

Sinnfluencing und religiöse Bildung

Herausforderungen für den islamischen Religionsunterricht in Österreich

Die Autorin

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

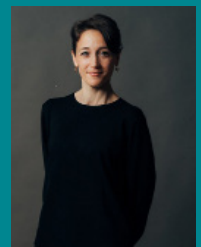
Jun.-Prof. Dr. Ayşe Almıla Akca
Universität Münster
Islamisch-Theologische Fakultät
Domplatz 6-7
D-48143 Münster
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6536-0224>
e-mail: almila.akca@uni-muenster.de



Die Autorin

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

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



Sinnfluencing und religiöse Bildung

Herausforderungen für den islamischen Religionsunterricht in Österreich

Abstract

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

Schlagworte

Sinnfluencing – Islamischer Religionsunterricht – Medienkompetenz – Lehrplananalyse – Digitalitätsethische Souveränität

Sinnfluencing and religious education

Challenges for Islamic Religious Education in Austria

Abstract

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

Keywords

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

Einleitung

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

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

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

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

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

4 Sarıkaya, Büşra Fadim (2024) 92.

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

6 Ebd. 188–189.

7 Vgl. Binici, Erkan (2025b).

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

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

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

8 An dieser Stelle sei angemerkt, dass der IRU in Österreich auf Basis des Islamgesetzes 2015 rechtlich verankert ist und in Kooperation zwischen dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) und der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ) umgesetzt wird. Der geltende Lehrplan wurde per Bundesgesetzblatt (BGBl. II Nr. 234/2011) erlassen und gilt für Pflichtschulen sowie mittlere und höhere Schulen in Österreich (Rechtsinformationsdienst des Bundes (RIS) (o. J.)).

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

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

1.1 Verbindung von Sinnstiftung und Influencing-Kultur

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

⁹ Vgl. Akca, Ayşe Almila (2026a).

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

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

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

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

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Vgl. ebd.

¹⁶ Vgl. ebd. 6.

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

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

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

17 Ebd. 9.

18 Vgl. Binici, Erkan (2025c) 18–25.

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

20 Vgl. Akca, Ayşe Almila (2026a).

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

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

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

²¹ Vgl. Neumeier, Anna (2025) 199.

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

²³ Mendl, Hans (2020) 153.

²⁴ Vgl. Klapp, Marcel (2024) 71.

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

1.2 Kontinuitäten und Wandel religiöser Mediatisierung durch Sinnfluencing

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

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

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

²⁷ Hoover, Stewart (2013) 268.

²⁸ Vgl. Campbell, Heidi A. (2012).

²⁹ Vgl. Akca, Ayşe Almila (2026a).

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

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

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

31 Vgl. ebd. 255–258; 274–282.

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

33 Vgl. ebd.

34 Mendl, Hans (2020) 153.

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

1.3 Merkmale der Digitalisierung

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

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

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

³⁵ Vgl. Campbell, Heidi A. (2012) 65.

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

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

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

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

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

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

⁴⁰ Meier, Gernot (2025) 141.

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

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

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

2.1 Der Grundsatzterlass und sein Kompetenzmodell

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Medienkompetenz als normative Bildungsaufgabe: das Modell Dieter Baackes

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

⁴⁵ Vgl. ebd. 3.

⁴⁶ Vgl. ebd. 5–6.

⁴⁷ Vgl. ebd. 7.

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

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

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

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

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

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

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

49 Baacke, Dieter (1997) 98.

50 Vgl. ebd. 99.

51 Vgl. ebd.

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

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

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

2.3 Die vier Dimensionen der Medienkompetenz im islamischen Religionsunterricht

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

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

3. Methodisches Vorgehen

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

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

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

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

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

⁵⁴ Vgl. Kuckartz, Udo (2018) 7.

⁵⁵ Vgl. ebd. 15.

⁵⁶ Vgl. ebd. 45–47.

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

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

(1) Bildungsziele und religiöse Mündigkeit

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

(2) Medienkompetenz im IRU-Lehrplan

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

(3) Kritisches Denken und reflexive Urteilsbildung

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

(4) Demokratische Mündigkeit und gesellschaftliche Teilhabe

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

(5) Sinnfluencing und Online-Glaubensinhalte

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

4. Bildung, Glaubensaneignung und kritische Reflexion im IRU

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

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

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

4.1 Bildungsziele im islamischen Religionsunterricht

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

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

⁵⁸ Vgl. ebd. 2.

⁵⁹ Vgl. ebd. 3; 57.

⁶⁰ Ebd. 2.

⁶¹ Vgl. ebd. 17.

⁶² Islamportal Redaktionsteam (2017).

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

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

4.2 Medienkritik und reflektierter Umgang mit digitalen Inhalten

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

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

⁶⁴ Vgl. ebd. 21–31.

⁶⁵ Vgl. ebd. Anlage 6.

⁶⁶ Vgl. ebd. 46–66.

⁶⁷ Vgl. ebd. 51.

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

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

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

68 Ebd. 76.

69 Ebd.

70 Ebd.

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

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

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

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

⁷¹ Vgl. ebd.

⁷² Vgl. ebd. 65.

⁷³ Vgl. ebd. 30.

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

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

4.3 Reflexive Urteilsbildung und Quellenkompetenz

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

⁷⁴ Vgl. ebd. 39.

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

⁷⁶ Vgl. ebd.

⁷⁷ Vgl. ebd. 49; 57; 94; 95.

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

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

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

78 Vgl. ebd. 3.

79 Ebd. 12.

80 Ebd.

81 Vgl. ebd. 81.

82 Vgl. ebd. 53.

83 Vgl. ebd. 58.

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

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

⁸⁴ Ebd. 99.

⁸⁵ Vgl. ebd. 3–4.

⁸⁶ Vgl. ebd. 55; 94.

⁸⁷ Vgl. ebd. 35; 85.

⁸⁸ Vgl. ebd. 61; 94.

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

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

89 Ebd. 99.

90 Vgl. ebd. 99.

91 Vgl. ebd. 57–59.

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

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

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

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

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

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

⁹⁴ Vgl. Klutz, Philipp (2015) 285.

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

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

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

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

95 Ebd. 226.

96 Ebd.

97 Ebd. 17.

98 Ebd. 25.

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

5. Befunde und didaktische Impulse: Sinnfluencing im IRU

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

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

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

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

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

99 Vgl. ebd. 99.

100 Vgl. ebd. 96; 99.

101 Vgl. ebd. 54.

als strukturelle Rahmenbedingungen religiöser Online-Kommunikation mitgedacht werden müssen.

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

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

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

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

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

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

¹⁰³ Vgl. ebd. 24; 67; 92.

¹⁰⁴ Vgl. ebd. 33; 82.

¹⁰⁵ Vgl. ebd. 16; 37; 87; 101; 141.

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

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

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

¹⁰⁷ Schulamt (o. J.).

6. Fazit und Ausblick

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

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

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

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

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

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

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

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

Literaturverzeichnis

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

- Binici, Erkan. (2025c). Von Gaming bis zu Prediger*innen: Wie (muslimische) Jugendliche Religion anhand von Influencing verhandeln. In Lea Stolz & Birgit Weyel (Hrsg.), *Öffentlich PfarrerIn sein. Zur medialen Formatierung religiöser Kommunikation* (S. 11–29). Kohlhammer.
- Bundeskanzleramt Österreich. (o. J.). *Begriff „Demokratie“*. oesterreich.gv.at. Abgerufen am 25. Februar 2025 von https://www.oesterreich.gv.at/de/themen/transparenz_und_partizipation_in_der_demokratie/demokratie-und-wahlen/demokratie/1/Seite.320110
- Bundesministerium für Bildung. (o. J.). *Medienbildung*. bmb.gv.at. Abgerufen am 25. Februar 2026 von <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/medienbildung.html#f02>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024). Grundsatzterlass Medienbildung, *Aktualisierung, Information der Schulen*. bmbwf.gv.at. Abgerufen am 3. März 2026 von https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/media/2022_12.pdf
- Bunt, Gary. (2003). *Islam in the Digital Age. E-Jihad, Online Fatwas and Cyber Islamic Environments*. Pluto Press.
- Bunt, Gary. (2018). *Hashtag Islam. How Cyber-Islamic Environments Are Transforming Religious Authority*. University of North Carolina Press.
- Campbell, Heidi A. (2012). Understanding the relationship between religion online and offline in a networked society. *Journal of the American Academy of Religion*, 80(1), 64–93. <https://doi.org/10.1093/jaarel/lfr074>
- Campbell, Heidi A. (Hrsg.). (2013). *Digital Religion. Understanding Religious Practice in New Media Worlds*. Routledge.
- Campbell, Heidi A., & Tsuria, Ruth (Hrsg.). (2022). *Digital Religion: Understanding Religious Practice in Digital Media* (2. Aufl.). Routledge.
- Evolvi, Giulia. (2021). Religion and the Internet: Digital religion, (hyper)mediated spaces, and materiality. *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik*, 6, 9–25. <https://doi.org/10.1007/s41682-021-00087-9>
- Gao, Quan, Woods, Orlando, Kong, Lily, & Shee, Siew Y. (2024). Lived religion in a digital age: Technology, affect and the pervasive space-times of 'new' religious praxis. *Social & Cultural Geography*, 25(1), 29–48. <https://doi.org/10.1080/14649365.2022.2121979>
- Gisler, Julia, & Gollnhofer, Johanna. (2024). Sinnfluencer. In Christopher Zerres (Hrsg.), *Handbuch Influencer Marketing* (S. 591–605). Springer.
- Günther, Christoph. (2024). Conceptualizing contemporary audiovisual da wa. In Ayşe Almıla Akca, Mona Feise-Nasr, Leonie Stenske, & Aydın Sür (Hrsg.), *Practices of Islamic Preaching. Text, Performativity, and Materiality of Islamic Religious Speech* (S. 61–74). De Gruyter.

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

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

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

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

Anhang

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

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

Strukturlücke gegenüber Erlassdimensionen	Fehlende Medienkunde-Dimension	Medienkunde (Plattformlogiken, Algorithmen, Produktionsbedingungen) findet im IRU-Lehrplan keine systematische Entsprechung, obwohl sie im Grundsatzterlass als eigenständige Dimension ausgewiesen ist.	Sek I, Sek II
	Fehlende Mediengestaltungs-Dimension	Mediengestaltung als aktive digitale Partizipation und Einflussnahme auf gesellschaftliche Prozesse fehlt im IRU-Lehrplan als explizites Lernziel.	Sek I, Sek II
	Gesellschaftlich-kulturelle Perspektive (Frankfurt-Dreieck) als stärkste IRU-Verankerung	Die gesellschaftlich-kulturelle Perspektive des Frankfurt-Dreiecks ist am stärksten im IRU abgebildet (Außenbild des Islams, Pressefreiheit, Demokratiebildung). Technologisch-mediale und Interaktionsperspektive fehlen.	Sek I, Sek II
Fehlende ökonomische Mediendimension	Kommerzielle Rahmung digitaler Religiosität – Leerstelle	Der Erlass benennt ökonomische Prozesse als Teilhabefeld (S. 3). Im IRU-Lehrplan wird die Frage, welche kommerziellen Interessen religiöse Social-Media-Inhalte prägen, nicht aufgegriffen. Doppelte Leerstelle: Erlass und Lehrplan adressieren Sinnfluencing nicht explizit.	Sek I, Sek II
3. Deduktive Hauptkategorie: Kritisches Denken und reflexive Urteilsbildung			
Quellenkritik und Textkompetenz	Göttlicher Text vs. menschliche Auslegung	Unterscheidung zwischen dem unveränderlichen Korantext und seiner interpretativen Auslegung.	Sek I, Sek II
	Übersetzungsvergleich als Interpretationsreflexion	Vergleich von Koran-Übersetzungen zur Erkenntnis, dass Übersetzung bereits Interpretation ist. Lehrplan: jede Übersetzung stellt bereits eine Interpretation dar.	Sek I, Sek II
	Authentizitätsgraduierung von Hadithen	Beschäftigung mit ṣaḥīḥ (authentisch) vs. ḍaʿīf (schwach) in der Hadith-Klassifikation.	Sek I, Sek II
	Historisch-kritische Überlieferungsgeschichte	Auseinandersetzung mit der historischen Entstehung, Sammlung und Kategorisierung religiöser Quellen.	Sek II
	Übertragungslücke: religiöse Quellenkritik ohne digitalen Transfer	Die islamische Quellenkritik (Koran, Hadithen) ist hermeneutisch-religiös ausgerichtet. Der Transfer auf digitale Quellen, z.B. die Bewertung eines Hadith-Zitats bei einem Sinnfluencer – wird im Lehrplan nicht explizit vollzogen, obwohl die theologischen Werkzeuge vorhanden wären. Mehrfachkodierung mit dem Kode Quellenprüfung: fundiert vs. verzerrt.	Sek I, Sek II

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

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

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