



Erklärvideos als Brücke im interreligiösen Dialog – Islam und Muslim:innen im Fokus angehender katholischer Religionslehrkräfte

Christian Ratzke/Mevlida Mešanović

Explanatory videos as a bridge in interreligious dialogue – Islam and Muslims in the focus of prospective Catholic religious education teachers

Theo-Web 02 (2025)

ISSN: 1863-0502

<https://openjournals.fachportal-paedagogik.de/theo-web>

Edited by: Susanne Schwarz und Karlo Meyer

Hosted by: University Library Heidelberg

Published by: DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

DOI: <https://doi.org/10.58069/theow.2025.2.60>

Licence: CC BY 4.0 International

Erklärvideos als Brücke im interreligiösen Dialog – Islam und Muslim:innen im Fokus angehender katholischer Religionslehrkräfte

Christian Ratzke/Mevlida Mešanović

Im Beitrag wird ein ausgewähltes Erklärvideo aus dem Hochschulprojekt „*Interreligiöses Lernen durch Erklärvideos*“ vorgestellt, das in einem interreligiösen Forschungsteam – bestehend aus einer islamisch-sunnitischen und einem römisch-katholischen Forschenden – analysiert wird. Das Team geht der Frage nach, inwiefern eine vielfaltssensible Wahrnehmung und Darstellung von Muslim:innen durch angehende Religionslehrkräfte und konfessionslose Studierende in produzierten Erklärvideos gelingen kann. Zur Beantwortung dieser Frage werden der Einstellungsbegriff sowie die Konzepte religiöser Diskriminierung im Kontext interreligiösen Lernens, Vorurteile, Stereotype und Othering erörtert. Nach der Projektvorstellung werden zentrale Erkenntnisse über die Reflexionsprozesse von katholischen Religionslehrkräften zusammengefasst und Impulse für einen vielfaltssensiblen Religionsunterricht gegeben.

Schlagwörter: Erklärvideo – Interreligiöses Lernen – Othering – Religionslehrer – Vorurteil

Explanatory videos as a bridge in interreligious dialogue – Islam and Muslims in the focus of prospective Catholic religious education teachers

The article presents a selected explanatory video from the university project “*Interreligious Learning through Explanatory Videos*,” which is analyzed by an interreligious research team consisting of a Sunni Muslim and a Roman Catholic researcher. The team explores the question of the extent to which prospective religious education teachers and non-denominational students can succeed in portraying Muslims in a diversity-sensitive manner in the explanatory videos they produce. To answer this question, the concept of attitude and the concepts of religious discrimination in the context of interreligious learning, prejudice, stereotypes, and othering are discussed. After the project presentation, key findings on the reflection processes of Catholic religious education teachers will be summarized and ideas for diversity-sensitive religious education will be provided.

Keywords: Explanatory videos - Interreligious Learning - Othering - Religious education teachers – Prejudices

1 Einleitung: Einstellungen im Kontext religiöser Bildung

Angesichts heterogener Lebenswelten von Lernenden kommt Religionslehrkräften im Schulkontext eine zentrale Aufgabe zu, um das respektvolle Miteinander von Personen verschiedener Religion, Weltanschauung oder ohne Religionsbezug auf unterschiedlichen Ebenen aktiv zu unterstützen: von Lehrer:innen zu Schüler:innen, von Lehrer*innen zu Lehrer:innen, von Schüler:innen zu Schüler:innen, von Lehrer:innen zu Erziehungsberichtigten (Mešanović, 2023). Im Hinblick auf die zunehmende religiöse Heterogenität tragen die Religionslehrkräfte maßgeblich dazu bei, das Bewusstsein für unterschiedliche religiöse und weltanschauliche Perspektiven in der Schule und der Gesellschaft als eine Form Allgemeinbildung zu schärfen (Schweitzer, 2024). Dabei wird die Bedeutung des Religionsunterrichts nicht allein durch die Wissensvermittlung religionsbezogener Inhalte definiert, sondern besonders durch die Hinführung zu einer vielfaltssensiblen Haltung (Gaus, 2023). Grundlegende Haltungen wie Akzeptanz und gegenseitiger Respekt entstehen durch Vorbilder, Beziehung, Dialog und Erfahrung und tragen wesentlich zu einem friedlichen Miteinander in einer religionspluralen Gesellschaft bei. Die Auseinandersetzung mit subjektiven Theorien der Religionslehrkräfte ist dabei unerlässlich, da Einstellungen direkten Einfluss auf ihr unterrichtliches Handeln nehmen können (Gmoser, 2023; Sejdini & Kraml, 2022).

Lehrkräfte agieren mit role-model Funktion (Wenig, 2024). Besonders im Bereich der religiösen Bildung spielen Einstellungen von Lehrkräften eine tragende und überaus bedeutsame Rolle: Erstgenannte determinieren, wie Religion dargestellt, verstanden und respektiert wird. Die Einstellung der Lehrkraft zu bestimmten Religionen im Mehrheiten-Minderheiten-Verhältnis der Gesellschaft kann sich entweder förderlich oder hinderlich auf die Offenheit für den interreligiösen Dialog auswirken. Daher ist es von größter Wichtigkeit, dass Religionslehrkräfte bereits in der Ausbildung ihre Einstellungen reflektieren und hinterfragen lernen, beispielsweise am Medium des religionsbezogenen Erklärvideos (weitere Reflexionen zu Erklärvideos: u.a. Wolf 2015; Findeisen/Horn/ Seifried, 2019; Tenberg, 2021), um einen respektvollen und aufgeklärten Umgang mit religiöser Heterogenität zu ermöglichen (Riegel/Gronover/Brügge-Feldhake et al., 2023).

Ausgehend vom skizzierten Problemhorizont wird im vorliegenden Beitrag die Frage gestellt, inwiefern eine vielfaltssensible Wahrnehmung und Darstellung von Muslim:innen durch angehende katholische Religionslehrkräfte und konfessionslose Studierende in produzierten Erklärvideos vollzogen wird. Um diese Frage zu beantworten, wird zunächst der Einstellungsbegriff in der Religionspädagogik unter Rückgriff auf die Sozialpsychologie (Kapitel 2) mit Fokus auf den Einstellungsbegriff im Horizont interreligiöser Bildung (2.1), religiöse Diskriminierung im interreligiösen Lernen (2.2), Stereotype und Vorurteile (2.3) und Othering (2.4) betrachtet, bevor das Hochschulprojekt „Interreligiöses Lernen durch Erklärvideos“ skizziert wird (Kapitel 3). Auf dieser Grundlage wird ein Video aus einem empirischen Forschungsprojekt herausgegriffen, um die Reflexionsprozesse von angehenden katholischen Religionslehrkräften während des Produktionsprozesses von Erklärvideos über das Thema Islam exemplarisch zu beleuchten (Kapitel 4). Im Fazit und Ausblick (Kapitel 5) wird der Ertrag vor dem Hintergrund der religiöspädagogischen Forschung zur interreligiösen Bildung bilanziert.

2 Der Einstellungsbegriff in der Religionspädagogik unter Rückgriff auf die Sozialpsychologie

2.1 Einstellungen im Horizont interreligiöser Bildung

Einstellungen zählen zu den am besten reflektierten Konzepten in der Sozialpsychologie (Hermisson, 2020) und werden als „positive, negative oder gemischte Bewertungen von Personen, Objekten oder Sachverhalten“ verstanden (Greitmeyer, 2021). Einstellungen geben Menschen eine Orientierung in ihrem komplexen Alltag; dabei können sie bewusst zugänglich sein (explizite Einstellungen) oder auf einer unbewussten Ebene wirken (implizite Einstellungen). Üblicherweise sind Einstellungen über die Zeit beständig und wenig veränderbar, wobei ihr Fortbestehen zentral von der Stärke der Ausprägung abhängt (Gollwitzer/Schmitt, 2019).

In wissenschaftlichen Untersuchungen werden alle diese Aspekte als Dimensionen von Einstellungen betrachtet, die sich auf „Menschen (einschließlich sich selbst), Gruppen von Menschen, Tiere, Dinge, abstrakte Konzepte (z. B. Demokratie), Gedanken, Emotionen oder Handlungen“ (ebd., 195) beziehen können. In der Einstellungsforschung werden unterschiedliche Bestandteile einer Einstellung identifiziert: die affektive, kognitive und verhaltensbezogene Komponente (Haddock/Maio, 2023). Die affektive Komponente umfasst positive oder negative Gefühle, die man gegenüber einem Einstellungsobjekt empfinden kann. Davon zu unterscheiden ist die kognitive Komponente, die auf die rationalen Überlegungen und Gedanken verweist, die mit dem Einstellungsobjekt assoziiert werden. Als dritte, verhaltensbezogene Komponente werden die Verhaltensweisen gegenüber dem Einstellungsobjekt zusammengefasst. Wenn negative affektive und kognitive Bewertungen mit entsprechenden Verhaltensreaktionen gekoppelt werden, manifestiert sich Fremdenfeindlichkeit nicht nur als innere Haltung, sondern auch in konkreten Handlungen wie Ablehnung, Distanzierung oder Diskriminierung – das Gegenteil davon, was Leimgruber unter „Xenosophie“ versteht (Leimgruber, 2007).

Schüler:innen weisen im interreligiösen Lernen im Religionsunterricht bereits im Vorfeld vorhandene positive oder negative Einstellungen auf, die intendierte religiöse Lernprozesse unmittelbar beeinflussen (Gmoser, 2023; Ratzke/Meyer, 2024). Lernende begreifen Personen anderer Religion bzw. Weltanschauung demnach nicht wertneutral. Insbesondere negative Einstellungen können den interreligiösen Lernprozess erheblich hemmen (Kuzu/Ratzke, 2024), da sie bestehende Vorurteile verstärken, die Offenheit für neue Perspektiven mindern und die Bereitschaft zur Reflexion einschränken – bis hin dazu, dass der interreligiöse Lernprozess gar nicht erst in Gang kommt. Schlag und Schweitzer bestärken diese Sichtweise und sind der Auffassung, dass Vorurteile und stereotype Gruppenzuschreibungen im Religionsunterricht bearbeitet werden sollten: „Denn wenn nicht am Ort der Schule Konflikte und Vorurteile Raum bekommen, wo sollte dies dann sonst der Fall sein“ (Schlag/Schweitzer 2023, 70).

Religiöse Diskriminierung und negative Einstellungen richten sich besonders häufig gegen den Islam sowie Muslim:innen – gleichzeitig ist die wissenschaftliche Terminologie zur Beschreibung dieser Ausgrenzung uneinheitlich. So wird teilweise von Islamfeindlichkeit und auch von Musliminnen- und Muslimfeindlichkeit gesprochen (Schlag/Schweitzer, 2023). Hierzu analysiert Jentsch die spezifischen Einstellungen von evangelischen Schüler:innen gegenüber dem Islam in einer empirischen Untersuchung in NRW. Die Ergebnisse lassen annehmen, dass Schüler:innen, deren Kenntnisse häufig auf

Informationen aus Medienkanälen wie Fernsehen oder sozialen Netzwerken basieren, den Islam tendenziell geringer schätzen oder ihm gegenüber sogar eine ablehnende Haltung einnehmen, während Lernende, die durch Printmedien oder persönliche Begegnung mit Muslim:innen informiert werden, oftmals eine offenere und weniger abweisende Position gegenüber dem Islam einnehmen (Jentsch, 2021; Garcia Sobreira-Majer, 2014).

An diesem Punkt setzt das Interreligiöse Begegnungslernen an, indem es darauf abzielt, den oftmals medial geprägten und somit verzerrten Wahrnehmungen von fremden Religionen durch persönliche Begegnungen und Aktion entgegenzuwirken (Boehme, 2023; Ratzke, 2021) und Vorurteile durch Kontakt zu reduzieren (Landmann/Aydin/van Dick et al., 2017). Indem das Begegnungslernen Schüler:innen in einem zeitlich begrenzten und themenzentrierten Rahmen zusammenführt, ermöglicht es den Lernenden, ihre vorgefassten Meinungen in einem sicheren Rahmen durch direkte Erfahrungen und Gespräche zu hinterfragen (Boehme, 2023). In vielen Fällen kann in empirischer Perspektive eine positive Wirkung auf die Haltungen und Einstellungen von sich begegnenden Religionslehrkräften angenommen werden (Ratzke, 2021), obwohl wenige Wirkungsstudien vorliegen. Zugleich wird auf die Vielfalt religiöser Angebote im Internet hingewiesen – darunter auch extremistische oder fundamentalistische Positionen. Daher gewinnt der Religionsunterricht zunehmend die Aufgabe, gemeinsam mit Schüler:innen digitale Angebote kritisch zu sichten und ihre religiösen Bedeutungen differenziert zu reflektieren (Schweitzer, 2024; Unser, 2022).

Während das Interreligiöse Begegnungslernen auf persönliche Erfahrungen und direkten reflexiven Dialog setzt, rückt zunehmend ein weiterer zentraler Bereich in den Fokus: die digitale Dimension religiöser Bildung.

Digitale Medien sind fester Bestandteil im Alltag von Schüler:innen und prägen wesentlich ihre Vorstellungen von Religion(en). Daraus ergibt sich für die Religionspädagogik die Aufgabe, digitale Formate nicht nur zu nutzen, sondern kritisch-reflexiv zu begleiten und didaktisch sinnvoll zu gestalten.

2.2 Religiöse Diskriminierung im interreligiösen Lernen

Da Religion im Schulkontext häufig als Störfaktor angenommen wird (Lehner-Hartmann/Peter/Stockinger, 2022), zeigt sich in diesem Zusammenhang das Phänomen der religiösen Diskriminierung immer öfter. Religiöse Diskriminierung, die häufig im Zusammenhang mit anderen Diskriminierungsformen wie ethnischer Herkunft oder sozialer Ungleichheit erforscht wurde, gewinnt zunehmend an Bedeutung (Yağdı, 2018). Während Vorurteile individuelle Bewertungen und Wahrnehmungen betreffen, bezeichnet religiöse Diskriminierung die systematische Benachteiligung von Menschen aufgrund ihrer religiösen Zugehörigkeit. Im schulischen Kontext kann sie sich sowohl in interpersonalen Interaktionen als auch in institutionellen Praktiken äußern – etwa durch mangelnde Berücksichtigung religiöser Feiertage, abwertende Kommentare, stereotype Zuschreibungen oder das Fehlen religiöser Ausdrucksräume.

Im interreligiösen Lernen wird religiöse Diskriminierung insbesondere dann relevant, wenn bestimmte Perspektiven dauerhaft marginalisiert oder stillschweigend zur Norm erklärt werden. So berichten islamische und katholische Religionslehrkräfte etwa davon, im Kollegium auf Vorbehalte zu stoßen oder auf politische Themen reduziert zu werden, die mit ihrer Herkunft oder Religion in Verbindung gebracht werden (Mešanović, 2023). Solche Erfahrungen zeigen, dass Diskriminierung nicht immer offen, sondern häufig auch

subtil, institutionell und strukturell vermittelt auftritt – etwa durch fehlende Dialogbereitschaft oder asymmetrische Kommunikationsverhältnisse.

Auch im Umgang mit muslimischen Schüler:innen kann sich religiöse Diskriminierung in Form von Erwartungshaltungen zeigen, etwa wenn diese regelmäßig gebeten werden, „ihre“ Religion zu erklären. Eine solche Praxis kann gut gemeint sein, führt aber schnell zu einer Repräsentationslast, in der einzelne Lernende als Sprachrohr einer ganzen Glaubensgemeinschaft fungieren sollen – und somit in eine Otheringposition geraten. In solchen Situationen wird deutlich, dass interreligiöses Lernen nicht frei von Machtverhältnissen ist und religiöse Zugehörigkeit zur Differenzkategorie gemacht werden kann (ebd., 292).

Besonders sensibel ist diese Thematik im Kontext islambezogener Erklärvideos, die von nicht-muslimischen Studierenden erstellt werden. Auch wenn die Intention auf Bildung, Aufklärung und Verständigung zielt, besteht die Gefahr, dass muslimische Perspektiven verkürzt oder homogenisiert dargestellt werden – insbesondere, wenn muslimische Stimmen im Produktionsprozess nicht einbezogen werden. Dies kann als eine Form symbolischer Exklusion wahrgenommen werden, in der über den Islam gesprochen wird, ohne dass Betroffene selbst repräsentiert sind. Um religiöser Diskriminierung präventiv zu begegnen, ist es religionspädagogisch geboten, Reflexionsräume zu schaffen, in denen sowohl Lehramtsstudierende als auch Schüler:innen für Mechanismen der Marginalisierung und für eigene implizite Vorannahmen sensibilisiert werden. Dies schließt eine kritische Selbstverortung ebenso ein wie das Bewusstsein über religiöse Sprachmacht und strukturelle Ungleichheiten. Interreligiöses Lernen kann sein emanzipatorisches Potenzial nur entfalten, wenn es neben kognitiven Zugängen auch die ethisch-gesellschaftliche Dimension von Anerkennung, Teilhabe und Repräsentationsgerechtigkeit berücksichtigt und dabei bestehende Stereotype reflektiert und hinterfragt.

2.3 Stereotype und Vorurteile

Stereotype sind kognitive Strukturen, die dazu dienen, die Umwelt zu vereinfachen und Menschen bzw. Personengruppen aufgrund bestimmter Merkmale in Kategorien einzufordnen (Jonas/Stroebe/Hewstone, 2014). Im Bereich der Religionspädagogik haben Stereotype in den letzten Jahren zunehmend stärkere Beachtung erfahren, da sie die Wahrnehmung und das Verständnis von Religionsgemeinschaften entscheidend (mit-)beeinflussen (Simojoki/Khorchide/Lindner et al., 2022; Ratzke, 2019). Dies gilt insbesondere dann, wenn bestimmte Religionen durch stereotype Darstellungen in (digitalen) Medien oder der gesellschaftlichen Wahrnehmung als homogen und starr wahrgenommen werden, was das interreligiöse Lernen erheblich erschweren kann (Pickel, 2022; Zick/Schröter/Küpper, 2019).

Ihre relative Stabilität über Zeit und Kontexte hinweg erhebt diesen Terminus zu einem wichtigen Forschungsobjekt, wie sich u. a. in der religionspädagogischen Einstellungsfor-schung zeigt (u.a. Schimmel, 2011; Rothganel/Lück/Klutz, 2017; Höger, 2020; Betz, 2018; Herbst, 2022; Gmoser, 2023). Diese Stereotypisierungen wirken nicht nur auf der Ebene der Fremdwahrnehmung, sondern können auch zur Internalisierung verzerrter Selbstbilder führen (El-Menouar, 2020).

Obwohl der Begriff *Vorurteil* im Alltag vielfältig verwendet wird, besteht in der Wissenschaft kein Konsens darüber, ob damit ausschließlich negative oder auch positive Bewertungen gemeint sind. Einigkeit besteht jedoch darin, dass Vorurteile bestimmte Einstellungen sind, die durch vorweggenommene, oft negative Bewertungen gegenüber

einzelnen Personen oder Gruppen geprägt sind (Greitmeyer, 2021; Haddock/Maio, 2023). Sie können sowohl bei Lehrpersonen als auch bei Schüler:innen bereits bestehen oder sich im Verlauf interreligiöser Kooperationen verstärken. Gerade der Mangel an gleichwertiger und wertschätzender Begegnung verstärkt stereotype Vorstellungen, die sich ohne korrigierende Impulse zu stabilen Einstellungsmustern verfestigen (Mešanović, 2023). Daher darf interreligiöses Lernen nicht ausschließlich auf digitaler oder medialer Ebene beschränkt bleiben – vielmehr braucht es reale Begegnung und persönliche Beziehungen. Der direkte Austausch ist entscheidend, um Vorurteile abzubauen, Differenz als Bereicherung zu erleben und gemeinsame Werte zu erschließen.

Die Einsicht, dass übernommene Annahmen aus familiären oder medialen Kontexten nicht immer der Wirklichkeit entsprechen, eröffnet Lernräume, in denen eine differenzierte Wahrnehmung und die reflexive Urteilsbildung gefördert werden. In diesem Sinne entfalten interreligiöse Bildungsprozesse neben kognitivem auch transformatives Potenzial, wenn sie dialogisch angelegt sind und auf Beziehung, Vertrauen und kritische Auseinandersetzung setzen (ebd., 325).

2.4 Othering

Neben Stereotypen und Vorurteilen sind es insbesondere Prozesse des Othering, die im Kontext interreligiösen Lernens eine zentrale Rolle spielen, da sie Machtverhältnisse reproduzieren und die Konstruktion von Differenz mitbestimmen. Im Diskurs um religiöses Othering (Said, 2009; Freudling, 2022; Freudling/Lindner, 2022) spielen Einstellungen eine entscheidende Rolle, da sie als Wahrnehmungsfilter aufgefasst werden, durch die Individuen ihre Umwelt interpretieren. Das Konzept des Othering beschreibt den Prozess des Fremdmachens als ein Prinzip, das dazu dient, das Eigene vom Fremden abzugrenzen. Freudling formuliert diesbezüglich: „Othering denkt ‚Fremdheit‘ statisch, unveränderlich und niemals dem ‚Eigenen‘ gleichgestellt. ‚Fremdes‘ wird zum Objekt, [...] oft zur Bedrohung des Subjekts“ (Freudling, 2022, 49).

Aus Freudlings Definition lässt sich entnehmen, dass Othering häufig ein emotionaler Prozess ist, der auf schnelle Informationsverarbeitung abzielt, indem Phänomene, Menschen oder Ideen in Kategorien von *eigen* und *fremd* eingeordnet werden. Ziel dieses Prozesses ist die Stärkung der eigenen Identität durch vereinfachte Vorstellungen über andere – doch solche Reduktionen erleichtern zwar die Einordnung, führen aber oft zu Abwertung, Fremdmachung und Exklusion im religionspädagogischen Bereich.

Im schulischen Kontext kann Othering beispielsweise dann in Erscheinung treten, wenn Lehrkräfte muslimische Lernende auffordern, von ihrer Religion zu erzählen und diese dabei nicht selten als eine *andere* oder *fremde* Religion darstellen (Freudling/Lindner, 2022). Solche Aufforderungen können dazu führen, dass die betreffenden Schüler:innen als Vertreter:innen einer externen Gruppe angesehen werden, die nicht immer religiös sprachfähig sind, was die Konstruktion einer Ingroup- und Outgroup-Dynamik in der Klassengemeinschaft verstärken kann. Angesichts dessen scheint eine religiöse Sensibilisierung nicht zuletzt von Religionslehrkräften erforderlich, zum Beispiel im Markieren der eigenen Sprecher:innenposition (Schambeck, 2024), sodass mögliche Differenzkonstruktionen transparent und damit greifbar werden.

3 Das Hochschulprojekt „Interreligiöses Lernen durch Erklärvideos“

Im Rahmen des Hochschulprojekts „Interreligiöses Lernen durch Erklärvideos“ am Institut für Katholische Theologie der RWTH Aachen University in Kooperation mit dem Medi-aLab Lehramt und dem Katechetischen Institut des Bistums Aachen hat eine Kohorte von N=18 angehenden katholischen Religionslehrkräften und konfessionslosen Studierenden über ein Semester hinweg Erklärvideos produziert (Lamnek/Krell, 2016). In diesem qualitativ-empirischen Forschungsprojekt (Laufzeit 2021-2025), das hier nur skizziert werden kann, wurden zur Datenerhebung vor und nach der Erklärvideoproduktion Gruppendifussionen mit den Proband:innen geführt (Bohnsack, 2021), um mögliche Unterschiede in der Vielfaltssensibilität der Lernenden zu erwägen. Der weitere Datenzugang erfolgte über verfasste Reflexionsberichte von Studierenden zum Produktionsprozess des Erklärvideos, die Innenansichten über das Vorgehen im Produktionsprozess geben, sowie die Analyse des bildlichen und sprachlichen Materials der entstandenen Erklärvideos. Zudem wurden Experteninterviews mit den projektbeteiligten Hochschuldozierenden geführt, um die Sichtweise der Lehrenden auf potenzielle Lernveränderungen zu erfahren (Döring/Bortz, 2016). So konnten im Sinne einer Perspektiventriangulation die Sichtweise der Lernenden und der Lehrenden zusammengeführt werden (Flick, 2018). Nach erfolgter Transkription des Datenmaterials wurden Teile daraus anhand induktiver und deduktiver Kategorien inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2022).

Der Inhalt des Hochschulprojekts „Interreligiöses Lernen durch Erklärvideos“ umfasste 15 Sitzungen zu 90 Minuten mit Elementen wie interreligiösem Teamteaching, einer Moscheeexkursion und einer christlich-islamischen Reflexionsphase, die neue Perspektiven einbringt (Wenig, 2022; Gmoser/Kramer/Weirer et al., 2023). Daraus entstanden Erklärvideos zu ausgewählten islamischen Themen mit dem Ziel, Religionskundliches zu vertiefen, muslimische Perspektiven besser zu verstehen und für eine vorurteilsbewusste Sprach- und Bildauswahl zu sensibilisieren.

Das christlich-islamische Teamteaching umfasste die gemeinsame Lehre eines muslimischen Experten aus einer religiös-kulturellen Tradition und eines katholischen Religionspädagogen über die Dauer von dreimal 90 Minuten. Dabei wurden grundlegende theologische Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Islam und Christentum thematisiert sowie interreligiöse Kompetenzen wie konstruktives Ambiguitätsmanagement gefördert (Meyer, 2019). Daran anschließend fand eine Exkursion in eine Aachener Moschee statt, um Einblicke in die religiöse Praxis, die Gemeinschaft vor Ort und die Architektur des Gebetsraums zu gewinnen.

Auf dieser Basis und der eines Literaturstudiums entwickelte die Studierendengruppe Sprechtexte zu den Themen „Die Fünf Säulen im Islam“, „Aus dem religiösen Alltag eines:r Muslims:a“, „Das Opferfest“, „Die Moschee als heiliger Raum“ und „Der Fastenmonat Ramadan“. Die Sprechtexte wurden anschließend dem muslimischen Experten mit Bitte um Rückmeldung vorgelegt, bevor die Erklärvideo weitgehend eigenständig produziert wurden.

Am Ende des Semesters wurden die experimentellen Erklärvideos im Umfang von zweimal 90 Minuten im interreligiösen Rahmen präsentiert und reflektiert. Als experimentell werden hier unfertige Erklärvideos verstanden, die nicht sofort für den Einsatz im Religionsunterricht zur Verfügung stehen. Es zeigte sich, dass die meisten Videos eine Überarbeitsschleife brauchen, eine theologische Korrektur und eine Reflexion im christlich-islamischen Unterrichtssetting benötigten, bevor sie auf dem YouTube-Kanal „Kompass – Religionspädagogik im Bistum Aachen“ veröffentlicht werden konnten.¹

4 Exemplarische Analyse: Reflexion über den Produktionsprozess von Erklärvideos über Islam

Exemplarisch wird hier das Video „Interreligiöser Dialog: Ein Tag im Leben eines Muslims / einer Muslima“ aus dem umfassenderen Hochschulprojekt „Interreligiöses Lernen durch Erklärvideos“ betrachtet (Ratzke, 2025), da es sich um die scheinbar qualitätvollste Produktion im Hochschulprojekt handelt, die nun kritisch unter der Fragestellung reflektiert wird, inwiefern eine vielfaltssensible Wahrnehmung und Darstellung von Muslim:innen durch angehende katholische Religionslehrkräfte und konfessionslose Studierende im produzierten Erklärvideo erfolgt. Das Erklärvideo ist mit dem QR-Code aus Abbildung 1 abrufbar.



Abb. 1: QR-Code zum Abruf des Erklärvideos „Ein Tag aus dem Leben eines Muslims/ einer Muslima“

4.1 Die personenbezogene Sichtweise einer Muslimin kennenlernen

Das zu analysierende religionsbezogene Erklärvideo zeigt eine fiktive Unterhaltung zwischen der Schülerin Johanna und ihrer muslimischen Mitschülerin Sara, die Einblicke in ihre religiöse Praxis und die individuelle Religiosität einer Muslimin gibt. So erfährt Johanna, dass Saras Tag mit dem Morgengebet vor Sonnenaufgang beginnt, eines von fünf täglichen Gebeten, das durch eine rituelle Reinigung vorbereitet wird. Sara richtet ihre Gebete in ihrem Zuhause gen Mekka aus und folgt religiösen Ernährungsvorschriften – sie isst nur halal-Produkte. Da in der Schule kein Gebetsraum vorhanden ist, holt Sara das Mittagsgebet zu Hause nach. Freitags geht sie in die Moschee, die für sie ein zentraler sozialer und spiritueller Ort ist. Ihre Abendroutine beinhaltet ein weiteres Gebet sowie das Lesen des Qur’ans. Während des Ramadans fastet Sara von der Morgendämmerung bis zum Sonnenuntergang. Das soll den Zusammenhalt in der Gemeinschaft stärken. Das Fest des Fastenbrechens steht am Ende dieser Zeit. So versucht Sara ihrer Mitschülerin Johanna ihren Tag und die religiöse Praxis zu schildern. Das kurze Video endet mit einer Aufforderung an die Zuschauenden, sich über weitere islamische Inhalte zu informieren.

Das dargebotene Erklärvideo gibt einen Einblick in den Alltag einer muslimischen Schülerin aus einer personenbezogenen Sichtweise. Eine bestimmte religiöse Praxis im Islam wird dargestellt, die hinsichtlich der Produktion aufgrund möglicher Vorurteile stets kritisch gelesen werden sollte. Durch die Erzählung einer fiktiven, muslimischen Figur im Video, die von *ihrer Religion* erzählt, erhält eine muslimische Schülerin eine Stimme, die nicht vereinnahmend ist, ohne in die *fremde* Rolle des Muslims im Klassenzimmer gedrängt zu werden und von *ihrer Religion* berichten zu müssen. So kann eine Zuschreibung vermieden und muslimische Erfahrungen dennoch reflexiv thematisiert werden, ohne Othering (Freuding/Lindner, 2022).

Ein hervorzuhebender Aspekt des vorgestellten Erklärvideos, der dazu beitragen kann, die Gefahr einer monolithischen Darstellung des Islam zu verringern, liegt in der persönlichen Ansprache der muslimischen Protagonistin Sara. Im Verlauf des Videos wird Sara konsequent mit „Du“ (bspw. „Kannst du mir etwas über deinen Tagesablauf erzählen?“, 00:40) angesprochen, wodurch ihre Erfahrungen und Praktiken als persönliche, individuelle Perspektiven gekennzeichnet sind. So kann vermittelt werden, dass Sara nicht als Repräsentantin einer kollektiven Gruppe von Muslim:innen missverstanden wird.

4.2 Die bildliche Darstellung von Muslim:innen im Lernformat Erklärvideo

Die bildliche Darstellung von Muslim:innen stellt eine zentrale Aufgabe während des Produktionsprozesses eines religionsbezogenen Erklärvideos dar, die als anspruchsvoll und heikel beschrieben werden kann, da die Repräsentation einer Muslimin von katholischen Lernenden erwartet wird und leicht vorurteilsbehaftet ausfallen kann.

Abb. 2 zeigt das Bild einer Muslimin, wie sie den Lernenden durch das Produktionsprogramm Videoscribe vorgeschlagen wird. Ohne eine kritische Lesart im reflektierten und begegnungsorientierten Vorgehen in der Erklärvideoproduktion bestünde die Gefahr, dass Stereotype reproduziert und Ungleichheit(en) verstärkt werden. Die Reflexion im christlich-islamischen Gespräch vor der Erklärvideoherstellung sowie der enge und stetige interreligiöse Austausch vor der technischen Produktionsphase werden als zentrales Qualitätsmerkmal angesehen, um dem Anspruch eines vielfaltssensiblen Vorgehens gerecht zu werden (Mešanović, 2023).

Aus muslimischer Perspektive ist insbesondere die mediale Darstellung islamischer Lebenswelten durch nicht-muslimische Akteur:innen – wie etwa in den hier analysierten Erklärvideos – ambivalent zu bewerten. Einerseits eröffnet die Auseinandersetzung mit islambezogenen Themen einen Lernraum, in dem angehende Religionslehrkräfte ihre eigenen Einstellungen, Vorstellungen und Wissenslücken erkennen und sich um eine differenzierte Darstellung bemühen können. Andererseits besteht die Gefahr, dass durch solche Außenperspektiven ungewollt Stereotype oder vereinheitlichende Bilder reproduziert werden – etwa durch die Auswahl bestimmter Begriffe, Symbole oder Praktiken, die die Religion des Islam als statisch und homogen erscheinen lassen.

Besonders kritisch ist es aus muslimischer Sicht, wenn über den Islam gesprochen wird, ohne dass muslimische Stimmen selbst beteiligt sind. Dies kann als Form symbolischer Repräsentationsmacht verstanden werden, die zu erneuter Fremdmachung führt – auch wenn sie nicht intendiert ist, was zur Entwicklung verschiedener Haltungen oder Gefühle führen kann (Mešanović, 2024). Um dem entgegenzuwirken, erscheint es religionspädagogisch geboten, muslimische Perspektiven aktiv in den Produktionsprozess einzubinden – sei es durch interreligiöses Teamteaching, Feedbackschleifen mit muslimischen Expert:innen oder durch dialogische Reflexionsphasen – am besten jedoch durch die gemeinsame christlich-islamische Produktion selbst. Nur durch solche partizipativen Elemente lässt sich der Anspruch auf Vielfaltssensibilität und Repräsentationsgerechtigkeit im Medium Erklärvideo vollständig einlösen. Zugleich kann auf diese Weise das interreligiöse Lernen begegnungs- und beziehungsorientiert vertieft und die Gefahr von Unsicherheit, Angst und Vorurteilsverfestigung reduziert werden.

Die Verwendung des Namens *Sara* im Video und der bewusste Verzicht auf kollektive Ansprachen wie *die Muslime* oder *Ihr* ist hier nicht nur als ein didaktisches Instrument anzusehen, um individuelle religiöse Praktiken sichtbar zu machen, sondern insbesondere als eine vielfaltssensible Methode, um die Bildung von kollektiven Fremd- und Feindbildern zu vermeiden. Ein solches *Othering*, bei dem Muslim:innen als *die Anderen* konstruiert werden, während *Wir* als nicht-muslimische Mehrheit implizit als Norm gilt, wird durch diese sprachliche Strategie bewusst entgegengewirkt. Die Lehrkraft sollte daher



Abb. 2: Bildliche Darstellung einer Muslimin im Erklärvideo, Katechetisches Institut Aachen

stets bemüht sein, im Unterricht nicht nur Muslim:innen, sondern alle Schüler:innen als Individuen wahrzunehmen und anzusprechen, um bipolare Konstruktionen wie *wir nicht-muslimischen Menschen versus die muslimischen Menschen*, die unbewusst stattfinden können, wahrzunehmen und im vielfaltssensiblen Religionsunterricht zu verhindern (Weirer/Wenig/Yagdi, 2024, 105).

4.3 Sprachliche und begriffliche Sensibilität in Erklärvideos

Gerade bei der thematischen Aufbereitung islamischer Begrifflichkeiten wie *halal* und *haram* zeigt sich, wie schnell eine unreflektierte Darstellung zur Reproduktion vereinfachender und kulturell fremdmarkierender Zuschreibungen führen kann. Wird etwa *halal* ausschließlich mit bestimmten Essenvorschriften oder Verboten assoziiert, besteht die Gefahr, dass die dargestellte Religion auf ein Regel- oder Verbotskorsett reduziert wird. Diese Form der Reduktion begünstigt Otheringprozesse, indem sie muslimisches Leben als primär durch Verbote strukturiert präsentiert – oft ohne kontextualisierende Einordnung oder Bezug zu ethisch-spirituellen Dimensionen.

In einem vielfaltssensiblen Religionsunterricht – und insbesondere in medialen Bildungsformaten wie Erklärvideos – sollte daher darauf geachtet werden, dass zentrale Begriffe wie *halal* und *haram* nicht essentialistisch, sondern kontextbezogen und pluralitätsbewusst vermittelt werden. Eine essentialistische Darstellung geht davon aus, dass bestimmten religiösen Begriffen oder Praktiken eine unveränderliche, kulturübergreifende Essenz zugrunde liegt. Dies birgt die Gefahr, differenzierte Auslegungen innerhalb religiöser Traditionen zu vernachlässigen und religiöse Vielfalt zu verengen. Demgegenüber erfordert ein diversitätssensibler Zugang die Berücksichtigung theologischer, kultureller und lebensweltlicher Kontexte, in denen Begriffe wie *halal* und *haram* ausgelegt und gelebt werden. Eine solche Perspektive ermöglicht es, religiöse Heterogenität sichtbar zu machen und Stereotypisierungen entgegenzuwirken. Dies erfordert eine differenzierte Darstellung und reflektierte Einstellung, die sowohl intra-religiöse Vielfalt sichtbar macht als auch interreligiöse Anschlussfähigkeit ermöglicht. Gleichzeitig gilt es, sprachliche Markierungen zu vermeiden, die muslimische Lebenspraxis unbewusst als Abweichung von einer als selbstverständlich geltenden Mehrheitsnorm inszenieren. Bereits auf sprachlicher Ebene kann die Begriffswahl zur diskursiven Konstruktion von Differenz beitragen. So erscheint etwa die Verwendung des Ausdrucks *Muslima* – im Gegensatz zur stärker eingebürgerten Bezeichnung *Muslimin* – zwar identitätsstiftend und selbstgewählt konnotiert, zugleich aber auch exotisch. Im Vergleich zu neutral verwendeten Begriffen wie *Christin* oder *Jüdin*, die als konfessionelle Zugehörigkeitsbezeichnungen meist ohne Markierungsabsicht verwendet werden, kann *Muslima* unbewusst als Marker kultureller und religiöser *Andersheit* wirken.

Solche sprachlichen Markierungen stehen im Zusammenhang mit dem, was Stuart Hall (2004) als symbolische Grenzziehung beschreibt: „Begriffe tragen Bedeutungszuschreibungen in sich, die Zugehörigkeit oder Ausschluss signalisieren können – oft unabhängig von der Absicht der Sprechenden“ (Hall, 2004, 144). Paul Mecheril (2010) weist darauf hin, dass sprachliche Begriffe und Bezeichnungen nicht nur der Beschreibung dienen, sondern Wirklichkeit strukturieren und beeinflussen. Sie lenken die Wahrnehmung auf bestimmte Aspekte, blenden andere aus und tragen somit aktiv zur sozialen Wirklichkeitskonstruktion bei. Dies unterstreicht die Bedeutung und Wirkmacht sprachlicher Entscheidungen im Hinblick auf Zugehörigkeit, Deutungshoheit und Legitimation (Mcheril, 2010).

In einem vorurteilsbewussten Religionsunterricht sowie in Bildungsmedien wie Erklärvideos ist daher eine bewusste sprachliche Gestaltung erforderlich, die nicht nur inhaltlich korrekt, sondern auch reflexiv gegenüber impliziten Differenzsetzungen ist. Dies gilt insbesondere dann, wenn Begriffe wie *Muslima* nicht aus der Selbstbeschreibung heraus entwickelt wurden, sondern im Titel oder im Textrahmen unkommentiert stehen bleiben und damit als Othering-Praktik wirken können.

4.4 Bewusstwerden der Heterogenität im Islam

Gleichfalls gilt es, problematische Aspekte des didaktischen Einsatzes religionsbezogener Erklärvideos hinsichtlich einer vielfaltssensiblen Sprache anzuführen, für die nach Lösungen zu suchen ist. Ein Kritikpunkt am präsentierten Erklärvideo besteht etwa in der unzureichenden Berücksichtigung der intraislamischen Vielfalt. Im Video wird nur aus einer religiös-kulturellen Tradition gesprochen. Die sunnitische, schiitische, alevitische und weitere Perspektiven werden nicht thematisiert. Genauso wenig entsteht ein Diskurs aufgrund der Präsentation der Meinungsvielfalt unterschiedlicher Rechtsschulen. Während das Video wertvolle Einblicke in das alltägliche Leben einer muslimischen Schülerin bietet, werden Praktiken des Islam zunächst nicht vielfältig, sondern als einheitliches Phänomen kommuniziert, was der wahrnehmbaren Pluralität nicht gerecht wird. Der Islam umfasst eine immense Bandbreite an theologischen Strömungen, rituellen Praktiken und kulturellen Ausprägungen, die sich nicht nur zwischen den großen Konfessionen, wie dem Sunnitentum und Schiitentum, sondern auch innerhalb dieser Konfessionen stark unterscheiden (Schröter, 2020). Diese intraislamische Vielfalt hat sowohl theologische Implikationen als auch einen signifikanten Einfluss auf die religiöse Praxis und den Alltag von Muslim:innen weltweit, sodass stets für die kritische Reflexion des methodisch-didaktischen Einsatzes und eine sprachliche Schärfung von religionsbezogenen Erklärvideos im Religionsunterricht plädiert wird.

Darüber hinaus bleibt im präsentierten Erklärvideo unerwähnt, dass muslimisches Leben nicht nur durch eine theologische, sondern auch durch eine alltagspraktische Vielfalt gekennzeichnet ist. Die dargestellte Schülerin erscheint religiös stark eingebunden, was – obwohl legitim – nicht repräsentativ für alle Muslim:innen ist. Viele praktizieren ihre Religion nicht oder nur selektiv, andere verfügen über geringe religiöse Kenntnisse oder positionieren sich bewusst distanziert zur institutionalisierten Religion. Diese Realität einer innerislamischen Superdiversität – geprägt von unterschiedlichen sozialen, biografischen, migrationsbedingten und bildungsbezogenen Faktoren – bleibt im Video weitgehend unberücksichtigt.

Ein vielfaltssensibler Religionsunterricht sollte jedoch genau diese Heterogenität innerhalb religiöser Zugehörigkeiten thematisieren und sichtbar machen, um die Gefahr einer eindimensionalen Präsentation zu vermeiden. Andernfalls droht die Gefahr, ein homogenisiertes Islambild zu vermitteln, das bestehende Stereotype nicht hinterfragt, sondern – wenn auch ungewollt – reproduziert.

Insbesondere im schulischen Kontext wird die Heterogenität des Islam deutlich, da Schüler:innen oftmals unterschiedliche konfessionelle und kulturelle Hintergründe mitbringen (Kamcili/Isik, 2023). Beispielsweise existieren verschiedene Auslegungen der rituellen Gebete, des Fastens oder der religiösen Feiertage, die sich je nach konfessioneller Zugehörigkeit und regionalem Kontext unterscheiden. Eine pauschalisierende Darstellung des Islam, wie sie im analysierten Erklärvideo ohne interreligiöse Schulung von Religionslehrkräften und einer dezidierten Einstellungsreflexion entstehen könnte, würde

diese Komplexität nicht im ausreichenden Maße beachten und könnte Gefahr laufen, Stereotype und Einstellungen zu reproduzieren, anstatt zu einem differenzierten Verständnis des Islam beizutragen.

Um dieses Ziel der Vielfaltssensibilisierung – nicht zuletzt in der religiösen Sprachwahl – zu erreichen, kommt es auf die Implementierung religionsbezogener Erklärvideos und Einstellungswahrnehmung im Religionsunterricht an, damit die intraislamische Vielfalt und kulturelle Praxis im Video explizit thematisiert werden. Eine ergänzende methodisch-didaktische Aufbereitung wie die Annotation könnte die Lernenden dazu anregen, die präsentierten Inhalte zu erweitern und bestehende Einstellungen kritisch zu hinterfragen, um die intraislamische Pluralität in einen Unterrichtsdiskurs zu bringen. Zudem sollten Religionslehrkräfte für den vielfaltssensiblen Umgang mit digitalen Medien, religionsbezogenen Inhalten und religiösen Kommunikationsformen im Netz – wie nach vorläufigen Erkenntnisstand im Forschungsprojekt bereits erkennbar ist – verstärkt aus- und fortgebildet werden.

Im Zusammenhang mit interreligiösen Bildungsformaten – etwa bei der Produktion von Erklärvideos durch nicht-muslimische Studierende – stellt sich die Frage, inwiefern muslimische Perspektiven selbst zu Wort kommen oder lediglich als Objekt der Darstellung fungieren. Studien zeigen, dass die Reproduktion stereotypisierender Bilder über den Islam in medialen Bildungsprodukten ein häufiges Phänomen ist, insbesondere wenn islambezogenes Wissen nicht in Austausch mit muslimischen Subjekten, sondern allein aus Drittquellen generiert wird. Dies begünstigt asymmetrische Machtverhältnisse, in denen Muslim:innen und der Islam nicht als aktive, gleichgestellte Subjekte erscheinen, sondern zu Objekten einer von außen bestimmter Deutung werden, was wiederum Othering-Prozesse fördert. (Gmoser/Kramer/Weirer et al., 2024). Insgesamt zeigt sich, dass stereotype Wahrnehmungen nicht nur individuelle Kognitionen, sondern auch Ausdruck struktureller Wissensordnungen sind, in denen muslimische Positionen häufig unterrepräsentiert oder asymmetrisch eingebunden bleiben. Eine religiöspädagogische Auseinandersetzung mit diesen Dynamiken erfordert daher sowohl eine kritische Medienreflexion als auch eine struktursensible Betrachtung interreligiöser Lern- und Sprachprozesse.

Im analysierten Video fällt auf, dass die Studierenden von der ursprünglichen gewählten Struktur „Ein Tag mit einer Muslima“ abweichen und stattdessen den Fokus zunehmend auf Ramadan – und damit auf die zweite Säule des Islams – legen. Dadurch wird das intendierte Alltagsnarrativ unterbrochen, dass Saras religiöse Praxis im deutschen Kontext sichtbar machen sollte. Die thematische Verschiebung wirkt wie ein Sprung, der weder didaktisch eingeordnet noch begründet wird. Anstatt bei Saras Alltag zu bleiben und dessen religiöse Dimension differenziert darzustellen, wird auf allgemeinere Aspekte des Fastens ausgewichen.

Womöglich liegen Gründe für den thematischen Wechsel in Unsicherheiten oder Wissenslücken der Studierenden – oder in einer Zurückhaltung, alltagsbezogene Aspekte gelebter Religiosität sensibel zu thematisieren. Gerade hier hätten sich jedoch zahlreiche pädagogisch wertvolle Ansatzpunkte eröffnet: etwa zur Frage, wie das rituelle Gebet auf Reisen zusammengelegt vollzogen wird, welche menstruationsbedingte Ausnahmen gelten, welche Erleichterungen es bei körperlichen Einschränkungen gibt oder wie die weibliche Gebetspraxis – etwa am Freitag – theologisch eingebettet ist.

Ein Fokus auf solche Aspekte hätte nicht nur ein differenzierteres Bild muslimischer Lebenswirklichkeit gezeichnet, sondern zugleich eine Reflexion ermöglicht, wie religiöse Praxis in säkularen Gesellschaften gestaltet werden kann. Zudem wären diese Inhalte

sowohl für nicht-muslimische als auch für muslimische Lernende von aufklärendem und dialogförderndem Wert gewesen.

5 Fazit und Ausblick: Reflexionsprozesse mit Erklärvideos im interreligiösen Lernen

In diesem Beitrag wurde beispielhaft an einem Erklärvideo die Frage untersucht, inwiefern eine vielfaltssensible Wahrnehmung und Darstellung von Muslim:innen durch angehende Religionslehrkräfte und konfessionslose Studierende in produzierten Erklärvideos vollzogen werden kann. Um dieser Frage nachzugehen, wurden der Einstellungsbegriff, Vorurteile, Stereotype, Othering und religiöse Diskriminierung im Kontext interreligiöser Bildung beleuchtet (Kapitel 2). Vor dem theoretischen Diskurs wurde das Hochschulprojekt „Interreligiöses Lernen durch Erklärvideos“ (Kapitel 3) kurz vorgestellt. Anschließend wurde das Erklärvideo „Interreligiöser Dialog: Ein Tag im Leben eines Muslims / einer Muslinda“ exemplarisch erläutert und hinsichtlich des interreligiösen Potenzials und auftretender Herausforderungen (Kapitel 4) analysiert.

Nach christlich-islamischer Analysearbeit zeigte sich, dass angehende Religionslehrkräfte in der Produktion des Erklärvideos über einen Tag einer Muslinda bzw. eines Muslims grundlegende religiöse Lernprozesse erzielen können. Hinsichtlich der Zunahme religionskundlichen Wissens, einer bewussten religiösen Sprachwahl und Bildauswahl haben die angehenden katholischen Religionslehrkräfte nach den absolvierten Seminareinheiten inklusive der interreligiösen Präsentations- und Reflexionsphase wahrnehmbare Lernfortschritte erzielt (Ratzke, 2025; Ratzke/Meyer, 2024). Zugleich vermittelt ein religionsbezogenes Erklärvideo nur einen kleinen Ausschnitt der Wirklichkeit und bleibt begrenzt. Es ist stets kritisch zu betrachten. Es sollte um weitere intraislamische Sichtweisen ergänzt werden und bedarf weiterer (digitaler) Medien und (virtueller) Repräsentationen (Akca, 2024).

Aus methodisch-didaktischer Perspektive bietet das Erklärvideo vielfältige Einsatzmöglichkeiten für den schulischen Unterricht (Anschluss an die Seh- und Hörgewohnheiten der Lernenden: „Für zwei Drittel der Schüler:innen sind Influencer und YouTuber die besseren Lehrkräfte“, Bitkom 2025). Ein geeigneter Ansatz besteht darin, das Erklärvideo als Teil eines interaktiven Unterrichtsmoduls zu nutzen, das sich mit dem Thema „Islam im Alltag“ mit VR-Technik auseinandersetzt. Dabei kann z.B. das Video als Einstieg fungieren, um den Lernenden eine konkrete, biografisch verankerte Darstellung eines muslimischen Lebenswegs zu präsentieren, die als Basis für eine differenzierte Auseinandersetzung mit religiösen Praktiken unterschiedlicher intraislamischer Strömungen dient. Die Religionslehrkraft kann im Anschluss an die Sichtung des religionsbezogenen Erklärvideos eine Diskussion anleiten, in der die Schüler:innen gebeten werden, das im Erklärvideo gezeigte individuelle Erleben der muslimischen Protagonistin Sara unter Berücksichtigung ihrer individuellen, (eventuell stereotypen) Vorannahmen über den Islam zu reflektieren. Diese Reflexionsphase zielt darauf ab, mögliche vorgefasste Einstellungen der Lernenden aufzudecken und zu dekonstruieren. Hierbei kann die Lehrkraft gezielt Impulse setzen, die den Vergleich zwischen der Darstellung im Erklärvideo und den möglicherweise generalisierenden Vorstellungen der Lernenden fördern (Schweitzer, 2024), etwa: „Erläutert, inwiefern sich Saras Alltag von den Erwartungen, die ihr im Vorfeld hat, unterscheidet“ oder „Beschreibt, welche Aspekte ihrer religiösen Praxis euch bisher unbekannt waren“. Durch die Analyse ist deutlich geworden, dass die Arbeit mit religionsbezogenen Erklärvideos stets einer Kontextualisierung im Religionsunterricht bedarf,

um religiöse Bildungsprozesse ausgehend von der Arbeit an diesem Medium nachhaltig zu gestalten.

Ein weiterer religionsdidaktischer Schwerpunkt liegt in der methodischen Reflexion des Mediums *Erklärvideo* selbst (Kuzu/Ratzke, 2024). Die Schüler:innen können durch gezielte Aufgaben dazu angeregt werden, die im Erklärvideo verwendeten didaktischen und ästhetischen Mittel kritisch zu hinterfragen. Eine zentrale Leitfrage kann hierbei sein: „Inwiefern entspricht das Aussehen von Sara den Bildern von Musliminnen, die ihr bereits aus eurem Umfeld oder aus den Medien kennt?“ Die unterrichtliche Einbettung und Reflexion basierten auf der gewonnenen Erkenntnis, dass Sara als Person nicht als prototypisch für alle Musliminnen betrachtet werden kann, sondern dass innerhalb der muslimischen Gemeinschaft eine große Vielfalt in Bezug auf Kleidung, äußeres Erscheinungsbild und kulturelle Identität vorliegt. Einstellungsbildung kann sich in dieser Weise personengebunden am Subjekt der Lernenden und im interpersonalen Gespräch konstituieren (Boschki, 2017).

Zugleich wirft die Analyse religionsbezogener Erklärvideos grundlegende Fragen nach Deutungs- und Machtverhältnissen im Kontext interreligiöser Bildungsarbeit auf. Wer spricht über Religion, mit welchem Anspruch und auf welcher Wissensbasis? Gerade wenn nicht-muslimische Lehramtsstudierende über den Islam sprechen, ohne selbst religiös oder theologisch darin verortet zu sein, kann dies – trotz bester Absicht – zu einer Reproduktion von einseitigen oder verzerrten Bildern führen und Otheringprozesse begünstigen. Daher bedarf es einer sensiblen Reflexion über Sprecher:innenpositionen, Deutungshoheiten und über die Notwendigkeit, die Stimmen religiöser Akteur:innen sowie differenzierter theologischer Perspektiven systematisch einzubeziehen. Besonders entscheidend ist in diesem Zusammenhang die Einbindung theologischer Expertise in Projekten dieser Art. Eine rein didaktisch-pragmatische oder alltagsbezogene Annäherung an religiöse Praxis birgt das Risiko, zentrale Glaubensdimensionen zu verkürzen oder missverständlich zu vermitteln – sowohl für muslimische als auch nicht-muslimische Rezipient:innen. Die theologische Einbettung, etwa durch die Begleitung von Expert:innen oder durch multiperspektivische Kontexte, ist daher unerlässlich, um komplexe religiöse Konzepte – wie etwa die Bedeutung des Gebets, die Rolle des Fastens oder Regelungen zur rituellen Reinheit – differenziert, verantwortungsvoll und pluralitätsbewusst darzustellen. Nur so kann religiöse Bildung ihrer Aufgabe gerecht werden, religiöse Praxis in ihrer Vielfalt, Tiefe und Bedeutung sichtbar zu machen – jenseits von Klischees, Vereinfachungen und Verzerrungen. Diese kritischen Rückfragen gelten nicht nur für das Format Erklärvideo, sondern für jede Form medial vermittelter Religionsdarstellung. Darüber hinaus verdeutlicht das Projekt, dass die Produktion und pädagogische Einbettung religionsbezogener Medienformate eine umfassende Vorbereitung erfordert: Religionslehrkräfte sollten im Rahmen ihrer Aus-, Fort- und Weiterbildung nicht nur mediendidaktisch geschult werden, sondern auch Kompetenzen im Bereich theologischer Sensibilität, pluralitätsfähiger Darstellung religiöser Vielfalt sowie diskriminierungskritischer Bildung erwerben. Nur auf dieser Grundlage kann interreligiöses Lernen verantwortungsvoll gestaltet und das Potenzial digitaler Formate im Religionsunterricht sinnvoll ausgeschöpft werden.

Abschließend lässt sich sagen, dass das im Rahmen dieses Beitrags vorgestellte Video aus einem noch nicht abgeschlossenen Forschungsprojekt stammt, sodass die vorgenommenen analytisch-interpretierenden Gedankengänge als vorläufig zu betrachten und im Sinne der qualitativen Sozialforschung nicht als allgemeingültig zu verstehen sind. So bleibt zunächst offen, wie evangelische, orthodoxe oder muslimische Religionslehrkräfte

Erklärvideos über den Islam produzieren würden. Die Untersuchung fokussiert katholische Religionslehrkräfte als ersten explorativen Zugang zum Forschungsfeld. Weitere theoretische Präzisierungen und empirische Fundierungen sollten vorgenommen werden, um die eingebrachten Denkimpulse im Rahmen der religionspädagogischen Arbeit mit Erklärvideos zu differenzieren und zu vervollständigen (Käbisch/Memminger, 2024). Hierbei bietet die Betrachtung religiöser Bildungsprozesse bei der durch Künstliche Intelligenz gestützten Produktion von religionsbezogenen Erklärvideos ganz neue Möglichkeiten, die einen neuen Forschungsgegenstand darstellen.

Literaturverzeichnis

- Akca, Almila Ayşe (2024), Das muslimische Moscheeraumverständnis und der virtuelle Moscheeraum, in: Riegel, Ulrich/Zimmermann, Mirjam (Hg.), Digitale Sakralraumpädagogik, Stuttgart, 145-168, <https://doi.org/10.17433/978-3-17-043900-9>.
- Bernstein, Julia (2020), Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen, Weinheim.
- Betz, Andrea (2018), Interreligiöse Bildung und Vorurteile (Empirische Theologie 30), Münster.
- Bitkom (2025), Für zwei Drittel der Schüler*innen sind Influencer und YouTuber die besseren Lehrkräfte, Bitkom, <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Influencer-YouTuber-sind-bessere-Lehrkraefte> [Zugriff: 18.06.2025].
- Boehme, Katja (2023), Interreligiöses Begegnungslernen. Grundlegung einer fächerkooperierenden Didaktik von Weltsichten, Freiburg.
- Bohnsack, Ralf (2021), Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Leverkusen.
- Boschki, Reinhold (2017), Art. Subjekt, in: WiReLex, 1-14, <https://doi.org/10.23768/wirelex.Subjekt.100312>. [05.11.2025]
- Bräuer, Magda/Losert, Martin/Schweitzer, Friedrich/Boschki, Reinhold(2025, Hg.), Schüler:innenorientierung – Perspektivenübernahme – Interreligiöses Lernen. Wirksamkeit unterschiedlicher Formen von Religionsunterricht: Ein Cluster Randomized Controlled Trial, Münster/New York.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2023), Antisemitismus im Kontext Schule. Deutungen und Praktiken von Lehrkräften, Weinheim.
- Deutsch, Roland/Roth, Jenny (2023), Soziale Kognition, in: Ullrich, Johannes/Stroebe, Wolfgang/Hewstone, Miles (Hg.), Sozialpsychologie, Berlin, 111-146, https://doi.org/10.1007/978-3-662-65297-8_4.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016), Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5> <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>.
- El-Menouar, Yasemin (2020), Muslimische RELIGIOSITÄT: Problem oder Ressource?, in: Peter, Antes & Ceylan, Rauf (Hg.), Muslime in Deutschland. Historische Bestandsaufnahme, aktuelle Entwicklungen und zukünftige Forschungsfragen. Wiesbaden, 225-265.
- Findeisen, Stefanie/Horn, Sebastian/Seifried, Jürgen (2019), Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, (Occasional Papers) 16-36. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.10.01.X>.

- Flick, Uwe (2008), Triangulation: Eine Einführung (Qualitative Sozialforschung 12), Wiesbaden, <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91976-8>.
- Freudung, Janosch/Lindner, Konstantin (2022), Stereotype und Othering in religiösen Bildungsprozessen. Herausforderungen für die Religionslehrer*innenbildung, in: Khorchide, Mouhanad/Lindner, Konstantin/Roggenkamp, Antje/Sajak, Claus-Peter (Hg.), Stereotype, Vorurteile, Ressentiments, Göttingen, 89-106, <https://doi.org/10.14220/9783737013468.89>.
- Freudung, Janosch (2022), Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung, Bielefeld, <https://doi.org/10.1515/9783839460436>.
- Garcia Sobreira-Majer, Alfred (2014), "Das Kennenlernen des Fremden baut Vorurteile ab". Interreligiöse Studierenden-Begegnungen an der KPH Wien/Krems und der IRPA, in: Domsgen, Michael/Krobath, Thomas/Schluß, Henning/Spenn, Matthias/Tschida, Susanne (Hg.), Schule und Religion in der Pluralität, Göttingen, 139-145, <https://doi.org/10.13109/9783666702105.139>.
- Gaus, Edeltraud (2023), Professionell Religion unterrichten. Der Umgang der Religionslehrperson mit persönlicher Religiosität durch Ausbildung einer reflexiven Haltung, in: Meisch, Simon/Müller, Utta/Harant, Martin/Balg, Dominik (Hg.), Quellen des Sinns. Fragen von Religiosität, Spiritualität und Ethik in Bildung und Unterricht, Tübingen, 79-95.
- Gmoser, Agnes/Mešanović, Mevlida/Wenig, Eva/Yagdi, Senol (2023), Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching. Empirische Einblicke in Perspektiven von Lernenden und Lehrenden, in: Krobath, Thomas/Taschl-Erber, Andrea (Hg.), Konfessionell – kooperativ – interreligiös. Liegt die Zukunft des Religionsunterrichts im Miteinander? (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 26), Wien, 301-323.
- Gmoser, Agnes (2023), Religionsbezogene Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen für (inter-)religiöse Bildungsprozesse, Göttingen, <https://doi.org/10.14220/9783737016094>.
- Gollwitzer, Mario/Schmitt, Manfred (2019), Sozialpsychologie kompakt, Weinheim.
- Greitmeyer, Tobias (2021), Sozialpsychologie, Stuttgart. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-039481-0>.
- Hall, Stuart (2004), Das Spektakel der Anderen, in: Koivisto, Juha/Merkens, Andreas (Hg.), Ideologie, Identität, Repräsentation. (Ausgewählte Schriften 4), Hamburg, 108-166.
- Haddock, Geoffrey/Maio, Gregory, R. (2023), Einstellungen, in: Ullrich, Johannes/Stroebe, Wolfgang/Hewstone, Miles (Hg.), Sozialpsychologie, Berlin, 193-226, https://doi.org/10.1007/978-3-662-65297-8_6.
- Herbst, Jan-Hendrik (2022), Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven (Religious Studies, Theology and Philosophy 31), Paderborn, <https://doi.org/10.30965/9783657795482>.
- Hermissen, Sabine (2020), Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten von Schüler*innen und Lehrpersonen in der Religionsdidaktik, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 19/1, 126-144.
- Höger, Christian (2020), Schöpfung, Urknall und Evolution – Einstellungen von Schüler*innen im biographischen Wandel. Ein qualitativ-empirischer Längsschnitt mit dem

- Ziel religionspädagogischer Pünktlichkeit im Religionsunterricht der Sekundarstufe (Empirische Theologie 34), Berlin.
- Jentsch, Lennart (2021), Einstellungen zum Islam im evangelischen Religionsunterricht. Eine empirische Studie unter nicht-muslimischen Schülerinnen und Schülern in Nordrhein-Westfalen (Kölner Studien zur Religionspädagogik 4), Berlin.
- Jonas, Klaus/Stroebe, Wolfgang/Hewstone, Miles (2014), Sozialpsychologie, Berlin, <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41091-8>.
- Käbisch, David/Memminger, Josef (2024), Erklärvideos, (kirchen-)geschichtsdidaktisch, in: WiReLex, 1-9, <https://doi.org/10.23768/wirelex.400019>.
- Kamcili, Naciye/Isik, Tuba (2023), Islamische Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Unterricht und Studium, Paderborn.
- Kuzu, Taha/Ratzke, Christian (2024), Explanatory videos in the context of learning processes: An interdisciplinary interpretative Interaction analysis of teacher reflections and productions, in: Journal of Pedagogical Research 8/2, 227-259, <https://doi.org/10.33902/JPR.202426555>.
- Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016). Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Materialien, Weinheim.
- Landmann, Helen/Aydin, Anna Lisa/Van Dick, Rolf/Klocke, Ulrich (2017), Die Kontakthyphothese: Wie Kontakt Vorurteile reduzieren und die Integration Geflüchteter fördern kann, in: The inquisitive mind, <http://de.in-mind.org/article/die-kontakthyphothese-wie-kontakt-vorurteile-reduzieren-und-die-integration-gefluechteter> [Zugriff: 08.09.2025].
- Lehner-Hartmann, Andrea/Peter, Karin/Stockinger, Helena (2022), Religion betrifft Schule. Religiöse Pluralität gestalten, Stuttgart.
- Leimgruber, Stephan (2007), Interreligiöses Lernen, München.
- Mayring, Phillip (2022), Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 13. Neuauflage, Weinheim.
- Mecheril, Paul (2010), Migrationspädagogik: Hinführung zu einer Perspektive, in: Mecheril, Paul/Castro, Varela/Maria, Do Mar Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hg.), Migrationspädagogik, Weinheim, 7-20.
- Mešanović, Mevlida (2024), Dynamiken schulischen Zusammenlebens im Kontext medialer Einflüsse: Perspektiven islamischer Religionslehrkräfte, in: Anusiewicz-Baer, Sandra/Hild, Christian/Abualwafa, Mohammad (Hg.), Religiöse Bildung im Transfer, Stuttgart, 165-183.
- Mešanović, Mevlida (2023), Entwicklung interreligiöser Kompetenzen bei islamischen Religionslehrkräften, Stuttgart, <https://doi.org/10.17433/978-3-17-043902-3>.
- Meyer, Karlo (2019), Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen.
- Parkinson, Brian (2023), Soziale Wahrnehmung und Attribution, in: Ullrich, Johannes/Stroebe, Wolfgang/Hewstone, Miles (Hg.), Sozialpsychologie, Berlin, 73-110, https://doi.org/10.1007/978-3-662-65297-8_3.
- Pickel, Gert (2022), Stereotype und Vorurteile als Herausforderungen für das interreligiöse Lernen, in: Khorchide, Mouhanad/Lindner, Konstantin/Roggenkamp, Antje/Sajak, Claus-Peter (Hg.), Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen (Religiöse Bildung kooperativ 1), Göttingen, , 13-28, <https://doi.org/10.14220/9783737013468.13>.
- Ratzke, Christian/Meyer, Guido (2024), Othering im Kontext religiöser und interreligiöser Bildung. Potenziale subjektorientierter Lernprozesse aus empirischer Perspektive, in:

Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 47/2, 49-59, <https://doi.org/10.20377/rpb-301>.

Ratzke, Christian (2019), Wie erwerben zukünftige Lehrer/innen interreligiöse Kompetenzen? Ein Forschungseinblick in die Evaluation der Konzepte des Interreligiösen Begegnungslernens an der PH Heidelberg und der KPH Wien/Krems, in: Krobath, Thomas/Lindner, Doris/Petschnigg, Edith (Hg.), Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt? Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit, Berlin/Münster, 327-340.

Ratzke, Christian (2021), Hochschuldidaktisches Interreligiöses Begegnungslernen – eine empirisch-explorative Studie zum Potenzial interreligiöser Kompetenzentwicklung in der Ausbildung von Ethik- und Religionslehrer_innen, Münster.

Ratzke, Christian (2025, im Erscheinen), Religiöse Bildungsprozesse im Kontext religionsbezogener Erklärvideos. Theoretische Reflexionen – empirische Erkenntnisse – methodisch-didaktische Denkmotive, Habilitationsschrift, Münster/New York.

Riegel, Ulrich/Gronover, Matthias/Brügge-Feldhake, Malte/Hofmann, Julia/Boschki, Reinhold (2023), Der Umgang mit religiöser Vielfalt im katholischen Religionsunterricht. Eine explorative Studie im Mixed-Methods-Design (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität 30), Münster/New York.

Rothgangel, Martin/Lück, Christhard/Klutz, Phillip (2017, Hg.), Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen (Religionspädagogik innovativ 10), Stuttgart, <https://doi.org/10.17433/978-3-17-028946-8>.

Said, Edward W. (2009), Orientalismus, Frankfurt.

Schambeck, Mirjam (2024), Warum die Rede von der „Weltreligionendidaktik“ und ihren Implikationen problematisch ist. Von Sensibilisierungen und „Must attends“ ange-sichts des Postkolonialitätsdiskurses in: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 47/2, 61-72, <https://doi.org/10.20377/rpb-314>.

Schimmel, Annemarie (2011), Einstellungen gegenüber Glauben als Thema des Religionsunterrichts. Didaktische Überlegungen und Anregungen für die gymnasiale Oberstufe (Glaubenskommunikation Reihe Zeitzeichen 28), Ostfildern.

Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich (2023), Muslim:innenfeindlichkeit als Vorurteil und Herausforderung für interreligiöses Lernen – Konsequenzen für den christlichen Religionsunterricht, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 75/1, 58-72, <https://doi.org/10.1515/zpt-2023-0006>.

Schröter, Jörg Imran (2020), Islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Deutschland, in: Schröter, Jörg Imran (Hg.), Islamdidaktik. Praxishandbuch, Berlin, 2-39.

Schweitzer, Friedrich (2024), Lernen im Religionsunterricht. Was der RU leisten kann und wie er seine Ziele erreicht, Göttingen, <https://doi.org/10.36198/9783838560885>.

Simojoki, Henrik/Khorchide, Mouhanad/Lindner, Konstantin/Roggenkamp, Antje/Sajak, Claus-Peter (2022), Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Religionspädagogische Klärungen und Anregungen für interreligiöses und religionskooperatives Lernen, in: Khorchide, Mouhanad/Lindner, Konstantin/Roggenkamp, Antje/Sajak, Claus-Peter (Hg.), Stereotype - Vorurteile - Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen (Religiöse Bildung kooperativ 1), Göttingen, 225-237, <https://doi.org/10.14220/9783737013468.225>.

Tenberg, Ralf (2021), Didaktische Erklärvideos: Ein Praxis-Handbuch, Stuttgart.

- Unser, Alexander (2022), Über Möglichkeiten und Grenzen des Abbaus von Vorurteilen und Stereotypen durch interreligiöses Lernen, in: Khorchide, Mouhanad/Lindner, Konstantin/Roggenkamp, Antje/Sajak, Claus-Peter (Hg.), *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen (Religiöse Bildung kooperativ 1)*, Göttingen, 147-164, <https://doi.org/10.14220/9783737013468.147>.
- Weirer, Wolfgang/Wenig, Eva/Yagdi, Senol (2024), Otheringstrukturen in religionskooperativen Lehr-/Lernprozessen, in: *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* 47/2, 99-113, <https://doi.org/10.20377/rpb-310>.
- Wenig, Eva (2022), Christlich-islamischer Religionsunterricht im Teamteaching. Eine Studie zu einem religionskooperativen Unterrichtssetting als Basis interreligiöser Lernprozesse, Graz, <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/8289745>. [05.11.2025]
- Wenig, Eva (2024), Christlich-Islamisches Teamteaching. Eine Studie zu einem religionskooperativen Unterrichtssetting als Basis interreligiöser Lernprozesse, Böhlau.
- Wolf, Karsten D. (2015), Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube: Audiovisuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education?, in: *Medien + Erziehung* 59/1, 30-36.
- Yagdi, Senol (2018), *Bildungsaufstieg mit Migrationshintergrund*, Wiesbaden.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Berghan, Wilhelm (2019), *Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*, Bonn.

Abbildungsverzeichnis:

- Abb. 1:** QR-Code zum Abruf des Erklärvideos „Ein Tag aus dem Leben eines Muslims/ einer Muslima“ .186
- Abb. 2:** Bildliche Darstellung einer Muslimin im Erklärvideo187

Dr. Christian Ratzke, Oberassistent an der Professur für Religionspädagogik und Katechetik, Theologische Fakultät, Universität Luzern. Korrespondenz an: christian.ratzke@unilu.ch

Prof. Mag.^a phil. Mevlida Mešanović, PhD, PPH Augustinum Graz, Institut für Religion und Interreligiösen Dialog. Korrespondenz an: mevlida.mesanovic@pph-augustinum.at

¹ YouTube Kanal „Kompass – Religionspädagogik im Bistum Aachen“, <https://www.youtube.com/watch?v=Y8LIf-tUzG4&list=PLVvtltuFFdmPISesX0gslcDnhW-eYxNiO> [Zugriff: 18.06.2025].