



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Der Einsatz von digitalen Medien im islamischen Religionsunterricht für die
Sekundarstufe I

verfasst von | submitted by

Riem El Batnigi BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt |

UA 066 848

Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree pro-
gramme as it appears on the student record
sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Christian Swertz MA

Abstract

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Einsatz der digitalen Medien im islamischen Religionsunterricht und untersucht mittels qualitativer Forschungsarbeit, wie dieser von Schüler:innen im Alter von 13-14 Jahren wahrgenommen wird. Da die Aufforderungen an das Bildungssystem, Schulen immer mehr zu digitalisieren und sich so den Transformationsprozessen der Gesellschaft anzupassen, lauter wird, liegt es im Interesse, diese zunehmende Digitalisierung vor allem aus der Sicht der Rezipient:innen zu erforschen und von Schüler:innen selbst evaluieren zu lassen. Diese Forschungsarbeit ermöglicht zu untersuchen, ob der Einsatz von digitalen Medien als positiv, sinnvoll und bedeutsam wahrgenommen wird, oder doch andere Medien sowie Faktoren für Schüler:innen im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens von Bedeutung sind.

Die gewonnenen Erkenntnisse aus dieser Untersuchung tragen zum religionspädagogischen Diskurs über den Einsatz digitaler Medien im islamischen Religionsunterricht an österreichischen Schulen bei.

Abstract English

This master's thesis deals with the use of digital media in Islamic religious education and uses qualitative research to examine how this is perceived by students aged 13-14. As calls for the education system to increasingly digitize schools and thus adapt to the transformation processes in society grow louder, it is in the interest of all to research this increasing digitization, particularly from the perspective of the recipients, and to have it evaluated by the students themselves. This research makes it possible to examine whether the use of digital media is perceived as positive, meaningful, and significant, or whether other media and factors are more important to students in the classroom.

The findings from this study contribute to the religious education discourse on the use of digital media in Islamic religious education in Austrian schools.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	8
2	Theoretischer Rahmen	10
2.1	<i>Problemaufriss und Zielsetzung.....</i>	<i>10</i>
2.2	<i>Stand der Forschung und Forschungsfrage</i>	<i>19</i>
2.3	<i>Aufbau der Arbeit</i>	<i>21</i>
2.4	<i>Begriffsdefinition</i>	<i>22</i>
2.4.1	Definition und Abgrenzung des Begriffs Digitale Medien	22
2.4.2	Definition und Abgrenzung des Begriffs Jugendliche.....	23
3	Religionsunterricht in Zeiten der Digitalisierung	25
3.1	<i>Pädagogische Relevanz des Einsatzes der digitalen Medien.....</i>	<i>27</i>
3.2	<i>Islamisch kompetenzorientierter Religionsunterricht</i>	<i>28</i>
3.3	<i>Über die Notwendigkeit der Anwendung der digitalen Medien im Religionsunterricht.....</i>	<i>31</i>
3.4	<i>Fachdidaktik des Islam.....</i>	<i>37</i>
4	Empirische Untersuchung.....	44
4.1	<i>Erhebungsmethode.....</i>	<i>45</i>
4.2	<i>Vorgehensweise.....</i>	<i>48</i>
4.3	<i>Didaktische Unterrichtsplanung und Ziele.....</i>	<i>52</i>
4.3.1	1. Unterrichtseinheit – <i>Klassischer Frontalunterricht</i>	52
4.3.2	2. Unterrichtseinheit – <i>Hybridunterricht</i>	54
4.3.3	3. Unterrichtseinheit – <i>Digitalunterricht</i>	56
4.4	<i>Gütekriterien.....</i>	<i>58</i>

4.5	<i>Auswertungsmethode</i>	60
4.6	<i>Datenauswertung</i>	62
4.7	<i>Auswertungsergebnisse</i>	63
5	Diskussion der Ergebnisse	79
6	Fazit	85
7	Literaturverzeichnis	88
8	Anhang	93
8.1	<i>Transkriptionsregeln</i>	93
8.2	<i>Interviewleitfaden der Gruppendiskussion</i>	94
8.3	<i>Transkription der Gruppendiskussion</i>	95
8.4	<i>Informations- und Arbeitsblätter</i>	111

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Aufbau der Arbeit nach eigener Darstellung	48
Tabelle 2 Didaktische Unterrichtsplanung (Angelehnt an vgl. Topalovic, 2019, S.47).....	53
Tabelle 3: Schritte zur Auswertung des Datenmaterials nach eigener Darstellung.....	62
Tabelle 4: Zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring - 1. Reduktion (Angelehnt an vgl. Zohner, 2020, S.193).....	72
Tabelle 5: Zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring - 2. Reduktion (Angelehnt an vgl. Zohner, 2020, S.194).....	78
Tabelle 6: Transkriptionssystem angelehnt an Kallemeyer und Schütze	93

Abkürzungsverzeichnis

IRU	<i>Islamischer Religionsunterricht</i>
UE.....	<i>Unterrichtseinheit</i>

1 Einleitung

Das Interesse an digitalen Medien erfährt von Jahr zu Jahr einen stetigen Anstieg (vgl. Austrian Internet Monitor, 2022, S.3). Dieses Interesse steht oft im Zusammenhang mit dem Gebrauch der sozialen Medien innerhalb diverser digitaler Medien. Vor allem spielen soziale Medien für Jugendliche eine große Rolle (vgl. JIM-Studie, 2021, S.34), denn sie bieten jungen Menschen eigene Räumlichkeiten zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit, diese zu entdecken und zu erforschen (vgl. Eichenberg & Auersperg, 2018, S.31). In der pubertären Phase bedeuten eigene Räumlichkeiten zugleich die Ablösung vom elterlichen normativen Anspruch, um für die eigene Identität bzw. Individualität einen selbstbestimmten Spielraum zu schaffen. Dabei nimmt die Orientierung an Gleichaltrigen eine dominierende Rolle ein. Heute kommen bei dieser Ablösung die digitalen Medien stark zum Einsatz, da soziale Medien vermehrt zum Aufbau und zur Pflege sozialer Beziehungen genutzt werden. Jugendliche können sich mit sozialen Medien unbeobachtet erproben. Dabei sehen sie, wie Gleichaltrige auf ihre präsentierte Identität in den sozialen Medien reagieren (vgl. ebd., S.31).

Ein weiterer wesentlicher Faktor, der den Konsum von digitalen Medien förderte, waren die durch die Covid-19-Pandemie eingeführten Coronapräventionsmaßnahmen. Unter anderem wurden mehrere Lockdowns verhängt, die dazu führten, dass Jugendliche am gewöhnlichen schulischen Alltag nicht mehr teilnehmen konnten, ebenso wurde dadurch ihre Freizeitgestaltung massiv eingeschränkt (vgl. Vollberg, 2022, S. 172). Ausgelöst durch die Ausgangssperren waren Jugendlichen keine Möglichkeiten gegeben, sich außerhalb des Elternhauses zu entfalten, Beziehungen zu pflegen und ihre Freizeit zu gestalten als über die digitalen Medien. Das Institut für Jugendkulturforschung hat dazu im Jahr 2020 eine Statistik erhoben. Dabei wurden in Österreich 400 Jugendliche im Alter von 11 bis 17 Jahren einer quantitativen Befragung unterzogen. Die Studie stellte fest, dass zwischen 2019 und 2020 der Konsum von digitalen Medien aufgrund der Nutzung von sozialen Medien von 19% auf 42% angestiegen ist (vgl. Jugend-Internet-Monitor, 2021).

Demnach ist nicht abzustreiten, dass digitale Medien längst Einzug in den Alltag junger Heranwachsender eingenommen haben. Sie gehören zum festen Bestandteil des Lebens junger

Menschen. Da Jugendliche als Schüler:innen einen Großteil ihrer Zeit in den Schulen verbringen, stellt sich die Frage, ob Unterricht, wie er heute gestaltet wird, mit diesen Tendenzen mithält, oder ob dieser sich fernab von der Lebenswirklichkeit der Schüler:innen abspielt. Somit wird die Thematik des Einsatzes der digitalen Medien und seine Wirkung vor allem aus der Sicht der Schüler:innen untersucht. Hierfür wird im Anschluss ein qualitatives Forschungsvorhaben angestrebt, indem der Einsatz von digitalen Medien im IRU aus der Sicht der Schüler:innen im Alter von 13 bis 14 Jahren erhoben wird. Denn schließlich stehen Schüler:innen im Mittelpunkt des Geschehens, sie sind es, die den Unterricht mitverfolgen und die Leistungserwartungen der Schule erfolgreich nachgehen müssen. Es ist für junge Menschen schwerer, dem gerecht zu werden, wenn das Schulsystem sich nicht bemüht, die Lebenswirklichkeit der Schüler:innen miteinzubeziehen. Die Lebenswirklichkeit der Schüler:innen ist von digitalen Medien geprägt, ein Anschluss der Schule in Bezug auf diese Realität wäre demnach erwünscht (vgl. Radzimski-Coltzau & Burghardt, 2017, S. 131f.). Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit die Nutzung von digitalen Medien im Unterricht seitens der Schüler:innen untersucht, um damit zur Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung beizutragen. Um diesem Forschungsvorhaben nachzugehen, wird zunächst ein Überblick über den Stand der Forschung zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht im deutschsprachigen Raum (Österreich, Deutschland und der Schweiz) gegeben. Da sich die Masterarbeit mit dem Einsatz der digitalen Medien im islamischen Religionsunterricht (IRU) beschäftigt, fokussiert sich die Recherche auf diesen Bereich, um daraus Rückschlüsse auf mögliche Weiterentwicklungspotenziale zu ziehen.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Problemaufriss und Zielsetzung

Durch die zunehmende Digitalisierung in den letzten zwei Jahrzehnten haben sich nicht nur Lebens-, sondern auch Arbeitswelten stetig verändert. Dennoch haben sich die Transformationsprozesse der Gesellschaft nur allmählich im Lernangebot diverser Bildungseinrichtungen bemerkbar gemacht. Aus diesem Grund wird gefordert, dass sich auch der Bildungssektor den Transformationsprozessen anpasst und ein aktuelles Lehr- und Lernangebot bereitstellt (vgl. Wilmers, Achenbach & Keller, 2021, S. 8). Digitale Medien haben nicht nur die Art verändert, wie Menschen miteinander kommunizieren, sondern auch, wie gelernt und wie Wissen erworben wird (vgl. Waffner, 2021, S. 68).

Heutzutage wird vorwiegend gegoogelt bzw. digital recherchiert, um gewünschte Informationen zu erhalten. Erklärvideos auf unterschiedlichen Videoportalen werden beispielsweise stark genutzt, wodurch das Bildungsmonopol der Schule zunehmend relativiert wird (vgl. Kammerl, 2020, S. 107f.). Die Geschwindigkeit dieser Veränderungen führt unweigerlich auch zu einer Auseinandersetzung über das Bildungsverständnis sowie über die Inhalte und Methoden schulischer Bildung (vgl. Waffner, 2021, S. 68). In der Alltagssprache wird Bildung häufig mit Lernen, Erziehung, Sozialisation oder Unterricht in Verbindung gebracht. Auf den ersten Blick scheint dies nicht falsch zu sein. Wird der Bildungsbegriff jedoch beispielsweise auf das Lernen reduziert, werden wichtige Aspekte des Bildungsbegriffs übersehen. Denn Bildung meint nicht nur die Aneignung von Wissen, sondern vor allem die Fähigkeit des Menschen, sich selbst zu bilden, basierend auf seiner Bildsamkeit. Bildsamkeit beschreibt das Vermögen des Menschen, bildungsbedürftig zu sein und sich bilden zu können. Dabei bewegen sich Individuen zwischen unterschiedlichen Räumen, in denen sie ihre Bildsamkeit selbstbestimmt mitgestalten und somit zur Selbstbildung beitragen können. Demnach können oder sollen Anlässe geboten werden, in denen Individuen die Möglichkeit erhalten, sich zwischen Räumen zu bewegen, damit Bildungsprozesse stattfinden können. Gebildet zu werden setzt jedoch voraus, dass man selbstständig an diesen Anlässen teilnehmen möchte. Bildung wird hier zur Selbstbildung und das Ergebnis dieser Selbstbildung ist es, als gebildet bezeichnet zu werden.

Somit sind unter dem Begriff Bildung drei Aspekte zu berücksichtigen „gebildet werden“, „sich bilden“ und „gebildet sein“ (vgl. Swertz, 2021, S. 5f.). Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wird demzufolge die Schaffung von Bildungsanlässen innerhalb der didaktischen Unterrichtsplanung berücksichtigt, sodass Schüler:innen selbstständig Interesse an Bildungsprozessen entwickeln und dann am Prozess der Bildung teilnehmen können.

Um der Relativierung des Bildungsmonopols der Schule entgegenzuwirken und die Schule als Ort der Bildung zu bewahren, an dem Bildungsanlässe geboten werden, sind Forschungen zunächst der Frage nachgegangen, wie digitales Lernen aus der Perspektive des Lehrpersonals aufgenommen und bewertet wird. Den Ergebnissen zufolge erhält der Einsatz digitaler Medien viel Zuspruch, da er vor allem als Chance zur Unterstützung von Lernprozessen betrachtet wird. Durch die Nutzung digitaler Medien haben Lehrende die Möglichkeit, komplizierte Themen zugänglicher und somit einfacher zu vermitteln (vgl. Schäfer, 2020, S. 127). So können Informationen nach Meinung von Lehrpersonen durch verschiedene digitale Zugänge besser verarbeitet werden. Zugleich wird dadurch das Interesse am Lernangebot gefördert und schulische Inhalte können dem Niveau der Lernenden angepasst werden. Diese Daten zur Einstellung von Lehrkräften zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht wurden in Deutschland für die Sekundarstufe I im Jahr 2015 erhoben (vgl. Bos & Lorenz, 2015, S. 15f.). In einer weiteren Studie befürworteten zwei Drittel der Lehrkräfte eine stärkere Integration digitaler Medien im Unterricht und jede zweite Lehrkraft betrachtete den Einsatz von Computern als relevant (vgl. Kammerl, 2020, S. 107f.). Dem steht eine Untersuchung aus Deutschland gegenüber, in der bei einer repräsentativen Befragung von 2.431 Lehrkräften eine zögerliche Haltung gegenüber dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht festgestellt wurde. Dabei spielten Unsicherheiten eine wesentliche Rolle. Unter anderem wird der Einsatz digitaler Medien auf ein Minimum reduziert, um die soziale Kommunikation zwischen den Schüler:innen zu begünstigen und sie im dicht gefüllten Schulleben nicht zusätzlich einzuschränken (vgl. Averbek & Welling, 2014). Eine aktuelle Studie aus dem Jahr 2019 in der Schweiz zeigt jedoch, dass 84 % der 105 befragten Lehrkräfte eine positive Haltung gegenüber digitalen Medien bekundeten. Vor allem das jüngere Lehrpersonal (Personen unter 45 Jahren) befürwortete den Einsatz digitaler Medien. Die Zustimmung bezieht sich vorwiegend auf Recherchen, Präsentationen, das Lernen mit verschiedenen Programmen und die Erstellung digitaler Inhalte (vgl. Sutter, 2019).

Die unterschiedlichen Ergebnisse der zitierten Studien verdeutlichen, dass die Einstellung von Lehrkräften zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht nicht einheitlich ist, sondern von verschiedenen Kontextfaktoren abhängt. So zeigen manche Untersuchungen (z. B. Auerbeck & Welling, 2014) eine eher zurückhaltende Haltung. Diese wird häufig damit begründet, dass Lehrkräfte den Einsatz digitaler Medien bewusst einschränken, um die soziale Kommunikation zwischen Schüler:innen zu fördern und diese im ohnehin dicht strukturierten Schulalltag nicht zusätzlich zu belasten. Andere Studien (z. B. Bos & Lorenz, 2015; Sutter, 2019) erkennen hingegen eine positive Bewertung und zunehmende Offenheit. Diese unterschiedlichen Ergebnisse können auf die technischen bzw. fachlichen Voraussetzungen zurückgeführt werden. Das bedeutet, dass die positive Bewertung und Nutzung digitaler Medien durch Lehrkräfte kontextabhängig zu betrachten ist, insbesondere im Hinblick auf Alter, Schulform, vorhandene Infrastruktur und digitale Kompetenzen.

In weiterer Folge kam es in Deutschland und Österreich zu politischen Maßnahmen, die auf eine stärkere Digitalisierung des schulischen Alltags abzielten. So wurde in Deutschland im Jahr 2019 der *Digitalpakt Schule* umgesetzt, ein bedeutendes politisches Vorhaben zur Ausstattung von Schulen mit digitalen Medien (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2025). In Österreich wurden in den Jahren 2022 und 2023 ein neues Pflichtgegenstand Digitale Grundbildung für die 5. bis 8. Schulstufe eingeführt (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2025).

Diese politischen Maßnahmen sind jedoch nicht mit dem Begriff der Medienbildung gleichzusetzen. Die Digitalisierung der schulischen Ausstattung ist zwar ein wichtiger Schritt für einen zukunftsorientierten Unterricht, Medienbildung im engeren Sinne zielt jedoch auf die kritische, reflektierte und selbstbestimmte Auseinandersetzung mit Medien ab. Die Einführung eines neuen Schulfachs oder digitaler Infrastruktur stellt daher keine direkte Umsetzung von Medienbildung dar, sondern ist vielmehr Ausdruck bildungspolitischer Interessen, die nicht automatisch pädagogisch fundierte Medienbildung gewährleisten. Diese begriffliche Unterscheidung ist wesentlich, um Missverständnisse in den folgenden Analysen zu vermeiden.

Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, herauszufinden, ob die von Lehrkräften wahrgenommenen Vorteile und Nachteile des Einsatzes digitaler Medien aus der Perspektive der Schüler:innen ähnlich erlebt werden oder ob sich sogar neue Erkenntnisse ergeben. Untersucht werden soll, ob Schülerinnen digitale Medien tatsächlich als Erleichterung bei der

Bearbeitung verschiedener Aufgabenstellungen empfinden oder ob sie sich durch deren Einsatz eher überfordert fühlen und den sozialen Austausch mit ihren Mitschüler:innen vermissen. In diesem Zusammenhang ist auch zu berücksichtigen, welchen Stellenwert bzw. welche Rolle digitale Medien im Alltag von jungen Menschen haben und warum infolgedessen die Aufforderung besteht, den Schulunterricht dem digitalen Wandel anzupassen. Bei einer repräsentativen Erhebung in Oberösterreich haben im Zeitraum von März bis Juni 2023 500 Jugendliche im Alter von 11 bis 18 Jahren angegeben, dass sie zu 85 % täglich das Smartphone nutzen würden. Gleichzeitig gaben 80 % der Befragten an, am wenigsten auf das Handy bzw. Smartphone verzichten zu können, gefolgt vom Computer bzw. Laptop mit 42 % (vgl. Education Group, 2023, S. 24). Beim Thema Freizeitaktivitäten lag der höchste Prozentanteil bei einer Mehrfachauswahl bei den Aktivitäten:

- Mit Freunden treffen (69%)
- Ausruhen, entspannen (66%)
- Am Computer, Tablet, Handy, Smartphone etc. etwas machen (66%) (Education Group, 2023, S. 6f.)

Eine JIM-Studie zum Thema „Mediennutzung durch Jugendliche in der Freizeit in Deutschland 2023“ kam zu ähnlichen Ergebnissen. Dabei wurden 1.200 Jugendliche im Alter von 12 bis 19 Jahren befragt. 98 % der Befragten gaben an, das Smartphone täglich zu nutzen, und 95 % der Jugendlichen würden dabei das Internet über verschiedene Kanäle nutzen (vgl. JIM, 2023, S. 15). Eine andere Statistik ergab, dass junge Menschen in Deutschland im Alter von 10 bis 17 Jahren täglich im Durchschnitt ein bis vier Stunden in den sozialen Medien verbringen (vgl. Forsa, 2023, S. 9). Die repräsentative JAMES-Studie aus der Schweiz zeigt ebenfalls, dass 99 % der Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren täglich mehrmals das Handy nutzen (vgl. JAMES, 2022, S. 29). Während die genannte Studie die private Mediennutzung betrifft, gibt eine im Dezember 2023 veröffentlichten PISA-Studie auch Hinweise darauf, wie Jugendliche digitale Geräte im schulischen Kontext wahrnehmen. Dabei wurden Schüler:innen im Alter von 15 bis 16 Jahren in Deutschland befragt, die Ergebnisse zeigen ein differenzierteres Bild hinsichtlich der Nutzung digitaler Geräte im Unterricht. Rund 30 % der Befragten gaben an, dass Lehrkräfte die Schüler:innen bei der Nutzung digitaler Geräte stärker überwachen sollten. 25,1 % sprachen sich dafür aus, dass Schulen Filter einrichten sollten, um den Zugang zu sozialen Medien einzuschränken. 13,8 % waren der Ansicht, dass Schüler:innen keine Handys mit in den

Unterricht nehmen sollten (vgl. OECD, 2023). Die dargestellten Studien verdeutlichen, dass digitale Medien einen zentralen Bestandteil im Alltag Jugendlicher einnehmen. Ein Großteil der jungen Menschen nutzt das Smartphone täglich, verbringt mehrere Stunden in sozialen Medien und greift sowohl in der Freizeit als auch, laut der eben erwähnten PISA-Studie, im schulischen Kontext regelmäßig auf digitale Geräte zu. Für diese Arbeit kann damit festgehalten werden, dass digitale Medien für Jugendliche eine hohe Relevanz besitzen und deren alltägliche Lebenswelt maßgeblich prägen.

Neben der Sicht der Schüler:innen ist für diese Arbeit jedoch auch der institutionelle Rahmen von Bedeutung, innerhalb dessen Schule auf diese Entwicklungen reagieren soll. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie Schulen im gegenwärtigen Zustand die digitalen Transformationsprozesse der Gesellschaft im schulischen Setting umsetzen können, um den medientechnischen Wandel zu einer sinnvollen Entwicklung junger Heranwachsender zu machen. Denn laut § 2 des Schulorganisationsgesetzes ist es Aufgabe der Schule bzw. des Lehrpersonals, zum Lernerfolg der Schüler:innen beizutragen und sie somit mit dem entsprechenden Wissen für das künftige Leben, Bildung und Beruf auszustatten:

(1) Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbstständigen Bildungserwerb zu erziehen. (...) (Schulorganisationsgesetz, § 2 Abs. 1)

Der gesetzliche Bildungsauftrag der österreichischen Schule gemäß § 2 Abs. 1 Schulorganisationsgesetz sieht vor, dass Schülerinnen und Schüler in ihrer moralischen, kulturellen und sozialen Entwicklung gefördert werden und Wissen sowie Fähigkeiten erwerben, die für das Leben und den künftigen Beruf notwendig sind. Dadurch sollen sie zum selbstständigen Bildungserwerb befähigt werden.

Wie dieser Auftrag im Unterricht umgesetzt wird, richtet sich nach den verbindlichen Lehrplänen, jedoch innerhalb dieses Rahmens verfügen Lehrkräfte über einen pädagogischen Gestaltungsspielraum, um geeignete Methoden, Materialien und Zugänge auszuwählen. So kann der Lernprozess beispielsweise so gestaltet werden, dass Schülerinnen und Schüler mit digitalen Medien in Berührung kommen, wobei sie digitale Kompetenzen erwerben können, die in einer zunehmend digitalisierten Welt unerlässlich sind. Dies ist jedoch eine pädagogische

Entscheidung und keine explizite Forderung des Gesetzgebers. Digitale Medien können eine moderne Möglichkeit darstellen, die gesetzlich definierten Ziele zu unterstützen, insbesondere im Hinblick auf die Vorbereitung auf das Leben und den Beruf. Im Zentrum steht also nicht die Anpassung bzw. Übernahme gesellschaftlicher Transformationen in das Bildungssystem, sondern die Frage, wie Jugendliche befähigt werden können, Medien sinnvoll, kritisch und reflektiert zu nutzen. Dieser Bildungsprozess beginnt beim Individuum selbst. Dabei bildet das Individuum das Verhältnis zur Welt, zur Gesellschaft und zu sich selbst aus. Mit anderen Worten beschreibt dieses Bildungsideal in Bezug auf die Mediennutzung die Fähigkeit von Individuen, mit Medien im Verhältnis zu sich selbst und zur Welt umzugehen, diese kritisch zu hinterfragen und mitzugestalten (vgl. Meder, 2017, S. 10).

„Dass Bildung irgendetwas mit dem Selbst- und Weltverhältnis zu tun hat, ist ein pädagogischer Gemeinplatz (topos). Wie dieses Verhältnis zu gestalten ist, mag kontrovers sein. Aber dass es bei Bildung um dieses Verhältnis geht, ist in der Pädagogik unbestritten.“ (ebd., 2017, S.4)

Um diesem Verhältnis gerecht zu werden, ist es notwendig, in den Mediengebrauch eingeführt zu werden. Denn erst durch die aktive Auseinandersetzung mit Medien wird erfahrbar, was ein Medium ist und welche Wirkungen es entfalten kann. Schüler:innen sollen daher mit Medien in Kontakt treten, um durch eigenes Tun zu erfahren, wie Medien funktionieren. Erst wenn sie Medien nutzen, können sie verstehen, welche Rolle Medien als Möglichkeitsräume einnehmen, und lernen, sich mit Medien auseinanderzusetzen und die Sprache des jeweiligen Mediums kennen (vgl. Swertz, 2011, S. 212 ff.). Diese Erfahrung bildet die Grundlage für pädagogische Reflexion, Lernende sollen nicht nur Medien anwenden, sondern im Vollzug lernen, ihr Verhältnis zu Medien zu hinterfragen, zu deuten und gegebenenfalls mitzugestalten. Medienbildung zielt somit nicht auf bloße Anpassung an gesellschaftliche Anforderungen ab, sondern auf die Fähigkeit, sich im Medium zur Welt und zu sich selbst in Beziehung zu setzen. Schule als Bildungsort darf demnach keine bloße Übertragung gesellschaftlicher Verhältnisse in das Bildungssystem bedeuten. Vielmehr soll sie Bildungsprozesse ermöglichen, in denen eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Individuum, der Gesellschaft und den Medien stattfindet. Denn die aktuellen gesellschaftlichen Transformationen stehen unter ideologischem Einfluss. Würden diese einfach in das Bildungssystem übernommen, stünden sie im Widerspruch zum dargelegten Bildungsverständnis. Um Ideologien wie der sogenannten Datenreligion entgegenzuwirken, die laut Harari (vgl. Harari, 2017, S. 221) darauf abzielt, den

Datenfluss zu maximieren, indem immer mehr Lebensbereiche und mit digitalen Medien miteinander vernetzt werden, bedarf es eines reflektierten Medienumgangs.

Wie der Rechercheanalyse zu entnehmen ist, haben sich im deutschsprachigen Raum vermehrt Studien mit der Nutzung digitaler Medien aus der Perspektive des Lehrpersonals beschäftigt. Doch kaum eine Studie ist der Frage nachgegangen, wie der Einsatz digitaler Medien im Unterricht von den Lernenden selbst wahrgenommen wird. Dabei stehen doch die Schüler:innen im Mittelpunkt des Lehrens und Lernens. Lediglich eine qualitative Studie in Nordrhein-Westfalen hat sich mit dem Einsatz von Smartphones aus Sicht der Schüler:innen im Unterricht auseinandergesetzt. Dabei zeigte sich, dass der Einsatz von Smartphones, anders als angenommen, nicht zur erhöhten Motivation beiträgt. Die Befragung hat ergeben, dass die Schüler:innen einen klassischen Unterricht in Verbindung mit einem begrenzten Medieneinsatz bevorzugen würden, statt ausschließlich mit dem Smartphone zu arbeiten (vgl. Friedrichs-Lieskötter & Krasch, 2018, S. 107-124).

Vor diesem Hintergrund erscheint es umso wichtiger, in diesem Bereich weiter zu forschen, um zu untersuchen, ob digitale Medien aus Sicht der Lernenden einen Mehrwert für den Unterricht bieten können, und wenn ja, von welchen Faktoren eine solche Befürwortung des Medieneinsatzes abhängt. Auffällig ist, dass dieser Mehrwert in der Theorie überwiegend aus Sicht von Institutionen, Pädagog:innen oder Bildungspolitik betrachtet wird. Die Perspektive der Lernenden bleibt dabei weitgehend unberücksichtigt. Genau hier setzt die vorliegende Forschungsarbeit an. Dabei kann untersucht werden, ob und unter welchen Bedingungen Schüler:innen selbst einen Mehrwert digitaler Medien im Unterricht erleben und ob sie digitalen Medien eine Relevanz zuschreiben. In dieser Arbeit wird dies speziell im Kontext des islamischen Religionsunterrichts betrachtet. Mit anderen Worten reicht es nicht, digitale Medien allein im Unterricht einzusetzen, um den gesellschaftlichen Transformationsprozessen gerecht zu werden, vielmehr macht die Verwendung von digitalen Medien als Unterrichtsmedien nur dann Sinn, wenn Lernende den Einsatz als sinnvoll und lernförderlich erleben.

Damit beschäftigt sich auch die Neue Theorie der Schule von Helmut Fend. In dieser Theorie steht im Mittelpunkt, dass Bildungssysteme von Menschen aus ihren Interessen und Anliegen heraus geschaffen wurden. Aus diesem Grund haben viele neuere Arbeiten zur Schultheorie den normativen und handlungsorientierten Aspekt in den Mittelpunkt gestellt. Da Gestaltungsaktivitäten im und um das Bildungswesen allgegenwärtig sind, entstand das Bedürfnis,

diese systematisch zu integrieren und die Gestaltungsprozesse selbst zum zentralen Gegenstand der Betrachtung zu machen. Dabei geht es nicht um die einfache empirische Untersuchung und Beschreibung von Realitätszuständen, bei der lediglich auf Soll/Ist-Verhältnisse aufmerksam gemacht wird. Vielmehr sollten die neuen theoretischen Modelle so konzipiert sein, dass sie die Verantwortung für die Gestaltung des Bildungswesens und die dahinterliegenden Prozesse offenlegen, sodass sie als Anstoß für die weitere Praxis herangezogen werden können. Anstatt nur die Struktur und die bestehende Realität zu beschreiben, wird angestrebt, diese Konzepte von der Realitätsbeschreibung in die Realitätsgestaltung zu überführen. Die Neue Theorie der Schule ist in vier Bücher unterteilt, wobei jedes Buch ein spezifisches Thema behandelt. Im Kern der Theorie wird ein neuer Blick auf das Bildungswesen angestrebt und seine Gestaltungsmöglichkeiten dargelegt (vgl. Fend, 2008, S. 15).

Im ersten Buch wird der Fokus auf den sozialen Kontext gelegt, in den das Bildungswesen eingebettet ist. Dabei wird das Bildungswesen im Kontext seiner sozialen Wirklichkeiten berücksichtigt und nicht isoliert betrachtet. Das Bildungswesen wird dabei nicht auf seine Funktion als institutioneller Akteur reduziert, sondern es findet eine Reflexion des Verhältnisses von Institution, Handlung und Akteur statt. Diese Reflexion führt zu einem verständnisgeleiteten Handeln, bei dem die Erziehungswirklichkeit berücksichtigt wird, wobei daraus Gestaltungsimpulse abgeleitet werden. Mit anderen Worten wird also nicht nur die Notwendigkeit thematisiert, das Bildungswesen über seine institutionelle Funktion hinauszubetrachten, sondern auch seine Handlungsfähigkeit als Akteur hervorgehoben, der aktiv in der Lage ist, die soziale Realität mitzugestalten. Dadurch ist es möglich, zukünftige Gestaltungsmöglichkeiten für das Bildungswesen zu diskutieren (vgl. Fend, 2008, S. 16).

Das zweite Buch widmet sich der Geschichte des Bildungswesens. Dabei werden Bildungssysteme als von Akteuren geschaffene und getragene Wirklichkeiten verstanden. Um die aktuellen Formen dieser Systeme zu verstehen, ist es notwendig, ihre Entstehungsgeschichte zu betrachten. Es reicht jedoch nicht aus, einfach nur historische Ereignisse oder Daten aufzulisten. Eine detaillierte historische Auseinandersetzung mit der Entstehung der okzidentalen Bildungssysteme ist unerlässlich, um ihre spezifischen Merkmale und deren Auswirkungen auf die heutige Bildung zu begreifen. Diese historische Perspektive ist notwendig, um die gegenwärtigen Bildungsformen richtig zu verstehen und eine fundierte Theorie des Bildungswesens

zu entwickeln. Das bedeutet, dass die historische und die theoretische Dimension miteinander verknüpft werden müssen (vgl. Fend, 2008, ebd.).

Im dritten Buch wird auf Grundlage systematischer und historischer Erkenntnisse die interne Funktionsweise des schulischen Lernangebots untersucht. In diesem Zusammenhang wird besonders auf die Nahtstellen zwischen bildungspolitischen und schulpädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten eingegangen. Zu berücksichtigen ist, dass das Bildungssystem ein komplexes institutionelles Geflecht darstellt, in dem unterschiedliche Akteure auf verschiedenen Ebenen (Makroebene der Politik, Mesoebene der Bildungsinstitutionen und Mikroebene des Lehrens und Lernens) agieren.

“Wenn man die „innere Logik“ des Handelns als Prozess der Aufgabenerfüllung versteht, dann werden Gestaltungsvorschläge an die Realität anschlussfähig. Klassische bildungspolitische, schulpädagogische und didaktische Gestaltungskonzepte werden so aufeinander beziehbar.”
(Fend, 2008, S.16)

Ein handlungs- und verstehensorientiertes Verständnis des Bildungswesens macht deutlich, wie Bildungssysteme zu gestalten sind (vgl. Fend, 2008, S. 17). Im vierten Buch liegt der Schwerpunkt auf dem Sinn und der Wirkung des Bildungswesens, denn die Schule existiert nicht zum Willen der Lehrer:innen, sondern verfolgt das Ziel, die ihr anvertrauten Schüler:innen bestmöglich zu fördern und zu ihrer Entwicklung beizutragen. Bildung ist also auf Wirkungen, insbesondere im Bereich der Persönlichkeit, ausgerichtet. (Vgl. Fend, 2008, S. 17). Zusammengefasst befasst sich die Neue Theorie der Schule mit den Vorgängen innerhalb des Bildungswesens, die von Akteur:innen getragen werden. Diese handeln dabei im Rahmen bestimmter institutioneller Rahmenbedingungen. Betrachtet werden die Dynamik, die Gestaltung und die Prozesse des Bildungssystems, die auf den drei Ebenen Makro-, Meso- und Mikroebene ablaufen. Diese Perspektive ermöglicht eine lebendige Einsicht in die Außenbeziehungen, das innere Geschehen und die Wirkungen des Bildungswesens (vgl. Fend, 2008, ebd.). In Fends Theorie kommt den Schüler:innen eine wesentliche Rolle zu, denn er versteht das Bildungssystem als ein Gefüge, das sich über das Zusammenspiel verschiedener Akteur:innen konstituiert, zu denen ausdrücklich auch die Lernenden zählen. Die Wirkung von Schule ergibt sich wesentlich aus der Art und Weise, wie Schüler:innen diese Lernangebote aufgreifen und in eigene Lern- und Bildungsprozesse überführen. Der Lern- bzw. Bildungsprozess ist hierbei nicht bloß Resultat schulischer Bildung, sondern Ausdruck eigener Handlungsfähigkeit innerhalb der institutionellen Rahmenbedingungen. Die Schüler:innen wirken somit an der

Gestaltung ihrer Bildungsprozesse mit und bestimmen wesentlich, wie schulische Maßnahmen wirksam werden (vgl. Fend, 2008, S.16).

In Bezug auf die Themen „Angebotsgestaltung des Bildungswesens“ aus Buch 3 und „Wirkung und Nutzung von Bildungssystemen“ aus Buch 4, wird deutlich, dass die Beschäftigung mit Bildungssystemen eine gestaltungsorientierte Perspektive erfordert. Diese Perspektive richtet den Blick auf die Prozesse der Akteur:innen und deren Interaktionen, um die Wirkungen und die Nutzung von Bildung zu verstehen, mitzugestalten und zu verbessern. Schüler:innen sind demnach nicht als bloße Empfänger:innen schulischer Angebote, sondern als aktive Akteur:innen, die das Bildungsangebot individuell wahrnehmen, nutzen, deuten und bewerten. Auf diese Grundlage ist zu ermitteln, wie digitale Medien sinnvoll in den Unterricht eingebunden werden können. Nur so können Lehrende zukünftig sinnvoll unterrichten, und Lernende können Schule als einen zeitgemäßen Ort des Lernens wahrnehmen.

2.2 Stand der Forschung und Forschungsfrage

Die Rechercheanalyse im deutschsprachigen Raum (Österreich, Deutschland und der Schweiz) hat ergeben, dass digitale Medien bisher vor allem im rechnerischen Bereich, beispielsweise in Mathematik und Geometrischem Zeichnen¹, zum Einsatz kommen. Auch in anderen Unterrichtsfächern wie Deutsch, Englisch², Geografie und Physik³ kommen digitale Medien zum Einsatz. Dennoch fällt das Angebot nach wie vor eher gering aus. Selbst wenn digitale Medien zum Einsatz kommen, dürfte es sich eher um vereinzelte Stunden handeln, aber nicht um ein breitgefächertes Angebot, das digitale Medien grundsätzlich in den Schulalltag integriert⁴. Empirische Studien im deutschsprachigen Raum zeigen, dass zum Thema digitaler Mediennutzung im Unterricht noch wenig erforscht wurde. Insbesondere im Bereich des islamischen Religionsunterrichts (IRU) in Österreich, Deutschland oder der Schweiz lassen sich kaum bis gar

¹ Girnat, B. (2021). *Mathematik lernen mit digitalen Medien und forschungsbezogenen Lernumgebungen - Innovationen in Schule und Hochschule*. Wiesbaden, Deutschland: Springer Spektrum

² Bastian, J., & Aufenanger, S. (2017). *Tablets in Schule und Unterricht - Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien*. Wiesbaden, Deutschland: Springer VS.

³ Hillmayr, D., Reinhold, F., Ziernwald, L., & Reiss, K. (2017). *Digitale Medien im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe*. Deutschland: Waxmann Verlag GmbH.

⁴ zu entnehmen aus angegebener Quelle von Fußnote ein bis drei

keine Studien finden (vgl. Tuhcic & Topalovic, 2020, S. 197). Im internationalen Raum finden sich zu dieser Thematik vor allem aus Indonesien Studien zum Thema IRU und digitale Medien, wie beispielsweise die Studie „Technology-enhanced education: nurturing the digital generation - experiences in Islamic schools in Indonesia“, welche die transformative Entwicklung der technologiegestützten Bildung an islamischen Schulen in Indonesien untersucht (vgl. Mustapa et al., 2023). Da sich diese Studie jedoch auf ein völlig anderes Bildungssystem sowie auf gesellschaftliche und religiöse Rahmenbedingungen bezieht, die nicht mit dem deutschsprachigen Kontext vergleichbar sind, wird sie für die vorliegende Arbeit nicht weiter herangezogen. Sie verdeutlicht jedoch, dass international ein breiteres Forschungsspektrum zum Einsatz digitaler Medien im islamischen Religionsunterricht besteht.

Dennoch ließ sich eine einzige Studie aus dem Jahr 2018 im deutschsprachigen Raum finden, die eine quantitative Befragung zur Einstellung zur Nutzung digitaler Medien im IRU durchführte. Dabei wurden 158 islamische Religionslehrer:innen befragt. Auch hier ging es vor allem um die Einstellung zum Einsatz digitaler Medien aus der Sicht des Lehrpersonals. Die Studie ergab, dass rund 90 % aller Befragten den Einsatz digitaler Medien befürworten, da dieser die Motivation der Schüler:innen zum Lernen steigern bzw. für eine angenehme Abwechslung im Unterricht sorgen würde (vgl. ebd., S. 208). Demzufolge gibt es im deutschsprachigen Raum kaum Studien, die die Perspektive der Rezipient:innen untersuchen. Bezüglich des IRU ist die Forschungslücke noch größer, denn auch hier findet sich im deutschsprachigen Raum lediglich eine einzige Studie, die sich überhaupt mit dem Einsatz digitaler Medien im IRU beschäftigt. Aus diesem Grund ist es für die Weiterentwicklung von Schule und insbesondere für den IRU wichtig, den Einsatz digitaler Medien im Unterricht aus Sicht der Schüler:innen zu untersuchen. Die Ergebnisse der Untersuchung dienen einem besseren Verständnis über die Nutzung digitaler Medien seitens der Lernenden und können zur Entwicklung des IRU beitragen.

Wie bereits festgestellt wurde, haben sich die Studien in den vergangenen Jahren nahezu ausschließlich mit dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht durch das Lehrpersonal beschäftigt. Dabei müsste der Unterricht vor allem aus der Perspektive der Lernenden untersucht werden, denn Schule und das Lernangebot sind für Schüler:innen gedacht. Daher ist es besonders relevant, die Wahrnehmung der Schüler:innen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht zu untersuchen und anhand spezifischer Subforschungsfragen zu analysieren. Aus diesem Grund

beschäftigt sich diese Arbeit mit dem Einsatz digitaler Medien im islamischen Religionsunterricht für die Sekundarstufe I und geht der Frage nach, wie Schüler:innen im Alter von 13-14 Jahren den Einsatz digitaler Medien im islamischen Religionsunterricht an österreichischen Schulen wahrnehmen?

Die Forschungsfrage und ihre Subforschungsfragen, die sich auf den zuvor geschilderten Forschungsstand beziehen, lauten wie folgt:

Wie nehmen Schüler:innen im Alter von 13-14 Jahren den Einsatz digitaler Medien im islamischen Religionsunterricht an österreichischen Schulen wahr?

- Wie nützlich erscheint die eigene Internetrecherche im IRU für Schüler:innen?
- Ist es möglich, Reflexivität über digitale Medien zu vermitteln?
- Wie sinnvoll können die Schüler:innen die digitalen Medien im Unterricht zur Bearbeitung der Aufgaben einsetzen?
- Welchen Mehrwert ergibt sich durch den Einsatz digitaler Medien im IRU?

In dieser Arbeit beschränkt sich die Untersuchung auf den Einsatz von Computern im IRU.

2.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit ist in sechs Kapitel gegliedert. Das erste Kapitel enthält die Einleitung, in der das Thema vorgestellt, seine Relevanz erläutert und das Ziel der Untersuchung umrissen wird. Im anschließenden theoretischen Rahmen werden im Unterkapitel 2.1 zunächst der Problemaufriss und die Zielsetzung erläutert. Anschließend wird im Unterkapitel 2.2 der aktuelle Stand der Forschung dargestellt und daraus die Forschungsfrage abgeleitet. Um ein gemeinsames Begriffsverständnis zu schaffen, werden in Abschnitt 2.4 zentrale Begriffe definiert und voneinander abgegrenzt, insbesondere die Begriffe „digitale Medien“ und „Jugendliche“. Bevor der empirische Teil der Arbeit beginnt, rückt Kapitel 3 den Religionsunterricht im Kontext der Digitalisierung in den Fokus. Dabei werden in Unterkapiteln die pädagogische Relevanz des Einsatzes digitaler Medien, der kompetenzorientierte islamische Religionsunterricht, die Notwendigkeit der Nutzung digitaler Medien im IRU sowie die fachdidaktische Perspektive des Islams thematisiert. Der empirische Teil der Arbeit, der im vierten

Kapitel behandelt wird, umfasst die Darstellung der methodischen Vorgehensweise. In diesem Zusammenhang werden in zwei Unterkapiteln die Erhebungsmethode und der Ablauf der Datenerhebung beschrieben. Darauf aufbauend folgt in Unterkapitel 4.3 die didaktische Unterrichtsplanung, die drei unterschiedlich gestaltete Unterrichtseinheiten, klassischen Frontalunterricht, Hybridunterricht und Digitalunterricht berücksichtigt. Anschließend werden die Gütekriterien, die Auswertungsmethode sowie die ausgewerteten Daten und die Ergebnisse der Analyse präsentiert. In Kapitel 5 werden die gewonnenen Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfrage diskutiert. Abschließend werden in Kapitel 6 die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst und Implikationen für Praxis und Forschung aufgezeigt.

2.4 Begriffsdefinition

2.4.1 Definition und Abgrenzung des Begriffs Digitale Medien

In diesem Kapitel wird der Begriff „Digitale Medien“ definiert und der Kontext erläutert, in dem er in dieser Arbeit verwendet wird.

Der Einsatz von Medien im Unterricht ist keine neue Erscheinung, sondern war schon immer Teil der Praxis. Denn auch Bücher, Bilder, Gegenstände oder Werkzeuge sind als Medien zu verstehen, da sie alle einen vermittelnden Charakter haben. Das bedeutet: Ein Buch allein ist noch kein Medium. Erst durch die kommunikationsbezogene Absicht und Nutzung wird es zu einem Medium (vgl. Frischer, 2017, S. 29f.). Ursprünglich bezog sich der Medienbegriff vor allem auf Kommunikationsmittel wie Printmedien, Film, Radio, Fernsehen sowie weitere Bild- und Hörmedien. Medien wurden in diesem Verständnis als Träger und Vermittler von Informationen betrachtet, die der Speicherung, Wiedergabe oder Übertragung medialer Botschaften dienten. Die vorherrschende Nutzungsform bestand dabei in der Rezeption massenmedialer Angebote durch ein breites Publikum, während die Produktion und Gestaltung von Medieninhalten nur einer relativ kleinen Gruppe professioneller Medienproduzierender vorbehalten war. Mit dem Aufkommen digitaler Technologien hat sich dieses Verständnis jedoch grundlegend erweitert: Digitale Medien ermöglichen nicht nur das Speichern, Wiedergeben und Übertragen von Botschaften, sondern auch die Umwandlung von Informationen in Daten, deren algorithmische Verarbeitung sowie die Erzeugung und Verbreitung neuer potenzieller

Zeichen. In diesem Sinne werden technische Medien zunehmend selbst zu Akteuren in der Produktion von Inhalten. Daraus resultiert ein erweitertes Medienverständnis: Medien fungieren heute als Mittler in kommunikativen Prozessen, indem mithilfe von Technik potenzielle Zeichen aufgenommen, erzeugt, übertragen, gespeichert, verarbeitet und/oder wiedergegeben werden. Diese Zeichen sind verfügbar und entfalten in Verbindung mit ihrer Form, Wirkungen auf Individuum und Gesellschaft. Gleichzeitig stehen Medien stets im Kontext technischer, rechtlicher, ökonomischer, personaler, institutioneller, politischer und weiterer gesellschaftlich-kultureller Bedingungen ihrer Produktion und Verbreitung (vgl. Tulodziecki in Sander, von Gross & Hugger, 2022, S.95f.) Dieser Medienbegriff umfasst nicht nur herkömmliche Gegenstände, sondern auch technische „neue Medien“ wie Computer, Laptops, Tablets und Smartphones, die zur Übertragung, Speicherung, Wiedergabe oder Verarbeitung von Inhalten dienen. Medien bzw. digitale Medien können somit als Vermittler verstanden werden, die Nutzer:innen in einem kommunikativen Prozess unterstützen (vgl. Frischer, 2017, S. 29f.).

In dieser Arbeit wird untersucht, wie Schüler:innen den Einsatz des Computers als digitales Medium im Unterricht rezipieren, bewerten und welche Bedeutung sie ihm zuschreiben. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird zudem lediglich der Begriff „digitale Medien“ verwendet, um eine einheitliche Begriffsnutzung zu gewährleisten.

2.4.2 Definition und Abgrenzung des Begriffs Jugendliche

Zwar wird der Begriff „Jugendliche“ weder im Titel der Masterarbeit noch in den Forschungs- oder Subforschungsfragen erwähnt, dennoch wird er in der Arbeit häufig synonym zu „Schüler:innen“ genutzt, da sich diese Forschungsarbeit mit Schüler:innen im Jugendalter beschäftigt und somit eine begriffliche Abgrenzung bedarf.

Aus gesetzlicher Perspektive sind die Altersabgrenzungen eindeutig definiert: Personen im Alter zwischen 14 und einschließlich 17 Jahren sind demnach Jugendliche, Personen ab dem 18. bis zum 27. Lebensjahr gelten als junge Volljährige bzw. junge Menschen. Aus soziologischer Perspektive hingegen gibt es keine allgemein gültige Definition, da die Jugendphase hier primär als Lebensabschnitt verstanden wird, der durch Bildungsphasen geprägt ist. Dazu gehört die Ablösung vom Elternhaus sowie die Erfahrung erster Paarbeziehungen, die sich in dieser Phase signifikant auswirken. Laut Schäfers (vgl. Schäfers in Witzke, 2015, S. 17) werden diese

Erfahrungen in der heutigen Zeit im Alter von 13 bis 25 Jahren gesammelt, also von Beginn der Pubertät bis zur Vollendung der Volljährigkeit. Daher werden nach Schäfers Personen ab dem 13. Lebensjahr als Jugendliche bezeichnet (vgl. Witzke, 2015, ebd.).

Da sich diese Forschungsarbeit auf Schüler:innen der 8. Schulstufe konzentriert, handelt es sich um Personen im Alter von etwa 13 bis 14 Jahren. Diese Altersgruppe wird sowohl rechtlich als auch entwicklungspsychologisch der Jugendphase zugeordnet. Aus diesem Grund werden in dieser Arbeit die Begriffe „Schüler:innen“ und „Jugendliche“ synonym verwendet. Obwohl in der soziologischen Definition von Jugend auch Aspekte wie erste Paarbeziehungen genannt werden, stehen diese in der vorliegenden Arbeit nicht im Fokus. Vielmehr ist relevant, dass Jugendliche in diesem Alter über die kognitiven und sozialen Fähigkeiten verfügen, um reflektiert mit Medien umzugehen.

3 Religionsunterricht in Zeiten der Digitalisierung

Der Diskurs über die Digitalisierung und die Frage, wie der Schulunterricht zukünftig modernen Ansprüchen gerecht werden kann, ist auch an Theolog:innen der abrahamitischen Religionen nicht spurlos vorbeigegangen. In den letzten Jahrzehnten haben auch sie sich mit dieser Thematik auseinandergesetzt und festgestellt, dass Digitalisierungsprozesse im theologischen Bereich nicht einfach ausgeschlossen, sondern nach und nach eingebettet werden müssen. Damit ist nicht nur die Verwendung digitaler Medien gemeint, sondern vor allem auch die theologisch themenbezogene Repräsentanz in den digitalisierten Welten (vgl. Datterl, Guggenberger & Paganini, 2021, S. 7).

Zwar ist die Digitalisierung ein polarisierendes Thema in unserer Gesellschaft: Einerseits wird darin die Möglichkeit gesehen, dass sich der Mensch durch neue Technologien perfektionieren könne, indem er mühselige Arbeitsabläufe an Maschinen abgibt. Andererseits sieht man darin eine zunehmende Abhängigkeit von digitalen Medien und Technologien. Auch die Geschwindigkeit der Informationsüberflutung über digitale Medien wird kritisiert. Sie trägt dazu bei, dass Quantität über Qualität gestellt wird und der Blick fürs Wesentliche verloren geht (vgl. Datterl, Guggenberger & Paganini, 2021, S. 7f.). Jegliche Art von medialem Umbruch sorgte schon immer für gegensätzliche Positionen. Aus diesem Grund haben sich Theolog:innen, die sich mit den heiligen Schriften des Judentums, Christentums und Islams befassen, mit den medialen Umbrüchen der jüngeren Vergangenheit auseinandergesetzt und ihren Beitrag zur Medienkritik und Medienethik geleistet (vgl. Datterl, Guggenberger & Paganini, 2021, S. 7f.). Beim stetigen technischen Fortschritt geht es nicht nur darum, wie digitale Medien zu gebrauchen sind, sondern vielmehr darum, wie soziale Welten in den digitalen Medien wahrgenommen werden. Hier sind auch religiöse Räume zu berücksichtigen, in denen religiöse Erfahrungen über Vermählung, Tod, Trauer etc. ausgetauscht werden und somit religiöse Inhalte und deren Verständnis mitgestaltet werden (vgl. Nord & Zipernovszky, 2017, S. 148). In den digitalen Medien finden sich auch spezifisch islamisch-religiöse Räume wieder. Dabei werden Themen wie das Gebet (Freitagsgebet, Gemeinschaftsgebet in der Moschee, Festgebet, Totengebet etc.), die rituelle Waschung, Bittgebete, die Beziehung zu Gott, der Fastenmonat Ramadan, Prophetengeschichten, die Pilgerfahrt nach Mekka, der Tod

(rituelle Waschung und rituelle Beerdigung), die Jenseitsvorstellung, der Glaube an das Verborgene (Engel, Dschinn-Wesen, Seelenreservoir, Diesseits, Zwischenwelt, Jenseits, Paradies und Hölle), die islamische Gemeinschaft (arab. Ummah), das nach islamischem Verständnis letzte offenbarte Buch, der Quran, sowie Quranrezitation und -verständnis oft behandelt⁵.

Diese Themen werden in den digitalen Welten auf Social-Media-Plattformen diskutiert und ausgetauscht. Dabei erstellen User:innen Gedanken in Form von Fotos und Videos, die sie dann mit anderen teilen. Islamisch-religiöse Inhalte sind über diverse Plattformen der sozialen Medien, wie beispielsweise YouTube, Podcasts, Infobilder, religiöse Q&A (Fragen und Antworten) sowie Artikel, leicht zugänglich. Des Weiteren ist es möglich, auch direkten Kontakt zu den Vortragenden und religiösen Gemeinschaften zu erhalten. Dadurch kann das Verständnis für religiöse Praktiken und den Islam erweitert bzw. vertieft werden. Digitale interaktive Online-Angebote wie Live-Streams und islamische Apps helfen Schüler:innen dabei, islamische Konzepte und Praktiken zu erkunden, und bereichern ihre Lernmöglichkeiten. Dabei können sie ermutigt werden, aktiv daran teilzunehmen und diese Räumlichkeiten somit mitzugestalten (Vgl. Minarti et al., 2023, S. 286).

Im Kontext des islamischen Religionsunterrichts können diese digitalen Räume eine unterstützende Funktion übernehmen. Sie bieten Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der Schüler:innen und ermöglichen es, im Unterricht behandelte Inhalte zu vertiefen. Zugleich bietet der IRU die Gelegenheit, gemeinsam mit den Schüler:innen digitale religiöse Inhalte kritisch zu reflektieren, sie mit fachlich gesichertem Wissen zu vergleichen sowie mögliche Missverständnisse oder verzerrte Darstellungen zu thematisieren und zu korrigieren. So trägt der islamische Religionsunterricht dazu bei, eine reflektierte, kompetente und verantwortungsbewusste Auseinandersetzung mit digitalen religiösen Angeboten zu fördern.

⁵ Beispiel hierfür aus dem deutschsprachigen Raum: <https://www.ilmfix.de/>, ebenso zu finden auf Instagram <https://www.instagram.com/ilmfix.stream/>

Beispiel hierfür aus dem englischsprachigen Raum: <https://yaqeeninstitute.org/>, auch zu finden auf Instagram <https://www.instagram.com/yaqeeninstitute/> und Tiktok <https://www.tiktok.com/@yaqeeninstitute?lang=en>

3.1 Pädagogische Relevanz des Einsatzes der digitalen Medien

Bildung steht in engem Zusammenhang mit Verantwortung. Beide verweisen auf die Handlungsfreiheit von Menschen. Diese Handlungsfreiheit bzw. der freie Wille eines jeden Individuums setzt Verantwortung und Bildung voraus. Bildet sich eine Person, so verfügt sie über Bildung, ebenso trägt sie Verantwortung. Damit werden Bildung und Verantwortung zum Vermögen dieser Person. Dieses Vermögen wird somit zum Besitz und unveräußerlichen Eigentum einer Person und ermöglicht die Handlungsfreiheit von Individuen. Folglich stellt dieses Vermögen die Würde des Menschen dar. Dieses Recht steht jedem Menschen zu (vgl. Swertz, 2021, S. 2) Aus diesem Grund ist es auch für Schüler:innen notwendig, einen kompetenten Umgang mit digitalen Medien zu erlernen, um diese gezielt für ihre Arbeit im Bildungs- und Berufsbereich einsetzen zu können. Dadurch können sie eigenverantwortlich und selbstbestimmt, gegenwärtig wie auch zukünftig an diverse Lernprozesse arbeiten. Dies eröffnet ihnen die Möglichkeit, eigene Handlungsspielräume zu entdecken und zu gestalten (vgl. Minarti et al., 2023, S. 285).

In diesem Bildungsprozess stürzen sich Individuen auf Wahrheitssysteme. Dabei nehmen auch andere Individuen dieses Recht in Anspruch. Daraus folgt, dass dieses Recht in Verbindung mit der Würde des Menschen steht und somit unantastbar ist. Für die Medienbildung ist dies interessant, denn einerseits kommen Personen mit verschiedenen Wahrheitskulturen in Berührung und gewinnen Kenntnisse darüber, andererseits werden sie dazu aufgefordert, sich zwischen den Wahrheitskulturen zu bewegen. Dabei können Nachrichten herangezogen werden, die auf Wahrheitskultur hin analysiert werden. Im nächsten Schritt könnte eine spezifische Aussage aus dieser Perspektive hinterfragt werden, wodurch Personen aufgefordert werden, sich zwischen diesen Wahrheiten zu bewegen. Diese Szenarien bieten die Möglichkeit zur Selbstbildung und befähigen dazu, eine eigene Urteilskraft zu entwickeln, die jedem Individuum frei zusteht (vgl. Swertz, 2021, S. 12). In diesem Zusammenhang können digitale Medien im schulischen Setting genutzt werden, um mit digitalen Medien in Berührung zu kommen, sodass Schüler:innen mit verschiedenen Wahrheitskulturen in Berührung kommen und durch verschiedene Aufgabenstellungen sowie den Austausch mit anderen Schüler:innen dazu aufgefordert bzw. angeregt werden, diese Wahrheitskulturen zu analysieren und kritisch zu

hinterfragen. Diese Art der Auseinandersetzung mit digitalen Medien fördert die Medienkompetenz der Schüler:innen und befähigt sie, reflektiert mit dem Medium umzugehen.

Zwar können durch die Anschaffung von Laptops Handlungsräume vergrößert werden, jedoch ist nicht davon auszugehen, dass allein durch die Anschaffung Medienkompetenz gefördert wird. Medienkompetenz wird nur dann vermittelt, wenn durch Medieninhalte Medienbildungsanlässe angeboten werden. Dafür sind digitale Medien nicht zwingend notwendig, sie können aber durchaus als Bildungsanlass genutzt werden (vgl. Swertz, 2021, S. 13). Der kompetente Umgang mit Medieninhalten sowie mit unterschiedlichen Wahrheitskulturen ist grundsätzlich für alle Medienformen von Bedeutung. Digitale Medien nehmen hierbei jedoch eine besondere Stellung ein, da sie im Zuge der fortschreitenden Digitalisierung einen immer größeren Raum im Alltag von Jugendlichen und in der Gesellschaft einnehmen. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, dass Schüler:innen nicht zu bloße Konsumenten digitaler Medien werden, sondern sich reflektiert mit den dort vorhandenen Wahrheitsansprüchen auseinandersetzen.

Da sich diese Arbeit insbesondere mit dem Einsatz digitaler Medien im islamischen Religionsunterricht beschäftigt, konzentrieren sich die nächsten beiden Unterkapitel auf die Kompetenzorientierung und die Fachdidaktik im islamischen (sunnitischen) Religionsunterricht sowie auf die Notwendigkeit, digitale Medien in diesem Bereich zu integrieren.

3.2 Islamisch kompetenzorientierter Religionsunterricht

In diesem Unterkapitel wird ein kurzer Einblick in die Kriterien des islamischen Religionsunterrichts in Österreich gewährt. Diese Darstellung dient der Nachvollziehbarkeit der Notwendigkeit des Einsatzes digitaler Medien im nächsten Unterkapitel.

Der islamische Religionsunterricht in Österreich strebt einen kompetenzorientierten Unterricht an. Das Konzept der Kompetenzorientierung rückt die Schüler:innen in den Mittelpunkt des Lehrens und Lernens. Ein kompetenzorientierter Unterricht basiert demnach auf der Vorstellung, dass Schüler:innen konkrete Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben sollen, die für ihre weitere schulische und berufliche Laufbahn erforderlich sind und von Nutzen sein können. Dementsprechend stehen nicht mehr bloße Inhalte im Mittelpunkt der Vermittlung, sondern Kenntnisse und Fähigkeiten, mit denen Schüler:innen die Schule verlassen sollen. Dieser Para-

digmenwechsel spiegelt sich auch in den Zielen des islamisch-kompetenzorientierten Unterrichts wider. Hier ist es das Ziel, dass sich bei den Schüler:innen eine islamisch geprägte Spiritualität entfaltet, in der sich der Glaube im Herzen manifestiert und sich in weiterer Folge in den Worten und Handlungen der Heranwachsenden widerspiegelt (vgl. Klement, Shakir & Topalovic, 2019, S. 8f.). Die im islamisch-kompetenzorientierten Religionsunterricht angestrebten Fähigkeiten zielen darauf ab, Schüler:innen zu einer selbstständigen religiösen Urteils- und Entscheidungsfähigkeit zu befähigen. Auf dieser Grundlage sind sie in der Lage, auch in beruflichen Kontexten mit neuen religiösen und ethischen Fragestellungen reflektiert umzugehen und eigenständig Lösungswege zu entwickeln. Dies betrifft insbesondere Situationen, in denen berufliche Anforderungen mit persönlichen religiösen Überzeugungen in Beziehung gesetzt oder abgewogen werden müssen. Der Religionsunterricht leistet damit einen Beitrag zur Orientierung in unterschiedlichen Lebens- und Berufssituationen.

Um dies zu erreichen, bedarf es jedoch mehr als der verbalen Vermittlung von Kompetenzen: Vielmehr müssen Schüler:innen diese Fähigkeiten eigenaktiv und selbstständig erwerben. Die Kompetenzen zeigen sich dadurch, dass nicht nur Wissen wiedergegeben wird, sondern das erworbene Wissen dazu beiträgt, eigenständig kreative Lösungen für neue Problemstellungen zu finden (vgl. Klement, Shakir & Topalovic, 2019, S. 42f.). Dieser Ansatz findet sich auch in der Sunna des Propheten Muhammad wieder. Ein bekanntes Beispiel dafür ist seine Anweisung an die Gefährten, das Nachmittagsgebet erst nach ihrer Ankunft in der Stadt Banu Qurayzah zu verrichten. Eine Gruppe der Gefährten nahm diese Aussage wörtlich und betete erst nach der Ankunft. Die andere Gruppe verstand sie hingegen bildlich und meinte, der Prophet habe lediglich zur Eile aufgefordert, ohne beabsichtigen zu wollen, dass sie das Gebet bewusst versäumen. Diese Meinungsverschiedenheit zeigt, dass auch die Gefährten ihr vom Propheten vermitteltes theoretisches Wissen nutzen mussten, um eine praktische Lösung für die aktuelle Situation zu finden. Als die Reisegruppe in der Stadt ankam, schilderten sie dem Propheten die Situation und er stimmte beiden Gruppen zu (vgl. Alalwani, 1993, S. 20f.).

Aus diesem Grund zielt auch der islamisch kompetenzorientierte Unterricht darauf ab, die Fähigkeit zu entwickeln, religiöses Wissen in praxisbezogenes Handeln umzusetzen, um situativ immer wieder neue und kreative Lösungswege zu finden (vgl. Klement, Shakir & Topalovic, 2019, S. 42f.).

„Ein kompetenzorientierter Unterricht muss demzufolge Schülerinnen und Schülern permanent Lernsituationen anbieten, in denen sie sich ein solches Wissen und Können erarbeiten und sich selbst oder anderen gegenüber in selbstständig vollzogenen Denkopoperationen oder Handlungen unter Beweis stellen können, um sich schrittweise zu verbessern und persönlich weiterzuentwickeln (Lersch in Klement, Shakir, & Topalovic, 2019, S. ebd.).

Um diese Kompetenzen didaktisch zu vermitteln, muss eine Unterrichtssituation gestaltet werden, in der eine Frage bzw. Situation im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens steht, die Wahrnehmung von Antworten, Phänomenen etc., die den Lösungsprozess unterstützen, geschult wird (Wahrnehmungskompetenz), eine kritische Analyse solcher Antworten erfolgt (Deutungskompetenz), die Reflexion offener Fragen und die Diskussion möglicher Lösungsvorschläge stattfinden (Dialog- und Kommunikationskompetenz), Schlussfolgerungen formuliert und argumentativ begründet werden (Urteilskompetenz) und eine Erkenntnisgewinnung mit möglichen Handlungsoptionen erfolgt (Gestaltungskompetenz) (vgl. Topalović, 2023, ebd.). Das bedeutet, dass am Anfang eines Lehr- und Lernprozesses eine Frage, ein Phänomen oder eine Problemsituation steht, mit der sich Schüler:innen kritisch auseinandersetzen sollen. Dies kann selbstständig oder in der Gruppe erfolgen. Durch das kritische Hinterfragen können Unterschiede, Gemeinsamkeiten, positive und negative Aspekte sichtbar gemacht werden, die im Lehr- und Lernprozess diskutiert werden können. Abschließend sollten die Ergebnisse präsentiert werden, um gemeinsame Reflexionen über Erkenntnisgewinnwege und Handlungsoptionen zu ermöglichen, die eine selbstbestimmte Positionierung unterstützen (vgl. Topalović, 2023, S. 327 f.).

Der kompetenzorientierte Unterricht weist demnach vier Merkmale auf:

1. Lernprozesse werden durch authentische Anforderungssituationen angeregt. Lernprozesse treten dann in Kraft, wenn Schüler:innen bemerken, dass ihr bisher erworbenes Wissen nicht ausreicht, um bestimmte bzw. neue Aufgabensituationen zu lösen.
2. Lernende arbeiten an Aufgaben, die auf ihr Vorwissen und ihre Lern- und Verhaltensmöglichkeiten abgestimmt sind. Um den Kompetenzerwerb der Schüler:innen zu unterstützen, ist es notwendig, die Aufgabenbereiche an ihre individuellen Lern- und Verhaltensmöglichkeiten anzupassen.
3. Die Kompetenzentwicklung ist als langfristiger, kumulativer Prozess angelegt. Lernfortschritte sind zu dokumentieren, um diese auch für Außenstehende sichtbar zu machen.

4. Über Reflexion gewinnen Lernende Erkenntnisse zum eigenen Lernen, zum Umgang mit unterschiedlichen Aufgaben bzw. Situationen und ziehen Schlüsse für weitere Herausforderungen. Die Reflexion trägt dazu bei, Bezüge zwischen dem eigenen Wissen einerseits und dem eigenen Handeln andererseits herzustellen. Somit unterstützt die Reflexion den Transfer von gelerntem Wissen zu handlungsorientiertem Können (vgl. Klement, Shakir & Topalovic, 2019, S. 43).

3.3 Über die Notwendigkeit der Anwendung der digitalen Medien im Religionsunterricht

Nachdem bereits behandelt wurde, nach welchen Kriterien der islamische Religionsunterricht aufgebaut ist bzw. welche Merkmale ein kompetenzorientierter IRU aufweist, soll nun auf die Notwendigkeit der Anwendung und des Einsatzes von digitalen Medien im IRU eingegangen werden.

Wie bereits festgestellt wurde, sind Unterrichtsmedien kein neues Phänomen, sondern waren schon immer Teil der Praxis, denn Lehren und Lernen ohne Medien als Übermittler von Informationen sind kaum vorstellbar. Im 17. Jahrhundert versuchte Amos Comenius, mit seinem 1658 erschienenen Werk „Orbis sensualium pictus“ neue Wege der Unterrichtsvermittlung zu entwickeln. Das bebilderte Schulbuch verband Latein mit Abbildungen und machte Sprache anschaulich zugänglich. Die Abbildungen halfen Lernenden dabei, Begriffe visuell zu verknüpfen, ein frühes Beispiel für bild- und sprachbezogene Didaktik (vgl. Wikipedia, 2024). Heute greifen Lehrkräfte auf ähnliche Methoden zurück, um Inhalte verständlicher zu machen und Lernprozesse visuell sowie kognitiv zu fördern. Dabei geht es nicht um die Rückkehr zu traditionellen nicht-digitalen Medien gemeint, sondern um eine didaktisch reflektierte Einbindung digitaler Medien, die den gegenwärtigen gesellschaftlichen Transformationsprozessen berücksichtigt und Lernprozesse sinnvoll unterstützt.

Der Unterschied zu herkömmlichen Medien liegt bei digitalen Medien in ihrem technischen Wandel. Wenn von digitalen Medien im Kontext des Lehr- und Lernprozesses gesprochen wird, ist damit das „Lernen mit informations- und kommunikationstechnischer Unterstützung“ gemeint (vgl. ebd., S. 103). Digitale Medien umfassen alle Formen der Wissensaufbereitung und Informationsvermittlung, die in digitalisierter Form den Zugriff auf Multimedia-In-

halte ermöglichen und über Computer sowie das Internet abrufbar sind. Im Gegensatz zu herkömmlichen Medien müssen Nutzer:innen bei digitalen Medien aktiv mit dem Medium interagieren (vgl. Klement, Shakir & Topalovic, 2019, S. 104).

Allerdings ist nicht davon auszugehen, dass allein durch das Vorhandensein digitaler Medien guter Unterricht oder erfolgreiche Lernprozesse gelingen. Ein „schlechter Unterricht“ wird durch den Einsatz digitaler Medien nicht automatisch besser, ein „guter Unterricht“ kann jedoch durch die Unterstützung von diverser Hard- und Software verbessert werden (vgl. Dietzsch & Pfister, 2022, S. 13). Der vereinfachte Zugang zur Informationsbeschaffung über digitale Medien im Internet wird als pädagogischer Gewinn verzeichnet. Zugleich expandiert das Wissen im Internet in unendlichem Maße, wodurch eine Qualifizierung von Wissen unmöglich erscheint. Im Internet werden riesige Datenmengen gespeichert, ohne dass es eine Rolle spielt, ob Inhalte grammatikalisch und sachlich korrekt aufgearbeitet wurden, ob Bilder-, Audio- und Videosequenzen authentisch sind oder ob diese Inhalte überhaupt für eine weitere Verwendung archivierungswürdig sind. Eine Unterscheidung zwischen „Trash and Treasure“ gibt es demnach nicht (vgl. Scholz, 2012, S. 92f.).

Aufgrund der unüberschaubaren Informationsfülle sind Jugendliche verunsichert bzw. überfordert, zwischen „gutem Wissen“ und „schlechtem Wissen“ zu unterscheiden. Dabei sind sie der Gefahr „Lost in Cyberspace“ ausgesetzt. Auch der Wahrheitsanspruch von Wissensaussagen wird zunehmend durch den Wert der Wiedererkennung ersetzt. Anstatt die Authentizität der Informationen in den Vordergrund zu stellen, werden Inhalte aufgrund ihrer visuellen oder grafischen Darstellung, sprich anhand optischer Signale als authentisch eingestuft (vgl. Scholz, 2012, S. 95f.). Ähnlich definiert sich heute die „Wahrheit“ anhand der Topresultate der Google-Suche, alles andere existiert laut dieser Weltanschauung faktisch nicht. Diese Suchergebnisse richten sich jedoch nach den Vorlieben, Interessen und dem Verhalten der Nutzer:innen (vgl. Harari in Datterl, Guggenberger & Paganini, 2021, S. 39).

Insbesondere im Kontext von Religion und des islamischen Religionsunterrichts stellt es eine zentrale Herausforderung dar, Schüler:innen dazu zu befähigen, einen reflektierten Umgang mit Informationen aus digitalen Medien zu entwickeln. Dazu gehört, mögliche Falschinformationen oder widersprüchliche Darstellungen zu erkennen, diese kritisch zu prüfen und gegebenenfalls mit authentischen religiösen Quellen zu vergleichen, abzuwägen und zu

interpretieren. In der islamischen Erziehung und Bildung orientiert sich die Bewertung religiöser Inhalte an den Quellen der islamischen Tradition. Aus diesen Quellen werden grundlegende religiöse Prinzipien abgeleitet, die als Maßstab für Einordnung und Beurteilung dienen. Die wichtigsten Quellen der islamischen Tradition sind in erster Linie der Quran, der als letzte Botschaft Gottes nach muslimischer Auffassung zu verstehen ist, und die Sunna, die die Praxis des letzten Propheten Muhammad darstellt. Beide zusammen bilden das authentische Herz der islamischen Tradition. Das heißt, alle Elemente und Prinzipien der islamischen Tradition bauen zunächst auf den Quran und die prophetische Lebenspraxis auf. Diese wurden über Jahrhunderte im Rahmen der islamischen Ideengeschichte weitergedacht, wodurch weitere Quellen entstanden sind (vgl. Sijamhodžić-Nadarević, 2023, S. 55 f.).

Immer wieder werden religiöse Entwicklungen in den digitalen Medien von der Presse kritisch betrachtet. So wird beispielsweise berichtet, dass religiöse Extrempositionen im Internet dominieren und über diverse soziale Medien zugänglich sind. Dies trägt zur Radikalisierung und Ausbreitung fundamentalistischer Gruppierungen bei. Natürlich bleibt, wie die Autorin Radde-Antweiler betont, zu hinterfragen, inwieweit diese Befunde unhinterfragt übernommen werden können oder aus wissenschaftlicher Perspektive differenzierter zu beurteilen sind. Diese Offenheit kann darauf verweisen, dass mediale Darstellungen religiöser Entwicklungen im digitalen Raum nicht eindeutig zu bewerten sind. In der digitalen Medienwelt gestalten nicht nur Institutionen und Autoritäten gesellschaftliche und religiöse Diskurse, sondern auch Individuen, die als Akteur:innen gemäß ihren religiösen Vorstellungen auftreten, präsentieren und mitgestalten (vgl. Radde-Antweiler, 2017, S. 148).

Wenn im Islamunterricht über digitale Bildung gesprochen wird, zielt dies darauf ab, bei Schüler:innen Kompetenzen und Fähigkeiten zu fördern, die es ihnen ermöglichen, sich kritisch und reflektiert mit den Potenzialen und Gefahren der digitalen Welt auseinanderzusetzen. Zu diesen Herausforderungen zählen, wie zuvor dargestellt, unter anderem Falsch- und widersprüchliche Informationen, Orientierungslosigkeit angesichts der Vielzahl digitaler Inhalte („Lost in Cyberspace“) sowie problematische oder verzerrte Darstellungen religiöser Inhalte. Ein professioneller und didaktisch reflektierter Einsatz digitaler Medien kann dazu beitragen, die Qualität des Islamunterrichts zu verbessern und junge Muslim:innen dabei zu fördern und zu begleiten, einen bewussten und kritischen Umgang mit digitalen Medien zu entwickeln (vgl.

Topalović, 2023, S. 319). Die Aufgabe religiöser Bildung besteht darin, die Erfahrungen der Schüler:innen in den digitalen Welten aufzugreifen und sie im Islamunterricht pädagogisch-didaktisch begleitet zu reflektieren. Dabei werden diese Erlebnisse nicht unkritisch übernommen, sondern mithilfe fundierten Wissens und unter Berücksichtigung authentischer Quellen nach islamischer Tradition eingeordnet und hinterfragt. Insbesondere bei widersprüchlichen oder verzerrten Darstellungen religiöser Inhalte im digitalen Raum übernimmt der IRU eine orientierende Funktion. Auf diese Weise können erlebte Herausforderungen thematisiert und zugleich persönlichkeitsbildende sowie religiöse Erkenntnisse gefördert werden (vgl. Topalović, 2023, S. 321 f.).

Hier kommt dem schulischen Islamunterricht eine wichtige Rolle zu: Vertrauensvolle und kompetente Lehrpersonen sollen diese Prozesse begleiten und gemeinsam mit den Schüler:innen reflektieren. Zwar können digitale Medien Schüler:innen die Möglichkeit bieten, Wissen außerhalb schulischer Lehr- und Lernprozesse zu erwerben, dennoch können sie keine Interaktions- und Reflektionsprozesse anregen, die ein tiefgründiges Analysieren bedürfen (vgl. Topalović, 2023, S. 324). Religiöse Fragestellungen sind häufig vielschichtig, sie erschließen sich oftmals nicht allein durch die alleinige Aufnahme von Informationen. Ein vertieftes Verständnis entsteht häufig im gemeinsamen Austausch, in dem unterschiedliche Sichtweisen ausgetauscht und hinterfragt werden können. In diesem Zusammenhang können Lehrpersonen den Lernprozess begleiten, indem sie durch gezielte Fragen Reflexionsprozesse anregen. Somit kann der IRU Schüler:innen dabei unterstützen, zu erwägen, wem sie im Internet vertrauen können, angesichts diverser Erfahrungsmöglichkeiten in den digitalen Welten. Außerdem können sie lernen, sich mit unterschiedlichen innerislamischen Meinungen und Positionierungen, die im Internet auffindbar sind, auseinanderzusetzen und zu positionieren. Schüler:innen können außerdem darauf hingewiesen werden, welchen Beitrag sie leisten können, da sie Teil des Geschehens sind bzw. das Geschehen in den digitalen Medien mitgestalten können. Somit ist die Frage nach einem verantwortungsvollen Umgang wesentlich (vgl. Topalović, 2023, S. 325). Wie bereits dargelegt, ist es Aufgabe religiöser Bildung, einen selbstbestimmten und reflektierten Umgang mit digitalen Medien zu fördern, damit sich junge Menschen kritisch mit Inhalten aus den digitalen Welten auseinandersetzen. Es geht somit nicht primär darum, dass sich Schüler:innen technische Fertigkeiten aneignen, sondern darum,

Kompetenzen zu fördern, die einen reflektierten Umgang mit digitalen Medien begünstigen (vgl. Topalović, 2023, S. 327).

Im Mittelpunkt der Bildung steht die Urteilskraft von Menschen zu stärken. Dieses Ziel beschränkt sich nicht nur auf die traditionelle Form der Bildung, sondern überträgt sich auch auf die digitale Bildung. Im Mittelpunkt der Bildung steht die Fähigkeit, Lerninhalte zu reflektieren, unterschiedliche Perspektiven zu erkennen und gegenwärtig wie auch zukünftig situationsbedingt eigenständige Entscheidungen zu treffen. Diese Ausrichtung ist Voraussetzung dafür, dass Menschen sich in gegenwärtigen wie auch zukünftigen gesellschaftlichen Zusammenhängen orientieren und verantwortungsvoll handeln können (vgl. Nid-Rümelin, Zierer in Dietzsch & Pfister, 2022, S. 29).

Ein ähnliches Bildungsverständnis, welches jedoch eine andere Ausrichtung einnimmt, lässt sich auch in der islamischen Bildungstradition wiederfinden. So ging Ibn Sina von einem Bildungsbegriff aus, der das Individuum stets in Beziehung zur Gesellschaft dachte. Bildung sollte den Menschen dazu befähigen, seine geistigen und körperlichen Fähigkeiten zu entfalten, um sich später reflektiert in gesellschaftliche Zusammenhänge einzubringen (vgl. Naqib, 2025). Dabei steht die Entwicklung eines urteilsfähigen Subjekts im Vordergrund, das aufgrund erworbener Kompetenzen in der Lage ist, sich in unterschiedlichen Lebenssituationen, auch unter veränderten Bedingungen, selbstständig zu orientieren und gesellschaftliche Teilhabe zu verwirklichen.

„(...) Education must also prepare him for a profession, so that he can contribute to the social structure. In Ibn Sina's view, society is built entirely on 'co-operation', on the specialization of each individual in a craft or profession, and on the mutual exchange of services between its individuals.“ (Naqib, 2025).

Auch Al-Ghazali beschreibt in seiner Bildungstheorie, dass Bildung sich nicht darauf beschränkt, den Verstand mit Informationen und theoretischem Wissen anzureichern, sondern vor allem darin besteht, dieses Wissen in die Praxis umzusetzen, sodass Lernende aus ihrem Wissen Gebrauch machen (vgl. Nofal, 2025).

Gerade in digitalen Räumen, in denen Daten zunehmend verfügbar sind, scheint es besonders notwendig zu sein, Schüler:innen zu ermächtigen, eigenständige Akteure in den digitalen Kommunikations- und Interaktionswelten zu werden. Dies wird damit begründet, dass der Erzie-

hungsauftrag der Schule im Kern darin besteht, „*Schüler:innen angemessen auf das Leben in der derzeitigen und künftigen Gesellschaft vorzubereiten und sie zu einer aktiven und verantwortlichen Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben zu befähigen*“ (Nida-Rümelin, Zierer in Dietzsch & Pfister, 2022, S. 29). Während Nida-Rümelin und Zierer Bildung primär als Stärkung individueller Urteilskraft und als Voraussetzung mündiger Teilhabe in einer pluralen Gesellschaft verstehen, entsteht der Eindruck, dass religiös beeinflusste Bildungsansätze wie der von Ibn Sina stärker einen normativen Ansatz und eine Sinnggebung verfolgen. Obwohl sich beide Perspektiven in ihren theoretischen Grundlagen unterscheiden, lassen sie sich insofern ergänzen, als sie Bildung als Möglichkeit zur sozialen Teilhabe und zum gesellschaftlichen Zusammenleben sehen. Dazu gehört auch, Schülerinnen und Schüler auf ein selbstständiges und mündiges Leben in einer zunehmend digital geprägten Welt vorzubereiten.

Das Lernen mit digitalen Medien eröffnet neue Möglichkeiten, die jedoch nur mithilfe guter didaktischer und pädagogischer Konzepte erfolgreich genutzt werden können. Das bedeutet, dass der Einsatz digitaler Medien sich nicht allein auf die Nutzung bzw. Verwendung der Endgeräte beschränken darf. Ihre Chancen liegen in der kreativen und innovativen Umsetzung neuer Möglichkeiten und Lernansätze (vgl. Datterl, Guggenberger & Paganini, 2021, S. 109).

Obwohl, wie soeben erwähnt, digitale Medien neue Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung eröffnen können, ist in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen, dass ihr zunehmender Einsatz im Unterricht sowie ihre Nutzung die Art der Unterrichtsgestaltung in verschiedenen Bildungseinrichtungen verändert. Dadurch besteht die Gefahr, dass zwischenmenschliche Interaktionen in den Hintergrund treten (vgl. Auerbeck & Welling, 2014). Vor diesem Hintergrund sollte die Berücksichtigung emotionaler Bildungsprozesse nicht vernachlässigt werden, da diese seit jeher eine wesentliche Rolle im Bildungs- sowie Lernprozess spielen. Im Zusammenhang mit digitalen Medien gewinnt diese Dimension jedoch eine besondere Aktualität, da digitale Kommunikations- und Lernräume neue Formen emotionaler Erfahrungen, Interaktionen und Ausdrucksweisen eröffnen können (vgl. Nord & Zipernovszky, 2017, S. 213f.). Insbesondere ist dies für den islamischen Religionsunterricht zu berücksichtigen, da religiös-islamische Themen in digitalen Medien sich oft mit emotionalen Themen (Tod, Jenseitsvorstellung,

Paradies/Hölle, Vergebung, Barmherzigkeit, etc.⁶) beschäftigen. Vor diesem Hintergrund ist eine pädagogische Begleitung von besonderer Bedeutung. Der IRU kann einen Raum eröffnen, in dem gefühlsgebundene Erfahrungen aus digitalen Medien aufgegriffen, mitgeteilt und im Austausch mit anderen hinterfragt, aufgearbeitet und reflektiert werden können.

Schule und Unterricht sind demnach kein Ort der bloßen Weitergabe von Wissen, denn im Kern von Bildung stecken Beziehungen, Interaktionen zwischen Menschen, Kommunikation und kritisches Denken (vgl. Dietzsch & Pfister, 2022, S. 30).

Aus diesen Gründen ist der Einsatz digitaler Medien im IRU notwendig, um einerseits Schüler:innen darin zu fördern, weitgehend kompetent, autonom und reflektiert mit Informationen aus digitalen Medien umzugehen, und andererseits, damit Lehrpersonen bei emotional gebundenen Themen in einer Mensch-zu-Mensch-Beziehung mit den Schüler:innen treten können, anstatt dass Jugendliche diese Themen ausschließlich in digitalen Räumen verarbeiten. Diese Beziehung ist nicht beliebig, sondern fachlich bestimmt, indem religiöse Deutungsfragen, Glaubensvorstellungen und ethische Orientierungen gemeinsam reflektiert, eingeordnet und mit tradierten religiösen Quellen in Beziehung gesetzt werden. Dadurch kann der IRU einen spezifischen Mehrwert bieten, der über eine rein digitale oder informelle Auseinandersetzung hinausgeht und Jugendlichen hilft, religiöse Fragen nicht ausschließlich in digitalen Räumen, sondern begleitet und reflexiv zu bearbeiten.

3.4 Fachdidaktik des Islam

Nachdem die Kriterien des islamisch-kompetenzorientierten Religionsunterrichts sowie die religionspädagogische Notwendigkeit des Einsatzes digitaler Medien im IRU erläutert wurden, werden in diesem Kapitel die islamisch-religionsspezifischen Kompetenzen des IRU erörtert und dargestellt. Zudem wird aufgezeigt, wie diese Kompetenzen in Anlehnung an die Fachdidaktik des IRU nach Topalovic fachdidaktisch bei Schüler:innen gefördert werden können. Diese Kompetenzen setzen sich aus anschlussfähigem und lebensweltorientiertem Wissen

⁶ Siehe Fußnote 5 (S.25)

und Können zusammen. Sie werden im IRU angestrebt, um eine verantwortliche und selbstbestimmte Teilhabe an der Gesellschaft zu fördern (vgl. Topalovic, 2019, S. 31).

Im Rahmen der Religionspädagogik bedeutet dies, die Lebenswelt der Schüler:innen und ihre religiösen (Vor-)Erfahrungen in den Mittelpunkt didaktischer und methodischer Überlegungen zu stellen, um einen subjekt- und handlungsorientierten Unterricht zu gestalten. Der Fokus rückt hierbei von der Vermittlung religiöser Inhalte auf die Aneignung anwendbarer religiöser Kompetenzen (vgl. Topalovic, 2019, S. 32). Der muslimische Gelehrte Al-Gazali spricht von einer Verknüpfung von Wissen und Handlung: „Wissen ohne Tat ist Torheit und eine Handlung ohne Wissen ist wertlos.“ (Al-Gazali in Topalovic, 2019, ebd.) Dieses Wissen beschränkt sich nicht nur auf kognitives Wissen, sondern umfasst auch Überzeugungen, Bewusstsein und innere Erkenntnis. Ein weiterer muslimischer Gelehrter, Al-Basri, vertrat die Meinung, dass eine Überzeugung erst ihre volle Entfaltung erfährt, wenn sie sich im Herzen manifestiert hat. Dies ist wiederum an den Handlungen des Menschen erkennbar bzw. spiegelt sich darin wider (vgl. Al-Basri in Topalovic, 2019, S. 10).

So heißt es auch im Quran (Sure 2, Vers 25): „Jene, die glauben und gute Werke tun.“ In diesem Sinne existiert zwischen Wissen und Handeln nicht nur eine kognitive, sondern auch eine affektive und spirituelle Ebene. Diese beeinflussen sich gegenseitig und führen (oder führen nicht) zu einer beabsichtigten und bewussten Handlung (vgl. Topalovic, 2019, S. 10). Aus islamischer Perspektive zielt religiöse Bildung somit auf die Entwicklung religiöser Mündigkeit ab. Diese befähigt Individuen, sich zwischen göttlicher Lehre, dem eigenen Erkenntnisvermögen und der eigenen Lebenswirklichkeit selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu bewegen und darauf aufbauend das eigene Leben zu gestalten (vgl. Topalovic, 2019, S. ebd.). Aus religionspädagogischer Sicht bedarf es daher einer Didaktik, die sich nicht nur auf den Erwerb messbarer Kompetenzen fokussiert, sondern auch Lern- und Aneignungswege fördert, die die verschiedenen Dimensionen des Menschen (seelische und körperliche Entwicklung) berücksichtigen (vgl. Topalovic, 2019, S. 33).

Nach der wichtigsten Quelle im Islam, dem Quran, hat der Mensch als Geschöpf Gottes eine besondere Stellung. Diese ist unter anderem in seiner Aufgabe, seiner sozialen Verantwortung nachzugehen, begründet. Denn der Mensch ist für seine Taten verantwortlich und wird im Jenseits von Gott für seine diesseitigen Handlungen, die er mit seinem gottgegebenen freien Willen vollzogen hat, zur Rechenschaft gezogen (vgl. Topalovic, 2019, S. ebd.). Für den IRU

bedeutet das, dass Schüler:innen dazu angeregt werden sollen, eigenständig an Lern- und Entwicklungsprozessen teilzunehmen, indem sie eigene Erfahrungen und Wissensstände einbringen. Dadurch erwerben sie neue Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten, mit denen sie in der Lage sind, eigene religiöse Entscheidungen zu treffen (vgl. Topalovic, 2019, S. 34).

Diese Verantwortung setzt voraus, dass der Mensch befähigt wird, sein Handeln zu reflektieren und begründete Entscheidungen zu treffen. Für den islamischen Religionsunterricht bedeutet dies, dass Schüler:innen dazu angeregt werden sollen, sich aktiv und eigenständig an Lern- und Entwicklungsprozessen zu beteiligen, indem sie eigene Erfahrungen und vorhandene Wissensbestände einbringen. Für die Entwicklung eines Verantwortungsbewusstseins wird eigenständiges Handeln vorausgesetzt, um in weiterer Folge eigenständig verantwortungsbewusste, religiöse Entscheidungen für sich und die Umwelt zu treffen. Auf dieser Grundlage erwerben Schüler:innen Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie dazu befähigen, religiöse Fragen reflektiert zu bearbeiten und im Rahmen der islamischen Tradition begründete religiöse Entscheidungen zu treffen (vgl. Topalovic, 2019, S. ebd).

Die didaktische Aufgabe kann erfüllt werden, indem der IRU theologische Themen im Kontext aktueller Lebenswirklichkeiten verankert, sodass der Bedeutungsgehalt religiöser Inhalte auf neue Kontexte übertragen wird und die Unterrichtsgestaltung an das „Hier“ und „Jetzt“ angepasst wird. Dabei ist es wichtig, die Schüler:innen in ihrer Subjektivität ernst zu nehmen, so dass sie die Lebensrelevanz eines Themas erkennen und sich aus eigenem Interesse auf den Lernprozess einlassen. In diesen Lernprozessen entwickeln die Schüler:innen Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie dazu befähigen, ihren religiösen Alltag zukünftig selbstständig und eigenverantwortlich zu gestalten. Eine dieser Kompetenzen stammt aus der spirituellen Dimension und wird als Gewissen (arab. damir) bezeichnet. Sie wird aus folgender Prophetenaussage entnommen, die den Zustand des Herzens beschreibt (vgl. Topalovic, 2019, S. 38):

„Wābiṣāh! Befrage dein Herz! Das Gute ist das, bei dem dein Herz seinen Frieden findet, dein Selbst redlich dazu steht. Das Schlechte ist das, wobei du Unruhe und Unbehagen im Herzen empfindest, was Zögern und Schwanken in dir auslöst, selbst wenn die Menschen dir wieder und wieder ihre Meinung einzureden suchen.“ (Prophet Muhammad in Topalovic, 2019, ebd.)

Um den Unterricht religionsdidaktisch kompetenzorientiert zu gestalten, sind folgende Schritte einzuleiten:

1. Interesse wecken:

Dies kann erzielt werden, indem eine anregende Lernumgebung gestaltet wird und sich die Aufgaben bzw. das Thema an die Lebenswelt der Schüler:innen orientieren.

2. Kognitiv aktivieren:

Dabei werden kognitive Denk- und Problemlösungsprozesse angeregt, wobei sich die Schüler:innen aktiv geistig mit den Unterrichtsinhalten auseinandersetzen müssen. Im Religionsunterricht kann dies erzielt werden, indem die Lehrperson die Neugier der Schüler:innen fördert, sodass sie neue Entdeckungen bzw. Lernerfahrungen machen und Bekanntes mit neuem Wissen verknüpfen können, wodurch ein tieferes Verständnis ermöglicht wird. Die Aufgaben knüpfen dabei an die Lebensrealität sowie an vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler:innen an (vgl. Topalovic, 2019, S. 41).

3. Emotional aktivieren:

Dabei können Erlebnisse aus der Lebenswelt der Schüler:innen als Anforderungssituation in den Unterricht integriert werden. Ebenso können emotionale Lieder oder Gedichte sowie Aktivitäten außerhalb des Klassenraums, wie beispielsweise Besuche von Gotteshäusern oder Friedhöfen, in den Unterricht eingebunden werden. In der Folge können die Schüler:innen emotionale Gespräche und Diskussionen führen, in denen sie ihre Gefühlsmomente zum Ausdruck bringen können (vgl. Topalovic, 2019, ebd.).

4. Aktiv-konstruktives Lernen ermöglichen:

Da Lernen ein aktiver, selbstgesteuerter Prozess ist, müssen Schüler:innen dazu befähigt werden. Dies kann gelingen, indem die Lehrperson die Lerninhalte an die adressierte Schüler:innengruppe anpasst und in weiterer Folge die Relevanz des Themas aus der Sicht der Schüler:innen erläutert. Dadurch werden die Schüler:innen angeregt, auf die Sinnessuche zu gehen und Anknüpfungspunkte für ihren religiösen Alltag zu finden. Somit regt die Lehrperson lediglich den Lernprozess an und begleitet ihn. Dabei werden die Schüler:innen aktiv in die Antwortsuche miteingebunden (vgl. Topalovic, 2019, S. 42).

5. Reflexionstechniken entwickeln:

Dabei ist es wichtig, gemachte Lernerfahrungen laut oder leise zu reflektieren. Fragen wie: Was habe ich Neues gelernt? Wie kann ich zukünftig mit der XY-Situation umgehen? sind wichtige Fragen, die Schüler:innen dabei helfen, sich zukünftig besser orientieren und dementsprechend bessere Handlungsentscheidungen treffen zu können (vgl. Topalovic, 2019, ebd.).

Um diese didaktischen Schwerpunkte erfolgreich in die Unterrichtsplanung zu integrieren, sollten folgende Kriterien berücksichtigt werden:

Vermittlungsprozesse - das Lernen ermöglichen, dazu gehört:

1. Den Kenntnis- und Entwicklungsstand diagnostizieren:

Dabei die Vorerfahrungen der Schüler:innen in die Unterrichtsplanung einbeziehen.

2. Die intrinsische Motivation fördern:

Durch eine ansprechende Lernumgebung und die Thematisierung einer lebensnahen Anforderungssituation.

3. Kognitive und emotionale Aktivierung:

Kognitive Aktivierung kann erfolgen durch das Darbieten von lebensnahen Aufgaben, die auf dem Wissenstand der Schüler:innen aufbauen und verschiedene Lösungsansätze erlauben. Die emotionale Aktivierung erfolgt durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen religiösen Texten oder das Besuchen religiöser Räumlichkeiten.

4. Lern- und Aneignungsmöglichkeiten:

Hier bedarf es einer facettenreichen Gestaltung der Lernmöglichkeiten, in denen selbstständige und kooperative Lernprozesse stattfinden können. Dabei sind die kognitive und die spirituelle Dimension zu berücksichtigen.

5. Lern- und Aneignungsprozesse fördern:

Diese werden von der Lehrperson durch diverse Diskussionen und gemeinsame Reflexionen gefördert und begleitet.

6. Reflexionsphasen gestalten:

Die Schüler:innen bekommen die Möglichkeit, ihre Lern- bzw. Erfahrungsergebnisse in der Klassengemeinschaft zu teilen und gemeinsam zu reflektieren, aber auch individuell anhand von Reflexionsfragen zu beantworten.

7. Feedback geben:

Dabei sollte die Lehrperson nach einem Lernprozess die Möglichkeit bieten, Lernprozesse sichtbar zu machen.

8. Transfer- und Selbstreflexionsphase:

Hier sollten Schüler:innen vor neue, lebensnahe Anforderungssituationen gestellt werden, sodass sie ihre neuen Kenntnisse und Fähigkeiten auf die neue Ausgangssituation übertragen und somit lösen können (vgl. Topalovic, 2019, S. 43f.).

Aneignungsprozesse – das Lernen erleben:

1. Selbstmotivation:

Es bedarf einer gewissen Motivation seitens der Schüler:innen, denn ohne Interesse wird Lernen und Aneignung kaum stattfinden.

2. Aktive Teilnahme:

Dazu zählt das aktive Zuhören, aber auch die Beteiligung an Diskussionen, Gruppenarbeiten, etc.

3. Fragen stellen:

Dadurch werden Schüler:innen aus ihrem passiven Zustand in den aktiven Prozess des Lernens eingebunden. Wenn diese Fragen dem erlernten Gegenstand dienen, bedienen sie sich auch eines wichtigen Tools der Wissensbeschaffung.

4. Diskutieren:

Dabei lernen Schüler:innen, eigene Standpunkte zu vertreten, aber auch andere Ansichten zu akzeptieren sowie Argumente zu entwickeln, die ihre Position unterstützen.

5. Theologisieren:

Dabei versuchen Schüler:innen, kognitiv wie auch emotional Antwortmöglichkeiten auf theologische Problemstellungen zu finden. Dies fördert möglicherweise die Gewissensbildung bei den Schüler:innen.

6. Einsatz von Lern- und Aneignungsstrategien:

Schüler:innen bewerten und reflektieren ihren eigenen Lernprozess. Dies soll sie zur Reflexion ihrer religiösen Entwicklung anregen.

7. Selbstreflexion:

Schüler:innen reflektieren, wie ihr neu erworbenes Wissen sie zukünftig bereichern wird bzw. von Bedeutung ist (vgl. Topalovic, 2019, S. 44f.).

Auf Grundlage der zuvor dargestellten fachdidaktischen Überlegungen zum islamischen Religionsunterricht nach Topalovic folgt nun die empirische Untersuchung. Dabei dient die Fachdidaktik des IRU als theoretischer Bezugsrahmen, um die Wahrnehmung und Bewertung des Einsatzes digitaler Medien im IRU aus Sicht der Schüler:innen einzuordnen.

4 Empirische Untersuchung

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden an einer Wiener Schule in der achten Schulstufe drei unterschiedliche Unterrichtseinheiten vorbereitet. Der islamische Religionsunterricht in Österreich wurde mit dem Islamgesetz von 1912 eingeführt, Muslime, die dem sunnitisch-hanafitischen Ritus anhängen, als Religionsgemeinschaft anerkannt wurden (vgl. Khorchide, 2009, S. 7), werden die Unterrichtsstunden nach sunnitischer Auslegung des Islams didaktisch vorbereitet. Durch diese Anerkennung wurde die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ) beauftragt, Religionslehrer:innen sowie Lehrpläne für den IRU bereitzustellen (vgl. Khorchide, 2009, S. 23–29). Zusätzlich haben andere anerkannte islamische Religionsgemeinschaften wie die Islamisch-Alevitische Glaubensgemeinschaft (ALEVI) das Recht, einen eigenen konfessionsbezogenen islamischen Religionsunterricht an Schulen für Schüler:innen bereitzustellen (vgl. Schulamt, 2025).

Aufgrund der sunnitisch-muslimischen Mehrheit in Österreich richten sich die Unterrichtspläne für diese Forschungsarbeit an Schüler:innen sunnitischen Glaubens. Hierfür soll die erste Unterrichtseinheit ohne den Einsatz digitaler Medien erfolgen, nämlich ganz im Stil des klassischen Frontalunterrichts. In der zweiten Einheit wird der Unterricht in hybrider Form gehalten, das heißt teils mit und teils ohne digitale Medien. In der letzten, dritten Einheit werden die Schüler:innen ausschließlich mit digitalen Medien arbeiten. Um die Daten zu erheben, wird nach der dritten Einheit eine Gruppendiskussion abgehalten. Im Anschluss werden die Daten mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet. Dabei wird das induktive Verfahren bevorzugt. Dieses beschreibt die systematische Ableitung von Auswertungsaspekten aus dem Datenmaterial. Dadurch entsteht eine Kategorienbildung, die zur Analyse herangezogen wird (vgl. Mayring in Zohner, 2020, S. 186–188).

Aufgrund der sunnitisch-muslimischen Mehrheit in Österreich richten sich die Unterrichtspläne für diese Forschungsarbeit an Schüler:innen sunnitischen Glaubens. Hierfür wurde deduktiv festgelegt, dass die erste Unterrichtseinheit ohne den Einsatz digitaler Medien erfolgt, nämlich ganz im Stil des klassischen Frontalunterrichts. Die zweite Einheit wird in hybrider Form gehalten, das heißt teils mit und teils ohne digitale Medien. In der dritten Einheit werden die Schüler:innen ausschließlich mit digitalen Medien arbeiten. Nach Durchführung der Unterrichtseinheiten wird eine Gruppendiskussion abgehalten. Die Auswertung der erhobenen

Daten erfolgt anschließend mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring. Dabei werden die Kategorien induktiv aus dem Transkriptionsmaterial abgeleitet, um die Wahrnehmung der Schüler:innen differenziert zu erfassen.

In dem folgenden Kapitel dieser Arbeit wird zunächst die Auswahl der Erhebungsmethode beschrieben und begründet. Anschließend wird auf die Vorgehensweise der Datenerhebung eingegangen und die Gütekriterien der Forschung werden beschrieben. Im letzten Schritt des Kapitels werden die Auswertungsergebnisse der Forschungsarbeit präsentiert, interpretiert und diskutiert.

4.1 Erhebungsmethode

Welche Erhebungsmethode für ein Forschungsgebiet ausgewählt wird, hängt von dem Forschungsgebiet bzw. von der Forschungsfrage ab. Den Forschenden stehen prinzipiell eine Vielzahl quantitativer und einige qualitative Forschungsmethoden für einen empirischen Erkenntnisgewinn zur Verfügung. Quantitative Verfahren eignen sich, wenn auf einer zahlenmäßig breiten Basis aufgrund weniger ausgesuchter Merkmale, die einer empirischen Beobachtung zugrunde liegen, Erkenntnisse gewonnen werden sollen. Dabei werden komplexe Zusammenhänge auf wenige Aussagen reduziert. Ein qualitatives Verfahren hingegen beabsichtigt, ein komplexes Phänomen in seiner ganzen Breite und Tiefe zu beschreiben und zu analysieren (vgl. Zohner, 2020, S. 162 ff.).

Für diese Arbeit ist ein qualitatives Verfahren vorgesehen, was mit dem Forschungsgebiet, der Forschungsfrage und den Subforschungsfragen begründet wird. Die Frage nach der Wahrnehmung, Nützlichkeit, Sinnhaftigkeit und dem Mehrwert des Einsatzes digitaler Medien, insbesondere in Verbindung mit dem IRU, aus der Perspektive der Schüler:innen kann nicht einfach mit wenigen Daten und Zahlen analysiert und beantwortet werden. Die Recherchen zu diesem Themengebiet haben zudem ergeben, dass der Einsatz digitaler Medien im Unterricht, insbesondere im IRU, noch in den Kinderschuhen steckt und es hierzu im deutschsprachigen Raum noch wenig Forschung gibt und demnach nur wenige Forschungsergebnisse vorhanden sind.

Da das Interesse dieser Forschung in der Wahrnehmung der Schüler:innen zum Einsatz digitaler Medien im IRU liegt und dies in einem natürlichen und offenen Rahmen vorzugsweise statt-

finden soll, um eine möglichst authentische kommunikative Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Schüler:innen eingeladen fühlen, ihre Einstellungen offen zu kommunizieren, wurde die Gruppendiskussion zur Datenerhebung ausgewählt. Der Vorteil einer Gruppendiskussion beschränkt sich nicht nur auf den initiierten Kommunikationsprozess, der einem alltäglichen Gespräch ähnelt, sondern liegt auch im gegenseitigen Austausch von Argumenten sowie dem gegenseitigen Erinnern und Ergänzen relevanter Anhaltspunkte. Durch eine Gruppendiskussion entsteht somit eine kollektive Orientierung. Diese ist zwar unter Umständen durch die gegenseitige Beeinflussung der Teilnehmenden begründet, dennoch ist dies ein natürlicher Prozess, der in vielen alltäglichen Situationen wiederzufinden ist, in denen Gruppen dazu angeregt werden, ihre Meinungen zu äußern (vgl. Vogel, 2019, S. 695f.).

Entscheidung für eine Gruppendiskussion basiert auch darauf, die Schüler:innen nicht in eine prüfungsähnliche Atmosphäre zu versetzen, sondern ihnen als Moderatorin der Gruppendiskussion eine gewohnte Umgebung bzw. Unterrichtssituation zu bieten. Dementsprechend wurde für die Gruppendiskussion ein Interviewleitfaden erstellt, der die Forschungsfrage und die Subforschungsfragen berücksichtigt. Hierzu wurde der Interviewleitfaden in vier Schwerpunkte aufgeteilt:

1. Schwerpunkt: Fragen zur Erinnerung an die Unterrichtsformen:

- *An was könnt ihr euch erinnern, woran ihr gearbeitet habt? Was war das Thema? Was ist euch in Erinnerung geblieben?*
- *Könnt ihr euch an die Inhalte erinnern, die wir im „klassischen Unterricht“ besprochen haben? Was habt ihr euch davon mitgenommen? Was war wichtig? Was war die Haupterkenntnis?*
- *Schaut in eure Unterlagen und sagt mir, ob ihr euch an das Geschriebene erinnern könnt.*
- *Wir hatten auch eine hybride Stundeneinheit. An was könnt ihr euch erinnern? Was war das Unterthema?*
- *Welche Stunde ist euch am ehesten in Erinnerung geblieben und warum?*

Hier kann die Forscherin feststellen, welche Unterrichtseinheiten den Schüler:innen am besten in Erinnerung geblieben sind. Dies könnte darauf hindeuten, welche Unterrichtsformen von den Schüler:innen bevorzugt werden. Die Auswahl könnte von den Schüler:innen gegebenenfalls begründet werden.

2. Schwerpunkt: Fragen zur Wahrnehmung des Einsatzes digitaler Medien beim Recherchieren islamischer Inhalte im Internet:

- *Wie war es, islamische Inhalte am Computer auszuarbeiten? Worauf habt ihr geachtet? Nach welchen Kriterien habt ihr eure Inhalte ausgesucht? Habt ihr Zeit gefunden, darüber zu reflektieren?*
- *Welche Schwierigkeiten haben sich für euch ergeben? Könntet ihr bitte noch einmal vorlesen, wie ihr die Fragestellungen bzw. Aufgaben beantwortet habt? Was hat euch vielleicht gefehlt?*
- *Wie war es für euch, am Computer zu arbeiten, die Aufgaben zu beantworten und dann die Stunde zu beenden?*

Anhand die Beantwortung dieser Fragen kann die Forscherin einschätzen, inwieweit der Einsatz von digitalen Medien in Bezug auf Recherchearbeiten für Schüler:innen nützlich erscheint und als sinnvoll wahrgenommen wird.

3. Schwerpunkt: Einordnung und Bewertung der eigenen Gefühle bzw. des emotionalen Zustands sowie die Erfassung einer reflektierten Haltung gegenüber den Lerninhalten in den jeweiligen Unterrichtseinheiten:

- *Wie war es für euch, euch emotional mit den Inhalten zu verbinden? Konntet ihr das? Habt ihr die Inhalte sozusagen gefühlt? Habt ihr darüber nachdenken können? Haben euch die recherchierten Inhalte auf Gedanken gebracht oder an eine emotionale Situation erinnert, die ihr selbst erlebt habt?*
- *Hattet ihr das Gefühl, die Inhalte verinnerlichen zu können? Wie ist es im Vergleich zum klassischen, hybriden und rein digitalen Unterricht?*

Mithilfe dieser Fragen kann erfasst werden, inwieweit der Einsatz digitaler Medien im IRU mit emotionalen Erlebnissen der Teilnehmenden verknüpft ist und ob sie erworbene Unterrichtsinhalte mit eigener Erfahrung in Verbindung setzen können.

4. Schwerpunkt: Bewertung des Einsatzes des Computers als digitales Medium im IRU:

- *Welche Form des Unterrichts würdet ihr bevorzugen und warum? Besonders im Hinblick auf den Religionsunterricht?*
- *Wie wichtig ist euch die Einbeziehung digitaler Medien in den Unterricht bzw. im Religionsunterricht?*
- *Gibt es etwas, das ihr vermissen würdet, wenn ihr rein digital arbeiten würdet? Inwieweit unterscheidet sich die klassische Methode von der hybriden und digitalen Methode?*

Durch die Beantwortung dieser Fragen ist es gegebenenfalls möglich, den Mehrwert des Einsatzes digitaler Medien im IRU zu ermitteln.

4.2 Vorgehensweise

Um an wertvolle Daten zu gelangen, wurde die empirische Forschungsarbeit systematisch aufbereitet und nach Plan durchgeführt. Dazu gehörte die schriftliche Einverständniserklärung des Schulamts der islamischen Glaubensgemeinschaft einzuholen. Zudem war die Zustimmung der Direktion sowie der Eltern in schriftlicher Form einzuholen. Dabei wurde darauf hingewiesen, dass die Daten nach Maßstäben der Forschungsethik erhoben und gespeichert werden sowie im Anschluss nach Beendigung der Arbeit gelöscht werden. Des Weiteren

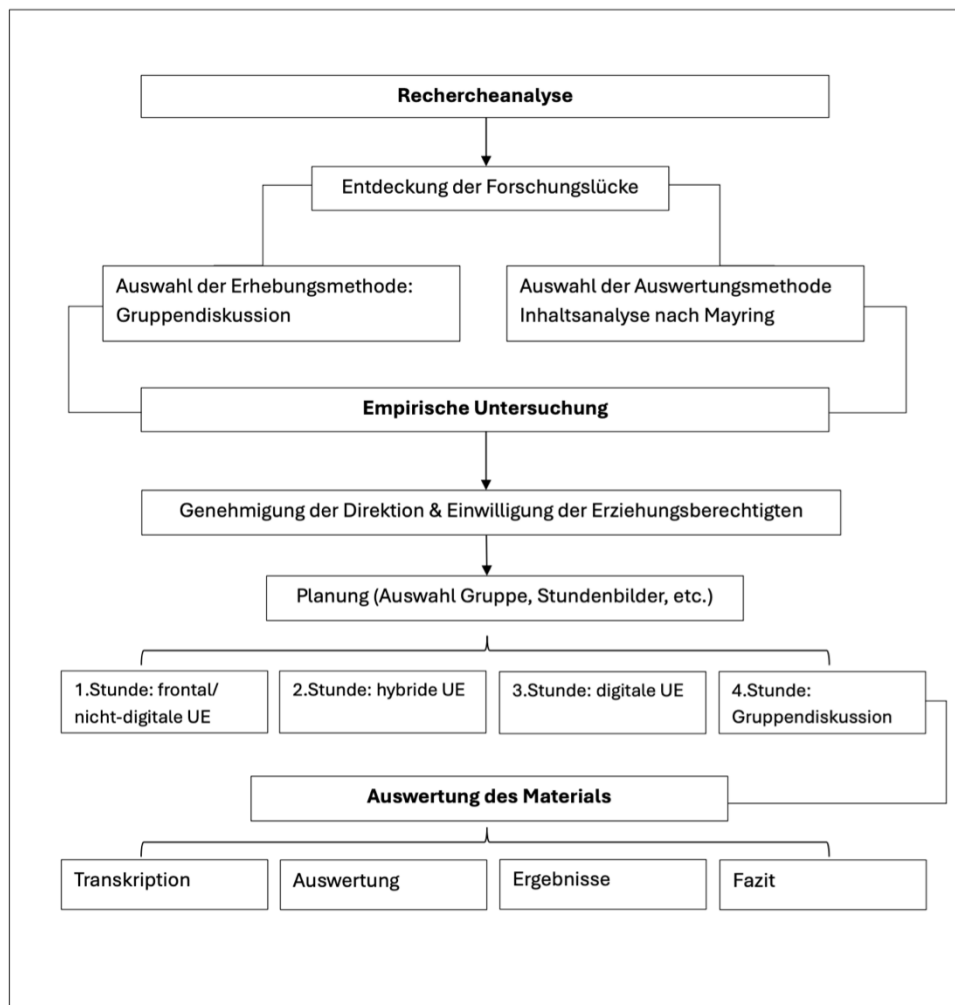


Tabelle 1 Aufbau der Arbeit nach eigener Darstellung

wurde zugesichert, dass die Anonymität der Schule sowie der Schüler:innen gewahrt bleibt. Im ersten Schritt wurde die Gruppe, die interviewt werden sollte, anhand spezifischer Kriterien ausgewählt. Diese sind: Gruppen- bzw. Klassengröße, Anzahl der Mädchen und Jungen dieser Gruppe und Alter. Die Gruppengröße wurde berücksichtigt, um eine geregelte und

lebendige Gruppendiskussion zu gewährleisten. Eine Gruppe von bis zu fünf Personen wäre zu klein, da es schwieriger wäre, eine Gruppendiskussion anzuregen, in der hitzige Argumente ausgetauscht werden könnten.

Einerseits wäre die Wahrscheinlichkeit größer, dass die Gruppendiskussion aufgrund der Gruppengröße frühzeitig beendet würde, andererseits bestünde die Gefahr, dass keine wertvollen Daten für die Beantwortung der Forschungs- bzw. Subforschungsfragen gewonnen werden könnten, da Gruppen aus intro- und extrovertierten Persönlichkeiten bestehen. Eine Gruppe mit 17 oder mehr Teilnehmer:innen wäre für eine geregelte, systematische Gruppendiskussion zu groß, da sich viele Teilnehmer:innen gleichzeitig zu Wort melden möchten. Dadurch könnte der Ablauf der Gruppendiskussion gestört werden und relevante Fragen könnten nicht mehr thematisiert werden, wodurch möglicherweise wertvolle Daten verloren gingen. In ihrem Forschungsbericht „Focus Groups: Principles and Process“ empfehlen Redmond und Curtis die optimale Gruppengröße für eine Gruppendiskussion nach ähnlichen Kriterien. Dabei variiert die optimale Gruppen- größe von drei bis vierzehn Teilnehmer:innen. Um die Gruppengröße festzulegen, müssen verschiedene Faktoren berücksichtigt werden. Beispielsweise könnten kleinere Gruppen von einigen wenigen Personen dominiert werden, wodurch sich andere Teilnehmer:innen eingeschüchtert fühlen könnten, sich an der Diskussion zu beteiligen. Auch hängt die Gruppengröße vom Thema und dem Wissensstand der Teilnehmenden ab. Wenn nur wenig Wissen oder In- formationen über ein bestimmtes Thema ausgetauscht werden, eignet sich eine kleine Gruppe ebenfalls nicht. Andererseits ist auch eine große Gruppe von 14 Personen und mehr suboptimal, wenn die Teilnehmenden einen hohen Wissensstand aufweisen und ein komplexes Thema diskutiert wird. In diesem Fall könnte die Moderation die Gruppendiskussion aufgrund der Komplexität des Themas nur schwer lenken. Es bestünde ein größeres Interesse, sich an der Gruppendiskussion zu beteiligen, sodass nicht alle zu Wort kämen und die Beteiligten mit dem Gefühl zurückgelassen würden, ineffizient teilgenommen zu haben. Zudem besteht die Gefahr, dass die Teilnehmenden anfangen, untereinander Gespräche zu führen (vgl. Redmond & Curtis, 2009, S. 64f.). Aus diesen Gründen wurde für diese Arbeit eine angemessene Gruppengröße von bis zu zwölf Teilnehmenden gewählt. Da die Moderatorin die Teilnehmenden bereits im Vorfeld kennt und davon ausgeht, dass sich nicht alle gleichermaßen aktiv an der Diskussion beteiligen werden,

wurde diese Gruppengröße als optimal eingeschätzt. So können die potenziellen Nachteile einer zu kleinen oder zu großen Gruppe minimiert werden.

Hinsichtlich des Alters der teilnehmenden Schüler:innen war es von Relevanz, dass sie ein Alter erreicht haben, in dem sie ihre Ansichten kommunizieren und ihre eigenen Meinungen argumentativ vertreten können. Kinder bzw. junge Heranwachsende können bereits ab dem 12. Lebensjahr über formale Denkopoperationen verfügen. Damit besteht die Annahme, dass ab diesem Alter ein kräftiger Entwicklungsschub stattfindet. Sie verfügen beispielsweise über die Fähigkeit, eigenständig über politische Fragen nachzudenken. Dies macht diese Altersphase für die Entstehung eines politischen Denkens entscheidend. In diesem Alter können sie die in den Medien präsentierten Probleme deutlich wahrnehmen. Dies weist auf das Alltags- und politische Bewusstsein junger Heranwachsender hin (vgl. Fend, 1991, S. 143 ff.). Da sich diese Forschungsarbeit zusätzlich mit dem Einsatz von Computern als digitales Medium im IRU beschäftigt, ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass Schüler:innen im Alter von 13-14 Jahren, also Schüler:innen der 8. Schulstufe, mehr Erfahrung im schulischen und außerschulischen Umgang mit Computern gesammelt haben und somit kompetenter mit diesem Medium umgehen können.

Damit die Schüler:innen den Einsatz digitaler Medien im IRU anschaulich erfahren können, wurde für die erste Stunde eine Unterrichtseinheit ohne digitale Medien nach dem Aufbau eines klassischen Unterrichts geplant. Die zweite Stunde wurde als hybride Einheit geplant, d. h., die Unterrichtsstunde wurde nur teilweise digital gestaltet. Die dritte Stunde wurde als rein digitale Unterrichtsstunde geplant. Für dieses Forschungsvorhaben wurde der Einsatz von Computern als digitales Medium ausgesucht. Auch Tablets oder Smartphones könnten als geeignet gelten, denn auch sie können eine große Anzahl von Informationsdarstellungsmöglichkeiten (Bilder, Schriftarten, Töne) mit vielfältigen Informationsverarbeitungsprozessen der Sinnesmodalitäten (Hören, Sehen, Fühlen) zusammenführen (vgl. Stadtfeld, 2004, S. 36). Dennoch beschränkt sich diese Arbeit ausschließlich auf die Nutzung von Computern, da sie im Gegensatz zu Smartphones oder Tablets über einen größeren Bildschirm verfügen und sich somit besser für die Verarbeitung und Recherche von Daten eignen. Zudem sind Smartphones ständige Begleiter junger Menschen. Demnach könnten sich Schüler:innen aufgrund des schnellen Zugriffs auf diverse Social-Media-Apps rascher ablenken, sodass die Wahrnehmung des digitalen Mediums als Einsatz für das Lösen von Aufgabenstellungen in den

Hintergrund gerät. Um zu erreichen, dass Schüler:innen digitale Medien als Lernmedium wahrnehmen, das effektiv zum Lernfortschritt beiträgt, wurde die Entscheidung getroffen, Computer als digitales Medium einzusetzen. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass der Einsatz von Smartphones im Unterricht, wie in der zuvor erwähnten Studie (siehe Kapitel 2.1), aus der Sicht der Schüler:innen nicht viel Zuspruch erhält, da das Smartphone ein ständiger Begleiter im Leben junger Heranwachsender ist. Somit wäre der Effekt eines abwechslungsreichen Unterrichts nicht gegeben, sondern das Smartphone würde nur als Ablenkung missbräuchlich genutzt werden. Zu bedenken ist zudem die Bildschirmgröße eines Smartphones, die nur bedingt geeignet ist, um arbeitstechnisch gut voranzukommen. Da die meisten Schulen mit Computern ausgestattet sind, schien die Auswahl des Computers als digitales Medium zur Evaluierung der Forschungsfrage als bestmögliche Option.

Im Anschluss ist die vierte Unterrichtsstunde für die Gruppendiskussion eingeplant. Die vier Stunden sind auf zwei Wochen mit jeweils zwei Stunden pro Woche an verschiedenen Wochentagen aufgeteilt. Diese Vorgehensweise beabsichtigt, dass die Schüler:innen innerhalb dieses Zeitraums die Unterschiede zwischen den Methoden so gut wie möglich erkennen und dementsprechend besser beurteilen können, wie sie den Einsatz von digitalen Medien im IRU bewerten. Bevor diese Schritte jedoch eingeleitet werden konnten, mussten bürokratische Hürden überwunden werden, wie die Genehmigung der Schulleitung und die Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten.

Nachdem dies geschehen war, wurde die Forschungsarbeit wie oben beschrieben (siehe Tabelle 1) fortgesetzt. Anschließend wurde die Gruppendiskussion zeitnah transkribiert, um wichtige Details zu erfassen und die Umgebung sowie die Atmosphäre zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion wahrheits- und realitätsgetreu zu dokumentieren. Hierzu wurde ein Protokoll angefertigt. Abschließend wurde das Material mit der Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet, die Ergebnisse wurden in den Kapiteln 6.6 und 6.7 präsentiert und ein Fazit wurde verfasst.

4.3 Didaktische Unterrichtsplanung und Ziele

4.3.1 1. Unterrichtseinheit – *Klassischer Frontalunterricht*

Unterrichtsphasen	Lehr- und Lernaktivitäten	
	Lehrende	Lernende
1. Präsentations- und Kommunikationsphase	• Unterrichtseinstieg: Die Lehrperson befragt die Schüler:innen zu ihrem bisherigen Wissensstand und ihren Vorerfahrungen. „Was haben wir bisher über den Charakter eines Muslims gelernt? Was wisst ihr? Wie war unser Prophet Muhammad s.a.s.?“ • Unterrichtsverlauf und Lernziele klären	• Schüler:innen bringen ihr Wissen und ihre Vorerfahrungen ein und können Fragen zum Unterrichtsverlauf stellen.
Ziele: Schüler:innen können Wissensstände abrufen, diese formulieren und sich kognitiv auf neue Lerninhalte einstellen. Schüler:innen können sich auf den Unterrichtsverlauf einstellen, dies verschafft ihnen Klarheit und Transparenz in Bezug auf das Lernvorhaben		
2. Lern-, Arbeits- und Entdeckungsphase	• Die Lehrperson händigt Arbeitsblätter zum Thema „Charakter im Islam“ aus. • Es wird gemeinsam gelesen, sodass die Lehrperson den Lern- und Aneignungsprozess begleiten kann.	• Die Schüler:innen wechseln vom selbstständigen Arbeiten mit dem Arbeitsblatt und der Beantwortung der Fragen im Plenum zum kooperativen Lernen. • Schüler:innen beteiligen sich aktiv am Lern- und Aneignungsprozess.
Ziele: Schüler:innen können sinnerfassend lesen und die Aufgabenstellungen dementsprechend bewältigen Schüler:innen können ihr islamisches Fachwissen erweitern Schüler:innen können gelesene Inhalte erläutern und sie auf eigene Lebensbereiche übertragen Schüler:innen können durch die Ergebnisse im Plenum von Mitschüler:innen lernen		
3. Reflexionsphase	• Die Lehrperson regt Reflexionsprozesse durch Aufgabenstellungen auf dem Arbeitsblatt an. • Lehrperson leitet gemeinsame Reflexionsprozesse im Plenum durch gezielte Fragestellungen ein.	• Die Schüler:innen reflektieren allein, schriftlich und mündlich in der Klassengemeinschaft über die gelernten Inhalte und übertragen diese auf ihre eigene Lebenswirklichkeit.
Ziele: Schüler:innen können über ihre Lerninhalte reflektieren und diese zum Ausdruck bringen Schüler:innen können ihre Lernerfahrung und Lernerlebnisse bewusstmachen		

Schüler:innen können ihre Lernergebnisse formulieren		
4. Evaluations- und Feedback-phase	• Die Lehrperson gibt Feedback zu den gelösten Aufgabenstellungen.	• Schüler:innen nehmen Feedback an und reflektieren darüber
Ziele: Schüler:innen können Feedback ihres Lernprozesses einordnen, reflektieren und in ihren Ergebnissen einbringen		
5. Transfer- und Selbstreflexionsphase	• Die Lehrperson stellt anregende Fragen und gibt Aufgabenstellungen wie: „Wie kannst du deinen Charakter verbessern? Nenne konkrete Beispiele.“ oder „Wie gehst du mit den Menschen um?“ einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler:innen her. Untermauere deine Beschreibung mit konkreten Beispielen aus deinem Alltag.“ einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler:innen her.	• Schüler:innen reflektieren die neu erlernten Inhalte und übertragen diese auf ihre eigene Lebenswirklichkeit. Dadurch wird ein Bezug zur Realität hergestellt.
Ziele: Schüler:innen können über die Bedeutung der Lerninhalte für ihr eigenes Leben reflektieren Schüler:innen können sich mit ihrem neu erlernten Wissen identifizieren Schüler:innen können gegebenenfalls auf ihr neu erlerntes Wissen neue/verbesserte Lebensgestaltungen anstreben		

Tabelle 2 Didaktische Unterrichtsplanung (Angelehnt an vgl. Topalovic, 2019, S.47)

4.3.2 2. Unterrichtseinheit – *Hybridunterricht*

Unterrichtsphasen	Lehr- und Lernaktivitäten	
	Lehrende	Lernende
1. Präsentations- und Kommunikationsphase	• Unterrichtsbeginn: Die Lehrperson befragt die Schüler:innen zu ihrem bisherigen Wissensstand und ihren Vorerfahrungen: „Was haben wir bisher über den Charakter eines Muslims gelernt?“ • Unterrichtsverlauf und Lernziele klären • Die Lehrperson leitet das aufbauende Thema mit einer Videosequenz ein. • Lehrperson startet anschließend eine klassengemeinschaftliche Videoanalyse mit Diskussion zur Problemstellung.	• Die Schüler:innen bringen ihr Wissen und ihre Vorerfahrungen ein und können Fragen zum Unterrichtsverlauf stellen. • Schüler:innen folgen der Videosequenz, beteiligen sich an der Analyse und setzen sich mit der Problemstellung auseinander.
Ziele: Schüler:innen können Wissensstände abrufen, diese formulieren und sich kognitiv auf neue Lerninhalte einstellen Schüler:innen können sich auf den Unterrichtsverlauf einstellen, dies verschafft ihnen Klarheit und Transparenz in Bezug auf das Lernvorhaben Schüler:innen können Problemstellung erkennen Schüler:innen können sich mit den Inhalten aus der Videosequenz kritisch auseinandersetzen Schüler:innen können im Plenum über verschiedene Ansichten mit Mitschüler:innen diskutieren		
2. Lern-, Arbeits- und Entdeckungsphase	• Die Lehrperson händigt ein Arbeitsblatt zum Thema „Recherchieren im Internet: Umgang mit älteren Menschen im Islam“ aus und erklärt die Aufgabenstellung.	• Schüler:innen recherchieren am Computer im Internet, um die Aufgabenstellung zu lösen.
Ziele: Schüler:innen können sich im Internet mit der Aufgabenstellung auseinandersetzen Schüler:innen können eigenständig im Internet recherchieren Schüler:innen können die gefundenen Inhalte aus dem Internet kritisch bewerten Schüler:innen können mit den neu gelernten Inhalten aus dem Internet die Videosequenz neu evaluieren		
3. Reflexionsphase	• Lehrperson löst Reflexionsprozesse durch konkrete Fragen aus: „War die Sichtweise des Muslims korrekt? Wie kann man heute mit ähnlichen Situationen richtig umgehen?“	• Schüler:innen setzen sich kritisch mit der Fragestellung auseinander und formulieren ihre eigene Sichtweise zum Thema
Ziele: Schüler:innen können Problemstellung identifizieren Schüler:innen können neu gemachte Lernerfahrungen zur Lösung der genannten Problemstellung an-		

wenden Schüler:innen können eigene Sichtweise formulieren und begründen		
4. Evaluations- und Feedback-phase	• Lehrperson gibt im Rahmen einer anschließenden offenen Diskussion Feedback zu gelösten Aufgabenstellungen	• Schüler:innen diskutieren im Plenum und reflektieren das erhaltene Feedback
Ziele: Schüler:innen können Lernergebnisse mit Mitschüler:innen teilen Schüler:innen können eigenen Standpunkt argumentativ vertreten Schüler:innen können über eigene Lernerfahrungen im Internet im Plenum reflektieren und diese bewerten		
5. Transfer- und Selbstreflexionsphase	• Lehrperson stellt abschließende Fragen, die zur Selbstreflexion anregen. Was würdet ihr in dieser Situation tun? Was wäre eurer Ansicht nach die islamisch korrekte Haltung und das richtige Benehmen gegenüber älteren Menschen?	• Die Schüler:innen versuchen, durch gelernte Inhalte bzw. neues Wissen Lösungsansätze für die gegebenen Problemsituationen zu finden. • Schüler:innen versetzen sich in die gegebene Situation und orientieren sich bei ihrer Lösungsfindung an islamischen Charakterwerten.
Ziele: Schüler:innen können Lösungsansätze zur gegebenen Problemstellung formulieren Schüler:innen können sich in gegebene Problemsituation hineinversetzen und aus eigener Perspektive lösen unter der Berücksichtigung der islamischen Rahmenbedingungen Schüler:innen können zukünftig bei eigenen ähnlichen Problemstellungen bewusster an Lösungsmöglichkeiten arbeiten		

4.3.3 3. Unterrichtseinheit – *Digitalunterricht*

Unterrichtsphasen	Lehr- und Lernaktivitäten	
	Lehrende	Lernende
1. Präsentations- und Kommunikationsphase	• Unterrichtseinstieg: Die Lehrperson befragt die Schüler:innen zu ihrem bisherigen Wissensstand und ihren Vorerfahrungen. • „Was haben wir bisher über den Charakter eines Muslims gelernt? Was wisst ihr? Wie war unser Prophet Muhammad s.a.s.?“ • Lehrperson stellt Verknüpfung der letzten zwei Unterrichtseinheiten zu dieser Unterrichtseinheit her. • Unterrichtsverlauf und Lernziele klären	• Schüler:innen bringen ihr Wissen und ihre Vorerfahrungen ein und können Fragen zum Unterrichtsverlauf stellen. • Schüler:innen bringen ihre kürzlich neu gelernten Wissensinhalte ein.
Ziele: Schüler:innen können dem roten Faden der letzten Unterrichtseinheit und die Verknüpfung zu dieser Unterrichtseinheit folgen Schüler:innen können Wissensstände abrufen, diese formulieren und sich kognitiv auf neue Lerninhalte einstellen Schüler:innen können sich auf den Unterrichtsverlauf einstellen, dies verschafft ihnen Klarheit und Transparenz in Bezug auf das Lernvorhaben		
2. Lern-, Arbeits- und Entdeckungsphase	• Die Lehrperson händigt den Schülerinnen und Schülern ein Arbeitsblatt zum Thema aus, erklärt die Aufgabenstellung und setzt ein Zeitlimit für die Recherche im Internet fest. • Die Lehrperson steht für Fragen zur Verfügung und begleitet somit den Lernprozess.	• Schüler:innen recherchieren mit dem Computer im Internet und finden zu ihren Aufgabenstellungen entsprechende Antworten. • Schüler:innen stellen Verständnisfragen.
Ziele: Schüler:innen können nun als „Fortgeschrittene“ im Internet über den Charakter eines Muslims recherchieren Schüler:innen können neue Inhalte bzw. neues Wissen eigenständig erwerben		
3. Reflexionsphase	• Die Lehrperson regt durch gezielte Aufgabenstellungen auf dem Arbeitsblatt Reflexionsprozesse an: „Wie hat dir das Internet dabei geholfen, den Charakter eines Muslims besser zu verstehen?“, „Bist du auf kritische Inhalte gestoßen?“	• Schüler:innen setzen sich kritisch mit der Aufgabenstellung auseinander und reflektieren die recherchierten Inhalte.

Ziele: Schüler:innen können neu erworbene Inhalte aus dem Internet kritisch reflektieren Schüler:innen können Aufgabenstellungen mittels Nutzung des Computers und Recherche im Internet eigenständig lösen Schüler:innen können einschätzen inwieweit die Recherche mittels Computer für die Beantwortung der Fragen nützlich war		
4. Evaluations- und Feedback-phase	• Die Lehrperson begleitet den Lernprozess weiterhin und steht für Fragen zur Verfügung. • Die Lehrperson überprüft die zwischenzeitlichen Ergebnisse der Schüler:innen.	• Schüler:innen nehmen Feedback der Lehrperson an und setzen die Bearbeitung ihres Arbeitsauftrags fort.
Ziele: Schüler:innen können Feedback ihres Lernprozesses einordnen, reflektieren und in ihren Ergebnissen einbringen		
5. Transfer- und Selbstreflexionsphase	• Lehrperson erstellt durch anregende Fragen und Aufgabenstellungen wie: „Bist du vielleicht auf etwas gestoßen, das dich besonders nachdenklich gemacht hat? Vielleicht hat dich etwas besonders berührt?“, „Bist du auf kritische Inhalte gestoßen? Gab es etwas, das dir nicht gut gefallen hat?“ einen persönlichen Bezug zu den erworbenen Inhalten her. • Die Lehrperson leitet eine abschließende Diskussion im Plenum bzw. einen Vergleich der Lernergebnisse ein.	• Schüler:innen setzen sich mit Selbstreflexionsfragen auseinander und stellen so einen persönlichen Bezug zum Thema her.
Ziele: Schüler:innen Lernerfahrungen miteinander in der Diskussionsrunde teilen Schülerinnen können sich selbst mit den Fragestellungen auseinandersetzen und reflektieren, ob Lernerfahrungen über digitale Medien, sie persönlich bzw. emotional berührt Schüler:innen lernen erlernte Inhalte zu hinterfragen und kritisch zu betrachten		

4.4 Gütekriterien

Um die Qualität der methodischen Vorgehensweise zu beurteilen, werden festgelegte Gütekriterien herangezogen. Sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Forschung gibt es verschiedene Gütekriterien zur Bewertung der Qualität der für den Forschungsprozess vorgesehenen Erhebungs- bzw. Messinstrumente. Da sich die Zielsetzungen in der quantitativen und qualitativen Forschung unterscheiden, stehen auch verschiedene Gütekriterien zur Verfügung. Das Ziel der quantitativen Forschung besteht darin, Daten zu liefern, die unabhängig vom Kontext und von der durchführenden Person identische Ergebnisse liefern. Das Ziel der qualitativen Forschung ist es hingegen, ein Phänomen detailliert und tiefgehend innerhalb eines Kontextes zu verstehen. Hier liegt der Schwerpunkt auf dem „Wie“ und nicht auf dem „Wie viel“ (vgl. Mayring, 2002, S. 140f.).

Bei der Ausgestaltung qualitativer Gütekriterien wird den Erhebungsmethoden stärkere Beachtung geschenkt. Die hier angeführten Kriterien sind an Mayring angelehnt und umfassen: Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Forschungsgegenstand, kommunikative Validierung und Triangulation.

- **Verfahrensdokumentation**

Die Verfahrensdokumentation ist eines der wichtigsten Gütekriterien. Dabei sollen im Forschungsprozess alle Entscheidungen, Probleme und Ergebnisse genauestens dokumentiert werden. Dies dient der Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses und ermöglicht eine entsprechende Beurteilung der entstandenen Ergebnisse (vgl. Mayring, 2002, S. 144).

Dieses Kriterium wurde erfüllt, indem die einzelnen Schritte sowie die Planung der Forschung und des Forschungsprozesses detailliert und nachvollziehbar dargestellt wurden. Dazu zählt die genaue Aufschlüsselung der Vorgehensweise, die Auswahl der Erhebungsmethode, die Dokumentation der Datenerfassung und der Datenauswertungsmethode.

- **Argumentative Interpretationsabsicherung**

Bei der argumentativen Interpretationsabsicherung sollen die vom Forscher getroffenen Annahmen und Interpretationen schlüssig, adäquat und argumentativ aufbereitet werden. Da die Deutungen und Interpretationen jedoch durch das eigene Vorverständnis beeinflusst sind, muss das Vorverständnis offengelegt werden, um es auf das Interpretationsergebnis hin zu

überprüfen (vgl. Mayring, 2002, S. 145). Hierfür wurden die aus der Literatur gewonnenen Erkenntnisse mit den Ergebnissen der empirisch-qualitativen Forschung verknüpft, um deren Deutung theoretisch fundiert und nachvollziehbar wiederzugeben.

- Regelgeleitetheit

Das Kriterium der Regelgeleitetheit verlangt ein systematisches Vorgehen bei den Analyseschritten, bei dem das Material in sinnvolle Einheiten unterteilt wird und die Inhaltsanalyse von einer Einheit zur nächsten abgearbeitet wird (vgl. ebd.).

Um dieses Kriterium zu erfüllen, wurde entschieden, das Datenmaterial nach der Inhaltsanalyse von Mayring auszuwerten. Die Inhaltsanalyse nach Mayring ist ein regelgeleitetes Verfahren, das dazu beiträgt, das gewonnene Material in sinnvolle Einheiten zu unterteilen und schlüssig aufzulisten.

- Nähe zum Forschungsstand

Die Nähe zum Forschungsstand bedeutet, dass die Forschung im natürlichen Umfeld der Teilnehmenden stattfindet (vgl. Mayring, 2002, S. 146).

Dies wurde erfüllt, indem die teilnehmenden Schüler:innen für die Forschungsarbeit in ihren Unterrichtsräumen aufgesucht wurden und die Erhebungsmethode der Gruppendiskussion gewählt wurde. Dadurch befanden sich die Teilnehmenden nicht nur in ihrem gewohnten Umfeld, sondern wurden auch in eine vertraute Unterrichtssituation versetzt.

- Kommunikative Validierung

Die kommunikative Validierung sieht vor, dass die Interpretationsergebnisse den befragten Teilnehmer:innen vorgelegt und von ihnen überprüft werden. So können Forscher:innen und die Beforschten die Ergebnisse diskutieren, sie validieren bzw. bestätigen, wodurch die Analyseergebnisse und Interpretationen gesichert werden können (vgl. Mayring, 2002, S. 147).

Dieses Kriterium wurde unter anderem durch Nachfragen während der Gruppendiskussion erfüllt, wie dem Transkript zu entnehmen ist.

- Triangulation

Bei der Triangulation wird der Versuch unternommen, für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden (vgl. ebd.).

Im Rahmen der Forschungsarbeit wurde darauf geachtet, dass drei verschiedene Unterrichtsmethoden zum Einsatz kommen, sodass die teilnehmenden Schüler:innen in der Lage sind, ihre Wahrnehmung zum Einsatz von digitalen Medien im IRU aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und zu bewerten. Außerdem wurde darauf geachtet, dass in der Gruppendiskussion genauso viele Mädchen wie Jungen teilnehmen, sodass das Empfinden, die Wahrnehmung sowie die Meinung beider Geschlechter berücksichtigt werden.

4.5 Auswertungsmethode

Nachdem die Gruppendiskussion anhand eines Interviewleitfadens durchgeführt wurde, wird sie transkribiert. Die gewonnenen Daten werden anschließend auf ihren Informationsgehalt hin analysiert, um die Forschungsfrage sowie die Subforschungsfragen zu beantworten. Diese inhaltliche Analyse ist der Versuch, eine sozialwissenschaftliche Realität zu rekonstruieren. Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine verstehende Wissenschaft, die Einzelfälle, Individuen und Phänomene untersucht. So kann sie vielfältige und komplexe Zusammenhänge und Prozesse der menschlichen Wirklichkeit analysieren und nachvollziehbar machen (vgl. Mayring, 2010, S. 13).

In dieser Masterarbeit wird die Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring für die Auswertung der Daten aus dem Transkript der Gruppendiskussion herangezogen. Laut Mayring hat die Inhaltsanalyse das Ziel, Material zu analysieren, das aus irgendeiner Form von Kommunikation besteht. Dabei sollte die Analyse systematisch, regelgeleitet sowie theoriegeleitet vorgehen, um Rückschlüsse auf gewisse inhaltliche Aspekte, die in der Diskussion gefallen sind, zu ziehen. Um dieses Ziel zu erreichen, ist, wie bereits erwähnt, eine systematische Analyse der Transkriptionstexte notwendig. Dies gelingt, indem das Material schrittweise mit entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet wird. Mayring unterscheidet dabei zwischen dem deduktiven und dem induktiven Verfahren. Für diese Arbeit ist das induktive Verfahren für die qualitative Inhaltsanalyse vorgesehen. Es stellt ein nachvollziehbares Vorgehen dar, bei dem von einer großen Datenmenge auf wesentliche Inhaltspunkte reduziert wird, um die Forschungs- und Subforschungsfragen zu beantworten (vgl. Zohner, 2020, S. 187).

Das bedeutet, dass im induktiven Verfahren bei der inhaltsanalytischen Zusammenfassung das Material so reduziert wird, dass nur die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Dadurch wird ein überschaubarer Rahmen geschaffen, der im Grunde dennoch ein Abbild des ursprünglichen Materials ist. Hierfür müssen zunächst die Kategorisierungsdimension und das Abstraktionsniveau definiert werden. Nachdem dies zum Teil vorgenommen wurde und keine weiteren Kategorien mehr gebildet werden können, sollte eine Überprüfung des Kategoriensystems erfolgen. Dabei sind logische Schlussfolgerungen zu ziehen. Dabei sollte auch berücksichtigt werden, ob der Abstraktionsgrad zum Gegenstand und zur Fragestellung passt. Am Ende dieser Analyse ergibt sich eine Sammlung von Kategorien, die spezifischen Textstellen zugeordnet sind. Im letzten Schritt wird das gesamte Kategoriensystem in Bezug auf die Fragestellung interpretiert (vgl. Mayring, 2016, S. 115 ff.). Das bedeutet, dass die Inhaltsanalyse nach Mayring in drei Schritten erfolgt: Im ersten Schritt wird das Material analysiert und der Rahmen für das Kategoriensystem unter Berücksichtigung relevanter Textstellen geschaffen, die für die Beantwortung der Forschungs- und Subforschungsfragen notwendig sind. Dafür werden Textstellen aus dem Material entnommen, die zunächst paraphrasiert und verallgemeinert werden. Dieser Prozess wird als Generalisierung bezeichnet. Nachdem dies geschehen ist, ergibt sich die erste Reduktion aus dem Material. Im Anschluss erfolgt durch das Bilden des Kategoriensystems die zweite Reduktion (vgl. Mayring, 2010, S. 52f.).

Im Gegensatz dazu beschreibt das deduktive Verfahren einen theoriegeleiteten Prozess, bei dem die Analysekategorien nicht während des Analyseprozesses entstehen, sondern auf bestehenden Theorien und Konzepten basieren. Dies ist der wesentliche Unterschied zum induktiven Verfahren, bei dem die Kategorien während der Analyse entwickelt werden (vgl. Mayring, 2010, S. 83). Um alle Einflussfaktoren bei der Auswertung des Materials zu berücksichtigen, werden die Bedingungen, unter denen das Material, in diesem Fall die Gruppendiskussion, entstanden ist, näher beleuchtet. Der Fokus liegt dabei auf der Situation bzw. dem Setting, in dem die Gruppendiskussion stattfindet.

4.6 Datenauswertung

In diesem Unterkapitel wird beschrieben, wie das Ausgangsmaterial anhand der Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet wird. Dabei wird das Material einer systematischen Reduzie-

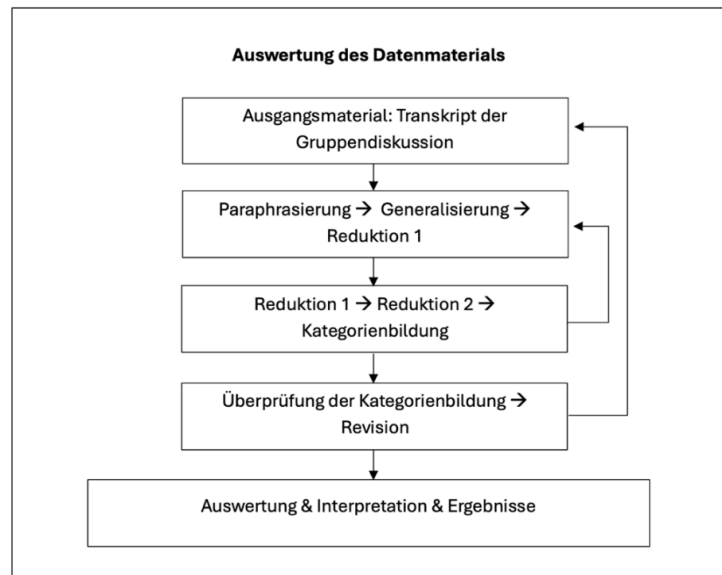


Tabelle 3: Schritte zur Auswertung des Datenmaterials nach eigener Darstellung

rung unterzogen, sodass nur noch wesentliche Inhalte erhalten bleiben, die zur Beantwortung der Forschungs- und Subforschungsfragen dienen. Aus diesem Grund wird das Material zunächst genau beschrieben und die Analyseeinheiten werden bestimmt. Im nächsten Schritt erfolgt eine Paraphrasierung, bei der nur die relevanten Textstellen ausgewertet werden, alle anderen Textbestandteile werden ausgelassen. Im nächsten Schritt werden Einzelheiten der paraphrasierten Aussagen ausgelassen und neu formuliert. Dadurch erhalten die Aussagen einen generalisierten Charakter, weshalb dieser Schritt auch als „Generalisierung“ bezeichnet wird. Die Zusammenfassung wird dadurch immer abstrakter und die erste Reduktion kann vorgenommen werden. In der zweiten Reduktion werden die Ergebnisse der ersten Reduktion nochmals zusammengefasst, indem aufeinander bezogene Resultate unter einer Kategorie gebildet werden. Im darauffolgenden Schritt erhalten diese Kategorien ihre Beschreibungen. Im letzten Schritt werden die Kategorien noch einmal kontrolliert und auf ihren ursprünglichen Informationsgehalt hin überprüft. Am Ende des Analyseprozesses werden die Ergebnisse interpretiert und ein Fazit erstellt (vgl. Mayring, 2010, S. 70).

4.7 Auswertungsergebnisse

Für die Transkription wie auch für die Darstellung der Ergebnisse wurden die Namen der Schüler:innen anonym gehalten und mit ähnlichen Namen ersetzt. Nun folgt die erste Reduktion:

Name des/der Schüler/in	Zeile(n) Nr.	Nr.	Paraphrasierung	Generalisierung		Reduktion I
Schayla	21-26	1	Die Stunde mit Videomaterial, in der die Krankheit einer demenzkranken Frau thematisiert wurde (Alzheimer), ist in Erinnerung geblieben, wobei über Vermeidung dieser Krankheit gesprochen wurde.	Unterrichtseinheiten mit integrierten Videosequenzen bleiben in Erinnerung.	K1	Videosequenzen im Unterricht sind wirkungsvoll
Ghena	29-30	2	Die Stunde, indem über den Charakter eines Muslims und dem des Propheten im Internet recherchiert wurde, ist in Erinnerung geblieben.	Unterrichtseinheiten mit selbstständiger Recherchearbeit im Internet bleibt in Erinnerung.	K2	Selbstständiges Recherchieren im Internet verankert sich in Erinnerung
Kazem	34-36	3	Aus der Recherchearbeit im Internet ist in Erinnerung geblieben, eine Geschichte über den Propheten und die Aufforderung Barmherzigkeit im Umgang mit Kindern zu pflegen.	Selbstständig erarbeitete Inhalte über digitale Medien können mit Details nacherzählt bzw. im Gedächtnis aufgerufen werden.	K3	Selbstständiges Arbeiten mit digitalen Medien ist einprägsamer Lernprozess
Ghena	42	4	Hat dieselbe Information wie Kazem anhand ihrer Recherchearbeit erhalten.	Bei Recherchearbeiten stoßen Schüler:innen auf dieselben Inhalte.	K4	Digitales Recherchieren liefern ähnliche Ergebnisse
Schüler:innen	51	5	Mehrheit der Schüler*Innen können sich nicht an den klassischen Unterricht erinnern.	Schüler:innen können sich wenig vom klassischen Unterricht merken.	K5	Klassischer Unterricht ist wenig einprägsam

Enes	54	6	Schüler kann sich an wenige Inhalte aus dem klassischen Unterricht erinnern, erwähnt Inhalte in Verbindung mit dem Gebet und dem Fasten.	Schüler:innen können sich wenig vom klassischen Unterricht merken, selbst wenn einige wenige Inhalte wiedergegeben werden können.	K6	Klassischer Unterricht ist wenig einprägsam
LP & Schüler*Innen	56-62	7	Schüler:innen erinnern sich an den klassischen Unterricht, nachdem die Lehrperson mit Hinweisen bzw. Tipps weitergeholfen hat.	Nach dem klassischen Unterricht brauchen Schüler:innen Gedächtnisstütze, damit sie sich an die Inhalte erinnern.	K7	Klassischer Unterricht ist wenig einprägsam
Ghena	63-64	8	Schülerin erinnert sich an wenige Inhalte in Bezug zum klassischen Unterricht und erwähnte fragend, dass es um das Thema „guter Muslim“ ging.	Schüler:innen können sich wenig vom klassischen Unterricht merken.	K8	Klassischer Unterricht ist wenig einprägsam
Kazem	69-70	9	Schüler gibt Inhalte aus dem klassischen Unterricht wieder und erklärt, der Prophet hat sein Essen mit den Bedürftigen geteilt, wobei er selbst hungerte.	Schüler kann sich an Inhalte aus dem klassischen Unterricht erinnern und gibt Inhalt wieder.	K9	Klassischer Unterricht kann einprägsam sein
Schayla	74-79	10	Schülerin meinte zunächst, sie könne sich nicht erinnern, doch gibt darauffolgend Inhalte über den Charakter des Propheten wieder, die sie sich aus dem klassischen Unterricht gemerkt hatte.	Schülerin zeigt Unsicherheiten bei der Wiedergabe von Lerninhalten aus dem klassischen Unterricht.	K10	Klassischer Unterricht ist wenig einprägsam
Serhat	98	11	Schüler findet den (rein) digitalen Unterricht viel besser.	Digitaler Unterricht ist eine bevorzugte Arbeits- bzw. Lernmethode.	K11	Favorisierung des digitalen Unterrichts
Schayla	99-103	12	Schülerin stimmt gewissermaßen dem Schüler Serhat zu und erklärt, im digitalen Unterricht ist es vom Vorteil die Informationen zu dem Thema vor sich zu sehen, man	Digitaler Unterricht ist eine bevorzugte Arbeits- bzw. Lernmethode, da man beliebig Zugriff auf verschiedene Lerninhalte erhält. Kritik: Austausch	K12	Favorisierung des digitalen Unterrichts trotz Kritik an fehlender sozialer Interaktivität

			könne je nach Geschmack/Interesse aus verschiedenen (Internet) Seiten auswählen. Jedoch fehlte ihr dabei den Austausch mit anderen Mitschüler:innen.	mit anderen Mitschüler:innen war nicht gegeben.		
Serhat	105	13	Schüler begründet seine Meinung, dass er den digitalen Unterricht als viel besser einstuft damit, dass man eigene Quellen verwenden kann.	Digitaler Unterricht ist eine bevorzugte Arbeits- bzw. Lernmethode, da die Verwendung von eigenen Quellen ein Vorteil darstellt.	K13	Favorisierung des digitalen Unterrichts aufgrund eigener Auswahl der Quellen
Amer	107-108	14	Schüler ist beim digitalen Unterricht schwer zurechtgekommen, da die Informationen, die er brauchte bei seiner Recherche nicht gefunden hat bzw. Zutreffendes nicht gefunden hatte.	Aufgabenstellungen sind anhand Online-Recherche schwer zu bewältigen, benötigte Information sind schwer aufzufinden.	K14	Lösen der Aufgabenstellung mittels digitaler Medien ist eine Herausforderung
Ghena	110-112	15	Schülerin stimmt Schayla zu, fügt hinzu, dass es für sie „oke“ war, denn sie findet es besser, wenn gemeinsam gearbeitet wird, anstatt jeder einzeln am Computer.	Digitale Unterrichtseinheit wird als „ok“ bewertet, da das Gefühl der Klassengemeinschaft nicht gegeben ist.	K15	Fehlendes Gemeinschaftsgefühl im digitalen Unterricht
Marif	114-116	16	Schüler bewertet den Einsatz von Computer für die Recherchearbeit als gut, denn er konnte auf viele Informationen zugreifen, dennoch war es auch für ihn schwer, die Informationen zu finden, die er zu Beantwortung der Fragen benötigte, teilweise standen zu viele Informationen auf einer Webseite.	Einsatz von Computer wird positiv bewertet, kritisch wird die Informationsüberflutung im Internet bewertet.	K16	Positivbewertung des digitalen Unterrichts, trotz Kritikäußerung zur Informationsüberflutung
Kazem	125	17	Schüler bediente sich bei der Recherchearbeit die erste ihm vorgeschlagene Webseite.	Recherchieren gestaltet sich in der Unterrichtszeit nur oberflächlich.	K17	Kein tiefgründiges Recherchieren mit digitalen Medien

Serhat	127-128	18	Schüler achtete bei seiner Recherche auf die Nutzung von „offiziell“ islamische Webseiten.	„Offizielle Webseiten“ wurden bei der Recherchearbeit berücksichtigt.	K18	Verwendung von „offiziellen Webseiten“ bei der Recherchearbeit
Marif	131	19	Schüler bediente sich für die Beantwortung der Fragen Webseiten, die ihm am übersichtlichsten erschienen.	Übersichtliche Webseiten werden zur Recherche herangezogen.	K19	Übersichtlichkeit der Webseiten ist maßgebend
Schayla	133-136	20	Schülerin sucht sich beim Recherchieren die für sie am ordentlichsten und bestgegliederte Webseite aus, dabei achtete sie auch darauf, dass Quellen angegeben wurden, wie etwas Hadith.	Optisch ansprechende Webseiten sowie seriöse Seiten mit Quellenangaben werden zur Recherche herangezogen.	K20	Optisch ansprechende Webseiten mit Quellenverweis werden zur Auswahl genommen
Yunes	139	21	Schüler hat Webseiten übersprungen bzw. geschlossen, wenn diese zu viele Informationen erhielt.	Webseiten mit viel Inhalten werden nicht für Recherchearbeiten herangezogen.	K21	Vermeidung von gehaltvollen Webseiten
Yunes	144 149-150	22	Schüler erklärt, er habe die Fragen mittels Online-Quran beantworten können.	Beantwortung der Fragen mittels Online-Quran	K22	Online-Quran unterstützt bei der Ausarbeitung
Schayla	156-161	23	Schülerin ist sich unschlüssig, ob sie während der Recherche mit den Inhalten sich emotional verbinden konnte, dabei erwähnt sie, dass sie auf schöne Hadithe gestoßen ist und nachdem sie darüber nachgedacht hat, sie die Inhalte doch schön fand.	Emotionale Bindung zum recherchierenden Inhalt nur durch Reflexion möglich	K23	Reflexion ermöglicht emotionalen Zugang um Inhalt
Ghena	163-166	24	Schülerin konnte durch die Recherche viel Neues dazulernen, wie z.B. die Geschichte, die Kazem über den Propheten vortrug. Dabei betont sie, dass diese Geschichten wahr sind, denn sie wurden mit Quellen versehen.	Durch online Recherche kann man viel Neues lernen, dabei sind werden authentische Quellen berücksichtigt.	K24	Entdeckung neuer quellenbelegte Inhalte durch Online-Recherche

Amer	169	25	Schüler hatte Schwierigkeiten, im Internet die richtigen Informationen für die Beantwortung der Fragen zu finden.	Beim Recherchieren im Internet stellt das Finden benötigter Information eine Herausforderung dar.	K25	Online-Recherche erschwert die Ausarbeitung
Kazem	174-176 178-180	26	Schüler zählt bei der Ausarbeitung der ersten Recherchefragen viele Adjektive, die dem Charakter eines guten Muslims zugeschrieben werden.	Bei der Ausarbeitung der Fragen, werden oberflächliche Aussagen getroffen.	K26	Oberflächliche Ausarbeitung der Fragen bei Online-Recherche
Serhat	187-188	27	Schüler zählt bei der Ausarbeitung der ersten Recherchefragen viele Adjektive, die dem Charakter eines guten Muslims zugeschrieben werden.	Bei der Ausarbeitung der Fragen, werden oberflächliche Aussagen getroffen.	K27	Oberflächliche Ausarbeitung der Fragen Online-Recherche
Serhat	190-192	28	Schüler zählt viele Adjektive auf, die dem Charakter des Propheten Muhammad zugeschrieben werden.	Bei der Ausarbeitung der Fragen, werden oberflächliche Aussagen getroffen.	K28	Oberflächliche Ausarbeitung der Fragen Online-Recherche
Amer	195-196	29	Inhalte im Internet waren teilweise sehr komplex, Sätze sowie die Wortwahl waren komplex, sodass sie nicht verstanden wurden.	Im Internet gestaltet sich die Lösung der Aufgabe schwer, weil altersgerechte Informationen nicht auffindbar sind.	K29	Online-Recherche fehlt altersgerechte Informationen
Maram	211-212 214	30	Schülerin empfand die digitale Einheit schön aber gleichzeitig auch langweilig, sie bevorzugt den gemeinsamen Unterricht, der mit „Geschichten“ der Lehrperson geschmückt wird.	Digitaler Unterricht erfährt positive Bewertung, jedoch klassischer Unterricht wird bevorzugt, aufgrund sozialen Austausches mit Mitschüler:innen und der Lehrperson.	K30	Bevorzugung des Klassischer Unterricht aufgrund Förderung des sozialen Austauschs
Ghena	213	31	Schülerin stimmt Maram zur Bevorzugung des gemeinsamen Unterrichts zu	Klassischer Unterricht wird bevorzugt, aufgrund sozialen Austausches mit Mitschüler:innen und der Lehrperson.	K31	Bevorzugung des Klassischer Unterricht aufgrund Förderung des sozialen Austauschs

Marif	220-222	32	Schüler empfindet den digitalen Unterricht als langweilig, begründet, dass man besser lernt, wenn dabei Spaß empfindet, würde jede Stunde so geplant sein, hätten Schüler:innen kein Spaß am Unterricht.	Digitaler Unterricht erfährt Kritik, Unterricht müsse Spaß machen, um die Lernmotivation zu steigern.	K32	Digitaler Unterricht sei wenig motivierend aufgrund Mangel an Spaß bzw. Freude.
Schayla	229-232	33	Schülerin erklärt, dass die hybride Einheit „krass“ war, denn die Thematik Demenz brachte sie zum Nachdenken über ihre eigenen Eltern.	Hybride Unterrichtseinheit wird positiv bewertet, aufgrund eigenen Bezugs zur Themenauswahl.	K33	Hybride Unterrichtseinheit erfährt Zuspruch aufgrund persönlichen Bezugs zum Thema.
Schayla	234	34	Schülerin empfand die hybride Unterrichtseinheit traurig, weshalb dies zum Nachdenken führte.	Hybride Unterrichtseinheit wird aufgrund Themenauswahl als traurig und nachdenklich empfunden.	K34	Hybride Unterrichtseinheit wird aufgrund Themenauswahl emotional bewertet.
Schayla	240-244	35	Die Möglichkeit bei der hybriden Unterrichtseinheit über das Video-material zu sprechen, brachte sie zusätzlich zum Nachdenken bzw. Reflektieren.	Sozialen Austausch während der hybriden Einheit, regt zum Nachdenken an.	K35	Hybride Unterrichtseinheit fördert gemeinsames Reflektieren.
Ghena	246	36	Stimmt der Aussage von Schayla zu.	Sozialen Austausch während der hybriden Einheit, regt zum Nachdenken an.	K36	Hybride Unterrichtseinheit fördert gemeinsames Reflektieren.
Yunus	248	37	Schüler erinnert sich, dass es bei der hybriden Einheit um den Umgang mit älteren Menschen ging.	Hybride Unterrichtseinheit ist einprägsam.	K37	Hybride Unterrichtseinheit ist einprägsam.
Amer	251	38	Schüler empfand die hybride Unterrichtseinheit als einfacher (besser verständlich).	Hybride Unterrichtseinheit wird als einfach wahrgenommen.	K38	Hybride Unterrichtseinheit ist einfach zu verstehen
Ghena	253-254	39	Schülerin erinnert sich an eine spezifische Frage, die die Lehrperson in der hybriden Unterrichtseinheit	Hybride Unterrichtseinheit war aufgrund der emotionalen Themenauswahl einprägsam.	K39	Hybride Unterrichtseinheit war einprägsam aufgrund emotionalen Bezugs

			gestellt hat: Was würdet ihr später mit euren Eltern machen?			
Ghena	260	40	Schülerin merkt an, dass sie zu dieser Frage keine Antwort gefunden hat, ebenso hätten es alle anderen in der Gruppe auch nicht.	Recherchearbeit konnte keine befriedigenden bzw. keine ausreichenden Antworten auf gestellte Aufgabenstellung liefern.	K40	Online-Recherche ermöglicht nicht auf spezifische Fragen einzugehen
Yunus	261-263	41	Schüler erklärt er habe auf die Aufgabenstellung aus der hybriden UE doch eine Antwort gefunden und zitiert dabei einen Quranvers.	Aufgabenstellung zur hybriden Unterrichtseinheit konnte anhand Online-Quran beantwortet werden.	K41	Online-Recherche hilft bei der Beantwortung der Fragen
Schayla	272-273	42	Schülerin macht darauf aufmerksam, dass sie auf die Aufgabenstellung (hybride UE) dennoch keine Antwort gefunden habe.	Recherchearbeit konnte keine befriedigenden bzw. keine ausreichenden Antworten auf gestellte Aufgabenstellung liefern.	K42	Online-Recherche ermöglicht nicht auf spezifische Fragen einzugehen
Kazem	295-296 298	43	Schüler merkt an, dass im Internet jeder etwas reinschreiben könne, ohne dies auf Korrektheit überprüfen zu können und demnach, die dort zu findenden Informationen auch falsch sein könnte.	Das Internet ist für jeden zu den Gestaltungen von Inhalten zugänglich, ohne Berücksichtigung auf Korrektheit.	K43	Das Internet überprüft Inhalte nicht auf Falschinformation
Schayla	345-350	44	Schülerin äußert die Meinung, dass die hybride UE perfekt gewesen wäre, begründet ihre Aussage damit, dass sie ihre eigenen Meinungen einbringen konnten, sowie sich mit anderem Mitschüler:innen austauschen konnte, als auch die Videosequenz sehr schön war.	Hybride Einheit wird positiv bewertet, da Schüler:innen persönliche Meinungen einbringen können, sowie sozialer Austausch gegeben ist.	K44	Hybride Unterrichtseinheit erfährt Zuspruch, aufgrund der Videosequenz, Einbringen eigener Ansichten sowie den Austausch mit Anderen.
Schüler*Innen	352	45	Schüler:innen fügen hinzu, dass das Thema der hybriden UE interessant war.	Hybride Einheit wird aufgrund Themenauswahl positiv bewertet.	K45	Hybride Einheit erhält aufgrund Themenauswahl Zuspruch

Ghena	354-356	46	Schülerin merkt an, dass die hybride UE interessant aufgrund des Themas, würde das Thema nicht zum Nachdenken anregen, hätten sie sich nicht so viel gemerkt, daher spielt die Themenauswahl eine Rolle.	Hybride Einheit regte zum Nachdenken an und wird aufgrund Themenauswahl positiv bewertet.	K46	Hybride Einheit erhält aufgrund Themenauswahl Zuspruch
Marif	358-359	47	Das Thema der hybriden UE regte dazu an über sich selbst nachzudenken und über zukünftige Entscheidungen, die man vielleicht treffen müsste.	Hybride Einheit regte zum Nachdenken an und wird aufgrund Themenauswahl positiv bewertet.	K47	Hybride Einheit erhält Zuspruch, denn das Thema regte zum Nachdenken an
Schayla	366-368	48	Schülerin drückt ihre Betroffenheit zum Thema aus bzw. bringt ihr Gefühl zum Ausdruck. Schülerin ist in der Lage das Thema auf sich zu übertragen. (hybride UE)	Hybride Einheit hinterließ bleibenden Eindruck aufgrund emotionaler Bindung zum Thema.	K48	Hybride Einheit war einprägsam, aufgrund emotionalen Themas
Marif	370-372	49	Schüler drückt seine Betroffenheit zum Thema aus bzw. bringt sein Gefühl zum Ausdruck. Schüler ist in der Lage das Thema auf sich zu übertragen. (hybride UE)	Hybride Einheit hinterließ bleibenden Eindruck aufgrund emotionaler Bindung zum Thema.	K49	Hybride Einheit war einprägsam, aufgrund emotionalen Themas
Amer	380 384	50	Schüler erwähnt die UE ohne Computer wären besser, auch Tablets wären nicht erwünscht.	Unterrichtseinheiten ohne digitale Medien werden bevorzugt.	K50	Unterricht ohne Verwendung von Digitalen Medien bevorzugt
Marif	385-386	51	Schüler ist der Meinung, man könne vielleicht ein bis zwei Mal im Monat mit Computer arbeiten, regulär sollte der Unterricht mit der Gemeinschaft stattfinden.	Abwechslungsreicher Unterricht sei erwünscht, jedoch mehrheitlich wird klassischer (gemeinschaftlicher) Unterricht bevorzugt.	K51	Bevorzugung des klassischen Unterrichts, digitale Einheiten nur zur Abwechslung
Schayla	388-391	52	Schülerin schlägt vor, die Unterrichtsgestaltung wie gewohnt beizubehalten, sollten jedoch wieder	Klassischer Unterricht wird bevorzugt, selbstständige	K52	Bevorzugung des klassischen Unterrichts, digitale Einheiten nur für selbstständige Arbeiten

			selbstständige Arbeiten wieder stattfinden, könne man diese mit dem Einsatz von Computer erarbeiten.	Arbeiten könnten jedoch digital erarbeitet werden.		
Yunus	393	53	Schüler schlägt eine abwechselnde Unterrichtsgestaltung vor, einmal digital, darauffolgend regulär.	Abwechselnde Unterrichtsgestaltung zwischen digitale und klassisch sei erwünscht.	K53	Abwechslung zwischen nicht/digitale Einheiten erwünscht
Ghena	394-398	54	Schülerin schlägt vor den Einsatz von Computer ein bis zwei Mal im Monat zu beschränken, bei der Bearbeitung von selbstständigen Arbeiten bevorzugt sie gewohnte Herangehensweise, da die Handhabung mit Arbeitsblättern für sie praktischer ist und sie sich auf die Richtigkeit der Informationen vertrauen kann.	Klassischer Unterricht wird bevorzugt, selbst bei selbstständigen Arbeiten, da die Richtigkeit der Inhalte nicht überprüft werden müssen.	K54	Bevorzugung des klassischen Unterrichts, selbst bei selbstständigen Arbeiten
Schüler*Innen	403	55	Schüler stimmen zu, dass sie mehrheitlich für den klassischen Unterricht zustimmen.	Klassischer Unterricht erhält großen Zuspruch.	K55	Großen Zuspruch für klassischen Unterricht
Amer	406-407	56	Schüler empfindet mehr Spaß am klassischen Unterricht, dabei könne man auch Themen gemeinsam besser besprechen.	Klassischer Unterricht wird mit Spaß und Gemeinschaftlichkeit verbunden.	K56	Klassischer Unterricht verbindet und macht Spaß
Ghena	409-410	57	Das Arbeiten mit Computer ist viel zu anstrengend, dabei würden auch auf Dauer die Augen schmerzen.	Digitaler Unterricht wirkt sich auf die Gesundheit der Augen aus.	K57	Digitaler Unterricht wirkt für Augen gesundheitsschädlich
Schayla	411--413	58	Klassischer Unterricht rege mehr zum Nachdenken an, weil auch andere Meinungen, die nicht der eigenen entsprechen, werden ausgetauscht, dementsprechend wird reflektiert.	Klassischer Unterricht erlaubt aufgrund der Klassengemeinschaft Raum zum Nachdenken und Reflektieren.	K58	Klassischer Unterricht gibt Raum zum Reflektieren

Marif	415-416	59	Schüler ist der Meinung, dass im IRU es nicht nur um Lernen geht, sondern auch um das Praktizieren, weshalb man sich beim klassischen Unterricht besser gegenseitig unterstützen könne.	IRU ist nicht nur ein theoretischer, sondern auch praxisorientierter Unterricht, weshalb er im klassengemeinschaftlichen Raum besser ausgelebt werden könne.	K59	Klassischer Unterricht bietet sich gut für praxisorientierten IRU
Schüler*Innen	419	60	Schüler:innen stimmen zu, man könne mittels des klassischen Unterrichtes besser emotional und spirituell verbinden.	Klassischer Unterricht gibt Raum für Emotion und Spiritualität.	K60	Klassischer Unterricht fördert Emotion und Spiritualität
Ghena	421-423	61	Schülerin empfindet den klassischen islamischen RU emotional besser, da in anderen Fächer, nicht solche Themen diskutiert werden und auch nicht Meinungen ausgetauscht werden.	Klassischer Unterricht im Bezug zum IRU ist besser, denn im IRU dürfe man mehr Meinungen austauschen.	K61	Klassischer Unterricht bietet sich gut für IRU aufgrund Möglichkeit zum Meinungsaustausch
Schayla	427-429	62	Schülerin ist der Meinung, dass digitale Medien den Unterricht nicht interessanter machen, daher den Einsatz der digitalen Medien nicht als wichtig einschätzt, aber als Abwechslung könnte man sie einsetzen.	Digitaler Unterricht ist für eine interessante Unterrichtsgestaltung nicht von Nöten, sondern diene lediglich der Abwechslung.	K62	Es besteht keine Notwendigkeit IRU digital zu gestalten, es diene lediglich zur Abwechslung

Tabelle 4: Zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring - 1. Reduktion (Angelehnt an vgl. Zohner, 2020, S.193)

Auswertungsergebnisse Reduktion II

Name des/der Schüler/in	Zeile(n) Nr.		Reduktion II	Kategorien	Kategorienbeschreibung
Schayla	21-36	K1	Videosequenzen im Unterricht sind wirkungsvoll	Zuspruch für digital unterstützte emotional gebundene Thematiken mit persönlichem Bezug im IRU – hybride UE	Zuspruch für digital unterstützte emotional gebundene Thematiken mit persönlichem Bezug im IRU - hybride • Videosequenzen im Unterricht sind wirkungsvoll • Reflexion ermöglicht emotionalen Zugang um Inhalt • Hybride Unterrichtseinheit erfährt Zuspruch aufgrund persönlichen Bezugs zum Thema. • Hybride Unterrichtseinheit wird aufgrund Themenauswahl emotional bewertet. • Hybride Unterrichtseinheit fördert gemeinsames Reflektieren. • Hybride Unterrichtseinheit ist einprägsam. • Hybride Unterrichtseinheit ist einfach zu verstehen • Hybride Unterrichtseinheit erfährt Zuspruch, aufgrund der Videosequenz, Einbringen eigener Ansichten sowie den Austausch mit Anderen. • Hybride Einheit erhält aufgrund Themenauswahl Zuspruch • Hybride Einheit erhält aufgrund Themenauswahl Zuspruch
Schayla	156-161	K23	Reflexion ermöglicht emotionalen Zugang um Inhalt		
Schayla	229-232	K33	Hybride Unterrichtseinheit erfährt Zuspruch aufgrund persönlichen Bezugs zum Thema.		
Schayla	234	K34	Hybride Unterrichtseinheit wird aufgrund Themenauswahl emotional bewertet.		
Schayla	240-244	K35	Hybride Unterrichtseinheit fördert gemeinsames Reflektieren.		
Ghena	246	K36			
Yunus	248	K37	Hybride Unterrichtseinheit ist einprägsam.		
Amer	251	K38	Hybride Unterrichtseinheit ist einfach zu verstehen		
Schayla	345-350	K44	Hybride Unterrichtseinheit erfährt Zuspruch, aufgrund der Videosequenz, Einbringen eigener Ansichten sowie den Austausch mit Anderen.		
Schüler:innen	352	K45	Hybride Einheit erhält aufgrund Themenauswahl Zuspruch		
Ghena	354-356				
Marif	358-359	K47	Hybride Einheit erhält Zuspruch, denn das Thema regte zum Nachdenken an		

Ghena Schayla Marif	253-254 366-368 370-372	K39 K48 K49	Hybride Einheit war einprägsam, aufgrund emotionalen Themas		• Hybride Einheit erhält Zuspruch, denn das Thema regte zum Nachdenken an • Hybride Einheit war einprägsam, aufgrund emotionalen Themas
Ghena Kazem	29-30 34-36	K2 K3	Selbstständiges Recherchieren im Internet verankert sich in Erinnerung Selbstständiges Arbeiten mit digitalen Medien ist einprägsamer Lernprozess	Abrufbarkeit selbstständig erlernte Inhalte durch digitale Medien	Abrufbarkeit selbstständig erlernte Inhalte durch digitale Medien • Selbstständiges Recherchieren im Internet verankert sich in Erinnerung • Selbstständiges Arbeiten mit digitalen Medien ist einprägsamer Lernprozess
Ghena Kazem Marif Schayla Yunes Ghena	42 125 131 133-136 139 140	K4 K17 K19 K20 K21	Digitales Recherchieren liefern ähnliche Ergebnisse Kein tiefgründiges Recherchieren mit digitalen Medien Übersichtlichkeit der Webseiten ist maßgebend Optisch ansprechende Webseiten mit Quellenverweis werden zur Auswahl genommen Vermeidung von gehaltvollen Webseiten	Oberflächliche Ausarbeitung mittels Verwendung digitaler Medien	Oberflächliche Ausarbeitung mittels Verwendung digitaler Medien • Digitales Recherchieren liefern ähnliche Ergebnisse • Kein tiefgründiges Recherchieren mit digitalen Medien • Übersichtlichkeit der Webseiten ist maßgebend • Optisch ansprechende Webseiten mit Quellenverweis werden zur Auswahl genommen

Kazem	172-176	K26	Oberflächliche Ausarbeitung der Fragen bei Online-Recherche		
Kazem	178-180	K27			
Serhat	187-188	K27			
Serhat	190-192	K28			
Schüler:innen	51	K5	Klassischer Unterricht ist wenig einprägsam	Klassischer Unterricht wenig einprägsam	Klassischer Unterricht wenig einprägsam • Klassischer Unterricht ist wenig einprägsam • Klassischer Unterricht kann einprägsam sein
Enes	54	K6			
LP & Schüler:innen	56-62	K7			
Ghena	63-64	K8			
Schayla	74-79	K10			
Kazem	69-70	K9	Klassischer Unterricht kann einprägsam sein		
Serhat	98	K11	Favorisierung des digitalen Unterrichts	Positive wie auch negative Anhaltspunkte zur Anwendung digitaler Medien im IRU	Positive wie auch negative Anhaltspunkte zur Anwendung digitaler Medien im Unterricht • Favorisierung des digitalen Unterrichts • Favorisierung des digitalen Unterrichts trotz Kritik an fehlender sozialer Interaktivität • Favorisierung des digitalen Unterrichts aufgrund eigener Auswahl der Quellen • Positivbewertung des digitalen Unterrichts, trotz Kritikäußerung zur Informationsüberflutung
Schayla	99-103	K12	Favorisierung des digitalen Unterrichts trotz Kritik an fehlender sozialer Interaktivität		
Serhat	105	K13	Favorisierung des digitalen Unterrichts aufgrund eigener Auswahl der Quellen		
Marif	114-116	K16	Positivbewertung des digitalen Unterrichts, trotz Kritikäußerung zur Informationsüberflutung		
Yunes	144	K22	Online-Quran unterstützt bei der Ausarbeitung		
Ghena	163-166	K24	Entdeckung neuer quellenbelegte Inhalte durch Online-Recherche		
Yunus	261-263	K41	Online-Recherche hilft bei der Beantwortung der Fragen		

					• Online-Quran unterstützt bei der Ausarbeitung • Entdeckung neuer quellenbelegte Inhalte durch Online-Recherche • Online-Recherche hilft bei der Beantwortung der Fragen
Maram	211-212, 214	K30	Bevorzugung des Klassischer Unterricht aufgrund Förderung des sozialen Austauschs	Sozial-emotionaler Austausch mit Reflexionsmöglichkeiten nur im klassischen Unterricht spürbar bzw. möglich	Sozial-emotionaler Austausch mit Reflexionsmöglichkeiten nur im klassischen Unterricht spürbar • Bevorzugung des Klassischer Unterricht aufgrund Förderung des sozialen Austauschs • Bevorzugung des klassischen Unterrichts, digitale Einheiten nur zur Abwechslung • Bevorzugung des klassischen Unterrichts, digitale Einheiten nur für selbstständige Arbeiten • Großen Zuspruch für klassischen Unterricht • Klassischer Unterricht verbindet und macht Spaß • Klassischer Unterricht gibt Raum zum Reflektieren • Klassischer Unterricht bietet sich gut für praxisorientierten IRU • Klassischer Unterricht fördert Emotion und Spiritualität
Ghena	213	K31			
Marif	385-386	K51	Bevorzugung des klassischen Unterrichts, digitale Einheiten nur zur Abwechslung		
Schayla	388-391	K52	Bevorzugung des klassischen Unterrichts, digitale Einheiten nur für selbstständige Arbeiten		
Ghena	395-399	K54	Bevorzugung des klassischen Unterrichts, selbst bei selbstständigen Arbeiten		
Schüler:innen	403	K55	Großen Zuspruch für klassischen Unterricht		
Amer	406-407	K56	Klassischer Unterricht verbindet und macht Spaß		
Schayla	411-413	K58	Klassischer Unterricht gibt Raum zum Reflektieren		
Marif	415-416	K59	Klassischer Unterricht bietet sich gut für praxisorientierten IRU		
Schüler:innen	419	K60	Klassischer Unterricht fördert Emotion und Spiritualität		
Ghena	421-423	K61	Klassischer Unterricht bietet sich gut für IRU aufgrund Möglichkeit zum Meinungsaustausch		

					• Klassischer Unterricht bietet sich gut für IRU aufgrund Möglichkeit zum Meinungsaustausch
Amer	107-108	K14	Lösen der Aufgabenstellung mittels digitaler Medien ist eine Herausforderung	Digitales Recherchieren ist wenig hilfreich	Digitales Recherchieren ist wenig hilfreich • Lösen der Aufgabenstellung mittels digitaler Medien ist eine Herausforderung • Online-Recherche erschwert die Ausarbeitung • Online-Recherche fehlt altersgerechte Informationen • Online-Recherche ermöglicht nicht auf spezifische Fragen einzugehen • Das Internet überprüft Inhalte nicht auf Falschinformation
Amer	169	K25	Online-Recherche erschwert die Ausarbeitung		
Amer	195-196	K29	Online-Recherche fehlt altersgerechte Informationen		
Ghena	260	K40	Online-Recherche ermöglicht nicht auf spezifische Fragen einzugehen		
Schayla	272-273	K42			
Kazem	295-296, 298	K43	Das Internet überprüft Inhalte nicht auf Falschinformation		
Ghena	110-112	K15	Fehlendes Gemeinschaftsgefühl im digitalen Unterricht	Arbeiten mit digitalen Medien bzw. digitale Unterrichtseinheit zu starr	Arbeiten mit digitalen Medien bzw. digitale Unterrichtseinheit zu starr • Fehlendes Gemeinschaftsgefühl im digitalen Unterricht • Digitaler Unterricht sei wenig motivierend aufgrund Mangel an Spaß bzw. Freude
Marif	220-222	K32	Digitaler Unterricht sei wenig motivierend aufgrund Mangel an Spaß bzw. Freude		
Marif	385-386	K51	Bevorzugung des klassischen Unterrichts, digitale Einheiten nur zur Abwechslung	Digitale Medien lediglich als Abwechslungsmethode	Digitale Medien lediglich als Abwechslungsmethode

Amer	380, 384	K50	Unterricht ohne Verwendung von Digitalen Medien bevorzugt		• Bevorzugung des klassischen Unterrichts, digitale Einheiten nur zur Abwechslung • Unterricht ohne Verwendung von Digitalen Medien bevorzugt • Abwechslung zwischen nicht/digitale Einheiten erwünscht • Es besteht keine Notwendigkeit IRU digital zu gestalten, es diene lediglich zur Abwechslung
Yunus	393	K53	Abwechslung zwischen nicht/digitale Einheiten erwünscht		
Schayla	427-429	K62	Es besteht keine Notwendigkeit IRU digital zu gestalten, es diene lediglich zur Abwechslung		

Tabelle 5: Zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring - 2. Reduktion (Angelehnt an vgl. Zohner, 2020, S.194)

5 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Gruppendiskussionsanalyse diskutiert. Dabei werden auch ausgewählte Textpassagen aus dem Interview zur Interpretation herangezogen. Wie der Tabelle zu entnehmen ist, haben sich neun Kategorien gebildet, die zur Beantwortung der Forschungs- und Subforschungsfragen beitragen. Die neuen Kategorien sind:

- Zuspruch für digital unterstützte emotional gebundene Thematiken mit persönlichem Bezug im IRU – hybride UE
- Abrufbarkeit selbstständig erlernte Inhalte durch digitale Medien
- Oberflächliche Ausarbeitung mittels Verwendung digitaler Medien
- Klassischer Unterricht wenig einprägsam
- Positive wie auch negative Anhaltspunkte zur Anwendung digitaler Medien im IRU
- Sozial-emotionaler Austausch mit Reflexionsmöglichkeiten nur im klassischen Unterricht spürbar bzw. möglich
- Digitales Recherchieren ist wenig hilfreich
- Arbeiten mit digitalen Medien bzw. digitale Unterrichtseinheit zu starr
- Digitale Medien lediglich als Abwechslungsmethode

Damit es nicht bei einer tabellarischen Auflistung der Kategorien bleibt, folgt nun eine tiefgehende Analyse. Dabei wird festgestellt, dass die Kategorien keineswegs voneinander unabhängige, alleinstehende Analyseergebnisse sind, sondern vielmehr im engen Zusammenhang zueinanderstehen. Die Kategorien werden nun nacheinander analysiert und diskutiert.

Kategorie: Zuspruch für digital unterstützte emotional gebundene Thematiken mit persönlichem Bezug im IRU – hybride UE

Durch die Gruppendiskussion konnte rasch festgestellt werden, dass die hybride Unterrichtseinheit einen großen Zuspruch von den Schüler:innen erhielt. Zum einen bot die hybride UE den Schüler:innen zu Beginn der Stunde durch eine Videosequenz Raum zum Diskutieren, Reflektieren und die Möglichkeit zum Meinungsaustausch. Zum anderen hatten die Schüler:innen im Anschluss Zeit, eine eigene Recherche im Internet zu betreiben, wobei am Ende der UE die Ergebnisse in der Klassengemeinschaft diskutiert wurden. Die Möglichkeit bzw. den

Vorteil, gemeinsam zu reflektieren und Meinungen auszutauschen, wurde dabei besonders betont.

*“Alles eigentlich, also es war einfach perfekt, wir haben uns zuerst selber, also wir konnten auch selber unsere **eigene Meinung äußern**, nicht nur das was wir im Internet gefunden haben, man konnte seine **eigene Meinung**, seine **eigene Sichtweise** aufschreiben und das haben wir gemacht und danach konnte man **sich austauschen**, das war auch **sehr schön, was man von anderen Leuten mitbekommen hat** und das Video, das wir geschaut haben war auch sehr schön.” (Schayla, Z. 345-350)*

Der Erfolg der hybriden UE ist nicht allein der Möglichkeit zum Meinungsaustausch oder der Videosequenz zu Beginn der Unterrichtseinheit zu verdanken, sondern, wie aus der Kategorie zu entnehmen ist, war zusätzlich das Unterrichtsthema ausschlaggebend. Die Auswahl des Themas im Rahmen der hybriden UE veranlasste die Schüler:innen, sich emotional mit dem Thema zu verbinden und so einen persönlichen Bezug zum Unterricht aufzubauen.

*“Ich glaub eh **es liegt am Thema**, weil ich glaub **hätten wir ein anderes Thema gemacht**, was uns **nicht so interessiert**, wie sowas, und **nicht so zum Nachdenken** bringen würde, dann wäre das eine Stunde gewesen, wo wir uns nicht so viel gemerkt hätten.” (Ghena, Z. 354-356)*

*“Also ich find **man hat über sich selbst auch nachgedacht**, weil **vielleicht werden meine Eltern eines Tages auch so** und dann weiß ich vielleicht was zu tun ist am besten.” (Marif, Z. 358-359)*

Wortwörtlich ist der Begriff *emotional* nicht gefallen, dennoch wie aus dem Zitat des Schülers Marif entnommen werden kann, hatte sich der Schüler Gedanken um seine Eltern gemacht und wie er diese in Zukunft unterstützen könnte. Dadurch, dass der Schüler sich mit anderen Worten um seine Eltern sorgte, zeigt diese Aussage, dass ihm das Thema emotional berührte. Ähnliche Aussagen haben auch die Schüler:innen Schayla (vgl. Schayla, Z. 156-161, 366-368) und Ghena (vgl. Ghena, Z. 253-254) getätigt.

Kategorien: Abrufbarkeit selbstständig erlernte Inhalte durch digitale Medien und Oberflächliche Ausarbeitung mittels Verwendung digitaler Medien

Im Bezug zur der digitalen UE konnten Schüler:innen Inhalte, die sie selbst recherchiert hatten, gut aufrufen bzw. diese aufgrund ihrer Mitschriften (Ausarbeitung der Fragen) wiedergeben. Dabei viel auf, dass die Recherche im Internet zu oberflächlichen Ergebnissen führte, Schü-

ler:innen haben vermehrt lediglich Stichwörter von sich wiedergegeben, ohne einen zusammenhängenden Bezug zu schildern oder in die Tiefe zu gehen.

*„ist **sauber und ordentlich, rein und ordentlich**, er ist **respektvoll** und hört anderen zu ääh verzeiht anderen und lügt nicht und ist **barmherzig** also er sorgt für Bedürftige in Not.“ (Kazem, Z. 174-176)*

*“Und zwei hab ich äähm, dass unser Prophet ääh **barmherzig**, vertrauenswürdig, gepflegt, **respektvoll**, freundlich, ehrlich und aufrichtig ist und ein Vorbild der Ummah ist.“ (Serhat, Z. 190-192)*

Natürlich könnte man argumentieren, dass der Hauptpunkt der Recherchearbeit sich mit dem Charakter eines Muslims beschäftigte und in dieser speziellen Aufgabenstellung die Frage nach dem Charakter des Propheten war, dennoch ist eine bloße Auflistung von charakterlichen Eigenschaften eine unzureichende Antwort, die tatsächlich wenig über den Charakter der Propheten aussagen. Eine tiefergehende Recherche würde Situationen oder Beispiele benennen können, in denen sich der Charakter des Propheten oder eines Muslims widerspiegelt. Diese Ergebnisse waren aber auch dem Umstand zu verschulden, dass Schüler:innen bei der Recherche vermehrt darauf geachtet haben, dass die Webseiten ein ansprechendes Design hatten, übersichtlich waren und mit wenig Inhalten überflutet waren. Man kann vermuten, dass Schüler:innen beim Recherchieren mit digitalen Medien (eventuell aufgrund zeitlicher Beschränkung) auf einfache und schnell zugängliche Informationen gegriffen haben.

*„Wenn **die Seite extrem lang** halt groß war, dann **hab ich es gelassen**.“ (Yunes, Z. 139)*

*„Ich **hab gleich die erste genommen**, deswegen.“ (Kazem, Z. 125)*

Dennoch wurden laut diversen Aussagen darauf geachtet, dass mit Webseiten gearbeitet wurde, die mit (islamischen) Quellen belegt waren.

*“Ich hab so, glaub ich so, ich hab **drei Seiten durchgeschaut** und dann die die für mich am **ordentlichsten aussah auch so am besten gegliedert war**, und wenn ein Hadith angegeben wurde, dass **da auch die Quellen angegeben waren**. Aber Halt so **übersichtlich halt und so**.“ (Schayla, Z. 133-136)*

Kategorien: Klassischer Unterricht wenig einprägsam und Sozial-emotionaler Austausch mit Reflexionsmöglichkeiten nur im klassischen Unterricht spürbar.

Interessanterweise haben sich zwei Kategorien gebildet, die scheinbar im Widerspruch zueinanderstehen. Zum einen wurde zu Beginn der Gruppendiskussion festgestellt, dass wenig erlernte Inhalte aus dem klassischen Unterricht in Erinnerung geblieben sind, wobei sich die Mehrheit der Teilnehmer:innen erst an die Inhalte erinnern konnte, nachdem die Lehrperson den Schüler:innen mit Hinweisen auf die Sprünge half (vgl. Z. 56-60). Zum anderen wurde dennoch gegen Ende der Gruppendiskussion vermehrt betont, dass der klassische Unterricht, wie dieser bisher gehalten wurde, die bevorzugte Unterrichtsgestaltung sei. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Auswahl des Unterrichtsthemas für den klassischen Unterricht innerhalb dieses Forschungsprojekts womöglich nicht ansprechend genug war bzw. die Schüler:innen keinen direkten persönlichen Bezug zum Thema aufbauen konnten, weshalb die erlernten Inhalte in Vergessenheit geraten sind. Dennoch wird die klassische Unterrichtseinheit bevorzugt, da diese Form der Unterrichtsgestaltung den Schüler:innen mehr Raum bietet, ihre Meinungen frei zu äußern, mit anderen Mitschüler:innen Ansichten auszutauschen, gemeinsam zu reflektieren und miteinander sozial zu vernetzen.

*„Ich würde es mir so **wünschen, wie wir's immer** gemacht haben. (...) Also ohne die Computer wars besser.“ (Yunus, Z. 378-380)*

*„Ja, weil es einfach jetzt auch **mehr Spaß** gemacht hat und die **Themen konnten wir viel besser besprechen.**“ (Amer, Z.406-407)*

*„Und es ist auch es **regt einem mehr zum Nachdenken** an, weil man die **Meinung von mehreren Leuten hört** und nicht gleiche Meinung haben, sondern eine andere, dann **bringt das einem zum Nachdenken.**“ (Schayla, Z. 411-413)*

*„Also ich find das mit **islamischem Religionsunterricht**, dass wir alle auch den **Islam praktizieren und nicht nur lernen**, lernen und, dass **wir uns gegenseitig unterstützen.**“ (Marif, Z. 415-416)*

*„(...) weil z.B. **in anderen Fächern z.B. reden wir z.B. nicht über sowas**, und hier können wir z.B. **unsere Meinung ua frei lassen** und viel mehr reden als in anderen Fächern. (Ghena, Z. 422-423)*

Anhand dieser Aussagen ist darauf zu schließen, dass der IRU durch die Möglichkeit zur freien Meinungsäußerung einen geschützten Raum bietet, in dem sich Schüler:innen willkommen fühlen, sich gegenseitig zuhören und unterstützen.

Kategorien: Positive wie auch negative Anhaltspunkte zur Anwendung digitaler Medien im Unterricht und Digitales Recherchieren ist wenig hilfreich

Auch hier scheinen zunächst beide Kategorien einander zu widersprechen, zum einen wurde unter der Kategorie *Positive wie auch negative Anhaltspunkte zur Anwendung digitaler Medien im Unterricht* der digitale Unterricht positiv bewertet, man könne auf verschiedene Quellen zugreifen und habe Zugriff auf neue Inhalte, die im Unterricht nicht behandelt wurden. Auch habe die Online-Recherche dabei geholfen, die Fragen auf dem Aufgabenblatt mit Leichtigkeit zu beantworten. Andererseits hat sich unter der Kategorie *Digitales Recherchieren ist wenig hilfreich* herausgestellt, dass das Ausarbeiten der Fragen mittels Online-Recherche für Schüler:innen auch eine Herausforderung darstelle, da diese zwar auf viele Informationen zugreifen konnten, jedoch die Informationen teilweise nicht in altersgerechter Sprache formuliert waren.

*„Es war halt manchmal **sehr komplex**, die **Sätze und die Wortwahl** von denen halt, waren komplexe Worte. Hab ich **meistens einfach nicht verstanden**.“ (Amer, 195-196)*

Des Weiteren stellen sich Unsicherheiten bei der Auswahl der zu entnehmenden Informationen aus dem Internet dar, da sie diese nicht auf Falschinformationen überprüfen können.

*„Das blöde ist, **im Internet kann jeder was reinschreiben**, egal ob er sich auskennt oder nicht. Und das **können dann falsche Informationen sein natürlich**.“ (Kazem, Z. 295-298)*

Weiterhin hatten Schüler:innen Schwierigkeiten beim Beantworten von spezifischen Fragen, die scheinbar im Internet vermehrt sehr oberflächlich und allgemein gehalten werden. Aus diesem Grund bleiben Fragestellungen, die eine tiefgründigere Auseinandersetzung bedürfen, sowie spezifische bzw. Detailfragen unbeantwortet.

*„Da haben wir dazu **nichts geschrieben, wir alle nicht**.“ (Ghena, Z. 260)*

Diese Kategorien führen zu einer zuvor behandelten Kategorie, nämlich Oberflächliche Ausarbeitung mittels Verwendung digitaler Medien. Zwar werden die Fragen beantwortet, jedoch aufgrund diverser Schwierigkeiten, wie der Informationsüberflutung, das Auffinden von Informationen in nicht altersgerechter Sprache sowie das Auffinden von allgemein gehaltenen

Informationen, gelingt dies nur im oberflächlichen Rahmen, weshalb das Arbeiten mit digitalen Medien aus Sicht der Schüler:innen nicht zwingend Vorteile bietet.

Kategorien: Arbeiten mit digitalen Medien bzw. digitale Unterrichtseinheit zu starr und Digitale Medien lediglich als Abwechslungsmethode

Gegen Ende der Gruppendiskussion waren sich die meisten Schüler:innen einig, dass der Einsatz von digitalen Medien keine Notwendigkeit für den IRU darstellt. Viel mehr betonten sie, dass der Unterricht in der Gemeinschaft, wo ein reger Austausch von verschiedenen Meinungen stattfindet und ein gemeinsames Reflektieren möglich ist, viel wichtiger wäre, als „starr“ vor dem Computer zu sitzen, um diverse Aufgaben zu lösen.

*„Also ich find auch, dass es **ziemlich langweilig** ist, also ich find schon, dass man **Sachen besser lernt**, wenn man **dabei Spaß** hat, und wenn jetzt **jede Stunde so wäre, so unstill**, dann **machts kein Spaß**.“ (Marif, Z. 220-222)*

Digitaler Unterricht bzw. das Arbeiten mit digitalen Medien wäre nur zur Abwechslung erwünscht, denn klassengemeinschaftlicher Vorteil wäre nur im hybriden bzw. klassischen Unterricht gegeben.

*“Also, dass wir ab und zu, vielleicht **ein oder zwei Mal im Monat am Computer arbeiten**, aber **sonst so in der Gemeinschaft** bleiben. (Marif, Z. 385-386)*

Die Schülerin Schayla ging noch einen Schritt weiter und legte fest, dass der Einsatz von digitalen Medien kein relevanter Faktor sei, um den Unterricht interessant zu gestalten. Dies ist insofern wichtig, denn die Befürchtung, die Schule würde aufgrund herkömmlicher Unterrichtsmethoden nicht mit dem Schritt der Zeit mithalten, wäre somit nicht bestätigt.

*„Schon wichtig, aber nicht so, dass es ohne nicht gehen würde, also es ist **eigentlich nicht wichtig, um den Unterricht interessant zu gestalten**, aber ab und zu **kann man es abwechselnd machen**.“ (Schayla, Z. 427-429)*

Zusammenfassend kann aus allen Kategorien darauf geschlossen werden, dass für Schüler:innen nicht die Methoden im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stehen, sondern vielmehr die Interessen und das Wohlfühl in der Klassengemeinschaft.

6 Fazit

Durch die Auseinandersetzung mit der Thematik „Der Einsatz von digitalen Medien im islamischen Religionsunterricht für die Sekundarstufe I“, der dazu gestellten Forschungsfrage „Wie nehmen Schüler:innen im Alter von 13-14 Jahren den Einsatz von digitalen Medien im islamischen Religionsunterricht an österreichischen Schulen wahr?“ sowie den dazugehörigen Subforschungsfragen kommen wir zu folgenden Ergebnissen. Um die Forschungsfrage zu beantworten, werden zunächst alle Subforschungsfragen nacheinander beantwortet.

Auf die Frage „Wie nützlich erscheint die eigene Internetrecherche im IRU für Schüler:innen?“ konnte anhand der Analyseergebnisse festgestellt werden, dass diese von den Schüler:innen als wenig nützlich wahrgenommen wurde. Die Schüler:innen waren mit der Fülle an Informationen im Internet teilweise überfordert. Informationen in einer altersgemäßen Sprache zu finden, stellte ebenso ein Hindernis für die Beantwortung der Aufgabenstellung dar. Letztendlich konnte das Internet auf spezifische Fragestellungen keine Antworten bzw. Lösungen bieten. Schüler:innen haben auch selbst mehrmals betont, dass der Einsatz von digitalen Medien im IRU nur als Abwechslung zum regulären Unterricht zu begrüßen sei.

Zur Frage „Ist es möglich, Reflexivität über digitale Medien zu vermitteln?“ konnte festgestellt werden, dass dies lediglich bei der klassischen und der hybriden UE möglich ist. Durch das gemeinsame Reflektieren und die Möglichkeit, Gedanken laut mit anderen Mitschüler:innen auszutauschen, gelingt es zumindest, über den Unterrichtsinhalt nachzudenken und diesen auf die eigene Lebenswirklichkeit zu übertragen. Bei der digitalen UE war dies nicht der Fall: Die Aufgaben wurden lediglich abgearbeitet und in kurzen Stichworten festgehalten.

Zur Frage „Wie sinnvoll können die Schüler:innen die digitalen Medien im Unterricht zur Bearbeitung der Aufgaben einsetzen?“ konnte festgestellt werden, dass einige Schüler:innen positive Rückmeldungen zur digitalen UE abgegeben hatten. Laut den Schüler:innen konnten sie nach eigener Wahl auf verschiedene Quellen zugreifen. Es zeigte sich jedoch, dass sehr oberflächlich gearbeitet wurde: Es wurden Webseiten mit ansprechendem Design ausgewählt, während andere Webseiten mit viel Text übersprungen wurden. Ein Schüler gab sogar an, dass er für die Beantwortung der Fragen immer die erste Webseite aus den Google-Ergebnissen

genommen habe (Kazem, S. 125). Von einem sinnvollen Einsatz der digitalen Medien im I-RU seitens der Schüler:innen kann demnach nicht gesprochen werden.

Zu der Frage „Welchen Mehrwert ergibt sich durch den Einsatz digitaler Medien im IRU?“ zeigen die Analyseergebnisse, dass der Einsatz digitaler Medien von den Schüler:innen nicht als signifikanter Mehrwert wahrgenommen wurde. Vielmehr wurden im Zusammenhang mit der eigenen Recherche im Internet mehrere Schwierigkeiten thematisiert. Dazu zählten insbesondere die Unsicherheit hinsichtlich der Vertrauenswürdigkeit der Inhalte, die Überforderung durch die Fülle an Informationen sowie Schwierigkeiten, altersgerechte und verständliche Informationen zu finden. Zwar wurde vereinzelt erwähnt, dass durch den Zugang zu digitalen Medien neue Inhalte zugänglich gemacht werden konnten. Diese Aspekte wurden jedoch nicht als klarer Mehrwert für den Religionsunterricht bewertet. Stattdessen betonten die Schüler:innen, dass der besondere Wert des IRU vor allem in den sozialen Interaktionen, dem gemeinsamen Austausch und der persönlichen Auseinandersetzung mit religiösen Themen in der Klassengemeinschaft liege. Digitale Medien wurden daher eher als ergänzende Abwechslung, nicht jedoch als zentrale Bereicherung oder Ersatz des regulären Unterrichts verstanden. Dies bestätigt wiederum, dass digitale Medien den Menschen niemals ersetzen können, denn im Kern von Bildung stecken Beziehungen, Interaktionen und Kommunikation zwischen Menschen sowie kritisches Denken (vgl. Dietzsch & Pfister, 2022, S. 30).

Nach Betrachtung der Forschungsergebnisse kann die Forschungsfrage „Wie nehmen Schüler:innen im Alter von 13-14 Jahren den Einsatz von digitalen Medien im islamischen Religionsunterricht wahr?“ wie folgt beantwortet werden. Schüler:innen im Alter von 13-14 Jahren nehmen den Einsatz digitaler Medien im IRU als wenig hilfreich wahr bzw. sehen in ihm keinen großen Mehrwert. Obwohl die Schüler:innen auf Unmengen an Daten zugreifen konnten, wurden die Aufgabenstellungen in der digitalen und hybriden UE mittels des Einsatzes von digitalen Medien nur unzureichend beantwortet. Während der Recherche stellten sich mehrere Herausforderungen dar: Zwar kann auf viele Informationen zugegriffen werden, diese sind jedoch nicht in altersgemäßer Sprache verfasst, können nicht auf Falschinformationen überprüft werden und helfen nicht, themenspezifische Fragen zu beantworten. Die Schüler:innen selbst haben den Einsatz digitaler Medien für den IRU als nicht wichtig gewertet, viel mehr standen die Möglichkeit zum gemeinsamen Reflektieren, der Meinungs austausch und das Diskutieren

im Vordergrund. Der Einsatz digitaler Medien im IRU wird bestenfalls als nette Abwechslung zum klassischen Unterricht wahrgenommen.

Die Frage, die sich Schulen zukünftig stellen sollten, ist, welche Rolle Lehrpersonen einnehmen sollen und inwieweit die Digitalisierung des Unterrichts tatsächlich erwünscht bzw. sinnvoll ist.

7 Literaturverzeichnis

- Alalwani, T. J. (1993). *The Ethics of Disagreement in Islam*. London: The International Institute of Islamic Thought.
- Averbeck, I., & Welling, S. (2014). Medienkompetenz am Übergang von der Primarstufe in die weiterführenden Schulen. *Merz - Zeitschrift für Medienpädagogik* 58, S. 28-40.
- Benner, D., Schieder, R., Schluß, H., & Willems, J. (2011). *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. München: Ferdinand Schöningh.
- Bindesministerium für Bildung und Forschung. (2025). *DigitalPakt Schule*. Von <https://www.digitalpaktschule.de/de/was-ist-der-digitalpakt-schule-1701.html> abgerufen
- Burke, A., Hiepel, L., Niggemeier, V., & Zimmermann, B. (2021). *Theologiestudium im digitalen Zeitalter*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Bos, W., & Lorenz, R. (2015). *Schule digital - der Länderindikator 2015*.
- Datterl, M., Guggenberger, W., & Paganini, C. (2021). *Digitalisierung - Religion - Gesellschaft*. innsbruck university press.
- Dietzsch, A., & Pfister, S. (2022). *Digitaler Religionsunterricht - Fachdidaktische Perspektiven und Impulse*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht.
- Education Group . (2023). *Freizeitaktivitäten von Jugendlichen in Oberösterreich 2023*. Österreich: Market.
- Friedrichs-Lieskötter, H., & Krasch, P. (2018). *Smartphones im Unterricht - Wollen das Schülerinnen und Schüler überhaupt?! Eine explorative Studie zum Smartphone. Einsatz an weiterführenden Schulen aus der Sicht von Schülerinnen und Schüler*. MedienPädagogik.Vogl, S. (2012). *Alter und Methode - Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadeninterviews mit Kindern*. Wiesbaden: Springer.
- Frischer, C. (2017). *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht*. Göttingen, Deutschland: Waxman Verlag GmbH.
- Fohr, T. (2020). Prinzipien und Merkmale „guten“ Unterrichts. In *Integrierte Sprachbildung Im Fach Kunst* (Bd. 22, S. 173–185). De Gruyter, Inc.
- Gudjons, H. (2006). *Neue Unterrichtskultur - veränderte Lehrerrolle*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhart.

- Herzig, B. (2017). Digitalisierung und Mediatisierung-didaktische und pädagogische Herausforderungen. In C. Fischer, *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Fend, H. (1991). Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. *Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen*. Bern.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.
- forsa. (2023). *Nutzung digitaler Medien im Kindes- und Jugendalter: Nutzungsdauer von Social-Media: Schultage bzw. Werkstage*. Deutschland: DAK.
- GIM. (2023). *JIM-Studie 2023 - Jugend, Information, Medien*. Deutschland: mpfs.
- Harald, B., & Luginbühl, M. (2014). *Mediensprache - Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. Berlin, Deutschland: De Gruyter.
- JAMES. (2022). *Jugend, Aktivitäten, Medien*. Zürich, Schweiz: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Jugend-Internet-Monitor. (26. Februar 2023). *saferinternet.at*. Von <https://www.saferinternet.at/services/jugend-internet-monitor/> abgerufen
- Kammerl, R. (2020). Digitale Medien und Schule. In *Bildung und Erziehung* (S. 107-122). Vandenhoeck & Ruprecht GmbH.
- Khorchide, M. (2009). *Österreichischer Integrationsfonds*. Von https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Downloads/Publikationen/n5_Dossier_Islamischer_Religionsunterricht.pdf abgerufen
- Klement, K., Shakir, A., & Topalovic, S. (2019). *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht : Impulse für Theorie und Praxis*. Linz: Veritas.
- Kaspar, K., Becker-Mrotzek, M., Hofhues, S., König, J., & Schmeinck, D. (2020). *Bildung, Schule, Digitalisierung*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Kuckartz, U. (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz Verlagsgruppe.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Meder, N. (2017). Überlegungen zur Konstitution der Medienpädagogik. *MedienPädagogik* 29, S. 1-16.

- Minarti, M., Rahmah, M., Khalilurrahman, Samsir, & Mardiana. (2023). Utilization of Social Media in Learning Islamic Religion: Its Impact on Strengthening Student Outcomes and Achievements. *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*.
- Mustapa, K., Bin Mahmudin Gagaramusu, Y., Palandi, E., Syakhrani, A., & Towpek, H. (2023). *Technology-enhanced education: nurturing the digital generation – experiences in Islamic schools in Indonesia*. International Journal of Teaching and Learning .
- Naqib, A. A.-R. (2025). *Muslim Heritage*. Von <https://muslimheritage.com/ibn-sina-on-education/#ftn35> abgerufen
- Nofal, N. (2025). *Muslim Heritage*. Von <https://muslimheritage.com/al-ghazalis-theory-of-education/#sec4> abgerufen
- Nord, I., & Ziperovszky, H. (2017). *Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Radde-Antweiler, K. (2017). Digitale Religion? Medienforschung aus religionswissenschaftlicher Perspektive. In I. Nord & H. Ziperovszky (Hrsg.), *Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt* (S. 146–158). Kohlhammer.
- Radzimski-Coltzau, J., & Burghardt, S. (2017). Digitale Medien: Eine Chance für Schulentwicklung. In C. Fischer, *Pädagogischer Mehrwert?* Waxmann Verlag GmbH.
- Rechtsinformationssystem des Bundes* . (12. März 2023). Von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265&ShowPrintPreview=True> abgerufen
- Redmond, R., & Curtis, E. (2009). *Focus groups: principles and process*. Dublin: Nurse Researcher .
- Rudolf, E. (2012). *Gott googeln? :Multimedia und Religion*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.
- Schulamt. (2025). *Das Schulamt*. Von https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2021/01/KUR_BekG_2021.pdf?utm_source=chatgpt.com abgerufen
- Siemann, J. (2002). *Jugend und Religion im Zeitalter der Globalisierung* . Münster: LIT Verlag.
- Scholz, S. (2012). *g* . Berlin: LIT Verlag.
- Schäfer, D. K. (2020). *Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Stadtfeld, P. (2004). *Allgemeine Didaktik und Neue Medien - Der Einfluss der Neuen Medien auf didaktische Theorie und Praxis*. Bad Heidelberg: Klinkhardt.
- Sutter, L. (2019). *Digitale Medien im Unterricht*. Zürich: JAMESfocus.
- Sijamhodžić-Nadarević, D. (2023). Islamunterricht im Diskurs downloaded from www.vr-elibrary.de by Universitätsbibliothek Wien on January, 12 2025 For personal use only. Die Islamische Religionspädagogik in Tradition und Theologie – eine Spurensuche

- nach Merkmalen. In T. Badawia, & S. Topalovic, *Islamunterricht im Diskurs*. Göttingen, Deutschland: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Swertz, C. (2011). Medientheoretische Grundlagen der Medienpädagogik . In N. Meder, C. Allemann-Ghionda, U. Uhlendorff, & G. Mertens, *Erziehungswissenschaft und Gesellschaft* . Paderborn - München - Wien - Zürich : Ferninand Schöningh.
- Swertz, C. (2021). Bildung, Verantwortung und digitale Technologien. *Medienimpulse* .
- Topalovic, S. (2019). Der kompetenzorientierte Unterricht - Bausteine zur Entwicklung einer Didaktik für den Islamischen Religionsunterricht. *Hikma*, S. 26-48.
- Topalović, S. (2023). Islamunterricht digital – digitale Bildung im Islamunterricht. In T. Badawia, & Said Topalović , *Islamunterricht im Diskurs*. Göttingen, Deutschland: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tuhcic, A., & Topalovic, S. (2020). *Digital lehren und lernen - Studie zur nutzung digitaler Medien im islamischen Religionsunterricht*. ÖRF.
- Meder, N. (2017). Überlegungen zur Konstitution der Medienpädagogik. *MedienPädagogik* 29, S. 1-16.
- OECD. (2023). *PISA Studie: Schülermeinungen zur Nutzung digitaler Geräte im Unterricht 2022*. Deurschland: OECD.
- <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1455002/umfrage/umfrage-schueler-zur-nutzung-digitaler-geraete-im-unterricht/>
- Thiel, K., & Lampert , C. (2023). *Wahrnehmung, Bewertung und Bewältigung belastender Online-Erfahrungen von Jugendlichen - Eine Qualitative Studie im Rahmen des Projekts "SIKID - Sicherheit für Kinder in der digitalen Welt"*. Hamburg, Deutschland: Leibniz-Insitut für Medienforschung | Hans-Bredow-Institut (HBI).
- Zohner, A. B. (2020). *Kundenbindung durch barrierefreie Online-Kommunikation*. Linz, Österreich: Springer Gabler.
- Vogel, S. (2019). Gruppendiskussion. In N. Baur, & J. Blasius, *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden, Deutschland: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Vollberg, S. (2022). Mediale Lebenwelten von Kindern und Jugendlichen als Chance für den Religionsunterricht im Wandel. In M. Domsgen, *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress*. Bielefeld: transcript
- Waffner, B. (2021). Schulentwicklung in der digital geprägten Welt: Strategien, Rahmenbedin- gungen und Implikationen für Schulleitungshandeln. In A.

- Wikipedia. (o. J.). Orbis sensualium pictus. Abgerufen am 16. Dezember 2025, von https://de.wikipedia.org/wiki/Orbis_sensualium_pictus
- Wilmers, A., Achenbach, M., & Keller, C. (2021). *Organisationentwicklung in Bildungseinrichtungen*. Münster : Waxman Verlag GmbH.
- Witzke, S. (2015). *Carsharing und die Gesellschaft von Morgen*. Springer Gabler.

8 Anhang

8.1 Transkriptionsregeln

(-), (--), (---) bzw. (Pause 4), (Pause 5), etc.	Sprechpausen; in Klammer ist die Anzahl der Sekunden anzugeben
mhm B: Redefluss Redefluss //mhm// Redefluss Redefluss //aha// Redefluss. I: Aha (wenn deutliche Unterbrechung). B: Erneutes Aufgreifen des Redeflusses...	Pausenfüller, Rezeptionssignal, zweigipfelig Falls die interviewende Person sehr oft Rezeptionssignale verwendet und der Redefluss der befragten Person dadurch nicht deutlich unterbrochen wird, so braucht nicht jedes Mal ein Zeilenumbruch/SprecherInnenwechsel eingefügt werden. Stattdessen sind die Rezeptionssignale im Fließtext zu vermerken.
<u>sicher</u>	auffällige Betonung
(lacht), (verlässt den Raum), (schnell), (gedehnt)	Charakterisierung von nichtsprachlichen Vorgängen bzw. Sprechweise, Tonfall; die Charakterisierung steht vor den entsprechenden Stellen und gilt bis zum Äußerungsende oder bis zu einer neuen Charakterisierung
[Kommentar] Bspw. (lacht) [ironisch]	Vom Transkribierenden eingefügter, interpretierender Kommentar bzw. Zusätze (Reinders 2005: 256)
(...) [unverständlich, 2.5 Sek.]	Unverständlich Im Anschluss soll die Länge der unverständlichen Interviewpassage angegeben werden (Reinders 2005: 256)
(kommt es?)	nicht mehr genau verständlich; vermuteter Wortlaut
(/)	Unterbrechen eines Satzes mit dem Versuch ihn im Weitersprechen neu zu formulieren (Sieder 2008)
(//)	Komplettes Abbrechen eines Satzes (Sieder 2008)

Tabelle 6: Transkriptionssystem angelehnt an Kallemeyer und Schütze

8.2 Interviewleitfaden der Gruppendiskussion

Schwerpunkt: Fragen zur Erinnerung an die Unterrichtsformen:

1. An was könnt ihr euch erinnern, woran ihr gearbeitet habt? Was war das Thema? Was ist euch in Erinnerung geblieben?
2. Könnt ihr euch an die Inhalte erinnern, die wir im „klassischen Unterricht“ besprochen haben? Was habt ihr euch davon mitgenommen? Was war wichtig? Was war die Haupteigenschaft?
3. Schaut in eure Unterlagen und sagt mir, ob ihr euch an das Geschriebene erinnern könnt.
4. Wir hatten auch eine hybride Stundeneinheit. An was könnt ihr euch erinnern? Was war das Unterthema?
5. Welche Stunde ist euch am ehesten in Erinnerung geblieben und warum?

Schwerpunkt: Fragen zur Wahrnehmung des Einsatzes digitaler Medien beim Recherchieren islamischer Inhalte im Internet:

6. Wie war es, islamische Inhalte am Computer auszuarbeiten? Worauf habt ihr geachtet? Nach welchen Kriterien habt ihr eure Inhalte ausgesucht? Habt ihr Zeit gefunden, darüber zu reflektieren?
7. Welche Schwierigkeiten haben sich für euch ergeben? Könntet ihr bitte noch einmal vorlesen, wie ihr die Fragestellungen bzw. Aufgaben beantwortet habt? Was hat euch vielleicht gefehlt?
8. Wie war es für euch, am Computer zu arbeiten, die Aufgaben zu beantworten und dann die Stunde zu beenden?

Schwerpunkt: Einordnung und Bewertung der eigenen Gefühle bzw. des emotionalen Zustands sowie die Erfassung einer reflektierten Haltung gegenüber den Lerninhalten in den jeweiligen Unterrichtseinheiten:

9. Wie war es für euch, euch emotional mit den Inhalten zu verbinden? Konntet ihr das? Habt ihr die Inhalte sozusagen gefühlt? Habt ihr darüber nachdenken können? Haben euch die recherchierten Inhalte auf Gedanken gebracht oder an eine emotionale Situation erinnert, die ihr selbst erlebt habt?
10. Hattet ihr das Gefühl, die Inhalte verinnerlichen zu können? Wie ist es im Vergleich zum klassischen, hybriden und rein digitalen Unterricht?

Schwerpunkt: Bewertung des Einsatzes des Computers als digitales Medium im IRU:

11. Welche Form des Unterrichts würdet ihr bevorzugen und warum? Besonders im Hinblick auf den Religionsunterricht?
12. Wie wichtig ist euch die Einbeziehung digitaler Medien in den Unterricht bzw. im Religionsunterricht?
13. Gibt es etwas, das ihr vermissen würdet, wenn ihr rein digital arbeiten würdet? Inwieweit unterscheidet sich die klassische Methode von der hybriden und digitalen Methode?

8.3 Transkription der Gruppendiskussion

Interviewdatum: 23.06.2023

Diskussionsdauer: 39.30 min.

Ort des Interviews: im Klassenraum

Schulstufe: 8. Schulstufe

Anzahl der Schüler*Innen: 12 Schüler*Innen, davon 6 Mädchen und 6 Buben

Von 12 Schüler*Innen haben sich 9 Schüler*Innen aktiv an der Diskussion beteiligt:

Ghena (w.,G.), Schayla (w.,S.), Maram (w.,Ma.), Marif (m.,M.), Kazem (m., K.), Enes (m. E.), Serhat (m. Sr.), Yunus (m., Y.), Ammar (m., A.), Schüler*Innen (Sü.)

1 L: Assalam aleikuum!

2 S: Waaleikum Assalaam!

3 L: Ihr wisst, ihr solltet heute alle eure schriftlichen Unterlagen auch mit dabei haben. Eure

4 Ausarbeitungen.

5 S: Ich habs vergessen.

6 Y: Ich auch nicht!

7 L: Du auch nicht? Hmm das ist aber nicht so gut, lustig find ich das nicht. Naja ansonsten

8 Leute, ihr wisst ich nimm jetzt auf, seids einfach so wie immer drauf. Aja heute ist

9 gleichzeitig unsere letzte Stunde! Wir sehen uns dann die ganzen Ferien nicht!

10 G: Ja Frau Professor, wir sehen Sie dann auch nicht und wir fliegen auch nicht nach Ägyp-

11 ten.

12 L: Aber im letzten Jahr warst du oder?

13 G: Jaja.

14 (Schüler*Innen unterhalten sich untereinander, 15 Sek.)

15 L: (Lehrperson hat zuvor Cookies auf die Tische bereitgestellt) Egal auf jeden Fall, ihr

16 könnt natürlich weiterhin auch Cookies essen, ich denke, wenn man etwas isst, dann

17 fühlt man sich besser, also isst ruhig (lacht). Sagt mir allgemein, wenn ihr jetzt zurück-

18 denkt, an was könnt ihr euch am besten erinnern? Aus dem Projekt, was wir so ge-

19 macht haben, an was könnt ihr euch erinnern, die ersten Gedanken, paar Sachen, die

20 euch jetzt in Erinnerung erscheinen bzw. in den Gedanken aufkommen?

21 S: Ähm, die Stunde mit ähmm, wo wir dieses Video geschaut haben über ähm mit dieser

22 einen Dame, die Alzheimer hat und dann mit dieser Stunde, wo ein Mann zu diesem

23 Video meinte sie wünschte wohl sie wäre Muslimin, was nicht der Fall war.

24 L: Mhm.

25 S: Und ähm dann haben wir geredet, dass das eigentlich nicht zu vermeiden ist, dass eh

26 die Menschen umso älter sie werden, dass sie vielleicht dement werden und ja.

27 L: Mhm. Genau, uuund, magst du noch etwas hinzufügen? (richtet sich an einer weiteren

28 Schülerin)

29 G: Wir haben noch ua viel über den Charakter eines Muslims recherchiert und über den

30 Charakter des Propheten auch.

31 L: Oke. Ja genau, was wolltest du sagen Serhat?

32 (Störung jemand kommt in den Klassenraum rein, 10 Sek.)

33 L: Kazem, an was kannst du dich erinnern?

34 K: Ich kann mich erinnern, dass ääh, also generell Informationen über den Propheten z.B.

35 L: Mhm.

36 K: Also, dass der Prophet immer barmherzig war zu den Kindern und ehm ich kann mich

37 noch erinnern, dass der Prophet gesagt hat, dass ein Mann zu ihm gekommen ist, ist

38 ein Hadith, und der hat gesagt ääh, er hat Kinder und er hat keiner seiner Kinder je

39 geküsst und er hat gesagt, ein unbarmherziger wird keine Barmherzigkeit gegeben.

40 L: Ja subhanAllah, woher hast du das aber?

41 K: Von so einer Website.

42 G: Ich hab das auch gelesen.

43 L: Das heißt ihr habt es aus einer Internet-HP? So, passt.

44 Könnt ihr euch vielleicht an die allererste Stunde erinnern von diesem Projekt?

45 S: Das war das, wo wir gänzlich am Computer recherchiert haben oder?

46 L: Nein, das war wo wir eigentlich gänzlich einfach nur da waren.

47 Sü: (Versuchen sich zu erinnern) Da wo wir einfach nur geredet haben.

48 (Klasse diskutiert, 10 Sek.)

49 L: Genau, beim klassischen Unterricht, da wo wir gesessen sind und über den Charakter

50 des Propheten gesprochen haben. Wisst ihr noch?

51 Sü: Nein. Nein..

52 L: Wie ihr wisst nicht? Könnt ihr euch gar nicht erinnern?

53 G: Ne. Ich kenn noch Stichworte. (Schülerin lacht)

54 E: Ja wir haben ja, wir haben über die Fastenden oder die zum Gebet aufstehenden,..(un-

55 deutlich, 5 Sek.)

56 L: Richtig ja, wir haben geredet, dass Menschen, die einen guten Charakter haben, ge-

57 nauso belohnt wurden, wie die Betenden oder die Fastenden.

58 Richtig ja. Aber auf jeden Fall, ähm eigentlich war es dieser Zettel, wo es auch darum

59 gegangen ist, ganz genau darum ging, um den Charakter eines Muslims und darum das

60 z.B. das was sehr schwerwiegend wird Youm-ul-Qiyama auf der Waagschale.

61 Sü: Aaaaah! (Schüler*Innen erinnern sich)

62 L: Ahh? (lacht)

63 G: War das, war das mit ääh, wo Sie gefragt haben äähm, was ein äähm, wo Sie gefragt
64 haben was ein guter Muslim ausmacht und wir haben Ihnen dann Sachen gesagt?

65 L: Ja, das hatten wir auch angesprochen.

66 M: War das wo wir (undeutlich 2-3Sek.)

67 L: Das war glaub ich auch ein Teil davon. Mhm.
68 (undeutlich, 4Sek.)

69 K: Der Prophet s.a.s. hat auch ähm sein Essen den Bedürftigen gegeben, obwohl er auch
70 selbst hungrig war.

71 L: Aber das war nicht bei der Stunde oder? Kannst du dich noch erinnern?

72 K: Ja, ich war bei der ersten Stunde da, aber nicht bei der zweiten.

73 L: Asoo, ja kheer in scha Allah, das heißt -

74 S: Ich weiß, aber ich kann mich jetzt an nichts erinnern, aber das was mir jetzt eingefal-
75 len, ist äääh, ich weiß nicht wieso mir genau das jetzt eingefallen ist aber, dass z.B.
76 zur Zeit des Propheten Muhammad s.a.s. ähmm wo, z.B. halt, es war so, dass ähmm
77 er auch Feinde hatte, und das ist mir jetzt eingefallen, dass ich glaub die Feinde ähmm
78 ihre Wertsachen, ihr Gold und Geld trotzdem beim Propheten aufbewahrt haben, weil
79 sie wussten, dass er halt Amin ist und dass er nie Sachen von den...

80 L: Ja, doch richtig das hatten wir besprochen gehabt im Unterricht, das war genau da, da
81 hab ich euch auch erzählt, stellt euch vor, jemand ist bekannt für so eine Eigenschaft,
82 kann man sich das heute auch noch vorstellen? Und ja..(lacht, erkennt etwas Ahnungs-
83 losigkeit bei den Schüler*Innen) große Lücken, aber es ist jetzt auch schon etwas wei-
84 ter her, deswegen wollt ich ja, dass ihr die Mitschrift mithabt, weil eigentlich hab ich
85 euch bei der ersten Stunde gesagt gehabt, ihr sollts nach der Stunde unbedingt auf-
86 schreiben, was ihr gelernt habt, was die Botschaft war. (lacht)

87 Sü: Aaah stimmt!

88 L: Deshalb hab ich euch gesagt, ihr sollt die Mitschrift mitnehmen.

89 Oke. Ich würd mich freuen, wenn sich jeder willkommen fühlt mitzudiskutieren. Oke.
90 Du hast bei dir die Mitschrift liegen, was hast du denn Schönes aufgeschrieben?

91 M: Unverständlich (Schülermenge geht im Hof vorbei, das Fenster ist geöffnet, Aussage
 92 undeutlich, 8 Sek.)

93 Ja. Wie wars dann für euch, wir hatten in der zweiten Stunde so eine rein digitale
 94 L: Stunde, wo wir nur am Computer gearbeitet haben uund ääh wie fandet iih das? Wie
 95 fandet ihr das allgemein? Wo ihr eigentlich nur die ganze Stunde nur am Computer
 96 gearbeitet habt? Wie war das für euch?

97 Viel besser. – Viiel besser!

98 Sr: Ich fands schon schön, weil man hat die Information so vor sich gesehen und man hat
 99 S: auch, konnt auch zwischen den Seiten so wechseln, wenn jetzt z.B. eine Seite einem
 100 nicht so interessiert, aber ich fands... aber ich fands! Schön, aber mich hat ein bisschen
 101 dieses Meinung austauschen und so, halt ja so, von anderen Leuten hören, was sie so
 102 darüber denken, das hat gefehlt, aber ansonsten.

103 Mhm oke. Du Serhat, du hast auch eine eigene Meinung dazu.

104 L: Also ich fands auch gut, dass man eigene Quellen verwenden konnte.

105 Sr: Mhm.

106 L: Ja bei mir ist, sobald man nach etwas gesucht hat, war es schwer genau das zu finden,
 107 A: wonach man sucht, es gab immer andere Beispiele, die genannt wurden.

108 Mhm.

109 L: Ja ich eh auch wie Schayla. Ich fands eh oke, aber ich fand, ich finds besser, wenn wir
 110 G: alle gemeinsam arbeiten, also so Mitarbeit, also alle zusammen anstatt jeder Einzel
 111 am Computer ist.

112 Oke, was denken die anderen?

113 L: Ich finds gut, dass wir so schnell zu vielen Informationen zugreifen konnten, aber es
 114 M: war schwer genau diese Information zu finden, die man braucht, weil auf einer Web-
 115 site stehen so viele Dinge und wenn man sich das alles durchliest dauerts lang.

116 Mhm ja.

117 L: (Schüler lachen)

118 Na, ich überleg nur und denke nach, äähm, nach welchen Kriterien, also wenn ihr euch
 119 L: jetzt die Website angeschaut habt, habts ihr jetzt einfach das, naja, wie viele, wie viele
 120 habt ihr euch im Durchschnitt angeschauut oder welche Quellen habt ihr euch

121 angeschaut? Nach welchen Kriterien habt ihr euch die Informationen ausgesucht?
 122 Also warum habt ihr euch für genau die Seite entschieden und für die andere nicht?
 123 Also wie habt ihr da irgendwie ausgesucht?
 124 Ich hab gleich die erste genommen, deswegen.
 125 K: Gleich die erste Seite? Haha
 126 L: Bei mir war es so, dass ich offizielle islamische Seiten verwenden wollte, also z.B. IGMG
 127 Sr: oder so.
 128 Mhm. Und hast du dann von dort was genommen oder von wo anders?
 129 L: Von dort ja.
 130 Sr: Also ich hab das genommen was am übersichtlichsten war.
 131 M: Mhm.
 132 L: Ich hab so, glaub ich so, ich hab drei Seiten durchgeschaut und dann die die für mich
 133 S: am ordentlichsten aussah auch so am besten gegliedert war, und wenn ein Hadith
 134 angegeben wurde, dass da auch die Quellen angegeben waren. Aber Halt so übersicht-
 135 lich halt und so.
 136 Also habt ihr auch geschaut, dass Quellen angegeben wurden?
 137 L: Ja.
 138 S: Wenn die Seite extrem lang halt groß war, dann hab ich es gelassen.
 139 Y: Ich auch! haha
 140 G: Das heißt, ihr wolltet einfach nur genau diiii Information rausfinden und wenn nicht
 141 L: nächste Seite. (lacht) oke.
 142 Dann noch eine Frage.
 143 Ich hab im Quran nachgeschaut.
 144 Y: Wie hast du das gemacht? Was hast du eingegeben?
 145 L: Naja Quran.
 146 Y: Ja ich weiß, aber du hast doch etwas über den Charakter rausgesucht gee? Wie hast
 147 L: du das dann gesucht? Also was hast du eingegeben?
 148 Ich hab dann einfach zuerst z.B. der gute Charakter eines Muslims geschrieben dann
 149 Y: Quran und dann stand so z.B. Verse und Seite und ich bin dann da draufgegangen.
 150

151 L: Mhm oke. Ähmm. Als ihr eure Inhalte jetzt rausgesucht habt, wie war das für euch,
 152 habt ihr Zeit gehabt darüber zu reflektieren? Habt ihr selber beim Lesen nachgedacht?
 153 Habts ihr dazu irgendetwas verbinden können? Wie war das jetzt Inhalte einfach raus-
 154 zusuchen?

155 Ich ähmm die Seiten mit den Texten, hab ich jetzt nicht so sehr beachtet, ich bin eher
 156 S: so auf die Hadithe, bzw. wenn ich so die Texte von der Website gelesen hab, es waaaar,
 157 doch es hat irgendwie, es waren schon schöne Sachen dabei äähm, z.B. so wenn man
 158 so über den Propheten geschrieben wurde oder so, war schon schön aber es gab sehr
 159 schöne Hadithe, die, über die hab ich nachgedacht und dann ist mir aufgefallen wie
 160 schön die sind.

161 Mhm.

162 L: Ich fand schön, dass ich ua viel neues gelernt habe. Also es gab so ua viele ähmm Ge-
 163 G: schichten vom Propheten und z.B. die Geschichte z.B. von Kazem, die er jetzt vorher
 164 vorgelesen hat, hab ich z.B. auch gelesen, es gab halt mehr solche, und sie waren mit
 165 Quellen und man wusste, dass es echte Geschichten sind.

166 Mhm. Oke. Daaann ja. Ähmm, welche, welche Schwierigkeiten hattet ihr bei der Su-
 167 L: che?

168 Naja die richtige Information zu finden.

169 Y: Oke. Uuund ääh ja, ihr schaut bitte auf die Aufgabenstellungen, die ihr beantworten
 170 L: musstet, da wo ihr nur digital gearbeitet habt, das ist ja dieser Zettel hier (zeigt den
 171 Zettel). Könnt ihr nochmal vorlesen, was ihr, was jeder von euch z.B. bei der Frage Nr.1
 172 geschrieben habt?

173 Bei der ersten Frage hab ich geschrieben, (undeutlich) ist sauber und ordentlich, rein
 174 K: und ordentlich, er ist respektvoll und hört anderen zu ääh verzeiht anderen und lügt
 175 nicht und ist barmherzig also er sorgt für Bedürftige in Not.

176 Mhm. Ließ noch, was hast du bei Frage Nr. 2 beantwortet?

177 L: Ähm, er war hilfsbereit, gnädig unter den Bedürftigen, sauber und ordentlich, außer-
 178 K: dem war er respektvoll, half Bedürftigen, hasste Lügen und sorgte für Gerechtigkeit
 179 und ääh er war auch barmherzig.

180

181 L: Mhm oke, du hast jetzt die Informationen rausgeholt, aber du hast jetzt keine Bei-
 182 spiele zu deiner Aufzählung aufgeschrieben oder so?

183 K: Nein.

184 L: Wie hast du das Serhat? Ließ es vor bitte.

185 Sr: Welche Nummer?

186 L: Eins und Zwei.

187 Sr: Der Charakter eines Muslims sollte von Geduld geprägt sein, gottesfürchtig sein, barm-
 188 herzig und gerecht gegenüber Mitmenschen sein.

189 L: Mhm und zwei?

190 Sr: Und zwei hab ich äähm, dass unser Prophet ääh barmherzig, vertrauenswürdig, ge-
 191 pflegt, respektvoll, freundlich, ehrlich und aufrichtig ist und ein Vorbild der Ummah
 192 ist.

193 L: Mhm. (pause) Okeee. Seid ihr auf irgendetwas gestoßen, was euch nachdenklich ge-
 194 macht hat? Weil, das war auch einer der Fragen auf dem Aufgabenzettel.

195 A: Es war halt manchmal sehr komplex, die Sätze und die Wortwahl von denen halt waren
 196 komplexe Worte. Hab ich meistens einfach nicht verstanden.

197 L: Ja, meinst du Hadith oder allgemein der deutsche Text?

198 A: Beides.

199 L: Mhm oke. Was hat euch allgemein nachdenklich gemacht bei der Recherche, habt ihr
 200 etwas gefunden, die anderen hinten haben ja auch was stehen.

201 (Unterbrechung -Schüler fragt, ob er Wasser auffüllen darf. – es wird laut – Schüler
 202 reden, 30 Sek.)

203 L: Naja oke, Leute wir machen weiter, ich sammle die Ausarbeitungen am Ende der
 204 Stunde ab, die die es mir heute nicht abgeben, sollen es mir bitte per Teams zuschi-
 205 cken und ja oke.

206 Sü: Was ist, wenn man sie verloren hat?

207 L: Ja dann ist das sehr traurig. Machen wir weiter, was sagen die Mädels hinten? Ihr habt
 208 bis jetzt noch nichts gesagt, was ist mit euch? Was sagt ihr dazu? Wir haben die Stunde
 209 gehabt mit dem Computer dann wurde sie beendet und dann ist jeder gegangen, wie
 210 fandet ihr das?

211 Ma: War schön eigentlich aaber langweilig irgendwie, weil mit der Klasse, wenn Sie immer
 212 etwas dazu erzählen, ihre Geschichten dazu und so ist besser.

213 G: Es ist wirklich viel besser, es macht mehr Spaß!

214 Ma: Sie geben immer Beispiele von einem Freund oder Freundin (Schüler lachen).

215 L: Oke, aber viel mehr habt ihr euch nicht von der Stunde gemerkt? Ja deshalb macht
 216 man ja auch diese Forschungsarbeiten, damit man herausfindet was fehlt, versteht
 217 ihr? Und das ist auch für mich interessant zu wissen, ich weiß, was du meinst ist viel-
 218 leicht, nein, das sag ich nicht, das beeinflusst euch.

219 Also ich find auch, dass es ziemlich langweilig ist, also ich find schon, dass man Sachen
 220 M: besser lernt, wenn man dabei Spaß hat, und wenn jetzt jede Stunde so wäre, so ua
 221 still, dann machts kein Spaß.

222 Oke. Das heißt, wie würdet ihr das wollen, (wird laut) wartet eins nach dem anderen,
 223 L: wir hatten dann auch die hybride Einheit. Da ging es auch um den Charakter eines
 224 Muslims in Bezug auf wie man ältere Menschen behandelt, ja? Ähmm, wie hat euch
 225 diese Stunde gefallen? An was könnt ihr euch erinnern? An welche Inhalte? Alles mög-
 226 liche. Wie hat es auf euch gewirkt? Hybride-Stundeneinheit, ihr hattet dazu auch et-
 227 was am Computer zu tun.

228 Diese Stunde war eigentlich sehr krass, weil, Sie haben halt geredet, Sie haben halt
 229 S: gesagt, dass es halt so sein wird, dass von jedem die Eltern früher oder später dement
 230 werden. Und das hat mich irgendwie ua, irgendwie sehr zum Nachdenken gebracht, ja
 231 weil, das war eigentlich sehr krass.

232 Oke, vielleicht meinst du das, weil -

233 L: Ja, es war so, ich kanns nicht beschreiben, es war halt ua so traurig und so ua zum
 234 S: Nachdenken gleichzeitig.

235 Ja, ja, aber vielleicht ist das der Grund, also sagt mir ehrlich eure Meinung, wenn ihr
 236 L: dieses Video alleine gesehen hättet als Post auf Tiktok oder Instagram z.B. würdet ihr
 237 euch vielleicht nicht so viel Gedanken machen, aber wenn wir persönlich gemeinsam
 238 darüber sprechen ist es anders? Oder wie meinst du das?

239 Ich finds halt eher so, wenn man, es kann halt beides sein, aber ich find, wenn man
 240 S: darüber redet, also wenns nicht einfach nur so gesagt wird von der Person, sondern

241 wenn man wirklich darüber redet, dann bringts einem mehr zum Nachdenken, als
 242 wenn man sieht, aber wenn mans einfach nur, wenn eine Person es einfach nur sagt
 243 und du trotzdem es im Internet siehst, dann ähmm ist es trotzdem gleich.

244 Mhm ja, dann ähmm, ja. Ganna was wolltest du denn sagen?

245 L: Genau dasselbe wollte ich sagen.

246 G: Burschen, könnt ihr euch an die hybride Stunde nicht erinnern?

247 L: Wie man so im Islam mit älteren Menschen umgehen soll.

248 Y: Ja, mhm, aber fandet ihr das nicht voll interessant, schaut mal, ihr musstet eine Auf-
 249 L: gabe lösen. Was war die Aufgabenstellung?

250 Es war leichter.

251 A: Wie fandet ihr das?

252 L: Sie haben uns eine Frage gestellt, ääh, mit was würdet ihr später machen mit euren
 253 G: Eltern.

254 Aber unter der Berücksichtigung?

255 L: Dass man sein Leben nicht dingsen..ääh

256 S: Ja, aber auch unter der Berücksichtigung, dass man seine islamischen Pflichten gegen-
 257 L: über den Eltern nachgeht. Und ihr solltet eigentlich darüber recherchiert haben...

258 Da haben wir dazu nichts geschrieben, wir alle nicht.

259 Ich hab im Quran dazu gelesen, bei einer Surah, dass man den Eltern nicht so, ,und die
 260 G: ehre die Eltern auch wenn der eine von ihnen oder beide ins hohe Alter kommen, und
 261 Y: sag daher nicht Pfui zu ihnen und rede mit ihnen in einer ehrerbietigen Weise.'

262 Ja, mhm, ich glaub fast, dass mehrere von euch diesen Quran-Vers gelesen oder bei
 263 sich stehen haben, zeigt mal auf, wer hat ihn noch bei sich stehen? Eins, zwei, drei,
 264 L: vier, fünf, sechs,..ich mein ich schaus mir selbst dann später dann auch an bzw. ihr
 265 schickt mir die Ausarbeitung noch zu.

266 Y: Im Quran steht, dass die Gläubigen einen barmherzigen Umgang mit Demenzkranken
 267 und allegmein mit Menschen haben sollen.

268 L: Mhm, also ein barmherzigen Umgang ist auf jeden Fall zu pflegen, dennoch, was war
 269 für euch eine Schwierigkeit eigentlich?

270

271 S: Ne, ich wollt eigentlich sagen, dass ich jetzt trotzdem keine Antwort auf die Frage ge-
 272 funden habe. Ich weiß jetzt nicht was ich machen sollte.

273 L: Genau und das ist eben so, könnte man sagen, das ist halt so eine Internetsache, man
 274 findet auf alles bzw. auf die bestimmte Lebenssituation alle möglichen Antworten,
 275 sondern..(unklar) ich hab euch gesagt, man muss das beste tun, was man tun kann,
 276 man muss seine Pflichten nachgehen.

277 G: Also nicht in ein Altersheim schicken?

278 S: Aber wenns nicht anders geht?

279 L: Nur wenns nicht anders geht, und selbst dann, müsste man diesen Menschen immer
 280 im Auge behalten, also immer Kontakt aufrechthalten, weil wie gesagt eben es ist rich-
 281 tig schwer, diese Menschen können nicht alleine unbeaufsichtigt zu Hause bleiben,
 282 auch wenn du sie zu dir nach Hause nimmst, und nehmen wir an du gehst arbeiten,
 283 dieser Mensch wird nicht zu Hause bleiben, der läuft weg aus der Wohnung, der läuft
 284 einfach raus, und das ist dann einfach schwierig, weil dann gehst du ja der Verantwor-
 285 tung nicht nach, dass du dich um diesen Menschen kümmerst. In Österreich gibt es
 286 z.B. eine 24-Stunden-Hilfe, die zu dir nach Hause kommt und dann kann sie diesen
 287 Menschen 24-Stunden lang pflegen, helfen, aber das ist ja, du weißt nicht, wenn das die
 288 Person dann nicht will, das sind einfach so viele Sachen, die man noch berücksichtigen
 289 müsste, aber man muss auf jeden Fall unbedingt seine Pflichten nachgehen, nicht ver-
 290 nachlässigen, nicht einfach denken, selbst wenn man seine Großeltern oder so in ein
 291 Altersheim bringt, dass man nicht denkt, oh ich bin jetzt ohne Verantwortung, das
 292 wars sie sind dort, das ist dann nicht richtig ja, diese Menschen haben noch sehr starke
 293 Gefühle.

294 K: Das blöde ist, im Internet kann jeder was reinschreiben, egal ob er sich auskennt oder
 295 nicht.

296 L: Genau.

297 K: Und das können dann falsche Informationen sein natürlich.

298 L: Und es gibt sicherlich auch Menschen, die die Sachen nicht gewissenhaft beantwor-
 299 ten, am Ende muss man das aber auch einfach mit seinem Gewissen vereinbaren kön-
 300 nen, muss ich auch ehrlich sagen ääähm, aber man soll, also das muss man auch schon

301 verstehen, dass diese Menschen auch, wie gesagt einfach krank sind. Ich mein, wir
302 können aber auch ein anderes Mal nochmal darüber reden, aber ihr habt gesehen, da
303 war am Ende der Stunde zu wenig Zeit fürs Diskutieren, weil man hat recherchiert, und
304 dann ist man draufgekommen man hat die Antwort nicht und solche Sachen. Ähmm
305 ja.

306 Y: Ist aber nicht dann genau dasselbe, wenn man die dann in ein Altersheim schickt mit
307 dieser 24-Stunden-Hilfe?

308 L: Aber dann kann die Person bei dir sein, und wenn du dann daheim bist, ist sie mit dir,
309 also die zu pflegende Person dann mit dir.

310 G: Dann fühlt sie, dann dass du da bist.

311 L: Ja genau das mein ich ja, und wenn du dann da bist, kann es sein, dass diese Person,
312 dann nur bei dir sein will, also das ist wirklich schwierig, deswegen sag ich –

313 S: Was gibt es eigentlich für, andere Möglichkeiten?

314 G: Es gibt keine.

315 L: Es gibt die 24-Stunden-Hilfe und –

316 G: Aber die Person, will dann trotzdem bei dir die ganze Zeit sein.

317 L: Oder Alter- bzw. Pflegeheim, aber das kann man, also das jemand bei dir die ganze
318 Zeit bei dir sein möchte, dann das dafür darfst du kein schlechtes Gewissen haben,
319 weil dass die Person die ganze Zeit bei dir sein möchte, ist verschuldet durch das Kurz-
320 zeitgedächtnis, also die kann sich nicht daran erinnern, dass sie mit dir war, 10 Minu-
321 ten später, kann sie denken, ihr habt euch seit einem Jahr nicht gesehen. So fühlt sie
322 das, ja? Eben man muss sich medizinisch gut auskennen, man muss da seine Pflichten
323 nachgehen und einfach die Eltern pflegen, ich find z.B. auch bei medizinischen Sachen,
324 muss man seine Eltern pflegen, also mein Vater hatte einmal eine Hüft-Op gehabt und
325 er konnte nicht alleine duschen, wie auch immer, aber ich hab da mein Vater auch
326 gepflegt, also diese Sachen, also das was du machen kannst, was in deinen Möglich-
327 keiten liegt, mach! Ist zwar ungewöhnlich, aber ich wollt nicht, dass der Papa sich schä-
328 men muss vor einer fremden Person z.B. ich hab gedacht, ich bin seine Tochter, warum
329 sollte ich das nicht machen. So, das mein ich, man soll so gut wie es geht seine Pflich-
330 ten nachgehen, aber es kann einfach der Fall eintreten wo man an seine Grenzen stößt

331 und weiß es geht nicht, und da sollte man sagen, oh Allah ich hab getan was in meinen
332 Händen liegt und ich kann jetzt wirklich nicht, ja? Das ist halt einfach dieser Gedanke.
333 Ja genau, möge Allah SWT all unseren Eltern ein schönes Ende garantieren, Ameen
334 und uns selbst auch, Ameen.
335 Sü: Ameen.
336 L: Oke, ja das heißt, wenn ich euch frage, welche Stunde euch am ehesten in Erinnerung
337 geblieben ist?
338 Sü: Die so zusammen, da wo wir geredet haben und am Computer sein konnten.
339 L: Diese hybride, diese Misch-masch? Oke.
340 Sü: Ja.
341 L: Ähmm und die hybride Stunde ist euch am ehesten in Erinnerung geblieben, weil wir
342 jetzt hier reden konnten oder weil wir was geschaut haben oder aus welchen Gründen
343 ist euch das jetzt so in Erinnerung geblieben?
344 S: Alles eigentlich, also es war einfach perfekt, wir haben uns zuerst selber, also wir konn-
345 ten auch selber unsere eigene Meinung äußern, nicht nur das was wir im Internet ge-
346 funden haben, man konnte seine eigene Meinung, seine eigene Sichtweise aufschrei-
347 ben und das haben wir gemacht und danach konnte man sich austauschen, das war
348 auch sehr schön, dass man von anderen Leuten mitbekommen hat und das Video, das
349 wir geschaut haben war auch sehr schön.
350 L: Mhm. Möchte vielleicht jemand noch etwas dazu sagen?
351 Sü: Das Thema war interessant. (Schüler lachen)
352 L: Ja, weils wahrscheinlich spezifisch war und nicht so allgemein?
353 G: Ich glaub eh es liegt am Thema, weil ich glaub hätten wir ein anderes Thema gemacht,
354 was uns nicht so interessiert würde wie sowas und nicht so zum Nachdenken bringen
355 würde, dann wäre das eine Stunde gewesen, wo wir uns nicht so viel gemerkt hätten.
356 L: Mhm, also auch Thema spielt da eine Rolle.
357 M: Also ich find man hat über sich selbst auch nachgedacht, weil vielleicht werden meine
358 Eltern eines Tages auch so und dann weiß ich vielleicht was zu tun ist am besten.
359 L: Mhm verstehe, dass es vielleicht nicht ein Schock ist, dass man weiß das gibt es, man
360 hat es schon mal gehört und kann es besser verarbeiten. Mhm, so oder?

361 M: Mhm.

362 L: So, dann ist noch die Frage ääähm, welche Inhalte habt ihr dazu eine emotionale Ver-
 363 bindung aufbauen können, auch im Internet, was war, wann waren so Momente wo
 364 ihr euch emotional verbinden konntet.

365 S: Der Moment, wo ich eigentlich realisiert hab, dass meine Eltern, wahrscheinlich halt,
 366 oder dass es keine kleine Wahrscheinlichkeit ist, dass auch meine Eltern darunter lei-
 367 den könnten.

368 L: Mhm.

369 M: Wenn man weiß, dass es nicht selbstverständlich ist, dass meine Eltern so gesund sind,
 370 weil es gibt auch andere Menschen deren Eltern haben vielleicht nur ein Bein oder so,
 371 und man sollte dafür dankbar sein, dass meine eigenen Eltern gesund sind.

372 L: Mhm, oke äääh, wenn man jetzt an die Zukunft denkt und überlegt, ihr könnt euch
 373 den islamischen Religionsunterricht aussuchen, nach welchen Stil würdet ihr ihn euch
 374 aussuchen wollen, denkt daran, würdet ihr diesen Stil jede Stunde so haben wollen,
 375 einmal die Woche, einmal im Monat, wie würdet ihr das gestalten wollen für euch
 376 selbst? Also wie würdet ihr euch diesen islamischen Religionsunterricht wünschen?

377 A: Ich würde es mir so wünschen, wie wir's immer gemacht haben.

378 L: Mhm, wie meinst du?

379 A: Also ohne die Computer wars besser.

380 L: Oke, würdest du vielleicht etwas anderes bevorzugen als Computer?

381 A: Nein.

382 L: Also auch kein Tablet z.B.?

383 Y: Nein.

384 M: Also, dass wir ab und zu, vielleicht ein oder zwei Mal im Monat am Computer arbeiten,
 385 aber sonst so in der Gemeinschaft bleiben.

386 L: Oh wie süß. (lacht) Was sagen die anderen?

387 S: Ich würde vielleicht, genauso wie wirs bis jetzt gemacht haben, aber wenn wir die
 388 selbständigen Arbeiten machen, dann bei den selbständigen Arbeiten würde ich viel-
 389 leicht mit dem Computer arbeiten wollen und so recherchieren aber sonst eigentlich
 390 so wie immer.

391 L: Mhm.

392 Y: Eine Stunde normal, eine Stunde digital.

393 L: Also immer so abwechselnd.

394 G: Ich finds eher, wenn wir ein, zwei Mal im Monat am Computer arbeiten aber, bei selbstständigen Arbeiten jetzt nicht mit dem Computer, weil äh ja aus den Arbeitsblättern

395 ist es einfacher die Informationen rauszusuchen und äh man weiß dann, dass die Informationen eh da drinnen stehen auch richtig sind, also ist dann nicht mehr so schwer

396 zu suchen.

397

398

399 L: Oke so, das heißt, wie sehen das die anderen? Weil ich will jetzt eigentlich sagen, das

400 heißt, die Mehrheit spricht sich für den klassischen Unterricht aus? Ja? Hab ich das

401 richtig wahrgenommen?

402 Sü: Ja.

403 L: Oke, jetzt müsst ihr mir genau sagen, wieso, formuliert es noch einmal ganz genau. Ich

404 mein, ihr seid doch Gen-Z?

405 A: Ja, weil es einfach jetzt auch mehr Spaß gemacht hat und die Themen konnten wir viel

406 besser besprechen.

407 L: Mhm.

408 G: Aber es ist auch viel anstrengender für uns das mit dem Computer, das tut den Augen

409 weh nach einer Zeit ua weh.

410 S: Und es ist auch es regt einem mehr zum Nachdenken an, weil man die Meinung von

411 mehreren Leuten hört und nicht gleiche Meinung haben, sondern eine andere, dann

412 bringt das einem zum Nachdenken.

413 L: Oke.

414 M: Also ich find das mit islamischem Religionsunterricht, dass wir alle auch den Islam

415 praktizieren und nicht nur lernen, lernen und, dass wir uns gegenseitig unterstützen.

416 L: Mhm, kann das sein, dass es auf diese Weise einfach emotional, dass man es fühlt und

417 spirituell besser bindet?

418 Sü: Ja, mhm.

419 L: Also du fühlst es einfach anders?

420 G:

421 Es ist halt auch, eben wie sie gesagt haben, emotional besser, weil z.B. in anderen
422 Fächern z.B. reden wir z.B. nicht über sowas, und hier können wir z.B. unsere Meinung
423 L: ua frei lassen und her mehr reden als in anderen Fächern.
424 Oke, ich schau noch, ob ich noch eine Frage habe. Die Einbeziehung der digitalen Me-
425 dien im islamischen Religionsunterricht würdet ihr für wie wichtig halten? Also für wie
426 S: wichtig haltet ihr die digitalen Medien im Unterricht miteinzubeziehen?
427 Schon wichtig, aber nicht so, dass es ohne nicht gehen würde, also es ist eigentlich
428 nicht wichtig, um den Unterricht interessant zu gestalten, aber ab und zu kann man es
429 L: abwechselnd machen.
430 S: Also so wie im hybriden meinst du jetzt, würdest du machen?
431 L: Ja genau.
432 Und dann noch letzte Frage und dann Leute hammas, naja das habt ihr eigentlich eh
433 beantwortet, ich hätte noch die Frage gehabt, was ihr vermissen würdet, wenn wir
434 Sü: nur digital arbeiten, aber denke diese Frage wurde schon beantwortet.
435 L: Mhm.
436 Sü: Oke, ich danke euch liebe Leute, war schön alhamdulillah!
437 L: Klasse klatscht.
438 Danke, dass ihr so toll mitgemacht habt, ich bin euch dankbar und umarme euch!

8.4 Informations- und Arbeitsblätter

8.4.1.1 Informationsblatt für klassische Unterrichtseinheit

Der gute Charakter im Islam

Allâh, der Erhabene, befiehlt uns, das Gute zu verrichten und verbietet uns, das Schlechte auszuführen. So auch der Gesandte Allah Muhammad saw, den Allâh gesandt hat, um den Menschen das Gute zu lehren und sie dazu aufzurufen, sich die lobenswerten und noblen Charaktereigenschaften anzueignen. Deswegen legt der Islam großen Wert auf den Charakter der Gläubigen.

Abu Darda' ra überliefert, dass der Prophet saw sagte: *"Nichts wiegt am Tag des Gerichts in der Waagschale eines Gläubigen schwerer als das gute Benehmen; denn Allah verabscheut denjenigen der unanständig und schamlos ist"*. (Tirmidhi)

- Erläutere den Hadith. Wann ist jemand unanständig und schamlos?
-
-
-

Das gute Benehmen erhöht den Wert und die Stufe des Gläubigen bei Allah ta'ala und verdoppelt die gute Taten (Hassanat). Deswegen sollte man sich bemühen, sich korrekt, höflich gegenüber seinen Brüdern zu benehmen. Denn, der Prophet saw hat derjenigen, der guten Charakter besitzt sogar mit den fastenden und der im Gebet Nachts stehenden verglichen. Wie von Aischa ra in Sunan Abu Dawud überliefert wurde, sagte Allahs Gesandter: *„Durch das gute Benehmen kann ein Gläubiger die Stufe eines Fastenden und in der Nacht zum Gebet Aufstehenden erreichen“*. (Abu Dawud).

Stellt euch vor, der gute Charakter wiegt schwerer als das Gebet und die Zakah. Sollte dies nicht ein Anreiz sein, um unseren Charakter zu verbessern? Wie kannst du deinen Charakter verbessern? Nenne konkrete Beispiele.

Das gute Benehmen ist etwas, was zu Paradies Garten führt. Das hat der Prophet saw gesagt. Als er über die Taten, die am meisten zum Paradies Garten führen gefragt wurde, Er antwortete:

"Gottesfurcht und guter Charakter ". Der gute Charakter ist ein Zeichen für den vollständigen Iman. D.h. wer guten Charakter besitzt, der besitzt vollen Iman. Der Prophet saw sagte: „*Die Gläubigen mit dem vollständigsten Glauben haben den besten Charakter.*“ In seinen Bittgebeten hat der Prophet saw immer gesagt *"Oh Allah, leite mich zu dem besten Charakter und zu den besten Handlungen, niemand kann leiten außer Dir, und bewahre mich vor schlechten Charakteren und Handlungen, vor denen niemand außer Dir (jemanden) bewahren kann."*

Muslime müssen lernen das zu praktizieren, was sie gelernt haben und was wir wissen. Denn nur das zählt! Man wird erst dann belohnt, wenn man das Gelernte auch in die Tat umsetzt. Allah sagt im Qur' an (s.g): „*Und du verfügst wahrlich über großartige Tugendeigenschaften.*“ (68:4). Die Verbesserung des Charakters war das Ziel der Gesandtschaft und Botschaft des Propheten saw. Denkt über diesen Hadith nach: „*Ich wurde gesandt, um Charakter und Benehmen der Menschen vollkommen zu machen.*“

- Wie ist dieser Hadith des Propheten saw zu verstehen. Erkläre.
-
-

Abu Dharr Dschundub ibn Dschunada und Mu'adh ibn Dschabal (radiallahu 'anhu) überliefern, dass Allahs Gesandter sagte: *"Fürchte Allah, wo immer du bist, und lass der bösen Tat eine Gute folgen, so wird sie sie auslöschen, und verhalte dich den Menschen gegenüber auf die beste Weise!"* (At-Tirmidhi)

- Was ist gemeint mit der Aussage „und verhalte dich Menschen gegenüber auf die beste Weise“? Reflektiere über dein Verhalten. Wie gehst du mit den Menschen um?
-
-

Allahs Gesandter hat gesagt: *"Die schwerwiegendste Sache, die für den Gläubigen am Tage der Auferstehung in die Waagschale gelegt wird, ist ein guter Charakter, und Allah verabscheut gewiss den (Menschen), die unanständigen und beleidigenden Worte gebraucht."* (At-Tirmidhi)

- Welche Konsequenzen kannst du für dich aus dem Hadith ableiten?
-
-

Beschreibe abschließend, wie der Charakter eines Muslims/einer Muslima sein soll? Untermauere deine Beschreibung mit konkreten Beispielen aus deinem Alltag.

8.4.1.2 Arbeitsblatt für hybride Unterrichtseinheit

Recherchieren im Internet

Was findest du zum Thema „Umgang mit älteren Menschen im Islam“?

Nachdem du deine Recherchearbeit gemacht hast und dir das Video angeschaut hast, wie würdest du das Video bewerten? War die Sichtweise des Muslims korrekt? Wie kann man heute mit ähnlichen Situationen richtig umgehen, um auch die islamische Verpflichtung gegenüber der Familie gerecht zu werden?

8.4.1.3 Arbeitsblatt für digitale Unterrichtseinheit

Der Charakter eines Muslims - recherchieren im Internet 2

Recherchiere im Internet, was du über den Charakter eines Muslims findest! Notiere hier deine Ergebnisse:

Recherchiere im Internet, was du über den Charakter des Propheten s.a.s. findest! Notiere hier deine Ergebnisse:

Bist du vielleicht auf etwas gestoßen was dich besonders nachdenklich gemacht hat? Vielleicht hat dich etwas besonders berührt?

Wie hat dir das Internet dabei geholfen den Charakter eines Muslims besser zu verstehen? Oder den Propheten s.a.s. besser kennenzulernen? Mit welchen Quellen hast du primär die Fragen ausgearbeitet? (Webseiten, e-books, pdf, facebook, instagram, tiktok, etc.?)

Bist du auf kritische Inhalte gestoßen? Gab es etwas, was dir nicht gut gefallen hat?