennoch lassen sich in den dargelegten Prinzipien viele Anknüpfungspunkte für Theologie und Religionspädagogik finden.

Hier lassen sich auch Arbeiten verorten, die sich bei medienethischen Überlegungen auf bestimmte islamisch-theologische Disziplinen beschränken, wie etwa das islamische Recht (Usman 2020; Usman 2021) oder die Hadithwissenschaften (Güneş 2012).

Usman beschäftigt sich mit ethischen Prinzipien bezüglich der Medienutzung aus islamisch-rechtlicher Perspektive (Usman 2020). Im Kontext von Hadithen greift Usman 40 Hadithe auf, deutet sie mit Bezug auf aktuelle Lebenswelten und versucht hierüber ethische Prinzipien mit starkem Gegenwartsbezug abzuleiten. Mit der Betitelung als „40 Hadiths on Social Media“ rahmt er diese ethischen Prinzipien als direkt aus den Hadithen ableitbar, sodass seine eigene Deutungsleistung nicht explizit gemacht wird bzw. argumentativ hinter der Universalität und Zeitlosigkeit der Hadithe verborgen bleibt (Usman 2020).

Ähnlich geht Usman in seinem Werk „Fiqh of Social Media: Timeless Islamic Principles for Navigating the Digital Age“ vor, wenn er anhand von 15 Themen zunächst die gegenwärtige Situation erläutert und aus der Lebenswelt der heute lebenden Menschen heraus die entsprechende Interaktion mit digitalen Medien beschreibt, um daraufhin auf einzelne Hadithe einzugehen, die als passend zu diesen Themen eingestuft werden (Usman 2021). Dabei sind beide Werke eher als kurze Ratgeber verfasst, die den Leser*innen konkrete Anleitungen geben sollen, was sie tun bzw. unterlassen sollen. Beispielsweise verweist Usman auf einen Koranvers und auf einen Hadith und betont damit, dass man Informationen überprüfen, einen Quellencheck vornehmen und Echokammern im Internet vermeiden solle (vgl. Usman 2021, S. 52–57). Mit Verweis auf Hadithe, die beschreiben, wie Muhammad mit anderen sprach, plädiert Usman dafür, Handys im zwischenmenschlichen Miteinander wegzulegen und sich auf das Gespräch und sein Gegenüber zu konzentrieren (vgl. Usman 2021, S. 12–15).

Güneş verfolgt einen systematischeren Ansatz, indem er explizit Hadithe bezüglich zwischenmenschlicher Kommunikation zusammen mit ethischen Prinzipien der Hadithwissenschaft reflektiert, die zur Bewertung und Kategorisierung von Überlieferungen diskutiert und geschärft wurden. Hieraus leitet Güneş zehn medienethische Gebote ab: 1. Wahrheitstreue und Aufrichtigkeit, 2. Transparenz, 3. Objektivität, 4. Journalistische Tätigkeit nicht nur des Profits wegen, 5. Offenheit für Kritik und konstruktive Fehlerkultur,

6. Wahrung der Privatsphäre, 7. Befolgung ethischer Prinzipien bezüglich Werbung, 8. Nützlichkeit, 9. Beachtung von Merkmalen zur Person, Zeit und Ort bezüglich der Wirkung von Nachrichten, 10. Wahrung von Manier und Stil, und sechs Verbote: 1. Lügen, 2. Verletzung der Würde, 3. Diskriminierung, 4. Obszönität, 5. Gewaltverherrlichung, 6. Missachtung von Manier und Stil bei der Präsentation trauriger Nachrichten (vgl. Güneş 2012). Güneş versteht diese Prinzipien dabei nicht als Übertragung auf den heutigen Kontext, sondern als eine medienethische Analyse islamisch-theologischer Quellen. Während heutzutage das Prinzip der Wahrung der Quellen stark betont werde, wenn etwa zum Schutz von Personen die Namen nicht preisgegeben werden, lässt sich dieses Prinzip nur schwer mit den Hadithwissenschaften vereinbaren. Wenn in den Hadithwissenschaften Quellen verschwiegen werden, geforderte Namen nicht vorkommen und damit ein unvollständiger *Isnād* [Überliefer*innenkette] vorliegt, wurde die gesamte Überlieferung zurückgewiesen. Hier spielt also Transparenz in der Überlieferung eine größere Rolle als Rechte der Überliefernden (vgl. Güneş 2012, S. 108–113). Entsprechend zeigt sich so nur eine bedingte Übertragbarkeit dieser Prinzipien auf bzw. eine nur begrenzte Deckung mit zeitgenössischen Überlegungen zur Medienethik.

Insgesamt betrachtet hat sich die islamische Theologie mit medienethischen Fragestellungen nur wenig und vor allem kaum systematisch beschäftigt. Sievers (2024)⁶⁷ kritisiert, dass bestehende Ansätze einer islamischen Ethik bezüglich Digitalität fast ausschließlich auf der Ebene des Abwägens von Schaden und Nutzen verbleiben. Die Bezugnahme auf allgemeine Prinzipien wie das Konzept der *maqāṣid aš-šarīʿa* [Zwecke/Ziele der Scharia] können zwar eine Bewertungsgrundlage bieten, letztlich bleibt die Beurteilung einzelner Medien bzw. medialer Teilbereiche jedoch subjektive Wahrnehmung, je nachdem ob die jeweilige Person eher die positiven oder negativen Aspekte betont. Entsprechend müsste eine islamische Ethik der Digitalität mehr bieten als eine bloße Abwägung von Schaden und Nutzen.

67 Es handelt sich um den Vortrag von Prof. Dr. Mira Sievers im Panel „KI und Digitalität als Herausforderungen theologischer Ethik“ am 04.03.24 im Rahmen des Theologischen Forums Christentum – Islam mit den Titel „alles berechnet? Christliche und islamische Theologie angesichts digitaler Transformation“. Der Beitrag wird in einem Sammelband in der Reihe des Forums im Verlag Friedrich Pustet erscheinen.

2.4 Implikationen für die vorliegende Arbeit

Mit Blick auf die bisherige Forschung zur religiösen Sozialisation muslimischer Jugendlicher wurde verdeutlicht, dass bei der Erforschung von Muslim*innen die Gefahr einer (künstlichen) Konstruktion des *Muslimischen* besteht. Bezüglich der Forschung zur Mediennutzung muslimischer Jugendlicher im weiteren Sinne (siehe Kapitel 2.2) hat sich gezeigt, dass die Frage nach einer spezifischen Mediennutzung von muslimischen Jugendlichen in Abgrenzung zu nichtmuslimischen Jugendlichen letztlich nicht beantwortet werden kann. Dennoch ist aufgrund der hohen Relevanz von Islam und Muslim*innen als Thema in (digitalen) Medien eine (besondere) Auseinandersetzung von muslimischen Jugendlichen mit Religion in Medien anzunehmen. Arbeiten zu Medien in muslimischen Kontexten unterstreichen diese Relevanz.

Es konnte gezeigt werden, dass sich Mediatisierung als geeigneter Ansatz erwiesen hat, den Schnittbereich von Medien und Religion theoretisch zu fassen. Gleichzeitig gibt es nicht die eine Mediatisierungstheorie, sodass unterschiedliche Perspektiven mit unterschiedlichen Fokussetzungen vorhanden sind. In dieser abschließenden Zusammenfassung sollen die Implikationen des Forschungsstands und der bestehenden theoretischen Konzepte für die vorliegende Arbeit zusammengeführt und präzisiert werden. Dabei werden die mediatisierungstheoretischen Perspektiven zugleich (medien-)sozialisations-theoretisch und islamisch-theologisch bzw. religionspädagogisch präzisiert. Zudem werden hier bereits einige methodische Entscheidungen bezüglich des Forschungsdesigns vorweggenommen, da sie unmittelbar mit der theoretischen Rahmung zusammenhängen.

2.4.1 *Mediatisierung aus (medien-)sozialisierungstheoretischer Perspektive*

Wie bereits erläutert wurde, stellt Mediatisierung eine Metatheorie dar (siehe Kapitel 2.3.1.2), die für den hier fokussierten Untersuchungsgegenstand von hoher Relevanz ist. Gleichzeitig bietet auch das Konzept der *religiösen Mediensozialisation* wie es von Pirner (2004) geprägt wurde, mit seiner (medien-)sozialisierungstheoretischen Perspektive wichtige Bezugspunkte, um den Schnittbereich von Medien und Religion besser verstehen zu können. Für die weitere Beschäftigung mit dem Untersuchungsgegenstand sollen in diesem Unterkapitel nun beide theoretischen Konzepte zusammengedacht und auch hinsichtlich ihrer methodischen Umsetzung mit Blick auf das Forschungsdesign dieser Arbeit reflektiert werden. Gleichzeitig kann in diesem Rahmen keine abschließende theoretische Synthese beider Ansätze geleistet werden. Vielmehr geht es darum, Grundzüge beider Ansätze vergleichend zu

betrachten und mögliche Konvergenzen bzw. Bezüge zu explorieren, um sie für die empirische Forschung nutzbar zu machen.⁶⁸

Wie in Kapitel 2.3.1.1 erwähnt gibt es unterschiedliche Möglichkeiten Sozialisation zu begreifen, je nachdem welcher theoretische Zugang gewählt wird. Driesel-Lange (2020) unterscheidet dabei zwischen psychologischen und soziologischen Theorien. Unter psychologischen Theorien von Sozialisation fallen dabei Lern- und Bewältigungstheorien bzw. Persönlichkeits-theorien (z.B. Erik H. Erikson; Albert Bandura), Entwicklungstheorien (z.B. Robert Havighurst; Jean Piaget) oder neurobiologische Ansätze. Unter soziologischen Theorien von Sozialisation können systemtheoretische Ansätze (z.B. Niklas Luhmann; Talcott Parsons), handlungstheoretische Ansätze (z.B. George H. Mead; Jürgen Habermas) und gesellschaftstheoretische Ansätze (z.B. Pierre Bourdieu) gefasst werden (vgl. Driesel-Lange 2020). In ähnlicher Weise gibt es, wie bereits in Kapitel 2.3.1.2 erwähnt, unterschiedliche Ansätze der Mediatisierung, die auf verschiedenen theoretischen Zugängen basieren. Die sozialkonstruktivistische Mediatisierungsforschung wie sie von Friedrich Krotz geprägt wurde, stützt sich dabei auf den symbolischen Interaktionismus. Die vorliegende Arbeit nimmt eine praxeologische Perspektive ein, die in Kapitel 3.3 dargelegt wird. Diese theoretischen Zugänge werden im Weiteren näher ausgeführt. An dieser Stelle wird aber bereits deutlich, dass je nach theoretischer Perspektive diese Konzepte zusammengedacht werden können und vereinbar sind.

Grundsätzlich lässt sich zur Beziehung von beiden Ansätzen sagen: „Mediensozialisation und Mediatisierung gehören als Forschungsfelder zusammengedacht, weil sie in einem argumentativen Wechselverhältnis stehen: Wer mediatisierungstheoretisch Phänomene des medienbezogenen sozialen und kulturellen (Nicht-)Wandels feststellen will, geht – explizit gemacht und mit-reflektiert oder nicht – von in bestimmter Weise sozialisierten oder prospektiv zu sozialisierenden Menschen aus“ (Hoffmann, Krotz & Reißmann 2017, S. 3). In beiden Forschungsansätzen geht es um Prozesse, wechselseitige Beziehungen zwischen Subjekt, Gesellschaft, Kultur und Medien und in beiden kommt es auf das Verständnis von Medien und Kommunikation an (vgl. Hoffmann, Krotz & Reißmann 2017, S. 8). „Die Kernfragestellungen der Mediensozialisationsforschung zielen dabei auf das aktive soziale Subjekt und seine Entwicklung [beim Aufwachsen] in der Gesellschaft [als lebenslange Sozialisation] [...], während Mediatisierung den Medienwandel zum Ausgangspunkt macht und dann im Rahmen der Untersuchung des dadurch in

68 Für eine detailliertere Gegenüberstellung von Mediatisierung und Mediensozialisation siehe Hoffmann, Krotz & Reißmann (2017).

Gang gebrachten Wandels von Alltag, Kultur und Gesellschaft auch den Wandel des sozialen Subjekts in seinem Alltag, seinen Kommunikationsformen und Identitätskonstruktionen in den Blick nimmt“ (Krotz 2017, S. 23). So wird deutlich, dass beide Forschungsansätze bezüglich ihres Untersuchungsgegenstandes sehr nah beieinander liegen.

Aufgrund religiöser Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse weichen klassische Sozialisationsinstanzen und institutionalisierte Religiosität immer mehr einer selbstbestimmten religiösen Sozialisation (vgl. Riegel 2018, S. 12). Medien als weitere Sozialisationsinstanz spielen eine immer größere Rolle und reichen in viele andere Instanzen hinein (vgl. Nord 2021, S. 259). Entsprechend geht es laut Nord nicht mehr um die Frage, ob Medien in der religiösen Sozialisation eine Rolle spielen, sondern vielmehr: „Wie sind digitale Medien und Medienkulturen in der Sozialisation von Jugendlichen insbesondere in Bezug auf Religion präsent?“ (Nord 2021, S. 263). Um dieses *Wie* geht es auch in dieser Arbeit, wenn mittels der dokumentarischen Methode genau dieser Frage nachgegangen wird.

Während also bei den Anfängen der Erforschung des Schnittbereichs von Medien und Religion die Perspektive der Medienwirkungsforschung relevant war, um einen Zusammenhang zwischen Religion und Medien überhaupt nachweisen zu können, wie dies mit dem Konzept der *religiösen Mediensozialisation* gemacht wurde (Pirner 2004)⁶⁹, wird durch den Mediatisierungsansatz deutlich, dass eine solche Perspektive nur kurzfristige, individuelle Effekte in den Blick nehmen kann (vgl. Pirner 2022, S. 351; Nord 2021, S. 264). Der Fokus auf einzelne Medien im Bereich der (religiösen) Mediensozialisation in der Logik der Medienwirkungsforschung kann über das konkrete Medienverhalten hinaus nur wenig Auskunft geben (vgl. Nord 2021, S. 269). Durch Mediatisierung als Metatheorie hingegen lassen sich der größere Kontext und die Komplexität der Verflechtungen verstehen. Dies zeigt sich auch auf begrifflicher Ebene. Pirner (2004) führte den Begriff der ‚religiösen Mediensozialisation‘ ein, um vor allem die religiösen Aspekte in einer allgemeinen medialen Sozialisation zu betonen. Im Sinne der Mediatisierung ist aber auch jede religiöse Sozialisation mediatisiert und entsprechend auch zugleich Mediensozialisation. So könnte neben dem Begriff der religiösen Mediensozialisation auch von einer *medialen*,

69 Dabei handelte es sich bei Pirner (2004) nicht um klassische Medienwirkungsforschung, sondern um eine sozialisationstheoretische Eruierung von Korrelationen zwischen Fernsehgenrepräferenzen und religiösen Einstellungen. Dennoch wurde die Frage der Wirkungsrichtung im Zuge der Reflexion der Ergebnisse aufgegriffen, aber schon 2004 mit Verweis auf Wechselwirkungsprozesse relativiert. 2012 problematisiert Pirner die Frage nach „der Wirkung der Medien“ grundlegend (Pirner 2012b, S. 68).

religiösen Sozialisation gesprochen werden. Pirner bringt es folgendermaßen auf den Punkt: „Lebenswelten *sind* Medienwelten und umgekehrt“ (Pirner 2022, S. 352). Auf diese Weise wird auch auf begrifflicher Ebene deutlich, dass nicht von einer einseitigen Wirkungsrichtung gesprochen werden kann. In diesem Sinne wird auch im Titel dieser Arbeit angelehnt an Nord (2021) von „Religiöse[r] Sozialisation [...] in mediatisierter Welt“ gesprochen.

Ein weiteres Problem klassischer Sozialisationstheorien ist, dass Sozialisationsinstanzen meist separat gedacht werden. Aufgrund dieser Relevanz von Medien im Sozialisationsprozess wurde zunächst eine Theorie der Mediensozialisation entwickelt, die Medien als eigenständige Sozialisationsinstanz diskutieren (vgl. Kammerl et al. 2020, S. 380). Medien spielen aber nicht separat von Familie und Peer-Group eine Rolle, sondern in Familie und Peer-Group wird mittels Medien kommuniziert oder auch über Medieninhalte gesprochen. Eine Aufteilung von Lebensbereichen mit und ohne Medien ist nicht mehr möglich und auch gar nicht sinnvoll. Diese Besonderheit der Verschränkung jeglicher Lebensbereiche mit digitalen Medien bezeichnet Hepp als „tiefgreifende Mediatisierung“ (Hepp 2021, S. 25). Eine Abgrenzung der Medien gegenüber anderen Sozialisationsinstanzen durch eine eigenständige Mediensozialisation ist damit auch nicht mehr sachgemäß, da jegliche Sozialisation durch Medien geprägt ist (vgl. Adolf 2017, S. 54).

Gleichermaßen kann aber auch Religion, und können auch andere Sozialisationsinstanzen, in alle anderen Instanzen hineinwirken und ein Thema sein. Alle Sozialisationsinstanzen hängen gewissermaßen zusammen und bei jeder Einzelbetrachtung handelt es sich um eine künstliche Trennung (vgl. Nord 2021, S. 265; Pirner 2012b, S. 67). In der Mediensozialisationsforschung erweist sich die Instanz Familie als besonders wichtig, sodass etwa Familie und Freunde aus sozialisationstheoretischer Perspektive relevanter als die Medien erscheinen (vgl. Pirner 2012b, S. 61–63). Demgegenüber kritisiert Nord die Marginalisierung von Religion und Medien als nur tertiäre Sozialisationsinstanz in aktuellen Sozialisationstheorien (vgl. Nord 2021, S. 267) und begründet dies mit einer allgemeinen Entstrukturierung von Gesellschaft, die einen sozialisationstheoretischen Zugang erschwert. Dies bedeutet, „dass Individualisierungs-, Enttraditionalisierungs-, Globalisierungs- und nicht zuletzt Digitalisierungsprozesse dazu beigetragen haben, dass Familie wie auch Religion entstrukturiert wurden. Was beide ‚sind‘, das steht nicht mehr aufgrund historisch gewachsener Traditionen fest, sondern ist jeweils in gesellschaftlichen Aus Handlungsprozessen zu ermitteln“ (Nord 2021, S. 268–269).

In diesem Sinne betont auch Pirner, dass der Mediatisierungsansatz für die Erforschung des Schnittbereichs von Medien und Religion besonders gut

geeignet ist. Vor allem kommen dadurch die „dynamischen Wechselwirkungsprozesse“ zwischen Religion und Medien, die „diskurstheoretische“ Ebene sowie die „Veränderungen anthropologisch-kultureller Basiskonzepte“, wie sie etwa im Rahmen der Digital Religion als Themenbereiche diskutiert werden, und die „(medien-)ethische Verantwortung“ in den Blick (vgl. Pirner 2022). Diese Ebenen und Aspekte bleiben bei einer strikten sozialisationstheoretischen Betrachtung meist unbeachtet.

Diese theoretische Perspektive von Mediatisierung auf den Untersuchungsgegenstand wurde auch für das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit gewählt. Wie Krotz (2022) bezüglich der zentralen Forschungsperspektive zu aktuellen Entwicklungen der Mediatisierung ausführt, empfiehlt sich die Wahl eines rekonstruktiven Ansatzes, der es ermöglicht, diesen Wandel aus der empirischen Wirklichkeit heraus theoretisch zu verstehen (vgl. Krotz 2022, S. 25). So wurde in dieser Arbeit ein qualitativ-rekonstruktiver Zugang gewählt, wie in den nächsten Kapiteln näher dargelegt werden wird. Nord betont das Potenzial der Erforschung der Mediatisierung von religiöser Sozialisation mit einem solchen akteursorientierten Ansatz, „der davon ausgeht, dass Kinder und Jugendliche selbst darüber befinden, wie Religion wahrgenommen wird“, und distanziert sich von einem institutionsorientierten Ansatz, wie er teilweise in sozialisationstheoretischer Perspektive vertreten werde (Nord 2021, S. 271). Auch dies wird in dieser Arbeit insofern verfolgt, als empirisch qualitativ geforscht wird und damit eine starke Orientierung an Subjekt und Feld gegeben ist. Ähnlich problematisiert Pirner im Kontext mediensozialisations-theoretischer Arbeiten, dass den Subjekten selbst Medieneinflüsse nicht bewusst sind bzw. sie diese ggf. auch nicht explizit ansprechen möchten (vgl. Pirner 2012b, S. 68). Auch aus dieser Perspektive könnte sich der qualitativ-rekonstruktive Ansatz dieser Arbeit bewähren, der stark auf das Implizite fokussiert.

Gleichzeitig wird im Zuge der Mediatisierung der Kontext auf allen drei Ebenen (mikro, meso und makro) relevant, da kontextuelle Prozesse und Phänomene ebenfalls prägend sind und entsprechend mit rekonstruiert werden müssen (vgl. Krotz 2022, S. 34). Einzelne Mediennutzungen werden dadurch nicht kontextlos betrachtet (vgl. Nord 2021, S. 270). Auch in dieser Arbeit wird die mediatisierte religiöse Sozialisation im allgemeinen Medienhandeln der Jugendlichen kontextualisiert. Dazu wurde zunächst nach alltäglichem medialem Handeln gefragt und erst in einem zweiten Schritt wurde darin das Religiöse verortet. Durch die Offenheit der qualitativen Interviews ist es den Jugendlichen überlassen, welche Medien und welche Lebensbereiche sie ansprechen und damit als relevant setzen und was sie selbst als Medien

verstehen, sei es digital oder analog. Auch dieses Vorgehen wird in Kapitel 3 erläutert werden.

Diese Überlegungen lassen sich mit folgenden Ausführungen von Krotz zusammenfassen: „Es geht der Mediensozialisationsforschung heute zu Recht um Sozialisation in mediatisierten Gesellschaften, und in diesem Rahmen können, sollen und müssen Mediatisierungsforschung und Mediensozialisationsforschung miteinander kooperieren. Nicht mehr der Umgang mit dem einzelnen Medium ist heute entscheidend, sondern, wie der sich entwickelnde Mensch in der Gesellschaft dem gesamten Medienensemble auf Basis der computergesteuerten digitalen Infrastruktur als Bedingung seines kommunikativen Handelns gegenübertritt – darüber wird der Medienwandel relevant“ (Krotz 2017, S. 38). An diese Überlegungen ist das hier gewählte Forschungsdesign anschlussfähig.

2.4.2 *Mediatisierung aus islamisch-theologischer/religionspädagogischer Perspektive*

Aus dem Forschungsstand wurde ersichtlich, dass im medialen Kontext eine große Bandbreite von Berührungspunkten mit Religion für muslimische Jugendliche vorliegt. Da das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit islamisch-religionspädagogisch begründet ist, soll im Folgenden eine islamisch-theologische bzw. religionspädagogische Rahmung des Mediatisierungsansatzes stattfinden. Eine solche theologische Annäherung an die Medialität von Mensch und Religion findet sich in zahlreichen Arbeiten aus christlicher, oft auch religionspädagogischer Perspektive. So fordert Pirner eine „systematisch reflektierte theologisch-religionspädagogische Wahrnehmung und Hermeneutik der Medienkultur“ (Pirner 2014, S. 94) und begründet durch eine dreistufige Argumentation, warum Medien und Religion so stark zusammenhängen und warum dieser Zusammengang auch intrinsisch für die Religionspädagogik wichtig sein muss. Pirner beschreibt dabei zunächst den Menschen als „homo medialis“, reflektiert auch Religion mit ihren medialen Verflechtungen als „religio medialis“, um dann unter Berücksichtigung einiger Befunde aus der Medienrezeptionsforschung religionspädagogische Schlussfolgerungen zu formulieren (vgl. Pirner 2014). Dieser Logik folgend soll auch an dieser Stelle eine solche theoretische islamisch-theologische/religionspädagogische Rahmung des Mediatisierungsansatzes formuliert werden. Hierzu wird im Folgenden auf die Medialität des Menschen und die Medialität der Religion bzw. des Islam eingegangen. Der dritte Schritt dieser Systematisierung, nämlich der Bezug auf empirische Religionsforschung, wird später in Kapitel 3.1 mit direktem Bezug auf das Forschungsdesign erläutert, wenn es um die Frage geht, warum in der vorliegenden Studie ein empirischer Zugang gewählt wurde.

Medialität der Menschen

Auf theoretischer Ebene gab und gibt es unterschiedliche Versuche und Ansätze den Menschen, vor allem auch in Abgrenzung zu anderen Wesen, zu verstehen und zu definieren. Solche Definitionen sind oft disziplinabhängig, gründen aber auf einem thematischen Fokus, je nachdem wo die Relevanz gesehen wird. Krotz schreibt hierzu: „Aus der Perspektive der Kommunikations- und Medienwissenschaft liegt es nahe, den Menschen als das einzige Wesen zu betrachten, das zu komplexen kommunikativen Formen befähigt und gleichzeitig von dieser Kommunikation abhängig ist“ (Krotz 2010, S. 93). So versucht die ‚Medienanthropologie‘ den Menschen genau aus diesem Zusammenhang mit Medien zu verstehen. Krotz versteht Medien dabei im Sinne des Mediatisierungsansatzes, der im symbolischen Interaktionismus begründet liegt, und begreift Medien als Kommunikation und soziale Herstellung von Wirklichkeit. Sie wird hergestellt durch Symbole, Zeichnungen, Sprache – was sich alles als Medien fassen lässt. Der Mensch als kommunikatives Wesen wird so oft als ‚homo medialis‘, auch in theologischen Kontexten (vgl. Pirner 2014, S. 94; Nord 2017, S. 34), definiert, der Kommunikationsmittel systematisch gebraucht, um sich mitzuteilen. Pirner verweist dabei auch auf die kulturgeschichtliche Wichtigkeit einer solchen Perspektive, da so der Wechsel der dominanten Medien mit seinen positiven wie negativen Konsequenzen für die Gesellschaft und Menschen greifbar wird (vgl. Pirner 2014, S. 94). Solche gesellschaftlichen und anthropologischen Veränderungen sind etwa auch in der islamischen Theologie mitzudenken und werden auch reflektiert, wenn beispielsweise auf die orale Kultur zur Offenbarungszeit des Koran verwiesen wird, um damit den Stellenwert von Sprache und Überlieferung und der späteren Kanonisierung des Koran zu reflektieren: Der orale Charakter des Koran lässt sich in seiner heutigen Schriftlichkeit ahistorisch nicht gänzlich begreifen. Es geht an dieser Stelle argumentativ nicht um die Medialität der Religion, sondern darum, dass die Medialität der Menschen historisch dynamisch ist und sich wandelt und dass eine solche Medienanthropologie entsprechend Konsequenzen für Theologie und Religionspädagogik hat, die sich eben auch mit Menschen beschäftigen und von ihnen geprägt werden.

Medialität der Religion bzw. des Islam

Ein solches Verständnis des Menschen als homo medialis hat Konsequenzen für das Verständnis von Gott und Religion, sodass auch von „deus medialis“ (Nord 2017, S. 34) oder „religio medialis“ (Pirner 2014, S. 94) gesprochen wird. Nord fasst diesen Zusammenhang folgendermaßen zusammen: „Religion und Theologie bauen prinzipiell auf Medialität auf. Religiöse Kommunikationen leben von ihren Anfängen an aus einem Ineinander von Immanenz und

Transzendenz. Sie sind darauf spezialisiert, mit religiösen Praxen Nähe und Ferne der Kommunizierenden differenziert einzustellen. Dies geschieht in, mit und durch Medien“ (Nord 2021, S. 261).

Dies lässt sich auch auf den Islam übertragen. Kommunikation charakterisiert das Wesen des Koran. Dies zeigt sich laut Özsoy (2023) darin, dass der Koran nicht als Buch in einem Stück offenbart wurde, sondern in einem Zeitraum von etwa 22 Jahren. Die Offenbarung bezieht sich somit auf die allgemeine Lage im Hedschas des 7. Jahrhunderts und auf konkrete Situationen der Prophetengefährte*innen. So sei der Koran einerseits als Kommunikation mit den Erstadressat*innen im 7. Jahrhundert zu verstehen, andererseits auch als Kommunikation mit Adressat*innen, die über die Erschließung weiterer Informationen (Offenbarungsanlass, Kontext, ...) in diese Kommunikation hineintreten (vgl. Özsoy 2023, S. 23). Auch Khorchide (2015) betont diesen dialogischen Charakter des Koran: „Der Koran wurde diskursiv offenbart; er ist das Resultat von Dialog, Debatte, Argumentation, Annahme und Zurückweisung.“ (Khorchide 2015, S. 497).

Aber nicht nur der Koran selbst kann als Kommunikation gerahmt werden, sondern die gesamte Mensch-Gott-Beziehung. Dies liegt auch schon in der dialektischen Prämisse begründet, dass Gott sich an seine Geschöpfe wendet und sie sich ebenfalls an ihn wenden können (vgl. Özsoy 2023, S. 14). Bittgebete und das rituelle Gebet können als Kommunikation mit Gott medial gedeutet werden. Das Mediale dieser Kommunikation kann auch in der Zweideutigkeit der „Zeichen Gottes“, der *āyāt*, gesehen werden. „Laut dem Koran offenbart sich Gott in den verschiedenen Heiligen Schriften und durch seine Zeichen, die Naturphänomene, die im Koran *āyāt* genannt werden. *Āyāt* (Pl. von *āya*) heißen auch die Koranverse, weil sie auf Gott hinweisen. Gott kommuniziert also mittels dieser Zeichen mit den Menschen“ (Takım 2020, S. 78). Sowohl die mündliche/schriftliche Offenbarung als auch die schöpferische Offenbarung sind eine Art Kommunikation Gottes mit den Menschen, die über das Medium der Zeichen (*āyāt*) – sowohl Sprache bzw. Schrift als auch Schöpfung – kommuniziert werden. Damit wird Gott durch Medien in einem weiteren Sinne erfahrbar.

Medien spielen im Kontext des Islam aber auch eine große Rolle bei der Darstellung von Religion. Historisch lassen sich zahlreiche theologische Diskurse dazu rekonstruieren, welche Bedeutung (bestimmte) Medien haben und ob es im Zusammenhang mit Religion diesbezüglich Bedenken gibt. So ist etwa die große systematisch theologische Frage der (Un-)Erschaffenheit des Koran auch in dem Lichte zu verstehen, wie Medien theologisch eingeordnet werden können. Diesem theologischen Diskurs liegt nämlich das Dilemma zugrunde, dass der Koran sich einerseits (zumindest stellenweise) in seinem

Selbstverständnis als urewiges und unerschaffenes Wort Gottes darstellt und es gleichzeitig doch gesprochenes bzw. geschriebenes Wort ist (vgl. Martin 2015). Vereinfacht gesagt kann das Dilemma so ausgedrückt werden: Wie kann der Koran urewig und unerschaffen, ohne Anfang sein, wenn ich ihn als Buch gerade in Händen halte und wo doch das Papier, woraus die Seiten bestehen, von einem Baum stammen, der einen klaren Anfang hatte, und wo doch die Tinte, woraus die Schrift besteht, ein Farbmittel ist, das durch seine Herstellung einen klaren Anfang hat? Dieser theologische Streit um die (Un-)Erschaffenheit des Koran wurde politisch instrumentalisiert, als unter der Herrschaft der Abbasiden im Zuge der *miḥna* [Prüfung] Personen, die die Unerschaffenheit des Koran vertraten, systematisch verfolgt wurden (vgl. Bozkurt 2008). Ibn Kullāb formulierte eine theologische Zwischenposition in diesem Dilemma, indem er zwischen unerschaffenem Inhalt und erschaffener Ausdrucksform des Koran unterscheidet. Diese Position floß dann in die Aṣ'arīya [eine theologische Denkschule] ein, wenn auch der theologische Diskurs um die (Un-)Erschaffenheit des Koran im heutigen Kontext gänzlich an Relevanz verloren hat (vgl. Martin 2015). Der Kern dieser theologischen Auseinandersetzung war jedenfalls die Frage, wie das Medium zu verstehen ist.

Insbesondere im Zusammenhang mit dem Koran zeigen sich historisch viele solcher theologischen Diskussionen um die Eignung von neuen Medien für die religiöse Kommunikation. Im Kontext der damals neuen Erfindung der Druckerpresse wurde etwa im osmanischen Reich ebenfalls theologisch diskutiert, inwiefern die maschinelle Reproduktion des Koran angemessen wäre. Der Prozess wurde teilweise als rituell unrein und respektlos gedeutet, wenn die Druckform von oben auf das Papier gepresst wird, vor allem in Abgrenzung zur filigranen handschriftlichen Handwerksarbeit, die theologisch mit einer frommeren Grundhaltung gegenüber Gott assoziiert wurde. So kam es, dass Sultan Bāyezīd II. nicht nur die maschinelle Reproduktion des Koran, sondern sogar die Nutzung der Druckerpresse für arabische Lettern im Gesamten verbot, weil die arabische Sprache als Offenbarungssprache besonders behandelt werden sollte (vgl. Wilson 2014, S. 30). Gleichzeitig sind derartige ablehnende Haltungen gegenüber der Druckerpresse nicht lediglich als religiös zu deuten, da auch andere Faktoren eine Rolle spielten (vgl. Ghaly 2009, S. 16–20). Solche theologischen Diskussionen reichen noch weiter zurück und zeigen sich etwa in der Dynastie der Umayyaden, als der Kalif 'Abd al-Malik Münzen prägen lies, worauf zum ersten Mal auch koranische Verse zu finden waren. Dieser Umstand löste ähnliche theologische Diskussionen darüber aus, ob es angemessen sei, dass nun auch Personen im Zustand der rituellen Unreinheit koranische Verse berühren, wenn sie Münzen anfassen oder koranische Verse dadurch auch in Sanitärräume getragen werden (vgl.

Bacharach 2010, S. 22). Zum Teil dieselben Argumente wurden angeführt, als es im Zuge der Digitalisierung möglich wurde, den Koran auch auf digitalen Geräten wie Handy und Tablet zu hören und zu lesen (vgl. Larsson 2011, S. 167–192). Das, was Pirner über die christliche Medialität aussagt, lässt sich entsprechend auch auf den Islam übertragen: „Ein theologisch verantwortetes Sprechen von der Medialität der Offenbarungsbotschaft Gottes impliziert somit immer zugleich von dem entsprechenden Medienbegriff Rechenschaft abzulegen und angemessene Medien für dessen Kommunikation zu suchen“ (Pirner 2014, S. 95). Dieses Bestreben dokumentiert sich aus historischer Perspektive in den zahlreichen theologischen Diskussionen zum Koran und den einzelnen Medien. Dabei sind diese theologischen Auseinandersetzungen unabhängig davon zu betrachten, ob diese Fragen in irgendeiner Weise eine Relevanz im Alltag der ‚einfachen‘ Menschen hatten. Denn Theologie auf diese Art und Weise, so zeigen Untersuchungen zur islamischen Ideen- und Theologiegeschichte, wurde vor allem im elitären Kontext betrieben und die Frage der tatsächlichen Glaubenspraxis und Glaubensverständnisse der Muslim*innen sind kaum erforscht (vgl. Ghandour 2022, S. 166–167; Reinhart 2020, S. 32–36; Ghandour 2023, S. 144–146).⁷⁰

Im Kontext von Islam und Theologie haben spezielle Formen der Medien und Mediennutzung große Verbreitung gefunden, wie etwa die Kalligrafie. Auch wenn weithin von einem sogenannten ‚islamischen Bilderverbot‘ gesprochen wird, ist ein solches Verbot nicht direkt aus dem Koran ableitbar und beruht eher auf einzelnen Hadithüberlieferungen. Es handelt sich um eine theologische Diskussion bezüglich der Frage von Bildnissen und der Darstellung von Figürlichkeit, die im Laufe der Geschichte in muslimisch geprägten Gesellschaften stets sowohl kontrovers diskutiert als auch unterschiedlich gehandhabt wurde. Dahinter stecken nicht nur religiöse, sondern zum Teil auch politische Gründe (vgl. Badat 2020). Dennoch führte diese Unterscheidung letztlich dazu, dass bestimmte mediale, ästhetische Formen sich stärker durchsetzen konnten: „Sicher ist jedoch, dass der Verzicht auf figürliche Darstellungen in der Moschee systematisch und bewusst durchgesetzt wurde und dass dieser Verzicht den nichtfigurativen Formen (wie beispielsweise der Kalligrafie und Geometrie) eine moralische und religiöse Qualität verleiht, die figurative Abbildungen nie vollständig erreichen konnten“ (Badat 2020, S. 196). Damit fand die Kalligrafie als Medium, das die göttliche Ästhetik auf abstrakte Weise abzubilden versucht, große Verbreitung.

70 Hierauf wird in Kapitel 3.1 bei der Begründung des empirischen Zugangs weiter eingegangen.

Zusammengefasst lässt sich islamisch-theologisch also argumentieren, dass Gott mit Menschen, aber auch Menschen mit Gott, und auch Menschen mit Menschen über Gott und Religion in, durch und mit Medien, kommunizieren, wodurch aus islamisch-theologischer Perspektive von einer Medialität des Menschen ebenso wie von einer Medialität von Religion ausgegangen werden kann.

2.4.3 *Forschungsdesiderat und Präzisierung der Forschungsfrage*

Wie in Kapitel 2 ausführlich dargelegt wurde, kann der Schnittbereich von Medien und Religion unterschiedlich gefasst werden und, für die Lebenswelt der Jugendlichen gesprochen, bieten Medien eine Reihe an unterschiedlichen Berührungspunkten mit Religion.

Bezüglich der medialen Lebenswelt von Muslim*innen zeichnet die Forschung ein gemischtes Bild. Vor allem ältere Forschungen konstatieren für ‚muslimische‘ Jugendliche im Vergleich zu anderen Jugendlichen ein teilweise divergierendes Verhalten. Diese Befunde lassen sich bei einer kritischen Betrachtung und Heranziehung weiterer Faktoren wie Migration, Mehrsprachigkeit, Klasse etc. in Frage stellen. In anderen Forschungen ist davon die Rede, dass sich muslimische Jugendliche in ihrem Medienverhalten nicht von anderen Jugendlichen unterscheiden (siehe Kapitel 2.2). Gleichzeitig lässt sich anhand der bisherigen Forschung insbesondere für muslimische Jugendliche eine besondere Relevanz des Schnittbereichs von Medien und Religion in ihrer Lebenswelt vermuten. Es liegt viel Forschung dazu vor, dass Religion in Medien inhaltlich-thematisch vorkommt, antimuslimischer Rassismus das mediale Islambild prägt und damit Islam und Muslim*innen im medialen Kontext in verzerrter Art und Weise dargestellt werden, und es liegt Forschung dazu vor, dass auch Extremist*innen (digitale) Medien für ihre Zwecke verwenden (siehe Kapitel 2.3.2).

Dass Religion Teil der Medienwelt der (muslimischen) Jugendlichen ist, kann auf Grundlage des dargestellten Forschungsstands postuliert werden. Als großes Desiderat hat sich dabei in all diesen Bereichen die Frage der Rezipient*innenperspektive herauskristallisiert. Ob Jugendliche Religion in den Medien wahrnehmen bzw. wie sie damit umgehen, bleibt weitestgehend unbeantwortet. Aus diesem Grund widmet sich die vorliegende Arbeit der Rezipient*innenperspektive, die aus pädagogischer Betrachtung besonders relevant ist.

Entsprechend dem Mediatisierungsansatz beeinflussen Medien alle Teilbereiche des Lebens und den gesamten Alltag (siehe Kapitel 2.3.1.2). Dass die alltägliche Praxis Teil dieser Mediatisierung ist, wird auch aus dem

Forschungsstrang der Digital Religion ersichtlich, die sich speziell der Praxis im Kontext von Medien und Religion widmet (siehe Kapitel 2.3.1.3.). Bereits ausgeführt wurde dahingehend, dass sich ein breiter Blick auf das alltägliche Handeln von Jugendlichen lohnt. Die Fokussierung auf Einzelmedien ist deswegen weniger gewinnbringend, da der tatsächliche Alltag der Jugendlichen von einer Dynamik und Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Medien geprägt ist. Deswegen wird in der vorliegenden Arbeit ein breiterer Blick auf das gesamte Medienverhalten von muslimischen Jugendlichen geworfen.

Um das gesamte Handeln fokussieren zu können, wird auf die Perspektive der Wissenssoziologie von Mannheim zurückgegriffen. Sie geht davon aus, dass Wirklichkeit sozial konstruiert und zwischen zwei Wissensebenen zu unterscheiden ist – dem expliziten bzw. kommunikativen Wissen und dem impliziten bzw. handlungspraktischen, konjunktiven Wissen (vgl. Ulfat 2018, S. 149).

Kommunikatives und Konjunktives Wissen

Bei kommunikativem Wissen handelt es sich um explizierbares Wissen, Alltagstheorien und Meinungen von Subjekten, die Teil alltäglicher Kommunikation sind (vgl. Kruse 2015, S. 438). Es ist vor allem theoretisches Wissen, welches über die eigene Gruppe hinaus geht und zur Verständigung mit Anderen notwendig ist (vgl. Thomsen 2020, S. 204).

Bei konjunktivem Wissen geht es um kollektiv geteiltes Wissen. Dieses Wissen generiert sich aus Erfahrungsräumen, die von bestimmten Personen aufgrund von Gemeinsamkeiten (Milieu, Geschlecht, Generation, ...) geteilt werden. Diese geteilten und damit ähnlichen Erfahrungen führen zu kollektivem Wissen. Mannheim spricht von „konjunktiven Erfahrungsräumen“ und entsprechend von „konjunktivem Wissen“ (Mannheim 1980, S. 216). Damit ist jedes Wissen zu einem bestimmten Grad auch konjunktiv, da es in einem bestimmten sozialen, historischen, räumlichen Kontext verankert und in geteilten Erfahrungsräumen verwurzelt ist. Przyborski & Wohlrab-Sahr drücken dieses Konjunktiv-Verbindende folgendermaßen aus: „Das Wissen, das notwendig ist, um ‚dazuzugehören‘, ist in die Handlungspraxis eingelassen, besteht mithin im ‚Mitmachen-Können‘ und muss nicht reflexiv verfügbar sein“ (2010, S. 280).

Dieses Wissen ist also ein so selbstverständlicher Teil der Personen, dass es ihnen größtenteils verborgen und unbewusst ist, weswegen es kaum explizierbar ist. Dieses Wissen wird meist nicht bewusst gelernt, sondern im alltäglichen praktischen Vollzug ganz selbstverständlich angeeignet. Zudem orientiert und strukturiert dieses Wissen auch das Handeln, deswegen wird es als handlungsleitend bezeichnet. Mannheim spricht hier auch von „atheoretischem

Wissen“ (Mannheim 1964, S. 100), welches dem Handeln selbst vorgeschaltet ist. Hier gibt Mannheim das Beispiel des Knoten Knüpfens: Tag für Tag knüpfen wir Knoten, etwa beim Schuhe-Zubinden. Die dazugehörigen Bewegungsabläufe haben wir so stark übernommen, dass wir das ganz unkonzentriert nebenbei machen können. Das Knoten-Knüpfen ist also ‚habitualisiert‘ und Teil unseres impliziten Wissens. Wenn wir aber gefragt werden, dieses Wissen zu explizieren und zu erklären, wie es funktioniert, wird es schwierig (vgl. Mannheim 1980, S. 73).

Dieses Wissen tritt in Form von Orientierungen auf und strukturiert das gesamte Handeln. Mit Orientierungen sind „Sinnmuster gemeint, die unterschiedliche (einzelne) Handlungen hervorbringen. Es handelt sich somit um Prozessstrukturen, die sich in homologer Weise in unterschiedlichen Handlungen, also auch in Sprechhandlungen und Darstellungen, reproduzieren“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 289). So wird auch das Sprechen und insbesondere seine Gestaltung und Performanz durch diese Orientierungen strukturiert, sodass sich aus der Gestaltung der Sprachakte die handlungsleitenden Orientierungen rekonstruieren lassen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 281). „Dieses implizite, handlungsleitende Wissen zeigt sich als ‚Muster‘ in der Handlungspraxis der Angehörigen eines konjunktiven Erfahrungsraumes und verdeutlicht einen gemeinsamen ‚Orientierungsrahmen‘ dieser Angehörigen. Daher spricht Mannheim von der ‚Seinsverbundenheit des Denkens‘, da es immer auf konjunktiven Erfahrungen basiert“ (Ulfat 2018, S. 150).

Dieser theoretische Zugang der Wissenssoziologie ist für die vorliegende Arbeit relevant und zielführend, da er es ermöglicht das gesamte Handeln der Jugendlichen in den Blick zu nehmen. Da die gesamte Handlungspraxis von handlungsleitenden Orientierungen strukturiert ist, gilt es das implizite Wissen und die handlungsleitenden Orientierungen der Jugendlichen zu identifizieren.

Präzisierung der Forschungsfrage

Auf Grundlage der dargestellten Überlegungen wird nun eine präzierte Forschungsfrage formuliert:

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?

In dieser Fragestellung wird eine Zweiteilung deutlich. Gefragt wird einerseits a) nach den handlungsleitenden Orientierungen der muslimischen

Jugendlichen in ihrem Umgang mit Medien und andererseits b) nach ihren handlungsleitenden Orientierungen im Umgang mit Religion⁷¹.

Dabei wurde bei der Teilfrage b) im Analyseprozess zunächst alles berücksichtigt, was die Jugendlichen selbst als Religion wahrnehmen bzw. so explizieren. Dem liegt, wie in Kapitel 2.3.2.3 im Kontext der Diskussion um Medienreligion dargelegt, die Überlegung zu Grunde, nicht deduktiv aus Forschendenperspektive von außen etwas als religiös zu betiteln, was induktiv aus Subjektperspektive von den Jugendlichen nicht als Religion wahrgenommen wird. Gleichzeitig zielt die letzte Teilfrage der Forschungsfrage zum Zusammenhang der beiden Handlungsbereiche Medien und Religion auch darauf ab, den Schnittbereich von Medien und Religion auch hinsichtlich impliziter Aspekte zu untersuchen, wie sie im Kontext von Medienreligion und religionsähnlicher Funktionen von Medien diskutiert werden. Denn wie mit der Wissenssoziologie von Mannheim dargelegt, handelt es sich beim impliziten Wissen und dem handlungsleitenden Wissen um eine Wissensdimension, die den Jugendlichen weitestgehend nicht bewusst ist. Ähnlichkeiten in den handlungsleitenden Orientierungen beider Handlungsbereiche (Medien und Religion) könnten demnach ebenso als implizit religiös bzw. in Bezug auf Medien als religionsähnlich verstanden werden. Während des Analyseprozesses hat sich dabei gezeigt, dass die handlungsleitenden Orientierungen in beiden Bereichen in Gänze deckungsgleich sind. Damit spiegelt sich die Zweiteilung der Forschungsfrage zwar im Erhebungsverfahren wider, nicht mehr aber in der Darstellung der Ergebnisse. Dass die handlungsleitenden Orientierungen sowohl bezüglich Medien als auch Religion identisch sind, ist also ein Ergebnis der vorliegenden Studie und wird insbesondere in Kapitel 6.1.1 gesondert reflektiert.

Wie diese Forschungsfrage methodisch genau umgesetzt wurde und wie das Forschungsdesign im Einzelnen begründet wurde, wird im nächsten Kapitel (Kapitel 3) weiter erläutert.

⁷¹ Im Zuge der empirischen Erhebung bei den Interviews wurde zunächst nach dem Medienverhalten im Alltag der Jugendlichen gefragt und danach, welche Rolle Religion darin spielt. Das konkrete Vorgehen wird in Kapitel 3.5 näher erläutert werden. Da nicht nach dem generellen Umgang mit Religion im Alltag der Jugendlichen gefragt wurde, auch wenn manche Jugendlichen ganz allgemein darüber sprachen, wurde in der Forschungsfrage in der Teilfrage b) der Zusatz „(in Medien)“ ergänzt.

Methodologische Fundierung und Forschungsdesign

Im vorangegangenen Kapitel (Kapitel 2) wurden anhand des Forschungsstandes einige größere theoretische Ansätze im Kontext von Medien und Religion vorgestellt. Im letzten Unterkapitel (Kapitel 2.4) wurden diese Implikationen des Forschungsstandes und der bestehenden theoretischen Konzepte für die vorliegende Arbeit als theoretische Rahmung zusammengeführt und zu einer Forschungsfrage verdichtet. Wie in qualitativ-rekonstruktiver Forschung üblich, begründet sich das konkrete Forschungsdesign aus eben diesen (meta-)theoretischen Reflexionen, dem Forschungsdesiderat und der Forschungsfrage.

Im folgenden Kapitel werden diese vorangegangenen theoretischen Überlegungen methodologisch reflektiert und das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit weiter präzisiert. Mediatisierung wird dahingehend praxeologisch wissenssoziologisch konkretisiert. Der gewählte qualitativ-rekonstruktive Zugang wird im Lichte empirischer Forschung und ihrer Gütekriterien breiter kontextualisiert, womit die bezüglich des Forschungsdesigns getroffenen Entscheidungen intersubjektiv nachvollziehbarer werden sollen.

Damit die Leser*innen diese Ausführungen besser einordnen können, wird das letztliche Vorgehen hier in Kürze vorweggenommen: Im Zeitraum von 2020 bis 2023 wurden 12 Jugendliche, die sich selbst als muslimisch verstehen und zwischen 12 und 19 Jahre alt sind, zu ihrem alltäglichen Umgang mit Medien befragt und dazu, wie darin Religion vorkommt. Es handelt sich um einen qualitativ-rekonstruktiven Zugang, der Handlungsmuster im Umgang der Jugendlichen mit Medien und Religion (in Medien) rekonstruiert und damit tieferliegende Strukturen des Phänomens religiöser Sozialisation in mediatisierter Welt aufdeckt.

Wie genau forschungstechnisch vorgegangen wurde und welche Überlegungen diesen forschungsmethodischen Entscheidungen zu Grunde liegen, wird in diesem Kapitel erläutert.

3.1 Begründung des empirischen Zugangs

Warum für den Forschungsgegenstand ein empirischer Zugang sinnvoll ist, wurde bereits in Kapitel 2.4.3 in Kürze dargelegt und aus der Forschungsfrage

ergibt sich bereits die Notwendigkeit eines empirischen Zugangs. In diesem Kapitel soll dennoch die generelle empirische Ausrichtung der vorliegenden Arbeit erneut aufgegriffen und anhand einiger relevanter Überlegungen aus der empirischen Religionsforschung und Religionspädagogik breiter diskutiert werden¹, da bereits hier einzelne Entscheidungen für das konkrete Forschungsdesign angelegt sind.

Besonders relevant vor allem für die islamische Religionspädagogik zeigt sich mit Blick auf den Forschungsstand und die gesellschaftliche Realität in Deutschland die mediale Darstellung und Repräsentation des Islam und der Muslim*innen und damit verbunden der antimuslimische Rassismus. Dies wirft die Frage auf, inwiefern dieser Umstand für muslimische Jugendliche in ihrem alltäglichen Umgang mit Medien und Religion relevant ist. Entsprechend wurden im exmanenten Teil des Fragebogens Fragen zu diesem Themenbereich aufgenommen, wobei fast bei allen interviewten Jugendlichen bereits im immanenten Teil derartige Erfahrungen als relevant zur Sprache kamen.² Ebenso wird aus der bisherigen Forschung deutlich, dass (muslimische) Jugendliche in Berührung mit extremistischen Inhalten kommen können, ohne dass sie dies als extremistisch wahrnehmen. Daher wurde im Interviewprozess versucht, durch erzählstimulierendes Nachfragen, die Jugendlichen zum Explizieren konkreter Inhalte anzuregen, um genannte Inhalte und Akteur*innen im Nachhinein selbst einordnen zu können.³

Mit Blick auf religionsrelevante Transformationsprozesse wie Individualisierung, Pluralisierung und Synkretisierung, Popularisierung und Spiritualisierung oder Eventisierung (vgl. Merle 2019, S. 163–200) wird deutlich, dass,

-
- 1 In Kapitel 2.4.2 wurde die dreischrittige Argumentation von Pirner (2014), warum Medien und Religion zusammenhängen und warum dieser Zusammengang auch für die Religionspädagogik wichtig sein muss, bereits vorgestellt. Die 1) Medialität des Menschen wurde genauso dargelegt, wie die 2) Medialität von Religion bzw. des Islam. Im dritten Schritt verweist Pirner auf einige Befunde aus der Medienrezeptionsforschung und reflektiert diese mit Blick auf die Religionspädagogik. So nennt er beispielsweise die Kultivierungstheorie, dass Medien Menschen durch ihre Mediennutzung im Sinne einer häufig unmerklichen Kultivierung von bestimmten Auffassungen und Haltungen beeinflussen, und die Agenda-Setting-Theorie, dass Medien diskursprägend sind und gesellschaftliche Öffentlichkeit thematisch leiten können (vgl. Pirner 2014, S. 95–96). In diesem Kapitel wird angelehnt an diesen dritten Schritt auch geprüft, welche Befunde aus der empirischen Religionsforschung (zum Schnittbereich von Medien und Religion) für die Religionspädagogik und insbesondere für das Vorgehen der vorliegenden Arbeit relevant sind. In Kapitel 2.4.3 wurde dies bereits teilweise in Kürze dargelegt.
 - 2 Wie antimuslimischer Rassismus und Diskriminierung im Kontext von Medien in den Interviews zur Sprache kam, wird in Kapitel 4.2.1 erläutert.
 - 3 Dies wird in Kapitel 4.2.3 im Zusammenhang mit der Wahrnehmung der interviewten Jugendlichen von muslimischen Influencer*innen erläutert.

mit Funiok (2010) gesprochen, „Religiosität, nicht Religion als Ausgangspunkt“ (Funiok 2010, S. 181) für Reflexionen religiöser Sozialisation von muslimischen Jugendlichen in mediatisierter Welt dienen sollte. Denn individuelle Religiosität als sprachlich generierte Selbst- und Weltdeutung (vgl. Funiok 2010, S. 183) spiegelt als Relevanzsystem diese Transformationsprozesse besser wider, als dies über institutionelle Religionsverständnisse möglich wäre. Im Folgenden sollen zwei praktisch-theologische Zugänge zu Religion bzw. Islam, einmal aus christlicher und einmal aus muslimischer Perspektive, vorgestellt werden, worauf sich der empirische Zugang der vorliegenden Arbeit stützt.

Bei der genannten Kritik von Funiok geht es nicht um eine Aufgabe des Religionsbegriffes, sondern um ein weites Religionsverständnis, wie es z.B. Nord favorisiert, um religionsplural und medienbewusst sein zu können. Mit den Begriffen der Religiosität und Spiritualität nimmt sie Abstand von einem institutionellen Verständnis von Religion (vgl. Nord 2017, S. 35–37). Sie verweist auf eine praktisch-theologische Definition von Religion als Deutungssystem: „Religion stellt ein klassisches Sinndeutungssystem mit Transzendenzbezug dar, sie ist eine Sinnressource, die dem Menschen in Bezug auf ein Unbedingtes, auf Letztgültiges, auf Selbst- und Weltdeutung für sein Leben zur Verfügung stellt [...]. Handelt es sich bei Religionen um Sinndeutungssysteme, so handelt es sich bei Religiosität um die subjektive, sinnkonstituierende Praxis jener Deutung, die den Religionen zugrunde liegt und sie zugleich ermöglicht. Religiosität kann so auch als biographische Ausgestaltung und Aneignung jener Sinndeutung verstanden werden [...]“ (Könemann 2015). Mit einer solchen Definition ist demnach vor allem empirische Forschung relevant, die am Subjekt, an den biografischen Narrativen ansetzt und daraus entsprechende Regelmäßigkeiten und Deutungsmuster rekonstruiert (vgl. Nord 2017, S. 35). Dies entspricht dem Zugang dieser Arbeit. Es wird vom Interviewer nicht vorgegeben, was Religion ist, sondern im Verlauf des Gespräches, falls explizit Religiöses nicht angesprochen wird, als Impuls eingeworfen. Was die Jugendlichen daraus machen, was sie dazu sagen, bleibt ihnen überlassen.

Die Frage des Religionsbegriffes stellt sich ebenso im Kontext des Islam bezüglich der Islamdefinition.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Begriff und damit die Kategorie ‚Religion‘ erst im Laufe des 19. Jahrhunderts aus einer eurozentrischen und christlichen Perspektive heraus auf andere, nicht-christliche ‚Religionen‘ übertragen wurde (Smith 1963; Ahn 1997; Nongbri 2013; Ghandour 2023). Was der Religionsbegriff dabei impliziert, fasst Shahab Ahmed (2016) folgendermaßen zusammen: „To speak of ‚religion‘ today is simultaneously to do two things: to constitute objects as ‚religions‘ by modeling them on the Christian-European historical experience (and, thus, on Christianity) as well as to assume the

validity of and speak in terms of the necessary accompanying binary category ‚secular‘“ (Ahmed 2016, S. 178). Damit ist die Kategorie Religion insbesondere für nicht-christliche Religionen als eine externe Schablone, die den Blick auf die Wirklichkeit aufgrund ihrer eigenen Vorprägung verzerrt, kritisch zu betrachten. Dies führt Ali Ghandour mit Blick auf Islam und Muslim*innen aus, wenn er eine theoretische Grundlage für eine muslimische Praktische Theologie formuliert (Ghandour 2023). Dabei unterscheidet er unter anderem zwischen „islām (kleingeschrieben)“ und „Islam (großgeschrieben)“. Auf die Wortwurzel des Begriffes und ihre koranische Nutzung zurückgreifend, definiert Ghandour islām als ‚Hingabe‘ an Gott und damit als eine subjektive Erfahrung und Haltung (vgl. Ghandour 2023, S. 137). Erst im 19. Jahrhundert kam es dazu, „dass der im muslimischen Selbstverständnis jahrhundertlang als Haltung des menschlichen Subjekts geläufige islām (Hingabe) zu ‚Islam‘ und damit zum Eigennamen einer Religion umgedeutet wurde. Voraussetzung dafür war die Erfindung der Kategorie der Religion“ (Ghandour 2023, S. 140). Damit ist eine essenzialisierende Verschiebung zu verzeichnen, die durch die geschilderten externen Faktoren die Deutung bzw. Wahrnehmung der Lebenswelt von Muslim*innen verändert hat. Während beispielsweise das Wort islām in Koranstellen zuvor als ‚Hingabe‘ übersetzt wurde, begann so die Tendenz es als Eigennamen unübersetzt als ‚Islam‘ zu übernehmen, was gleichzeitig eine abstrakte Kategorie impliziert (vgl. Ghandour 2023, S. 140). Dieser essenzialisierenden Perspektive ist es auch geschuldet, dass die Vielfalt der Muslim*innen und ihre diverse Handlungspraxis, die auch historisch immer präsent waren, ausgeblendet wurden, um eher konstruierte Gemeinsamkeiten im Sinne einer abstrakten Kategorie zu betonen (vgl. Ghandour 2023, S. 141). Um diesem Phänomen entgegenzuwirken, ist es wichtig, sich der konkreten Handlungspraxis von Muslim*innen zu widmen (Akca et al. 2023, Akca 2023), wie es im Konzept des „Lived Islam“ (Reinhart 2020) gefordert wird. Auch hieraus ergibt sich die Relevanz eines empirischen Zugangs für die vorliegende Arbeit. Ghandour formuliert auf Grundlage dieser Überlegungen folgende Definition für eine muslimische Praktische Theologie: „Der Forschungsgegenstand der Praktischen Theologie ist die *muslimische* Praxis, das heißt die Praxis, an der Subjekte teilnehmen, die sich als Musliminnen und Muslime bezeichnen, und nicht die *islamische* Praxis, die Merkmal einer abstrakten Entität oder eines vorgestellten Systems namens ‚Islam‘ wäre“ (Ghandour 2023, S. 136). Aus diesen Gründen wurde, wie bereits geschildert, in der vorliegenden Studie das Vorgehen gewählt, die befragten Jugendlichen selbst entscheiden zu lassen, was sie unter Religion bzw. Islam verstehen, und jegliche Handlungspraxis wurde aufgenommen, die von den Jugendlichen geschildert wurde. Dieses induktive Vorgehen birgt damit aufgrund des Fokus auf *Lived Islam* großes Potenzial für die Religionspädagogik.

Dennoch bleibt auch hier weiterhin die Problematik ungeklärt, wann von einer ‚muslimischen‘ Praxis gesprochen werden kann. Für die vorliegende Studie stimmt es, dass das Sample aus Jugendlichen besteht, die sich selbst als muslimisch verstehen. Voreilig diese Handlungspraxis als muslimisch zu bezeichnen, birgt jedoch, wie in Kapitel 2.1 geschildert, die Gefahr, Muslim*innen zu *muslimisieren*.⁴ Hierauf wird bei der Sample-Strategie (siehe Kapitel 3.7) weiter eingegangen und die Entscheidung begründet, im Titel dieser Arbeit das Adjektiv ‚muslimisch‘ einzuklammern.

Mit diesem Vorgehen wird der Komplexität und Unbestimmtheit des Religionsbegriffes Rechnung getragen, wie es Popp-Baier (2009) formuliert: „Es gibt fast nichts, was nicht irgendwann einmal als Religion bezeichnet oder Religion zugerechnet worden wäre oder dem zumindest nicht irgendwann einmal eine religiöse Funktion zugesprochen worden wäre“ (Popp-Baier 2009, S. 37).⁵ So ist es auch nicht verwunderlich, dass auch im Kontext von Medien Bezüge zu Religion hergestellt und auch Medien religionsähnliche Funktionen unterstellt wurden. An einem solchen weiten Religionsverständnis knüpfen dann auch Reflexionen zur Medienreligion an, die in Kapitel 2.3.2.3 dargelegt wurden. Auch für die islamische Theologie und Religionspädagogik ist diese funktionale Perspektive gewinnbringend, da sie aus der Lebenswelt der Menschen heraus die Bedeutung von Religion klärt. Entsprechend sollen funktionale Aspekte in der Reflexion der Ergebnisse beachtet werden. Diese Überlegungen finden sich auch im Forschungsdesign wieder. Um nicht mit einem expliziten Religionsverständnis von vorneherein die Perspektive einzuschränken, wird in den Interviews zunächst nach Medien im Alltag der Jugendlichen gefragt. In den meisten Fällen kommen auch hier schon explizit religiöse Elemente zum Tragen, dies wird aber durch den zweiten Impuls

4 In der Unterscheidung von Ghandour gesprochen, bleibt hier ungeklärt, ob die beschriebene Handlungspraxis in irgendeiner Weise eine Artikulation ihrer Hingabe (*islām*) ist bzw. ob sich die Jugendlichen in einem muslimischen Selbstverständnis tatsächlich einer bestimmten Symbolik bedienen, die von Symboliken anderer Formen von Hingabe abgegrenzt werden kann (vgl. Ghandour 2023, S. 143). Bezüglich dieser Abgrenzung zeigt sich, dass die Überlegungen von Ghandour (2023) noch weiter geschärft werden müssen, um nicht jegliches Handeln von Muslim*innen als ‚muslimisch‘ zu bezeichnen. Auch besteht die empirische Schwierigkeit, wann etwas als Ausdrucksform von Hingabe verstanden werden kann. Als subjektive Erfahrung bleibt sie zunächst den Forschenden verschlossen. Entweder müssen Subjekte selbst explizit formulieren, dass sie etwas aufgrund einer Form der Hingabe tun, um es als *islām* fassen zu können, oder es muss auf theoretischer Basis eine solche Kategorisierung vorgenommen werden, was in gewisser Weise eine Unterstellung einer bestimmten Absicht bedeutet. Nichtsdestotrotz bietet die Unterscheidung von Ghandour ein großes Potenzial für empirische Forschung zu Muslim*innen.

5 Siehe hierzu auch die Ethnografie von Probst, der sich den Überschneidungen von Fußball und Religion widmet (vgl. Probst 2022).

erneut angeregt. Durch die Rekonstruktion der Handlungsmuster, die sich auf impliziter Ebene sowohl im medialen als auch im explizit religiösen Bereich bewegen, wird die Möglichkeit der Erschließung der Religionsähnlichkeit der Medien bzw. des Implizit-Religiösen gegeben. Ein solch offenes Vorgehen ohne vorherige Fixierung des Religionsbegriffes bietet den Vorteil „stattdessen zu untersuchen, welche Religionskonzepte oder welches Religionsverständnis auf welche Weise im empirischen Feld orientierungs- und handlungsleitend sind und welche Erfahrungen im Zusammenhang mit diesen Konzepten gemacht oder interpretiert werden“ (Popp-Baier 2009, S. 38). Die Bedeutung dieses Vorgehens und der Ergebnisse wird bei der Reflexion der Ergebnisse (siehe Kapitel 6.1.) weiter ausgeführt werden.⁶

Zusammenfassend lässt sich auch auf die islamische Theologie und Religionspädagogik übertragen, was Nord als Thesen aus der evangelischen Theologie formuliert: „Religion(en), Religiosität und Spiritualität artikulieren sich nicht nur in Medien, sie treten in Medien überhaupt erst in die Wahrnehmung von Menschen.“. Weiterhin „gestalten“ und „partizipieren“ sie an und „sind Thema in Medien“ (Nord 2017, S. 37–39).

3.2 Begründung des qualitativ-rekonstruktiven Zugangs

Wie in Kapitel 2 (Forschungsstand) aufgezeigt, lohnt sich für die Erforschung des Phänomens eine empirische Perspektive, um vom Feld aus die religiöse Sozialisation in mediatisierter Welt zu verstehen. Doch auch nach der Entscheidung für eine empirische Vorgehensweise, bleibt die Frage offen, wie genau dieser empirische Zugang erfolgen soll. Dabei wird üblicherweise zwischen quantitativer und qualitativer Forschung unterschieden, was hier in Kürze erläutert werden soll. Die vorliegende Arbeit erschließt das Feld mit einem qualitativ-rekonstruktiven Zugang, der im zweiten Schritt erläutert werden soll. Folglich wird die Entscheidung für einen qualitativ-rekonstruktiven Ansatz begründet.

In den Unterkapiteln „Unterscheidung: [...]“ wird jeweils eine Differenzierung mit Blick auf empirische Forschung im Allgemeinen vorgenommen. Im

6 Während des Analyseprozesses hat sich gezeigt, dass die handlungsleitenden Orientierungen im Bereich Medien und Religion (in Medien) in Gänze deckungsgleich sind. Dieser Umstand ist also ein Ergebnis der vorliegenden Studie, auch wenn dies bereits bei der Darstellung der empirischen Auswertung berücksichtigt ist, wenn die Orientierungen zu Medien und Religion nicht separat vorgestellt werden.

darauffolgenden Unterkapitel „Warum [...]“ wird begründet, warum in der vorliegenden Arbeit diese Form der empirischen Forschung gewählt wurde.

Unterscheidung: Qualitative und quantitative Forschungslogik

Qualitative und quantitative Forschung bilden zwei unterschiedliche Ansätze mit unterschiedlichen Paradigmen, die sich sowohl in ihrer Methodologie als auch in der Forschungslogik unterscheiden. Nichtsdestotrotz ist es bei beiden das Ziel soziale Wirklichkeit zu erschließen, wenn auch in unterschiedlicher Art und Weise (vgl. Kruse 2015, S. 45).

Bei quantitativer Forschung handelt es sich um hypothesenprüfende Verfahren. Die Forscher*innen beschäftigen sich mit gegenstandsbezogenen Theorien und entwickeln ein Erkenntnisinteresse, aus welchem Sie Hypothesen generieren. Anschließend wird im Rahmen der Operationalisierung versucht, diese Hypothesen messbar zu machen, also zu quantifizieren. Mittels Statistik und Wahrscheinlichkeitsberechnungen wird dann der Rücklauf interpretiert, Korrelationen identifiziert und die Ausgangshypothesen verifiziert bzw. falsifiziert (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 42–43). Entsprechend ist bei quantitativer Forschung ein gewisser Grad an „Klarheit“, wie es Przyborski & Wohlrab-Sahr (2010, S. 43) formulieren, über den Gegenstand Voraussetzung, um deduktiv gegenstandsbezogene Hypothesen formulieren zu können (vgl. Meinefeld 2015, S. 266).

Im Gegensatz dazu wird bei hypothesengenerierender, qualitativer Forschung die Beschäftigung mit gegenstandsbezogenen Theorien – im Rahmen dieser Arbeit wäre der Gegenstand das Phänomen der religiösen Sozialisation in mediatisierter Welt – im Prozess überwiegend nach hinten verlagert. Diese Verschiebung erfolgt deswegen, weil Ziel der qualitativen Forschung ist, den Gegenstand induktiv aus dem Feld heraus zu verstehen, wobei Gegenstandstheorien erst viel später eher als sensibilisierende Konzepte zur Unterstützung bei der Theoriebildung herangezogen werden (vgl. Flick, von Kardorff & Steinke 2015, S. 25). Eine zu frühe Anbindung an gegenstandsbezogene Theorien, und damit an bereits bestehendes Wissen, birgt die Gefahr, dass bereits Bekanntes und Kategorien der Forscher*innen auf dem Feld übergestülpt werden (vgl. Meinefeld 2015, S. 266). Für qualitative Forschung spielen daher zunächst Metatheorien eine größere Rolle, die meist abstrakter als der konkrete Untersuchungsgegenstand sind und allgemein die begrifflich-theoretische Fundierung bieten, aus welcher sich dann das Forschungsdesign mit Wahl der Erhebungs- und Auswertungsmethoden begründet (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 43). Für diese Arbeit wird die Mediatisierungstheorie als Metatheorie herangezogen, die im Unterkapitel 3.6 praxeologisch-wissenssoziologisch reflektiert wird. Das Ergebnis von qualitativer Forschung

sind gegenstandsbezogene Theorien, die im Rahmen von bereits bestehendem Wissen diskutiert werden (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 53).

Die Unterscheidung von quantitativer und qualitativer Forschung wird in folgender Abbildung zusammengefasst:

Quantitativ	Qualitativ
•hypothesenprüfend •deduktiv •Gegenstandstheorien als Ausgangspunkt •Meist guter Forschungsstand •Standardisierte Datenerhebung •Statistik und Wahrscheinlichkeitsrechnungen zur Auswertung vieler Fälle •eher linearer Forschungsprozess •Ziel: Zusammenhänge identifizieren, erklären (Breite)	•hypothesengenerierend •induktiv •Metatheorien als Ausgangspunkt •meist unbekanntes Feld •Offene Datenerhebung •Tiefenanalyse weniger Einzelfälle •eher zyklischer Forschungsprozess •Ziel: Phänomen beschreiben, verstehen (Tiefe)

Grafik 4 Unterschied quantitative und qualitative Forschung (Eigene Darstellung)

Wie bereits erwähnt, unterscheidet sich qualitative und quantitative Forschung hinsichtlich des Forschungsprozesses. Da diese Unterscheidung für die Darstellung der Ergebnisse in der vorliegenden Arbeit besonders relevant ist, werden beide Vorgehensweisen konkreter beschrieben:

Während bei einer quantitativen Studie der Forschungsprozess sich recht linear von Hypothesenbildung und Datenerhebung zur Auswertung abzeichnet, verläuft der Prozess bei qualitativen Studien eher iterativ-zyklisch, indem zwischen unterschiedlichen Prozessbereichen immer wieder gewechselt wird, um die Analysen weiter zu schärfen (vgl. Kruse 2015, S. 44).

Bei der quantitativen Forschungslogik handelt es sich um einen linearen Prozess mit weitestgehend voneinander separaten Schritten. Aus einem allgemeinen Erkenntnisinteresse heraus und auf Grundlage bisheriger Forschung und Erkenntnisse zu gegenstandsbezogenen Theorien, werden Hypothesen formuliert, die es zu testen gilt. Diese Hypothesen werden dann operationalisiert und damit ein Vorgehen bezüglich der Messbarkeit der Hypothesen konzipiert. Durch eine Samplingstrategie mit Bezug auf die Grundgesamtheit wird eine Auswahl an Personen getroffen. Über das entwickelte Erhebungsinstrument werden so Daten erhoben, die dann statistisch ausgewertet werden. Anhand dieser Analysen können dann die zuvor formulierten Hypothesen abgeglichen werden (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 42–43).

Bei qualitativer Forschung handelt es sich vielmehr um einen iterativ-zyklischen Prozess, wie er als Begriff besonders im Kontext der Grounded Theory geprägt wurde (vgl. Kruse, 2015, S. 93). Zunächst besteht ein noch recht allgemein gehaltenes Erkenntnisinteresse, welches wie oben beschrieben durch

eine bestimmte Metatheorie gerahmt ist. Hier können auch schon allgemeine, theoretische Überlegungen zum Forschungsdesign anknüpfen. Aufgrund der Offenheit und Orientierung am Feld wird alles aber nach und nach im Feld festgelegt. So wird ein Interview erhoben, um zu testen, ob etwa der Eingangsstimulus funktioniert, oder ob das Gesagte auch für den Untersuchungsgegenstand relevant ist. Entsprechend werden Anpassungen vorgenommen und weitere Interviews geführt. So sieht Witt (2001) die Auswahl des Verfahrens als Teil des iterativ-zyklischen Prozesses, auch wenn natürlich das Forschungsdesign recht früh im Prozess gefestigt werden sollte, um einen möglichst hohen Grad an Vergleichbarkeit der Erhebung zu gewährleisten. Nach jeder Erhebung folgen die Auswertung und auch schon die komparative Analyse mit den anderen Fällen, sodass die Theorieentwicklung auch noch während der Erhebungsphase abläuft und die Auswahl der nächsten Personen auch von bestehenden Lücken der vorläufigen Theorie abhängt. Dementsprechend ist eher von einer Gleichzeitigkeit bzw. immer wieder abwechselnden Schritten zu sprechen, eben einem iterativ-zyklischen Forschungsprozess (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 43–47).

Die unterschiedlichen Forschungsprozesse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

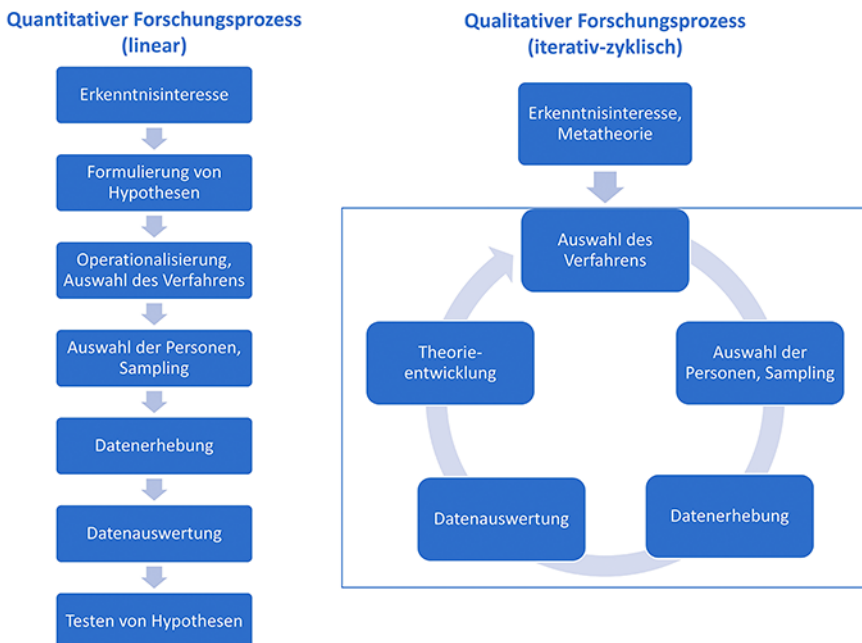


Abbildung 2 Quantitativer und Qualitativer Forschungsprozess (Eigene Darstellung in Anlehnung an Witt 2001 und angepasst nach Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 42–47)

Damit wird deutlich, dass die klassischerweise gewählte Darstellung von Ergebnissen in Arbeiten (Einleitung, Theorie, Methoden, Ergebnisse und Diskussion), wie sie etwa von Hermisson und Weiß (2018) vorgeschlagen wird, eher einer quantitativen Logik und ihrem Forschungsprozess folgt (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 359). Auch wenn ein solcher Aufbau einer Arbeit für die Nachvollziehbarkeit durch die Leser*innen sinnvoll ist, muss klar sein, dass eine solche Gliederung nicht dem Forschungsprozess qualitativer, insbesondere rekonstruktiver Arbeiten entspricht und der rekonstruktiven Logik des hier verfolgten Ansatzes kaum gerecht wird.⁷

Dies gilt auch für die vorliegende Arbeit, denn der Aufbau dieser Arbeit bildet nicht stringent die Reihenfolge des Forschungsprozesses ab. Dennoch wurde diese übliche, eher an einer quantitativen Logik ausgerichtete Struktur gewählt, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit durch die schrittweise Heranführung der Leser*innen an den Untersuchungsgegenstand zu erhöhen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 358–360). In der vorliegenden Arbeit zeigt sich das folgendermaßen: In Kapitel 2 werden anhand des Forschungsstandes bestehende Forschungsparadigmen als Metatheorien erläutert, woraus sich die Perspektive auf den Forschungsgegenstand begründet. Diese (meta-)theoretischen Überlegungen werden zusammengeführt und in Kapitel 3 in ein konkretes methodisches Vorgehen überführt. Daraus ergibt sich das konkrete Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit.

Warum qualitativ?

Warum wurde im Rahmen dieser Arbeit ein qualitativer Zugang gewählt? Wie in Kapitel 2 erläutert, gibt es zwar bisher einige wenige empirische Arbeiten zur religiösen Sozialisation Jugendlicher in mediatisierter Welt, dennoch ist recht wenig über das Phänomen bekannt. Dieses Phänomen, das im Schnittbereich von Religion und Medien liegt, kann auch durch quantitative Forschung betrachtet werden. Der hypothesenprüfende Zugang würde aber die Untersuchung des Phänomens auf bereits bekannte bzw. vermutete Zusammenhänge ermöglichen. Bei der Erschließung der religiösen Sozialisation in mediatisierter Welt als eines weitestgehend unerforschten Gegenstandes ist es jedoch wichtig, die Relevanzen der Interviewpartner*innen in den Vordergrund zu stellen und aus dem Feld heraus relevante Aspekte herauszuarbeiten, was durch einen qualitativen Zugang möglich ist (vgl. Flick, von Kardorff & Steinke 2015, S. 24). Da bisher speziell zur religiösen Sozialisation

7 Kruse unterscheidet hier zwischen „Blockverfahren“ und „Stufen-“ bzw. „Schichtverfahren“ des Aufbaus und weist daraufhin, dass es insbesondere bei qualitativen Forschungen in rekonstruktiver Logik nicht die eine richtige Gliederung gibt (vgl. Kruse 2015, S. 628–631).

in mediatisierter Welt überwiegend quantitative Studien vorliegen, könnte ein qualitativer Ansatz helfen, diese erhobenen Zusammenhänge besser zu erklären und zu kontextualisieren (vgl. Flick, von Kardorff & Steinke 2015, S. 25–26).

Darüber hinaus konnte mit Blick auf den Forschungsstand das Potenzial der Mediatisierungstheorie als Perspektive auf den Schnittbereich von Medien und Religion herausgearbeitet werden. Wie dargelegt wird damit ein besonderer Fokus auf Kommunikation gelegt, wie sie auch im Rahmen qualitativer Forschung durch die ihr zugrundeliegenden Paradigmen bezüglich der Konstruktion sozialer Wirklichkeit eine Rolle spielt (vgl. Flick, von Kardorff & Steinke 2015, S. 21). Auf dieses Paradigma vor allem mit Blick auf die praxeologische Wissenssoziologie wird im Unterkapitel 3.3 eingegangen. Dennoch lässt sich auch an dieser Stelle schon aus der Wahl der Metatheorie – hier der Mediatisierungstheorie – ein qualitativer Zugang begründen.

Unterscheidung: Qualitative und qualitativ-rekonstruktive Forschung

Bei dieser Studie handelt es sich spezifischer um einen qualitativ-rekonstruktiven Ansatz. Kruse drückt diesen Unterschied folgendermaßen aus: „Alle Forschenden, die *rekonstruktiv arbeiten*, nutzen qualitative Methoden. Aber nicht alle Forschenden, die *qualitative Methoden nutzen*, forschen rekonstruktiv“ (Kruse 2015, S. 24). Diese Abgrenzung zwischen qualitativer und qualitativ-rekonstruktiver Forschung⁸ soll im Folgenden erläutert werden.

Bei qualitativen Arbeiten handelt es sich um den Versuch, soziale Wirklichkeit in ihrer Sinnkonstruktion deskriptiv zu analysieren (vgl. Kruse 2015, S. 25). Dahingegen wird bei rekonstruktiven Verfahren der Blick auf den ‚Sinn hinter dem Sinn‘ gerichtet, indem rekonstruiert wird, welche Strukturen diesem Sinn unterliegen (Kruse 2015, S. 25). Um diese Unterscheidung zu erklären, wird oft der Terminus der „Konstruktionen ersten und zweiten Grades“ verwendet, wie sie von Alfred Schütz (1971) geprägt wurden. Bei Konstruktionen ersten Grades handelt es sich um „Konstruktionen, die im Sozialfeld von Handelnden gebildet werden“ (Schütz 1971, S. 6). Diese Konstruktionen sind Interpretationen und Alltagstheorien der Handelnden über die soziale Wirklichkeit. Qualitative Forschung bewegt sich auf dieser deskriptiven Ebene, wenn die Sinnkonstruktionen der Handelnden identifiziert werden, damit die „Sicht

8 Aufgrund der Vielfalt der Methoden und Zugänge innerhalb der qualitativen Sozialforschung stellt sich im wissenschaftlichen Diskurs immer wieder die Frage der Gemeinsamkeit dieser Art der empirischen Sozialforschung (vgl. hierzu Reichertz 2007), aus welchem Grund Kruse für die Unterscheidung zwischen qualitativ und rekonstruktiv argumentiert (vgl. Kruse 2015, S. 24).

des Subjekts“ im Fokus steht (vgl. Flick, von Kardorff & Steinke 2015, S. 18, mit Verweis auf Bergold & Flick 1987) und „das Gesagte und Beobachtete meist als das, was relevant ist“ (Reichertz 2016, S. 23), verstanden wird. In diesem Bereich kann etwa auch die Qualitative Inhaltsanalyse verortet werden, die von Mayring selbst als „qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse“ bezeichnet wird und aufgrund der Mischung verschiedener Analyseschritte „in einer Zwischenstellung zwischen qualitativer und quantitativer Forschung“ lokalisiert wird (Mayring 2019, S. 5). Entsprechend folgt die Qualitative Inhaltsanalyse, zumindest stückweise, einer quantitativen Forschungslogik.⁹

In rekonstruktiver Forschung wird bei diesen Konstruktionen ersten Grades auf das Hintergrundwissen der Subjekte verwiesen, welches deren Handeln zugrunde liegt und oftmals den Handelnden gar nicht bewusst ist. Im Gegensatz zur qualitativen Forschung wird bei rekonstruktiver Forschung hinter dem Gesagten und Beobachteten also „eine verborgene ‚wirkliche Wirklichkeit‘ vermute[t]“ (Reichertz 2016, S. 23), die als relevant verstanden wird. Dies wird im Unterkapitel zur praxeologischen Wissenssoziologie (Kapitel 3.3) näher erläutert. Die Forscher*innen versuchen, dieses implizite Wissen zur sozialen Wirklichkeit zu rekonstruieren und durch Analysen zu typisieren, das Wie der Sinnkonstruktion zu erschließen und in Theorien münden zu lassen. Diese Perspektive der Forscher*innen auf die Konstruktionen der Handelnden zur sozialen Wirklichkeit werden dabei als Konstruktionen zweiten Grades bezeichnet, welche eben den rekonstruktiven Zugang charakterisieren (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 26–27).

Diese Unterscheidung von qualitativer und qualitativ-rekonstruktiver Forschung wird in folgender Abbildung zusammengefasst:

Qualitativ	Qualitativ-rekonstruktiv
• Konstruktionen ersten Grades • Deskriptive Analyse der Sinnkonstruktionen der Handelnden • Sicht des Subjektes • Das Gesagte, Beobachtete ist relevant	• Konstruktionen zweiten Grades • Rekonstruktion der Sinnkonstruktion der Handelnden durch Forscher*innen • Sinn hinter dem Sinn • Das Implizite hinter dem Gesagten, Beobachteten ist relevant

Grafik 5 Unterschied qualitativer und qualitativ-rekonstruktiver Forschung (Eigene Darstellung)

9 Für eine detailliertere Einordnung der Inhaltsanalyse und den diesbezüglichen Diskurs siehe Reichertz (2016, S. 224–232).

Warum rekonstruktiv?

Die rekonstruktive Annäherung an den Forschungsgegenstand lässt sich auf mehreren Ebenen begründen. Mit Blick auf den Forschungsstand wurde die Wichtigkeit der Rezipient*innenperspektive für das Phänomen betont, gleichzeitig aber auf ihre Grenzen und Herausforderungen hingewiesen. Ziel der Erforschung der religiösen Sozialisation in mediatisierter Welt ist es, den Schnittbereich von Religion und Medien zu untersuchen. Dass es sich dabei um ein sehr voraussetzungsreiches Vorhaben mit unterschiedlichen Ansätzen und Herangehensweisen handelt, sollte im Forschungsstandkapitel deutlich geworden sein. Daher können die Befragten entsprechend selbst keine genauen Aussagen über diese abstrakte Frage treffen, und selbst wenn, würde es sich dabei nur um eine subjektiv wahrgenommene Perspektive handeln, die nicht absolut gesetzt werden kann. Hinzu kommt, dass das Sprechen über Religion für Jugendliche kein einfaches Unterfangen ist, wie im Erhebungsprozess durch die Umstellung des Eingangsstimulus festgestellt wurde¹⁰. Dieses Problem stellt sich auch bezüglich ‚impliziter Religion‘, wie sie von Thomas Luckmann auf den Begriff gebracht wird. In dieser Perspektive handelt es sich nicht nur um Religion, wenn es explizit um religiöse Themen und Inhalte geht. Transendenzen finden sich auch implizit in alltäglichen Erfahrungen und allgemeinen Sinndeutungsmustern, sodass sie den Personen nicht bewusst sein müssen, aber als solche von den Forscher*innen rekonstruiert werden können (vgl. Luckmann 1991). Hierauf wurde in Kapitel 3.1 bereits eingegangen. Zusätzlich ist Teil des Erkenntnisinteresses, Muster im Handeln der Jugendlichen zu identifizieren. Solche Muster im Handeln sind dabei den Handelnden selbst kaum bzw. nur bruchstückhaft bewusst, in jedem Fall handelt es sich aber um eine Interpretation der Handelnden über ihr eigenes Handeln. Diese Muster müssen erst durch den Forschungsprozess aufgedeckt werden, um sie analysieren zu können. Auch dies wurde bereits in Kapitel 2.4.3 erklärt und wird im Unterkapitel 3.3 zur praxeologischen Wissenssoziologie ausgeführt.

In jedem Fall kann die Rezipient*innenperspektive im Kontext des Erkenntnisinteresses und der Forschungsfrage nur als erster Schritt gesehen werden, auf die eine weiterführende Analyse seitens der Forscher*innen folgen muss. Dies wird im Unterkapitel 3.3 zur praxeologischen Wissenssoziologie näher erläutert.

10 Dazu mehr im Unterkapitel zum Erhebungsverfahren (Kapitel 3.4).

3.3 Generalisierung und Gütekriterien qualitativer Forschung

Wie generell bei empirischen Studien stellt sich auch in der vorliegenden Arbeit die Frage, wie im Rahmen dieser Arbeit die Qualität der Analysen und der gesamten Studie gewährleistet wurde. Hier lohnt sich der Blick in die Gütekriterien empirischer Forschung, wobei sich aus den unterschiedlichen Methodologien verschiedene Qualitätsstandards ergeben. Insbesondere bei qualitativer Forschung liegen sehr unterschiedliche, konkurrierende Vorschläge für Gütekriterien vor, die sich zum Teil an den Gütekriterien quantitativer Forschung orientieren oder zum Teil gänzlich unabhängig von diesen dargelegt werden.¹¹ Im Folgenden sollen im Sinne der ersten Variante Gütekriterien der quantitativen Forschung denjenigen der qualitativen Forschung gegenübergestellt werden, wobei die qualitativen Gütekriterien analog zu den quantitativen gedacht werden.¹² Anschließend werden diese Gütekriterien bezüglich ihrer Umsetzung im Zuge dieser Arbeit konkretisiert.

Validität und Gültigkeit

Ein Gütekriterium stellt die *Validität* im Kontext der quantitativen Forschung dar. Dabei wird die Gegenstandsangemessenheit der theoretischen Konstrukte der Arbeit geprüft und ihre logische Passung in Frage gestellt. Sowohl in der Datengewinnung als auch in der -auswertung soll die Verzerrung der Ergebnisse durch die Vermeidung von Störfaktoren unterbunden werden und es wird überprüft, ob „tatsächlich *das* empirisch erhoben werden konnte, was es zu erheben galt“ (Kruse, Jan 2015, S. 56–57). Diese Validität wird bei quantitativer Forschung durch die vorgeschaltete Befassung mit Theorie und

11 Ziel in diesem Unterkapitel ist es nicht, die Diskussion über die Gütekriterien qualitativer Forschung gänzlich abzudecken, sondern vielmehr zu begründen, inwiefern in dieser Arbeit die Qualität der Analysen unter Befolgung der Gütekriterien hergestellt wurde. Für einen Überblick bezüglich der unterschiedlichen qualitativen Gütekriterien und der Diskussion darum siehe Misoeh (2019, S. 245–262) und Flick (2015).

12 In diesem Ansatz werden die Grundgedanken der einzelnen Gütekriterien der quantitativen Forschung (im Folgenden: Validität, Reliabilität, Objektivität) und qualitativen Forschung (im Folgenden: Gültigkeit, Zuverlässigkeit, intersubjektive Nachvollziehbarkeit) als identisch verstanden. Wie sich diese Gütekriterien aber in der konkreten Forschung berücksichtigen lassen, unterscheidet sich. Für die bessere Unterscheidung quantitativer und qualitativer Gütekriterien wurden daher unterschiedliche Begriffe verwendet, die zwar im allgemeinen Sprachgebrauch synonym verstanden werden (z.B. ‚Validität‘ und ‚Gültigkeit‘), hier aber als Gegensätze gebraucht werden. Damit wird versucht, den gemeinsamen Grundgedanken des jeweiligen Gütekriteriums zu verdeutlichen und gleichzeitig die Unterschiede qualitativer und quantitativer Forschung kenntlich zu machen.

Forschungsstand gewährleistet, indem die zu prüfenden Konstrukte theoretisch begründet und durch Pretest, Vorstudien und Einbezug von Außenkriterien durch Messinstrumente rechnerisch bestätigt werden.

Als Pendant dazu gilt bei qualitativer Forschung das Gütekriterium der *Gültigkeit*. Die Gegenstandsangemessenheit ist bei qualitativen Arbeiten meist durch die Feldnähe und der auch theoriebezogenen Offenheit weitestgehend gegeben, indem beispielsweise den Befragten die Möglichkeit eingeräumt wird, für sie Relevantes anzusprechen, ohne dies vorab wie bei quantitativer Forschung theoretisch einzuschränken. Die Gültigkeit der Rekonstruktion lässt sich ebenfalls vergleichbar durch den Bezug auf Außenkriterien darlegen. Dem entspräche im Kontext dieser Arbeit etwa die Textsortentrennung und allgemein die formale Gestaltung des Gesagten, die die Grundlage der Rekonstruktion darstellt. Die Gültigkeit der Rekonstruktion wird also mit der formalen Struktur begründet (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 36–37). Die Gültigkeit lässt sich darüber hinaus mit der Konsistenz der Analysen herstellen. Die Interpretationen speisen sich bei qualitativer Forschung beispielsweise nicht ausschließlich aus einzelnen Passagen, die anekdotisch genutzt und ausgewertet werden, sondern es wird immer komparativ vorgegangen. Interpretationen müssen sich aus dem Material heraus verdichten und sich konsistent über das gesamte Interview hinweg bestätigen, was über den fallinternen Vergleich überprüft wird. Zusätzlich werden über die fallübergreifende komparative Analyse Rückschlüsse bezüglich fallübergreifender Gemeinsamkeiten gezogen und somit ihre Gültigkeit überprüfbar gemacht (vgl. Kruse 2015, S. 56–57). Zum Gütekriterium der Validität bzw. der Gültigkeit spielt auch der Aspekt der Generalisierung der Ergebnisse eine Rolle, der weiter unten gesondert aufgegriffen wird.

Bei der Erhebung der Daten wurde entsprechend in dieser Arbeit ein möglichst offener Eingangsstimulus gewählt, um den Interviewten zu ermöglichen, alles zu antworten und zu explizieren, was für sie relevant und wichtig ist. Die Nachfragen wurden am Gesagten orientiert und sollten zur weiteren Explikation motivieren. Im Unterkapitel zum Erhebungsverfahren (Kapitel 3.4) wird das konkrete Vorgehen genauer vorgestellt. Im Unterkapitel zum Auswertungsverfahren (Kapitel 3.5) werden die einzelnen Schritte der Analyse und die Kriterien für die Untersuchung der formalen Struktur dargestellt, die sich aus der theoretischen und methodologischen Rahmung ergeben. Auch in dieser Arbeit stellt also der Fokus auf der formalen Struktur, dem *Wie* des Gesagten, mit ihrer Textsortentrennung und der gesamten formalen Gestaltung das Außenkriterium für die Analyse dar, auf welchem die Rekonstruktion basiert und welches die Gültigkeit intersubjektiv überprüfbar macht.

Reliabilität und Zuverlässigkeit

Das Kriterium der *Reliabilität* bei quantitativer Forschung soll die Reproduzierbarkeit der Forschung zusammen mit der Messung und ihrer Ergebnisse sicherstellen. Dabei ist vor allem der Schritt der Operationalisierung ausschlaggebend, indem die zu messenden Indikatoren und ihre Bedeutung sowohl theoretisch reflektiert als auch rechnerisch überprüft werden. Auch ein hoher Grad der Standardisierung etwa beim Erhebungsinstrument soll die Vergleichbarkeit und damit die Reliabilität steigern. Zielführend ist hier also die Frage, ob bei erneuter Erhebung und Messung dieselben Ergebnisse herauskommen.

Bei qualitativer Forschung geht es hingegen um die *Zuverlässigkeit* der Analysen und Ergebnisse. Dabei geht es aber weniger um die rechnerische Wiederholbarkeit, sondern vielmehr um die theoretische Replizierbarkeit. Diese Frage stellt sich insbesondere durch die offene Gestaltung etwa der Erhebung, indem die Offenlegung der Relevanzsysteme¹³ der Einzelfälle im Mittelpunkt steht und sich so eine gewisse Flexibilität bei der Erhebung, den gestellten Fragen oder z.B. der Reihenfolge der Fragen ergibt. Damit muss die Frage der Vergleichbarkeit, die auch bei qualitativer Forschung für die Zuverlässigkeit der Analysen wichtig ist, anders beantwortet werden (vgl. Steinke 2015). Bei rekonstruktiver Forschung wird die Vergleichbarkeit durch den Bezug auf die formale Gestaltung des Gesagten hergestellt. Wenn bei qualitativer Forschung inhaltlich die Einzelfälle aufgrund des geringen Grades an Standardisierung kaum vergleichbar sind, liegt der Fokus der Forscher*innen auf der Struktur und den Mustern des Gesagten, also in den Textsorten, die auftreten und insgesamt auf dem *Wie* des Gesagten. Auf dieser Ebene wird eine Vergleichbarkeit möglich und die Offenlegung der Struktur begründet die Zuverlässigkeit der Analysen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 38–40). Die klare Trennung der Interpretation der Forscher*innen von den Aussagen der Subjekte trägt außerdem zur Reliabilität bzw. der Zuverlässigkeit der Analysen bei (vgl. Flick 2005, S. 196).

Auch im Rahmen dieser Arbeit wird die Übertragbarkeit der Analysen über den Gegenstand der Analyse, dem *Wie* des Gesagten, hergestellt. Über diese Perspektive wird entsprechend auch hier eine Vergleichbarkeit der Fälle möglich. Die Kriterien dafür sind im Methodenkapitel transparent gemacht und

13 Relevanzsysteme können dabei, im Sinne von Erich Nestler (2000), als „die Gewichtung (Valenz, Wertigkeit, Hierarchie) der Elemente eines Bezugssystems“ (Nestler 2000, S. 151) verstanden werden. Die Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten ist also stets eine Konstruktionsleistung der Individuen. Selbst wenn das Thema dasselbe ist, können Individuen aufgrund ihrer unterschiedlichen Relevanzsysteme es unterschiedlich wahrnehmen bzw. anders damit umgehen. Siehe auch Ulfat (2017, S. 61–63).

werden im Auswertungskapitel zur konjunktiven Ebene (Kapitel 5) anhand ausgewählter Passagen dargelegt und begründet.

Objektivität und intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Ähnlich geht es beim Gütekriterium der *Objektivität* bei quantitativer Forschung auch um die Standardisierung und die Transparenz, die eine intersubjektive Überprüfbarkeit gewährleistet. Durch die klare Standardisierung bei Erhebung und Auswertung, der präzisen Definition von gemessenen Kategorien, wird ein gewisser Grad von Objektivität hergestellt. Aus der vorausgehenden theoretischen Reflexion und den Pretests/Vorstudien werden Kategorien konstruiert, zu denen die anschließenden Messungen Ergebnisse liefern. Diese Ergebnisse sind insofern objektiv, als klar definiert ist, was gemessen wird. Im Nachgang kann sicherlich die Interpretation der Ergebnisse oder die Konstruktion der Kategorien kritisiert werden, die Korrespondenz zwischen der Definition der Kategorien und den gemessenen Ergebnissen ist aber rechnerisch gewährleistet.

Bei qualitativer Forschung hingegen wird Objektivität als Kriterium gänzlich abgelehnt und dafür das Kriterium der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* betont. Die offene Vorgehensweise und der Versuch, die Befragten zur Explikation der eigenen Relevanzsysteme zu bewegen, soll als erster Schritt die Subjektivität der Perspektive der Forscher*innen reduzieren. Bei rekonstruktiver Forschung wird mit dem Bezug auf die formale Struktur eine Ebene der Vergleichbarkeit hergestellt, die eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit gewährleisten soll. Entsprechend sind der Analyseprozess und Auswertungskriterien offenzulegen, um vorab einen gewissen Grad an Standardisierung und Überprüfbarkeit herzustellen. Dies bedeutet konkret, dass etwa im Methodenkapitel genau erläutert werden muss, welche Aspekte der Interviews nach welchen Kriterien interpretiert werden und wie dabei vorgegangen wurde. Diese Transparenz gilt folglich auch über den gesamten Forschungsprozess und die gesamte Arbeit hinweg, wenn alle Schritte offengelegt und die Interpretationen so begründet werden, dass sie intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar sind (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 40–41). Ebenso gilt es, die Interpretationen im Forschungsprozess intersubjektiv zu überprüfen, indem stetig Interpretationsmöglichkeiten in Analysegruppen reflektiert werden (vgl. Kruse 2015, S. 55–56).

In dieser Arbeit wird die intersubjektive Nachvollziehbarkeit durch Transparenz des Forschungsprozesses, etwa im Methodenkapitel und der Darstellungsweise und Argumentation in beiden Auswertungskapiteln (Kapitel 4 und 5), sichergestellt. In Kapitel 4 werden hierzu zu allen Fällen kurze Fallporträts erstellt, damit auch die einzelnen Interviewpartner*innen und die

einzelnen Verläufe der Interviews transparent werden. Im Auswertungskapitel zur konjunktiven Ebene (Kapitel 5) wird die gesamte entwickelte Typologie begründet und die Analysen und Interpretationen werden durch Verweis auf Interviewpassagen offengelegt. Dabei werden die Interviewpassagen in beiden Auswertungskapiteln so verwendet, dass der Ausschnitt einen Sinnzusammenhang ergibt. So können die Leser*innen diese Passagen auch eigenständig, unabhängig von den Analysen des Forschers interpretieren und diese überprüfen. Zusätzlich wurden die Interpretationen und Analysen, wie insbesondere in qualitativ-rekonstruktiver Forschung üblich, auch über den gesamten Prozess hinweg durch die Reflexion mit anderen Forscher*innen intersubjektiv überprüft. Diese intersubjektive Reflexion hat in größtenteils wöchentlich stattfindenden Treffen mit einer interdisziplinären Auswertungsgruppe von ebenfalls mit der dokumentarischen Methode arbeitenden Forscher*innen und zusätzlich in zahlreichen Kolloquien und Forschungswerkstätten stattgefunden.

Mit der Betrachtung der Gütekriterien wird deutlich, dass die Kriterien stark miteinander zusammenhängen und die Qualität empirischer Forschung durch die Orientierung an und Erfüllung von all diesen Qualitätsstandards gewährleistet wird (vgl. Misoch 2019, S. 245). Zusammengefasst lassen sich die Gütekriterien von quantitativer und qualitativer Forschung wie folgt darstellen:

Gütekriterien quantitativer Forschung	Gütekriterien qualitativer Forschung
• Objektivität • Reliabilität • Validität	• Intersubjektive Nachvollziehbarkeit • Zuverlässigkeit, Vergleichbarkeit und Transparenz • Gültigkeit

Grafik 6 Gütekriterien quantitativer und qualitativer Forschung (Eigene Darstellung in Anlehnung an Misoch 2019)

Generalisierbarkeit vs. Repräsentativität

Auf diesen Gütekriterien der empirischen Forschung aufbauend stellt sich die Frage nach der Generalisierung der Forschungsergebnisse. Ziel empirischer Forschung ist, durch die Analysen eine Form von Generalisierung herzustellen und Aussagen auch über das konkret betrachtete Sample hinaus

treffen zu können. Während bei quantitativer Forschung dies insbesondere durch die Repräsentativität ermöglicht wird, ist die Repräsentativität bei qualitativer Forschung nicht gegeben. Durch qualitative Forschung lassen sich keine Aussagen über die „Verteilung von Merkmalen oder über die Stärke eines Zusammenhangs in einer Grundgesamtheit“ treffen (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 45), da kurz gesagt und wie eben dargelegt qualitative Forschung in ihren Analysen nicht auf die Breite ausgelegt, sondern am Tiefenverständnis des Phänomens interessiert ist. Dieser Unterschied ergibt sich aus den unterschiedlichen Methodologien und den ihnen unterliegenden Logiken. Przyborski & Wohlrab-Sahr (2010) stellen diese Charakteristika der Ansätze mit Blick auf die Bewertung von empirischen Arbeiten folgendermaßen gegenüber:

Qualitative Studien, die letzten Endes versuchen, den Nachweis einer Korrelation zwischen bestimmten Merkmalen zu erbringen, verschenken die Möglichkeiten rekonstruktiver Forschung und pervertieren zu einer Schrumpfform quantitativer Forschung. Jeder, der eine solche Studie zu bewerten hat, wird entsprechend unzufrieden sein: Repräsentanten eines qualitativen Zugangs, weil in solchen Arbeiten nichts von dem ausgeschöpft ist, was man mit dieser Erhebungsform tatsächlich ‚entdecken‘ könnte. Wofür wurde der ganze Aufwand mit offenen Interviews betrieben, wenn man daraus nicht mehr und keine anderen Informationen gewinnt als aus einem Fragebogen? Aber auch Vertreter eines quantitativen Zugangs wären unzufrieden, weil die festgestellten Korrelationen statistische Repräsentativität suggerieren, wo diese nicht annäherungsweise erreichbar ist.“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 19)

Demnach geht es sowohl bei quantitativer als auch bei qualitativer Forschung um eine Form der Generalisierung, die jedoch unterschiedlich begründet wird. Eine Vermischung dieser Logiken verzerrt die Aussagekraft der Ergebnisse, ist methodologisch nicht begründbar und senkt die Qualität der Arbeit. Bei quantitativen Arbeiten wird die Generalisierung durch die Repräsentativität vor allem bezüglich des Samples auf zwei Ebenen statistisch gewährleistet. Einerseits soll die Stichprobe insofern repräsentativ für die Grundgesamtheit sein, dass sie möglichst „sämtliche Merkmalsverteilungen einer Population“ beinhaltet (Diekmann 2004, S. 368). Eine solche spiegelhafte Repräsentation einer großen Gesamtheit in einer kleineren Menge ist aber realistisch nicht möglich. Daher wird Repräsentativität auch über die Stichprobenziehung gewährleistet, indem etwa durch Zufallsziehungen und andere statistische Verfahren die Repräsentativität des Samples sichergestellt wird oder zumindest eine Annäherung daran stattfindet.

Auf Grund der deutlich geringeren Anzahl an untersuchten Fällen ist eine solche Art der Generalisierung, die auf Repräsentativität beruht, durch

qualitative Forschung nicht möglich. In einer so kleinen Anzahl an Fällen kann die Vielfalt der Grundgesamtheit mit all ihren Merkmalen nicht abgebildet werden. Vielmehr werden in qualitativer Forschung über komparative Analysen, sowohl fallintern als auch fallübergreifend, wie im vorangegangenen Unterkapitel dargelegt, Typen gebildet. Dabei handelt es sich im Gegensatz zur quantitativen Forschung nicht um Realtypen, sondern um Idealtypen und durch diese komparative Analyse wird eine Typologie entwickelt, die die Fälle auf verschiedene Vergleichshorizonte bzw. Dimensionen hin vergleicht. Entsprechend wird die Generalisierung sichergestellt, indem bei den Analysen die Einzelheiten der einzelnen Fälle immer mehr in den Hintergrund treten und stärker die Gemeinsamkeiten der Fälle durch die Betrachtung der ihnen unterliegenden Strukturen und Muster rekonstruiert werden. Es werden also sich immer wieder reproduzierende Gemeinsamkeiten identifiziert, die sich durch die Sättigung des Feldes bezüglich des Samples bestätigen, woraus sich die Generalisierbarkeit ergibt. Dies wird in Kapitel 3.7 weiter erläutert, jedoch bedeutet dies in Kürze, dass sich, auch wenn noch mehr Fälle untersucht werden, die rekonstruierten Gemeinsamkeiten bestätigen und sich die neuen Fälle in der entwickelten Typologie verorten lassen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 45–48).

Zusätzlich betont Bohnsack (2014a), dass die Typenbildung selbst wichtig für die Generalisierbarkeit ist. „Generalisierbarkeit als ein weiteres ‚Gütekriterium‘ empirischer Analyse bzw. empirischer Aussagen ist also in der rekonstruktiven Sozialforschung an die Gültigkeit von Typenbildungen gebunden, die davon abhängt, inwieweit die *Aspekthaftigkeit der Typenbildung* im Sinne der *Dimensionengebundenheit* methodisch kontrollierbar ist“ (Bohnsack 2014a, S. 203). Bei der Erarbeitung, aber auch bei der Darstellung der Typenbildung ist es also wichtig, wie die Eigenheiten der einzelnen Fälle in der darüberliegenden Gemeinsamkeit dargelegt werden. „Ohne dass gezeigt werden könnte, wie eine Typik A durch eine weitere Typik X überlagert wird, ohne dass also die Grenzen einer jeweiligen Typik spezifiziert werden könnten, kann auch nicht generalisiert werden“ (Nohl 2012, S. 57). Dem wird im Auswertungskapitel zur konjunktiven Ebene (Kapitel 5) Rechnung zu tragen versucht, indem bei der Darlegung der Typologie im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit Textpassagen jeglicher Fälle herangezogen werden, die Eigenheiten der Fälle benannt und in das Tertium Comparationis des jeweiligen Typen eingearbeitet werden. Das entsprechende Vorgehen wird im Auswertungskapitel (Kapitel 5) näher erläutert werden.

Auf die Frage der Generalisierbarkeit wird auch im Kapitel zur Samplingstrategie (Kapitel 3.7) weiter eingegangen.

3.4 Methodologische Konkretion: Mediatisierung aus praxeologisch wissenssoziologischer Perspektive

In Kapitel 2.4.3 wurde bereits erläutert, warum *implizites Wissen* und *handlungsleitende Orientierungen* im Sinne von Mannheim (1964, 1980) zur Untersuchung des Forschungsgegenstandes relevant sind, woraus diese präzisierende Forschungsfrage resultierte:

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?

Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage ist es hilfreich, die praxeologische Wissenssoziologie nach Ralf Bohnsack heranzuziehen, welcher an der Wissenssoziologie von Karl Mannheim ansetzt, sie weiterentwickelt und ferner unter anderem auf die Ethnomethodologie von Harold Garfinkel und die praxeologische Kulturosoziologie von Pierre Bourdieu zurückgreift (vgl. Bohnsack 2017, S. 16). Über die praxeologische Wissenssoziologie nach Bohnsack, stärker noch als bei der Wissenssoziologie nach Mannheim, wird die Handlungspraxis fokussiert, woraus sich eine hohe Relevanz einerseits bezüglich der Forschungsfrage und andererseits bezüglich des Mediatisierungsansatzes ergibt. In diesem Kapitel sollen Synergien der beiden Perspektiven, Mediatisierung und praxeologische Wissenssoziologie, aufgezeigt werden. Dabei geht es an dieser Stelle nicht um eine abschließende grundlegende theoretische Synthese beider Perspektiven¹⁴, sondern vielmehr um eine Verortung innerhalb der Mediatisierungsansätze und Klärung der Blickrichtung.

Dies ist auch deswegen wichtig, da Mediatisierung als Metatheorie sehr unterschiedliche Ansätze in sich vereint¹⁵ und für konkrete empirische Forschungsarbeiten konkretisiert werden muss, um greifbar zu sein. Dies soll neben den vorherigen Kapiteln zur theoretischen Rahmung (Kapitel 2.4), auch hier geschehen.

Mediatisierungsansatz und praxeologische Wissenssoziologie

Das Handeln spielt auch im Mediatisierungsansatz eine große Rolle. Mediatisierung, die im Allgemeinen einen Wandel von Kultur und Gesellschaft bezeichnet, hat auch „den Wandel gesamtgesellschaftlicher wie individueller

14 Für eine detailliertere theoretische Auseinandersetzung mit Mediatisierung mit Blick auf Praxistheorie siehe Gentzel (2015), mit Blick auf Praxeologie siehe Paus-Hasebrink (2017)

15 Siehe Kapitel 2.3.1.2.

Kommunikationspraktiken auf unterschiedlichen Ebenen“ im Blick, die dann „Alltag und Lebensbereiche, Wissensbestände, Identität und Beziehungen der Menschen sowie für Kultur und Gesellschaft“ beeinflussen (vgl. Thomas & Krotz 2008, S. 29). Dieser Fokus auf das Handeln ist für einen Anschluss an eine praxeologische Perspektive notwendig.

Gleichzeitig darf dieser Fokus auf das Handeln der Menschen sowohl aus Mediatisierungsperspektive als auch aus praxeologisch wissenssoziologischer Perspektive nicht zu einer bloßen Reduzierung auf die Mikroebene führen (Thomas & Krotz 2008, S. 29). In beiden Perspektiven ist das Handeln der Menschen Teil einer größeren Logik, die es durch die Untersuchung der individuellen Praktiken zu erschließen gilt. Thomas & Krotz kritisieren dahingehend den Handlungsbegriff bisheriger mediatisierungstheoretischer Arbeiten und betonen, dass man „sich nicht auf individualistische Theorien des Handelns aus Eigenschaften, Zielen oder Absichten einzelner Individuen [stützen sollte], sondern die einzelne Handlung als Teil von kollektiven Handlungsgefügen und als soziale Praktiken betrachtet“ werden sollte (Thomas & Krotz 2008, S. 32). Auf eben diese kollektive Ebene zielt auch die praxeologische Wissenssoziologie, wenn über die Analyse der Praxis versucht wird, konjunktives Wissen und Erfahrungsräume zu erschließen. Intentionen und Absichten werden in diesem Kontext als nicht rekonstruierbar vernachlässigt und generell die *Sicht der Subjekte* teilweise relativiert. Dem liegt die Prämisse zugrunde, dass ihnen nicht die ganze Wirklichkeit bewusst zur Verfügung steht, sondern vieles dem Handeln implizit unterliegt und den Subjekten weitestgehend unbewusst ist. Auch daher rührt die Notwendigkeit einer Rekonstruktion dieser konjunktiven Ebene des Handelns. Thomas & Krotz plädieren dafür, den Begriff „Alltag“ zu nutzen, um diese Ebenen greifen zu können: „Als Modus sozialen Handelns dient ‚Alltag‘ als Bezugsrahmen, in dem die Menschen unter ihren Lebensbedingungen Wandlungsprozesse bewältigen, wobei sich dieser Bezugsrahmen durch den bereits eingeführten allgemeinen Metaprozess Mediatisierung aber ebenfalls wandelt“ (Thomas & Krotz 2008, S. 33).

Genau hier setzt auch das Konzept der „kommunikativen Figurationen“ an, welches durch Norbert Elias (1971) geprägt wurde und im Kontext der Mediatisierung immer wieder zur empirischen Erforschung, auch der Mediatisierung des Religiösen (vgl. Nord 2021), herangezogen wird. Figurationen werden dabei als „Interdependenzgeflechte oder Figurationen“ zwischen Menschen „mit mehr oder weniger labilen Machtbalancen verschiedenster Art“ verstanden, die „z.B. Familien, Schulen, Städte, Sozialschichten oder Staaten“ bilden (Elias 1971, S. 12). Ziel ist also, über die Erschließung der Figurationen „die Überwindung der traditionell dualistisch gedachten Verhältnisse (zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Sozialem und Kulturellem)“ (Gentzel 2015, S. 168) zu bewerkstelligen. Eben diese Verknüpfung der unterschiedlichen

Ebenen zusammen mit einer generellen empirischen Greifbarkeit wird auch durch die praxeologische Wissenssoziologie möglich.

Wie bereits dargelegt, lässt sich im Zuge der Mediensozialisationsforschung eine stärkere Orientierung an der Sicht der Subjekte identifizieren. Dies zeigt sich am „interaktive[n] Verständnis von Sozialisation, bei dem sich durch das gemeinsame Handeln von individuellen Akteuren soziale Strukturen und Umwelten formieren, die dann als soziale Kontexte die Genese der Persönlichkeit durch subjektive Erfahrungsverarbeitung bestimmen und auf diese Weise Personen befähigen, sich aktiv an der Gestaltung der eigenen Persönlichkeit und der sie umgebenden Umwelt zu beteiligen“ (Hurrelmann et al. 2015, S. 10). Diese Perspektive hilft, den Sozialisationsprozess als solchen aus der Perspektive der Subjekte zu verstehen. Unbeachtet bleibt aber oft, *wie* sich diese Sozialisation vollzieht, was sich mit einer praxeologischen, in dieser Arbeit spezifischer mit einer praxeologisch wissenssoziologischen, Perspektive untersuchen lässt (vgl. Paus-Hasebrink 2017, S. 105).

Diese methodologische Perspektive – praxeologisch und wissenssoziologisch – zeigt sich in Bezug auf die Mediatisierung so, dass sich „mit einer praxeologischen Perspektive rekonstruieren lässt, wie Individuen und Gruppen in ihren jeweiligen Lebenskontexten aufwachsen und in den je verschiedenen sozialen Milieus den veränderten medialen Bedingungen und Möglichkeiten im Rahmen ihres Alltags praktischen Sinn verleihen“ (Paus-Hasebrink 2017, S. 106). Hinzu kommt dann eine weitere Perspektive, denn „[d]as Ziel wissenssoziologischer Forschungsbemühungen ruht somit nicht auf der singulären Perspektive Einzelner, sondern bezieht sich auf das Verstehen des typischen Verstehens und damit auch des typischen Handelns auf der Grundlage soziohistorisch je bereits vor-ausgelegten Wissens“ (Grenz 2017, S. 43) Demnach ist in der Methodologie der praxeologischen Wissenssoziologie theoretisch genau das angelegt, was Ziel einer solchen Mediatisierungsforschung ist, nämlich die gemeinsame Betrachtung unterschiedlicher Ebenen (Individuum, Gesellschaft, ...), was dann durch die praxeologische Wissenssoziologie auch empirisch greifbar wird.

Entsprechend wird im Rahmen dieser Arbeit durch die Analyse des Handelns von Individuen und der Identifikation von Handlungsmustern darin das implizite Wissen und die handlungsleitenden Orientierungen rekonstruiert. Damit werden Rückschlüsse auf größere Erfahrungsräume und Gesellschaft gezogen, die die religiöse Sozialisation muslimischer Jugendlicher in mediatisierter Welt charakterisieren.

Für die konkrete Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen wurde das Auswertungsverfahren der dokumentarischen Methode entwickelt, welche auch in der vorliegenden Arbeit genutzt wurde. Dies wird in Kapitel 3.6 weiter erläutert werden.

3.5 Erhebungsverfahren: leitfadengestützte, narrative Einzelinterviews

Durch die Perspektive der Mediatisierungstheorie wird der Fokus auf Kommunikation gelegt. Entsprechend fiel aus dieser Perspektive heraus die Entscheidung für Interviews als Erhebungsinstrument und damit für sprachliches Datenmaterial. Des Weiteren fiel die Entscheidung zugunsten leitfadengestützter, narrativer Einzelinterviews, was im Folgenden genauer begründet werden soll.

Nicht nur aus der theoretischen Fundierung mittels Mediatisierungstheorie, sondern auch aus der Entscheidung für einen qualitativ-rekonstruktiven Zugang begründet sich die Auswahl von Interviews als Erhebungsinstrument. Während bei quantitativer Forschung das Erhebungsinstrument, meist ein Fragebogen, möglichst standardisiert ist und somit meist die Reihenfolge der Fragen und die Antwortmöglichkeiten klar vorgegeben sind, sind qualitative Erhebungsinstrumente, wie etwa Interviews, von Offenheit der Kommunikation geprägt, deutlich flexibler gestaltet, richten sich stärker nach den Einzelfällen, und die Antworten der Interviewpartner*innen werden nicht vorab eingeschränkt (vgl. Flick, von Kardorff & Steinke 2015, S. 25). Gleichzeitig sind auch qualitative Interviews höchst unterschiedlich und unterscheiden sich zum Teil sehr stark in ihrem Grad der Vorstrukturierung und Offenheit (vgl. Kruse 2015, S. 147).

Wie insbesondere in der rekonstruktiven Forschung üblich, wurden narrative Interviews angelehnt an Fritz Schütze (1978) zur Datenerhebung gewählt (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 92–101; Hopf 2015, S. 355–356). Ziel von narrativen Interviews ist es, die Interviewpartner*innen möglichst unbeeinflusst zur Offenlegung der eigenen Erfahrungs- und Gedankenwelt zu bewegen, indem die Interviewer*in selbst weitgehend in den Hintergrund tritt. Die Relevanzsysteme und die Erfahrungswelt der Interviewpartner*innen sollen expliziert werden, die sich aber weniger in Meinungen und Alltagstheorien finden, sondern stärker in Erzählungen und Beschreibungen rekonstruieren lassen (vgl. Schütze 1978). Die Wichtigkeit der Textsortentrennung wird im Unterkapitel zur dokumentarischen Methode näher erläutert werden. Entsprechend wird bei narrativen Interviews versucht, die Interviewpartner*innen möglichst zum Erzählen zu bringen. Arnd-Michael Nohl (2012) unterscheidet dabei zwischen zwei Formen von narrativ fundierten Interviews, die beide dieser Logik folgen (vgl. Nohl 2012, S. 13–17), nämlich biografische und leitfadengestützte Interviews. Bei biografischen Interviews wird der Blick auf den gesamten Lebenslauf der Interviewpartner*innen gelegt und die biografischen Erzählungen der Person werden analysiert. Bei leitfadengestützten Interviews findet eine zumindest teilweise thematische Ein-

schränkung statt, sodass es nicht mehr um die gesamte Biografie der Person geht, sondern stärker orientiert am Untersuchungsinteresse gefragt wird. Dennoch ist auch bei narrativ fundierten leitfadengestützten Interviews die Offenheit der Kommunikation gegeben, indem auch hier den Interviewpartner*innen die Möglichkeit gegeben ist, alles zu antworten, was sie möchten, und die Fragen entsprechend erzählgenerierend und offen formuliert werden müssen (vgl. Nohl 2012, S. 13–14). Bei solchen narrativ fundierten leitfadengestützten Interviews dient der Leitfaden also eher einer thematischen Orientierung für die Interviewführung. Die genaue Reihenfolge der Fragen und die Art der Nachfragen richten sich hingegen individuell nach dem jeweiligen Verlauf des Interviews. Im Rahmen dieser Arbeit fiel die Entscheidung somit für die Erhebung mittels narrativ fundierter leitfadengestützter Interviews¹⁶, da sich das Untersuchungsinteresse insbesondere auf die Praxis im Schnittfeld von Religion und Medien richtet und weniger die gesamte Biografie in den Blick nimmt. Auf diese Weise konnte auch bei der Erhebung früh eine Zuspitzung auf den Forschungsgegenstand vorgenommen werden, ohne dabei die nötige Offenheit zu verlieren. Das genaue Vorgehen bei der Erhebung wird im Folgenden weiter erklärt. Allgemein lässt sich aber nach dieser Logik die folgende Struktur des Interviewablaufs festhalten, die anschließend schrittweise auf die vorliegende Arbeit hin konkretisiert wird:

Ablauf der Interviews

- Smalltalk-Phase
- Eingangsstimulus
- Immanente Fragen
- (Zweiter Stimulus + immanente Fragen)
- Exmanente Fragen
- Dank und Abschluss
- Nachgang: Abschlussfragebogen

Grafik 7 Ablauf der Interviews (Eigene Darstellung in Anlehnung an Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 80–88)

16 In der Literatur lassen sich unterschiedliche Bezeichnungen für derartige Interviews finden. Jan Kruse spricht etwa mit Verweis auf Cornelia Helfferich (2009) bei narrativen Interviews, die leitfadengestützt einen thematischen Fokus haben, von „teilnarrativen Interviews“ (Kruse 2015, S. 151).

Smalltalk-Phase

In der Smalltalk-Phase bedankt sich der Interviewer für die Bereitschaft des*der Interviewpartners*in und führt Smalltalk, um eine möglichst entspannte Gesprächsatmosphäre zu schaffen. Anschließend wird erneut auf die Freiwilligkeit und Anonymität verwiesen, das Einverständnis für die Aufnahme eingeholt und die Aufnahmegeräte eingeschaltet. Gegenüber den Interviewpartner*innen wird betont, dass sie alles sagen können, was sie möchten, sie im Mittelpunkt stehen und der Interviewer an allem interessiert ist. Sie werden darauf vorbereitet, dass es kein klassisches Gespräch ist, sondern die Interviewpartner*innen im Zentrum stehen, der Interviewer mitschreibt und nur gelegentlich nachfragt und sie sich deswegen Zeit lassen sollen.

Eingangsstimulus

Der Eingangsstimulus ist im Falle von Interviews die Eingangsfrage, die besonders erzählgenerierend sein und einen hohen Grad an Offenheit aufweisen soll. Dieser Eingangsstimulus soll dabei bei allen Interviews möglichst gleich sein, damit ein hoher Grad an Vergleichbarkeit zumindest des vom Interviewenden ausgehenden Impulses gewährleistet ist. Dass die Formulierung einer solchen geeigneten Eingangsfrage nicht einfach ist und sich daher vor allem bei den ersten Interviews noch ändert, ist gängige Praxis und Teil des Forschungsprozesses (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 81). In dieser Arbeit wurde bei den ersten beiden Interviews die Eingangsfrage noch so gestellt: „Erzähl doch mal, welche Rolle spielen Medien in deinem Alltag?“. Dabei hat sich allerdings herausgestellt, dass die Interviewpartner*innen zunächst auf der Metaebene mit Alltagstheorien hierauf antworten und nur bedingt Erzählungen auf die eigene Praxis hin bezogen folgen. Dass ein solcher erzählende Bezug auf die eigene Praxis wichtig ist, ist im Unterkapitel zur praxeologischen Wissenssoziologie (Kapitel 3.3) näher erläutert worden. Daher wurde der Eingangsstimulus im weiteren Verlauf angepasst und so umformuliert: „Erzähl doch mal, was machst du so mit Medien in deinem Alltag?“. Durch diese Änderung konnte eine stärkere Fokussierung auf die Praxis herbeigeführt werden und der Stimulus wurde so erzählgenerierender.

Wie bereits bei der theoretischen Fundierung im Zuge der Mediatisierungstheorie erläutert, wird mit der ersten Frage zur medialen Praxis ohne expliziten Bezug auf Religion versucht, die religiöse Mediensozialisation in einer größeren medialen Praxis zu verorten und zu kontextualisieren¹⁷. Gleichzeitig hat

17 Dies wurde bereits in Kapitel 2.4.1 ausgeführt.

sich dieser Einstieg mit dem Thema Medien als deutlich effizienter im Sinne des Forschungsinteresses und als einfacher für die Interviewpartner*innen erwiesen, da das Antworten und der Bezug auf die eigene Praxis sich deutlich leichter gestalten. Im dritten Interview wurde ein Eingangsstimulus mit Fokus auf der religiösen Praxis ausprobiert („Erzähl doch mal, was machst du so mit Religion in deinem Alltag?“), der allerdings wenig erfolgreich war. Es folgten nur einige wenige kürzere Ausführungen des Interviewpartners, wonach ein schneller Eingriff des Interviewers von Nöten war, um den Gesprächsverlauf aufrechtzuerhalten. Es musste schnell zum Thema Medien („Erzähl doch mal, welche Rolle spielen Medien dabei?“) gewechselt werden. Aber auch dies fiel kurz aus, da die vorherige thematische Eingrenzung auf Religion hemmend auf den Interviewten wirkte. Während die anderen Interviews im Durchschnitt 60–90 Minuten dauerten, betrug dieses Interview lediglich 20 Minuten.

Allgemein wird im Kontext von qualitativen Interviews davon abgeraten, W-Fragen zu verwenden, da geschlossene Fragen eher im Stile quantitativer Verfahren nur ganz kurze Antworten generieren und eigentlich längere Ausführungen seitens der Interviewpartner*innen anvisiert werden. Dennoch ist festzuhalten, dass nicht alle W-Fragen automatisch geschlossene Fragen darstellen. So führen Przyborski & Wohlrab-Sahr beispielsweise besonders für den Eingangsstimulus aus, dass „Fragen nach dem Was (geschehen, vorgefallen, angelaufen ist bzw. erfahren wurde) und nach dem Wie (sich etwas ereignet hat, vollzogen hat, passiert ist)“ offene Fragen sind, die erzählgenerierend wirken (2010, S. 81–82).

Immanente Fragen

Immanente Fragen sind Nachfragen, die sich direkt auf das Gesagte beziehen und selbst noch keine neuen Themen setzen. Es sind überwiegend Nachfragen, die den Erzählfluss des Gegenübers aufrechterhalten sollen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 83). Dementsprechend sind diese immanenten Nachfragen vorher nicht planbar, sondern richten sich direkt am Gesagten aus. Die so gestellten Fragen unterscheiden sich von Interview zu Interview, da es nicht um eine Vergleichbarkeit der gestellten Fragen per se geht. Ziel ist hingegen die Interviewpartner*innen zur Offenlegung der eigenen Erfahrungswelt zu führen. Dies kann ganz unterschiedlich anvisiert werden, aber passiert in jedem Fall anhand der Relevanzsysteme und Erfahrungswelt der jeweiligen Interviewpartner*innen. Bei diesen Nachfragen handelt es sich beispielsweise um Verständnisfragen, Bitten um detaillierte Ausführung einzelner Aussagen oder etwa dem Ausfüllen von eventuellen Lücken oder Abbrüchen (vgl. Przyborski

& Wohlrab-Sahr 2010, S. 84). Die immanenten Fragen in den Interviews dieser Arbeit bezogen sich zunächst hauptsächlich auf die Explikation der Praxis zu den einzelnen aufgezählten Medien und anschließend auf Nachfragen zu den erwähnten Themen.

(Zweiter Stimulus + immanente Fragen)

Anhand der Ausführungen der Interviewpartner*innen wurden die Nachfragen formuliert, wobei in den meisten Fällen schon von den Interviewpartner*innen aus das Thema Religion früher oder später aufkam und sich somit als Teil ihrer Relevanzsysteme darstellte. Dies mag auch an der Ansprache und Transparenz liegen, dass nämlich der Interviewer als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Islamische Theologie für ein Interview angefragt hat. Dies wird im Unterkapitel zur Sampling-Strategie (Kapitel 3.6.) weiter ausgeführt. Die weiteren immanenten Nachfragen richteten sich dann vermehrt auf den Schnittbereich von Medien und Religion. Falls dieser Bezug auf Religion nicht von den Interviewpartner*innen selbst kam bzw. falls die Ausführungen noch nicht zugespitzt genug waren, wurde ein zweiter Stimulus gesetzt, der genau auf die religiösen Aspekte abzielte: „Erzähl doch mal, wo kommt Religion darin vor?“. Mit dieser möglichst offenen Frage, die erzählgenerierend wirken soll und auf den Schnittbereich von Religion und Medien abzielt, indem auf religiöse Aspekte innerhalb der medialen Praxis gefragt wird, wurden dann weitere Ausführungen evoziert. Damit bleibt das Interview weiterhin narrativ fundiert mit einer möglichst großen Offenheit, mit der Setzung eines ggf. neuen Themas tritt hiermit der leitfadengestützte Charakter des Interviews hervor. Diese Zuspitzung von medialer Praxis auf religiöse Bezüge ist für das Forschungsinteresse essenziell, weswegen mit diesem zweiten Stimulus gezielt gefragt wird. Nach dem gleichen Prinzip sind die darauffolgenden Fragen des Interviewers aber weiterhin immanent und dienen der Explikation der Erfahrungswelt der Interviewpartner*innen. Es ließe sich methodisch wohl darüber streiten, ob es sich bei diesem zweiten Stimulus weiterhin um den immanenten Nachfrageteil handelt, oder ob das Interview hier schon in den exmanenten Teil übergeht, da ggf. ein neues Thema vom Interviewer aus gesetzt wird. Unabhängig davon, wie man diesen zweiten Stimulus verortet, lässt sich aber hier der narrative Charakter mit den dann immanenten Nachfragen betonen, die mit der Logik des Forschungsinteresses und der theoretischen Fundierung begründbar sind.

Exmanente Fragen

Erst nach diesen beiden Stimuli wird der Leitfaden relevant, dessen Fragen vor allem auf den Schnittbereich von Religion und Medien abzielen. Der Leitfaden

ist im Anhang dieser Arbeit einzusehen. Die Fragen des Leitfadens sind vorher vom Interviewer vorbereitet und nehmen Themenbereiche in den Fokus, in welchen eine Überschneidung von Medien und Religion vermutet wird. Daher handelt es sich bei diesen Fragen um exmanente Fragen, also Fragen, die nicht direkt etwas mit dem Gesagten zu tun haben müssen und neue Themen setzen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 84). Hier wird das Interview also stärker leitfadengestützt. Weiterhin handelt es sich aber um ein narrativ fundiertes Interview, sodass der Leitfaden nur als Orientierung dient, die Reihenfolge sich nach dem Gesagten im Interview richtet und abweichen kann, und bei all diesen Fragen wird immanent nachgefragt und versucht, weitere Erzählungen und Beschreibungen zu evozieren (vgl. Kruse 2015, S. 213). Wie auch bei der Formulierung der Eingangsstimuli wurden bei der Formulierung der Fragen im Leitfaden die Anforderungen an Stimuli bei narrativ fundierten Interviews beachtet (vgl. Kruse 2015, S. 215–224). Durch den Leitfaden und damit die vom Interviewer stärker ausgehende Vorstrukturierung ergibt sich vor allem für den exmanenten Nachfrageteil eine stärkere inhaltliche Vergleichbarkeit der Interviews.

Dank und Abschluss

Nachdem die Ausführungen der Interviewpartner*innen erschöpft sind und sich keine weiteren Nachfragen aus dem Leitfaden ergeben, wird abschließend gefragt, ob es noch weitere Ergänzungen seitens der Interviewpartner*innen gibt und ob sie noch etwas sagen möchten. Falls auch dann keine weiteren Ausführungen folgen, bedankt sich der Interviewer bei den Interviewpartner*innen für das Interview und die Unterstützung und beendet die Audioaufnahme. Abschließend wird das Angebot der Zusendung eines Schokoladen-Überraschungspakets als kleines Dankeschön gemacht, sofern die Interviewpartner*innen bereit sind, eine Adresse für die Zusendung anzugeben.

Nachgang: Abschlussfragebogen

Nach Abschluss des Interviews schickt der Interviewer die von den Eltern zu unterzeichnende Einverständniserklärung und einen Abschlussfragebogen zu demografischen Daten und zur medialen Praxis. Diese werden von den Interviewpartner*innen digital an den Interviewer zurückgeschickt. Diese Daten dienen vor allem einer abschließenden soziogenetischen Korrespondenzanalyse, welche im Unterkapitel zur Typologie (Kapitel 3.5.1.4) angesprochen und im Auswertungskapitel (Kapitel 5) dargelegt wird. Der Abschlussfragebogen kann im Anhang eingesehen werden. Weitere forschungsethische Vorkehrungen werden im entsprechenden Unterkapitel (Kapitel 3.7) aufgeführt.

Erhebungsort

Ebenfalls relevant für die Erhebung ist der Erhebungsort, da auch die Räumlichkeiten und die Rahmenbedingungen Einfluss auf die Interviewten und das Gesagte nehmen können (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 76). Das erste Interview wurde pragmatisch in einem Multifunktionsraum der Universität Tübingen geführt. Da Interviewer und Interviewpartnerin sich vorab flüchtig kannten und dieser Erhebungsort räumlich nahegelegen war¹⁸, schien diese Wahl aus praktischen Gründen naheliegend. Auch wenn ein solcher für die Interviewpartner*in fremder Raum ein ungewohntes Setting bedeutet und Hemmnisse hervorrufen kann, fiel die Entscheidung für diesen Ort, da zumindest eine oberflächliche Bekanntschaft mit der Interviewpartner*in bestand und damit eine gewisse natürliche Atmosphäre geschaffen werden konnte. Mit der Auswahl einer dem Interviewer zur Verfügung stehenden Räumlichkeit wurde zusätzlich ein hoher Grad an Kontrolle möglich. So konnten vorab technische Hilfsmittel aufgebaut, Trinken und Kekse bereitgestellt und mögliche Störquellen beseitigt werden, um ein ungestörtes Interview in gemütlicher Atmosphäre zu ermöglichen. Der Multifunktionsraum mit Teppich und Couch in den Räumlichkeiten der Universität wurde damit als möglichst natürlicher Raum im Gegensatz zu den Büroräumen gewählt. Alle weiteren Interviews wurden aufgrund der Coronapandemie ausnahmslos online – auf einer Plattform, die von den Interviewpartner*innen ausgewählt wurde – durchgeführt. Dadurch konnten die Interviews in den gewohnten Umgebungen der Interviewpartner*innen (meist den eigenen Zimmern) geführt werden, sodass eine entspannte, natürliche Erhebungssituation herbeigeführt werden konnte. Gleichzeitig konnten nun mögliche Störquellen und Unterbrechungen nicht unterbunden werden.¹⁹ Die Gegebenheiten der einzelnen Interviews werden gesondert im Rahmen der jeweiligen Kurzporträts dargestellt.

Einzelinterviews

Auch wenn vor allem im Kontext der dokumentarischen Methode anfangs insbesondere Gruppendiskussionen als Erhebungsinstrument herangezogen wurden, um den konjunktiven Erfahrungsraum zu erschließen, lassen sich

18 Welche Strategie zur Gewinnung von Interviewpartner*innen verfolgt wurde, wird einerseits im Unterkapitel zum Sample genauer und andererseits auch später bei den Kurzporträts der Interviewten erläutert.

19 Digitale Interviewführung gewinnt in der qualitativen Forschung immer mehr an Beliebtheit. Diese Verschiebung von analoger zu digitaler Erhebung wird auch hinsichtlich ihrer methodologischen Konsequenzen und damit verbundenen Potenziale und Risiken reflektiert (Nicklich et al. 2023; Lobe, Morgan & Hoffman 2020; Archibald et al. 2019; Diaz-Bone 2021; Leinhos 2019; Hoffmann et al. 2022).

kollektive Erfahrungen auch aus Einzelinterviews rekonstruieren. Im Gegensatz zu Gruppendiskussionen lassen sich in Einzelinterviews stärker auch längere Passagen zur eigenen alltäglichen Handlungspraxis evozieren (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 272). So eignen sich Interviews aufgrund ihrer alltäglichen Komponenten der Kommunikation besonders, um die Erfahrungswelt der Befragten offenzulegen (vgl. Nohl 2012, S. 1).

3.6 Auswertungsverfahren: Dokumentarische Methode

Als Auswertungsverfahren wurde die dokumentarische Methode gewählt, die mit ihrem methodologischen Unterbau – nämlich der praxeologischen Wissenssoziologie – und ihrer methodischen Perspektive auf das Material geeignet ist, dem Forschungsgegenstand gerecht zu werden. Die Methodologie der praxeologischen Wissenssoziologie wurde zuvor als theoretische Rahmung mit dem Mediatisierungsansatz im Hinblick auf den Forschungsgegenstand verbunden und die Forschungsfrage wurde bereits theoretisch und methodologisch präzisiert formuliert (siehe Kapitel 2.4.3 und Kapitel 3.4). Die dokumentarische Methode eignet sich dahingehend für die vorliegende Arbeit, da sie das implizite Wissen und handlungsleitende Orientierungen rekonstruiert und damit die Forschungsfrage über dieses Auswertungsverfahren beantwortbar macht. Im Weiteren soll die Perspektive der dokumentarischen Methode als Auswertungsverfahren mit ihren einzelnen Interpretationsschritten erläutert werden.

3.6.1 Schritte der dokumentarischen Methode

Im Folgenden werden die einzelnen forschungspraktischen Schritte der dokumentarischen Methode begründet und dargelegt. Diese Schritte werden in diesem Kapitel nacheinander anhand einer Passage aus dem Fall Semih exemplarisch aufgezeigt.²⁰

Bevor eigens auf die einzelnen Schritte eingegangen wird, soll die methodologische Logik der forschungspraktischen Vorgehensweise überblicksweise dargelegt werden. Durch die Unterscheidung von kommunikativem und konjunktivem Wissen ergibt sich auch eine Unterscheidung von zwei Sinnebenen.

²⁰ Zu verweisen ist allerdings darauf, dass es *die* dokumentarische Methode nicht gibt und entsprechend diese Schritte und ihre praktische Umsetzung von einzelnen Vertreter*innen der dokumentarischen Methode auch mit gewissen Abweichungen durchgeführt werden. Nichtsdestotrotz bleibt in jedem Fall die Zielsetzung der Methode und der Wechsel der AnalyseEinstellung identisch (Amling et al. 2019). Die vorliegende Arbeit orientiert sich insbesondere an Nohl 2012, der die dokumentarische Methode mit Blick auf die Auswertung von Interviews beschreibt.

Im Kontext des kommunikativen Wissens steht dabei der „immanente Sinngehalt“ im Fokus, also alles, was wörtlich und explizit gesagt wird (vgl. Bohnsack 2014a, S. 65). Darunter fällt einerseits der „intentionale Ausdruckssinn“, also alle Absichten und Motive der Sprechenden, und andererseits der „Objektsinn“, also die allgemeine Bedeutung des Gesagten oder der Handlung (vgl. Nohl 2012, S. 2). Während der Objektsinn im ersten Interpretationsschritt der dokumentarischen Methode analysiert wird, werden die Absichten und Motive der Interviewten gänzlich ignoriert, da sie als nicht erfassbar eingestuft werden. Das Gesagte und Handlungen bleiben zwar beobachtbar, sodass das *Was* und *Wie* untersucht werden können, das *Warum* (etwas getan wird) bleibt aber gänzlich verborgen und ist nur dem Subjekt bekannt.²¹

Charakteristisch für die dokumentarische Methode und ferner für qualitativ-rekonstruktive Verfahren allgemein ist dabei der Wechsel der Analyseeinstellung vom *Was* zum *Wie* des Gesagten. Während also im ersten Schritt durch die formulierende Interpretation das *Was* und damit die explizite Ebene untersucht wird, tritt das *Was* im zweiten Schritt in den Hintergrund und mittels reflektierender Interpretation wird das *Wie* des Gesagten untersucht (vgl. Ulfat 2018, S. 153). Beobachtungsgegenstand der reflektierenden Interpretation ist so die zweite Sinnebene, nämlich der dokumentarische Sinngehalt, wobei das Gesagte als Dokument einer Orientierung rekonstruiert wird, indem der Modus Operandi, also die Art und Weise des Handelns und Sprechens, das *Wie* des Gesagten in den Blick genommen wird (vgl. Nohl 2012, S. 2).

Tabelle 2 Ebenen des Sinngehalts (Nohl 2012, S. 4, grafisch adaptiert)

Sinngehalt		Empirische Erfassbarkeit	Interpretations-schritt
Immanenter Sinngehalt	Intentionaler Ausdruckssinn	Nicht erfassbar	–
	Objektiver Sinn	Thematisch zu identifizieren	Formulierende Interpretation
Dokumentarischer Sinngehalt		Anhand des Herstellungsprozesses zu rekonstruieren	Reflektierende Interpretation

21 Mannheim erklärt diese Unterscheidung und das Forschungsinteresse am Beispiel eines Freundes, der einem Bettler Geld gibt: „In diesem Falle kommt es mir gar nicht darauf an, was der Freund objektiv getan, geleistet hatte, auch nicht darauf, was er durch seine Tat ausdrücken ‚wollte‘, sondern das was durch seine Tat, auch von ihm unbeabsichtigt, sich für mich über ihn dokumentiert“ (Mannheim 1964, S. 108).

Diesen beiden Interpretationsschritten folgend, werden mittels fallinterner und fallübergreifender komparativer Analyse bestimmte immer wieder auftretende Sinnmuster, handlungsleitende Orientierungen, rekonstruiert und in eine Typologie überführt. Wie im Kontext qualitativer Forschung mit einer geringen Anzahl von Fällen Generalisierung von Befunden erfolgen kann, wird im entsprechenden Unterkapitel (Kapitel 3.2) erläutert. Die einzelnen Schritte der dokumentarischen Methode können folgendermaßen zusammengefasst werden:

Tabelle 3 Schritte der dokumentarischen Methode (Nohl 2012, S. 39, grafisch adaptiert)

Schritte	Zwischenstufen
Formulierende Interpretation	Themenverlauf des gesamten Interviews
	Formulierende Interpretation einzelner relevanter Passagen
Reflektierende Interpretation	Formale Interpretation mit Textsortentrennung
	Semantische Interpretation mit komparativer Sequenzanalyse
Typenbildung	Sinngenetische Typenbildung
	Soziogenetische Überlegungen anhand von Korrespondenzanalysen

Diese einzelnen Schritte der dokumentarischen Methode sollen nun schrittweise vor allem mit forschungspraktischem Blick auf diese Arbeit dargelegt werden.²²

3.6.1.1 Transkription und Themenverlauf

Nachdem die Interviews geführt wurden, empfiehlt Nohl anhand der Audioaufnahmen Themenverläufe der Interviews zu erstellen, damit einen Überblick über die Themen zu bekommen und Schlüsselstellen, die besonders relevant sind, zu identifizieren. Dies soll dabei helfen, forschungspragmatisch den Aufwand zu reduzieren und nur diese Schlüsselstellen, also etwa Erzählungen bzw. besonders dichte Stellen zu transkribieren, aus denen sich die Orientierungen

22

Im Artikel Binici (2020) werden die einzelnen Schritte der dokumentarischen Methode anhand einer anderen Passage aus den Interviews dargestellt, was ebenfalls hilfreich für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Methodik sein kann.

besonders gut rekonstruieren lassen (vgl. Nohl 2012, S. 40). Im Zuge dieser Arbeit fiel die Entscheidung aber zugunsten einer Volltranskription für jedes Interview, um dann erst danach, auch mit Unterstützung dieser Transkription, die Themenverläufe zu erstellen. Dies bedeutete zwar einen größeren Arbeitsaufwand, lieferte aber einfacher überprüfbarere Themenverläufe und eine größere und effizientere Vergleichbarkeit.²³

Zur besseren intersubjektiven Nachvollziehbarkeit soll hier exemplarisch ein Ausschnitt aus dem Themenverlauf für den Fall Semih dargestellt werden. Die Themenverläufe wurden in einer tabellarischen Form festgehalten.

Tabelle 4 Exemplarischer Ausschnitt aus dem Themenverlauf des Falles Semih (Eigene Darstellung)

Zeilenangabe	Thema
659–681	Koran und vegetarisch sein
682–689	Recherchieren zu Religion
690–700	Seriosität von Seiten
701–707	Sonst kommt Religion nicht vor
708–716	Ergänzung: Musik
717–735	Rap Beleidigungen und Religion schwierig zu vereinbaren
736–758	Religiöse Jugendsprache im Rap
759–772	Diskussion der Bedeutung von „Masallah“ in Klasse
773–782	Andere Religionen im Freundeskreis
783–849	Homosexualität/Schweinefleisch/Alkohol bei verschiedenen Religionen/Meinungen
850–856	Wann mit Freunden reden

Die verwendeten Transkriptionsregeln sind im Anhang einsehbar. Sie sind angelehnt an Hoffmann-Riem (1984) und Ulfat (2017). Alle weiteren Schritte der dokumentarischen Methode sollen exemplarisch an derselben Passage aufgezeigt werden, die hier als Beispiel für das Transkript aufgeführt wird:

23 Diese Überprüfbarkeit und Vergleichbarkeit der Themenverläufe sind dann insbesondere bei der Auswertung der expliziten Ebene relevant, wie im entsprechenden Kapitel erläutert werden wird.

- 723 **Semih:** Ich bin ehrlich, meine Musik ist vielleicht jetzt nicht als Religiöser komplett
 724 vertretbar, weil (.) wie gesagt, ich höre ja auch sehr gerne Rap und (.) im Rap ist ja
 725 auch üblich, Vulgärsprache zu benutzen. Ähm (.) aber insgesamt, was das angeht,
 726 schaue ich auch immer, dass ich meinem (.) Gewissen und meiner religiösen Seite da
 727 auch ihre Chance lasse und (.) achte dann zum Beispiel auch darauf/ dabei darauf,
 728 dass es nicht zu (.) heftig ist (lachend).
- 729 **I:** (...) Was so an Beleidigungen quasi vorkommt im Rap?
- 730 **Semih:** Ja. Zum Beispiel, wenn es mal einen Song gibt, den ich sehr mag, und dann
 731 kommt auf einmal eine (..) super, mega frauenfeindliche Zeile drin, dann denke ich mir
 732 auch in dem Moment: Okay, das ist so ein toller Song, warum machst du es jetzt
 733 gerade kaputt (lachend)? Und äh ich habe auch letztens, was das angeht, meine/
 734 meine Playlist also auf Spotify, was ich jetzt benutze, habe ich da äh gereinigt
 735 (lachend), wenn ich das mal so sagen darf, und habe dann ein paar Sachen, die (.) ich
 736 unpassend finde ähm, habe ich da rausgenommen. Und von (.) 512 Songs bin ich jetzt
 737 auf 453 gekommen. (.) Also 60 Stück weniger (lachend).
- 738 **I:** Mhm (bejahend). (...) Die dann quasi mit äh/ wo du sagst also, religiös ist das ein
 739 bisschen schwierig.
- 740 **Semih:** Ja. Auch, ja. Oder (.) auch gewisser Weise politisch ist das ein bisschen
 741 schwierig.

Abbildung 3 Exemplarischer Ausschnitt aus dem Transkript zum Fall Semih –
 Passage zu Beleidigungen im Rap und Vereinbarkeit mit Religion
 (Eigene Darstellung)

3.6.1.2 Formulierende Interpretation

Für die formulierende Interpretation werden besonders relevante Textpassagen ausgewählt. Dies sind Passagen, die thematisch für den Untersuchungsgegenstand relevant sind, die thematisch in vielen Fällen vorkommen und insbesondere Textpassagen, in denen die Interviewten besonders engagiert, ausführlich, in dichten Passagen ausführen (vgl. Nohl 2012, S. 40). Auch die Textsortentrennung, die dann in der reflektierenden Interpretation vorgenommen und in diesem Schritt erklärt wird, kann helfen solche relevanten Textpassagen (Erzählungen, Beschreibungen) zu identifizieren.

Wenn eine Textpassage ausgewählt wurde, wird diese Passage feininterpretiert. Bei der formulierenden Interpretation wird der immanente Sinngehalt untersucht. Es geht also um das, was explizit gesagt wird. Die Textpassage wird auf Themenwechsel überprüft und die jeweiligen Themen werden als Ober- bzw. Unterthemen mit genauen Zeilenangaben festgehalten. So kann also in einer Textpassage im Allgemeinen über ein Oberthema gesprochen werden, was aber in mehreren Unterthemen behandelt wird. Jedes dieser Ober- und Unterthemen wird dann in eigenen Worten in einem Fließtext zusammengefasst und reformuliert. Dies hilft vor allem bei der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit in der Auswertungsgruppe, zu überprüfen, ob das *Was* des Gesagten tatsächlich erschlossen wurde, oder ob eine andere

Bedeutung dahinterstecken könnte (vgl. Nohl 2012, S. 41). Auch auf der Ebene des *Was* spielt Interpretation also eine große Rolle.

Übertragen auf die ausgewählte Passage im Fall Semih würde die formulierende Feininterpretation folgendermaßen aussehen:

Tabelle 5 Exemplarische formulierende Interpretation zur Textpassage „Beleidigungen im Rap und Vereinbarkeit mit Religion“ aus dem Fall Semih (Eigene Darstellung)

723–741	Thema	„Beleidigungen im Rap und Vereinbarkeit mit Religion“
723–725	Weil im Rap Vulgärsprache verwendet ist, ist es eigentlich religiös nicht vertretbar, dass Semih es trotzdem hört.	
725–728	Semih versucht einen Mittelweg zu finden, indem er besonders heftige Sachen nicht hört und damit seinem Gewissen und seiner religiösen Seite auch nachgeht.	
729	Nachfrage: Geht es um Beleidigungen?	
729–733	Wenn eine frauenfeindliche Stelle in einem Song vorkommt, den Semih sehr mag, wundert er sich, warum der Interpret den Song damit ‚kaputt‘ macht.	
733–737	Semih hat letzstens seine Playlist auf Spotify von solchen heftigen Songs, die er unpassend fand, bereinigt. Er hat etwa 60 Songs entfernt und ist damit von 512 Songs auf 453 Songs gekommen.	
738–739	Nachfrage: Waren die Songs religiös schwierig?	
740–741	Die Songs sind und waren religiös schwierig, aber auch politisch schwierig.	

Die Themenverläufe und die formulierenden Interpretationen bewegen sich also komplett auf der expliziten Ebene und untersuchen den immanenten Sinngehalt. Zu Beginn dieser Arbeit wurden zwei Forschungsinteressen und Forschungsfragen formuliert. Während die Frage nach Mustern im Umgang die Untersuchung des Dokumentsinns notwendig macht, ist für die Frage nach dem *Was* der Beschäftigung von muslimischen Jugendlichen im Schnittbereich von Religion und Medien die immanente Sinnebene und die Sicht der Subjekte relevant. Daher wurden die Interviews diesbezüglich in zweierlei Hinsicht ausgewertet. Allgemein dienen bei der dokumentarischen Methode der Themenverlauf und die formulierende Interpretation und damit die gesamte immanente Ebene als Brücke zum Dokumentsinn und den handlungsleitenden Orientierungen. Die explizite Ebene wird also weitestgehend in der finalen Arbeit vernachlässigt. Im Zuge dieser Arbeit mit ihrer zweiteiligen

Fragestellung und angesichts des allgemeinen Desiderats bezüglich muslimischer Jugendlicher scheint eine besondere Herausarbeitung der expliziten Ebene, der Sicht der Subjekte als sinnvoll. Daher wird dem Auswertungskapitel (Kapitel 5), welches die Interviews nach dem *Wie* analysiert und die handlungsleitenden Orientierungen und eine Typologie herausarbeitet, ein weiteres Auswertungskapitel (Kapitel 4) vorangestellt, welches sich zunächst dem Gesagten selbst widmet und das *Was* der Interviews anhand der Themenverläufe und formulierenden Interpretationen herausarbeitet. So lässt sich hier auch von einer Methodentriangulation sprechen, insofern in beiden Auswertungsschritten zwei unterschiedliche Perspektiven auf das Material treffen. Diese Perspektiven wurden bei der Unterscheidung von qualitativer und qualitativ-rekonstruktiver Methoden bereits erläutert. Im entsprechenden Auswertungskapitel (Kapitel 4) wird die genaue Vorgehensweise dargelegt werden.

3.6.1.3 Reflektierende Interpretation

Nach der formulierenden Interpretation, in welcher das *Was* untersucht wurde, findet ein Wechsel der AnalyseEinstellung statt. In der reflektierenden Interpretation wird dann das *Wie* des Gesagten, also seine Gestaltung untersucht. Hierzu wird bei Einzelinterviews zunächst eine Textsortentrennung vorgenommen. Im Zuge der Erhebungsmethode wurde bereits auf die Wichtigkeit von Erzählungen und auch Beschreibungen für die Rekonstruktion der Erfahrungswelt der Befragten verwiesen, die auf die Narrationsstrukturanalyse von Fritz Schütze zurückgeht. So wird auch in der dokumentarischen Methode zwischen Erzählungen, Beschreibungen, Argumentationen und Bewertungen unterschieden. Während Erzählungen und Beschreibungen Handlungsabläufe fokussieren, damit nahe an den Erfahrungen der Befragten sind und so ihre implizite Erfahrungswelt dokumentieren, können durch Argumentationen und Bewertungen hauptsächlich explizite Alltagstheorien und Meinungen der Befragten herausgearbeitet werden (vgl. Nohl 2012, S. 42). Dies bedeutet zwar nicht, dass sich in Argumentationen und Bewertungen konjunktives Wissen gar nicht dokumentiert²⁴, dennoch werden in der dokumentarischen Methode aufgrund ihrer Nähe zur Erfahrungswelt Erzählungen und Beschreibungen für die Rekonstruktion der Orientierungen anvisiert (vgl. Nohl 2012, S. 44). So wird bei der Textsortentrennung der entsprechenden Textpassage untersucht, in welchen Zeilen es sich um welche Textsorte handelt und wo ein Wechsel der Textsorte stattfindet. So kann es sein, dass etwa im Vordergrund der

24 Maxelon et al. (2018) verdeutlichen, dass auch die Textsorte Argumentation einen Mehrwert für den Erkenntnisgewinn haben kann.

Schilderung eine Beschreibung steht, in der als Hintergrundkonstruktionen aber Argumentationen eingestreut sind. Solche Vordergrund- und Hintergrundkonstruktionen im Sprechakt spiegeln die Komplexität von alltäglicher Kommunikation wieder, weswegen eine solche Feininterpretation sehr aufschlussreich ist. Ziel dieser formalen Textsortentrennung ist also, kommunikatives und konjunktives Wissen voneinander zu trennen, um so die Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen zu erleichtern (vgl. Nohl 2012, S. 41–43). Gleichzeitig entfernt man sich durch die Fokussierung der formalen Gestaltung von den subjektiven Sinnzuschreibungen der Befragten, ohne den Zugang zu ihrer Erfahrungswelt zu verlieren (vgl. Nohl 2012, S. 45).

Nach dieser formalen Textsortentrennung folgt eine stärkere Rückkopplung auf die semantische Ebene. Es geht bei der reflektierenden Interpretation um „die Rekonstruktion und Explikation des *Rahmens*, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird, auf die Art und Weise, *wie*, d.h. mit Bezug auf [...] welchen Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird“ (Bohnsack 2014a, S. 137). Dieser Rahmen wird durch das Offenlegen von impliziten Regelmäßigkeiten identifiziert, welche sich durch komparative Analyse von fallinternen und fallübergreifenden Textpassagen herausarbeiten lassen (vgl. Nohl 2012, S. 45). So gewinnt der*die Forscher*in „einen Zugang zur Handlungspraxis und zu der dieser Praxis zugrunde liegenden (Prozess-)Struktur, die sich der Perspektive der Akteure selbst entzieht“ (Bohnsack 2007, S. 13). Diese Strukturen lassen sich etwa über die positiven und negativen Horizonte²⁵ herausarbeiten, d.h. „auf welches Ideal eine Sinneinheit hinstrebt (positiver Horizont) [...] oder von welchem (negativen) Ideal die Sinneinheit wegstrebt (negativer Horizont)“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 296). Daher geht es in diesem Schritt nicht um eine komplett vom Sinn losgelöste Analyse der formalen Struktur, sondern um eine semantische Analyse, *wie* die Themen verhandelt werden. Für diesen Analyseschritt sind folgende Fragen hilfreich: „Was zeigt sich hier über den Fall? Welche Bestrebungen und/oder welche Abgrenzungen sind in den Redezügen impliziert? Welches Prinzip, welcher Sinngehalt kann die Grundlage der konkreten Äußerung sein? Welches Prinzip kann mir verschiedene (thematisch) unterschiedliche Äußerungen als Ausdruck desselben ihnen zugrunde liegenden Sinnes verständlich machen?“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 289).

Dabei ist eine komparative fallinterne, aber auch die komparative fallübergreifende, Analyse notwendig, um über die minimalen und maximalen

25 In der Literatur werden unterschiedliche Begriffe, zum Teil auch austauschbar, für diese Vergleichshorizonte verwendet: Positiver Horizont – negativer Horizont (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 296); Positiver Horizont – negativer Gegenhorizont (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 290); und auch weitere Formulierungen.

Kontraste verschiedener fallinterner und fallübergreifender Textpassagen zu erkennen, was das gemeinsame Dritte, das *Tertium Comparationis* ist, das die Passage ausmacht (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 297). Es geht also um den Vergleich von Passagen, in denen ähnliche Themen ähnlich oder ganz anders verhandelt werden, um dadurch Homologien zu entdecken, die die Frage beantworten: „[W]elche Sinnstruktur kann mir verschiedene thematisch unterschiedliche Erzählungen, Beschreibungen [...] oder auch Argumentationen aufschließen?“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 284). Interpretationen, die sich so für das Material sinnvoll erweisen, müssen sich also im Material durch andere Passagen weiter verdichten, indem andere Interpretationsmöglichkeiten sich durch andere Passagen ausschließen. Dies basiert auf der oben beschriebenen Prämisse, dass jeglichem Handeln eine implizite Regelhaftigkeit unterliegt und diese sich komplett durch die Handlungspraxis durchzieht (vgl. Nohl 2012, S. 46).

Dieses Vorgehen soll aspekthaft an derselben Passage exemplarisch aufgezeigt werden, wobei auch hier die reflektierende Interpretation nicht vollständig dargestellt werden kann:

Zeile 723–725: Bewertung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation

Semih beginnt seine Ausführungen mit der Bemerkung „Ich bin ehrlich“, womit er auf die Transparenz aufmerksam macht, die er nun schafft. Zusätzlich dokumentiert sich in der expliziten Formulierung seiner Ehrlichkeit auch ein Bezug zu anderen Personen, insofern Semih hiermit implizit seine Kenntnis über die Fremdwahrnehmung seines Verhaltens als womöglich nicht richtig bzw. widersprüchlich offenlegt. Eine hohe Identifikation mit Musik und seinem eigenen Musikgeschmack wird anhand des Possessivpronomens „meine“ deutlich, wenn er sein eigenes Hörverhalten als „meine Musik“ rahmt. Semih bewertet seinen Musikgeschmack als „nicht als Religiöser komplett vertretbar“ und begründet diese Bewertung („weil“) direkt im Nachgang. „Vulgärsprache“ dokumentiert sich als negativer Horizont und Rap, der diese beinhaltet, wird von Semih zumindest teilweise, aus religiöser Sicht, abgelehnt. Rap, auch wenn er diese Vulgärsprache beinhaltet, tritt aber als positiver Horizont auf, wenn er ihn „sehr gerne“ hört.

Zeile 725–728: Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation

Semih wechselt auf eine Metaebene, wenn er nun „insgesamt“ noch allgemeiner über das Thema („was das angeht“) spricht. Sein „Gewissen“ und seine religiöse „Seite“ werden durch eine Aufzählung zusammengebracht und gemeinsam seinem diesem widersprechenden Musikverhalten gegenübergestellt. Sein

Musikverhalten wird dabei ein Stück weit priorisiert, wenn Gewissen und religiöser Seite „da auch ihre Chance“ gelassen wird. Der Widerspruch zwischen Handeln und Meinung wird von Semih dahingehend aufgelöst, dass er die Auswahl an Songs einschränkt, sodass „es nicht zu (.) heftig“ bezüglich der Vulgärsprache ist. Gleichzeitig dokumentiert sich hier ebenso eine gewisse Widerspruchstoleranz, wenn Semih davon spricht „[s]einem (.) Gewissen und [s]einer religiösen Seite da auch ihre Chance“ zu lassen. Das Dilemma wird also nicht gänzlich beseitigt.

Zeile 729: Immanente Nachfrage zum negativen Horizont

Zeile 729–737: Beschreibung

Semih beginnt eine Beschreibung einer generischen Situation des Musikhörens, bei welcher er auf solche vulgären Passagen stößt. So treten „frauenfeindliche Zeilen“ als negativer Horizont auf, die für Semih den „tolle[n] Song“ „kaputt“ machen. Dabei dokumentiert sich in dieser negativen Rahmung und Ablehnung eine Verwunderung, wenn Semih in direkter Rede die Interpret*innen rhetorisch fragt: „Warum machst du es jetzt gerade kaputt (lachend)?“. Dabei ist die Frage rein rhetorisch formuliert, sodass die Antworten der Interpret*innen nicht relevant sind. Unabhängig von der Begründung der Verwendung solcher „frauenfeindliche[r] Zeilen“ werden sie von Semih als negativer Horizont abgelehnt. Dieser negative Horizont schlägt sich dann auch unmittelbar in der Anpassung seines Medienverhaltens nieder, wenn Semih angibt, seine Playlist „gereinigt“ und damit 60 Songs „rausgenommen“ zu haben.

3.6.1.4 Typenbildung

Um die Fälle mit ihren Eigenheiten zu verstehen, werden also auch bei der reflektierenden Interpretation bereits andere Fälle mitgedacht, wenn komparativ fallübergreifend analysiert wird. Diese fallübergreifende Perspektive wird dann besonders bei der Typenbildung relevant, da es bei der dokumentarischen Methode nicht darum geht, jeden einzelnen Fall für sich zu sehen, sondern immer wiederkehrende Strukturen im Handeln unterschiedlicher Personen aufzudecken. Wenn dies nicht der Fall wäre, könnten am Ende die Befunde auch nicht generalisiert werden und es könnten nur Aussagen über die befragten Personen getroffen werden. Dies wurde im entsprechenden Kapitel zur Generalisierung und Gütekriterien qualitativer Forschung (Kapitel 3.2) weiter erläutert. Durch die dokumentarische Methode lassen sich

unterschiedliche Formen der Typenbildung²⁶ generieren, wobei im Rahmen dieser Arbeit die sinngenetische Typenbildung verfolgt wurde und bezüglich der Soziogenese nur Impulse gesetzt werden.

Bei der sinngenetischen Typenbildung handelt es sich um eine Typenbildung, die sich durch themenbezogene komparative Analyse generieren lässt (vgl. Nohl 2012, S. 51). Durch die komparative Analyse verschiedener Fälle werden die Orientierungsrahmen herausgearbeitet und miteinander verglichen. Insbesondere in diesem Schritt werden maximale Kontraste äußerst relevant. Zwei Textpassagen werden gegenübergestellt, die ein ähnliches Thema ganz anders verhandeln, wodurch sich das *Wie* des Gesagten als differenzierend darstellt. So können Fälle, die in gewisser Weise ähnlich sind bzw. ganz anders sind, gruppiert werden. Nun kann untersucht werden, ob es bei Fällen mit ähnlichem Orientierungsrahmen, ein *Tertium Comparationis* gibt. Dieses kann meist durch weitere Abstraktionsschritte rekonstruiert werden. „Die so rekonstruierten Orientierungsrahmen werden abstrahiert (d.h. vom Einzelfall relativ abgelöst) und zu Typen (A und B etc.) ausformuliert“ (Nohl 2012, S. 51). Auf diese Weise kann durch die sinngenetische Typenbildung herausgearbeitet werden, in welchen Orientierungsrahmen die für die Forschung relevante Themen und Problemstellungen verhandelt werden (vgl. Nohl 2012, S. 52). Die weitere Abstraktion der Orientierungsrahmen ermöglicht es, auf einer Metadimension eine Basisorientierung als grundlegendes *Tertium Comparationis* herauszuarbeiten. Dies ist damit das grundlegende, gemeinsame Dritte (die Orientierung bzw. das Thema), das in den Fällen unterschiedlich verhandelt wird. Die Typologie, die verschiedene Formen dieser Basisorientierung beschreibt, wird *Basistypik* genannt (Bohnsack 2013, S. 249–255).

Demgegenüber stehen soziogenetische Typenbildungen, die darüber hinaus die „Frage nach den sozialen Zusammenhängen und der Genese eines Orientierungsrahmens“ beantworten können (Nohl 2012, S. 52). Während also in der sinngenetischen Typenbildung der Orientierungsrahmen herausgearbeitet und damit das *Wie* der Handlungspraxis erschlossen wird, wird bei der soziogenetischen Typenbildung das *Warum* der Handlungspraxis erschlossen, indem analysiert wird, woher diese bestimmte Art und Weise der Handlungspraxis kommen könnte. „Will man die Migrationstypik z.B. von der Geschlechtstypik abgrenzen, muss man systematisch männliche mit

26 Neben sinngenetischer und soziogenetischer Typenbildung sind auch relationale, phasen- und prozessanalytische Typenbildungen möglich (Amling et al. 2019; Nohl 2013; Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann 2018).

weiblichen Gruppen vergleichen. Erst wenn man nachweisen kann, in welchen Fällen die Basistypik systematisch nicht auftritt, hat man ihre Soziogenese rekonstruiert“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 299). Es geht also darum, zu erschließen, welche konjunktiven Erfahrungsräume es sind, die die Handlungspraxis so entscheidend prägen. Eine solche vollständige Soziogenese bedarf aber einer entsprechend großen Fallzahl und Tiefenanalyse, die in der Forschung nur selten bis zum Ende verfolgt wird (vgl. Amling & Hoffmann 2013, S. 180). In den meisten Fällen handelt es sich um abschließende soziogenetische Überlegungen. Auch im Rahmen dieser Arbeit kann eine solche vollständige Soziogenese nicht geleistet werden. Dennoch soll aber über eine typen- und fallvergleichende Korrespondenzanalyse versucht werden, zumindest soziogenetische Überlegungen zu formulieren. Dies wird in der Zusammenfassung des Auswertungskapitels (Kapitel 5.5) weiter ausgeführt werden.

3.7 Sampling-Strategie

Für die Generalisierbarkeit von qualitativen Forschungsergebnissen spielt im Sinne der Gütekriterien die Samplingstrategie eine wichtige Rolle, denn die Auswahl der Fälle bestimmt, auf welche Weise die Ergebnisse verallgemeinert werden können (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 173). Wie zuvor dargelegt, erhebt die qualitative Forschung keinen Anspruch auf statistische Repräsentativität. Das bedeutet im Umkehrschluss aber nicht, dass Repräsentativität gar keine Rolle spielt, da sonst keine Grundlage für Generalisierung gegeben wäre. Die ausgewählten Fälle in qualitativer Forschung sollen dabei nie nur für sich selbst stehen, sondern werden so gewählt, dass sie in gewissem Maße auch etwas Größeres „repräsentieren“ (wie z.B. Milieu, Generation, Phänomen, ...) (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 173–174). Dieses Prinzip der Auswahl von Fällen, die für eine bestimmte Population oder Grundgesamtheit stehen, wird in der empirischen Sozialforschung als Sampling bezeichnet (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 174). Das Problem einer angemessenen Auswahl von Fällen stellt sich aus ganz pragmatischen Gründen, da es meistens nicht möglich ist, die Grundgesamtheit zu befragen. Denn bezogen auf diese Arbeit würde das bedeuten, dass alle muslimische Jugendliche, die in Deutschland leben, befragt werden müssten. Dies ist aufgrund der hohen Anzahl der Personen und dem schwierigen Zugang zu ihnen weder qualitativ noch quantitativ zu bewerkstelligen. Die Frage nach dem Sampling wird aber in qualitativer und quantitativer Forschung unterschiedlich beantwortet und durch ein anderes Vorgehen bearbeitet. Bei quantitativer

Forschung wird versucht, ein deutlich kleineres Spiegelbild der Grundgesamtheit zu erstellen, das die Diversität der Grundgesamtheit in sich abbildet, weswegen die Auswahl der Fälle durch Zufalls- und Quotensichtprobentechniken statistisch errechnet wird (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 175–176). Demgegenüber geht es bei qualitativer Forschung nicht um statistische Verteilung, sondern darum, „die Strukturiertheit des Phänomens und das Spektrum seiner Ausprägungen zu erfassen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 176).

In dieser Arbeit wurde das Verfahren des Theoretical Sampling verfolgt, wie es von Glaser & Strauss (1967) im Zuge der Grounded Theory entwickelt und dann vor allem durch Glaser, Strauss, Schatzman und Corbin weiterentwickelt wurde (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 177, mit Verweis auf Kelle & Kluge 1999, S. 44). Die Grundidee dieser Strategie ist, dass sich die Auswahl des Samples im Forschungsprozess nach und nach ergibt und nicht schon vorab festgelegt ist. Damit wird dem iterativ-zyklischen Charakter des qualitativen Forschungsprozesses Bedeutung zugemessen, indem sich Erhebung und Auswertung immer wieder gegenseitig bedingen und abwechseln. „Das Theoretical Sampling ist ein Verfahren, ‚bei dem sich der Forscher *auf einer analytischen Basis* entscheidet, welche Daten als nächstes zu erheben sind und wo er diese finden kann.‘ Die grundlegende Frage beim Theoretical Sampling lautet: *Welchen* Gruppen oder Untergruppen von Populationen, Ereignissen, Handlungen (um voneinander abweichende Dimensionen, Strategien usw. zu finden)‘ wendet man sich bei der Datenerhebung *als nächstes* zu? Und *welche* theoretische Absicht steckt dahinter? Demzufolge wird dieser Prozess der Datenerhebung durch die sich entwickelnde Theorie *kontrolliert*.“ (Strauss 1998, S. 70, Hervorhebungen im Original). Durch minimale und maximale Kontrastierung werden weitere Fälle gesucht und untersucht, bis eine theoretische Sättigung erreicht ist. „Sättigung heißt, dass keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden können, mit deren Hilfe der Soziologe weitere Eigenschaften der Kategorie entwickeln kann. Sobald er sieht, dass die Beispiele sich wiederholen, wird er davon ausgehen können, dass eine Kategorie gesättigt ist“ (Glaser & Strauss 2010, S. 77). Auf diese Weise ist das Konzept der theoretischen Sättigung ebenfalls ein Argument für die Generalisierbarkeit qualitativer Ergebnisse. Auch wenn durch weitere Interviews neue Spezifika einzelner Fälle hinzukommen, ergeben sich durch sie keine neuen Strukturen und Regelmäßigkeiten auf Theorieebene – in diesem Fall eben auch keine Änderungen für die Typologie –, sofern eine Sättigung bereits erreicht wurde. Durch die theoretische Sättigung wird also deutlich, dass Erkenntnisse gewonnen wurden, die über die einzelnen untersuchten Fälle hinaus, Aussagen über das Phänomen an sich, über seine Struktur und Beschaffenheit ermöglichen.

So wurde auch im Rahmen dieser Arbeit das Sample nach und nach festgelegt. Fragen wie ‚Wie finde ich eine Person, die sich im Gegensatz zum vorherigen Fall ganz stark von Anderen abgrenzt?‘, ‚Wen müsste ich fragen, um jetzt jemanden zu finden, für den Religion im Alltag kaum eine Rolle spielt?‘ oder ‚Für welche Jugendlichen spielen wohl Videos von Prediger*innen eine große Rolle?‘ ergaben sich aus der stetigen Auswertung der bisherigen Interviews und hatten das Ziel, auf theoretischer Ebene das Spektrum der Ausprägungen des Phänomens zu erfassen, indem Schritt für Schritt neue Erkenntnisse über das Phänomen erlangt wurden. So konnte durch diesen Forschungsprozess eine Typologie rekonstruiert werden, die sich bei der Auswertung der letzten Fälle immer weiter verdichtet und bestätigt hat, bis aus den neuen Interviews keine neuen Erkenntnisse oder kontrastierenden Strukturmerkmale mehr gewonnen werden konnten. So wurde eine theoretische Sättigung erreicht und der Erhebungsprozess bei 12 erhobenen Interviews beendet.

Für die Generalisierbarkeit der Ergebnisse empfiehlt Helfferich, die Untersuchungsgruppe möglichst eng und präzise zu bestimmen, eine breite Variation innerhalb der Gruppe abzubilden und die Aussagekraft der Ergebnisse über die Gruppe zu reflektieren und ggf. zu limitieren, wenn eigentlich nur über eine Teilgruppe Aussagen getroffen werden können (vgl. Helfferich 2011, S. 174). Daher soll die genaue Auswahl des Samples in dieser Arbeit erläutert werden. Im Rahmen des Theoretical Samplings wurde dabei auf einige soziodemografische Merkmale zurückgegriffen, da auf Grundlage bisheriger Forschung hier auf theoretischer Ebene eine mögliche abweichende Ausprägung vermutet wurde. Geschlecht, Migrationsgeschichte, sozioökonomischer Status, Schulart und Alter waren Kategorien, die auch im Sample insofern abgebildet sind, als Jugendliche innerhalb dieser Merkmale Abweichungen aufweisen sollten, um eine Gegenüberstellung und einen Vergleich zu ermöglichen. Es wurden Jugendliche unterschiedlichen Geschlechts befragt, die unterschiedliche Schularten besuchen und einem unterschiedlichen sozioökonomischen Status zugeordnet werden können. Der sozioökonomische Status wurde über den Beruf der Eltern erfasst. Bezüglich der Migrationsgeschichte wurde das Sample nur auf muslimische Jugendliche beschränkt, die selbst in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, da eine zu starke Abweichung vermutet wurde, wenn die mediale und religiöse Sozialisation maßgeblich in einem anderen Kontext geprägt wurde. Diese Eingrenzung dient also der stärkeren Vergleichbarkeit. Auf der Ebene der Eltern wurde versucht, unterschiedliche Herkunft zu decken, die die Diversität der Muslim*innen in Deutschland berücksichtigt. Bezüglich des Alters wurden Jugendliche zwischen 12 und

19 Jahren ausgewählt, was so auch der Altersspanne der JIM-Studie entspricht.²⁷ Berücksichtigt wurde auch, ob die Jugendlichen einen Islamischen Religionsunterricht oder einen vergleichbaren Unterricht besuchen oder nicht und ob sie auch außerschulisch eine Art der religiösen Bildung, etwa Moscheeunterricht, nachgehen.

Insgesamt wurden nur muslimische Jugendliche befragt. Entsprechend kann in dieser Arbeit auch nicht systematisch beantwortet werden, was innerhalb dieser religiösen Sozialisation in mediatisierter Welt *spezifisch muslimisch* ist. Die Problematik der *Muslimisierung* der Muslim*innen wurde bereits mehrfach dargelegt (siehe Kapitel 2.1 und Kapitel 3.1). Aus empirischer Perspektive lässt sich die Frage nach dem *spezifisch Muslimischen* nur in Abgrenzung zu nichtmuslimischen Personen beantworten, indem in einem Sample muslimische und nicht-muslimische Personen vorkommen und herausgearbeitet wird, ob bzw. wie sich die Struktur der religiösen Sozialisation in mediatisierter Welt innerhalb dieser Gruppen unterscheidet, wobei der Einfluss von anderen Faktoren wie Herkunft, Klasse etc. ebenso berücksichtigt werden muss (siehe Kapitel 2.1). Da bei der vorliegenden Arbeit keine nichtmuslimischen Jugendlichen herangezogen wurden, kann nicht abschließend beantwortet werden, ob sich die dargelegten Lebenswelten komplett von nichtmuslimischen Jugendlichen unterscheiden und ob tatsächlich die muslimische Religiosität der Grund dieser Ausgestaltung des Alltags ist. In der Zusammenfassung des empirischen Kapitels zur konjunktiven Ebene (Kapitel 5.5) werden diesbezüglich soziogenetische Überlegungen angestellt, um zu untersuchen, inwiefern sich andere Erfahrungsräume wie Geschlecht, Milieu, etc. in den Ausführungen der muslimischen Jugendlichen als wirksam zeigen. Letztlich kann eine solche Unterscheidung erst in weiterer Forschung mit einem größeren, religionsübergreifenden und diverseren Sample erreicht werden.

27 In der Basisuntersuchung zum Medienumgang Jugendlicher in Deutschland werden ebenfalls 12- bis 19-Jährige befragt. In der Sozialforschung ist es dabei unterschiedlich, welche genaue Altersspanne für die Lebensphase *Jugend* betrachtet wird; solche Bestimmungen von *Jugend* weichen zudem zum Teil stark von der rechtlichen Definition ab. Die genaue altersspezifische Eingrenzung gestaltet sich dahingehend als schwierig, da die Lebensphase *Jugend* biologisch mitbestimmt ist (Pubertät), aufgrund gesellschaftlicher, rechtlicher, historischer Rahmenbedingungen variabel ist und auch von Person zu Person abweichen kann (vgl. Harring & Schenk 2018).

Eine solche klare Abgrenzung ist aber auch nicht Ziel der vorliegenden Studie. Ziel dieser Arbeit ist es vielmehr, die Lebenswelten muslimischer Jugendlicher zu untersuchen und zu verstehen, wie sich religiöse Sozialisation in mediatisierter Welt in der alltäglichen Handlungspraxis muslimischer Jugendlicher zeigt. Dass der Schnittbereich von Medien und Religion über die zahlreichen Berührungspunkte insbesondere für muslimische Jugendliche relevant sein könnte, wurde über die bisherige Forschung aufgezeigt. Mit dem Fokus auf muslimische Jugendliche wird damit auch angestrebt, dem großen Desiderat der empirischen Erforschung der Lebenswelt muslimischer Jugendlicher nachzugehen. Dies spiegelt sich dann auch in der vorangestellten, gesonderten Auswertung der Interviews auf kommunikativer Ebene wider (siehe Kapitel 4). Die Eingrenzung des Samples auf muslimische Jugendliche ist ebenfalls ein Versuch, eine stärkere Vergleichbarkeit herbeizuführen. Zu verstehen, wie muslimische Jugendliche mit Medien und Religion umgehen, könnte so helfen, insgesamt religiöse Sozialisation in mediatisierter Welt besser zu verstehen. Ob sich dies bei nichtmuslimischen Personen genau so, ähnlich oder ganz anders zeigt, müsste in weiterer Forschung untersucht werden.

Die Einstufung als muslimisch wurde im Rahmen dieser Arbeit als Selbsteinschätzung vorgenommen, indem schon bei der Suche nach Interviewpartner*innen transparent gemacht wurde, dass nach muslimischen Jugendlichen gesucht wird. Personen, die sich davon angesprochen fühlten und sich somit selbst als muslimisch definieren, werden in dieser Arbeit auch als muslimisch verstanden. Ob damit die interviewten Jugendlichen *muslimisch* als Glaube, als ethnisch-nationale Zugehörigkeit oder anders verstehen, bleibt offen. Dies wurde absichtlich nicht vorgegeben, um der Diversität der Muslim*innen gerecht zu werden. Entsprechend hat sich gezeigt, dass im Sample eine Bandbreite von religiöser Praxis und Überzeugungen erfasst werden konnte und es sich dahingehend nicht um eine homogene Gruppe handelt. Auch mit Blick auf die Auswertung und die Generalisierung wird nicht auf eine Homogenisierung der muslimischen Jugendlichen gesetzt und Religion nicht als charakteristischstes und relevantestes Bindeglied dieser Gruppe verstanden. Ziel der Arbeit ist es, über eine sinn genetische Typenbildung mehr über das Phänomen der religiösen Sozialisation in mediatisierter Welt zu erfahren, ohne die Erfahrungsräume der interviewten Jugendlichen als *muslimisch* gleichzusetzen.

Aus diesen Überlegungen und mit dieser Vorgehensweise ergab sich das in Tabelle 4 aufgeführte Sample:

Tabelle 6 Sampletabelle (Eigene Darstellung)

Name	m/w/d	Alter	Schulart	Herkunft Eltern	Muttersprache ²⁸	Unterricht	Typ
Houda	w	16	Gymnasium	Ägypten	Deutsch Arabisch	Ethik	A
Bekir	m	18	Gymnasium	Türkei	Türkisch	Ethik	B
Kamil	m	12	Gymnasium	Algerien	Arabisch	IRU	–
Semih	m	14	Gymnasium	Türkei	Deutsch Türkisch	IRU	C
Lia	w	15	Realschule	Türkei	Türkisch	Ethik	B
Enisa	w	17	Gymnasium	Marokko	Deutsch Türkisch	Evangel. RU	B
Mesut	m	19	Berufliche Schule	Türkei	Deutsch Türkisch	Ethik	A
Hannah	w	16	Gymnasium	Deutschland Palästina	Deutsch	–	B
Hossein	m	13	Gemeinschaftsschule	Afghanistan Iran	Deutsch Dari	–	B
Malik	m	18	Berufliche Schule	Türkei	Deutsch Türkisch	Ethik	B, C
Laila	w	18	Gymnasium	Irak	Deutsch Turkmenisch Türkisch	Ethik	B, C
Matias	m	14	Gemeinschaftsschule	Deutschland Libanon	Deutsch Marokkanisch Libanesisch	Ethik	B

Im Anhang kann diese anonymisierte Sampletabelle mit den wichtigsten Daten der befragten Jugendlichen ebenfalls eingesehen werden. Die Bedeutung dieser und weiterer Kategorien, die durch den Abschlussfragebogen erhoben

28 Zur Problematik des Begriffs ‚Muttersprache‘ siehe Schmidt (2023).

wurden, werden in der Zusammenfassung der Ergebnisse des Auswertungskapitels zur konjunktiven Ebene (Kapitel 5.5) im Zuge der soziogenetischen Überlegungen mittels Korrespondenzanalyse weiter reflektiert.

3.8 Forschungsethische Überlegungen und Datenschutz

Ein weiteres Gütekriterium für empirische Arbeiten und qualitative Forschung ist die Beachtung forschungsethischer Prinzipien und datenschutzrechtlicher Bestimmungen, um einen größtmöglichen Schutz der Befragten zu gewährleisten. Neben formalen, rechtlichen Vorgaben handelt es sich dabei um eine moralische Selbstverpflichtung der Forscher*innen. Auch wenn verschiedene Ethikkodizes von Forschungseinrichtungen und Fachgesellschaften vorliegen, gibt es nicht die *eine* Forschungsethik mit entsprechenden Richtlinien, die allgemeingültig sind. Im Kontext qualitativer Forschung steht dabei besonders die Beziehung der Forscher*innen zu den Befragten im Fokus. Hopf formuliert dabei vier Themenbereiche, die für die forschungsethische Reflexion der Beziehung wichtig sind:

Forschungsethische Reflexion auf der Ebene der Beteiligten

- Freiwilligkeit der Teilnahme
- Absicherung von Anonymitäts- und Vertraulichkeitszusagen
- Vermeidung von Schädigung der Beteiligten
- Zulässigkeit verdeckter Formen der Beobachtung

Grafik 8 Forschungsethische Reflexion auf der Ebene der Beteiligten (Eigene Darstellung in Anlehnung an Hopf, 2015, S. 590)

Sowohl Hopf also auch Strübing berufen sich beide darüber hinaus auf den Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS) und formulieren zwei forschungsethische Prinzipien, die neben der wissenschaftlichen Güte diese forschungsethischen Reflexionen bündeln: Das *Prinzip der Nichtschädigung* und das *Prinzip der informierten Einwilligung* (vgl. Strübing 2018, S. 222–223). Diese sollen auf das Vorgehen dieser Arbeit hin konkretisiert werden.

Nach dem Prinzip der Nichtschädigung soll die Teilnahme an der Studie für die Beteiligten keine Nachteile und Gefahren nach sich ziehen und sie sollen über mögliche Risiken aufgeklärt werden (vgl. Strübing 2018, S. 222). Inhaltlich-thematisch sind durch das Interview weitestgehend keine besonderen sozialen, psychischen oder emotionalen Belastungen zu erwarten, da der Gegenstand der Befragung am Alltag der Jugendlichen ansetzt. Das Sprechen über das eigene alltägliche Handeln wurde als unproblematisch eingeschätzt und es haben sich durch die Interviews dahingehend keine Sondersituationen ergeben. Gleichzeitig war dem Forschenden bewusst, dass Diskriminierungserfahrungen aufgrund der alltäglichen Erfahrungen und Diskriminierung als gesellschaftliche Realität in den Interviews angesprochen werden könnten. So wie insgesamt der Umgang mit Diskriminierungserfahrungen unterschiedlich und subjektiv ist, kann auch das Explizieren solcher Erfahrungen unterschiedliche Reaktionen auslösen. Entsprechend wurde bei den Interviews darauf geachtet, möglichst sensibel mit solchen Äußerungen umzugehen und die Befragten nicht zum Äußern von und Verweilen in Diskriminierungserfahrungen zu drängen. Durch die Offenheit der Interviews war es den Befragten aber jederzeit möglich, Themen, die für sie relevant sind, zu äußern und Themen zu wechseln, wenn sie es möchten. Gelegentlich wurde im Sinne immanenter Nachfragen nachgefühlt und falls keine unmittelbare weitere Explikation stattfand, wurde vom Forschenden nicht weiter darauf beharrt. Darüber hinaus waren keine thematischen psychischen bzw. emotionalen Belastungen zu erwarten.

Beim Prinzip der Nichtschädigung spielt ebenso die Anonymisierung und Pseudonymisierung eine große Rolle, um Rückschlüsse auf die befragten Personen zu verhindern (vgl. Strübing 2018, S. 223). Entsprechend wurden für alle Befragten Pseudonyme verwendet und jegliche Aussagen, die Rückschlüsse auf die Personen erlauben würden (Nennung des Ortes, Nennung von Personennamen, ...), wurden entweder komplett entfernt und auf der Metaebene durch eckige Klammern kenntlich gemacht ([Stadtname]) oder durch einen anderen Namen pseudonymisiert.

Im Prinzip der informierten Einwilligung geht es um die Freiwilligkeit der Teilnahme mit möglichst ausführlicher Information über Ziele und Vorgehen der Studie (vgl. Strübing 2018, S. 223). Eine solche Aufklärung über das Ziel der Forschung ist aber nicht immer möglich und sinnvoll, vor allem dann, wenn eine solche Vorabinformation die Befragten so stark beeinflussen würde, dass das Gesagte zu verzerrt ist und damit nicht mehr genutzt werden kann. Entsprechend muss ein möglichst hoher Grad an Transparenz verfolgt werden bei gleichzeitig möglichst niedrigem Grad an Verdecktheit des Vorgehens. Insofern eine solche Verdecktheit, methodisch und theoretisch begründet werden kann, rechtlich abgesichert ist und keine weiteren Nachteile für die Befragten nach sich zieht, lässt sich von einer Zulässigkeit sprechen (vgl. Strübing 2018, S. 223–224). So wurde bei der Interviewanfrage auch formal deutlich gemacht, dass der Forschende Teil einer universitären Forschungseinrichtung ist und für eine wissenschaftliche Arbeit Interviewpartner*innen sucht. Als Ziel der Arbeit wurde angegeben, dass es um „den Alltag von muslimischen Jugendlichen in Deutschland“ geht. Damit wurde das Thema Medien vorab nicht gesetzt, weil es zu vorangehenden Überlegungen seitens der Interviewten hätte führen und damit die Interviewaussagen hätte verzerren können. Diese Verdecktheit schien auch aufgrund der alltäglichen Nähe des Themas Medien und der geringen emotionalen Belastung als unproblematisch. Das Thema Religion wurde hingegen doppelt gesetzt, indem einerseits kenntlich gemacht wurde, dass der Forschende am Zentrum für Islamische Theologie im Bereich der islamischen Religionspädagogik angestellt ist und andererseits explizit nach „muslimischen Jugendlichen“ gefragt wurde. Damit wurde den Befragten vorab transparent gemacht, dass es im weitesten Sinne auch um Religion gehen wird, was für eine informierte Einwilligung zu einem solchen Interview wichtig erschien. Das Schreiben zur Anfrage kann im Anhang eingesehen werden. In jedem Fall wurde den Befragten dieses Anfrageschreiben zugeschickt, auch wenn vorher schon der Kontakt über einen Gatekeeper auch ohne Anfrageschreiben erfolgt war.

Die informierte Einwilligung wurde so durch die Vorabinformation durch das Anfrageschreiben ermöglicht. Darüber hinaus wurde bei Kontaktaufnahme über das Vorgehen, die Aufnahme, die Anonymisierung, Datenschutzbestimmungen, die Nutzung der Daten für die Forschung und die schriftliche Einwilligung aufgeklärt und erst nach Einwilligung ein Termin für ein Interview vereinbart. Beim Interview wurde noch vor Start des Interviews und dem Beginn der Audioaufnahme erneut über diese Punkte aufgeklärt und eine mündliche Einwilligung eingeholt. Nach dem Interview wurde dann eine Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Daten für Forschungszwecke mit den entsprechenden Informationen nachgereicht.

Damit sollte es den Befragten ermöglicht und erleichtert werden, auch nach dem Interview die Teilnahme abzulehnen. Die Einwilligungserklärung wurde dann bei den Minderjährigen von den Erziehungsberechtigten unterschrieben.

3.9 Ausblick auf die empirischen Kapitel 4 und 5

In dieser Arbeit wird auf Grundlage der Mediatisierungstheorie die religiöse Sozialisation in mediatisierter Welt von muslimischen Jugendlichen untersucht. Hierzu wurden im Zeitraum von 2020 bis 2023 12 leitfadengestützte, narrative Einzelinterviews mit Jugendlichen muslimischen Glaubens zwischen 12 und 19 Jahren geführt. Mit diesem Vorgehen soll diese zentrale Forschungsfrage beantwortet werden²⁹:

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?

In Kapitel 5 wird in der empirischen Auswertung der konjunktiven Ebene diese Forschungsfrage beantwortet, indem die Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen dargelegt wird. Damit wird dort das eigentliche Ziel rekonstruktiver Forschung und der dokumentarischen Methode verfolgt, wenn es dann um die Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen im Umgang mit Medien und Religion geht.

Wie aus der Gliederung deutlich wird, ist der empirischen Auswertung der konjunktiven Ebene ein weiteres Auswertungskapitel vorgeschaltet. In diesem Kapitel 4 wird die kommunikative Ebene gesondert betrachtet und dargestellt, weil sie für den Forschungsgegenstand als relevant erachtet wurde. Dort wird der Fokus auf das *Was* der Handlungspraxis gerichtet und genauer in den Blick genommen, *was* die Jugendlichen in den Interviews gesagt haben. Durch die Darstellung der kommunikativen Ebene soll es damit möglich werden, religiöse Sozialisation in mediatisierter Welt im Alltag der interviewten Jugendlichen noch konkreter kennenzulernen. In Kapitel 4.2 werden das konkrete Vorgehen hierzu und der Mehrwert dahinter im Einzelnen erläutert.

29 Warum die Forschungsfrage so formuliert wurde, ist in Kapitel 2.4.3 erläutert worden.

Empirische Auswertung I: Die kommunikative Ebene – Relevante Themen im medialen Alltag muslimischer Jugendlicher

4.1 Kurzporträts der interviewten muslimischen Jugendlichen

Im Folgenden werden die interviewten Jugendlichen in Kurzporträts vorgestellt. Zunächst werden allgemein sozio-demografische Daten zur Person dargelegt und anschließend der jeweilige Gesprächsverlauf deskriptiv beschrieben. Die inhaltlich behandelten Themen sollen genauso dargestellt werden, wie allgemeine Eindrücke zum Interviewverlauf, die eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit der späteren Analysen erleichtern sollen. Diese Kurzporträts bewegen sich dabei auf der kommunikativen Ebene. Hier geht es im Sinne der kommunikativen Ebene darum, das für den Untersuchungsgegenstand Relevante über das explizit Gesagte sichtbar zu machen. Erst im nächsten Auswertungskapitel (Kapitel 5) werden die handlungsleitenden Orientierungen detailliert anhand von Interviewpassagen analysiert und typologisiert.

Houda

Bei Houda handelt es sich um ein 16-jähriges Mädchen, welches die 10. Klasse eines Gymnasiums besucht. Als einziges Interview im Sample fand es in der Zeit vor der Coronapandemie noch in Präsenz statt. Es wurde an der Universität in einem Multifunktionsraum geführt, welcher einen weniger universitären Charakter ausstrahlte. Der Kontakt wurde über die Mutter hergestellt, welche dem Interviewer freundschaftlich bekannt ist. Interviewpartnerin und Interviewer sind sich über die Mutter einmal begegnet, eine weiterführende Bekanntschaft bestand aber nicht.

Ihre Mutter ist geboren und aufgewachsen in Ägypten, ihr Vater in Deutschland, beide haben eine höhere Ausbildung genossen. Houda selbst ist in Deutschland geboren und aufgewachsen und bezeichnet Deutsch und Arabisch als ihre Muttersprache. Sie besucht den Ethikunterricht. Früher sei sie in den Moscheeunterricht gegangen, hat momentan aber den Kontakt und das Interesse daran verloren. Im Interview wirkt Houda auf den Interviewer eloquent, reflektiert und locker und erzählt frei über die entsprechenden Themen. Man merkte ihr an, dass sie bemüht ist zu antworten und den Interviewer

in seinem Vorhaben zu unterstützen. Im Laufe des Gesprächs bezieht sie sich immer wieder auf gesellschaftliche, mediale Diskurse rund um das Thema Islam und Muslim*innen.

Houda erzählt, dass Medien ein großer Bestandteil ihres Alltags sind und sie schon in die Medienwelt hineingewachsen ist. Vor allem sind für sie Fotos (Instagram), Musik und Videos/Filme relevant und sie liest auch gerne, was sie für ihr Alter im Vergleich ungewöhnlich findet. Insbesondere Psycho-Horrorfilme findet Houda ansprechend, schaut sie gerne mit ihren Freundinnen zusammen an und analysiert dabei gerne die Schlüsselstellen und die Bedeutung einzelner Szenen. In ihrem Leben sind die Themen Selbstoptimierung, Selbstbewusstseinssteigerung, Umgang mit Depression und negativen Gefühlen zentral, wobei sie Medien auch gezielt nutzt, um mit diesen Themen in Kontakt zu kommen. Zitate und Captions, die sie für sich wichtig findet, notiert sie sich in einem Notizbuch und versucht sie in ihr Leben zu implementieren. Da das Fotografieren ihr Spaß macht, kann sie sich vorstellen, das später professionell zu machen. Gegenüber sozialen Medien und Influencer*innen drückt sie sich sehr kritisch aus. Aufgrund der Themen in den Liedern spricht sie auch Billie Eilish sehr an, deren Inhalte sie mit islamischen Werten vergleicht, wenn sie davon spricht, Sexismus und sexualisierte Darstellungen abzulehnen. Solche Bezüge sieht sie generell in Medien, beispielsweise wenn sie über den Film 'The hate you give' spricht und die dortige antirassistische Botschaft mit islamischen Werten gleichsetzt. Houda spricht davon, dass der Islam und Muslim*innen in Medien hauptsächlich negativ vorkommen und berichtet von ihrer Französischlektüre in der Schule, worin ebenfalls Zwangsverheiratung und Unterdrückung die Themen im Kontext von Muslim*innen seien. Weiterhin spricht sie von sich wiederholenden Themen in den Medien, wie etwa der Frage, ob der Islam zu Deutschland gehöre, und ihrer Konfrontation mit diesen Fragestellungen in der Schule etwa in Gruppenarbeiten. Sie spricht davon, im Alltag gelegentlich Koran zu lesen und religiöse meditative Übungen [*dikr*] auch über das Handy durchzuführen. Houda spricht mehrmals über die Bedeutung des Kopftuchs, die sie gesellschaftlich als missverstanden ansieht und mit der Botschaft von Billie Eilish erklärt. Wenn der Islam in Medien positiv dargestellt werde, dann laut Houda meist verzerrt, indem bestimmte Gruppierungen als liberal markiert oder einzelne Personen hervorgehoben werden, die aber nicht alle Muslim*innen repräsentieren würden. Wenn es um Informationen zu Religion in Medien geht, ist Houda sehr skeptisch. Sie kenne zwar Seiten, etwa auf Instagram die Seite Islamfakten, auf sie wirken diese Seiten aber unseriös, da sie nicht nachvollziehen kann, wer diese Informationen verfasst. Insgesamt befürchtet sie, dass im Internet zum Thema Religion viele falsche Informationen verbreitet

werden, sodass sie sich lieber auf persönlicher Ebene über ihre Mutter oder ihre ehemalige Moschee-Lehrerin informiert.

Bekir

Bei Bekir handelt es sich um einen 18-jährigen Jungen mit türkischem Migrationshintergrund. Er besucht die 10. Klasse eines Gymnasiums. Das Interview wurde auf Wunsch des Interviewpartners über Zoom geführt. Bekir schaltete sich über sein Handy nur mit Audio hinzu, während sich der Interviewer auch per Kamera zeigte. Bekir befand sich während des Interviews zuhause in seinem eigenen Zimmer.

Da an seiner Schule kein Islamischer Religionsunterricht angeboten wird, besucht er den Ethikunterricht und nimmt zweimal in der Woche an einem außerschulischen Religionsunterricht mit Gleichaltrigen in einem Verein teil, wobei ein Peer den Unterricht und soziale Aktivitäten leitet. Seine Mutter ist in der Türkei geboren und aufgewachsen, während sein Vater in Deutschland geboren und aufgewachsen ist, aber ebenfalls eine türkische Migrationsgeschichte hat. Die Mutter arbeitet als Reinigungskraft und sein Vater als Werkzeugmechaniker. Bekir selbst ist in Deutschland geboren und aufgewachsen und bezeichnet Türkisch als seine Muttersprache. Im Interview ist Bekir eher zurückhaltend und antwortet kürzer. Auffallend im Interview ist, dass Bekir längere Pausen von etwa 20–30 Sekunden macht und dann oft seine vorherigen Gedanken weiter ausführt.

Bekir erzählt, dass Medien ein großer Bestandteil seines Alltags sind. Vor allem ist für ihn sein Handy wichtig, worüber er insbesondere über Social Media (WhatsApp und Instagram) Kontakt zu seinem sozialen Umfeld hält und sich über aktuelles Weltgeschehen informiert. Gemeinsam mit seinen Freunden schicken sie sich auf Instagram verschiedene Memes und Videos und tauschen sich darüber aus. Über Netflix schaut er aus Langeweile auch Filme und Serien und interessiert sich auch für Animes. Insbesondere nach der Schule nutzt er die Playstation, um sich abzulenken und sich nach dem Alltagsstress zu entspannen. Auch mit seinen Freunden spielt er Playstation und sie reden dabei über sehr unterschiedliche Themen, selten auch zu Themen rund um Religion.

Insgesamt nimmt er das Islambild in den Medien als negativ wahr und ärgert sich darüber, weil er den Islam selbst als sehr positiv versteht. Vor allem im Kontext von Anschlägen und Kriminalität werde in der Berichterstattung die Religionszugehörigkeit angesprochen, was Bekir als hoch problematisch empfindet. Er spricht weiterhin von anderen Diskriminierungserfahrungen auch im Alltag. Wenn er sich über religiöse Themen informieren möchte, recherchiert er entweder im Internet oder fragt Bezugspersonen. Bekir hebt

hervor, dass man gezielt nach religiösen Angeboten in Medien suchen kann, auch wenn er es selbst eher nicht tut. Insbesondere hebt er seine Mutter als Beispiel hervor, die er als religiös einstuft und bei welcher er einige Beispiele nennt, wie sie Medien in Bezug auf Religion nutzt, wie etwa zum Hören von Koranrezitationen.

Kamil

Das dritte Interview fand mit einem 12-jährigen Gymnasialschüler statt. Der Kontakt wurde über den Lehrer für Islamischen Religionsunterricht hergestellt. Der Schüler befand sich zum Zeitpunkt des Interviews zuhause in seinem Zimmer, wobei er seine Kamera ausgeschaltet hatte. In diesem Interview wurde der Interviewleitfaden umgedreht, sodass zuerst über Religion im Alltag gefragt wurde und erst danach nach den Medien. Mit dem direkten Einstieg in den Bereich Religion waren die Erzählthemen doch schnell erschöpft, sodass der Wechsel zu den Medien schnell erfolgte und auch dort dann im Vergleich auch wenig Rückmeldung kam. So dauerte das Interview etwa 29 Minuten.

Beide Eltern sind in Algerien geboren und aufgewachsen, Kamil selbst in Deutschland. Er besucht den Islamischen Religionsunterricht und gibt an, regelmäßig an einem Unterricht in der Moschee teilzunehmen. Der Schüler wirkt sehr interessiert und war bemüht, den Interviewer mit dem Interview zu unterstützen. Da in diesem Interview direkt mit dem Thema Religion eingestiegen wurde, scheint sich der Gesprächsstoff schnell erschöpft zu haben, sodass Kamil auch mit weiteren Impulsen den Erzählfluss nicht aufrechterhalten konnte. Dieser Wechsel des Eingangsstimulus hat stattgefunden, um die Vorgehensweise zu testen und ggf. anzupassen. Es hat sich als effizienter und sinnvoller erwiesen, die Interviewpartner*innen erst über ihren medialen Alltag sprechen zu lassen und erst dann auf das Thema Religion einzugehen.

Kamil spricht darüber, dass er regelmäßig Koran liest, gelegentlich mit seinem Vater in die Moschee geht und schon in jungen Jahren sich an das Fasten im Ramadan herangetastet hat. Den Islam nimmt Kamil als etwas Verbindendes in seiner Familie wahr, wenn sie beispielsweise gemeinsam beten oder er mit seinen Eltern über religiöse Themen redet. Für sich selbst betont er mehrmals, dass er aufgrund seiner Religion deutlich sozialer und hilfsbereiter geworden sei und diese religiösen Werte des Miteinanders in seinem eigenen Verhalten leben möchte. Wegen des Islam sei er sozial eingestellt und sei mit vielen Leuten befreundet. Dies zeige sich dann auch in Medien, wenn er etwa über WhatsApp oder Discord in Kontakt mit seinen Freunden bleibt und damit seine Freundschaften pflegt. Er erzählt davon, dass er zusammen mit anderen Freunden einem Freund regelmäßig Beziehungstipps gegeben und Empfehlungen zum Verhalten ausgesprochen hat. Vor allem Gaming ist für Kamil interessant, sodass er entweder selbst spielt oder auf YouTube

Videos dazu anschaut. Auch Reaction-Videos schaut er gerne, also Videos, bei welchen Personen ein anderes Video anschauen und darauf reagieren. Beim Spielen redet er mit seinen Freunden, die er zum Teil auch online kennengelernt hat, über ganz unterschiedliche Themen. Dabei geht es unter anderem um Politik und religiöse Themen. Er spricht davon, besonders Rassismus in Medien wahrzunehmen und bringt es in Verbindung mit Religion, indem er sagt, dass man wegen seiner Religionszugehörigkeit genauso diskriminiert werden kann wie wegen seiner Hautfarbe. Bei religiösen Themen informiert er sich vor allem über seine Eltern, recherchiert aber auch im Internet. Er nennt auch einige muslimische Influencer*innen, die zu religiösen Themen Inhalte veröffentlichen.

Semih

Auch der vierte Interviewpartner wurde über eine Lehrkraft des Islamischen Religionsunterrichts gewonnen. Es handelt sich um einen 14-jährigen Gymnasialschüler. Auf Wunsch des Schülers wurde das Interview über Zoom geführt, wobei Semih sich in seinem eigenen Zimmer befand und auch die Videofunktion während des Gesprächs aktiviert hatte, sodass sich Interviewer und Interviewpartner während des Interviews sehen konnten.

Semih und beide Eltern sind in Deutschland geboren und aufgewachsen und haben eine türkische Migrationsgeschichte. Seine Mutter arbeitet als Steuerfachangestellte und sein Vater hat einen Bürojob. Er besucht den Islamischen Religionsunterricht und gibt an, einen Unterricht in der Moschee zu besuchen, wobei er in letzter Zeit seltener teilgenommen habe. Im Interview wird deutlich, dass Semih sehr gerne über seinen Alltag erzählt. Er erzählt über unterschiedliche Bereiche und führt sie detailliert aus, sodass dieses Interview mit mehr als 1,5 Stunden das im Vergleich längste Interview darstellt.

Semih nutzt er Medien in unterschiedlichen Bereichen seines Alltags. Neben Unterhaltung sieht er sie vor allem zur Kommunikation als einen nicht wegzudenkenden Teil seines Alltags. Er nutzt WhatsApp, Snapchat und andere soziale Medien, um im Kontakt mit seinen Freunden zu bleiben und geht auch aktiv auf Andere zu. Er interessiert sich für Videospiele, Technik und Dokumentationen, sodass er auf YouTube Videos dazu schaut. Da er zu viel Zeit mit Instagram verbracht habe, hat er ein Instagram-Verbot von seiner Mutter erhalten, an das er sich hält. Auf Netflix schaut er gerne Filme und Serien, die er genauer beschreibt und manchmal öfter anschaut. Im Interview gibt er eine Zusammenfassung zur Serie *Stranger Things* wieder und erklärt, warum ihm die Serie so gefällt. Ein großes Interesse hat er am Spiel *Minecraft*, zu welchem er sich systematisch über Updates und Änderungen informiert, über Tipps und Tricks recherchiert und dann in *Minecraft* eigene besondere Welten errichtet. Semih spricht davon, absichtlich das Spiel auf Englisch installiert zu haben,

um so Englisch zu lernen. In den Medien nimmt er das Islambild als eher negativ wahr, insbesondere im Kommentarbereich unter Videos. Er berichtet von einer Situation, in der er ein negatives Video zum Islam kommentiert hat und dabei in der Kommentarspalte auf einen Freund gestoßen ist, der ebenfalls gegen die negative Darstellung protestierte. Semih betreibt einen eigenen YouTube-Kanal, bei welchem er Videos zu seinen eigenen Musikvorlieben macht. Unter einem Video wurde auch etwas Diskriminierendes geschrieben, was er direkt gelöscht hat. Darüber hinaus erhalte eher vor allem positive und interessierte Kommentare und steht im Austausch mit seinen Follower*innen. Er schätzt seinen Kanal noch als recht klein ein und will stetig wachsen und professioneller werden. Er spricht davon, dass er manchmal über Nachrichten auf Themen bezüglich Islam und Muslim*innen aufmerksam wird und sich dann eine eigene Meinung darüber bilden möchte. So habe er etwas über einen Skandal bezüglich der verwendeten Musik in einer Show von Rihanna mitbekommen und sich damit befasst. Über ein Video eines muslimischen YouTubers ist er auf das Thema *Dağğāl* [vergleichbar mit dem Konzept des Antichristen] gestoßen. Er hat sich mehrere Tage weiter darüber informiert und sich unterschiedliche Deutungen dazu überlegt. Auch das Thema Evolutionstheorie beschäftigt ihn sehr, weil er Naturwissenschaft und Religion für sich in Einklang bringen möchte. Dazu hat er eigenständig eine Theorie entwickelt. Seitens eines Freundes und seines Vaters hat er keine Bestätigung diesbezüglich bekommen, sodass er sich lieber mit der Gegenwart der Schöpfung über Dokumentationen beschäftigt, statt sich mit der Vergangenheit aufzuhalten. Besonders seinen Vater, einen Freund aber auch seinen Hodscha beschreibt er als Bezugspersonen, die er bei religiösen Fragen anspricht. Gleichzeitig nutzt er aber auch Medien, um selbst zu recherchieren und sich zu informieren und nennt Kriterien für die Auswahl von seriösen Quellen. Weil er Beleidigungen als islamisch nicht vertretbar ansieht, hat er seine eigene Playlist mit Rapsongs bereinigt. Weiterhin erzählt er von vielen Gesprächen mit Schulfreund*innen zu religiösen Themen, etwa zur theologischen Bewertung von Homosexualität, zum Konsum von Schweinefleisch und Alkohol und zur Haltung zu anderen Religionen.

Lia

Lia nahm Kontakt per WhatsApp auf¹ und es wurde ein Termin für ein Interview per Zoom vereinbart. Lia schaltete auch das Video an, sodass sich Interviewer und Interviewpartnerin während des Gesprächs sehen konnten.

1 Ein Anschreiben bezüglich der Interviewanfrage wurde über unterschiedliche Kanäle an Gatekeeper gestreut (Auswertungsgruppe, Kolleg*innen, Kolloquien, Projekte, ...). Das

Bei Lia handelt es sich um eine 15-jährige Schülerin einer Realschule, die den Ethikunterricht besucht. Sie und beide Eltern sind in Deutschland geboren und aufgewachsen und haben eine türkische Migrationsgeschichte. Lia gibt an, zumindest vor Corona alle zwei Wochen einen Unterricht in der Moschee besucht zu haben.

Lia betont, dass ihr Handy ein ständiger Begleiter im Alltag ist und sie nicht davon wegkommen würde. Für sie spielt TikTok eine sehr große Rolle und sie spricht davon, dass TikTok süchtig macht und sie viel Zeit damit verbringt. Die türkische Serie „alev alev“ schaut sie gerade, weil sie ihr empfohlen wurde und sie sonst gerade keine Serie zum Anschauen hat. Sie versucht auch auf Englisch Serien zu folgen, um ihr Englisch zu verbessern. Besonders mag sie es, mit ihrer Freundin Filme und Serien zu schauen, und sie haben es über die Funktion Netflix-Party versucht, aber es sei nicht das Gleiche wie in Präsenz einen Film gemeinsam zu sehen. Auf YouTube interessieren sie unterschiedliche Sachen. Sie hebt dabei TV-Diskussionsrunden hervor, bei welchen es auch um den Islam geht. Das findet sie spannend, weil sie das thematisch betreffe, und sie ist dabei an den Reaktionen der Anderen interessiert. Sie nimmt das mediale Islambild stark negativ war, vor allem wenn von Diskussionen um Kopftuchverbote oder über Terrorismus berichtet wird. In Filmen und Serien kämen Muslim*innen kaum vor, und wenn doch, nur in stereotypen Rollen. Sie spricht immer wieder von Situationen, in denen sie etwa auf TikTok oder auf Clubhouse mit religiösen Themen konfrontiert wurde und Fragen dazu hatte. Dann geht sie auf ihre Eltern und insbesondere auf ihren Vater zu, um ihre Fragen zu klären. Ihren Vater beschreibt sie dabei als eine Person, die ihr sehr viel beigebracht hat und für sie eine wichtige Bezugsperson darstellt. Mit ihm spricht sie immer wieder über für sie wichtige Themen, etwa über Diskriminierungserfahrungen. So erzählt sie von einer Situation im Rahmen einer Aktion gegen Diskriminierung, als sie an einem Stand mit einem älteren Ehepaar redete und mit negativen Stereotypen bezüglich Muslim*innen konfrontiert wurde. Das Kopftuch beschäftigt sie aufgrund der gesellschaftlichen Ablehnung sehr stark. So erzählt sie, dass sie lange Zeit befürchtet habe, dass sie auch seitens ihrer nichtmuslimischen Freundinnen abgelehnt werden könnte, wenn sie ein Kopftuch tragen würde. Obwohl sie es für abwegig hielt, dass ihre Freundinnen sie abweisen würden, verunsicherte sie die allgemeine gesellschaftliche Ablehnung des Kopftuches. Sie erzählt, dass sie sich vor

Anschreiben ist im Anhang einsehbar. Durch die breite Streuung der Anfrage ist ab diesem Interview nicht mehr nachvollziehbar, über welche Mittlerpersonen die Interviewpartner*innen tatsächlich erreicht wurden. Die Schüler*innen kontaktierten den Interviewer selbstständig per WhatsApp oder per Mail.

Kurzem überwunden hat, tatsächlich nachzufragen, und sehr erleichtert war, dass ihre Freundinnen ihr versichert haben, dass sie sie akzeptieren würden, auch wenn sie ein Kopftuch tragen würde, und dass dies für sie keinen Unterschied mache. Darüber hinaus spricht sie aber eher mit ihrer muslimischen Freundin über religiöse Themen, vor allem wenn sie in den sozialen Medien auf etwas stoßen. Lia spricht weiterhin von unterschiedlichen muslimischen Influencer*innen und wie sie diese wahrnimmt. Vor allem auf TikTok kommt sie in Kontakt mit religiösen Themen und sie nutzt es auch gezielt, um beispielsweise Bittgebete zu lernen.

Enisa

Enisa ist eine 17-jährige Schülerin, die ein Gymnasium besucht und am evangelischen Religionsunterricht teilnimmt. Auf Wunsch der Schülerin wurde das Interview per Zoom geführt, wobei die Schülerin nur per Audio zugeschaltet war, während der Interviewer per Video sichtbar war.

Enisa ist in Deutschland geboren und aufgewachsen, ihre Mutter ist in Marokko und ihr Vater in der Schweiz geboren und in Deutschland aufgewachsen. Beide Eltern sind im Bildungsbereich tätig. Enisa besucht keinen Moscheeunterricht. Enisa spricht davon, dass in ihrem Alltag insbesondere soziale Medien eine große Rolle spielen und sie über Instagram und TikTok im Kontakt mit ihren Freundinnen ist. Sie stellt klar, dass sie TikTok präferiert. Im Laufe des Interviews spricht Enisa über viele unterschiedliche Franchises und dass sie sowohl die Bücher liest als auch die Filme und Serien dazu schaut. Sie bevorzugt Serien, da die einzelnen Folgen kürzer sind und sie sich da eher konzentrieren kann. Während sie etwas anschaut, bastelt sie gerne. Ideen zum Basteln findet sie meist über Pinterest und diese sind meist an den Franchises² wie Herr der Ringe orientiert. Über die Franchises, für die sie sich interessiert, liest sie sehr gerne auch Fanfictions³ z.B. auf Wattpad. Früher ist sie alle zwei Wochen mit ihrem Onkel ins Kino gegangen, was ihr sehr gefallen hat. Religion nimmt sie in den Medien kaum wahr, und wenn, dann hauptsächlich negativ. Muslim*innen sind ihrer Wahrnehmung nach kaum in Filmen und Serien repräsentiert und wenn doch, dann meist verzerrt. Sie erzählt von einer Netflix-Serie, in der zwar eine kopftuchtragende Muslimin vorkommt, die aber im Laufe der Serie irgendwann das Kopftuch ablegt. Dahingegen spricht sie

2 Mit Franchise ist gemeint, dass über Lizenzierungen Marken medienformübergreifend verfügbar sind. Wenn Lia also vom „Herr der Ringe-Franchise“ spricht, findet sie alles, was diese ‚Marke‘ Herr der Ringe angeht, interessant (Buch, Film, Serie, Spielfiguren etc.).

3 Fanfictions sind fiktive Weitererzählungen oder Alternativerzählungen von Fans zu bestehenden Medienfiguren.

von einem positiven Beispiel, das sie mitbekommen hat, nämlich einer muslimischen Frau, die einen Roman mit muslimischen Charakteren schreibt. Muslimische Influencer*innen nimmt Enisa zwar wahr, diese sprechen aber weniger über religiöse Inhalte. Sie persönlich hat keine muslimischen Vorbilder im medialen Kontext. Ihr fallen vor allem diskriminierende Inhalte und Kommentare bezüglich Islam und Muslim*innen in den Medien auf, freut sich aber über die wenigen positiven Kommentare von nichtmuslimischen Personen, die sich gegen diese Diskriminierung äußern. Auch in der muslimischen Community nimmt sie toxische Züge wahr und erzählt von einer YouTuberin, die zum Islam konvertiert sei und aus medizinischen Gründen einen Hund habe, wofür sie von einigen muslimischen Zuschauer*innen kritisiert worden sei. Diese YouTuberin nimmt Enisa in Schutz. Über andere Religionen lernt sie gelegentlich etwas Neues und geht auf eine Dokumentation zu einer Person ein, die an nordische Götter glaubt. Bei Fragen zu religiösen Themen wendet Enisa sich an ihre Eltern und insbesondere an ihren Vater. In die Medien und das Internet hat sie diesbezüglich wenig Vertrauen.

Mesut

Mesut ist ein 19-jähriger Berufsschüler, der kurz vor dem Abschluss steht und sich gerade um Bewerbungen kümmert. Auf Wunsch des Schülers wurde das Interview per Zoom geführt, wobei der Schüler nur per Audio teilnahm. Mesut sprach den Interviewer im Gespräch durchgehend mit „hocam“ [türk. *hocam* ‚mein*e Lehrer*in‘] an, was im Türkischen eine respektvolle Ansprache ist. Dabei bezieht Mesut sich auch im Interview auf die theologische Ausbildung des Interviewers, sodass sie für ihn relevant zu sein scheint. Mesut spricht zum Teil sehr emotional und betont gelegentlich bestimmte Aussagen, indem er lauter wird und generell energischer im Interview wirkt, als es die anderen Interviewpartner*innen waren. An vielen Stellen wechselt Mesut in die türkische Sprache, um bestimmte Dinge auszudrücken. Dies ist oft der Fall, wenn er gerade emotionaler wird und affekthaft etwas ausdrücken möchte.

Mesut besucht den Ethikunterricht einer beruflichen Schule. Er nimmt an unterschiedlichen Moscheeunterrichten und weiteren religiösen Gesprächszirkeln [türk. *Sohbet*] teil, sodass sein Interesse an religiösen Themen deutlich wird. Er ist in Deutschland geboren und aufgewachsen. Seine Mutter ist in der Türkei geboren und aufgewachsen. Sein Vater ist in der Türkei geboren und in Deutschland aufgewachsen. Seine Mutter ist nicht erwerbstätig und sein Vater arbeitet als Industriemechaniker.

Mesut steigt auf den Eingangsstimulus im Ton erregt damit ein, dass er Facebook und Instagram gelöscht hat. Er beschwert sich, dass so viele Fake-Nachrichten und Werbung angezeigt werden und es immer mehr wie TikTok

wird. Auch WhatsApp kritisiert er stark, weil sie ihre Richtlinien angepasst haben. Mesut spricht davon, nur Netflix, YouTube und seinen Fernseher zu verwenden, wobei er im Laufe des Interviews auch diese Medien stark kritisiert. Problematisch findet Mesut, dass sich die Plattformen gegenseitig nachmachen und dadurch verschlechtern und spricht von Instagram als Snapchat-Nachmade und dem „TikTokisieren“ von YouTube. Auch wenn er eigentlich Kurzvideos ablehnt, schaut er z.B. gerne Tiervideos und erklärt, dass es süchtig macht. Er schaut gerne Filme, die nicht Standard-Action-Filme sind, und schwärmt vom Film ‚Beasts of Nation‘. Weiterhin gibt er starke Empfehlungen für bestimmte Serien und Filme und rät von anderen wiederum vehement ab. Komödien schaut er generell nicht und insbesondere türkische Komödien wie ‚Recep Ivedik‘ bezeichnet er als Katastrophe und Verdummung, auch wenn er selbst mehrere Teile gesehen hat. Mesut stellt klar, dass er gerne möglichst auf das digitale Leben verzichten würde, aber Andere das nicht können, weswegen er weiterhin z.B. WhatsApp nutzen muss. Er schaut gerne fern, während er isst und schaut eher kürzere Sachen und Serien, weil er sich auf längere Sachen nicht konzentrieren könne. Die ‚Shrek‘-Filme bezeichnet er als Meisterwerk, die er gerne immer wieder schaut. Ältere türkische Klassiker des türkischen Mainstreamfilms der 50er bis 90er Jahre [Yeşilçam] bezeichnet er als religionsfeindlich. Dass er Religionsfeindlichkeit besonders in türkischen Filmen feststellt, macht Mesut noch mehr wütend. Aber auch in anderen Filmen sei Religionsfeindlichkeit zu finden, wie z.B. in ‚Sausage Party‘. Ansonsten nimmt er das Islambild in Medien hauptsächlich negativ wahr, spricht aber von einigen positiven Szenen in ‚Vikings‘ und ‚Simpsons‘. Er selbst schaut regelmäßig Videos von „Online-Hodschas“ und hebt dabei Nureddin Yıldız, einen türkischen Prediger, besonders hervor. Seine Predigten, die als Videos auf einem YouTube-Kanal veröffentlicht werden, findet er besonders hilfreich und sieht Nureddin Yıldız als einen sehr weisen Gelehrten. In diesen Videos findet Mesut viele Antworten auf seine Fragen. Darüber hinaus erzählt Mesut, dass in seinem Umfeld viele Moscheen sind, die er zumindest vor Corona regelmäßig besucht hat, und dass er auch diese Hodschas zu religiösen Fragen kontaktiert. Gleichzeitig macht Mesut deutlich, dass er klare Antworten möchte und Euphemismen ablehnt, wozu einige Hodschas neigen würden. Daher präferiere er in Büchern, vor allem Katechesen zu schauen, da dort alles Schwarz auf Weiß deutlich stehe.

Hannah

Bei Hannah handelt es sich um eine 16-jährige Gymnasialschülerin, die nach eigenen Angaben keinen Unterricht im Bereich Religion und Weltanschauungen besucht. Das Interview wurde per Zoom geführt. Hannah ist wie

ihre Mutter in Deutschland geboren und aufgewachsen. Ihr Vater ist in Palästina geboren und aufgewachsen. Beide Eltern haben einen höheren Bildungsabschluss und sind erwerbstätig.

Hannah spricht davon, dass sie Medien vor allem zur Unterhaltung nutzt. Sie hat einen Instagram-Account und schaut gerne Videos auf YouTube. Weil sie ein großer Fan der K-Pop-Gruppe ‚BTS‘ ist und die Fans vor allem auf Twitter sind, ist sie mehr auf Twitter unterwegs. BTS gefällt ihr vor allem wegen der Musik und der wichtigen Themen in ihren Lyrics. Gesellschaftskritische Themen findet sie interessant, wie auch die Love-Yourself-Kampagne zusammen mit UNICEF, worin BTS vor allem Selbstliebe betonten. Sie ist auch ein großer Fan von Harry Potter und den Marvel-Filmen und freut sich, dass sie mit ihrer Schwester auch ihre Mutter für diese Filme begeistern konnte, sodass sie diese gemeinsam anschauen. Sie betont, dass sie von den Medien lieber wegkommen möchte und versucht, verstärkt Bücher zu lesen. Auf die Frage zur Rolle von Religion darin antwortet Hannah, dass sie nicht wisse, wie sie Religion in ihren Alltag integrieren solle, sodass es keine Rolle spiele. Ansonsten nimmt sie Religion generell in Medien nicht wahr, sodass sie auch andere Religionen in den Medien nicht wahrnimmt. Bei religiösen Fragen fragt sie insbesondere ihre Mutter oder recherchiert im Internet. Gleichzeitig stellt sie klar, dass sie im Internet meist nicht fündig wird, sodass eigentlich immer ihre Mutter weiterhilft.

Hossein

Hossein ist ein 13-jähriger Schüler einer Gemeinschaftsschule. Seine Schwester kontaktierte den Interviewer per Mail, weil sie auf die Anfrage aufmerksam wurde, und stellte den Kontakt zu Hossein her. Das Interview wurde über Zoom durchgeführt, wobei Hossein nur per Audio zugeschaltet war.

Hossein ist in Deutschland geboren und aufgewachsen, beide Eltern sind in Afghanistan/Iran⁴ geboren und aufgewachsen. Seine Mutter ist nicht erwerbstätig und sein Vater arbeitet in einem Handwerksberuf. Nach eigenen Angaben besucht Hossein keinen Unterricht im Bereich Religion und Weltanschauungen, aber samstags die Moschee für einen Religions- und Koranunterricht. Im Interview antwortet Hossein meist sehr kurz und knapp. Erst nach mehreren Impulsen führt er weiter aus, sodass der Interviewer immer wieder den Erzählfluss stimulieren muss.

4 Für beide Eltern hat Hossein den Geburtsort „Afghanistan/Iran“ eingetragen. Es könnte bedeuten, dass die Eltern Teil der persischsprachigen Bevölkerungsgruppe in Afghanistan waren/sind. Es könnte auch andere Gründe haben, warum für beide Eltern beide Länder genannt wurden. Dies lässt sich letztlich nicht beantworten.

Hossein spricht davon, dass Medien in seinem Alltag allgegenwärtig sind, er sie hört, schaut und nutzt. Beim Autofahren hört er Radio, insbesondere Nachrichtensender, um sich über das Weltgeschehen zu informieren, aber auch um Musik zu hören. Er telefoniert lieber mit Freunden und Familie, weil er sich als schreibfaul bezeichnet. Filme schaut er kaum und falls doch sind es „Kindersachen“ ab 12 oder 6. Auf dem Handy nutzt er insbesondere TikTok und betrachtet dort Videos, die ihm angezeigt werden, oder sucht gezielt nach bestimmten Informationen. Neben lustigen Tiervideos, die er gerne schaut, werden ihm auch Videos zu religiösen Themen vorgeschlagen. Beim Scrollen vor allem abends wird Hossein aufmerksam auf diese Videos. Inhaltlich gehe es dabei um Themen wie Weltuntergang und Apokalypse. Er gibt die Inhalte wieder und äußert, dass er manche der Sachen als nicht der Wahrheit entsprechend empfindet und auch teilweise mit seiner Schwester darüber spricht.

Malik

Malik ist 18 Jahre alt und besuchte eine Berufliche Schule. Er ist in Deutschland geboren und aufgewachsen. Beide seiner Eltern sind in der Türkei geboren. Seine Mutter arbeitet als Reinigungsfachkraft. Sein Vater arbeitet als Monteur. Malik gibt an, keinen Moscheeunterricht zu besuchen bzw. auch an keiner vergleichbaren formalen religiösen Bildung teilzunehmen. Das Interview wurde per Telefon geführt.

Malik erzählt, dass er sich informiert, was in der Welt Neues passiert, und spricht etwa von der Entlassung des deutschen Bundestrainers und Diskussionen um Umweltthemen, die er in den sozialen Medien gerade wahrnimmt. Besonders über Instagram und Twitter findet er es spannend zu erfahren, wie andere Menschen über bestimmte Themen denken und sprechen, und geht auch die Kommentare hierzu durch. Auf YouTube hat er bestimmte Influencer, denen er folgt und deren Themen von Gameplay bis hin zu Lifestyle und generell Unterhaltung reichen. Er hört gerne Hip-Hop und nutzt etwa die App Spotify, um Podcasts zu verschiedenen Themen zu folgen. Auf Netflix findet er besonders das Action- und Drama-Genre spannend, schaut aber auch gerne noch Animeserien aus seiner Kindheit aus nostalgischen Gründen.

Besonders wichtig scheint Malik sein eigener Freundeskreis, besonders sein bester Freund, zu sein, auf den er im Laufe des Interviews immer wieder zu sprechen kommt. So erzählt er davon, dass sie in ihrer Freundsclique eine Regel aufgestellt haben, dass alle ihr Handy weglegen müssen, wenn sie sich treffen. Damit wollen sie gewährleisten, dass alle ihre ungeteilte Aufmerksamkeit auf ihre Freunde richten können; auch ansonsten teilen alle das Gefühl, zu viel Zeit mit sozialen Medien zu verbringen. Aber auch inhaltlich tauscht

sich die Freundesgruppe gerne über Themen aus den Medien bzw. Medienvorlieben aus. Malik spricht darüber, dass er und sein Freundeskreis es eher vermeiden, über Themen rund um Religion zu sprechen, um ungewollte Missverständnisse und Konflikte zu vermeiden. Er betont, dass er Muslim und sein bester Freund Christ ist und dass das für sie gar keinen Unterschied macht, er aber durchaus wahrnimmt, dass Medien etwa in ihrer Berichterstattung da sehr stark unterscheiden würden.

Im Laufe des Interviews spricht Malik so immer wieder Beispiele von antimuslimischem Rassismus an, die er problematisiert, und erzählt auch von eigenen Diskriminierungserfahrungen, die er im Alltag macht. Auch er bringt hier Beispiele aus dem Fußball bezüglich der deutschen Nationalmannschaft, wenn er von Kommentatoren berichtet, die die Nationalmannschaft nicht mehr als ‚deutsch‘ empfinden. Als Positivbeispiele führt er einen Beitrag zu einer Moschee und die Reaktionen auf den Anschlag von Hanau auf.

Bei religiösen Fragen informiert er sich gerne über Personen aus seinem eigenen Umfeld, denen er vertraut und bei denen er Wissen und Informiertheit erwartet. Medien traut er weniger, auch wenn er selbst angibt, auch über Google zu recherchieren. Seine Eltern hat er beispielsweise zu vorehelichem Geschlechtsverkehr und zu Regelungen bezüglich der Fastenzeit befragt. Auch über TikTok sei er auf Personen gestoßen, die für ihn hilfreiche Tipps zur Fastenzeit gegeben haben.

Das Ende des Interviews mit der Frage, ob er noch etwas ergänzen bzw. sagen möchte, nutzt Malik als Gelegenheit, um erneut zu betonen, dass Diskriminierung aufgrund von Religion oder auch anderer Merkmale nicht in Ordnung ist, dass das Menschsein im Vordergrund steht und Unterschiede nicht so negativ verhandelt werden sollten. Er problematisiert abschließend die Dynamik im Kontext von sozialen Medien und kritisiert, dass das Soziale immer mehr in den Hintergrund rückt.

Laila

Bei Laila handelt es sich um eine 18-jährige Schülerin eines Gymnasiums, die den Ethik-Unterricht besucht. Beide Eltern sind im Irak geboren und aufgewachsen. Ihr Vater ist verstorben. Laila ist in Deutschland geboren und aufgewachsen und spricht Deutsch, Turkmenisch und Türkisch. Sie gibt an, keinen Moscheeunterricht oder Vergleichbares zu besuchen. Ihre Mutter arbeitet als Dolmetscherin. Ihr Vater hatte als Ingenieur gearbeitet. Das Interview wurde per Telefon geführt.

Im Interview betont Laila ihr Interesse an sozialen Medien und erzählt, wie sie besonders Instagram und TikTok zur Unterhaltung nutzt. Dabei sucht sie nicht selbst gezielt nach Themen, sondern ist sehr zufrieden was der

Algorithmus ihr empfiehlt. Sie teilt sehr viel mit ihrer Freundin, wobei sie keine Reaktionen von ihr erwartet, sondern vielmehr den Chat nutzt, um selbst die Videos im Nachhinein wiederfinden zu können.

Laila hat eine Vorliebe für Sitcoms und schaut ihre Lieblingsserien immer wieder von Neuem, was ihr ein Gefühl von Vertrautheit und Beruhigung gibt. Sie beschreibt sich selbst als sehr verträumter Mensch, weswegen sie auch das Fantasy-Genre so mag und selbst einen eigenen Roman geschrieben hat. Romantische Darstellungen in Filmen und Serien verzauberten sie sehr, weswegen sie von sich selbst sagt, eine sehr unrealistische Erwartung an ihre eigene Zukunft zu haben. Auch für Klassiker der Literatur wie Tolstoi, Dostojewski und Kafka interessiert sie sich und beschäftigt sich gerne auch mit Medieninhalten zu historischen Persönlichkeiten.

Laila spricht davon, in den letzten zwei Jahren religiöser geworden zu sein. Nach einer längeren Zeit des Zweifels und Hinterfragens habe sie wieder die Bindung zu Allah gesucht und zeitgleich auf TikTok viele Videos zum Islam von diversen Personen, unter anderem Mufti Menk, angezeigt bekommen, die sie beeinflusst und ihres Erachtens ihr auf dieser Reise geholfen haben. So erzählt sie, sich immer mehr mit ihrer Religion beschäftigt zu haben. Dabei spielen auch ihre Schwestern und deren Ehemänner eine große Rolle, die sie als Vorbilder sieht und mit denen sie sehr gerne über religiöse Themen spricht. Sie erzählt, dass sie gerne ruhige Momente beim Babysitting nutzt, um sie zu religiösen Themen zu befragen und mit ihnen ins Gespräch zu kommen.

In den Medien findet sie Islam und Muslim*innen sehr negativ dargestellt und spricht zahlreiche Beispiele von Diskriminierung an. Als Vorbild im Medienkontext spricht Laila von der christlichen Influencerin auf Instagram Laura Lutiq, die sie als sehr inspirierend wahrnimmt, da sie sehr selbstbewusst mit ihrer Religiosität in die Öffentlichkeit trete.

Matias

Matias ist 14 Jahre alt und Schüler einer Gemeinschaftsschule. Er ist wie seine Mutter in Deutschland geboren und aufgewachsen. Sein Vater ist im Libanon geboren und aufgewachsen. Matias spricht deutsch, libanesisch und marokkanisch. Seine Mutter ist Einzelhandelskauffrau und sein Vater ist Fachkraft in einer Industriebranche. Das Interview wurde per Zoom geführt, wobei Interviewer und Interviewpartner sich sehen konnten. Seine Schwester war zu Beginn des Interviews anwesend und hat technisch alles für ihn eingerichtet. Für das Interview hat sie den Raum verlassen.

Matias nutzt gerne TikTok, Instagram und Snapchat, um mit seinen Freunden zu kommunizieren und sich gegenseitig lustige Videos zu schicken. Er übt eine Kampfsportart aus und teilt dazu gerne Videos insbesondere auf

Instagram, aber auch auf TikTok und möchte an Reichweite gewinnen. Auf Netflix sieht er gerne französische Filme und Serien an, die deutsch synchronisiert wurden, weil ihm die Art gefällt, wie sie reden. Dabei interessiert er sich besonders für Gang- und Actionfilme, aber auch Kinderfilme aus seiner Kindheit. Auch mit seinen Schwestern und seiner Familie schaut er gerne Filme. Er zählt weitere Apps auf, die er auf dem Handy hat und regelmäßig nutzt. Morgens hört er Koranrezitationen, da er gehört hat, dass es gut ist, das morgens zu machen, und nachmittags hört er gerne Musik, insbesondere Rap. Mit seinen Freunden geht er regelmäßig zum Freitagsgebet, spricht aber nur selten über religiöse Themen. Auf Instagram und TikTok werden ihm Videos zu Religion vorgeschlagen, wobei er die Personen meistens nicht kennt. Und auch in der WhatsApp-Gruppe seiner Familie schicke sein Vater regelmäßig entsprechende Videos, etwa von Koranrezitationen oder Auszüge von Predigten. Wenn er Fragen zur Religion hat, gibt er sie auf Google oder TikTok ein. Er gibt an, mit seinen Schwestern oder seiner Familie kaum über derartige Fragen zu sprechen. Nur in besonderen Fällen, wenn er etwas gar nicht versteht, frage er sie. In den Videos, die er schaut, nimmt er wahr, dass Religion vorkommt, bewertet es aber weder als positiv noch negativ, sondern akzeptiert es als etwas Normales.

4.2 Die kommunikative Ebene

Ziel und Herzstück dieser Arbeit ist es, das implizite Wissen und die handlungsleitenden Orientierungen im Medienverhalten der Jugendlichen im Bereich Religion zu rekonstruieren, was im nächsten Kapitel (Kapitel 5) dargestellt wird. Dennoch ist es auch mit Blick auf den Schnittbereich von Religion und Medien gewinnbringend, sich bezüglich zentraler Themen auch der kommunikativen Ebene und damit dem *Was* der Handlungspraxis zu widmen.

Um die Gründe für dieses Vorgehen besser darlegen zu können, soll ein kurzer Exkurs zur Beziehung von kommunikativer und konjunktiver Ebene des Wissens im Kontext der dokumentarischen Methode dazwischengeschoben werden (siehe auch Kapitel 3.6.1).

Anfangs wurde in der dokumentarischen Methode fast ausschließlich die konjunktive Ebene betont und betrachtet, während die kommunikative Ebene pragmatisch als Weg zum Ziel und damit als Vorschrift für die konjunktive Ebene verstanden wurde (vgl. Bohnsack 2012, S. 147). Orientierungsrahmen, die die konjunktive, handlungsleitende Ebene des Wissens darstellen, werden (in einem engeren Sinn) als Synonym zu Habitus verstanden (vgl. Bohnsack 2014b, S. 36). Die Unterordnung des kommunikativen Wissens liegt

in dieser Unterscheidung begründet. So bekommen „Orientierungsschemata ihre eigentliche Bedeutung erst durch die Rahmung, d.h. die Integration und ‚Brechung‘ in und durch die fundamentale existentielle Dimension der Handlungspraxis [...], wie sie sich im *modus operandi* des Habitus oder eben Orientierungsrahmens vollzieht“ (Bohnsack 2014b, S. 35), weswegen die kommunikative Ebene größtenteils vernachlässigt wurde.

In jüngerer Forschung wurde die kommunikative Ebene immer stärker betont und in den Analysen herangezogen, indem etwa vermehrt das Spannungsverhältnis von Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata und damit zwischen konjunktiver und kommunikativer Ebene untersucht wird und auch Bohnsack den unpräzisen Begriff des ‚Orientierungsmusters‘ durch die Differenzierung des Begriffes ‚Orientierungsrahmen im engeren und im weiteren Sinne‘ austauschte (vgl. Bohnsack 2017, S. 80–81).⁵ Weiterhin wurde beispielsweise für die Organisations- und Professionsforschung proklamiert, dass das kommunikative Wissen auch handlungspraktisch deutlich relevanter sei und eine höhere Bedeutung als bislang angenommen habe, sodass kommunikatives Wissen nicht lediglich als methodischer Zwischenschritt verstanden werden dürfe (vgl. Jansen, Schlippe & Vogd 2015).

Aus diesen Überlegungen heraus wurde für die vorliegende Arbeit die Entscheidung getroffen, die kommunikative Ebene der Interviews gesondert herauszuarbeiten.⁶ Auf Grundlage der method(olog)ischen Weiterentwicklung der dokumentarischen Methode und der stärkeren Relevanzbeimessung der kommunikativen Ebene wird auch im Zuge dieser Arbeit angenommen, dass das kommunikative Wissen relevant für den Forschungsgegenstand, die religiöse Sozialisation in mediatisierter Welt ist.

Neben der eigentlichen Fragestellung der vorliegenden Arbeit ergibt sich damit eine weitere Forschungsfrage, die einem ersten Schritt der Analyse der

5 Für eine detailliertere Betrachtung der Entwicklung der Forschungen und der Methode bezüglich des Zusammenspiels von konjunktiver und kommunikativer Ebene siehe Geimer (2020) und Amling & Geimer (2016).

6 Die kommunikative Ebene spielt auch bei der Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen eine große Rolle. Wie im Methodenkapitel dargestellt, ist in der dokumentarischen Methode die kommunikative Ebene der Ausgangspunkt (Themenverlauf, Formulierende Interpretation) für die weiteren Analysen. Sie tritt, wie auch die Einzelfälle selbst, aber mit steigender Abstraktion über fallübergreifende komparative Analysen und schließlich mit der Rekonstruktion fallübergreifender Orientierungen und der Typologie in den Hintergrund. Üblicherweise werden entsprechend bei der Darstellung der Ergebnisse in Arbeiten die kommunikative Ebene und die Einzelfälle nicht gesondert dargestellt (außer im Rahmen der Kurzporträts), weil sie methodisch hauptsächlich Mittel zum Zweck sind. Bei der Darstellung der Typologie wird auch Bezug auf die kommunikative Ebene genommen, sie nimmt aber ansonsten keinen größeren Raum ein.

Daten zugrunde liegt und im weiteren Verlauf näher erläutert werden wird. Hier wird nämlich nach dem Expliziten des Handelns gefragt: *„Wie nehmen muslimische Jugendliche den Schnittbereich zwischen Medien und Religion im Hinblick auf ihr alltägliches Handeln wahr und was ist für sie in diesem Schnittbereich relevant?“* Dabei geht es hier um das explizit Gesagte.

Für die Beantwortung dieser Frage wurde weiterhin eine rekonstruktive Logik eingenommen, wie sie in Kapitel 3.2 dargelegt wurde. Um die Frage zu klären, was für die Jugendlichen relevant ist, wurde entsprechend nicht nach einer quantitativen Logik vorgegangen und gemessen, wie oft sie etwas ansprechen (vgl. Reichertz 2016, S. 224–232). Stattdessen folgt das Vorgehen einer rekonstruktiven Logik und die Relevanz wurde nicht über die Quantität, sondern die Qualität der Aussagen identifiziert. So wurden besonders dichte Interviewpassagen herangezogen, die Erzählungen und Beschreibungen enthalten, worin sich auch die Orientierungen dokumentieren (vgl. Nohl 2012, S. 40).

In der vorliegenden Arbeit wurden alle Interviews anhand der Themenverläufe der Interviews und der Formulierenden Interpretation hinsichtlich solcher Interviewpassagen untersucht und das Gesagte der Interviewpartner*innen miteinander verglichen. So wurde deutlich, dass sich bestimmte Themen fallübergreifend als relevant erweisen, da sie von allen/vielen der interviewten Jugendlichen auf diese dichte Art und Weise angesprochen werden.⁷ Diese Themen ergeben sich in erster Linie induktiv aus den Relevanzsetzungen der Interviewten und weniger durch die Gestaltung des Leitfadens.

Die Jugendlichen sprechen auf unterschiedliche Art und Weise und artikulieren zum Teil abweichende Teilaspekte eines Themas. Bei der Systematisierung und Betitelung der identifizierten Themen handelt es sich demnach um eine Abstraktionsleistung seitens des Autors, die induktiv auf dem Gehalt des empirischen Materials beruht. Bei der Analyse haben sich fallübergreifend thematische Ähnlichkeiten gezeigt. Um die unterschiedlichen Inhalte voneinander abgrenzen zu können und die thematische Gemeinsamkeit benennen zu können, wurde auf sensibilisierende Konzepte im Sinne der Grounded Theory Methodology zurückgegriffen (Strübing 2008; Kelle & Kluge 1999, S. 28–29). Dabei geht es darum, wie mit bisheriger Forschung und

7 Auf dieser kommunikativen Ebene kann noch keine Generalisierung erfolgen. Dies erfolgt erst über die Erschließung der konjunktiven Ebene. Daher werden die Interviews in diesem Auswertungsschritt als Einzelfälle betrachtet. An dieser Stelle kann nicht in Gänze auf jeden einzelnen Fall eingegangen werden, sodass allgemeine Tendenzen in den Interviews beschrieben und exemplarisch Beispiele aufgezeigt werden.

Daher ist es nicht notwendig, dass eine klare Zuordnung und Darstellung jedes einzelnen Falles in Gänze erfolgt.

dem eigenen, theoretischen Vorwissen umgegangen wird. Das eigene (Vor-) Wissen beeinflusst immer den Prozess des Fremdverstehens, auch wenn es nicht immer explizit reflektiert wird (vgl. Strübing 2008, S. 49–61). Um auch auf dieser Ebene die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu wahren, werden im Folgenden die theoretischen Hintergründe für die Benennung und Identifizierung der Themen transparent gemacht.⁸ Auf diese Weise konnten fünf Themen auf der kommunikativen Ebene identifiziert werden, die für die interviewten muslimischen Jugendlichen in ihrem Umgang mit Medien und Religion relevant sind: 1) *Antimuslimischer Rassismus und Diskriminierung im Kontext von Medien*, 2) *Informationsbeschaffung bezüglich Religion*, 3) *Wahrnehmung von muslimischen Influencer*innen*, 4) *Wahrnehmung des Zusammenhangs von Religion und Medien* und 5) *die Bedeutung von Medien für die Religionsausübung*.

Auf jedes dieser fünf identifizierten Themen wird in einem Unterkapitel separat eingegangen. In einem ersten Schritt werden jeweils die *sensibilisierenden Vorklärunen* transparent gemacht, indem kurz auf bisherige Forschung und Theorie verwiesen wird, die verdeutlichen, was alles in diesen Bereich fällt. Im zweiten Schritt folgt die *Darstellung der Interview-Ergebnisse zum Unterthema*. Dies soll möglichst induktiv erfolgen und das empirische Material verdeutlichen. Im dritten Schritt werden dann diese Interviewergebnisse unter Einbezug der wissenschaftlichen Literatur diskutiert.⁹

8 Damit geht einher, dass mit anderen sensibilisierenden Konzepten vermutlich andere Themen identifiziert werden könnten.

9 Hier wird erneut deutlich, dass die Darstellung und Gliederung dieses Buches nicht dem eigentlichen Forschungsprozess der Arbeit entspricht. Themenverlauf und Formulierende Interpretation wurden zwar als Teil des Forschungsprozesses recht früh erstellt, die Aufarbeitung mit Blick auf den Forschungsstand, wie sie hier dargestellt ist, wurde aber erst nach der Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen und der Herausarbeitung der Typologie vorgenommen. Dies liegt – wie im Methodenkapitel dargelegt – daran, dass bei qualitativer Forschung die Analysen des Materials möglichst losgelöst von Gegenstandstheorien erfolgen sollen, weswegen das hier praktizierte Vorgehen mit der Anbindung der expliziten Ebene an den Forschungsstand erst am Ende des Forschungsprozesses erfolgt ist. Selbst wenn also in der Darstellung der Ergebnisse in diesem Kapitel auf Theorie und Empirie gleichzeitig eingegangen wird und diese direkt aufeinander bezogen werden, handelt es sich um ein induktives Vorgehen in Bezug auf den Forschungsprozess.

Die Gliederung dieses Buches ist so gewählt, um für die Leser*innen nachvollziehbar immer schrittweise weiter zu abstrahieren (von kommunikativer zur konjunktiven Ebene) und alle für den Forschungsgegenstand relevante Aspekte herauszuarbeiten.

Auch die Darstellungsweise in diesem Kapitel (4.2) ist im Sinne der Leser*innen gewählt, um möglichst effizient die kommunikative Ebene fruchtbar zu machen, ohne bei der Darstellung der konjunktiven Ebene aufgrund des Umfangs der Arbeit Einbußen hinnehmen zu müssen.

In diesem Kapitel (4.2) geht es also um die kommunikative Ebene, die anhand der fünf identifizierten Themen erläutert wird. Im nächsten Kapitel (5) wird die konjunktive Ebene untersucht. In Kapitel 5.5.1 werden dann beide Ebenen ins Verhältnis gesetzt und gemeinsam reflektiert.

4.2.1 *Antimuslimischer Rassismus und Diskriminierung im Kontext von Medien*

4.2.1.1 Sensibilisierende Vorklärlungen

Im gesellschaftlichen und akademischen Diskurs werden auch Begriffe wie *Islamophobie*, *Islamfeindlichkeit* oder *Muslimfeindlichkeit* für die Diskriminierung von Muslim*innen bzw. des Islam verwendet. Diese Begriffe sind unterschiedlich begründet und haben jeweils einen eigenen Fokus, bergen aber gleichzeitig mehrere Schwachstellen. Neben einer möglichen Pathologisierung (Hass als ‚Phobie‘) sind diese Begriffe besonders im Kontext von Einstellungsforschung etwa zur *Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit* (GMF)¹⁰ verwendet worden. Damit wird das Phänomen aber auf die individuelle Ebene reduziert, wenn von persönlichen Einstellungen und der jeweiligen Feindlichkeit die Rede ist. Der Begriff ‚Feindlichkeit‘ erweist sich weiterhin als problematisch, da er Diskriminierung auf bewusste und absichtliche Handlungen reduziert, subtile Formen von Diskriminierung aber nicht fassen kann. Die historische, strukturelle, diskursive und institutionelle Ebene bleibt unbeachtet. Diese sind aber elementar und ohne sie kann die individuelle und zwischenmenschliche Ebene nicht verstanden werden.¹¹

Der Begriff des *antimuslimischen Rassismus*, bei welchem gesellschaftliche und historische Machtgefälle eine große Rolle spielen, beinhaltet diese mehrdimensionale Perspektive. Der Begriff knüpft damit nicht an der Vorurteilsforschung, sondern an kritischer Rassismusforschung und postkolonialer Theorie an (vgl. Diekmann 2023, S. 74). Ebenso wird mit dem Bezug auf Rassismus als Konzept deutlich, dass es nicht zwangsläufig um den Islam als Religion oder Muslim*innen als Religionsangehörige geht, sondern eine bloße Zuschreibung als muslimisch – auch z.B. bei kopftuchtragenden Jüdinnen

10 Das GMF-Konzept bezeichnet dabei die Abwertung von verschiedenen Menschengruppen bzw. Personen, die einer konstruierten Gruppe zugeordnet werden. Der Begriff des GMF ist von Wilhelm Heitmeyer im Zuge der Langzeitstudien an der Universität Bielefeld geprägt worden.

11 Zur Kritik am GMF-Modell siehe Attia (2013) und Möller (2017). Insbesondere in Bezug auf Jugendliche steht das Konzept unter Kritik, da bei Jugendlichen kaum von bereits festen, statischen Weltbildern in Form von ‚Feindlichkeit‘ gesprochen werden kann. Hier wird das Konzept der *PAKOs* (pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen) von Möller als geeigneter diskutiert (Möller 2017).

oder als muslimisch gelesenen Nichtmuslim*innen – für die Ablehnung reicht. Die Rede ist von einem *kulturellen Rassismus*, der nicht biologische Kategorien als bindend begreift, sondern Kultur, in diesem Fall Religion, für wesensbestimmend und unveränderbar versteht (vgl. Keskinçilic 2019; Hafez 2021, S. 7; UEM 2023, S. 28–30).¹² Der Begriff ‚antimuslimischer Rassismus‘ wird häufig kritisiert, da Muslime keine ‚Rasse‘ im biologischen Sinne seien und daher der Begriff ‚Rassismus‘ unangebracht erscheine. Es ist jedoch festzuhalten, dass ‚Rassen‘ grundsätzlich nicht existieren, sondern vielmehr als soziale Konstrukte gedacht werden, die dennoch eine erhebliche Wirkmächtigkeit entfalten. Es handelt sich also um eine sozialkonstruktivistische Perspektive: Bestimmte Personen werden – häufig auf Grundlage äußerlicher Merkmale – als homogene Gruppe wahrgenommen und entsprechend konstruiert, das heißt, sie werden rassifiziert (vgl. Biskamp 2022). Dabei wird ein ‚muslimisches Aussehen‘ imaginiert, das auf Personen projiziert wird, unabhängig davon, ob sie tatsächlich muslimisch sind oder nicht. Daran wird deutlich, dass die Diskriminierung von Muslim*innen nicht ausschließlich auf der Kategorie Religion basiert, sondern auch Hautfarbe, Aussehen etc. eine zentrale Rolle spielen – ähnlich wie beim Rassismus im Allgemeinen.

Die Diskriminierung von Muslim*innen und Islam ist auch auf der Ebene von Einstellungen für die breite Bevölkerung nachweisbar. So weist der Religionsmonitor 2019 der Bertelsmann-Stiftung darauf hin, dass 52% der Befragten in Deutschland den Islam als Bedrohung wahrnehmen (vgl. Pickel 2019, S. 12). In der Mitte-Studie 2020/21 wird für die deutsche Bevölkerung konstatiert, dass 11% den Items zu Muslimfeindlichkeit zustimmen und weitere 18,3% eine Teil-Zustimmung angeben (vgl. Zick & Küpper 2021, S. 192), was bedeutet, dass 2020/21 fast ein Drittel der deutschen Bevölkerung zumindest teilweise muslimfeindliche Einstellungen vertritt.¹³ Die Leipziger

12 Entsprechend wird auch im Rahmen dieser Arbeit von antimuslimischem Rassismus gesprochen, um seine unterschiedlichen Facetten fassen zu können. Darunter fallen auch Islamfeindlichkeit und Muslim*innenfeindlichkeit, die, wie Diekmann (2023) nachgewiesen hat, zwar Überschneidungen haben, es aber doch Unterschiede in den Einstellungen gegenüber der Religion und den Muslim*innen gibt. Es lässt sich zudem argumentieren, dass auch der Unabhängige Expertenkreis Muslimfeindlichkeit den Begriff ‚antimuslimischer Rassismus‘ bevorzugt, da die im Bericht gewählte Definition näher an der kritischen Rassismusforschung ist und sich nicht auf Vorurteilsforschung beschränkt und auch der Begriff ‚antimuslimischer Rassismus‘ schon in der Definition explizit als Synonym angegeben ist (vgl. UEM 2023, S. 24).

13 In der Studie zum Jahr 2020/21 wurde Muslimfeindlichkeit über die zwei Items „Die Mehrheit der Muslime findet islamistischen Terrorismus gerechtfertigt.“ und „Muslimen sollte die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden.“ gemessen (Zick & Küpper 2021, S. 188). Für das Jahr 2018/19 wurde es über die Items „Durch die vielen Muslime hier

Autoritarismus-Studie 2022 hat ebenfalls über zwei Items die ‚Muslimfeindschaft‘ in der deutschen Bevölkerung gemessen und geht teilweise von höheren Werten aus. So geben 36,6% (West) und 42,7% (Ost) an, dass sie sich aufgrund der „vielen Muslime“ „wie ein Fremder im eigenen Land“ fühlen. 23,6% (West) und 46,6% (Ost) stimmen zu, dass Muslim*innen die „Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden“ sollte (vgl. Decker et.al. 2022, S. 72). Kernaussage beider Studien, die auch als „Mitte-Studien“ bekannt sind, ist, dass generell rechtsextreme Einstellungen in der breiten Bevölkerung zu verorten sind und nicht nur am Rand der Gesellschaft. Entsprechend lässt sich auch für den antimuslimischen Rassismus sagen, dass er nicht nur ein Problem von rechts außen ist (vgl. Attia 2014, S. 33). Die Datenlage ist dahingehend eindeutig, dass antimuslimischer Rassismus als abwertende Einstellung gegenüber Muslim*innen und als solche wahrgenommene Personen gesellschaftliche Realität ist. Auch bei Jugendlichen lassen sich derartige Abwertungen¹⁴ nachweisen. So identifizieren Kaddor et al. acht Themenfelder, auf die sich Jugendliche beziehen, wenn es um Islam und Muslim*innen geht¹⁵, und vier Narrative des antimuslimischen Diskurses, worin „abwertende und vereinheitlichende Aussagen über Islam und Muslim*innen zu Erklärungs- und Deutungsmustern“ gerinnen, „mit denen junge Menschen die gesellschaftliche Wirklichkeit interpretieren und verstehen“ (Kaddor et al. 2019, S. 10). Diese vier Narrative setzen sich zusammen aus 1.) dem Narrativ der Unterdrückung, nach dem sexistische Einstellungen und patriarchale Strukturen als Wesenseigenschaft von Islam und Muslim*innen konstruiert werden und diese damit als Gegenpol zum Eigenen verstanden werden; 2.) dem Narrativ der Bedrohung von Identität, in welchem der Islam und Muslim*innen als Gefahr für Demokratie und gesellschaftliches Zusammenleben gedeutet werden; 3.) dem Narrativ des Islamismus, welches den Islam als gewaltvolle Religion zeichnet und Muslim*innen als mehrheitlich extremistisch konstruiert und 4.) dem Narrativ der

fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land.“ und „Muslimen sollte die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden.“ gemessen (Zick, Küpper & Berghan 2019, S. 70–73). Anhand lediglich zwei Items lässt sich sicherlich nur ein ganz kleiner Ausschnitt von *Muslimfeindlichkeit* abbilden. Über die Zustimmung bei diesen zwei Items lässt sich aber dennoch eine klare Abwertung von Muslim*innen nachweisen.

- 14 Möller plädiert dafür, dass insbesondere für Jugendliche nicht von manifesten „Menschenfeindlichkeiten“ bzw. Abwertungen im Sinne eines gefestigten Weltbildes gesprochen werden sollte, da es sich meist um Versatzstücke oder Abgrenzungskonstruktionen zur eigenen jugendtypischen Identitätsbildung handle. Entsprechend plädiert er für den Begriff der „pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen (PAKOs)“ (vgl. Möller 2020).
- 15 Diese Themenfelder sind: Politik, Geschlecht, Gewalt, Unzivilisiertheit, Zuschreibungen & Zugehörigkeiten, Segregation, Benachteiligung, Religions- & Glaubenspraxis (vgl. Kaddor et al. 2019, S. 11).

Parallelgesellschaft, indem die absichtliche Abschottung von Muslim*innen und einer allgemeinen Integrationsverweigerung konstatiert wird (vgl. Kad-dor et al. 2019, S. 11–13). Erkennbar bestehen also klare Überschneidungen von medialer Darstellung von Islam und Muslim*innen (siehe Kapitel 2.3.2.1) und bedienten Narrativen auf Einstellungsebene.

Wenn es um Diskriminierung geht, ist eine intersektionale Perspektive wichtig. Der Begriff der Intersektionalität geht zurück auf die Juristin Kimberlé Williams Crenshaw, welche in ihrem Artikel 1989 Diskriminierungserfahrungen Schwarzer Frauen mit der Metapher der Straßenkreuzung/Intersektion beschreibt. Schwarze Frauen werden nicht nur als Schwarz oder nur als Frau konstruiert, sondern es handelt sich um Überschneidungen von Rassismus und Sexismus, die in ihrem Zusammenwirken zu eigenständigen Diskriminierungserfahrungen führen können. Derartige Überschneidungen von unterschiedlichen Diskriminierungsformen im Sinne von Mehrfachdiskriminierung werden als Intersektionalität bezeichnet (vgl. Center for Intersectional Justice 2019, S. 7). Auch die diskriminierungsformübergreifende Perspektive im Allgemeinen kann als Intersektionalität bezeichnet werden.

Die Diskriminierung von Muslim*innen bzw. Diskriminierung in der Logik des antimuslimischen Rassismus wird in der Forschung unterschiedlich erfasst. Das Bundesministerium des Inneren zählt für das Jahr 2022 im Oberthemenfeld *Hasskriminalität* 610 islamfeindliche Straftaten (vgl. Bundesinnenministerium 2023, S. 10). Da nicht alle Straftaten angezeigt werden und Muslim*innen oft von Mehrfachdiskriminierungen betroffen sind und damit Diskriminierungen nicht zwangsläufig auf die Religionszugehörigkeit zurückgeführt werden können, wird von einer deutlich höheren Dunkelziffer ausgegangen. Alltägliche Diskriminierungen von Muslim*innen sind vor allem über Diskriminierungserfahrungen im Arbeitskontext erfasst (Koopmans, Veit & Yemane 2018; Weichselbaumer 2016; European Union Agency for Fundamental Rights 2018). So kann festgehalten werden, dass sich antimuslimischer Rassismus als gesellschaftliche Realität auch im Alltag konkret durch Diskriminierung äußern kann, und entsprechend Teil der Erfahrungswelt der Jugendlichen sein kann.

Auch die Frage der Repräsentation ist in diesem Zusammenhang relevant. Hartl (2017) nimmt an, dass eine Selbstverständlichkeit und alltägliche Realität von Muslim*innen insbesondere in Medienproduktionen zu finden sei, an denen explizit Muslim*innen beteiligt waren bzw. bei denen die Filmmacher*innen selbst muslimisch sind (vgl. Hartl 2017). Gleichzeitig bedeutet dies nicht, dass ein Selbstverständnis als Muslim*in ein Garant für diversitätsorientierte Darstellung ist, und andersherum auch Produktionen aus nicht-muslimischer Feder auf faire Repräsentation achten können. Dennoch werden

Stimmen laut, die den Zusammenhang von Diversität in der Produktion und diversitätsorientierter Repräsentation betonen und dies auch als Frage der Demokratie und Partizipation verhandeln.¹⁶ Entsprechend formulieren die neuen deutschen Medienmacher:innen: „Je gleichförmiger und homogener Redaktionsteams gestaltet sind, desto schwerer dürfte es fallen, bei dieser Arbeit vielfältige Perspektiven und Themen der Gesellschaft vorurteilsfrei aufzugreifen; je diverser, je pluraler, desto besser gelingt das.“ (Neue deutsche Medienmacher:innen 2020, S. 4). Demnach kann eine diverse Gesellschaft mit ihren vielfältigen Perspektiven und Themen am besten von einem diversen Team dargestellt werden. Dass ein homogenes Team sensibilisiert für sehr unterschiedliche Perspektiven und Lebenswelten ist und diese angemessen darstellen kann, sei unrealistisch. So führen die neuen deutschen Medienmacher:innen etwa verzerrte Darstellungen von Themen rund um Migration und Einwanderungsgesellschaft auch auf die Zusammensetzung von deutschen Chefredaktionen zurück. Obwohl 25,5% der Einwohner*innen in Deutschland (2020) einen sogenannten Migrationshintergrund haben, gilt dies nur für 6,4% der Chefredakteur*innen. Zudem zeigt sich eine weitere Verzerrung, da die sogenannten Migrationshintergründe der Chefredakteur*innen im gesellschaftlichen Diskurs mehrheitlich nicht als ‚fremd‘ konstruiert werden¹⁷ (vgl. Neue deutsche Medienmacher:innen 2020, S. 9–10).

Entsprechend kann das Thema Repräsentation von Muslim*innen in Medien im größeren Kontext der Repräsentation von Diversität betrachtet werden. Bezüglich Diversität und Repräsentation in Medien zeigen sich in Studien zwei zentrale Befunde. Insgesamt lässt sich eine positive Entwicklung erkennen, nämlich dass generell Diversität in Medien zunimmt und im Vergleich zu früheren Jahren eine steigende Tendenz feststellbar ist. Gleichzeitig wird aber deutlich, dass weiterhin eine Verzerrung vorliegt, indem die gesellschaftliche Realität in ihrer Diversität weiterhin nicht abgebildet wird und sich bezüglich verschiedener Bevölkerungsgruppen unterschiedliche Entwicklungen zeigen. Die MaLisa Stiftung hat für die Jahre 2017 bis 2020 deutsche Filme bezüglich ihrer Diversität untersucht und stellt fest, dass Hauptrollen mittlerweile fast paritätisch besetzt sind und dahingehend ein stärkerer Zuwachs weiblicher Rollen feststellbar ist. Dennoch zeigt sich, dass Frauenrollen weiterhin in bestimmten Rollen auftreten. Die Sichtbarkeit von

16 Für eine detailliertere Auseinandersetzung mit der Frage der Diversität im Kontext von Journalismus und Medien siehe Haruna-Oelker (2023) und Karis (2021).

17 Bei den Chefredakteur*innen handelte es sich um folgende Migrationshintergründe: österreichisch, luxemburgisch, dänisch, niederländisch, irisch, italienisch, rumänisch und griechisch (vgl. neue deutsche medienmacher:innen 2020, S. 10).

Personen mit Migrationshintergrund nehme nur langsam zu und Repräsentation von Homosexualität und sichtbarer Behinderung seien weiterhin deutlich unterrepräsentiert (MaLisa Stiftung 2021; Prommer, Stüwe & Wegner 2021).

Ebenso ist die Nennung der Herkunft in der Berichterstattung von Straftaten im Kontext von antimuslimischem Rassismus relevant. Im Pressekodex in der Richtlinie 12.1 wird Bezug auf die Nennung von Zugehörigkeit von Täter*innen genommen und Sensibilität empfohlen: „In der Berichterstattung über Straftaten ist darauf zu achten, dass die Erwähnung der Zugehörigkeit der Verdächtigen oder Täter zu ethnischen, religiösen oder anderen Minderheiten nicht zu einer diskriminierenden Verallgemeinerung individuellen Fehlverhaltens führt. Die Zugehörigkeit soll in der Regel nicht erwähnt werden, es sei denn, es besteht ein begründetes öffentliches Interesse. Besonders ist zu beachten, dass die Erwähnung Vorurteile gegenüber Minderheiten schüren könnte“ (Deutscher Presserat 2017). Presseethisch wird demnach die Problematik der Nennung der Herkunft und Religionszugehörigkeit erkannt, wobei aber kein Verbot, sondern eine Empfehlung auf größtmöglichen Verzicht ausgesprochen wird. Mit dem Argument des ‚öffentlichen Interesses‘ bleibt es Auslegungssache der Journalist*innen, inwiefern sie diese Angaben machen, und es wird weiterhin diskutiert, welchen Mehrwert eine solche Nennung birgt.¹⁸ Insgesamt wird in der Forschung ein der Empfehlung des Presserates gegenläufiger Trend festgestellt. So wurden zehn regionale und überregionale deutsche Tageszeitungen hinsichtlich des Anteils von Berichten zu Einzelverbrechen verglichen, in denen die Herkunft der Täter*innen bzw. Verdächtigen explizit genannt oder angedeutet wurde. Während 2014 derartige Nennungen noch in 11% der Berichte auftauchten, verdreifachte sich diese Zahl bis 2018 auf 33% (vgl. Dittrich & Klimmt 2021, S. 35). Und auch Hestermann analysierte für eine Expertise des Mediendienstes Integration die Herkunftsnennung der Tatverdächtigen bei Gewaltkriminalität in Fernseh- und Zeitungsberichten mit Blick auf Zahlen der Polizeistatistik. So stellt er fest, dass 2019 im Fernsehen über ausländische Tatverdächtige 19-mal häufiger und in der Zeitung 32-mal häufiger berichtet wurde, als es ihrem statistischen Anteil an allen Tatverdächtigen laut der Polizeistatistik entspricht (vgl. Hestermann 2019, S. 6). Diese Verzerrung lässt sich größtenteils auf die Diskurse rund um die Kölner Silvesternacht 2015/2016 zurückführen. Zwar wurde anhand des Ereignisses und der Berichterstattung darüber für mehr Sensibilität in der Berichterstattung plädiert, praktisch habe es aber zu einer häufigeren Berichterstattung über Gewaltkriminalität mit ausländischen Tatverdächtigen und unter häufigerer

18 Für die Rekonstruktion der Argumentationen für und gegen die Offenlegung von Herkunft in der Berichterstattung siehe Klimmt et al. (2023).

Nennung der Herkunft geführt (vgl. Singelstein & Walburg 2021, S. 6). Bezüglich der Nennung der Religionszugehörigkeit von Tatverdächtigen in der Berichterstattung liegen keine vergleichbaren Studien vor. Dennoch wird die diesbezügliche Praxis gleichermaßen kritisiert und die Nennung der Religionszugehörigkeit in der Kriminalitätsberichterstattung vor allem im Kontext von Islam und Muslim*innen problematisiert (vgl. Schiffer 2006).

Diese sensibilisierenden Vorklärunen sollen helfen, die anschließenden relevanten Interviewpassagen besser greifen zu können.

4.2.1.2 Darstellung der relevanten Interviewpassagen Stereotype und negative Darstellungen des Islam

Die interviewten Jugendlichen sprechen im Laufe der Interviews immer wieder die mediale Darstellung des Islam und von Muslim*innen an. Sie kritisieren, dass bestimmte Themen immer wieder vorkommen, andere jedoch kaum aufgegriffen werden, sodass ein verzerrtes einseitiges mediales Bild entsteht, welches vor allem Stereotype reproduziert. Dass es dabei nicht nur um ein Medium geht, sondern es sich um ein strukturelles, medienübergreifendes und gesellschaftliches Problem handelt, wird von den interviewten Jugendlichen ohne Ausnahme angesprochen. Darauf geht auch Houda ein (433–458):

Houda: Islam ist eigentlich wenn dann ne Rolle meistens gibts ja nur so Dokumentationen also auf Deutsch halt so Dokumentationen oder so wo dann irgendwie Zwangsverheiratung oder Unterdrückung das Thema ist (kurzes Auflachen) (.) ja aber in der Schule haben wir auch in Französisch son Buch gelesen (.) das war über (.) ich glaub in Marokko oder so und dann gings natürlich auch um irgendwie Zwangsve/verheiratung dass das Mädchen voll unterdrückt wurde und keine Ahnung ja (.) das war dann natürlich wieder auf Klischees/ also hat halt auf Klischees beruht und nicht so (.) ja (5) [...] halt (.) mhm ich würde sagen (.) also der Islam wird meistens eher negativ dargestellt würd ich sagen also meistens wird ja wenn man in den Medien etwas über Islam hört entweder was halt irgendwie islamischer Staat also halt irgendwie also nicht wirklich der Islam an sich sondern irgendwie Terrororganisationen die halt mit dem irgendwie Islam irgendwie in Verbindung gebracht werden oder halt passt der Islam zu Deutschland irgendwie solche Fragen halt (.) das hatten wir zum Beispiel auch in GK mussten wir auch mal so ne Gruppenarbeit machen war ich auch in der Moschee und musst so Interview machen (.) halt ob der Islam zu Deutschland passt und weil es wird ja auch sehr über Kopftuch diskutiert oder über Burkini also im Freibad oder so

Die interviewten Jugendlichen berichten ähnlich, wie Houda hier, dass Themen wie Zwang, Gewalt, Terror, Integrationsprobleme oder Zwangsverheiratung die dominierenden Themen im medialen Diskurs sind.

Von einigen interviewten Jugendlichen wird, wie in der obigen Passage, auch Bezug auf Medien genommen, die im Schulkontext genutzt werden und sich ebenso Stereotypen bedienen.

Weiterhin wird in den Interviews deutlich, dass viele interviewten Jugendlichen das mediale Islambild als negativ wahrnehmen und nur einige auch positive Darstellungen benennen können. Es wird etwa auch über TV-Debatten in Form von Talkshows gesprochen, die gleichermaßen bestimmte Themen setzen. Aber auch mediale und gesellschaftliche Diskurse wie etwa pauschale Bewertungen in Kategorien wie ‚liberal‘ und ‚konservativ‘ und damit in ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Muslim*innen werden von einigen Jugendlichen zum Thema gemacht.

Repräsentation

Viele der interviewten Jugendlichen sprechen in den Interviews über mediale Repräsentation von Muslim*innen. Lia etwa äußert sich dazu, wie Religion in Serien vorkommt (203–217):

Lia: ehm (..) in Serien würd ich sagen eher weniger (.) aber (.) ich kann mir vorstellen dass es sich jetzt ehm (.) dass es jetzt mehr vorkommt dass Religion in den Serien (.) ehm (.) mit /ehm/ (.) wie sagt man (..) also dass sie miteinbezogen werden (.) ehm zum Beispiel gibts ne Serie (.) /ehm/ da trägt n Mädchen n Kopftuch (.) ehm und sowas wird denke ich auch häufiger vorkommen (.) oder kann ich mir also ich kanns mir halt vorstellen (.) da Religion jetzt nicht so ein kleines Thema ist (.) oder es gibt auch viele Filme da sind (.) ehm (.) Nonnen zu sehen (.) des ist ja dann auf den Christentum bezogen [...]

I: wie findest du das (fragend) (...)

Lia: / also an sich find ichs nicht schlecht (..) weil (.) also ich finds nicht schlecht solange es nicht ins Negative gezogen wird (.) wenn mans ins Negative ziehen möchte dann find ich sollte mans halt einfach direkt weglassen

Lia macht hier und in ihren weiteren Ausführungen wie viele der anderen interviewten Jugendlichen deutlich, dass sie kaum muslimische Personen in den Medien wahrnimmt. Manche der interviewten Jugendlichen sprechen darüber hinaus an, dass sie sich dahingehend mehr Repräsentation wünschen würden.

Gleichzeitig weist in den Interviews auch etwa Enisa darauf hin, dass es nicht nur um bloße Repräsentation geht, sondern auch auf das *Wie* ankommt (248–268):

I: erzähl mir doch mal welche Rolle denn Religion dabei spielt bei all den Sachen (fragend)

Enisa: Bei den ganzen Sachen jetzt (fragend)

I: Mhm (bejahend).

Enisa: /ehm/ ich glaube (..) gar nicht so eine große Rolle also (.) wenn ich jetzt irgendwie ehm Filme anschau gar nicht /ehm/ (.) im Internet auch wenig also (.) manchmal/ es gibt das auf TikTok auch manchmal dass ich (.) keine Ahnung über muslimische Frauen oder sowas Videos anschau und /ehm/ ja aber (.) jetzt so nicht groß eigentlich also weil es ist auch nicht so krass vertreten also (lachend) in den Filmen kommt es ja kaum vor dass sie (.) ja (5)

I: Würdest du dir wünschen dass es mehr vorkommt (fragend)

Enisa: (.) Schon ja also /ehm/ (.) weil/ also (lacht) (unv.) aber da hatte ich jetzt auch gesehen weil /ehm/ es gibt Leute/ also es ist ja schon so, dass manchmal /ehm/ (.) Frauen mit Kopftuch irgendwie in Serien oder so vorkommen und ehm (.) das Problem da ist dass dann ehm früher oder später/ die zieht aus irgendeinem Grund ihr Kopftuch aus weil sie (.) sich unterdrückt fühlt oder weil es die letzte Rettung ist oder irgendwie also (.) aus irgendwelchen unnötigen Gründen und /ehm/ (.) da habe ich jetzt eine gesehen /ehm/ die trägt Kopftuch und die ehm möchte/ (.) ist gerade dabei ein Buch zu schreiben ehm einfach normale ehm (.) /eh/ einen normalen Roman aber da geht es halt auch /ehm/ um ein Mädchen mit Kopftuch und ich finde es halt schön dass es von einer Frau mit Kopftuch geschrieben ist nicht irgendwie von irgendwelchen Leuten die da Sachen behaupten oder so

Wie Enisa stellen auch andere der interviewten Jugendlichen klar, dass Repräsentation diversitätsorientiert und nicht stereotypisiert sein soll. Für Enisa macht es außerdem einen Unterschied, wenn die Autorin selbst muslimisch ist.

Negative Kommentare

Wenn es um mediale Darstellungen von Islam und Muslim*innen geht, werden auch oft die Reaktionen in den Kommentaren thematisiert. Enisa berichtet etwa über negative Kommentare (294–299):

Enisa: (.) /eh/ schon/ also (.) ab und zu schon ja also /ehm/ (.) keine Ahnung zum Beispiel /ehm/ (..) mhh (.) manchmal so unter Videos oder sowas (.) gibt es manchmal Leute die irgendwie /ehm/ kommentieren und es ist dann so ein bisschen muslimenfeindlich (.) wie sagt man das (fragend) Islamfeindlich /ehm/ (lachend) aber da gibt es dann auch Leute die dann immer direkt darauf reagieren und /ehm/ (.) keine Ahnung, /eh/ (.) ja

Die Kommentare und damit die Reaktionen der Zuschauer*innen bzw. Leser*innen sind für die interviewten Jugendlichen sehr relevant. Negative Kommentare im Sinne von antimuslimischem Rassismus fallen auf und die interviewten Jugendlichen ärgern sich darüber. Die meisten interviewten Jugendlichen drücken lediglich ihren Unmut aus, nur zwei sprechen davon, selbst zu kommentieren. In den Interviews wird dennoch deutlich, dass sich die interviewten Jugendlichen mit diesen Kommentaren bzw. negativen Haltungen auseinandersetzen. So erklärt etwa Enisa, dass sie TV-Debatten zu Islam und Muslim*innen anschaut und Argumentationsmuster und Reaktionen darauf studiert.

Berichterstattung: Nennung der Religionszugehörigkeit und Herkunftsnennung

In den Interviews wird häufig auch die Nennung der Religionszugehörigkeit bzw. der Herkunft problematisiert. Das macht etwa auch Bekir (281–296):

Bekir: zum Beispiel (4) ein Muslim hat die und die frau vergewaltigt zum Beispiel so /ehm/ warum erwähnt man dass es ein Muslim ist ich mein (.) das kann ja genau so irgendwie ein Christ sein wieso sagt man nicht ja der und der (.) hat die Frau zum Beispiel vergewaltigt (.) nur weils halt ein Muslim ist es ist wird es halt so groß dargestellt groß geschrieben ja (.) der hat das so und so gemacht (.) und das kann ja genau so auch bei den Christen sein so (..) ich ich versteh halt nicht so genau warum man das auf die Religion bezieht weil das ja nicht (.) weil das ja sowieso nicht zu Religion gehört dass man sowas tut (.) aber (.) sagt ja dieser Muslim hat das getan (.) obwohl das ein richtiger Muslim nicht macht (31) oder was gibts noch (fragend) (.) zum Beispiel mit dem IS (.) oder Terroranschläge und was weiß ich was (..) /ehm/ (.) wird ja meist auch in Verbindung mit dem Islam gesetzt (..) obwohl (.) der richtige Islam ja gar nicht so ist (.) ja so ist halt irgendwo auch ne (.) falsche Information (.) und wenn du halt in (.) in die Wege so den Leuten sagst (.) dann beeinflusst du die Medie- die Menschen halt (.) mega und (.) ja (.) und die bekommen halt

so (.) falsche Informationen (.) und machen aus diesen Informationen halt (.) keine Ahnung vielleicht noch mehr Hass (..)

Viele der interviewten Jugendlichen kritisieren auf diese Weise, dass über die Nennung von Herkunft und Religionszugehörigkeit in der Berichterstattung kausale Zusammenhänge impliziert werden. In den geführten Interviews kritisieren viele Jugendliche nicht nur, dass die Herkunft und Religionszugehörigkeit überhaupt genannt werden, sondern auch, dass eine Doppelmoral bezüglich der medialen Begründungen und Rahmungen herrsche (414–422):

Lia: ehm (..) oft (..) ich (.) also (..) es gibt oft Leute die sagen (.) ehm (.) wenn Muslime irgendwas machen ist es n Terroranschlag (.) wenn (.) andere irgendwas machen (.) ist es (.) irgendwas normales weil er psychisch krank ist (..) /ehm/ (.) aber (.) das war dann halt auch (.) / also es gibt Situationen (.) wo die Leute wirklich psychisch krank sind und nichts mit der Religion zu tun haben (.) aber es gibt auch (.) /ehm/ (.) Leute die sich auf irgendwas beziehen (.) /also zum Beispiel (.) gabs mal (.) /ehm/ (.) ein Mann der sich auf die Bibel bezogen hat und dann in Moscheen gegangen ist und dann rumgeballert hat (.) also (.) da wurde dann auch gesagt psychisch Kranker (..) was jetzt aber komplett rechts war (..) aus meiner Sicht so (.) aber (.) ja (6)

Es kann hier nicht im Einzelfall überprüft werden, ob sich die einzelne geschilderte Berichterstattung tatsächlich so ereignet hat und ob die mediale Wiedergabe der einzelnen Ereignisse nicht doch differenzierter war. Viele der Jugendlichen nehmen jedenfalls eine Doppelmoral in der Berichterstattung wahr und kritisieren dies explizit.

Konsequenzen des medialen Islambildes

In den Interviews wird auch deutlich, dass die interviewten Jugendlichen anti-muslimischen Rassismus und Diskriminierung im Alltag als Konsequenz des medialen Islambildes werten (296–323):

Bekir: ich mein es gibt ja es ist ja nicht unbekannt dass (.) viele Muslime auch (.) vor allem Frauen mit Kopftuch auf der Straße (..) dass sie so Kommentare abbekommen (..) wie (.) ja (..) /ehm/ schieß Terrorist oder (.) schieß Bomben/ (.) Bombenleger oder (.) wo versteckst du deine Bombe (fragend) versteckst du deine Bombe unter deinem Kopftuch (fragend) solche Sachen (.) und dadurch entsteht halt viel mehr Hass und mehr

Probleme so das ist so (.) /ehm/ (.) das ist die Konsequenz davon dass die Medien sowas berichten (39)

I: ist dir das auch schonmal passiert (fragend) (..)

Bekir: meinst du solche Kommentare (fragend) (.)

I: hm (bejahend) (..)

Bekir: /ehm/ (ausatmend) (.) mir persönlich eigentlich nicht (.) aber so (.) in der Schule hab ich halt (.) oft so Witze abbekommen (..) über halt so keine Ahnung IS oder was weiß ich was (5) also ich weiß jetzt nicht ob das so (.) in dem Moment ernst war aber so Witze hab ich abbekommen (7) und ich bin mir auch sicher dass es (.) /ehm/ (.) also vielleicht die in der Schule wissen es dass es vielleicht nicht so ist aber machen halt trotzdem so (..) Witze darüber (..) und (.) also solange es für sie halt (.) solange sie (..) halt ausnutzen können (.) weils halt grade für die (.) /ehm/ (.) passt (..) und aber ich bin mir sicher dass es auch viele Menschen gibt auch (.) Erwachsene (.) die halt wirklich so denken das wirklich glauben (...) ich mein zum Beispiel so (.) in meinem Alter (.) viele Deutsche wachsen auch ja mit vielen Ausländern oder (.) Muslimen zum Beispiel (.) mit denen auf und wissen ja dass die nicht so- sind (..) die wissen es vielleicht machen aber trotzdem Witze darüber aber es gibt viele ältere Meschen die halt das nicht wissen (20) ansonsten wie ichs mitbekommen hab (..) vielleicht vom Verhalten anderer (..) also zum Beispiel Deutschen wenn ich so neben (.) an den vorbei laufe oder wo ich so merk dass sie (.) schon bisschen angespannter sind (.) dass (.) die (.) ich spür schon so dass die ein wenig Angst haben (.) hab ich ja auch schon mitbekommen (36)

Bekir berichtet von konkreten Diskriminierungserfahrungen, die er zum Teil auch selbst erlebt hat. Diese alltägliche Diskriminierung versteht er als Resultat des negativen medialen Islambildes.

In allen Interviews werden Diskriminierungserfahrungen auch im Alltag zum Thema. Dies spricht etwa auch Malik an (230–236):

Malik: Weil ich auch sagen muss (.) ich rede auch ein bisschen aus Erfahrung (.) also (..) /ehm/ ich bin ein Mensch mir wird angesehen dass ich jetzt nicht nur deutsche Wurzeln hab (.) und /ehm/ dass ich vermutlich nicht christlich bin (..) /ehm/ und da kriegst du halt wirklich auch Sprüche gedrückt (.) /ehm/ du kriegst so Blicke in deine Richtung (..) wirklich die dir ins Gesicht gucken und du weißt (.) okay (.) die wollen da irgendwas mit dem Blick sagen (lachend) (..) Ich glaube aber (.) /ehm/ das kriegen viele zu spüren und (.) ich glaube das ist so ein bisschen auch wieder so ein (.) Schubladendenken was viele haben in Deutschland

So wie Malik sprechen viele der interviewten Jugendlichen von eigenen Diskriminierungserfahrungen im Alltag. Die Beispiele sind zahlreich: Verächtliche Blicke, (unbewusstes) Othering, abfällige Kommentare, verbale Angriffe u.v.m.

Intersektionaler Blick auf Diskriminierung

In allen Interviews werden in unterschiedlicher Form intersektionale Bezüge hergestellt bzw. auch eine phänomenübergreifende Perspektive auf Diskriminierung eingenommen.

Dies zeigt sich beispielsweise bei Malik (175–181):

I: Auch bei den Medien die (.) du so nutzt und so ob da Religion eine Rolle spielt (.) je nachdem was du erzählen möchtest

Malik: /ehm/ (..) also Medien würde ich jetzt sagen wenn du so meinst mit /ehm/ (.) was darüber geschrieben wird (.) /ehm/ würde ich sagen (.) ja weil ich denke dass auch in den Medien vor allem Leute mit (..) Migrationshintergrund sage ich mal (.) oder anderer Religion die jetzt nicht in Deutschland üblich ist (.) /ehm/ ein bisschen anders angesehen wird oder über die ein bisschen anders geschrieben wird

Wie Malik sprechen auch viele der anderen Jugendlichen als erste Reaktion auf den zweiten Erzählstimulus und damit zur Frage der Religion in Medien zuerst über antimuslimischen Rassismus und Diskriminierung in Medien. Malik erwähnt dabei nicht nur die Kategorie Religion, sondern auch Herkunft. Nach Malik kommt in den Medien Diskriminierung aufgrund beider dieser Merkmale vor. In ähnlicher Weise berichten die interviewten Jugendlichen von weiteren Diskriminierungsformen in Medien.

Die wohl häufigste derartige Verbindung, die in den geführten Interviews von den Jugendlichen hergestellt wird, ist diejenige zwischen Anti-Schwarzem Rassismus und antimuslimischem Rassismus, so etwa auch von Kamil (89–101):

I: /ehm/ hast du dann schonmal (..) wahrgenommen dass in Medien Religion vorkommt (fragend)

Kamil: /ehm/ (...) also das (.) Einzige was jetzt nicht wirklich was mit Religion zu tun hat sondern eher mit Rassismus war dieses (.) /ehm/ mit dieser /ehm/ Schwarzhäutige der von einem Polizisten ermordet wurde kann man sagen (.) /ehm/ (.) das war das Einzige ein bisschen was ich dann in den Medien wirklich über den Islam erfahren habe (.) nicht wirklich Islam sondern (..) für mich ist es schon etwas Religiöses weil das könnte auch religiöse Hintergründe haben (...) ja aber sonst hatte ich in den Medien nicht wirklich sowas aufgefunden (5)

I: Du meinst jetzt /ehm/ dass Rassismus quasi auch (.) aus religiöser Sicht sein kann (fragend)

Kamil: Ja genau also (.) es gibt ja Leute die /ehm/ stark gegen den Islam sind (..) /ehm/ und es könnte für mich auch sein dass sie einfach weil sie dachten dass der Typ Moslem ist (.) ihn mit Gewalt (..) bedrängt haben

Kamil verbindet damit Diskriminierung von Schwarzen¹⁹ mit Diskriminierung von Muslim*innen (oder als muslimisch gelesenen Personen). Die Merkmale, auf die sich die Diskriminierung bezieht, treten in den Hintergrund und die Diskriminierung selbst wird als weitgreifender und als menschenverachtende Haltung abgelehnt. In manchen Interviews geht es dann auch um Mehrfachdiskriminierung, etwa von Schwarzen Muslim*innen. Der häufige Bezug auf Anti-Schwarzen Rassismus mag auch an der medialen Präsenz der Black Lives Matter-Bewegung im zeitlichen Kontext der Interviewerhebung liegen.

Manche der interviewten Jugendlichen erkennen auch sexistische Elemente von sozialen Medien und sehen die diskriminierende Haltung darin als Widerspruch zu religiösen Werten.²⁰ So spricht etwa Houda davon, dass es deswegen eher weniger muslimische Influencer*innen gebe (416–424):

Houda: dadurch dass halt so YouTube und Instagram beides so Plattformen sind wo halt man sich so präsen/ also dass halt wichtig ist wie du dargestellt wirst und wie du dich präsentierst und so glaub ich halt dass so Muslime nicht so/ also keine Ahnung halt Frauen halt wollen nicht so keine Ahnung als Objekt oder so dargestellt werden im Islam würd ich mal sagen also insgesamt viele und dann wenn sie halt ne Marke repräsentieren oder so wirds halt schwierig weil die meisten Marken fallen ja weg (.) die halt/ viele eigentlich so/ keine Ahnung sexistisch und Frauen als Objekt darstellen und dadurch ja werden/ bekommen sie halt auch nicht so die größte Reichweite sag ich mal (7)

Sexualisierte Darstellungen als Charakteristikum von sozialen Medien werden von vielen interviewten Jugendlichen thematisiert. Aber auch darüber hinaus werden Bezüge zu anderen Formen von Diskriminierung hergestellt. Semih

19 Beim Begriff ‚schwarzhäutig‘ wie auch dem Begriff ‚dunkelhäutig‘ handelt es sich um Fremdbeschreibungen für Schwarze Menschen. Der Begriff ‚Schwarze‘, der in diesem Zusammenhang immer großgeschrieben wird, gilt als Selbstbezeichnung. Damit wird nicht die Hautfarbe, sondern die geteilte rassistische Erfahrung und Lebensrealität ausgedrückt (NdM-Glossar).

20 Nicht alle interviewten Jugendlichen lehnen sexualisierte Darstellungen aufgrund ihres diskriminierenden Charakters ab. Das wird im Unterkapitel 4.2.4 näher erläutert.

berichtet beispielsweise, dass in dem Jahr allgemein viel Diskriminierung passiert sei und davon berichtet wurde, ohne genauer zu spezifizieren. Auch eine gewisse gesellschaftliche ‚Religionsfeindlichkeit‘ als Abwertung von Religiosität und Religion allgemein wird zum Thema gemacht.

4.2.1.3 Diskussion unter Einbeziehung der wissenschaftlichen Literatur
Betrachtet man die dargestellten Interviews mit Blick auf bisherige Forschung, ergeben sich einige interessante Aspekte.

Auch im Forschungsstandkapitel wurde die thematische Bandbreite des deutschen medialen Islambildes, etwa anhand der religionspolitischen Debatten zwischen 2009 und 2015 (El-Menouar 2019) aufgezeigt und insgesamt auf die Forschung zum deutschen medialen Islambild eingegangen. Dahingehend kann an dieser Stelle erneut bestätigt werden, dass sich die Einschätzung und die Wahrnehmung der interviewten muslimischen Jugendlichen mit den bestehenden akademischen Befunden deckt. „In den Medienbildern von Muslimen in Deutschland werden Themen wie kulturelle und religiöse Differenz, patriarchale Geschlechterverhältnisse, Gewalt und Kriminalität permanent aufgerufen und miteinander verschränkt“ (Paulus 2007, S. 287). Narrative beispielsweise über die „Nicht-Assimilierbarkeit“ des muslimischen Migranten“, „die ‚Inferiorität‘ der kopftuchtragenden Muslimin“ oder allgemein über „den muslimischen ‚Bedrohungscharakter‘“ (Akbulut 2017, S. 168–174) bestimmen noch immer mediale Darstellungen des Islam und der Muslim*innen. Diese werden, zumindest in den hier geführten Interviews, von muslimischen Jugendlichen wahrgenommen und problematisiert. Dahingehend bieten diese medienkritischen Einstellungen ein besonderes Potenzial für eine kritische Medienbildung.

Erfahrungen von antimuslimischem Rassismus im schulischen Kontext scheinen besonders relevant zu sein, da die interviewten Jugendlichen fallübergreifend solche Situationen erzählen und hierauf stark eingehen. Entsprechend wird deutlich, dass antimuslimischer Rassismus als gesellschaftliche Realität vor der Schule und vor Bildungskontexten nicht Halt macht, da Schüler*innen, Lehrer*innen und alle anderen Personen in einer von Rassismus und Diskriminierung geprägten Gesellschaft sozialisiert sind. Selbst wenn Einzelpersonen rassismuskritisch agieren und diskriminierungssensibel handeln möchten, können die strukturellen Rahmenbedingungen etwa durch Regelungen seitens der Schulbehörden und Ministerien Handlungsmöglichkeiten einschränken und damit Diskriminierung befördern (vgl. Apelt & Koch 2023). Im schulischen Kontext wird der Islam häufig als „Störung des regulären und gewohnten Ablaufs im Schulalltag“ (Karakaşoğlu 2010, S. 294) wahrgenommen und die muslimische Identität von Personen als kausal verantwortlich für

jegliche Probleme und als ‚anders‘ erklärt (vgl. UEM 2023, S. 166).²¹ So wird deutlich, dass eine Sensibilisierung für antimuslimischen Rassismus und diskriminierungskritische Bildungsarbeit pädagogisch höchst relevant ist.²²

Bezüglich der Frage um Repräsentation zeigt sich eine hohe Relevanz für die interviewten Jugendlichen. Auch anhand der geführten Interviews lässt sich festhalten, dass für die interviewten Jugendlichen mediale Repräsentation als Darstellung eigener Lebensrealitäten, die eine Identifikation mit den dargestellten Charakteren ermöglichen, wichtig ist. Als Teil unserer Gesellschaft erheben sie damit den Anspruch, auch im Medialen angemessen dargestellt zu werden. Im Kontext des Schnittbereichs von Medien und Religion spielt also auch ihre ‚eigene‘ mediale Darstellung eine Rolle.

Interessanterweise hat sich gezeigt, dass die interviewten Jugendlichen in besonderer Weise auf Kommentare und Reaktionen von anderen Nutzer*innen schauen. Für die interviewten Jugendlichen spielen diese gesellschaftlich verbreiteten Einstellungen zu Islam und Muslim*innen eine große Rolle, sodass sie sich mit diesen Kommentaren im digitalen Kontext als sichtbarem Sprachrohr derartiger gesellschaftlich verbreiteter Ansichten auseinandersetzen. Viele der interviewten Jugendlichen erklären, dass sie sich auf solche Diskussionen vorbereiten. So erklärt etwa Enisa, dass sie TV-Debatten zu Islam und Muslim*innen anschaut und Argumentationsmuster und Reaktionen darauf studiert. Aber auch andere erklären, dass sie Bezugspersonen um Rat fragen, damit sie Antworten parat haben. Damit scheint für die interviewten Jugendlichen der Blick auf die Gesellschaft und ihre eigene Verortung darin wichtig zu sein.

Es wurde deutlich, dass die interviewten Jugendlichen selbst das mediale Islambild für die Verbreitung von etwa antimuslimischen Straftaten und Einstellungen verantwortlich machen bzw. darin große Zusammenhänge vermuten.

Die Rolle der Medien in der Verbreitung von antimuslimischen Einstellungen wird etwa in der Studie von Kaddor et al. deutlich. Hier geben die Jugendlichen an, dass sie vor allem über Massenmedien dem Islam als Thema begegnen, aber auch in sozialen Netzwerken und im Internet darauf stoßen. Schule, Familie oder Freundeskreis werden kaum als Orte der Auseinandersetzung mit Themen rund um Islam und Muslim*innen genannt (Kaddor et al. 2019, S. 22–23). Auch Schmidt weist über eine qualitative Studie nach,

21 So liegen Studien vor, die antimuslimischen Rassismus und derartige Einstellungen bei Lehrer*innen untersuchen (siehe etwa Yalçın 2023; Foroutan, Schneider & Stanat 2017).

22 Für einen Forschungsüberblick zum antimuslimischen Rassismus in der Schule und im gesamten Bildungsbereich siehe UEM (2023, S. 136–169).

wie aus Medien generiertes explizit bzw. latent antimuslimisch-rassistisches Wissen über den Islam in alltäglicher Kommunikation Eingang findet (vgl. Schmidt, Sabrina 2022). Entsprechend ist die Vermutung naheliegend, dass Medien einen Einfluss auf negative Einstellungen gegenüber Islam und Muslim*innen haben.²³ In der Medienwirkungsforschung gilt der Einfluss der Herkunftsnennung in der Verbrechenberichterstattung als erwiesen, indem sie zu Übergeneralisierung führen können und das Urteil der Rezipient*innen über die entsprechende soziale Gruppe negativ prägen. Es wird aber auch deutlich – wie allgemein in der Medienwirkungsforschung –, dass Menschen unterschiedlich empfänglich für derartige Einflüsse sind. Personen, die ohnehin ablehnende Haltungen gegenüber den in der Berichterstattung genannten Minderheiten haben, werden stärker durch derartige Berichte in ihrem Urteil über die genannte soziale Gruppe negativ beeinflusst (vgl. Klimmt et al. 2023, S. 78–79). Ähnliches zeigt sich auch in Forschungen zum Einfluss des medialen Islambildes auf Einstellungen gegenüber Muslim*innen (vgl. Müller et al. 2017; Dietrich & Kanis 2017). So können Müller et al. nachweisen, dass je niedriger das Vertrauen in Medien (und damit wohl eine höhere Nutzung von sogenannten ‚Alternativmedien‘) und je negativer die mediale Darstellung des Islam wahrgenommen wird, desto negativer sind die Einstellungen gegenüber Muslim*innen und desto größer sind die Ängste vor dem Islam und einer vermeintlichen Islamisierung²⁴ Deutschlands (vgl. Müller et al. 2017, S. 153). Gleichzeitig weisen auch Müller et al. über das Konzept der *sozialen Dominanzorientierung* nach, dass die Wahrnehmung der Medien und ihr Einfluss sehr stark von den eigenen Überzeugungen abhängt. Je stärker sich also eine Person als sozial dominant versteht und sich damit stark mit der Eigengruppe identifiziert, indem sie gleichzeitig konstruierte untergeordnete Gruppen abwertet, desto negativer sind ihre Einstellungen gegenüber Muslim*innen und Islam und desto höher sind Ängste vor dem Islam und einer vermeintlichen Islamisierung Deutschlands (vgl. Müller et al. 2017, S. 148). Antimuslimischen Rassismus in Gänze als Konsequenz des medialen Islambildes zu verstehen, wird der komplexen Sachlage also nicht gerecht. Die historische, strukturelle und institutionelle Dimension des Phänomens gerät dadurch aus dem Blick und diskursive Momente werden nur auf das Mediale reduziert. Dass es sich dabei

23 Bezüglich der gesellschaftlichen Auswirkungen des medialen Islambildes verweist der Bericht des UEM auf Arbeiten unterschiedlicher Forscher*innen und pointiert mit folgender Formulierung: „Wer den (verfassungsfeindlichen) Rechtspopulismus/-extremismus bekämpfen will, muss Muslimfeindlichkeit bekämpfen, und wer Muslimfeindlichkeit bekämpfen will, muss das Islambild der Massenmedien deutlich diversifizieren“ (UEM 2023, S. 186).

24 Für eine Einordnung des Narrativs der ‚Islamisierung‘ siehe Amir-Moazami (2023).

um mehr als nur durch Medien bedingte Einstellungen handelt, lässt sich mit antimuslimischem Rassismus als Kontinuität unter Berücksichtigung ihrer Wirkmacht auf verschiedenen Ebenen besser verstehen.²⁵

Dennoch ist die geschilderte Perspektive der interviewten Jugendlichen dahingehend äußerst hilfreich, da sie unabhängig von den tatsächlichen Kausalitäten, den Stellenwert des medialen Islambildes in den Lebenswelten der interviewten Jugendlichen erkennbar machen.

In den Ausführungen der interviewten Jugendlichen haben sich viele intersektionale Bezüge gezeigt. Derartige Bezüge bieten ein großes Potenzial für diskriminierungskritische Bildungsarbeit. Auch darüber hinaus berichten die Jugendlichen von Diskriminierungserfahrungen, die aber für sie nicht unmittelbar mit Medien zu tun haben.

Insgesamt zeigt sich anhand der Interviews, dass antimuslimischer Rassismus und Diskriminierung im Kontext von Medien für die interviewten Jugendlichen selbst relevant sind und explizit zum Thema gemacht werden. In diesem Unterkapitel (Kapitel 4.2.1) ging es dabei um eben solche Aspekte von antimuslimischem Rassismus und Diskriminierung im Kontext von Medien. Auch darüber hinaus berichten die Jugendlichen in den Interviews von Diskriminierungserfahrungen, die aber für sie nicht unmittelbar mit Medien zu tun haben, weswegen sie hier nicht erläutert werden. Entsprechend sollte deutlich geworden sein, dass mit diesem Unterkapitel nicht das Ziel verfolgt wurde, antimuslimischen Rassismus in all seinen Ebenen und Wirkungsformen zu erschließen oder alle seine Facetten in Bezug auf Medien zu erörtern. Es wird nur aufgegriffen, was von den interviewten Jugendlichen aktiv wahrgenommen und explizit angesprochen wurde. Dennoch ist dieser Ausschnitt aus dem großen Wirkungsbereich von antimuslimischem Rassismus und Diskriminierung äußerst hilfreich, um dessen Rolle in der Lebenswelt der Jugendlichen zu erkennen. Welche Rolle und Signifikanz der antimuslimische Rassismus in Medien als Schnittbereich von Medien und Religion hat, lässt sich aber im größeren Kontext der Handlungsmuster und der ihr unterliegenden handlungsleitenden Orientierungen besser verstehen. Wie im nächsten Auswertungskapitel (Kapitel 5) zur konjunktiven Ebene erläutert wird, wird antimuslimischer Rassismus im Kontext von Medien nicht

25 Und dennoch ist es wichtig die Wirkmacht von Medien bezüglich antimuslimischem Rassismus nicht zu unterschätzen. Der UEM verweist hier auf die Manifeste der rechts-extremen Attentäter in Pittsburgh, Utøya, Christchurch, Poway, El Paso und Halle, die sich alle auf medial verbreitete Verschwörungstheorien stützten, und urteilt: „Bei Weitem nicht jede extreme Kommunikation führt zu gewaltsamen Handlungen – aber es darf als gesichert gelten, dass es wohl keine Attentäter*innen mehr gibt, die die sozialen Medien nicht nutzen“ (UEM 2023, S. 205).

separat in der Lebenswelt der Jugendlichen verhandelt, sondern ist eingebettet in ihren allgemeinen Umgang mit Medien und Religion.

4.2.2 *Informationsbeschaffung bezüglich Religion*

4.2.2.1 Sensibilisierende Vorklärungen

Dass generell Jugendliche Medien für die Informationsbeschaffung nutzen, zeigt sich auch in der JIM-Studie. So geben 39% der befragten Jugendlichen an, dass sie täglich bzw. mehrmals pro Woche Suchmaschinen nutzen, um sich über das aktuelle Tagesgeschehen zu informieren. 30% der Jugendlichen nutzen hierfür Instagram und 25% TikTok, aber auch YouTube und Snapchat werden neben Nachrichtenangeboten etwa von Zeitungen genannt (vgl. JIM 2022, S. 43). Medien insgesamt spielen also bei der Informationsbeschaffung eine Rolle. Entsprechend kann angenommen werden, dass Medien auch zu Themen rund um Religion herangezogen werden.

Bezüglich der Informationsbeschaffung wird in der Forschung auch die Frage nach Vertrauen und Medien als relevant diskutiert. In der Sonderbefragung der JIM-Studie „JIMplus 2022. Fake News und Hatespeech“ geben die Jugendlichen etwa an, dass sie vor allem Plattformen wie TikTok und Instagram für die Informationsbeschaffung nutzen. Gleichzeitig schätzen sie diese Plattformen aufgrund von Fake News als kaum glaubwürdig ein (vgl. JIMplus 2022, S. 16). Laut eigener Aussagen haben 80% der Jugendlichen schon einmal Fake News im Internet wahrgenommen, aber nur 64% geben an, zumindest gelegentlich solche Nachrichten zu überprüfen (vgl. JIMplus 2022, S. 19). Es zeigt sich also, dass Jugendliche sich in digitalen Räumen bewegen, eine gewisse Skepsis bezüglich der Glaubwürdigkeit von bestimmten Medien haben und sie dennoch größtenteils nutzen. Ähnliches zeigt sich auch in der JIMplus Studie 2022, wenn 49% der befragten Jugendlichen äußern, dass sie bei zweifelhaften Nachrichten ihre Eltern fragen, ob die Information wahr ist. 33% fragen dabei ihre Freunde oder Geschwister und 16% ihre Lehrer*innen (vgl. JIMplus 2022, S. 20). Bei der Beurteilung von Informationen und Nachrichten spielen also Bezugspersonen und insbesondere Eltern generell eine große Rolle. Hierauf wurde in Kapitel 2.3.2.2 etwa anhand der Studie von Baumann et al. (2017) eingegangen.

4.2.2.2 Darstellung der relevanten Interviewpassagen

Medien als Informationsquelle – zwischen Misstrauen und Nutzung

Manche der interviewten Jugendlichen sprechen darüber, dass sie Medien aktiv nutzen, um sich Informationen bezüglich Religion zu beschaffen. Das macht auch Bekir so, wenn er das gezielte Suchen vor allem zur religiösen Praxis anspricht (393–398):

Bekir: ich hab bestimmt mal irgendwie (.) vielleicht wo ich jünger war hab ich vielleicht mal gegoogelt (.) weil ichs mal kurz vergessen hab oder weil ich halt zum ersten Mal (..) also ja zum Beispiel man (.) wie man /ehm (.) abdest [Gebetswaschung] nimmt zum Beispiel einfach (.) die Medien nochmal schauen (.) ja wie nimmt man abdest zum Beispiel (.) oder (..) ja (.) bestimmt mal irgendetwas gesucht (13)

Wie Bekir geben auch andere interviewte Jugendliche an, dass sie Medien heranziehen, um eigene Wissenslücken zu schließen. Dabei werden unterschiedliche Plattformen und Medien genannt, die von den Jugendlichen genutzt werden. Manche nennen muslimische Influencer*innen, bei denen sie nachschauen. Das wird im gesonderten Unterkapitel (Kapitel 4.2.4) weiter erläutert.

In allen Interviews werden aber von den Jugendlichen ein gewisses Misstrauen gegenüber Medien und eine Unsicherheit kommuniziert, wenn es um Medien als Informationsquelle geht. Manche lehnen Medien dafür komplett ab, manche nicht. Manche erzählen trotzdem davon, dass sie sie als Informationsquelle nutzen, obwohl sie überfordert sind. Dies wird etwa bei Enisa deutlich (346–352):

I: Und wenn du Fragen hast in Bezug auf Religion oder so wie/ wie informierst du dich dann (fragend)

Enisa: Mhh (...) also /ehm/ (.) wenn ich Fragen zum ehm Islam habe dann in so (.) durch meine Eltern durch Freunde ja /ehm/ dann lasse ich die Medien komplett aus dem Spiel weil (.) man da irgendwie nie sicher sein kann /ehm/ (..) und (...) ja andere Fragen eigentlich (.) eher so/ also zum Beispiel im Religionsunterricht /ehm/ (.) stelle ich auch öfters mal so Fragen und so und (.) ja

Diese Ablehnung von Medien als Informationsquelle und ihre diesbezügliche Unsicherheit begründet Enisa dann im weiteren Verlauf (374–379):

Enisa: (..) Nee nicht wirklich weil irgendwie (.) ehm (.) da muss man halt irgendwie immer aufpassen also ich weiß nicht/ das ist auch irgendwie ein bisschen traurig dass man aufpassen muss (lachend) aber es ist halt irgendwie so weil (.) /ehm/ (.) irgendwie komische Informationen Falschinformationen oder dass dann doch irgendwie (.) /ehm/ (.) keine Ahnung so eine (...) /eh/ in so eine bestimmte Richtung geht oder sowas darum (.) lasse ich das lieber.

Dieser kritische Blick auf Medien wird von vielen Jugendlichen auf unterschiedliche Art und Weise angesprochen. Houda thematisiert dies etwa im Kontext von Instagramseiten zum Islam (558–565):

Houda: hm (..) ich hab (.) keine Ahnung auf Instagram so hab ich so Islamfakten oder so abonniert da/ aber es ist nicht wirklich was Neues da wird halt schon manchmal so/ da werden irgendwie so Zitate oder so gesagt (.) irgendwie aus dem Koran oder manchmal auch einfach nur so keine Ahnung/ einfach so Zitate ja Allah liebt den der immer freundlich ist oder so aber ich irgendwie so das Gefühl dass diese Zitate nicht so (.) keine Ahnung auf Fakten gestützt sind halt einfach nur irgendwie dass es irgendjemand halt hinschreibt gefühlt also da finde ich muss man auch irgendwie kritisch sein

Erkennbar liegt vor allem bezüglich der Informationsbeschaffung zu Religion eine starke Skepsis gegenüber Medien vor. Die interviewten Jugendlichen drücken alle ein generelles Misstrauen aus, was bei manchen zu einer kompletten Ablehnung von Medien als Informationsquelle führt, bei manchen zu einer teilweisen Ablehnung und in anderen Fällen sprechen sie zwar davon, dass sie keine Medien nutzen, erzählen dann aber doch von Situationen, in welchen sie Medien zur Informationsbeschaffung heranziehen.

Während in allen anderen Interviews die Jugendlichen, wie beschrieben, generell Misstrauen bezüglich Informationen in Medien hegen und ein noch größeres Problem mit falschen Informationen beim Thema Religion bzw. Islam wahrnehmen, sehen es zwei der interviewten Jugendlichen anders. So deutet es Laila, als einziger Fall, folgendermaßen (226–234):

Laila: Und ich denke auch mit YouTube und TikTok und so weiter und vor allem Google wenn man jetzt eine Frage hat dann kann man sich richtig gut darüber informieren (.) und ich meine ich in meinem Alter jetzt (.) weiß sozusagen auch (.) welcher Quelle ich ungefähr vertrauen könnte und welcher nicht und ich dann noch mal recherchiere (.) aber man findet da überraschenderweise oft (.) Nachrichten die so stimmen und sehr selten Fake News in meiner Erfahrung (.) und es ist dann auch ziemlich cool dass man da sich auch so gut informieren kann auch über Religion (.) ich denke auch Fake News sind mehr über Celebrities Stars statt über Religion finde ich

So sieht Laila, als einzige Person im Sample, kein Problem darin, Online-medien als Informationsquelle zum Thema Religion zu nutzen, während sie

dennoch zumindest im Allgemeinen bezogen auf andere Themen von Misstrauen spricht.

Dahingegen ist Misstrauen und Skepsis gegenüber Medien als Informationsquelle kein Thema für Matias. Entsprechend sagt er zur Frage der Recherche (201–203):

I: Wenn du so Fragen zur Religion oder so hast wie informierst du dich dann (fragend)

Matias: Ich schreibe es einfach entweder bei Google oder bei TikTok

Als einziger Fall im Sample sieht Matias keine Probleme bei der Informationsbeschaffung und spricht immer wieder davon, wie er nach Informationen sucht, während in allen anderen Interviews hingegen die Jugendlichen ihr Misstrauen gegen Medien insbesondere im Kontext von Religion klar zum Ausdruck bringen.

Eltern oder andere Bezugspersonen

In fast allen der Interviews geben die Jugendlichen an, dass, um sich zu informieren, Eltern oder andere Bezugspersonen auf persönlicher Ebene präferiert werden. Das sagt etwa auch Houda zur Frage, ob sie sich über Medien zu Religion informiert (628–631):

Houda: ich glaub nicht eher keine Ahnung ich find im Internet vor allem da kann man so schnell an irgendwie falsche Seiten oder so geraten und da würde ich mich jetzt nicht so/ da würde ich lieber auf persönlicher Ebene

Sie sagt weiterhin zur Frage, wie sie sich informiert (600–614):

Houda: ja meistens eigentlich über meine Mutter irgendwie oder meine Mosch/ also meine Moschee-Lehrerin also die hat immer diese Jugendgruppe sozusagen geleitet das war eigentlich die einzige Lehrerin die ich wirklich richtig gemocht hab weil bei ihr musste man nicht so/ musste man nicht was auswendig lernen [...] die frag ich manchmal auch noch Fragen ja manchmal treff ich sie halt auch noch privat

Ähnliches ist auch in den anderen geführten Interviews zu hören. Oft werden Eltern, Moschee-Lehrer*innen, Freund*innen oder andere Bekannte gefragt, wenn die interviewten Jugendlichen Fragen zu Religion haben.

Auch Online-Persönlichkeiten ohne persönliche Bekanntschaft wurden in den Interviews erwähnt, etwa wenn Mesut über einen „Online-Hodscha“ spricht (522–539):

I: Wenn du Fragen irgendwie zur Religion oder so hast wie/ wie informierst du dich dann (fragend)

Mesut: /eh/ zum einen habe ich /eh/ Kontakt zu Hodschas weil hier wo ich wohne haben wir eigentlich mehrere sogar wir haben (.) /ehm/ hier im [Ort] haben wir dann 8 Kilometer weiter vom [Ort] wo ich wohne, ist [Ort] dann 6 Kilometer von da wo ich wohne ist [Ort] 2 Kilometer von da wo ich wohne ist [Ort]

I: Ja

Mesut: yani anliyacağın hocam [also das was ich damit sagen will] Ich bin umzingelt von Camis [Moscheen] und Allaha şükür [Gott sei Dank] ich bin auch regelmäßig immer da hingegangen vor Corona (.) jetzt Corona würde ich auch aber die machen ja nicht

I: Ja

Mesut: /ehm/ (..) Sohbets [Gespräche] und so von daher kenne ich auch viele Hodschas und /eh/ (..) wenn ich mal jetzt (..) keine Lust habe einen Hodscha so zu fragen irgendwie auf Antwort warten oder es ist nachts und sonst was/

I: Ja

Mesut: dann mach ich einfach hocam bir dakika fetva [Fatwa in einer Minute - Youtube-Kanal von Nureddin Yıldız] der Typ hat einfach alles ich schreibe einfach Nureddin Yıldız das Thema und dann kommt dazu meistens was

Entsprechend wird deutlich, dass sich in den Interviews eine Bandbreite von Bezugspersonen zeigt, sowohl im medialen als auch im persönlichen Nahraum. Ob und wie hier eine Unterscheidung vorliegt, wird erst im nächsten Kapitel (Kapitel 5) über die handlungsleitenden Orientierungen sichtbar.

Medien als Ausgangspunkt von Fragen

Die interviewten Jugendlichen sprechen immer wieder von Situationen, in denen der Auslöser von Fragen Medien selbst sind. Auch Lia spricht von solchen Situationen auf YouTube oder TikTok (261–266):

Lia: also mit meinem Vater sprech ich eher zum Beispiel darüber wenn ich Fragen habe oder (..) wenn ich /ehm/ auf YouTube oder TikTok

irgendwie was /ehm/ (.) mitbekomm (.) über unseren Islam (..) dann geh ich halt zu meinem Vater und frag ist das wirklich so (fragend) und was ist da passiert (fragend) und (.) was ist zum Beispiel mit dem Propheten passiert (fragend) ich frag das auch meine Mutter (.)

Lia kommt also über Medien in Kontakt mit religiösen Themen, geht ihnen dann aber auf persönlicher Ebene nach. Es werden von den interviewten Jugendlichen auch viele Situationen genannt, in denen sie in Medien auf religiöse Themen aufmerksam werden und sich über Medien weiter informieren, wie es auch Semih erwähnt (513–524):

Semih: /ehm/ da war ein/ also da gibt es einen YouTuber /ehm/ der macht/ der ist ausgesprochener Muslim also sozusagen der /ehm/ sagt er ist Muslim und /eh/ lebt das so wie ich das jetzt gesehen habe auch und (.) aus dem Standpunkt aus macht er dann halt sehr oft Videos und hat dann letztens also letztens/ (.) das war im Mai glaube ich sogar noch hat er ein Video gemacht in dem er über den (.) Dağğäl [vergleichbar mit dem Konzept des Antichristen] heißt der glaube ich also (..) er hat es den „Fake-Propheten“ genannt /ehm/ der dann quasi vor dem Ende der Welt nochmal auf die Welt kommt und (.) dort quasi die Menschen, (.) so gläubig sie auch sein mögen ungläubig macht und /eh/ (.) da habe ich also das/ da habe (..) – ja reden kann ich nicht mehr das habe ich mir nochmal angeschaut das Video und /ehm/ (.) habe mir dann auch ein oder andere/ den ein oder anderen Internetbeitrag dazu durchgelesen und fand ich ein bisschen interessant und auch ein bisschen gruselig (lachend)

Unabhängig vom Thema sprechen sehr viele der Jugendlichen darüber, über Medien auf unterschiedliche religiöse Themen zu stoßen, die für sie Fragen aufwerfen und mit denen sie sich dann weiter beschäftigen.

Koran als Informationsquelle

Einige der Jugendlichen führen aus, dass sie den Koran bzw. seine deutsche Übersetzung heranziehen könnten, um sich zu informieren, wobei sie gleichzeitig klarstellen, dass sie das praktisch nicht tun. Zu der Frage, wie sie sich bei Fragen zu Religion informiert, geht auch Houda auf den Koran ein (597–600):

Houda: ja manchmal ja keine Ahnung ich hab auch n Koran mit so deutscher Übersetzung oder so da wollte ich eigentlich auch mal Sachen nachlesen oder so wie es genau dasteht aber das mach ich dann meistens dann irgendwie doch nicht obwohl ichs mir echt vornehm aber (.) ja

Auf einer theoretischen Ebene verbinden also die Jugendlichen mit dem Koran Antworten auf eigene Fragen, setzen dies aber in ihrer Praxis nicht um.

Dass an das Ideal einer Orientierung am Koran auch eine Überforderung gekoppelt ist, wird ebenfalls in den Interviews deutlich, etwa bei Lia (382–391):

Lia: also ich muss auch sagen (.) traurigerweise hab ich ehm (.) den Koran noch nicht fertig gelesen (.) auf Arabisch aber (.) ich hab vor denn jetzt auf Deutsch anzufangen (..) und /ehm/ (.) wenn ich dann zum Beispiel irgendwelche Verständnis (.) fragen hab oder so dann würd ich mir (.) /ehm/ (.) daraus /ehm/ (.) vielleicht die antworten suchen (..) ja (...)

I: aus dem deutschen Koran dann quasi (fragend) (.)

Lia: ja (9) aber wie gesagt (.) da gibts auch (.) ehm so viele Interpretationen (.) ehm deshalb falls falls da dann ne Stelle ist wo ich mir (.) mit der Interpretation nicht ganz sicher bin dann werd ich vielleicht doch meine Eltern fragen sicherheitshalber einfach nur (12)

Diese Überforderung durch Meinungsvielfalt wird im Folgenden noch weiter erläutert. Bezeichnend bleibt aber, dass der Koran keine konkrete Informationsquelle für die Interviewten darstellt, auch wenn sie den Koran gerne heranziehen würden.

Überforderung durch Meinungsvielfalt

Wie auch in der vorherigen Passage erkennbar, wird Meinungsvielfalt von vielen der interviewten Jugendlichen als Überforderung wahrgenommen, so auch von Hannah (261–272):

I: wenn du Fragen irgendwie in Bezug auf Religion hast oder so wie informierst du dich denn dann (fragend)

Hannah: Mhh ich frage meine Familie oder (.) Google (lacht) (.) aber ich weiß halt nie wie sicher eben diese Quelle im Internet dann ist ja (..) ich finde es auch immer ein bisschen schwer /ehm/ so dann die (.) eine (.) Antwort zu finden weil es gibt ja immer tausend Leute und dann gibt es immer tausend verschiedene Antworten auf die Frage und keine Ahnung und was (.) was ist jetzt richtig was ist jetzt falsch (fragend) keine Ahnung (lachend) (...)

I: und findest du das einfach dann wenn du deine Familie fragst (fragend)

Hannah: Ja

Charakteristisch für das Internet wird gesehen, dass sehr viele unterschiedliche Personen sehr Unterschiedliches schreiben und unterschiedliche

Positionen vertreten können, sodass die interviewten Jugendlichen oft von einer Orientierungslosigkeit sprechen, wie etwa Lia (358–372):

I: /ehm/ (.) du hast ja gesagt dass wenn du so Fragen hast du auch so (.) ehm auf Google und so kuckst (.) /ehm/ (.) wie wie suchst du dann oder was ma- oder wie machst du dann (fragend) (..)

Lia: also (.) ich tu nicht so oft auf Google suchen um ehrlich zu sein ich tus nur manchmal wenn ich (.) wenn meine Eltern nicht da sind oder so (.) /ehm/ weil (.) Google ist halt Google da gibts viele verschiedene Meinungen (.) und ich würd (.) also ich geh dann eher zu meinen Eltern und ich frage wie die es sehen (.) aber wenn ich bei Google zum Beispiel was suche dann geb ich halt ehm (..) zum Beispiel hat ich letztens ja die Frage welcher Glaubensrichtung ich angehöre (.) und dann hab ich halt Glaubensrichtungen gegoogelt um zu kucken (.) was für Glaubensrichtungen es gibt (.) und /ehm/ (.) da gibt es dann auch (.) verschiedene Meinungen wie die ausgeübt werden und so (.) des hab ich mir dann auch noch angekuckt (..) ja aber so viel tu ich mich jetzt auch nicht über Google informieren (.) weil da auch (.) sehr viel steht was (.) teilweise nicht stimmen könnte (.) darüber bin ich mir noch nicht ganz sicher aber (.) ja (10)

Meinungsvielfalt wird von den interviewten Jugendlichen vor allem im Kontext von Medien und des Internets wahrgenommen und tritt in ihren Augen eher als Problem auf, indem deswegen ihre Informationsbeschaffung erschwert wird.

Kriterien für die Auswahl von Informationsquellen im Internet

Wenn es um die Auswahl von Informationsquellen geht, nennen manche der interviewten Jugendlichen konkrete Kriterien, manche wiederum nicht. Semih geht genauer darauf ein, wie er sich Informationen beschafft und wie er dabei auswählt (673–689):

Semih: /ehm/ wenn mir irgendwas einfällt was ich (.) gerne wissen würde dann (.) mache ich einfach Google zum Beispiel auf und /eh/ tippe dann da irgendwas ein und schaue dass ich viele Berichte zu dem Thema/ und /eh/ (.) oft auch nur auf Seiten bei denen ich dann ein (.) ich sage mal seriöses Gefühl habe (lachend) /eh/ wenn dann die (.) Seite auf einmal irgendwie (lacht) Islamhaterz oder sowas heißt, weiß ja nicht dann ist /eh/ (.) klar nicht (4)

I: Und so entscheidest du dann ob es seriös ist (fragend) (..)

Semih: Nein ich schaue mir die Seite davor schon nochmal an weil (.) ich meine man kann Seiten ja nicht durch das (..) Aussehen beurteilen quasi (lachend) es kann sein dass jemand sich die Mühe gemacht hat eine gut-aussehende Seite zu machen nur um dann da (.) Falschinformationen zu verbreiten /ehm/ ich schaue dann einfach auch oftmals nach ob es irgendwie (.) Impr/ also quasi ob die Seite einen Sitz hat ob es irgendwie vertretbar ist oder /eh/ (.) was die Seite macht und auch insgesamt gesehen Ist es jetzt nur ein einziger Bericht auf einer Webseite dann denke ich mir okay gut ist wahrscheinlich nicht so seriös und ich (.) vertraue was das angeht tatsächlich aber auch Wikipedia weil ich denke dass Wikipedia ein (.) oft (..)/ also ein aktuell/ eine aktuell gehaltene Seite ist

Semih kann ganz konkret unterschiedliche Kriterien nennen, die er zur Bewertung besagter Quellen heranzieht. Zum Teil sind genannte Kriterien aber auch sehr vage, wie etwa bei Kamil (151–156):

I: /ehm/ woran erkennst du denn ob (..) das die Frage beantwortet/ oder ob das seriös ist (fragend)

Kamil: /ehm/ es ist halt bei mir meistens aus Instinkt (.) falls es irgendeinen Satz zum Beispiel bei/ also eigentlich ist es nur so wenn es bei Wikipedia ist (.) da hast du irgend so einen Satz der ein bisschen komisch rüberkommt (.) also unverständlich (.) dann schaue ich ein bisschen mehr darüber nach (6) also das ist halt so wenn es sich für mich komisch anhört und für mich keinen Sinn ergibt oder sowas

In anderen Fällen nennen die Jugendlichen auch theoretisch Kriterien, weisen aber darauf hin, dass sie diese trotzdem praktisch nicht befolgen. Die genannten Kriterien scheinen also nicht gänzlich hilfreich für einige Jugendliche, wie es etwa bei Hannah deutlich wird (307–317):

I: Und wie machst du das dann wenn du dann googelst (fragend)

Hannah: (..) Mhh/ ja ich gebe die Frage ein ja (lachend) und aber/ wie gesagt ich weiß einfach nicht (.) wie sicher dann die Quellen sind oder (.) es gibt ja dann tausend verschiedene Antworten und (.) eigentlich habe ich am Ende dann doch kein Ergebnis (lachend)

I: Mhm (bejahend) (..) das heißt egal wie lange du suchst du bist eigentlich nie zufrieden so mit dem was du findest (fragend)

Hannah: Eben nicht eine Antwort so (.) ja ich nehme mir dann quasi die/ die Antwort (.) die mir dann am meisten passt (lacht) ja (.) oder die am meisten Sinn für mich macht

Ähnlich wie Hannah sprechen andere Jugendliche davon, dass sie gefühlsmäßig auswählen.

4.2.2.3 Diskussion unter Einbeziehung der wissenschaftlichen Literatur
Die dargestellten Interviewpassagen deuten in Bezug auf bisherige Forschungen auf einige interessante Aspekte.

Die Gleichzeitigkeit von Misstrauen und Nutzung von Medien, wie sie bereits anhand der JIM-Studie für die allgemeine Mediennutzung konstatiert wurde, wird auch in den Interviews deutlich. Diese Diskrepanz ist also bezeichnend für den allgemeinen Medienumgang von Jugendlichen und auch bei der Informationsbeschaffung zu Religion über Medien zeigt sich in den geführten Interviews diese Gleichzeitigkeit. Wie weitgreifend diese Diskrepanz ist und ob sie auch auf der Ebene der Handlungsmuster eine Rolle spielt, muss über die konjunktive Ebene im nächsten Kapitel (Kapitel 5) ermittelt werden.

Auch für den religiösen Kontext stellt sich heraus, dass Personen im Nahbereich weiterhin für Jugendliche bedeutsam sind (vgl. Baumann et al. 2017, S. 20). In den geführten Interviews geben mehrere Jugendliche an, auch Bezugsperson formaler religiöser Bildung wie etwa den Imam, Jugendgruppenleiter*innen oder IRU-Lehrer*innen zu fragen. Demnach ist das soziale Umfeld für die religiöse Sozialisation auch in Zeiten einer mediatisierten Gesellschaft weiterhin relevant.

In den Interviews sprechen die Jugendlichen davon, zum Teil eher zufällig mit religiösen Themen in Berührung zu kommen. Im Rahmen der JIMplus Studie 2022 wurde unterschieden, ob die Jugendlichen absichtlich Informationen zum Weltgeschehen suchen oder zufällig mit ihnen in Berührung kommen. Laut den Jugendlichen finden beide Prozesse fast gleichermaßen statt und bezüglich der zufälligen Informationen geben die Jugendlichen an, dass sie über Vorschlägen etwa bei Videos auf YouTube (41%), über das klassische Fernsehen (39%), TikTok (36%) oder auch Instagram (35%) in Berührung mit Informationen zum Weltgeschehen kommen (vgl. JIM Plus 2022, S. 7–8). Dahingehend wundert es nicht, dass auch bei religiösen Themen die Rede von einer zufälligen Information die Rede ist. In dieser Hinsicht lässt sich auch der Begriff „Snap-Religiosität“ verstehen, wie ihn Aslan & Yıldız nutzen (vgl. Aslan & Yıldız 2023, S. 221) (siehe Kapitel 2.3.2.2). Wie genau die Jugendlichen mit derartiger Information umgehen, lässt sich erst über die handlungsleitenden Orientierungen im nächsten Kapitel (Kapitel 5) erschließen.

Abstrakte Instanzen, wie sie auch von Baumann et al. beschrieben wurden (vgl. Baumann et al. 2017, S. 20), spielen auch in den Interviews eine Rolle, wenn einige der Jugendlichen sich auf den Koran beziehen. Analog zu den Analysen von Baumann et al. wird deutlich, dass die Jugendlichen dabei sehr

vage und unkonkret bleiben bzw. sogar die Bedeutung für das eigene Handeln stark relativieren.

Insbesondere bezüglich Meinungsvielfalt und Ambiguität zeichnen die Interviews ein prekäres Bild. Meinungsvielfalt und Ambiguität wird von den interviewten Jugendlichen überwiegend abgelehnt. Dieses Erkenntnis ist insbesondere dahingehend fatal, als dass Meinungsvielfalt und Ambiguität in der islamischen Theologie eine sehr große Rolle spielen. Wegweisend ist die Arbeit von Thomas Bauer, in der er den Islam als „Kultur der Ambiguität“ charakterisiert und anhand unterschiedlicher Disziplinen und historischer Beispiele aufzeigt, wie innerhalb der ‚islamischen Wissenschaftsgeschichte‘ unterschiedliche Deutungen und Meinungen, die sich gegenseitig widersprechen konnten, dennoch als potentiell wahr nebeneinandergestellt wurden. Bauer spricht hier von einer Ambiguitätstoleranz, die er als Wesensmerkmal der damaligen Debattenkultur anerkennt (vgl. Bauer 2011). Theologische Ambiguität und Vielfalt scheinen in den Interviews den Jugendlichen vor allem im medialen Kontext vor Augen zu treten. Entsprechend problematisch ist es, wenn von den Jugendlichen eine der islamischen Theologie intrinsische Ambiguität und Meinungsvielfalt als Problem und Überforderung wahrgenommen wird.

Diese Überforderung zeigt sich in den Interviews auch darin, dass die Jugendlichen zwar theoretisch Kriterien der Überprüfung nennen können, sie aber kaum anwenden bzw. letztendlich ‚gefühlsmäßig‘ entscheiden. Dies deckt sich auch mit den Befunden der Studie JIMplus 2022, wenn 25% der Jugendlichen angeben, sich bei der Überprüfung von zweifelhaften Nachrichten auf ihren gesunden Menschenverstand zu verlassen (vgl. JIM Plus 2022, S. 20). Hier offenbart sich ein großer Bedarf an methoden- und kriteriengeleiteter Reflexion der Informationen.

Insgesamt zeigt sich anhand der Interviews, dass Medien für die Informationsbeschaffung auch im Kontext von Religion eine Rolle spielen, auch wenn sie sich generell kritisch dazu äußern. Daher ist hier ein Blick in das *Wie* des Umgangs der Jugendlichen wichtig, um über die handlungsleitenden Orientierungen mehr Aufschluss über das Handeln und die Relevanzsysteme der Jugendlichen zu bekommen. Damit kann herausgearbeitet werden, wie der Umgang mit Meinungsvielfalt und Ambiguität insbesondere im Islamischen Religionsunterricht gefördert werden kann.

4.2.3 *Wahrnehmung von muslimischen Influencer*innen*

4.2.3.1 Sensibilisierende Vorklärlungen

Pirner und Häusler (2019) verweisen mit Blick auf empirische Forschung auf fünf Merkmale von Influencer*innen: 1. Influencer*innen sind persönlich authentisch, indem sie rege aus Ihrem Alltag teilen und dadurch eine Nahbarkeit

und Vertrauenswürdigkeit gegenüber ihren Follower*innen herstellen. 2. Influencer*innen pflegen eine reziproke Beziehung zu ihren Follower*innen, d.h. dass sie generell mit ihren Follower*innen interagieren und sich dadurch auch als User und „einer von uns“ darstellen, was ihre Glaubwürdigkeit erhöht. 3. Von Influencer*innen wird eine gewisse Hingabe und Engagement hinsichtlich bestimmter Wertvorstellungen und Ansichten erwartet. 4. Sie sollen in ihrem Auftreten sympathisch und ansprechend sein. 5. Influencer*innen wird eine Expert*innenrolle in einem bestimmten Feld unterstellt bzw. von ihnen erwartet (vgl. Pirner & Häusler 2019, S. 12). Krain & Mößle heben dabei mit Verweis auf Cialdini das Prinzip des *Social Proof* hervor, dass Influencer*innen durch ihre inszenierte Nahbarkeit für ihre Anhänger*innen vermutlich aufgrund von Unsicherheit eine Orientierungsfunktion bezüglich Meinungen und Verhaltensweisen einnehmen (vgl. Krain & Mößle 2020, S. 166 mit Verweis auf Cialdini 2001). Dieses Prinzip ist dabei insbesondere marketingtechnisch bei der Bewerbung von Produkten relevant, spielt aber auch im Kontext von Religion eine Rolle. Diese Merkmale werden im Folgenden erneut aufgegriffen.

Thematisch ist das Influencing sehr breit aufgestellt. Mode, Ernährung, Gaming bis hin zu Reisen sind alles Themen, die hierbei eine Rolle spielen. Auch Religion spielt im Kontext von Sozialen Medien und Influencer*innen eine große Rolle. So sind etwa auch im religiösen Kontext Personen aktiv, die die obigen Merkmale erfüllen und sich speziell zu religiösen Themen engagieren. Im christlichen Kontext – insbesondere im Kontext der USA – fallen hier Begriffe wie „Christfluencer“, „Christliches Influencing“ oder „God Influencer“, und auch die christliche Religionspädagogik und Praktische Theologie haben die Wichtigkeit dieses Feldes erkannt, sodass die Beschäftigung mit dieser speziellen Form des Influencing beständig zunimmt (vgl. Pirner & Häusler 2019; Krain & Mößle 2020; Burke & Tacke 2021; Pirker 2021; Müller 2023). Dabei wird betont, dass es sich um eine höchst diverse Szene handelt, deren Religionsverständnisse sich auch stark unterscheiden (können).

In Bezug auf den christlichen Kontext lässt sich in der Forschung neben der Untersuchung der Online-Aktivitäten von Pfarrer*innen eine Fokussierung auf jüngere meist evangelikale Influencer*innen erkennen. Diese Influencer*innen zeichnen sich oft durch konservativ-autoritäre Einstellungen aus, die in ihren religiösen Inhalten und ihrem Verständnis von Gesellschaft und Religion sichtbar werden (vgl. Krain & Mößle 2020; Jetter 2023; Neumaier 2022; Burke & Tacke 2021). Dabei scheint die Inszenierung von Nahbarkeit und Alltäglichkeit eine große Rolle zu spielen, wenn etwa dadurch, dass man sich ungeschminkt zeigt und Fragen am Bügeltisch beantwortet, eine solche Nähe zu den Anhänger*innen hergestellt werden soll. Derartige „unperfekte Momentaufnahmen“ sollen so womöglich die Prägekraft der Inhalte steigern

(vgl. Krain & Mößle 2020, S. 166). In diesen Forschungen werden insbesondere beispielsweise evangelikale Influencer*innen in den Blick genommen oder Personen, die explizit missionarische Ziele verfolgen bzw. solchen Gruppen zugeordnet werden können. Dort nehmen die Inszenierungen der Content-Creator*innen, wie beschrieben, zum Teil manipulative Züge an, um die religiöse Gedankenwelt der Anhänger*innen zu beeinflussen.

Hilfreich ist hier der Ansatz von Krain & Mößle, die den „Kern“ des christlichen Influencing folgendermaßen zusammenfassen: „Einzelne Personen bringen sich mit ihrem – zumeist als ‚christlich‘ (teilweise aber auch explizit als z.B. ‚katholisch‘, ‚evangelisch‘, ‚charismatisch‘ oder ‚freikirchlich‘) bezeichneten Glauben und Lebensstil in den Fokus der Aufmerksamkeit ihrer FollowerInnen. Sie bringen ins Wort und stellen in ihren Videos dar, was für die meisten Jugendlichen und jungen Erwachsenen längst nicht mehr selbstverständlich ist: ChristfluencerInnen inszenieren sich als vertrauenswürdige ExpertInnen und versichern den ViewerInnen, dass die von ihnen vorgelebten Lebensentwürfe die verlässlich richtigen sind“ (Krain & Mößle 2020, S. 167).

Das Influencing hat Wirkung, weil es die Gegenwart und die eigene Lebensweise zum Thema macht und darin die „existenzielle Bedeutsamkeit“ des Glaubens herausstellt (Krain & Mößle 2020, S. 177). Dementsprechend zeigt sich eine Vergleichbarkeit zumindest in ihrer Wirkweise mit eher als extremistisch einzustufenden Seiten bzw. Influencer*innen. Krain & Mößle identifizieren das Arbeiten mit Emotionen als Gemeinsamkeit des christlichen Influencing. Daher untersuchen sie Videos von christlichen Influencer*innen mit Blick auf *doing emotion*, ein von Monique Scheer entwickelter praxistheoretischer Ansatz, um Emotionen als Emotionspraktiken empirisch greifbar und untersuchbar zu machen (vgl. Krain & Mößle 2020, S. 169–171).²⁶ Dabei konnten sie drei zentrale Praktiken als Charakteristikum von christlichem Influencing herausarbeiten. Als *Doing Intimacy* bezeichnen sie die Inszenierung von Nähe. Über die Kategorie *Undoing Complexity* wird die Reduktion von Komplexität zur Betonung der Richtigkeit und Wichtigkeit des eigenen Glaubens bezeichnet. Themen werden verkürzt dargestellt, andere Meinungen und Widersprüche werden nicht beachtet und auch kritische Kommentare werden ignoriert oder verzerrt. Als *Doing Christian Lifestyle* werden dann diejenigen Praktiken bezeichnet, die den eigenen Lebensstil als besonders christlich herausstellen und eine Abgrenzung von anderen Lebensstilen ermöglichen (vgl. Krain & Mößle 2020, S. 176–177).

26 Weitere Informationen zum Ansatz der Emotionspraktiken siehe Scheer (2016).

4.2.3.2 Darstellung der relevanten Interviewpassagen

Verschiedene muslimische Influencer*innen und die Reaktionen auf sie

In fast allen Interviews war die Rede von muslimischen Influencer*innen, wobei zum Teil unterschiedliche Plattformen genannt wurden. Auffallend ist, dass muslimische Influencer*innen von den Jugendlichen nicht (nur) über die religiösen Inhalte oder Themen erkannt oder sie nur dadurch relevant wurden. So erwähnt etwa Houda, dass sie zum Teil Videos schaut, weil die Influencer*innen Muslim*innen sind, wobei nicht alle von diesen Personen tatsächlich über Islam und Religion sprechen (406–414):

Houda: hm also entweder halt Leute/ also Muslime die halt einfach ganz normale Videos/ also normale Videos drehen also ganz so wie die anderen Youtuber oder irgendwie eine hat über son Video ja noch nie Alkohol oder so/ halt darüber gesprochen dass sie halt kein Alkohol trinkt und so und dass sie halt/ dann hat sie halt darüber geredet wie so auf Instagram die Leute darauf reagiert haben weil sie hat das irgendwie mal als als Frage bekommen und hat halt darauf geantwortet hats öffentlich gestellt und dann waren alle so/ wie kannst du das (fragend) wie ist das passiert (fragend) und /eh/ wie konntest du das aushalten (fragend) und keine Ahnung und da hat sie halt bisschen so erzählt (.) aber sonst (.) eher weniger

In den Interviews werden muslimische Personen genannt, die Content-Creator*innen in anderen Themenbereichen sind und bei denen gelegentlich das Thema Religion vorkommt. Wenn es in den Interviews um muslimische Influencer*innen geht, werden auch die Kommentare zum Thema gemacht, insbesondere wenn negative Kommentare als antimuslimischer Rassismus verstanden werden. Reaktionen der Gesellschaft scheinen aufzufallen und für die Jugendlichen besonders relevant zu sein. Ähnlich berichtet auch Kamil von zwei Influencern (163–174):

Kamil: Ich glaube eines der (.) wahrscheinlich wichtigsten ist wahrscheinlich sowas wie YouTube (.) oder Instagram (..) /ehm/ es gibt ja Leute die versuchen /eh/ den Islam möglichst sachlich darzulegen damit es /ehm/ (.) nicht so einen großen Hate darüber gibt (.) und es gibt zum Beispiel auch viel losen Hate (.) gegen diese Islamer zum Beispiel Atanur (.) gegen die Kopftücher oder sowas halt dass alle im Islam Terroristen sind (..) wegen dem IS (..) /ehm/ ich glaube das macht sehr viel aus (..) /ehm/ dass viele dann ein anderes Bild über /ehm/ (.) den Islam wahrnehmen

weil sie viele Informationen auch aus den Medien herausnehmen (...) / ehm/ und die Meinung dann sehr stark beeinflusst wird (7) /ehm/ das heißt (.) viele Leute (.) es gibt auch islamische YouTuber oder sowas (.) / ehm/ und (.) /ehm/ die werden meistens halt richtig gehatet wegen ihrer Religion (..) /ehm/ (.) obwohl sie es eigentlich halt nicht verdient haben

Für viele der interviewten Jugendlichen ist muslimisches Influencing also oft begleitet von negativen Reaktionen, die für die Jugendlichen Teil der Relevanz solcher Influencer*innen sind. Enisa richtet dahingehend den Blick auch nach innen und spricht über innermuslimische Auseinandersetzungen in den Kommentaren und bezeichnet dabei auch die „muslimische Community“ als „toxisch“.

Datteltäter

Eine Sonderrolle im Kontext von muslimischem Influencing spielen dabei wohl die *Datteltäter*. Als Satire-Gruppe, die insbesondere auf YouTube und Instagram aktiv ist und von Funk gefördert wird – damit also Teil des öffentlich-rechtlichen Medienangebots ist –, scheinen sie vielen muslimischen Jugendlichen bekannt zu sein. Fast alle der interviewten Jugendlichen kommen auf die Datteltäter zu sprechen, so etwa auch Houda (856–864):

Houda: also ich/ kennst du Datteltäter

I: hm (bejahend)

Houda: ja also ich glaub das ist eigentlich so/ das ist eigentlich/ das ist eigentlich n Kanal den schau ich auch ganz gerne immer wieder das find ich eigentlich ein wirklich guter Kanal weil der wirklich auch so kritische Fragen so stellt und halt irgendwie sich mit so Klischees oder so auseinandersetzt da/ fin/ also ich glaub viele Mus/ oder keine Ahnung eigentlich auch viele Deu/ also viele meiner Freunde schauen den auch der halt einfach auch Comedy-Sachen macht das find ich eigentlich cool

Auch wenn nicht alle Mitglieder der Datteltäter muslimisch sind, wird die Gruppe aufgrund der behandelten Themen oft als muslimisch verstanden und der satirische Umgang mit gesellschaftlichen Stereotypen als erfrischend begrüßt und angenommen. Die Sonderrolle der Datteltäter wird auch dadurch deutlich, dass alle Jugendlichen, die die Datteltäter in den Interviews erwähnen, auch darauf hinweisen, dass sie etwas anders sind als andere Formate und ein größeres Publikum ansprechen.

Religiöses Influencing

Bezüglich der Relevanz der Influencer*innen für die Jugendlichen zeigt sich ein gemischtes Bild. Für einige der interviewten Jugendlichen bleiben die Influencer*innen selbst oft unbenannt bzw. sie machen explizit, dass sie nicht wissen oder sich nicht erinnern können, wie sie heißen. Lia berichtet etwa von einem Meeting in Clubhouse (281–290):

Lia: /ehm/ (.) ich hab (.) zum Beispiel (.) /ehm/ weißt du was Clubhouse ist (fragend) (.)

I: hm (bejahend) (.)

Lia: und ich war da letzts in so einem Meeting drinne und da ham die halt /ehm/ (..) Fragen gestellt und dann ham andere drauf geantwortet (..) und dann /ehm/ (.) war da hat da jemand gefragt /ehm/ (..) was für einer Glaubensrichtung gehörst du an (fragend) (..) und ich war mir dann irgendwie übels unsicher (schmunzelnd) also weil ich war mir nicht sicher ob ich (.) gut genug darüber informiert wird ob ich weiß welcher Glaubensreligion ich angehöre (..) /ehm/ und deswegen hab ich dann meine Mutter gefragt

Die beteiligten Personen scheinen irrelevant und das besprochene Thema wichtiger zu sein als die Influencer*innen selbst. In anderen Fällen werden die jeweiligen Influencer*innen klar benannt. So spricht Lia von „Leuten, die den Islam näherbringen wollen“, und nennt konkrete Namen, wobei sie ebenso die Zielgruppe als Nichtmuslim*innen benennt (430–454):

Lia: /ehm/ bei TikTok gibts (.) /ehm/ (.) schon viele Leute die (.) zum Beispiel (.) den Islam näher bringen wollen [...] also TikTok (.) fa/fällt mir (.) zum Beispiel (.) er heißt Yunus Emre ein (..) /ehm/ es gibt Ihsan Bayan heißt der glaub ich (..) /ehm/ ansonsten Insta (.) kenn ich Pierre Vogel (..) /ehm/ (.) ich hör zwar nicht so viel Gutes von dem aber ich kenn ihn halt (..) ehm (..) ja (..) ansonsten au/ also (.) ich merk mir die Namen eher weniger (...)

I: und was machen die denn so (fragend) (..)

Lia: also Pierre Vogel verfolg ich gar nicht (..) weil (.) also ich kenn ihn halt einfach nur vom Hören und vom Sehen (.) /ehm/ (..) Yunus /ehm/ ich glaub der heißt Yunus Emre und Ihsan Bayan machen halt so (..) /ehm/ Videos da (.) tun die (.) zum Beispiel Fragen beantworten (.) oder (.) die tun halt (.) aufklären (.) oder die tun irgendwas aus dem Koran den Leuten näherbringen was jetzt etwas unbekannter ist würd ich sagen (.)

/ehm/ da gibts auch einen anderen der das auch macht aber ich weiß grad nicht wie der heißt (.) /ehm/ (.) ja aber (.) die sind schon so dass sie (.) versuchen den Leuten mehr Wissen beizubringen auch den Leuten die (.) nichtmuslimisch sind (.) damit die einfach mehr über den Islam wissen (11)

An vielen Stellen in den Interviews werden Influencer*innen in ähnlicher Weise namentlich benannt. Religion wird von einigen Jugendlichen auch bei nichtmuslimischen Influencer*innen wahrgenommen. So spricht Laila auch über Laura Lutiq, eine christliche Influencer*in, die auf Instagram und TikTok aktiv ist und bezeichnet sie als ihr Vorbild (421–428):

Laila: Ich habe eine Christin gesehen auf Instagram folge ich der die heißt Laura Lutiq (.) die ist richtig richtig überzeugt von Christentum (.) und auch richtig religiös (..) also (.) ich finde es auch voll schön dass sie so religiös ist sie postet auch dauernd Sachen so über Jesus und über die Bibel ich finde es dann auch immer (.) selbst als Muslim bin ich dann immer so richtig glücklich (fröhlich) dass sie so (.) halt so religiös ist (.) auch wenn ich nicht selbst an die Religion glaube (.) keine Ahnung füllt es mich immer noch so mit Wärme dass sie so (.) überzeugt ist in ihrer Religion und dass sie es halt auch richtig ausübt

Wenn das Thema Religion bei nicht-muslimischen Influencer*innen angesprochen wird, drücken die Jugendlichen wie Laila eine Sympathie ihnen gegenüber aus.

Auch klassische Prediger werden hier von einigen genannt. Das wird im besonderen Maße im Interview mit Mesut deutlich, wenn er Videos des Predigers Nureddin Yıldız besonders hervorhebt (492–513):

I: Mhm (bejahend) (...) also sind jetzt auch viele Sachen da die du schon wusstest oder schonmal gehört hast (fragend)

Mesut: Tatsächlich Allaha şükür [Gott sei Dank] ja (.) außer auf das was immer wieder/ was Neues kommt sind halt diese (.) /eh/ von Nureddin Yıldız diese bir dakika fetva [Fatwa in einer Minute] /ehm/ (.) weil da antwortet er auf Fragen die jetzt/ (.) ehrlich gesagt auf die man auch nicht wirklich kommt

I: Ja.

Mesut: Weil man sich denkt das ist selbstverständlich (.) er kommt aber und sagt nee passt mal auf das ist nicht selbstverständlich /eh/ da sind

schon ein paar Sachen so also Nureddin Yıldız kann ich wirklich sagen in so gut wie allen seinen Videos lernt man immer wieder was Neues darüber

I: Mhm (bejahend). (...) woran liegt das würdest du sagen dass man bei ihm immer was lernt (fragend)

Mesut: Zum einen ist der ein extrem gebildeter Typ yani islam alimi [also ein islamischer Gelehrter] ist nicht so wie ein Bachelor in ilahiyat [Theologie] oder in einem besseren Korankurs zu sein /ehm/ (.) ja und wie gesagt /eh/ beantwortet er immer kurze Fragen immer neue Sachen auch aus sehr vielen verschiedenen Bereichen mal ist es Sport dann ist es Familie dann ist es Geld dann ist es /eh/ Gebet dann ist es /eh/ cennet cehennem hayatı [Leben im Paradies und der Hölle] dann ist es sahabiler [Prophetengefährt:innen] und und und (5)

I: Ja (4)

Mesut: Ich gucke gerade der hat 1.903 Videos

Ähnlich spricht Laila, wenn sie von ihrer eigenen „spirituellen Reise“ und den Videos von Mufti Menk, Großmufti der muslimischen Gemeinschaft Simbabwe, berichtet (216–225):

Laila: [...] dann entfernt man sich eher ein bisschen von der Religion war so meine Erfahrung (..) aber nach einer Weile war es dann so (.) Neugier (.) und wieder auch so diese Bindung so zu Allah (.) warum entferne ich mich (fragend) und vielleicht sollte ich meine Antwort suchen (.) und dann irgendwie zur selben Zeit keine Ahnung wie das passiert die lesen irgendwie meine Gedanken kamen auch mehr Videos über Islam (.) auf TikTok und so weiter von auch diesen Imamen so Mufti Menk (..) /ehm/ wo die einfach reden so paar Szenen davon (.) oder ein paar Ausschnitte (.) und die haben mich dann auch immer voll interessiert und haben dann auch immer voll geholfen und waren so (..) oh das ist ja voll schön an unserer Religion (ausrufend) (.) und dann bin ich auch immer mehr und mehr mich für den Islam interessiert

Extremistische mediale Angebote

Von einigen der interviewten Jugendlichen werden auch explizit Seiten angesprochen, die dem extremistischen Spektrum zugeordnet werden können. Beispielsweise sprechen zwei der Interviewpartner*innen von der Seite ‚Botschaft des Islam‘, die in Kapitel 2.3.2.1 genannt und als der Hizb ut-Tahrir nahe beschrieben wurde. So spricht etwa auch Mesut davon (481–488):

Mesut: /eh/ was mir aber auch massiv geholfen hat (.) /ehm/ auch in Bezug auf beten und so /eh/ war/ kennst du Botschaft des Islams (fragend)
I: Ja.

Mesut: (.) die haben einen großen sehr sehr großen /eh/ Beitrag dazu geleistet dass ich angefangen habe zu beten /ehm/ (.) ja und dementsprechend lernt man dann auch immer wieder was Neues oder eine andere Denkweise (.) da geht es auch bei denen in letzter Zeit mehr darum /eh/ das /eh/ Mindset ein bisschen zu ändern so (.) in die islamische Richtung (..) ja das (.) wars eigentlich

Mesut spricht also von einer bestimmten Art zu denken, die von der Seite propagiert wird und die er für sich hilfreich findet. Auch Laila benennt von solche Angebote, die ihr bei ihrer „spirituellen Reise“ geholfen haben. Von anderen Jugendlichen wiederum werden ähnliche Seite genannt, kritisch betrachtet und abgelehnt.

4.2.3.3 Diskussion unter Einbeziehung der wissenschaftlichen Literatur
 Wie durch die Interviews zum Ausdruck kommt, scheint das Muslimisch-Sein auch über das Thema Religion hinaus für die Jugendlichen relevant zu sein. Von mehreren Interviewpartner*innen wurden Influencer*innen genannt, die als muslimisch bezeichnet wurden, ohne dass sie explizit zum Thema Religion Content produzieren. Zum Teil blieb auch unklar, wie die Jugendlichen das Muslimisch-Sein erkannten – ging es tatsächlich um eine Religionszugehörigkeit und den Glauben, den die Person selbst angesprochen hat, oder haben die Jugendlichen vom Aussehen und der vermeintlichen Herkunft darauf geschlossen? Vermuten lässt sich hier eine Identifikation mit muslimischen Influencer*innen und die Relevanz von Repräsentation unabhängig von den Inhalten. Zumindest scheint die Wahrnehmung als ‚muslimisch‘ für viele Jugendliche von Bedeutung zu sein.

Wie bereits im Kontext von antimuslimischem Rassismus (siehe Kapitel 4.2.1) dargelegt, scheinen auch bei den Influencer*innen die Kommentare und Reaktionen eine große Rolle zu spielen. Entsprechend lässt sich auf Grundlage der hiesigen Interviews für die weitere Forschung dafür plädieren, bei der Forschung zum muslimischen Influencing – zumindest aus Rezipient*innenperspektive – die diskursive Einbettung der einzelnen Influencer*innen (die Reaktionen und Kommentare auf sie) ebenfalls zu berücksichtigen.

Im Zuge der sensibilisierenden Vorklärung wurde im Rahmen des christlichen Influencing – zumindest mit Fokus auf etwa evangelikalen

Influencer*innen – die Inszenierung als besonders relevant bezeichnet. Eine derartige Konstruktion von Nähe, wie sie dort beschrieben wurde, lässt sich zumindest auf Rezipient*innenperspektive nicht für das muslimische Influencing auf Grundlage der Interviews bestätigen. Denn bezüglich der Relevanz der Akteur*innen für die Jugendlichen zeigt sich ein gemischtes Bild. Einerseits werden die konkreten Influencer*innen nicht benannt; vielmehr steht das besprochene Thema im Vordergrund. Dies steht so im Widerspruch zur Inszenierung von Nähe, wie sie im Kontext des christlichen Influencing als charakteristisch gesehen wird. Dann, wenn die Jugendlichen konkret von bestimmten Influencer*innen sprechen, scheint es nicht um eine Nahbarkeit zu gehen. Es werden beispielsweise auch Prediger genannt, die sie als Bezugspersonen heranziehen. Doch zeichnet sich etwa für Mesut die Person des Nureddin Yıldız nicht durch seine Nahbarkeit, sondern durch sein Wissen aus. Entsprechend scheinen sich hier andere Dynamiken zu zeigen, die über das engere Feld des Influencing hinausweisen. Wie Lohlker formuliert, handelt es sich bei diesen Personen in erster Linie um Prediger, die dann auch in sozialen Medien aktiv sind – aber eben nicht um klassische Influencer*innen. Sie inszenieren keine Nahbarkeit, geben nichts Alltägliches preis und Interaktion ist meist auf Frage-Antwort-Formate beschränkt. Und dennoch sind sie als muslimische Personen in den sozialen Medien aktiv und haben wohl Einfluss auf Rezipient*innen bezüglich ihrer Gedankenwelt und Verhaltensweisen. Diese Unterscheidung zeigt sich auch bei Laila, wenn sie von ihrer eigenen „spirituellen Reise“ und den Videos von Mufti Menk, Großmufti der muslimischen Gemeinschaft Simbabwe, erzählt. Entsprechend bestätigt sich die Beobachtung Lohlkers auch aus Sicht der Subjekte. Die Rolle von Autoritäten wurde im Unterkapitel „Informationsbeschaffung bei religiösen Fragen“ (Kapitel 4.3) thematisiert. Gleichzeitig werden diese Bezugspersonen von den Jugendlichen selbst in den Interviews nicht als religiöse Autoritäten bezeichnet. Sie beschreiben eher, dass sie bestimmte Personen hilfreich finden oder sich über bestimmte Personen informieren.

Dass die Influencing-Szene dabei aber größer und diverser ist, wird auch in den Interviews deutlich. Lohlker erwähnt dabei etwa auch Prediger, Sprecher und Autoren wie Hamza Yusuf, Bilal Philipps, Tariq Ramadan oder Zakir Naik, die auf sozialen Medien aktiv sind und sich auch als Influencer verstehen (vgl. Lohlker 2021). Und auch Laila beispielsweise unterscheidet zwischen Mufti Menk und Laura Lutiq. Über Laura Lutiq spricht Laila nicht als Predigerin, bei ihr spricht Laila vielmehr über ihr gesamtes Auftreten und Verhalten. Damit deckt sich dieses Beispiel viel eher mit den Analysen zum christlichen Influencing (vgl. Krain & Mößle 2020).

Auf diese Weise ergibt sich für die Forschung das Desiderat, religiöses Influencing klarer zu definieren und unterschiedliche Formen zu differenzieren. Dieser Bedarf wird verstärkt geäußert (vgl. Burke & Tacke 2021, S. 98). Hierfür ist eine Rezipient*innenperspektive nicht zu vernachlässigen, aber eine direkte Analyse von Onlineauftritten in ihrer Selbstdarstellung erscheint wichtig.

Eine große Passung mit den bestehenden Analysen zu christlichem Influencing wird deutlich, wenn man sich die Passagen zu extremistischen Akteur*innen anschaut. Mesut spricht etwa über die Seite ‚Botschaft des Islam‘. Das islamische Mindset wird auf diesen Seiten sehr stark hervorgehoben und von anderen Denk- und Lebensweisen abgegrenzt – ähnlich also wie es für das christliche Influencing beschrieben wurde. Bei diesen Seiten handelt es sich um Angebote an der „Peripherie des religiös begründeten Extremismus“ wie es Baaken & Hartwig nennen. Dabei handelt es sich um salafistische, islamistische Kanäle oder solche, die zumindest derartige ideologische Versatzstücke beinhalten und die eine bestimmte und einzig richtige Glaubens- und Lebensweise anpreisen (vgl. Baaken & Hartwig 2020). Beim Kanal ‚Botschaft des Islam‘ handelt es sich dabei um einen Kanal, der der Hizb ut-Tahrir nahesteht. Mit diesen Kanälen wird eine Radikalisierung ihrer Follower*innen angestrebt (siehe Kapitel 2.3.2.1 und Kapitel 2.3.2.2), wie dies oben auch schon beim Vergleich mit christlichem Influencing angesprochen wurde (siehe Kapitel 4.2.3.1). Nach Krain & Mößle (2020) weisen entsprechende christliche Kanäle drei charakteristische Praktiken auf: *Doing Intimacy*, *Undoing Complexity* und *Doing Christian Lifestyle* (vgl. Krain & Mößle 2020, S. 174–177). Zumindest die letzten beiden Kategorien bzw. die dazugehörigen Praktiken ließen sich so wahrscheinlich auf solche Seiten im Kontext des muslimischen Influencing übertragen. Auch Seiten wie die ‚Botschaft des Islam‘ reduzieren Komplexität und betonen eine muslimische bzw. islamische Lebensweise in Abgrenzung und Abwertung von anderen Lebensweisen.

Aber auch darüber hinaus könnte diese Perspektive auf Emotionspraktiken hilfreich sein, auch bei anderen Prediger*innen und Influencer*innen problematische Aspekte und Inszenierungen zu identifizieren. Bei seinen Analysen zum Instagram-Auftritt des schwedischen Salafisten Anas Khalifa spricht Sorgenfrei (2022) von „invisible brand elements i.e., presenting himself as a role model for an authentic Salafi lifestyle“, womit er ihn als klassischen Influencer versteht, der eben andere Werkzeuge nutzt, um sich als Marke darzustellen (Sorgenfrei 2022, S. 233). Derartige Formen der Selbstdarstellung – bewusst oder unbewusst –, die über das klassische Nahbarsein von Influencer*innen hinaus gehen, können genauso auch bei nichtextremistischen Influencer*innen analysiert werden. Sie spiegeln in gewisser Weise die Charakteristika der

sozialen Medien und ihre Vermarktungslogik wider. Dennoch handelt es sich bei der Frage der Selbstdarstellung der Influencer*innen um eine von der Wahrnehmung der Rezipient*innen getrennte Fragestellung.

Klar wird anhand dieser Interviews jedoch, dass einige der Jugendlichen die Problematik dieser Seiten nicht erkennen. Auf das Gefahrenpotenzial dieser Seiten als Brückenkanäle zum Extremismus wurde bereits in der Forschung verwiesen (siehe Kapitel 2.3.2.1 und Kapitel 2.3.2.2). Aus Sicht der islamischen Religionspädagogik ist dieser Umstand fatal, da problematische Islamverständnisse damit Verbreitung finden können. Wie hierauf reagiert werden kann, soll im Reflexionskapitel (siehe Kapitel 6) diskutiert werden.

Für die vorliegende Arbeit wird es interessant sein, die Rolle von muslimischen Influencer*innen im Kontext der handlungsleitenden Orientierungen der muslimischen Jugendlichen zu betrachten und dahingehend die Handlungsmuster aufzudecken. So kann diese konjunktive Ebene helfen aus Rezipient*innenperspektive die Relevanz und Bedeutung von muslimischen Influencer*innen besser zu verstehen.

4.2.4 *Wahrnehmung des Zusammenhangs von Religion und Medien*

4.2.4.1 Sensibilisierende Vorklärungen

In der bereits erwähnten quantitativen Studie von Haas wurde über eine Skala mit fünf Items die „religiöse Interpretation von Medieninhalten“ gemessen.²⁷ 45,3% der Befragten sehen gar keine religiösen Bezüge in den genannten Beispielen und weitere 49,4% sehen nur schwach oder eher schwache religiöse Zusammenhänge. Nur von 5,3% der Befragten wird ein eher starker oder starker Zusammenhang hergestellt (vgl. Haas 2015, S. 231). Nur ein Bruchteil der Jugendlichen stellt demnach religiöse Zusammenhänge her. Wie über die Betrachtung der Items klar wird, wird über diese Skala die Wahrnehmung von implizit Religiösem abgefragt.

Relevant in diesem Kontext ist die Frage, wie Religiosität mit dem Mediennutzungsverhalten zusammenhängt. Welchen Einfluss die Religiosität auf das Medienverhalten der Jugendlichen tatsächlich hat, wird in der Forschung weiterhin interdisziplinär aus verschiedenen Perspektiven untersucht. Haas konnte für sein Sample nachweisen, dass je „religiöser die Heranwachsenden

27 Gefragt wurde dabei: „Filme, in denen das Gute gegen das Böse kämpft (z.B. „Bat Man“, „Star Wars“, „Herr der Ringe“), haben einen religiösen Hintergrund.“; „Beziehungs- und Liebesfilme (z.B. „P.S. Ich liebe dich“, „In guten wie in schweren Tagen“) handeln vom religiösen Thema der Nächstenliebe.“; „Mystery-Filme (z.B. „Akte X“, „Twilight“) sind deshalb spannend, weil die gezeigten übersinnlichen Phänomene wirklich passieren können.“; „In Krimis (z.B. „Tatort“) oder Polizeidokus (z.B. „Toto&Harry“) werden Sünder gejagt, die gegen religiöse Gesetze verstoßen“ (Haas 2015, S. 200).

in dieser Studie sind, umso eher stellen sie religiöse Bezüge in Medieninhalten her“ (Haas 2015, S. 237). Gleichzeitig lässt sich stark vermuten, dass neben dem Grad der Religiosität noch weitere Faktoren eine Rolle bei der Medienrezeption spielen (vgl. Haas 2015, S. 238).

4.2.4.2 Darstellung der relevanten Interviewpassagen

Religion in Medien?

Die interviewten Jugendlichen nehmen Religion in Medien unterschiedlich wahr. Einige Jugendliche sprechen davon, dass Religion im Medialen kaum eine Rolle spielt, auch wenn sie im weiteren Verlauf der Interviews selbst konkrete Beispiele nennen. Ähnlich spricht Enisa darüber (249–256):

I: Ähm (..) erzähl mir doch mal welche Rolle denn Religion dabei spielt bei all den Sachen (fragend)

Enisa: Bei den ganzen Sachen jetzt (fragend)

I: Mhm (bejahend)

Enisa: Mhh ich glaube (..) gar nicht so eine große Rolle also (.) wenn ich jetzt irgendwie /ehm/ Filme anschau gar nicht /ehm/ (.) im Internet auch wenig also (.) manchmal/ es gibt das auf TikTok auch manchmal dass ich (.) keine Ahnung über muslimische Frauen oder sowas Videos anschau und /ehm/ ja aber (.) jetzt so nicht groß eigentlich also weil es ist auch nicht so krass vertreten also (lachend) in den Filmen kommt es ja kaum vor dass sie (.) ja

Enisa kritisiert im weiteren Verlauf dieser Passage dann die fehlende Repräsentation von Muslim*innen in Medien. Ähnlich zeigt es sich in den anderen Interviews, in denen gesagt wird, dass Religion in Medien kaum vorkommt und dennoch der Islam in den Medien als sehr negativ dargestellt wahrgenommen wird. Es besteht also eine Diskrepanz zwischen Nicht-Thema-Sein und Negativ-Thema-Sein.

Wiederum andere der interviewten Jugendlichen sprechen von deutlich mehr Überschneidungen von Medien und Religion, etwa Houda (525–555):

I: kommen für dich denn in Medien in Filmen in Serien Themen vor die auch in Religion vorkommen (fragend) (..)

Houda: /ehm/ ja ich würde sagen ja in der Religion kommt ja/ also für mich ist ja Religion ja ne insgesamte Lebensführung oder Lebensposition und halt auch also ich find ja in der Religion wird ja für jeden Bereich sozusagen irgendwie Regeln oder irgendwie Richtwerte keine Ahnung wie man das sagen will aber halt irgendwie wie man sich halt in der

Situation verhalten sollte weil da wird ja in der Religion fast für jede/ für jedes Thema eigentlich dargestellt und dadurch werden in den Filmen finde ich oder auch in Serien keine Ahnung Sachen dargestellt die auch für die Religion relevant sind aber (.) kommt halt drauf an welche Filme man schaut also (.) in diesen Oberflächlichen wahrscheinlich eher nicht aber (.) eigentlich gehts ja in fast jedem Film irgendwie über/ um wie man sich selbst findet oder wie man/ um Familie um Respekt irgendwie und wie man ja halt wie man sich verhält gegenüber Anderen verhält und ja da spielt Religion auf jeden Fall auch eine große Rolle (6)

I: fallen dir da Beispiele ein (..)

Houda: /ehm/ (..) hm (...) hm (..) keine Ahnung ich hab jetzt keine konkreten Beispiele aber ich find in jedem Film steckt /bisschen/ was halt auch in der Religion irgendwie vertre/vertreten ist sag ich mal irgendwie wenns halt insgesamt zum Beispiel in dem Film the hate you give da gehts ja um Unterdrückung oder halt dass die Schwarzen noch nicht gleichberechtigt sind oder so und zum Beispiel im Koran heißt es ja dass man sozusagen alle/ also dass alle Menschen sozusagen gleich sind und so dass Keiner über den Anderen gestellt wird und das sind ja Ansichten die auch heutzutage eigentlich ja noch präsent sind oder halt jetzt noch normal und sich etabliert sozusagen haben (5) ja eigentlich sind ja/ gibts ja auch viele Filme die mit Feminismus oder so arbeiten also keine Ahnung einfach so Gleichberechtigung oder so was ja dem Islam oft vorgeworfen wird aber (.) ja (5)

Houda sieht auf der Ebene der Themen eine große Bandbreite an Überschneidungen, gleichzeitig kritisiert sie aber auch bestimmte Aspekte von Medien, insbesondere sozialen Medien, die sie als Widerspruch zu religiösen Werten sieht. Das wird im weiteren Verlauf erläutert.

Einfluss von Religiosität auf Mediennutzung

In manchen der Interviews ging es um die Frage des Einflusses der Religiosität auf die Mediennutzung, so etwa auch bei Enisa (397–403):

I: Und glaubst du dass Religion oder Glaube einen Einfluss darauf haben kann wie man Medien nutzt (fragend) (..)

Enisa: schon denke ich /ehm/ (..) man ist vielleicht ehm (..) vorsichtiger oder/ also ich weiß nicht vielleicht ist man auch /ehm/ auf bestimmten (..) Medienseiten nicht unterwegs einfach weil man irgendwie (..) /ehm//

ja weil man halt einfach religiös ist und das nicht mit seinem Glauben / ehm/ ja/ (.) deswegen passt das nicht (.) dass man einfach vor manchen Sachen sich eher fernhält irgendwie

In vielen der Interviews, in denen die Religiosität zum Thema wird, wird deren Einfluss in Form von Verzicht und Einschränkung des eigenen Medienverhaltens antizipiert. Auch in Richtung Einschränkung bezüglich der Zeit vermutet Hossein einen Einfluss (175–176):

Hossein: Vielleicht (.) legt man sich auch so die Zeiten für Medien ein (.) also will man jetzt (.) so das Gebet (.) muss man beten und dann (.) Kommt/ hat/ Medien so (..) Zeitlimits machen.

So wird in den Interviews deutlich, dass die Jugendlichen den Einfluss von Religiosität mit Einschränkung in Verbindung bringen. Von den Jugendlichen wird vermutet, dass eine höhere Religiosität mit einer höheren Beschränkung der eigenen Mediennutzung, einem größeren Verzicht und einer gezielteren Auswahl einhergehen würde.

Ablehnung von sexualisierten Darstellungen

In vielen der Interviews drücken die interviewten Jugendlichen aus, dass sie sexualisierte Darstellungen aus einer religiösen Perspektive heraus ablehnen bzw. sie im Widerspruch zu islamischen Werten stünden. Darauf geht auch Houda ein (414–424):

Houda: ja also mir werden echt/ so muslimische Youtuber is schon echt sel/ also keine Ahnung werden mir sehr selten vorgeschlagen oder Instagrammer oder so (.) weiß auch nicht (..) dadurch dass halt so Youtube und Instagram beides so Plattformen sind wo halt man sich so präsen/ also dass halt wichtig ist wie du dargestellt wirst und wie du dich präsentierst und so glaub ich halt dass so Muslime nicht so/ also keine Ahnung halt Frauen halt wollen nicht so keine Ahnung als Objekt oder so dargestellt werden im Islam würd ich mal sagen also insgesamt viele und dann wenn sie halt ne Marke repräsentieren oder so wirds halt schwierig weil die meisten Marken fallen ja weg (.) die halt/ viele eigentlich so/ keine Ahnung sexistisch und Frauen als Objekt darstellen und dadurch ja werden/ bekommen sie halt auch nicht so die größte Reichweite sag ich mal (7)

Houda begründet den Mangel an muslimischen Influencer*innen damit, dass sexualisierte Darstellungen und Sexismus als Wesenseigenschaft von sozialen Medien zu sehen sind und eine solche Medienlogik im Widerspruch zu islamischen Werten stünde. Daher vermutet sie, dass muslimische Personen sich aus einer religiösen Überzeugung heraus gegen das Influencing entscheiden. Ähnlich sprechen auch andere Jugendliche darüber.

Neben sexistischen Tendenzen wird in den Interviews aber auch generell die Darstellung von Sex und Freizügigkeit aus einer religiösen Sicht abgelehnt, wie etwa bei Mesut (579–591):

I: Glaubst du denn dass Religion irgendwie einen Einfluss darauf hat wie man Medien nutzt (fragend) (.)

Mesut: Ja (.)

I: Mhm (bejahend).

Mesut: /ehm/ (.) ja weil (.) /ehm/ (.) ich sag es mal so (.) wenn man jetzt /eh/ (.) die Medien unislamisch nutzt dann ist jedes zweite Bild was man sieht irgendein Weib in Bikini vor allem Instagram und /eh/ wenn man es dann islamischer nutzt dann sind das entweder so /ehm/ (.) hier so ilim sayfalan [Wissenseiten] bezogen auf alles Mögliche kann Familie sein kann /eh/ Faktastisch [eine Seite, die auf unterschiedlichen Plattformen unterhaltsam Informationen zu unterschiedlichen Themen teilt] sein /eh/ und dann /eh/ kommt da noch Sures /eh/ oder ganz klassisch einfach nur die Bilder von Freunden oder von /ehm/ (.) Unternehmen oder sowas aber so wenn man es halt ganz normal nutzt sage ich jetzt ganz normal in Anführungszeichen nutzen würde dann wäre das/ jedes zweite /eh/ Bild halt eine/ (.) eine halbnackte Frau in Unterwäsche

Mesut spricht von einer Beschränkung der eigenen Mediennutzung. Eine religiöse Person würde vor allem Inhalte bezüglich (religiösen) Wissens konsumieren und auf freizügige Inhalte verzichten. Erkennbar geht es ihm nicht allein um Sexismus, sondern generell um die Ablehnung von Freizügigkeit und sexualisierter Darstellung. Auch in anderen Interviews wird dies betont.

Kommunikation und Beleidigungen aus religiöser Sicht

In den Interviews wird weiterhin von einigen der interviewten Jugendlichen vermutet, dass eine höhere Religiosität die Kommunikation in medialen Kontexten beeinflussen könnte. So etwa auch Bekir (426–438):

I: /ehm/ (.) glaubst du dass Religion auch einen Einfluss darauf haben kann wie man (.) in Medien kommuniziert (fragend) (...)

Bekir: /ehm/ (..) ja (..) ich denke schon (.) also (.) ich kann mir schon vorstellen dass zum Beispiel ein richtiger Muslim der es auch (.) im Islam auch richtig auslebt (.) dass der zum Beispiel (.) /ehm/ (..) innerhalb der Kommentaren zum Beispiel auch (.) mit weniger Beleidigungen zum Beispiel auch (.) sprich- also (.) schreibt und ich kann mir schon vorstellen so ein Atheist (.) den den juckt es jetzt zum Beispiel nicht (.) was (.) was /ehm/ (.) wie er mit einem redet (.) oder vielleicht auch schon (..) hat wahrscheinlich bisschen auch was mit Manieren zu tun aber im Islam zum Beispiel (.) oder allgemein in Religion (.) werden ja viele (..) viele (.) viele (.) gute Eigenschaften auch vermittelt und (.) ich glaub die (..) setzt man kann man schon ei- /ehm irgendwie so in den Kommentaren oder so einsetzen (..) dass man zum Beispiel ja (.) weniger beleidigend zum Beispiel spricht oder (..) ja (28)

Für Bekir äußert sich offenbar Religiosität in der Nichtverwendung von Beleidigungen, wenn er annimmt, dass religiösere Menschen weniger Beleidigungen in ihrer Kommunikation verwenden, aber wohl nicht gänzlich darauf verzichten würden. Auch bei Semih spielen Beleidigungen im Kontext des Rap eine Rolle, wobei die religiöse Bewertung bei ihm auch zu einem Handeln führt (706–720):

Semih: Ich bin ehrlich meine Musik ist vielleicht jetzt nicht als Religiöser komplett vertretbar weil (.) wie gesagt ich höre ja auch sehr gerne Rap und (.) im Rap ist ja auch üblich Vulgärsprache zu benutzen /ehm/ (.) aber insgesamt was das angeht schaue ich auch immer dass ich meinem (.) Gewissen und meiner religiösen Seite da auch ihre Chance lasse und (.) achte dann zum Beispiel auch darauf/ dabei darauf dass es nicht zu (.) heftig ist (lachend) (...)

I: was so an Beleidigungen quasi vorkommt im Rap (fragend)

Semih: Ja (.) zum Beispiel wenn es mal einen Song gibt den ich sehr mag und dann kommt auf einmal eine (..) super mega frauenfeindliche Zeile drin dann denke ich mir auch in dem Moment (.) Okay, das ist so ein toller Song warum machst du es jetzt gerade kaputt (fragend) (lachend) Und /eh/ ich habe auch letztens was das angeht meine/ meine Playlist also auf Spotify was ich jetzt benutze habe ich da /eh/ gereinigt (lachend) wenn ich das mal so sagen darf und habe dann ein paar Sachen die (.) ich unpassend finde /ehm/ habe ich da rausgenommen und von (.) 512 Songs bin ich jetzt auf 453 gekommen (.) also 60 Stück weniger (lachend)

Die Art der Kommunikation scheint für einige der interviewten Jugendlichen mit Religiosität und religiösen Überzeugen zusammenzuhängen. Kamil spricht etwa davon, aufgrund des Islam und religiöser Werte generell sozialer und hilfsbereiter gegenüber Mitmenschen zu sein, auch im digitalen Raum.

Religionsfeindliche Filme

Neben einer allgemeinen Feststellung des negativen medialen Islambildes wird von einigen der interviewten Jugendlichen auch Religionsfeindlichkeit in Medien aus einer religiösen Sicht zum Thema gemacht, wie etwa von Mesut (300–327):

Mesut: Oder (..) sowas (.) mir Recep Ivedik [türkische Comedyfilmreihe] und so reingezogen aber (.) ja würde ich nicht mehr

I: Mhm (bejahend). (.) Warum nicht mehr (fragend)

Mesut: hocam /ehm/ zum einen hab ich das wirklich schon (..) ich hab locker Recep Ivedik einen Teil schon dreißig vierzig Mal geguckt und irgendwann hat man kein Bock mehr da drauf und zum anderen kommen diese Sachen dazu weswegen ich zum Beispiel auch Yeşilçam [türkischen Mainstreamfilm 1950–1990] aufgehört habe, das zu gucken habe ich auch immer gerne geguckt /ehm/ (.) wenn man mal drauf achtet hocam wie diese Filme ab und zu zum Islam stehen /ehm/ (.) weißt du ich habe/ ich habe immer zu den Abis [Brüdern = Hodschas] gesagt die mir davon abgeraten haben habe ich immer gedacht ja sie übertreiben und so aber wenn man wirklich drauf achtet auf jeden Satz was sie sagen dann merkt man da kommt schon einiges zusammen vor allem bei Yeşilçam hocam (.) /ehm/ (...) und bei Recep Ivedik war das in manchen Stellen auch so (.) /ehm/ ja hocam das stört mich (.) das regt mich dann manchmal auf (.) weißt du das verdirbt dann einem dann den ganzen Spaß dabei weil (.) /ehm/ ein (.) bi yandan [einerseits] so freust du dich hast du Spaß dabei bi yandan [andererseits] haram işliyormuşsun gibi geliyor [fühlt es sich an, als ob man etwas religiös Verbotenes macht] vielleicht machst du das sogar ich weiß es jetzt nicht ganz (.) könntst du als Theologe wahrscheinlich besser beantworten (..) /ehm/ (..) ja so /ehm/ (..) deswegen bin ich dagegen so ein bisschen abgeneigt (...) weil hocam das Problem ist (..) hani o (.) islama karşı çoğu hakaretler hocam [also die meisten Beschimpfungen gegen den Islam hocam](..) bizim kendi milletimizden geliyor [kommt von unseren eigenen Leuten/ unserer Nation] (.) deswegen guck ich lieber amerikanische Filme als /ehm/ türkische

I: Mhm (bejahend). (..) da kommt es weniger vor (fragend) (.)

Mesut: auf jeden Fall (..) natürlich gibt es auch Filme die komplett/ (..) zum Beispiel ich weiß nicht ob du das/ diesen Animationsfilm kennst (..) „Sausage Party“

Problematisiert wird hier also, dass sich rezipierte Medien abwertend über die eigene Religion und Religiosität äußern und damit das eigene Medienverhalten im Widerspruch zu eigenen Überzeugungen stehen könnte.

4.2.4.3 Diskussion unter Einbeziehung der wissenschaftlichen Literatur
Bezüglich des Zusammenhangs von Religiosität und Medien wurde anhand der Studie von Haas der Befund genannt, dass je „religiöser die Heranwachsenden in dieser Studie sind, umso eher stellen sie religiöse Bezüge in Medieninhalten her“ (Haas 2015, S. 237). Anhand der Interviews ist zu sehen, dass die Jugendlichen selbst zumindest keinen Zusammenhang zwischen Religiosität und dem Wahrnehmen von Religion in Medien herstellen. Vielmehr sehen die Jugendlichen einen Zusammenhang zwischen Religiosität und einem größeren Verzicht auf sexualisierte Darstellungen, Freizügigkeit, Beleidigungen etc. Anhand dieser Interviews kann nicht beurteilt werden, ob tatsächlich so ein Zusammenhang besteht. Die Interviews offenbaren aber ein bestimmtes Religions- bzw. Religiositätsverständnis, welches dieser Beurteilung zugrunde liegt. Für viele der befragten Jugendlichen steht fest, dass je religiöser eine Person ist, desto strenger hält sie sich an religiöse, normative Vorgaben. Was diese Vorgaben genau sind, unterscheidet sich bei den Jugendlichen. Dennoch geht für die Jugendlichen Religiosität mit einer restriktiven Haltung einher. Aus Sicht der islamischen Religionspädagogik ist ein solches verengtes und undifferenziertes Verständnis problematisch.

Bezüglich Sexualität in Medien zeigen die Interviews unterschiedliche Beurteilungen seitens der Jugendlichen. Während manche die sexualisierte Darstellung von Frauen anprangern, kritisieren andere Jugendliche, dass sie Freizügigkeit angezeigt bekommen. Ein Blick in die empirische Forschung zeigt, dass auch bei Muslim*innen ganz heterogene Einstellungen zur Sexualität vorliegen (vgl. Ulfat 2021). Dahingehend sind die unterschiedlichen Haltungen und Wahrnehmungen der Jugendlichen in den Interviews nachvollziehbar. „Muslimische Jugendliche befinden sich in einem Spannungsverhältnis zwischen Tabuisierung und Liberalisierung von Sexualität“ (Ulfat 2021). Wie im Forschungsstandkapitel erläutert, wird in der Forschung dieser Umstand und die damit einhergehenden Wertesysteme auf Religion reduziert, obwohl es sich einerseits um einen jugendtypischen Aushandlungsprozess handelt, der andererseits durch viele unterschiedliche Faktoren beeinflusst

ist. Auf der Ebene der Interviews wird zumindest deutlich, dass sexualisierte Darstellungen teilweise aus religiöser Sicht bewertet werden, aber aus unterschiedlichen Perspektiven und Argumentationen abgelehnt werden. Für andere Jugendliche haben derartige Darstellungen wohl keine Relevanz, da sie nicht in den Interviews angesprochen werden. Auch das zeigt, dass von einer Heterogenität des Umgangs und der religiösen Bewertung auszugehen ist und nicht von der einen muslimischen Haltung gesprochen werden kann. Fragestellungen zu Sexualität und Sexualmoral werden aber zumindest von einigen der interviewten Jugendlichen medial wahrgenommen und religiös bewertet und diskutiert. In diesem Sinne muss dieser Umstand auch innerhalb der islamischen Religionspädagogik reflektiert werden. Wie ambivalent der Umgang mit Sexualität auch innerhalb der islamischen Theologie ist, wie er sich historisch entwickelt hat, ist ferner Thema verschiedener Arbeiten (Ghandour 2019; Ulfat & Ghandour 2021).

Insgesamt bleibt auch hier abzuwarten, wie die Bewertung von Sexualität und sexualisierten Darstellungen im größeren Kontext der Handlungsmuster und der konjunktiven Erfahrungen einzuordnen sind.

Bezüglich der Bewertung von Sprache zeigen sich Parallelen zum allgemeinen gesellschaftlichen Diskurs. Im gesellschaftlichen Diskurs wird Rap und insbesondere Gangsta-Rap vor allem im Kontext von Beleidigungen und Sexismus diskutiert und ein negativer Einfluss auf Jugendliche unterstellt. Dass die Jugendlichen selbst, die derartige Musik rezipieren, durchaus unterschiedlich damit umgehen, ihr zum Teil sehr kritisch gegenüberstehen, wird in der Forschung vor allem aus einer Rezipient*innenperspektive stark gemacht (vgl. Bandow 2022). Von einigen der interviewten Jugendlichen werden bezüglich der Kommunikation religiöse Bezüge hergestellt. Inwieweit die Art der Kommunikation tatsächlich mit Religion und Religiosität zusammenhängt, ist kaum erforscht. Gewinnbringend wird dahingehend sein, die Art und Weise des Sprechens als Handlungsmuster im Sinne der handlungsleitenden Orientierungen weiter zu untersuchen.

4.2.5 Bedeutung von Medien für die Religionsausübung

4.2.5.1 Sensibilisierende Vorklärlungen

Die Relevanz von medialen Angeboten für die religiöse Praxis wird deutlich, wenn man sich die Downloadzahlen derartiger Apps ansieht. Pirner hat hierfür im September 2018 alle Apps im Google Playstore zum Stichwort ‚Religion‘ betrachtet und stellt fest, dass neben christlich orientierten Apps auch viele Apps zum Islam vorliegen und diese sogar rein quantitativ alle anderen übersteigen. Auffällig dabei ist, dass es demnach zur religiösen Praxis mit Abstand

mehr Apps im Kontext des Islam gibt als zu anderen Religionen und rein quantitativ bei den Apps zu religiösen Schriften mehr Apps zum Koran vorliegen als zu anderen Schriften (vgl. Pirner 2022, S. 343). Auch wenn diese Zahlen nur einen kleinen Ausschnitt darstellen und nicht überinterpretiert werden sollten, deuten sie doch klar auf die Relevanz des Schnittbereichs von Religion und Medien im Kontext von Islam und Muslim*innen.

4.2.5.2 Darstellung der relevanten Interviewpassagen

Pragmatische Nutzung von digitalen Tools in verschiedenen Bereichen der Religionspraxis

In den geführten Interviews wurden Apps und digitale Hilfsmittel zu unterschiedlichen Bereichen der Religionspraxis zum Thema. Von einigen der interviewten Jugendlichen wurden Hilfsmittel zur Ermittlung der Gebetszeiten und teilweise auch der Gebetsrichtung genannt, wie etwa auch von Bekir (403–407):

Bekir: achso ja dann dann wahrscheinlich auch /ehm/ (..) Gebetsuhrzeiten je nachdem wo (.) in welcher Stadt ich bin (..) weil (.) also je nachdem Stadt oder Land oder (.) ändert sich ja (..) und steht jetzt auf irgendeiner Seite (12)

I: über Google dann (fragend) (.) suchst du dann (fragend) (..)

Bekir: ja dann (.) kommt (.) immer so eine Seite (.) und dann schau ich da halt immer (21)

Während einige spezielle Apps auf ihrem Handy für derartige Belange nutzen, geben wiederum Andere an, über den Browser bei Bedarf auf bestimmten Seiten zu schauen. Besonders aus pragmatischen Gründen, etwa auf Reisen, wird die Nutzung von solchen Medien angesprochen. Gleichzeitig thematisieren nur einige der Jugendlichen solche Medien für die Religionspraxis.

Ebenso wurde von einigen der interviewten Jugendlichen das Nutzen von Apps zum Koran erwähnt, wie etwa von Enisa (383–386):

I: /ehm/ nutzt du denn (.) so Medien speziell im religiösen Bereich (fragend)

Enisa: (.) Mhh (..) also ich habe/ ich habe so eine Koran-App weil /eh/ (.) ja die heißt Koran Explorer oder sowas /eh/ und die ist halt/ (..) die liest halt auch vor und /ehm/ manchmal wenn ich also (.) keine Ahnung /ehm/ (.) ich hab ja nicht immer den Koran dabei (lacht) ja die ist ganz praktisch

Auch hier wird bezüglich Koran-Apps eingeworfen, dass solche Apps vor allem unterwegs praktisch sind. Für manche der Jugendlichen, die auf Koran-Apps zu sprechen kommen, spielt das Anhören von Rezitationen eine Rolle, für Andere ist das eigene Lesen relevant.

Ein anderer Bereich der Religionspraxis, welcher in den Interviews genannt wird, ist die Orientierung an Speise- und Getränkevorschriften, auf die Mesut eingeht (560–565):

Mesut: Dann gibt es ja noch so eine App /eh/ Dings dieser Halal-Check /ehm/ (..) wenn man mal zu faul ist um irgendwas nachzugucken oder man hat Langweile dann gucke ich schon gerne mal ab und zu nach Sachen die ich so (..) normalerweise esse und gucke ob die so irgendwie rein sind Diese Art des Überprüfens von Inhaltsstoffen wird lediglich von Mesut angesprochen.

Dass die interviewten Jugendlichen teilweise sehr pragmatisch mit digitalen Tools umgehen, wird auch deutlich, wenn bestimmte Funktionen zweckentfremdet werden, um der eigenen religiösen Alltagspraxis dienlich zu sein. Beispielsweise erzählt Houda von einer solchen Nutzung (687–713):

I: gibts denn Medien die (..) die jetzt so im Alltag/ also bei der Religionsausübung oder so (..) relevant sind für dich (fragend)

Houda: Apps oder was (fragend)

I: zum Beispiel (..) // oder //

Houda: // vielleicht der Wecker // für den Gebetsruf oder so aber so sonst eigentlich nicht ich hab auch nicht so viel Apps (..) wenn ich mehr Speicherplatz hätte vielleicht (..) also keine Ahnung was man da für Religion für Apps nutzen kann (..) es gibt ja auch so Koran-Apps oder so aber ja (..) hm keine Ahnung es gibt glaub ich nicht so viele nützliche Apps für/ ah doch also ich hab auf meinem/ ich hab so Kontakte und da hab ich halt immer so dieses Morgen und Abend halt dikr [meditative Übung zum Gedenken Allahs] und so und das les ich halt immer mei/also ich les morgens halt immer im Bus wenn ich zur Schule fahr ja und Abends ja keine Ahnung das ist halt so das Einzige was ich wirklich nutze (..)

I: wie meinst du mit Kontakte (fragend)

Houda: ich hab so keine Ahnung meine Mutter hat mir das so geschickt dass ist so n Kontakt ganz normal wenn man halt auf Telefon geht so Kontakte und da steht das dann so drin (..) also so/ solche Sachen sind schon nützlich wenn man halt solche wenn mans auch aufm Handy hat und man das dann halt auch unterwegs lesen kann (...)

Houda nutzt also Tools für andere Zwecke, um bestimmte religiöse Aspekte in ihren Alltag zu integrieren. Weiterhin wird in den geführten Interviews deutlich, dass, wenn es um digitale Angebote für Muslim*innen geht, neben Accounts auf Social Media (siehe Kapitel 4.2.3) hauptsächlich Apps und Tools wahrgenommen werden, die explizit zur Religionsausübung bestimmt sind.

Aktiv Neues lernen zur religiösen Praxis

Ein weiterer Aspekt bezüglich der alltäglichen Religionspraxis ist, dass viele der Jugendlichen Medien nutzen, um aktiv etwas zu recherchieren und zu lernen. Hier spielt das Auswendiglernen und die Rezitation eine große Rolle, wie etwa bei Bekir (422–425):

Bekir: wenn du zum Beispiel (.) ein (.) eine Sure nicht (.) auswendig lernen willst (.) kannst du das zum Beispiel auf YouTube eingeben dann (.) wird das hier so vo- vorgeschlagen eigentlich (.) das macht meine Mutter eigentlich auch (.) wenn sie irgendwas Neues (..) /ehm/ (.) auswendig lernen will zum Beispiel (23)

Welche Plattform dafür genutzt wird, ist dabei höchst unterschiedlich. Lia zieht hierfür eher TikTok heran (428–435):

I: /ehm/ (...) hast du (...) /ehm/ (.) durch Medien schon mal was Neues über (.) Religion erfahren (fragend) (..)

Lia: /ehm/ (.) bestimmt (.) /ehm/ bei TikTok gibts (.) /ehm/ (.) schon viele Leute die (.) zum Beispiel (.) den Islam näher bringen wollen (..) /ehm/ (.) wenn wir jetzt von Wissen reden (.) dann fällt mir da nichts (.) genaues ein aber (..) zum Beispiel hab ich (.) durch TikTok da haben wir ja voll oft /ehm/ so (.) Dinges (.) ehm Du‘ā’s [Bittgebete] und so (.) angezeigt werden (.) /ehm/ hab ich (.) den Anfang von Yā-Sīn [Name einer Sure] gelernt (..) /ehm/ (.) ja (.) was ich auch sehr schön finde (.) ja (.)

Von anderen wird beispielsweise auch YouTube, Instagram oder Clubhouse genannt.

4.2.5.3 Diskussion unter Einbeziehung der wissenschaftlichen Literatur
Anhand der Interviews wird deutlich, dass die Religionsausübung nur für einen Teil der Jugendlichen relevant ist. Dies ist auch mit Blick auf bisherige Forschung ersichtlich. In der Studie „Muslimisches Leben in Deutschland 2020“ wird konstatiert, dass etwa 39% der Muslim*innen in Deutschland täglich beten. Da dabei aber nicht zwischen rituellem Gebet und Bittgebet unterschieden

wurde, liegt hier eine undifferenzierte Betrachtung vor, die diesen Befund stark verzerrt (vgl. Pfündel, Stichs & Tanis 2021, S. 88). In der DITIB-Studie wird diese Unterscheidung vorgenommen und festgestellt, dass etwa 64% der interviewten Jugendlichen das rituelle Gebet verrichten (vgl. Behr & Kulaçatan 2022, S. 98). Mit diesem starken Fokus des Samples auf Jugendliche im Kontext von Moscheen ist dieser Wert wohl als hoch einzuschätzen. Deutlich wird aber, dass bei Weitem nicht für alle der Jugendlichen das rituelle Gebet im Alltag eine Rolle spielt, sodass auch derartige mediale Angebote keine Relevanz für sie haben. Entsprechend wundert es nicht, dass nur von einigen der Jugendlichen etwa Gebetszeiten-Apps angesprochen wurden.

Ähnliches lässt sich bezüglich der Orientierung an Speise- und Getränkevorschriften sagen. Auch hier ist darauf hinzuweisen, dass die Orientierung an Speisevorschriften nicht für alle Jugendlichen relevant ist, zumal von Mesut eine App angesprochen wurde, die eine noch detailliertere Beachtung bis hin zu enthaltenen Zusatzstoffen ermöglicht. Ein solches Vorgehen wird wohl für noch weniger Jugendliche eine Rolle spielen. Diesbezüglich liegen keine differenzierten Daten vor.²⁸ Es ist jedenfalls erkennbar, dass für unterschiedliche Bereiche der alltäglichen Religionspraxis mediale Unterstützungsangebote herangezogen werden (können) und in den Interviews von manchen der Jugendlichen zum Thema gemacht werden.

Ein weiterer Aspekt bezüglich der alltäglichen Religionspraxis ist, dass viele der Jugendlichen Medien nutzen, um aktiv etwas zu recherchieren und zu lernen. Im Unterkapitel zur Informationsbeschaffung wurde hierauf bereits eingegangen. Die Jugendlichen selbst nutzen Medien aktiv für die eigene religiöse Bildung und sind also mit Blick auf die Forschung auch aktive Subjekte ihrer religiösen und medialen Sozialisation.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass nicht für alle interviewten Jugendlichen Medien für die Religionsausübung eine Rolle spielen. Wenn sie es tun, wird aber vor allem ein pragmatischer Zugang angesprochen. Um besser verstehen zu können, wie derartige spezielle Nutzungen von medialen Angeboten im Gesamtkontext ihres Handelns zu verorten sind und welche Bedeutung ihnen mit Blick auf ihre handlungsleitenden Orientierungen zukommt, muss die implizite Ebene miteinbezogen werden.

28 Wenn in Studien nach der Beachtung von Speisevorschriften gefragt wird, dann meistens lediglich über ein Item ohne weitere Differenzierung, sodass auch hier die Bandbreite und die Vielfalt von Religiosität und religiöser Alltagspraxis nicht sichtbar wird, so etwa auch in (Pfündel, Stichs & Tanis 2021, S. 90).

4.3 Zusammenfassung: Religion im medialen Alltag muslimischer Jugendlicher

Ziel und Herzstück dieser Arbeit ist es, das implizite Wissen und die handlungsleitenden Orientierungen im Medienverhalten der Jugendlichen im Bereich Religion zu rekonstruieren, was im nächsten Kapitel (Kapitel 5) dargelegt wird. Dennoch ist es mit Blick auf den Schnittbereich von Religion und Medien gewinnbringend, sich bezüglich zentraler Themen auch der kommunikativen Ebene und damit dem *Was* der Handlungspraxis zu widmen. Dabei wurde in Kapitel 4.2 dieser Frage nachgegangen: *„Wie nehmen muslimische Jugendliche den Schnittbereich zwischen Medien und Religion im Hinblick auf ihr alltägliches Handeln wahr und was ist für sie in diesem Schnittbereich relevant?“*.

Anhand der Themenverläufe der Interviews und der Formulierenden Interpretation wurde das Gesagte der Interviewpartner*innen aus rekonstruktiver Logik hinsichtlich relevanter Passagen miteinander verglichen. Mit Hilfe sensibilisierender Vorklärungen wurden so fünf Themen identifiziert, die sich für die interviewten, sich als muslimisch verstehenden Jugendlichen in Bezug auf Religion in ihrem medialen Alltag fallübergreifend als relevant erwiesen haben: 1) *Antimuslimischer Rassismus und Diskriminierung im Kontext von Medien*, 2) *Informationsbeschaffung bezüglich Religion*, 3) *Wahrnehmung von muslimischen Influencer*innen*, 4) *Wahrnehmung des Zusammenhangs von Religion und Medien* und 5) *die Bedeutung von Medien für die Religionsausübung*.

Ein Thema, das in allen Interviews in irgendeiner Weise von den Jugendlichen angesprochen wurde, ist antimuslimischer Rassismus und Diskriminierung im Kontext von Medien. Diese Themen kamen in den Interviews in unterschiedlicher Form und über unterschiedliche Facetten vor. In den Interviews wurde zum Teil sehr stark kritisiert, dass der Islam in den Medien hauptsächlich negativ dargestellt wird und meistens nur im Kontext negativer Themen wie Gewalt und Zwang vorkommt. Viele der interviewten Jugendlichen beklagen sich, dass in Filmen, Büchern aber auch anderen Medien kaum muslimische Personen vorkommen und dahingehend auch keine faire Repräsentation stattfindet, wenn die wenigen Charaktere, die es gibt, eher Stereotype reproduzieren. Negative Kommentare in den sozialen Medien zu Themen rund um Islam und Muslim*innen als Reaktionen der breiten Bevölkerung scheinen für die meisten der Jugendlichen besonders relevant. Besonders die Nennung der Religionszugehörigkeit und Herkunft in der Berichterstattung bei Anschlägen oder Gewalttaten wird von vielen Jugendlichen als problematisch und Zeugnis von Doppelmoral aufgefasst. Die interviewten Jugendlichen berichten auch von Situationen, in denen sie selbst diskriminiert wurden. Zum

Teil sehen sie alltägliche Diskriminierung als ein Resultat des medialen Islambildes an. Auffallend ist ebenso, dass in den Interviews intersektionale Bezüge hergestellt werden bzw. auch eine phänomenübergreifende Perspektive auf Diskriminierung eingenommen wird.

In den geführten Interviews sprechen die interviewten Jugendlichen wiederholt die Rolle der Medien zur Informationsbeschaffung bezüglich Religion an. Einerseits sprechen die Jugendlichen darüber, dass sie Medien als Informationsquellen heranziehen, andererseits stehen sie Medien sehr kritisch gegenüber, lehnen sie teilweise für die Informationsbeschaffung gänzlich ab und orientieren sich lieber an Eltern und anderen Bezugspersonen. Die interviewten Jugendlichen erzählen immer wieder von Situationen, bei welchen in medialen Kontexten Fragen bezüglich Religion aufkommen, mit denen sie sich dann weiter beschäftigen. Teilweise wird angegeben, dass sie gerne den Koran als Informationsquelle nutzen wollen würden, dies aber noch nicht tun bzw. tun könnten. Die Ablehnung von Medien als Informationsquelle wird sehr oft mit der Überforderung durch die Meinungsvielfalt im Internet begründet. Darüber hinaus werden auch konkrete Kriterien zur Auswahl der Medien zur Informationsbeschaffung genannt, wobei für viele Jugendliche trotzdem eine Unsicherheit bleibt.

Muslimische Influencer*innen waren in allen Interviews ein Thema. In den Interviews wird dabei deutlich, dass viele der interviewten Jugendlichen muslimisches Influencing weiter fassen als nur religiöses Influencing, nämlich jegliches Influencing von Muslim*innen unabhängig vom Thema, z.B. aus dem Bereich Gaming. In den Interviews sprachen die Jugendlichen immer wieder über die Kommentare und Reaktionen, die die Influencer*innen erhalten. Diese Kommentare zu und Reaktionen auf die Influencer*innen dienen den Jugendlichen dabei als ein Fenster zur gesamten Gesellschaft. Die Datteltäter als Satire-Gruppe, ein vom öffentlichen Rundfunk gefördertes Format, stellte sich dabei als besonders relevant heraus. Auch religiöses Influencing wurde von einigen interviewten Jugendlichen erwähnt. Sie erzählen von unterschiedlichen Influencer*innen, mal namentlich mal ohne Nennung und gehen darauf ein, welche Rolle sie für sie spielen. Von zwei Jugendlichen wurden teilweise auch problematische, extremistische Seiten eingebracht, die sie selbst im Alltag nutzen.

Des Weiteren nehmen einige Jugendliche einen Zusammenhang zwischen Religion und Medien wahr. Wenn in den Interviews der Einfluss von Religiosität auf die Mediennutzung thematisiert wird, dann geht es meistens um Verzicht und eine selbstbestimmte Einschränkung der eigenen Mediennutzung aus einer religiösen Überzeugung heraus. Die interviewten Jugendlichen

sprechen dabei über einen Verzicht auf sexualisierte Darstellungen, Achtung der Kommunikationsformen in digitalen Räumen, indem von Beleidigungen Abstand genommen wird, und eine Vermeidung religionsfeindlicher Inhalte. Darüber hinaus thematisieren die interviewten Jugendlichen in den Interviews selbst den Schnittbereich von Medien und Religion. Während einige der Jugendlichen kaum Überschneidungen wahrnehmen, sprechen Andere wiederum von sehr großen Schnittmengen.

Dass Medien für die Religionsausübung eine Rolle spielen können und auch von einigen der interviewten Jugendlichen im Alltag genutzt werden, wird von ihnen zum Thema in den Interviews gemacht, wenn es um mediale Angebote bezüglich explizit Religiösem geht. Dabei wurden zum Teil sehr unterschiedliche Medien genannt, die unterschiedliche Bereiche der Religionspraxis betreffen. Insbesondere technische Tools zur Ermittlung von Gebetsuhrzeiten und Koran-Apps wurden genannt. Darüber hinaus wird deutlich, dass zum Teil ganz pragmatisch und zweckentfremdet Medien für die Religionspraxis verwendet werden. Und auch das Nutzen von Medien, um aktiv etwas zu lernen, wird von einigen Jugendlichen eingebracht.

Bei all diesen Darstellungen handelt es sich um einen zusammenfassenden, themenspezifischen Überblick über alle Interviews. Ziel dieses Kapitels war es, möglichst viel aus den Interviews auf kommunikativer Ebene herauszuarbeiten. Der tiefere Gehalt der Interviews erschließt sich aber erst durch die empirische Auswertung der konjunktiven Ebene im nächsten Kapitel (Kapitel 5). Denn über die handlungsleitenden Orientierungen können die obigen Überlegungen und die kommunikative Ebene weiter kontextualisiert werden, indem diese Themen in einen größeren Rahmen eingebettet werden.

Empirische Auswertung II: Die konjunktive Ebene – Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen

5.1 Überblick über die empirischen Untersuchungsergebnisse – Typologie

In Kapitel 3.5 wurden die einzelnen Auswertungsschritte der dokumentarischen Methode skizziert. Ausgehend von einer formulierenden Interpretation, die sich noch auf der expliziten Ebene des kommunikativen Wissens befindet, wird der Blick über die reflektierende Interpretation auf die implizite Ebene des konjunktiven Wissens gerichtet. Warum dieser Fokus auf das konjunktive, handlungsleitende Wissen mit Blick auf die Forschungsfrage dieser Arbeit so wichtig ist, wurde in Kapitel 3 ausgeführt.

In diesem Kapitel (5.1) wird in Kürze die Logik der rekonstruierten Typologie erklärt. In den darauffolgenden Kapiteln (5.2 bis 5.4) wird die Rekonstruktion jedes Typs im Einzelnen anhand von Interviewpassagen und ihren Auswertungen begründet. Erst in diesen Ausführungen wird die Typologie nachvollziehbar. Die folgenden Schilderungen sollen aber helfen, einen ersten Überblick über die empirischen Untersuchungsergebnisse zu gewinnen.

Das Vorgehen der dokumentarischen Methode auch bezüglich der Typologisierung wurde bereits in Kapitel 3.6 erläutert, daher wird es im Folgenden nur verkürzt dargestellt. Mittels komparativer Analyse, die sowohl fallintern als auch fallübergreifend vergleicht, wurde rekonstruiert, *wie* in den Interviews die Themen verhandelt werden, *wie* sie gerahmt sind und welche übergreifenden Handlungsmuster sich finden. Durch die Analyse, *wie* die Jugendlichen mit Medien und Religion (in Medien) umgehen und *wie* sie über ihr Handeln sprechen, konnten so Orientierungsrahmen rekonstruiert werden, die über mehrere Abstraktionsstufen im Sinne einer sinn genetischen Typenbildung zu einer Typologie entwickelt wurden.

Im Material wurde auf diese Weise sichtbar, dass die Jugendlichen in ihren Praktiken mit Medien und Religion und ihrem Sprechen darüber sich insbesondere hinsichtlich der drei Vergleichsdimensionen *Sozialverhältnis*, *Sinnhaftigkeit* und *Authentizität* ähneln bzw. unterscheiden. Diese Vergleichsdimensionen, die induktiv aus dem Material rekonstruiert wurden, sollen im Folgenden kurz erläutert werden:

Sozialverhältnis

Die Vergleichsdimension des Sozialverhältnisses beschreibt die Art, wie sich die Subjekte selbst verstehen und wie sie sich zu Anderen in Beziehung setzen.

Dies dokumentiert sich z.B. in der Art und Weise, wie die interviewten Jugendlichen über sich selbst bzw. ihr Handeln sprechen (Numerus, Aktiv, Passiv, ...), wo positive und negative Horizonte aufgespannt werden, also wovon bzw. von wem sie sich abgrenzen und wo eine Zugehörigkeit (zu Anderen) impliziert wird.

In diesem Sich-selbst-zu-Anderen-ins-Verhältnis-Setzen kommt nicht nur zum Ausdruck, wie sich die Personen in einer mediatisierten Welt positionieren, sondern auch wie sie sich als religiöse Subjekte verstehen und mit welchem Selbstverständnis sie an Andere herantreten.

Sinnhaftigkeit

Die Dimension der Sinnhaftigkeit beschreibt die Art, wie Sinn von den Jugendlichen hergestellt wird. Dies dokumentiert sich z.B. in der Art und Weise wie die interviewten Jugendlichen über Themen sprechen, was für sie bzw. wie etwas für sie als sinnvoll erscheint, wem oder was sie Wert beimessen, wie etwas als wichtig hergestellt wird. Dementsprechend wird in dieser Vergleichsdimension die Sinnfrage verhandelt, wenn Themen, Sachverhalte und Andere einer Bewertung unterzogen werden. Dabei geht es um das *Wie* der Sinngebung, das sich vor allem durch Vergleichshorizonte rekonstruieren lässt.

Authentizität

Die Dimension der Authentizität beschreibt die Art, wie etwas als authentisch dargestellt und wie Authentizität hergestellt wird.

Dies dokumentiert sich z.B. in der Art und Weise, wie die interviewten Jugendlichen über die Authentizität von Inhalten oder Anderen sprechen, was sie als authentisch wahrnehmen und darstellen, und wie Sachverhalte und Andere als nicht-authentisch konstruiert und als negativer Horizont abgelehnt werden.

Bezüglich dieser Vergleichsdimensionen wurde deutlich, dass manche Fälle sich in ihrer Art und Weise des Handelns und Sprechens ähneln bzw. unterscheiden und sich Muster erkennen lassen. In einem weiteren Abstraktionsschritt wurde auf der Grundlage dieser Vergleichsdimensionen rekonstruiert, was die grundlegende, gemeinsame Basisorientierung ist, die in allen Fällen verhandelt wird. Anhand der Vergleichsdimensionen zeigte sich auf dieser Metaebene, dass die Jugendlichen sich selbst definieren und zu anderen Personen und Anderem (z.B. Themen) ins Verhältnis setzen. Angelehnt an das Konzept der ‚Selbst- und Weltreferenz‘ von Marotzki (1990, 2006), wurde die

Basisorientierung der vorliegenden Arbeit *Selbst- und Weltdeutung* genannt.¹ Über den Begriff der ‚Deutung‘ soll damit die Konstruktion dieser Referenz seitens der Jugendlichen betont werden.² Entsprechend konnte auf diese Weise *Selbst- und Weltdeutung* als Basisorientierung rekonstruiert werden, die sich in der betrachteten Praxis dokumentiert. Im Material wurde damit sichtbar, dass alle Jugendlichen in ihren Praktiken mit Medien und Religion und ihrem Sprechen darüber in unterschiedlicher Art und Weise Selbst- und Weltdeutungen implizit herstellen, wobei dies insbesondere hinsichtlich der Vergleichsdimensionen geschieht:



Grafik 9 Basisorientierung und Vergleichsdimensionen der vorliegenden Arbeit (Eigene Darstellung)

- 1 Mit ‚Selbst- und Weltreferenz‘ beschreibt Marotzki in seiner Bildungstheorie, die „reflexive[] Verortung der Menschen in der Welt, und zwar in einem zweifachen Sinne: zum einen hinsichtlich der Bezüge, die er zu sich selbst entwickelt (Selbstreferenz) und zum anderen hinsichtlich der Bezüge, die er auf die Welt entwickelt (Weltreferenz)“ (Marotzki 2006, S. 61). Im Material hat sich induktiv gezeigt, dass diese beiden Bezüge (Selbst- und Weltreferenz) nicht getrennt voneinander auftreten, sondern gemeinsam verhandelt werden. Entsprechend wird in der vorliegenden Arbeit *Selbst- und Weltdeutung* nicht als zwei getrennte Prozesse verstanden, sondern als Einheit aufgefasst.
- 2 Die Basisorientierung der vorliegenden Arbeit wurde also induktiv aus dem Material heraus rekonstruiert, die konkrete Bezeichnung wurde daran anknüpfend deduktiv gewählt.

Im empirischen Material konnten drei unterschiedliche Formen herausgearbeitet werden, wie Selbst- und Weltdeutung hergestellt wird. Diese drei Formen sind die rekonstruierten Typen im Sinne von Idealtypen.³ Es handelt sich also um drei unterschiedliche Formen der Selbst- und Weltdeutung, die sich im Umgang von Jugendlichen mit Medien und Religion zeigen und ihr Handeln strukturieren und anhand der drei Vergleichsdimensionen *Sozialverhältnis*, *Sinnhaftigkeit* und *Authentizität* verhandelt werden. Diese drei Vergleichsdimensionen werden damit in allen Fällen und in allen Typen sichtbar, sind nicht losgelöst voneinander zu betrachten, sondern stehen in den jeweiligen Typen in Wechselbeziehung zueinander und ergeben zusammen eine bestimmte Form der Selbst- und Weltdeutung. Jeder Typ ist dabei ein bestimmter Modus, wie diese Selbst- und Weltdeutung hergestellt wird. Dies äußert sich in der Praxis als typisches Handlungsmuster.

Diese drei Vergleichsdimensionen sind zentral in allen drei Typen, werden aber dort jeweils unterschiedlich verhandelt. Jeder Typ ist dementsprechend eine andere Form der Selbst- und Weltdeutung, die über ein Zusammenspiel der drei Dimensionen *Sozialverhältnis*, *Sinnhaftigkeit* und *Authentizität* hergestellt wird.⁴ Es konnten drei Typen der Selbst- und Weltdeutung im Umgang mit Medien und Religion (in Medien) rekonstruiert werden:

- Typ A: Unterscheidung herstellen durch Abgrenzung
- Typ B: Zusammengehörigkeit herstellen durch Zusammenbringen
- Typ C: Stringenz herstellen durch Transparenz

Diese drei Typen sollen im Folgenden kurz erläutert werden:

3 Kurz gefasst lässt sich folgendermaßen unterscheiden: Während Realtypen eine direkte Entsprechung in der Empirie haben, sind Idealtypen aus der Empirie abgeleitete, aber konstruierte Typen. Auch in der vorliegenden Arbeit wurde (wie in Kapitel 3 dargelegt) rein induktiv vorgegangen und das empirische Material analysiert. Während manche der Fälle dabei zur Gänze einzelnen Typen zugeordnet werden können, weisen andere Fälle Merkmale mehrerer Typen auf. Die genaue Einteilung der Fälle in diese Typologie kann in der Sampletabelle im Anhang eingesehen werden. Dahingehend handelt es sich bei den Typen um Idealtypen, da es sich um vereinfachte Modelle handelt und nicht jeder Fall eindeutig zuordenbar ist. Gleichzeitig sind manche Fälle klar bestimmten Typen zuzuordnen, weswegen sie dennoch als Realtypen bezeichnet werden können. Diese Dynamik beschreiben auch Schmidt-Hertha & Tippelt (2011): „In der Forschungspraxis verschwimmt die Trennlinie zwischen Real- und Idealtypen häufig, da beide Typusformen deutliche Parallelen aufweisen“ (Schmidt-Hertha & Tippelt 2011, S. 26).

4 In Kapitel 3 wurden hierzu die Qualitätskriterien qualitativer und rekonstruktiver Forschung erläutert und die Generalisierbarkeit qualitativ-empirischer Ergebnisse thematisiert. So liegt der Sinn einer Typenbildung nicht im Forcieren von Schubladendenken, indem jeder Mensch einem dieser Typen zugeordnet werden soll. Es handelt sich um Idealtypen, die das Erkennen von Mustern und damit das Erschließen der Funktionsweise von Phänomenen ermöglichen sollen. Dies wurde in Kapitel 3 weiter ausgeführt.

Typ A: Unterscheidung herstellen durch Abgrenzung

Bei diesem Typ wird Selbst- und Weltdeutung durch Unterscheidung und Abgrenzung hergestellt. Der gesamte Umgang mit Medien und Religion (in Medien) findet im Modus *Unterscheidung herstellen durch Abgrenzung* statt.

In der Vergleichsdimension des Sozialverhältnisses wird das eigene Selbstverständnis durch klare Abgrenzung konstruiert, indem Andere abgewertet werden und das Selbst aufgewertet wird. Diese Abgrenzung mündet einerseits in eine starke Selbstprofilierung, indem das eigene ‚Besser Sein‘ kundgetan wird, und andererseits in ein Bestreben nach Selbstoptimierung, um diese starke Abgrenzung aufrechterhalten zu können. Dabei wird auch die eigene Vergangenheit als Abgrenzungsschablone herangezogen. Das gesamte Selbstverständnis als Subjekt wird in Abgrenzung zu Anderen konstruiert und verstanden.

Ebenso ist die Sinnhaftigkeit bei diesem Typ in Unterscheidung und Abgrenzung von tieferem Sinn und Belanglosigkeit strukturiert. Personen und Inhalte, die als oberflächlich wahrgenommen werden, sind negativ gerahmt und werden abgewertet. Es findet eine Abgrenzung von Medienangeboten, medialen Inhalten und der Nutzungsweise von Medien statt, die als oberflächlich oder belanglos wahrgenommen werden. So dienen auch Verständnisse von Religion, die sie als oberflächlich wahrnehmen, als negativer Horizont. Die tiefere Bedeutung, die zum Teil in Inhalten analysiert und Inhalten zum Teil zugesprochen wird, gilt als positiv. Erst durch diesen tieferen Sinn kommt den Inhalten bzw. Personen Wert zu. Die Fälle in diesem Typ positionieren sich selbst auf der Ebene des tieferen Sinns und grenzen sich von Belanglosem ab, wodurch auch damit eine Selbstaufwertung hergestellt wird.

Eine Unterscheidung von Wirklichkeit und Inszenierung zeigt sich in der Dimension der Authentizität. Dabei wird die eigene, konstruierte Wirklichkeit und Realität als Maßstab herangezogen und alles Abweichende davon als negativ gerahmt. Diese Abweichungen werden als absichtsvolle Inszenierungen konstruiert, die falsch sind und täuschen wollen. Sowohl im Medialen als auch im Religiösen wird unterschieden, ob etwas so ist und dargestellt wird, wie es eigentlich ist, oder ob etwas sich inszeniert und vorgibt zu sein, was es nicht ist. Von letzterem distanziert sich der Typ A deutlich und wertet es ab.

Typ B: Zusammengehörigkeit herstellen durch Zusammenbringen

Bei diesem Typ wird Selbst- und Weltdeutung durch Zusammengehörigkeit und Zusammenbringen hergestellt. Der gesamte Umgang mit Medien und Religion (in Medien) findet im Modus *Zusammengehörigkeit herstellen durch Zusammenbringen* statt.

Die Fälle in diesem Typ definieren sich in der Vergleichsdimension des Sozialverhältnisses selbst über ihre Zugehörigkeit zu Anderen. Wenn sie über ihr Handeln sprechen, reden sie nicht nur über sich, sondern ordnen sich in einen größeren Kontext ein, wodurch sie sich als Teil der Anderen konstruieren. Dieses Bestreben, Zusammengehörigkeit herzustellen, umspannt jegliche Themenbereiche und mögliche Differenzen werden über das Betonen von Gemeinsamkeiten dekonstruiert. Situationen, die trennend wirken und die Personen selbst nicht als Teil der Anderen akzeptieren, werden negativ gerahmt.

Sinn wird in diesem Typ durch das *Passend Sein* konstruiert. In diesem Typ dokumentiert sich eine starke Relevanz von und Orientierung an Personen. Das zeigt sich darin, dass in ihrem Handeln und Sprechen Personen im Vordergrund stehen. Denkweisen und Handlungen von Personen werden über das Passend-Sein-zu-Anderen bewertet.

Dinge, die als richtig und vollständig wahrgenommen werden, werden als authentisch betrachtet. Nur in ihrer Ganzheitlichkeit und damit ihrer Passung sind Meinungen positiv gerahmt. Werden sie als unvollständig und einseitig verstanden, werden sie als Widerspruch und damit als etwas Trennendes gesehen und somit negativ gerahmt.

Typ C: Stringenz herstellen durch Transparenz

Bei diesem Typ wird Selbst- und Weltdeutung durch Stringenz und Transparenz hergestellt. Der gesamte Umgang mit Medien und Religion darin findet im Modus *Stringenz herstellen durch Transparenz* statt.

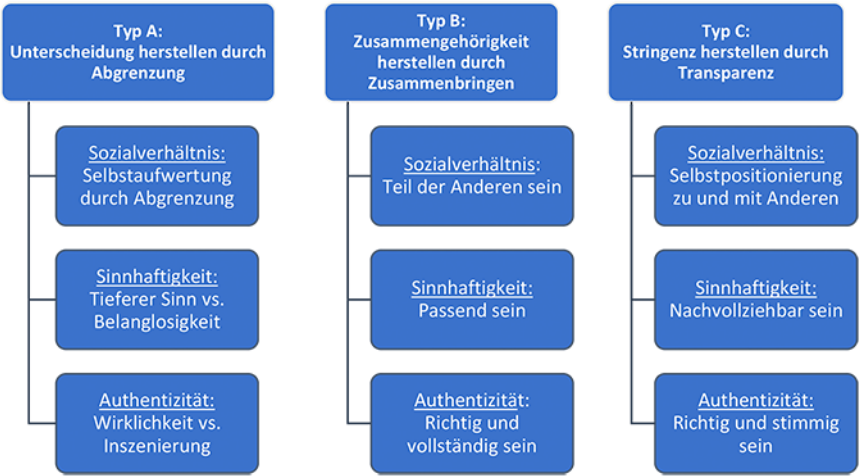
Bei diesem Typ zeigen sich in der Vergleichsdimension des Sozialverhältnisses sehr klare Vorstellungen des Selbst. Eigene Interessen, übliche Handlungsweisen sowie Gedankengänge werden expliziert. Von diesem Selbst ausgehend tritt dieser Typ in Beziehung zu Anderen. Dabei ist dieses Verhältnis stark vom Selbst definiert, indem es proaktiv auf Andere zugeht und so auch steuernd wirkt. Gleichzeitig bleiben diese Anderen dann nicht nur als bloße Gegenüber, sondern auch hier wird Zugehörigkeit durch ein Wir-Verständnis konstruiert, welches sich im Gegensatz zu Typ B allerdings nicht in einer kompletten Auflösung des Selbst zeigt. Vielmehr zeigt sich hier eine Art der Selbstpositionierung in einem Gefüge bzw. in der sozialen Debatte. So spielt die eigene Meinung für Typ C eine große Rolle. Sie wird durch Recherche ausgearbeitet und dann in der sozialen Debatte gemessen, wobei auch ablehnende Reaktionen als Form des sozialen Austausches positiv gerahmt bleiben.

Bei Typ C erhält etwas Sinn, wenn es nachvollziehbar ist. Dementsprechend werden das gesamte Handeln und die Erzählung darüber auf einer Metaebene

transparent gemacht, Hintergrundinformationen werden gegeben, die Inhalte verständlich machen sollen, und das gesamte Verhalten wird kategorisiert und damit systematisiert. Das Nachvollziehbar-Sein ist damit auch die Schablone, worüber Themen und Inhalte bewertet werden. So stehen bei diesem Typ die Themen im Vordergrund und nicht die Personen. Meinungen werden über ihre Nachvollziehbarkeit überprüft.

Authentisch ist für den Typ C alles, was richtig und stimmig ist. Die intakte, innere Logik, etwa bei Meinungen und Positionen, ist das, was hier bezeichnend ist. Auch das eigene Handeln wird auf eine innere Logik hin konstruiert und in der Retrospektive systematisiert. Bei Fehlen einer solchen Stimmigkeit, wird versucht diese anderweitig herzustellen.

Daraus ergibt sich folgende sinngenetische Typologie der Formen der Selbst- und Weltdeutung:



Grafik 10 Typologie der vorliegenden Arbeit – Formen der Selbst- und Weltdeutung (Eigene Darstellung)

In den nächsten Kapiteln (5.2 bis 5.4) wird die Rekonstruktion jedes Typs im Einzelnen anhand von Interviewpassagen und ihren Auswertungen begründet. Beginnend mit Typ A wird schrittweise dargelegt, wie die jeweilige Vergleichsdimension in diesem Typ verhandelt wird. In der Zusammenfassung in Kapitel 5.5 werden die Ergebnisse der konjunktiven Ebene zusammen mit den Ergebnissen der kommunikativen Ebene (siehe Kapitel 4) reflektiert. Abschließend werden in Kapitel 5.5.2 einige soziogenetische Überlegungen formuliert.

5.2 Typ A: Unterscheidung herstellen durch Abgrenzung

5.2.1 Sozialverhältnis: Selbstaufwertung durch Abgrenzung

In der Dimension des Sozialverhältnisses zeigt sich der Modus *Selbstaufwertung durch Abgrenzung* durch drei Facetten: Die Abwertung bzw. Abgrenzung von Anderen, die Selbstprofilierung und die Selbstoptimierung. Im Folgenden wird die Dimension des Sozialverhältnisses im Typ A – also der Modus der *Selbstaufwertung durch Abgrenzung* – rekonstruiert, wobei dieser Modus durch eben diese drei Facetten konstituiert ist.

Die Fälle, die idealtypisch diesem Typ zugeordnet werden können, nehmen in den Interviews immer wieder Bezug zu anderen Personen und erzählen bzw. beschreiben Gegebenheiten, indem sie sich von diesen Bezugspersonen bzw. -gruppen abgrenzen. Dies dokumentiert sich auch im Fall Houda, wenn sie z.B. über Instagram spricht (109–138):

Houda: also viele Leute posten ja recht viel so auf Instagram oder so aber ich hab eigentlich nur so (.) ich hab jetzt erst seit den Sommerferien Instagram also // es ist jetzt //

I: // oh ok //

Houda: ja ich bin jetzt ganz neu dabei (lachend) es ist schon (.) ja keine Ahnung (.) aber ich find es interessant was das für ne Welt ist und wie die Menschen so ganz anders wirken auf Instagram als so im realen Leben (.) ja (..)

I: wie denn (fragend)

Houda: ja meistens denk ich mir so ja was ist das für ne Person irgendwie (.) nicht so sympathisch und auf Instagram sind sie dann per / sehen die so schön aus denk ich so (.) ist das wirklich die Person (fragend) (.) die sieht irgendwie voll anders aus (lachend) und dann (.) und sind ja immer so haben so voll tiefgründige (..) Captions also so irgendwie so hint / so ja (.) Zitate oder so sind immer voll nett in den Kommentaren und ich bin immer so (..) es wundert mich voll weil ich glaub das ist halt viel Show und (.) ja (.) und auch also (.) teilweise ist das schon lächerlich wie so (..) diese YouTuber einfach jede Sekunde (.) ihres Lebens so auf Instagram festhalten (.)

Dieser Sequenz geht eine Beschreibung zum Fotografieren voraus, worin Houda beschreibt, was ihr am Fotografieren gefällt. Mit ihrem Verweis auf „viele Leute“, die „recht viel“ posten, geht sie anschließend auf Instagram ein. Houda steigt damit in diese Passage mit einer Beschreibung von anderen Personen ein und beschreibt sich und ihr eigenes Verhalten in Abgrenzung zu

diesen. Dies zeigt sich in der Formulierung mit der nebenordnenden Konjunktion „aber ich“, wodurch die Beschreibung des Selbst mit der Beschreibung der Anderen ins Verhältnis gesetzt wird. Zusätzlich dokumentiert sich diese Abgrenzung von den Anderen mehrmals in der Beschreibung ihres Verhaltens, wenn Houda davon spricht, dass sie „nur“ und „erst seit den Sommerferien“ Instagram hat und „ganz neu dabei“ ist. Damit setzt sie ihr eigenes Nutzungsverhalten mit dem der Anderen ins Verhältnis und grenzt sich von diesen ab.

Eine Interpretationsmöglichkeit ist, dass sich in dieser Abgrenzung von den Anderen und dadurch auch von Instagram insgesamt eine negative Rahmung zeigt und beide als negative Horizonte auftreten. Diese Interpretation als Abgrenzung in Form von Abwertung verdichtet sich im Folgenden, wenn Houda am Ende dieser Passage das Verhalten von YouTuber*innen als „lächerlich“ bezeichnet, worin sich eine klare Abwertung dokumentiert. In ihren Formulierungen zuvor wird diese Abwertung zumindest nicht direkt sichtbar, da sie in ihrer Beschreibung und der Bewertung davon vage bleibt und offene, mehrdeutig interpretierbare Ausdrücke verwendet. Houda drückt die Andersartigkeit der Anderen und ihre Verwunderung darüber aus, indem sie z.B. das Verhalten als „interessant“ oder „anders“ bezeichnet oder mit einer rhetorischen Frage ihre Verwunderung mitteilt und anschließend lacht. So verdichtet sich erst in der fallinternen komparativen Analyse mit Blick auf die Gesamtheit der Passage aber auch des gesamten Falles die Interpretation, dass die Abgrenzung auch eine Abwertung beinhaltet. Allein auf Basis dieses Teils der Passage wären zwar noch unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten offen, in der Gesamtheit, vor allem mit Blick auf das Ende der Passage wird aber die klare Abwertung und damit der negative Horizont deutlich. Folglich sind die Formulierungen wie „interessant“ und „anders“ als euphemistische, versteckte Ausdrücke von Abwertungen zu deuten. Mit dem Verweis, dass Houda „jetzt ganz neu dabei“ ist, stellt sie klar, dass sie zumindest kein vollständiger/vollwertiger Teil dieser Gruppe ist.

In dieser Passage zeigt sich auch, dass Houda die Anderen als homogene Gruppe konstruiert, oft im Plural als Gruppe über sie spricht und wiederholt pauschalisierende Aussagen über sie trifft. So beschreibt Houda, dass die Personen auf Instagram „immer so“ tiefgründige Captions formulieren und „immer voll nett“ sind und „diese YouTuber“ jede Sekunde ihres Lebens festhalten.

Im minimalen Kontrast zeigt sich diese Konstruktion des Sozialverhältnisses auch im Fall Mesut, wobei bei ihm die Abwertung noch deutlicher wird. Ausgelöst durch den Eingangsimpuls teilte Mesut in der Eingangspassage seine Abneigung zu Instagram und YouTube mit. In der direkt daran anschließenden Nachfrage führt Mesut dies weiter aus (25–38):

I: Mhm (bejahend). (..) du meinst ja dass Instagram und YouTube so/ so zu/ so halb TikTok schon sind

Mesut: Ja

I: Wie/ was ist denn/ wie findest du es denn gerade (fragend)

Mesut: hocam katastrophal yani [nämlich] man kann sich (.) das Leben so schwer machen (.) ich finde das so hirnlos hocam dass man diese Scheiße in sein Netzwerk lässt (..) gut man kann das nicht verhindern weil das hat ja jeder der/ (.) jeder postet ja was er will so aber (.) ich weiß nicht zum Beispiel YouTube hat ja jetzt vor Kurzem diese/ diese Kurzvideos eingeführt (..) zum beispiel hätten die das nicht gemacht (..) gäbs kein TikTok auf YouTube zum Beispiel Instagram (.) ist ja so ein bisschen Snapchat-Nachmache geworden weil die das nicht kaufen konnten /eh/ (.) ja wenn die versuchen andere nachzumachen statt sich selbst/ selber zu sein so das /ehm/ biraz /ehm/ philosophieren edelim hocam [lass uns ein bisschen philosophieren hocam] /ehm dann dann verbauen sie sich ihre ganze Zukunft

In dieser Passage wird deutlich, dass Mesut sich von Instagram und YouTube abgrenzt und diese Plattformen abwertet. Im Vergleich mit der vorherigen Passage bei Houda ist die Konstruktion *der Anderen* dabei aber unterschiedlich. Während Houda sich von Instagram abgrenzt und dabei das Verhalten der Nutzer*innen dort als negativen Horizont rahmt, spielen die Nutzer*innen für Mesut hier keine Rolle. Vielmehr stehen Instagram und YouTube als Unternehmen im Vordergrund und die Verantwortlichen hinter diesen Angeboten bzw. Plattformen sind hier *die Anderen*, von denen er sich abgrenzt und die er auch stark abwertet. In diesem Sinne sind zwar Plattformen und Unternehmen keine realen Personen, aber Mesut spricht über die Verantwortlichen dahinter und verhandelt damit die Plattformen und Unternehmen als agierende Entitäten, ähnlich wie reale Personen bzw. Personengruppen. So bezeichnet er die Inhalte dieser Plattformen als „Scheiße“ und wertet es als „hirnlos“ ab, dass „man“ diese Sachen „in sein Netzwerk“ lässt. Das Verhalten der Unternehmen als negativer Horizont und Abgrenzungsschablone für ihn spielen auch weiterhin eine Rolle, wenn er beschreibt, dass YouTube „diese Kurzvideos eingeführt“ oder Instagram viele Funktionen von Snapchat übernommen hat und eine „Snapchat-Nachmache“ geworden ist, „weil die das nicht kaufen konnten“. So wird auch bei Mesut deutlich, dass er die Anderen – in diesem Fall die Unternehmen als eine homogene Gruppe konstruiert und verallgemeinernd über sie spricht. Mesut bleibt dabei oft unbestimmt und pauschal, wenn er Aussagen nutzt, wie „wenn die versuchen“, „hätten die das nicht gemacht“ oder „weil die das“.

Im Kontrast zu Houda wird bei ihm die Abwertung klarer formuliert, wenn er diese Unternehmen als „katastrophal“ oder „hirnlos“ bewertet.

Dass sich die Abgrenzung und Abwertung von Anderen auch bei Mesut nicht nur bei diesen Plattformen bzw. Unternehmen zeigt und sich viel mehr durch das gesamte Interview zieht, lässt sich an folgender Passage zeigen (172–187):

I: Mhm (bejahend) (..) und wie ist es bei Komödien wie/ wie wählst du da aus (fragend)

Mesut: Auf jeden Fall /eh/ (.) gucke ich so gut wie keine türkischen Komödien (.) weil ich verstehe auch nicht wie jemand mit einem klaren Menschenverstand sowas gucken kann /ehm/ (...) das sind eigentlich so wenige Sachen zum Beispiel (.) Gora Arog [türkische Komödien] zum Beispiel das ist /eh/ die ersten zwei drei Recep Ivedik-Teile [türkische Komödie] fand ich geil (.) aber das wars dann auch danach nur noch so (.) /ehm/ (.) ja (..) zum Beispiel 21 Jump Street oder Bad Boys (.) aber auch nicht viel ich gucke recht wenig/ recht wenige Komödien (..) oder Hang-over war auch geil islamisch gesehen Katastrophe natürlich aber so (.)

I: Mhm (bejahend)

Mesut: Man/ man hat es halt geguckt so und (.) ich fand das schon geil yani [nämlich] diese Filme (..)

I: Mhm (bejahend) (4) Und was meinst du mit die anderen Filme so (fragend) also bei den türkischen hattest du gemeint Komödien sind Katastrophe (.) was sind das denn für so Sachen (fragend)

Mesut: Ja hocam das sind diese/ so/ (...) was für Beispiel soll ich geben hocam auf jeden Fall so richtig (..) billigste Unterhaltung da (.) zieht sich jemand halbnackt aus tanzt behindert und dann lachen alle Türken weißt du (fragend)

Türkische Komödien dokumentieren sich bei Mesut als negativer Horizont. Die Abgrenzung und Abwertung, zeigen sich dabei auf zwei Ebenen. Einerseits erneut auf der Ebene der Verantwortlichen hinter den Angeboten, also auf der Ebene der Komödie selbst. So beschreibt Mesut auf Nachfrage, was er an Komödien als „Katastrophe“ empfindet, dass diese „billigste Unterhaltung“ darstellen. Er geht dann auf die Inhalte dieser Komödien ein und wie versucht wird Unterhaltung herzustellen, nämlich dadurch, dass „sich jemand halbnackt aus[zieht]“ und tanzt. Seine Abwertung dessen wird durch die Verwendung des Superlativs „billigste“ und das Adjektiv „behindert“, welches er als abfällige Bemerkung nutzt, konstruiert.

Andererseits werden diesmal auch die Nutzer*innen im negativen Horizont gerahmt, wenn Mesut als rhetorische Frage formuliert, „wie jemand mit einem klaren Menschenverstand sowas gucken kann“. Am Ende der Passage ergänzt Mesut erneut in einer pauschalisierenden Art und Weise, dass „alle Türken“ dann lachen. So distanziert sich Mesut hier nicht nur von derartigen Komödien, sondern diesbezüglich auch von Türk*innen und wertet sie ab.

Interessanterweise räumt Mesut in dieser Passage ein, dass er selbst einige Komödien, auch türkische Komödien angeschaut hat und sie „geil“ fand. Dabei entsteht für ihn allerdings kein Dilemma, sodass er sein eigenes Verhalten ebenfalls abwerten müsste, da er sich auch an diesen Stellen in seiner Beschreibung von den Anderen abgrenzt, wenn er sagt, dass es „nur“ diese einigen wenigen Filme sind, die er mag, „das wars dann auch“.

Diese Form des Sozialverhältnisses im Modus *Selbstaufwertung durch Abgrenzung* zeigt sich nicht nur in den Passagen zu Medien, sondern auch, wenn es um Religion geht. Im exmanenten Nachfrageteil beginnt Mesut über religiöse Bücher zu sprechen und geht dann auf seine Erwartungen bezüglich der Kommunikation von Hodschas ein (631–654):

Mesut: Da habe ich auch bei mir zu Hause von Diyanet diese Ilmihal-Bücher [Katechese]

I: Ja

Mesut: Und da ist auch meistens eigentlich (.) alles beantwortet (..) wenn man da reinguckt dann (.) brauche ich/ spart man sich eigentlich den Hodscha (..) weil der Hodscha hat seine Infos aus Diyanet (.) das Buch ist auch direkt aus Diyanet /eh/ da hat man es Schwarz auf Weiß (.) weil Hodschas manchmal wenn die eine Frage beantworten ist das ein bisschen verschlüsselt (.) weil wie gesagt diese tatlı dil [schöne Sprache, euphemistisch] wieder man kann nicht alles durch tatlı dil erklären /ehm/ (.) (..) wenn was haram [verboten] ist zum Beispiel dann sollte man schon sagen ey das ist haram (.) aber es gibt ja Hodschas die sagen ya kardeşim yapmasan daha güzel olur (stimmlich nachahmend) [mein Bruder, wenn du es nicht machen würdest, wäre es schöner] ya hocam ne daha güzel olur yapma (ausrufend) [Ach hocam, was (heißt) wäre schöner?, nein, tu es nicht] Nein, das darfst du nicht (.) Punkt (.) und bei diesen Büchern ist das halt so da steht klipp und klar (.) dies und das faiz yemek [Zinsen zu nehmen] ist haram (.) wobei das sagen die Hodschas auch immer ama aklına o geldi şimdi [aber das ist mir grad eingefallen] und nicht faiz almasaniz daha güzel olur [es wäre schöner, wenn ihr keine Zinsen nehmen würdet] (.) oder diese paranız bankaya yattığı an

paranızı bankadan çekin [wenn euer Geld auf der Bank ankommt, hebt es direkt ab] tamam hocam tamam anladık ama ne için neden (fragend) [ok, hocam, ok wir haben es verstanden, aber warum wozu?] warum ist das haram (fragend) warum (fragend) (.) weißt du das sind so Sachen die bei Hodschas manchmal fehlen und /ehm/ dann sind Bücher schon um einiges mehr dann ne bessere Alternative

Ilmihal-Bücher, also Katechesen, in diesem Fall von der Diyanet (Präsidium für Religionsangelegenheiten in der Türkei) werden von Mesut als positiver Horizont gerahmt, wenn er davon spricht, dass sich darin „klipp und klar[e]“, eindeutige Antworten finden lassen und alles dort „Schwarz auf Weiß“ steht. Im Gegensatz dazu kann es bei Antworten von Hodschas „verschlüsselt“ sein und beim Versuch, etwas schöner bzw. euphemistischer auszudrücken („tatlı dil“), geht diese Eindeutigkeit nach Mesut verloren. So wendet sich Mesut sehr stark gegen diese Hodschas und ihre Praktik des euphemistischen Redens und entwertet diese zum Teil sehr lautstark, wenn er in direkter Rede Antworten solcher Hodschas wiedergibt, um sie ablehnend in Mesuts Verständnis nach richtigen Stil umzuformulieren: „Nein, das darfst du nicht. Punkt“. So grenzt sich Mesut von diesen Hodschas ab und fordert selbst eine bestimmte Kommunikationsform ein, was er in direkter Rede in seiner Beschreibung direkt an diese Hodschas formuliert: „ya hocam ne daha güzül olur, yapma [Ach hocam, was (heißt) wäre schöner?, nein, tu es nicht]“. Damit stuft Mesut seine eigene Kommunikationsform als besser ein und wertet sich selbst durch Abgrenzung von diesen Hodschas und ihrer Art zu Reden auf.

Diese Besonderheit des Typs A in Bezug auf Aufwertung durch Abgrenzung zeigt sich auch im Fall Houda. Houda wertet sich selbst durch Abgrenzung im religiösen Bereich auf, wenn sie über die muslimische Community spricht (812–820):

Houda: ich find insgesamt Muslime finden nicht so ne starke Gemeinschaft insgesamt also vor allem in Deutschland oder insgesamt halt in der westlichen Kultur sag ich mal also keine Ahnung die halten nicht so zusammen oder sagen was dagegen wenn so hohe Kritik geübt wird hab ichs Gefühl ja oder zum Beispiel das mit dem Kopftuch oder so niemand erwähnt das was ich so wichtig finde was so ne Frau für ne Rolle spielt im Islam das erwähnt irgendwie gefühlt keiner so richtig also viele sagen ja ne das ist ja keine Unterdrückung jeder darf sich fr/frei ausleben aber für was das Kopftuch wirklich steht das sagt irgendwie niemand dann find ich (7)

Wieder zeigt sich in dieser Passage die pauschalisierende Art des Sprechens, wenn Houda über die muslimische Community sagt, dass „die“ nicht zusammenhalten oder dass „niemand“ bzw. „keiner“ richtig auf die Kritik bezüglich des Kopftuches reagiert. Sie erklärt, dass „viele sagen“, dass das keine Unterdrückung ist, aber „für was das Kopftuch wirklich steht“, werde nicht erwähnt. Mit dem Einschub „was ich so wichtig finde“ betont Houda ihren Standpunkt und grenzt sich von der muslimischen Community ab, die diesen wichtigen Aspekt inhaltlich nicht wiedergibt. Damit wertet Houda die Reaktion der Muslim*innen auf diese Kritik ab und gleichzeitig ihren eigenen Standpunkt als besser auf. Dabei bleibt hier unklar, ob sie bei dieser Abgrenzung auch religiöse Autoritäten einschließt.

Diese Art von Aufwertung des Selbst und der Selbstprofilierung lässt sich bei Houda auch in folgender Passage rekonstruieren, wenn Houda über ein Ereignis bezüglich eines Buches am Tag der offenen Moschee erzählt (580–591):

Houda: (.) das ist eigentlich lustig ich hab/ also es gab mal son irgendwie girls-night oder so und da haben die uns solche Bücher gegeben solche Kleinen /eh/ irgendwie die Frau ist die Perle oder so da war so ne Muschel drauf und dann wurde/ und dann hab ich das damals als dreizehnjähriges Mädchen gelesen und war so jah war so richtig so naiv und so jah genau das stimmt und dann wurde irgendwie keine Ahnung ein Jahr später hat das irgendjemand gefunden irgendne einflussreiche Person am offenen Tag oder so und hat so gesagt dass das voll radikal ist und dass das voll so keine Ahnung halt überhaupt nicht gut ist /ehm/ was da/ und dass die Frau da irgendwie als keine Ahnung für niedrig angesehen wird und dann ja hab ichs mir auch nochmal angeschaut und dann hab ich gemerkt dass da jetzt auch nicht so positive Aussagen drinstecken wie man vielleicht am An/ auf den ersten Blick (.) denkt vielleicht (4)

Houda erzählt davon, dass sie als dreizehnjähriges Mädchen das Buch gelesen hat und es unproblematisch fand, dann aber eine „einflussreiche Person“ am Tag der offenen Moschee die „voll radikal[en]“ Inhalte dieses Buches kritisiert habe. Dabei bleibt Houda in der Wiedergabe dieser Kritik am Buch gänzlich bei dieser Person, indem sie alles in indirekter Rede wiedergibt: „[sie] hat so gesagt“. In ihrer Erzählung bleiben diese Aussagen noch als Behauptungen dieser Person stehen. Dann nimmt Houda Bezug darauf, wenn sie erzählt, dass sie sich das „auch nochmal angeschaut“ hat und dann „gemerkt“ hat, „dass da jetzt auch nicht so positive Aussagen drinstecken“. Damit konstruiert sie die Erkenntnis über die Problematik des Buches als Eigenleistung und verschleiert

den Umstand, dass sie erst durch eine andere Person darauf hingewiesen worden ist. Sie profiliert sich als eine reflektierte Person, die dies selbst nach Anschauen des Buches erkannt hat.

Die Selbstprofilierung dokumentiert sich noch deutlicher in Form von Abgrenzung vom früheren Ich. Houda beschreibt ihr früheres Ich als „so richtig so naiv“, da sie die Inhalte des Buches als dreizehnjähriges Mädchen noch als sehr positiv wahrgenommen hat. Damit grenzt sie sich in der Retrospektive von ihrem früheren Ich deutlich ab und stellt ihr jetziges Ich als deutlich reflektierter und nicht mehr so naiv dar.

Houda stellt sich nicht nur mit Blick auf ihre Vergangenheit als besser dar, sondern auch in der Zukunftsperspektive zeigt sich eine Selbstprofilierung durch Selbstoptimierung (218–240):

I: ja (lachend) (5) du hast ja gemeint dass du eher so so ernstere Themen die du so anguckst was sind das denn für Themen (fragend)

Houda: /ehm/ (..) keine Ahnung (..) eigentlich (.) ganz ver / (..) kann man gar nicht so leicht definieren (.) also (...) ich find auch so (.) zum Beispiel Billie Eilish ich weiß nicht ob du sie kennst (fragend)

I: hm (bejahend)

Houda: ist ja die macht ja auch sehr (.) tiefgründige über Depression und so solche texte finde ich auch sehr interessant (.) weil ich also ich überleg mir auch Psychologie zu studieren (.) und deshalb (.) finde ich solche Dinge so interessant und auch so wie man sich besser fühlen kann und solche Sachen (.) keine Ahnung (..) solche über Depressionen manchmal über Selbstliebe Selbstbewusstsein selbst / so Reflexion oder so (..) oder auch irgendwie ja halt (.) simple Sachen irgendwie Planung (.) wie man seinen Tag besser plant oder so (.) und wie man sich irgendwie besser ernähren kann oder sowas (.) solche Dinge (8)

Houda spricht zunächst über Billie Eilish und über ihre Inhalte, die Houda als „tiefgründig“ bezeichnet und positiv rahmt. Sie bekundet ihr Interesse für Themen wie „Depression“ und äußert, dass sie sich vorstellen kann „Psychologie zu studieren“. Damit möchte sie sich mit diesen Themen auch in Zukunft weiter beschäftigen, sie vertiefen und darin besser werden. Diese Orientierung am ‚Besser-Werden‘ im Vergleich zum jetzigen Zustand, dokumentiert sich auch in ihren Aussagen, dass sie wissen möchte „wie man sich besser fühlen kann“, „wie man seinen Tag besser plant“ oder „wie man sich irgendwie besser ernähren kann“. Damit möchte sich Houda nicht nur durch ihr Studium, sondern auch durch die Optimierung ihres Alltags verbessern. In der vorherigen

Passage diene ihr Vergangenheits-Ich als Abgrenzungsschablone, in diesem Fall ist es ihr Gegenwarts-Ich, von dem sie sich distanziert und im Vergleich zu dem sie besser werden will.

Anschließend erzählt Houda von ihrem Notizbuch, worin sich dieses Motiv weiterführend zeigt (241–259):

I: und wie (.) beschäftigst du dich dann mit den Themen (fragend) (.)

Houda: /ehm/ also ich (.) schreib also ich hab immer so (.) verschiedene Notizbücher und so (.) also ich hab leider keine so sortier / also so eins für das eins für das sondern schreib ich immer so (.) ich schreib manchmal also ich schreib Gedichte (.) aber (.) nicht so wirklich Gedichte so extreme Reimschemen Schemas und so sondern so Poetryslam mäßig also (.) solche in letzter Zeit gerne (.) und da drück ich halt meistens so meine Gedanken aus (.) oder ja ich schreib halt also (.) einfach so drauf los schreiben oder so find ich auch gut (...) ja (.) des mach ich meistens oder ich nutz also nutz die Zitate halt für mich selber (.) irgendwie schreib ich sie mir auf ein Blatt und auf die Wand kleben oder so als Inspiration (..) ja (.) oder direkt halt so fürs Leben nutzen manchmal steht da ja auch so (.) mach jetzt genau das was du nicht machen wolltest (.) oder so und dann macht man das halt (.) jah

Houda erzählt, dass sie ein Notizbuch führt, in welchem sie Gedichte notiert, aber auch Zitate, welche sie in den sozialen Medien findet. Das Aufschreiben im Notizbuch dient dabei dem Zweck, dass sie die Zitate für sich nutzen kann. Sie klebt sie auf die Wand und sie dienen ihr als „Inspiration“ mit dem Ziel es „direkt halt so fürs Leben“ zu nutzen. Damit hat sie für sich ein konkretes Handeln und eine Verfahrensweise entwickelt, wie sie dem Prozess der Selbstoptimierung nachkommen kann. So stellt sie sicher, dass ihr Zukunfts-Ich besser als ihr jetziges Ich sein wird, sodass sich auch hier eine Abgrenzung mit dem Ziel der Aufwertung dokumentiert. Interessanterweise handelt es sich bei den Zitaten und Inhalten, die Houda für ihre Selbstoptimierung nutzt, nicht um per se religiöse Inhalte.

Ebenso zeigt sich auch bei Mesut im religiösen Bereich die Selbstprofilierung z.B. in folgender Passage (306–321):

I: Ja. (...) Und wie ist es mit Netflix (fragend)

Mesut: /ehm/ (..) guck ich (.) auch nicht so oft (.) muss ich ehrlich sagen weil (.) /ehm/ işte [halt] hocam diese diese /ehm/ (..) mangelnde Fähigkeit n Film zu Ende zu gucken (.) oder am Stück zu gucken doğrusu [das richtige = richtig formuliert] (.) /ehm/ (...) da die mir fehlt (.) /ehm/ (.)

komm ich nicht so oft dazu zu gucken weil (.) dann tu ich mich schwer n Film /ehm/ (.) also nasıl diyim (fragend) [wie soll ich sagen] (.) hani [wie wäre es mit] manchmal zum Beispiel hat man ja so (..) insana namaz mesela ağır geliyor ya [dem Menschen fällt ja das Beten (=rituelles Gebet] manchmal schwer] (.) banada işte hocam netflix ağır geliyor [und mir halt hocam fällt Netflix schwer] şimdi netflixte giripde bi film ariyacamda [jetzt soll ich in Netflix reingehen und erst nach nem Film suchen] (..)

Mit der Aussage „insana namaz mesela ağır geliyor ya [dem Menschen fällt ja das Beten (=rituelles Gebet] manchmal schwer] (.) banada işte hocam netflix ağır geliyor [und mir halt hocam fällt Netflix schwer]“ stellt sich Mesut als besonders da. Mit der absoluten Formulierung „insana“ [dem Menschen] macht er deutlich, dass im Regelfall den Menschen das rituelle Gebet schwerfällt. Eine andere Interpretationsmöglichkeit ist, dass mit „insana“ nicht zwangsläufig eine Absolutsetzung für alle Menschen impliziert ist, sondern es hier als „manche“ verstanden werden müsste. Ähnlich ließe sich auch annehmen, dass der religiöse Bezug dieser Formulierung sich aus der Dynamik des Interviews ergibt. Da er den Interviewer als Theologen ansieht und ihm mit Respekt begegnet, wurde ggf. deswegen eine solche Formulierung gewählt. Nichtsdestotrotz wiederholen sich derartige Formulierungen und Vergleiche im Interview mit Mesut und es dokumentiert sich im Allgemeinen eine Abgrenzung. In der obigen Passage schließt er sich selbst im ersten Teil der Aussage nicht mit ein und stellt damit klar, dass das rituelle Gebet für ihn kein Problem ist. Er konstruiert sich als ein religiöses Individuum und im Kontrast zu Anderen sogar als besser. Dies spitzt sich noch weiter zu, wenn er ausführt, dass es ihm im Gegensatz schwerfällt, Netflix zu schauen. Damit stellt er dem rituellen Gebet eine verhältnismäßig übliche Tätigkeit und damit Banalität des Alltags gegenüber, womit er seine eigene Besonderheit erneut betont. Mit Blick auf seine allgemeine negative Haltung zur Mediennutzung wird hier erneut deutlich, dass er sich auch mit dieser Abgrenzung als besser als die Anderen darstellt.

Zusammenfassende Verdichtung:

In der Dimension des Sozialverhältnisses im Typ A zeigt sich der Modus *Selbstaufwertung durch Abgrenzung* durch drei Facetten: Die Abwertung bzw. Abgrenzung von Anderen, die Selbstprofilierung und die Selbstoptimierung.

Die Fälle in diesem Typ konstruieren durchgehend Gruppen von Anderen, von welchen sie sich abgrenzen und welche sie abwerten. Diese Abgrenzung und Abwertung von Anderen haben die Aufwertung des Selbst zur Folge. Die Jugendlichen in diesem Typ stellen sich als besonders und besser als andere

dar, indem sie sich sehr stark abgrenzen und ihre Besonderheit betonen. Auch das eigene Vergangenheits-Ich bzw. auch Gegenwarts-Ich dient dabei als Abgrenzungsschablone, um das Gegenwarts-Ich bzw. das Zukunfts-Ich als besser zu konstruieren.

Das Verhalten von Anderen, ihre Mediennutzung aber auch ihre Haltung zu Religion wird abgewertet und das eigene religiöse Subjekt bzw. das eigene mediale Verhalten dadurch aufgewertet. Damit geht eine Identitäts- und Gemeinschaftskonstruktion durch Abgrenzung bzw. Aufwertung einher.

5.2.2 *Sinnhaftigkeit: Tieferer Sinn vs. Belanglosigkeit*

In der Dimension der Sinnhaftigkeit zeigt sich im Typ A der Modus *Unterscheidung herstellen durch Abgrenzung* durch das Abgrenzen des tieferen Sinns von der Belanglosigkeit. Im Folgenden wird die Dimension der Sinnhaftigkeit im Typ A rekonstruiert und diese zwei Pole in der Gegenüberstellung herausgearbeitet.

Erst nur von Oberflächlichem abgrenzen

Der Modus des Unterscheidens durch Abgrenzung im Typ A zeigt sich in der Vergleichsdimension der Sinnhaftigkeit durch das Abgrenzen von Oberflächlichem. Dies wird z.B. auch in der Passage deutlich, wenn Houda über Instagram spricht (109–145):

Houda: also viele Leute posten ja recht viel so auf Instagram oder so aber ich hab eigentlich nur so (.) ich hab jetzt erst seit den Sommerferien Instagram also // es ist jetzt //

I: // oh ok //

Houda: ja ich bin jetzt ganz neu dabei (lachend) es ist schon (.) ja keine Ahnung (.) aber ich find es interessant was das für ne Welt ist und wie die Menschen so ganz anders wirken auf Instagram als so im realen Leben (.) ja (..)

I: wie denn (fragend)

Houda: ja meistens denk ich mir so ja was ist das für ne Person irgendwie (.) nicht so sympathisch und auf Instagram sind sie dann per / sehen die so schön aus denk ich so (.) ist das wirklich die Person (fragend) (.) die sieht irgendwie voll anders aus (lachend) und dann (.) und sind ja immer so haben so voll tiefgründige (..) Captions also so irgendwie so hint / so ja (.) Zitate oder so sind immer voll nett in den Kommentaren und ich bin immer so (..) es wundert mich voll weil ich glaub das ist halt viel Show und (.) ja (.) und auch also (.) teilweise ist das schon lächerlich wie so (..) diese YouTuber einfach jede Sekunde (.) ihres Lebens so

auf Instagram festhalten (.) und ja (.) ist halt ihr Job aber trotzdem ist das halt so (..) mich interessiert jetzt nicht (.) welche Zutaten du in ein Haferbrei getan hast (lachend) so gefühlt aber (..) ja (..) also ist schon find ich schon muss man schon Kritik üben in dieser (..) dieser sozialen Medienwelt irgendwie

Im vorangegangenen Kapitel wurde rekonstruiert und anhand derselben Passage aufgezeigt, dass sich in Bezug auf die Vergleichsdimension des Sozialverhältnisses der Typ A (hier am Beispiel des Falles Houda) sich stark von Anderen distanziert. Losgelöst von den Personen, von denen man sich abgegrenzt, wird an dieser Passage eine weitere Dimension der Abgrenzung in Form der individuellen Sinnbeimessung deutlich. So positioniert sich Houda in starkem Kontrast zu YouTuber*innen, wenn sie ihr Verhalten als „lächerlich“ bezeichnet. In diesem negativen Horizont der YouTuber*innen dokumentiert sich im Sinne der ersten Vergleichsdimension des Sozialverhältnisses die Abgrenzung von Anderen. Mit dem Fokus auf der Abgrenzung vom Verhalten dieser YouTuber*innen ist zusätzlich im Sinne dieser zweiten Vergleichsdimension der Sinnhaftigkeit eine Abgrenzung von Oberflächlichem erkennbar. Houda beschreibt das Verhalten der YouTuber*innen, die „einfach jede Sekunde ihres Lebens so auf Instagram festhalten“. Durch die vorangegangene Wertung als „lächerlich“ bringt sie damit eine negative Rahmung dieses Verhaltens zum Ausdruck. Die Belanglosigkeit und Oberflächlichkeit dieses Verhaltens spitzt sie zu, wenn sie in direkter Anrede ihr Desinteresse daran ausdrückt, „welche Zutaten du in ein Haferbrei getan hast“, und anschließend darüber lacht.

Im Typ A ist dies ein sich wiederholendes Muster, bei dem die Abgrenzung von Anderen Hand in Hand mit der Abgrenzung von Oberflächlichem geht. Sehr deutlich wird dies beispielsweise in folgender Passage des Falles Houda (39–45):

I: was für Musik hörst du denn (fragend) (.)

Houda: eher so Mainstreampop eigentlich (lachend) also nicht so einen besonderen also immer mal wieder irgendwie so (.) bisschen Rap oder bisschen (..) was anderes aber eher so der Pop der so im Radio läuft eher

So dokumentiert sich in der Abgrenzung vom „Mainstreampop“ einerseits eine Abgrenzung von Anderen. Der Mainstream, also die große Mehrheit der Gesellschaft, ist für Houda negativ gerahmt. Der Grund für diese negative Rahmung zeigt sich andererseits auf der Vergleichsdimension der Sinnhaftigkeit, wenn sie diesen Pop weitergehend beschreibt und ergänzt: „nicht so einen besonderen“. Eine Bewertung findet statt, worin sich eine bestimmte

Sinnbeimessung dokumentiert. Das Nicht-besonders-Sein ist negativ gerahmt und somit ebenfalls Abgrenzungsschablone wie das Oberflächliche und Belanglose.

Homolog wird diese Synergie der Abgrenzung zwischen der ersten und zweiten Vergleichsdimension auch im Fall Mesut deutlich, wenn er über Komödien spricht (182–196):

I: Mhm (bejahend) (4) Und was meinst du mit die anderen Filme so (fragend) also bei den türkischen hattest du gemeint Komödien sind Katastrophe (.) was sind das denn für so Sachen (fragend)

Mesut: Ja hocam das sind diese/ so/ (...) was für Beispiel soll ich geben hocam auf jeden Fall so richtig (..) billigste Unterhaltung da (.) zieht sich jemand halbnackt aus tanzt behindert und dann lachen alle Türken weißt du (fragend) So /eh/ (..) wo ich mir/ wo (.) ich das eklig finde aber die lachen so (.) weißt du (fragend) so irgendwie/ (.) weißt du diese billigen Sachen die in jedem Film auch gleich sind man kann (.) ein und denselben Film nehmen den Namen ändern und sofort ist das ein neuer Film so (.) diese Logik haben die Filme meistens das sieht man vor allem bei Recep Ivedik sieht man das sehr gut der letzte Teil wie vielter war das (fragend) sechs glaube ich das wird immer ekliger und billiger

Mesut grenzt sich von „alle[n] Türken“ ab, weil sie über diese Komödien lachen. Er nimmt gleichzeitig Abstand von den Komödien, die er als „billigste Unterhaltung“ paraphrasiert. Eine Wertung wird deutlich, wenn er hinzufügt, dass er diese Art der Unterhaltung als „eklig“ empfindet, sodass der negative Horizont und die Abgrenzung davon unterstrichen werden. Die Oberflächlichkeit dieser Filme bringt Mesut durch das „billig“ zum Ausdruck. Derartige Filme folgten einer bestimmten „Logik“ und seien alle „gleich“ nur mit anderem „Namen“, also austauschbar und nicht besonders. Der Film „Recep Ivedik“ dient Mesut dabei als Paradebeispiel dieser Oberflächlichkeit, wenn er die fortwährende Verschlechterung der Filmreihe als „immer ekliger und billiger“ beschreibt. Interessant bleibt an dieser Stelle, dass Mesut trotz seiner so starken Abgrenzung von dieser Filmreihe alle Filme inhaltlich beschreiben kann und wohl gesehen hat.

Ebenso wird dieses Charakteristikum des Typs A im Fall Mesut deutlich, wenn er sich zu Werbung im Fernsehen äußert (236–251):

Mesut: und das ist so ein bisschen /ehm/ (.) ja eigentlich der einzige Grund warum ich WhatsApp noch habe weil (.) andere ohne WhatsApp nicht können (.) von mir aus ich könnte auch (.) Briefe schreiben

I: (lacht)

Mesut: Habe ich zwar noch nie gemacht (.) aber wenn es sein muss wäre ich bereit dafür (5)

I: Mhm (bejahend). (..) und das würdest du eigentlich auch eher machen wollen (fragend)

Mesut: Ja hocam (.) so weil /ehm/ je länger ich in dieser (.) in diesem digitalen Leben drin bin desto mehr (.) Hass kriege ich darauf weil halt wegen (.) diesen Werbungen und dann /eh/ Videos und /eh/ vor allem bei Instagram diese Nacktheit und das sind so Sachen die gehen mir so auf die Nerven (.) oder diese Werbungen im Fernsehen (.) Türken ganz krass (.) nur für den Abspann zieht man sich nochmal 15 Minuten Werbung rein wo ich mir denke (.) ulan inadım bakmayacağım lan [Menschenskind! Zum Trotz werde ich das nicht anschauen, Mann] Gucke ich mir nicht an (.) scheiß auf euch So (.) deswegen wäre ich einer von denen die das befürworten würden (..) mehr ins analoge Leben zu wechseln

Auch hier grenzt er sich von Anderen ab, nämlich den „Türken“, die „sich nochmal 15 Minuten Werbung rein[ziehen]“. Werbung ist für Mesut ein negativer Horizont, etwas Oberflächliches, sodass er sich weigert, es anzuschauen. Diese Abgrenzung ist so stark, dass er auf expliziter Ebene sogar davon spricht, aus diesem Grund das digitale Leben zu verlassen und „ins analoge Leben zu wechseln“.

Abgrenzung vom Oberflächlichen und Orientierung am Tiefgründigen zusammen

In der Vergleichsdimension der Sinnhaftigkeit im Typ A dokumentiert sich nicht nur eine Abgrenzung vom Oberflächlichen, sondern dem Oberflächlichen wird das Tiefgründige gegenübergestellt. Dies zeigt sich beispielsweise im Fall Mesut, wenn er beschreibt welche Art von Filmen er schaut (99–119):

I: Mhm (bejahend) (5) du hast ja gemeint /eh/ Filmkritiken (.) was für Filme guckst du denn so (fragend)

Mesut: Boah (.) /ehm/ ich gucke auf jeden Fall keine Liebesfilme (.) dann gucke ich (.) eigentlich so gut wie nie Horrorfilme /ehm/ auch wenn die feiere gucke ich mir nie Psychofilme an weil (.) da kommt ein Problem /ehm/ (.) man muss bei solchen Filmen immer dranbleiben und ich bin eine Person ich kann einen Film/ ich tue mich sehr schwer (.) einen Film am Stück zu gucken weil (.) /ehm/ diese/ diese wie soll ich sagen diese (.) Konzentrationsschwäche kommt dazu dann /eh/ irgendwie /eh/ (.) zuhause alle fünf Minuten kommt irgendjemand in mein Zimmer rein

und (.) /eh/ möchte was von mir und ich teile mit meinem Bruder das Zimmer dann will der noch was ich kann nie einen Film wirklich am Stück gucken außer es ist nachts (.) ja und deswegen dann gucke ich mir Dings an diese (.) 0815-Actionfilme wie Fast and Furious und sonst was die mag ich gar nicht, die mag ich überhaupt nicht (.) was ich gerne gucke sind die Filme/ (.) Komödien die aber auch wirklich gut sind und Filme nach wahren Begebenheiten die gucke ich mir auch gerne an

An dieser Passage wird das Charakteristikum des Typs A deutlich, das viel über Abgrenzung konstruiert wird. So steigt Mesut auf die Frage, welche Filme er guckt, mit Hinweisen ein, welche Filme er nicht schaut. „Liebesfilme“ und „Horrorfilme“ sind für ihn negativ gerahmt. Eine noch deutlichere negative Rahmung dokumentiert sich später, wenn er von „0815-Actionfilmen“ spricht. Im Präfix „0815“ drückt sich erneut die Oberflächlichkeit derartiger Filme aus, wobei „Fast and Furious“ als Beispielfilm aufgezählt wird. Der negative Horizont wird durch die wiederholte starke Abgrenzung „mag ich gar nicht“, „überhaupt nicht“, deutlich. Diese Abgrenzung von Oberflächlichkeit wird einige Zeilen später um eine Orientierung an Tiefgründigem ergänzt, wenn Mesut den Film „Beasts of Nations“ empfiehlt und die Handlung und den Protagonisten erklärt (140–155):

Mesut: Der ist keine Ahnung vielleicht 12 Jahre alt in dem Film und im Verlauf des Films sieht man halt diese Entwicklung wie der immer (.) kaltblütiger wird wie der auch ab und zu einfach Leute einfach so abknallt oder (..) /ehm/ (.) aufschlitzt und was weiß ich alles /ehm/ dass man so ein bisschen diese (..) ja auch ein bisschen fern von dieser 0815-Action hocam so (.) ich find das schon geiler (.) das kommt realistischer rüber natürlich wie das genau ist weiß man nicht aber da sieht man schon auch da kommen auch Szenen wo/ (.) das sieht man zwar nicht aber wo der Junge zum Beispiel von seinem (.) Kommandanten da (.) sexuell missbraucht wird also die machen Andeutungen wo der Typ seine Hand auf (.) seine Schulter legt und dann /eh/ wird die Szene gewechselt und die nächste Szene ist der komplett (.) aus dem Bild geschossen yani ja hocam so bisschen drauf aufmerksam gemacht gibi oluyor [es wirkt so wie]

Mesut gibt die Handlung des Films wieder. Er grenzt diesen Film von der oberflächlichen „0815-Action“ ab, sodass dieser Film sich als positiver Horizont rekonstruieren lässt. Er beschreibt eine Missbrauchsszene, indem er deren Darstellung wiedergibt. Es wurden „Andeutungen“ gemacht, indem „seine Hand auf seine Schulter“ gelegt wurde. Dann wurde „die Szene gewechselt“.

Der Missbrauch selbst wurde zwar nicht gezeigt, doch wurde „drauf aufmerksam gemacht“. Durch die Wiedergabe der Darstellung und seiner Beschreibung macht Mesut deutlich, dass viel mehr in diesen Szenen steckt, als zu sehen ist. Diese Tiefgründigkeit, die er erkannt hat, rahmt er positiv; durch sie wird dem Film Sinn zuteil.

Auch im Fall Houda dokumentiert sich die Gleichzeitigkeit von Oberflächlichkeit und Tiefgründigem, z.B. auch wenn sie über Filme spricht (260–277):

I: ja schön (...) wie siehts denn aus mit Filmen (fragend)

Houda: Filme ich hab leider kein netflix muss ich noch meine Mutter überreden

I: (kurzes Auflachen)

Houda: aber ja keine Ahnung manchmal schau ich ich schau eigentlich nicht so viele Serien oder Filme manchmal dann auf Internetseiten oder auf Youtube oder so manchmal solche Filme aber (..) Filme und Serien sind nicht (.) haben nicht so ne große Rolle und meis- also früher hab ich so voll diese so typ- so 0815-Filme sehr gemocht so Komödien so romantische Filme solche Dinge aber mittlerweile find ich die so schlimm teilweise so weil die so extrem auf Klischees irgendwie bewahren und so deshalb schau ich manchmal so- weiß nicht kennst du the hate you give

Auch Houda steigt mit Ausführungen ein, was sie nicht mehr anschauen möchte. Dann grenzt sie sich stark von „0815-Filmen“ ab, die sie früher zwar „sehr gemocht“ hat, mittlerweile aber „schlimm“ findet. Im Sinne der Vergleichsdimension des Sozialverhältnisses konstruiert Houda hier also einen Gegensatz zwischen ihrem gegenwärtigen und ihrem früheren Selbst, welches diese oberflächlichen Filme mochte. „Klischees“ dienen ihr dabei als negativer Horizont, die auf der Ebene des Oberflächlichen als Abgrenzungsschablone dienen.

Weiterführend geht Houda dann auf „the hate you give“ ein und beschreibt, welche Filme sie mag (277–289):

Houda: und so deshalb schau ich manchmal so- weiß nicht kennst du the hate you give

I: ich glaube ja

Houda: ja den Film zum Beispiel also ich find halt so (.) diese die sich wirklich mit nem Thema befassen nicht nur irgendwie so keine Ahnung (.) nicht nur lustig sind also ab und zu natürlich aber (.) ja ich mag schon so Filme die auch schön gestaltet sind also nicht so halt irgendner (.) normalen Geschichte beruhen sondern halt so schön gefilmt sind mit so

schöner Filmmusik untermalt sind und halt irgendwie wo Mühe halt drin steckt (.) wo man halt merkt dass da Mühe mit drin steckt

Der positive Horizont des Films wird dadurch konstruiert, dass er „sich wirklich mit nem Thema befass[t]“. So wird von Houda inhaltlich eine Tiefgründigkeit konstruiert, die sie positiv wertet und die den Film von anderen Filmen abgrenzt, die „nur lustig sind“, damit keine Tiefgründigkeit beinhalten und oberflächlich bleiben. Diese Unterscheidung von Oberflächlichem und Tiefgründigem zeigt sich entsprechend auch im religiösen Bereich im Zusammenhang mit diesem Beispiel, wenn Houda später auf den Film wieder zu sprechen kommt, als sie gefragt wurde, wo in Medien Religion vorkommt (547–555):

Houda: irgendwie wenns halt insgesamt zum Beispiel in dem Film the hate you give da gehts ja um Unterdrückung oder halt dass die Schwarzen noch nicht gleichberechtigt sind oder so und zum Beispiel im Koran heißt es ja dass man sozusagen alle/ also dass alle Menschen sozusagen gleich sind und so dass Keiner über den Anderen gestellt wird und das sind ja Ansichten die auch heutzutage eigentlich ja noch präsent sind oder halt jetzt noch normal und sich etabliert sozusagen haben (5) ja eigentlich sind ja/ gibts ja auch viele Filme die mit Feminismus oder so arbeiten also keine Ahnung einfach so Gleichberechtigung oder so was ja dem Islam oft vorgeworfen wird aber (.) ja (5)

Houda beschreibt Rassismus als Thema des Films „the hate you give“ und gibt dann wieder, was der Koran dazu sagt, nämlich, „dass alle Menschen sozusagen gleich sind“. So stellt Houda in beiden Fällen positive Horizonte über die Tiefgründigkeit her, indem sie Themen wie „Feminismus“ oder „Gleichberechtigung“ aufzählt, wozu sowohl Filme als auch „de[r] Islam“ tieferliegend „arbeiten“.

Analysieren oder Bewerten des Tiefgründigen

Wie bereits aufgezeigt wurde, ist es für den Typ A charakteristisch, dass in der Vergleichsdimension der Sinnhaftigkeit das Oberflächliche vom Tiefgründigen abgegrenzt wird. Im Fallvergleich zeigt sich jedoch, dass die Tiefgründigkeit unterschiedlich konstruiert und zugeschrieben wird.

Im Fall Mesut dokumentiert sich die Tiefgründigkeit als positiver Horizont, wenn er über Videos des Predigers Nureddin Yıldız spricht (489–502):

I: Und würdest du sagen ist es jedes Mal wenn du so ein/ so ein/ sowas anguckst dass du was lernst oder (fragend) (..) oder was denn (fragend)

Mes: /ehm/ (.) mittlerweile nicht mehr so wirklich viel

I: Mhm (bejahend) (...) also sind jetzt auch viele Sachen da die du schon wusstest oder schonmal gehört hast (fragend)

Mesut: Tatsächlich Allaha şükür [Gott sei Dank] ja (.) außer auf das was immer wieder/ was Neues kommt sind halt diese (.) /eh/ von Nureddin Yıldız diese bir dakika fetva /ehm/ (.) weil da antwortet er auf Fragen die jetzt/ (.) ehrlich gesagt auf die man auch nicht wirklich kommt

I: Ja.

Mesut: Weil man sich denkt das ist selbstverständlich (.) er kommt aber und sagt nee passt mal auf das ist nicht selbstverständlich /eh/ da sind schon ein paar Sachen so also Nureddin Yıldız kann ich wirklich sagen in so gut wie allen seinen Videos lernt man immer wieder was Neues darüber

Mesut spricht davon, dass in den Videos von Nureddin Yıldız „immer wieder was Neues kommt“ und er auch in „selbstverständlich“ scheinenden Themen „Neues“ erkennt und erklärt. Dementsprechend spricht Mesut den Videos von Nureddin Yıldız und damit ihm direkt auch als Person Tiefgründigkeit zu, wodurch er und seine Videos für ihn als positiver Horizont auftreten. Dadurch bewertet Mesut über die Inhalte, was tiefgründig bzw. oberflächlich ist. Er unterscheidet Tiefgründiges und Oberflächliches, grenzt sie voneinander ab und kann klar benennen, was was ist.

Im Gegensatz dazu wird Sinnhaftigkeit im Fall Houda anders verhandelt. Bei Houda wird nicht nur bewertet, was tiefgründig und oberflächlich ist, sondern das Tiefgründige wird aktiv analysiert. Dies zeigt sich beispielsweise in der Passage, in der Houda über Filmabende mit Freundinnen spricht (348–375):

I: und bei so nem Filmabend unterhaltet ihr euch dann auch über den Film

Houda: mh ja (.) ja kommt drauf an welche Uhrzeit

I: (kurzes Auflachen)

Houda: aber ja wir unterhalten uns eigentlich schon über den Film meistens (.) meistens macht man ja so Pausen zwischen den Filmen und dann redet man halt drüber (.) ja

I: was redet ihr dann

Houda: ja meistens ist der Film dann so kompliziert dass man erstmal so gar nicht weiß was ist denn jetzt wirklich passiert wie war denn jetzt nochmal die Handlung und so darüber redet man dann halt und ja wie fandet ihr den Film und so und diese Stelle war die gruseligste oder die beste und keine Ahnung ja (..) also mir fällt manchmal also/ manchmal

fällt mir auf weil ich hab Deutsch-Leistungskurs und da hab ich so letztes Jahr da hab ich mir diese Sternlektüren immer dazu ausgeliehen und so während dem/ während des Buches hab ichs dann weiter so gelesen und dann dadurch manchmal wenn ich Filme so angeschaut hab da hab ich immer so die Schlüsselstellen so analysiert überlegt was ist so das Hauptmotiv oder/ das fand ich schon interessant so wie sich das auswirkt auf das Verhalten insgesamt aber ja (.) das hat jetzt auch eher nachgelassen so das ist immer so in Phasen (...)

Es konnte rekonstruiert werden, dass auch für Houda Tiefgründigkeit einen positiven Horizont darstellt. Entsprechend rahmt Houda die Komplexität von Filmen als positiv. Gleichmaßen bewertet sie diese Tiefgründigkeit nicht nur als positiv, sondern analysiert stärker den tieferliegenden Sinngehalt. So spricht sie davon, dass „man dann halt“ „darüber redet“, wie die Anderen den Film fanden, welche Stellen als besonders wahrgenommen wurden und sich so gemeinsam den tieferen Sinngehalt des Films erschließt. Houda bringt zusätzlich das Beispiel der „Sternlektüren“ aus ihrem „Deutsch-Leistungskurs“, worüber sie gelernt habe, „Schlüsselstellen“ auch im Film zu analysieren, „Hauptmotive“ zu identifizieren und die Auswirkungen „auf das Verhalten“ der Charaktere zu beachten. Der tiefere Sinn des Films wird von Houda also aktiv herausgearbeitet und analysiert und erst im Anschluss ist dieser Sinngehalt ihrerseits benennbar.

Sowohl im Fall Mesut als auch im Fall Houda geht es um die Tiefgründigkeit im Gegensatz zu Oberflächlichem. Bei beiden wird diese Tiefgründigkeit allerdings unterschiedlich erschlossen. Mesut bewertet, was tiefgründig bzw. oberflächlich ist, während Houda den tieferen Sinn erst herausarbeitet und analysiert.

Auch auf expliziter Ebene, Religion Islam = tiefgründig, Westen, ... = oberflächlich

Im Typ A in der Vergleichsdimension der Sinnhaftigkeit dokumentiert sich weiterhin, dass die Unterscheidung und Abgrenzung der Tiefgründigkeit von Oberflächlichkeit sich auch im Bereich der Religion implizit rekonstruieren lassen und zusätzlich sich auch auf expliziter Ebene zeigen. Dies wird beispielsweise deutlich, wenn Houda über Religion in Filmen spricht (426–482):

I: spielt denn Religion bei den anderen Bereichen ne Rolle (fragend) (.) also Musik Filme Serien (.)

Houda: eher weniger (.) also Musik hör ich ja eher so englische Musik und so halt nicht so (.) keine Ahnung das ist halt eher so die westliche

Musik sag ich mal so (.) also Pop ist ja jetzt nicht so/ keine Ahnung halt du beschäftigst dich jetzt nicht mit muslimischen Te- also viele meistens ja Serien Filme eigentlich auch nicht so wirklich (4) ich schau ja eigentlich auch keine so arabischen Filme oder solche Sachen (.) oder türkischen Filme deshalb ja keine Ahnung sind halt Islam ist eigentlich wenn dann ne Rolle meistens gibts ja nur so Dokumentationen also auf Deutsch halt so Dokumentationen oder so wo dann irgendwie Zwangsverheiratung oder Unterdrückung das Thema ist (kurzes Auflachen) (.) ja aber in der Schule haben wir auch in Französisch son Buch gelesen (.) das war über (.) ich glaub in Marokko oder so und dann gings natürlich auch um irgendwie Zwangsve/verheiratung dass das Mädchen voll unterdrückt wurde und keine Ahnung ja (.) das war dann natürlich wieder auf Klischees/ also hat halt auf Klischees beruht und nicht so (.) ja (5)

Sie bezeichnet die Musik, die sie hört als „westlich“ und grenzt auch solche Filme von „muslimischen“ und „arabischen“ bzw. „türkischen“ Filmen ab. Sie verdichtet dies im weiteren Verlauf auf die Religion hin, indem sie auf „den Islam“ zu sprechen kommt. Damit stellt sie „den Westen“ und „den Islam“ als Gegenpole gegenüber und grenzt sie voneinander ab. Im fallinternen Vergleich, aber auch fallübergreifend lässt sich im Typ A die negative Rahmung „des Westens“ und die positive Rahmung „des Islam“ rekonstruieren. Diese Rahmung entsteht auf der Vergleichsdimension der Sinnhaftigkeit, indem „der Westen“ mit Oberflächlichem gleichgesetzt wird. Dazu zählt Houda hier kulturalisierende Darstellungen in westlichen Medien wie Büchern und Filmen und spricht von „Klischees“ wie „Zwangsverheiratung“ oder Unterdrückung. „Der Islam“ hingegen wird mit Tiefgründigem assoziiert, wie es in den vorangegangenen Passagen deutlich wurde, wenn Houda mit dem Islam tiefgründigere Themen wie Gleichberechtigung und Feminismus verbunden hat.

Ebenso wird im Fall Mesut diese Gegenüberstellung und Abgrenzung sichtbar, wenn er den Film „Hangover“ als „islamisch gesehen Katastrophe“ bezeichnet (200–222):

I: /ehm/ du meinstest ja jetzt bei Hangover zum Beispiel dass du das islamisch gesehen Katastrophe auch findest oder schwierig /ehm/

Mesut: Ja.

I: Was/ was meinst du denn damit (fragend)

Mesut: /ehm/ hast du die Filme schonmal geguckt (fragend) (..)

I: /ehm/ (.) /eh/ Hangover nicht nein

Mesut: /eh/ wer den Abspann kennt von Hangover der wird das wissen (.) weil /eh/ in dem Film geht es ja eigentlich darum dass die/ außer der dritte Teil aber so /eh/ die ersten zwei Teile geht es um eine Hochzeit wo die dann die Nacht davor feiern diese diese ne deniliyor [was sagt man] Junggesellenabschied

I: Ja

Mesut: Wo die dann alle /ehm/ irgendwie durch K.O.-Tropfen oder irgendwelchen Drogen so weg sind die wissen nicht was passiert ist und dann versuchen die herauszufinden (.) was ist jetzt passiert (fragend) wo ist der hin verschwunden (fragend) wo ist der Junge hin verschwunden (fragend) dann kommen da ein paar Szenen zusammen wo (.) ja (..) /ehm/ (.) bezogen auf Nacktheit und sonst was alles und /eh/ dann im Abspann taucht irgendwo eine Kamera auf wo die das dann alle (.) /eh/ alles aufgenommen haben was passiert ist dann sieht man irgendwie dass die im Stripclub waren oder im Puff und sieht die Bilder davon und (..) ja

I: Ja

Mesut: Ich glaube muss ich nicht sagen

Für Mesut ist die Einstufung von Hangover als „islamisch gesehen Katastrophe“ selbstevident, wenn er nachfragt, ob der Interviewer den Film gesehen habe und klarstellt, dass jeder, „der den Abspann kennt“, „das wissen“ wird. Hier dokumentiert sich erneut, dass Mesut Oberflächliches und Tiefgründiges klar unterscheiden und benennen kann, und diese Kategorisierung für ihn selbstevident ist. Dieses klare Unterscheidbarkeit und Selbstverständlichkeit wird zuletzt in der Bemerkung „Ich glaube, muss ich nicht sagen“ deutlich, mit der Mesut von einem gemeinsamen geteilten Wissen und Erfahrungsraum ausgeht. Themen wie Drogenkonsum, Nacktheit, Stripclub stellen für Mesut in ihrer Gesamtheit den Gegenpol zum „Islam“ dar, weswegen er diesen Film als „islamisch gesehen katastrophal“ einstuft. Diese Themen sind in ihrer Abgrenzung zum Islam und damit auch in Abgrenzung zu Tiefgründigem negativ gerahmt. Und dennoch kann Mesut trotz seiner so starken Abgrenzung die Inhalte aller Teile von „Hangover“ wiedergeben und scheint alle gesehen zu haben.

Diese Gegenüberstellung wird bei Mesut weiterhin deutlich, wenn er zum Einfluss von Religion auf die Mediennutzung zu sprechen kommt (579–591):

I: Glaubst du denn, dass Religion irgendwie einen Einfluss darauf hat, wie man Medien nutzt (fragend) (.)

Mesut: Ja (.)

I: Mhm (bejahend).

Mesut: /ehm/ (.) ja weil (.) /ehm/ (.) ich sag es mal so (.) wenn man jetzt /eh/ (.) die Medien unislamisch nutzt dann ist jedes zweite Bild was man sieht irgendein Weib in Bikini vor allem Instagram und /eh/ wenn man es dann islamischer nutzt dann sind das entweder so /ehm/ (.) hier so ilim sayfalan [Wissensseiten] bezogen auf alles Mögliche kann Familie sein kann /eh/ Faktastisch [Seite auf Instagram] sein /eh/ und dann /eh/ kommt da noch Sures /eh/ oder ganz klassisch einfach nur die Bilder von Freunden oder von /ehm/ (.) Unternehmen oder sowas aber so wenn man es halt ganz normal nutzt sage ich jetzt ganz normal in Anführungszeichen nutzen würde dann wäre das/ jedes zweite /eh/ Bild halt eine/ (.) eine halbnackte Frau in Unterwäsche

Als „unislamisch“ gelten für Mesut Themen wie „Nacktheit“, die negativ gerahmt sind. Positiv gerahmt hingegen ist die islamische Nutzung, wenn es um Themen wie Wissen oder Familie geht.

Zusammenfassende Verdichtung:

In der Dimension der Sinnhaftigkeit zeigt sich im Typ A der Modus *Unterscheidung durch Abgrenzung* durch das Abgrenzen des tieferen Sinns von der Belanglosigkeit.

Die Abgrenzung und Abwertung von Anderen, wie sie in der Dimension des Sozialverhältnisses rekonstruiert wurde, wird auch durch die Dimension der Sinnhaftigkeit bedingt. In diesem Typ findet eine Abgrenzung von Anderen statt, indem sie bzw. ihr Verhalten als oberflächlich dargestellt werden. Gleichzeitig wird das Selbst und das eigene Verhalten als tiefgründig verstanden und entsprechend positiv gerahmt.

Tiefgründige Medien, die sich um wichtige Themen drehen bzw. die einen tieferen Sinn beinhalten, werden als positiver Horizont deutlich, wohingegen andere Medien bzw. Aspekte von Religion, die als oberflächlich und belanglos charakterisiert werden, als negativer Horizont gerahmt werden.

5.2.3 Authentizität: Wirklichkeit vs. Inszenierung

In der Dimension der Authentizität zeigt sich im Typ A der Modus *Unterscheidung durch Abgrenzung* durch den Gegensatz von Wirklichkeit und Inszenierung. Im Folgenden wird die Dimension der Authentizität im Typ A rekonstruiert, wobei eben diese zwei Pole der Gegenüberstellung herausgearbeitet werden.

Abgrenzung von Inszenierung und dadurch Orientierung an Wirklichkeit

In der Vergleichsdimension der Authentizität dokumentiert sich im Typ A, dass die Fälle Wirklichkeit von Inszenierung abgrenzen. So auch im Fall Houda, wenn sie z.B. über Instagram spricht (109–149):

Houda: also viele Leute posten ja recht viel so auf Instagram oder so aber ich hab eigentlich nur so (.) ich hab jezt erst seit den Sommerferien Instagram also // es ist jetzt //

I: // oh ok //

Houda: ja ich bin jetzt ganz neu dabei (lachend) es ist schon (.) ja keine Ahnung (.) aber ich find es interessant was das für ne Welt ist und wie die Menschen so ganz anders wirken auf Instagram als so im realen Leben (.) ja (..)

I: wie denn (fragend)

Houda: ja meistens denk ich mir so ja was ist das für ne Person irgendwie (.) nicht so sympathisch und auf Instagram sind sie dann per / sehen die so schön aus denk ich so (.) ist das wirklich die Person (fragend) (.) die sieht irgendwie voll anders aus (lachend) und dann (.) und sind ja immer so haben so voll tiefgründige (..) Captions also so irgendwie so hint / so ja (.) Zitate oder so sind immer voll nett in den Kommentaren und ich bin immer so (..) es wundert mich voll weil ich glaub das ist halt viel Show und (.) ja (.) und auch also (.) teilweise ist das schon lächerlich wie so (..) diese YouTuber einfach jede Sekunde (.) ihres Lebens so auf Instagram festhalten (.) und ja (.) ist halt ihr Job aber trotzdem ist das halt so (..) mich interessiert jetzt nicht (.) welche Zutaten du in ein Haferbrei getan hast (lachend) so gefühlt aber (..) ja (..) also ist schon find ich schon muss man schon Kritik üben in dieser (..) dieser sozialen Medienwelt irgendwie wie sich die Leute präsentieren und so weil (.) ich find schon krass man kann sich so anders darstellen und (..) irgendwie auf ne ganz andere Weise als man irgendwie im realen Leben macht

Houda charakterisiert Instagram als eine „Welt“ und grenzt sie vom „realen Leben ab“. Der Unterschied zwischen beiden ist dabei, dass „die Menschen so ganz anders wirken“. Die Personen seien in den sozialen Medien „sympathischer“ als in real, nutzten „tiefgründige Captions“ und wirkten auch in den Kommentaren „immer voll nett“. Dabei dokumentiert sich ein negativer Horizont, wenn Houda über das Auftreten in den sozialen Medien lacht, ihre Verwunderung ausdrückt, diese Nichtpassung von Wirklichkeit und Social-Media-Identität als „lächerlich“ bezeichnet und explizit äußert, dass „man schon Kritik üben“ muss. Die Nichtübereinstimmung von Wirklichkeit und

Social-Media-Identität wird als Inszenierung und damit als von den Personen beabsichtigt gerahmt. Dies zeigt sich darin, dass Houda dieses Verhalten als „Show“ bezeichnet, also ein absichtlich sich „so anders darstellen“. Es handelt sich eben um eine intendierte Inszenierung ohne Authentizität, indem die Personen sich anders darstellen, als sie sind. Diese Inszenierung tritt als negativer Horizont auf und Houda grenzt sich hiervon deutlich ab.

Auch im religiösen Bereich grenzt sich Houda von Inszenierung ab, was exemplarisch deutlich wird, wenn sie darüber spricht, wie sie sich über Religion durch Medien informiert (622–652):

I: nutzt du auch Medien um dich zu informieren (fragend)

Houda: mm eigentlich nicht (..) also meinst du mit Medien Internet oder Bücher oder insgesamt Internet Bücher alles

I: alles mögliche was also

Houda: ja ok ne eigentlich nicht (kurzes Auflachen) (...)

I: in Bezug auf Religion würdest du sagen //gar nicht//

Houda: //nee // ich glaub nicht eher keine Ahnung ich find im Internet vor allem da kann man so schnell an irgendwie falsche Seiten oder so geraten und da würde ich mich jetzt nicht so/ da würde ich lieber auf persönlicher Ebene oder so Bücher find ich auch können so schnell manipuliert werden was ich ja auch vorhin erwähnt hatte mit diesem einen Buch wenn man halt so jung ist und so da kann man so schnell/ also ich find wenn zum Beispiel ne Person/ man kann das auch/ ok man kanns auch auf Personen übertragen weil wenn Personen zum Beispiel über lei/leidenschaftlich über etwas reden dann find ich glaubt man denen viel schneller so also wenn man/ wenn die plötzlich so mit voller Überzeugung sagen ja du bist einfach nicht so viel Wert du bist nicht viel Wert (.) das ist ok dann denkt man sich so warte wirklich so wirklich ok ja vielleicht so ich find wenn man ganz also/ jetzt vielleicht nicht mehr aber so vor zwei Jahren oder so da war man ja schon sehr naiv und dann wenn dann ne Person halt so/ das kann ja eigentlich auch noch jetzt passieren also wenn halt Leute so Titel haben irgendwie so Doktor Doktor und dann noch keine Ahnung gut gekleidet sind und das dann halt sagen find ich schon dass (.) schon Eindruck macht aber ich würde schon eher sagen auf persönlicher Ebene wenn man die Person dann nochmal nachfragen kann oder so und wenn ja (...)

Auch an dieser Stelle geht es um eine absichtliche Abweichung von der Wirklichkeit, wenn Houda davon spricht, dass Bücher „so schnell manipuliert werden“ können. Diese Manipulation ist auch hier absichtlich und intendiert,

wenn Houda in Bezug auf Personen sagt, dass sie „leidenschaftlich über etwas reden“ oder etwas „mit voller Überzeugung sagen“ und so „glaubt man denen viel schneller“. Es ist also eine absichtliche Inszenierung und Manipulation, um falsche, nicht der Wirklichkeit entsprechende Informationen für Andere glaubhaft zu machen. Diese Art der Inszenierung in Form von Manipulation dokumentiert sich ebenfalls als negativer Horizont. Diese Ablehnung von Inszenierung und damit eine Orientierung an Wirklichkeit geht zusammen mit der Vergleichsdimension des Sozialverhältnisses, da die Fälle im Typ A sich von Anderen aufgrund ihrer Inszenierung abgrenzen und in ihrem Selbstverständnis diese Fälle sich bei der Wirklichkeit positionieren. Entsprechend geht Houda hier auf Abstand zu solchen Personen, die manipulieren, und zusätzlich profiliert sie sich selbst, indem sie sich von ihrem „naiv[en]“ Selbst von „vor zwei Jahren“ abgrenzt und klarstellt, dass sie „jetzt vielleicht nicht mehr“ so empfänglich für derartige Manipulation und entsprechend im Sinne der Vergleichsdimension der Sinnhaftigkeit reflektierter als früher sei.

Im Fallvergleich dokumentiert sich diese Abgrenzung von Inszenierung auch im Fall Mesut, wobei die Orientierung an Wirklichkeit stärker deutlich wird. In dieser bereits erwähnten Passage spricht Mesut über YouTube und Instagram und drückt seinen Unmut aus (25–38):

I: Mhm (bejahend). (..) du meinst ja dass Instagram und YouTube so/ so zu/ so halb TikTok schon sind

Mesut: Ja

I: Wie/ was ist denn/ wie findest du es denn gerade (fragend)

Mesut: hocam katastrohal yani [nämlich] man kann sich (..) das Leben so schwer machen (..) ich finde das so hirmlos hocam dass man diese Scheiße in sein Netzwerk lässt (..) gut man kann das nicht verhindern weil das hat ja jeder der/ (..) jeder postet ja was er will so aber (..) ich weiß nicht zum Beispiel YouTube hat ja jetzt vor Kurzem diese/ diese Kurzvideos eingeführt (..) zum beispiel hätten die das nicht gemacht (..) gäbs kein TikTok auf YouTube zum Beispiel Instagram (..) ist ja so ein bisschen Snapchat-Nachmache geworden weil die das nicht kaufen konnten /eh/ (..) ja wenn die versuchen andere nachzumachen statt sich selbst/ selber zu sein so das /ehm/ biraz /ehm/ philosophieren edelim hocam [lass uns ein bisschen philosophieren hocam] /ehm dann dann verbauen sie sich ihre ganze Zukunft

Mesut expliziert in dieser Passage genau, was sich in der Vergleichsdimension der Authentizität dokumentiert. Er beschreibt die Veränderungen bei YouTube und Instagram und bewertet dies als „katastrohal“. Mesut äußert, dass „andere

nachzumachen, statt sich“ selbst treu zu bleiben etwas Schlechtes ist. Dieses Nachmachen stellt auch bei ihm eine absichtliche, intendierte Inszenierung dar. So spricht Mesut davon, dass die Unternehmen „sich das Leben so schwer machen“ bzw. dass „die versuchen“ mit ihren nachahmenden Funktionen anderen Plattformen zu ähneln. Auf diese Weise dokumentiert sich auch im Fall Mesut wie im Fall Houda eine klare Abgrenzung von Inszenierung, wobei bei Mesut die Orientierung an Wirklichkeit im Sinne von Authentisch-Sein noch deutlicher wird.

Dieses Charakteristikum des Typs A zeigt sich bei Mesut auch im religiösen Bereich. In der bereits behandelten Passage zur Kommunikation von Hodschas im Vergleich zu Büchern kommt auch die Abgrenzung von Inszenierung zur Geltung (631–654):

Mesut: Da habe ich auch bei mir zu Hause von Diyanet diese Ilmihal-Bücher [Katechese]

I: Ja

Mesut: Und da ist auch meistens eigentlich (.) alles beantwortet (..) wenn man da reinguckt dann (.) brauche ich/ spart man sich eigentlich den Hodscha (..) weil der Hodscha hat seine Infos aus Diyanet (.) das Buch ist auch direkt aus Diyanet /eh/ da hat man es Schwarz auf Weiß (.) weil Hodschas manchmal wenn die eine Frage beantworten ist das ein bisschen verschlüsselt (.) weil wie gesagt diese tatlı dil [schöne Sprache, euphemistisch] wieder man kann nicht alles durch tatlı dil erklären /ehm/ (.) (..) wenn was haram [verboten] ist zum Beispiel dann sollte man schon sagen ey das ist haram (.) aber es gibt ja Hodschas die sagen ya kardeşim yapmasan daha güzel olur (stimmlich nachahmend) [mein Bruder, wenn du es nicht machen würdest, wäre es schöner] ya hocam ne daha güzel olur yapma (ausrufend) [Ach hocam, was (heißt) wäre schöner?, nein, tu es nicht] Nein, das darfst du nicht (.) Punkt (.) und bei diesen Büchern ist das halt so da steht klipp und klar (.) dies und das faiz yemek [Zinsen zu nehmen] ist haram (.) wobei das sagen die Hodschas auch immer ama aklıma o geldi şimdi [aber das ist mir grad eingefallen] und nicht faiz almasanız daha güzel olur [es wäre schöner, wenn ihr keine Zinsen nehmen würdet] (.) oder diese paranız bankaya yattığı an paranızı bankadan çekin [wenn euer Geld auf der Bank ankommt, hebt es direkt ab] tamam hocam tamam anladık ama ne için neden (fragend) [ok, hocam, ok wir haben es verstanden, aber warum wozu?] warum ist das haram (fragend) warum (fragend) (.) weißt du das sind so Sachen die bei Hodschas manchmal fehlen und /ehm/ dann sind Bücher schon um einiges mehr dann ne bessere Alternative

Wie schon zuvor an dieser Passage aufgezeigt, dokumentieren sich derartige Bücher als positiver Horizont, da sie „klipp und klar“ sind und alles „Schwarz auf Weiß“ geschrieben steht. Im Kontrast hierzu stehen die Hodschas mit ihrer Kommunikationsform der „tatl dil [schönen Sprache]“ als negativer Horizont, da durch diese euphemistische Ausdrucksweise alles „verschlüsselt“ ist und Dinge nicht so benannt werden, wie sie eigentlich sind. Dies dokumentiert sich exemplarisch etwa in der Aussage: „wenn was haram [verboten] ist zum Beispiel dann sollte man schon sagen ey das ist haram“. Hier zeigt sich also, dass Mesut die Aussagen mit der Wirklichkeit vergleicht und damit ihre Authentizität misst. Wenn etwas in Wirklichkeit haram ist, dann müsse es auch als solches bezeichnet werden. Wenn dies nicht klar gesagt werde, dann ist es nicht authentisch. Entsprechend rahmt Mesut die Kommunikationsform der „tatl dil“ als negativen Horizont, als Inszenierung und absichtliches Entfernen von der Wirklichkeit. Auch an dieser Stelle wird somit deutlich, was sich für den Typ A in der Vergleichsdimension der Authentizität rekonstruieren lässt. Nämlich, dass der Typ A Wirklichkeit von Inszenierung jeglicher Art abgrenzt und nur das, was der Wirklichkeit entspricht, als authentisch wahrnimmt.

Dass Authentizität nicht nur eine Vergleichsdimension ist, die Verhalten rahmt, sondern auch Personen wertet, zeigt sich bei Mesut, wenn er über den Prediger Nureddin Yıldız spricht (503–511):

I: Mhm (bejahend). (...) woran liegt das würdest du sagen dass man bei ihm immer was lernt (fragend)

Mesut: Zum einen ist der ein extrem gebildeter Typ yani islam alimi [also ein islamischer Gelehrter] ist nicht so wie ein Bachelor in ilahiyat [Theologie] oder in einem besseren Korankurs zu sein /ehm/ (.) ja und wie gesagt /eh/ beantwortet er immer kurze Fragen immer neue Sachen auch aus sehr vielen verschiedenen Bereichen mal ist es Sport dann ist es Familie dann ist es Geld dann ist es /eh/ Gebet dann ist es /eh/ cennet cehennem hayatı [Leben im Paradies und in der Hölle] dann ist es sahabiler [Prophetengefährt:innen] und und und (5)

Zuvor hatte Mesut immer wieder geäußert, dass er die Videos von Nureddin Yıldız regelmäßig schaut, wobei sich dahingehend ein positiver Horizont rekonstruieren lässt. In dieser Passage zeigt sich, dass Mesut ihn in Abgrenzung zu Anderen als authentisch wahrnimmt, indem er ihn als „extrem gebildeten Typen“ charakterisiert und dies damit begründet, dass er „islam alimi [ein islamischer Gelehrter]“ ist. Im Gegensatz dazu stünden Personen, die einen „Bachelor in ilahiyat [Theologie]“ haben oder „in einem besseren Korankurs“ sind. Diese werden von Mesut negativ gerahmt und ihr Wissen als Inszenierung verstanden.

Ebenso lässt sich die Vergleichsdimension der Authentizität mit Blick auf Andere – also zusammen mit der Vergleichsdimension des Sozialverhältnisses – bei Houda rekonstruieren, wenn sie bei der Frage, wie sie den in den Medien dargestellten Islam wahrnimmt, über muslimische Fußballer spricht (485–495):

I: und in den Medien kommt das quasi so vor

Houda: ja (.) doch ich würde schon sagen also ich hör selten eigentlich positives über den Islam in den Medien (.) teilweise halt durch irgendwie so berühmte Fußballer oder so die dann halt irgendwie sagen ja ich bin auch Muslim und dadurch assoziieren irgendwie die ehm Leute halt einfach mit Islam was Gutes weil die Fußballer irgendwie Muslime sind oder keine Ahnung was aber meistens hab ich das Gefühl so (.) die repräsentieren jetzt auch nicht so den wirklichen Islam keine Ahnung die sagen halt nur so ja ich bin Muslim aber praktizieren ihn nicht so wirklich (.) das ist halt meistens auch wieder so das ist wieder so Traditionssache halt dass es ist in der Familie irgendwie also dass die Familie sozusagen muslimisch ist und dann (.) sie dann halt auch muslimisch sind (9)

Hier spricht Houda davon, dass gesellschaftlich mit dem Islam etwas Positives assoziiert wird, wenn prominente Personen wie Fußballer sich als muslimisch kenntlich machen. Gleichzeitig treten diese muslimischen Fußballer als negativer Horizont auf, indem sie von Houda als nicht authentisch gerahmt werden. Houda stellt klar, dass diese Fußballer „halt nur“ „sagen“, dass sie Muslime sind, aber „praktizieren ihn nicht so wirklich“. Die Aussage entspreche also nicht der Wirklichkeit, das Verhalten entspreche nicht „de[m] wirklichen Islam“ und sei nur „wieder so Traditionssache“ bzw. nur wegen der „Familie“ so. Das Muslimisch-Sein bzw. die Aussage dieser Fußballer, dass sie Muslime sind, wird von Houda negativ gerahmt, da sie es als Inszenierung deutet.

Richtigkeit und Falschheit

In der Vergleichsdimension der Authentizität dokumentiert sich innerhalb dieser Abgrenzung von Wirklichkeit und Inszenierung eine weitere Facette, nämlich die Abgrenzung von Richtigkeit und Falschheit. Dies zeigt sich etwa in folgender Passage, in welcher Houda über die Instagramseite „Islamfakten“ spricht (556–566):

I: hast du durch Medien schon mal was Neues über Religion erfahren (.)

Houda: hm (..) ich hab (.) keine Ahnung auf Instagram so hab ich so Islamfakten oder so abonniert da/ aber es ist nicht wirklich was Neues da wird halt schon manchmal so/ da werden irgendwie so Zitate oder so gesagt (.) irgendwie aus dem Koran oder manchmal auch einfach nur so

keine Ahnung/ einfach so Zitate ja Allah liebt den der immer freundlich ist oder so aber ich irgendwie so das Gefühl dass diese Zitate nicht so (.) keine Ahnung auf Fakten gestützt sind halt einfach nur irgendwie dass es irgendjemand halt hinschreibt gefühlt also da finde ich muss man auch irgendwie kritisch sein weil ich finde auch/ also insgesamt wird in den Medien ja auch oft so falsche Information verbreitet

Houda stellt die Richtigkeit der Informationen auf der Seite „Islamfakten“ in Frage. Wenn Sie über die Inhalte der Seite spricht, formuliert sie ihre Aussagen in Passivkonstruktionen („da werden“, „da wird“), sodass die Subjekte nicht klar benannt werden. Dies spricht sie auch explizit an, wenn sie äußert, dass „halt einfach nur irgendwie [...] irgendjemand halt hinschreibt“. Diese Anonymität und Intransparenz, von wem diese Aussagen und Zitate formuliert wurden, wird von Houda negativ gerahmt und damit die Richtigkeit hinterfragt. Dies macht sie auch explizit deutlich, indem sie es als Pflicht („man muss“) benennt, „irgendwie kritisch“ damit zu sein. Auch explizit führt sie dann aus, dass es „in den Medien ja auch oft so falsche Informationen“ gibt. Demnach grenzt Houda richtige Informationen von falschen Informationen ab. Dies ist ein Beispiel wie die Unterscheidung und Abgrenzung der Richtigkeit von Falschheit als eine Facette der Abgrenzung von Wirklichkeit und Inszenierung in der Vergleichsdimension der Authentizität im Typ A auftritt.

Dies wird auch in folgender Passage von Houda zur Jugendsprache deutlich (566–576):

Houda: oder so auch als wir zum Beispiel durch diese Jugendsprache dass halt irgendwie alles als haram irgendwie gesagt wird /ehm/ es ist halt so ja keine Ahnung dass halt dieses Wort haram irgendwie für jede/ für alles benutzt wird so gefühlt also so ja (.) /ehm/ (.) weiß auch nicht (.) keine Ahnung halt einfach so sinnlose Sachen werden einfach so als haram bezeichnet oder halt auch mit dem dass man halt immer auf alles schwört sozusagen immer was gar nicht so versteht dass es wirklich irgendwie was Wichtiges/ also nicht was Wichtiges aber halt schon wirklich son Versprechen ist oder so (4)

Für Houda gibt es also eine richtige Art und Weise, wie das Wort „haram“ benutzt werden kann, und eine falsche Art, wenn es „für alles“ bzw. für „halt einfach so sinnlose Sachen“ verwendet wird. Die richtige Nutzung des Begriffes ist für Houda die Nutzung mit Wissen darum, dass es „was Wichtiges ist“ bzw. „son Versprechen“. Nur in dieser richtigen Verwendung des Begriffes entspricht

die Aussage der Wirklichkeit und ist authentisch. Falsche Verwendungen sind negativ gerahmt und nicht authentisch. Damit grenzt sie sich einerseits von der falschen Verwendung des Begriffes ab und andererseits auch vom Mainstream und anderen Jugendlichen im Sinne der Vergleichsdimension des Sozialverhältnisses des Typs A.

Dieser Fokus auf das Verhalten zeigt sich etwa auch in folgender Passage, in welcher Mesut über Apps zur Religionsausübung spricht (555–565):

Mesut: Ähm (..) diese /eh/ (.) Gebetszeiten-Apps zum Beispiel das oder von Diyanet diese sureler ve dualar [Suren und Bittgebete] Apps /ehm/ (.) die finde ich ganz gut dann gibt es ja noch so eine App /eh/ Dings dieser Halal-Check /ehm/ (..) wenn man mal zu faul ist um irgendwas nachzugucken oder man hat Langweile dann gucke ich schon gerne mal ab und zu nach Sachen die ich so (.) normalerweise esse und gucke ob die so irgendwie rein sind

Mesut nutzt die Halal-Check-App, um zu überprüfen, ob die Sachen, die er „normalerweise“ isst, „so irgendwie rein sind“. Wie sich aus dem Namen der App ergibt, geht es bei der hier benannten Reinheit darum, ob bestimmte Lebensmittel halal sind oder nicht. Das Essen von Lebensmitteln, die als halal bzw. rein deklariert werden, wird von Mesut demnach als positiv und richtig gerahmt und nicht-halal Lebensmittel zu konsumieren als negativ und falsch. Die Nutzung dieser App dient Mesut somit zur Überprüfung des eigenen Handelns und zur Gewährleistung der Richtigkeit des eigenen Verhaltens.

Diese Orientierung an Richtigkeit dokumentiert sich im Typ A auch in einer starken Fixierung auf Richtigem und Eindeutigem, etwa bei Houda, wenn sie über ihre ehemalige Moschee-Lehrerin spricht (610–620):

Houda: warte wa/was wollte ich grad ich wollt eigentlich über die Moschee ah ja genau die frag ich manchmal auch noch Fragen ja manchmal treff ich sie halt auch noch privat also weil diese Gruppe ja nicht mehr so existiert deshalb ja frag ich sie manchmal auch Sachen zum Beispiel hatte ich sie mal gefragt irgendwie weil ja oft dem Islam vorgeworfen wird dieses Vers irgendwie und tötet die Ungläubigen wo immer sie/ sie wo immer ihr sie findet oder so und dann war ich so (.) war ich so voll geschockt und war so (.) hää (fragend) aber das kann doch nicht stimmen und so und dann haben wir halt darüber geredet (..) dass man das halt so im Kontext sehen muss und so und dass es für heute nicht mehr relevant sozusagen ist (5)

Houda spricht eine kognitive Dissonanz an, die durch z.B. Kriegsverse ausgelöst wurde. Houda war „so voll geschockt“ und irritiert („hää“), wie solche Verse im Koran stehen können, obwohl sie nicht zu ihrem Islamverständnis passen. Diese Dissonanz löst Houda auf Nachfrage bei ihrer ehemaligen Moschee-Lehrerin dadurch, dass sie kontextualisiert. Dabei wird das Kontextualisieren als Pflicht gerahmt, wenn Houda sagt, dass man das so „im Kontext sehen muss“. Die Dissonanz wird aufgelöst, indem diese Verse als „für heute nicht mehr relevant“ eingestuft werden. Diese Deutungsweise wird von Houda als einzig richtiges Verständnis betrachtet und andere Verständnisse werden somit implizit als negativ gerahmt.

Zusammenfassende Verdichtung:

In der Dimension der Authentizität im Typ A zeigt sich der Modus *Unterscheidung durch Abgrenzung* durch das Abgrenzen der Wirklichkeit von Inszenierung und ferner durch die Abgrenzung von Richtigkeit und Falschheit.

In den Fällen in diesem Typ dokumentiert sich Wirklichkeit als positiver Horizont. Verhalten und Personen, die der Wirklichkeit entsprechen, werden als authentisch aufgefasst. Jegliche Abweichungen von der Wirklichkeit sind negativ gerahmt und werden als Inszenierung, also absichtliche Abweichungen bzw. intendierte Manipulation verstanden.

In dieser Unterscheidung von Wirklichkeit und Inszenierung dokumentiert sich ebenso eine Abgrenzung von Richtigkeit und Falschheit. Informationen und Verhalten werden dahingehend geprüft, ob sie richtig sind – also ob sie der Wirklichkeit entsprechen. Falsches wird als nicht authentisch verstanden.

5.3 Typ B: Zusammengehörigkeit herstellen durch Zusammenbringen

5.3.1 *Sozialverhältnis: Teil der Anderen sein*

In der Dimension des Sozialverhältnisses zeigt sich der Modus *Teil der Anderen sein* durch zwei Facetten: Die allgemeine Orientierung an Personen und die Orientierung am Zugehörig sein. Im Folgenden wird die Dimension des Sozialverhältnisses im Typ B – also der Modus *Teil der Anderen sein* – rekonstruiert, wobei dieser Modus durch eben diese zwei Facetten konstituiert ist. Dabei zeigt sich, dass Typ A und Typ B sich deutlich unterscheiden. Während der Typ A sich von Anderen abgrenzt, wird im Typ B Zusammengehörigkeit konstruiert.

Orientierung an Personen

Beim Typ B liegt eine starke Orientierung an Personen vor, wie sich an den Fällen dieses Typs rekonstruieren lässt. In den Ausführungen der Jugendlichen

stehen Personen im Vordergrund und stellen einen wichtigen Bezugspunkt für sie dar. Dies lässt sich beispielsweise an folgender Passage zum Thema TikTok aus dem Fall Lia aufzeigen (189–200):

I: /und (.) kommt denn Religion in den Medien vor die du so nutzt im Alltag (fragend) (...)

Lia: /ehm/ (.) meinst du die Medien die ich nutze (fragend)

I: ja genau (.)

Lia: /ehm/ (.) auf jeden Fall (.) auf Insta sehr viel (.) /ehm/ auf to /ehm/ TikTok auch sehr viel also auf TikTok gehts eher halt jetzt momentan um das Kopftuchverbot (.) das /ehm/ (.) zum Beispiel Leute dagegen ein Video machen und dann (.) schreiben Leute drunter (.) nein ich finde das ist voll gerechtfertigt und so (.) /ehm/ und dann gibt es Leute die da darauf wieder irgendwas schreiben (.) / oder halt auf Insta (.) gibts auch (.) /ehm/ Posts und (.) also jetzt über das Kopftuchverbot und ansonsten halt über (.) den Anschlag in Hanau gabs auch letzstens (.) paar Sachen (..) / /ehm/ (..) ja auf YouTube gibts auch sehr viel (..) wie gesagt so Diskussionen und so (..) /ehm/ ja

Auf die Frage, ob Religion in den Medien vorkommt, antwortet Lia, dass es auf TikTok „eher halt jetzt momentan um das Kopftuchverbot“ geht. Das gesamte Geschehen auf der Plattform TikTok wird dabei auf das von ihr Wahrgenommene reduziert. Mit dieser Aussage nennt sie zwar zunächst durch die Frage bedingt ein Thema, in der weiterführenden Beschreibung dokumentiert sich aber eine starke Orientierung an Personen. So spricht sie von „Leute[n]“, die „dagegen ein Video machen“, andere „Leute“, die „drunter“ „schreiben“, „und dann gibt es Leute, die darauf wieder irgendwas schreiben“. Damit ist für Lia TikTok das, was die „Leute“ dort gerade tun bzw. welche „Diskussionen“ dort zwischen ihnen laufen. Diese Art des Sprechens mit Fokus auf den Personen ist üblich für den Typ B.

Diese für den Typ B charakteristische Orientierung an Personen dokumentiert sich auch bei Matias, wenn er anhand der Wiedergabe der Handlung auf die Rolle von Religion in Filmen eingeht (221–229):

I: So in den Filmen Serien die du so guckst (.) kommt da denn irgendwie Religion vor (fragend)

Matias: Meistens ja (..) sind da Muslime und deren Mutter betet für die Söhne also meistens ist es so bei den französischen Filmen (.) und die Kinder bauen halt nur Scheiße meistens der ältere Sohn (..) baut nur Scheiße (.) der Mittlere ist so der Anständige und der Jüngere der ist so

die Generation von dem Älteren (..) dass die Mutter halt betet dass sie solche Sachen nicht machen aber sie es trotzdem machen (..) und dann am Ende der mittlere Bruder der nichts gemacht hat unschuldig getötet wird von der Gang

In dieser Passage wird das Charakteristikum des Typs B deutlich, dass Personen im Vordergrund stehen. So ist die gesamte Nacherzählung von Matias komplett nach den Personen strukturiert („Muslime“, „Mutter“, „Kinder“, „Bruder“) und anhand dessen, was diese Personen tun, wird die Handlung des Films wiedergegeben („Mutter betet“, „Sohn baut nur Scheiße“). Die Personen sind als Subjekte im Fokus, die Handlung rückt als das Handeln dieser Personen in den Hintergrund. Weiterhin dokumentiert sich diese Orientierung an Personen auch darin, dass die Charaktere über ihr Verhältnis zueinander bestimmt werden, wenn die familiären Verhältnisse („Mutter“, Sohn“, „Bruder“), aber auch generationale Verhältnisse („der ist so die Generation von dem Älteren“) im Vordergrund stehen.

Homolog dokumentiert sich diese Orientierung auch im Fall Bekir. Dieser Passage vorangehend erzählt Bekir, was er so auf Instagram macht. Daraufhin folgt eine Nachfrage (42–50):

I: was in der Welt so abgeht was meinst du damit genau (fragend) (..)

Bekir: ja zum Beispiel (.) ich folg ja auf Instagram (.) auch Stars zum Beispiel und dann seh ich ja auch was die grad machen oder (.) was es da grad für ne Challenge gibt auf Instagram (.) was viele machen (.) /ehm (.) ja (.) und wenn ja irgendetwas Großes passiert ist (.) spricht man ja auch schnell da (.) auf Insta zum Beispiel (.) in (.) was weiß ich (.) in Stories oder man macht sich witzig darüber (.) das bekommt halt auch so mit also die wichtigsten Sachen (.)

Wie im Fall Lia sichtbar wurde, sind auch für Bekir die Personen das, was die Plattform – hier Instagram – ausmacht. „Stars“ stellen für ihn einen wichtigen Bezugspunkt dar. Er interessiert sich dafür, „was die grad machen“. Aber auch über die Stars hinaus lässt sich seine Orientierung an Personen rekonstruieren, wenn er etwa bei den „Challenge[s]“ schaut, „was viele machen“ und damit die Mehrheit der Personen bzw. die Orientierung an ihnen sein Handeln strukturiert. Dies wird in der zweiten Facette des Typs B noch deutlicher werden.

Die Orientierung an Personen zeigt sich auch in Enisas Ausführungen zu Fanfictions, und zwar in zweierlei Hinsicht (183–192):

I: was findest du denn so cool an Fan Fictions (fragend)

Enisa: /ehm/ (.) ich finde das cool wenn/ (.) man hat/ also man kennt ja schon die Charaktere und /ehm/ dann irgendwie (.) manchmal werden/ werden zum Beispiel die Enden von den Filmen oder so so umgewandelt dass zum Beispiel ein paar Personen nicht sterben oder sowas oder /ehm/ (.) keine Ahnung /eh/ (..) ja man kennt es halt schon oder werden so Vorgeschichten von den Personen wie man es sich halt vorstellt irgendwie was aber nie in den Büchern oder so erwähnt wird/ (..) ja und es gibt natürlich auch ganz viel so Ships [Wunsch einer Beziehung] also (.) ja die halt irgendwie in den Büchern nicht vorkommen die aber wirklich Leute /ehm/ wo viele Leute sich wünschen dass die zusammengekommen wären oder so (lacht)

Einerseits erklärt Enisa kurz vor dieser Passage, dass bei Fanfictions andere Personen Geschichten schreiben und sie sich dafür interessiert. Dort wie auch in dieser Passage lassen sich Fanfictions als ein positiver Horizont rekonstruieren, worin sich auch eine Orientierung an Personen dokumentiert. In dieser Passage zeigt sich dies auch, wenn Enisa bezüglich der „Ships“ beschreibt, dass „viele Leute sich [das] wünschen“. Entsprechend geht es also in den Fanfictions nicht nur darum, was darin inhaltlich passiert, sondern auch, wie andere Personen dazu stehen und was sie dazu denken.

Andererseits dokumentiert sich die Orientierung an Personen auch inhaltlich, wenn Enisa in ihrer Beschreibung hauptsächlich „die Charaktere“, also die Personen, fokussiert, was auch der erste Punkt in ihrer Antwort ist. Auch bezüglich der „Enden von den Filmen“, was auf den ersten Blick nicht auf die Personen abzielt, sondern auf die Handlung, führt sie das „Beispiel“ an, dass „ein paar Personen nicht sterben“. Demnach liegt auch hier eine Orientierung an Personen vor, die sich dann in den weiteren Ausführungen verdichtet, wenn sie auf die „Vorgeschichten von den Personen“ und die „Ships“ eingeht.

Typisch für den Typ B ist die Orientierung an Personen, was sich wie dargestellt auch im medialen Kontext rekonstruieren lässt. Ein weiteres Beispiel aus dem Fall Bekir, worin er über Musik spricht, zeigt auf, wie weitläufig diese Orientierung ist und wie sie tatsächlich die Gesamtheit der Interviews durchzieht (162–167):

I: hm (bejahend) (9) und was für Musik zum Beispiel (fragend) (...)

Bekir: /ehm/ hauptsächlich Rap (22)

I: und wie wählst du das denn aus was du da anhörst (fragend) (..)

Bekir: /ehm/ (...) ja keine Ahnung wenn mir halt so Künstler gefallen (.) gefallen (.) dann (...) machen die halt auch immer die Musik die mir halt gefällt (.) meistens (..) und dann höre ich die halt auch immer wieder (18)

Für Bekir stehen also auch im Bereich der Musik die Personen im Vordergrund. So ist das erste Kriterium, das er aufzählt, ob ihm die „Künstler gefallen“. Falls dies gegeben ist, geht er davon aus, dass „die halt auch immer Musik“ machen, die ihm gefällt. Nicht die Musik, die Melodie oder der Text sind also für ihn ausschlaggebend, sondern die Künstler selbst.

Auch im Schnittbereich Religion und Medien lässt sich die Orientierung an Personen im Typ B rekonstruieren. Dies etwa im Fall Lia, wenn sie auf Diskussionen [Talk-Shows] eingeht, in denen es um Religion geht (131–148):

Lia: /ehm/ oder manchmal schau ich auch Diskussionen an wos /ehm/ (..) ich hab letztens ne Diskussion angeschaut da gings um Religion (.) also Islam und so und dann waren da (.) /ehm/ Leute die gesagt haben der Islam gehört nicht nach Deutschland dann gabs Leute die gesagt haben des gehört aber nach Deutschland (.) dann hab ich mir die Diskussion angeschaut (.) ja sowas find ich auch richtig interessant weil mich einfach die Meinung anderer richtig interessiert (.) /ehm/ in solchen Themen (.) wo mich persönlich jetzt auch selber betrifft (.) weil ja (.) ich find wirklich ich finds wichtig da muss dann schon (.) oder da sollte man wissen was die anderen auch darüber denken (23)

I: /ehm/ was sind des denn für Diskussionen (fragend) (..)

Lia: /ehm/ also es sind Diskussionen mit /ehm/ (.) also die Diskussion die ich letztens angeguckt hab da waren zwei Politiker oder ja zwei Politiker auf der einen Seite (.) und /ehm/ ein Politiker auf der anderen Seite und bei ihm waren dann noch /ehm/ zwei Leute die keine Politiker waren aber sich /ehm/ in mit dem Thema befasst haben (..) und dann haben die halt einfach diskutiert und /ehm/ (..) ja haben einfach über das Thema geredet haben sich (.) ausgetauscht (.) war jetzt nicht so ruhig aber (.) manchmal ist es auch nötig bisschen lauter zu werden vielleicht (...) ja (27)

Auch in dieser Passage zeigen sich für den Typ B charakteristische Formulierungen und Aufzählungen, wie „Leute, die gesagt haben“ und „dann gabs Leute, die“. Auch auf expliziter Ebene findet sich die Orientierung an Personen, wenn Lia erklärt, dass sie sich für die Meinungen und Gedanken Anderer interessiert. Ebenso lässt sich die Orientierung an Personen auch in der Bezeichnung als „Diskussion“ rekonstruieren. An keiner Stelle erwähnt Lia

den Begriff „Talk-Show“ und bezieht sich auch nicht auf die Videos bzw. Aufnahmen davon, sondern geht vielmehr auf das ein, was passiert, nämlich eine Diskussion zwischen unterschiedlichen Personen. Demnach ist für Lia nicht der Show-Aspekt relevant, sondern die Personen stehen erneut im Vordergrund, wenn sie diese Videos als „Diskussionen“ kennzeichnet. Auch in ihrer Konkretion nach der Nachfrage dokumentiert sich erneut die Orientierung an Personen, wenn sie zunächst auf die einzelnen Teilnehmer*innen eingeht und aufzählend beschreibt, wer alles beteiligt war.

Zugehörig sein

In der Vergleichsdimension des Sozialverhältnisses im Typ B lässt sich der Modus *Teil der Anderen sein* rekonstruieren. Die Fälle im Typ B verstehen sich selbst und beziehen sich zu Anderen in eben diesem Modus. Dies wird von den Fällen in diesem Typ in Form der Orientierung an und Zuordnung zu Anderen, durch ein Zugehörig-Sein konstruiert. Dies zeigt sich etwa im Fall Lia, wenn sie beschreibt, was sie am Handy macht, und dann genauer auf TikTok eingeht (16–34):

I: was machst du so zum Beispiel am Handy (fragend) (..)

Lia: /ehm/ (..) also ich schau eher Serien (.) /ehm/ manchmal bei YouTube manchmal bei Netflix /ehm/ also entweder schau ich (.) türkische Serien oder ich versuch sie mir halt auf Englisch zu sch- zu schauen einfach um mein Englisch zu verbessern (.) /ehm/ (.) ich telefonier manchmal mit Freunden (.) ich schreib mit denen (..) /ehm/ (.) ansonsten man checkt halt so Insta ab und so (.) ja und dann gibts auch noch TikTok ich weiß nicht ob du das kennst

I: ja ja

Lia: ja dis macht richtig süchtig (lachend) also (..) da sitzt man dann auch stunden davor und so also (..) ja (.) eigentlich ich muss ehrlich sagen eigentlich mach ich nix so wirklich Produktives an meinem Handy aber er ist halt so Zeitvertreib (7)

I: du hast ja gemeint /ehm/ (..) TikTok macht süchtig (lachend) also was was machst du da denn auf TikTok (.)

Lia: also eigentlich (.) man sieht ja nur Videos und so und dann scrollt man halt durch und (..) man vergisst die Zeit einfach und dann (.) ist nach ner Zeit schon ne Stunde um und so und dann denkt man sich was das hat sich angefühlt wie 10 Minuten oder so (..) ja auch wenns langweilige Videos sind manchmal aber es tut halt einen schon so richtig (.) beanspruchen sag ich mal (13)

Charakteristisch für den Typ B sind derartige „man“-Konstruktionen. So führt Lia aus, dass „man [...] echt lang dran“ sitzt, „man [...] halt so Insta“ abcheckt und „man auch Stunden davor“ sitzt. Hierin dokumentiert sich eine Allgemeingültigkeit dieser Aussagen, also dass dies nicht nur auf sie zutrifft, sondern alle so machen, bzw. für alle so gilt. Entsprechend konstruiert sie sich selbst als zugehörig und damit als Teil der Anderen, indem sie in ihren Antworten nicht nur für sich geltende Aussagen trifft, sondern andere miteinschließt. Ebenso zeigt sich in der Formulierung „man“, etwa bei „man sieht ja nur Videos“, eine Selbstverständlichkeit bzw. etwas Offensichtliches, das durch das „halt“ verstärkt wird, wenn sie sagt: „dann scrollt man halt durch“. Auch in dieser Selbstverständlichkeit dokumentiert sich das Zugehörig-Sein, da so die Selbstverständlichkeit der Aussagen darin begründet liegt, dass sie auf alle zutreffen und entsprechend für alle nachvollziehbar, offensichtlich sind.

Auch Enisa äußert sich entsprechend über TikTok (9–19):

I: Mhm (bejahend). (..) was machst du denn da so zum Beispiel auf Instagram (fragend)

Enisa: /ehm/ auf Inst/ also Instagram habe ich eigentlich nur weil /ehm/ weil ich mit Leuten schreibe denen ich halt/ keine Ahnung von denen ich nicht die Nummer habe oder (.) ja /ehm/ weil (.) ja keine Ahnung wenn man TikTok hat dann ist Instagram langweilig (lacht) (..)

I: TikTok findest du da besser als Instagram (fragend)

Enisa: Ja (lachend) genau

I: Was gefällt dir denn da mehr (fragend)

Enisa: /ehm/ da (.) ich weiß nicht irgendwie /ehm/ sind da so mehr Leute und /eh/ die Kommentare sind da irgendwie ein bisschen stärker und /ehm/ (.) ja ich weiß nicht ich denke (.) unterhaltsamer (lachend)

Auch Enisa nutzt solche „man“-Konstruktionen, wenn sie sagt, dass „wenn man TikTok hat, dann ist Instagram langweilig“. Gleichermassen zeigt sich also auch bei Enisa eine Allgemeingültigkeit der Aussagen, die eben nicht nur für sie zutreffen, sondern für alle gelten. Entsprechend konstruiert sie sich damit als zugehörig. Das schlägt sich bei Enisa auch in ihrem Handeln nieder, da sie ihr Medienverhalten mit Blick auf Andere anpasst. So kann Enisa nicht genau begründen, warum ihr TikTok mehr gefällt als Instagram („Ich weiß nicht. Irgendwie“), sie beschreibt aber, dass dort „mehr Leute“ sind und „Kommentare“ „irgendwie ein bisschen stärker“ sind. Dementsprechend nutzt auch Enisa hauptsächlich TikTok, sodass sich auch in dieser Anpassung ihrer Mediennutzung Zugehörig-Sein dokumentiert.

Eine solche Anpassung der Mediennutzung im Sinne des Zugehörig-Seins lässt sich auch im Fall Hannah rekonstruieren, beispielweise wenn sie über das BTS[südkoreanische Boygroup]-Fandom auf Twitter zu sprechen kommt (55–71):

Hannah: Ich bin jetzt auch (.) mehr auf Twitter /ehm/ weil da ist eben auch das Fandom (.) von BTS mehr so unterwegs und eben mehr also da (.) jetzt hinzugehen und ein bisschen von Instagram wegzukommen ja (4)

I: und bist du dann weil die Fans von BTS dann quasi auf Twitter sind dann eher zu/ auf Twitter (fragend)

Hannah: Ja ja genau (.)

I: und was machen die da so (fragend)

Hannah: /ehm/ es gibt/ es gibt verschiedene Accounts es gibt /ehm/ (.) einen Account sie posten eben was für aktuelle (.) Veranstaltungen es gibt oder was eben gerade die nächsten Termine sind oder es gibt auch Übersetzung/ Übersetzeraccounts so oder/ ja es gibt alles Mögliche dort oder/ (.) /eh/ ich glaube/ man lernt da auch ganz schnell neue Leute kennen /ehm/ ich bin jetzt auch in einer Gruppe mit vielen mit (.) paar deutschen Fans aus Deutsch/ ein paar deutschen Fans so das ist echt schön so neue Leute kennenzulernen

I: und was macht ihr dann in der Gruppe oder mit den neuen Leuten die du kennlernst (fragend)

Hannah: Ja wir reden (.) über BTS (lachend)

Schon im Anschluss an die Eingangspassage stellt Hannah klar, dass sie K-Pop-Fan und insbesondere BTS-Fan ist. In diesem Selbstverständnis als Fan dokumentiert sich auch eine Zuordnung zu Anderen, etwa wenn sie die Gesamtheit der Fans als „Fandom“ bezeichnet. Damit lässt sich in dieser Selbstbezeichnung als Fan und Gruppenbezeichnung als „Fandom“ der Modus *Teil der Anderen sein* rekonstruieren, da sie sich als Teil des Fandoms, als Fan wie viele Andere darstellt. Diese Zuordnung zu Anderen zeigt sich zusätzlich in der Aussage „ich bin jetzt auch in einer Gruppe mit vielen“. So beschreibt Hannah hier nicht etwa den Prozess des Beitretens zu einer Twitter-Gruppe oder spricht wie Typ A im Modus der Abgrenzung, sondern sieht sich – in maximalem Kontrast zu Typ A – als vollwertigen Teil der Gruppe („ich bin“) mit einer starken Orientierung an Anderen („Gruppe mit vielen“). Hannah konstruiert sich auch hier als zugehörig, Teil der „Gruppe“, was sich auch in der „Wir“-Formulierung „wir reden (.) über BTS“ dokumentiert.

Darüber hinaus hat Hannah homolog zu Enisa eine Anpassung ihrer Mediennutzung vorgenommen, wenn sie erklärt, dass sie „jetzt auch (.) mehr auf Twitter“ ist, um Teil des Fandoms zu sein.

Der Modus *Teil der Anderen sein* dokumentiert sich im Typ B allerdings nicht nur dann, wenn die Mediennutzung angepasst/verändert wird, sondern beispielsweise auch in der Art der Mediennutzung wie etwa bei Bekir, wenn er über Netflix spricht (88–96):

I: und woher holst denn dir die Informationen über die Filme (fragend) (...)

Bekir: /ehm/ (..) die werden mir entweder vorgeschlagen oder (..) ich wär zum Beispiel auf Netflix (..) /ehm/ (..) Top Ten was grad angeschaut wird von Filmen oder Serien (.) dann müsstes ja (..) müsstes mir (..) wahrscheinlich gefallen so (..) weil ich denk mir so ja (.) da sind halt (..) das schauen grad viele an viele mögen das die Mehrheit mög des (..) dann denk ich mir ja da bin ich wahrscheinlich auch in der Gruppe und (..) dann schau ich das kurz an und wenn es mir gefällt schau ich das weiter an (16)

Bei der Wahl der Filme und Serien, die Bekir schaut, stützt er sich darauf, was ihm „vorgeschlagen“ wird oder auf die „top ten“-Vorschläge etwa bei Netflix. Dabei versteht Bekir diese Vorschläge als „was grad angeschaut wird“, also als Einschätzung der Anderen und nicht etwa als Vorgaben eines abstrakten Algorithmus. Damit wird auch hier, wie zuvor aufgezeigt, eine allgemeine Orientierung an Personen deutlich. Zusätzlich konstruiert Bekir sich als zugehörig und Teil der Anderen, wenn er sich an die Vorschläge hält und davon ausgeht, dass wenn es „viele“ bzw. „die Mehrheit“ mag, dann er „wahrscheinlich auch in der Gruppe“ ist und auch er das mag. Er konstruiert sich als Teil dieser Gruppe, als Teil der Mehrheit und entsprechend strukturiert er seine Mediennutzung. Damit zeigt sich, dass es durchaus wandelbar ist, zu wem genau Zugehörigkeit konstruiert wird. In manchen Passagen sind es ganz konkrete Gruppen, in anderen wiederum handelt es sich um unspezifische Andere. Die Gemeinsamkeit ist aber, dass in jedem Fall im Typ B die Orientierung am Zugehörig-Sein besteht.

Der Modus *Zusammengehörigkeit herstellen durch Zusammenbringen* zeigt sich dabei in der Vergleichsdimension des Sozialverhältnisses im Modus *Teil der Anderen sein* nicht nur im medialen Bereich. Das wird etwa bei Bekir in seinen Ausführungen zu seinen Gewohnheiten nach der Schule deutlich (121–130):

I: und welche Rolle spielt denn die Playstation (fragend) (.) in deinem Alltag (..)

Bekir: schon ne wichtige Rolle weil (..) also (.) in meinem Alltag n ganz normaler Alltag keine Ahnung wenn ich von zuhause komm dann bin ich erstmal vielleicht kaputt oder so (.) /ehm/ (..) es gibt ja voll viele Menschen die sagen ja wenn ich nachhause komm (.) erstmal zuhause (..) so n (.) Bier holen oder so (.) einfach /eh- keine Ahnung (.) das ist das ist halt für mich so wenn ich halt nachhause komm (..) mach ich halt die Playstation an (.) und reg mich halt (.) bisschen kurz ab (.) so von allem (..) und (.) ja (.) also hauptsächlich dass ich mich (.) dann von allem bisschen ablenke und (.) mich auch bisschen entspannen kann während dabei (13)

Bekir geht zunächst auf sein eigenes Verhalten ein und schiebt eine Beschreibung von Anderen ein, wenn er sagt „voll viele Menschen“ holen sich erstmal „so n (.) Bier“, wenn sie nach Hause kommen. Dann stellt er einen Bezug zu seinem Verhalten her, indem er zwar die Unterschiedlichkeit des Verhaltens erwähnt („mach ich halt die Playstation an“), jedoch das Verbindende betont, nämlich das „bisschen ablenke[n]“ und „bisschen entspannen“. So bringt Bekir sich selbst und Andere über das Identifizieren einer gemeinsamen Motivation zusammen. Damit stellt er eine Zugehörigkeit her, die Unterschiede überwindet, wie es Bekir hier am Beispiel des Verhaltens veranschaulicht, das in seinem Fall durch die Orientierung an religiösen Vorschriften bedingt ist. Er konstruiert sich damit als zugehörig und Teil der Anderen, auch wenn er kein Bier trinkt. Religion wird somit nicht zu etwas Trennendem, indem Bekir – damit typisch für Typ B – das Verbindende betont.

In ähnlicher Weise dokumentiert sich das bei Malik, wenn er über Diskriminierung in Medien spricht und dann Folgendes über seine Freunde sagt (182–187):

Malik: zum Beispiel ich bin Moslem und (..) mein bester Freund ist Christ (.) aber für uns spielt das keine Rolle weil ich mein (.) Mensch ist Mensch (.) genau jeder Mensch ist ja gleich (.) und ja also bei uns in der Freundesgruppe spielt es keine große Rolle muss ich sagen (.) aber in den Medien ich glaube da würde mir auch der größte Teil zustimmen (.) da spielt es schon eine sehr sehr große Rolle (.) wie du heißt (.) wie du aussiehst (.) was für eine Religion du hast

Wie zuvor für den Typ B herausgestellt, dokumentiert sich auch bei Malik eine Orientierung an Personen. Er spricht von sich, seinem besten Freund, seiner

„Freundesgruppe“. Wenn er über die Diskriminierung in Medien spricht, wechselt er sprachlich zum „du“ und hebt mit dieser Formulierung in zweiter Person Singular die Vehemenz der Problematik hervor, indem er sprachlich das Gegenüber als Person direkt anspricht. Die Orientierung an und Zuordnung zu Anderen dokumentiert sich in dieser Passage an mehreren Stellen. Ähnlich wie Bekir in der Passage zuvor, stellt Malik eine Zugehörigkeit her und überwindet damit Unterschiede bzw. Trennendes. Mit dem Satz „Ich bin Moslem und mein bester Freund ist Christ“ spricht Malik an, dass eigentlich Unterschiede bestehen. Auf expliziter Ebene macht er dann klar, dass er hier nicht unterscheidet, was sich auch auf konjunktiver Ebene in der Konjunktion „und“ dokumentiert. Im Sinne einer Aufzählung werden so zwei Informationen zusammengebracht, ohne dass sie als Widerspruch gerahmt werden (etwa durch ein „aber“). Das „aber“ kommt erst im darauffolgenden Satz und der damit einhergehende Widerspruch manifestiert sich im Vergleich ihres Umgangs untereinander mit dem Umgang der Medien mit Religion („aber für uns spielt das keine Rolle“, „in den Medien [...] da spielt es schon eine sehr, sehr große Rolle“). Dieser eingangs formulierte Unterschied zwischen ihm und seinem Freund wird dann durch die Aussage „Mensch ist Mensch“ dekonstruiert. Die Unterscheidung wird demnach über die Herstellung von Zugehörigkeit überwunden und die Gemeinsamkeit wird im Modus *Zugehörig sein* betont. Das *Zugehörig sein* dokumentiert sich weiterhin in seinem Bezug zu seiner Freundesgruppe, wenn er sich als Teil der Gruppe konstruiert („bei uns“). Ebenso kommt der Modus *Teil der Anderen sein* in seinem Bezug auf Andere zum Ausdruck, wenn er seiner Einschätzung hinzufügt, dass ihm „der größte Teil zustimmen“ würde. Er konstruiert sich auch hier als Teil der Anderen und stellt eine Zugehörigkeit her, womit er seine Einschätzung bestärkt.

Gleichermaßen dokumentiert sich bei Lia im religiösen Bereich die Orientierung am Zugehörig-Sein, wenn sie beschreibt, worüber sie mit ihrem Vater spricht (260–265):

I: /ehm/ (.) über was sprichst du denn so mit deinem Vater (fragend) (...)
Lia: /ehm/ (.) also das sind also mit meinem Vater sprech ich eher zum Beispiel darüber wenn ich Fragen habe oder (.) wenn ich /ehm/ auf YouTube oder TikTok irgendwie was /ehm/ (.) mitbekomm (.) über unseren Islam (..) dann geh ich halt zu meinem Vater und frag ist das wirklich so (fragend) und was ist da passiert (fragend)

So dokumentiert sich auch hier in der Formulierung „unseren Islam“ der Modus *Teil der Anderen sein*. Im Possessivpronomen in der ersten Person Plural

drückt sich eine geteilte, gemeinsame Orientierung aus. Dabei wird hier zwar nicht klar, ob in diesem „unseren“ nur ihr Vater inkludiert wird, oder ebenso der Interviewer und ggf. auch alle Muslim*innen, es wird aber eine Zugehörigkeit, ein gemeinsames Teil-Sein, hergestellt.

Weiterführend und mit dieser Passage zusammenhängend führt Lia zu den Gesprächen mit ihrem Vater aus (299–304):

Lia: /ehm/ (...) ja oder wir reden also mit meinem Vater reden wir halt auch oft /ehm/ (...) über (.) Leute die (.) irgendwas (..) mit dem Islam zu tun haben also (.) ich sag mal so Leute die Nichtmuslime sind und dann halt (..) mit dir darüber reden egal ob im positiven oder negativen Sinne (..) und /ehm/ darüber reden wir auch oft und dann tauschen wir uns drüber aus was wir darüber denken und /ehm/ (..) ja (11)

Wie charakteristisch für den Typ B spricht Lia hier in „Wir“-Konstruktionen – diese Formulierungen treten im Kontrast hierzu im Typ A kaum auf. So beschreibt Lia, dass „wir reden“ und „wir uns darüber“ austauschen. Diese „Wir“-Konstruktion wird dann sogar im Denken fortgeführt, wenn sie sagt: „was wir darüber denken“. Lia konstruiert hier im Modus *Teil der Anderen sein* eine gemeinsame Meinung bzw. Haltung mit ihrem Vater und stellt so eine Zugehörigkeit her.

Zusammenfassende Verdichtung:

In der Dimension des Sozialverhältnisses zeigt sich der Modus *Teil der Anderen sein* durch drei Facetten: Die allgemeine Orientierung an Personen und die Orientierung am Zugehörig-Sein. Die Fälle in diesem Typ orientieren sich stark an Personen, sodass Erzählungen und Beschreibungen meist die Personen im Fokus haben. Auch typisch für den Typ B sind Aufzählungen und Bezüge zu „Leuten“. Sowohl im medialen als auch im religiösen Bereich zeigt sich dieser Blick auf Andere, wobei er im Kontrast zu Typ A nicht als Abgrenzungsschablone dient, sondern im Gegenteil als Orientierung. Die Orientierung am Zugehörig-Sein dokumentiert sich etwa in „Wir“- und „man“-Konstruktionen, durch die die Jugendlichen sich als Teil der Anderen konstruieren. Zugehörigkeit zu Anderen wird hergestellt und mediale wie religiöse Praxis wird an der Mehrheit bzw. an Anderen ausgerichtet. Trennendes, was diese Zusammengehörigkeit stört, wird dabei als negativer Horizont gerahmt. So werden im Typ B in allen Fällen Streit, Stereotype, Verallgemeinerungen und Diskriminierung aufgrund ihres trennenden Charakters abgelehnt.

5.3.2 *Sinnhaftigkeit: Passend sein*

In der Dimension der Sinnhaftigkeit zeigt sich der Modus *Passend sein* durch zwei Facetten: Die Orientierung an Zugehörigkeit im Modus *Passend sein* und der negative Horizont des Trennenden. Im Folgenden wird die Dimension der Sinnhaftigkeit im Typ B – also der Modus *Passend sein* – rekonstruiert, wobei dieser Modus durch eben diese zwei Facetten konstituiert ist.

Orientierung an Zugehörigkeit im Modus *Passend sein*

Charakteristisch für die Fälle des Typs B ist, dass ihr Handeln stark auf Zugehörigkeit ausgerichtet ist. In der Vergleichsdimension des Sozialverhältnisses wurde dies bezüglich Personen in ihrer Orientierung an und Zuordnung zu Anderen dargelegt. In der Vergleichsdimension der Sinnhaftigkeit wird deutlich, dass die Orientierung an Zugehörigkeit auch über Personen hinaus eine Rolle spielt. Das zeigt sich etwa bei Bekir, wenn er über seine Handynutzung spricht (22–29):

I: was machst du so am Handy zum Beispiel (fragend) (..)

Bekir: /ehm/ (laut ausatmend) am Handy (..) ab und zu (.) spiel ich auch paar Spiele aber das eher seltener sonst /ehm/ (.) Instagram (.) Facebook benutz ich jetzt nicht mehr aber so eher so (..) Social Media bisschen YouTube benutz ich auch voll oft (..) voll viel auch und (.) sonst (..) WhatsApp und ja WhatsApp ich weiß nicht ob WhatsApp so richtig dazuzählt aber (..) ja (.) ansonsten mach ich (...) ja sonst Netflix oder so (.) (lachend) (18)

Auf die Nachfrage hin zählt Bekir unterschiedliche Plattformen auf, die er im Alltag verwendet. Bei „WhatsApp“ fügt er den Hinweis hinzu, dass er nicht weiß, „ob WhatsApp so richtig dazuzählt“. Nach einigen Ausführungen zu Instagram kommt er etwas später wieder auf WhatApp zu sprechen (60–68):

I: hm (bejahend) (12) und welche Rolle spielt Social Media (.) dann noch also außer Instagram noch ne Rolle (fragend) (..)

Bekir: /ehm/ (..) klar WhatsApp gehört ja auch noch dazu

I: hm (bejahend)

Bekir: und jetzt vor allem Zoom zum Beispiel wenn man (.) mit anderen (..) videochatten will ja gut kannst du auch bei f- WhatsApp machen aber (..) man benutzt grad irgendwie Zoom und /ehm/ (..) ja als (4) sonst Insta und WhatsApp eigentlich (13)

Nachdem Bekir etwas länger über Instagram gesprochen hat, ist die Unwissenheit von vorhin überwunden, sodass er mit Gewissheit äußert: „klar, WhatsApp

gehört ja auch noch dazu“. Unabhängig davon, ob er sich sicher ist oder nicht, dokumentiert sich in diesen Passagen, dass er die Zugehörigkeit von WhatsApp zu den anderen aufgezählten Medien verhandelt. Mit der Frage, ob „WhatsApp dazuzählt“ bzw. dazugehört, wird also das Passend-Sein zunächst in Frage gestellt und dann akzeptiert. Diese Orientierung an Zugehörigkeit im Modus *Passend sein* ist charakteristisch für den Typ B. Gleichzeitig dokumentiert sich auch in seinen Ausführungen zu Zoom eine Form des Passend-Sein, welche eng mit der Dimension des Sozialverhältnisses zusammenhängt. So beschreibt Bekir, dass er „jetzt vor allem Zoom“ nutzt, weil „man benutzt grad irgendwie Zoom“. Wie in der vorherigen Dimension aufgezeigt, ist auch hier eine typische „man“-Konstruktion zu finden, die eine Orientierung an und Zuordnung zu Anderen dokumentiert. Wie zuvor auch bei anderen Fällen zu sehen war, passt Bekir sein Medienverhalten im Sinne einer Konformität, dem Passend Sein, an Andere an, auch wenn er selbst nicht erklären kann, warum Zoom die bessere Alternative ist.

Eine andere Form der Orientierung an Zugehörigkeit zeigt sich in Form von Kontinuität etwa bei Enisa, wenn sie über Serien spricht (121–129):

I: und was gefällt dir denn an den Serien (fragend)

Enisa: /ehm/ (.) bei (.) Sherlock ist es erstens/ die Schauspieler sind richtig gut. /ehm/ teilweise /eh/ ja meine Lieblingsschauspieler dabei und /ehm/ (.) es ist halt richtig spannend gemacht und ich habe (räuspern) ich habe auch als ich klein war habe ich gerne /eh/ die Geschichten von Sherlock Holmes gelesen oder angehört oder so und ja deswegen (.) ist das eigentlich ganz gut und bei /ehm/ Merlin ist es dasselbe ich habe als ich /ehm/ (.) klein war habe ich immer /eh/ König Artus /eh/ ja auch /ehm/ gelesen und (.) keine Ahnung irgendwie finde ich cool (lacht)

Das für den Typ B charakteristische *Passend sein* zeigt sich bei Enisa in Form von Kontinuität auf mehreren Ebenen. Das jetzige Medienverhalten von Enisa ist durch das Medienverhalten ihrer Kindheit bestimmt. Da sie, „als [sie] klein war“, „Geschichten von Sherlock Holmes“ und auch von „König Artus“ gelesen hat, findet sie es „cool“, heute diese Serien zu schauen. Es besteht also eine Kontinuität in ihrem Medienverhalten. Enisas jetziges Medienverhalten ist passend zu ihrem früheren als Kind.

Die Kontinuität dokumentiert sich aber auch auf einer anderen Ebene. Enisa spricht hier davon, dass sie die Geschichten „gelesen oder angehört“ hat und heute als Serien schaut. Auch an anderen Stellen im Interview tritt dies als Muster immer wieder auf, wenn sie sich mit Geschichten medienübergreifend beschäftigt. Sie liest Bücher, schaut Filme und Serien, liest Fanfictions

dazu und bastelt auch nach Vorlagen zu Charakteren. Auch in dieser Art der Mediennutzung lässt sich der Modus *Passend sein* in Form von Kontinuität rekonstruieren.

Die Kontinuität in der Mediennutzung zeigt sich bei Hannah auch in folgender Passage. Nach einigen Ausführungen von ihr wird der Eingangsstimulus wiederholt, worauf sie folgendermaßen antwortet (88–106):

I: Mhm (bejahend) (6) und fällt dir noch irgendwas ein was du mit Medien machst im Alltag (fragend)

Hannah: Mhh (..) ja ich bin auch (.) großer Marvel und Harry Potter Fan /ehm/ da/ da (.) gucke ich dann auch so und /ehm/ ich lese auch gerade die Bücher und ja (lacht) eigentlich mache ich auch gar/ mache ich gar nicht so viel (lacht)

I: Aber du liest die Bücher dann von Harry Potter quasi (fragend)

Hannah: Ja (..)

I: und bist du da auch irgendwie auf Twitter oder Instagram oder so mit Harry Potter (fragend)

Hannah: Nein nur auf Instagram

I: Mhm (bejahend) (..) und wenn du Marvel sagst /ehm/ (.) wie/ was machst du dann damit (fragend)

Hannah: Ja ich schaue die Filme und (.) meine Schwester ist auch großer Marvel und Harry Potter Fan also sie hat mich da ins Fandom reingebracht und ja und dann (.) ist auch echt schön so mit jemandem darüber zu reden und ja (lacht)

Ähnlich wie Enisa verhandelt Hannah Geschichten medienübergreifend und zusammenhängend, worin sich der Modus *Passend sein* in Form von Kontinuität dokumentiert. So stellt Hannah klar, dass sie die Filme zu „Harry Potter“ „guck[t]“, die Bücher liest und auf Instagram sich damit beschäftigt. Im Sinne der Vergleichsdimension des Sozialverhältnisses wird hier zusätzlich die Orientierung an und Zuordnung zu Anderen deutlich, wenn sie sich auch hier als „Fan“ bezeichnet und die medienübergreifenden Aspekte als „Fandom“ und damit mit Fokus auf den Personen betitelt. Zugehörigkeit wird hergestellt, was sich durch das „reingebracht“ dokumentiert. Dabei ist es positiv gerahmt („schön“), dass ihre Schwester sie inkludiert hat und sie „so mit jemandem darüber“ reden kann.

Eine andere Form der Orientierung an Zugehörigkeit zeigt sich bei Bekir, wenn er beispielsweise über Instagram spricht (40–50):

Bekir: einfach mal so schauen auch (.) was so in der welt grad bissle abgeht (16)

I: was in der Welt so abgeht was meinst du damit genau (fragend) (..)

Bekir: ja zum Beispiel (.) ich folg ja auf Instagram (.) auch Stars zum Beispiel und dann seh ich ja auch was die grad machen oder (.) was es da grad für ne Challenge gibt auf Instagram (.) was viele machen (.) /ehm (.) ja (.) und wenn ja irgendetwas Großes passiert ist (.) spricht man ja auch schnell da (.) auf Insta zum Beispiel (.) in (.) was weiß ich (.) in Stories oder man macht sich witzig darüber (.) das bekommt halt auch so mit also die wichtigsten Sachen (.)

Vor dieser Passage beschreibt Bekir, wie er Instagram nutzt, und endet mit der Aussage, dass er „einfach mal so“ schaut, „was so in der Welt grad bissle abgeht“. Dies wird auf Nachfrage weiter expliziert. In dieser Passage zeigt sich die Orientierung an Zugehörigkeit in Form von Up-To-Date-Sein. Bekir beschreibt, dass er Stars folgt, sieht, „was die grad machen“, welche Challenges laufen, die „viele machen“ und prüft, ob „irgendetwas Großes passiert ist“. Dabei spielt die zeitliche Dimension eine wichtige Rolle („grad“) und er möchte wissen, was aktuell Andere machen. An späterer Stelle äußert er auch explizit, dass er auf dem neuesten Stand sein möchte. Auch hier zeigt sich eine starke Verbindung zur Vergleichsdimension des Sozialverhältnisses. Es dokumentiert sich die Orientierung an und Zuordnung zu Anderen, die Bekir über den Modus *Passend sein* durch das Up-To-Date-Sein aufrecht erhält. Die „Welt“, die für Bekir dabei relevant ist, ist die mediale (z.B. „Instagram“), in welcher er „schaut“/beobachtet, was Andere („viele“) machen, um daran teilhaben zu können und zugehörig zu sein („Stories“ machen und „sich witzig darüber“ machen).

Im Typ B dokumentiert sich die Orientierung an Zugehörigkeit auch im Schnittbereich von Religion und Medien. So auch bei Bekir, wenn es um die Informationsbeschaffung zu religiösen Themen geht (324–333):

I: wenn du Fragen in Bezug auf Religion hast wie informierst du dich denn dann (fragend) (...)

Bekir: Fragen (fragend) (.)

I: hm (bejahend) (..)

Bekir: /ehm/ (4) ich (..) geb das wahrscheinlich in Google ein des (.) ich denk es wird schon also ich schau wahrscheinlich nicht a- nur auf einer Seite (.) ich schau auf mehreren Seiten (.) Seiten und wenn ich merk dass es eine seriöse Seite ist (.) und in mehreren Seiten das gleiche geschrieben

ist dann (.) ja so nehm ich mir die Information (22) ansonsten frag ich vielleicht noch meine Eltern (.) oder meinen Hodscha aber (.) keine Ahnung (19)

Charakteristisch für den Typ B ist die Verfahrensweise des Vergleichens bei der Informationsbeschaffung. So gibt Bekir an, „nicht nur auf einer Seite“ zu schauen, sodass für die Beurteilung der Qualität also auch die Quantität eine Rolle spielt. Nur wenn „in mehreren Seiten das Gleiche geschrieben“ steht und damit die Informationen auf den Seiten passend zueinander sind, nimmt er sich die Informationen. Entsprechend dokumentiert sich in dieser für den Typ B charakteristischen Verfahrensweise der Modus *Passend sein*.

Diese Verfahrensweise des Typs B findet sich ebenfalls bei Laila, wenn Sie über das Recherchieren zu religiösen Fragen spricht (475–480):

Laila: Oft (.) stehen ja auch so sozusagen Verse aus dem Koran daneben da (.) und dann kann man die ja zum Beispiel auch direkt nachschlagen oder (.) wenn man jetzt guckt einen Hadith oder ein Vers nachguckt (.) irgendwie bei dem man sich nicht so wirklich sicher ist und man dann auf Google zum Beispiel über 500 gleiche Seiten sieht (.) die alle die genau gleichen Wörter auch so benutzen (.) dann kommt es natürlich einem auch sehr viel legitimer vor

Auch Laila geht vergleichend vor, worin sich der Modus *Passend sein* dokumentiert. Dabei wird das *Passend-zu-Anderem-Sein*, einerseits quantitativ deutlich, indem sie die Anzahl („500 gleiche Seiten“) betont. Andererseits wird das *Passend-Sein* über die Übereinstimmung mehrfach betont („gleiche Seiten“, „alle“, „die genau gleichen Wörter“). Über diese Passung werden die Informationen beurteilt.

Negativer Horizont: Trennendes

Die zweite Facette der Vergleichsdimension und des Modus *Passend sein* ist der negative Horizont des Trennenden. Der Modus in der Vergleichsdimension der Sinnhaftigkeit im Typ B ist nicht nur durch die Orientierung an Zugehörigkeit im Modus *Passend sein* konstruiert, sondern lässt sich auch durch die negative Rahmung von Trennendem und *im Widerspruch zu Anderen stehen* rekonstruieren. Beispielsweise zeigt sich dies bei Bekir in seinen Ausführungen zur Kommentarspalte unter bestimmten Videos (206–215):

I: /ehm/ (.) kommt denn Religion in den Medien vor die du so nutzt (fragend) (...)

Bekir: /ehm/ (ausatmend) (...) ich weiß es (.) nicht (.) es kann schon sein aber (.) ist jetzt seh ich jetzt nicht oft (4) aber es kommt vor ja (10) zum Beispiel wenn es auch (.) im Video zwischen Muslimen und Christen irgendwas ist (.) siehst du halt auch zum Beispiel in den Kommentaren viel (.) ja der eine ist Atheist hat sagt Gott gibt es nicht dann kommt irgendein Muslim sagt ja ha doch (.) bla bla bla und dann wird bisschen (ausatmend) gestritten also (.) des ist halt auch nochmal (.) Diskussions-thema (.) bei Video (.) auch oft in den Kommentaren (.) und von nicht objektiv bleibt (18)

In der Aussage „dann wird (ausatmend) gestritten“ dokumentiert sich hier typisch für den Typ B jegliche Form von Streit als etwas Trennendes, als negativer Horizont. Bekir rahmt das Streiten negativ, indem er einerseits die genauen Inhalte nicht wiedergibt („bla bla bla“) und damit für belanglos erklärt und andererseits durch das abwertende Ausatmen. Streiten wird als etwas Trennendes wahrgenommen, was allgemein dem Modus des Typs *Zusammengehörigkeit herstellen durch Zusammenbringen* widerspricht. Gleichzeitig dokumentiert sich an dieser Stelle auch, dass Bekir dieses Trennende, Negative nicht mit den Personen verbindet. Es handelt sich um eine Passivformulierungen („dann wird (ausatmend) gestritten“), sodass die Personen, die Negatives tun, bei Bekir unbenannt bleiben. Ebenso ist die Identität der Personen unwichtig, wenn er sie als „irgendein Muslim“ bezeichnet. Dementsprechend wird auch hier der Versuch unternommen, eine Orientierung an Personen beizubehalten, auch wenn das Verhalten abgelehnt wird.

Auch Verallgemeinerungen, Stereotype und Diskriminierungen, die auf Pauschalaussagen beruhen, werden im Typ B negativ gerahmt. Das zeigt sich beispielsweise bei Lia, wenn sie von einem Gespräch mit einem älteren Ehepaar erzählt (306–326):

Lia: uff (ausatmend) (..) (lachend) also ich kann sagen /ehm/ (.) des ist aber schon ein bisschen her (.) /ehm/ (.) wir haben mal in der Stadt so (..) /ehm/ (.) also ich weiß nicht ob [Name gemeinsamer Bezugsperson] dir erzählt hat aber wir hatten so [Name der Stadt]-erklärung (..) und in der Stadt haben wir dann dafür bisschen (.) ich sag mal geworben (.) und haben uns mit den Leuten in der Stadt dann ausgetauscht (.) und dann war da so ein Ehepaar das hat mit mir geredet (.) und /ehm/ die waren halt so (.) kontra Islam (.) sag ich mal (.) und /ehm/ (.) dann hab ich gefragt warum das so sei und (.) was also ja was der Grund dafür ist (.) und dann sagt der Mann (.) ja die Mädels werden dazu gezwungen Kopftuch zu tragen (.) und was weiß ich nicht alles (.) da kam so viel dabei

raus (.) und da hab ich denen auch Beispiele genannt zum Beispiel meine Mama trägt auch Kopftuch (.) und dann hab ich gesagt würden sie die kennenlernen würden sie dann auch sagen dass sie gezwungen wurde (.) und dann /ehm/ (.) haben die gesagt so ne weil ich kenn sie ja (.) und da hab ich also da hab ich dann auch gesagt aber die andren kennen sie ja nicht da können sie ja auch nicht sagen ob die gezwungen wurden oder nicht (.) also (.) nur weil sie nicht kennen können sie nicht sagen dass sie gezwungen wurde (.) / so das ist n (.) für mich ein sinnloser Zusammenschluss (.) / und /ehm/ (.) also die (.) also das Gespräch ging schon etwas länger (.) und am Ende sagt die Frau dann auch noch so zu mir (.) ja (.) trag niemals Kopftuch (..) und dann (.) also kann sie natürlich sagen (.) aber ich war dann in dem Moment bisschen geschockt so (.) / und /ehm/ (.) keine Ahnung hab ich dann auch so stehen gelassen (.)

Homolog zur negativen Rahmung von Streit rahmt Lia hier Verallgemeinerungen als „sinnlose[n] Zusammenschluss“ negativ, da für sie Unwissenheit („nur weil sie nicht kennen“) nicht zu einem Urteil führen sollte („können sie nicht sagen, dass sie gezwungen wurden“), was sie mit dem Verweis auf ihre eigene Mutter („meine Mama trägt auch Kopftuch“) zu erklären versucht. Diesen Zusammenschluss bezeichnet sie als „traurig“, womit sie ebenfalls eine Ablehnung ausdrückt. Diese Verallgemeinerung stellt dabei etwas Trennendes dar, das die von Typ B angestrebte Zusammengehörigkeit auflöst und entsprechend abgelehnt wird. Gleichermäßen dokumentiert sich die Haltung des Ehepaars („kontra Islam“) als negativer Horizont, da mit dieser Haltung Trennung einhergeht und es im Widerspruch zur Zusammengehörigkeit steht. Dieses Trennende kulminiert in Lias Erzählung in einem Aufruf, wenn die Frau „dann auch noch“ zu ihr sagt, dass sie „niemals Kopftuch“ tragen soll. Lia drückt in ihrer Erzählung Irritation darüber aus und dass sie „in dem Moment bisschen geschockt“ war und rahmt damit den Aufruf der Frau negativ. Dabei wird der Aufruf der Frau von ihr als eine Ablehnung von kopftuchtragenden Frauen und damit als etwas Trennendes, die Zusammengehörigkeit Auflösendes verstanden. Dass Lia diese trennende Haltung der Frau auch auf sich selbst bezieht, wird an späterer Stelle deutlich, wenn sie erwähnt, dass sie selbst mit dem Gedanken spielt, später ein Kopftuch zu tragen.

Der negative Horizont des Trennenden ist im Typ B dabei nicht nur nach außen auf Nichtmuslim*innen gerichtet, wie sich bei Enisa zeigt (299–321):

Enisa: [...] ich habe/ also (.) ich weiß es nicht es ist auch ein bisschen so dass /ehm/ (.) wenn man so im Internet unterwegs ist dass es /ehm/ (.) in manchen Bereichen die /ehm/ muslimische/ (.) muslimische Community

/ehm/ an sich auch irgendwie ein bisschen /eh/ (.) toxisch ist (.) also /eh/ das kommt auch vor dass die auch dann /eh/ wo man dann nur so/ Leute chillt mal (.) das ist jetzt nicht so (.) also muss man jetzt nicht so ernstnehmen und so (lachend) [...]

I: Du hast ja gesagt dass so die muslimische Community auch also Teile zumindest toxisch sein können /ehm/ hast du da ein Beispiel im Kopf (fragend)

Enisa: /ehm/ (.) ich muss kurz überlegen /ehm/ (..) zum Beispiel wenn irgendwie /ehm/ (.) ich habe jetzt kein spezifisches aber wenn so Leute irgendwie sagen ja /ehm/ (.) ja genau das finde ich zum Beispiel/ doch jetzt/ ich habe jetzt ein Beispiel es gibt zum Beispiel eine /ehm/ die ist (.) frisch konvertiert (.) so seit ich glaube zwei Jahren oder so und (.) die hat einen Hund aus /ehm/ also aus psychischen Problemen das ist ein Therapiehund und da gab es auch so viele Leute die gesagt haben (.) Boah wie haram die hat einen Hund (.) und sie so (..)ja ich war (.) bis jetzt Christin und den habe ich jetzt schon seit 10 Jahren und (.) den habe ich ja auch aus psychischen Gründen und so (.) und /ehm/ (.) da haben auch richtig viele Leute sie richtig gehatet weil sie einen Hund hat und /ehm/ (.) ja und da bin ich halt so (.) ja (.) das geht euch ja nichts an und sie hat ja recht es ist ihre Entscheidung und sie ist frisch konvertiert und so (.) also (lachend) (.) ja

So beschreibt Enisa auch die „muslimische Community“ als zumindest teilweise „toxisch“. Dabei erzählt sie von einem bestimmten Ereignis, worin sie das abweisende („wie haram“) und verständnislose Verhalten („richtig viele Leute [haben] sie richtig gehatet“) negativ rahmt. Wie zuvor dargelegt, zeigt sich auch hier eine Orientierung an Personen, wenn sie in der Erzählung des Ereignisses auf die Personen eingeht und die unterschiedlichen Positionen in direkter Rede wiedergibt. Diesem trennenden Verhalten stellt sie sich entgegen, wenn sie versucht für Verständnis zu sorgen und damit beide Parteien zusammenzubringen („Leute chillt mal (.) das ist jetzt nicht so (.) also muss man jetzt nicht so ernstnehmen und so“). Die starke Abweisung des Trennenden dokumentiert sich in der klaren Zurückweisung in direkter Rede („das geht euch nichts an“) und der Bestärkung und Solidarität mit der „Konvertitin“ („sie hat ja recht, es ist ihre Entscheidung“). So versucht Enisa zunächst alle zusammenzubringen und alle als Teil des Gemeinsamen zu konstruieren; anschließend bringt sie eine starke Ablehnung des Trennenden zum Ausdruck und bemüht sich so, die Konvertitin erneut zu inkludieren und beide Seiten als Teil des Gemeinsamen zu konstruieren.

Diese Form der Solidarität durch Ablehnung von Trennendem im Modus *Teil des Anderen sein* lässt sich auch bei Hannah beim Thema Homosexualität rekonstruieren (275–296):

I: Oder sagen/ was war denn so das Letzte was du gefragt hast vielleicht (fragend) erinnerst du dich da dran (fragend)

Hannah: Boah ich weiß gar nicht /ehm/ (..) ich bin in einem Mädchentreff und (.) da gab es mal das Thema /ehm/ (.) Homosexualität und /ehm/ da war es eben/ hieß es eben das ist falsch sozusagen und keine Ahnung und (.) irgendwie (lachend) (.) ich weiß nicht ich habe das irgendwie (.) nicht als falsch empfunden (..) und ich habe dann auch meine Familie gefragt so und sie (.) hat dann auch so gemeint ja man sollte halt (.) die Leute so lassen wie sie sind und einfach (.) sie akzeptieren weil (.) es ist ja nicht schlimm so (.) meiner Meinung nach (lachend) /ehm/ (.) und ja weil da gibt es eben auch tausend Meinungen in tausend Richtungen und keine Ahnung

I: Mhm (bejahend). (...) aber da warst du quasi zufrieden mit der Antwort von deiner Familie (fragend)

Hannah: Ja (.) weil ich finde es irgendwie auch nicht richtig so ein/ diese (.) eben diese Gesellschaftsgruppe so (.) abzustoßen und so auszuschließen irgendwie weil das sind auch Menschen (lachend) und man sollte auch jeden Menschen so akzeptieren wie er ist

Trotz der Auffassung im Mädchentreff, dass Homosexualität falsch sei, drückt Hannah aus, dass sie es „nicht als falsch empfunden“ hat und ihre „Familie gefragt“ hat, um sich weiter zu informieren. Dabei ist für Hannah die Verurteilung von Homosexualität gleichbedeutend mit dem Ausschluss „eben diese[r] Gesellschaftsgruppe“, was sie negativ rahmt. So dokumentiert sich allgemein der Modus des *Zusammengehörigkeit herstellen durch Zusammenbringen* im Typ B hier mit Blick auf die Vergleichsdimension des Sozialverhältnisses im Modus *Teil des Anderen sein* darin, dass Hannah solidarisch mit „diese[r] Gesellschaftsgruppe“ ist, sie als Teil der anderen „Menschen“ konstruiert und äußert, dass man sie „so akzeptieren“ sollte. Die Verurteilung von Homosexualität wird entsprechend als trennend verstanden, negativ gerahmt und abgelehnt.

Zusammenfassende Verdichtung:

In der Dimension der Sinnhaftigkeit zeigt sich der Modus *Passend sein* durch zwei Facetten: Die Orientierung an Zugehörigkeit im Modus *Passend sein* und der negative Horizont des Trennenden. Während in der Vergleichsdimension

des Sozialverhältnisses im Typ B die Orientierung an Zugehörigkeit in Bezug auf Personen deutlich wurde, dokumentiert sich in der Vergleichsdimension der Sinnhaftigkeit die Orientierung an Zugehörigkeit im Modus *Passend sein* auch darüber hinaus. Der Modus *Passend sein* dokumentiert sich in den verschiedenen Fällen in Form von Konformität, Kontinuität oder Up-To-Date-Sein. Charakteristisch für den Typ B ist im Modus *Passend sein* das Vergleichen als Verfahrensweise.

Trennendes, das diese Zusammengehörigkeit auflöst, wird dabei als negativer Horizont gerahmt.

5.3.3 *Authentizität: Richtig und vollständig sein*

In der Dimension der Authentizität zeigt sich der Modus *Richtig und vollständig sein* durch zwei Facetten: Die Orientierung an Ganzheitlichkeit und der positive bzw. negative Horizont der Richtigkeit und Falschheit. Im Folgenden wird die Dimension der Authentizität im Typ B – also dem Modus *Richtig und vollständig sein* – rekonstruiert, wobei dieser Modus durch eben diese zwei Facetten konstituiert ist.

Orientierung an Ganzheitlichkeit

In der Vergleichsdimension der Authentizität dokumentiert sich im Typ B eine Orientierung an Ganzheitlichkeit. Dies wird bei Bekir etwa sichtbar, wenn er auf die Berichterstattung über den Islam zu sprechen kommt. Auf die Frage nach positiver Berichterstattung antwortet Bekir recht kurz und geht näher auf Negatives ein (262–277):

Bekir: also sagen wir mal so ich hör mehr Negatives als Positives (..) aber auch weil ich weiß dass sie (.) dass die Leute die sie was Negatives (.) daraus berichten dass dass die es entweder (..) nicht richtig wissen oder (..) gar nicht wissen (.) also (..) sagen zum Beispiel ja alle Muslime sind so und so (.) dann denk ich mir halt ja das ist so das kann man halt nie so so sagen (.) dass sie halt (.) ja (.) also manche Sachen weiß man ja auch nur zum Beispiel wenn du wirklich Muslim bist und dann weiß die Person das nicht dann weißt du ja automatisch ja (.) der sagt grad was Negatives obwohl es halt eigentlich (.) anders ist (..) zum Beispiel man- /ehm (.) im Islam unterdrückt man Frauen (..) aber das zum Beispiel (.) nur die Frau in der Küche ist und was weiß ich (.) ist ja eher (.) kulturell und nicht geht ja nicht auf die Religion (.) aber gerade weil die (.) die Länder die halt /ehm so muslimisch sind (..) diese Kultur haben denkt man halt automatisch ja alle Muslime sind so (6) im Islam werden zum Beispiel Frauen so richtig schlecht behandelt und was weiß ich was obwohl (.) obwohl

man ja (.) obwohl wir wissen ja beide dass (.) Frauen eigentlich relativ gut behandelt werden im Islam (10) also die Leute wissen oft nicht (.) /ehm/ (.) die kulturellen (.) also dass Religion und Kultur (..) da (..) beides ne Rolle spielt (36)

So stellt Bekir klar, dass der Islam negativ wahrgenommen wird, „obwohl es halt eigentlich anders ist“. Damit rahmt er die negative Berichterstattung und Verallgemeinerungen bezüglich Muslim*innen negativ und lehnt diese ab. Eine solche Wahrnehmung deckt sich für Bekir nicht mit der Wirklichkeit, sodass er den verantwortlichen Personen das Wissen diesbezüglich abspricht („dass die es entweder (..) nicht richtig wissen oder (..) gar nicht wissen“). Dabei dokumentiert sich in der Option, dass manche Personen es „nicht richtig wissen“, eine Nuancierung, sodass es hier nicht um einen bloßen Vergleich mit der Wirklichkeit geht, wie es etwa im Typ A der Fall ist, sondern vielmehr um eine Ganzheitlichkeit bzw. Vollständigkeit des Wissens. Während im Typ A Wirklichkeit von Inszenierung abgegrenzt wird und damit Personen, die sich bzw. etwas inszenieren, abgewertet werden, findet bei Bekir keine Abwertung der Personen statt. Die negative Berichterstattung tritt als negativer Horizont auf und das unvollständige Wissen wird ebenfalls negativ gerahmt, jedoch ohne eine Verurteilung der Personen, was sich darin zeigt, dass Bekir dieses Wissen als Expertenwissen ausweist, wenn er sagt, dass man bestimmte Sachen nur weiß, „wenn du wirklich Muslim bist und dann weiß die Person das nicht“, die nicht muslimisch ist. Damit wird das Wissen der Nichtmuslim*innen über den Islam als unvollständig verstanden und dem ganzheitlichen Wissen der Muslim*innen gegenübergestellt, wie es etwa in dem Bezug zum Interviewer deutlich wird, wenn Bekir anmerkt: „obwohl wir wissen ja beide“. Entsprechend wüssten Nichtmuslim*innen „oft nicht (.) /ehm (.) die kulturellen (.) also dass Religion und Kultur (..) da (..) beides ne Rolle spielt“. So dokumentiert sich in diesem Expertenwissen, welches Muslim*innen zugesprochen wird und Nichtmuslim*innen abgesprochen wird, eine Orientierung an Ganzheitlichkeit. Im Duktus der dokumentarischen Methode gesprochen, kategorisiert Bekir das Leben als Muslim*in als kollektiven Erfahrungsraum.

Diese Orientierung an Ganzheitlichkeit tritt besonders auf, wenn es um die Gedanken und Meinungen von Anderen geht, wie etwa bei Lias Ausführungen zu den Talk-Show-Diskussionen (150–162):

I: /ehm/ was machst du dann wenn du solche Sachen ankuckst (fragend) oder (...)

Lia: also des ist so (...) ich würd sagen es ist so dass ich (.) des anschau und dann (..) versuch ich ob also ich kuck ob die Argumente die die

Leute bringen (.) ob ich die irgendwie nachvollziehen kann (.) und ich versuch mir dann daraus meine eigene Meinung zu bilden (.) weil (..) ich kann mich zwar mit dem Wissen wo ich jetzt hab kann ich zwar schon meine Meinung bilden aber (.) wenn ich /ehm/ mehr Wissen hab (.) dann wüds einfacher würde ich sagen (.) manchmal auch komplizierter aber (lachend) (.) /ehm/ (.) wenn man die Seiten Anderer kennt dann (.) ich find des schon gut (.) also ich versuch dann die Argumente von denen aufzufassen (.) /ehm/ ich kuck meistens wie die anderen Leute drauf reagieren (.) und ich frag mich manchmal auch wie ich drauf reagieren würde wenn mir jemand sowas sagen würde (..) ja (23)

Zentral in Lias Beschreibungen sind dabei die Personen („die Leute“), wie es in der Vergleichsdimension des Sozialverhältnisses bereits aufgezeigt wurde. Um sich selbst eine Meinung zu einem Thema zu bilden, reflektiert Lia, ob sie „die Argumente, die die Leute bringen, nachvollziehen kann“ und bekundet, dass es wichtig ist, dass „man die Seiten Anderer kennt“. Dieses Kenntnis über die Meinungen und Gedanken Anderer bezeichnet Lia als „Wissen“, wobei mehr Wissen zu einer besseren Meinung führe. So tritt dieses „Wissen“ als positiver Horizont auf. Hierin dokumentiert sich die Orientierung an Ganzheitlichkeit. Authentisch ist für Lia eine Meinung, wenn „die Seiten Anderer“ berücksichtigt werden und damit ein vollständiges, ganzheitliches Wissen vorhanden ist.

Homolog verhandelt auch Enisa die Authentizität von Meinungen, wenn sie auf bestimmte TikTok-Nachrichten-Seiten eingeht (62–70):

Enisa: Oder /ehm/ (.) das ist auch so Nachrichten-mäßig /ehm/ es gibt so 30-Sekunden-News oder so (lachend) /ehm/ (.) und dann halt (.) vor allen Dingen so Sachen die /ehm/ so jüngere Leute eher interessieren und es gibt auch viele Sachen über Politik weil es da ja jetzt auch gerade irgendwie /ehm/ ja (.) ganz viele verschiedene Meinungen gibt und so /ehm/ (.) auch so diesen Konflikt um Palästina und sowas gab es auch richtig viel wo Leute darüber aufgeklärt haben weil es ja in /ehm/ Nachrichten teilweise /ehm/ so ein bisschen übertrieben dargestellt wurde oder /ehm/ auch irgendwie/ falsch kann man nicht sagen aber /ehm/ ja halt so, dass man irgendwie /eh/ sich direkt auf eine Seite stellt /ehm/ und da wurde halt auch darüber aufgeklärt

Die „Nachrichten“ treten hier als negativer Horizont auf und werden von Lia abgelehnt, da der Konflikt um Palästina „übertrieben dargestellt“ werde. Dabei geht es bei der Übertreibung nicht wie in der Vergleichsdimension des Typs A um eine Abgrenzung von Wirklichkeit und einer davon abweichenden

Inszenierung, sondern vielmehr darum, „dass man /ehm/ sich direkt auf eine Seite stellt“. In der Vergleichsdimension des Typs B dokumentiert sich der Modus *Vollständig sein* durch die Orientierung an Ganzheitlichkeit, wobei sich hier der negative Horizont des Einseitigen rekonstruieren lässt. Wie Lia auch explizit kommuniziert, verhandelt sie diese Ganzheitlichkeit an dieser Stelle unabhängig von ihrer Orientierung an Richtigkeit/Falschheit („falsch kann man nicht sagen“), sodass sich die Orientierung an Ganzheitlichkeit als zumindest teilweise von der Richtigkeit/Falschheit losgelöste, eigenständige Facette des Modus *Richtig und vollständig sein* des Typ B in der Vergleichsdimension der Authentizität rekonstruieren lässt.

Auch in Bezug auf Medien dokumentiert sich die Orientierung an Ganzheitlichkeit wie etwa bei Enisa, wenn sie klarstellt, dass sie zuerst gerne Bücher liest (77–87):

I: Hast du die auch angeguckt schon (fragend) (.)

Enisa: /ehm/ ich habe nur die ersten (.) zwei Folgen oder so angeguckt weil ich /ehm/ (lachend)/ ich wollte das Buch erst lesen deswegen weil ich/ keine Ahnung ich finde das immer/ ich mag das mehr wenn man das Buch kennt und dann irgendwie noch den Film schaut (lachend)

I: Mhm (bejahend) (...) machst du das dann öfter so dass du immer erst das Buch liest und dann was anguckst (fragend)

Enisa: Ja also (.) keine Ahnung ich mag das weil dann/ dann hat man irgendwie /ehm/ wenn man das liest dann hat man so /ehm/ die Charaktere so im Kopf wie man die sich vorstellt und man hat halt erst/ wenn man einen Film anschaut dann (.) hat man nur diese Person im Kopf keine Ahnung

So kommt im Typ B die Orientierung an Ganzheitlichkeit auch in der Art der Mediennutzung zum Ausdruck. In diesem Fall gibt Lia an, dass sie „das mehr [mag], wenn man das Buch kennt und dann irgendwie noch den Film schaut“. Wie bereits in der Vergleichsdimension der Sinnhaftigkeit im Modus *Passend sein* dargelegt, wird in mehreren Fällen des Typ B eine medienübergreifende Nutzung präferiert, was sich auch in der Vergleichsdimension der Ganzheitlichkeit dokumentiert. Nur „das Buch“ lesen reicht Lia nicht, sondern sie möchte „dann irgendwie noch den Film“ bzw. die Serien schauen und hat sich somit ganzheitlich mit der Geschichte beschäftigt. Zusätzlich lässt sich die Orientierung an Ganzheitlichkeit in ihrer Priorisierung von Büchern rekonstruieren. Diese Priorität wird über den negativen Horizont der Einseitigkeit konstruiert, wenn sie anmerkt, dass „wenn man einen Film anschaut, dann (.)

hat man nur diese Person im Kopf“. Einseitigkeit wird abgelehnt und das Buchlesen wird aufgrund der Freiheiten bezüglich der Fantasie präferiert.

Ein anderer Aspekt der Orientierung an Ganzheitlichkeit ist die Vollständigkeit, wie sie sich bei Hannah zeigt, wenn sie auf ihre Twitternutzung eingeht (50–68):

I: Und was machst du da so (fragend)

Hannah: Eigentlich nur/ (.) nur Spaß so Bilder angucken keine Ahnung (lachend) eigentlich versuche ich auch gerade ein bisschen von Instagram wegzukommen weil irgendwie fängt es auch an mich ein bisschen zu nerven (lachend) weil es passiert da auch irgendwie nichts so also (.) es passiert nichts/ nie was Besonderes oder so ich bin jetzt auch (.) mehr auf Twitter /ehm/ weil da ist eben auch das Fandom (.) von BTS mehr so unterwegs und eben mehr also da (.) jetzt hinzugehen und ein bisschen von Instagram wegzukommen ja (4)

I: und bist du dann weil die Fans von BTS dann quasi auf Twitter sind dann eher zu/ auf Twitter (fragend)

Hannah: Ja ja genau (.)

I: und was machen die da so (fragend)

Hannah: /ehm/ es gibt/ es gibt verschiedene Accounts es gibt /ehm/ (.) einen Account sie posten eben was für aktuelle (.) Veranstaltungen es gibt oder was eben gerade die nächsten Termine sind oder es gibt auch Übersetzung/ Übersetzeraccounts so oder/ ja es gibt alles Möglich dort oder/ (.) /eh/ ich glaube/ man lernt da auch ganz schnell neue Leute kennen /ehm/ ich bin jetzt auch in einer Gruppe mit vielen mit (.) paar deutschen Fans aus Deutsch/ ein paar deutschen Fans so das ist echt schön so neue Leute kennenzulernen

In der Vergleichsdimension der Sinnhaftigkeit wurde auch an dieser Stelle der Modus *Passend sein* herausgearbeitet. Gleichzeitig dokumentiert sich hier ebenso die Orientierung an Ganzheitlichkeit im Sinne der Vergleichsdimension der Authentizität. So rahmt Hannah Instagram negativ, „weil es passiert da auch irgendwie nichts so. Also (.) es passiert nichts/ nie was Besonderes oder so“. Demgegenüber rahmt sie Twitter positiv und gibt an, verstärkt Twitter zu nutzen, da dort das „Fandom (.) von BTS mehr so unterwegs“ ist, auch über „aktuelle (.) Veranstaltungen“ berichtet wird und noch viele Angebote („Übersetzeraccounts“, „es gibt alles Möglich[e]“) mehr vorhanden sind. So erscheint hier die Orientierung an Ganzheitlichkeit in Form des positiven Horizontes der Vollständigkeit, wenn Hannah nicht nur Ausschnitte mitbekommen

möchte, sondern dieses „eben mehr“ auf Twitter, das „alles Möglich[e]“ auch mitbekommen möchte, um vollständig am BTS-Fandom teilhaben zu können. Im Sinne der Vergleichsdimension des Sozialverhältnisses konstruiert hier Hannah über diese Orientierung an Ganzheitlichkeit in Form des positiven Horizontes der Vollständigkeit und der damit einhergehenden Anpassung ihres Medienverhaltens eine Zusammengehörigkeit mit dem BTS-Fandom.

Richtigkeit/Falschheit

Eine weitere Facette der Vergleichsdimension der Authentizität im Typ B ist der positive bzw. negative Horizont der Richtigkeit und Falschheit. Dies wird etwa bei Bekir deutlich, wenn er die Berichterstattung über den Islam kritisiert (286–292):

Bekir: ich ich versteh halt nicht so genau warum man das auf die Religion bezieht weil das ja nicht (.) weil das ja sowieso nicht zu Religion gehört das man sowas tut (.) aber (.) sagt ja dieser Muslim hat das getan (.) obwohl das ein richtiger Muslim nicht macht (31) oder was gibts noch (fragend) (.) zum Beispiel mit dem IS (.) oder Terroranschläge und was weiß ich was (..) /ehm/ (.) wird ja meist auch in Verbindung mit dem Islam gesetzt (..) obwohl (.) der richtige Islam ja gar nicht so ist (.) ja so ist halt irgendwo auch ne (.) falsche Information (.)

Wie in der Vergleichsdimension der Sinnhaftigkeit dargelegt, verhandelt auch Bekir hier die Berichterstattung mit Blick auf Zugehörigkeit, wenn er sagt, dass das „ja sowieso nicht zu Religion gehört“. Mit Blick auf die Vergleichsdimension der Authentizität wird hier deutlich, dass Bekir zwischen Muslimen, die Anschläge verüben und „richtige[n] Muslim[en]“, die so etwas nicht machen, unterscheidet, und auch der IS wird vom „richtige[n] Islam“ unterschieden, „der ja gar nicht so ist“, wie er dargestellt wird. So lässt sich hier der positive Horizont der Richtigkeit und der negative Horizont der Falschheit rekonstruieren, nicht zuletzt dadurch, dass die Berichterstattung als „falsche Informationen“ kategorisiert wird.

Die Vergleichsdimension der Authentizität des Typs B wird besonders im exmanenten Nachfrageteil zur Informationsbeschaffung zu Religion deutlich, wie etwa bei Lia (369–379):

Lia: ja aber so viel tu ich mich jetzt auch nicht über Google informieren (.) weil da auch (.) sehr viel steht was (.) teilweise nicht stimmen könnte (.) darüber bin ich mir noch nicht ganz sicher aber (.) ja (10)

I: wie merkst du dann das etwas vielleicht nicht stimmen könnte (fragend) (..)

Lia: /ehm/ (.) ich hab sehr viel von meinen Eltern mitbekommen (.) und da (.) stehen dann Sachen die denen widersprechen (..) und da also (.) da bin ich mir da meistens unsicher deswegen frag ich ja meine Eltern ob des so ist oder nicht (.) /ehm/ (..) ja (..) also des irgendwie (.) man spürt es halt irgendwie (.) wenn da dann komplett Schrott steht dann (.) merkt mans auch (10)

„Google“ als Informationsquelle wird von Lia mit Skepsis betrachtet, da dort „etwas vielleicht nicht stimmen könnte“. Entsprechend dokumentiert sich hier der negative Horizont der Falschheit. Der positive Horizont der Richtigkeit tritt – wie typisch für den Typ B – im Zusammenhang mit den Eltern auf, wenn Lia auf die Nachfrage mit einem Verweis auf das, was sie von ihren „Eltern mitbekommen“ hat, eingeht. Typisch für den Typ B und wie bereits vorher aufgezeigt, wird hier die Verfahrensweise des Vergleichens gewählt, wenn Lia die „Sachen“, die „da (.) stehen“, mit dem Wissen abgleicht, das sie von ihren Eltern „mitbekommen“ hat. Wenn die Inhalte diesem Wissen „widersprechen“, wird es von Lia abgelehnt. So verhandelt der Typ B und hier auch Lia die Authentizität von Informationen im Internet in ihrer Richtigkeit und Passung zum Wissen der Eltern bzw. Bezugspersonen. Das Wissen der Eltern wird dabei als absolut richtig verhandelt, etwa wenn hier Lia ihre Eltern fragt, „ob des so ist oder nicht“, und damit eine klare, eindeutige und richtige Antwort erwartet. Dieses Wissen, welches sie von den Eltern mitbekommen hat, gilt ihr als Kompass, mit welchem sie die Authentizität der Inhalte einschätzt. Gleichzeitig scheinen ihr keine weiteren klaren Vorgehensweisen zur Überprüfung vorzuliegen, wenn sie recht vage formuliert, dass „man [es] spürt [...] irgendwie, ob es stimmt oder nicht“. Diese vage, gefühlsmäßige Einschätzung der Authentizität ist ebenfalls charakteristisch für die Fälle im Typ B.

Ganz entsprechend lässt sich auch der positive bzw. negative Horizont der Richtigkeit/Falschheit bei Hannah bezüglich der Informationsbeschaffung zu Religion rekonstruieren (261–272):

I: wenn du Fragen irgendwie in Bezug auf Religion hast oder so wie informierst du dich denn dann (fragend)

Hannah: Mhh ich frage meine Familie oder (.) Google (lacht) (.) aber ich weiß halt nie wie sicher eben diese Quelle im Internet dann ist ja (..) ich finde es auch immer ein bisschen schwer /ehm/ so dann die (.) eine (.) Antwort zu finden weil es gibt ja immer tausend Leute und dann gibt es

immer tausend verschiedene Antworten auf die Frage und keine Ahnung und was (.) was ist jetzt richtig was ist jetzt falsch (fragend) keine Ahnung (lachend) (...)

I: und findest du das einfach dann wenn du deine Familie fragst (fragend)

Hannah: Ja

Auch Hannah gibt an, die Familie als Informationsquelle zu bevorzugen. „Google“ dokumentiert sich auch bei Hannah als negativer Horizont, weil sie nie weiß, „wie sicher eben diese Quellen im Internet“ sind. Dass mit diesem Bezug auf die Sicherheit der Quellen Richtigkeit und Falschheit gemeint sind, zeichnet sich ab, wenn sie rhetorisch fragt: „was ist jetzt richtig, was ist jetzt falsch?“. Dabei dokumentiert sich eine Überforderung durch die Meinungsvielfalt, wenn Hannah auf die „tausend verschiedene[n] Antworten“ im Internet verweist, die hier negativ gerahmt sind. Die Authentizität und hier genauer die Richtigkeit der Quellen wird mit dem Wunsch „die (.) eine (.) Antwort zu finden“, verhandelt, wobei auch hier – charakteristisch für den Typ B – diese eindeutig richtige Antwort bei der eigenen Familie verortet wird.

Der Bezug zur Familie dokumentiert sich ebenso bei Enisa, wenn sie die Diskussion mit ihrer Freundin zum Thema Scheidung anspricht (357–366):

Enisa: (.) /ehm/ (.) ja ich hatte letztens mit einer Freundin /ehm/ die (.) Diskussion über /ehm/ (.) Frauen in der Ehe und sowas weil wir uns bei einer Sache nicht sicher waren ich glaube das war wegen der Scheidung oder sowas waren wir uns nicht sicher und dann haben wir darüber diskutiert und so und /ehm/ (.) im/ im Endeffekt haben wir dann unsere Väter gefragt (lachend) (.) ja

I: Was hat er denn gesagt dann (fragend)

Enisa: /ehm/ also (.) ich weiß nicht unsere Frage war glaube ich /ehm/ ob sich die Frau (.) einfach so scheiden darf oder/ weil sie das irgendwie meinte weil das /ehm/ (.) ja und dann /ehm/ (.) war es im Endeffekt auch so dass dann auch die Frau (.) einfach sich scheiden kann (lacht)

Aufgrund der eigenen Unsicherheit auch nach gemeinsamer Diskussion gibt Enisa an, die Frage nicht geklärt zu haben, sodass sie dann ihre „Väter gefragt“ haben. Dabei zeigt sich im Zusatz „im Endeffekt“, dass die Nachfrage bei den Vätern den Prozess des Fragens abschließt und es sicher zu einer Antwort kommen wird. Diese Antwort der Väter wird von Enisa als absolut richtig verhandelt, wenn sie anmerkt, dass „es im Endeffekt auch so“ war, wie sie vermutet hatten. Die Rückmeldung der Väter wird also von Enisa als Vergleichsschablone

und zur Überprüfung der Richtigkeit der eigenen Vermutungen genutzt. Damit lassen sich die Väter als Informationsquellen im positiven Horizont der Richtigkeit rekonstruieren, wie es im Typ B für die eigene Familie bzw. Bezugspersonen charakteristisch ist.

Die große Rolle von Bezugspersonen, die für den Typ B charakteristisch ist, dokumentiert sich etwa auch bei Hossein, wenn er über TikTok-Videos zum Islam spricht, die den Weltuntergang thematisieren (153–155):

Hossein: Ich rede halt öfters mit meiner Schwester über die Videos (.) stimmt das (fragend) Nein, natürlich nicht (.) dann sagt sie mir das und das (.) das wird vielleicht in ein paar Millionen Jahren passieren

Auch Hossein gibt an, mit einer Bezugsperson, in diesem Fall mit seiner Schwester, zu sprechen. Dabei zeigt sich in seiner Frage „Stimmt das (fragend)“, die er in direkter Rede formuliert und damit ein Gespräch mit seiner Schwester simuliert, die Orientierung an Richtigkeit. So wird über die Schwester die Authentizität der Videos verhandelt. Auch die Antwort der Schwester formuliert Hossein in direkter Rede. In der Absolutheit und Klarheit der Antwort („Nein, natürlich nicht“, „das und das“), wird deutlich, dass die Schwester die Frage um Authentizität beantworten kann. Weiterhin gibt Hossein hier und in den weiteren Passagen zu erkennen, dass damit die Frage um Authentizität für ihn geklärt ist. Seine Ausführungen enden mit und in der Perspektive und Meinung seiner Schwester. Entsprechend dokumentiert sich hier ebenfalls, dass – im Sinne der Vergleichsdimension des Sozialverhältnisses im Typ B – Hossein sich als zugehörig zu seiner Schwester konstruiert und – im Sinne der Vergleichsdimension der Sinnhaftigkeit – die Authentizität der Aussagen im Video über die Orientierung an Zugehörigkeit im Modus *Passend sein* im Vergleich zur Position der Schwester beurteilt. Dabei wird die Schwester und Richtigkeit positiv gerahmt, wobei die Schwester als absolute Instanz zur Beurteilung von Authentizität konstruiert wird.

In einem anderen Kontext auch über Google und die eigene Familie hinaus zeigt sich der positive Horizont der Richtigkeit bei Lia, wenn sie den Koran als Informationsquelle nennt (380–386):

I: gibts noch außer Google irgendwas wo du dann suchst (.) also und deine Eltern fragen (fragend) (..)

Lia: /ehm/ (.) momentan nicht (.) würd ich sagen (.) aber (.) also ich muss auch sagen (.) traurigerweise hab ich /ehm/ (.) den Koran noch nicht fertig gelesen (.) auf Arabisch aber (.) ich hab vor den jetzt auf Deutsch

anzufangen (..) und /ehm/ (..) wenn ich dann zum Beispiel irgendwelche Verständnis (..) -fragen hab oder so dann würd ich mir (..) /ehm/ (..) daraus /ehm/ (..) vielleicht die Antworten suchen (..) ja (...)

I: aus dem deutschen Koran dann quasi (fragend) (..)

Lia: ja (9) aber wie gesagt (..) da gibts auch (..) ehm so viele Interpretationen (..) ehm deshalb falls falls da dann ne Stelle ist wo ich mir (..) mit der Interpretation nicht ganz sicher bin dann werd ich vielleicht doch meine Eltern fragen sicherheitshalber einfach nur (12)

Der Koran tritt bei Lia als positiver Horizont auf und soll ihr zumindest in der Zukunft als Informationsquelle dienen. Zuvor dokumentierte sich auch bei Lia die Überforderung durch Meinungsvielfalt, wobei der Koran ihr helfen soll, „daraus /ehm/ (..) vielleicht die Antworten“ zu suchen. So konstruiert Lia den Koran als Vergleichsschablone, um die Richtigkeit von religiösen Informationen selbst zu überprüfen, wobei dies im weiteren Verlauf mit erneutem Verweis auf die Meinungsvielfalt und die „viele[n] Interpretationen“ relativiert wird und erneut die Eltern als sicherere Informationsquelle genannt werden. So tritt die Überforderung durch die Meinungsvielfalt die eigene mangelnde Kompetenz hervor, Richtigkeit von Falschheit zu unterscheiden.

Zusammenfassende Verdichtung:

In der Dimension der Authentizität zeigt sich der Modus *Richtig und vollständig sein* durch zwei Facetten: Die Orientierung an Ganzheitlichkeit und der positive bzw. negative Horizont der Richtigkeit und Falschheit.

In den Fällen in diesem Typ dokumentiert sich die Orientierung an Ganzheitlichkeit darin, dass Einseitigkeit als negativer Horizont auftritt und eine Orientierung an Vollständigkeit konstruiert wird. Dies zeigt sich etwa darin, dass die Jugendlichen daran interessiert sind auch die Perspektiven von Anderen miteinzuschließen oder ihre eigene Mediennutzung an der Aktivität von Anderen auszurichten und anzupassen. Negative Berichterstattung aber auch Verallgemeinerungen und Stereotype werden in dieser Vergleichsdimension von den Jugendlichen als einseitig und damit unvollständig abgelehnt.

Auch im Typ B spielt die Richtigkeit bzw. Falschheit bei der Beurteilung der Authentizität eine große Rolle. Entsprechend zeigt sich auch in diesem Typ der positive Horizont der Richtigkeit und der negative Horizont der Falschheit. Besonders bei der Frage der Informationsbeschaffung zur Religion wird deutlich, dass ein Misstrauen gegenüber Onlinequellen vorhanden ist und diese aufgrund der vermuteten Falschheit negativ gerahmt werden. Meinungsvielfalt tritt hier als negativer Horizont auf, da dies die Beurteilung von Richtigkeit

und Falschheit erschwert. Die eigene Familie wird als absolut richtige Bezugsquelle konstruiert, wodurch diese Überforderung von den Fällen im Typ B gelöst wird.

5.4 Typ C: Stringenz herstellen durch Transparenz

Die Besonderheit des Typs C ist, dass dieser vor allem durch den Fall Semih konstituiert ist und in zwei weiteren Fällen (Malik, Laila) sich in Teilen die Orientierungen des Typs C rekonstruieren lassen. Für die Darstellung der Ergebnisse ergibt sich die Schwierigkeit, dass die Fälle Malik und Laila auch Orientierungen des Typs B aufweisen und sich in vielen der relevanten Passagen aus diesen beiden Interviews Charakteristika beider Typen rekonstruieren lassen. Im Forschungsprozess fand eine detaillierte Auseinandersetzung statt. Für eine intersubjektiv nachvollziehbare Darstellung des Typs C in diesem Kapitel, hätte eine solche Mischung beider Typen in den gewählten Passagen allerdings eine verwirrende Wirkung auf die Leser*innen. Daher wurde für dieses Kapitel entschieden, vor allem entlang des Falls Semih die Analysen zu den Vergleichsdimensionen darzulegen und Beispiele aus den beiden anderen Fällen nur dann zu geben, sofern die Passagen (zumindest weitestgehend) nur Charakteristika des Typs C aufweisen.

Entsprechend sollte deutlich werden, dass der Typ C mehr ist, als nur der Fall Semih, auch wenn in diesem Kapitel hauptsächlich auf diesen Fall eingegangen wird.

5.4.1 Sozialverhältnis: Selbstpositionierung zu und mit Anderen

In der Dimension des Sozialverhältnisses zeigt sich der Modus *Selbstpositionierung zu und mit Anderen* durch zwei Facetten: Die Selbstpositionierung zu Anderen und die Selbstpositionierung mit Anderen. Im Folgenden wird die Dimension des Sozialverhältnisses im Typ C – also der Modus *Selbstpositionierung zu und mit Anderen* – rekonstruiert, wobei dieser Modus durch eben diese zwei Facetten konstituiert ist.

Selbstpositionierung zu Anderen

Eine Facette der Vergleichsdimension des Sozialverhältnisses des Typs C ist der Modus der Selbstpositionierung zu Anderen. Während im Typ A eher Andere beschrieben werden, um sich von diesen abzugrenzen, ohne dabei sich selbst zu beschreiben, und während im Typ B eher Zugehörigkeiten konstruiert werden, ist für den Typ C das Selbst der Startpunkt für die

Verhältnisbestimmung. Dies wird etwa deutlich, wenn Semih über seine sozialen Kontakte spricht (32–37):

I: Du hast ja gemeint du schreibst dann Leuten auf Snapchat und auf WhatsApp (.) was schreibt ihr dann so (fragend) (..)

Semih: also wenn ich mich mit jemandem treffen will schreiben wir uns oder ich frage einfach mal so wie es dem Anderen geht (.) manchmal kommt auch von der anderen Seite was oder Memes (lachend) (.) sowas also (.) (lacht) (2) selten hat es also großen Inhalt

Wie zuvor schon einmal geäußert, bestätigt Semih auf Nachfrage, dass er Personen anschreibt und „einfach mal“ so fragt, „wie es dem Anderen geht“, wenn er sich „treffen will“. Damit dokumentiert sich hier eine proaktiv von ihm ausgehende Kommunikation. Da Semih das Bedürfnis („will“) empfindet, sich mit jemanden zu treffen, geht er auf Andere zu und startet eine Konversation mit dem Ziel, ein Treffen zu veranlassen. So lässt sich das Selbst als selbstbewusst und bedürfnisorientiert rekonstruieren, welches mit diesem Bewusstsein auf Andere zugeht. Der Startpunkt des Sozialverhältnisses wird damit als das Selbst konstruiert, wovon dann im zweiten Schritt das Verhältnis zu den Anderen bestimmt wird.

Dieser proaktive Zugang wird auch deutlich, wenn Semih über das Aufrechterhalten von sozialen Kontakten auch über Distanz hinweg eingeht (186–193):

Semih: Oder (.) ein guter Freund von mir (.) er kommt auch nicht jeden Tag raus und dann schreibe ich ihm halt (...)

I: der wohnt eigentlich in der Nähe aber er kommt einfach nicht raus und dann schreibst du (fragend)

Semih: Ja.

I: Mhm (bejahend) (5)

Semih: oder auch wenn ich mal mit dem Videospiele spielen will schreibe ich auch immer (...) das machen wir dann halt auch gut

Auch in dieser Passage wird die proaktive vom Selbst ausgehende Kommunikation deutlich, wenn Semih beschreibt: „wenn ich mal mit dem Videospiele spielen will, schreibe ich auch immer“. Das Bedürfnis, „Videospiele spielen“ zu wollen bzw. sich treffen zu wollen („Er kommt auch nicht jeden Tag raus“), wird als Auslöser für die Kontaktaufnahme angegeben, sodass Semih seinen Freund proaktiv anschreibt. Auch hier ist das Selbst der Startpunkt der Verhältnisbestimmung zu Anderen. Charakteristisch für den Typ C sind entsprechend „Ich“-Formulierungen, worin sich dieser Fokus auf dem Selbst zeigt.

Dabei dokumentiert sich in dieser Passage zusätzlich der positive Horizont der sozialen Kontakte in Form des „gute[n] Freund[es]“, zu dem er den Kontakt aufrechterhalten möchte.

Die Selbstpositionierung zu Anderen dokumentiert sich auch bei Laila, wenn sie über ihr Interesse am Malen und Zeichnen spricht (183–187):

Laila: Ich zeichne und male einfach nur vor mich hin (.) ich kann es nicht dass irgendwas nicht in meiner Hand ist wenn ich irgendwas schreibe mäßig (..) ja (.) malen tu ich auch eher so halt (..) einfach das was mir einfällt (.) oder (.) gucke halt das was so auf diesen YouTube-Channels gemalt wird (.) und mache dann irgendwie so meine eigene Version oder am Anfang habe ich die nachgemacht nur um halt Malen zu lernen

In ihren Ausführungen wird in ähnlicher Weise das „Ich“ als Ausgangspunkt formuliert. Laila malt, was sie möchte und „was [ihr] einfällt“. Damit ist der Fokus auf das „Ich“ gelegt, wenn es um ihr Hobby geht. Einen Bezug zu Anderen stellt Laila erst im weiteren Schritt über die „YouTube-Channels“ her, indem sie schaut, was dort „gemalt wird“. Aber auch dann wird die eigene Position hervorgehoben, wenn sie doppelt betont („meine eigene“), dass sie ihre eigene Version gestaltet. Damit wird hier die Selbstpositionierung zu Anderen deutlich.

Im Typ C stellt die eigene Meinung eine weitere wichtige Größe bezüglich der Vergleichsdimension des Sozialverhältnisses dar, was sich ebenso bei Semih zeigt, wenn er über Negatives zu Religion in Medien spricht (274–290):

I: Alles klar. (...) Mhh (.) wir haben ja jetzt über Medien und so geredet (.) erzähl mir doch mal /ehm/ (.) ob/ oder wie spielt Religion da eine Rolle (fragend)

Semih: /ehm/ ich habe es jetzt in letzter Zeit vor allem auch öfter mitbekommen wie (.) Leute (.) in den verschiedensten Medien wegen ihrer Religion auch teilweise /eh/ diskriminiert wurden (.) das wäre jetzt so eine negative Sache (lachend) und /ehm/ da habe ich dann halt auch immer (.) zum Beispiel auf YouTube habe ich dann geschaut was ich in solchen Videos dann vor allem in der Kommentarsektion auch/ meine Meinung mal ausdrücken kann und das war dann halt meistens auch eine negative Meinung dazu (lachend) /eh/ und die habe ich dann halt versucht so auszudrücken oder (..) /ehm/ (.) ich mache auch manchmal auf YouTube selber Videos und darunter kommen dann halt auch/ also das ist jetzt in letzter Zeit ich glaube zweimal passiert dass dann da jemand mal was Negatives kommentiert hat (.) die habe ich dann auch

zum Beispiel relativ schnell gelöscht und (.) ich bekomme das von anderen mit eher aber ich merke auch immer mehr dass auch ich selber dieses Thema/ auch dieses Jahr wo es so viel Diskriminierung gab insgesamt /ehm/ auch (.) dieses Jahr merke ich dann halt dass auf (.) Instagram auch sehr viel los war und /ehm/ (.) dazu konnte ich mich halt so nicht äußern aber (.) hätte ich auch gerne gemacht (lachend)

Semih beschreibt zunächst die Diskriminierung aufgrund der Religion, die er in den Medien mitbekommen hat und beschreibt dann seine Suche nach Möglichkeiten, „[s]eine Meinung mal aufdrücken“ zu können. In dieser Suchbewegung, dass er „auf YouTube“ „in solchen Videos dann vor allem in der Kommentarsektion“ nach Orten für seine Meinung sucht, dokumentiert sich einerseits der positive Horizont der eigenen Meinung, andererseits wieder der proaktive Zugang des Selbst auf Andere – hier in Form einer sozialen Debatte in den Kommentaren. Die eigene Meinung als ein Teil des Selbst ist auch hier der Startpunkt der Verhältnisbestimmung zu Anderen, wenn das Bedürfnis sich kundzutun geäußert wird. Die Verwehrung einer solchen Möglichkeit wird negativ gerahmt, so etwa, wenn Semih anmerkt, dass er sich auch auf Instagram dazu „gerne geäußert“ hätte, dies aufgrund des Instagramverbots seiner Mutter aber nicht tun konnte. Charakteristisch für das Sozialverhältnis im Typ C ist demnach der Fokus auf dem Selbst und der Selbstpositionierung zu Anderen in der sozialen Debatte durch das Kundtun der eigenen Meinung.

Diese Wichtigkeit des Eigenen als Positionierung und Klärung des Sozialverhältnisses wird auch bei Laila deutlich, wenn sie über ihren eigenen Roman erzählt (141–149):

Laila: Ich arbeite gerade an meinem eigenen Buch (.) ich mache das so seit zwei drei Jahren (..) ich muss das immer die ganze Zeit wegen Abi so (.) verschieben sozusagen (..) aber ich habe so den ersten Entwurf schon fertig das sind so 380 Seiten im A4-Format (...) und dann habe ich auch so Firmen geschrieben (.) so Veröffentlichungsfirmen (..) aber dann ist mir eingefallen dass ich eigentlich voll viele Aspekte nicht mochte an dem Buch und dass so die ganze Familiengeschichte viel zu kompliziert war (.) also habe ich mir die ganze Zeit vorgenommen es zu überarbeiten aber dann kam ich in die Oberstufe (...) aber ich will es auf jeden Fall irgendwann machen also ich kann nicht sterben ohne dass ich irgendwas veröffentliche

In dieser Passage dokumentiert sich das eigene Buch als positiver Horizont. Es wird als etwas komplett Eigenes konstruiert, wenn die Arbeit daran in

„Ich“-Formulierungen („Ich arbeite“, „Ich mache“) angesprochen wird. Aufgrund ihrer eigenen Einschätzung („mochte nicht“, „mir eingefallen“) meldet sie Überarbeitungsbedarf und möchte damit die Qualität erhöhen. Damit stellt Laila den Schreibprozess am Buch als durch und durch autark dar. Der Bezug zu anderen externen Faktoren wird erst über die „Firmen“ hergestellt, die sie aber nur zum Veröffentlichen heranzieht. Damit äußert sich auch hier der proaktive Zugang des Selbst auf Andere, wie er für den Typ C charakteristisch ist. Die Signifikanz des Sich-selbst-Kundtuns wird auch in ihrer letzten Aussage deutlich („ich kann nicht sterben, ohne dass ich irgendwas veröffentliche“). Damit steht das Veröffentlichen („ich [...] veröffentliche“) im Vordergrund und die konkrete Publikation bleibt als „irgendwas“ unbestimmt, sodass es der proaktive Zugang des Selbst auf Andere ist, der hier positiv gerahmt ist.

Dieser proaktive Zugang des Selbst auf Andere in Form des Sich-selbst-Kundtuns dokumentiert sich auch bei Malik. Zum Abschluss des Interviews, wurde Malik gefragt, ob er noch etwas fragen oder hinzufügen möchte. Diese Gelegenheit nutzte Malik, um abschließend seine eigene Position zu den angesprochenen Themen darzulegen (371–382):

Malik: Ja ich kann was zum gesamten Thema auf jeden Fall kurz sagen
I: Ja gerne

Malik: /ehm/ (.) also ich muss sagen /ehm/ (.) wenn wir jetzt so das Thema Religion ansprechen (.) /ehm/ dass einfach mal Leute auch verstehen sollten dass egal welche Religion jemand hat /ehm/ oder wo er herkommt oder wie er aussieht was der Hintergrund ist egal was (.) /ehm/ dass man den nicht anders behandeln sollte und dass man zu jedem gleich sein sollte (.) weil so etwas nichts über einen Menschen aussagt (.) und jeder (.) mit jedem respektvoll umgehen sollte [...] und /ehm/ ja (.) genau das ist so ein bisschen meine Sicht über dieses Thema [...]

Darin, dass Malik diese Gelegenheit im Interview nutzt, um seine Meinung zu den Themen zu äußern, dokumentiert sich ebenfalls der positive Horizont des sich Kundtuns. Mit der Formulierung „auf jeden Fall“ macht Malik deutlich, dass ein Interesse an der Meinungsbekundung besteht. Weiterhin wird transparent gemacht, dass es sich um „[s]eine Sicht über dieses Thema“ handelt und auch im Einstieg („ich muss sagen“) wird das Selbst hervorgehoben. Damit erfolgt auch hier eine Selbstpositionierung in der Form, dass Malik aus seiner Position heraus Forderungen an Andere formuliert.

Vergleichbar lässt sich die Rolle der eigenen Meinung rekonstruieren, wenn Semih auf die Nachfrage, wo Religion in Medien noch vorkommt, sein

Vorgehen beschreibt, wenn er auf eine interessante Nachricht zu Religion stößt (406–415):

Semih: also wenn es mal irgendwie eine Nachricht gibt wo ich dann irgendwas lese was ich mit meiner (lacht) Religion halt in Verbindung bringe dann schaue ich auch (.) so schnell wie möglich, dass (.) ich mir das mal durchlese weil mich das dann /eh/ interessiert /eh/ auch so ein bisschen was die Welt (.) davon denkt und berichtet wie (.) das dann war und dann schaue ich mir nochmal/ (.) also wenn es zum Beispiel ein Video ist oder Berichte/ /ehm/ es ein Bericht ist den ich mir dann mal durchlesen kann oder anschauen kann dann /eh/ schaue ich mir das auch nochmal an oder lese mir das durch und versuche mir dann weitestgehend eine eigene Meinung zu bilden aber meistens ist es dafür dann schon zu spät (lachend) /ehm/ (.) weil ich davor schon ja diesen Bericht darüber gelesen habe oder (.) ja

Charakteristisch für den Typ C ist ebenso das Recherchieren und Sich-Informieren, wieder mit dem Ziel „[sich] eine eigene Meinung zu bilden“ bzw. sie kundzutun. So beschreibt Semih, dass er das „Video“ oder den „Bericht“ genauer durchliest, um sich dadurch „weitestgehend eine eigene Meinung zu bilden“. In der Einschränkung, dass sich Semih nach dem Lesen des Berichtes nur „weitestgehend“ eine eigene Meinung bilden kann, wird deutlich, dass er den Bericht als eine Außenperspektive, eine Perspektive eines Anderen wahrnimmt, die seine Meinung beeinflusst, was er im weiteren Verlauf auch näher expliziert. Semih's Anspruch für eine eigene Meinung ist demnach, dass sie komplett von ihm kommt und unbeeinflusst ist, was „meistens“ aber „schon zu spät“ sei, da er erst über Berichte von Anderen auf die Themen aufmerksam wird. Hierin tritt seine Orientierung am Selbst zutage. Für die Verhältnisbestimmung zu Anderen ist für den Typ C das Selbst der Startpunkt, sodass für die Selbstpositionierung zu Anderen der eigene Standpunkt die Priorität hat und erst danach die Standpunkte der Anderen reflektiert werden. Dennoch sind die Anderen ein wichtiger Aspekt im Sozialverhältnis des Typs C, wie in der Anmerkung „was die Welt davon denkt und berichtet“ deutlich wird. Hierin dokumentiert sich eine Orientierung an Anderen, da sich Semih für die Perspektiven und Standpunkte der Anderen interessiert, um sich – im Idealfall mit einem unabhängigen eigenen Standpunkt – zu Ihnen ins Verhältnis setzen zu können. Darin kommt zum Ausdruck, wie stark sich der Typ C vom Typ B unterscheidet. Während im Typ B das Selbst als ein Teil der Anderen konstruiert wird und somit in

den Anderen komplett aufgeht, wird im Typ C das Selbst als von den Anderen losgelöste und autarke Entität konstruiert.

Dieser Modus der Selbstpositionierung zu Anderen bezüglich der eigenen Meinung dokumentiert sich auch im Medienverhalten des Typ C. Dies wird beispielweise sichtbar, wenn Semih auf seinen eigenen YouTube-Kanal und seine dortigen Videos zu Musik zu sprechen kommt (328–338):

I: Und was sagst du dann genau in deinen Videos über diese (.) Musik (fragend)

Semih: /ehm/ zum Beispiel, wenn es ein/ (.) ich mache dann meistens / eh/ sage ich am Ende (.) meine Top drei Lieblingssongs aus dem Album und /ehm/ sage dann halt dazu wie ich die finde und (.) manchmal spiele ich die auch ab wenn ich mich das traue weil ein Video von mir wurde schon dafür gesperrt (.) und (...) ich zeige dann halt einfach das/ also die CD auch ins Bild und sage dazu meine Meinung und beschreibe es auch nochmal für (.) Leute die es eventuell nur nebenbei schauen ich bin nicht gerade groß ich habe irgendwie (.) 15 Abonnenten oder sowas aber ich möchte es trotzdem so (..) professionell wie möglich machen also so professionell machen dass es mit meinen (.) Utensilien hier reicht was im Moment nur mein Handy und meine Kopfhörer sind (lachend)

Wie bereits dargelegt spielen die eigene Meinung und das Kundtun dessen für den Typ C eine große Rolle. Dies schlägt sich, wie hier sichtbar wird, auch im Medienverhalten nieder, wenn Semih einen eigenen YouTube-Kanal hat und dort Videos teilt, in denen er seine eigene Meinung vertritt. Die Auswahl der „Lieblingssongs“ und das eigene Empfinden sind dabei Teil dieser eigenen Meinung. Entsprechend wird mit dem Fokus auf dem Selbst, wie nicht zuletzt auch an den „Ich“-Formulierungen deutlich wird, die eigene Meinung mitgeteilt. Dabei steht diese Meinung nicht in einem luftleeren Raum, sondern im Verhältnis zu Anderen, was sich darin äußert, dass Semih dies „für (.) Leute“ macht und auch genauer beschreibt, damit auch alle möglichen Zuschauer*innen folgen können. Damit dokumentiert sich auch hier – wie es für den Typ C charakteristisch ist – die eigene Meinung als Selbstpositionierung zu Anderen.

Selbstpositionierung mit Anderen

Die zweite Facette des Sozialverhältnisses im Typ C ist die Selbstpositionierung mit Anderen, die sich von der Selbstpositionierung zu Anderen unterscheidet. Während in der Verhältnisbestimmung zu Anderen das Ich als unabhängige Entität kennzeichnend ist, wird in der Verhältnisbestimmung mit Anderen das

Gemeinsame betont. Dies zeigt sich nicht zuletzt an der Fortführung der Passage zu den eigenen Videos von Semih (348–363):

I: Mhm (bejahend) (8) und du hast ja gemeint dass du Kommentare dazu bekommst manchmal **Semih:** Mhm (bejahend)

I: Mhh was sind das denn so für Kommentare (fragend)

Semih: Vor allem gute eigentlich also die (.) meisten Leute die meinen Kanal abonniert haben (lachend) sind Bekannte von mir oder Freunde auch und (.) ich kriege dann zum Beispiel so Sachen wie (.) ja weiter so (.) oder (.) an der Stelle hättest du das und das sagen können (.) oder (.) finde ich nicht (..) einer hat mir seine komplette /ehm/ (.) Liste reingeschrieben also er meinte dann ja ich finde die (.) Songs sind genau in dieser Reihenfolge am besten (.) hat dann einfach alle 15 Songs aus dem Album abgeschrieben und (.) in seine Reihenfolge dann gebracht (lachend)

I: Mhm (bejahend) (7) antwortest du auch drauf (fragend)

Semih: /eh/ ja. (..) wenn es mir gefällt sage ich dann halt einfach ja danke oder sowas (.) und bei dem der (.) diese Liste geschrieben hat habe ich gesagt okay und habe dann nochmal meine Meinung zu der Liste gesagt und habe die dann (.) meine /eh/ (..) in meine Reihenfolge gerückt ja

Wie dargelegt ist in der Selbstpositionierung zu Anderen das Selbst im Fokus und die Anderen, zu denen es sich zu positionieren gilt, werden als Vergleichsgröße in den Hintergrund gerückt. Entsprechend liegt die Annahme nahe, dass – wie etwa im Typ A – Positionen von Anderen, besonders wenn sie im Widerspruch zur eigenen stehen, abgelehnt werden. Dies ist im Typ C im Sinne der Selbstpositionierung mit Anderen aber nicht der Fall. So dokumentieren sich positive Rückmeldungen von Zuschauer*innen wie etwa das „Ja, weiter so“ ebenso als positiver Horizont, wie auch kritische Äußerungen oder sogar Ablehnungen wie etwa das „Finde ich nicht“. Alle diese Rückmeldungen, unabhängig ihrer Wertung der Videos, werden von Semih gleich verhandelt und in einer Aufzählung nebeneinander wiedergegeben. Auch die detaillierte Rückweisung der Liste mit neuer Reihenfolge wird nicht negativ gerahmt, wenn Semih diese Liste als „seine Reihenfolge“ bezeichnet und die anschließende Anpassung seinerseits als „Meine /ehm/ (..) in meine Reihenfolge“ bezeichnet. Entsprechend liegt in der Facette der Selbstpositionierung mit Anderen der Fokus nicht mehr im Selbst allein, sondern in der sozialen Debatte, im gemeinsamen Austausch miteinander, wodurch widersprechende Meinungen trotzdem positiv gerahmt bleiben. Lediglich bestimmte Aussagen, wie diskriminierende Kommentare, werden negativ gerahmt, gänzlich

abgelehnt und, wie vorher expliziert wurde, gelöscht. Darüber hinaus ist jegliche Debatte gewünscht und positiv gerahmt.

Dieser positive Bezug zur sozialen Debatte wird homolog auch sichtbar, wenn Semih auf die Kommentare unter einem negativen Video zu Religion eingeht (296–308):

Semih: Also er hat dann halt gesagt dass alle Muslime so wären und dann habe ich und /eh/ ich habe da auch meinen Freund gefunden (lachend) /ehm/ da haben wir dann halt beide (.) darunter auch geschrieben dass es so nicht stimmt und dass es falsch ist eine komplette Religion für etwas zu verurteilen was vielleicht ein zwei (.) etwas (...) nicht so höfliche Menschen gemacht haben (4)

I: mhm (bejahend) (6) und was ist dann passiert (lachend)

Sem: /ehm/ ich habe gemerkt wie immer mehr Leute /eh/ meinen Kommentar mit Gefällt mir markiert haben oder halt was dazugeschrieben haben und da war auch sehr viel Unterstützung dabei habe ich gemerkt und (.) da waren dann halt auch ein zwei Leute dabei die meinten (.) ey, nein, ist nicht so (.) also immer respektvoll noch die trotzdem ihre Meinung dazu zu dem Thema gesagt haben auch wenn es ihnen jetzt nicht gefallen hat (lachend) /ehm/ (.) und (.) ein Einziger der sich getraut hat darunter was Beleidigendes zu schreiben (lachend)

Die zustimmenden Rückmeldungen von Anderen, wie etwa die „Gefällt mir“-Markierungen oder Kommentare werden als „Unterstützung“ bezeichnet und damit positiv gerahmt. Auch die Kommentare der „zwei Leute die meinten: ‚Ey, nein, ist nicht so.‘“ sind dabei positiv gerahmt, wenn Semih sie als „respektvoll“ charakterisiert. Entsprechend lässt sich rekonstruieren, dass im Typ C das Kundtun der eigenen Meinung nicht nur für das Selbst einen positiven Horizont darstellt, sondern allgemeingültig auch für Andere positiv gerahmt ist, womit auch Widerspruch und letztendlich die soziale Debatte positiv auftreten. Lediglich „Beleidigendes“ wird von Semih als illegitime Meinung negativ gerahmt und abgelehnt.

Die hier dargestellte Trennung der beiden Facetten Selbstpositionierung zu Anderen und Selbstpositionierung mit Anderen ist eine Vereinfachung zugunsten der Argumentation und Nachvollziehbarkeit der Leser*innen. Im Regelfall liegt eine Gleichzeitigkeit beider Facetten vor, wie sie sich auch teilweise in den vorherigen Passagen rekonstruieren lässt, beispielsweise in der bereits erwähnten Passage zum Aufrechterhalten sozialer Kontakte auch über Distanz hinweg (186–193):

Semih: Oder (.) ein guter Freund von mir (.) er kommt auch nicht jeden Tag raus und dann schreibe ich ihm halt (...)

I: der wohnt eigentlich in der Nähe aber er kommt einfach nicht raus und dann schreibst du (fragend)

Semih: Ja.

I: Mhm (bejahend) (5)

Semih: oder auch wenn ich mal mit dem Videospiele spielen will schreibe ich auch immer (...) das machen wir dann halt auch gut

Wie bereits dargelegt, zeigt sich hier die proaktive vom Selbst ausgehende Kommunikation. Das Selbst wird als Startpunkt der Verhältnisbestimmung zu Anderen konstruiert, was sich auch in den charakteristischen „Ich“-Formulierungen äußert. Gleichzeitig dokumentiert sich etwa in den „Wir“-Formulierungen („das machen wir dann halt auch gut“) und auch im positiven Horizont der sozialen Kontakte („guter Freund“, „machen wir dann halt gut“, zusammenspielen wollen) die Selbstpositionierung mit Anderen. Diese Gleichzeitigkeit des „Ich“ und des „Wir“ in der Verhältnisbestimmung zu Anderen im Typ C unterscheidet diesen von Typ A und B.

In ähnlicher Weise wird diese Eigenheit des Typa C im Sozialverhältnis deutlich, wenn Semih auf seine Kontakte in der Moschee zu sprechen kommt (400–405):

I: Fallen dir noch andere Medien ein wo (.) Religion vorkommt (fragend)

Semih: auf Instagram weiß ich noch dass ich damals auch sehr oft mit Leuten aus meiner Moschee dann geschrieben habe also aus dem /eh/ Unterricht dort /ehm/ die haben mir dann auch oft geschrieben auch über den Unterricht in der Moschee mhh das waren dann halt so Sachen wie/ wir haben auch/ uns auch öfter getroffen zum Lernen das waren dann auch so Sachen

Auch in dieser Passage dokumentiert sich die Gleichzeitigkeit der Selbstpositionierung zu und mit Anderen. So treten „Ich“-Formulierungen („ich habe „mit Leuten aus meiner Moschee dann geschrieben“) gleichzeitig mit „Wir“-Formulierungen („Wir haben auch/ uns auch öfter getroffen zum Lernen“) auf. Ebenso besteht die Kommunikation nicht gänzlich aus der Proaktivität des Selbst, sondern geht auch von Anderen aus („die haben mir dann auch oft geschrieben“) und auch proaktive Kommunikation wird dann als ein „mit“ Anderen konstruiert („mit Leuten aus meiner Moschee“).

Zusammenfassende Verdichtung:

In der Dimension des Sozialverhältnisses zeigt sich der Modus *Selbstpositionierung zu und mit Anderen* durch zwei Facetten: Die Selbstpositionierung zu Anderen und die Selbstpositionierung mit Anderen. Charakteristisch für den Typ C ist die Selbstpositionierung zu Anderen, wodurch das Selbst im Fokus steht und das Selbst als Startpunkt der Verhältnisbestimmung zu Anderen konstruiert wird. Als positiver Horizont erweist sich die eigene, möglichst autarke Meinung, die es zu bilden gilt, um sie dann erst im zweiten Schritt in der sozialen Debatte kundzutun.

Im Sinne der zweiten Facette der Selbstpositionierung mit Anderen sind in dieser sozialen Debatte auch Widersprüche und ablehnende Meinungen positiv gerahmt und auch eigene Meinungen von Anderen werden akzeptiert. Beide dieser Facetten lassen sich sowohl im Medialen als auch im Religiösen rekonstruieren.

Dabei treten beide Facetten im Typ C gleichzeitig auf, sodass „Ich“-Formulierungen und auch „Wir“-Formulierungen das gesamte Interview durchziehen. Diese Gleichzeitigkeit der Selbstpositionierung zu und mit Anderen ist charakteristisch für den Typ C und unterscheidet ihn von der Abgrenzung von Anderen im Typ A und dem Teil-der-Anderen-Sein im Typ B.

5.4.2 Sinnhaftigkeit: Nachvollziehbar sein

In der Dimension der Sinnhaftigkeit zeigt sich der Modus *Nachvollziehbar sein* durch drei Facetten: Die Orientierung an Themen, die Orientierung an Transparenz und der negative Horizont des Nicht-Nachvollziehbaren. Im Folgenden wird die Dimension der Sinnhaftigkeit im Typ C – also der Modus *Nachvollziehbar sein* – rekonstruiert, wobei dieser Modus durch eben diesen drei Facetten konstituiert ist.

Orientierung an Themen

Charakteristisch für den Typ C ist die Orientierung an Themen, wie es etwa bei Semih sichtbar wird, wenn er auf die Videos eingeht, die er auf YouTube schaut (20–31):

I: Mhm (bejahend) (12) /ehm/ was/ was hast du denn so abonniert auf YouTube oder was schaust du so (fragend) (.)

Semih: /ehm/ alles Mögliche also vieles mit /eh/ Videospielen oder so Technik /eh/ Kanäle und (...) auch in letzter Zeit sehr viel mit Wissenschaften also Dokus oder (.) so geografische Sachen (lachend) (..) also in

gewisser Weise nutze ich es auch zur Bildung das wäre vielleicht auch so ein Punkt

I: Mhm (bejahend) (11) was für so Dokus oder so oder was für/ (fragend)
Semih: /ehm/ (.) also (.) vor allem halt über die Natur und über die/ (lachend) /ehm/ so Tierdokus (..) die letzte Tierdoku die ich gesehen habe ging um Ameisen und Weltraum also darum dann /eh/ gibt es auch noch so (.) eher weniger Dokus aber das ist dann halt so wie die Zukunft aussehen könnte was möglich wäre /ehm/ (.) ja sowas

Auf die Frage, was er schaut, antwortet Semih mit „alles Mögliche“ und fährt fort weitere Themen aufzuzählen („Videospiele“, „Technik“, „geografische Sachen“). Dabei dokumentiert sich eine Orientierung an Themen, wenn bei Semih die Inhalte im Vordergrund stehen und nicht wie im Typ B die Personen. Entsprechend verweist Semih darauf, dass er „auch in letzter Zeit sehr viel[e Videos] mit Wissenschaften, also Dokus“ anschaut oder etwa Videos „vor allem halt über die Natur“. Im Kontrast zum Typ B bleiben die Personen hier weitestgehend unberücksichtigt bzw. im Hintergrund.

In entsprechender Weise zeigt sich diese Orientierung an Themen, wenn Semih über Diskussionen in seinem Freundeskreis spricht (814–824)

Semih: Und (.) was so Diskussionen angeht /eh/ (.) bin ich auch (..) haben wir auch über das Thema Drogen geredet weiß ich noch weil die ja eigentlich auch schädlich sind und dass sie dann ja eigentlich verboten sind aber viele reden sich dann halt raus dass Zigaretten im Islam nicht explizit verboten worden sind und (.) /ehm/ dann bringe ich halt das Beispiel ja gut aber es gibt Drogen die zwanzigmal besser sind als Zigaretten die /ehm/ die schon gesellschaftlich verboten sind und dir trotzdem schaden und im Islam von den meisten Menschen einfach verabscheut werden wenn dann jemand kommt und raucht dann heißt es (.) ja gut der raucht halt ist nicht gut für ihn aber egal (.) und (.) wie schon vorhin gesagt wenn die Leute das wollen können sie es machen aber (.) das ist ja trotzdem nicht gut für die und die Ausrede gilt dann halt eigentlich nicht (.) für mich

Auch in dieser Passage wird deutlich, dass das Thema und die Inhalte im Vordergrund stehen und die Personen im Hintergrund, auch wenn mit „Diskussionen“ ein Fokus auf die zwischenmenschliche Interaktion gelegt werden könnte. So zeigt sich bei Semih die Orientierung an Themen, wenn er explizit das „Thema Drogen“ erwähnt und dann inhaltlich seine Argumentation

fortführt („schädlich“, „verboten“). Die Personen, die hier von Semih erwähnt werden, bleiben in seiner Beschreibung im Hintergrund und dienen dem Zweck, auf die unterschiedlichen inhaltlichen Positionen hinzuweisen. Entsprechend bleiben die Personen unbestimmt, wenn er von „viele reden“, „jemand kommt“ oder „die Leute“ spricht. Die Aussagen der Personen werden in den Fokus gerückt und hier als „Ausrede“ negativ gerahmt und abgelehnt. Die Orientierung an Themen dokumentiert sich auch durch das komplette Nicht-Berücksichtigen der Personen, etwa durch Passivformulierungen wie „dann heißt es“, wodurch die Personen komplett irrelevant werden und die Inhalte für sich stehen.

Orientierung an Transparenz

Eine weitere Facette innerhalb der Vergleichsdimension der Sinnhaftigkeit im Typ C ist die Orientierung an Transparenz, die sich in unterschiedlichen Formen zeigt. Dies wird beispielsweise sichtbar, wenn Semih die Handlung der Serie *Stranger Things* zusammenfasst (116–127):

Semih: Zum Beispiel den Verlauf von *Stranger Things* könnte ich jetzt relativ einfach zusammenfassen (...)

I: Magst du das mal machen (fragend) (...)

Semih: (lacht)

I: (lacht)

Semih: /ehm/ dann würde ich/ das sind ja drei Staffeln jetzt im Moment und (.) dann fange ich halt zum Beispiel mit der ersten an da fängt es an dass ein Junge (.) von vier Freunden einer verlorenght auf der Heimfahrt auf dem Fahrrad und /ehm/ (..) auf/ in der gleichen Folge taucht dann noch ein haarloses Mädchen auf was übernatürliche Kräfte hat im Verlauf dieser Serie hilft dieses Mädchen den /eh/ Jungs dann immer wieder wenn sie in Schwierigkeiten kommt und gegen Ende der Staffel findet dann die Mutter und der Sheriff der Stadt das Kind in der zweiten Staffel /ehm/ (.) [...]

Charakteristisch für den Typ C ist es, das eigene Vorgehen zu erklären und transparent zu machen. So gibt Semih zunächst dem Interviewer einen Überblick auf der Metaebene, wenn er hinweist, dass da „ja drei Staffeln jetzt im Moment“ vorliegen und er „halt zum Beispiel mit der ersten“ anfängt. Hierin lässt sich der Modus *Nachvollziehbar sein* rekonstruieren. In der Zusammenfassung von Semih geht es nicht nur um die Inhalte, sondern durch die gesamte Nacherzählung hinweg zieht sich die Perspektive auf den Interviewer durch,

wenn das Vorgehen erklärt wird und Hintergrundinformationen geliefert werden, um das Gesagte für den Interviewer nachvollziehbarer zu machen. Entsprechend ist die Zusammenfassung chronologisch strukturiert, worauf Semih den Interviewer auch aufmerksam macht, wenn er Hinweise einstreut wie „in der gleichen Folge“, „Im Verlauf dieser Serie“, „gegen Ender der Staffel“ oder „in der zweiten Staffel“. Auf diese Weise dokumentiert sich die Orientierung an Transparenz hier einerseits durch das Erklären des eigenen Vorgehens und der möglichst nachvollziehbaren Strukturierung des Gesagten.

Die Orientierung an Transparenz dokumentiert sich darüber hinaus auch durch das Erklären und Kategorisieren, wie etwa bei Semih's Ausführungen zu ihm vertrauten Serien (98–103):

I: Was sind denn die vertrauten Sachen (fragend)

Semih: /ehm/ (.) also auf Netflix wären das jetzt Stranger Things zum Beispiel das ist so Fantasy und spielt in den 80ern (.) oder Brooklyn 99 das ist so eine Polizeiserie wo die dann alle in ihrem Büro sind und manchmal halt auch mal rausgehen und Fälle lösen /ehm/ (..) und jetzt im Moment schaue ich mir einfach weil es mich an meine Kindheit erinnert Lucky Luke an.

Zu jeder Serie, die Semih in dieser Aufzählung nennt, liefert er Hintergrundinformationen bzw. kategorisiert sie. So erwähnt er bei „Stranger Things“, dass es sich um „Fantasy“ handelt und es „in den 80ern“ spielt. Dieses Erklären ist eine Form der Orientierung an Transparenz und ist hier in erster Linie an den Interviewer gerichtet, dem hier die Serie durch die Zuordnung zu einem Genre und die gelieferten zusätzlichen Informationen zugänglicher gemacht wird. In gleicher Weise geht Semih bei „Brooklyn 99“ vor, wenn er die Serie als „Polizeiserie“ kategorisiert und einige inhaltliche Informationen gibt („in ihrem Büro“, „Fälle lösen“). Bei der dritten Serie „Lucky Luke“ zeigt sich ein weiteres Charakteristikum des Typs C, welches sich in der Orientierung an Transparenz in Form des Begründens und Argumentierens zum Ausdruck kommt. Dem Modus *Nachvollziehbar sein* folgend finden sich in den Ausführungen von Semih im Sinne der Textsortentrennung viele Begründungen und Argumentationen, die sein Verhalten bzw. seine Meinungen erklären sollen. Entsprechend gibt Semih hier an, dass „Lucky Luke“ zu seinen vertrauten Serien gehört, die er immer wieder und auch „jetzt im Moment“ gerne anschaut. Anschließend folgt eine Begründung („weil“) für sein Verhalten und sein bestehendes Interesse an dieser Serie, indem er erklärt, dass sie ihn „an [s]eine Kindheit erinnert“.

Die Orientierung an Transparenz in Form von Kategorisieren dokumentiert sich ebenfalls bei Laila, wenn sie ihre Lieblingsliteratur einordnet (100–107):

Laila: Aber (.) so die Bücher die ich halt voll geliebt habe die meine Lieblingsbücher sind (.) sind so Tribute von Panem mäßig (.) /ehm/ die Bestimmung (.) also voll so Dystopian (.) Literature wo so die Welt untergeht mäßig (.) weil solche Themen interessieren mich voll und so Apokalypsen (..) aber ich denke heutzutage werden auch nicht mehr solche Bücher so gut geschrieben heutzutage sind wir eher so in dieser (.) Fantasy-Ära mit Akutah und dauernd diese Feen und so weiter und das ist halt gar nicht so mein Ding (.) ich habe es versucht und das hat mir gar nicht gefallen also bin ich jetzt bei Klassikern

Laila macht in dieser Passage transparent, dass sie vor allem dystopische Literatur („Dystopian Literature“) mag, und kategorisiert damit die beiden genannten Bücher („Tribute von Panem“, „Die Bestimmung“) zusammen mit ihren „Lieblingsbücher[n]“. Dieser Einordnung in einen gemeinsamen Oberbegriff folgt eine Begründung („weil“), die sie auch in den weiteren Passagen ausführt und mit der sie ihr eigenes Verhalten erklärt. Diese Kategorisierung dokumentiert sich weiterhin darin, dass Laila die Gegenwart als „Fantasy-Ära“ bezeichnet. Die Orientierung in Form von Kategorisieren zeigt sich entsprechend nicht nur bezüglich ihres eigenen Verhaltens.

Homolog dokumentiert sich der Modus *Nachvollziehbar sein* in der Orientierung an Transparenz in Form des Begründens und Argumentierens, wenn Semih über Religion in Musik spricht (725–734):

I: Mhm (bejahend) (5) kommen denn da irgendwie Themen vor in den Liedern die du hörst oder in Musik das irgendwas mit Religion zu tun hat (fragend)

Semih: /ehm/ nein aber es ist diese gewisse (.) ich nenne es mal aktuelle Jugendsprache (lachend) /eh/ die ja auch oft Arabisches zum Beispiel auch drin hat also viele auch Deutsche sagen ja inzwischen /ehm/ (.) öfter maschallah oder (.) /eh/ inschallah auch oder sie sagen /ehm/ (lacht) das ist schon ein bisschen älter aber viele Deutsche sagen auch zueinander Habibi (.) sowas halt also das kommt auch sehr oft vor sowas was da jetzt halt einfach die aktuelle Jugendsprache ist und das hat (.) weil es auch in Verbindung zur arabischen Sprache steht eine gewisse Verbindung zur Religion ja

Semih führt als Antwort auf die Frage das Beispiel des Nutzens der Begriffe „maschallah oder (.) /ehm/ inschallah“ bzw. „Habibi“ auf. Dabei versucht er einen Sammelbegriff für die Verwendung arabischer Begriffe im deutschen Kontext zu finden, worin sich ebenfalls die Orientierung an Transparenz in

Form des Kategorisierens dokumentiert. So steigt Semih mit der Nennung des Themas und der Kategorisierung als „aktuelle Jugendsprache“ ein, wobei mit den Zusätzen „diese gewisse“ und „ich nenne es mal“ deutlich wird, dass es eine von ihm ausgehende, gerade getätigte Kategorisierung ist. Im Sinne des Modus *Nachvollziehbar sein* dient die Kategorisierung an dieser Stelle der Transparenz dem Interviewer gegenüber. Ebenso tritt in dieser Passage erneut die Orientierung an Transparenz in Form des Begründens und Argumentierens zutage, wenn Semih die Logik seines Arguments am Ende seiner Ausführungen nochmal zusammenfasst und dadurch transparent macht. Für Semih kommt also in der Musik Religion vor, „weil“ in der „Verbindung zur arabischen Sprache“ eben auch „eine gewisse Verbindung zur Religion“ besteht.

Das Erklären als Teil der Orientierung an Transparenz wird auch deutlich, wenn Semih über die Diskussionen mit seinen Freunden spricht (766–770):

Semih: Aber ich habe auch /eh/ zwei Jungs in meiner Klasse mit denen ich mich relativ gut verstehe die (.) Zeugen Jehovas sind was ja glaub auch eine (.) Form des christlichen Glaubens ist (lachend) (.) mit denen reden wir auch immer mal wieder und (.) ja das passiert häufiger als dass ich mit jemandem über den Islam rede (.) nur über den Islam

In der Beschreibung seines Freundeskreises und der Diskussionen mit ihnen streut Semih die Hintergrundinformation ein, dass die „Zeugen Jehovas“ „ja glaub auch eine (.) Form des christlichen Glaubens ist“. Diese Hintergrundinformation ist an dieser Stelle nicht direkt relevant bzw. für Semih selbst-evident und dient entsprechend allein dem Erklären für den Interviewer. So ist in den Ausführungen des Typ C der Interviewer charakteristischerweise durchgehend präsent, wenn durch (in)direkte Bezugnahme und Erklären im Modus *Nachvollziehbar sein* das Gegenüber mitgedacht wird.

Ein anderer Aspekt der Orientierung an Transparenz ist das präzise Benennen des Eigenen wie es etwa in den Ausführungen zur englischen Version von Minecraft deutlich wird (248–254):

I: Mhm (bejahend) (...) warum Englisch (fragend)

Semih: Ich habe das Spiel einfach auf Englisch gestellt weil es dann verschiedene Ressourcen gab, also Steine oder /eh/ (..) Holz oder bestimmte Dinge ein Ofen zum Beispiel und weil es dann halt alles war und ich wusste wie es auf Deutsch heißt wusste ich dann/ konnte ich dann schauen okay so heißt es im Englischen und dann (.) habe ich es halt so mit der Zeit gelernt (lachend) und das war halt auch so die erste Benutzung von Anglizismen so in meiner Sprache

Auch hier ist das Begründen und Erklären („weil“) des eigenen Vorgehens zu erkennen, wenn Semih erläutert, warum er „das Spiel einfach auf Englisch gestellt“ hat. Charakteristisch für den Typ C ist darüber hinaus eine Selbstgewissheit auch in der Retrospektive, präzise Aussagen über sich selbst zu treffen. Dies wird hier sichtbar, wenn Semih nach seinen Ausführungen zu Minecraft erklärt, dass das „so die erste Benutzung von Anglizismen so in [s] einer Sprache“ war. Dem Modus *Nachvollziehbar sein* in der Orientierung an Transparenz folgend, gibt Semih hier in der Retrospektive und auf der Metaebene einen Kommentar zu seinem allgemeinen Verhalten, was einerseits sein jetziges Verhalten, nämlich Anglizismen zu nutzen, erklärt und andererseits deutlich macht, dass Semih selbst vorgibt, ein Verständnis der eigenen Logik des Verhaltens über sein gesamtes Leben hinweg zu haben, die er hier expliziert und dadurch Nachvollziehbarkeit herstellt.

Diese Selbstgewissheit lässt sich ebenso rekonstruieren, wenn Semih seine Nutzung von Instagram kontextualisiert (453–459):

Semih: Instagram war immer so ein bisschen das Medium/ also so die App die ich benutzt habe wenn mir irgendwas peinlich war um es dann zu schreiben an eine bestimmte Person (.) ich weiß nicht woran das liegt (..) zum Beispiel manchmal wenn ich zu Hause irgendwas falschgemacht habe /ehm/ sagen wir mal das Essen verbrannt und meine Mutter kommt dann halt irgendwann von der Arbeit dann habe ich ihr das oft auf Instagram geschrieben dann wusste sie auch oft (.) ja okay der hat wieder was/ der hat wieder irgendwas gemacht (lachend)

Auch hier zeigt sich die Selbstgewissheit in der Orientierung an Transparenz, wenn Semih in der Retrospektive eine Logik in seinem eigenen Medienverhalten erkennt und sie dem Interviewer gegenüber offenlegt. Entsprechend führt Semih an, dass er Instagram immer dann „benutzt habe, wenn [ihm] irgendwas peinlich war“. Auch wenn er dieses Verhalten nicht näher begründen kann („Ich weiß nicht, woran das liegt“), gibt er an, diese Logik erkannt zu haben. In dieser Explikation der retrospektiven Logik des eigenen Verhaltens dokumentiert sich die Orientierung an Transparenz.

Ähnlich dokumentiert sich die Selbstgewissheit in der Orientierung an Transparenz, wenn Laila darüber spricht, dass sie sich leicht von Serien und Filmen beeinflussen lässt (69–76):

Laila: Ich bin da voll schlimm ich schaue einfach das und denke mir (.) ah das ist cool im Film ich mache das so im echten Leben (.) ich bin voll so einer dieser Träumer ich bin gar nicht realistisch das weiß jeder (.)

ich mag auch Bücher voll so und schreiben (.) ich bin in meiner eigenen Fantasie seit ich klein bin (.) und dann habe ich die Serie geguckt weil ich dachte ah das ist cool und wegen TikTok-Edits so von paar Szenen (.) dann habe ich mich in die Serie so verliebt habe die Charaktere voll gemocht vor allem den einen (.) und ich war so ich muss so ein Anwalt werden wie der

Auch Laila deckt in der Retrospektive Logiken in ihrem eigenen Verhalten auf, wenn sie sich selbst als „nicht realistisch“ und beeinflussbar bezeichnet. Sie stellt kausale Zusammenhänge her und erklärt ihr Interesse am Beruf des „Anwalt[s]“ mit ihrem Interesse an der Serie und an den Charakteren („habe die [...] voll gemocht“). Auch an anderen Stellen macht Laila immer wieder Beeinflussbarkeit transparent und erklärt, dass bestimmte Entscheidungen und Interessen im Leben sich aus den Medien ergeben. Die Orientierung an Transparenz dokumentiert sich hier auch im Kategorisieren, wenn Laila sich selbst als „Träumer“ bezeichnet.

Negativer Horizont des Nicht-Nachvollziehbaren

Die dritte Facette der Vergleichsdimension der Sinnhaftigkeit des Typs C im Modus *Nachvollziehbar sein* ist der negative Horizont des Nicht-Nachvollziehbaren. Dies zeigt sich zum Beispiel bei Semih, wenn er über Beleidigungen im Rap spricht (706–720):

I: was so an Beleidigungen quasi vorkommt im Rap (fragend)

Semih: Ja (.) zum Beispiel wenn es mal einen Song gibt den ich sehr mag und dann kommt auf einmal eine (..) super mega frauenfeindliche Zeile drin dann denke ich mir auch in dem Moment (.) Okay, das ist so ein toller Song warum machst du es jetzt gerade kaputt (fragend) (lachend) Und /eh/ ich habe auch letztens was das angeht meine/meine Playlist also auf Spotify was ich jetzt benutze habe ich da /eh/ gereinigt (lachend) wenn ich das mal so sagen darf und habe dann ein paar Sachen die (.) ich unpassend finde /ehm/ habe ich da rausgenommen und von (.) 512 Songs bin ich jetzt auf 453 gekommen (.) also 60 Stück weniger (lachend)

Im Typ C tritt jegliche Art von Diskriminierung, Beleidigungen und Verallgemeinerung als negativer Horizont auf, so hier auch „frauenfeindliche Zeilen“, die für Semih den „tolle[n] Song“ „kaputt“ machen. Dabei zeigt sich in dieser negativen Rahmung und Ablehnung eine Verwunderung und eine Nicht-Nachvollziehbarkeit, wenn Semih in direkter Rede die Interpret*innen rhetorisch fragt: „Warum machst du es jetzt gerade kaputt (lachend)?“. Dabei

ist die Frage rein rhetorisch formuliert, da die negative Rahmung unabhängig von der Begründung bereits besteht und eine entsprechende Begründung den negativen Horizont der Frauenfeindlichkeit nicht auflösen würde. Entsprechend ist das Tertium Comparationis, das gemeinsame Dritte, in der Ablehnung von Diskriminierung, Beleidigungen und Verallgemeinerung, dass Semih all diese Dinge als nicht-nachvollziehbar verhandelt. Dieser negative Horizont schlägt sich auch unmittelbar in der Anpassung seines Medienverhaltens nieder, wenn Semih angibt, seine Playlist „gereinigt“ und damit 60 Songs „rausgenommen“ zu haben.

Der negative Horizont des Nicht-Nachvollziehbaren tritt ebenso in seinen Ausführungen zu den Kommentaren unter dem negativen Video zu Religion hervor (304–310):

Semih: und (.) da waren dann halt auch ein zwei Leute dabei die meinten (.) ey, nein, ist nicht so (.) also immer respektvoll noch die trotzdem ihre Meinung dazu zu dem Thema gesagt haben auch wenn es ihnen jetzt nicht gefallen hat (lachend) /ehm/ (.) und (.) ein Einziger der sich getraut hat darunter was Beleidigendes zu schreiben (lachend)

I: was zu schreiben (fragend)

Semih: etwas Beleidigendes

Wie bei der Vergleichsdimension des Sozialverhältnisses ausgeführt, werden widersprechende Kommentare wie „Ey, nein, ist nicht so“ nicht negativ gerahmt und als „respektvoll“ bezeichnet. Die negative Rahmung tritt erst im Kontext des „Beleidigende[n]“ auf, wenn Semih auf den „Einzige[n]“ Bezugnimmt, der sich trotzdem „getraut“ habe, so etwas zu schreiben. So dokumentiert sich auch in dieser Stelle die Nicht-Nachvollziehbarkeit, wenn Semih einerseits das Beleidigende auch auf Nachfrage nicht weiter erklärt und er andererseits über die Formulierung „sich getraut hat“ eine nicht-nachvollziehbare Gleichgültigkeit impliziert, die das Respektvolle überschreitet.

Zusammenfassende Verdichtung:

In der Dimension der Sinnhaftigkeit zeigt sich der Modus *Nachvollziehbar sein* durch drei Facetten: Die Orientierung an Themen, die Orientierung an Transparenz und der negative Horizont des Nicht-Nachvollziehbaren.

Während für den Typ B die Orientierung an Personen charakteristisch ist und in den Fällen im Typ B entsprechend Personen im Vordergrund stehen, werden im Typ C die Themen fokussiert und die Personen treten weitestgehend in den Hintergrund. So wird im Typ C oft über unbestimmte Personen gesprochen oder sie treten durch Passivformulierungen gänzlich in den Hintergrund.

Im Modus *Nachvollziehbar sein* in der Orientierung an Transparenz zeigt sich im Typ C, dass das eigene Vorgehen dem Interviewer gegenüber erklärt und transparent gemacht wird. Durch Kategorisierungen und Hintergrundinformationen wird eine Nachvollziehbarkeit für das Gegenüber hergestellt. Argumentationen und Begründungen sind charakteristisch für den Typ C, wobei es ebenfalls um eine Schaffung von Transparenz geht. Die Orientierung an Transparenz dokumentiert sich ebenso in einer Selbstgewissheit, indem der Typ C auch in der Retrospektive auf der Metabene sein eigenes Verhalten reflektieren und einordnen kann und mit dessen Explizierung zur Transparenz des eigenen Verhaltens beiträgt.

Jegliche Art von Diskriminierung, Beleidigungen und Verallgemeinerungen treten in ihrer Nicht-Nachvollziehbarkeit als negativer Horizont auf.

5.4.3 *Authentizität: Richtig und stimmig sein*

In der Dimension der Authentizität zeigt sich der Modus *Richtig und stimmig sein* durch zwei Facetten: Die Orientierung an Stimmigkeit und der positive bzw. negative Horizont der Richtigkeit und Falschheit. Im Folgenden wird die Dimension der Authentizität im Typ C – also der Modus *Richtig und stimmig sein* – rekonstruiert, wobei dieser Modus durch eben diese zwei Facetten konstituiert ist.

Orientierung an Stimmigkeit

Charakteristisch für den Typ C ist, dass bezüglich der Authentizität die Stimmigkeit verhandelt wird. So dokumentiert sich der Modus *Stimmig sein* beispielsweise bei Semih, wenn er über das Thema Drogen und Diskussionen mit seinen Freunden darüber spricht (814–824):

Sem: Und (.) was so Diskussionen angeht /eh/ (.) bin ich auch (..) haben wir auch über das Thema Drogen geredet weiß ich noch weil die ja eigentlich auch schädlich sind und dass sie dann ja eigentlich verboten sind aber viele reden sich dann halt raus dass Zigaretten im Islam nicht explizit verboten worden sind und (.) /ehm/ dann bringe ich halt das Beispiel ja gut aber es gibt Drogen die zwanzigmal besser sind als Zigaretten die /ehm/ die schon gesellschaftlich verboten sind und dir trotzdem schaden und im Islam von den meisten Menschen einfach verabscheut werden wenn dann jemand kommt und raucht dann heißt es (.) ja gut der raucht halt ist nicht gut für ihn aber egal (.) und (.) wie schon vorhin gesagt wenn die Leute das wollen können sie es machen aber (.) das ist ja trotzdem nicht gut für die und die Ausrede gilt dann halt eigentlich nicht (.) für mich

Wie in der Vergleichsdimension der Sinnhaftigkeit dargelegt, dokumentiert sich die Orientierung an Themen, wenn Semih mit dem „Thema Drogen“ beginnt und sich dann auf inhaltliche Positionen bezieht. Direkt im zweiten Satz legt Semih seine Position offen, nämlich dass er Drogen aus islamisch-theologischer Perspektive als „verboten“ einstuft. Dabei benennt er diese Position nicht explizit als seine eigene, sondern erläutert, dass es „eigentlich“ so ist und es sich damit um die authentische Position diesbezüglich handelt, die entsprechend positiv gerahmt ist. In der Konstruktion „weil“-„dann“ dokumentiert sich der Modus *Stimmig sein* mit Blick auf die Stringenz der inneren Logik. „Weil“ Drogen „schädlich sind“, müssen „dann“ für Semih logischerweise Zigaretten auch islamisch-theologisch als „verboten“ eingestuft werden. Positionen, die Zigaretten als „im Islam nicht explizit verboten“ ansehen, rahmt Semih negativ und bezeichnet diese als „Ausrede[n]“. Diese Meinungen werden als in sich nicht logisch, nicht stimmig mit sich selbst verhandelt, wenn Semih dies als „gilt dann halt einfach nicht“ bezeichnet. So lässt sich mit Blick auf die Authentizität im Typ C der Modus *Stimmig sein* rekonstruieren.

Auch bei Laila lässt sich die Orientierung an Stimmigkeit rekonstruieren, wenn sie Laura Lutiq, eine christliche Influencerin auf Instagram, als ihr Vorbild bezeichnet (421–430):

Laila: Ich habe eine Christin gesehen auf Instagram folge ich der die heißt Laura Lutiq (.) die ist richtig richtig überzeugt von Christentum (.) und auch richtig religiös (..) also (.) ich finde es auch voll schön dass sie so religiös ist sie postet auch dauernd Sachen so über Jesus und über die Bibel ich finde es dann auch immer (.) selbst als Muslim bin ich dann immer so richtig glücklich (fröhlich) dass sie so (.) halt so religiös ist (.) auch wenn ich nicht selbst an die Religion glaube (.) keine Ahnung füllt es mich immer noch so mit Wärme dass sie so (.) überzeugt ist in ihrer Religion und dass sie es halt auch richtig ausübt (.) ich meine (.) heutzutage (..) /ich denke das ist bei Christen und Muslimen so dass viele sagen ich bin Christ oder Muslim ohne es richtig zu praktizieren würde ich mal so sagen

Laila drückt ihre Faszination für die Instagrammerin aus und betont mehrmals, wie überzeugt sie von ihrem Glauben ist („richtig, richtig überzeugt“, „richtig religiös“, „so religiös“). Diese Überzeugung in Form von starker Religiosität tritt als positiver Horizont auf, wenn Laila es als „voll schön“ bezeichnet und preisgibt, dass es sie „richtig glücklich“ macht und mit „Wärme“ „füllt“. Diese positive Rahmung wird dann auch mit ihrem Verhalten zusammengebracht, wenn Laila hinzufügt, dass Laura ihre Religion „richtig ausübt“. In Lailas Kritik an

anderen Christ*innen und Muslim*innen, die es bei einem Lippenbekenntnis belassen („viele sagen, ich bin Christ oder Muslim“) und nicht in das Handeln überführen („ohne es richtig zu praktizieren“), dokumentiert sich eine negative Rahmung, da keine Stimmigkeit zwischen Aussage und Verhalten vorherrscht.

In ähnlicher Weise zeigt sich der Modus *Stimmig sein*, wenn Semih seinen eigenen Musikgeschmack bewertet (706–711):

Semih: Ich bin ehrlich meine Musik ist vielleicht jetzt nicht als Religiöser komplett vertretbar weil (.) wie gesagt ich höre ja auch sehr gerne Rap und (.) im Rap ist ja auch üblich Vulgärsprache zu benutzen /ehm/ (.) aber insgesamt was das angeht schaue ich auch immer dass ich meinem (.) Gewissen und meiner religiösen Seite da auch ihre Chance lasse und (.) achte dann zum Beispiel auch darauf/ dabei darauf dass es nicht zu (.) heftig ist (lachend)

Charakteristisch für den Typ C ist der Versuch, eine Stimmigkeit zwischen eigener Meinung und eigenem Verhalten herzustellen. So legt Semih offen, dass „als Religiöser“ sein Musikgeschmack, genauer gesagt seine Vorliebe für Rap mit seiner „Vulgärsprache“, nicht „komplett vertretbar“, also nicht stimmig miteinander ist. Er rahmt Vulgärsprache aus religiöser Sicht negativ, Rap aber, der diese Vulgärsprache „üblich[erweise]“ beinhaltet, ist für ihn positiv gerahmt. Dieses Dilemma des Nicht-stimmig-Seins wird von Semih aufgelöst, indem er einerseits die Auswahl an Songs einschränkt, sodass „es nicht zu (.) heftig“ bezüglich der Vulgärsprache ist. Im weiteren Verlauf gibt er an, deswegen auch Songs gelöscht zu haben, worin ebenfalls der Modus *Stimmig sein* zum Ausdruck kommt, wenn das Verhalten mit der Meinung stimmig gemacht wird. Andererseits scheint hier ein Stück weit auch eine gewisse Widerspruchstoleranz auf, wenn Semih davon spricht, „[s]einem (.) Gewissen und [s]einer religiöse Seite da auch ihre Chance“ zu lassen, sodass das Dilemma des Nicht-stimmig-Seins nicht gänzlich beseitigt wird. Dennoch wird die Authentizität auch des Selbst und des eigenen Verhaltens durch die Stimmigkeit beurteilt.

Diese Auswegmechanismen, Dilemmata bezüglich des Nicht-stimmig-Seins aufzulösen, sind charakteristisch für den Typ C. Etwa in den Ausführungen von Semih zur Entstehungsgeschichte (der Welt) lässt sich dies rekonstruieren (603–617):

I: Fallen dir Beispiele ein was du zum Beispiel deinen Vater gefragt hast den einen Freund gefragt hast (fragend) (.)

Semih: Freund war meistens einfach nur /eh/ wie ich manche Dinge ausspreche (.) was ich mit dem /ehm/ besprochen hatte insgesamt was ich

auch mit meinem Vater besprochen hatte war die Entstehungsgeschichte (.) weil ich da überlegt hatte ob denn nicht in gewisser Weise die Religion also der Islam und (.) die Evolutionstheorie übereinstimmt (4)

I: wie kamst du dann dazu (fragend)

Semih: /ehm/ (.) ich fand (..) also ich wollte meine Religion nicht aufgeben in dem Sinne, weil die Entstehungsgeschichte ist natürlich immer ein sehr großer Teil davon /ehm/ aber ich (.) fand das auch sehr plausibel wie die Wissenschaft darüber quasi berichtet hat /ehm/ (..) und (.) dann habe ich halt ein bisschen überlegt und hatte dann so eine Idee (.) könnte es denn nicht sein (..) dass (.) quasi Allah die Welt geschaffen hat und ihr dann/ und dann quasi die Welt so geschaffen hat dass alles so kommt wie es kommen sollte [...]

Der Modus *Stimmig sein* dokumentiert sich in Semih's Ausgangsfrage, ob „der Islam“ mit seiner „Entstehungsgeschichte“ und „die Wissenschaft“ mit der „Evolutionstheorie“ „übereinstimm[en]“. Hierin wird der Versuch erkennbar, Stimmigkeit herzustellen und den scheinbaren Widerspruch zwischen Religion und Wissenschaft aufzulösen, um nicht die eigene Religion „aufzugeben“, weil Semih die Wissenschaft „sehr plausibel“ findet. In dieser Einstufung der Wissenschaft zeigt sich ebenso die Orientierung an Stimmigkeit, wenn die Evolutionstheorie allein anhand ihrer Plausibilität beurteilt wird. Als Auflösung des Dilemmas des Nicht-Stimmig-Seins gibt Semih an, selbst „eine Idee“ entwickelt zu haben, die „quasi Allah“ als Startpunkt bzw. Schöpfer der Evolution sieht. So wird deutlich, dass beim Typ C in der Vergleichsdimension der Authentizität die innere Stimmigkeit der Logik verhandelt wird.

Weiterführend gibt Semih an, sich über seine Idee weiter informiert zu haben und sie allerdings nicht final bestätigen zu können (625–637):

Semih: Und ich weiß heute immer noch nicht was ich, was das angeht (.) denken soll (lachend) (6) der einzige Schluss zu dem ich gekommen bin ist, dass/ (.) dass dieses ganze Thema also Religion und Wissenschaft wie das im Verhältnis zueinandersteht wahrscheinlich noch ein bisschen zu viel ist für einen 14-Jährigen der noch keinerlei richtige Bildung hat (lachend) und (.) /ehm/ vielleicht sogar für die ganzen Menschen (lachend)

I: Mhm (bejahend) (5) das heißt du hast da länger nachgedacht recherchiert aber erstmal keine abschließende Antwort gefunden (5)

Semih: und direkt danach habe ich dann eigentlich auch angefangen mit der ganzen Geografie der Welt zu beschäftigen weil (.) wenn ich (.) nicht wissen kann wie die Welt früher war und wie alles angefangen hat dann

will ich zumindest ein bisschen wissen wie es später werden kann und wie die Welt auch im Moment aussieht

So gibt Semih hier zunächst an immer noch nicht zu wissen, was er „denken soll“. Dennoch zeigt sich, dass das Dilemma des Nicht-stimmig-Seins auf mehreren Ebenen aufgelöst wird, wenn Semih die Unmöglichkeit der Beantwortung dieser Frage als „einzigen Schluss“ bezeichnet. Die Beantwortung seiner Frage wird in die Zukunft verlagert, wenn er angibt, die Frage „noch“ nicht beantworten zu können. Auch durch Bezugnahme auf sein Alter („für einen 14-Jährigen“) und seine formale Bildung („keinerlei richtige Bildung“) erklärt er sich ebenso die Unmöglichkeit der jetzigen Beantwortung der Frage, was er dann auf die gesamte Menschheit („für die ganzen Menschen“) ausweitet. Entsprechend wird das Herstellen von Stimmigkeit, was dieses Thema angeht, als nicht möglich verhandelt. Eine weitere Umgangsstrategie mit dem Dilemma des Nicht-stimmig-Seins liegt in der Verschiebung des Interesses auf andere Wissensbereiche. Aus diesem Dilemma heraus („direkt danach“) nicht zu wissen, „wie die Welt früher war“ wird das Interesse für die „Geografie der Welt“ und die Zukunft („wie es später werden kann“) begründet. Dieses Begründen und Erklären auch in der Retrospektive mit Bezug auf das eigene Verhalten wurde bereits in der Vergleichsdimension der Sinnhaftigkeit dargelegt und lässt sich auch hier im Modus *Stimmig sein* wiederfinden.

Der Modus *Stimmig sein* lässt sich auch in Bezug auf die eigene Meinung rekonstruieren, wie es in den Ausführungen zum Dağğāl [vergleichbar mit dem Konzept des Antichristen] sichtbar wird (513–528):

Semih: /ehm/ (...) das fand ich so ein bisschen interessant (lachend) / ehm/ da war ein/ also da gibt es einen YouTuber /ehm/ der macht/ der ist ausgesprochener Muslim also sozusagen der /eh/ sagt er ist Muslim und /eh/ lebt das so wie ich das jetzt gesehen habe auch und (.) aus dem Standpunkt aus macht er dann halt sehr oft Videos und hat dann letztens also letztens/ (.) das war im Mai glaube ich sogar noch (.) hat er ein Video gemacht in dem er über den (.) Dağğāl [vergleichbar mit dem Konzept des Antichristen] heißt der glaube ich also (..) er hat es den Fake-Propheten genannt /ehm/ der dann quasi vor dem Ende der Welt nochmal auf die Welt kommt und (.) dort quasi die Menschen (.) so gläubig sie auch sein mögen ungläubig macht und /eh/ (.) da habe ich, also das/ da habe (..)/ ja reden kann ich nicht mehr (.) das habe ich mir nochmal angeschaut das Video und /ehm/ (.) habe mir dann auch ein oder andere/ den ein oder anderen Internetbeitrag dazu durchgelesen und fand ich ein bisschen interessant und auch ein bisschen gruselig (lachend)

I: Mhm (bejahend) (8) das heißt du hast dich damit dann noch weiter beschäftigt und recherchiert(fragend) (.)

Semih: ja aber auch nicht sehr viel also das waren zwei Tage hintereinander die ich da ein bisschen was durchgelesen habe (7)

Der Modus *Stimmig sein* und die Orientierung an Stimmigkeit dokumentiert sich bereits in der Bezugnahme auf den YouTuber, wenn Semih ihn als „ausgesprochene[n] Muslim“ bezeichnet, „der /ehm/ sagt, er ist Muslim und /ehm/ lebt das so“. Entsprechend wird hier eine Stimmigkeit in den Aussagen des YouTubers und in seinem Verhalten hergestellt und dadurch der YouTuber positiv als authentisch gerahmt. Darüber hinaus lässt sich eine für den Typ C charakteristische Vorgehensweise des Informierens und Recherchierens rekonstruieren, wenn Semih davon erzählt, dass er „den ein oder anderen Internetbeitrag dazu durchgelesen“ und sich „zwei Tage hintereinander“ damit beschäftigt hat, was er selbst als „nicht sehr viel“ und „bisschen“ einschätzt. Diese Vorgehensweise des Informierens und Recherchierens ist für den Typ C charakteristisch und hängt mit allen drei Vergleichsdimensionen zusammen. Einerseits ist das Informieren für das Sozialverhältnis relevant, um sich eine eigene Meinung zu bilden und sich damit zu und mit Anderen zu positionieren. Andererseits ist es bezüglich der Dimension der Sinnhaftigkeit relevant, eine Nachvollziehbarkeit und Transparenz herzustellen, die im Sinne der Authentizität durch Stimmigkeit hergestellt wird.

Im Typ C dokumentiert sich dabei im Modus *Stimmig sein* eine gewisse Widerspruchstoleranz, wie in der direkt anschließenden Passage sichtbar wird, wenn Semih über seine Schlussfolgerungen und Interpretationen dazu berichtet (528–536):

Semih: was ich daraus jetzt noch mitgenommen habe war (.) für mich als /eh/ also für mich als Muslim dass ich /eh/ so/ (.) sofern so etwas in meinem Leben passieren sollte und mir (.) egal welche Kreatur erzählen möchte dass sie doch ein Prophet wäre ich daran nicht glauben werde und zum Beispiel/ also dass es nur einen Gott gibt und dass das Allah ist und danach habe ich auch sehr Angst/ Angst bekommen (lachend) /ehm/ von so einem Fall noch zu meinen Lebzeiten und (.) mit der Zeit habe ich dann auch überlegt und immer mehr gemerkt dass das auch so ein bisschen auf die (.) heutige Gesellschaft zutreffen könnte

Charakteristisch für den Typ C ist die Reflexion von Informationen und Schlussfolgerungen. Die Stimmigkeit wird hergestellt, indem die logische Stringenz der vorliegenden Informationen reflektiert wird und daraus Schlussfolgerungen

gezogen werden. Dies wird hier sichtbar, wenn Semih seine Ausführungen so einführt: „Was ich daraus jetzt noch mitgenommen habe“. So wird hier im Sinne der Orientierung an Transparenz in der Dimension der Sinnhaftigkeit dem Interviewer transparent gemacht, dass nun eine Schlussfolgerung folgt. Gleichzeitig wird von Semih nicht nur eine Interpretationsmöglichkeit dargestellt, sondern zwei verschiedene, die sich inhaltlich widersprechen. Einerseits gibt es die wörtliche Interpretation, dass eine „Kreatur“ erscheint und behauptet, „dass sie doch ein Prophet wäre“. Andererseits gibt es für Semih eine Interpretation im übertragenen Sinne, die er „mit der Zeit“ selbst „überlegt“ und „gemerkt“ hat, worin die „Kreatur“ nur sinnbildlich für Täuschung in der „heutige[n] Gesellschaft“ stünde. Beide dieser Interpretationsmöglichkeiten folgen dabei dem Modus *Stimmig sein*, indem eine Stimmigkeit zwischen den Schlussfolgerungen und den vorliegenden Informationen hergestellt wird. Gleichzeitig werden beide dieser Möglichkeiten, auch wenn sie sich widersprechen, von Semih als möglich gerahmt und nicht auf eins reduziert. Diese Widerspruchstoleranz dokumentiert sich ebenso im weiteren Verlauf der Passage, wenn anschließend Semih für beide dieser Interpretationsmöglichkeiten ein Verhalten beschreibt, welches er verfolgen würde. Entsprechend wird hier innerhalb jeder Interpretationsmöglichkeit einzeln erneut eine Stimmigkeit zwischen Interpretation und Verhalten hergestellt, wenngleich beide Interpretationsmöglichkeiten nebeneinander stehen bleiben. So dokumentiert sich trotz dieser Widerspruchstoleranz der Modus *Stimmig sein*, da die Authentizität mit Bezug auf die Stimmigkeit verhandelt wird.

Das Informieren und Recherchieren als Herstellen von Stimmigkeit dokumentiert sich ebenso im medialen Kontext, wenn Semih über YouTube-Videos zu Minecraft spricht (206–219):

Semih: Das Spiel hat eine Zeit lang echt sehr viel meines (.) meines Lebens ausgemacht wenn man so will (lachend) /ehm/ weil ich damit auch sehr beschäftigt habe (.) zum Beispiel über YouTube auch und das heißt bis zu einem gewissen Stand /ehm/ bin ich auch da sehr tief drin im Thema würde ich sagen (lachend)

I: Mhm (bejahend) (..) was hast du dir denn dann auf YouTube dazu angeschaut (fragend) (.)

Semih: /eh/ zum Beispiel wenn es neue Updates gab was denn jetzt genau neu ist oder /ehm/ was sich/ also Ideen gesammelt um etwas zu bauen dann kann man in dem Spiel halt auch Farms quasi bauen also (..) das sind dann einfach Maschinen die eine bestimmte Ressource/ die darauf ausgelegt sind eine bestimmte Ressource so oft wie möglich zu

produzieren und dazu habe ich mir dann Tutorials angeschaut und habe die dann noch teilweise verbessert sowas ja

In dieser Passage wird ebenso die Orientierung an Themen – im Gegensatz zur Orientierung an Personen im Typ B – sichtbar, wenn Semih seine Recherchen auf YouTube zu Minecraft als „sehr tief drin im Thema“ bewertet. Das Informieren und Recherchieren wird von Semih als langfristiger und andauernder Prozess beschrieben mit dem Ziel, „Ideen“ und Informationen zu „neue[n] Updates“ zu sammeln und seine Spielweise zu optimieren („so oft wie möglich“). In diesem Fall wird also die Stimmigkeit in der Effizienz des Spielens konstruiert und eine Stimmigkeit zwischen vorhandenen Informationen und eigener Spielweise hergestellt. Charakteristisch für den Typ C, was ihn so von Typ A und B unterscheidet, ist, dass dabei im Typ C diese Informationen nicht direkt übernommen, sondern als Ausgangspunkt für die eigenen Reflexionen konstruiert werden. Dies zeigt sich in Semih's Beschreibungen, dass er „Tutorials angeschaut“ und „die dann noch teilweise verbessert“ hat.

Dieses Charakteristikum des Typs C in seiner Abgrenzung zu Typ A und B wird noch deutlicher, wenn die Rolle der Eltern und Bezugspersonen in den Blick genommen wird. So beschreibt Semih, dass er bezüglich seiner Idee, die Entstehungsgeschichte und die Evolutionstheorie zusammenzubringen, Andere gefragt hat (621–626):

Semih: /ehm/ und dann (.) habe ich diesen einen Freund gefragt und der meinte in der Religion ist es ganz klar definiert /eh/ (.) Adam wurde aus Erde geschaffen Eva quasi aus ihm und mein Vater meinte ja (.) du musst das selbst für dich überlegen aber im Koran steht das halt so und so (.) also er hat mir das gleiche dann gesagt und (.) ja (..) so kam ich dann halt dazu und ich weiß heute immer noch nicht was ich was das angeht (.) denken soll (lachend) (6)

Sowohl Semih's „Freund“ als auch sein „Vater“ stimmen seiner Idee nicht zu und widersprechen damit seinem Versuch, Stimmigkeit herzustellen. Während der Freund Religion und Wissenschaft im Widerspruch sieht und sich komplett für die religiöse Deutungsweise ausspricht („klar definiert“), räumt der Vater zunächst die eigene Entscheidungsmöglichkeit ein („selbst für dich überlegen“), die dann aber durch dieselbe Meinung („im Koran steht das halt so“) eingegrenzt wird. Von Semih wird dabei die Haltung des Vaters mit der Meinung des Freundes gleichgesetzt, wenn er sagt, dass der Vater ihm „das gleiche dann gesagt“ hat. Während Typ A und Typ B die eigenen Eltern und

Bezugspersonen als absolut richtige Informationsquellen ansehen und die Meinungen übernehmen, werden diese Personen von Semih lediglich als Informationsquellen angesehen, die als Ausgangspunkt für eigene Reflexionen konstruiert werden. Entsprechend spricht Semih davon, dass er trotz der klaren Meinungsäußerungen der beiden Bezugspersonen „heute immer noch nicht“ wisse, was er „denken soll“. Es findet also keine direkte Übernahme statt, sondern es wird auch trotz dieser Ablehnung weiterhin versucht, Stimmigkeit herzustellen. Diese Stimmigkeit wird im weiteren Verlauf der Passage, wie oben dargestellt, dann durch Ausweichmechanismen konstruiert.

Richtigkeit/Falschheit

Die zweite Facette der Vergleichsdimension der Authentizität im Typ C ist der positive bzw. negative Horizont der Richtigkeit/Falschheit. Dies zeigt sich beispielsweise, wenn Semih von einem negativen Video zum Islam erzählt (296–300):

Semih: Also er hat dann halt gesagt dass alle Muslime so wären und dann habe ich und /eh/ ich habe da auch meinen Freund gefunden (lachend) /ehm/ da haben wir dann halt beide (.) darunter auch geschrieben dass es so nicht stimmt und dass es falsch ist eine komplette Religion für etwas zu verurteilen was vielleicht ein zwei (.) etwas (...) nicht so höfliche Menschen gemacht haben (4)

Wie bereits in der Vergleichsdimension der Sinnhaftigkeit erläutert, werden im Typ C Verallgemeinerungen und Stereotype als etwas Nicht-Nachvollziehbares negativ gerahmt. Gleichzeitig lässt sich innerhalb dieses negativen Horizontes auch die Ablehnung und negative Rahmung als etwas Falsches und damit nicht Authentisches rekonstruieren, wenn Semih die Aussagen im Video als „falsch“ und „stimmt nicht“ bezeichnet.

Der negative Horizont der Falschheit wird auch erkennbar, wenn Semih über die Informationsbeschaffung zu Religion berichtet (676–683):

Semih: /eh/ wenn dann die (.) Seite auf einmal irgendwie (lacht) Islamhater2 oder sowas heißt, weiß ja nicht dann ist /eh/ (.) klar nicht (4)

I: Und so entscheidest du dann ob es seriös ist (fragend) (..)

Semih: Nein ich schaue mir die Seite davor schon nochmal an weil (.) ich meine man kann Seiten ja nicht durch das (..) Aussehen beurteilen quasi (lachend) es kann sein dass jemand sich die Mühe gemacht hat eine gutaussehende Seite zu machen nur um dann da (.) Falschinformationen zu verbreiten

Wie im Typ A wird hier auf die Möglichkeit der Inszenierung hingewiesen, wenn Semih einwirft, dass man „nicht durch das (..) Aussehen beurteilen“ kann, ob eine Seite seriös ist. Gleichzeitig tritt nicht wie im Typ A diese Inszenierung als negativer Horizont auf, sondern die „Falschinformation“ selbst. Entsprechend wird die Authentizität durch die Richtigkeit/Falschheit beurteilt.

Dass dieser positive bzw. negative Horizont der Richtigkeit/Falschheit zusammen mit der Orientierung an Stimmigkeit auftritt und nicht nur bezüglich Informationen relevant ist, wird in folgender Passage deutlich, wenn Semih über die alltägliche Verwendung religiöser Begriffe spricht (746–757):

Semih: Dann gibt es halt auch die Leute die denken, dass /eh/ maschallah heißt so/ so viel heißen wie, /ehm/ (...) das waren aber eher echte Menschen in letzter Zeit (lachend) /eh/ bei mir in der Klasse hat zum Beispiel einer (.) / so wie formulier ich das jetzt korrekt (.) politisch korrekt

I: (hustet) hau einfach raus (lacht) (4)

Semih: den Körper eines Mädchens beurteilt /ehm/ und (.) hat das /eh/ hat dann halt einfach maschallah gesagt (.) hey okay irgendwie ja (.) aber du verbindest das einfach komplett mit einem falschen Kontext ich habe ihm einfach (.) locker zehn Minuten lang erklärt was es eigentlich heißt und wie man das eigentlich benutzt (.) und dass es ein (.) sehr religiöses Wort ist beziehungsweise ein/ ich weiß nicht genau ob es ein Satz oder ein Wort ist /ehm/ (..) und dass man das deswegen nicht in dem Kontext benutzen sollte (lachend) (7)

Semih geht auf die Verwendung des Begriffes „maschallah“ ein und erklärt, dass die Verwendung, um „den Körper eines Mädchens“ zu beurteilen, den Begriff in einen „komplett [...] falschen Kontext“ rückt. Darin kommt der positive bzw. negative Horizont der Richtigkeit/Falschheit zum Ausdruck, da die kritisierte Verwendung als nicht richtig angesehen wird. Dies verdichtet sich im weiteren Verlauf, wenn Semih erklärt, „was es eigentlich heißt“, und somit die richtige Bedeutung offenlegt. Gleichzeitig lässt sich durch die Verbindung von der Verwendung des Begriffes und der Art, „wie man das eigentlich benutzt“, die Orientierung an Stimmigkeit rekonstruieren. Für Semih müssen also Bedeutung und Verwendung des Begriffes stimmig sein.

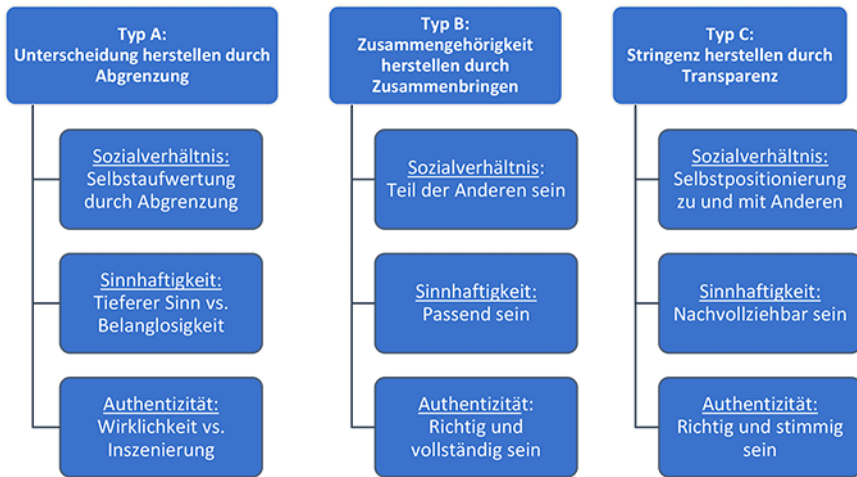
Zusammenfassende Verdichtung:

In der Dimension der Authentizität zeigt sich der Modus *Richtig und stimmig sein* durch zwei Facetten: Die Orientierung an Stimmigkeit und der positive bzw. negative Horizont der Richtigkeit und Falschheit. Die Orientierung an Stimmigkeit dokumentiert sich im Typ C durch das Verhandeln von Authentizität

über die Prüfung der inneren Stringenz der Logik. Diese Stimmigkeit tritt nicht nur in Bezug auf das Selbst auf, wenn Meinung und Verhalten vereinbart wird, sondern auch nach außen hin wird die Stimmigkeit verhandelt. Nicht-Stimmig-Sein tritt im Typ C als negativer Horizont auf und wird über Ausweichmechanismen aufzulösen versucht, wobei eine gewisse Widerspruchstoleranz besteht. Für den Typ C wird demnach die Authentizität von Meinungen und Positionen, auch zum Thema Religion, über die Prüfung der inneren Logik verhandelt. Um diese Stimmigkeit herzustellen, spielt das Informieren und Recherchieren charakteristischerweise für den Typ C eine große Rolle. Als zusammenhängend dokumentieren sich der positive bzw. der negative Horizont der Richtigkeit/Falschheit, wenn etwa falsche Informationen abgelehnt werden. Bezugspersonen dienen dem Typ C lediglich als Informationsquellen und Ausgangspunkt für eigene Reflexionen und werden nicht wie in den anderen Typen als absolut richtige Instanzen konstruiert.

5.5 Zusammenfassung: Formen der Selbst- und Weltdeutung (muslimischer) Jugendlicher

Es konnten im Umgang der sich als muslimisch verstehenden Jugendlichen mit Medien und Religion (in Medien) unterschiedliche Formen der Selbst- und Weltdeutung rekonstruiert werden. Während im Typ A das *Ich* im Fokus steht und im Modus der Abgrenzung die eigene Identität gestärkt wird, steht im Typ B das *Wir* im Fokus und eine Zusammengehörigkeit zu Anderen wird hergestellt. Eine Zwischenposition bildet dabei der Typ C, worin ein autarkes, selbstständiges *Ich* konstruiert wird und darüber das Verhältnis zu Anderen in ein *Wir* überführt wird. Die Welt und Andere werden bei allen über ihre Sinnhaftigkeit und Authentizität gedeutet. Während Typ A durch Unterscheidung und Abgrenzung Sinnhaftigkeit und Authentizität von Anderen und Anderem abwertet und sich damit selbst aufwertet, wird im Typ B Sinnhaftigkeit und Authentizität durch Zusammengehörigkeit und Zusammenbringen hergestellt. Im Kontrast dazu richtet der Typ C bei der Konstruktion von Sinnhaftigkeit und Authentizität den Blick stärker in die innere Logik der Sachverhalte und Personen, wobei ihre Stringenz und Transparenz im Mittelpunkt stehen. Diese unterschiedlichen Selbst- und Weltdeutungen strukturieren, wie bereits dargestellt, den Umgang mit Medien und Religion (in Medien), indem das Handeln der jeweiligen Typen im entsprechenden Modus vollzogen wird:



Grafik 10 Typologie der vorliegenden Arbeit – Formen der Selbst- und Weltdeutung (Eigene Darstellung)

Die Bedeutung dieser Typologie zu unterschiedlichen Formen der Selbst- und Weltdeutung soll im Folgenden zusammengefasst werden, indem die Spezifika und Unterschiede der Typen anhand der zuvor auf kommunikativer Ebene identifizierten Themen aufgezeigt werden.

5.5.1 *Reflexion der kommunikativen und konjunktiven Ebene religiöser Sozialisation in mediatisierter Welt*

Auf kommunikativer Ebene konnten fünf Themen identifiziert werden, die für die interviewten Jugendlichen besonders relevant sind: 1. Antimuslimischer Rassismus und Diskriminierung im Kontext von Medien; 2. Informationsbeschaffung bezüglich Religion; 3. Wahrnehmung von muslimischen Influencer*innen; 4. Wahrnehmung des Zusammenhangs von Religion und Medien; 5. Bedeutung von Medien für die Religionsausübung. Welche Relevanz diese Themen für die Jugendlichen haben, lässt sich im größeren Kontext ihrer handlungsleitenden Orientierungen besser verstehen. Auf konjunktiver Ebene konnte rekonstruiert werden, dass im gesamten Umgang der Jugendlichen mit Medien und Religion (in Medien) Selbst- und Weltdeutung verhandelt wird. Wie sich diese unterschiedlichen Formen der Selbst- und Weltdeutung der drei Typen in den genannten Themen äußern, soll im Folgenden erläutert werden.

Umgang mit antimuslimischem Rassismus und Diskriminierung im Kontext von Medien

Auf kommunikativer Ebene hat sich gezeigt, dass antimuslimischer Rassismus und Diskriminierung für die interviewten Jugendlichen im Kontext von Medien sehr relevant ist, da sie über verschiedene Facetten davon sprechen. Stereotype negative Darstellungen des Islam in Medien, negative Kommentare, fehlende bzw. verzerrte Repräsentation und die Nennung der Herkunft und Religionszugehörigkeit in der Berichterstattung wurden von den interviewten Jugendlichen angesprochen und stark kritisiert. Auf konjunktiver Ebene wird dabei deutlich, dass in den unterschiedlichen Typen aus ihrer Selbst- und Weltdeutung heraus das, was von ihnen als antimuslimischer Rassismus und Diskriminierung wahrgenommen wird, aus unterschiedlichen Perspektiven (Orientierungslogiken) kritisiert und abgelehnt wird.

In der Selbst- und Weltdeutung des Typs A findet die Auseinandersetzung mit antimuslimischem Rassismus und Diskriminierung im Modus *Unterscheidung herstellen durch Abgrenzung* statt. Von ihnen als negativ wahrgenommene Darstellungen des Islam in Medien, Stereotype und Klischees werden als oberflächlich und unreflektiert gerahmt und abgelehnt. Das Nicht-Verstehen des tieferen Sinns bestimmter Sachverhalte wie etwa der Bedeutung des Kopftuches wird kritisiert und damit Gesellschaft und Medien diesbezüglich als unreflektiert gezeichnet. Gleichzeitig versteht der Typ A verzerrte Darstellungen von Islam und Muslim*innen, die nicht seiner Wirklichkeitskonstruktion entsprechen, größtenteils als absichtliche Inszenierung und Täuschung und missbilligt sie als nicht authentisch. Typ A grenzt sich von jeglicher Art von nach seinem Verständnis nach antimuslimischem Rassismus, Diskriminierungen und sowie diskriminierenden Personen deutlich ab, und wertet sich damit selbst auf, indem er sich so als reflektierter und aufrichtiger als Andere darstellt.

In der Selbst- und Weltdeutung des Typ B findet die Auseinandersetzung mit antimuslimischem Rassismus und Diskriminierung im Modus *Zusammengehörigkeit herstellen durch Zusammenbringen* statt. Diskriminierung und Othering wird vom Typ B abgelehnt, da es als trennend und exkludierend empfunden wird und es damit der eigenen Orientierung an Zusammengehörigkeit und Passung widerstrebt. Hass, Hetze und andere Formen von Konflikten werden als Zustand des Im- Widerspruch-zu-Anderen-Seins generell verurteilt. Für den Typ B ist Sinnhaftigkeit gegeben, wenn durch das Fehlen jeglicher trennender und diskriminierender Momente eine Passung vorliegt. Diese Passung wird durch Zusammenbringen auf unterschiedliche Weise aktiv hergestellt, etwa wenn Jugendliche in den Kommentaren sich gegen diskriminierende

Aussagen wehren. Darstellungen von Islam und Muslim*innen, die aus der Perspektive von Typ B negativ und stereotyp sind, werden von ihm kritisiert, da sie als falsch und einseitig verstanden werden und damit kein vollständiges Bild von Islam und Muslim*innen zeichnen.

In der Selbst- und Weltdeutung des Typs C findet die Auseinandersetzung mit antimuslimischem Rassismus und Diskriminierung im Modus *Stringenz herstellen durch Transparenz* statt. Alles, was Typ C als Diskriminierung, Verallgemeinerung oder menschenverachtende Einstellung wahrnimmt, wird von Typ C als nicht nachvollziehbar und nicht sinnvoll verurteilt. Derartige Meinungen und Aussagen werden als falsch gerahmt und auch aufgrund ihrer mangelhaften inneren Logik als nicht stimmig zurückgewiesen. Dabei ist im Typ C eine Selbstpositionierung gegen antimuslimischen Rassismus und Diskriminierung zentral, indem aktiv das Gespräch gesucht wird, sofern eine Debatte in einem respektvollen Rahmen möglich ist. Teil dieser Selbstpositionierung für den Typ C ist es, die eigene Meinung und den eigenen Standpunkt kundzutun und diesbezüglich die mangelnde Sinnhaftigkeit und Authentizität von Diskriminierung aufzuzeigen. Das eigene Handeln wird im Sinne der eigenen Sinnhaftigkeit und Authentizität diskriminierungskritisch reflektiert.

Umgang mit Informationsbeschaffung bezüglich Religion

In den geführten Interviews hat sich auf kommunikativer Ebene gezeigt, dass Informationsbeschaffung bezüglich Religion für die Jugendlichen relevant ist. Medien werden als Informationsquelle genutzt und gleichzeitig wird eine Skepsis gegenüber Medien geäußert. Eltern und andere Bezugspersonen werden Medien als Quellen für Informationen gegenübergestellt. Es werden Situationen beschrieben, in denen die Jugendlichen über Medien auf religiöse Themen aufmerksam wurden und sie gehen darauf ein, wie sie bestimmte Informationsquellen im Internet auswählen. Auf konjunktiver Ebene konnte rekonstruiert werden, dass in den unterschiedlichen Typen aus ihrer Selbst- und Weltdeutung heraus unterschiedlich mit der Informationsbeschaffung umgegangen wird.

In der Selbst- und Weltdeutung des Typs A findet die Informationsbeschaffung bezüglich Religion im Modus *Unterscheidung herstellen durch Abgrenzung* statt. Informationen und Seiten im Internet werden im Typ A danach beurteilt, ob sie seiner Wirklichkeit entsprechen und damit authentisch sind. Eine allgemeine Skepsis gegenüber Medien liegt im Typ A in der Inszenierung und Manipulation von Informationen und Seiten begründet, indem davon ausgegangen wird, dass viele Akteure im Internet

absichtlich falsche Informationen streuen, sodass entsprechend vorsichtig damit umgegangen werden muss. Eine Abgrenzung von derartigen Angeboten findet statt, wodurch andere mediale Instanzen, wie muslimische Influencer*innen und persönliche Bezugspersonen wie Eltern und Moscheebedienstete, an die sich der Typ A wendet, positiv hervorgehoben werden. Diese Instanzen werden durch diese Abgrenzung aufgewertet und in ihrer Sinnhaftigkeit und Authentizität weiter bestätigt. Bei Fragen werden diese für Typ A relevanten Instanzen herangezogen.

In der Selbst- und Weltdeutung des Typs B findet die Informationsbeschaffung bezüglich Religion im Modus *Zusammengehörigkeit herstellen durch Zusammenbringen* statt. Im besonderen Maße ist Typ B von Meinungsvielfalt, die besonders im medialen Kontext wahrgenommen wird, überfordert und nimmt sie als etwas Trennendes wahr. Die eigene Orientierung an Zusammengehörigkeit wird durch verschiedene, widersprüchliche Meinungen als konterkariert verstanden, weswegen Medien als Informationsquellen eher abgelehnt werden. Daher werden Bezugspersonen auf persönlicher Ebene bevorzugt. Die Seriosität von Quellen wird in ihrer Sinnhaftigkeit vor allem darüber überprüft, dass mit anderen Seiten verglichen wird, ob die Inhalte passend zu den anderen Seiten sind und übereinstimmen. Wenn das Gefühl bestätigt wird, dass die Inhalte richtig sind und ein vollständiges Bild gezeichnet wird, indem beispielsweise die Seite nicht nur sporadisch über Religion berichtet, sondern spezialisiert darin ist, wird von Typ B diese Seite als authentisch wahrgenommen.

In der Selbst- und Weltdeutung des Typs C findet die Informationsbeschaffung bezüglich Religion im Modus *Stringenz herstellen durch Transparenz* statt. Im Typ C spielt die eigene Meinungsbildung mit einem längeren Prozess des Recherchierens und Informierens eine große Rolle. Seiten, Informationen und Meinungen werden darauf überprüft, ob sie aus Sicht von Typ C in ihrer Logik in sich stimmig und damit authentisch und ob sie nachvollziehbar sind. Daher wird auch die Transparenz kontrolliert, indem etwa das Impressum oder die Quellen beurteilt werden und bezüglich der Stringenz wird abgewogen, ob die Inhalte der Seite vertretbar sind. Medien sowie Bezugspersonen werden als Informationsquellen herangezogen, wobei die Informationen nicht direkt übernommen werden, sondern im Lichte der eigenen Meinung und des eigenen Wissensstandes reflektiert werden. Beim Typ C wird dabei eine gewisse Offenheit für Meinungsvielfalt und Widerspruchstoleranz deutlich. Dies zeigt sich, wenn eigenständig unterschiedliche Deutungen formuliert werden, die sich widersprechen können und dennoch nebeneinander stehen gelassen werden. Gleichzeitig kommt in dieser Offenheit auch eine Überforderung zum Ausdruck, indem im Sinne der eigenen

Stringenz klarere Meinungen und Konsequenzen für das eigene Handeln erstrebt werden und ggf. Auswegstrategien verfolgt werden. Die sich aus der Informationsbeschaffung ergebende Meinung wird als eigener Standpunkt in die soziale Debatte eingeführt, indem Diskussionen gesucht werden.

Umgang mit muslimischen Influencer*innen

Auf kommunikativer Ebene hat sich gezeigt, dass viele der Jugendlichen muslimische Influencer*innen wahrnehmen, die aber nicht unbedingt religiöses Influencing betreiben müssen. Die Datteltäter waren für viele der interviewten Jugendlichen relevant. Ebenso nutzen einige der Jugendlichen Angebote von religiösen Influencer*innen und für einige wenige spielen auch extremistische Angebote eine Rolle, ohne dass sie diese als solche erkennen.

In der Selbst- und Weltdeutung des Typs A findet der Umgang mit muslimischen Influencer*innen im Modus *Unterscheidung herstellen durch Abgrenzung* statt. Der Typ A wertet jegliche Influencer*innen ab, die er als oberflächlich und unreflektiert wahrnimmt. Ihre Authentizität wird darüber beurteilt, ob sie aus Sicht des Typs A tatsächlich so auftreten, wie sie sind, oder ob sie sich nur so inszenieren. Sie orientieren sich an bestimmte Influencer*innen, die sie für sich als authentisch und sinnhaft verstehen. Für den Typ A beschäftigen sich diese Influencer*innen mit dem tieferen Sinn von Inhalten und Sachverhalten und halten sich nicht mit Oberflächlichem auf. Diese für den Typ A positiv gerahmten Influencer*innen werden durch die Abgrenzung und Abwertung von Anderen aufgewertet.

In der Selbst- und Weltdeutung des Typs B findet der Umgang mit muslimischen Influencer*innen im Modus *Zusammengehörigkeit herstellen durch Zusammenbringen* statt. Für den Typ B sind bestimmte Influencer*innen relevant, weil sie für andere Personen relevant sind. Der Typ B möchte up to date und informiert sein und tauscht sich im eigenen Umfeld über die Inhalte aus. So wird über die Rezeption von Influencer*innen Zusammengehörigkeit hergestellt, indem mit Anderen darüber gesprochen werden kann und der Typ B sich auch digital in einer Gemeinschaft konstruiert. Als authentisch werden Influencer*innen wahrgenommen, die nicht einseitig bleiben, sondern vollständig etwa durch das Aufzeigen von Pro- und Contra-Argumenten berichten. Außerdem ist beim Typ B zentral, dass die Influencer*innen nicht trennend wirken sollen.

In der Selbst- und Weltdeutung des Typs C findet der Umgang mit muslimischen Influencer*innen im Modus *Stringenz herstellen durch Transparenz* statt. Für den Typ C sind Influencer*innen vor allem als Informationsquelle relevant. Sowohl als Ausgangspunkt von neuen Fragestellungen als auch als Informationsquelle beim Recherchieren treten Influencer*innen auf und

werden vom Typ C für die eigene Selbstpositionierung und Schärfung der eigenen Meinung herangezogen. Influencer*innen werden bezüglich ihrer Sinnhaftigkeit und Authentizität dahingehend beurteilt, ob sie aus Sicht des Typs C in sich stimmig und nachvollziehbar sind. Die Argumentationen müssen logisch und richtig und alles muss transparent sein, damit Typ C sich darauf aufbauend eine eigene Meinung bilden kann.

Wahrnehmung des Zusammenhangs von Religion und Medien

Auf kommunikativer Ebene hat sich gezeigt, dass manche der interviewten Jugendlichen Religion in Medien wahrnehmen, während für Andere Religion in Medien kaum eine Rolle spielt. Aus Sicht mancher Interviewter hat Religiosität einen Einfluss auf die Mediennutzung. Sie gehen davon aus, dass eine höhere Religiosität mit einem Verzicht auf sexualisierte Darstellungen und etwa beleidigende Kommunikation einhergeht.

In der Selbst- und Weltdeutung des Typs A findet die Wahrnehmung des Zusammenhangs von Religion und Medien im Modus *Unterscheidung herstellen durch Abgrenzung* statt. Für den Typ A spielt generell Abgrenzung eine große Rolle, sodass bei der religiösen Bewertung von Medien die Unterscheidung im Vordergrund steht. Die Jugendlichen grenzen diejenigen Themen von anderen deutlich ab, die sie aus islamisch-theologischer Sicht als wichtig verstehen. Was genau Gegenstand der Abgrenzung und damit der religiösen Beurteilung ist, kommt auf das Verständnis des jeweiligen Jugendlichen an. Houda rahmt etwa Werte wie Gleichheit und Gerechtigkeit als islamisch und grenzt diese stark von sexistischen Darstellungen, die Frauen als Objekte darstellen, ab. Mesut wertet hingegen Freizügigkeit und Obszönität stark ab und konstruiert dahingehend den Islam als Kontrast mit Fokus auf Enthaltung und Unschuld. In jedem Fall werden damit die eigene Religion und die Identifikation damit aufgewertet, indem Medien, die konträr zu diesem Verständnis stehen, abgewertet werden. Auch in diesem Kontext ist die Ablehnung und Abwertung von religionsfeindlichen Inhalten zu verstehen.

In der Selbst- und Weltdeutung des Typs B findet die Wahrnehmung des Zusammenhangs von Religion und Medien im Modus *Zusammengehörigkeit herstellen durch Zusammenbringen* statt. Beim Typ B sind diejenigen Aspekte der Medien im Fokus, die als trennend empfunden werden und dahingehend abgelehnt werden. Im Verständnis, dass religiösere Menschen sich weniger beleidigend im digitalen Raum bewegen würden, dokumentiert sich die Ablehnung von Konflikten und das Im-Widerspruch-zu-Anderen-Sein. Medien, die in ihrer Wirkung als verbindend und Zusammengehörigkeit herstellend empfunden werden, werden (auch religiös) positiv gerahmt.

In der Selbst- und Weltdeutung des Typs C findet die Wahrnehmung des Zusammenhangs von Religion und Medien im Modus des *Stringenz herstellen durch Transparenz* statt. So wie Beleidigungen und Diskriminierung als nicht nachvollziehbar und somit nicht sinnhaft abgelehnt werden, werden sie als nicht islamisch konstruiert. Dabei steht für den Typ C nicht wie im Typ A die Abgrenzung im Vordergrund, sondern die Sinnhaftigkeit des Sachverhaltes oder der Handlung. Typ C stellt Authentizität über Stimmigkeit her, sodass auch eigene Meinung und Überzeugungen mit dem eigenen Verhalten stimmig sein sollen. Dahingehend reflektiert Typ C sein eigenes Verhalten und passt es entsprechend an, wenn etwa Rap-Songs aus der eigenen Playlist entfernt wurden, da sie als beleidigend und diskriminierend verstanden wurden. Die eigene Überzeugung, dass aus islamisch-theologischer Perspektive Beleidigungen und Diskriminierungen verurteilt werden, versucht Typ C mit der eigenen Mediennutzung in Einklang zu bringen, indem die eigene Playlist bereinigt wird. Religiöse Bewertung von Medien tritt im Typ C also besonders im Kontext von Selbstreflexion des eigenen Medienverhaltens auf.

Umgang mit Medien für die Religionsausübung

Auf kommunikativer Ebene hat sich gezeigt, dass Medien zur Religionsausübung nur für manche Jugendliche eine Rolle spielen. Derartige digitale Tools und Apps werden pragmatisch für die eigene Religionspraxis genutzt und teilweise auch zweckentfremdet. Darüber hinaus werden auch Medien gezielt genutzt, um etwas Neues bezüglich der eigenen religiösen Praxis zu lernen.

In der Selbst- und Weltdeutung des Typs A findet der Umgang mit Medien für die Religionsausübung im Modus *Unterscheidung herstellen durch Abgrenzung* statt. Abgrenzung und Unterscheidung zeigt sich in der Religionspraxis etwa darin, dass die eigene Praxis in Abgrenzung zu Anderen aufgewertet wird. So wird das eigene Lesen des Koran oder meditativer Übungen über das Handy im Bus anderen Personen gegenübergestellt, die das Handy eher zur Unterhaltung nutzen. Auch im Nutzen von Halal-Check-Apps dokumentiert sich der Modus *Unterscheidung herstellen durch Abgrenzung*, wenn das eigene Konsumverhalten und generell Speisen und Getränke auf ihre Reinheit überprüft werden.

In der Selbst- und Weltdeutung des Typs B findet der Umgang mit Medien für die Religionsausübung im Modus *Zusammengehörigkeit herstellen durch Zusammenbringen* statt. Dieser Modus äußert sich bezüglich der Religionsausübung auch dann, wenn etwa Hannah klarstellt, dass sie nicht weiß, wie sie ihren Alltag und Religion vereinbaren kann. Unter anderem Religionsausübung im Alltag wird so als Frage der Zusammengehörigkeit und Passung

verhandelt. Diejenigen Jugendlichen, die Medien für ihre Religionsausübung nutzen, stellen damit eine solche Passung her.

In der Selbst- und Weltdeutung des Typs C findet der Umgang mit Medien für die Religionsausübung im Modus *Stringenz herstellen durch Transparenz* statt. Auch in diesem Bereich überprüft Typ C im Sinne der Authentizität die Richtigkeit und Stimmigkeit seines Wissens und seines Handelns, indem er über Medien recherchiert und sich informiert, wenn es etwa um die Reihenfolge des rituellen Gebets oder der Gebetswaschung geht.

Damit wird deutlich, dass die Herausarbeitung dieser drei Typen einen wesentlichen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfrage nach der Beschaffenheit (muslimisch-)religiöser Sozialisation in der mediatisierten Welt leisten kann. Es konnte rekonstruiert werden, dass beim Umgang der sich als muslimisch verstehenden Jugendlichen mit Medien und Religion (in Medien) Selbst- und Weltdeutung verhandelt wird, die jeweils in einen bestimmten Modus des Handelns mündet. Auch die zuvor auf kommunikativer Ebene identifizierten Themen werden im Kontext der jeweiligen Selbst- und Weltdeutung in unterschiedlichen Modi verhandelt. Dabei geht es in dieser Typologie nicht darum, Jugendliche in Schubladen zu stecken und einzelne Typen als besser als andere darzustellen. Vielmehr zeigen sich über diese Typologie unterschiedliche Handlungsmuster, die in das Phänomen der religiösen Sozialisation in mediatisierter Welt blicken lassen. Welche Konsequenzen diese Befunde für den Forschungsstand, aber auch für die Religionspädagogik und Medienpädagogik haben, wird im nächsten Kapitel (siehe Kapitel 6) reflektiert.

5.5.2 Soziogenetische Überlegungen

Wie bereits im Methodenkapitel (siehe Kapitel 3.6.1.4) dargelegt, wurde im Rahmen dieser Arbeit eine sinngenetische Typenbildung verfolgt und so wurden Orientierungsrahmen rekonstruiert, die für den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit, nämlich religiöse Sozialisation in mediatisierter Welt, äußerst relevant sind. Über diese sinngenetische Typenbildung konnte das *Wie* der Handlungspraxis rekonstruiert und offengelegt werden. Das *Woher* (im Sinne der Frage nach den Hintergründen der Handlungsmuster) bleibt auf dieser Ebene unbeantwortbar und wäre erst Ziel einer soziogenetischen Typenbildung, die aufgrund der Notwendigkeit von deutlich größeren Fallzahlen und Tiefenanalysen in der Forschung kaum Anwendung findet (vgl. Amling & Hoffmann 2013, S. 180). Dabei geht es um die „Frage nach den sozialen Zusammenhängen und der Genese eines Orientierungsrahmens“ (Nohl 2012, S. 52), die die spezifischen konjunktiven Erfahrungsräume in den Blick nimmt und ihre Auswirkungen auf die Handlungspraxis komparativ reflektiert.

Amling und Hoffmann (2013) formulieren zwei Möglichkeiten, soziogenetische Analysen im Rahmen der dokumentarischen Methode anzustellen und entwickeln aus der Methodologie der dokumentarischen Methode heraus ein forschungspraktisches Vorgehen (vgl. Amling & Hoffmann 2013).

Die *soziogenetische Interpretation* stellt dabei den Königsweg dar, die in der rekonstruktiven Logik bleibend die von den Subjekten genannten Erfahrungsdimensionen komparativ analysiert und deren Zusammenhänge zur Handlungspraxis reflektiert. Untersucht werden hierfür besonders dichte Passagen, in denen geteilte biografische Erfahrungen unterschiedlicher Fälle im Zusammenhang zur Handlungspraxis stehen (vgl. Amling & Hoffmann 2013, S. 194). Entsprechend muss eine große Anzahl von Fällen mit einer möglichst hohen Varianz vorliegen, wie sie nur selten und nur in größeren Forschungsprojekten zu finden sind, sodass diese Art von Analyse kaum Anwendung findet.

Eine andere Variante ist die *typen- oder fallvergleichende Korrespondenzanalyse*, mit welcher Korrespondenzen zwischen den rekonstruierten sinn genetischen Typen und potenziell relevanten Dimensionen „sozialer Lagerung“ (Mannheim 1928, S. 170) überprüft werden. Soziale Lagerung wird dabei verstanden als Schichtung unterschiedlicher sozialer Merkmale, die gemeinsam potenziell strukturidentische Erfahrungen nach sich ziehen und damit zur Ausbildung von gemeinsamen handlungsleitenden Orientierungen führen. Sie sind also als konjunktive Erfahrungsräume zu verstehen (vgl. Mannheim 1928, S. 174; Amling & Hoffmann 2013, S. 184). „Ziel der Korrespondenzanalysen ist, Hinweise darauf zu erhalten, welche Lagerung einen Unterschied macht und damit für die Soziogenese des Orientierungsrahmens eines Falls von Bedeutung ist“ (Amling & Hoffmann 2013, S. 193). Im Rahmen der Korrespondenzanalyse werden Dimensionen „sozialer Lagerung“, die bei der Genese der Orientierungsrahmen relevant sein könnten, herangezogen und auf Regelmäßigkeiten bezüglich der Fall- und Typenzuordnung untersucht. Üblich ist es bezüglich der Dimensionen, „gesellschaftlich etablierte[...] Kategorien gesellschaftlicher Heterogenität“ (Nohl 2012, S. 168) heranzuziehen, wie dies auch schon beim Sampling ggf. mit Blick auf bestehende Forschung zum Untersuchungsgegenstand erfolgt (z.B. Alter, Geschlecht, ...). Da diese Kategorien standardisiert erhoben und extern auf das Material gelegt werden, somit nicht der rekonstruktiven Logik folgen, handelt es sich um einen methodologischen Paradigmenwechsel, der dennoch wichtige Hinweise auf potenzielle soziale Zusammenhänge bei der Genese der handlungsleitenden Orientierung liefern kann. Diese Hinweise können dann als Ausgangspunkt

für soziogenetische Interpretation und weitere Forschung genutzt werden (vgl. Amling & Hoffmann 2013, S. 184–185).⁵

Auch im Rahmen dieser Arbeit wurden nach dem Führen der Interviews den Jugendlichen Kurzfragebögen ausgehändigt, in denen Informationen zu derartigen Kategorien erhoben wurden. Neben klassischen sozialen Kategorien, die sich in der Forschung weithin als relevant gezeigt haben, wurden einige weitere Angaben zum Medienverhalten gesammelt, um auch diesbezüglich potentielle Korrespondenzen zu überprüfen. Dieser Kurzfragebogen ist im Anhang einsehbar.

Es wurde überprüft, inwiefern sich Regelmäßigkeiten in den Fällen oder Typen bezüglich der einzelnen Kategorien finden lassen, also ob z.B. erkennbar wird, dass in einem Typ verhältnismäßig oft oder selten Fälle einer bestimmten Kategorie vorkommen. Dann wäre, wie dargestellt, nämlich die Vermutung naheliegend, dass diese Kategorie relevant für die Genese des Orientierungsrahmens ist, also dass es sich bei dieser Kategorie um einen konjunktiven Erfahrungsraum handelt, der zu der entsprechenden Handlungspraxis führt.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde eine solche Korrespondenzanalyse durchgeführt. Die Erkenntnisse aus dieser Analyse werden im Folgenden erläutert.

Durch die Korrespondenzanalyse konnte festgestellt werden, dass bei den Fällen der vorliegenden Arbeit keine Korrespondenzen bezüglich des Geschlechts, Alters, der Schulart, Art des Religionsunterrichtes/Ethik, der Migrationsgeschichte, des Besuchs eines Moscheeunterrichtes oder des sozioökonomischen Status vorzuliegen scheinen. Obwohl zunächst etwa altersbedingt unterschiedliche Umgänge vermutet wurden, wird über die Korrespondenzanalyse auf der Ebene der handlungsleitenden Orientierungen empirisch deutlich, dass alle Altersstufen in allen Typen vertreten sind. Auch bei den genannten Lieblings-Plattformen, Apps, Filmen, Serien, Gerätebesitz und der Häufigkeit des Buchlesens, lassen sich keine typenspezifischen Regelmäßigkeiten finden. Es konnten lediglich zwei Korrespondenzen im Kontext des Medienverhaltens identifiziert werden. Bei der Medienzeit zeigt sich, dass die Fälle des Typs B und des Typs C deutlich längere Medienzeiten angeben. Während die Fälle im Typ A durchschnittlich zwei Stunden tägliche Medienzeit angeben, sind es beim Typ C durchschnittlich sieben und beim Typ B mehr als acht Stunden. Weiterhin zeigt sich, dass im Gegensatz zu den Fällen in Typ B und C, die Fälle des Typ A angeben, gar keine digitalen Spiele zu spielen. Ob sich hinter diesen beiden Korrespondenzen tatsächlich soziale Zusammenhänge verbergen, die die Handlungspraxis entsprechend prägen, müsste über

5 Für weitere Beispiele derartiger Korrespondenzanalysen siehe Amling & Hoffmann (2013) und Amling (2015).

weiterführende soziogenetische Interpretationen und weitere Forschung mit einer entsprechend höheren Anzahl an Fällen untersucht werden. Der Einfluss der Medienzeit und der Nutzung von Computerspielen müsste über Kontrastfälle komparativ stärker in den Blick genommen werden, um diese Vermutung einer Relevanz als potenzieller konjunktiver Erfahrungsraum zu überprüfen.

Für diese Korrespondenzen lassen sich aber auch andersherum über die Orientierungsrahmen selbst Begründungen bzw. Vermutungen finden, die so zwar nicht das *Warum* klären, aber auf der Ebene des *Wie* potenzielle Erklärungen für diese Zusammenhänge bereitstellen. Die unterschiedlichen Typen stellen unterschiedliche Selbst- und Weltdeutungen mit sich entsprechend unterscheidenden Handlungspraxen dar. Die verhältnismäßig lange Mediennutzungszeit des Typs B ist dahingehend naheliegend, als dass insgesamt versucht wird Zusammengehörigkeit herzustellen. Das eigene Medienverhalten ist in diesem Modus strukturiert. Um diese Zusammengehörigkeit herzustellen, werden soziale Kontakte gepflegt, und um up to date zu sein, Medientrends verfolgt. All dies erfordert eine lange Mediennutzung, was den Unterschied zu den anderen Typen erklären könnte.

Auf ähnliche Weise könnte die lange Medienzeit des Typs C mit dem Modus *Stringenz herstellen durch Transparenz* erklärt werden. Sowohl in der Vergleichsdimension des Sozialverhältnisses als auch der Sinnhaftigkeit ist für den Typ C bezeichnend, dass er sich eine eigene Meinung bildet und sie kundtut. Entsprechend zeigte sich, dass die Fälle des Typs C im besonderen Maße medial aktiv waren, indem sie etwa selbst YouTube-Videos produzieren. Diese mediale Aktivität könnte die Mediennutzungszeiten bedingen.

Ähnlich ließe sich das Nicht-Nutzen von Computerspielen des Typs A dadurch erklären, dass der Modus Unterscheidung herstellen durch Abgrenzung klare Abgrenzungsschablonen erfordert. Wenn der Typ A definiert, wer er ist, indem er definiert, wer er nicht ist, muss es Dinge geben, die er nicht tut, weil es andere tun. Für den Typ A könnte womöglich das Computerspielen aufgrund der fehlenden Sinnhaftigkeit als etwas Belangloses und Oberflächliches zur Abgrenzung dienen, weswegen er selbst keine Computerspiele spielt.

Abschließend ist zu betonen, dass es sich bei diesen soziogenetischen Überlegungen lediglich um Hinweise handelt. Wie es um diese Korrespondenzen und die sozialen Zusammenhänge der Orientierungsrahmen tatsächlich bestellt ist, muss in weiterer Forschung untersucht werden.

Reflexion der Ergebnisse

In diesem Reflexionskapitel werden die Ergebnisse dieser Arbeit mit Blick auf den Forschungsstand, die Medienpädagogik und die islamische Religionspädagogik reflektiert. Darüber hinaus werden im Fazit (siehe Kapitel 7) auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse weitere Anregungen für die Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts gegeben.

6.1 Reflexion der Ergebnisse mit Blick auf den Forschungsstand

Im Folgenden sollen die Ergebnisse dieser Arbeit an den Forschungsstand rückgebunden und einige wichtige Erkenntnisse hervorgehoben werden.

6.1.1 *Medienreligion: Selbst- und Weltdeutung als weiter Religionsbegriff*

In der Forschung zum Schnittbereich von Medien und Religion wird der Religionsbegriff intensiv diskutiert, da der herangezogene Religionsbegriff zentral für die identifizierten Bezüge zwischen Medien und Religion ist (siehe Kapitel 2.3.2.3).¹ Wird ein enger Religionsbegriff gewählt, der Religion vor allem substanziell und phänomenologisch definiert, wird im Schnittbereich von Medien und Religion nur explizit Religiöses als Religion gefasst. Durch die Wahl eines weiten Religionsbegriffes, etwa über die Betrachtung der funktionalen Ebene wie es beim Konzept der Medienreligion geschieht, wird ebenso implizit Religiöses in die Betrachtung miteingeschlossen, wodurch weitere Überschneidungen von Medien und Religion aufgedeckt werden können. Durch eine solche Herangehensweise wird es möglich, das Verständnis von Religion (aber auch Medien) zu erweitern und so auch kaum beachtete Aspekte stärker in den Blick zu nehmen. Letztendlich stellt die Diskussion um die Religionsdefinition einen nichtabgeschlossenen Diskurs dar.² Während zu enge Religionsbegriffe dafür kritisiert werden, dass sie viele Aspekte außer Acht

1 Zur Diskussion um die Definitionen von Religion und Religiosität im Kontext von populärer Kultur siehe Pirner (2002).

2 Auch der Begriff ‚Religion‘ muss grundsätzlich kritisch betrachtet werden. In seiner Begriffsgeschichte entstammt ‚Religion‘ einem eurozentrischen und christlichen Verständnis, sodass generell die Frage der Übertragbarkeit gestellt werden muss (siehe Kapitel 3.1). Für weitere Ausführungen bezüglich dieser Grundsatzfragen der Forschung zur muslimischen Praxis siehe Ghandour (2023).

lassen und dadurch historisch bedingt in einem eurozentrischen und christlichen Religionsverständnis verhaftet bleiben (vgl. Matthes 1992; Ahn 1997), werden zu weite Religionsbegriffe dahingehend beanstandet, dass durch ihre Abstraktheit die Trennung von Religion und Nicht-Religion erschwert wird (vgl. Könemann 2015, S. 2; Grieve 2022).

Zwei Pionierarbeiten in diesem Bereich, die implizite Religion aus Rezipient*innenperspektive untersuchen, sind die Arbeiten von Jörg Herrmann (2007) und Astrid Dinter (2007). Herrmann untersuchte über biografische Interviews die Rolle von Medienerfahrungen (Buch, Film, Fernsehen) für die Rezipient*innen und konnte ihre Bedeutung „für die Ausbildung individueller Sinnhorizonte“ und Lebensstrukturierung herausarbeiten (Herrmann 2007, S. 304). Dafür wurde das empirische Material auf Merkmale impliziter Religion hin untersucht, die zuvor auf theoretischer Ebene definiert wurden (vgl. Herrmann 2007, S. 171). So konnten etwa Lebensbewältigung, Lebenssteigerung und Lebensdarstellung als religionsähnliche Funktionen, die sich auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft beziehen, identifiziert werden.

Dinter nahm über teilnehmende Beobachtung und problemzentrierte Interviews die Bedeutung des Computerumgangs für die Identitätsbildung in den Blick. Diese so identifizierten Dimensionen von Identitäts- und Selbstbildung untersuchte sie anschließend auf religiöse Valenzen, die sie ebenfalls auf theoretischer Ebene definiert und im Material nachzuweisen sucht. So konnte sie einige religiöse Dimensionen des Computerumgangs aufdecken, wie etwa rituelle Aspekte oder die Lebensbewältigung (vgl. Dinter 2007, S. 368–373).

Obwohl diese Arbeiten äußerst aufschlussreiche Gemeinsamkeiten von Medien und Religion aufdecken und sich dabei der Rezipient*innenperspektive verschreiben, wird der empirische Mehrwert der Arbeiten durch das Darüberlegen eines theoretischen Verständnisses von impliziter Religion eingeschränkt. Was tatsächlich Religion ist oder nicht, hängt aufgrund dieses Vorgehens sehr stark von der zuvor gewählten Definition der Forscher*innen ab. Je nachdem, was zuvor als (implizite) Religion definiert wurde, kann dies im Material als ebensolche identifiziert werden.³ Hier liegt auch die grundsätzliche Problematik und Herausforderung der Erforschung von impliziter Religion und der Begründung von weiten Religionsbegriffen (siehe Kapitel 2.3.2.3).

3 Dass etwa Houda tiefgründige Captions in ihr Notizbuch notiert und versucht, diese in ihr Leben zu implementieren, könnte in diesem Sinne auch als implizit religiös gedeutet werden. Im empirischen Material der vorliegenden Arbeiten finden sich viele solcher Übereinstimmungen mit theoretischen Definitionen impliziter Religion.

In der vorliegenden Arbeit konnte diese Herausforderung bezüglich der Definition von impliziter Religion über die theoretischen und methodologischen Entscheidungen bezüglich des Forschungsdesigns systematisch angegangen werden. Durch den empirisch-qualitativen Ansatz wurde auch die Definition von Religion induktiv den interviewten Jugendlichen, selbst überlassen. Der erste Impuls zur Medienpraxis im Alltag ermöglichte es den Jugendlichen selbst Relevantes anzusprechen, ohne dass zuvor von Seiten des Forschenden Eingrenzungen erfolgten. Auch über den zweiten Impuls wird lediglich der Begriff ‚Religion‘ eingeworfen. Was die Jugendlichen selbst aber darunter verstehen, blieb gänzlich ihnen überlassen. Im Sinne der rekonstruktiven Logik wird damit alles, *was* von den Jugendlichen zu Religion (in Medien) gesagt wird, als ‚explizite Religion‘ gefasst. Dies entspricht auch der Logik des Konzeptes von ‚expliziter Religion‘, Religion als das aufzufassen, was explizit als Religion – in diesem Fall von den Rezipient*innen – wahrgenommen wird. Dieser induktive Ansatz kann dann auch für die Bestimmung des ‚implizit Religiösen‘ weiterverfolgt werden. Wenn die kommunikative Ebene als ‚explizite Religion‘ gefasst wird, könnte in praxeologisch wissenssoziologischer Perspektive die konjunktive Ebene des ‚explizit Religiösen‘, also die handlungsleitenden Orientierungen, die den Umgang mit ‚expliziter Religion‘ strukturieren, als ‚implizite Religion‘ verstanden werden.

Hinzu kommt, dass im Forschungsprozess die handlungsleitenden Orientierungen bezüglich des Medienverhaltens und des Verhaltens zu Religion (in Medien) getrennt betrachtet und rekonstruiert wurden, sie sich aber schlussendlich als identisch erwiesen haben. Daher ist es möglich, im Sinne des Konzepts ‚Medienreligion‘ von religionsähnlichen Funktionen von Medien zu sprechen.

Insgesamt ermöglicht das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit ein stärkeres induktives Vorgehen, sodass auch die Definition von ‚impliziter Religion‘ aus dem empirischen Material heraus rekonstruiert wird. Sie verbleibt nicht auf theoretischer Ebene und wird deduktiv über das Material gelegt.

Durch die praxeologische Ausrichtung der Arbeit wird die Subjektperspektive eines solchen Religionsbegriffes geschärft. Durch den Mediatisierungsansatz, die Weitung des Untersuchungsgegenstandes auf das gesamte Medienverhalten und die narrative Struktur des Interviews, die den Relevanzsystemen der interviewten Jugendlichen Rechnung trägt, werden darüber hinaus eine thematische Reduktion etwa auf ein Einzelmedium oder weitere theoretische Verzerrungen vorab seitens des Forschenden vermieden. Dies stärkt die Aussagekraft eines solchen rekonstruktiv entwickelten Religionsbegriffs.

Auf diese Weise konnte induktiv *Selbst- und Weltdeutung* als weiter Religionsbegriff rekonstruiert werden. Auf theoretischer Ebene wurde eine solche Definition bereits herangezogen (vgl. Könemann 2015, S. 6) (siehe Kapitel 3.1), im Rahmen dieser Arbeit konnte sie aber auch empirisch nachgewiesen werden. Die Kategorie *Selbst- und Weltdeutung* hat sich induktiv aus dem empirischen Material heraus als hilfreiche Dimension eines weiten Religionsbegriffs bewährt, die durch die drei Dimensionen Sozialverhältnis, Sinnhaftigkeit und Authentizität in einer Subjektperspektive konkretisiert werden kann. Es zeigte sich, dass im Umgang von Jugendlichen mit expliziter Religion in Medien Selbst- und Weltdeutung verhandelt wird. Da dies auch im Umgang mit Medien allgemein der Fall ist, also auch dort Selbst- und Weltdeutung verhandelt wird, handelt es sich um eine Gemeinsamkeit von Medien und Religion, die so rekonstruktiv identifiziert werden konnte. Im Sinne der Diskurse um Medienreligion lässt sich hier argumentieren, dass es sich um eine religionsähnliche Funktion von Medien handelt: Wenn früher noch klassischerweise Religion zur Selbst- und Weltdeutung herangezogen wurde, werden nun auch Medien zur Selbst- und Weltdeutung genutzt.

An dieser Stelle brechen Grundsatzdiskussionen darüber aus, inwiefern in funktionaler Perspektive Medienreligion tatsächlich als Religion verstanden werden kann. Diese Frage stellt sich auch deswegen, weil auch bei weiten Definitionen von Religion der Transzendenzbezug hergestellt wird, um eine Unterscheidung zwischen Religion und Nicht-Religion treffen zu können (vgl. Könemann 2015, S. 3). Auf praxeologischer Ebene wird zumindest deutlich, dass der Transzendenzbezug bei der Selbst- und Weltdeutung keine unmittelbare Rolle spielt. Vielmehr handelt es sich um unterschiedliche Formen der Selbst- und Weltdeutung, die über Konstruktionen von Sozialverhältnis, Sinnhaftigkeit und Authentizität hergestellt werden. Interessanterweise decken sich diese Ergebnisse mit den Befunden von Herrmann, die er anhand der Medienerfahrungen der Generation zwischen 1968 und 1978 identifiziert hat: „Die Interviews konnten die These bewahren und konkretisieren, dass Medien wichtige Funktionen der Sinndeutung und der Lebensstrukturierung erfüllen. Medienprodukte werden genutzt, um das eigene und das fremde Leben zu verstehen und zu deuten, zu strukturieren und zu entwerfen, sich von ihm vorübergehend zu distanzieren und es im Zusammenhang eines größeren Sinnkontextes zu betrachten, es zu bewältigen, zu steigern und zu perspektivieren“ (Herrmann 2007, S. 302–303). Im Rahmen dieser Arbeit konnten diese Beobachtungen von Herrmann anhand eines zum Teil deutlich abweichenden Samples in Form einer Typologie theoretisch fundiert und systematisiert werden. Obwohl die Lebens- und Medienwelt des Samples von Herrmann und der vorliegenden Arbeit so abweichend sind, scheinen die handlungsleitenden

Orientierungen dahinter weitestgehend ähnlich zu sein, sodass im Sinne Luckmanns (1991) eine solche Selbst- und Weltdeutung als ‚anthropologische Grundkonstante‘ oder wie Pirner es formuliert als „anthropologisch-kulturelle[s] Basiskonzept[.]“ (Pirner 2022, S. 356) verstanden werden kann. In der Perspektive einer praxeologisch ausgerichteten Mediatisierungstheorie geht es dann auch nicht primär darum, ob die Selbst- und Weltdeutung genuin als religiös zu verstehen ist und ob Medien damit als Religionsersatz gefasst werden müssen. Vielmehr wird deutlich, dass für die Subjekte Selbst- und Weltdeutung im Mittelpunkt steht und dies sowohl über Religion als auch über Medien hergestellt wird/werden kann. Der Wandel der Kommunikation im Sinne der Mediatisierungstheorie zeigt sich womöglich in der spezifischen Konstruktion dieser Selbst- und Weltdeutungen, also in den jeweiligen Herstellungen der Vergleichsdimensionen. Dies müsste aber in weiterer Forschung untersucht werden.

6.1.2 *Identität, Gemeinschaft und Authentizität als wichtigste Forschungsschwerpunkte*

Wie bereits in Kapitel 2.3.1.3 dargelegt, haben sich allgemein bei der Erforschung des Schnittbereichs von Medien und Religion mit Fokus auf die Praxis im Sinne der Digital Religion die Themen Identität, Gemeinschaft, Authentizität, Autorität, Rituale und Religion als Forschungsschwerpunkte herauskristallisiert (vgl. Campbell & Tsuria 2022). Ilona Nord argumentiert weiterhin unter Verweis auf Leven & Palkowitsch-Kühl, dass eine Zuspitzung der Forschung zu Digital Religion auf die drei Schlüsselbegriffe „Identität, Connectedness/Connectivity und Authority“ auch im deutschsprachigen Kontext zielführend sei (vgl. Nord 2021, S. 275–276). So könne der Schlüsselbegriff Autorität als „Frage nach der Vertrauenswürdigkeit (Wem kann ich glauben?) angesichts der vielen Kanäle und Akteure in digitalen Welten“ verstanden werden (Leven & Palkowitsch-Kühl 2021, S. 132). In der Forschung wird weiterhin die große Relevanz der Frage um Autorität für die Subjekte betont (vgl. Baumann et al. 2017; Gelfgren 2017, S. 138–140; Khamis 2024; Neumaier 2018, S. 850).

Aus einer Rezipient*innenperspektive haben sich im Rahmen dieser Arbeit für die Fälle jedoch die drei Bereiche Identität, Gemeinschaft und Authentizität als besonders relevant erwiesen.

In der Vergleichsdimension des Sozialverhältnisses bündeln sich die zwei Themenschwerpunkte Identität und Gemeinschaft aus dem Forschungsstrang der Digital Religion (vgl. Campbell & Tsuria 2022). Denn auch hier geht es um die Fragen wie sich die Subjekte selbst verstehen (vgl. Lövheim & Lundmark 2022), wie sie sich zu Anderen ins Verhältnis setzen und wie

Gemeinschaft entsteht (vgl. Campbell & Sheldon 2022). Weiterhin zeigt die Forschung disziplinübergreifend, dass sowohl Religion als auch Medien zur Identitäts- und Gemeinschaftsbildung beitragen (können).⁴

In der Vergleichsdimension der Authentizität befassen sich die Jugendlichen wie im Themenschwerpunkt der Digital Religion ebenfalls mit Fragen der Authentizität (religiöser) Erfahrungen, der Unterscheidung von Wirklichkeit und Nicht-Realen und der Qualität (medialer) Erfahrungen (vgl. Radde-Antweiler 2013). In der ersten Auflage (2012) des Sammelbandes zu Digital Religion, der von Heidi A. Campbell herausgegeben wurde, wird noch der Begriff ‚Authenticity‘ für diesen Themenschwerpunkt verwendet (vgl. Campbell 2013). In der zweiten Auflage (2022) wird stattdessen der Begriff ‚Embodiment‘ verwendet, der die Körperlichkeit der Erfahrung stärker in den Vordergrund rückt (vgl. Radde-Antweiler 2022). In der vorliegenden Studie hat sich aus der Subjektperspektive rekonstruktiv der Begriff aus 2013 als treffender erwiesen, da der Begriff Embodiment und die damit einhergehende Verschiebung des Fokus eine Engführung zur Folge hätte und sich induktiv aus dem Material ein breiteres Verständnis von Authentizität rekonstruieren lässt, welches näher am Begriff und der Definition von 2013 liegt. Zusätzlich lässt sich auch der Themenschwerpunkt *Autorität* (vgl. Campbell & Tsuria 2022; Cheong 2022) in dieser Dimension greifen, wenn man ihn mit der Frage nach Vertrauenswürdigkeit verknüpft. Der Begriff Authentizität, wie er hier in der Arbeit verwendet wird und rekonstruiert wurde, ist also nicht deckungsgleich mit den Themenschwerpunkten der Digital Religion (vgl. Campbell 2013, Campbell & Tsuria 2022), sondern vereint beide Themenschwerpunkte Authentizität und Autorität.

In dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass religiöse Sozialisation in der mediatisierten Welt für Jugendliche ein Aushandeln von Selbst- und Weltdeutungen bedeutet. Dass die Jugendlichen in ihrem Umgang mit Medien und Religion darin sich selbst deuten und sich zu Anderen ins Verhältnis setzen, ist als eine Bestätigung bisheriger Forschung zu Medien und Religion zu verstehen. Neue Erkenntnisse bietet diese Arbeit vor allem in Bezug auf die Rolle von (religiösen) Autoritäten. In der Rekonstruktion hat sich gezeigt, dass für die Subjekte selbst die Frage der Autorität nicht im Vordergrund steht. Handlungsleitend ist für sie also nicht, wen sie als (religiöse) Autorität wahrnehmen, wem sie viel Wissen zuschreiben oder bei wem sie die Deutungshoheit verorten. In ihrer Handlungspraxis verhandeln die Jugendlichen die Authentizität von Personen und Sachverhalten. Was sie genau als authentisch

4 Siehe hierzu Ganguin, Nickel & Sander (2022), Schmidt, Jan-Hinrik (2022), Gelfgren (2017, S. 141–144) und Tsuria & Campbell (2022).

auffassen, unterscheidet sich je nach Typ. Dennoch geht es bei allen Typen um die Frage der Authentizität und nur die Personen und Sachverhalte, die als authentisch gerahmt werden, dokumentieren sich als positiver Horizont. Wenn die Jugendlichen also darüber sprechen, dass sie sich an einer Person, z.B. an Influencer*innen, Hodschas oder anderen religiösen Bezugspersonen orientieren, zeigt sich über das *Wie* des Handelns und Sprechens, dass sie diese Personen als authentisch empfinden und deswegen sich an ihnen orientieren. Wenn etwa Mesut auf kommunikativer Ebene einen „Online-Hodscha“ als religiöse Autorität beschreibt, zeigt sich auf konjunktiver Ebene, dass es dabei darum geht, was Mesut als authentisch wahrnimmt. Kurz gesagt: Für Mesut ist der „Online-Hodscha“ eine religiöse Autorität, weil er authentisch ist. Das Authentisch-Sein steht im Vordergrund, nicht das Autorität-Sein. Die Jugendlichen stellen also über ihr Authentizitätsverständnis Autorität her. Dahingehend deckt sich diese rekonstruierte Erkenntnis mit der Formulierung von Leven & Palkowitsch-Kühl als „Frage nach der Vertrauenswürdigkeit (Wem kann ich glauben?) angesichts der vielen Kanäle und Akteure in digitalen Welten“ (Leven & Palkowitsch-Kühl 2021, S. 132), wobei sich eben nicht der Begriff der Autorität, sondern der Authentizität als treffend erwiesen hat.

Auch wenn auf theologischer Ebene die Frage um religiöse Autoritäten zentral ist und auch auf kommunikativer Ebene die Frage nach religiösen Autoritäten gestellt wird, ist also eigentlich die Frage um Authentizität⁵ handlungsleitend relevant. Die weitreichenden Konsequenzen dieser Erkenntnis werden in Bezug auf die Medien- und Religionspädagogik in Kapitel 6.2 und 6.3 reflektiert werden. Bezüglich des Forschungsstandes wird allerdings deutlich, wie wichtig eine Tiefenanalyse des Schnittbereichs von Medien und Religion ist. Nicht alle Bezüge sind den Subjekten bewusst und auf kommunikativer Ebene explizierbar. Um das Phänomen besser zu verstehen, sollte es entsprechend nicht auf diese Verständnisebene reduziert werden.

6.1.3 *Lebenswelten sind Medienwelten und Religion ist Teil davon*

Die Arbeit konnte weiterhin bestätigen, was Pirner im Kontext religiöser Mediensozialisation formulierte und auch Gegenstand der Mediatisierungstheorie ist: „Lebenswelten *sind* Medienwelten und umgekehrt“ (Pirner 2022, S. 352).⁶ Es hat sich in den Interviews gezeigt, dass für die interviewten

5 Dazu wie relevant Authentizität im Kontext von Religion ist, liegen bereits einige Arbeiten vor: Wiesinger 2019; Pruiskien & Loebell 2022; Gabriel 2016).

6 Der Satz „Lebenswelten sind Medienwelten“ wurde von Dieter Baacke, Uwe Sander und Ralf Vollbrecht in ihrem gleichnamigen Band aus 1990 geprägt (Baacke, Sander & Vollbrecht 1990).

Jugendlichen Medien Teil ihres Alltags sind und Medien zum Teil so stark in ihren Alltag verwoben sind, dass alle Lebensbereiche betroffen sind.⁷

Weiterhin formulierte Pirner schon 2004 im Rahmen der religiösen Mediensozialisation die Hypothese: „Die vielfältigen Verflechtungen und Parallelitäten zwischen Medien und Religion in unserer Kultur legen es nah zu vermuten, dass die Mediensozialisation heutiger Kinder und Jugendlicher zugleich in nicht unerheblichem Ausmaß religiöse Sozialisation ist“ (Pirner 2004, S. 11). In dieser Arbeit kann diese Aussage in zweierlei Hinsicht bestätigt werden.

Auf kommunikativer Ebene wird deutlich, dass alle interviewten Jugendlichen in irgendeiner Weise über Religion im Kontext von Medien sprechen und zum Teil sehr ausgeprägte Berührungspunkte haben. In Kapitel 4 wurden hierzu fünf relevante Themen in den Interviews identifiziert und erläutert. So kann auf dieser Ebene von einer religiösen Sozialisation gesprochen werden.

Spätestens auf konjunkativer Ebene ist es möglich, wie auch weiter oben bereits thematisiert, über die ‚Strukturähnlichkeit‘ oder die ‚anthropologische Konstante‘ von religiöser Sozialisation in mediatisierter Welt als Selbst- und Weltdeutung zu sprechen. Sowohl im Umgang mit Medien als auch im Umgang mit Religion wird Selbst- und Weltdeutung verhandelt. In dieser Perspektive kann eine Person, für die explizite Religion keine Relevanz hat, dennoch über ihre Mediensozialisation Selbst- und Weltdeutung ähnlich verhandeln, Selbstverhältnis, Sinnhaftigkeit und Authentizität ähnlich konstruieren, wie es religiöse Personen tun. Die Erkenntnis, dass sich die Verhandlung von Selbst- und Weltdeutung sowohl in der Mediensozialisation als auch in religiöser Sozialisation findet, mag auf den ersten Blick einfach erscheinen, enthüllt jedoch eine tiefe und bedeutsame Einsicht in die Verwobenheit verschiedener Sozialisationsinstanzen und die Komplexität der Auseinandersetzung des Individuums mit seinem Umfeld. Das Verhandeln von Selbst- und Weltdeutung zeigt sich als Orientierungsrahmen in allen Interviews, ungeachtet der Religiosität und des Ausmaßes der alltäglichen religiösen Praxis, womit es naheliegend ist, dass sich dieser Orientierungsrahmen auch über die Identifikation als religiös bzw. gläubig hinaus dokumentiert. Dies müsste in weiterer Forschung untersucht werden.

Weiterhin konnte in der vorliegenden Arbeit gezeigt werden, dass die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit Religion in Medien nicht im luftleeren Raum stattfindet. Religion ist kein Sonderbereich im Leben der Jugendlichen, sodass er ganz anders als andere Themen und Lebensbereiche verhandelt

7 Hierin bestätigt sich also auch das, was Hepp mit seinem Konzept der *tiefgreifenden Mediatisierung* ausdrückt (vgl. Hepp 2021).

würde. Es hat sich mit der theoretisch/methodologischen Perspektive der vorliegenden Arbeit im empirischen Material herausgestellt, dass die handlungsleitenden Orientierungen im Umgang der Jugendlichen mit Medien identisch mit ihren handlungsleitenden Orientierungen im Umgang mit Religion sind. Dahingehend sind religiöse Praktiken im medialen Kontext auch mediale Praktiken. Sie folgen denselben Handlungsmustern. Wenn Jugendliche mit Religion in Medien umgehen, indem sie etwa digitale Angebote für ihre religiöse Praxis nutzen, muslimischen Influencer*innen folgen, nach religiösen Themen recherchieren, den Koran auf dem Handy lesen, dann machen sie das auf eine ähnliche Art und Weise wie sie digitale Tools in ihrem Alltag nutzen, anderen Influencer*innen folgen, für ein Referat recherchieren oder auf dem Handy einen Roman lesen. Damit ist nicht gemeint, dass es bei diesen Praktiken gar keine Unterschiede gibt und sie gleichzusetzen sind. Es konnte aber rekonstruiert werden, dass die Form der Selbst- und Weltdeutung einer Person entscheidend ist, wie die Person – sowohl mit Religion als auch mit Medien – umgeht. Je nachdem welche Form der Selbst- und Weltdeutung vorliegt, werden das Sozialverhältnis, die Sinnhaftigkeit und die Authentizität auf eine bestimmte Art und Weise verhandelt. Ein Beispiel: Beim Typ A findet die Selbst- und Weltdeutung im Modus *Unterscheidung herstellen durch Abgrenzung* statt. Wenn ein Jugendlicher mit einer solchen Selbst- und Weltdeutung Influencer*innen auswählt, die er mag, dann macht er das, indem er bestimmte Influencer*innen von anderen abgrenzt und als besonders herausstellt. Dieses Handlungsmuster kommt sowohl dann zum Vorschein, wenn es sich um religiöse Influencer*innen handelt als auch wenn es sich um Gaming- oder Beauty-Influencer*innen handelt. Genau hier liegt die Überschneidung von Religion und Medien in der Alltagspraxis, indem religiöses und mediales Handeln gleichen Handlungsmustern folgen.

6.1.4 *Der praxeologische Mediatisierungsansatz als effektive Forschungsperspektive*

Mediatisierung hat sich auch im Zuge dieser Arbeit als gewinnbringender Forschungsansatz für die Erforschung religiöser Sozialisation in mediatisierter Welt erwiesen, wie er auch in der Literatur als solcher ausgewiesen wird (vgl. Nord 2021, S. 270). Konkret hilft das Konzept der Mediatisierung die Allgegenwärtigkeit von Medien mitzudenken und zu operationalisieren.

Während im Sinne der Medienwirkungsforschung oft die Bedeutung von Einzelmedien betrachtet wurde, konnte auf theoretischer Ebene durch Mediatisierung gerahmt und forschungspraktisch durch den empirisch-qualitativen Zugang der Blick auf das gesamte Medienverhalten gerichtet werden. Dies

ist insofern für den Forschungsgegenstand selbst elementar, als dass die Jugendlichen sich auch im Alltag in der Regel nicht auf ein Einzelmedium beschränken.

Durch das theoretische/methodologische Verständnis von Medien und Religion als Konstruktionen sozialer Wirklichkeit mit Fokus auf Kommunikation wurde es möglich, den Schnittbereich von Medien und Religion zu operationalisieren und besser zu erforschen. Dadurch wurde es wie bereits dargestellt möglich, Homologien induktiv aus dem empirischen Material zu rekonstruieren, ohne lediglich auf theoretischer Ebene deduktiv Bezüge herstellen zu müssen.

In der Arbeit von Herrmann etwa stellte sich genau diese Frage der Auswahl der Medien. Er arbeitete auf theoretischer Ebene „auch die religiösen Sinnperspektiven der Literatur“ und Romane heraus (Herrmann 2007, S. 328), stellte aber ebenso abschließend fest: „Bisher ist der Begriff der Medienreligion jedenfalls deutlich auf die technischen Medien des 20. Jahrhunderts fokussiert“, weswegen er eine Ablehnung dieser Zuordnung im akademischen Diskurs erwartet (Herrmann 2007, S. 329). Durch den Mediatisierungsansatz als Metaprozess wird aber erkennbar, dass alle Medien, nicht nur digitale Medien, einen Einfluss auf die Kommunikation haben. Selbst- und Weltdeutung wird als Orientierungsrahmen des gesamten Medienverhaltens deutlich. Es ist davon auszugehen, dass die einzelnen Medien selbst auch aufgrund ihrer intrinsischen Medienlogik die Selbst- und Weltdeutungen der Jugendlichen in ihren einzelnen Vergleichsdimensionen unterschiedlich prägen.⁸ Gleichzeitig hat aber die vorliegende Arbeit gezeigt, dass die Handlungspraxis der Jugendlichen von medienübergreifenden Orientierungsrahmen strukturiert wird.

Soziale Medien und der Umgang der Jugendlichen damit beeinflussen insgesamt ihre Perspektive auf sich und die Welt, etwa durch Prozesse der Selbstdarstellung, durch das „Liken“ und damit das Bewerten von Anderen und weitere Logiken von sozialen Medien bzw. wie die Jugendlichen mit sozialen Medien umgehen. Ihr Umgang mit den sozialen Medien beeinflusst also auch, wie sie mit anderen Medien umgehen und andersherum. Der Umgang mit jedem Einzelmedium ist also stets in den Kontext des gesamten Medienverhaltens des Individuums eingebettet, wie es etwa auch im Forschungsansatz des *Kontextuellen Verstehens der Medienaneignung* von Schorb und Theunert formuliert wurde (vgl. Theunert 2014, S. 215; Fleischer & Hajok 2016, S. 166–167). Diesem Umstand wird durch die Ausrichtung dieser Arbeit Rechnung getragen.

8 Dies wird in Kapitel 7.1. weiter ausgeführt.

Bei der Erforschung des Schnittbereichs von Medien und Religion wird vor allem bezüglich des Einflusses von Religiosität auf das Medienverhalten bzw. von Medien auf Religiosität immer wieder die Frage der Wirkungsrichtung aufgeworfen. Auch wenn die Frage der Wirkungsrichtung in der Logik der Medienwirkungsforschung sinnvoll sein mag, zeigt sich, dass diese Frage sozialisationstheoretisch und auch praxeologisch wissenssoziologisch eher zu vernachlässigen ist. Schon 2004 sprach Pirner dabei von „Wechselwirkungsprozessen“ und betont 2012, dass die Frage nach „*der Wirkung der Medien*“ gänzlich abgelehnt werden muss (Pirner 2012b, S. 68). Sozialisationstheoretisch lässt sich die Frage der Wirkungsrichtung folgendermaßen herunterbrechen: Bin ich der, der ich bin, weil ich tue, was ich tue, oder tue ich das, was ich tue, weil ich bin, der ich bin. Es ist also die grundsätzliche Frage, ob Sozialisation in Form von Charakter, Persönlichkeit, Genen bereits angelegt ist oder ob sie in Form von Erziehung, Bildung und Einflüssen des Umfelds erworben wird. In der Sozialisationsforschung wird generell von einer Gleichzeitigkeit und Wechselwirkung ausgegangen: Die ‚Wirkung‘ der Medien entsteht erst durch ihre Auswahl, Nutzung und Interpretation durch die Jugendlichen; sie erweisen sich als „produktiv realitätsverarbeitende Subjekte“ (Hurrelmann 1983; Bauer & Hurrelmann 2015b). Damit ist Sozialisation als Prozess zu verstehen, „durch den in wechselseitiger Interdependenz zwischen der biopsychischen Grundstruktur individueller Akteure und ihrer sozialen und physischen Umwelt relativ dauerhafte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen“ entstehen (Hurrelmann, Grundmann & Walper 2008, S. 25). Über die praxeologisch wissenssoziologische Ausrichtung der vorliegenden Arbeit wurde es möglich, eben diese „Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen“ als Orientierungsrahmen, die als Handlungsmuster das Handeln strukturieren, zu erfassen und als Selbst- und Weltdeutung rekonstruktiv zu identifizieren. Auch auf dieser Ebene ist irrelevant, ob die Jugendlichen eine bestimmte Selbst- und Weltdeutung haben, weil sie auf eine bestimmte Art und Weise handeln, oder ob sie so handeln, weil sie eine bestimmte Selbst- und Weltdeutung haben. Vielmehr wird auch hier von einer Gleichzeitigkeit und Wechselwirkung ausgegangen, indem bei der Rekonstruktion nicht der Prozess der schrittweisen Entwicklung dieser Orientierungsrahmen im Leben der Individuen in den Blick genommen wird, sondern ihre Art und Weise und Beschaffenheit im Hier und Jetzt als Produkt eines solchen Prozesses betrachtet wird. Grundsätzlich scheinen die biografische Genese von Sozialisation und ihr Aufdröseln in einzelne Wirkungsprozesse forschungspragmatisch durch die schiere Komplexität und Überlagerung unterschiedlicher Faktoren unmöglich zu erfassen. Mit Blick auf den Forschungsgegenstand der religiösen Sozialisation in mediatisierter Welt aber lässt sich festhalten, dass die Kombination

der unterschiedlichen theoretischen und methodologischen Ansätze das Phänomen empirisch greifbar gemacht hat. Die unterschiedlichen Formen der Selbst- und Weltdeutung mit ihren entsprechenden Konstruktionen von Sozialverhältnis, Sinnhaftigkeit und Authentizität sind als Resultat einer solchen Sozialisation zu verstehen und ermöglichen weitere Rückschlüsse für etwa Medien- und Religionspädagogik.

6.1.5 *Vergleich der Ergebnisse mit der Studie von Aslan & Yıldız 2023*

Ednan Aslan & Erol Yıldız veröffentlichten ihre Studie zum „Umgang Jugendlicher mit medialen Islambildern“ und liefern damit ebenfalls einen wichtigen Einblick in den Forschungsgegenstand. Die von den Autoren entwickelte Typologie weist in einigen Punkten Parallelen zu der Typologie der vorliegenden Arbeit auf.⁹ Dass zwei voneinander unabhängige Studien mit etwas unterschiedlicher Vorgehensweise, aber ähnlichem Sample und Forschungsgegenstand ähnliche Strukturen eines Phänomens zum Vorschein bringen, bestärkt die Aussagekraft und Verlässlichkeit beider Studien. Dennoch liegen auch viele Aspekte vor, in denen sich beide Studien widersprechen. Daher soll in diesem Unterkapitel eine gesonderte Auseinandersetzung mit der Studie von Aslan & Yıldız stattfinden.

Aslan & Yıldız entwickelten anhand von 116 Interviews mittels Grounded Theory eine dreistufige Typologie, wobei es sich um drei „Tendenzen der Wechselwirkung von digitaler Mediennutzung und Religiosität“ handle, die „zum einen auf dem Umgang mit dem vorherrschenden medialen Islambild, zum anderen auf Aushandlungspraktiken religiöser Selbstentwürfe in Verbindung mit der Nutzung digitaler Medien“ fußten (Aslan & Yıldız 2023, S. 73).¹⁰ Die drei Typen werden als „*grenzmarkierende, dynamisch-reflexive und individuell-subjektive Religiosität*“ (Aslan & Yıldız 2023, S. 73) bezeichnet und entsprechen zumindest in ihren Grundzügen der hiesigen Typologie.

Unter *grenzmarkierender Religiosität* werden diejenigen Fälle zusammengefasst, die sich in ihren „religiösen Vorstellungen deutlich von anderen ab[grenzen]“ und „klare Trennlinien [ziehen]“ (Aslan & Yıldız 2023, S. 74). Darin deckt sich dieser Typ mit Typ A in der hiesigen Arbeit, als dass dort Selbst- und Weltdeutung und damit auch der gesamte Umgang mit Medien und Religion darin ebenso im Modus des *Unterscheidung herstellen durch Abgrenzung* hergestellt

9 Die Studie von Aslan & Yıldız wurde nach der Entwicklung der hiesigen Typologie veröffentlicht, beinhaltet an vielen Punkten ähnliche Befunde, sodass sich beide Studien gegenseitig bestätigen und die jeweiligen Erkenntnisse stützen.

10 Wie bereits im Forschungsstandkapitel erwähnt, bleibt leider letztlich unklar, was die Autoren genau unter Religiosität verstehen.

wird. Charakteristisch für den Typ A der vorliegenden Arbeit ist in ähnlicher Weise, dass das Ich im Fokus steht und im Modus der Abgrenzung die eigene Identität gestärkt wird, indem Andere abgewertet werden und dadurch eine Selbstaufwertung konstruiert wird. Während Aslan & Yıldız damit allerdings lediglich den Umgang mit Religion fassen, ist in der vorliegenden Arbeit damit jegliche Praxis im Kontext von Medien und Religion inbegriffen. Die Analysen der vorliegenden Arbeit zeigten, dass das ‚Grenzmarkierende‘ deutlich mehr beschreibt als nur die Religiosität. Der Umgang mit religiösen Inhalten ist eingebettet in eine allgemeine mediale Praxis bzw. hängt mit ihr zusammen.

Von diesem ersten Typen unterscheiden Aslan & Yıldız die *dynamisch-reflexive Religiosität* und die *individuell-subjektive Religiosität*. Wenngleich beide als zwei getrennte Typen vorgestellt werden, finden sich in den Darstellungen deutliche Überschneidungen, sodass unklar bleibt, wie sich diese beiden Typen genau voneinander unterscheiden. Dennoch liegen in beiden Typen Aspekte vor, die sich mit der hiesigen Typologie vergleichen lassen.

Im Zuge der *dynamisch-reflexiven Religiosität* wird das Abgleichen von Informationen als Charakteristikum dieses Typs genannt (Aslan & Yıldız 2023, S. 144). Ähnlich wird im Typ B der vorliegenden Arbeit im Modus *Zusammengehörigkeit herstellen durch Zusammenbringen* Sinn durch das Passend-Sein konstruiert. Damit überprüft auch der Typ B Informationen durch den Vergleich und, wenn sie passend zueinander sind, werden sie positiv gerahmt. Darüber hinaus finden sich bei Aslan & Yıldız aber auch Elemente, die sich eher im Typ C der vorliegenden Arbeit verorten lassen. So etwa die Feststellung, dass die Fälle der *dynamisch-reflexiven Religiosität* in besonderem Maße bemüht sind, ihre eigene Meinung zu bilden und kundzutun (Aslan & Yıldız 2023, S. 144).¹¹ Gleichzeitig heißt es bei Aslan & Yıldız bezüglich des dritten Typs, der *individuell-subjektiven Religiosität*, wiederum, dass dieser „sich herausgefordert [fühlt], sich zu positionieren und [seine] – wie auch immer vorgestellte – muslimische Identität zu erklären und zu rechtfertigen“ (Aslan & Yıldız 2023, S. 184). Entsprechend wird deutlich, dass hier nur eine geringe Trennschärfe zwischen diesen beiden Typen besteht, was sich auch darin zeigt, dass die Autoren in ihrer Zusammenschau diese beiden Typen gemeinsam in Abgrenzung zum ersten Typ zusammenfassen (vgl. Aslan & Yıldız 2023, S. 216).

Der größte Unterschied beider Typologien liegt wohl in der Beurteilung der Religiosität begründet – was letztendlich die eigentliche Trennlinie der drei Typen von Aslan & Yıldız zu sein scheint. Sie führen zu ihrer Typologie aus:

11 In der hiesigen Arbeit wurde dies insbesondere für den Typ C festgestellt, wobei beim Typ B vielmehr die Richtigkeit und Ganzheitlichkeit von Berichterstattung eine Rolle spielt.

„Deutlich hat sich abgezeichnet, dass (negative) mediale Islambilder einen Einfluss auf religiöse Einstellungen haben, der sich proportional zur Ausprägtheit der jeweiligen Religiosität verhält: Je konservativer und strenger die religiöse Ausrichtung der Einzelnen in ihrer Selbstbeschreibung ist, desto größer auch die Auswirkung islambezogener Inhalte in den Social Media, auf die sie meist besonders emotional reagieren“ (Aslan & Yıldız 2023, S. 216). Erst auf dieser Ebene zeigt sich eine tatsächliche Trennschärfe der Typen. So werden die Fälle des *grenzmarkierenden* Typs als „sehr religiös“, „konservativ“, mit einer „relativ statische[n], traditionelle[n] und unkritische[n] Haltung in Bezug auf ihre Religion“ (Aslan & Yıldız 2023, S. 74) bezeichnet, ihnen eine religiöse Erziehung in der Kindheit, ein überwiegend muslimisches Umfeld und Moscheebesuch (vgl. Aslan & Yıldız 2023, S. 75) attestiert. Bei Personen mit *dynamisch-reflexiver Religiosität* hingegen, handle es sich um Jugendliche, die in Abgrenzung „eine kritisch-reflektierte, abwägende“ und „weltoffene Haltung“ (Aslan & Yıldız 2023, S. 143) aufweisen. Sie seien weniger religiös, „messen [...] ihrem ‚Muslimisch-Sein‘ in der Regel keine hohe Priorität bei“ (Aslan & Yıldız 2023, S. 144), besuchen kaum die Moschee und religiöse Praktiken spielen kaum eine Rolle (vgl. Aslan & Yıldız 2023, S. 144). Personen mit *individuell-subjektiver Religiosität* werden im dritten Typ dann als Jugendliche beschrieben, die „sich zwar durchaus als muslimisch“ verstehen, aber „nur selten oder nie eine Moschee“ (Aslan & Yıldız 2023, S. 184) besuchen und generell „eine gewisse Unabhängigkeit von konventionell-religiösen Vorgaben erkennen“ lassen (Aslan & Yıldız 2023, S. 184). Die Studie von Aslan & Yıldız (2023) regt zur Reflexion einiger Punkte an. Sie bietet einen interessanten Ansatz zur Kategorisierung jugendlicher Religiosität. Sie unterscheidet zwischen ‚sehr religiösen Konservativen‘, ‚weniger religiösen Weltoffenen‘ und ‚noch weniger religiösen Liberalen‘. Diese Einteilung bietet wertvolle Einsichten, jedoch wirft sie auch Fragen auf, die eine kritische Betrachtung verdienen.

Erstens ist es wichtig, die Unterscheidungen auf der Ebene der Praktiken zu hinterfragen. Obwohl theoretisch eine Unterscheidung möglich ist, scheint es, dass die tatsächliche Praxis diese Kategorisierung nicht immer klar unterstützt. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Typologie eher auf den Vorannahmen der Autoren als auf einer rein induktiven Analyse basiert. Es wäre hilfreich, wenn die Studie detailliertere empirische Belege für die verwendeten Begrifflichkeiten wie ‚konservativ‘, ‚traditionell‘ und ‚weltoffen‘ liefern würde, um die Gültigkeit der Typologie zu stärken.

Zweitens gibt es Beispiele wie den von Aslan & Yıldız angeführten Fall ‚Murad‘, der auf eine weniger strikte Grenzziehung zwischen verschiedenen Religionen hindeutet, als es die Kategorisierung durch die Autoren vermuten

lässt.¹² Solche Beispiele unterstreichen die Notwendigkeit, die vielfältigen und manchmal subtilen Formen jugendlicher Religiosität zu erkennen und in die Typologie zu integrieren. Drittens bleibt die intersubjektive Nachvollziehbarkeit¹³ der Studie eine Herausforderung. Es ist unklar, wie die Religiosität der befragten Jugendlichen bewertet wurde und welche Kriterien für die Beurteilung der Intensität ihrer Religiosität herangezogen wurden. Eine klarere Darstellung der Bewertungsmethodik würde die Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Studie erhöhen.

Schließlich weist die Studie möglicherweise einen Bias auf, indem sie Religion als primären Einflussfaktor auf andere Lebensbereiche betrachtet.¹⁴ Diese Annahme könnte zu einer übermäßigen Betonung der Rolle der Religion in den Leben der Jugendlichen führen und andere wichtige Einflussfaktoren übersehen.

In der vorliegenden Arbeit zeigen sich keine derartigen Regelmäßigkeiten bezüglich der Religiosität der interviewten Jugendlichen, was im Zuge der typen- oder fallvergleichenden Korrespondenzanalyse der soziogenetischen Überlegungen nochmals gesondert betrachtet wurde (siehe Kapitel 5.5.2). Regelmäßige Moscheegänger*innen sind genauso auf die Typen verteilt, wie Nicht-Moscheegänger*innen und in allen drei Typen finden sich Personen, für die religiöse Praktiken im Alltag eine unterschiedlich große Rolle einnehmen. Entsprechend lässt sich eine solche Unterteilung anhand der Religiosität in dieser Arbeit nicht begründen. Es zeigt sich vielmehr, dass auch *grenzmarkierende* Fälle – in dieser Arbeit der Typ A –, welche ihre Selbst- und Weltdeutung durch Abgrenzung konstruieren, ebenso reflektiert und ‚welt-offen‘ sind/sein können, wie es die Jugendlichen der anderen Typen sind/sein

12 So wird beispielsweise für den *grenzmarkierenden* Typ konstatiert, dass eine pauschale „Abwehrhaltung“ und „kategorische[...] Grenzziehung zwischen Musliminnen/Muslimen und Christinnen/Christen“ vorherrscht, „der Islam idealisiert und in Opposition zum Christentum und zu anderen Religionen gestellt“ wird (Aslan & Yıldız 2023, S. 125), wengleich als Beleg hierfür im Fall MURAD eine Textpassage wiedergegeben wird, die einer solchen Grenzziehung widerspricht. So erzählt der Jugendliche: „Ein Moslem ist jemand, der an Gott glaubt [...] Und da kann ich auch zu einem Christen sagen, er ist ein ... [Moslem]“ (Aslan & Yıldız 2023, S. 87–88), womit keine Grenze gezogen wird, sondern viel eher Zusammengehörigkeit hergestellt wird, indem Grenzen aufgelöst werden.

13 Hierauf wurde in Kapitel 2.3.2.2 zum Forschungsstand bereits eingegangen.

14 Dass eine bloße Selbsteinschätzung der Religiosität kaum aussagekräftig ist und zu Verzerrungen in den Analysen führt, wurde im Forschungsstandkapitel (siehe Kapitel 2.1) ausgeführt.

können. Die Schwierigkeit einer solchen Einteilung in verschiedene Religiositätstypen ergibt sich unter anderem aus der Erkenntnis, dass – wie eben auch durch die theoretische Rahmung der vorliegenden Arbeit begründet – diese Typen zwar die charakteristischen, fallübergreifenden Strukturen im Handeln offenlegen, jedoch ein deutlicher Unterschied bestehen kann, wie diese im Handeln der einzelnen Fälle, der jeweiligen Jugendlichen, konkret in Erscheinung treten. Während also sich eine Person des Typs A durchaus von Nichtmuslim*innen abgrenzen kann, sie abwertet und sich damit aufwertet, kann es sein, dass eine andere Person sich von Personen abgrenzt, die Unrecht tun. In beiden Fällen geht es um eine Grenzziehung, die Grenzen werden aber unterschiedlich gezogen. Und die Fälle des Typs A können in ihrem religiösen und medialen Umgang durchaus reflektiert sein, wie im Auswertungskapitel zur konjunktiven Ebene (Kapitel 5) gezeigt wurde, und auch hier gibt es Personen, die religiöse Mündigkeit, Selbstbestimmung, etc. betonen. Und im Kontrast zeigte sich ebenso, dass etwa die Jugendlichen im Typ B teilweise ebenso erwähnen, problematische Seiten zu besuchen, ohne es selbst gemerkt zu haben.

Zusammenfassend stellt die vorliegende Arbeit die Kategorisierung der Jugendlichen basierend auf ihrer Religiosität in Frage. Insofern weisen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit prinzipiell auch andere, ähnlich geartete Unterscheidungen von muslimischen Jugendlichen und ihrem Umgang mit Medien zurück. Dies ist etwa der Fall, wenn etwa Kiefer (2020) zur Frage wie „junge Muslim*innen mit Online-Informationen zu islamischen Themen“ umgehen, eine Typologie von muslimischen Jugendlichen vorstellt und schlussfolgert: „Die Ausführungen zeigen, dass religionsferne und in den Moscheegemeinden sozialisierte Jugendliche Islamthemen im Netz vermutlich keine hohe Aufmerksamkeit zukommen lassen. Ein anderes Bild ergibt sich, wenn wir aktivistische und islamistische Gruppierungen fokussieren. Diese betrachten das Internet und insbesondere die sozialen Netzwerke als zentrale Handlungsplattformen“ (Kiefer 2020). Konträr zu diesen Beobachtungen konnte die vorliegende Arbeit zeigen, dass eine ausgeprägte Skepsis gegenüber Online-Medien als Informationsquelle bei allen Jugendlichen zu finden ist, nicht nur bei denjenigen, die religiöse Bildungsangebote in Moscheen wahrnehmen. Und gleichzeitig ziehen die Jugendlichen – auch die Moscheebesucher*innen – in ihrer medialen Praxis auch Medien bei religiösen Fragen heran, auch wenn Sie Medien auf theoretischer Ebene ablehnen. Damit verdeutlicht die vorliegende Arbeit, wie weitreichend der Schnittbereich von Medien und Religion im Alltag der muslimischen Jugendlichen ist und dass die Sachlage durchaus komplexer und verwobener ist, als dass es über vereinfachte Kategorisierungen abbildbar wäre.

6.1.6 *Antimuslimischer Rassismus und Diskriminierung in Medien als Forschungsdesiderat*

Antimuslimischer Rassismus und Diskriminierung in Medien muss bei der Erforschung religiöser Sozialisation in mediatisierter Welt stärker in den Blick genommen werden. Sowohl auf kommunikativer als auch auf konjunktiver Ebene wurde deutlich, wie prägend antimuslimischer Rassismus und Diskriminierung bei der religiösen Sozialisation der interviewten muslimischen Jugendlichen in mediatisierter Welt ist. Mediale Darstellungen müssen weiter und differenzierter untersucht werden, da sich aus der Rezipient*innenperspektive gezeigt hat, wie relevant solche Darstellungen für die interviewten Jugendlichen sind. Dabei braucht es einerseits Forschung, die sich mit den Darstellungen selbst beschäftigt und damit gesellschaftlich hierfür sensibilisieren kann und andererseits aber Forschung, die stärker die Rezipient*innenperspektive in den Blick nimmt. Denn es liegt nahe zu fragen, welche Relevanz derartige Diskriminierungserfahrungen auf religiöse Sozialisation haben? Ebenso interessant ist die Frage umgekehrt, welche Relevanz die religiöse Sozialisation auf die Wahrnehmung von Diskriminierung hat. Die bisherige Forschung zu den Folgen von Diskriminierung legt zumindest nahe, dass Diskriminierung mit ihren Ausgrenzungsdynamiken ebenso Einfluss auf die Selbst- und Weltdeutung von betroffenen Individuen hat. Neben gesundheitlichen Schäden als Folge von Diskriminierung (vgl. Ziegler & Beelmann 2009) weist die sozialpsychologische Diskriminierungsforschung beispielweise auch auf psychosoziale Auswirkungen bezüglich der Identitätsbildung und Bewältigungsstrategien hin (vgl. Zick 2017). Identitätsbildung ist im Sinne der Selbst- und Weltdeutung, wie sie in dieser Arbeit rekonstruiert wurde, Teil der Vergleichsdimension Sozialverhältnis. Wenn also Diskriminierungserfahrungen einen Einfluss darauf haben können, wie Jugendliche sich selbst verstehen und sich ggf. mit anderen ins Verhältnis setzen, kann von einem Einfluss von Diskriminierung auf die Selbst- und Weltdeutung von Jugendlichen gesprochen werden. Und wenn, wie auch die vorliegende Arbeit gezeigt hat, Diskriminierung zum Alltag vieler (muslimischer) Jugendlicher gehört und damit Teil ihrer Sozialisation ist, ist entsprechend naheliegend, dass auch diese Diskriminierungserfahrungen ihre Selbst- und Weltdeutung prägen. Dies bedeutet im Sinne dieser Arbeit auch, dass dies ihren Umgang mit Religion und ihren Umgang mit Medien prägt. Hier müsste weitere Forschung ansetzen, um diese Zusammenhänge von Diskriminierungserfahrungen und Selbst- und Weltdeutung besser zu verstehen. Speziell für die empirische Religionsforschung ist der Zusammenhang zwischen Diskriminierungserfahrung und Religion auch unter intersektionalen Gesichtspunkten interessant. In der vorliegenden Arbeit wurde deutlich, wie sehr die Jugendlichen Medien mit

Diskriminierung zusammenbringen und wie viel Raum Diskriminierung in Medien in den Interviews einnahm. Auch aus dem Forschungsstand etwa zu medialen Islambildern bestätigt sich dieser Umstand im Kontext von Islam und Muslim*innen. Eingangs wurde mit Blick auf bisherige Forschung die Frage formuliert, ob es tatsächlich einen *spezifisch muslimischen* Umgang mit Medien gibt. Auch wenn diese Frage in dieser Arbeit nicht abschließend beantwortet werden kann, so scheint Diskriminierung (und antimuslimischer Rassismus) als großer Teil des Alltags und der Lebenswelt ein Charakteristikum von religiöser Sozialisation muslimischer Jugendlicher in mediatisierter Welt zu sein. Hier lässt sich auch eine ausgeprägte medienkritische Haltung beobachten, die ggf. aufgrund der Diskriminierungserfahrungen ausgeprägter sein könnte als bei anderen Vergleichsgruppen. Dahingehend ist es notwendig, in weiterführender Forschung das Sample zu erweitern und derartige Zusammenhänge mit Diskriminierung vor allem mit Fokus auf ihren Einfluss auf Selbst- und Weltdeutung zu untersuchen.

Wie bereits im Forschungsstand- und Methodenkapitel (siehe Kapitel 2.1 und Kapitel 3.7) dargelegt, birgt die gesonderte Betrachtung von Muslim*innen die Gefahr ihrer *Muslimisierung* und *Islamisierung*.¹⁵ In der bestehenden Forschung werden Muslim*innen größtenteils als fremd und andersartig konstruiert und damit rassifiziert, wobei diese Erkenntnis bereits im jeweiligen Forschungsdesign etwa durch verzerrende Forschungsfragen oder Samples angelegt ist und damit lediglich hegemoniale Wissensbestände reproduziert. Durch das Ausklammern von deutschen Muslim*innen/muslimischen Deutschen ohne Migrationsbezüge und die Einbeziehung von Personen, die sich gleichzeitig als muslimisch und säkular verstehen, werden potentielle Einflussfaktoren wie Religion, Herkunft und weitere Faktoren vermischt. Entsprechend problematisch ist dann das Postulat, Aussagekraft über *die Muslim*innen* bzw. *das Muslimische* gewonnen zu haben.

Und trotzdem hat sich auch diese Arbeit Muslim*innen zum Untersuchungsgegenstand gemacht. Im Methodenkapitel wurde erläutert, inwiefern im Rahmen dieser Arbeit versucht wurde, die Problematik der Konstruktion von Muslim*innen zu vermeiden. Wie klargestellt wurde, geht es um ein Selbstverständnis der Subjekte als muslimisch, es wurden also sich als muslimisch verstehende Jugendliche interviewt.¹⁶ Auch wurde festgehalten, dass

15 Die Problematik der Konstruktion *der Muslim*innen* wurde mit Blick auf die Forschung im Forschungsstandkapitel näher erläutert. Siehe auch: (Franz 2018; Johansen & Spielhaus 2018; Attia, Keskinkılıç & Okcu 2021, S. 21–27).

16 Auch das allein reicht für eine differenzierte wissenschaftliche Betrachtung nicht aus, wie im Forschungsstandkapitel (siehe Kapitel 2.1) näher erläutert wurde. Auch wenn

das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit nicht ist, das *spezifisch Muslimische* herauszuarbeiten. Aus empirischer Perspektive lässt sich die Frage nach dem *spezifisch Muslimischen* nur in Abgrenzung zu nichtmuslimischen Personen beantworten, indem im Sample muslimische und nichtmuslimische Personen vorkommen und herausgearbeitet wird, ob bzw. wie sich die Struktur der religiösen Sozialisation in mediatisierter Welt innerhalb dieser Gruppen unterscheidet, wobei der Einfluss von anderen Faktoren wie Herkunft, Klasse etc. ebenso berücksichtigt werden muss (siehe Kapitel 2.1). Da bei der vorliegenden Arbeit keine nichtmuslimischen Jugendlichen herangezogen wurden, kann nicht abschließend beantwortet werden, ob sich die dargelegten Lebenswelten komplett von nichtmuslimischen Jugendlichen unterscheiden und ob tatsächlich die muslimische Religiosität der Grund dieser Ausgestaltung des Alltags ist. Letztlich kann eine solche Unterscheidung erst in weiterer Forschung mit einem größeren, religionsübergreifenden und diverseren Sample erreicht werden. Eine solche klare Abgrenzung ist aber auch nicht Ziel der vorliegenden Studie gewesen. Ziel dieser Arbeit war es vielmehr, die Lebenswelten muslimischer Jugendlicher zu untersuchen und zu verstehen, wie sich religiöse Sozialisation in mediatisierter Welt in der alltäglichen Handlungspraxis muslimischer Jugendlicher zeigt. Dass der Schnittbereich von Medien und Religion über die zahlreichen Berührungspunkte insbesondere für muslimische Jugendliche relevant sein könnte, wurde über die bisherige Forschung aufgezeigt. Mit dem Fokus auf muslimische Jugendliche wird damit auch angestrebt, dem großen Desiderat der empirischen Erforschung der Lebenswelt muslimischer Jugendlicher nachzugehen. Die Eingrenzung des Samples auf muslimische Jugendliche ist ebenfalls ein Versuch, eine stärkere Vergleichbarkeit herbeizuführen. Zu verstehen, wie muslimische Jugendliche mit Medien und Religion umgehen, könnte so helfen, insgesamt religiöse Sozialisation in mediatisierter Welt besser zu verstehen. So wurde deutlich, dass in den beiden Handlungsbereichen Medien und Religion Selbst- und Weltdeutung hergestellt und verhandelt wird. Ob sich dies bei nichtmuslimischen Personen genau so, ähnlich oder ganz anders zeigt, müsste in weiterer Forschung untersucht werden. Es handelt sich also um eine gleichzeitige Thematisierung und Dethematisierung des *Muslimischen*, womit deutlich wird, dass es sich um eine herausfordernde Gratwanderung handelt, hegemonialen Fallen

Subjekte etwas als muslimisch oder islamisch begründet bezeichnen, muss dies aus einer wissenschaftlichen Perspektive kontextualisiert und perspektiviert werden. Eine schlichte Übernahme der Sicht der Subjekte für die Erklärung kausaler Zusammenhänge von soziologischen Phänomenen ist nicht haltbar.

der Konstruktion von Muslim*innen nicht zu erliegen¹⁷ und dennoch wichtige Erkenntnisse für die islamische Religionspädagogik zu gewinnen. Diesen Umstand fasst Julia Franz wie folgt zusammen: „Einen forschenden Blick für charakteristische Weltbilder, Denkweisen und Handlungspraxen zu bewahren bedeutet aber, Diversität nicht auf eine Dimension zu beschränken, sondern in der Überlappung sozialer Differenzlinien das Falsche einer gesellschaftlichen Kategorisierungspraxis zu erkennen“ (Franz 2018, S. 328).

Diese Arbeit und ihre Ergebnisse erheben also keinen Anspruch darauf, über alle jungen Muslim*innen sprechen zu können und die Typen stellen keine Kategorisierung von Muslim*innen dar. Die Arbeit konnte jedoch das Phänomen der religiösen Sozialisation in mediatisierter Welt weiter untersuchen und es als das Verhandeln von Selbst- und Weltdeutung rekonstruieren. Entsprechend ist es Aufgabe weiterer Forschung, die Erkenntnisse dieser Arbeit aufgreifend die Soziogenese und weitere relevante Faktoren der religiösen Sozialisation in mediatisierter Welt tiefer zu beleuchten.

6.2 Reflexion der Ergebnisse mit Blick auf die Medienpädagogik

Im Folgenden sollen die Ergebnisse dieser Arbeit bezüglich ihrer Implikationen für die Medienpädagogik reflektiert werden. Da Medien- und Religionspädagogik sich überschneiden, sind auch die im Folgenden dargelegten Reflexionen ebenso für die Religionspädagogik von Bedeutung.

6.2.1 *Bildung als Transformation von Selbst- und Weltdeutung?*

In der Forschung gibt es unterschiedliche Ansätze, wie Bildung definiert und von Lernen abgegrenzt wird (vgl. Nohl 2006, S. 8–17). Mit Rückgriff auf Humboldt definiert Marotzki aus der empirischen Biografieforschung heraus Bildung als „Transformation von Selbst- und Weltreferenz“ (Marotzki 1990, S. 116): „Bildungstheorie beschäftigt sich mit der zentralen reflexiven Verortung der Menschen in der Welt, und zwar in einem zweifachen Sinne: zum einen hinsichtlich der Bezüge, die er zu sich selbst entwickelt (Selbstreferenz) und zum anderen hinsichtlich der Bezüge, die er auf die Welt entwickelt (Weltreferenz). Bildung ist aus dieser Perspektive der Name für den reflexiven Modus des

17 Zumal viele forschungspragmatische Herausforderungen bei der Adressierung eines *muslimischen* Samples bestehen, die bis heute nicht zufriedenstellend gelöst sind. Die Frage, wie die Vielfalt der Muslim*innen erreicht werden kann, ist weiterhin unbeantwortet und verzerrt entsprechend die Befunde empirischer Forschung bzw. schränkt ihre Aussagekraft ein (siehe Kapitel 2.1).

menschlichen In-der-Welt-Seins“ (Marotzki 2006, S. 61). Entsprechend unterscheidet Marotzki zwischen Bildung und Lernen. Lernen wird verstanden als Veränderung in der Form von Aufbau von Wissen und Können innerhalb eines Rahmens bzw. innerhalb der vorliegenden Selbst- und Weltreferenz. Bildung wird als Transformation dieses gesamten Rahmens, also der Selbst- und Weltreferenz an sich verstanden (vgl. Marotzki 1990, S. 41). In diesem Sinne wird also Bildung als Transformation des Habitus verstanden, womit sie sich „stets auf die zentralen ‚Lebensorientierungen‘ [...] eines Menschen bezieht, d. h. auf seine Selbst- und Weltreferenz in ihrer Totalität“ (Nohl, Rosenberg & Thomsen 2015, S. 256, mit Verweis auf Nohl 2006, S. 20).

Auf diese Weise wird deutlich, dass die vorliegende Arbeit auch anschlussfähig an die strukturelle Bildungstheorie von Marotzki ist und damit insgesamt eine Nähe zur qualitativen, praxeologischen Bildungsforschung aufweist. „Selbst- und Weltreferenz“ im Sinne Marotzkis kann analog zur Selbst- und Weltdeutung, wie sie in der vorliegenden Arbeit rekonstruiert wurde, verstanden werden. In beiden Fällen geht es um die Art und Weise, wie eine Person sich zu Anderen und der Welt ins Verhältnis setzt. Wie das genau geschieht, wurde in der vorliegenden Arbeit über die Vergleichsdimensionen Sozialverhältnis, Sinnhaftigkeit und Authentizität dargelegt. Die Selbst- und Weltdeutung ist also eine reflexive Konstruktionsleistung der Individuen. Mit Rückgriff auf Marotzki würde das bedeuten, dass man von Lernen sprechen kann, wenn eine Person mit einer bestimmten Form der Selbst- und Weltdeutung (z.B. Typ A) weiterhin diese Form der Selbst- und Weltdeutung behält, aber sich inhaltlich etwas ändert (der Typ A grenzt sich nicht mehr von Influencern generell ab, sondern nur von YouTubern. Die Abgrenzung als Charakteristikum des Typs A bleibt aber weiterhin bestehen, sie drückt sich nur anders aus). Von Bildung könnte man dann sprechen, wenn die Form der Selbst- und Weltdeutung sich im Gesamten ändert (z.B. von Typ A zu Typ B). Dann wandelt sich der gesamte Orientierungsrahmen und die Art und Weise wie die Person sich ins Verhältnis mit Anderen und der Welt setzt (die Person definiert sich dann nicht mehr über Abgrenzung wie beim Typ A sondern stärker über Zugehörigkeit wie beim Typ B).

In dieser Arbeit wurde jedoch nicht der Prozess in den Blick genommen, wie sich Selbst- und Weltdeutung verändert. Daher können anhand der vorliegenden Arbeit keine Aussagen bezüglich der Transformation von Selbst- und Weltdeutung getroffen werden und damit wurden keine Bildungsprozesse im Sinne Marotzkis untersucht. Es konnte aber rekonstruiert werden, dass im Umgang der Jugendlichen mit Medien und Religion (in Medien) Selbst- und Weltdeutung auf unterschiedliche Art und Weise verhandelt wird.

So bestätigt sich im Rahmen dieser Arbeit das Verständnis von Selbst- und Weltdeutung als allgemeine „Selbst- und Weltreferenz“ (Marotzki 1990, S. 116) insofern, dass es sich nicht um separate Selbst- und Weltdeutungen im Bereich Medien und im Bereich Religion handelt, sondern vielmehr eine gesamte Selbst- und Weltdeutung ähnlich einer Lebensorientierung rekonstruiert wurde. Diese Lebensorientierung strukturiert das gesamte Handeln und damit das Handeln in beiden Bereichen. Die Art und Weise, wie Jugendliche mit Medien und Religion umgehen, wird vom gleichen Orientierungsrahmen strukturiert. Dahingehend erhärtet sich die Annahme, dass sie auch in anderen Handlungsbereichen dieselbe Form der Selbst- und Weltdeutung an den Tag legen und auf die gleiche Art und Weise handeln würden – dies müsste aber in weiterer Forschung überprüft werden.

Falls dem so ist, würde dies für den Schulkontext bedeuten, dass auf der Ebene von Bildung als Transformation von Selbst- und Weltdeutung Fächer Grenzen verschwimmen. Wenn etwa im Religionsunterricht fachbezogen etwas zur Transformation von Selbst- und Weltdeutung der Schüler*innen beiträgt, hat das unmittelbar Konsequenzen auch für die anderen Fächer. Denn der Rahmen, also ihre Selbst- und Weltdeutung, hat sich gewandelt, wodurch damit das jeweilige Fach von den Schüler*innen anders perspektiviert wird.

Dieses Bildungsverständnis prägt entsprechend auch den Blick auf Mediatisierung. So fordert Deimann, dass im Diskurs um Technik auch bildungstheoretische Perspektiven stärker in den Fokus genommen werden müssen, „denn durch die Digitalisierung verändern sich die Modi des Weltzugangs“ (Deimann 2017, S. 9). „Diese Plattformen [Facebook, WhatsApp] eröffnen Raum für mediatisierte Bildungsprozesse, bei der es zu Veränderungen von Welt- und Selbstverhältnissen kommen kann“ (Deimann 2017, S. 12). Entsprechend präzisiert er das bildungstheoretische Interesse an mediatisierten Lebenswelten mit der Frage: „Wie verändert die Digitalisierung unser Welt- und Selbstverständnis?“ (Deimann 2017, S. 5). Wie bereits dargelegt, ging es in dieser Arbeit nicht um die Prozesse, weswegen keine Auskunft über die Veränderung dieser Selbst- und Weltdeutungen gegeben werden kann. Sehr aufschlussreich ist aber die Beschaffenheit dieser Selbst- und Weltdeutungen. Es konnte rekonstruiert werden, dass für die Fälle selbst die Dimensionen Sozialverhältnis, Sinnhaftigkeit und Authentizität die entscheidenden Dimensionen sind, wie Selbst- und Weltdeutungen hergestellt werden. Eine Transformation dieser Selbst- und Weltdeutungen würde entsprechend über die Veränderung dieser einzelnen Dimensionen stattfinden. Diese Erkenntnis ist dahingehend bildungstheoretisch äußerst hilfreich, als dass gezielt auf einzelne Aspekte der Selbst- und Weltdeutung fokussiert werden kann, um Bildungsprozesse besser anzustoßen.

Als Ziel der Medienbildung formuliert Deimann: „Im Anschluss an die strukturelle Bildungstheorie von Marotzki geht es bei der Bildung in der Digitalität um den Aufbau neuer Orientierungsrahmen als Antwort auf die Komplexität und Kontingenz postmoderner Gesellschaft“ (Deimann 2017, S. 12). Wie eine solche Transformation gelingen kann, wird vor allem im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Globales Lernen (GL) stärker untersucht und verfolgt (vgl. Lingenfelder 2020). In diesem Kontext wird das Konzept transformatorischer Bildung besonders aufgegriffen, da damit die Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln in Bezug auf Umweltprobleme besser adressiert werden kann. So wird etwa Kokemohr herangezogen, der „Bildung als Veränderung der grundlegenden Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen [versteht], die sich potentiell immer dann vollziehen, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren ihres bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen“ (Kokemohr 2007, S. 15–16). Entsprechend gelten Krisenerfahrungen als zentrale Mittel, um solche Transformationen der Selbst- und Weltdeutung auszulösen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit werfen allerdings Fragen bezüglich der Transformation von Selbst- und Weltdeutung, wie sie oben beschrieben wird, auf. Unabhängig davon, ob Mediatisierung zur Veränderung der Selbst- und Weltdeutung führt (vgl. Deimann 2017, S. 12), kann die Frage gestellt werden, ob das Ziel pädagogischer Arbeit tatsächlich die Transformation von Selbst- und Weltdeutung im Sinne Marotzkis sein sollte. Wie bereits bezüglich der Typologie der vorliegenden Arbeit klargestellt wurde, ist es nicht möglich bzw. nicht sinnvoll eine Wertung und Hierarchisierung bezüglich der unterschiedlichen, rekonstruierten Typen vorzunehmen. Jugendliche des Typs A müssen nicht zwangsläufig reflektierter als beispielsweise Jugendliche des Typs B sein, nur weil sie zwischen Tiefgründigkeit und Oberflächlichkeit unterscheiden. Diese Unterscheidung wird von den Jugendlichen nämlich daran festgemacht, was sie selbst als tiefgründig oder oberflächlich wahrnehmen. Es geht also um eine konstruierte Wirklichkeit, die sich von Fall zu Fall unterscheiden kann. Außerdem ist der Modus des Abgrenzens wie im Typ A nicht zwangsläufig als negativ zu werten, weil er ggf. eine gewisse Nähe zum Vorgehen und Denken extremistischer Akteur*innen aufweisen könnte. Manche Jugendliche des Typs A grenzen sich auch ganz klar von Extremist*innen ab, was aus ethisch-moralischer Perspektive wieder als positiv zu werten wäre. Die jeweiligen Typen beschreiben also die Art und Weise wie Selbst- und Weltdeutung hergestellt wird, sagen aber noch nichts darüber aus, wie sich das konkret im Handeln und Denken der Jugendlichen äußert und welches Weltbild etwa vorliegt. Wenn also gar nicht unterschieden werden

kann, ob Typ A, B oder C besser ist, kann auch das Ziel von Bildung nicht sein, die Selbst- und Weltdeutung zu einem anderen Typ zu transformieren. Dahingehend hätte Bildung als Transformation von Selbst- und Weltdeutung alleine noch keinen Mehrwert. Pädagogische Arbeit müsste vielmehr darauf abzielen, innerhalb der jeweiligen Selbst- und Weltdeutung reflexiv problematische Aspekte zu adressieren und positive Aspekte zu fördern, wofür es auch ethische Bewertungsmaßstäbe zur Orientierung braucht (siehe Kapitel 6.2.4). Es ginge dann also um das Verändern der jeweiligen Selbst- und Weltdeutung, ohne sie zwangsläufig zu transformieren, sodass im Sinne Marotzkis von ‚Lernen‘ gesprochen werden müsste.

Wie beschrieben, wirft die vorliegende Arbeit damit kritische Fragen bezüglich des Bildungsverständnisses auf. Die vorliegende Arbeit deutet für die weitere Forschung darauf hin, dass die Dimensionen Sozialverhältnis, Sinnhaftigkeit und Authentizität in diesem Bereich höchst relevant sind.

6.2.2 *Medienbildung ist mehr als nur Mediendidaktik*

Auch bezüglich der Begriffe Mediendidaktik, Medienpädagogik, Medienerziehung, Medienbildung und Medienkompetenz gibt es einen Diskurs mit zum Teil sehr abweichenden Definitionen (vgl. Tulodziecki 2011).

Es wurde bereits auf die strukturelle Medienbildung von Marotzki & Jörissen eingegangen. Bei der strukturalen Medienbildung „geht es weniger um die Inhalte der jeweiligen Medien, sondern um ihre strukturalen Aspekte“ (Marotzki & Jörissen 2008, S. 103). Während Marotzki & Jörissen dabei stärker vom Medium selbst und dem ihm unterliegenden Reflexionspotenzial ausgehen, um die Transformation von Selbst- und Weltdeutung zu betrachten, wurde im Rahmen dieser Arbeit das Subjekt in seinem Handeln stärker in den Fokus genommen. Wie also in dieser Arbeit dargelegt wurde, geht es bei der Rekonstruktion der Selbst- und Weltdeutungen nicht primär darum, ob sich eine Person mit Influencer*in A oder Influencer*in B beschäftigt, sondern um die strukturalen Aspekte, das *Wie* der Erfahrung und der Beschäftigung, wie diese Influencer*innen wahrgenommen werden, warum sie als authentisch eingeschätzt werden oder nicht. Was bedeutet diese Erkenntnis nun für den Unterricht aus Lehrer*innenperspektive?

Das Technological-Pedagogical-Content-Knowledge-Modell (TPACK-Modell) bildet einen theoretischen Rahmen für die Kompetenzen von Lehrer*innen bezüglich der Frage, wie digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden können (vgl. Koehler & Mishra 2008). Fachliches Wissen (Content Knowledge, CK) zusammen mit allgemeinem pädagogischem Wissen (Pedagogical Knowledge, PK) bilden das fachdidaktische Wissen (Pedagogical Content Knowledge, PCK). Alle drei Aspekte sind notwendig für die Frage, was guten

Unterricht ausmacht – wie es auch im Modell von Baumert & Kunter (2006) systematisiert wird. Hinzu kommt im TPACK-Modell das technologische Wissen (Technological Knowledge, TK), woraus sich weitere Überschneidungen ergeben:

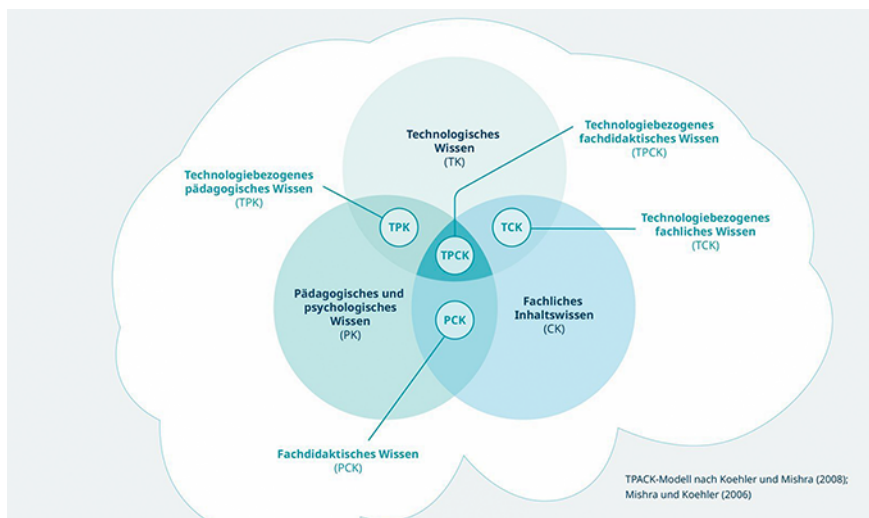


Abbildung 4 TPACK-Modell nach Koehler und Mishra 2008; Mishra und Koehler 2006 (Franke, Backfisch & Lachner 2023)

Beim technologiebezogenen pädagogischen Wissen handelt es sich um dasjenige Wissen, das auch als Mediendidaktik gefasst werden kann mit dem Fokus auf der Frage, wie digitale Medien bestehende Unterrichts-, Lehr- und Lernprozesse ergänzen und verbessern können (vgl. Lachner, Scheiter & Stürmer 2020, S. 67). Die weiteren Schnittbereiche werden im Unterkapitel zur Religionspädagogik (siehe Kapitel 6.3) aufgegriffen.

Während diese Fragen des Medieneinsatzes für qualitative Bildung unverzichtbar sind, konnte im Zuge dieser Arbeit aber gezeigt werden, dass im Schnittbereich von Medien und Religion Aspekte der Medienpädagogik, die im weiteren Kontext von Gesellschaft, Kultur und Leben liegen, aus einer Rezipient*innenperspektive heraus von Bedeutung sind. Es wird deutlich, dass Jugendliche in ihrem Umgang mit Medien definieren, wer sie sind und wie sie auf die Welt blicken. Medienbildung ist somit mehr als nur Lernen *mit* Medien. Auch das Lernen *über* Medien, ihre Wirkungsweisen und gesellschaftliche Relevanz sind wichtig. Dies ist weithin Konsens (vgl. Rummler et al. 2020), zeigt sich aber auch insbesondere im empirischen Material der vorliegenden Arbeit. So wird auch deutlich, dass es bei Medienkompetenz um

mehr geht als um die Summe einzelner Kompetenzen bzw. Werkzeuge wie Quellencheck oder Bildrückwärtssuche. Das Wissen über digitale Tools und die Fähigkeit bestimmte Werkzeuge zu nutzen, kann helfen, falsche Informationen zu entlarven. Sie adressieren aber nicht, was die Jugendlichen überhaupt als richtig oder falsch wahrnehmen, sodass diese Werkzeuge in entscheidenden Momenten von den Jugendlichen vermutlich erst gar nicht eingesetzt werden. Damit wird deutlich, wie wichtig Selbstreflexion im Kontext von Medienkompetenz ist. Das Aufdecken eigener Strukturen im Denken und Handeln kann helfen, grundlegende Kompetenzen im Umgang mit Medien zu fördern. Selbstreflexion des eigenen Verhaltens in der Perspektive der eigenen Handlungsmuster und Selbst- und Weltdeutung erweisen sich damit als wichtiges Werkzeug der Medienkompetenz. Für den pädagogischen Kontext bedeutet dies, dass Lehr- und Lernprozesse nicht alleinig auf die Vermittlung von technischen Tools ausgerichtet sein sollten, sondern immer auch selbst-reflexive Momente eingebunden werden sollten. Im Unterricht geht es dann nicht nur darum, einzelne Beispiele von Fake News zu zeigen und zu fragen, wie man diese entlarven kann. Vielmehr geht es dann auch darum, wie diese Nachrichten auf die Schüler*innen wirken, was sie intuitiv als authentisch einschätzen würden oder auf welche Merkmale sie bei einer solchen intuitiven Bewertung normalerweise achten. Dies kann mit Übungen weiter gefördert werden, die nicht direkt auf das Entlarven abzielen, sondern zunächst stärker bei der Wahrnehmung von und der Wirkung auf die Jugendlichen selbst verbleiben. Eine solche Selbstreflexion alleine reicht allerdings noch nicht aus. Es braucht auch ethische Bewertungsmaßstäbe als Orientierungen, um die offengelegten Selbst- und Weltdeutungen positiv zu verändern. Dies wird in Kapitel 6.3.3 weiter ausgeführt.

Insgesamt zeigt auch die vorliegende Arbeit, dass Medienpädagogik mehr sein muss als Mediendidaktik.

6.2.3 Bedeutung für die Leitperspektive Medienbildung

Obwohl weithin Konsens ist, dass Medienbildung bzw. digitale Bildung sowohl Lernen *mit* als auch *über* Medien sein muss (vgl. Rummler et al. 2020), wird dies nicht überall deutlich.

Im Bildungsplan 2016 aus Baden-Württemberg sind sechs Leitperspektiven als fächerübergreifende handlungsleitende Themen aufgeführt, wobei sie in drei allgemeine (Bildung für nachhaltige Entwicklung; Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt; Prävention und Gesundheitsförderung) und drei themenspezifischen Leitperspektiven (Berufliche Orientierung; Medienbildung; Verbraucherbildung) aufgeteilt sind. Damit gilt Medienbildung als Querschnittsaufgabe und alle Fächer müssen zur Medienbildung beitragen

(vgl. KM-BW 2016a). Demnach ist das Ziel von Medienbildung, „Kinder und Jugendliche so zu stärken, dass sie den neuen Anforderungen sowie den Herausforderungen dieser Mediengesellschaft selbstbewusst und mit dafür erforderlichen Fähigkeiten begegnen können“ (KM-BW 2016a). Konkretisiert wird Medienbildung im Bildungsplan durch die Begriffe und Teilaspekte: „Mediengesellschaft; Medienanalyse; Information und Wissen; Kommunikation und Kooperation; Produktion und Präsentation; Jugendmedienschutz; Informationelle Selbstbestimmung und Datenschutz; Informationstechnische Grundlagen“ (KM-BW 2016a).

Während Aspekte der Mediendidaktik hier stark in den Fokus genommen werden, bleiben größere gesellschaftliche und soziale Aspekte an dieser Stelle unter dem Begriff der Mediengesellschaft recht abstrakt und unkonkret. Dieser Fokus auf Mediendidaktik wird auch in der entsprechenden Handreichung des ZSL (Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg) sichtbar, wenn dort fast ausschließlich auf Fragen rund um den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht eingegangen wird (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart 2018). Die Erkenntnisse aus dieser Arbeit zeigen aber, wie wichtig es ist, auch im Kontext der Leitperspektive Medienbildung diese umfassender und nicht auf den Einsatz von Medien beschränkt zu verstehen, d.h. die Konstruktionen von Selbst- und Weltdeutung in mediatisierter Welt stärker in den Blick zu nehmen. Die hier identifizierten Dimensionen Sozialverhältnis, Sinnhaftigkeit und Authentizität können sich dabei als wegweisend erweisen.

Des Weiteren können die Ergebnisse der hiesigen Arbeit als Bestärkung schulinterner, fächer- und klassenstufenübergreifender Mediencurricula verstanden werden. Die Leitperspektive Medienbildung, wie sie im Bildungsplan in Baden-Württemberg konzipiert ist, sieht Medienbildung als gemeinsame Querschnittsaufgabe aller Fächer. In dieser Arbeit konnte nachgewiesen werden, dass dem medialen und religiösen Handeln von Jugendlichen dieselben handlungsleitenden Orientierungen, dieselbe Selbst- und Weltdeutung zugrunde liegt. An den vorangegangenen bildungstheoretischen Überlegungen anschließend lässt sich annehmen, dass Lern- und Bildungsprozesse diese Selbst- und Weltdeutungen verändern können. Eine veränderte Selbst- und Weltdeutung ginge demnach auch mit verändertem Handeln und Denken einher, was dann themen- und fächerübergreifend im gesamten Handeln wirksam sein kann.

Das bestätigt die Grundidee der Leitperspektive dahingehend, dass nicht ein Fach allein sich aller Themen- und Kompetenzbereichen annehmen muss, sondern dies eine übergreifende Aufgabe darstellt, sodass die Schüler*innen im Laufe ihrer Schullaufbahn die notwendigen Kompetenzen in allen Fächern

erwerben können. Dies lässt sich an einem Beispiel aufzeigen: Anhand der Ergebnisse dieser Arbeit lässt sich für den Islamischen Religionsunterricht feststellen, dass innerhalb der Leitperspektive Medienbildung fachspezifisch die Informationsbeschaffung zu religiösen Fragen über digitale Medien gesondert gefördert werden sollte. Dies kann im Islamischen Religionsunterricht mit direktem Fachbezug gemacht werden. Gleichzeitig hängen damit viele weitere Themenbereiche und weitere Teilkompetenzen zusammen. So kann etwa im Deutschunterricht eine Beschäftigung mit dem Quellencheck stattfinden, im Informatikunterricht können die Algorithmen hinter der Suchfunktion in Google reflektiert werden und ganz grundlegend müsste schon in früheren Klassenstufen gelernt worden sein, wie man überhaupt bestimmte Medien nutzt, z.B. ein Tablet bedient.

In dieser Arbeit konnte über die Rekonstruktion der einzelnen Vergleichsdimensionen von Selbst- und Weltdeutung eine wohl noch entscheidendere Ebene identifiziert werden, die die Relevanz eines solchen schulinternen Mediencurriculums begründet. Neben dem Argument des Pragmatismus, dass die große Aufgabe der Medienbildung auf viele Fächer aufgeteilt wird, zeigt die vorliegende Studie, wie relevant die handlungsleitenden Orientierungen, hier die Selbst- und Weltdeutungen sind. Durch das Anstoßen von selbst-reflexiven Prozessen im Kontext von Medien können die Schüler*innen zur Bewusstmachung eigener Handlungsmuster bewegt werden, die erst dann im Bildungsprozess transformiert werden können. Da es sich dabei um einen nach innen gerichteten Prozess handelt, kann dies in jedem Fach geschehen und hätte dennoch, wie dargestellt, Auswirkungen auf andere Fächer. Die Signifikanz der Selbstreflexion wird im Fazit als Anregung für den Islamischen Religionsunterricht weiter ausgeführt.

6.2.4 *Selbstreflexion und ethische Orientierung in der Medienpädagogik stärken*

Im Kontext der politischen Medienbildung mit Fokus auf Desinformationen beschreiben Materna, Breitwieser & Jekta (2023) drei medienpädagogische Ansätze: „(a) ein Fokus auf Faktenchecks, (b) Arbeit zu medialen Überzeugungsstrategien und (c) das Schaffen von Reflexionsräumen zur Diskussion normativer Fragen. Diese drei Ansätze sind in der Praxis nicht trennscharf. Es macht jedoch Sinn, sie zu unterscheiden, weil sie durch unterschiedliche Formate bedient werden können und verschiedene Dimensionen von Medienkompetenz ansprechen“ (Materna, Breitwieser & Jekta 2023). In der vorliegenden Arbeit wurde anhand der Interviews bezüglich des Ansatzes a) deutlich, dass die Jugendlichen zwar (technisches) Wissen über Faktenchecks etc. verfügen, dies aber nur selten zu ihrer Anwendung führt. Auch der

Ansatz b) ist alleine nicht ausreichend, da beispielsweise zwei der Jugendlichen von einer (unbewussten) Nutzung extremistischer Seiten sprachen, obwohl sie selbst einer extremistischen Ideologie deutlich distanziert waren. Daher ist zu vermuten, dass auch das Wissen um Manipulationsstrategien allein kein Garant des Erkennens solcher Seiten ist.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit verweisen auf das Potenzial des dritten Ansatzes c). Wie bereits dargelegt, können selbstreflexive Übungen helfen, die Art und Weise der eigenen Selbst- und Weltdeutung aufzudecken. So können Jugendliche sich selbst bewusst machen, was sie als authentisch empfinden und was nicht und welche Merkmale für sie dabei relevant sind. Das Wissen um die eigene Selbst- und Weltdeutung führt alleine aber noch zu keiner Veränderung. So könnte es sein, dass Jugendliche ihr eigenes Handeln reflektieren und dann begründen (können), warum sie bestimmte extremistische Influencer*innen besonders gut finden. Medienpädagogik und pädagogische Arbeit im Gesamten muss Jugendlichen ethische Orientierung anbieten, die es ihnen ermöglicht, eigene und andere, möglicherweise problematische Haltungen und Wertemuster zu hinterfragen und das eigene Handeln dahingehend anzupassen. „Spätestens an dieser Stelle werden Schnittpunkte zwischen Medienpädagogik und politischer Bildung offensichtlich,“ und es gilt „die reflexiv-kritische in der Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und denen des eigenen Umfelds sowie die soziale Dimension, wenn auch kontroverse, wertbezogene Aushandlungsprozesse verständigungsorientiert durchlaufen werden können“, zu fördern (Materna, Breitwieser & Jekta 2023).

Die Menschenrechte und Diskriminierungskritik können eine solche ethische Orientierung als Bewertungsmaßstab darstellen (siehe Kapitel 6.3.3). Erst durch einen solchen Bewertungsmaßstab kann pädagogische Praxis beispielsweise zwischen extremistischen und pluralitätsoffenen Influencer*innen wertend unterscheiden und Anlass zur Veränderung eigener Handlungs- und Wertemuster sein.

Sowohl im Forschungsstand als auch anhand des empirischen Materials wurde deutlich, dass antimuslimischer Rassismus und Diskriminierung in Medien präsent ist und die Jugendlichen beschäftigt. Auch extremistische Akteur*innen sind im medialen Kontext unterwegs und Jugendliche können mit extremistischen Inhalten in Berührung kommen. Das zeigt, wie wichtig es ist, auch diese gesellschaftlichen Dynamiken mit ihren Auswirkungen auf Medien innerhalb der Medienbildung zu thematisieren. Medienbildung, die die gesellschaftlichen Missstände und Realitäten, die sich auch in Medien artikulieren, nicht adressiert, verfehlt ihr eigenes Ziel, Jugendliche bzw. Subjekte in ihrem Umgang mit und in mediatisierter Welt zu stärken. Innerhalb des Begriffes Mediengesellschaft bei der Leitperspektive Medienbildung fällt auch

das Stichwort der politischen Medienbildung (vgl. KM-BW 2016a). Ethische Orientierung könnte insbesondere im Kontext politischer Medienbildung gefördert werden.

Kergel spricht sich auf der Plattform politische-medienkompetenz.de der niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung etwa für eine „diversitätssensiblen Medienpädagogik“ aus. Bei einer solchen diversitätssensiblen Medienkompetenz geht es dann im besonderen Maße um „eine kritische Auseinandersetzung mit der medialen Repräsentation von sozialen Zugehörigkeiten“ und um „einen partizipativen gestalterischen Umgang mit Medien, um die eigene Sicht auf die Welt dialogisch zu formulieren und darüber an Diskussionen teilzunehmen“ (Kergel o. D.). Wie dies praktisch umgesetzt werden kann, wird im Fazit (in Kapitel 7.2.) erläutert. Auf diese Weise würde sich die Medienpädagogik mit gesellschaftlichen Dynamiken wie Diskriminierung und Extremismus im medialen Kontext auseinandersetzen und ebenfalls auf der Ebene der Selbst- und Weltdeutung ansetzen. Auf Grundlage dieser Arbeit ließe sich argumentieren, dass das dialogische Formulieren der eigenen ‚Sicht auf die Welt‘ erst durch ihre Bewusstwerdung durch Selbstreflexionsprozesse möglich ist. Daher müsste eine diskriminierungskritische und werteorientierte Medienpädagogik im Sinne dieser Arbeit vor allem bei der Selbstreflexion ansetzen, die aber durchaus dialogisch gestaltet sein soll.

Die Wichtigkeit von reflexiven Prozessen betont auch Breiwe, wenn er für eine „reflexive inklusionsorientierte Medienbildung“ plädiert (Breiwe 2023). Dabei charakterisiert er die Gesellschaft als widersprüchlich: „So ist die spätmoderne Gesellschaft einerseits geprägt von Diversifizierungs- und Singularisierungsprozessen, indem zeitgleich Bestrebungen nach individuell-konkurrenzorientierter Selbstentfaltung (Stichwort Profilierung) sowie zu gemeinsam-solidarischen Vorgehensweisen (Stichwort Inklusion) existieren“ (Breiwe 2023, S. 81). Breiwe argumentiert, dass diese Widersprüchlichkeiten im pädagogischen Kontext reflexiv aufgedeckt werden müssen, um inklusionsorientiert Partizipation zu ermöglichen. Hierzu zählt auch, für soziale Ungleichheiten zu sensibilisieren. Und auch hier kann die vorliegende Arbeit anschließen, als dass sich Reflexionsprozesse als zentral für die Medienpädagogik erweisen. Wie bereits erwähnt, müsste neben der Reflexion gesellschaftlicher Realitäten und ihrer Auswirkungen auch der Blick auf sich selbst gerichtet werden, sodass auch das eigene Handeln reflektiert wird. So wird es möglich die eigene Selbst- und Weltdeutung zu erkennen und auch soziale und gesellschaftliche Faktoren zu identifizieren, die womöglich die eigene Selbst- und Weltdeutung beeinflussen bzw. beeinflusst haben.

In diesen Konzepten wird mit den Begriffen ‚Inklusion‘, ‚Diversität‘ und ‚Diskriminierungskritik‘ bereits eine gewisse ethische Orientierung angedeutet,

die unabdingbar für die Medienpädagogik ist. Es liegen noch weitere Ansätze in der Medienpädagogik vor, die beispielsweise für eine stärkere diskriminierungs- bzw. rassismuskritische Fokussierung plädieren.¹⁸ Insgesamt betont Cheema die Wichtigkeit solcher diskriminierungskritischer Perspektiven insbesondere in pädagogischen Kontexten folgendermaßen: „Die diskriminierende Wirkung beispielsweise von Sprache und Bildern im medialen Diskurs sollte nicht erst von Betroffenen als diskriminierend wahrgenommen werden (müssen), sondern braucht auch Nicht-Betroffene, die die Problematik und Verletzung verstehen“ (Cheema 2019, S. 48–49). Dahingehend erweist sich Diskriminierungskritik als Querschnittsaufgabe und ist entsprechend höchst-relevant für Medienpädagogik und Religionspädagogik, aber eben nicht nur für diese beiden Bereiche.

In Kapitel 6.3.3 wird weiter ausgeführt, wie eine solche ethische Orientierung aussehen kann. Wie sich das konkret im Unterrichtsgeschehen äußert und wie Selbstreflexion und ethische Orientierung konkret und am besten in der Praxis umgesetzt werden sollte, muss weiter erforscht werden. Im Fazit werden einige praktische Anregungen formuliert (siehe Kapitel 7.2).

6.3 Reflexion der Ergebnisse mit Blick auf die islamische Religionspädagogik

Im Folgenden sollen die Ergebnisse dieser Arbeit bezüglich ihrer Implikationen für die Religionspädagogik reflektiert werden. Wie bereits oben angemerkt, sind auch die im Folgenden dargelegten Reflexionen ebenso für die Medienpädagogik von Bedeutung.

6.3.1 *Medienbildung muss elementarer Teil der islamischen Religionspädagogik sein*

Betrachtet man Arbeiten zur Bedeutung von Medien für den (Islamischen) Religionsunterricht, findet vor allem eine Beschäftigung mit medien-didaktischen Fragestellungen statt (vgl. Tuhcic & Topalovic 2020). Diese Arbeiten sind äußerst wichtig für die nachhaltige Weiterentwicklung des Fachs und die Optimierung von Lehr- und Lernprozessen. In der Perspektive der Kompetenzen von Lehrer*innen und im Vokabular des bereits vorgestellten

18 Stoltenhoff fasst hierzu die unterschiedlichen Fachdiskurse zu Diskriminierung in der Medien- und Schulpädagogik zusammen (Stoltenhoff 2022). Demnach gibt es zwar Entwicklungen in diese Richtung, dennoch gibt es Schwachstellen und Ausbaubedarf (vgl. Stoltenhoff 2022, S. 543–545).

TPACK-Modells gesprochen, bewegen sich diese Arbeiten auf der Ebene des technologiebezogenen pädagogischen Wissens (Technological Pedagogical Knowledge, TPK). In dieser mediendidaktischen Perspektive des Einsatzes von digitalen Medien im Unterricht verbleibend, kommt es selten tatsächlich zu einer Auseinandersetzung mit technologiebezogenem fachdidaktischem Wissen (TPCK). Die Frage, welche spezielle Rolle Medien im (Islamischen) Religionsunterricht in Abgrenzung zu anderen Fächern spielt, bleibt meist unbeantwortet, sodass fachdidaktische Überlegungen zur Medienbildung meist allgemein didaktische Überlegungen bleiben. Es gilt für den Islamischen Religionsunterricht mediendidaktisch also generell bestehende Forschung zum technologiebezogenen pädagogischen Wissen (Technological Pedagogical Knowledge, TPK) auf den IRU zu übertragen und die fachdidaktische Besonderheit von Medien im IRU stärker herauszuarbeiten (vgl. Topalovic 2023). Hierfür steht eine weitere Beschäftigung mit technologiebezogenem fachlichem Wissen (Technological Content Knowledge, TCK) bezüglich der (islamischen) Theologie aus, worauf noch eingegangen wird (siehe Kapitel 6.3.5).

Als Ergänzung zu seiner Schüler*innenbefragung schloss Pirner eine weitere Studie zur Frage an, ob Religionslehrer*innen so etwas wie eine religiöse Mediensozialisation bei ihren Schüler*innen wahrnehmen und ob sie dahingehend etwas im Unterricht unternehmen (vgl. Pirner 2004, S. 24). Damit sollte die religionspädagogische Notwendigkeit, sich mit religiöser Mediensozialisation zu befassen, aus Lehrer*innenperspektive erschlossen und der Ist-Zustand des Unterrichts eruiert werden (vgl. Pirner 2004, S. 75). Insgesamt wurden 286 Religionslehrer*innen aus drei Bundesländern (Bayern, Nordrhein-Westfalen, Thüringen) und unterschiedlichen Schularten über einen Fragebogen befragt (vgl. Pirner 2004, S. 75). Es zeigte sich, dass die Religionslehrer*innen zwar einen hohen Zusammenhang zwischen Medienkonsum und religiösen Einstellungen vermuten, populäre Filme- und Serien im Unterricht aber kaum genutzt werden. Auch wenn die Religionslehrer*innen die Dringlichkeit von Medienpädagogik im Religionsunterricht sehen, fühlt sich nur ein Bruchteil von ihnen medienpädagogisch durch die Ausbildung hierzu vorbereitet (vgl. Pirner 2004, S. 87–89). Für Lehrer*innen des Islamischen Religionsunterrichts in Österreich wird eine deutlich höhere Selbsteinschätzung der Medienkompetenz konstatiert (84%), dennoch wünschen sich 90% der Befragten mehr Fortbildungen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht (vgl. Tuhic & Topalovic 2020, S. 206–207). Ebenso zeichnet sich ab, dass auch für die Religionslehrer*innen die Bedeutung von Medien für den (Islamischen) Religionsunterricht vor allem auf der Ebene ihres Einsatzes im Unterricht liegt. Entsprechend zeigt sich, dass Medienbildung stärker in die

Ausbildung der Lehrkräfte des (Islamischen) Religionsunterrichts integriert werden muss.

Dass es im Schnittbereich von Religion und Medien – vor allem aus Schüler*innenperspektive – aber um mehr geht als um den Einsatz von Medien, konnte auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit gezeigt werden. Diesbezüglich formulierte Pirner 2012: „Zu vermeiden ist sowohl eine ‚Sprungbrett-Didaktik‘, welche die Medienbezüge lediglich als Einstieg verwendet, um dann zum eigentlichen – traditionellen – Thema zu kommen, als auch eine ‚Kontrastfolien-Didaktik‘, welche die Medienwelten lediglich als Quelle für Negativbeispiele heranzieht, denen dann die christliche Perspektive kontrastierend gegenübergestellt wird“ (Pirner 2012a, S. 170). Auf rein medien-didaktischer Ebene lassen sich eben solche Implikationen von Sozialisation in mediatisierter Welt nicht adressieren. Im Bildungsplan 2016 des Islamischen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg heißt es bezüglich des Beitrags des Faches zur Leitperspektive Medienbildung: „Schülerinnen und Schüler haben persönlichen oder auch medial vermittelten Zugang zu religiösen Inhalten oder Themen. Dabei prägen analoge und digitale Medien zum Beispiel in Form von Bild, Film, Ton oder Text die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft auf besondere Weise, sodass der reflektierte, maß- und verantwortungsvolle Umgang mit Medien sowohl im Allgemeinen wie auch im Besonderen mit Blick auf [auf] den Islam bezogene Thematiken und Recherchen zentraler Bestandteil des Islamischen Religionsunterrichts ist“ (KM-BW 2016b, S. 5). Auch hieran wird deutlich, dass weiterhin ein Desiderat bezüglich der fachdidaktischen Bedeutung von Medienbildung besteht. Der formulierte Beitrag des Faches zur Leitperspektive Medienbildung spricht zwar unterschiedliche sehr wichtige Aspekte an, bleibt jedoch sehr abstrakt und unpräzise. Doch geht es auch fachbezogen laut Bildungsplan um mehr als Mediendidaktik, wenn spätestens bezüglich der Urteilskompetenz im Kontext des Islamischen Religionsunterrichts das Ziel formuliert wird, dass Schüler*innen „den Einfluss von analogen und digitalen Medien auf die Konstruktion sozialer Wirklichkeit kritisch reflektieren (zum Beispiel Darstellungen des Islam in Medienberichten sowie sozialen Netzwerken)“ können sollen (KM-BW 2016b, S. 13). Angespielt wird hier wie oben auf den Begriff der Medienkompetenz mit dem Ziel, Schüler*innen in ihrem selbstbestimmten und kritischen Umgang mit Medien zu fördern. Auch sind gesellschaftliche Dimensionen erwähnt, die allein auf mediendidaktischer Ebene nicht zu greifen sind. Auch wenn der Bildungsplan hier auf expliziter Ebene verbleibt, findet eine Sensibilisierung für die Konstruktion sozialer Wirklichkeit statt, wie es auch in der vorliegenden Arbeit herausgearbeitet wurde. So lässt sich anhand der Ergebnisse dieser Arbeit argumentieren, dass eine Medienbildung

im Zuge des Islamischen Religionsunterrichtes nur dann aufgeht, wenn die unterschiedlichen Formen der Selbst- und Weltdeutung und ihre Konstruktionen über die Dimensionen des Sozialverhältnisses, der Sinnhaftigkeit und der Authentizität reflektiert werden. Sowohl die identifizierten Themen auf kommunikativer Ebene als auch insbesondere die rekonstruierte Typologie konkretisieren also ausgehend vom Subjekt, was Medienbildung im Islamischen Religionsunterricht umfassen muss.

Sozialisation in mediatisierter Welt bedeutet auch religiöse Sozialisation. Pirner formulierte diese These anhand seiner Forschung zur religiösen Mediensozialisation und postulierte, dass aufgrund der vielen Verbindungen und Überschneidungen auch nicht-religiöse Individuen durch ihre Mediensozialisation gewissermaßen religiös sozialisiert sind: „Aufgrund ihrer Religionsähnlichkeit und Religionshaltigkeit beinhaltet Mediensozialisation immer auch religiöse Sozialisation (in einem weiteren Sinn): Kinder und Jugendliche holen sich ihre weltanschaulich-religiösen Vorstellungen und ethischen Orientierungen heute zu einem guten Teil aus den Medien“ (Pirner 2012a, S. 159).

Dies zeigt sich auch in der vorliegenden Arbeit insofern, dass alle interviewten Jugendlichen, unabhängig von ihrer religiösen Praxis und Religiosität über explizite Religion in den Medien sprechen und spätestens auf der Ebene von Selbst- und Weltdeutung sich Überschneidungen finden, die als implizite Religion verstanden werden können (siehe Kapitel 6.1.1). Gleichzeitig kann diese Studie die Aussage Piners weiter perspektivieren. Es geht nicht allein darum, dass Medien die „weltanschaulich-religiösen Vorstellungen und ethischen Orientierungen“ (Pirner 2012a, S. 159) der Jugendlichen beeinflussen. Vielmehr prägen sowohl Medien als auch Religion die Selbst- und Weltdeutung der Jugendlichen und auch die eigene Selbst- und Weltdeutung der Jugendlichen prägt ihren Umgang mit Medien und Religion. Wie bezüglich der Forschung bereits ausgeführt, zeigen sich also auch hier Wechselwirkungsprozesse und es bestätigt sich das Postulat, dass die Religionspädagogik sich stärker für informelle Bildung und religiöse Implikationen der Mediatisierung öffnen muss. Es zeigt sich weiterhin – wie bereits dargelegt – dass eine klassische Trennung einzelner Sozialisationsinstanzen in Bezug auf die Lebenswelten der Jugendlichen nicht mehr hinreichend ist. Medien durchziehen den ganzen Alltag, das Leben ist durchweg mediatisiert und auch Religion tritt im Alltag nicht losgelöst auf, sondern im Kontext von Familie, Schule oder auch Medien, weswegen derartige Verflechtungen auch religionspädagogisch stärker berücksichtigt werden müssen.

Entsprechend wird deutlich, dass eine Religionspädagogik, die religiöse Sozialisation in mediatisierter Welt ernst nimmt, mehr machen muss, als Medien im Unterricht adäquat einzusetzen und Lehr- und Lernprozesse

dadurch zu verbessern. Gleichmaßen stellt es Frederek Musall (2023) für den jüdischen Religionsunterricht fest, wenn er auf Grundlage seiner Reflexionen zum ‚Digital Shabbat‘ schlussfolgert: „Aber Digitalisierung betrifft eben nicht nur eine Implementierung technischer Anwendungen und Ressourcen, sondern eben auch deren soziale und kulturelle Auswirkungen“ (Musall 2023, S. 67). Entsprechend muss eine solche Religionspädagogik die Lebenswelt der Jugendlichen mit all ihren Verflechtungen in mediatisierter Welt anerkennen und versuchen, sie neben der Berücksichtigung der expliziten Themen im Schnittbereich von Religion und Medien auch in ihrer Selbst- und Weltdeutung „so zu stärken, dass sie den neuen Anforderungen sowie den Herausforderungen dieser Mediengesellschaft selbstbewusst und mit dafür erforderlichen Fähigkeiten begegnen können“ (KM-BW 2016b). Damit lässt sich festhalten: Medienbildung muss elementarer Teil der islamischen Religionspädagogik und mehr als nur Mediendidaktik sein.

6.3.2 *Umgang mit Meinungsvielfalt und Ambiguität muss gefördert werden*

Das Beispiel der Informationsbeschaffung aufgreifend, hat diese Arbeit ebenfalls veranschaulicht, dass aus pädagogischer Perspektive eine rein technische Beurteilung von Quellen nicht ausreichend ist, sondern auch verstärkt inhaltliche Hilfsmittel und Kriterien zur Beurteilung von Informationen von Nöten sind. Diese Gleichzeitigkeit und Überschneidung von medialen und religiösen Kompetenzen betont auch Pirner: „Im Rahmen einer medienweltorientierten Religionsdidaktik können und sollen religiöse Bildung und Medienbildung Hand in Hand gehen. Medienkompetenz fördert auch die kritische Auseinandersetzung mit den religiösen Dimensionen der Medienkultur, und umgekehrt kann religiöse Kompetenz ein besseres Verstehen und ein fundiertes Beurteilen der Medienkultur sowie einen selbstbestimmten Umgang mit ihr fördern“ (Pirner 2012a, S. 160). So wurde anhand der Interviews deutlich, dass die Jugendlichen in den meisten Fällen von der Meinungsvielfalt, die sie besonders im Internet wahrnehmen, überfordert sind, und auch mit theologischer Ambiguität kaum umgehen können. Ambiguitätstoleranz und der konstruktive Umgang mit Meinungsvielfalt sind nicht nur charakteristische Merkmale, die die muslimischen Kulturen und Theologien geprägt haben, sondern sind auch zu fördernde Kompetenzen, die insbesondere in der religiösen Bildung einen besonderen Stellenwert haben sollten.

Der Begriff der ‚Ambiguität‘ bzw. der ‚Ambiguitätstoleranz‘ wurde in Bezug auf den Islam vor allem von Thomas Bauer mit seiner Arbeit „Die Kultur der Ambiguität“ (2011) geprägt. In seiner kulturhistorischen Analyse arbeitet Bauer anhand unterschiedlicher Themenbereiche wie etwa Dichtung, Sprache,

Literatur und Theologie heraus, dass die islamische Wissenschaftsgeschichte „in klassischer Zeit durch eine gelassene Hinnahme von Vielfalt und Mehrdeutigkeit, wenn nicht gar durch eine überbordende Freude daran geprägt waren (Bauer 2011, S. 14). Bauer argumentiert, dass diese hohe Ambiguitätstoleranz wesentlicher Bestandteil der islamischen Wissenschaftsgeschichte war und erst im 19. Jahrhundert Einflüsse der ‚westlichen Moderne‘ Prozesse der Vereindeutigung der Welt¹⁹ angestoßen haben, was zu einer Ambiguitätsintoleranz geführt hat (vgl. Bauer 2011). Griffel bekräftigt Bauers Analysen zur Ambiguitätstoleranz in der islamischen Wissenschaftsgeschichte, betont aber, dass entgegen dieses Narrativs der Vereindeutigung auch ‚der heutige Islam‘ geprägt ist von Vielfalt, unterschiedlichen und auch ambigen Meinungen und Deutungen und Ambiguitätstoleranz (vgl. Griffel 2017, S. 20; Griffel 2018). Ambiguität wird in den unterschiedlichen Disziplinen der islamischen Theologie verhandelt. Hamdan verdeutlicht beispielsweise die Ambiguität der koranischen Sprache und die exegetische Vielfalt der Deutungen anhand der Sure *al-Fātiḥa* und hält fest: „Entscheidend bleibt dabei, dass uns der Koran *beides* [zwei sich widersprechende Auslegungen] mitteilen kann und verschiedene Zugänge zu seinen Aussagen zulässig sein müssen. Eine leichtfertige Entscheidung für eine vermeintlich eindeutige Interpretation wird dem Reichtum der koranischen exegetischen Tradition nicht gerecht“ (Hamdan 2017, S. 258). Eine philologische Auseinandersetzung unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lesarten könne nichtsdestotrotz bei der Beurteilung unterschiedlicher Auslegungen helfen (vgl. Hamdan 2017).

Eine solche, gegenwärtige religiöse Meinungsvielfalt nehmen auch die Jugendlichen wahr, wie aus den geführten Interviews deutlich wurde. Die Jugendlichen stoßen auf diese Vielfalt von Meinungen vor allem im digitalen Kontext, rahmen diese Bandbreite an zum Teil widersprüchlichen Deutungen als problematisch, da sie sie überfordert. Hier werden in den Interviews eben solche Vereindeutigungsprozesse deutlich, wie sie Bauer beschreibt. Denn viele der Jugendlichen lehnen aufgrund dieser Überforderung Medien als Informationsquelle ab und greifen auf Bezugspersonen im eigenen Umfeld zurück, von denen sie sich meistens eine eindeutige Antwort einholen, an der sie sich dann orientieren. Dieser Umstand ist auch im Lichte extremistischer Akteure im medialen Kontext bedenklich. Anhand des Forschungsstandes wurde sichtbar, wie groß die Berührungspunkte mit extremistischen Inhalten

19 Bauer beschäftigt sich 2018 in seinem Buch „Die Vereindeutigung der Welt: Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt“ noch stärker mit Prozessen der Vereindeutigung der Welt, wobei er den Blick weitet und nicht nur auf die islamische Wissenschaftsgeschichte blickt (Bauer 2018).

sein können und bei zwei Interviewpartner*innen zeigte sich, wie die Jugendlichen auch unwissentlich in Kontakt mit extremistischen Seiten kommen können. Dahingehend ist es aus (religions-)pädagogischer Perspektive wichtig, dieser starren Suche nach eindeutigen Antworten entgegenzuwirken.

Als ein Ziel von religiöser Bildung formuliert Ulfat (2020) die „Entwicklung eines begründeten Standpunkts zu theologischen Grundfragen und Glaubensfragen“, die vor allem über drei Kompetenzen erreicht werden soll: 1) „die Bildung einer Urteilskraft (die Schülerinnen und Schüler sollen dazu befähigt werden, zu entscheiden, *ob* und *was* sie glauben und *wer* sie sein möchten)“; 2) die „selbstbestimmte Findung und Begründung der eigenen Sichtweise“; 3) die „kritische Reflexion der eigenen religiösen und weltanschaulichen Konstruktionen und der Konstruktionen der Weltanschauungen und Religion(en) anderer“ (Ulfat 2020, S. 88). Aufgrund der Heterogenität der Schüler*innen und der Gesellschaft ist es Aufgabe religiöser Bildung, Schüler*innen dazu zu befähigen, „sich mit den religiösen und weltanschaulichen Konstruktionen, Positionen und Traditionen von Andersdenkenden oder religiös Anderen auseinanderzusetzen, sowohl intrareligiös als auch interreligiös und interweltanschaulich“ (Ulfat 2020, S. 88). Hierfür ist die Ambiguitätstoleranz, wie sie von Bauer (2011) beschrieben wurde, unabdingbar.

Für die islamische Religionspädagogik bedeutet dies, dass stärker reflektiert und erforscht werden muss, wie Ambiguitätstoleranz gefördert werden kann. Es bestehen zwar theoretische Überlegungen zu der Thematik (vgl. Ulfat 2020; Kraml & Sejdini 2015; Badawia 2022; Sejdini 2015; Topkara 2023), jedoch gibt es bislang keine empirischen Forschungen dazu und keine praktischen Überlegungen, wie dies im Kontext des Islamischen Religionsunterrichts geschehen kann und welche Methoden und Zugänge nachweislich effizient sind. Weiterhin ist auch der Begriff selbst kritisch zu reflektieren. Der Begriff ‚Ambiguitätstoleranz‘ impliziert, dass ‚Toleranz‘ für den kompetenten Umgang mit Meinungsvielfalt ausreichend ist. Das bloße Aushalten-Können von unterschiedlichen Positionen im Sinne eines Duldens und Hinnehmens ohne Wertschätzung wird der theologischen Signifikanz von Ambiguität nicht gerecht. Gleichzeitig droht Ambiguitätstoleranz zu einer willkürlichen, passiven Haltung zu verkommen, wenn aufgrund von ‚Toleranz‘ jegliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen unterbunden wird. So plädiert auch Valesca Baert-Knoll (2024) dafür, von einer ‚Kompetenz‘ statt ‚Toleranz‘ zu sprechen und die Handlungsfähigkeit zu betonen. Entsprechend wäre Ambiguitätskompetenz „die kognitive Kompetenz, Phänomene in ihrer Ambivalenz zu verstehen, und folgend Probleme, die sich aus dieser Ambivalenz ergeben, zu bearbeiten oder bestenfalls bewältigend bearbeiten zu können“ (Baert-Knoll 2024, S. 282). Ambiguitätskompetenz geht damit über

das bloße Aushalten hinaus und ermöglicht es, Ambiguitäten bewusst wahrzunehmen, konstruktiv zu bewerten, situationsabhängig mit ihnen umzugehen und dadurch handlungsfähig zu werden. Um den Begriff inhaltlich zu fundieren und praktisch nutzbar zu machen, bedarf es jedoch weiterer Forschung, insbesondere mit Blick auf den Kontext des Islamischen Religionsunterrichts.

Die Überforderung der Jugendlichen mit der schieren Informationsflut ist dabei nicht nur beim Thema Religion präsent, sondern offenbart sich als gegenwärtige Herausforderung der mediatisierten Welt (vgl. Seifert & Jöckel 2021; Abendschön & Kleer 2023; Menner & Harnischmacher 2020). Damit ist auch dies eine Bekräftigung des Plädoyers für mehr Medienbildung im Islamischen Religionsunterricht. Jugendliche haben in unserer gegenwärtigen Gesellschaft im historischen Vergleich Zugang zu Informationen wie nie zu vor. Der Umgang mit diesem immensen Informationsangebot muss erlernt werden. Vor allem in Bezug auf religiöse Themen zeigte sich in den Interviews immer wieder, dass die Jugendlichen sich an denjenigen Informationen bedienen, die zu ihrem bisherigen Weltbild passen. Dies ist aus religionspädagogischer Sicht ein nicht zufriedenstellendes Vorgehen. Auch die Fälle des Typs C, die aufgrund ihrer Orientierung an Stringenz sich stärker mit den Argumentationslogiken beschäftigen, erzählen davon, dass sie an ihre Grenzen stoßen, zufriedenstellende Antworten für sich zu finden. Damit wird hier aus Subjektperspektive ein Bedarf geäußert, der von der islamischen Religionspädagogik ernstgenommen werden muss. Einerseits sollten medienbezogene Kompetenzen der Jugendlichen gefördert werden, damit sie mit Informationen umgehen können. Andererseits sollten auch ihre religionsbezogenen Kompetenzen gefördert werden, damit sie mit Ambiguität im Kontext von Religion und Theologie umgehen und unterschiedliche Meinungen und Deutungen verstehen, einordnen und kontextualisieren können. Neben einem methodischen Verständnis geht es dabei auch darum, dass sie die jeweiligen Religionsverständnisse bestimmter Meinungen identifizieren können, um auch inhaltlich Informationen bewerten zu können. Nur dann wären sie in der Lage nicht nur über Quellencheck etc. Informationen zu überprüfen, sondern auch im Sinne einer ethischen Orientierung tieferliegende Wertemuster in einer Meinung oder Aussage inhaltlich zu erkennen und zu bewerten (siehe Kapitel 6.3.4 und 7.2).

Anhand der Interviews im Rahmen der vorliegenden Arbeit erweist sich die Frage um Meinungsvielfalt und Ambiguität als zentral und höchst relevant. Es wurde deutlich, dass diese Frage Implikationen für Medien- und Religionspädagogik hat, sodass sie zufriedenstellend auch nur in dieser Gleichzeitigkeit beantwortet werden kann. Bezugnehmend auf die Wirklichkeitskonstruktionen von Jugendlichen in digitalen Welten formuliert Mendl

folgendes Ziel für pädagogisches Handeln, das auch aus Sicht der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zielführend ist:

Aufgabe ist es, das brüchige Subjekt (in der Pluralität und Diversität der Subjekte zusammen!) beim schwierigen Prozess einer reflexiven und verantwortlichen Welt- und Selbstkonstruktion zu unterstützen. Damit das gelingt, bedarf es des Zusammenspiels verschiedener Ebenen: Erstens müssen die unendlich vielen anderen Weltkonstruktionen in digitalen Welten, die zumeist informell wirksam werden, wahr- und ernstgenommen werden; zweitens müssen weitere Vorstellungen eines guten und gelingenden Lebens (z.B. aus der jüdisch-christlichen Tradition) intentional eingebracht werden; und drittens bedarf es eines wertschätzenden Umgangs mit den bereits vorhandenen eigenen Weltkonstrukten der multiplen Subjekte. Alle drei Ebenen müssen in einen fruchtbaren und spannungsreichen Dialog gebracht werden. (Mendl 2023, S. 132)

Ein solcher reflexiver Ansatz der Pluralität und Diversität auf unterschiedlichen Ebenen sichtbar macht, indem mögliche Meinungsangebote genauso entdeckt werden, wie unterschiedliche Selbst- und Weltdeutungen (auch bei sich selbst) offengelegt werden, kann den konstruktiven Umgang der Jugendlichen mit Meinungsvielfalt und Ambiguität fördern.

6.3.3 *Medienkritische Haltung als Potenzial für die islamische Religionspädagogik: Menschenrechtsorientierung und Diskriminierungskritik als ethische Orientierung*

Wie bereits dargelegt, zeichnen sich die interviewten Jugendlichen dahingehend aus, dass sie eine ausgeprägte medienkritische Haltung zeigen. In den Interviews sprechen sie von ihren Erfahrungen, dass Islam und Muslim*innen in Medien verzerrt oder falsch dargestellt werden (zumindest sprechen sie davon, dass sie das so wahrnehmen), und legen dar, wie stark sie Medien kritisch bezüglich ihrer Konstruktion von Wirklichkeit hinterfragen. Eine solche medienkritische Haltung als Teilbereich von Medienkompetenz ist dabei aus pädagogischer Sicht stark zu begrüßen. Diese medienkritische Haltung birgt für die pädagogische Arbeit auch dahingehend ein großes Potenzial, dass auf Grundlage der bestehenden Kritik der Jugendlichen ethische Orientierung als Bewertungsmaßstab angeboten werden kann. Dass Selbstreflexion alleine noch keine positive Veränderung der Selbst- und Weltdeutung nach sich ziehen muss, wurde in Kapitel 6.2.4 dargelegt. Hierfür braucht es ethische Orientierung, die Jugendlichen helfen kann, mediale Inhalte und dahinterliegende Wertemuster kritisch zu beurteilen und zu hinterfragen. Menschenrechtsorientierung und Diskriminierungskritik können dabei Grundlage für eine solche ethische Orientierung bilden. Dies soll im Folgenden ausgeführt werden.

In den Interviews wurde deutlich, wie relevant Diskriminierung und anti-muslimischer Rassismus als gesellschaftliche Realität für die interviewten Jugendlichen ist, und auch auf konjunktiver Ebene zeigte sich diese Relevanz, indem Diskriminierungserfahrungen und die Wahrnehmung von anti-muslimischem Rassismus aus einer bestimmten Selbst- und Weltdeutung heraus interpretiert wird, die Selbst- und Weltdeutung selbst prägt. Wenn also für die sich als muslimisch verstehenden Jugendlichen antimuslimischer Rassismus und Diskriminierung in ihrer Lebenswelt so bedeutsam ist, dann sollte dies auch im schulischen Kontext beachtet werden. Dies gilt als gesamtgesellschaftliche Aufgabe und Schule sollte in ihrer Struktur, in Fragen der Schulentwicklung und fächerübergreifend diese gesellschaftlichen Dynamiken reflektieren. Der Islamische Religionsunterricht als Fach, das einerseits dies zum Thema hat, und andererseits als Raum, in welchem Personen mit einem derartig geteilten Erfahrungswissen zusammenkommen, sollte sich im Besonderen mit antimuslimischem Rassismus und Diskriminierung beschäftigen. Wie sich gezeigt hat, ist eine Religionspädagogik, die sich dieser Themen nicht gewissenhaft annimmt, als unzureichend zu bewerten, da es die Lebenswelt der Jugendlichen verfehlt.

Das Sprechen über Diskriminierungserfahrungen kann im pädagogischen Kontext als Hindernis für Bildungsarbeit wahrgenommen werden. El-Mafaalani, Waleciak & Weitzel verweisen aber mit Blick auf bisherige Forschung zu Diskriminierungserfahrungen darauf, „dass die am stärksten Benachteiligten sich am seltensten diskriminiert fühlen – oder andersherum: Je höher das Bildungsniveau, das Einkommen und die Teilhabechancen, desto häufiger wird von Diskriminierungserfahrungen berichtet“ (El-Mafaalani, Waleciak & Weitzel 2017, S. 47). Dies wird damit begründet, dass eine Person Erfolg, Teilhabe und Zugehörigkeit erlebt haben muss, um sensibel für Ungerechtigkeiten zu sein. Dies bedeutet im Umkehrschluss aus pädagogischer Perspektive: „Die Mitteilung von erlebter Diskriminierung erscheint aus dieser Perspektive überaus ‚günstig‘. Sie zeigt einen Anspruch und ein Aktivitätspotenzial (und eben keine Resignation)“ (El-Mafaalani, Waleciak & Weitzel 2017, S. 56).

Dieses Potenzial, welches in der Äußerung von Diskriminierungserfahrungen liegt, kann nur ausgeschöpft werden, wenn die Religionspädagogik gesellschaftliche Dynamiken und ihre Auswirkungen auf die Lebenswelten der Jugendlichen wahrnimmt und adressiert. Hierzu gehört es, (antimuslimischen) Rassismus und Diskriminierung als gesellschaftliche Realität anzuerkennen und für ihre Ausdrucksformen auf unterschiedlichen Ebenen zu sensibilisieren, geäußerte Diskriminierungserfahrungen auffangen zu können und generell den Schüler*innen einen selbstbestimmten und empowernden Umgang mit dieser gesellschaftlichen Realität zu ermöglichen. Diese Wahrnehmung

von Ungerechtigkeiten auf gesellschaftlicher Ebene kann dazu genutzt werden, ethisch-moralische Werte gegenüberzustellen und ihre Wichtigkeit zu betonen. So kann das Ungerechtigkeitsempfinden der Jugendlichen als Ausgangspunkt genutzt werden, um die Bedeutung von Gleichberechtigung und die Möglichkeit zur Partizipation zu reflektieren.

Antimuslimischer Rassismus und Diskriminierung – wie es in dieser Arbeit bezüglich des Schnittbereichs von Medien und Religion gezeigt werden konnte – prägen die Lebenswelten der muslimischen Jugendlichen. Weiterhin dokumentierte sich in den Interviews, dass viele Jugendliche auch einen intersektionalen, phänomenübergreifenden Blick auf Diskriminierung einnehmen (siehe Kapitel 4.2.1). Auch dies birgt ein großes Potenzial, da eine solche Perspektive einen empathischen Zugang im Miteinander und eine Sensibilität für andere Diskriminierungsformen begünstigen kann. Während in der Forschung auch nachgewiesen wird, dass Personen mit Diskriminierungserfahrungen ebenfalls diskriminieren (vgl. Zick 2017; Scherr 2017), kann hiermit ebenso gezeigt werden, dass die eigenen Diskriminierungserfahrungen einen guten Nährboden zu bieten scheinen, um selbst stärker diskriminierungs- und rassistisch zu sein und zu werden. Für die islamische Religionspädagogik gilt es daher, verstärkt und systematisch Zugänge zu implementieren, die einerseits helfen, eigene Diskriminierungserfahrungen zu verarbeiten, andererseits selbst sensibler für Diskriminierung auch im eigenen Handeln und Denken zu werden.

Hier scheint der Anti-Bias-Ansatz vielversprechend, wie er 1970er Jahren von Louis Derman-Sparks und Carol Brunson-Phillips für die Kleinkindpädagogik entwickelt wurde. Sie stellten fest, dass selbst nach der offiziellen Abschaffung des Rassismus in den USA, sogar Kleinkinder weiterhin rassistische Bilder im Denken aufweisen und Rassismus internalisiert haben (vgl. Reddy 2020, S. 23). Zentrale Grundannahmen des Anti-Bias-Ansatzes sind, dass alle Menschen (aufgrund unterschiedlicher Merkmale) von Diskriminierung betroffen sind, alle Menschen selbst (bewusst oder unbewusst) diskriminieren und alle Formen und Ebenen von Diskriminierung thematisiert werden müssen. Diskriminierung als ein Resultat eines historisch gewachsenen Machtgefälles, das sich strukturell, institutionell und interpersonell äußert, kann aufgrund dieser Verflechtungen nicht allein auf kognitiver Ebene gelöst werden, sondern auch die emotionale Dimension ist zu berücksichtigen. Entsprechend sensibilisiert der Anti-Bias-Ansatz über das Arbeiten an der eigenen Biografie und das Sichtbarmachen eigener Diskriminierungserfahrungen für die dahinterstehenden gesellschaftlichen Dynamiken und Strukturen, die ebenfalls in anderen Diskriminierungsformen wirksam sind. So wird ausgehend von eigenen Diskriminierungserfahrungen Gesellschaft machtkritisch reflektiert,

eigene Handlungsfähigkeit gestärkt und so auch für eigene und andere Diskriminierungsformen und ihre – zum Teil spezifischen – Wirkungsweisen sensibilisiert. Der Anti-Bias-Ansatz ist entsprechend als lebenslange Reflexionshaltung als anhaltender Bildungsprozess zu verstehen (vgl. Reddy 2020, S. 15). So wäre für die islamische Religionspädagogik zu überlegen, wie ein solcher Ansatz systematisch implementiert werden kann, um der Lebenswelt der Jugendlichen gerecht zu werden.

Diskriminierungskritik im Kontext der islamischen Religionspädagogik ist dabei, wie dargelegt, nicht allein für das Engagement gegen antimuslimischen Rassismus relevant, sondern muss stets auf jegliche Diskriminierungsformen bezogen sein. Auf diese Weise kann Diskriminierungskritik über ihre inhaltliche, ethische Positionierung gleichzeitig Extremismusprävention bzw. -distanzierung sein.²⁰ Dieser Umstand ist mit Blick auf den Forschungsstand und der großen Verbreitung extremistischer Inhalte im medialen Kontext nicht zu vernachlässigen.

Ein solcher diskriminierungs- und rassismuskritischer Zugang, welcher phänomenübergreifend und intersektional vorgeht, ist für die Religionspädagogik auch hinsichtlich der religiös-weltanschaulichen Vielfalt in der Gesellschaft unabdingbar und kann Grundlage für eine ethische Orientierung bieten, wie sie oben beschrieben wurde. Dies gilt entsprechend nicht nur für die islamische Religionspädagogik allein, sondern auch für andere Fächer. Insbesondere aber müssen Religionspädagogiken, also etwa auch die katholische und evangelische, gemeinsam neue Wege entwickeln, wie interreligiöse Kooperation diskriminierungs- und rassismuskritisch funktionieren kann. Dass interreligiöse Kooperation nicht per se wirksam ist und etwa zur Perspektivenübernahme führt, zeigt die bisherige empirische Forschung (vgl. Schweitzer 2022b; Unser 2018; Unser 2021). So muss entschlüsselt werden, wie interreligiöse Lern- und Lehrprozesse so gestaltet werden können, dass Otheringprozessen vorgebeugt (vgl. Freuding 2022) und Diskriminierung nicht reproduziert wird. Denn, wie bereits in Kapitel 4.2 dargelegt, sind sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen in einer von Diskriminierung geprägten Gesellschaft sozialisiert. Deswegen sind, gewollt oder ungewollt, im Denken aller Menschen diskriminierende Wissensstrukturen verankert. Diesen

20 Herzig (2022) führt etwa aus, dass auch Medienbildung zur Radikalisierungsprävention beitragen kann, indem Positionen „hinsichtlich ihrer zugrunde liegenden Wertvorstellungen“ analysiert und beurteilt werden (Herzig 2022, S. 273). Hierfür braucht es neben der Kompetenz diese Wertvorstellungen zu erkennen, eine eigene ethische Orientierung als Bewertungsmaßstab. Entsprechend sind die Ausführungen in diesem Unterkapitel nicht nur für die islamische Religionspädagogik sondern auch für die Medienpädagogik im Gesamten relevant.

Umstand zu ignorieren, ist nicht nur äußerst naiv, es gefährdet auch jegliches Lernpotenzial und kann auch zu weiteren negativen Auswirkungen führen.

Daher muss islamische Religionspädagogik und Religionspädagogik im Allgemeinen diskriminierungs- und rassismuskritisch sein.²¹ Eine solche diskriminierungskritische Perspektive kann einerseits helfen, an den medienkritischen Haltungen und Erfahrungen der Jugendlichen anzudocken, und andererseits ethische Orientierung bieten, die Jugendlichen helfen kann, sich in der mediatisierten Gesellschaft wertorientiert zu verorten.

Zusätzlich sollen an dieser Stelle auch die Menschenrechte als ethische Orientierung aufgegriffen werden. Auch wenn Diskriminierungskritik im Kern eine Bemühung um Menschenrechte bedeutet und Menschenrechtsorientierung gleichzeitig eine diskriminierungskritische Haltung nach sich ziehen sollte, kann eine tiefere Auseinandersetzung mit der Menschenrechtsorientierung gewinnbringend sein.

Wie bereits geschildert, ist Medienpädagogik und Religionspädagogik auf eine ethische Orientierung angewiesen, um auch Jugendlichen in mediatisierter Welt Orientierung bieten zu können. Pirner (2023) spricht von „Ambivalenzen und Vieldeutigkeiten von Digitalität sowie Diversität“, die das Heranziehen „normative[r] Bezugsgrößen“ notwendig macht (Pirner 2023, S. 151–152). Dabei betont er die Wichtigkeit von Menschenrechten als Grundlage und kritisiert Bestrebungen nach Diversität nur der Diversität wegen: „Wenn etwa eine ‚Pädagogik der Vielfalt‘ [...] aus dem menschenrechtlichen Kontext gelöst wird [...] und zu einer ‚Wertschätzung jeglicher Differenz‘ ausgedehnt wird [...], müssten konsequenterweise auch die selbstunterscheidenden Profilierungen von Rechtsradikalen, Islamisten, Verschwörungstheoretikern und Corona-Leugnern wertgeschätzt werden. Im religionspädagogischen Kontext neigt die Betonung einer Wertschätzung religiöser Pluralität manchmal dazu, problematische und extremistische Ausformungen von Religion zu marginalisieren und somit zu vernachlässigen, dass zum Bildungsziel der ‚Pluralitätsfähigkeit‘ die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung bis hin

21 In dieser Arbeit wurde aufgedeckt, welch große Rolle antimuslimischer Rassismus und Diskriminierung im Alltag der Jugendlichen spielen. Dies konnte im Rahmen dieser Arbeit vor allem in Bezug auf die islamische Religionspädagogik reflektiert werden. Antimuslimischer Rassismus und Diskriminierung sind aber gesamtgesellschaftliche Probleme, die entsprechend auch gesamtgesellschaftlich angegangen und gelöst werden müssen. Eine bloße Fokussierung auf den Islamischen Religionsunterricht wird daher der Problematik nicht gerecht. Daher soll an dieser Stelle erneut auf den Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Muslimfeindlichkeit verwiesen werden, worin unterschiedliche Bereiche und Akteure in der Gesellschaft (z.B. Bildung, Medien, Politik, Kultur) untersucht und konkrete Handlungsempfehlungen formuliert wurden (UEM 2023).

zur (friedlichen) Bekämpfung z.B. von Extremismus, Antisemitismus oder Islamophobie unbedingt dazugehört“ (Pirner 2023, S. 150). Daher muss auch die zuvor beschriebene Ambiguitätskompetenz, die im Islamischen Religionsunterricht von besonderer Bedeutung ist, eine menschenrechtliche und diskriminierungskritische Verankerung aufweisen. Wie zuvor beschrieben, kann Selbstreflexion helfen, die eigene Selbst- und Weltdeutung offenzulegen. Um sie positiv zu verändern, bedarf es ethischer Orientierung, die über den Bezug zu Menschenrechten hergestellt werden kann. Dieser Bezug auf Menschenrechte kann auch aus der islamischen Theologie heraus (vgl. Bassiouni 2014) als Grundlage und Fundament der Selbst- und Weltdeutung begründet werden. In diesem Kontext wird insbesondere der Ansatz der *maqāṣid aš-šarīʿa* [Zwecke/Ziele der Scharia] herangezogen. Dabei wird der der Schutz von Leben, Vernunft, Nachkommenschaft, Vermögen und Religion, als die fünf universalen Ziele aller islamisch-rechtlichen Regelungen verstanden (vgl. Kurnaz 2023, S. 62–65; Bassiouni 2014, S. 150–152; Nekroumi 2016). Dieser Ansatz bietet damit große Übereinstimmungen mit dem Konzept der ‚Menschenrechte‘, weswegen er oft als islamisch-theologische Herleitung von Menschenrechten herangezogen wird.²² Dies kann eine solche ethische Orientierung für die islamische Religionspädagogik darstellen.

Zusammenfassend bedeutet dies, dass muslimische Jugendliche aufgrund ihrer Diskriminierungserfahrungen eine ausgeprägte medienkritische Haltung mitbringen, die ein großes Potenzial für die pädagogische Arbeit birgt. Neben einer Selbstreflexion zur Offenlegung der eigenen Selbst- und Weltdeutung braucht es eine ethische Orientierung, die es ermöglicht, das eigene Handeln und Denken ins Positive zu verändern. Diskriminierungskritik und Menschenrechte (zusammengedacht) können eine solche ethische Orientierung darstellen. Was das konkret für den Unterricht bedeuten kann, wird in Kapitel 7.2 ausgeführt.

22 Gleichzeitig ist kritisch einzuwerfen, dass die *maqāṣid aš-šarīʿa* [Zwecke/Ziele der Scharia] und die Menschenrechte recht allgemeine Konzepte sind, sodass es Herausforderungen und Schwierigkeiten geben kann, deren Prinzipien und Themen auf konkrete Handlungssituationen anzuwenden. Diese Problematik ergibt sich insbesondere dann, wenn in konkreten Situationen verschiedene Prinzipien sich gegenseitig auszuschließen scheinen (z.B. Religionsfreiheit vs. Meinungsfreiheit). An solchen Dilemmata wird deutlich, dass auch eine Orientierung an diesen Konzepten weiterhin Gegenstand subjektiver Gewichtungen und Wahrnehmungen ist, sodass auch hier nicht von universellen Patentrezepten im Sinne konkreter Handlungsanweisungen ausgegangen werden kann.

6.3.4 *Islamische Theologie muss sich mit mediatisierter Gesellschaft auseinandersetzen*

Zuvor wurde bereits beschrieben, dass die Lebenswelten von (muslimischen) Jugendlichen auch Medienwelten sind und Religion auch Teil davon ist (siehe Kapitel 6.1.3). Entsprechend muss sich die islamische Religionspädagogik mit mediatisierter Welt und ihrer Bedeutung für religiöse Sozialisation auseinandersetzen. Dafür muss sich auch die islamische Theologie mit mediatisierter Gesellschaft und ihren theologischen Implikationen bzw. Konsequenzen beschäftigen. Mit Blick auf das TPACK-Modell bezüglich der Kompetenzen von Lehrer*innen (siehe Kapitel 6.2.2) braucht es technologiebezogenes fachliches Wissen (TCK), damit sich technologiebezogenes fachdidaktisches Wissen (TPCK) bilden kann. Das bedeutet, dass sich die islamische Theologie mit mediatisierter Gesellschaft zu beschäftigen hat, damit die Bedeutung der Mediatisierung für den Unterricht fachdidaktisch reflektiert werden kann. Ohne diese theologischen Auseinandersetzungen im Sinne des technologiebezogenen fachlichen Wissens (TCK) verbleiben didaktische Überlegungen zum Islamischen Religionsunterricht lediglich auf der allgemein pädagogischen Ebene im Sinne des technologiebezogenen pädagogischen Wissens (TPK). Damit der Fachbezug wirklich hergestellt werden kann und sich das technologiebezogene fachdidaktische Wissen (TPCK) von anderen Fächern unterscheidet, braucht es eine stärkere islamisch-theologische Auseinandersetzung mit Mediatisierung.

Auf kommunikativer Ebene sprechen die interviewten Jugendlichen davon, dass Religiosität mit einem restriktiveren Umgang mit Medien einhergeht. Sie führen beispielsweise aus, dass ihrer Meinung nach religiösere Menschen sexualisierte Darstellungen und freizügige Abbildungen stärker vermeiden würden (siehe Kapitel 4.2.5). Religiosität wird also eher restriktiv gedeutet und darüber hinaus werden kaum Bezüge deutlich, wie Theologie als medienethischer Kompass für die Orientierung in mediatisierter Welt herangezogen wird. Hier muss sich die islamische Theologie verstärkt mit gegenwärtigen gesellschaftlichen Realitäten und Diskursen beschäftigen. Es bedarf fundierterer theologischer Entwürfe von Medienethik, die aus der islamischen Theologie heraus Orientierung für ein Leben in mediatisierter Welt bieten können.

Auch bezüglich dieses Themas muss Theologie historisch-kontextualisierend reflektiert werden, um gegenwärtiger, mediatisierter Gesellschaft und ihren Rahmenbedingungen gerecht zu werden. Der historisch-kontextualisierende Zugang, wie er in der islamischen Theologie vor allem in der Hermeneutik stark gemacht wird (vgl. Rahman 1982; Abū-Zaid 2008), ist auch hier entscheidend:

Ihr Hauptbeweggrund ist daher das Ideal, die Botschaft der koranischen Verkündigung in ihrem eigenen historischen Bedeutungskosmos zu begreifen, um sie dann in neueren Kontexten zum Sprechen zu bringen, was Fazlur Rahman *double movement* nennt. Dabei ist die intellektuelle Strenge geboten, darauf zu achten, weder die Gegenwart auf die Vergangenheit zu reduzieren, indem sie in der Geschichte verhaftet bleibt, noch den Islam mit der Moderne zu identifizieren, indem sie den Koran unreflektiert den Anforderungen der Moderne unterwirft. Sie hat also an zwei Fronten zu kämpfen, einerseits gegen die Überinterpretation übergeschichtlicher Ansätze und andererseits gegen die vernebelnde Haltung radikaler Relativismen. (Özsoy 2023, S. 50)

Das, was Özsoy hier zur historisch-kontextualisierenden Koranexegese ausführt, kann genauso auf andere Disziplinen übertragen werden. So wie sich bestimmte Koranverse, Hadithe aber auch theologische Diskurse nur über die historischen, gesellschaftlichen Realitäten verstehen lassen, muss das gegenwärtige Verständnis mediatisierter Welt auf seine Implikationen für jegliche Bereiche der islamischen Theologie reflektiert werden. Dies lässt sich an einem Beispiel aus dem islamischen Recht verdeutlichen:

Auf Online-Fatwa-Seiten finden sich zahlreiche Fragen dazu, ob die Teilnahme an Gewinnspielen und Verlosungen islamisch-rechtlich erlaubt ist.²³ Die Antwort hierauf lautet meistens mit Rückgriff auf das klassische islamische Recht, dass es nur als Glückspiel eingestuft wird, wenn auch ein materieller Einsatz erfolgt, indem etwa Geld ausgegeben wird. Auf dieser Grundlage wird die Teilnahme an Gewinnspielen, wie sie beispielsweise online in sozialen Medien verbreitet werden oder nach dem Kauf bestimmter Produkte über entsprechende Codes auf der Verpackung möglich sind, als *halal* deklariert. Solche Verlosungen haben aber unternehmerisch oft den Sinn, an die Daten der Kund*innen zu kommen, indem sie etwa (Mail-)Adressen, Telefonnummern oder weitere Angaben preisgeben müssen, um an derartigen Verlosungen teilzunehmen. In der Logik des klassischen islamischen Rechts gibt es allerdings die Kategorie *Daten* nicht, da sie erst durch neuere Entwicklungen in gegenwärtiger Gesellschaft relevant wurde. Informationen zum Wohnort oder der Name waren als bloße Informationen belanglos. In der heutigen Zeit stellen persönliche Daten einen bedeutenden Wert für Unternehmen dar, mit denen sie auch handeln, Profit daraus schlagen und auch Geld damit verdienen. Damit geht zugleich auch das Risiko eines potenziellen Datenmissbrauchs einher. Wenn in unserer heutigen Gesellschaft also persönliche Daten auch materiellen Wert haben, könnte argumentiert werden, dass sie ebenfalls als

23 Beispielsweise findet sich auf der Seite fiqh.islamonline.net aber auch auf gutefrage.net die Frage zum Thema Verlosung und Gewinnspiel. Die Antworten sind so, wie oben skizziert.

materieller Einsatz zu verstehen sind, was auch die Beurteilung aus islamisch-rechtlicher Perspektive beeinflussen würde.

Bei diesem Beispiel geht es dabei nicht darum, eine bestimmte Haltung gegenüber Verlosungen zu propagieren. Derartige rechtliche Fragen zu Einzelthemen sind für diese Arbeit unwesentlich. Wichtiger und relevanter sind jedoch die Grundprinzipien und Grundannahmen über die Gesellschaft, die ihnen zugrunde liegen. Das Beispiel zeigt, dass Theologie als Konstrukt von Menschen zu verstehen ist. Als ein solches menschengemachtes Konstrukt steht Theologie im Einfluss des historischen Weltbildes und des Zeitgeistes seiner Akteur*innen. Das zeigt etwa El Maghraoui (2019) bezüglich des Geldverständnisses klassischer islamischer Rechtsgelehrter:

Festzuhalten ist, dass das hier untersuchte klassisch-islamische Recht seine Überlegungen und Konzeptionen zum Geld [...] unter Beeinflussung von Gemeinschaft und Gesellschaft entwickelt hat. Es hat sich gezeigt, dass die Rechtsgelehrten die Gesellschaft als entscheidenden Referenzrahmen und geradezu als beurteilende Instanz bei der Ausformung seiner Bestimmungen wahrnahmen. Man kann davon sprechen, dass die Gesellschaft das Recht formt. (El Maghraoui 2018)

Wie die Rechtsgelehrten Geld verstanden, hing also davon ab, wie sie es in ihrem Leben wahrnahmen und wie sie es in ihrer Gesellschaft beobachteten. Die entsprechenden islamrechtlichen Bewertungen und Urteile, die diese Rechtsgelehrten formulierten, fußen also auf diesen Beobachtungen. Mit Blick auf das vorherige Beispiel zu Verlosungen ist daher nicht verwunderlich, dass Daten bzw. Informationen nicht als materielles Gut gewertet wurden. In der Gesellschaft, in der diese Gelehrten lebten, gab es so etwas nicht, weswegen sie das nicht berücksichtigen konnten. Dahingehend muss grundsätzlich festgehalten werden, dass die Gesellschaft, in der die Gelehrten lebten, die die islamische Theologie so stark geprägt haben, nicht dieselbe und zum Teil eine ganz andere Gesellschaft ist als die, in der wir heute leben. Da sich Gesellschaft verändert (hat), muss sich entsprechend auch die islamische Theologie mit ihrer Geistes- und Ideengeschichte befassen und Grundannahmen und Grundprinzipien ihrer eigenen Disziplinen überdenken. Dahingehend muss sich die islamische Theologie stärker mit gegenwärtiger, mediatisierter Gesellschaft beschäftigen und sich selbst aus einer historisch-kontextualisierenden Perspektive heraus reflektieren und neu denken.²⁴

24 Gleichzeitig ist es wichtig, zu beachten, dass auch eine historisch-kontextualisierende Hermeneutik die Gefahr einer verzerrten Auslegung im Sinne eines ‚Hineinlesens‘ aufgrund subjektiver „Rekonstruktion[en] des historischen Kontextes“ birgt (Kurnaz 2023,

Außerdem ist es wichtig, dass sich die islamische Theologie mit ‚externen‘ Einflüssen auf die Wissensproduktion auseinandersetzt.

Aus den Interviews der vorliegenden Arbeit wird deutlich, dass die interviewten, sich als muslimisch verstehenden Jugendlichen ein Interesse an religiösen Themen haben, manchmal durch Medien auf Themen und Fragen aufmerksam werden, darüber nachdenken und sich auch gezielt dazu informieren. Zwar lehnen fast alle interviewten Jugendlichen digitale Medien als Informationsquelle ab und fragen lieber Bezugspersonen aus ihrem eigenen Umfeld, dennoch sprechen sie alle davon, im Alltag auch digitale Medien zu nutzen, um sich zu religiösen Themen zu informieren. Manche der Jugendlichen geben ihre Fragen auf Google ein und lesen auf verschiedenen Seiten, was dort steht. Andere schauen direkt, ob ihre vertrauten muslimischen Influencer*innen bzw. Prediger*innen Videos oder Beiträge zu diesen Themen veröffentlicht haben. Wieder andere sprechen davon, ihre Fragen auf YouTube oder TikTok einzugeben. Diese Art der Informationsbefassung scheint ein Charakteristikum religiöser Sozialisation in mediatisierter Welt zu sein.

Jugendliche setzen sich auf diese Weise mit Religion auseinander und informieren sich online. Diese Art der Wissensproduktion unterliegt allerdings einer Reihe von ‚externen‘ Einflüssen. In den Sozialwissenschaften wird mit dem Begriff des ‚digitalen Kapitalismus‘ und ähnlichen Konzepten beschrieben, dass digitale Konzerne mit ihren Plattformen und ökonomischen Interessen große Einflüsse auf unsere Gesellschaft haben.²⁵ Dies betrifft auch die Wissensproduktion, insofern aufgrund der verbreiteten Nutzung bestimmter Plattformen eine Art Informationsmonopol entsteht. Als meistgenutzte Suchmaschine ist Google die wohl größte Anlaufstelle, wenn es um Informationsbeschaffung geht. Auch wenn die Informationen selbst auf den Seiten nicht von Google sind, hat die Darstellung der Informationen in Form eines Rankings der Suchergebnisse einen Einfluss auf die Nutzer*innen. Üblicherweise betrachten Nutzer*innen die ersten Ergebnisse, die ihnen angezeigt werden, um sich zu informieren (vgl. Haas & Unkel 2015). Allein über diese Darstellung kann also die Informationsbeschaffung von Jugendlichen beeinflusst werden. Als kommerzielles Unternehmen, das an Werbeeinnahmen interessiert ist, orientiert sich Google nicht zwangsläufig an der Qualität der Informationen oder an pädagogischen Zielen. Welche Informationen zuerst angezeigt werden, liegt im Ermessen dieser Unternehmen bzw. unterliegt quantifizierenden

S. 81). Entsprechend muss eine solche Hermeneutik als ein fortwährender Diskurs verstanden werden. Siehe auch Kapitel 7.2.2.

25 Für einen Vergleich unterschiedlicher Perspektiven auf ‚digitalen Kapitalismus‘ siehe Dander (2023).

Logiken durch Algorithmen. Seiten, Beiträge, Videos werden damit weiter verbreitet, die bestimmte Schlagworte enthalten oder die ohnehin viele Klicks bekommen. Damit steigt auch die Gefahr, dass reißerische Titel, emotionalisierende Darstellungen oder zugespitzte Formulierungen eher die Jugendlichen erreichen, als wissenschaftlich fundierte, gut recherchierte und differenzierte Informationen. In gewisser Weise müssen sich Akteur*innen diesen kapitalistischen, quantifizierenden und selbstinszenierenden Logiken beugen, um im digitalen Raum öffentlichkeitswirksam zu sein und Jugendliche erreichen zu können. Daran wird deutlich, wie groß der Bedarf an Wissenschaftskommunikation im Kontext von islamischer Theologie und Religionspädagogik in mediatisierter Welt ist. Wenn es also der digitale Raum ist, in welchem Jugendliche auf religiöse Themen stoßen und sich auch dazu informieren, dann muss religiöse Bildung dazu befähigen, mit diesen Informationen und ihren Rahmenbedingungen und Einflüssen umzugehen. Die islamische Religionspädagogik müsste aber auch den Raum mitgestalten, um Jugendlichen Angebote zu machen, die theologisch versiert und pädagogisch verantwortet sind.

Auch auf einer anderen Ebene zeigt sich eine Herausforderung bezüglich der Wissensproduktion und Informationsbeschaffung. Denn digitale Räume sind genauso von hegemonialen Strukturen betroffen, wie es die gesamte Gesellschaft ist. Dies zeigt sich beispielsweise anhand der Meinungsvielfalt. Trucco untersuchte diskursanalytisch wie muslimische Positionen in massenmedialen Islam-Diskursen der Deutschschweiz vorkamen. Dabei konnte Trucco eine innermuslimische Deutungsvielfalt insbesondere bezüglich der jeweiligen Islamverständnisse und Glaubenspraxen identifizieren. Diese Meinungs- und Deutungsvielfalt überträgt sich aber nicht in die medialen Diskurse: „Dabei zeigt sich, dass diejenigen Positionen am meisten zu Wort kommen, die sich durch Ambiguitätsintoleranz sowie eine Übernahme hegemonialer Deutungsmuster auszeichnen“ (Trucco 2021, S. 283). Das bedeutet dann für die Jugendlichen, dass sie über Online-Recherchen auch eher auf problematische Positionen stoßen. Egal, ob sie diese Positionen teilen oder nicht, ist anzunehmen, dass diese häufige Konfrontation mit derartigen Positionen Spuren hinterlässt. Wenn islamfeindliche Narrative bestimmen, wie sich die Jugendliche mit islamischer Theologie beschäftigen und für welche Themen sie sich interessieren, dann ist Theologie (zumindest im Sinne der Jugendlichen) darauf beschränkt, lediglich apologetisch und reaktionär zu sein. Eine Beschäftigung nur über konfliktreiche und kontroverse Themen oder nur über aspekthafte Betrachtungen bestimmter islamrechtlicher Teilbereiche im Sinne einer Haram/Halal-Logik wird dem Potenzial religiöser Bildung nicht gerecht. Ein solcher Zugang zu Religion restringiert eine selbstbestimmte

religiöse Bildung, die zu Mündigkeit führen soll. Wie die Art der Informationsbeschaffung der Jugendlichen mit Blick auf die Praxis verbessert werden kann, wird in Kapitel 7.2. weiter skizziert.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Wissensproduktion in digitalen Kontexten und die Informationsbeschaffung von Jugendlichen zu Themen rund um Islam und Muslim*innen von unterschiedlichen Faktoren geprägt sind. Diese ‚externen‘ Faktoren haben, wie oben angedeutet, Einfluss auf die Art und Weise, wie theologische Inhalte digital dargestellt werden, und auch Einfluss auf die Gedankenwelt der Jugendlichen. Die Implikationen dieser Einflüsse müssen weiter untersucht werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die islamische Theologie sich stärker mit Mediatisierung und ihren Implikationen für die Theologie befassen muss. So gibt es bisher kaum medienethische Ansätze, die aus der islamischen Theologie heraus entwickelt wurden (siehe Kapitel 2.3.2.3). Dies stellt ein Desiderat für die Theologie dar. In den Interviews wird deutlich, wie mediatisiert die Lebenswelten der Jugendlichen sind, und in der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, wie sehr sich Religion und Medien im Alltag und Handeln der Jugendlichen überschneiden. Daraus ergibt sich der große Bedarf, dass sich die islamische Theologie mit Mediatisierung befassen muss, um auch für gegenwärtige gesellschaftliche Themen relevant sein zu können und Muslim*innen in ihrer Sprach- und Handlungsfähigkeit in heutiger Gesellschaft zu unterstützen. So ist es wichtig, dass auch die islamische Theologie sich mit Themen wie Datenschutz, sozialem Verhalten in digitalen Kontexten oder künstlicher Intelligenz auseinandersetzt. Hier sind bereits vielversprechende neue Entwicklungen innerhalb der islamischen Theologie zu verzeichnen wie beispielsweise die Forschungsstelle für Theologie der Künstlichen Intelligenz (FSTKI) unter Leitung von Prof. Dr. Ahmad Milad Karimi, das neue Forschungsprojekt „Islam und Digitalität. Medialität, Materialität, Hermeneutik“ von Prof. Dr. Armina Omerika, Prof. Dr. Mohammad Gharaibeh und Dr. Christoph Günther unter dem Dach der Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG) und die Jahrestagung 2024 des Theologischen Forums Christentum – Islam mit dem Titel „alles berechnet? Christliche und islamische Theologie angesichts digitaler Transformation“.

Fazit

In dieser Studie wurde der Schnittbereich von Medien und Religion in Form von religiöser Sozialisation in mediatisierter Welt untersucht. Hierfür wurden im Zeitraum von 2020 bis 2023¹ zwölf sich als muslimisch verstehende Jugendliche zwischen 12 und 19 Jahren mittels narrativer, leitfadengestützter Einzelinterviews zu ihrem Umgang mit Medien im Alltag und der Rolle von Religion darin befragt. In qualitativ-rekonstruktiver Logik wurden diese Interviews mittels dokumentarischer Methode ausgewertet.

Auf kommunikativer Ebene wurde deutlich, dass für die Jugendlichen im Schnittbereich von Medien und Religion die fünf Themen 1) antimuslimischer Rassismus und Diskriminierung im Kontext von Medien, 2) Informationsbeschaffung bezüglich Religion, 3) Wahrnehmung von muslimischen Influencer*innen, 4) Wahrnehmung des Zusammenhangs von Religion und Medien und 5) Bedeutung von Medien für die Religionsausübung relevant sind (siehe Kapitel 4.2).

Viele der interviewten Jugendlichen sprechen darüber, dass sie das Bild des Islam und von Muslim*innen in den Medien sehr negativ in Form von sich wiederholenden Stereotypen wahrnehmen. Sie kritisieren, dass sie Muslim*innen in Medien kaum repräsentiert sehen bzw. wenn Muslim*innen etwa in Filmen oder Serien vorkommen, dass sie in ihren Rollen eher Stereotype reproduzieren. Von Bedeutung für die interviewten Jugendlichen sind auch die negativen Kommentare zu Islam und Muslim*innen, die sich unter öffentlichen Videos und Beiträgen etwa in sozialen Medien finden lassen. Die Nennung der Religionszugehörigkeit und Herkunft im Rahmen der (Kriminalitäts-)Berichterstattung wird als Diskriminierung und Doppelmoral kritisiert. Von einigen wird Diskriminierung im Alltag als Konsequenz des negativen medialen Islambildes bezeichnet. Dabei fällt auf, dass viele der interviewten Jugendlichen einen intersektionalen, phänomenübergreifenden Blick auf Diskriminierung pflegen (siehe Kapitel 4.2.1).

1 Das letzte Interview wurde im September 2023 erhoben und der Erhebungsprozess aufgrund der empirischen Sättigung beendet. Damit wurden alle Interviews noch vor dem terroristischen Anschlag der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023, den darauffolgenden israelischen Militäroperationen und vor allem vor den in großen Teilen antisemitischen und rassistischen Diskursen in Deutschland geführt. Es ist anzunehmen, dass diese medialen Diskurse auch für die Jugendlichen relevant sind und entsprechend auch in den Interviews eine Rolle gespielt hätten.

Obwohl alle Jugendlichen in unterschiedlicher Form Medien als Informationsquelle auch bei religiösen Fragen nutzen, drücken alle ihr generelles Misstrauen und ihre Skepsis bezüglich Medien aus. Bei vielen Jugendlichen geht die Skepsis so weit, dass sie proklamieren, generell Medien für die Informationsbeschaffung bezüglich Religion abzulehnen. Durchweg werden Eltern oder andere Bezugspersonen und damit Informationsbeschaffung auf persönlicher Ebene als präferiert angegeben. Es wird deutlich, dass die eigene Mediennutzung und die medialen Angebote selbst religiöse Fragen bei den Jugendlichen auslösen, mit denen sie sich weiterhin beschäftigen. Die Vielfalt an Meinungen und zum Teil sich widersprechenden Informationen überfordert die interviewten Jugendlichen, was sie ebenfalls zum Befragen von Bezugspersonen treibt. Von einigen der interviewten Jugendlichen wird der Koran als beste Informationsquelle angepriesen, obwohl sie gleichzeitig klarstellen, dass sie den Koran bei konkreten eigenen Fragen nicht heranziehen und sich auch dahingehend Schwierigkeiten ergeben. Generell werden von den Jugendlichen Auswahlkriterien für Medien und Informationen genannt und Anhaltspunkte, woran sie die Seriosität von Informationen überprüfen können. Zum Teil bleiben diese Kriterien aber vage und teilweise scheinen sie für das alltägliche Medienverhalten nicht relevant, da eingeräumt wird, dass sie sich dennoch nicht sicher sind und deswegen Medien generell als Informationsquelle ablehnen (siehe Kapitel 4.2.2).

In den Interviews wurden von den Jugendlichen auch muslimische Influencer*innen angesprochen, wobei für die Jugendlichen diese Influencer*innen auch dann als Muslim*innen relevant sind, wenn sie nicht-religiöse Inhalte bedienen wie etwa Gaming-Formate. Dabei bleibt in den Interviews unklar, ob diese Influencer*innen tatsächlich muslimisch sind oder nur aufgrund einer vermuteten Herkunft und Aussehen von den interviewten Jugendlichen als muslimisch wahrgenommen werden. Daher scheint auch hier, wie oben beschrieben, Repräsentation in Medien für die Jugendlichen relevant zu sein. Dabei beschäftigen sich die Jugendlichen nicht nur mit diesen Influencer*innen sondern auch mit den Kommentaren und Reaktionen zu ihnen. Die Datteltäter als Satire-Gruppe, die vom öffentlich-rechtlichen Rundfunk gefördert wird, scheint dabei für die interviewten Jugendlichen eine Sonderrolle einzunehmen, da sie von fast allen der interviewten Jugendlichen genannt werden und entsprechend im Vergleich herausstechen. Für einige der Jugendlichen spielt auch religiöses Influencing eine Rolle, wobei Influencer*innen über religiöse Themen sprechen und die interviewten Jugendlichen damit im Alltag mit religiösen Themen konfrontiert werden. In zwei der Interviews wurde darüber hinaus deutlich, dass einzelne extremistische mediale Angebote genutzt werden, obwohl diese Jugendlichen selbst eine kritische Haltung zu Medien

und Medienformaten konstatieren (siehe Kapitel 4.2.3). Während einige der Jugendlichen kaum Überschneidungen von Medien und Religion wahrnehmen, sprechen andere wiederum von sehr großen Schnittbereichen. Wenn in den Interviews der Einfluss von Religiosität auf die Mediennutzung thematisiert wird, dann geht es meistens um Verzicht und eine selbstbestimmte Einschränkung der eigenen Mediennutzung aus einer religiösen Überzeugung heraus. Die interviewten Jugendlichen sprechen dabei über einen Verzicht auf sexualisierte Darstellungen, Achtung der Kommunikationsregeln in digitalen Räumen, indem auf Beleidigungen verzichtet wird, und einen Verzicht auf religionsfeindliche Inhalte. Religiosität wird von den Jugendlichen dabei überwiegend als Restriktion des Handelns verstanden (siehe Kapitel 4.2.4).

Wenn es um mediale Angebote bezüglich explizit Religiösem geht, wird von den Jugendlichen insbesondere die Religionsausübung zum Thema gemacht. In den geführten Interviews wurden auch verschiedene Medien angesprochen, die für die Religionsausübung genutzt werden können und von einigen der Jugendlichen verwendet werden. Dabei wurden zum Teil sehr unterschiedliche Medien genannt, die unterschiedliche Bereiche der Religionspraxis betreffen. Insbesondere technische Tools zur Ermittlung von Gebetsuhrzeiten und Koran-Apps wurden genannt. Darüber hinaus wird deutlich, dass zum Teil ganz pragmatisch und zweckentfremdet Medien für die Religionspraxis verwendet werden, wenn etwa die Kontaktfunktion für das *dikr* [meditative Übung zum Gedenken Allahs] oder der Wecker zum Erinnern an Gebetszeiten verwendet wird. Und auch das Nutzen von Medien, um aktiv etwas zu lernen, wird von einigen Jugendlichen eingebracht (siehe Kapitel 4.2.5).

Auf konjunktiver Ebene (siehe Kapitel 5) konnte rekonstruiert werden, dass im alltäglichen Handeln der Jugendlichen bezüglich Medien und Religion in Medien und ihr Sprechen darüber *Selbst- und Weltdeutung* verhandelt wird. Dabei konnten drei unterschiedliche Formen der Selbst- und Weltdeutung als Typen herausgearbeitet werden (Typ A: Unterscheidung herstellen durch Abgrenzung, Typ B: Zusammengehörigkeit herstellen durch Zusammenbringen, Typ C: Stringenz herstellen durch Transparenz), die sich in verschiedenen Konstruktionen des Sozialverhältnisses (wie sich die Subjekte selbst verstehen und wie sie sich zu Anderen in Beziehung setzen), der Sinnhaftigkeit (wie Sinn von den Jugendlichen dargestellt bzw. hergestellt wird) und der Authentizität (wie etwas als authentisch dargestellt wird und wie Authentizität hergestellt wird) unterscheiden. Für eine grafische Darstellung der Typologie siehe Kapitel 5.1 oder 5.5.

Während im Typ A das Ich im Fokus steht und im Modus der Abgrenzung die eigene Identität gestärkt wird, steht im Typ B das Wir im Fokus und eine Zusammengehörigkeit zu Anderen wird hergestellt. Eine Zwischenposition

bildet dabei der Typ C, bei dem ein autarkes, selbstständiges Ich konstruiert wird und darüber das Verhältnis zu Anderen in ein Wir überführt wird. Die Welt und Andere werden bei allen über ihre Sinnhaftigkeit und Authentizität gedeutet. Während Typ A durch Unterscheidung und Abgrenzung Sinnhaftigkeit und Authentizität von Anderen und Anderem abwertet und sich damit selbst aufwertet, wird im Typ B Sinnhaftigkeit und Authentizität durch Zusammengehörigkeit und Zusammenbringen hergestellt. Im Kontrast dazu richtet der Typ C bei der Konstruktion von Sinnhaftigkeit und Authentizität den Blick stärker auf die innere Logik der Sachverhalte und Personen, wobei ihre Stringenz und Transparenz im Mittelpunkt stehen. Diese unterschiedlichen Selbst- und Weltdeutungen strukturieren, wie bereits dargestellt, den Umgang mit Medien und Religion (in Medien), indem das Handeln der jeweiligen Typen im entsprechenden Modus vollzogen wird.

So lassen sich die auf kommunikativer Ebene identifizierten relevanten Themen über diese unterschiedlichen Formen der Selbst- und Weltdeutung besser verstehen und im Kontext des gesamten Handelns der einzelnen Jugendlichen besser einordnen (siehe Kapitel 5.5.1), wie im Folgenden anhand der Themen 1) Antimuslimischer Rassismus und Diskriminierung im Kontext von Medien und 2) Informationsbeschaffung bezüglich Religion kurz zusammengefasst werden soll.

Typ A grenzt sich von jeglicher Art von nach seinem Verständnis nach antimuslimischem Rassismus und Diskriminierungen sowie diskriminierenden Personen deutlich ab und wertet sich damit selbst auf, indem er sich so als reflektierter und aufrichtiger als Andere darstellt. Von ihnen als negativ wahrgenommene Darstellungen des Islam in Medien, Stereotype und Klischees werden als oberflächlich und unreflektiert gerahmt und abgelehnt. Das Nicht-Verstehen des tieferen Sinns bestimmter Sachverhalte wie etwa der Bedeutung des Kopftuches wird kritisiert und damit Gesellschaft und Medien diesbezüglich als unreflektiert gezeichnet. Gleichzeitig versteht der Typ A verzerrte Darstellungen von Islam und Muslim*innen, die nicht seiner Wirklichkeitskonstruktion entsprechen, größtenteils als absichtliche Inszenierung und Täuschung und missbilligt sie als nicht authentisch. Im Kontrast dazu wird Diskriminierung und Othing vom Typ B abgelehnt, da sie als trennend und exkludierend empfunden werden und damit der eigenen Orientierung an Zusammengehörigkeit und Passung widerstreben. Hass, Hetze und andere Formen von Konflikten werden als Zustand des Im-Widerspruch-zu-Anderen-Seins generell verurteilt. Für den Typ B ist Sinnhaftigkeit gegeben, wenn durch das Fehlen jeglicher trennender und diskriminierender Momente eine Passung vorliegt. Diese Passung wird durch Zusammenbringen auf unterschiedliche Weise aktiv hergestellt, etwa wenn Jugendliche in den Kommentaren

sich gegen diskriminierende Aussagen wehren. Darstellungen von Islam und Muslim*innen, die aus der Perspektive von Typ B negativ und stereotyp sind, werden von ihm kritisiert, da sie als falsch und einseitig verstanden werden und damit kein vollständiges Bild von Islam und Muslim*innen zeichnen. Im Typ C wird alles, was er als Diskriminierung, Verallgemeinerung oder menschenverachtende Einstellung wahrnimmt, als nicht nachvollziehbar und nicht sinnvoll verurteilt. Derartige Meinungen und Aussagen werden als falsch gerahmt und auch aufgrund ihrer mangelhaften inneren Logik als nicht stimmig zurückgewiesen. Dabei ist im Typ C eine Selbstpositionierung gegen antimuslimischen Rassismus und Diskriminierung zentral, sodass aktiv das Gespräch gesucht wird, sofern eine Debatte in einem respektvollen Rahmen möglich ist. Teil dieser Selbstpositionierung für den Typ C ist es, die eigene Meinung und den eigenen Standpunkt kundzutun und diesbezüglich die mangelnde Sinnhaftigkeit und Authentizität von Diskriminierung aufzuzeigen. Das eigene Handeln wird im Sinne der eigenen Sinnhaftigkeit und Authentizität diskriminierungskritisch reflektiert.

Informationen und Seiten im Internet werden im Typ A darüber beurteilt, ob sie seiner Wirklichkeit entsprechen und damit authentisch sind. Eine allgemeine Skepsis gegenüber Medien liegt im Typ A in der Inszenierung und Manipulation von Informationen und Seiten begründet, sodass davon ausgegangen wird, dass viele Akteur*innen im Internet absichtlich falsche Informationen streuen. Im besonderen Maße ist Typ B von der Meinungsvielfalt, die besonders im medialen Kontext wahrgenommen wird, überfordert und nimmt sie als etwas Trennendes wahr. Die Seriosität von Quellen wird in ihrer Sinnhaftigkeit vor allem durch Vergleichen überprüft, ob die Inhalte passend zu anderen Seiten sind und übereinstimmen. Im Typ C spielt die eigene Meinungsbildung mit einem längeren Prozess des Recherchierens und Informierens eine große Rolle. Seiten, Informationen und Meinungen werden darüber überprüft, ob sie aus Sicht von Typ C in ihrer Logik in sich stimmig und damit authentisch sind und ob sie nachvollziehbar sind. Daher wird auch die Transparenz kontrolliert, indem etwa das Impressum oder die Quellen beurteilt werden, und bezüglich der Stringenz wird abgewogen, ob die Inhalte der Seite vertretbar sind.

Damit wird deutlich, dass die Herausarbeitung dieser drei Typen einen wesentlichen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfrage nach der Beschaffenheit (muslimisch-)religiöser Sozialisation in der mediatisierten Welt leisten kann. Es konnte rekonstruiert werden, dass beim Umgang der sich als muslimisch verstehenden Jugendlichen mit Medien und Religion (in Medien) Selbst- und Weltdeutung verhandelt wird, die jeweils in einen bestimmten Modus des Handelns mündet.

Die Kategorie *Selbst- und Weltdeutung* hat sich induktiv aus dem empirischen Material heraus als hilfreiche Dimension eines weiten Religionsbegriffs bewährt, die durch die drei Dimensionen Sozialverhältnis, Sinnhaftigkeit und Authentizität in einer Subjektperspektive konkretisiert werden kann. Analog zum Konzept der Medienreligion, das die Religionsähnlichkeit von Medien thematisiert, konnte in der vorliegenden Arbeit durch die Rekonstruktion unterschiedlicher Formen der Selbst- und Weltdeutung ebenfalls eine Religionsähnlichkeit identifiziert werden. Sowohl der Umgang mit Medien als auch der Umgang mit Religion ist von Selbst- und Weltdeutung geleitet. Diese Selbst- und Weltdeutung ist in beiden Handlungsbereichen deckungsgleich (siehe Kapitel 6.1.1).

Anders als im Forschungsparadigma der Digital Religion und seinen thematischen Forschungsschwerpunkten, haben sich die Themen Identität, Gemeinschaft und Authentizität aus einer Subjektperspektive heraus als am relevantesten erwiesen. Bisherige Forschung betonte, dass die Frage um religiöse Autorität für Jugendliche weiterhin wichtig ist, sie religiöse Autorität aber anders definieren, als es in der Theologie getan wird. Hingegen konnte in der vorliegenden Arbeit auf konjunktiver Ebene rekonstruiert werden, dass die Frage um Autoritäten nicht handlungsleitend ist. Vielmehr ist für die Jugendlichen relevant, ob sie Personen, Instanzen oder Sachverhalte als authentisch wahrnehmen oder nicht, wonach sie dann entscheiden, ob sie diesen folgen und sich daran orientieren (siehe Kapitel 6.1.2).

Der Mediatisierungsansatz, welcher sozialisationstheoretisch und praxeologisch präzisiert wurde, hat sich für die Erforschung des Schnittbereichs von Medien und Religion als äußerst gewinnbringend herausgestellt. Dadurch wurde es möglich, nicht nur Einzelmedien in ihrer Wirkung in den Blick zu nehmen, sondern den gesamten Medienalltag der Jugendlichen zu betrachten und religiöse Bezüge darin in diesem größeren Kontext zu verstehen. Der empirisch-qualitative Zugang erlaubte es darüber hinaus, generell eine Rezipient*innenperspektive einzunehmen und im Sinne der Subjektorientierung², wie sie besonders in der Religionspädagogik relevant ist, in der Forschung stark zu machen. Durch diese theoretische und methodologische Rahmung wurde es auch möglich, die Frage um die Wirkungsrichtung als irrelevant bzw. zumindest nachrangig zu identifizieren: Die ‚Wirkung‘ der Medien entsteht erst durch ihre Auswahl, Nutzung und Interpretation durch die Jugendlichen; sie erweisen sich als „produktiv realitätsverarbeitende Subjekte“ (vgl. Hurrelmann 1983; Bauer & Hurrelmann 2015b) (siehe Kapitel 6.1.4).

2 Für kritische Diskussionen um den Begriff der ‚Subjektorientierung‘ siehe Altmeyer et al. (2022) und insbesondere Schweitzer (2022a).

In dieser Arbeit konnte somit das untermauert werden, was Pirner bereits 2004 mit seinem Konzept der *religiösen Mediensozialisation* proklamiert: Heutige Lebenswelt ist Medienwelt und Religion ist Teil davon (siehe Kapitel 6.1.3). Sowohl auf expliziter Ebene haben sich Verflechtungen von Religion und Medien offenbart als auch auf impliziter Ebene zeigen sich diese Überschneidungen.

Die im Rahmen dieser Arbeit rekonstruierte Basistypik *Formen der Selbst- und Weltdeutung* ist dabei anschlussfähig an Bildungstheorien, die Bildung als Transformation von Selbst- und Weltreferenzen verstehen, wirft aber auch gleichzeitig neue Fragen auf. Dahingehend präzisiert diese Arbeit das Verständnis von Selbst- und Weltdeutungen und kann helfen, auch mit Blick auf weitere Forschung, diese Prozesse besser zu untersuchen (siehe Kapitel 6.2.1).

Für die Medienpädagogik weist diese Arbeit darauf hin, dass Medienbildung mehr sein muss als bloße Mediendidaktik, die den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht in den Blick nimmt (siehe Kapitel 6.2.2). Obwohl weithin Konsens herrscht, dass Medienbildung bzw. digitale Bildung sowohl Lernen *mit* als auch *über* Medien sein muss (vgl. Rummler et al. 2020), wird dies nicht überall deutlich. Wie über die Betrachtung der Leitperspektive Medienbildung des Bildungsplans 2016 für Baden-Württemberg deutlich wurde, wird Medienbildung in Teilen auf Mediendidaktik reduziert oder zumindest der Fokus dorthin verlagert (siehe Kapitel 6.2.3). In den Interviews zeigte sich, dass die Jugendlichen zwar verschiedene Kriterien zur Prüfung der Seriosität von Medien nennen konnten, sie aber dennoch überfordert waren und dieses Wissen für die Jugendlichen in den meisten Fällen nicht handlungsleitend war. Ihr Umgang mit Medien ist geprägt von ihrer Selbst- und Weltdeutung und andersherum prägt ihre Selbst- und Weltdeutung ihren Umgang mit Medien. Entsprechend muss in der Medienbildung auf Selbstreflexion und ethische Orientierung abgezielt werden (siehe Kapitel 6.2.4).

Auch für die islamische Religionspädagogik wird deutlich, dass Medienbildung mehr ist als Mediendidaktik und aus fachdidaktischer Perspektive diese Aspekte der Sozialisation in mediatisierter Welt stärker Beachtung finden müssen. Die zahlreichen Schnittbereiche von Medien und Religion innerhalb der Sozialisation der Jugendlichen konnte in dieser Arbeit induktiv anhand der Interviews aufgezeigt werden. Dies gilt es grundlegend in der islamischen Religionspädagogik und Theologie zu reflektieren und zu implementieren.

Für die Religionspädagogik ergibt sich aus den Ergebnissen dieser Arbeit die Notwendigkeit, Medienbildung noch stärker als integralen Bestandteil der islamischen Religionspädagogik zu betrachten. Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, wie sehr die Bereiche Medien und Religion im Alltag der Jugendlichen verzahnt sind und wie stark sie sich überschneiden. Eine Religionspädagogik,

die sich der Medienbildung und den Rahmenbedingungen mediatisierter Welt nicht öffnet, geht an der Lebenswelt der Jugendlichen vorbei (siehe Kapitel 6.3.1).

Des Weiteren dokumentiert sich ein großer Bedarf, den Umgang mit Meinungsvielfalt und die Ambiguitätskompetenz der Schüler*innen zu fördern. Hier offenbart diese Studie eine große Überforderung seitens der Schüler*innen, obwohl Meinungsvielfalt und Ambiguität als charakteristisch für die islamische Theologie bezeichnet werden können (siehe Kapitel 6.3.2).

Sehr deutlich wird durch das empirische Material und die Analysen, wie ausgeprägt die medienkritische Haltung der sich als muslimisch verstehenden Jugendlichen aufgrund ihrer Diskriminierungserfahrungen ist. Eine solche medienkritische Haltung als Teilbereich von Medienkompetenz birgt dabei für die pädagogische Arbeit dahingehend ein großes Potenzial, dass auf Grundlage der bestehenden Kritik der Jugendlichen ethische Orientierung als Bewertungsmaßstab angeboten werden kann. Eine solche ethische Orientierung kann den Jugendlichen helfen, mediale Inhalte und dahinterliegende Wertemuster kritisch zu beurteilen und zu hinterfragen. Menschenrechtsorientierung und Diskriminierungskritik können dabei Grundlage für eine solche ethische Orientierung bilden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass islamische Religionspädagogik unbedingt rassismus- und diskriminierungskritisch sein muss. Jede Religionspädagogik, die eine solche Perspektive nicht einnimmt, geht an der Lebenswelt der eigenen Zielgruppe vorbei und verfehlt es, elementare Aspekte ihres Alltags zu adressieren. Auch die islamische Religionspädagogik muss sich sowohl hinsichtlich ihrer fachwissenschaftlichen Ausrichtung als auch hinsichtlich ihrer Zielgruppe mit diesen Themen beschäftigen, um die Schüler*innen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und in ihrem selbstbestimmten Umgang mit Diskriminierung zu bestärken. Über Selbstreflexion und ethische Orientierung wird es auch möglich extremistische und andere problematische Inhalte im medialen Kontext zu identifizieren. In diesem Zusammenhang ist es sowohl für die Medienpädagogik im Gesamten als auch für die islamische Religionspädagogik wichtig, die Kompetenzen der Schüler*innen zu stärken, sodass sie auch subtile Formen des Extremismus insbesondere im Kontext von Medien erkennen können (siehe Kapitel 6.3.3).

Nicht nur die islamische Religionspädagogik, auch die islamische Theologie muss aus fachwissenschaftlicher Perspektive die Konsequenzen von Mediatisierung hinsichtlich ihrer eigenen theologischen Prämissen neu denken. Mit Blick auf die historisch-kontextualisierende Hermeneutik werden Themenbereiche in der islamischen Theologie deutlich, die von einer anderen Gesellschaft ausgehen (siehe Kapitel 6.3.5). Aber auch aus medienethischer

Perspektive (siehe Kapitel 2.3.2.3) wird ein großer Bedarf deutlich, wenn es um eine aus der Theologie begründete Orientierung in mediatisierter Welt geht. Daraus ergibt sich der große Bedarf für die islamische Theologie, sich mit Mediatisierung zu befassen, um auch für gegenwärtige gesellschaftliche Themen relevant sein zu können und Muslim*innen in ihrer Sprach- und Handlungsfähigkeit in heutiger Gesellschaft zu unterstützen.

Die vorliegende Arbeit konnte also zeigen, wie groß der Schnittbereich von Medien und Religion auch im Alltag und Handeln der (muslimischen) Jugendlichen ist. Damit ergibt sich Handlungsbedarf für die islamische Religionspädagogik, Theologie und Medienpädagogik.

Insgesamt ist die vorliegende Arbeit ein Plädoyer für mehr empirische Forschung in der islamischen Religionspädagogik und es sollte deutlich geworden sein, wie wichtig es ist, auch in der (islamischen) Religionspädagogik und Theologie sich der Mediatisierung und ihren Implikationen anzunehmen.

7.1 Limitationen der Arbeit und Anregungen für die weitere Forschung

Die vorliegende Arbeit hat sich mit religiöser Sozialisation (muslimischer) Jugendlicher in mediatisierter Welt beschäftigt und konnte wichtige Erkenntnisse zum Schnittbereich von Medien und Religion im Alltag und Handeln der Jugendlichen aufdecken. Die Arbeit liefert wichtige Implikationen für Medienpädagogik, (islamische) Religionspädagogik und islamische Theologie und beleuchtet generell religiöse Sozialisation in mediatisierter Welt. Auf diesen Erkenntnissen kann weitere Forschung aufbauen, um den Wandel von Gesellschaft und Sozialisation durch Mediatisierung greifbar zu machen und damit der Medien- und Religionspädagogik zu ermöglichen, hierauf zu reagieren. Im Folgenden sollen Limitationen der vorliegenden Arbeit reflektiert und Anregungen für weitere Forschung formuliert werden

In dieser qualitativen Arbeit wurden 12 Interviews mit Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren geführt, die sich als muslimisch verstehen. Diese Beschränkung ermöglichte es einerseits, wichtige Erkenntnisse zum Phänomen der religiösen Sozialisation in mediatisierter Welt zu generieren und gleichzeitig auch mehr über die Lebenswelt muslimischer Jugendlicher zu erfahren. In weiterer Forschung müsste das Sample ausgeweitet werden, um die vorliegenden Ergebnisse weiter kontextualisieren zu können. So könnten auch Jugendliche christlichen oder jüdischen Glaubens, aber auch nicht-religiöse Personen untersucht werden, um damit (religiöse) Sozialisation bezüglich der gesamten Gesellschaft betrachten zu können. So wäre es auch

möglich, die These bezüglich der religiösen Sozialisation von nicht-religiösen Personen zu beantworten, wie sie Pirner 2004 im Zuge der religiösen Mediensozialisation formulierte.

Da im Rahmen dieser Doktorarbeit, wie auch üblich in der Forschung mit der dokumentarischen Methode, eine sinngenetische Typenbildung verfolgt wurde und soziogenetische Überlegungen auf einer Korrespondenzanalyse beruhen, nicht aber auf einer vollständigen Soziogenese (siehe Kapitel 5.5.2), könnte dies in weiterer Forschung untersucht werden. Durch ein größeres Sample und eine Soziogenese könnte rekonstruiert werden, welche konjunktiven Erfahrungsräume tatsächlich bei religiöser Sozialisation in mediatisierter Welt entscheidend sind und wie sie die jeweilige Selbst- und Weltdeutung beeinflussen. So könnte eruiert werden, ob eine Geschlechtstypik oder Migrationstypik vorherrscht und ob andere Aspekte als konjunktive Erfahrungsräume auftreten (z.B. muslimisch, religiös, säkular, Mediennutzende, ...). Diese Arbeit kann aufgrund des kleinen Samples nur eine eingeschränkte Varianz muslimischer Vielfalt abdecken. Über die Korrespondenzanalyse ließen sich zumindest keine solchen Regelmäßigkeiten ableiten. Lediglich zwei Korrespondenzen wurden identifiziert (Mediennutzungszeit und Nutzung von Computerspielen), die als Indizien weitere Forschung anregen könnten. Ob sich hinter diesen beiden Korrespondenzen tatsächlich soziale Zusammenhänge verbergen, die die Handlungspraxis entsprechend prägen, müsste über weiterführende soziogenetische Interpretationen und weitere Forschung mit einer entsprechend höheren Anzahl an Fällen untersucht werden. Der Einfluss der Medienzeit und der Nutzung von Computerspielen müsste über Kontrastfälle komparativ stärker in den Blick genommen werden, um diese Vermutung ihrer Relevanz als potenzieller konjunktiver Erfahrungsraum zu überprüfen.

Weiterhin können quantitative Studien an der hier entwickelten Typologie anschließen und quantitativ die These unterschiedlicher Formen der Selbst- und Weltdeutung in der Medien- und Religionspraxis der Jugendlichen testen. Die hier ausgewiesenen Ergebnisse sind qualitative Befunde, die quantitativ überprüft werden müssen. Hierfür müsste konzeptionell und methodologisch überlegt werden, wie sich dies in ein quantitatives Forschungsdesign überführen lässt.

Weiterhin könnten auch die Ergebnisse auf kommunikativer Ebene überprüft werden. Fünf Themen konnten im Rahmen dieser Arbeit rekonstruktiv als für die Jugendlichen relevant identifiziert werden: 1) Antimuslimischer Rassismus und Diskriminierung im Kontext von Medien, 2) Informationsbeschaffung bezüglich Religion, 3) Wahrnehmung von muslimischen Influencer*innen, 4) Wahrnehmung des Zusammenhangs von Religion und Medien und 5) die Bedeutung von Medien für die Religionsausübung. Diese Themen

wurden in rekonstruktiver Logik anhand des empirischen Materials erarbeitet (siehe Kapitel 4). Trotz dieses induktiven Vorgehens wurden die Benennung der Themen und ihre Unterteilung zwangsläufig deduktiv vorgenommen. Um intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, wurden theoretische Vorannahmen und Bezüge zur Forschung als sensibilisierende Vorklärungen transparent gemacht. Diese Mischung induktiven und deduktiven Vorgehens ist Teil jeglichen Fremdverstehens in empirischer Forschung und trotzdem wäre es wichtig, in weiterer Forschung spezielle Forschungsdesigns zu entwickeln, die der Forschungsfrage nach den relevanten Themen religiöser Sozialisation in mediatisierter Welt noch gezielter nachgehen. Hier könnten etwa die Leitfragen so strukturiert werden, dass dezidiert nach bestimmten Bereichen des Alltags gefragt wird, in denen ein solcher Schnittbereich von Religion und Medien zu vermuten ist. Oder es könnte als Erhebungsinstrument die Beobachtung des realen Alltags von Jugendlichen gewählt werden, um weitere explizite Bezüge zu identifizieren. In jedem Fall könnte sich weitere Forschung diesen Themen widmen und ihren Bezug zur religiösen Sozialisation in mediatisierter Welt weiter klären.

Mit Blick auf Mediatisierungstheorie wurde im Rahmen dieser Arbeit die Entscheidung getroffen, sich bewusst dem gesamten Medienalltag der Jugendlichen zu widmen und sich nicht nur auf Einzelmedien zu beschränken. Dies ermöglichte es, näher an der tatsächlichen Lebenswelt der Jugendlichen zu bleiben, da sie auch im Alltag unterschiedliche Medien nutzen. Dies wurde auch in den Interviews insofern deutlich, als dass die Jugendlichen von ganz unterschiedlichen Medien sprachen. Die Annahme ist dabei, dass das, was die Jugendlichen erzählen, für sie relevant ist und alles, was sie nicht erzählen, nicht. Bei der gewählten Erhebungsmethode des Interviews stehen also nicht die alltäglichen Handlungen selbst im Fokus, sondern die Nacherzählungen der Jugendlichen und das Sprechen als Handeln. Damit kann die Arbeit nicht die tatsächliche Alltagspraxis der Jugendlichen aufdecken, sondern nur ihre Wirklichkeitskonstruktionen. Ebenso führte das allgemeine Fragen nach der Nutzung von Medien im Alltag dazu, dass viele Erzählungen und Beschreibungen des Alltags recht unkonkret blieben und oft erst auf Nachfrage konkretisiert wurden. Namen von konkreten Seiten und Influencer*innen wurden nur sporadisch genannt, weswegen es nur teilweise möglich ist, auch die konkreten Einzelmedien bzw. Akteur*innen bei der Analyse zu berücksichtigen. Ein anderer Zugang könnte es sein, direkt das Handeln zu beobachten und hieraus Erkenntnisse zur religiösen Sozialisation in mediatisierter Welt zu ziehen. Die tatsächliche Beobachtung des Alltags ermöglicht es auch Aspekte aufzudecken, die den Jugendlichen selbst ggf. nicht bewusst sind. Dies ist z.B. bei der Frage nach Berührungspunkten mit subtilen Formen von Extremismus

der Fall. Beim Vorgehen der vorliegenden Studie konnten derartige Seiten und Inhalte nur dann identifiziert werden, wenn die Jugendlichen explizit darüber sprachen und die Seiten und Akteur*innen namentlich erwähnten. Etwa über ethnografische Beobachtung könnten so deutlich konkreter Seiten, Inhalte und Akteur*innen identifiziert werden, die für muslimische Jugendliche relevant sind.

Studien könnten sich auch auf Einzelmedien bzw. Einzelaspekte beschränken und den Umgang der Jugendlichen damit stärker untersuchen. In den Interviews sprachen etwa viele Jugendliche über muslimische Influencer*innen. Weitere Studien könnten sich noch genauer damit befassen, wie Jugendliche mit muslimischen Influencer*innen interagieren, was ihnen wichtig ist, wie sie wählen, worauf sie achten. Ihnen könnten konkrete Videos gezeigt werden und die anschließenden Reaktionen und Interpretationen dazu könnten betrachtet werden. Es gibt viele Möglichkeiten, dies zu untersuchen. Eine solche Fokussierung auf ein Einzelmedium böte so die Möglichkeit, bezüglich der jeweiligen Themen und Relevanzen noch tiefer zu gehen.

Die vorliegende Arbeit fokussiert sich methodologisch auf die Medienpraktiken von Jugendlichen. Dabei standen in dieser Perspektive die menschlichen Akteure im Vordergrund. Medienpraktiken und der Umgang mit Medien ist aber kein einseitiger Prozess, sondern auch Medienlogiken beeinflussen die Interaktion. Da für die vorliegende Studie der gesamte mediale Alltag betrachtet wurde, war es nicht möglich, in die jeweilige Interaktion von Einzelmedien einzutauchen. Weitere Forschung könnte diese Interaktion von Mensch und Medien auch methodologisch stärker in den Blick nehmen. Hier gibt es bereits einige konzeptionelle Vorschläge, die sich diesem Desiderat widmen. Bettinger spricht von „sozio-medialen Veränderungsprozessen“ (Bettinger 2018, S. 399), Geimer von der „Rekonstruktion von soziomedialen Transaktionsräumen“ (Geimer 2020, S. 133) und Klinge spricht im Sinne der dokumentarischen Methode von der „mediale[n] Bedingtheit eines konjunktiven Transaktionsraums“ (Klinge 2022, S. 21). Weitere Forschung müsste diese Ansätze weiterführen und auf die Erforschung religiöser Sozialisation in mediatisierter Welt anwenden.

Auch Forschung mit Blick auf die Praxis kann hier weiterführen. Empirische Unterrichtsforschung sollte verstärkt untersuchen, wie Medienkompetenz – auch im Islamischen Religionsunterricht – so gefördert werden kann, dass sie tatsächlich handlungsleitend wird. Die Rekonstruktion der Selbst- und Weltdeutungen kann hier hilfreiche Anschlussmöglichkeiten geben. Weiterhin sollte sich Professionsforschung damit befassen, wie Lehrer*innen bezüglich Medienbildung gefördert werden müssen und wie entsprechend Lehrer*innen-ausbildung strukturiert sein muss. Die vorliegende Arbeit kann hierzu lediglich Impulse liefern.

7.2 Praktische Anregungen für den Islamischen Religionsunterricht

Aus den Analysen und Ergebnissen dieser Arbeit lassen sich auch Rückschlüsse für die pädagogische Praxis ziehen. Im Folgenden werden didaktische Überlegungen skizziert. Dabei werden drei Aspekte besonders hervorgehoben, die sich im Rahmen dieser Arbeit mit Blick auf die Praxis als sehr relevant erwiesen haben. Es lassen sich aber auch darüber hinaus Implikationen für die Praxis ableiten.

7.2.1 *Selbstreflexion fördern durch die Adressierung des Wie statt des Was*

Die Medienkompetenz von Schüler*innen muss auch im Islamischen Religionsunterricht gefördert werden, wobei dies über die technische Nutzung von Medien hinausgeht. Topalovic betont diesbezüglich die Notwendigkeit einer „Didaktik zur Reflexion digitaler Erfahrungen“, die einerseits den kritischen Umgang mit Medien ermöglichen und andererseits religiöse Bezüge digitaler Erfahrungen aufdecken soll (Topalovic 2023, S. 76). Auch im Bildungsplan Baden-Württemberg 2016 wird die Förderung des kritischen Umgangs mit Medien gefordert. Die vorliegende Arbeit konnte aufzeigen, dass die interviewten muslimischen Jugendlichen aufgrund ihrer Diskriminierungserfahrungen eine ausgeprägte medienkritische Haltung aufweisen. Dies bietet ein großes Potenzial für die pädagogische Arbeit (siehe Kapitel 6.3.3).

Die Erkenntnisse dieser Arbeit deuten auf unterschiedliche Wege, wie die Medienkompetenz gefördert werden kann und was Medienbildung im Kontext des Islamischen Religionsunterrichts bedeutet. Es konnte gezeigt werden, dass sich die Selbst- und Weltdeutungen der Jugendlichen stärker im *Wie* ihres Handelns äußern, weswegen aus pädagogischer Perspektive die Beschäftigung mit dem *Wie* im Sinne einer Selbstreflexion wichtig ist. Angewandt auf den Bereich Informationsbeschaffung bedeutet dies beispielsweise, dass es – wie weiter oben dargelegt – nicht ausreicht, digitale Werkzeuge zum Überprüfen von Informationen vorzustellen. Das Wissen über derartige technische Hilfsmittel führt nämlich nicht zwangsläufig zu ihrer Anwendung, wie es auch in den Interviews deutlich wurde. Obwohl viele der Jugendlichen einige Punkte nennen, wie sie die Seriosität von Internetseiten prüfen können (Impressum, Quellencheck, Vergleich mit anderen Seiten), erklären viele der Jugendlichen, dass sie überfordert sind und Personen generell als Informationsquellen vorziehen, auch wenn sie dennoch Medien hierfür nutzen. Gleichmaßen werden in den meisten Fällen derartige technische Hilfsmittel erst dann herangezogen, wenn bereits eine Skepsis besteht. In zwei Interviews wird auch von der (unwissentlichen) Nutzung einzelner extremistischer Angebote berichtet, obwohl dieselben Jugendlichen ein Wissen über derartige technische Hilfsmittel an den Tag legen und in anderen Bereichen durchaus kritisch in ihrem Umgang mit

Medien sind. Selbstreflexion ist mithin ein entscheidender Aspekt der Medienbildung, aber auch der religiösen Bildung. Insofern die eigene Konstruktion der sozialen Wirklichkeit reflektiert werden sollte. Zusätzlich braucht es ethische Orientierung beispielsweise anhand einer Menschenrechtsorientierung und Diskriminierungskritik, um als normativer Rahmen positive Veränderung des eigenen Handelns und Denkens anzuregen (siehe Kapitel 6.3.3).

Fragen rund um die identifizierten Vergleichsdimensionen wie etwa „Was macht eine Seite/Information für mich authentisch?“, „Wenn ich an mein eigenes Handeln denke, woran entscheide ich, ob jemand oder etwas für mich authentisch ist?“, „Wann bekomme ich den Eindruck, dass etwas sinnvoll ist?“, „Wer sind Personen und Gruppen, von denen ich mich distanzieren, und wer sind Personen, an denen ich mich orientiere?“ können bei der Reflexion der eigenen Selbst- und Weltdeutung helfen. In diesem Sinne ist das Bewusstmachen der eigenen Selbst- und Weltdeutung zentral, um Veränderungen in Bezug auf den eigenen Umgang mit Medien und Religion zu veranlassen. Erst auf dieser Ebene der Selbst- und Weltdeutung greifen Medien- und religiöse Bildung und werden relevant für das eigene Handeln und Denken. So sollte Selbstreflexion im (Islamischen) Religionsunterricht, aber auch generell in pädagogischen Kontexten, stärker implementiert und durch entsprechende Methoden und Übungen begleitet werden.

Dies lässt sich auf die gesamte Praxis übertragen. Die Schüler*innen können reflektieren, wie sie normalerweise in ihrem Alltag handeln und sich über ihre eigenen Handlungsmuster bewusst werden. Diese Selbstreflexion und das Sich-vor-Augen-Führen der eigenen Selbst- und Weltdeutung ermöglicht und fördert zusammen mit einer ethischen Orientierung handlungsleitende Veränderung. Dabei gibt es praktische Möglichkeiten, um eigene Handlungsmuster zu reflektieren. Stoltenhoff (2022) schlägt für diese Art der Selbstreflexion eine rekonstruktive Analyse von Beobachtungsprotokollen vor (vgl. Stoltenhoff 2022, S. 545–547). Hier kann im Unterricht je nach Thema und je nach Wunsch methodisch unterschiedlich vorgegangen werden. Ziel sollte es insgesamt sein, den Blick auf das eigene Handeln zu richten.

7.2.2 *Ambiguitätskompetenz und Informationskompetenz fördern*

In der vorliegenden Arbeit wurde deutlich, dass die Jugendlichen größtenteils von der Informationsflut und Meinungsvielfalt überfordert sind und dazu neigen, klare, aus ihrer Sicht eindeutige Antworten zu suchen. Aus islamisch-religionspädagogischer Perspektive ist die Entwicklung von Ambiguitätskompetenz ein wesentliches Bildungsziel (vgl. Ulfat 2020). Schüler*innen sollten damit umgehen können, dass es unterschiedliche Meinungen zu denselben Themen geben kann, die sich auch widersprechen können. Sie sollten

in die Lage versetzt werden, aushalten zu können, dass sie etwas nicht wissen, und auch hinnehmen zu können, dass es manchmal mehrere, sich widersprechende Meinungen geben kann, die gleich plausibel sind, weswegen sie nicht zu einer klaren, eindeutigen Antwort kommen. Sie brauchen aber neben methodischem Wissen auch eine ethische Orientierung, um mit dieser Meinungsvielfalt umgehen zu können (siehe Kapitel 6.3.2). Der Umgang mit Meinungsvielfalt im Sinne einer Ambiguitätskompetenz ist etwas, was erlernt werden kann und im Religionsunterricht gefördert werden muss.

Es soll hier erneut klargestellt werden, dass die islamische Theologie zwar durchaus von Meinungsvielfalt geprägt ist, dies jedoch nicht bedeutet, dass alle Deutungen und Meinungen gleichwertig sind. Auf der einen Seite impliziert eine generelle Gleichwertigkeit von Meinungen auch eine gewisse Willkür bzw. Relativismus. So verlieren Faktoren der argumentativen Stringenz und methodischen Angemessenheit an Bedeutung. Extremistische Meinungen müssten dann anderen Meinungen als gleichwertig gegenübergestellt werden. Aus religionspädagogischer Sicht wäre dies nicht nur problematisch, sondern auch potenziell gefährlich, da es die Grundlagen für eine kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit theologischen Inhalten untergraben würde (vgl. Pirner 2023). Das soll an folgenden Beispielen konkretisiert werden: Bezüglich der Auslegung des Koran problematisiert Özsoy diejenigen Ansätze, die eine Vielfalt von Meinungen nur der Vielfalt wegen gutheißen und gleichwertig nebeneinanderstellen:

Es dürfte jedoch klar sein, dass die Weisungskompetenz des Korans im Bilde eines Steinbruchs, aus dem sich jeder einen passenden Stein holen kann, gänzlich zerstört wird, wenn er als ein Text betrachtet wird, der alles thematisieren kann, was den Leser beschäftigt. Denn ein Koran, der alles sagt, sagt im Grunde genommen nichts. Vielmehr bringt solch ein Zugang den Koran zum Schweigen in Angelegenheiten, zu denen er eigentlich sprach, und zum Sprechen darüber, worüber er eigentlich schwieg. Damit wird der Weg verschlossen, sich dem zu nähern, was der Koran sagte bzw. was die Erstadressaten von ihm womöglich vernahmen. (Özsoy 2023, S. 47)

Damit soll nicht einer selbstbestimmten Auseinandersetzung im Sinne individueller Mündigkeit widersprochen werden, wie sie in der Pädagogik im Allgemeinen elementar ist, sondern die Wichtigkeit eines historisch-kontextualisierenden Zugangs für das Koranverständnis betont werden. Ohne einen solchen, methodisch fundierten Ansatz und ohne eine solche Filterung und kritische Bewertung unterschiedlicher Meinungen ist Religionspädagogik und Theologie zu subjektiver Willkür verurteilt. In diesem Sinne ist auch die mehrfach erwähnte ethische Orientierung zu verstehen (siehe Kapitel 6.2.3 und Kapitel 6.3.4).

Auf der anderen Seite muss, wie auch in anderen Bereichen, herausgearbeitet werden, wie bestimmte Meinungen historisch entstanden sind und wie auf Deutungsvielfalt Einfluss genommen wurde. Pink (2018) bringt es folgendermaßen auf den Punkt: „Bei der Frage, welche Auslegungen sich durchsetzen oder zumindest mit Toleranz rechnen können, geht es nicht vorrangig um den Wortlaut religiöser Schriften, sondern um Machtkonstellationen“ (Pink 2018, S. 143). Entsprechend reicht es nicht aus, bestimmte Fragen damit zu beantworten, dass es einen wie auch immer gearteten ‚Konsens der Gelehrten‘ darüber gibt und andere Meinungen lediglich ‚Randmeinungen‘ oder ‚neuere Stimmen‘ sind. Es ist durchaus wichtig, geläufigere Meinungen zu kennen, aber allein die Tatsache, dass eine Meinung verbreitet ist und lange Zeit Bestand hatte, sollte nicht der Bewertungsmaßstab sein und damit andere Meinungen per se ausschließen. Ein solches Vorgehen würde die Einflüsse historischer Entwicklungen und politischer Machtstrukturen ignorieren.

Ein weiteres Beispiel findet sich im Bereich der Normenlehre. Ghandour (2019) formuliert diese Problematik folgendermaßen: „Nicht die Normenlehre aus dem 14. oder die Gelehrten des 11. Jahrhunderts sind das Problem, sondern vielmehr der Glaube, dass ihre Ansichten, ohne hinterfragt zu werden, das Leben der Menschen auch heute bestimmen können“ (Ghandour 2019, S. 180). In diesem Kontext ist es entscheidend zu erkennen, wie normative islamische Vorschriften und Praktiken durch die Zeit hindurch von verschiedenen historischen Ereignissen und politischen Kontexten beeinflusst wurden (vgl. Kurnaz 2023, S. 46–47) und damit keine Überzeitlichkeit beanspruchen können.

Ziel sollte es sein, den Schüler*innen methodisches Handwerkszeug an die Hand zu geben, sodass sie Meinungen selbst überprüfen können. In den Interviews wurde deutlich, dass die Jugendlichen nach Informationen recherchieren, es ihnen aber schwerfällt zu entscheiden, welchen Informationen sie vertrauen können. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass für die Jugendlichen die Kategorie (*religiöse*) *Autorität* nicht primär relevant und nicht handlungsleitend ist. In ihrer Selbst- und Weltdeutung verhandeln sich als muslimisch verstehende Jugendliche religiöse Instanzen über ihre Authentizität und Sinnhaftigkeit. Was die Jugendlichen also als seriös bewerten und woran sie dies festmachen, ist höchst subjektiv und kommt auf die eigene Wahrnehmung an. Manche der Jugendlichen erklären, dass sie sich diejenige Antwort herausuchen, die ihnen passt, ohne dabei weitere Kriterien nennen zu können.

Hier muss islamische Religionspädagogik ansetzen und Informationskompetenz fördern. Dabei geht es einerseits um methodische Kompetenzen, wie und wo recherchiert werden kann und wie seriöse Seiten erkannt werden können. Hier können sich Lehrer*innen des Islamischen Religionsunterrichts

unterschiedlicher Materialien aus der Medienpädagogik bedienen, da es hier bereits eine Vielzahl von Angeboten gibt.

Viel wichtiger scheint es aber, sich auch fachdidaktisch mit der Frage der Informationsbeschaffung zu beschäftigen. So setzen sich zwar viele Jugendliche mit bestimmten Einzelfragen auseinander, aber ihr Wissen verbinden sie kaum zu einem konkreten Weltbild mit klaren ethischen Vorstellungen. Offenbar versuchen viele der Jugendliche zu klären, wie bestimmte Themen islamisch-theologisch bewertet werden. Die Schüler*innen sollten aber dazu befähigt werden, zu verstehen, dass hinter jeder einzelnen auch islamrechtlichen Beurteilung, ein bestimmtes Weltbild, ein bestimmtes Religionsverständnis und etwa bestimmte Vorstellungen von Gott stecken, sowie dass diese Urteile ebenso durch bestimmte machtpolitische und soziale Kontexte geprägt sind. Dazu gehört etwa auch die Kompetenz, etwaige „Disparitätsnarrative“ zu erkennen, die ‚den Islam‘ und ‚den Westen‘ konstruieren und als Gegenpole gegenüberstellen (vgl. Inam 2019). Hierfür müssten Schüler*innen sich auch mit ihren eigenen religiösen Vorstellungen beschäftigen. Sie sollten reflektieren, welche Vorstellungen von Welt, Gesellschaft, Religion und Gott sie selbst haben und welche in denjenigen religiösen Prinzipien impliziert sind, an denen sie sich orientieren. Sie können die Menschenrechte als Bewertungsmaßstab heranziehen, die bei der Beurteilung unterschiedlicher Meinungen und den dahinterliegenden Weltbildern helfen können. Wenn die Schüler*innen in der Lage sind, diese größeren Zusammenhänge zu erkennen und einen ethischen Bewertungsmaßstab entwickelt haben, dann haben sie auch eine generelle, inhaltliche Grundlage neue Informationen einzuordnen.

7.2.3 Diskriminierungskritische und medienkritische Haltung fördern

Wie bereits dargelegt, sollte Islamischer Religionsunterricht das Potenzial der medien- und diskriminierungskritischen Haltung der muslimischen Jugendlichen nutzen und sie weiter fördern. Das rekonstruktive Verfahren des Anti-Bias-Ansatzes (siehe Kapitel 6.3.3), das eigene Denk- und Handlungsmuster durch Selbstreflexion bewusst macht, erweist sich auch in der Logik der hiesigen Ergebnisse als vielversprechend. Stoltenhoff betont das Potenzial einer rekonstruktiven Logik folgendermaßen: „Demgegenüber trägt eine rekonstruktive Perspektive dazu bei, die Prozesse der Herstellung und Reproduktion, aber auch der Transformation von Differenz und daraus resultierender Ungleichheit überhaupt erst sichtbar zu machen“ (Stoltenhoff 2022, S. 545). Dieser Zugang kann entsprechend helfen, nicht nur über Diskriminierung und antimuslimischen Rassismus als Thema zu sprechen, sondern auch bei sich selbst anzusetzen, sein eigenes Handeln zu reflektieren und eine diskriminierungs- und rassismuskritische Haltung auch in das eigene Handeln

zu überführen. Gleichzeitig ist ein solches selbstreflexives Vorgehen kein Selbstläufer.³ Der Fokus auf das eigene Denken und Handeln birgt die Gefahr, dass es zu eine Täter-Opfer-Umkehr kommt, wenn der Prozess nicht adäquat begleitet wird („Du fühlst dich diskriminiert? Dann überlege mal, wie du dein Verhalten und deine Haltung ändern kannst!“). Sinn des Fokus auf das eigene Denken und Handeln ist nicht, die Ursache jeglicher Diskriminierung bei sich selbst zu suchen. Der Grund dieses Vorgehens ist die Prämisse, dass alle Menschen diskriminieren, weil die Gesellschaft, in der wir leben, von Diskriminierung geprägt ist. Das bedeutet aber nicht, dass alle Menschen auf die gleiche Weise und aufgrund der gleichen Merkmale diskriminieren. Daher bleibt dieser selbstreflexive Prozess immer eine individuelle Auseinandersetzung mit dem eigenen diskriminierenden Denken. Menschen können aber diskriminieren und gleichzeitig aufgrund anderer Merkmale von Diskriminierung betroffen sein. Das Potenzial des Anti-Bias-Ansatzes liegt entsprechend darin, dass er diese Gleichzeitigkeit adressieren kann und nicht nur auf der individuellen Ebene verbleibt. Die biografischen und emotionalen Auseinandersetzungen mit Diskriminierung sollen zu Reflexionen in Bezug auf abstraktere gesellschaftliche Rahmenbedingungen führen. So wird es möglich über diesen Zugang einerseits Strukturen im eigenen Denken zu erschließen und andererseits für die gesellschaftliche und strukturelle Ebene von Diskriminierung zu sensibilisieren (vgl. Reddy 2020).

Diese Art des Zugangs ist auch dahingehend sinnvoll, da sie Abgrenzungsdynamiken vorbeugen kann. Wenn im Islamischen Religionsunterricht etwa über antimuslimischen Rassismus und Diskriminierung gesprochen wird, werden Lebensrealitäten der Jugendlichen anerkannt. Dies wird womöglich als eine Form von Wertschätzung und Anerkennung von Seiten der Schüler*innen aufgenommen, vor allem dann, wenn in anderen Kontexten Diskriminierungserfahrungen nicht wahrgenommen, ignoriert oder sogar verursacht werden. Das Dekonstruieren von diskriminierenden Inhalten kann helfen, Jugendliche diesbezüglich sprachfähig zu machen, sodass sie bei erneuten Diskriminierungserfahrungen idealerweise handlungsfähig sind.

3 Petzke, Schmidt & Staffa (2023) verdeutlichen in ihrem Artikel das Potenzial rassismuskritischen Religionsunterrichts und beschreiben sehr eindrücklich, wo Herausforderungen und mögliche, hegemoniale Fallen liegen, die selbst bei einer wohlwollenden Intention zu einer Reproduktion von Rassismus im Unterricht führen können (vgl. Petzke, Schmidt & Staffa 2023). Im selben Sammelband verweisen weitere Autor*innen auf derartige Problematiken für den (Religions-)Unterricht wie etwa Pirner (2023) bezüglich menschenrechtsorientierter Religionspädagogik, Lehner-Hartmann (2023) bezüglich gender- und diversitätsorientiertem Unterricht und Nord & Kiesel (2023) bezüglich antisemitismuskritischer Bildung.

Gleichzeitig birgt eine solche Beschäftigung die Gefahr, dass Diskriminierung externalisiert wird und als Problem der ‚Anderen‘ gesehen wird. Wenn im Islamischen Religionsunterricht immer wieder Beispiele aufgegriffen werden, wie in Medien Islam und Muslim*innen negativ dargestellt werden, Stereotype reproduziert werden, anderweitig Diskriminierung aber nicht zum Thema wird, dann könnte dies zu einem verkürzten, dualen Weltbild führen im Sinne des Narrativs ‚Die Medien oder die deutsche Gesellschaft ist gegen Islam und Muslim*innen und ich diskriminiere nicht‘. Dahingehend ist es äußerst wichtig, neben einer solchen dekonstruierenden Befassung mit konkreten Beispielen von Diskriminierung auch bei sich selbst anzusetzen. Diskriminierung und antimuslimischer Rassismus muss als gesamtgesellschaftliches Problem begriffen werden.⁴ Durch eine solche rekonstruktive Annäherung an das Thema, welche auch am Subjekt ansetzt, wird es möglich, Diskriminierung auch im eigenen Denken und Handeln zu identifizieren, intersektionale Zusammenhänge genauso anzusprechen wie internalisierte Diskriminierung und Diskriminierung innerhalb der muslimischen Communities. Hier gibt es zahlreiche praktische Anregungen in Form von Methoden und Übungen aus der Antidiskriminierungsarbeit, die mit dem Anti-Bias-Ansatz kompatibel sind.⁵ Diese Übungen können je nach Thema und Bedarf für den Islamischen Religionsunterricht nutzbar gemacht werden.

Es ließen sich noch viele weitere praktische Anregungen für den Islamischen Religionsunterricht aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie formulieren.

Insgesamt sollte jedenfalls klar geworden sein, dass sich die (islamische) Religionspädagogik mit religiöser Sozialisation in mediatisierter Welt befassen muss. Die Lebenswelt von Jugendlichen ist heute so durchdrungen von Medien und von einer Dynamik geprägt wie noch nie. Die alltäglichen Erfahrungen und die tagtäglichen Berührungspunkte mit Religion bergen ein immenses Potenzial für die Religionspädagogik, die es zu nutzen gilt.

4 So sensibilisiert auch Broden (2017) für „Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien“ der rassismuskritischen Bildungsarbeit und stellt klar, dass (Selbst-)Reflexion nicht nur auf individueller Ebene gefordert, sondern auch strukturell und finanziell im Bildungssystem verankert sein muss (vgl. Broden 2017, S. 832.)

5 Siehe beispielsweise diese umfangreiche Handreichung mit zahlreichen praktischen Anregungen: Reddy (2020).

Anhang

8.1 Sampletabelle

Tabelle 7 Sampletabelle

Name	m/w/d	Alter	Schulart	Herkunft Eltern	Mutter-sprache	Unter-richt	Typ
Houda	w	16	Gymnasium	Ägypten	Deutsch Arabisch	Ethik	A
Bekir	m	18	Gymnasium	Türkei	Türkisch	Ethik	B
Kamil	m	12	Gymnasium	Algerien	Arabisch	IRU	–
Semih	m	14	Gymnasium	Türkei	Deutsch Türkisch	IRU	C
Lia	w	15	Realschule	Türkei	Türkisch	Ethik	B
Enisa	w	17	Gymnasium	Marokko	Deutsch Türkisch	Evangel. RU	B
Mesut	m	19	Berufliche Schule	Türkei	Deutsch Türkisch	Ethik	A
Hannah	w	16	Gymnasium	Deutsch-land Palästina	Deutsch	–	B
Hossein	m	13	Gemeinschafts-schule	Afghanis-tan Iran	Deutsch Dari	–	B
Malik	m	18	Berufliche Schule	Türkei	Deutsch Türkisch	Ethik	B, C
Laila	w	18	Gymnasium	Irak	Deutsch Turk-menisch Türkisch	Ethik	B, C
Matias	m	14	Gemeinschafts-schule	Deutsch-land Libanon	Deutsch Marok-kanisch Libanesisch	Ethik	B

8.2 Transkriptionsregeln

Erläuterungen zur Transkription

(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(..)	Pause bis zu zwei Sekunden
(...)	Pause bis zu drei Sekunden
(ZAHL)	Pause bis zu ZAHL Sekunden
<u>Wort</u>	betont
Wort	Lang gesprochen
Wor /	Abbruch eines Wortes / des Redeflusses
(fragend)	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen
/ehm/	Planungspause
//	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
//	Ende einer Überlappung
[]	Bemerkung zu Gesagtem

8.3 Anschreiben für Interviewanfrage

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



Zentrum für
Islamische Theologie
ZiTh

Professur für Islamische
Religionspädagogik

Erkan Binici, M.A.
Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Eberhard Karls Universität Tübingen
Rümelinstraße 27, 72070 Tübingen
Tel: +49 (0)7071 29- 75389
Mail: erkan.binici@uni-tuebingen.de

Hallo,

ich promoviere und arbeite an der Uni Tübingen im Bereich Islamische Religionspädagogik und suche für meine Forschungsarbeit nach muslimischen Jugendlichen im Alter von 12–19 Jahren. Ich interessiere mich für den Alltag von muslimischen Jugendlichen in Deutschland und würde gerne Interviews mit Personen führen, die sich bereit dazu erklären.

Hättest Du Lust dazu?

Im Interview würden wir ganz locker über deinen Alltag plaudern. Es geht also nicht um einen Test oder so, indem ich Wissen abfrage, sondern ich möchte einfach wissen welche Themen dir wichtig sind. Ich würde hier und da mal Fragen stellen, aber es geht eigentlich um dich und das, was du mir dazu erzählen möchtest.

Wir könnten das Interview über Zoom, Skype, etc. machen oder ganz einfach per Telefon. (Wie es dir lieber ist! – Da richte ich mich ganz nach dir!) Alles was wir besprechen, bleibt natürlich komplett anonym. Das Ganze würde etwa eine Stunde dauern.

Als kleines Dankschön für deine Hilfe schicke ich dir nach dem Interview ein kleines Schoko-Überraschungspäckchen zu. 😊

Und? Hättest du Lust darauf?

Dann gib mir doch gerne Bescheid und wir machen einen Termin aus!

Du kannst mir schreiben oder anrufen – auch wenn du noch weitere Fragen hast:

Erkan Binici [Mailadresse] [Telefonnummer] (WhatsApp, Telegram, Threema)

Ich freue mich dich kennenzulernen!

Beste Grüße

Erkan

8.4 Interviewleitfaden

Eingangsstimuli

Erzähl mir doch mal, was machst du so mit Medien in deinem Alltag?

Erzähl mir doch mal, spielt Religion da eine Rolle?

Leitfadengestützte Fragen

Kommt Religion in den Medien, die du nutzt, vor?

Wie nimmst du Religion in den Medien wahr?

Wie kommen deiner Wahrnehmung nach der Islam und Muslim*innen in den Medien vor?

Hattest du einmal das Gefühl, dass in den Medien der Islam oder die Muslim*innen besonders gut dargestellt wurden?

Hattest du einmal das Gefühl, dass in den Medien der Islam oder die Muslim*innen besonders schlecht dargestellt wurden?

Hast du durch Medien schon mal etwas Neues über Religion erfahren?

Wenn du Fragen in Bezug auf Religion hast, wie informierst du dich dann?

Wenn du über Religion recherchierst, was ist dir bei der Recherche dann wichtig?

Woran erkennst du, was für dich seriöse Medien sind?

Nutzt du Medien, speziell im religiösen Bereich?

Hast du muslimische Vorbilder aus dem Medienbereich?

Wie findest du denn, kommt das Christentum in Medien vor?

Glaubst du, dass Religion einen Einfluss darauf haben kann, wie man Medien nutzt?

Kennst du bestimmte Medien oder Personen, die für Muslime wichtig sein könnten?

8.5 Abschlussfragebogen

Abschlussfragebogen

Vielen Dank, dass du dir die Zeit für ein Interview genommen hast und mich damit in meinem Forschungsprojekt unterstützt! Abschließend möchte ich dich bitten, diesen Fragebogen zu beantworten. Deinen Namen brauchst du nicht angeben, denn alles wird anonym bleiben.

Fragen zu deiner Person

1. Ich bin ☐ weiblich ☐ männlich ☐ divers
2. Ich bin _____ Jahre alt
3. Ich gehe in folgende Schule:

☐ Hauptschule

☐ Werkrealschule

☐ Realschule

☐ Gymnasium

☐ Gemeinschaftsschule

☐ Berufliche Schule

☐ Sonderschule
4. Ich besuche an meiner Schule ...

☐ Islamischen Religionsunterricht

☐ Ethik

☐ _____

☐ Evangelischen Religionsunterricht

☐ Katholischen Religionsunterricht
5. Meine Muttersprache/n ist/sind _____
6. Ich bin geboren in (Land) _____
7. Ich bin aufgewachsen in (Land) _____
8. Besuchst du einen Religionsunterricht außerhalb der Schule (Moschee,...)? Wenn ja, welchen und wie oft?

Fragen zu deinen Eltern

9. Deine Mutter ist geboren in (Land) _____
10. Deine Mutter ist aufgewachsen in (Land) _____
11. Deine Mutter arbeitet als _____
12. Dein Vater ist geboren in (Land) _____

13. Dein Vater ist aufgewachsen in (Land)

14. Dein Vater arbeitet als

Fragen zu deinem Umgang mit Medien

15. Welche Geräte besitzt du selbst?

☐ Smartphone	☐ Computer/Laptop	☐ Fernseher
☐ Radio	☐ Feste Spielekonsole	☐ Tragbare Spielekonsole
☐ Tablet	☐ E-Book-Reader	☐ _____

16. Welches Gerät benutzt du am häufigsten?

17. Wie viel Zeit verbringst du schätzungsweise pro Tag unter der Woche (Montag-Freitag) im Internet?

18. Was ist dein Lieblings-Internetangebot?

☐ YouTube	☐ WhatsApp	☐ Instagram	☐ Netflix	☐ TicToc
☐ Google	☐ Spotify	☐ _____		

19. Was sind für dich deine 5 wichtigsten Apps?

20. Was sind momentan deine 3 Lieblings Computer-, Konsolen-, Tablet-, Handyspiele?

21. Was sind momentan deine 3 Lieblingsfilme?

22. Was sind momentan deine 3 Lieblingsserien?

23. Wie oft liest du in deiner Freizeit (also nicht für die Schule) Bücher?

☐ täglich	☐ mehrmals pro Woche	☐ einmal pro Woche	☐ kaum

8.6 **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Dimensionen der Wechselwirkungsprozesse (Hepp & Krönert 2009, S. 270) 33

Abbildung 2: Quantitativer und Qualitativer Forschungsprozess (Eigene Darstellung in Anlehnung an Witt 2001 und angepasst nach Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 42–47) 95

Abbildung 3: Exemplarischer Ausschnitt aus dem Transkript zum Fall Semih – Passage zu Beleidigungen im Rap und Vereinbarkeit mit Religion (Eigene Darstellung) 121

Abbildung 4: TPACK-Modell nach Koehler und Mishra 2008; Mishra und Koehler 2006 (Franke, Backfisch & Lachner 2023) 347

8.7 **Grafikenverzeichnis**

Grafik 1: Forschungswellen der Digital Religion zusammen mit ihren jeweili-
gen wissenschaftlichen Zugängen (Spalte links) und ihren jeweiligen
Kommunikationscharakteristika (Spalte rechts) (Eigene Darstellung
in Anlehnung an Schlag & Nord 2021; Nord 2021; Campbell & Evolvi
2020; Moberg, Sjö & Lövheim 2020; Tsuria & Campbell 2022) 39

Grafik 2: Querschnittsthemen der Digital Religion (Eigene Darstellung in
Anlehnung an Schlag & Nord 2021; Nord 2021; Campbell &
Tsuria 2022) 41

Grafik 3: Drei Grundmuster der Forschung im Schnittbereich von Medien
und Religion (Eigene Darstellung in Anlehnung an Nord &
Pirner 2022) 44

Grafik 4: Unterschied quantitative und qualitative Forschung
(Eigene Darstellung) 94

Grafik 5: Unterschied qualitativer und qualitativ-rekonstruktiver Forschung
(Eigene Darstellung) 98

Grafik 6: Gütekriterien quantitativer und qualitativer Forschung (Eigene
Darstellung in Anlehnung an Misoch 2019) 104

Grafik 7: Ablauf der Interviews (Eigene Darstellung in Anlehnung an
Przyborski & Wohlrab-Sahar 2010, S. 80–88) 111

Grafik 8: Forschungsethische Reflexion auf der Ebene der Beteiligten
(Eigene Darstellung in Anlehnung an Hopf, 2015, S. 590) 134

Grafik 9: Basisorientierung und Vergleichsdimensionen der vorliegenden
Arbeit (Eigene Darstellung) 215

Grafik 10: Typologie der vorliegenden Arbeit – Formen der Selbst- und
Weltdeutung (Eigene Darstellung) 219, 311

8.8 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kategorisierung der Mediatisierungsforschung (Gemkow 2021, S. 28, grafisch adaptiert) 36

Tabelle 2: Ebenen des Sinngehalts (Nohl 2012, S. 4, grafisch adaptiert) 118

Tabelle 3: Schritte der dokumentarischen Methode (Nohl 2012, S. 39, grafisch adaptiert) 119

Tabelle 4: Exemplarischer Ausschnitt aus dem Themenverlauf des Falles Semih (Eigene Darstellung) 120

Tabelle 5: Exemplarische formulierende Interpretation zur Textpassage „Beleidigungen im Rap und Vereinbarkeit mit Religion“ aus dem Fall Semih (Eigene Darstellung) 122

Tabelle 6: Sampletabelle (Eigene Darstellung) 133

Tabelle 7: Sampletabelle 393

Literaturverzeichnis

- Abdel-Rahman, Annett & Ulfat, Fahimah (2011). Muslimische Frauen in Moschee-Gemeinden – soziale Rollen und theologische Ausbildung. *Katholische Bildung*, 112(3), 117–125.
- Abendschön, Simone & Kleer, Philipp (2023). Politische Informationskompetenz online. In Girnus, Luisa; Panreck, Isabelle-Christine & Partetzke, Marc (Hrsg.). *Schnittpunkt Politische Bildung. Innovative Ansätze und fächerübergreifende Perspektiven*. (S. 71–99). Wiesbaden: Springer VS.
- About Taam, Marwan; Dantschke, Claudia; Kreutz, Michael & Sarhan, Aladdin (2016). *Kontinuierlicher Wandel. Organisation und Anwerbungspraxis der salafistischen Bewegung. HSKF-Report Nr. 2/2016* (HSKF-Reportreihe „Salafismus in Deutschland“). Frankfurt am Main: HFSK.
- Abrar, Ana Nadhya (2018). Creating successful Muslim journalists through journalism ethics. *Journal of Education and Social Sciences*, 9(3), 15–22.
- Abu Bakar, Elistina; Draman, Nur Jannah & Saidin, Aznan Zuhid (2018). Value, Religiosity and Behaviour in Social Media. In The Institute of Electrical and Electronics Engineers (Hrsg.). *2018 International Conference on Information and Communication Technology for the Muslim World (ICT4M)* (S. 42–46). Kuala Lumpur: IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICT4M.2018.00017>.
- Abu Zeid, Amr (2016). *Islam und Orient im Bild der Presse. Zur Suggestivkraft multi-modaler Berichterstattung*. Marburg: Tectum.
- Abū-Zaid, Naṣr Hāmid (2008). *Gottes Menschenwort: Für ein humanistisches Verständnis des Koran*. Ausgewählt, übersetzt und kommentiert von Thomas Hildebrandt. Freiburg: Herder.
- Adolf, Marian (2017). Zwei Gesichter der Mediatisierung? Ein Beitrag zur theoretischen Fundierung der Mediatisierungsforschung und ihres Verhältnisses zur Mediensozialisationsforschung. In Hoffmann, Dagmar; Krotz, Friedrich & Reißmann, Wolfgang (Hrsg.). *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken* (S. 41–58). Wiesbaden: Springer VS.
- Aguilar, Luis Manuel Hernández (2018). Die Orientalisierung des muslimischen Lebens in Deutschland. Die Deutsche Islamkonferenz und die Studie Muslimisches Leben in Deutschland. In Attia, Iman & Popal, Mariam (Hrsg.). *BeDeutungen dekolonisieren. Spuren von (antimuslimischem) Rassismus* (S. 297–319). Münster: UNRAST.
- Ahmed, Shahab (2016). *What is Islam? The Importance of being Islamic*. New Jersey: Princeton University Press.
- Ahn, Gregor (1997). Eurozentrismen als Erkenntnisbarrieren in der Religionswissenschaft. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 5(1), 41–58. <https://doi.org/10.1515/0026.41>.

- Akbulut, Nurcan (2017). Diskursive Verfestigungen ‚muslimischer Alterität‘. In Fereidooni, Karim & El, Meral (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 165–180). Wiesbaden: Springer VS.
- Akca, Ayşe Almıla (2020). *Moscheeleben in Deutschland. Eine Ethnographie zu Islamischem Wissen, Tradition und religiöser Autorität*. Bielefeld: transcript.
- Akca, Ayşe Almıla (2023). Gender in der Erforschung der religiösen Praxis: Ein Beitrag zu den erkenntnistheoretischen Grundlagen der islamischen Theologie. In Omari, Dina El; Maaroufi, Asmaa El & Amirpur, Katajun (Hrsg.), *Eine Frage des Geschlechts? Islamisch-theologische Perspektiven für eine gendergerechte Theologie der Gegenwart* (S. 267–310). Baden-Baden: Ergon.
- Akca, Ayşe Almıla; Abuali, Eyad & Süer, Aydın (2023). Bodies, Things, Doings: A Practice Theory Approach to the Study of Islam. In Aghdassi, Abbas & Hughes, Aaron W. (Hrsg.), *New Methods in the Study of Islam* (S. 306–327). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Al-A‘ali, Mansoor (2008). Computer ethics for the computer professional from an Islamic Point of View. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 6 (1), 28–45.
- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun (2019). *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie: eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim: Beltz.
- Alkin, Ömer (2022). *Repräsentationen des Islams in deutschsprachigen Spielfilmen und (Fernseh-) Serien zwischen 2001 und 2021*. Mönchengladbach: Hochschule Niederrhein. [Studie im Auftrag des UEM.]
- Allenbach, Brigit; Goel, Urmila; Hummrich, Merle & Weissköppel, Cordula (Hrsg.). (2011). *Jugend, Migration und Religion – Interdisziplinäre Perspektiven*. Zürich: Pano-Verlag.
- Al-Rawi, Ahmed (2023). Terrorism Education in ISIS’s Use of Children’s Mobile Apps. In Pfeifer, Simone; Günther, Christoph & Dörre, Robert (Hrsg.), *Disentangling Jihad, Political Violence and Media* (S. 141–157). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Alsoufi, Rana; Kurnaz, Serdar & Sievers, Mira (2023). Einführung. In Alsoufi, Rana; Kurnaz, Serdar & Sievers, Mira (Hrsg.), *Wege zu einer Ethik. Neue Ansätze aus Theologie und Recht zwischen modernen Herausforderungen und islamischer Tradition* (S. 7–14). Baden-Baden: Nomos.
- Alsultany, Evelyn (2016): Arabs and Muslims in the U.S.-American Media Before and After 9/11. In Ruhrmann, Georg; Shooman, Yasemin & Widmann, Peter (Hrsg.), *Media and Minorities. Questions on the Representation from an International Perspective* (S. 104–117). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Altmeyer, Stefan; Grümme, Bernhard; Kohler-Spiegel, Helga; Naurath, Elisabeth; Schröder, Bernd & Schweitzer, Friedrich (Hrsg.). (2022). *Religion subjektorientiert erschließen*. (Jahrbuch der Religionspädagogik, 38). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Amin, Hira (2019). British Muslims Navigating between Individualism and Traditional Authority. *Religions*, 10(6), 354. <https://doi.org/10.3390/rel10060354>.
- Amir-Moazami, Schirin (2016). Die <muslimische Frage> in Europa. Politische Aporien der Anerkennung unter liberal-säkularen Bedingungen. In Hubmann, Philipp; Gronau, Martin & Frick, Marie-Luisa (Hrsg.). *Politische Aporien. Akteure und Praktiken des Dilemmas* (S. 111–133). Wien – Berlin: Turia + Kant.
- Amir-Moazami, Shirin (2023). Islamisierung. In Bartels, Inken; Löhr, Isabella; Reinecke, Christiane; Schäfer, Phillip & Stielike, Laura (Hrsg.). *Umkämpfte Begriffe der Migration. Ein Inventar* (S. 179–192). Bielefeld: transcript.
- Amling, Steffen & Geimer, Alexander (2016). Techniken des Selbst in der Politik – Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse. *Forum qualitative Sozialforschung*, 17(3), Art. 18.
- Amling, Steffen & Hoffmann, Nora Friederike (2013). Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14(2), 179–198.
- Amling, Steffen (2015). Lernorientierungen von Grundschullehrer/innen – Eine rekonstruktive Perspektive auf Formen des Kompetenzerwerbs unter den Bedingungen der Organisation Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5, 279–294.
- Amling, Steffen; Geimer, Alexander; Schondelmayer, Anne-Christin; Thomsen, Sarah & Stützel, Kevin (2019). Editorial: Neue Perspektiven der Dokumentarischen Methode. In Amling, S., Geimer, A., Schondelmayer, A.-C., Stützel, K., & Thomsen, S. (Hrsg.). *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 1/2019 (JDM – Jahrbuch Dokumentarische Methode, 1/2019) (S. 5–16). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).
- Apelt, Maja & Koch, Annika (2023). Ramadan in der Schule – Widersprüchliche Anforderungen und schulische Reaktionen. In Mensching, Anja; Engel, Nicolas; Fahrenwald, Claudia; Hunold, Martin & Weber, Susanne Maria (Hrsg.). *Organisation zwischen Theorie und Praxis. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik* (S. 215–229). Wiesbaden: Springer VS.
- Arani, Aliyeh Yegane (2020). Die multireligiöse Schule als Ort von Diskriminierung. In Willems, Joachim (Hrsg.). *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung* (S. 163–188). Bielefeld: transcript.
- Archibald, Mandy M.; Ambagtsheer, Rachel C.; Casey, Mavourneen G. & Lawless, Michael (2019). Using Zoom videoconferencing for qualitative data collection: Perceptions and experiences of researchers and participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, <https://doi.org/10.1177%2F1609406919874596> [Datum des Zugriffs: 14. März 2024].
- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Aslan, Ednan & Yildiz, Erol (2023). *Muslimische Religiosität im digitalen Wandel. Vom Umgang Jugendlicher mit medialen Islambildern*. Wiesbaden: Springer VS.

- Aslan, Ednan, Kolb, Jonas & Yıldız, Erol (2017). *Muslimische Diversität. Ein Kompass zur religiösen Alltagspraxis in Österreich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ata, Mehmet (2011). *Der Mohammed-Karikaturenstreit in den deutschen und türkischen Medien: Eine vergleichende Diskursanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Attia, Iman (2013). Das Konzept der „gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“. Einige kritische Anmerkungen. *Soziologische Revue*, 36(1), 3–9.
- Attia, Iman (2014). Antimuslimischer Rassismus in bester Gesellschaft. In Attia, Iman; Häusler, Alexander & Shooman, Yasemin. *Antimuslimischer Rassismus am rechten Rand* (S. 9–33). Münster: Unrast.
- Attia, Iman; Keskinliç, Ozan Zakariya & Okcu, Büşra (2021). *Muslimischsein im Sicherheitsdiskurs. Eine rekonstruktive Studie über den Umgang mit dem Bedrohungsszenario*. Bielefeld: transcript.
- Atwan, Abdel Bari (2016). *Das digitale Kalifat: Die geheime Macht des Islamischen Staates*. aus dem Englischen von Laura Su Bischoff. München: C.H.Beck.
- Aygün, Adem. (2010). *Religiöse Sozialisation und Entwicklung bei muslimischen Jugendlichen in Deutschland und in der Türkei: Empirische Analyse und religionspädagogische Herausforderungen*. Bielefeld: Bielefeld University [Dissertation].
- Baacke, Dieter; Sander, Uwe & Vollbrecht, Ralf (1990). *Lebenswelten sind Medienwelten*. Opladen: Leske und Budrich.
- Baaken, Till & Hartwig, Friedhelm (2020). *Die Peripherie des religiös begründeten Extremismus: Die wichtigsten Merkmale der Peripherie des Extremismus*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Baaken, Till; Hartwig, Friedhelm & Meyer, Matthias (2019). *Die Peripherie des Extremismus auf YouTube*. Berlin: Modus – Zentrum für angewandte Deradikalisierungsforschung gGmbH.
- Bacharach, Jere L. (2010). Signs of Sovereignty: The Shahāda, Qur'anic verses, and the coinage of 'Abd al-Malik. *Muqarnas*, 27, 1–30.
- Badat, Bilal (2020). Mit Bildern und Figuren in den Islamischen Religionsunterricht – Muslimische Standpunkte zur figürlichen Darstellung: Debatten, Herausforderungen und Anregungen für den Religionsunterricht. In Ulfat, Fahimah & Ghandour, Ali (Hrsg.). *Islamische Bildungsarbeit in der Schule* (189–211). Wiesbaden: Springer VS.
- Badawia, Tarek (2022). Der interreligiöse Diskurs, ein Klassiker im neuen Kontext. Eine islamische Bildungsperspektive. In Tamer, Georges (Hrsg.). *Erlanger Jahrbuch für interreligiöse Diskurse. Band 2. Interreligiöse Diskurse: Perspektiven und Themen* (S. 149–170). Baden-Baden: Ergon.
- Baert-Knoll, Valesca (2024). Ambivalenz im Werk Elie Wiesel. Eine Perspektivierung in religionspädagogischer Absicht. Tübingen: Katholisch-Theologische Fakultät,

- Eberhard Karls Universität Tübingen. Online abrufbar: <http://hdl.handle.net/10900/159699> [Datum des Zugriffs: 19. Dezember 2024].
- Baldauf, Johannes; Dittrich, Miro; Hermann, Melanie; Kollberg, Britta; Lüdecke, Robert & Rathje, Jan (2017). *Toxische Narrative. Monitoring rechts-alternativer Akteure*. [Hrsg. v.d. Amadeu Antonio Stiftung]. Online abrufbar: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2018/08/monitoring-2017-1.pdf> [Datum des Zugriffs: 25.07.23].
- Bandow, Ninja (2022). Von Kritik bis Ironie: Wie junge Erwachsene politische Themen anhand von Gangsta-Rap diskutieren. In Dietrich, Marc & Seeliger, Martin (Hrsg.). *Deutscher Gangsta-Rap III: Soziale Konflikte und kulturelle Repräsentationen* (S. 225–246). Bielefeld: transcript.
- Baron, Hanna (2021). *Die Hizb ut-Tahrir in Deutschland. Herausforderungen und Ansätze der Präventionsarbeit*. Online abrufbar: <https://www.bpb.de/themen/informationsdienst/329054/die-hizb-ut-tahrir-in-deutschland/#node-content-title-0>. [Letzter Zugriff: 27.11.23].
- Bassiouni, Mahmoud (2014). *Menschenrechte zwischen Universalität und islamischer Legitimität*. Berlin: Suhrkamp.
- Bauer, Thomas (2011). *Die Kultur der Ambiguität: Eine andere Geschichte des Islams*. Berlin: Verlag der Weltreligionen.
- Bauer, Thomas (2018). *Die Vereindeutigung der Welt: Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. Ditzingen: Reclam.
- Bauer, Ulrich & Hurrelmann, Klaus (2015a). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. 11., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Bauer, Ulrich & Hurrelmann, Klaus (2015b). Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung in der aktuellen Diskussion. The Model of Productive Processing of Reality in the Current Discussion. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35(2), 155–170.
- Baumann, Martin; Endres, Jürgen; Martens, Silvia & Tunger-Zanetti, Andreas (2017). *«Hallo, es geht um meine Religion!»: Muslimische Jugendliche in der Schweiz auf der Suche nach ihrer Identität*. [Imame, Rapper, Cybermuftis. Forschungsbericht des Zentrums für Religionsforschung an der Universität Luzern]. Luzern.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 9, 469–520.
- Bayat, Masoumeh (2016). *Die politische und mediale Repräsentation in Deutschland lebender Muslime. Eine Studie am Beispiel der Deutschen Islam Konferenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Behr, Harry Harun & Kulaçatan, Meltem (2022). *DİTİB Jugendstudie 2021. Lebensweltliche Einstellungen junger Muslim:innen in Deutschland*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Beigang, Steffen (2016). Von postmigrantisch zu postmuslimisch. Ausgrenzende Narrative und institutionelle Imprägnierung. *Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung*, 12–17.
- Beilschmidt, Theresa (2015). *Gelebter Islam. Eine empirische Studie zu DITIB-Moscheegemeinden in Deutschland*. Bielefeld: transcript.
- Berenger, Ralph & Taha, Mustafa (2013). Contextual Ethics and Arab Mass Media. In Ward, Stephen J.A. (Hrsg.). *Global Media Ethics: Problems and Perspectives* (S. 89–109). New York: Wiley.
- Berg, Annika von; Haidar-Adis, Ghida; Hugenroth, Laura & Kargl, Gloriett (2021). *Rekrutierung in den islamistischen Extremismus. Ein Beitrag zur Definition und Systematisierung* (Violence Prevention Network Schriftenreihe, 6/2021). Berlin: Violence Prevention Network.
- Bergold, Jarg B. & Flick, Uwe (Hrsg.) (1987). *Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjektes mittels qualitativer Forschung*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Bertelsmann Stiftung (2008). *Religionsmonitor 2008. Muslimische Religiosität in Deutschland. Überblick zu religiösen Einstellungen und Praktiken*. Osnabrück: Bertelsmann Stiftung. Online abrufbar: https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Religionsmonitor_2008_Muslimische_Religiositaet.pdf [Datum des Zugriffs: 25.07.23].
- Bertelsmann Stiftung (2023). *Religionsmonitor 2023. Zusammenleben in religiöser Vielfalt. Warum Pluralität gestaltet werden muss*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/ST_DZ_Religionsmonitor_Zusammenleben_in_religioeser_Vielfalt_2023.pdf [Datum des Zugriffs: 25.07.23].
- Bettinger, Patrick (2018). *Praxeologische Medienbildung. Theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Betz, Andrea & Ziebertz, Hans-Georg (2010). Tradition und Geschlechterrolle. Eine qualitative Studie unter christlichen und muslimischen Jungen. In Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.). *Gender in Islam und Christentum: Theoretische und empirische Studien* (S. 249–277). Berlin: LIT.
- Binici, Erkan (2020). Religiöse Mediensozialisation von muslimischen Jugendlichen – Eine empirische Studie. In Şahin, Ertuğrul & Völker, Katharina (Hrsg.). *Lebendiger Islam – Praxis- und Methoden-Reflexion der islamisch-theologischen Studien in Deutschland* (S. 85–102). Berlin: Peter Lang.
- Binici, Erkan (2021). *Son Goku, Spider-Man und Glauben – Wo uns Religion alles begegnet*. Online abrufbar: <https://www.mana-magazin.de/artikel/Son-Goku%2C-Spider-Man-und-Glauben---Wo-uns-Religion-alles-begegnet> [Datum des Zugriffs: 22.07.23].
- Birkner, Thomas (2017). *Medialisierung und Mediatisierung*. Baden-Baden: Nomos.

- Biskamp, Floris (2022). Rassismustheorie und Diskriminierungskritik. In Scherr, Albert; El-Mafalaani, Aladin & Reinhardt, Anna Cornelia (Hrsg.). *Handbuch Diskriminierung* (S. 147–170). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In Schittenhelm, Karin (Hrsg.). *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119–153). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis – Grundlagen qualitativer Forschung*. 3., aktualisierte Auflage (S. 241–270). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2014a). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014b). Habitus, Norm und Identität. In Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten & Thiersch, Sven (Hrsg.). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33–54). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Hoffmann, Nora Friederike & Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.). (2018). *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung*. 3., aktualisierte Auflage (S. 9–32). Wiesbaden: Springer VS.
- Boos-Nünning, Ursula & Karakaşoğlu, Yasemin (2006). *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Boos-Nünning, Ursula (2007). Religiosität junger Musliminnen im Einwandererkontext. In Wensierski, Hans-Jürgen von & Lübcke, Claudia (Hrsg.). *Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen* (S. 117–134). Opladen: Budrich.
- Bozkurt, Nahide (2008). The caliph Ma'mūn and the doctrine of the createdness of the Qur'ān. In Tamcke, Martin (Hrsg.). *Christliche Gotteslehre im Orient seit dem Aufkommen des Islams bis zur Gegenwart* (S. 101–112). Würzburg: Ergon.
- Brewe, René. 2023. Diversität und Digitalität in der spätmodernen Gesellschaft. Plädoyer für eine reflexive inklusionsorientierte Medienbildung.

- Medienpädagogik*, 20 (Jahrbuch Medienpädagogik), 59–89. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.03.X>.
- Brettfeld, Katrin & Wetzels, Peter (2007). *Muslime in Deutschland: Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch/religiös motivierter Gewalt; Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen*. Berlin: Bundesministerium des Inneren.
- Brinkmann, Janis (2015). *Ein Hauch von Jasmin. Die deutsche Islamberichterstattung vor, während und nach der Arabischen Revolution – eine quantitative und qualitative Medieninhaltsanalyse*. Köln: von Halem.
- Broden, Anne (2017). Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien. In Fereidooni, Karim & El, Meral (Hrsg.). *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 819–836). Wiesbaden: Springer VS.
- Brückner, Matthias (2001). *Fatwas zum Alkohol unter dem Einfluss neuer Medien im 20. Jhdt*. Würzburg: Ergon.
- Buchner, Sarah (2017). *Muslim*innen – Islambilder in Vergangenheit und Gegenwart: eine historisch-kritische Analyse über die Langlebigkeit von rassistischen Argumentations- und Funktionsweisen*. Baden-Baden: Tectum.
- Bundesinnenministerium (2023). *Politisch motivierte Kriminalität im Jahr 2022*. Online abrufbar: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/nachrichten/2023/05/pmk2022-factsheets.pdf?__blob=publicationFile&v=4#Page=10 [Letzter Zugriff: 18.06.23].
- Bunt, Gary R. (2000). *Virtually Islamic. Computer-Mediated Communication and Cyber Islamic Environments*. Cardiff: University of Wales Press.
- Bunt, Gary R. (2003). *Islam in the Digital Age. E-Jihad, Online Fatwas and Cyber Islamic Environments*. London: Pluto Press.
- Bunt, Gary R. (2009). *iMuslims. Rewiring the House of Islam*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Bunt, Gary R. (2018). *Hashtag Islam. How Cyber-Islamic Environments are Transforming Religious Authority*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Burke, Rebekka & Tacke, Lena (2021). #dnkgtt – Christliche Selbstinszenierung in Social Media als Narrativ der Glaubenskommunikation. Ein Werkstattbericht. *Theo-Web: Zeitschrift für Religionspädagogik*, 20(2), 93–98.
- Calmbach, Marc; Flaig, Berthold Bodo; Edwards, James; Möller-Slawinski, Heide; Borchart, Inga & Schleer, Christoph (2020). *Wie ticken Jugendliche? 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Eine SINUS-Studie*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Campbell, Heidi A. & Evolvi, Giulia (2020) Contextualizing current digital religion research on emerging technologies. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(1), 5–17. <https://doi.org/10.1002/hbe2.149>.

- Campbell, Heidi A. & Sheldon, Zachary (2022). Community. In Campbell, Heidi A. & Tsuria, Ruth (Hrsg.). *Digital Religion. Understanding Religious Practice in Digital Media*. 2nd edition (S. 71–86). New York: Routledge.
- Campbell, Heidi A. & Tsuria, Ruth (Hrsg.) (2022). *Digital Religion. Understanding Religious Practice in Digital Media*. 2nd edition. New York: Routledge.
- Campbell, Heidi A. (Hrsg.). (2013). *Digital Religion. Understanding Religious Practice in New Media Worlds*. New York: Routledge.
- Castano-Pulgarín, Sergio Andrés; Suárez-Betancur, Natalia; Tilano Vega, Luz Magnolia & Herrera Lopéz, Harvey Mauricio (2021). Internet, social media and online hate speech. Systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 58(6), 101608.
- Castro Varela, María do Mar & Dhawan, Nikita (2015). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2., komplett überarbeitete Auflage. Bielefeld: transcript.
- Center for Intersectional Justice (Hrsg.). (2019). *Intersektionalität in Deutschland. Chancen, Lücken und Herausforderungen*. Online abrufbar: https://www.intersectionaljustice.org/img/2019.09.18._cij-dezim_bericht-intersektionalit%C3%A4t-deutschland_ykgll2.pdf [Letzter Zugriff: 18.06.23].
- Chaudhary, Mohammad Yaqub (2020). Initial Considerations for Islamic Digital Ethics. *Philosophy & Technology*, 33, 639–657.
- Cheema, Saba-Nur (2017). Sonntag ist Ruhetag. Religiöse Vielfalt in der (post)säkularen Gesellschaft. In Cheema, Saba-Nur (Hrsg.). *(K)Eine Glaubensfrage. Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit* (S. 55–57). Frankfurt am Main: Bildungsstätte Anne Frank e.V.
- Cheema, Saba-Nur (2019). (K)Eine Glaubensfrage. Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. In Grillmeyer, Siegfried & Weber, Karl (Hrsg.). *Das Religiöse ist politisch. Plädoyer für eine religionssensible politische Bildung* (S. 43–49). Würzburg: Echter.
- Cheong, Pauline Hope (2022). Authority. In Campbell, Heidi A. & Tsuria, Ruth (Hrsg.). *Digital Religion. Understanding Religious Practice in Digital Media*. 2nd edition (S. 87–102). New York: Routledge.
- Cialdini, Robert B (2001). *Influence: science and practice*. 4., revised, updated and expanded edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Coquelin, Mathieu & Ostwaldt, Jens (2022). Radikal.Verstehen! Handreichung. [Hrsg. von Mathieu Coquelin. Landesarbeitsgemeinschaft Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e. V. Stuttgart] Online abrufbar: https://fexbw.de/wp-content/uploads/2022/06/handout_radikalverstehen_2022.pdf [Datum des Zugriffs: 9. März 2024].
- Dander, Valentin (2023). ‚Der‘ digitale Kapitalismus als Gegenstand von Medienbildung mit Jugendlichen. *merz: Zeitschrift für Medienpädagogik*, 67(4), 50–59.

- Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Heller, Ayline & Brähler, Elmar (Hrsg.) (2022). *Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten. Neue Herausforderungen – alte Reaktionen?*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Deimann, Markus (2017). *Relationierung von Bildung und Technik*. Antrittsvorlesung im Rahmen des Habilitationsverfahrens. Hagen: FernUniversität Hagen.
- Deutscher Presserat (2017). *Leitsätze zur Richtlinie 12.1. Herkunft von Straftätern*. Online abrufbar: <https://www.presserat.de/leitsaetze-zur-richtlinie-12-1.html> [Letzter Zugriff: 18.06.23].
- Diaz-Bone, Rainer (2021). *Überlegungen zu Auswirkungen von Digitalisierung auf (qualitative) Sozialforschung*. Vortrag, 16. Berliner Methodentreffen, 23. Juli 2021. Online abrufbar: https://berlinermethodentreffen.de/wp-content/uploads/2021/10/Diaz-Bone_2021.pdf [Letzter Zugriff: 09.09.23].
- Diehl, Claudia & Koenig, Matthias (2011). Religiosität und Geschlechtergleichheit – Ein Vergleich türkischer Immigranten mit der deutschen Mehrheitsbevölkerung. In Meyer, Hendrik & Schubert, Klaus (Hrsg.). *Politik Und Islam* (S. 191–218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diekmann, Andreas (2004). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag [Erste Auflage 1995].
- Diekmann, Isabell (2023). *Muslim*innen- und Islamfeindlichkeit. Zur differenzierten Betrachtung von Vorurteilen gegenüber Menschen und Religion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dienstbühl, Dorothee & Hermann-Marschall, Sigrid (2018). Investigate Social Networks – Die Übertragung salafistischer Strukturen in sozialen Netzwerken auf örtliche Gegebenheiten und der Nutzen für die Sicherheitsbehörden. In Rüdiger, Thomas-Gabriel & Bayerl, Petra Saskia (Hrsg.). *Digitale Polizeiarbeit. Herausforderungen und Chancen* (S. 91–107). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dietrich, Nico & Kanis, Paul (2017). Intergruppenkontakt auf sozialen Netzwerkplattformen. Die Rolle von sozialer Identität und Bedrohungsdarstellung auf die Einstellung gegenüber Muslimen. In Frindte, Wolfgang & Dietrich, Nico (Hrsg.). *Muslims, Flüchtlinge und Pegida. Sozialpsychologische und kommunikationswissenschaftliche Studien in Zeiten globaler Bedrohungen* (S. 159–180). Wiesbaden: Springer VS.
- Dinter, Astrid (2007). *Adoleszenz und Computer – Von Bildungsprozessen und religiöser Valenz*. Göttingen: V&R unipress.
- Dittrich, Anja, & Klimmt, Christoph (2021). Erwähnung der Täterherkunft in der Verbrechensberichterstattung: Welchen Effekt hat die populistische Medienschelte?. *NK Neue Kriminalpolitik*, 33(1), 28–45.
- Dörre, Robert (2023). An Epilogue of Images: On Theorising and Archiving Daesh's Videos of Violence. In Pfeifer, Simone; Günther, Christoph & Dörre, Robert (Hrsg.).

- Disentangling Jihad, Political Violence and Media* (S. 329–359). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dreier, Lena (2023). *Der Islam als akademische Praxis. Von der biografischen Islamizität zum pluralen Islam*. Baden-Baden: Nomos.
- Driesel-Lange, Katja (2020). 8. Vorlesung: Die Säulen der Pädagogik: Sozialisation. Online abrufbar: <https://www.youtube.com/watch?v=VVwC1YO8ka8> [Letzter Zugriff: 09.09.23].
- Düsterhöft, Jan; Spielhaus, Riem & Shalaby, Radwa (2023). *Schulbücher und Muslimfeindlichkeit: Zur Darstellung von Musliminnen und Muslimen in aktuellen deutschen Lehrplänen und Schulbüchern*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung. [Studie im Auftrag des UEM.]
- Eckert, Stine & Chadha, Kalyani (2013). Muslim Bloggers in Germany. An Emerging Counterpublic. *Media, Culture & Society*, 35(8), 926–942.
- El Maghraoui, Abdelaali (2019). *Geld im islamischen Recht. Die Grundzüge einer Geldtheorie nach der Rechtslogik ausgewählter klassisch-muslimischer Gelehrter*. Baden-Baden: Nomos.
- El-Abdaoui, Khalid (2022). Künstliche Intelligenz und Roboterethik als neue Forschungsfelder der Islamischen Theologie. *Forum* 1(1), 107–126.
- Elias, Norbert (1971). *Was ist Soziologie?* 2. Auflage. München: Juventa Verlag.
- El-Issawi, Fatima (2016). A comparative analysis of traditional media industry transitions in Tunisia, Libya, and Egypt. In Zayani, Mohamed & Mirgani, Suzi (Hrsg.). *Bullets and bulletins. Media and Politics in the Wake of the Arab Uprisings* (S. 45–70). Oxford: Oxford University Press.
- El-Mafaalani, Aladin & Toprak, Ahmet (2011). *Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten – Denkmuster – Herausforderungen*. Sankt Augustin: Konrad Adenauer Stiftung.
- El-Mafaalani, Aladin (2018). Jung. Muslimisch. Radikal. Neue Spannungsfelder und Ambivalenzen bei muslimischen Jugendlichen. In Nassehi, Armin & Felixberger, Peter (Hrsg.). *Religion, zum Teufel!* (Kursbuch, 196) (S. 128–144). Hamburg: Kursbuch Kulturstiftung.
- El-Mafaalani, Aladin; Waleciak, Julian & Weitzel, Gerrit (2017). Rassistische Diskriminierung aus der Lebensperspektive: Theoretische Überlegungen zur Integration von sozialer Ungleichheits- und Diskriminierungsforschung. In Fereidooni, Karim & El, Meral (Hrsg.). *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS.
- El-Menouar, Yasemin (2014). The Five Dimensions of Muslim Religiosity. Results of an Empirical Study. *methods, data, analyses*, 8(1), 53–78.
- El-Menouar, Yasemin (2017). Muslimische Religiosität: Problem oder Ressource? In Antes, Peter & Ceylan, Rauf (Hrsg.). *Muslimen in Deutschland. Historische*

- Bestandsaufnahme, aktuelle Entwicklungen und zukünftige Forschungsfragen* (S. 225–264). Wiesbaden: Springer VS.
- El-Menouar, Yasemin (2019). Der Islam im Diskurs der Massenmedien in Deutschland. In Ucar, Bülent & Kassis, Wassilis (Hrsg.). *Antimuslimischer Rassismus und Islamfeindlichkeit* (S. 169–184). Göttingen: V&R unipress.
- El-Naggar, Junus (2023). *Die Zugehörigkeit des Islams zu Deutschland. Diskursanalytische Untersuchungen einer wiederkehrenden Debatte in hegemonialen Printmedien*. Wiesbaden: Springer VS.
- El-Nawawy, Mohammed & Khamis, Sahar (2009). Introduction. In El-Nawawy, Mohammed & Khamis, Sahar (Hrsg.). *Islam Dot Com. Contemporary Islamic Discourses in Cyberspace* (S. 1–22). New York: Palgrave Macmillan. Online abrufbar: <https://doi.org/10.1057/9780230622661> [Letzter Zugriff: 07.10.23].
- El-Wereny, Mahmud (2020). *Radikalisierung im Cyberspace: Die virtuelle Welt des Salafismus im deutschsprachigen Raum – ein Weg zur islamistischen Radikalisierung?*. Bielefeld: transcript.
- Engelmann, Kerstin; Günther, Friederike; Heise, Nele; Hohmann, Florian; Irrgang, Ulrike & Schmidt, Sabrina (2010). *Muslimische Weblogs. Der Islam im deutschsprachigen Internet*. Berlin: Frank & Timme.
- Evolvi, Giulia (2017). Hybrid Muslim Identities in Digital Space: The Italian Blog Yalla. *Social Compass*, 64(2), 220–232.
- Evolvi, Giulia (2018). *Blogging my Religion: Secular, Muslim, and Catholic Media Spaces in Europe*. London: Routledge. Online abrufbar: <https://doi.org/10.4324/9780203710067> [Letzter Zugriff: 07.10.23].
- Fereidooni, Karim (2020). »Ich erwähne das Thema Islam auch kaum, ne? Da muss man aufpassen. Ich will da gar keine Probleme kriegen!«. Antimuslimischer Rassismus im Lehrer*innenberuf. In Willems, Joachim (Hrsg.). *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung* (S. 105–118). Bielefeld: transcript.
- Fischer, Gerhard (1987). *Analyse der Geographiebücher zum Thema Islam*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung.
- Fleischer, Sandra & Hajok, Daniel (2016). *Einführung in die medienpädagogische Praxis und Forschung. Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld der Medien*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Flick, Uwe (2005). Standards, Kriterien, Strategien: zur Diskussion über Qualität qualitativer Sozialforschung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6(2), 191–210.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (2015). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hrsg.).

- Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* 11. Auflage (S. 13–29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Floridi, Luciano (2015). *The Onlife-Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era.* Cham: Springer Nature. Online abrufbar: researchgate.net/publication/353013972_The_Onlife_Manifesto-The_Onlife_Initiative [Letzter Zugriff: 07.10.23].
- Foroutan, Naika; Schneider, Jan & Stanat, Petra (Hrsg.). (2017). *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können. Unter Mitverantwortung des Berliner Instituts für empirische Integrations- und Migrationsforschung.* Berlin: Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Online abrufbar: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/07/SVR_FB_Vielfalt_im_Klassenzimmer.pdf [Datum des Zugriffs: 19. Januar 2023].
- Fouad, Hazim & Said, Behnam T. (2020). Islamismus, Salafismus, Dschihadismus. Hintergründe zur Historie und Begriffsbestimmung. In Hößl, Stefan E.; Jamal, Lobna & Schellenberg, Frank (Hrsg.). *Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus* (S. 74–98). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Franke, Ulrike; Backfisch, Iris & Lachner, Andreas (2023). *Wie Lehramtsstudierende Kompetenzen für das digitale Unterrichten erwerben. Die Tübingen School of Education untersucht, wie Lehramtsstudierende auf die digitale Transformation vorbereitet werden können. In Campus Schulmanagement.* Online abrufbar: <https://www.campus-schulmanagement.de/magazin/wie-lehramtsstudierende-kompetenzen-fuer-das-digitale-unterrachten-erwerben> [Letzter Zugriff: 07.10.23].
- Franz, Julia (2018). Verfremdungen: Muslim_innen als pädagogische Zielgruppe. In Amir-Moazami, Schirin (Hrsg.). *Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa* (S. 309–334). Bielefeld: transcript.
- Freuding, Janosch (2022). *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung.* Bielefeld: transcript.
- Friedrich, Sebastian (Hrsg.) (2020). *Rassismus in der Leistungsgesellschaft. Analysen und kritische Perspektiven zu den rassistischen Normalisierungsprozessen der „Sarrazindebatte“.* 3. Auflage. Münster: edition assemblage.
- Frindte, Wolfgang; Boehnke, Klaus; Kreikenbom, Henry & Wagner, Wolfgang (2011). *Lebenswelten junger Muslime in Deutschland.* Berlin: Bundesministerium des Innern.
- Fülling, Hanna (2020). Digitalisierungsschub für das religiöse Leben in der Corona-Krise. In Kunert, Jeannine (Hrsg.). *Corona und Religion. Religiöse Praxis in Zeiten der Pandemie.* (EZW-Texte, 268) (S. 89–104). Berlin: Evangelische Zentralstelle für Weltanschauungsfragen (EZW).
- Gabriel, Karl (2016). Religiöse Individualisierung und Authentizität. In Kreutzer, Ansgar & Niemand, Christoph (Hrsg.). *Authentizität – Modewort, Leitbild, Konzept.*

- Theologische und humanwissenschaftliche Erkundungen zu einer schillernden Kategorie* (S. 117–134). Regensburg: Friedrich Pustet.
- Ganguin, Sonja; Nickel, Julia & Sander, Uwe (2022). Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Identitätskonstruktionen in digitalen Welten. In Sander, Uwe; Gross, Friederike von & Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.). *Handbuch Medienpädagogik*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Gasser, Nathalie (2020). *Islam, Gender, Intersektionalität. Bildungswege junger Frauen in der Schweiz*. Bielefeld: transcript.
- Geimer, Alexander (2020). Bildung als Entsubjektivierung und Subjektivierung – Bildungspotenziale kommunikativ/diskursiv generalisierter Subjektnormen. In Amling, Steffen; Geimer, Alexander; Rundel, Stefan, & Thomsen, Sarah (Hrsg.). *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 2–3/2020 (JDM – Jahrbuch Dokumentarische Methode, 2–3/2020) (S. 255–278). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssor.70843>.
- Geimer, Alexander (2022). Subjektivierung und (Medien)Bildung unter Bedingungen soziomedialer und (post)digitaler Lebensverhältnisse. Theoretische und methodologische Herausforderungen für die qualitative Forschung. In Kondratjuk, Maria; Dörner, Olaf; Tiefel, Sandra & Ohlbrecht, Heike (Hrsg.). *Qualitative Forschung auf dem Prüfstand. Beiträge zur Professionalisierung qualitativempirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften* (S. 117–138). Opladen: Budrich.
- Geißler, Rainer & Weber-Menges, Sonja (2013). Medien und Integration. Medien-nutzung und Vorstellungen zur medialen Integration bei Migranten. In Brinkmann, Heinz Ulrich & Uslucan, Hacı-Halil (Hrsg.). *Dabeisein und Dazugehören. Integration in Deutschland* (S. 273–289). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geißler, Rainer (2010). Mediale Integration von ethnischen Minderheiten. Der Beitrag der Massenmedien zur interkulturellen Integration. In Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.). *Zur Rolle der Medien in der Einwanderungsgesellschaft: Veranstaltungsdokumentation* (S. 8–22). Bonn: Abt. Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Gelfgren, Stefan (2017). Religion, Pädagogik und Social Media. In Nord, Ilona & Ziper-novszky, Hanna (Hrsg.). *Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt* (S. 131–145). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Gemkow, Johannes (2021). *Die Mediatisierung des Wissens. Eine Dispositivanalyse zur Rolle der Medienkompetenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gennerich, Carsten (2016). Religiosität muslimischer Jugendlicher. Empirische Befunde und theologische Perspektiven. In Sarıkaya, Yaşar & Aygün, Adem (Hrsg.). *Islamische Religionspädagogik* (S. 199–219). Münster: Waxmann.
- Gentzel, Peter (2015). *Praxistheorie und Mediatisierung. Grundlagen, Perspektiven und eine Kulturgeschichte der Mobilkommunikation*. Wiesbaden: Springer VS.

- Gerhard, Heinz & Beisch, Natalie (2011). Fernsehnutzung von Migranten 2011. Ergebnisse der ARD/ZDF-Studie Migranten und Medien 2011. *Media Perspektiven*, 10, 479–492.
- Gerhold, Markus (2009): Islam-Bashing für jedermann. Onlinekommentare und Leserbriefe als Orte privater Stimmungsmache. In Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.). *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen* (S. 331–340). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ghaly, Mohammed (2009). The Interplay of Technology and Sacredness in Islam: Discussions of Muslim Scholars on Printing the Qur'an. *Studies in Ethics, Law, and Technology*, 3(2), 1–24. <https://doi.org/10.2202/1941-6008.1079>.
- Ghandour, Ali (2019). *Liebe, Sex und Allah: Das unterdrückte erotische Erbe der Muslime*. München: C.H.Beck.
- Ghandour, Ali (2022). Warum es „Sexualität im Islam“ nicht gibt. Essentialistische Ansätze am Beispiel des Diskurses um Sexualität und Gender. *Paragrana*, 31(1), 159–171.
- Ghandour, Ali (2023). Lived Islam als Forschungsgegenstand der Praktischen Theologie: Wie lässt sich die Vielfalt der muslimischen Praxis erschließen?. In Sejdini, Zekirija (Hrsg.). *Diversität im Islam. Die vergessene Botschaft* (S. 131–154). Wiesbaden: Springer VS.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Hans Huber.
- Göktürk, Deniz (2000). Migration und Kino – Subnationale Mitleidskultur oder transnationale Rollenspiele?. In Chiellino, Carmine Gino (Hrsg.). *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch* (S. 329–347). Stuttgart: Metzler.
- Gräb, Wilhelm; Herrmann, Jörg; Merle, Kristin; Mettelmann, Jörg & Nottmeier, Christian (2006). „Irgendwie fühl ich mich wie Frodo ...!“ – Eine empirische Studie zum Phänomen der Medienreligion. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gräf, Bettina (2021). *Medien-Fatwas@Yusuf Al-Qaradawi. Die Popularisierung des islamischen Rechts*. Berlin: Leibniz-Zentrum Moderner Orient.
- Gräf, Sarah & Pürckhauer, Andrea (2020). *Alternativen zum „Migrationshintergrund“*. Online abrufbar: <https://mediendienst-integration.de/artikel/alternativen-zum-migrationshintergrund.html> [Letzter Zugriff: 07.10.23].
- Grenz, Tilo (2017). *Mediatisierung als Handlungsproblem. Eine wissenssoziologische Studie zum Wandel materialer Kultur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grieve, Gregory Price (2022). Religion. In Campbell, Heidi A. & Tsuria, Ruth (Hrsg.). *Digital Religion. Understanding Religious Practice in Digital Media*. 2nd edition (S. 25–39). New York: Routledge.

- Griffel, Frank (2017). Contradictions and Lots of Ambiguity: Two New Perspectives on Premodern (and Postclassical) Islamic Societies. *Bustan: The Middle East Book Review*, 8(1), 1–21.
- Griffel, Frank (2018). *Den Islam denken. Versuch, eine Religion zu verstehen*. Ditzingen: Reclam.
- Guhl, Jakob; Ebner, Julia & Rau, Jan (2020). *Das Online-Ökosystem rechtsextremer Akteure*. London: Institute for Strategic Dialogue. Online abrufbar: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2020-02/ISD_Studie_Online-%C3%96kosystem%20Rechtsextremer%20Akteure.pdf [Letzter Zugriff: 07.10.23].
- Güneş, Yusuf (2012). *Peygamber Ölümlerinde İletişim Ahlakı. Hadisler Işığında Medyayı Anlamak*. İstanbul: İssık Yayınları.
- Günther, Christoph & Pfeifer, Simone (Hrsg.). (2020). *Jihadi audiovisuality and its entanglements. Meanings, aesthetics, appropriations*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Günther, Christoph (2021). Al-Dawla al-nabawiyya: Appropriating the Prophet's Authority in the Islamic State's Media. In Chih, Rachida; Jordan, David & Reichmuth, Stefan (Hrsg.). *The Presence of the Prophet in Early Modern and Contemporary Islam. Volume 2, Heirs of the Prophet: Authority and Power* (S. 448–474). Leiden: Brill.
- Günther, Christoph (2022). *Entrepreneurs of Identity. The Islamic State's symbolic repertoire*. New York: Berghahn Books.
- Günther, Christoph (2024). Conceptualizing Contemporary Audiovisual Da'wa. In Akca, Ayşe Almıla; Feise-Nasr, Mona; Stenske, Leonie & Süer, Aydın (Hrsg.). *Practices of Islamic Preaching Text, Performativity, and Materiality of Islamic Religious Speech* (S. 61–76). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Gürsoy, Kudret (2016). *Der Islam in deutschen Schulgeschichtsbüchern: eine empirische Analyse zur Darstellung des Islam*. Nordhausen: Verlag Traugott Bautz.
- Haas, Alexander & Unkel, Julian (2015). Glaubwürdigkeit und Selektion von Suchergebnissen. Der Einfluss von Platzierung, Reputation, Neutralität und sozialen Empfehlungen bei der Nutzung von Suchmaschinen. In *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 63(3), 363–382.
- Haas, Michael (2015). *Religion und Neue Medien. Eine Untersuchung über (quasi-)religiöses Verhalten von Jugendlichen in ihrem gegenwärtigen Mediengebrauch*. München: kopaed.
- Hacke, Sebastian (2012). *Medienaneignung von Jugendlichen aus deutschen und türkischen Familien*. Freiburg: Centaurus-Verlag.
- Hafez, Farid (2021). *Antimuslimischer Rassismus: Eine Arbeitsdefinition*. Online abrufbar: <https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2021/07/Antimuslimischer-Rassismus-Eine-Arbeitsdefinition.pdf> [Letzter Zugriff: 07.10.23].

- Hafez, Kai & Richter, Carola (2007). Das Islambild von ARD und ZDF. *APuZ*, 26–27.
- Hafez, Kai & Schmidt, Sabrina (2020). *Rassismus und Repräsentation: das Islambild deutscher Medien im Nachrichtenjournalismus und im Film*. Online abrufbar: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/bewegt-bild-und-politische-bildung/314621/islambild-deutscher-medien>. [Letzter Zugriff: 27.11.23].
- Hafez, Kai (1996). Salman Rushdie im Kulturkonflikt. Zum Problem der transkulturellen Kommunikation in der deutschen Presseberichterstattung. In *Orient*, 37(1), 137–161.
- Hafez, Kai (2002a). *Die politische Dimension der Auslandsberichterstattung. Bd. 2. Das Nahost- und Islambild der deutschen überregionalen Presse*. Baden-Baden: Nomos.
- Hafez, Kai (2002b). Journalism Ethics Revisited: A Comparison of Ethics Codes in Europe, North Africa, the Middle East, and Muslim Asia. *Political Communication*, 19, 225–250.
- Hafez, Kai (2002c): *Türkische Mediennutzung in Deutschland: Hemmnis oder Chance der gesellschaftlichen Integration. Eine qualitative Studie im Auftrag des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung*. Hamburg/Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung.
- Hafez, Kai (2009). Mediengesellschaft – Wissensgesellschaft? Gesellschaftliche Entstehungsbedingungen des Islambildes deutscher Medien. In Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.), *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen* (S. 99–117). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hafez, Kai (Hrsg.) (2013). *Arabischer Frühling und deutsches Islambild. Bildwandel durch ein Medienereignis?*. Berlin: Frank & Timme.
- Hajjatpour, Reza (2022). *Islamische Ethik. Einführung*. Baden-Baden: Nomos.
- Hajek, Peter & Siegl, Alexandra (2012). *Mediennutzungsverhalten von Muslimen in Österreich. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Inneres Österreich*. Online abrufbar: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:fc06eab6-d42e-48d6-aae0-2573dd970458/mediennutzungsverhalten_von_muslimen.pdf [Letzter Zugriff: 27.11.23].
- Halm, Dirk & Sauer, Martina (2015). *Soziale Dienstleistungen der in der Deutschen Islam Konferenz vertretenen religiösen Dachverbände und ihrer Gemeinden*. Frankfurt am Main: Bundesministerium des Inneren (Hrsg.).
- Halm, Dirk & Sauer, Martina (2017). *Muslimen in Europa. Integriert, aber nicht akzeptiert? (Religionsmonitor 2017)*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hamada, Basyouni Ibrahim (2016). Towards a global journalism ethics model: an Islamic perspective. *The Journal of International Communication*, 22(2), 188–208.
- Hamdan, Hussein & Schmid, Hansjörg (2014). *Junge Muslime als Partner. Ein empiriebasierter Kompass für die praktische Arbeit*. Basel: Beltz Juventa.
- Hamdan, Omar (2017). Ambiguität der koranischen Sprache als exegetische Herausforderung: Eine Untersuchung zur Sūrat al-Fātiḥa. In Hamdan, Omar & Brooks,

- Patrick. *Von der Dschahiliyya zum Islam. Koranwissenschaftliche Beiträge zur mekkanischen Verkündigung des Propheten Muḥammad* (S. 233–258). Berlin: EB.
- Hammeran, Regine, Başıpınar, Deniz & Simon, Erk (2007). Selbstbild und Medien-nutzung junger Erwachsener mit türkischer Herkunft. *Media Perspektiven*, (3), 126–135.
- Harring, Marius & Schenk, Daniela (2018). Das Konstrukt „Jugend“. Eine kritische Betrachtung. In Kleeberg-Niepage, Andrea & Rademacher, Sandra (Hrsg.). *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. (Inter-)Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte* (S. 111–125). Wiesbaden: Springer VS.
- Hartl, Sonja (2017). Muslime in Filmen und Serien. *tv diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien*. Online abrufbar: <https://mediendiskurs.online/beitrag/muslime-in-filmen-und-serien/> [Letzter Zugriff: 27.11.23].
- Haruna-Oelker, Hadija (2023). Wer macht Medien? Diversität als Herausforderung und Anspruch. In Legrand, Jupp; Linden, Benedikt & Arlt, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Welche Öffentlichkeit brauchen wir? Zur Zukunft des Journalismus und demokratischer Medien* (S. 35–45). Wiesbaden: Springer VS.
- Haug, Sonja; Müssig, Stephanie & Sticks, Anja (2009). *Muslimisches Leben in Deutschland*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online abrufbar: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fbo6-muslimisches-leben.pdf?__blob=publicationFile [Letzter Zugriff: 27.11.23].
- Heeren, Jörg & Zick, Andreas (2014). Misleading images. Results from interviews with media producers, journalists and consumers on Muslims and Islam in Germany. *Middle East Journal of Culture and Communication*, 7(1), 46–63.
- Helfferrich, Cornelia (2009). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferrich, Cornelia (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hepp, Andreas & Krönert, Veronika (2009). *Medien – Event – Religion. Die Mediatisierung des Religiösen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hepp, Andreas & Röser, Jutta (2014). Beharrung in Mediatisierungsprozessen: Das mediatisierte Zuhause und die mediatisierte Vergemeinschaftung. In Krotz, Friedrich; Despotović, Cathrin & Kruse, Merle-Marie (Hrsg.). *Die Mediatisierung sozialer Welten. Synergien empirischer Forschung* (S. 165–188). Wiesbaden: Springer VS.
- Hepp, Andreas (2021). *Auf dem Weg zur digitalen Gesellschaft. Über tiefgreifende Mediatisierung der sozialen Welt*. Köln: Herbert von Harlem Verlag.
- Hepp, Andreas; Bozdağ, Çiğdem & Sūna, Laura (2011). *Mediale Migranten. Mediatisierung und die kommunikative Vernetzung der Diaspora*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hergouth, Rosemarie & Omlor, Christina (2015). Islamdiskurse im Schatten von Charlie Hebdo. Ein Dreiländervergleich von „Bild“, „Kronen Zeitung“ und „Blick“. *Medien Journal*, 39(4), 19–36.

- Herrmann, Jörg (2007). *Medienerfahrung und Religion. Eine empirisch-qualitative Studie zur Medienreligion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hertling, Anke & Klaes, Sebastian (2022). Lesebücher und ihre digitale Transformation. In Dawidowski, Christian & Eickmeyer, Florian (Hrsg.), *Die Darstellung des Islam im Kaiserreich. Historische Lesebuchforschung mit digitalisierten Quellen* (S. 34–46) [Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 75]. Berlin: Peter Lang.
- Herzig, Bardo (2022). Medienbildung als Radikalisierungsprävention?. In Buitrago, Sybille Reinke de (Hrsg.), *Radikalisierungsnarrative online. Perspektiven und Lehren aus Wissenschaft und Prävention* (S. 273–300). Wiesbaden: Springer VS.
- Hestermann, Thomas (2019). *Berichterstattung über Gewaltkriminalität. Wie häufig nennen Medien die Herkunft von Tatverdächtigen? Eine Expertise für den Mediendienst Integration*. Berlin: Mediendienst Integration. Online abrufbar: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Expertise_Hestermann_Herkunft_von_Tatverdaechtigen_in_den_Medien.pdf [Letzter Zugriff: 27.11.23].
- Hoffmann, Dagmar; Krotz, Friedrich & Reißmann, Wolfgang (2017). Mediatisierung und Mediensozialisation: Problemstellung und Einführung. In Hoffmann, Dagmar; Krotz, Friedrich & Reißmann, Wolfgang (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken* (S. 3–20). Wiesbaden: Springer VS.
- Hoffmann, Stefanie; Klinge, Denise; Petersen, Dorte & Rundel, Stefan (Hrsg.). (2022). *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 5 (JDM – Jahrbuch Dokumentarische Methode, 5/2022). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.85952>.
- Hoffmann-Riem, Christa (1984). *Das adoptierte Kind. Familienleben mit doppelter Elternschaft*. München: Fink.
- Hoover, Stewart (2016) (Hrsg.). *The Media and Religious Authority*. University Park: Penn State University Press.
- Hopf, Christel (2015). Forschungsethik und qualitative Forschung. In Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 11. Auflage (S. 589–600). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hunner-Kreisel, Christine & Andresen, Sabine (Hrsg.) (2010). *Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, Klaus & Bründel, Heidrun (2003). *Einführung in die Kindheitsforschung*. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus (1983). Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3, 91–103.
- Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich; Grundmann, Matthias & Walper, Sabine (2015). Vorwort: Die Entwicklung der Sozialisationsforschung. In Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich; Grundmann, Matthias & Walper, Sabine (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*. 8., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

- Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias & Walper, Sabine (2008). Vorwort: Die Entwicklung der Sozialisationsforschung. In Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias & Walper, Sabine (Hrsg.). *Handbuch Sozialisationsforschung*. 7., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Inam, Rida (2019). Aufarbeitung der Disparität zwischen Islam und Westen in der Islamischen Religionspädagogik. In Sankaya, Yaşar; Ermert, Dorothea & Öger-Tunç, Esma (Hrsg.). *Islamische Religionspädagogik: didaktische Ansätze für die Praxis* (S. 89–124). Münster: Waxmann.
- Inan, Alev (2007). *Islam goes Internet. Websites islamischer Organisationen im World Wide Web*. Marburg: Tectum.
- Islamic Mass Media Charter (1980). Adopted by the First International Islamic Mass Media Conference, Jakarta, September 1–3. *The Muslim World League journal: a monthly organ of the Rabitat al-Alam al-Islami*, 7(12), 60–61.
- Jansen, Till; Schlippe, Arist von & Vogd, Werner (2015). Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16(1), Art. 4.
- Javadian Namin, Parisa (2009). *Die Darstellung des Islam in den deutschen Printmedien am Beispiel von Spiegel und Bild. Forschungsbefunde*. Bielefeld: transcript.
- Jetter, Claudia (2023). Das Phänomen Christfluencing. Zwischen Glaubensvermittlung und Lifestyle. *Zeitschrift für Religion und Weltanschauung (ZRW)*, 86(3).
- JIM = Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.). (2023). *JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Online abrufbar: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf [Datum des Zugriffs: 19. Januar 2024].
- JIM 2022 = Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.). (2022). *JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Online abrufbar: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf [Datum des Zugriffs: 19. Januar 2023].
- JIMplus = Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.). (2022). *JIM-plus 2022. Fake News und Hatespeech. Zusatzuntersuchung*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Online abrufbar: <https://www.lfk.de/fileadmin/PDFs/Publikationen/Studien/JIMplus-2022/JIMplus-2022.pdf> [Datum des Zugriffs: 19. Januar 2023].
- Johansen, Birgitte Schepelern & Spielhaus, Riem (2018). Die Vermessung der Muslime. Ein Jahrzehnt quantitativer Forschung zu Muslimen in Westeuropa. In Amir-Moazami, Schirin (Hrsg.). *Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa* (S. 125–158). Bielefeld: transcript.

- Jürgens, Pascal (2022). *Begriffswelten von Islamfeindlichkeit in deutschen sozialen Medien. Projektbericht im Auftrag des Bundesministeriums des Innern, für Bau und Heimat für den Unabhängigen Expertenkreis Muslimfeindlichkeit (UEM)*. Online abrufbar: https://www.deutsche-islam-konferenz.de/DE/DIK/Themenschwerpunkte/Praevention/praevention_node.html#a_1530320_2.
- Kaddor, Lamyā; Janzen, Olga; Karabulut, Aylin; Pfaff, Nicolle & Zick, Andreas (2019). *Muslimen Ja, Islam Nein? Wissen schützt vor Islamfeindlichkeit*. Essen: Universität Duisburg-Essen. Online abrufbar: https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/UDE_02_IFIJ_BERICHT_10.pdf.
- Kam, Hureyre (2023). Eine neue Ethik für ein neues Zeitalter? Reflexionen auf transhumanistische Herausforderungen mit Bezug auf al-Ġazālīs Theodizee. *Forum* 2(2), 3–20.
- Kammerl, Rudolf; Müller, Jane; Lampert, Claudia; Rechlitz, Marcel & Potzel, Katrin (2020). Kommunikative Figurationen – ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften?. In Ackeren-Mindl, Isabell van; Bremer, Helmut; Kessler, Fabian; Koller, Hans-Christoph; Pfaff, Nicolle; Rotter, Carolin; Klein, Esther Dominique & Salaschek, Ulrich (Hrsg.). *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 377–388). Opladen: Budrich.
- Karadas, Narin (2021). *Politisch inaktive Muslime? Effekte der Mediennutzung und des wahrgenommenen Medientenors gegenüber Muslimen auf die politische Partizipation*. München: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München/Hildesheim: Olms.
- Karadas, Narin; Neumann, Katharina & Reinemann, Carsten (2017). Reziproke Effekte auf türkische Migranten. Eine Untersuchung zum Zusammenhang von sozialer Identität, Mediennutzung, Medienwahrnehmung und Medienwirkungen. *Studies in Communication and Media*, 6(2), 128–159. <https://doi.org/10.5771/2192-4007-2017-2-128>.
- Karakaşoğlu, Yasemin & Öztürk, Halit (2007). Erziehung und Aufwachsen junger Muslime in Deutschland. Islamisches Erziehungsideal und empirische Wirklichkeit in der Migrationsgesellschaft. In Wensierski, Hans-Jürgen von & Lübcke, Claudia (Hrsg.). *Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen* (S. 157–172). Opladen: Budrich.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2010). Islam als Störfaktor in der Schule. Anmerkungen zum pädagogischen Umgang mit orthodoxen Positionen und Alltagskonflikten. In Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.). *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage (S. 289–304). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin (2000). *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen*

- Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag.
- Karimi, Ahmad Milad (Hrsg.) (2021). *Religion und Ästhetik. Zur filmisch-seriellen Narration des Religiösen* (Falsafa. Horizonte islamischer Religionsphilosophie, 2). Freiburg: Karl Alber.
- Karis, Tim (2013). *Mediendiskurs Islam. Narrative in der Berichterstattung der Tages-themen 1979–2010*. Wiesbaden: Springer VS.
- Karis, Tim (2021). Die Vielfalt der Vielfalt: Mediale Darstellung und Repräsentation religiöser Minderheiten. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.). *Religiöse Vielfalt. Wege zu einer gleichberechtigten Teilhabe* (S. 49–52). Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Käsehage, Nina (2022). Ästhetische Mobilmachung – Radikalislamische Rekrutierung in den sozialen Medien am Beispiel der IS-Online-Magazine Dabiq und Rumiya. In Buitrago, Sybille Reinke de (Hrsg.). *Radikalisierungsnarrative online. Perspektiven und Lehren aus Wissenschaft und Prävention* (S. 109–146). Wiesbaden: Springer VS.
- Kayıkçı, Merve (2017) Social Media and the Transformations of Everyday Muslim Experiences. In Kayıkçı, Merve & D'Haenens, Leen (Hrsg.). *European Muslims and New Media* (S. 9–32). Leuven: Leuven University Press.
- Kelle, Udo & Kluge, Susann (1999). *Vom Einzelfall zum Typus*. Opladen: Leske+Budrich.
- Keller, Reiner (2012). *Das interpretative Paradigma. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kenar, Berna; Stein, Margit & Zimmer, Veronika (2020). Religiosität und religiöse Erziehung muslimischer Jugendlicher – ein Literaturüberblick. *Theo-Web: Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(1), 345–367.
- Kergel, David [Landeszentrale für politische Bildung Niedersachsen. politische-medienkompetenz.de] (o. D.). *Diversitätssensible Medienpädagogik. Theoretische Überlegungen und Reflexionsstrategien für die Praxis*. Online abrufbar: <https://www.politische-medienkompetenz.de/debatte/diversitaetssensible-medienpaedagogik/> [Letzter Zugriff: 27.11.23].
- Keskinkılıç, Ozan Zakariya (2019). „Was ist antimuslimischer Rassismus?“. *Islamophobie, Islamfeindlichkeit, Antimuslimischer Rassismus – viele Begriffe für ein Phänomen?* Bundeszentrale für politische Bildung. Online abrufbar: <https://www.bpb.de/themen/infodienst/302514/was-ist-antimuslimischer-rassismus/> [Letzter Zugriff: 27.11.23].
- Khamis, Sahar (2024). The Paradoxes of Modern Islamic Discourses and Socio-Religious Transformation in the Digital Age. *Religions*, 15, 207. <https://doi.org/10.3390/rel15020207>.
- Khorchide, Mouhanad (2015). Die theologischen Grundlagen des christlich-islamischen Dialogs aus Sicht der islamischen Theologie. In Rohe, Mathias; Engin, Havva; Khorchide, Mouhanad; Özsoy, Ömer & Schmid, Hansjörg (Hrsg.). *Christentum und Islam*

- in Deutschland. Grundlagen, Perspektiven und Erfahrungen des Zusammenlebens* (S. 497–512). Freiburg: Herder.
- Kiefer, Michael (2020). *Was machen junge Muslim*innen mit Online-Informationen zu islamischen Themen?*. Online abrufbar: <https://rise-jugendkultur.de/artikel/was-machen-junge-musliminnen-mit-online-informationen-zu-islamischen-themen/> [Datum des Zugriffs: 9. März 2024].
- Kiefer, Michael; Hüttermann, Jörg; Dziri, Bacem; Ceylan, Rauf; Roth, Viktoria; Srowig, Fabian & Zick, Andreas (2018). „*Lasset uns in sha'a Allah ein Plan machen*“. *Fall-gestützte Analyse der Radikalisierung einer WhatsApp-Gruppe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- King, Liesl E. (2017). On Secular Spirituality in the Duffer Brothers' Stranger Things, Series 1. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 9(3), 9–15. <https://dx.doi.org/10.21659/rupkatha.v9n3.03>.
- Klevesath, Lino; Munderloh, Annemieke; Sprengeler, Joris; Grahmann, Florian & Reiter, Julia (2021). *Radikalislamische YouTube-Propaganda: Eine qualitative Rezeptionsstudie unter jungen Erwachsenen*. Bielefeld: transcript.
- Klimmt, Christoph; Dittrich, Anja; Brosius, Hans-Bernd; Schmid-Petri, Hannah; Schultz, Tanjev & Vowe, Gerhard (2023). Herkunftsnennung von Täter*innen und Verdächtigen in der Verbrechensberichterstattung. Eine Handreichung zur Reflexion für Journalist*innen und Kommunikationsverantwortliche der Sicherheitsbehörden und der Justiz. In *Publizistik*, 68(1), 69–88.
- Klinge, Denise (2022) Perspektiven einer Rekonstruktiven Medienforschung. Zoom als sozialer Rahmen von Situation und Kommunikation. In Hoffmann, Stefanie; Klinge, Denise; Petersen, Dorthé & Rundel, Stefan (Hrsg.). *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 5/2022 (JDM – Jahrbuch Dokumentarische Methode, 5/2022) (S. 15–40). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.85952>.
- Klinkhammer, Gritt (2000). *Moderne Formen islamischer Lebensführung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur Religiosität sunnitisch geprägter Türkinnen der zweiten Generation in Deutschland*. Marburg: Diagonal-Verlag.
- Klinkhammer, Gritt; Chilinski, Jakob & Lütge, Rosa (2023). *Islamfeindlichkeit in christlichen Medien. Eine qualitative Studie zu antimuslimischem Rassismus in ausgewählten christlichen Onlinemedien*. Bremen: Universität Bremen. [Studie im Auftrag des UEM.]
- KM-BW = Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). (2016a). Bildungsplan 2016. *Medienbildung (MB)*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Online abrufbar: https://www.bildungsplaene-bw.de/bildungsplan,Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_MB [Datum des Zugriffs: 25.07.23].

- KM-BW = Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). (2016b). Bildungsplan 2016. *Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Online abrufbar: https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_RISL.pdf [Datum des Zugriffs: 25.07.23].
- Knoblauch, Hubert (2018). Individualisierung, Privatisierung und Subjektivierung. In Pollack, Detlef; Krech, Volkhard; Müller, Olaf & Hero, Markus (Hrsg.). *Handbuch Religionssoziologie* (S. 329–346). Wiesbaden: Springer VS.
- Koehler, Matthew J., & Mishra, Punya (2008). Introducing Technological Pedagogical Content Knowledge. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Hrsg.). *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators* (S. 3–29). New York: Routledge.
- Kok, Ayse (2018). *The Web and Faith. Theological Analyses of Cyberspace Technologies*. Gistrup, Delft: River Publishers.
- Könemann, Judith (2015). Religion. In *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex)*. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Religion.100075> [Letzter Zugriff: 27.11.23].
- Kontos, Maria (2020). *Die desintegrativen Folgen des öffentlichen Integrationsdiskurses. Eine biographieanalytische Untersuchung mit Migrantinnen und Migranten*. Opladen: Budrich.
- Koopmans, Ruud; Veit, Susanne & Yemane, Ruta (2018). *Ethnische Hierarchien in der Bewerberauswahl: Ein Feldexperiment zu den Ursachen von Arbeitsmarktdiskriminierung* (Discussion Paper, SP VI 2018–104). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Körs, Anna; Haddad, Laura; Wagner, Constantin & Akbaba, Yalız (2021). Islamischer Religionsunterricht (IRU) in Deutschland im Spannungsfeld von Religion, Bildung, Politik und Gesellschaft. *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik / Journal for Religion, Society and Politics*, 1–27. <https://doi.org/10.1007/s41682-022-00120-5>.
- Korteweg, Anna C. & Yurdakul, Gökçe (2016). *Kopftuchdebatten in Europa. Konflikte um Zugehörigkeit in nationalen Narrativen*. Bielefeld: transcript.
- Kosnick, Kira (2020). Migration und (Neue) Medien. In Röder, Antje & Zifonun, Darius (Hrsg.). *Handbuch Migrationssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krain, Rebekka & Mößle, Laura (2020). Christliches Influencing auf YouTube als ‚doing emotion‘. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 28(1), 161–178. <https://doi.org/10.25364/10.28:2020.1.9>.
- Krämer, Benjamin (2013). *Mediensozialisation. Theorie und Empirie zum Erwerb medienbezogener Dispositionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Max (2021). Plural media ethics? Reformist Islam in India and the limits of global media ethics. *Dialectical Anthropology*, 45, 275–296.

- Kraml, Martina & Sejdini, Zekirija (2015). Religiöse Unterschiedlichkeit als Potenzial. Innsbrucker Interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 23(1), 29–37.
- Kröhnert-Othman, Susanne; Kamp, Melanie & Wagner, Constantin (2011). *Keine Chance auf Zugehörigkeit?*. Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung. Expertise. Online abrufbar: <http://repository.gei.de/handle/11428/172> [Letzter Zugriff: 27.11.23].
- Krotz, Friedrich (2017). Sozialisation in mediatisierten Welten. Mediensozialisation in der Perspektive des Mediatisierungsansatzes. In Hoffmann, Dagmar; Krotz, Friedrich & Reißmann, Wolfgang (Hrsg.). *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken* (S. 21–40). Wiesbaden: Springer VS.
- Krotz, Friedrich (2022). Mediatisierung: Konzept für eine Analyse von Religion im Wandel der Medien. In Merle, Kristin & Nord, Ilona (Hrsg.). *Mediatisierung religiöser Kultur. Praktisch-theologische Standortbestimmungen im interdisziplinären Kontext* (S. 21–36). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Kruse, Jan (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kübler, Hans-Dieter (2009). Mediensozialisation – ein Desiderat zur Erforschung von Medienwelten: Versuch einer Standortbestimmung und Perspektivik. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 4(1), 7–26. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssolar-334439>.
- Kunstmann, Joachim (2014). Medienreligion. Praktische Theologie vor neuen Aufgaben. *Evangelische Theologie*, 63(6), 405–420.
- Kurnaz, Serdar (2023). *Islamisches Recht in der Moderne. Transformation, Anpassung und Neujustierung* (Handbuch zum Islamischen Recht, 5). Berlin: EB.
- Kutscher, Jens (2009). Online-Fatwas – Islamische Rechtsgutachten und ihre Bedeutung für politische Partizipation. In Brückner, Matthias & Pink, Johanna (Hrsg.). *Von Chatraum bis Cyberjihad: muslimische Internetnutzung in lokaler und globaler Perspektive* (S. 135–154). Würzburg: Ergon.
- Lachner, Andreas; Scheiter, Katharina & Stürmer, Kathleen (2020). Digitalisierung und Lernen mit digitalen Medien als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 67–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart (2018). *Im digitalen Zeitalter qualitätsorientiert lernen. Chancen und Grenzen digitaler Medien. Eine Handreichung für Lehrkräfte aller Fächer aus allen Schularten, -stufen und -typen*. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung. Online abrufbar: <https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/uebergreifende-erziehung/medienerziehung/handreichungen/basisband/handreichung-im-digitalen-zeitalter-qualitaetsorientiert-lernen-dl-01.pdf> [Letzter Zugriff: 27.11.23].

- Larsson, Göran (2011). *Muslims and the New Media. Historical and Contemporary Debates*. New York: Routledge.
- Lehner-Hartmann, Andrea (2023). Gender- und diversitätsorientiert in einer digitalen Welt unterwegs?. In Nord, Ilona & Petzke, Judith (Hrsg.). *Fachdidaktik Religion. Diversitätsorientiert und digital* (S. 163–175). Berlin: Cornelsen.
- Leinhos, Patrick (2019). Qualitative Skype-Interviews. Ein Forschungszugang zu hochmobilen transnationalen Jugendlichen. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20(1), 27–42. <https://www.budrich-journals.de/index.php/zqf/article/download/32960/28328> [Letzter Zugriff: 27.11.23].
- Lemme, Sebastian (2020): *Visualität und Zugehörigkeit. Deutsche Selbst- und Fremdbilder in der Berichterstattung über Migration, Flucht und Integration*. Bielefeld: transcript.
- Leven, Eva Maria & Palkowitsch-Kühl, Jens (2021). Schülerinnen und Schüler in ihrer digitalen Welt. In Kropač, Ulrich & Riegel, Ulrich (Hrsg.). *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 127–133). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Lingen-Ali, Ulrike & Mecheril, Paul (2016). Religion als soziale Deutungspraxis. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 24(2), 17–24. DOI:10.25364/10.24:2016.2.3.
- Lingenfelder, Julia (2020). Transformative Bildung. Was bedeutet Transformative Bildung im Kontext sozial-ökologischer Krisen? In *Außerschulische Bildung*, 1/2020 (S. 52–57). Berlin: Arbeitskreis Deutscher Bildungsstätten. Online abrufbar: <https://fachzeitschrift.adb.de/transformative-bildung/> [Letzter Zugriff: 27.11.23].
- Lobe, Bojana; Morgan, David & Hoffman, Kim A. (2020). Qualitative data collection in an era of social distancing. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–8. <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1609406920937875> [Datum des Zugriffs: 19. Januar 2023].
- Lohlker, Rüdiger (2021). Muslimische Influencer*innen. *RaT-Blog*, Nr. 14/2021.
- Lohlker, Rüdiger (2022). Faces of Contemporary Islam With Perfect Make-Up. *Wiener Zeitschrift für Interdisziplinäre Islamforschung*, 1, 92–104.
- Lövheim, Mia & Lundmark, Evelina (2022). Identity. In Campbell, Heidi A. & Tsuria, Ruth (Hrsg.). *Digital Religion. Understanding Religious Practice in Digital Media*. 2nd edition (S. 56–70). New York: Routledge.
- Lövheim, Mia (2014). Mediatization and Religion. In Lundby, Knut (Hrsg.). *Mediatization of Communication* (S. 547–570). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Luckmann, Thomas (1991). *Die unsichtbare Religion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Malik, Saadia Izzeldin (2021). An Islamic perspective on media ethics. Revisiting Western journalism ethics. In Price, Lada Trifonova; Sanders, Karen & Wyatt, Wendy N. (Hrsg.). *The Routledge Companion to Journalism Ethics* (S. 85–92). London: Routledge.
- Malisa Stiftung (Hrsg.). (2021). *Diversität im deutschen Film. Fortschrittsstudie zur audiovisuellen Diversität im Kino*. Online abrufbar: <https://malisastiftung.org/>

- frauen-auf-leinwand-ergebnisse-fortschrittsstudie/ [Datum des Zugriffs: 19. Januar 2023].
- Mannheim, Karl (1928) Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, 7(2), 157–185.
- Mannheim, Karl (1964). *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk (eingeleitet und herausgegeben von Kurt H. Wolff)*. Berlin/Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens. Herausgegeben von David Kettler, Volker Meja und Nico Stehr*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marone, Francesco (Hrsg.) (2019). *Digital Jihad. Online Communication and Violent Extremism*. Milano: Ledizioni LediPublishing.
- Maroon, Bahiyyah (2016) Satellite Publics: Moral Identity and New Media in Moroccan Islam. In Hoover, Stewart M. (Hrsg.). *The Media and Religious Authority* (S. 105–124). University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Marotzki, Winfried & Jörissen, Benjamin (2008). «Medienbildung». In Sander, Uwe, Gross, Friederike von & Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.). *Handbuch Medienpädagogik* (S. 100–109). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_11.
- Marotzki, Winfried (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographie-theoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Marotzki, Winfried (2006). Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In Krüger, Heinz-Hermann & Marotzki, Winfried (Hrsg.). *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage (S. 59–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Martin, Richard C. (2015). Createdness of the Qurʾān. In Fleet, Kate; Krämer, Gudrun; Matringe, Denis; Nawas, John & Stewart, Devin. J. (Hrsg.). *Encyclopaedia of Islam, THREE*. Leiden: Brill. http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912_eij_COM_24418.
- Materna, Georg, Breitwieser, Sonja & Jekta, Maral (2023). *Alles Lüge! Oder was? Medienpädagogische Ansätze in der Arbeit gegen Desinformation*. Im Rahmen des Projekts Iss0! Jugendliche gegen Desinformation. Online verfügbar: <https://rise-jugendkultur.de/artikel/alles-luege-oder-nicht/> [Datum des Zugriffs: 9. März 2024].
- Materna, Georg; Lauber, Achim & Brüggem, Niels (2021). *Politisches Bildhandeln. Der Umgang Jugendlicher mit visuellen politischen, populistischen und extremistischen Inhalten in sozialen Medien*. München: kopaed.
- Matthes, Joachim (1992). Auf der Suche nach dem „Religiösen“. Reflexionen zu Theorie und Empirie religionssoziologischer Forschung. *Sociologia Internationalis. Internationale Zeitschrift für Soziologie, Kommunikations- und Kulturforschung*, 30(2), 129–142.
- Maxelon, Lisa; Piva, Franziska; Jörke, Desirée & Nagel, Farina (2018). Argumentation als Teil sozialer Praxis. Zur Rehabilitierung einer unterschätzten Textsorte. In Maier,

- Maja S.; Keßler, Catharina I.; Deppe, Ulrike; Leuthold-Wergin, Anca & Sandring, Sabine (Hrsg.). *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (S. 169–189). Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, Philipp (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20(3), Art. 16.
- Meinefeld, Werner (2015). Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 265–275). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Meleagrou-Hitchens, Alexander & Kaderbhai, Nick (2017). *Research perspectives on online radicalisation. A literature review, 2006–2016*. London: VOX-Pol Network of Excellence.
- Mendl, Hans (2023). Diversität – Digitalität – Konstruktivismus. In Nord, Ilona & Petzke, Judith (Hrsg.). *Fachdidaktik Religion. Diversitätsorientiert und digital* (S. 121–134). Berlin: Cornelsen.
- Menner, Sophie & Harnischmacher, Michael (2020). Ich sehe was, was Du nicht siehst, und das ist fake. Die Herausforderung der kritischen Beurteilung von Onlinequellen durch Kinder und Jugendliche. In Hohlfeld, Ralf; Harnischmacher, Michael; Heinke, Elfi; Lehner, Lea Sophie & Sengl, Michael (Hrsg.). *Fake News und Desinformation. Herausforderungen für die vernetzte Gesellschaft und die empirische Forschung* (S. 203–218). Baden-Baden: Nomos.
- Merle, Kristin (2019). *Religion in der Öffentlichkeit. Digitalisierung als Herausforderung für kirchliche Kommunikationskulturen*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Mertol, Birol (2007). Männlichkeitskonzepte von Jungen mit türkischem Migrationshintergrund. In Wensierski, Hans-Jürgen von & Lübcke, Claudia (Hrsg.). *Junge Muslime in Deutschland: Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen* (S. 173–194). Opladen: Budrich.
- Misoch, Sabina (2019). *Qualitative Interviews*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Misselwitz, Charlotte (2022). *Stereotypisierungen des Muslimischen in deutschen und israelischen Medien. Narrative Rückspiegelungen in der Rezeption von Medienkunstprojekten*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Moberg, Marcus; Sjö, Sofia & Lövhelm, Mia (2020). Introduction. Young adults, religion, and digital media in international perspective. In Moberg, Marcus & Sjö, Sofia (Hrsg.). *Digital Media, Young Adults, and Religion. An international perspective* (S. 3–11). New York: Routledge.
- Mohamed, Ali (2008). Journalistic ethics and responsibility in relation to freedom of expression: an islamic perspective. In Ward, Stephen J.A. & Wasserman, Herman (Hrsg.). *Media Ethics Beyond Borders. A Global Perspective* (S. 142–156). New York: Routledge.

- Möller, Kurt (2017). „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ (GMF) oder Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen (PAKO)s? – Welches Konzept führt wissenschaftlich und praktisch wohin?. In Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.). *Dokumentation. Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rassismuskritik* (S. 23–40). Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.
- Möller, Kurt (2020). Pauschalablehnungen – Verständnisse, Erscheinungsweisen, Begünstigungsfaktoren und Gegenstrategien. In Bogerts, Bernhard; Häfele, Joachim & Schmidt, Benny (Hrsg.). *Verschworung, Ablehnung, Gewalt. Transdisziplinäre Perspektiven auf gruppenbezogene Aggression und Intoleranz* (S. 91–117). Wiesbaden: Springer VS.
- Möller, Mika & Pelzer, Robert (2022). Merkmale dschihadistischer Selbstverortung in sozialen Medien und ihr Bezug zur Wirklichkeit: Eine quantitative und qualitative Inhaltsanalyse. In Birsl, Ursula; Junk, Julian; Kahl, Martin & Pelzer, Robert (Hrsg.). *Inszenieren und Mobilisieren: Rechte und islamistische Akteure digital und analog* (S. 245–286). Opladen: Budrich.
- Mühe, Nina (2020). Stigmatisierung junger Muslim/innen in der Schule. Reaktionen und Ressourcen. In Willems, Joachim (Hrsg.). *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung* (S. 119–136). Bielefeld: transcript.
- Müller, Daniel (2008): Lunatic Fringe Goes Mainstream? Keine Gatekeeping-Macht für Niemand, dafür Hate-Speech für Alle – zum IslamhasserBlog Politically Incorrect. *Navigationen*, 8(2), 109–126.
- Müller, Nadine D; Steinert, Anika; Esselbach, Kateryna & Zimmerling, Sophia (2017). Medien und Islam – eine gefährliche Mischung? Die Wirkung der Medien auf Einstellungen gegenüber Muslimen und dem Islam und die Islamophobie. In Frindte, Wolfgang & Dietrich, Nico (Hrsg.). *Muslims, Flüchtlinge und Pegida. Sozialpsychologische und kommunikationswissenschaftliche Studien in Zeiten globaler Bedrohungen* (S. 139–157). Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, Sabrina (2023). Glaubensinfluencer:innen auf Instagram. In Pirker, Viera & Paschke, Paula (Hrsg.) *Religion auf Instagram. Analysen und Perspektiven* (S. 137–153). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Musall, Frederek (2023). „Digitaler Shabbat“?. Reflexionsimpulse für den jüdischen Religionsunterricht. In Nord, Ilona & Petzke, Judith (Hrsg.). *Fachdidaktik Religion. Diversitätsorientiert und digital* (S. 60–68). Berlin: Cornelsen.
- Nassery, Idris (2020). *Künstliche Intelligenz und Religion. Herausforderungen und Potentiale*. [AIWG Dossier]. Frankfurt am Main: Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG).
- NdM-Glossar = Neue deutsche Medienmacher:innen. *NdM-Glossar. Wörterverzeichnis der Neuen deutschen Medienmacher*innen (NdM) mit Formulierungshilfen*,

- Erläuterungen und alternativen Begriffen für die Berichterstattung in der Einwanderungsgesellschaft.* Online abrufbar: <https://glossar.neuemedienmacher.de/> [Datum des Zugriffs: 19. Januar 2023].
- Nekroumi, Mohammed (2016). Ansätze hermeneutischen Denkens in Šaṭībīs maqāṣid-Theorie – Grundfragen einer modernen Relektüre. In Khalfaoui, Mouez & Uçar, Bülent (Hrsgb.). *Islamisches Recht in Theorie und Praxis: neue Ansätze zu aktuellen und klassischen islamischen Rechtsdebatten* (S. 79–104). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Nestler, Erich (2000). Denkfähigkeiten und Denkweisen. Ein bereichs- und biographie-theoretischer Rahmen zur Rekonstruktion der Entwicklung religiöser Kognition. In Henning, Christian & Nestler, Erich (Hrsgb.). *Religionspsychologie heute* (S. 123–159). Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Neue deutsche medienmacher:innen (2020). *Viel Wille, kein Weg. Diversity im deutschen Journalismus. Eine Recherche über interkulturell vielfältiges Medienpersonal in deutschen Redaktionen und die Ansichten von Führungskräften im Journalismus zu Diversity in den Medien.* Neue deutsche medienmacher:innen.
- Neumaier, Anna (2023). Christliches Influencing in sozialen Medien. *Zeitschrift für Religion und Weltanschauung (ZRW)*, 85(3).
- Neumaier, Anna (2018). Religion, Öffentlichkeit, Medien. In Pollack, Detlef; Krech, Volkhard; Müller, Olaf & Hero, Markus (Hrsg.). *Handbuch Religionssoziologie* (S. 833–859). Wiesbaden: Springer VS.
- Neumann, Katharina (2019). *Medien und Islamismus: Der Einfluss von Medienberichterstattung und Propaganda auf islamistische Radikalisierungsprozesse.* Wiesbaden: Springer VS.
- Neumann, Peter; Winter, Charlie; Meleagrou-Hitchens, Alexander; Ranstorp, Magnus & Vidino, Lorenzo (2018). *Die Rolle des Internets und sozialer Medien für Radikalisierung und Deradikalisierung* (PRIF Report, 10/2018). Frankfurt am Main: Leibniz-Institut Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung.
- Nicklich, Manuel; Röbenack, Silke; Sauer, Stefan; Schreyer, Jasmin & Tihlarik, Amelie (2023). Qualitative Sozialforschung auf Distanz. Das Interview im Zeitalter seiner virtuellen Durchführbarkeit. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 24(1), Art. 15, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-24.1.4010>.
- Niemand, Stephan (2023). Rezeption muslimischer Repräsentationen und gesellschaftlicher Zusammenhalt. Wie sich Angehörige der muslimischen Diaspora zu Medienbildern des Islams positionieren. *MedienPädagogik*, 145–168. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.06.X>.
- Nohl, Arnd-Michael (2006). *Bildung und Spontaneität. Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen.* Opladen: Budrich.

- Nohl, Arnd-Michael (2012a). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 4., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2012b). Dokumentarische Methode in der qualitativen Bildungs- und Arbeitsforschung. Von der soziogenetischen zur relationalen Typenbildung. In Schittenhelm, Karin (Hrsg.). *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 155–182). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael; Rosenberg, Florian von & Thomsen, Sarah (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Nongbri, Brent (2013). *Before Religion. A History of a Modern Concept*. New Haven/London: Yale University Press.
- Nord, Ilona & Kiesel, Doron (2023). Antisemitismuskritische Bildung in digitaler Kultur. In Nord, Ilona & Petzke, Judith (Hrsg.). *Fachdidaktik Religion. Diversitätsorientiert und digital* (S. 189–201). Berlin: Cornelsen.
- Nord, Ilona (2017). Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt: Einige grundlegende Überlegungen aus deutscher Perspektive. In Nord, Ilona & Zipernovszky, Hanna (Hrsg.). *Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt* (S. 26–40). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Nord, Ilona (2021). Religiöse Sozialisation von Jugendlichen in mediatisierter Welt. Ausgangsfragen und Zielsetzungen. In Beck, Wolfgang; Nord, Ilona & Valentin, Joachim (Hrsg.). *Theologie und Digitalität. Ein Kompendium* (S. 257–280). Freiburg: Herder.
- Nord, Ilona; & Pirner, Manfred L. (2022). Religiöse Bildung in der digitalen Welt. Die digitale Transformation im Fokus der Religionspädagogik und -didaktik. In Frederking, Volker & Romeike, Ralf (Hrsg.). *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitale Transformation, Big Data und KI im Fokus von 15 Fachdidaktiken* (S. 333–358). Münster: Waxmann.
- Nordbruch, Götz (2012). Islam 2.0 – Jenseits von deutscher Leitkultur und islamischem »Medienghetto«. In Englert, Rudolf; Kohler-Spiegel, Helga; Naurath, Elisabeth; Schröder, Bernd & Schweitzer, Friedrich (Hrsg.). *Gott googeln? Multimedia und Religion* (S. 142–151). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.
- Norwawi, Norita Md; Alwi, Najwa Hayaati Mohd; Ismail, Roesnita; Wahid, Fauziah & Alkaenay, Nader M. (2014). Promoting Islamic ethics on privacy in digital social network for user data protection and trust. *Ulm Islamiyyah Journal*, 13, 115–27.
- Novak, Christoph; Miriam Haselbacher; Astrid Mattes & Limacher, Katharina (2022). Religious „Bubbles“ in a Superdiverse Digital Landscape? Research with Religious Youth on Instagram. *Religions*, 13(3), 213, <https://doi.org/10.3390/rel13030213>.

- Novak, Christoph; Miriam Haselbacher; Astrid Mattes & Limacher, Katharina (2023). Digital, mobil und gläubig. On- und offline Lebenswelten religiöser Jugendlicher. In Pirker, Viera & Paschke, Paula (Hrsg.). *Religion auf Instagram. Analysen und Perspektiven* (S. 257–275). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Orth, Stefan; Staiger, Michael & Valentin, Joachim (2014). *Filmbilder des Islam*. Marburg: Schüren.
- Özsoy, Ömer (2023). Die koranische Verkündigung: Eine theologische Einführung. In Körner, Felix; Kurnaz, Serdar; Neuwirth, Angelika & Özsoy, Ömer (Hrsg.). *Christlich-islamische Interaktion. Theologische Grundlegung* (S. 13–50). Freiburg: Herder.
- Öztürk, Halit (2007). *Wege zur Integration. Lebenswelten muslimischer Jugendlicher in Deutschland*. Bielefeld: transcript.
- Paret, Rudi (2014). *Der Koran. Übersetzung von Rudi Paret*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Paulus, Stanislaw (2007). »Einblicke in fremde Welten«. Orientalistische Selbst/Fremdkonstruktionen in TV-Dokumentationen über Muslime in Deutschland. In Attia, Iman (Hrsg.). *Orient- und Islambilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus* (S. 279–294). Münster: Unrast.
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2017). Praxeologische (Medien-)Sozialisationsforschung. In Hoffmann, Dagmar; Krotz, Friedrich & Reißmann, Wolfgang (Hrsg.). *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken*. (S. 103–118). Wiesbaden: Springer VS.
- Petzke, Judith; Schmidt, Nina & Staffa, Christian (2023). Rassismuskritischer Religionsunterricht im Digitalen Zeitalter. In Nord, Ilona & Petzke, Judith (Hrsg.). *Fachdidaktik Religion. Diversitätsorientiert und digital* (S. 176–188). Berlin: Cornelsen.
- Pfündel, Katrin; Stichs, Anja & Tanis, Kerstin (2021). *Muslimisches Leben in Deutschland 2020. Studie im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Pickel, Gert (2019). *Religionsmonitor 2019. Weltanschauliche Vielfalt und Demokratie. Wie sich religiöse Pluralität auf die politische Kultur auswirkt*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Pink, Johanna (2018). Islam? Welcher Islam?. Interpretations- und Machträume rund um den Koran. In Nassehi, Armin & Felixberger, Peter (Hrsg.). *Religion, zum Teufel!* (Kursbuch, 196) (S. 128–144). Hamburg: Kursbuch Kulturstiftung.
- Pintak, Lawrence (2014). Islam, identity and professional values; A study of journalists in three Muslim-majority regions. *Journalism: Theory, Practice & Criticism*, 15(4), 482–503.
- Pirker, Viera (2021). ‚Influencing‘ – ein Modell religionspädagogisch reflektierten Handelns?. *International Journal of Practical Theology*, 25(1), 40–57.
- Pirker, Viera (2023). Zwischen Plattformlogik und Emergenz – Religion auf Instagram. In Pirker, Viera & Paschke, Paula (Hrsg.). *Religion auf Instagram. Analysen und Perspektiven* (S. 27–56). Freiburg im Breisgau: Herder.

- Pirner, Manfred L. (2002). „Religion“ und „Religiosität“. Tendenzen und Probleme in kultur- und religionshermeneutischen Analysen der populären Kultur. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 1(1), 64–69.
- Pirner, Manfred L. (2003). Populäre Kultur und Religion. Ein Literaturbericht. *Praktische Theologie*, 38(3), 207–216.
- Pirner, Manfred L. (2004). *Religiöse Mediensozialisation? Empirische Studien zu Zusammenhängen zwischen Mediennutzung und Religiosität bei SchülerInnen und deren Wahrnehmung durch LehrerInnen*. München: kopaed.
- Pirner, Manfred L. (2012a). Medienweltorientierte Religionsdidaktik. In Grümme, Bernhard; Lenhard, Hartmut & Pirner, Manfred (Hrsg.). *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch* (Religionspädagogik Innovativ, Bd. 1) (S. 159–172). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pirner, Manfred L. (2012b). Religiöse Mediensozialisation. Wie die Medien die Religiosität von Kindern und Jugendlichen beeinflussen. In Englert, Rudolf; Kohler-Spiegel, Helga; Naurath, Elisabeth; Schröder, Bernd & Schweitzer, Friedrich (Hrsg.). *Gott googeln? Multimedia und Religion*. (S. 59–69). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.
- Pirner, Manfred L. (2014) Medialisierung und ihre Auswirkungen. Theologisch-religionspädagogische Wahrnehmungen. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 13(2), 92–101.
- Pirner, Manfred L. (2017) Religion als Ressource und Risiko. Die Religiosität von geflüchteten Jugendlichen in Deutschland – empirische Einblicke. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 16(2), 153–180.
- Pirner, Manfred L., & Häusler, Nastja (2019). Influencer als Vorbilder? Eine Bestandsaufnahme und Impulse für den Religionsunterricht. *Loccumer Pelikan*, 3/2019, 9–13.
- Pirner, Manfred L. (2022). Digitale Religion? Die Digitalisierung der Lebenswelt als theologische und religionspädagogische Herausforderung. In Merle, Kristin & Nord, Ilona (Hrsg.). *Mediatisierung religiöser Kultur. Praktisch-theologische Standortbestimmungen im interdisziplinären Kontext* (S. 341–364). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Pirner, Manfred L. (2023). Digitalitätsethische und diversitätssensible Bildung im Horizont einer menschenrechtsorientierten Religionspädagogik. In Nord, Ilona & Petzke, Judith (Hrsg.). *Fachdidaktik Religion. Diversitätsorientiert und digital* (S. 148–162). Berlin: Cornelsen.
- Popp-Baier, Ulrike (2009). Perspektiven der empirischen Religionsforschung. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 33(1/2), 9–45. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-385954>.
- Probst, Hand-Ulrich (2022). *Fußball als Religion? Eine lebensweltanalytische Ethnographie*. Bielefeld: transcript.

- Prommer, Elizabeth; Stüwe, Julia & Wegner, Juliane (2021). *Sichtbarkeit und Vielfalt: Fortschrittsstudie zur audiovisuellen Diversität*. Online-Präsentation. Rostock: Universität Rostock, Institut für Medienforschung. Online abrufbar: https://malisastiftung.org/wp-content/uploads/Sichtbarkeit-und-Vielfalt-Praesentation_5-Okttober2021.pdf [Datum des Zugriffs: 19. Januar 2023].
- Pruiskens, Insa & Loebell, Josefa (2021). Das kollektive Ritual als Performance?: Die Herstellung von religiöser „Authentizität“ in der differenzierten Gesellschaft. *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik*, 5(1), 171–194.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2010). *Qualitative Sozialforschung*. 3., korrigierte Auflage. München: Oldenbourg.
- Qasem, Sindyan (2023). ‚Look a certain way in order to resist‘: An Analysis of German Short Videos against Islamism. In Pfeifer, Simone; Günther, Christoph & Dörre, Robert (Hrsg.). *Disentangling Jihad, Political Violence and Media* (S. 76–98). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Radde-Antweiler, Kerstin (2013). Authenticity. In Campbell, Heidi A. (Hrsg.). *Digital Religion. Understanding Religious Practice in New Media Worlds* (S. 88–103). New York: Routledge.
- Radde-Antweiler, Kerstin (2022). Embodiment. In Campbell, Heidi A. & Tsuria, Ruth (Hrsg.). *Digital Religion. Understanding Religious Practice in Digital Media*. 2nd edition (S. 103–120). New York: Routledge.
- Rahman, Fazlur (1982). *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Raquib, Amana (2015). *Islamic ethics of technology: An objectives' (Maqasid) approach*. New York: The Other Press.
- Raquib, Amana (2016). Maqasid Al-Shari'ah: A traditional source for ensuring design and development of modern technology for humanity's benefit'. In Kamali, Mohammad Hashim; Bakar, Osman; Batchelor, Daud Abdul-Fattah & Hashim, Rugayah (Hrsg.). *Islamic Perspectives on Science and Technology. Selected Conference Papers* (143–167). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-778-9_11.
- Reddy, Prasad (2020). „Hier bist du richtig, wie Du bist“ – Theoretische Grundlagen, Handlungsansätze und Übungen zur Umsetzung von Anti-Bias-Bildung für Schule, Jugendarbeit, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit e. V.
- Reed, Alastair; Whittaker, Joe; Votta, Fabio & Looney, Seán (2019). Radical Filter Bubbles: Social Media Personalisation Algorithms and Extremist Content. *Global Research Network on Terrorism and Technology*, Paper No. 8. https://static.rusi.org/20190726_grntt_paper_08_0.pdf.
- Reichert, Jo (2007). Qualitative Sozialforschung. Ansprüche, Prämissen, Probleme. *EWE – Erwägen, Wissen, Ethik*, 18(2), 195–208.

- Reichertz, Jo (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reinemann, Carsten; Nienierza, Angela; Fawzi, Nayla; Riesmeyer, Claudia & Neumann, Katharina (2019). *Jugend – Medien – Extremismus: Wo Jugendliche mit Extremismus in Kontakt kommen und wie sie ihn erkennen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reinhart, A. Kevin (2020). *Lived Islam. Colloquial Religion in a Cosmopolitan Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richthofen, Tessa von; Hafner, Antonia & Wünsche, Kirsten (2022). *Social Media Selbst(re)präsentation von Muslim*innen in Deutschland: Akteur*innen, Themen und Positionierungen zu muslimfeindlichen Diskursen. Studienbericht für den Unabhängigen Expertenkreis Muslimfeindlichkeit*. Erfurt: Universität Erfurt, Seminar für Medien- und Kommunikationswissenschaft. Online abrufbar: https://www.deutsche-islam-konferenz.de/DE/DIK/Themenschwerpunkte/Praevention/praevention_node.html#a_1530320_2.
- Ridza, Nadwiyah M.; Aziz, Normaziah A.; Saidin, Aznan Zuhid; Wahiddin, Mohamed Rirdza, Dahlan, Abdul Rahman A.; Ibrahim, Jamaludin & Osman, Rahmah A. H. (2018). Cyber security maturity model and Maqasid Al-Shari'ah. In The Institute of Electrical and Electronics Engineers (Hrsg.). *2018 International Conference on Information and Communication Technology for the Muslim World (ICT4M)* (S. 266–271). Kuala Lumpur: IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICT4M.2018.00056>.
- Riegel, Ulrich (2018). Sozialisation, religiöse. In *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex)*. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft. https://doi.org/10.23768/wirelex.Sozialisation_religise.200373 [Datum des Zugriffs: 19. Januar 2023].
- Roters, Daniel (2020). Mit Videospielen in den Islamischen Religionsunterricht – Eine theoretische Grundlegung und phänomenologische Betrachtung. In Ulfat, Fahimah & Ghandour, Ali (Hrsg.). *Islamische Bildungsarbeit in der Schule. Theologische und didaktische Überlegungen zum Umgang mit ausgewählten Themen im Islamischen Religionsunterricht* (S. 213–247). Wiesbaden: Springer VS.
- Rowe, Matthew & Saif, Hassan (2016). Mining Pro-ISIS Radicalisation Signals from Social Media Users. *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, 10(1), 329–338. <https://doi.org/10.1609/icwsm.v10i1.14716>.
- Rozehnal, Robert Thomas (Hrsg.) (2022). *CyberMuslims: Mapping Islamic Digital Media in the Internet Age*. London u. a.: Bloomsbury Academic.
- Rummler, Klaus; Koppel, Ilka; Aßmann, Sandra; Bettinger, Patrick & Wolf, Karsten D. (Hrsg.) (2020). *Lernen mit und über Medien in einer digitalen Welt* (Jahrbuch Medienpädagogik, 17). Berlin: Zeitschrift MedienPädagogik, Sektion Medienpädagogik (DGfE). <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17.X>.
- Salaymeh, Lena & Lavi, Shai (2021a). Religion is Secularised Tradition: Jewish and Muslim Circumcisions in Germany. *Oxford Journal of Legal Studies*, 41(2), 431–458.

- Salaymeh, Lena & Lavi, Shai (2021b). Secularism. In Goldberg, Sol; Ury, Scott & Weiser, Kalman (Hrsg.), *Key Concepts in the Study of Antisemitism* (S. 257–271). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Sands, Kristin Zahra (2010). Muslims, Identity and Multimodal Communication on the Internet. *Contemporary Islam*, 4, 139–155. <https://doi.org/10.1007/s11562-009-0105-z>.
- Sauer, Martina & Andreas Goldberg (2006). *Türkeistämmige Migranten in Nordrhein-Westfalen – Stand der Integration – Einstellungen und Meinungen – Inanspruchnahme von Unterstützung bei der Erziehung. Ergebnisse der siebten Mehrthemenbefragung 2005* (Hrsg. vom). Düsseldorf: Ministerium für Generationen, Frauen und Familie.
- Sauer, Martina (2009). *Türkischstämmige Migranten in Nordrhein-Westfalen und Deutschland: Lebenssituation und Integrationsstand. Ergebnisse der neunten Mehrthemenbefragung. Eine Analyse im Auftrag des Ministeriums für Generation, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen*. Essen: Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung.
- Sauer, Martina; Ünlü, Yüksel & Halm, Dirk (2023). *Angebote und Infrastrukturen der muslimischen einschließlich alevitischen Gemeinden in Deutschland 2022*. Baden-Baden: Nomos.
- Schäffler, Diana (2007). *Deutscher Film mit türkischer Seele. Entwicklungen und Tendenzen der deutsch-türkischen Filme von den 70er Jahren bis zur Gegenwart*. Saarbrücken: VDM Verlag Müller.
- Scheer, Monique (2016). Emotionspraktiken. Wie man über das Tun an die Gefühle herankommt. In Beitzl, Matthias & Schneider, Ingo (Hrsg.), *Emotional Turn?! Europäische ethnologische Zugänge zu Gefühlen & Gefühlswelten* (S. 15–36). Wien: Selbstverlag des Vereins für Volkskunde.
- Scherr, Albert (2017). Soziologische Diskriminierungsforschung. In Scherr, Albert, El-Mafaalani, Aladin & Yüksel, Gökçen (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 39–58). Wiesbaden: Springer VS.
- Schiffer, Sabine (2006). Was ist real in der Berichterstattung? Über (rassistische) Traditionen in der Faktennennung. In *Heimatkunde. Migrationspolitisches Portal*. Berlin: Heinrich Böll Stiftung. Online abrufbar: <https://heimatkunde.boell.de/de/2006/11/01/was-ist-real-der-berichterstattung-ueber-rassistische-traditionen-der-faktennennung> [Datum des Zugriffs: 19. Januar 2023].
- Schiffer, Sabine (2009). Grenzenloser Hass im Internet. Wie ‚islamkritische‘ Aktivisten in Weblogs argumentieren. In Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.), *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen* (S. 341–362). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schiffer, Sabine (2023). *Die Darstellung des Islams in den Medien. Sprache, Bilder, Suggestionen*. 2., aktualisierte und vollständig überarbeitete Auflage. Baden-Baden: Ergon.

- Schlag, Thomas & Nord, Ilona (2021). Religion, digitale. In *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex)*. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200879/> [Datum des Zugriffs: 19. Januar 2023].
- Schlegel, Linda (2021). The Role of Gamification in Radicalization Processes. *modus|zad*, Working Paper 1/2021. Berlin: Modus – Zentrum für angewandte Deradikalisierungsforschung. <https://modus-zad.de/wp-content/uploads/2021/01/modus-working-paper-12021.pdf>.
- Schmidt, Jan-Hinrik (2022). Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Onlinebasierte Gemeinschaften, Gruppen und soziale Netzwerke. In Sander, Uwe; Gross, Friederike von & Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.). *Handbuch Medienpädagogik*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, Karsten (2023). Muttersprache. In Bartels, Inken; Löhr, Isabella; Reinecke, Christiane; Schäfer, Phillip & Stielike, Laura (Hrsg.). *Umkämpfte Begriffe der Migration. Ein Inventar* (S. 237–252). Bielefeld: transcript.
- Schmidt, Sabrina (2022): *Grauzonen des Alltagsrassismus. Zum kommunikativen Umgang mit antimuslimischem „Wissen“*. Bielefeld: transcript.
- Schmidt-Hertha & Tippelt, Rudolf, Bernhard (2020). *Sozialisation und informelles Lernen: im Erwachsenenalter*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Schmitt, Josephine B.; Ernst, Julian; Frischlich, Lena & Rieger, Diana (2017). Rechts-extreme und islamistische Propaganda im Internet. Methoden, Wirkungen und Präventionsmöglichkeiten. In Altenhof, Ralf; Bunk, Sarah & Piepenschneider, Melanie (Hrsg.). *Politischer Extremismus im Vergleich* (Schriftenreihe politische Bildung der Konrad-Adenauer-Stiftung, 3) (S. 171–208). Berlin: LIT.
- Schneider, Jan; Fincke, Gunilla & Will, Anne-Kathrin (2013). *Muslimen in der Mehrheitsgesellschaft: Medienbild und Alltagserfahrungen in Deutschland*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR).
- Schütz, Alfred (1971). *Gesammelte Aufsätze. Bd. 1. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Nijhoff.
- Schütze, Fritz (1978). *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen* (Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld, 1). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Schweitzer, Friedrich (2022a). Subjektorientierung in der Religionspädagogik: Grundprinzip, Alleinstellungsmerkmal oder Desiderat? Ein Klärungsversuch. In Altmeyer, Stefan; Grümme, Bernhard; Kohler-Spiegel, Helga; Naurath, Elisabeth, Schröder, Bernd & Schweitzer, Friedrich (Hrsg.). *Religion subjektorientiert erschließen* (Jahrbuch der Religionspädagogik, 38). (S. 18–32). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Schweitzer, Friedrich (2022b). Von der religiösen zur interreligiösen Bildung? Einwände, theoretische Klärungen und empirische Befunde zur Wirksamkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 25, 5–23.
- Schweitzer, Friedrich; Wissner, Golde; Böhner, Annette; Nowack, Rebecca; Gronover, Matthias & Boschki, Reinhold (2018). *Jugend – Glaube – Religion: Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Sedgwick, Mark (2015). *Making European Muslims. Religious Socialization Among Young Muslims in Scandinavia and Western Europe*. New York: Routledge.
- Seifert, Markus & Jöckel, Sven (Hrsg.) (2021). *Bildung, Wissen und Kompetenz(-en) in digitalen Medien. Was können, wollen und sollen wir über digital vernetzte Kommunikation wissen?* (Digital Communication Research, 8). Berlin: digitalcommunicationresearch.de.
- Sejdini, Zekirija (2015). Inmitten von Ambivalenzen im Islam. In Juen, Maria; Prüller-Jagenteufel, Gunter; Rahner, Johanna & Sejdini, Zekirija (Hrsg.). *Anders gemeinsam – gemeinsam anders? In Ambivalenzen lebendig kommunizieren* (S. 57–68). Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag.
- Şen, Faruk (2007). Islam in Deutschland. Religion und Religiosität junger Muslime aus türkischen Zuwandererfamilien. In Wensierski, Hans-Jürgen von & Lübcke, Claudia (Hrsg.). *Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen* (S. 17–32). Opladen: Budrich.
- Shaheen, Jack G. (2003). *Reel Bad Arabs. How Hollywood Vilifies a People*. Moreton-in-Marsh: Arris Books.
- Shompa, Zohora Azmin; Saidin, Aznan Zuhid; Hussin, Husnayati; Muhammad, Muhd. Rosydi & Bakar, Elistina Abu (2018). Guiding social media use: Proposed values and the role of Maqasid al-Shari'ah. In The Institute of Electrical and Electronics Engineers (Hrsg.). *2018 International Conference on Information and Communication Technology for the Muslim World (ICT4M)* (S. 53–57). Kuala Lumpur: IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICT4M.2018.00019>.
- Siddiqi, Mohammad Ahmadullah (1997). *Islam, Muslims and media: Myths and realities*. NAAMPS Publications.
- Sielschott, Stephan (2011). Über Terroristen und Spitzensportler. Eine Framing-Analyse stereotyper Bewertungen von Muslimen in ostdeutschen Regionalzeitungen als Beitrag zur Theorien- und Methodendiskussion. *Publizistik*, 56(2), 157–180.
- Simon, Erk & Kloppenburg, Gerhard (2007). Das Fernsehpublikum türkischer Herkunft – Fernsehnutzung, Einstellungen und Programmervwartungen. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung in Nordrhein-Westfalen. *Media Perspektiven*, 3/2007, 142–152.
- Simon, Erk & Neuwöhner, Ulrich (2011). Medien und Migranten 2011. Zielsetzung, Konzeption und Basisdaten einer repräsentativen Untersuchung der ARD/ZDF-Medienkommission. *Media Perspektiven*, 10/2011, 458–470.

- Simon, Erk (2007). Migranten und Medien 2007. Zielsetzung, Konzeption und Basisdaten einer repräsentativen Studie der ARD/ZDF-Medienkommission. *Media Perspektiven*, 9/2007, 426–435. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-07794-7>.
- Simon, Erk; Krtalic, Iva & Kloppenburg, Gerhard (2020). Junge Menschen mit Zuwanderungsgeschichte: Mediennutzung und Programmervwartungen. Ergebnisse einer Studie aus Nordrhein-Westfalen. *Media Perspektiven*, 7–8/2020, 447–458.
- Singelnstein, Tobias & Walburg, Christian (2021). *Sollten Medien die Herkunft von Tatverdächtigen nennen? Hintergrundwissen aus der kriminologischen Forschung*. Berlin: Mediendienst Integration. Online abrufbar: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/MEDIENDIENST_Herkunftsnnennung_Expertise_Walburg_Singelnstein_final.pdf [Datum des Zugriffs: 19. Januar 2023].
- Siuda, Piotr (2021). Mapping Digital Religion: Exploring the Need for New Typologies. *Religions*, 12(6), 373.
- Smith, Wilfred Cantwell (1963). *The meaning and end of religion: a new approach to the religious traditions of mankind*. New York: Macmillan.
- Sold, Manjana (2022). Von Cyber-Da'wa bis zur Gewalt: Mobilisierungstechniken radikaler salafistischer Personen. In Birsl, Ursula; Junk, Julian; Kahl, Martin & Pelzer, Robert (Hrsg.). *Inszenieren und Mobilisieren: Rechte und islamistische Akteure digital und analog* (S. 181–214). Opladen: Budrich.
- Sorgenfrei, Simon (2022). Branding Salafism: Salafi Missionaries as Social Media Influencers. *Method & Theory in the Study of Religion*, 34(3), 211–237.
- Spielhaus, Riem (2006): Religion und Identität: vom deutschen Versuch, „Ausländer“ zu „Muslimen“ zu machen. *Internationale Politik*, 61, 28–36.
- Spielhaus, Riem (2013). Vom Migranten zum Muslim und wieder zurück – Die Vermengung von Integrations- und Islamthemen in Medien, Politik und Forschung. In Halm, Dirk & Meyer, Hendrik (Hrsg.). *Islam und die deutsche Gesellschaft* (S. 169–194). Wiesbaden: Springer VS.
- Statistisches Bundesamt (2021). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2021 – Endergebnisse*. Online abrufbar: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publicationen/_publikationen-innen-migrationshintergrund.html [Datum des Zugriffs: 19. Januar 2023].
- Statistisches Bundesamt (2023). *Statistischer Bericht – Mikrozensus – Bevölkerung nach Migrationshintergrund – Vorabergebnisse Erstes Halbjahr 2023*. Online abrufbar: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publicationen/_publikationen-innen-migrationshintergrund.html [Datum des Zugriffs: 19. Januar 2023].
- Steele, Janet (2018). *Mediating Islam: cosmopolitan journalisms in Muslim Southeast Asia*. Seattle: University of Washington Press.
- Stein, Margit (2017). *Allgemeine Pädagogik*. 3., überarbeitete Auflage. Stuttgart: utb.

- Steinke, Ines (2015). Gütekriterien qualitativer Forschung. In Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 11. Auflage (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Stoltenhoff, Ann-Kathrin (2022). Diversität und Differenz in Schulpädagogik und Medienpädagogik. Impuls zum Umgang mit Ungleichheit und Differenz. In Kuttner, Claudia & Münte-Goussar, Stephan (Hrsg.). *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität* (S. 541–550). Wiesbaden: Springer VS.
- Strauss, Anselm. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Strübing, Jörg (2008). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Strübing, Jörg (2018). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Syring, Marcus; Bohl, Thorsten & Lachner, Andreas (2022). Digitalisierung in der Schule: Vorschlag eines systematisierenden Rahmenmodells aus schulpädagogischer Perspektive. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(3), 615–630.
- Tabti, Samira (2020). Moscheegemeinden im Netz: Neue Chancen in der Corona-Zeit? Eine Expertise für den MEDIENDIENST INTEGRATION. Berlin: Mediendienst Integration. Online abrufbar: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Moscheegemeinden_im_Netz_Expertise_Samira_Tabti.pdf [Letzter Zugriff: 27.11.23].
- Takim, Abdullah (2020). Die Welt als Text und die Offenbarung als Kommunikation Gottes mit Menschen im Islam. In Eckholt, Margit; El Mallouki, Habib & Etzelmüller, Gregor (Hrsg.). *Religiöse Differenzen gestalten: Hermeneutische Grundlagen des christlich-muslimischen Gesprächs* (S. 77–97). Freiburg: Herder.
- Tezcan, Levent (2012). *Das muslimische Subjekt: Verfangen im Dialog der Deutschen Islam Konferenz*. Konstanz: Konstanz University Press.
- Theunert, Helga & Schorb, Bernd (2010). Sozialisation, Medienaneignung und Medienkompetenz in der mediatisierten Gesellschaft. In Hartmann, Maren & Hepp, Andreas (Hrsg.). *Die Mediatisierung der Alltagswelt* (S. 243–254). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Theunert, Helga (2014). Das Kind als Forschungssubjekt: Herausforderung für sinnverstehendes Forschen. In Tillmann, Angela; Fleischer, Sandra & Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.). *Handbuch Kinder und Medien* (S. 211–224). Wiesbaden: Springer VS.
- Thomas, Tanja & Krotz, Friedrich (2008). Medienkultur und Soziales Handeln: Begriffsarbeiten zur Theorieentwicklung. In Thomas, Tanja (Hrsg.). *Medienkultur und soziales Handeln* (S. 17–42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thomsen, Sarah (2020). *Bildung in Protestbewegungen. Empirische Phasentypiken und normativitäts- und bildungstheoretische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Tietze, Nikola (2001). *Islamische Identitäten: Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich*. Hamburg: Hamburger Ed.
- Tillich, Paul (1969): *Die verlorene Dimension: Not und Hoffnung unserer Zeit*. Stuttgart: Furcht.
- Toker, Arzu (1996): Italienische Sexbomben, türkische Kopftuchfrauen und andere Exotinnen: Migrantinnen im deutschen Fernsehen. In Röben, Bärbel & Wilß, Cornelia (Hrsg.). *Verwaschen und verschwommen. Fremde Frauenwelten in den Medien* (S. 31–46). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Tonassi, Timo & Wittliff, Alex (2021). *Auf Empfang gestellt? Aktuelle Befunde zur Mediennutzung und zum Medienvertrauen der Bevölkerung mit Migrationshintergrund* (SVR-Policy Brief 2021–2). Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Online abrufbar: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/01/SVR_Policy-Brief_Medien-8.pdf [Datum des Zugriffs: 19. Januar 2023].
- Topalovic, Said (2023). Der Islamunterricht updated – Didaktische Prozesse für eine zeitgemäße digitale Bildung. In Nord, Ilona & Petzke, Judith (Hrsg.). *Fachdidaktik Religion. Diversitätsorientiert und digital* (S. 69–82). Berlin: Cornelsen.
- Topkara, Ufuk (2023). Der interreligiös-kooperative Religionsunterricht. Mögliche Beiträge einer vergleichenden Theologie in islamischer Perspektive. In Schweitzer, Friedrich; Ulfat, Fahimah & Boschki, Reinhold (Hrsg.). *Interreligiöse Kooperation im Religionsunterricht* (S. 69–83). Münster: Waxmann.
- Trebbe, Joachim; Heft, Annett & Weiß, Hans-Jürgen (2010). *Mediennutzung junger Migranten mit Migrationshintergrund. Umfragen und Gruppendiskussionen mit Personen türkischer Herkunft und russischen Aussiedlern im Alter zwischen 12 und 29 Jahren in Nordrhein-Westfalen* (Schriftenreihe Medienforschung, 63). Berlin: Vistas.
- Tressat, Michael (2011). *Muslimische Adoleszenz? Zur Bedeutung muslimischer Religiosität bei jungen Migranten. biografieanalytische Fallstudien*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Trucco, Noemi (2021). Muslimische Deutungsvielfalt in massenmedialen Islam-Diskursen der Deutschschweiz. *Swiss Journal of Sociology*, 47(2), 283–305.
- Tsuria, Ruth & Campbell, Heidi A. (2022). Introduction to the study of digital religion. In Campbell, Heidi A. & Tsuria, Ruth (Hrsg.). *Digital Religion. Understanding Religious Practice in Digital Media*. 2nd edition (S. 1–22). New York: Routledge.
- Tuhic, Aida & Topalovic, Said (2020). „Digital lehren und lernen“. Studie zur Nutzung digitaler Medien im islamischen Religionsunterricht. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 28(1), 197–211.
- Tulodziecki, Gerhard (2011). Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. *MedienPädagogik*, 20, 11–39. <https://doi:10.21240/mpaed/20/2011.09.11.X>.

- Tworuschka, Monika (1986). *Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.
- Tworuschka, Udo (1986). *Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.
- UEM = Unabhängiger Expertenkreis Muslimfeindlichkeit (Hrsg.) (2023). *Muslimfeindlichkeit – Eine deutsche Bilanz*. Berlin: Bundesministerium des Innern und für Heimat.
- Ulfat, Fahimah & Ghandour, Ali (Hrsg.) (2021). *Sexualität, Gender und Religion in gegenwärtigen Diskursen. Theologie, Gesellschaft und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ulfat, Fahimah (2017). *Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott: Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Ulfat, Fahimah (2017). *Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott: Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Ulfat, Fahimah (2018). Dokumentarische Methode. In Pirner, Manfred L. & Rothgangel, Martin (Hrsg.). *Empirisch forschen in der Religionspädagogik – Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte* (S. 147–167). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ulfat, Fahimah (2020). Religionsunterricht in muslimischer Perspektive. In Hilger, Georg; Leimgruber, Stephan & Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.). *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf (Neuaufgabe)*. 7. überarbeitete Auflage (S. 78–84). München: Kösel.
- Ulfat, Fahimah (2021). Von traditionell über konservativ bis liberal. Heterogene Einstellungen zu Sexualität bei jungen Muslim*innen. *RISE – Jugendkulturelle Antworten auf Islamistischen Extremismus*. Online abrufbar: <https://www.ufuq.de/aktuelles/von-traditionell-ueber-konservativ-heterogene-einstellungen-zu-sexualitaet-bei-jungen-musliminnen/> [Datum des Zugriffs: 19. Januar 2023].
- Ulfat, Fahimah (2022). Intersektionale Wahrnehmung der Lebenswirklichkeit von jungen Muslim:innen in Deutschland und ihr Potenzial für das interreligiöse Lernen. *inrev – Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt*. Münster: Comenius-Institut. Online abrufbar: https://inrev.de/wp-content/uploads/2022/08/Intersektionale-Wahrnehmung_Interreligio%CC%88ses-Lernen_Ulfat.pdf [Datum des Zugriffs: 19. Januar 2023].
- Ulshöfer, Gotlind (2019). Medienethik angesichts der Digitalisierung im Kontext von Christentum, Judentum, Islam und Buddhismus. In Klöcker, Michael; Tworuschka, Udo & Rötting, Martin (Hrsg.). *Handbuch der Religionen: Kirchen und andere Glaubensgemeinschaften in Deutschland und im deutschsprachigen Raum*. Hohenwarsleben: Westarp.
- Unser, Alexander (2018). Interreligiöses Lernen. In Schambeck, Mirjam & Riegel, Ulrich (Hrsg.). *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung* (S. 270–285). Freiburg: Herder.

- Unser, Alexander (2021). Forschung, empirische, interreligiös. In *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex)*. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/200871/> [Datum des Zugriffs: 19. Januar 2023].
- Usman, Omar (2020). *40 Hadith on Social Media. Islamic Guidance on Social Media*. USA: Independently published.
- Usman, Omar (2021). *Fiqh of Social Media. Timeless Islamic Principles for Navigating the Digital Age*. USA: Independently published.
- Uygun-Altunbaş, Ayşe (2017). *Religiöse Sozialisation in muslimischen Familien. Eine vergleichende Studie*. Bielefeld: transcript.
- Vieregge, Dörthe (2013). *Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine empirische Studie*. Münster: Waxmann.
- Vöcking, Hans (1988). *Analyse der katholischen Religionsbücher zum Thema Islam*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.
- Weber-Menges, Sonja (2006). Die Entwicklung der Ethnomedien in Deutschland. In Geißler, Rainer & Pöttker, Horst (Hrsg.). *Integration durch Massenmedien. Medien und Migration im internationalen Vergleich* (S. 121–145). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839405031-005>.
- Weichselbaumer, Doris (2016). *Discrimination against Female Migrants wearing Headscarves* (IZA Discussion Paper, 10217). Bonn: IZA: Institute of Labor Economics. <https://ssrn.com/abstract=2842960> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2842960>.
- Weimann, Gabriel & Jost, Jannis (2015). Neuer Terrorismus und Neue Medien. *Zeitschrift für Außen und Sicherheitspolitik*, 8 (3), 369–388. <https://doi.org/10.1007/s12399-015-0493-5>.
- Wensierski, Hans-Jürgen (2015). Jugendphase und Jugendkultur von Muslimen in Deutschland. In Sandring, Sabine; Helsper, Werner & Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.). *Jugend: Theoriediskurse und Forschungsfelder* (S. 311–328). Wiesbaden: Springer VS.
- Wensierski, Hans-Jürgen von & Lübcke, Claudia (2012). „Als Moslem fühlt man sich hier auch zu Hause“: Biographien und Alltagskulturen junger Muslime in Deutschland. Opladen: Budrich.
- Wensierski, Hans-Jürgen von (2012). Das islamisch-selektive Bildungsmoratorium – Zur Struktur der Jugendphase junger Muslime in Deutschland. In Ecarius, Jutta & Eulenbach, Marcel (Hrsg.). *Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung* (S. 213–224). Wiesbaden: Springer VS.
- Wensierski, Hans-Jürgen von, Lübcke, Claudia & Schwarz, Melissa (2008). „Das ungläubige Leben“. Adoleszenz junger Muslime zwischen expressiven Jugendkulturen und Re-Islamisierung. In *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 9(1), 73–94.
- Wiesinger, Christoph (2019). *Authentizität: eine phänomenologische Annäherung an eine praktisch-theologische Herausforderung*. Tübingen: Mohr Siebeck.

- Wigger, Iris (2019). Anti-Muslim Racism and the Racialization of Sexual Violence: „Intersectional Stereotyping“ in Mass Media Representations of Male Muslim Migrants in Germany. *Culture and Religion*, 20(3), 248–271.
- Will, Anne-Kathrin (2023). Migrationshintergrund. In Bartels, Inken, Löhr, Isabella, Reinecke, Christiane, Schäfer, Phillip & Stielike, Laura (Hrsg.). *Umkämpfte Begriffe der Migration. Ein Inventar* (S. 223–236). Bielefeld: transcript Verlag.
- Wilson, M. Brett (2014). *Translating the Qur'an in an age of nationalism. Print culture and modern Islam in Turkey* (= Qur'anic studies series, 11). Oxford: Oxford University Press.
- Winter, Charlie; Neumann, Peter; Meleagrou-Hitchens, Alexander; Ranstorp, Magnus; Vidino, Lorenzo & Fürst, Johanna (2020). Online Extremism: Research Trends in Internet Activism, Radicalization, and Counter-Strategies. *International Journal of Conflict and Violence*, 14(2), 1–20.
- Witt, Harald (2001). Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung [36 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 2(1), Art. 8. Online abrufbar: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010189> [Datum des Zugriffs: 19. Januar 2023].
- Wittlif, Alex (Hrsg.) (2018). „Wo kommen Sie eigentlich ursprünglich her?“ *Diskriminierungserfahrungen und phänotypische Differenz in Deutschland*. Berlin: Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/01/SVR-FB_Diskriminierungserfahrungen-8.pdf.
- Wolf, Maxie & Halm, Dirk (2016). Perceptions of Islam in Western Publics. Between Orientalism, Islamophobia and Multiculturalism. In Antes, Peter & Ceylan, Rauf (Hrsg.). *Muslimen in Deutschland. Historische Bestandsaufnahme, aktuelle Entwicklungen und zukünftige Forschungsfragen* (S. 7–38). Wiesbaden: Springer VS.
- Yalçın, Cem Serkan (2022). *Wahrnehmung über muslimische Schülerinnen und Schüler in der Schule*. Essen: Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung – Institut an der Universität Duisburg-Essen. [Studie im Auftrag des UEM.]
- Zaid, Bouziane; Fedtke, Jana; Shin, Don Donghee; El Kadoussi, Abdelmalek & Ibrahine, Mohammed (2022). Digital Islam and Muslim Millennials: How Social Media Influencers Reimagine Religious Authority and Islamic Practices. *Religions*, 13(4), 335. <https://www.mdpi.com/2077-1444/13/4/335>.
- Zick, Andreas & Küpper, Beate (Hrsg.) (2021). *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21*. Bonn: Dietz.
- Zick, Andreas (2017). Sozialpsychologische Diskriminierungsforschung. In Scherr, Albert, El-Mafaalani, Aladin & Yüksel, Gökçen (Hrsg.). *Handbuch Diskriminierung* (S. 59–80). Wiesbaden: Springer VS.
- Zick, Andreas, Küpper, Beate & Berghan, Wilhelm (2019). *Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*. Bonn: Dietz.

- Ziebertz, Hans-Georg, Coester, Helene & Betz, Andrea (2010). Normierung von Sexualität und Autonomie: Eine qualitative Studie unter christlichen und muslimischen Mädchen. In Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.). *Gender in Islam und Christentum: Theoretische und empirische Studien* (S. 207–247). Berlin: LIT Verlag.
- Ziegler, Petra, & Beelmann, Andreas (2009). Diskriminierung und Gesundheit. In Beelmann, Andreas & Jonas, Kai J. (Hrsg.). *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven* (S. 357–378). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zywietz, Bernd (2016). *Terrorismus im Spielfilm: eine filmwissenschaftliche Untersuchung über Konflikte, Genres und Figuren*. Wiesbaden: Springer VS.

In seiner Studie untersucht Erkan Binici auf Basis von Interviews und der dokumentarischen Methode wie (muslimische) Jugendliche zwischen 12 und 19 Jahren in ihrer alltäglichen Mediennutzung Religion wahrnehmen und deuten. Seine Ergebnisse zeigen, dass die Jugendlichen in ihrem Umgang mit Medien und Religion (in Medien) Selbst- und Weltdeutung verhandeln.

Die vorliegende Studie liefert wertvolle Impulse für die (Islamische) Religionspädagogik, Medienpädagogik und Bildungsarbeit. Die Untersuchung leistet einen wichtigen Beitrag zur Gestaltung einer Religionspädagogik, die den mediatisierten Lebenswelten der Jugendlichen gerecht wird und medien- sowie diskriminierungskritische Haltungen fördert, um einen kompetenten Umgang mit den Wechselwirkungen von Religion und Medien in einer pluralen und von Digitalität geprägten Gesellschaft zu ermöglichen.

ISBN 978-3-506-79812-1

