



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Sprachsensibles Arbeiten im islamischen Religionsunterricht“

Eine Schulbuchanalyse unter dem Aspekt des sprachsensiblen
Arbeitens in der Sekundarstufe I

verfasst von / submitted by

Durdane Kılıçdağı B.Ed. BA BA BEd MA

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 874

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Islamische Religionspädagogik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dipl.-Theol. Mag. Dr. Zekirija Sejdini

Eidesstaatliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Wien, April 2021

Durdane Kılıçdağı

Ich widme diese Arbeit...

... meiner Mutter Nezahat Işıkoğlu, die es bis heute wie eine offene Wunde im Herzen trägt, als Tochter eines Gastarbeiters in einem monolingual ausgerichteten Schulsystem nie die Möglichkeit gehabt zu haben, einen akademischen Weg einzuschlagen.

... meinem Vater Kerim Işıkoğlu, dem ersten Akademiker unserer Familie, der das Glück hatte, in einem ebenfalls monolingual ausgerichteten Schulsystem ein Schüler mit der „angesagteren“ Erstsprache zu sein.

Inhalt

1. Einleitung	7
2. Schule und Migration	10
2.1. Der Migrationsbegriff	10
2.2. Die österreichische Migrationsgeschichte.....	11
2.3. Die monolinguale Schule in einer multikulturellen Gesellschaft.....	14
3. Sprache und Fach	19
3.1. Die sprachlichen Register im Fachunterricht	20
3.1.1. Bildungssprache	20
3.1.2. Alltagssprache	22
3.1.3. Schulsprache	22
3.1.4. Fachsprache	23
3.2. Die sprachlichen Herausforderungen im Fachunterricht	25
4. Sprachsensibler Fachunterricht	30
4.1. Definition und Abgrenzung zu fachsensiblen Sprachunterricht	30
4.2. Prinzipien und Methoden-Werkzeuge des sprachsensiblen Arbeitens nach Josef Leisen	31
4.3. Tipps und Praxisbeispiele für den sprachsensiblen Unterricht vom Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum	36
Exkurs: Umgang mit Sachtexten im sprachsensiblen Fachunterricht.....	37
5. Der islamische Religionsunterricht	42

5.1. Islam in Österreich	42
5.2. Der islamische Religionsunterricht in österreichischen Schulen	43
5.3. Die Regelung der Sprachförderung in den Bildungsstandards, dem allgemeinen Lehrplan für die Mittelschulen und dem Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht	45
6. Sprachsensibles Arbeiten im islamischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I ...	48
6.1. Analyse der Schulbuchreihe „Islamstunde 5–8“ unter dem Aspekt der sprachsensiblen Gestaltung	48
6.1.1. Analysekriterien.....	48
6.1.2. Korpusbildung	51
6.1.3. Darstellung der Ergebnisse	53
6.1.3.1. Islamstunde 5	53
6.1.3.2. Islamstunde 6	74
6.1.3.3. Islamstunde 7	92
6.1.3.4. Islamstunde 8	108
6.1.3.5. Zusammenfassung der Analyseergebnisse	124
7. Überlegungen und Empfehlungen für die Zukunft.....	135
8. Schlusswort.....	139
9. Anhang	141
9.1. Operatoren für den islamischen Religionsunterricht.....	141
9.2. 40 Methoden-Werkzeuge und ihre Kurzdefinition	142

10. Glossar.....	144
11. Abbildungsverzeichnis	147
12. Quellenverzeichnis	148
Abstract in Deutsch	159
Abstract in Englisch	160

1. Einleitung

Schulleistungsstudien haben gezeigt, dass vor allem – jedoch nicht ausschließlich – Schüler*innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, beim Erwerb der Bildungssprache, die eine der wichtigsten Voraussetzungen für den Schulerfolg darstellt, eine durchgängige Sprachbildung benötigen. Daher wurden unterschiedlichste Konzepte entwickelt, die das Fach- und Sprachenlernen miteinander kombinieren und die Vermittlung der bildungssprachlichen Kompetenzen zur Aufgabe aller Fächer machen. Eines dieser Konzepte ist das sprachensible Arbeiten im Sachfachunterricht (vgl. Brandt & Gogolin 2016, S. 7-9).

Der sprachensible Fachunterricht sieht die schulischen Misserfolge dieser Schüler*innen primär in der sprachlichen und nicht in der fachlichen Überforderung begründet und möchte dem entgegenwirken, indem bestimmte Prinzipien und Methoden angewendet werden (vgl. Brandt & Gogolin 2016, S. 23). Über die Sprachförderung im Fachunterricht hat Josef Leisen ein zweibändiges Handbuch publiziert, in welchem er den Lehrkräften Grundlagenwissen bezüglich der Didaktik und Methodik des sprachsensiblen Arbeitens und zahlreiche Materialien zur Verfügung stellt (vgl. Leisen 2013a; 2013b). Auch das „Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum“ hat eine Broschüre bezüglich Grundlagen, Methoden und Praxisbeispielen des sprachsensiblen Fachunterrichts in der Sekundarstufe herausgegeben (vgl. Carnevale & Wojnesitz 2014).

Ausgehend von der Prämisse, dass jeglicher Wissenserwerb sprachliche Kompetenzen voraussetzt, hat das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) bereits im Jahr 2012 Empfehlungen zur Sprachverwendung in Schulbüchern veröffentlicht. Diese Broschüre enthält auch eine Checkliste mit Kriterien für die sprachliche Gestaltung der Texte und Aufgabenstellungen in Schulbüchern aller Fächer und Schulstufen (vgl. Schmölzer-Eibinger, Egger & Dorner 2012).

Aufgrund der Tatsache, dass beinahe alle Schüler*innen, die den islamischen Religionsunterricht besuchen, eine andere Erstsprache als Deutsch haben und die kürzlich erschienenen Bücher der Schulbuchreihe „Islamstunde“ die einzigen Lehrbücher sind, die in der aktuellen Schulbuchliste des BMBWF angeführt sind (vgl. BMBWF Schulbuchaktion 2020/21), möchte diese Masterarbeit ausgehend von den Kriterien des

Bundesministeriums erforschen, inwieweit sich die Aufgabenstellungen und Texte in den Büchern der Schulbuchreihe „Islamstunde 5–8“ für ein sprachsensibles Arbeiten und folglich für die kombinierte Förderung der fachlichen und sprachlichen Kompetenzen eignen. Das Ziel ist es, in erster Linie den Ist-Zustand zu eruieren und anschließend richtungsweisende Empfehlungen für die Zukunft auszusprechen und gegebenenfalls Umformulierungsvorschläge zu machen. Diesen Empfehlungen und Vorschlägen sollen die Überlegungen Josef Leisens und des „Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums“ als Basis dienen.

Somit lauten die Forschungsfragen, auf die eine Antwort gesucht wird:

- ➔ Inwieweit erfüllen die Texte und die Aufgabenstellungen in ausgewählten Kapiteln der Schulbücher „Islamstunde 5–8“ die Anforderungen einer sprachsensiblen Gestaltung laut den Kriterien des BMBWF?
- ➔ Wie können diese Texte und Aufgabenstellungen für das sprachensible Arbeiten im islamischen Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden?

Um diese Fragen beantworten und gleichzeitig die theoretischen Grundlagen darbieten zu können, wird im ersten Teil dieser Masterarbeit kompilatorisch gearbeitet. Dabei werden bereits bestehende Arbeiten zu dieser Thematik in Beziehung zueinander gesetzt und diskutiert, sodass ein Gesamtüberblick möglich wird. Im zweiten Teil erfolgt die Analyse. Dabei handelt es sich um eine Schulbuchanalyse, und zwar um eine Einzelanalyse. Das Ziel bei so einer Untersuchung ist fast immer die Bewertung des für die Analyse ausgesuchten Buches bzw. der Buchreihe (vgl. Meyers 1976, S. 48-49).

Die Einzelanalyse ist im Bereich der produktorientierten Schulbuchforschung zu verorten, weil im Fokus das Lehrbuch als Unterrichtsmedium liegt. Zweierlei Erkenntnisinteressen stecken hinter dieser Analyse, nämlich das empirisch-analytische und das kritisch-innovatorische. Einerseits sollen die wesentlichen Merkmale der sprachlichen Gestaltung der Texte und Aufgabenstellungen durch analytische Kriterien erfasst werden, andererseits sollen ausgehend von den in diesem Bereich identifizierten Defiziten konstruktive Tipps für eine Überarbeitung gemacht werden (vgl. Weinbrenner 1995, S. 22-29).

Weil die ausgewählten Schulbücher nur im Hinblick auf ein bestimmtes Merkmal und nicht als Ganzes untersucht werden, spricht man von einer Partialanalyse (vgl.

Weinbrenner 1995, S. 40). Somit wird die Schulbuchreihe „Islamstunde 5–8“ – mit Meyers‘ Worten – einer Einzelanalyse bzw. – mit Weinbrenners Worten – einer Partialanalyse im Bereich der produktorientierten Schulbuchforschung unterzogen, wobei sowohl ein empirisch-analytisches als auch ein kritisch-innovatorisches Erkenntnisinteresse verfolgt wird.

2. Schule und Migration

2.1. Der Migrationsbegriff

Die Migration ist ein gesellschaftliches Phänomen, das in der globalisierten Welt unvermeidbar ist und den Normalzustand in vielen europäischen Staaten beschreibt. Obwohl es in der gesamten Menschheitsgeschichte fast immer und überall Zu- und Abwanderungsbewegungen gegeben hat, hat sich das Ausmaß dieser entscheidend gewandelt. Der Erziehungswissenschaftler Paul Mecheril (vgl. 2010b, S. 7) betont diesbezüglich, dass es noch nie zur selben Zeit so eine große Menschenmasse gegeben hat, die gezwungenermaßen oder freiwillig ihren Lebensmittelpunkt verändern musste oder wollte.

Etymologisch gesehen leitet sich der Ausdruck Migration von dem lateinischen Wort „migrare“ ab und bezeichnet den Ortswechsel einer Person (vgl. Hoesch 2018, S. 16). Trotz der Tatsache, dass sie in der gegenwärtigen Zeit zu einem weltweiten Phänomen geworden ist, gibt es keine einheitliche, offizielle Definition von Migration. Die IOM (International Organization for Migration) definiert Migration zum Beispiel folgendermaßen: *„The movement of persons away from their place of usual residence, either across an international border or within a State.“* (IOM o.J.). Eine ähnliche Definition stammt von Varela und Mecheril (2010, S. 35), die unter dem Begriff *„[d]ie biografisch relevante Überschreitung kulturell, juristisch, lingual und (geo-)politisch bedeutsamer Grenzen“* verstehen.

Oftmals wird der Migrationsbegriff als ein Hyperonym benutzt, das alle Arten von Zu- und Abwanderung umfasst. Dennoch macht UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees) darauf aufmerksam, dass zwischen Flucht und Migration differenziert werden muss, weil Flüchtlinge aufgrund ihrer Notlage einen spezifischen rechtlichen Schutz genießen, der für Migrant*innen nicht unbedingt gegeben ist (vgl. UNHCR 2018, S. 2). In Österreich ist die Institution Schule von den Wandlungsprozessen, die sowohl mit den Flucht- als auch mit den Migrationsbewegungen einhergehen, in vielerlei Hinsicht betroffen. Aus diesem Grund erscheint es als unumgänglich, sich mit den beiden Termini „Migrant*in“ und „Flüchtling“ näher auseinanderzusetzen.

Ein*e Migrant*in ist jemand,

„[...] who moves away from his or her place of usual residence, whether within a country or across an international border, temporarily or permanently, and for a variety of reasons. The term includes a number of well-defined legal categories of people, such as migrant workers; persons whose particular types of movements are legally-defined, such as smuggled migrants; as well as those whose status or means of movement are not specifically defined under international law, such as international students.“ (IOM o. J.).

Während der Begriff „Migrant*in“ sehr weit gefasst ist, gibt es eine klare juristische Definition von dem Wort „Flüchtling“. So gilt laut Artikel 1 Absatz A Nr. 2 der Flüchtlingskonvention, der am 28. Juli 1951 in Genf unterzeichnet wurde, derjenige als Flüchtling, der sich

„[...] aus wohlbegründeter Furcht, aus Gründen der Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder der politischen Gesinnung verfolgt zu werden, außerhalb seines Heimatlandes befindet und nicht in der Lage oder im Hinblick auf diese Furcht nicht gewillt ist, sich des Schutzes dieses Landes zu bedienen; oder wer staatenlos ist, sich infolge obiger Umstände außerhalb des Landes seines gewöhnlichen Aufenthaltes befindet und nicht in der Lage oder im Hinblick auf diese Furcht nicht gewillt ist, in dieses Land zurückzukehren.“ (Rechtsinformationssystem des Bundes 1955).

2.2. Die österreichische Migrationsgeschichte

Den Beginn der österreichischen Migrationsgeschichte im 20. Jhdt. markiert das Ende des Zweiten Weltkriegs. In den 1950er und 1960er Jahren begannen westeuropäische Staaten wie Deutschland und Österreich, ausländische Arbeiter*innen anzuwerben. Ihr Ziel war es, mithilfe von sogenannten Gastarbeiter*innen ihre Wirtschaft anzukurbeln. Die meisten dieser ausländischen Arbeitskräfte kamen aus der Türkei, Jugoslawien und Nordafrika (vgl. Abadan-Unat 2005, S. 58-59).

Kurz nach dem deutschen Wirtschaftswunder der 1950er Jahre erlebte auch Österreich einen ökonomischen Aufschwung, sodass bereits 1961 eine Vollbeschäftigung erreicht wurde. Das hatte zur Folge, dass der vorherrschende Arbeitskräftemangel und die damit verbundene Frage nach der Regelung der Beschäftigung von ausländischen Arbeitskräften zum wichtigsten wirtschaftspolitischen Thema wurde (vgl. Mayer 2009, S. 92-93).

Um die steigende Nachfrage nach Gastarbeiter*innen stillen zu können, hatten die Sozialpartner, der Österreichische Gewerkschaftsbund und die Wirtschaftskammer, und das Sozialministerium bereits 1960 mit den Verhandlungen begonnen (vgl. Mayer 2009, S. 85-85). Die damals noch gültige „Deutsche Reichsverordnung über ausländische Arbeitskräfte“ aus der Zeit des Nationalsozialismus machte es den einheimischen Unternehmer*innen aufgrund strenger Richtlinien sehr schwer, Arbeiter*innen aus dem Ausland anzuwerben. Um für opportune und wünschenswerte Verhältnisse zu sorgen, einigten sich die Sozialpartner im Jahr 1961 schließlich auf das Raab-Olah-Abkommen. Dieses Abkommen sah die Vereinbarung von jährlichen Kontingenten für Gastarbeiter*innen vor. Jedoch mussten weiterhin harte Bedingungen erfüllt werden, bevor ausländische Arbeitnehmer*innen nach Österreich geholt werden konnten (vgl. Bauböck 1996, S. 12).

Auch diese strengen Richtlinien des Raab-Olah-Abkommens machten es den österreichischen Unternehmer*innen nicht leichter, Gastarbeiter*innen zu rekrutieren, was dazu führte, dass die jährlichen Kontingente kaum ausgeschöpft werden konnten. Aus diesem Grund wurden Anwerbeabkommen auf staatlicher Ebene unterzeichnet, um unkompliziert ausländische Arbeitskräfte nach Österreich holen zu können. Das erste Land, mit dem bereits 1962 eine Abmachung getroffen wurde, war Spanien. Jedoch blieb diese für die Arbeitsmigration unbedeutend. Die massenweise Einwanderung erfolgte erst, nachdem 1964 mit der Türkei und 1966 mit Jugoslawien Anwerbeabkommen abgeschlossen wurden (vgl. Mayer 2009, S. 97). Als jedoch 1973 eine globale Wirtschaftskrise ausbrach, die durch den Anstieg des Ölpreises verursacht wurde, entschieden sich viele westeuropäische Staaten, darunter auch Österreich, für einen Anwerbestopp (vgl. Hunn 2002, S. 169).

Die politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen der 1970er Jahre führten dazu, dass sich ein Großteil der ausländischen Arbeitskräfte dazu entschloss, sich endgültig im Einwanderungsland niederzulassen. Der Familiennachzug und die Zunahme der ausländischen Bevölkerung waren die logischen Folgen von dieser Entscheidung der Gastarbeiter*innen (vgl. Bauböck 1996, S. 14). Damit wurde die Gastarbeiter*innenmigration nach Österreich im engeren Sinn beendet.

Schon nach zwei Jahrzehnten verursachten die Kriege auf dem Balkan die größte Flüchtlingskrise seit dem Zweiten Weltkrieg und große Menschenmassen wanderten in

westeuropäische Länder ein. 1991 erklärten Slowenien und Kroatien ihre Unabhängigkeit von Jugoslawien, was zu Kampfhandlungen führte. Ein Jahr später breitete sich die bewaffnete Auseinandersetzung zwischen der jugoslawischen Armee und den neuen Nationalstaaten auf das Nachbarland Bosnien und Herzegowina aus, nachdem dieses dem Beispiel von Slowenien und Kroatien gefolgt war. Während der bewaffnete Konflikt in Slowenien bereits in wenigen Tagen gelöst werden konnte, mussten hunderttausende Menschen aufgrund des anhaltenden Kriegs Kroatien und Bosnien und Herzegowina verlassen. Ungefähr 80 000 Menschen flüchteten im Zuge dessen nach Österreich (vgl. Cutts & UNHCR 2000, S. 218-229). Kaum beruhigte sich die Lage in den genannten Ländern, brach 1998 eine neue Krise im Kosovo aus. Viele Menschen verloren aufgrund von Vertreibung ihre Heimat und flüchteten aus dem Kosovo. Österreich nahm im Jahr 1999 über 5000 kosovo-albanische Flüchtlinge auf, mehr als 90 000 weitere Schutzsuchende gingen nach Deutschland, in die Türkei, in die USA und in andere Aufnahmestaaten (vgl. Cutts & UNHCR 2000, S. 239).

Die jüngste Vergangenheit hat gezeigt, dass Österreich auch gegenwärtig ein bevorzugtes Einwanderungsland für Flüchtlinge ist. Beispielsweise sind im Jahr 2015 laut den Angaben des UNHCR rund 89 000 Menschen nach Österreich geflüchtet, wobei die meisten von ihnen aus den Krisengebieten Afghanistan und Syrien stammten (vgl. UNHCR o.J., S. 10).

Heute machen die Menschen mit Migrationshintergrund¹ mit 2,1 Million insgesamt 24% der österreichischen Gesamtbevölkerung aus (vgl. Statistik Austria 2020). Neben diesen spielen auch die asylsuchenden Flüchtlinge eine bedeutende Rolle für die Zunahme der Multikulturalität und Multilingualität in der Gesellschaft. Laut der Jahresstatistik des Bundesministeriums für Inneres wurden 2019 insgesamt 12 886 Asylanträge in Österreich

¹ Laut einer Definition der Professorin Heidi Rösch, die sich im Bereich des Deutschunterrichts in der Migrationsgesellschaft spezialisiert hat, wird der Migrationshintergrund nur über zwei Generationen mitgezählt. Wenn eine Person im Ausland geboren wurde und dann nach Österreich eingewandert ist, zählt diese als Person mit Migrationshintergrund der ersten Generation. Sollte ein Kind, das selbst in Österreich geboren wurde, einen Elternteil haben, der im Ausland auf die Welt gekommen ist, dann gilt das Kind als Person mit Migrationshintergrund der zweiten Generation. Ab der dritten Generation verliert der Migrationshintergrund die Wirkung (vgl. Rösch 2013b, S. 63). An diese Definition hält sich auch die Statistik Austria.

gestellt, wobei Afghanistan, Syrien, Somalia, der Irak, Iran, die Russische Föderation, Indien, Georgien, Nigeria und Pakistan die zehn antragsstärksten Nationen darstellten (vgl. BMI Asylstatistik 2019, S. 8-10).

2.3. Die monolinguale Schule in einer multikulturellen Gesellschaft

Die Schule, welche einen gesellschaftlichen Mikrokosmos darstellt, spiegelt die österreichische Migrationsgeschichte wider. Die Eingliederung der Kinder der Gastarbeiter*innen, der Flüchtlingskinder und der bilingualen Kinder mit oder ohne Migrationshintergrund in das österreichische Schulsystem hat dazu geführt, dass sowohl die Pädagogik als auch die Bildungspolitik auf die neue, heterogene Schulklasse mit unterschiedlichsten pädagogischen Ansätzen und sprachlichen Bildungsmodellen reagieren musste.

Bereits in den 1970ern formierte sich der erste reaktionäre, schulpädagogische Ansatz auf die neue Zusammensetzung der Schüler*innenschaft, die als Ausländer*innenpädagogik bezeichnet wird. Im Fokus der Ausländer*innenpädagogik standen die sprachlichen Defizite der Gastarbeiter*innenkinder, die durch kompensatorische Bemühungen wie Deutsch-Förderkurse behoben werden sollten. Aber auch die Aufrechterhaltung der Rückkehrfähigkeit dieser Schüler*innen mittels Kultur- und Sprachvermittlung war ein wichtiges Ziel dieses pädagogischen Ansatzes. Daher wurde mehrheitlich am Nachmittag nach dem Regelunterricht für diese Schüler*innen Herkunftssprachenunterricht angeboten, der in Österreich offiziell als muttersprachlicher Unterricht bezeichnet wird (vgl. Mecheril 2010a, S. 56). Diesem pädagogischen Ansatz lag die Überzeugung zugrunde, dass die Migration ein vorübergehendes Phänomen und Österreich kein Einwanderungsland ist. Daher war es nicht das vordergründige Ziel, die Schüler*innen mit all ihren sprachlichen Kompetenzen wahrzunehmen und sie dementsprechend zu fördern. Vielmehr war es die Absicht, diese Schüler*innen mit Migrationshintergrund in die vorherrschende Situation in der Schule zu integrieren (vgl. Fornol 2012, S. 167).

Ab den 1980ern bildete sich ein neuer pädagogischer Ansatz heraus, der nicht an den Mängeln, sondern an den Fähigkeiten der Schüler*innen orientiert war. Während die Mehrsprachigkeit vieler Schüler*innen, deren Erstsprache nicht Deutsch war, bis zu diesem Zeitpunkt als Ursache für ihre schulischen Misserfolge angesehen wurde, fand nun ein Perspektivenwechsel statt. Die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen wurde als

Bereicherung und nicht als Defizit wahrgenommen (vgl. Sarter 2013, S. 13). Somit wurde auch der Grund für die Misserfolge vieler Kinder nicht mehr an den Schüler*innen selbst festgemacht, sondern an der Institution Schule, die trotz der multilingualen und multikulturellen Schüler*innenschaft monolingual ausgerichtet war (vgl. Mecheril 2010a, S. 56-57). Es wurde nach einer interkulturellen Neuorientierung in der Schulpädagogik gefordert, die es ermöglichen sollte, auch die spezifischen sprachlichen Ressourcen mancher Schüler*innen effektiv zu fördern. Der monolinguale Habitus wurde im Angesicht der neuen Multikulturalität und Multilingualität als obsolet erklärt (vgl. Schader 1998, S. 181-185). Was unter dem monolingualen Habitus der Schule verstanden wird, hat die deutsche Erziehungswissenschaftlerin Krüger-Potratz (2011, S. 51) mit folgenden Worten erklärt: Der monolinguale Habitus beschreibt die *„Vorstellung, dass es sozusagen ‚natürlich‘ sei, dass in einem Staat nur eine Sprache gesprochen wird, dass diese Sprache die Sprache der Schule ist und dass anderen (fremden) Sprachen nur eingeschränkt Platz zustehe“*.

Aus der Kritik an der Ausländer*innenpädagogik entwickelte sich somit die interkulturelle Pädagogik. Die Veröffentlichung der schlechten PISA-Ergebnisse trug dazu bei, dass nun öffentliche und bildungspolitische Debatten über die Schwächen des bestehenden Schulsystems geführt wurden, welches der migrationsbedingten Pluralität nicht gerecht wurde (vgl. Mecheril 2010a, S. 57-58). Diese Vergleichsstudie hat außerdem auch dazu beigetragen, dass erkannt wurde, dass nicht alle Kinder mit denselben Voraussetzungen eingeschult werden. Es wurde realisiert, dass die Lernvoraussetzungen der mehrsprachigen Schüler*innen, die sich von denen der einsprachigen gravierend unterscheiden, unbedingt mitberücksichtigt werden müssen, damit die Qualität des Unterrichts und die Schulerfolge dieser Schüler*innen nicht unter monolingual ausgerichteten pädagogischen Ansätzen leiden (vgl. Pünter 2012, S. 63-64).

Die Pädagogik und die Bildungspolitik haben je nachdem, welches pädagogische Paradigma in der jeweiligen Zeit vorherrschend war, unterschiedliche sprachliche Bildungsangebote entwickelt, die sowohl die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als auch den schulischen Fremdsprachenunterricht betreffen. Diesen liegen verschiedene pädagogische Ziele zugrunde. Prinzipiell wird diesbezüglich zwischen einsprachigen und zweisprachigen Bildungsmodellen differenziert (vgl. Rösch 2016, S. 293).

Zu den Modellen für die einsprachige Bildung zählen beispielsweise der Unterricht in der Amtssprache ohne Berücksichtigung der besonderen Bedürfnisse der Deutsch-als-Zweitsprache-Lerner*innen, der zusätzliche Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht oder die durchgängige Sprachbildung. Dabei hat jedes dieser Modelle ein anderes Ziel. Beim Ersteren wird vor allem die Entfaltung der sprachlichen Kompetenzen derjenigen Schüler*innen gefördert, die Deutsch als Erstsprache haben. Für die anderen Schüler*innen besteht hier die Gefahr der schulischen Misserfolge aufgrund sprachlicher Defizite. Deshalb wird für diese Kinder oft zusätzlich Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht angeboten, um diesen Nachteil auszugleichen. Während sich dieser Zusatzunterricht nur an eine bestimmte Gruppe der Lernenden richtet, hat das letztere einsprachige Bildungsmodell das Ziel, allen Schüler*innen bildungssprachliche Kompetenzen in der Unterrichtssprache zu vermitteln (vgl. Rösch 2016, S. 293-295). Die Umsetzung der durchgängigen Sprachbildung gilt heute als übergeordnetes pädagogisches Ziel, die die Förderung der Bildungssprache über Grenzen der Schulstufen und Fächer hinweg verlangt (vgl. Hawighorst 2011, S. 169-170).

Im Vergleich dazu zählen zu den zweisprachigen Bildungsmodellen der Fremdsprachenunterricht, BLL (Bilinguales Lehren und Lernen) bzw. CLIL (Content Language Integrated Learning), Migrationssprachenunterricht, transitorische Modelle und Immersion-Modelle. Der Fremdsprachenunterricht und BLL bzw. CLIL richten sich allesamt an alle Schüler*innen. Anders als bei der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit geht es bei dem Erwerb einer Fremdsprache nicht darum, dass beide Sprachen auf demselben Niveau beherrscht werden. Bei BLL bzw. CLIL handelt es sich um einen fremdsprachlichen Fachunterricht, der jedoch erst dann stattfindet, wenn die sprachlichen Kompetenzen in der jeweiligen Fremdsprache ausgereift sind. Migrationssprachenunterricht meint entweder den ergänzenden Sprachunterricht in der Migrationssprache oder die Substitution des Fremdsprachenunterrichts durch den Migrationssprachenunterricht. Bei transitorischen Modellen werden die offizielle Unterrichtssprache und die jeweilige Herkunftssprache parallel vermittelt, bis die Schüler*innen mit anderen Erstsprachen dem Unterricht folgen können (vgl. Rösch 2016, S. 294-296). Während das transitorische Modell in den USA die am weitesten verbreitete Form des bilingualen Unterrichts darstellt, wird es im deutschsprachigen Raum kaum angewendet (vgl. Niedrig 2011, S. 95-96). Bei der Immersion als zweisprachiges

Bildungsmodell handelt es sich um das Eintauchen in eine Zweit- bzw. Fremdsprache, die nicht bzw. nur unzureichend beherrscht wird (vgl. Rösch 2016, S. 296).

Die Immersion-Modelle gehen allesamt auf einen kanadischen Schulversuch zurück, der unter dem Namen „St. Lambert Experiment“ bekannt ist. In Montreal wurden englischsprachige Kinder im Kindergarten und in der Volksschule nur auf Französisch unterrichtet. Erst ab der dritten Schulstufe wurde Englisch als Fach eingeführt und ab der siebten Schulstufe wurde in den Sachfächern zu 50% auf Englisch unterrichtet. Dann wurden die sprachlichen Fähigkeiten dieser Schüler*innen in Französisch und in Englisch getestet. Das Resultat war, dass sie bessere Testergebnisse als diejenigen Schüler*innen hatten, die Regelklassen besuchten. Diese Form der Immersion wird als frühe vollständige Immersion bezeichnet. Daneben gibt es auch die zeitlich verzögerte Immersion in höheren Schulstufen, nachdem die Schüler*innen sich die jeweilige Sprache angeeignet haben, und die partielle Immersion, bei der nur ein Teil des Fachunterrichts in der Zweit- bzw. Fremdsprache erteilt wird (vgl. Niedrig 2011, S.90-91).

Die erfolgreiche Umsetzung der Immersion-Modelle in Übersee kann nicht als Beweis dafür herangezogen werden, den monolingualen Habitus der Institution Schule in multikulturellen und multilingualen Gesellschaften zu legitimieren, weil auch hier die Schüler*innen, die eine andere Erstsprache als die Landessprache haben, mit einer Zweitsprache konfrontiert werden, derer sie zur Zeit ihrer Einschulung nicht bzw. nur teilweise mächtig sind. Es hat sich nämlich gezeigt, dass Kinder, die einer sprachlichen Minderheit angehören, in einem solchen Immersion-Modell oftmals nicht so erfolgreich sind, wie diejenigen Schüler*innen vom kanadischen St. Lambert Experiment. Um die Situation der Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als der Mehrheitssprache von den Immersion-Modellen abgrenzen zu können, wurde der Begriff „Submersion“ geprägt, was mit „in einer Sprache untertauchen“ ins Deutsche übersetzt werden kann (vgl. Niedrig 2011, S. 91).

Der Unterschied zwischen der Immersion und der Submersion liegt darin, dass die Schüler*innen, die nach einem Immersion-Modell unterrichtet werden, mehrheitlich aus der bildungsorientierten Mittelschicht stammen und als Erstsprache die dominante Mehrheitssprache des jeweiligen Staates haben, wobei die Eltern dieser Schüler*innen ihre Kinder bewusst für diesen Unterricht anmelden. Bei den Kindern mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrung trifft in den meisten Fällen keiner dieser drei

Punkte zu. Des Weiteren ist es ein Merkmal der Immersion-Modelle, die Erstsprache der Schüler*innen durch eine weitere Sprache zu erweitern, während bei einer Submersion darauf abgezielt wird, die Erstsprache der Kinder durch die Zweitsprache zu verdrängen und zu ersetzen. Es geht also nicht um die Entfaltung bilingualer Kompetenzen, sondern um die Assimilation dieser Schüler*innen mit der sprachlich dominanten Gruppe. Außerdem werden Lernende bei Immersion-Modellen durch oftmaliges Loben dazu ermutigt, sich trotz Fehlern in der neuen Sprache auszudrücken. Bei der Submersion ist es jedoch so, dass die Lehrkräfte eher dazu neigen, die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrung an dem sprachlichen Können derjenigen Schüler*innen zu messen, für die die Unterrichtssprache die Erstsprache darstellt. Dieser defizitäre Blick auf die Kompetenzen der Kinder mit anderen Erstsprachen als die Mehrheitssprache führt üblicherweise dazu, dass für die schulischen Misserfolge dieser Schüler*innen der familiäre Sprachgebrauch verantwortlich gemacht wird. Bei Immersion-Modellen hingegen werden schwache schulische Leistungen niemals auf die Erstsprache der Schüler*innen zurückgeführt (vgl. Niedrig 2011, S. 92-93).

Ein sprachliches Bildungsmodell, das eine positive Einstellung zur migrationsbedingten Mehrsprachigkeit hat und aus diesem Grund eine bessere Alternative zur Submersion darstellt, ist LA (Language Awareness). Es stellt ein Bildungsangebot dar, das zwischen den ein- und zweisprachigen Bildungsmodellen zu verorten ist, und das versucht, die Sprachen der Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrung im Rahmen der monolingual ausgerichteten Schule bewusst zu berücksichtigen und wertzuschätzen (vgl. Rösch 2016, S. 297). Das sprachensible Arbeiten ist ein didaktischer Ansatz, der eine Variante des LA-Modells ist und den bewussten Umgang mit Sprache in allen Fächern fordert, um allen sprachlich leistungsschwachen Schüler*innen eine Hilfestellung zu bieten, wobei es keine Rolle spielt, ob die Kinder einen Migrationshintergrund oder eine Fluchterfahrung haben oder nicht (vgl. Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 209-210). In Kapitel 4 wird auf die Definition, die Prinzipien und die Methoden des sprachsensiblen Unterrichts näher eingegangen.

3. Sprache und Fach

Seit den schlechten Testergebnissen der großen Vergleichsstudien begann man, der Frage, wie das sprachliche und fachliche Lernen zusammenhängen, im wissenschaftlichen Diskurs mehr Platz einzuräumen. In Ländern wie Deutschland und Österreich, wo viele Schüler*innen einen Migrationshintergrund oder eine Fluchterfahrung haben und/ oder mehrsprachig sind, bringen diese Merkmale oftmals eine Bildungsbenachteiligung mit sich. Diese Benachteiligung zeigt sich in der Überpräsentation dieser Schüler*innen in Mittelschulen und polytechnischen Schulen, der Unterpräsentation in allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen und den im Allgemeinen schlechteren Schulleistungen. Die Tatsache, dass viele Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache haben, diese in erster Linie in der Schule benutzen und in ihrem Alltag oft von ihren Erstsprachen Gebrauch machen, verlangt nach einem pädagogischen Umdenken in der Institution Schule. Da für den Schulerfolg bildungssprachliche Kompetenzen unbedingt notwendig sind, kommt der Vermittlung der Bildungssprache in allen Fächern und damit der Verknüpfung des fachlichen und sprachlichen Lernens eine wichtige Rolle zu (vgl. Petersen & Tajmel 2015, S. 84).

Die Bund-Länder-Kommission in Deutschland hat ein Projekt namens „FörMig“ (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) entwickelt, das durch ein Projektteam der Universität Hamburg umgesetzt wurde. Im Rahmen dieses Projekts wurde untersucht, auf welche Art und Weise die Bildungssprache am besten vermittelt werden könnte, um der Bildungsbenachteiligung von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache haben, entgegenzuwirken (vgl. Petersen & Tajmel 2015, S. 85-86). Im Zuge des FörMig-Projekts wurde der Begriff „durchgängige Sprachbildung“ geprägt. Darunter versteht man die Forderung nach der *„Dauerhaftigkeit und Kontinuität der Bemühungen um das Register Bildungssprache“* (Gogolin & Lange 2011, S. 118).

Neben der Bildungssprache spielen im Schulalltag noch die sprachlichen Register Alltagssprache, Schulsprache und Fachsprache eine wesentliche Rolle. Diese werden nun näher definiert.

3.1. Die sprachlichen Register im Fachunterricht

Sprache dient in erster Linie der Kommunikation in der Gesellschaft. Aufgrund dessen, dass diese heterogen ist, wird nicht von allen Sprecher*innen in jeder Situation dieselbe Sprache benutzt. Vielmehr variiert diese je nach Wohnort, sozialem Status, Alter, Ausbildung, Beruf oder Geschlecht. Somit hat jede Sprache mehrere Varietäten. Dialekte entstehen zum Beispiel in Abhängigkeit von der geographischen Lage, Soziolekte in Abhängigkeit vom sozialen Status. Jemand, der*die einen Soziolekt oder Dialekt spricht, wird seinen*ihren Sprachgebrauch an die jeweilige Kommunikationssituation anpassen und somit ein anderes sprachliches Register verwenden. Unter einem Register versteht man in der Soziolinguistik *„eine Sprech- oder Schreibweise, die charakteristisch für einen bestimmten Kommunikationsbereich ist“* (vgl. Meibauer, Demske, Geilfuß-Wolfgang, Pafel, Ramers, Rothweiler & Steinach 2007, S. 3-4). Auch in der Schule kommen verschiedene sprachliche Register zum Einsatz, je nachdem welches Fach unterrichtet wird, ob die Schüler*innen untereinander oder mit der Lehrperson kommunizieren etc.

3.1.1. Bildungssprache

Es gibt zahlreiche Definitionen von Bildungssprache. Im Allgemeinen versteht man darunter diejenige *„Sprache, in der Bildung in Institutionen vermittelt wird“*. Im Gegensatz zur Aneignung der Alltagssprachlichen Fähigkeiten nimmt die Entfaltung der bildungssprachlichen Kompetenzen ungefähr fünf bis acht Jahre in Anspruch (vgl. Gogolin & Lange 2011, S. 108-110). Die Bildungssprachfähigkeit² ist ausschlaggebend für den Schulerfolg aller Schüler*innen. Denn die Bildungssprache ist dasjenige Kommunikationsmedium, mittels dessen in der Schule Wissen vermittelt und sich angeeignet wird (vgl. Hawighorst 2011, S.170). Sie ist die Sprache der Lehrbücher, Unterrichtsmaterialien, Prüfungen und Lehrer*in-Schüler*in-Gesprächen und es wird von erfolgreichen Schüler*innen erwartet, dass sie dieses sprachliche Register beherrschen (vgl. Gogolin & Lange 2011, S. 111).

² Dieser Begriff wurde von Jim Cummins geprägt und heißt auf Englisch „Cognitive Academic Language Proficiency“ (vgl. Gogolin & Lange 2011, S. 110; vgl. Petersen & Tajmel 2015, S. 94).

Der deutsche Germanist Hans Heinrich Reich, der seinen Forschungsschwerpunkt auf Deutsch als Zweitsprache gelegt hat, hat versucht, die Besonderheiten der Bildungssprache zu systematisieren. Demnach werden diesem sprachlichen Register bestimmte diskursive, lexikalisch-semantische und syntaktische Merkmale zugeschrieben. Dazu zählen beispielsweise fachgruppentypische Textsorten wie Erörterung und Bericht, monologische Formen wie Referat und Aufsatz, differenzierende und abstrahierende Ausdrücke, Präfixverben mit untrennbarem Verbzusatz und mit Reflexivpronomen, Komposita, normierte Fachausdrücke, klare Markierungen der Textkohäsion, komplexe Satzgefüge, Funktionsverbgefüge, unpersönliche Konstruktionen wie Passivsätze und lange Attribute (vgl. Gogolin & Lange 2011, S. 113-114). Die Bildungssprache ist somit sehr stark durch Schriftsprachlichkeit geprägt und weist auch in der medial mündlichen Kommunikation konzeptionell schriftliche Elemente³ auf (vgl. Schmölzer-Eibinger, Dorner, Langer & Helten-Pacher 2013, S. 15).

Brandt und Gogolin (2016, S. 8) liefern eine präzise und prägnante Definition von Bildungssprache:

„Es handelt sich [...] [bei der Bildungssprache, Anm. von D.K.] um ein Sprachregister, dessen Zweck es ist, hoch verdichtete, kognitiv anspruchsvolle Informationen in kontextarmen, formellen Konstellationen zu übermitteln [...] auch dann, wenn sie sich mündlich vollzieht.“

Je nach sprachlicher Sozialisation haben die Schüler*innen zum Zeitpunkt ihres Schuleintritts unterschiedliche bildungssprachliche Voraussetzungen. Es ist die Aufgabe der Schule, durch gezieltes Vermitteln und bewusstes Fördern der bildungssprachlichen Kompetenzen diese Unterschiede auszugleichen (vgl. Petersen & Tajmel 2015, S. 89). Denn das bildungssprachliche Können bedingt das fachliche Lernen. Erst mit dem für die Unterrichtskommunikation passenden sprachlichen Register wird eine rezeptive und produktive Beteiligung der Schüler*innen am Unterricht ermöglicht (vgl. Fornol 2016, S. 87). Außerdem wird die Bildungssprache als kulturelles Kapital definiert, die allen Personen, die sich diese angeeignet haben, die Gelegenheit zur Teilnahme am

³ Für nähere Informationen zur medialen und konzeptionellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit siehe Wildemann, A. & Fornol 2016, S. 41.

gesellschaftlichen Leben bietet (vgl. Schmölzer-Eibinger, Dorner, Langer & Helten-Pacher 2013, S. 14).

3.1.2. Alltagssprache

Das Register Alltagssprache unterscheidet sich auf morphologischer, syntaktischer und lexikalischer Ebene von der Bildungssprache. Ein besonderes Merkmal der Alltagssprache ist, dass sich die Kommunikationspartner*innen meist auf Sachverhalte beziehen, die zeitlich und räumlich gegenwärtig sind. Aus diesem Grund werden oft deiktische sprachliche Mittel eingesetzt, die für eine bessere Verständigung zusätzlich durch Mimik und Gestik unterstützt werden (vgl. Handt & Weis 2015, S. 75). Typisch für die Alltagssprache ist auch, dass unvollständige Sätze gebildet werden, die grammatikalisch gesehen inkorrekt sind (vgl. Gogolin & Lange 2011, S. 112).

Weitere Merkmale der Alltagssprache sind unter anderem Emotionalität, subjektive Bewertung und bildreiche Ausdrücke. In einer alltagssprachlichen Situation wird einem wahrnehmbaren Gegenüber etwas Privates oder Sachliches mitgeteilt. Meistens erfolgt dieses Sich-Mitteilen kontextualisiert und konzeptionell und medial mündlich (vgl. Michalak, Lemke & Goeke 2015, S. 48).

Der deutsche Germanist und Sprachwissenschaftler Bernt Ahrenholz benutzt statt dem Ausdruck „Alltagssprache“ den Begriff „Allgemeinsprache“, um dasselbe sprachliche Register zu beschreiben. Er meint, dass die Allgemeinsprache eine Teilmenge der Standardsprache darstellt, und dass alle Schüler*innen – auch diejenigen mit Migrationshintergrund – zum Zeitpunkt ihres Schuleintritts allgemeinsprachliche Kompetenzen aufweisen, wobei der Grad der Kompetenzzentfaltung stark divergieren kann (vgl. Ahrenholz 2010, S. 15-16).

3.1.3. Schulsprache

Schulsprache ist die deutsche Übersetzung des englischen Terminus „language of schooling“ und wird oft synonym zu Bildungssprache gebraucht. Sie unterscheidet sich auf lexikalischer und grammatikalischer Ebene von der Alltagssprache und ist dadurch gekennzeichnet, dass sie sich besonderer sprachlicher Mittel bedient, um Texte zu produzieren, die eine hohe Informationsdichte aufweisen (vgl. Petersen & Tajmel 2015, S.

89). Diesbezüglich schreibt die US-amerikanische Linguistin Mary J. Schleppegrell (2001, S. 450):

„Central grammatical features of the language of schooling include lexical strategies such as nominalization that compact the informational content of school-based texts, and conjunctive strategies that rely on lexical choices and embedding rather than clause-chaining with conjunctions.“

Die Schulsprache ist dasjenige sprachliche Register, durch welches die Bildungssprache in der Schule realisiert wird. Jedoch ist zu beachten, dass die Bildungssprache im Gegensatz zur Schulsprache nicht an die Schule gebunden ist, sondern in jeglichen Bildungskontexten auftaucht (vgl. Michalak, Lemke & Goeke 2015, S. 54). Die Schulsprache bringt Sprachformen hervor, die ausschließlich für didaktische Zwecke im spezifischen sprachlichen Handlungsraum der Schule eingesetzt werden. Dazu zählen zum Beispiel Textsorten wie Erörterung und Inhaltsangabe, die die Schüler*innen für das Erreichen guter schulischer Leistungen unbedingt beherrschen müssen, die jedoch außerhalb des Schulalltags keine wichtige Rolle im Leben dieser Kinder spielen (vgl. Schmölzer-Eibinger, Dorner, Langer & Helten-Pacher 2013, S. 14-15).

Ein weiterer Unterschied zwischen der Schulsprache und der Bildungssprache ist auch, dass sich Erstere eher auf das Lehren und das Letztere eher auf das Lernen bezieht. Wenn die Schulsprache gezielt eingesetzt wird, kann sie den Erwerb und die Entfaltung der bildungssprachlichen Kompetenzen fördern (vgl. Petersen & Tajmel 2015, S. 89-90).

3.1.4. Fachsprache

Im Vergleich zur Bildungssprache und zur Schulsprache umfasst die Fachsprache jene sprachlichen Mittel, die charakteristisch für ein bestimmtes Fach sind. Dazu zählen neben Fachausdrücken auch fachspezifische Textsorten und grammatikalische Strukturen, wobei für die Schüler*innen nicht der neue fachspezifische Wortschatz, sondern eher die morpho-syntaktischen Besonderheiten und die komplexen Strukturen der Fachtexte in Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien eine Herausforderung darstellen (vgl. Ahrenholz 2010, S. 16-17).

Typische funktionale Merkmale der Fachsprachen sind Genauigkeit, Objektivität, Sachlichkeit, Logik, Klarheit und Verständlichkeit. Fachsprachen sind immer eng an die

Denkstrukturen und die Arbeitsweisen des jeweiligen Faches geknüpft und dienen in erster Linie der bestmöglichen Kommunikation der Fachexpert*innen über ein Fachgebiet. Signifikante strukturelle Merkmale der Fachsprachen sind sowohl auf der Wortebene als auch auf der Satzebene und Textebene zu finden; diese sind zum Beispiel Determinativkomposita, Wortbildung über Affixe, komplexe Satzgefüge, Nominalisierungen und verschiedene Wiederaufnahmeelemente im Text (vgl. Michalak, Lemke & Goeke 2015, S. 55-64). Des Weiteren zeichnen sich Fachsprachen dadurch aus, dass es im Bereich der Lexik zu raschen Veränderungen aufgrund der aktiven Wortneuschöpfungen und des regen Austausches zwischen Nationalsprachen kommt (vgl. Grieshaber 2010, S. 38-39).

Im schulischen Kontext werden mehrere Fachsprachen benutzt. Im weiteren Sinn versteht man unter den Fachsprachen in der Schule die fachspezifische Bildungssprache. Daher ist es nicht möglich, eine klare Grenze zwischen diesen beiden sprachlichen Registern zu ziehen. Auch die Formelsprache stellt eine reduzierte Form der Fachsprache dar, die in der Schule gelehrt und gelernt werden muss (vgl. Petersen & Tajmel 2015, S. 91-92). Welcher Buchstabe und welches Zeichen für welche Einheit und Größe steht, beruht auf Konvention der jeweiligen Fachexpert*innen und kann je nach Unterrichtsfach divergieren (vgl. Michalak, Lemke & Goeke 2015, S. 55). Neben den Formeln zählen auch weitere nonverbale Zeichen wie Symbole, Diagramme, Skizzen, Tabellen, Abbildungen und Grafiken zur Fachsprache (vgl. Schmölzer-Eibinger, Dorner, Langer & Helten-Pacher 2013, S. 15).

Sowohl die Bildungssprache als auch die Schulsprache und die Fachsprache sind Register, die sehr stark durch Schriftsprachlichkeit geprägt sind. Aus diesem Grund sind sie unabhängig davon, ob sie medial schriftlich oder mündlich realisiert werden, immer konzeptionell schriftlich. Die Schnittstellen zwischen der Bildungssprache, der Schulsprache und der (den) Fachsprache(n) können folgendermaßen dargelegt werden (vgl. Schmölzer-Eibinger, Dorner, Langer & Helten-Pacher 2013, S. 15-16):

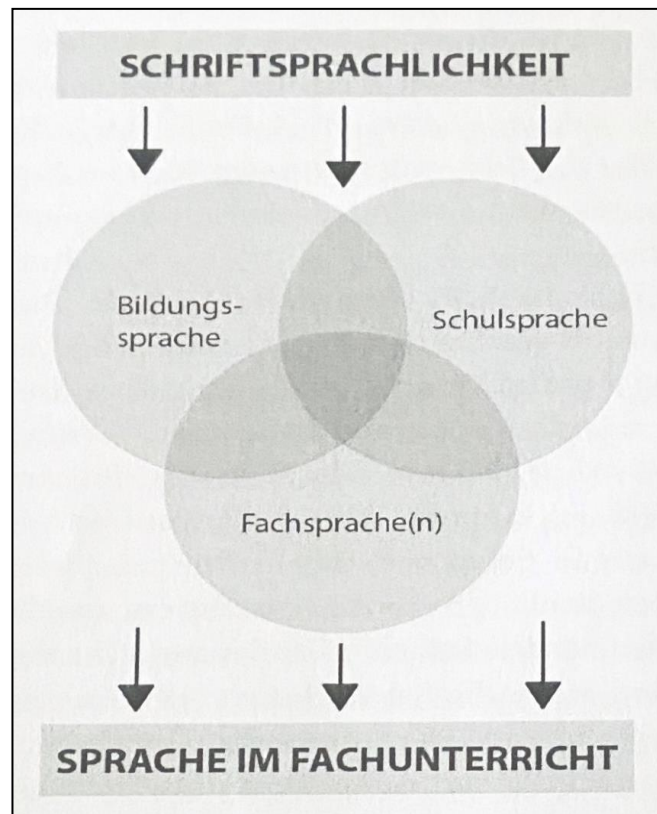


Abbildung 1: Sprachliche Register im Fachunterricht

Die Ausdrücke „fachspezifische Bildungssprache“ und „Fachsprache(n)“ werden ab dem nächsten Unterkapitel synonym gebraucht.

3.2. Die sprachlichen Herausforderungen im Fachunterricht

Das fachliche Lernen hängt eng mit dem Spracherwerb zusammen, da man sich das Wissen nur über die Sprache aneignen und das neu Gelernte nur über Sprache verarbeiten kann (Ahrenholz 2010, S. 17-18). Der Fachunterricht als Teil der Schule und somit des Bildungsauftrags hat die Aufgabe, allen Schüler*innen gleichermaßen den Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Aufgrund dessen, dass die Schule im deutschsprachigen Raum monolingual ausgerichtet ist und die Minderheitensprachen in den Regelunterricht kaum bis nie miteinbezogen werden, muss der Fachunterricht sprachbewusst gestaltet werden, damit alle Schüler*innen die gegebenen sprachlichen Hürden überwinden können (vgl. Tajmel & Hägi-Mead 2017, S. 7-8). Denn aufgrund orthografischer, morphologischer, lexikalischer, syntaktischer und die Textstruktur betreffender Besonderheiten der deutschen Fachsprachen, ist es vor allem für Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch und für solche aus der bildungsfernen Schicht besonders schwierig, die bildungssprachlichen Herausforderungen im Fachunterricht zu meistern. Zu den

sogenannten allgemeinen Stolpersteinen der deutschen Sprache – wie Artikel, Pluralbildung, Wechselpräpositionen, Verbstellung in Haupt- und Nebensatz, Groß- und Kleinschreibung und Umlautung des Stammvokals bei Konjugation – kommen in der Schule die Besonderheiten der Fachsprachen hinzu (vgl. Rösch 2005, S. 231-232), welche im Folgenden kurz geschildert werden.

a) orthografische Besonderheiten

Zu den orthografischen Besonderheiten zählen zum Beispiel Wörter mit „th“, „ph“ oder „gh“ wie Thunfisch, Geographie oder Ghetto, die auch mit „t“, „f“ oder „g“ geschrieben werden können (vgl. Rösch 2005, S. 232). Im islamischen Religionsunterricht fällt vor allem bei ursprünglich arabischen Wörtern, die eingedeutscht wurden, die besondere Schreibweise auf. Ein Beispiel dafür wäre das Wort Koran. Während es im Duden mit „k“ geschrieben wird (vgl. Dudenredaktion o.J., „Koran“), ist es in den Schulbüchern für den islamischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I mit „qu“ zu finden und wird mit einem Apostroph im Wortinneren geschrieben, also „Qur'an“ (vgl. Shakir 2017a, 2017b, 2018a, 2018b). Diese Orthografie ist für die deutsche Sprache sehr ungewöhnlich.

b) morphologische Besonderheiten

Eine wichtige morphologische Besonderheit von Fachsprachen sind Komposita (vor allem Determinativkomposita) und Wortbildungen mit Suffixen und Präfixen. Die Komposita bestehen meist aus zwei oder mehreren Einheiten, wobei unter anderem folgende Zusammensetzungen möglich sind: Nomen und Nomen wie bei „Gemeinschaftsgebet“, Nomen und Adjektiv wie bei „inhaltsleer“, Adjektiv und Nomen wie bei „Universalgelehrter“, Adjektiv und Adjektiv wie bei „bestbezahlt“. Auch mit Wortbildungsaffixen werden oft neue Wörter generiert, die im Fachunterricht vermehrt auftreten können. Typische Wortbildungssuffixe sind „-heit“, „-keit“, „-ung“, „-bar“ etc. Zudem werden oft Präfixe eingesetzt, um Verben zu bilden, die die Aufhebung einer Sache („ent-“fern), eine Art Zerstörung („zer-“legen), den Beginn („er-“blühen) oder das Ende („ver-“klingen) eines Vorgangs ausdrücken (vgl. Michalak, Lemke & Goeke 2015, S. 60-61).

Auch nominalisierte Verben und Adjektive zählen zu den morphologischen Besonderheiten der deutschen Fachsprachen (vgl. Rösch 2005, S. 232). Die Fachsprache

im islamischen Religionsunterricht weist ein weiteres morphologisches Merkmal auf, auf das die Schüler*innen aufmerksam gemacht werden müssen. Bei manchen eingedeutschten arabischen Fachbegriffen wird auch die Pluralbildung, also der gebrochene Plural als eine morphologische Besonderheit des Arabischen, übernommen. So wird beispielsweise im Schulbuch für den Religionsunterricht in der fünften Schulstufe als Pluralform von Hadith das Wort „Ahadith“ angegeben (vgl. Shakir 2017a, S. 122).

c) lexikalische Besonderheiten

Auf der Ebene der Lexik können im Fachunterricht vor allem Fachbegriffe und Fremdwörter den Schüler*innen Probleme bereiten. Neben den Lehnwörtern aus dem Lateinischen, dem Griechischen und dem Englischen, die im deutschen Sprachraum üblich sind (vgl. Michalak, Lemke & Goeke 2015, S. 56), tauchen im islamischen Religionsunterricht auch Lehnwörter und Fremdwörter aus dem Arabischen auf.

Viele Termini müssen im Fachunterricht neu gelernt werden, manche Begriffe können den Schüler*innen bereits aus dem Alltag bekannt sein. Hier ist wichtig, dass die Schüler*innen auf die neue Bedeutung des altbekannten Wortes, die es im Fachkontext erhält, aufmerksam gemacht werden. Eine große Herausforderung stellen vor allem die Fachbegriffe dar, die je nach Kontext eine Bedeutungsveränderung erfahren können (vgl. Michalak, Lemke & Goeke 2015, S. 57). Paradebeispiele dafür aus dem islamischen Religionsunterricht wären „sich offenbaren“ und „Sunna“. Das Verb „sich offenbaren“ wird auch außerhalb des Unterrichtes benutzt, hat dort jedoch eine andere Bedeutung. Während es im Alltag die Bedeutung „etwas gestehen; etwas an den Tag legen“ hat (vgl. DWDS o.J.), ist im Religionsunterricht damit die wortwörtliche Offenbarung Gottes, nämlich der Koran, gemeint (vgl. Shakir 2017a, S. 38). Der Begriff „Sunna“ wird je nach Kontext verschieden konnotiert. Im Bereich der religiösen Normen wird er als eine freiwillige gottesdienstliche Handlung aufgefasst, wobei im Bereich der Hadithwissenschaften die zweitwichtigste Quelle des Islams damit bezeichnet wird und man darunter die Taten, Aussagen und stillschweigenden Billigungen des Propheten Muhammad versteht.

Neben den Fachtermini und den Fremdwörtern können auch Abstrakta, ungewöhnliche Adjektive, Hyponyme und Hyperonyme die Schüler*innen mit anderen Erstsprachen sehr herausfordern (vgl. Rösch 2005, S. 232).

d) syntaktische Besonderheiten

Zu den syntaktischen Besonderheiten der deutschen Fachsprachen zählen komplexe Satzstrukturen mit Kausal-, Temporal-, Konditional-, Final-, Konsekutiv-, Konzessiv-, Modal- und Relativsätzen. Oftmals steht in einem Satzgefüge der Nebensatz vor dem Hauptsatz, was den Grad der Komplexität der Sätze steigert und somit das Begreifen dieser erschwert. Typisch sind auch sehr lange, verschachtelte Sätze, bei denen sich beispielsweise mehrere Haupt- und Nebensätze abwechseln. Weiters werden manche Nebensätze durch Nominalisierungen ersetzt (vgl. Michalak, Lemke & Goeke 2015, S. 61). Ein anderes wichtiges Merkmal der Fachsprachen sind Passivkonstruktionen und unpersönliche Pronomen wie „man“ und „es“. Auch Partizipialkonstruktionen, Präpositionalattribute, Genitivattribute und Funktionsverbgefüge können für viele Schüler*innen mit anderen Erstsprachen auf syntaktischer Ebene eine sprachliche Herausforderung darstellen (vgl. Rösch 2005, S. 232). Die Satzstellung in einfachen Hauptsätzen kann ebenfalls von der üblichen Struktur im Alltag abweichen, sodass das Subjekt nicht an erster Satzgliedstelle steht. Der Grund dafür ist die sogenannte Topikalisierung, bei der eine bestimmte Information hervorgehoben wird, indem sie vor das finite Verb gestellt wird (vgl. Michalak, Lemke & Goeke 2015, S. 62).

e) Besonderheiten der Textstruktur

Sprachliche Schwierigkeiten für die Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache verursachen auf der Textebene die sogenannten Wiederaufnahmeelemente, die für die Textkohärenz und die Textkohäsion von Bedeutung sind. Die Kohäsionsmittel müssen als solche erkannt werden, damit die Verweise bzw. die Verkettung im Text klar werden. Zu den Kohäsionsmitteln zählen unter anderem Konnektive, Rekurrenz, Proformen, Substitution etc. (vgl. Beese, Benholz, Chlosta, Gürsoy, Hinrichs, Niederhaus & Oleschko 2014, S. 118-119).

All diese Besonderheiten der fachspezifischen Bildungssprache beziehen sich auf konzeptionell schriftliche Texte und Aufgabenstellungen, seien sie medial mündlich oder schriftlich. Bei den Aufgabenstellungen ist jedoch noch ein weiterer wesentlicher Punkt zu beachten. Mit dem wachsenden Interesse an der Kompetenzorientierung im schulischen Kontext wurden sogenannte Operatoren formuliert, mithilfe derer Arbeitsanweisungen im Unterricht erstellt werden sollen. Unter Operatoren versteht man

„*Handlungsaufforderungen in Form von Verben in der Imperativform [...] oder in Form von W-Fragen oder Substantiven*“. Neben allgemeinen Operatoren gibt es auch Operatoren, die typisch für ein bestimmtes Fach sind⁴. Die sprachliche Herausforderung bezüglich Operatoren besteht darin, dass die Schüler*innen die durch die Arbeitsanweisung intendierte Denk- und Sprachhandlung erkennen müssen, um die Aufgaben selbstständig lösen zu können (vgl. Michalak, Lemke & Goeke 2015, S. 121-123). Hier sei angemerkt, dass die prototypischen Sprachhandlungen in der Schule das Berichten, Erzählen, Zusammenfassen, Beschreiben, Erklären, Begründen, Argumentieren, Vergleichen und Instruieren sind (vgl. Tajmel & Hägi-Mead 2017, S. 15).

Obwohl sie so elementar für den schulischen Unterricht sind, werden die sprachlichen Fähigkeiten – zu berichten, zu erzählen, zusammenzufassen, zu beschreiben, zu erklären, zu begründen, zu argumentieren, zu vergleichen und zu instruieren – einfach als bereits vorhandene Kompetenz vorausgesetzt und deshalb nicht explizit vermittelt oder bewusst gefördert. Nicht nur für Schüler*innen mit anderen Erstsprache als Deutsch, sondern auch für solche, die aus einer bildungsfernen Familie kommen, ist es äußerst schwierig, sich diese sprachlichen Fähigkeiten, die essenziell für das fachliche Lernen und in weiterer Folge für die erfolgreiche Schullaufbahn sind, beiläufig und ohne Unterweisung seitens der Lehrperson anzueignen (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013, S. 27).

Zusammenfassend sei gesagt, dass die fachspezifische Bildungssprache von Schulstufe zu Schulstufe komplexer wird und immer mehr an Abstraktionsgrad gewinnt. Sie ist eng an das jeweilige fachliche Wissen geknüpft und ist somit stark von diesem geprägt. Daher ist für die Entfaltung der pragmatischen und kognitiven Kompetenzen in den einzelnen Schulfächern die Kenntnis der jeweiligen Fachsprache von großer Bedeutung. Aus diesem Grund ist die alleinige Vermittlung der Bildungssprache im Deutschunterricht nicht hinreichend. Auch die Lehrpersonen der Sachfächer müssen einen Beitrag zur Förderung der Schüler*innen beim Erwerb der fachspezifischen Bildungssprache leisten (vgl. Michalak, Lemke & Goeke 2015, S. 56).

⁴ Nähere Informationen zu den Operatoren für das Fach „Islamische Religion“ sind im Anhang unter „9.1. Operatoren für den islamischen Religionsunterricht“ zu finden.

4. Sprachsensibler Fachunterricht

4.1. Definition und Abgrenzung zu fachsensiblen Sprachunterricht

Damit im Fachunterricht neben dem fachlichen auch das sprachliche Wissen vermittelt werden kann, muss sich die Lehrperson zusätzlich zum thematischen Inhalt ihres Unterrichts auch auf das jeweilige sprachliche Register fokussieren. Durch systematische Spracharbeit können inhaltliche Verstehens- und Lernprozesse gezielt gefördert werden (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013, S. 32). Folglich versteht man unter dem sprachsensiblen Fachunterricht den *„bewussten Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach [...] [Denn] Sprache ist [...] der Schlüssel (auch) für einen gelingenden Fachunterricht“* (Leisen 2013a, S. 3).

Der Unterschied zwischen dem sprachsensiblen Fachunterricht und dem fachsensiblen Sprachunterricht besteht darin, dass Ersterer ein Bildungsangebot darstellt, das zwischen den ein- und zweisprachigen Bildungsmodellen zu verorten ist, während Letzterer ein Gestaltungsmerkmal eines einsprachigen Bildungsmodells ist. Denn beim fachsensiblen Sprachunterricht handelt es sich um eine additive Deutschförderung außerhalb des Regelunterrichts für Schüler*innen mit oder ohne Migrationshintergrund bzw. Fluchterfahrung. Das Besondere der fachsensiblen Sprachförderung im Vergleich zur gewöhnlichen, isolierten Sprachförderung ist, dass Sprache und Fach in dem Sinne miteinander verknüpft werden, dass im Sprachförderunterricht Bezüge zu unterschiedlichen Sachfächern hergestellt werden und die Förderung dementsprechend stattfindet. Beim sprachsensiblen Fachunterricht handelt es sich jedoch um keine separate, additive Sprachförderstunde, sondern um die dauerhafte sprachensible Gestaltung des Fachunterrichts durch die jeweilige Lehrkraft selbst. Somit zählt der sprachensible Fachunterricht nicht zur additiven, sondern zur integrativen Sprachförderung (vgl. Dirim 2015, S. 36).

Manchmal werden für das sprachensible Arbeiten im Fachunterricht auch die Bezeichnungen „sprachaufmerksamer Fachunterricht“ (vgl. Schmölzer-Eibinger, Dorner, Langer & Helten-Pacher 2013, S. 22) oder „sprachbewusster Fachunterricht“ verwendet (vgl. Michalak, Lemke & Goeke 2015, S. 135). In diesem Zusammenhang sei nochmals darauf aufmerksam gemacht, dass das sprachensible Arbeiten ein unterrichtliches Konzept

im Rahmen des Language Awareness-Modells ist, wobei „Language Awareness“ als „Sprachbewusstheit“ ins Deutsche übersetzt werden kann. Aus diesem Grund werden die genannten Termini, sprachsensibler, sprachaufmerksamer und sprachbewusster Unterricht, im deutschsprachigen Raum oftmals synonym benutzt.

Für diese Masterarbeit wurde der Begriff „sprachsensibler Fachunterricht“ gewählt, der von Josef Leisen geprägt wurde. Er entwickelte dieses Unterrichtskonzept in den frühen 1990ern für den deutschsprachigen Sachfachunterricht im Ausland. Später wurde es ausgebaut und erweitert. Heutzutage bezieht es sich auf sprachlich schwache Schüler*innen, wobei es nicht ausschlaggebend ist, ob diese einen Migrationshintergrund oder eine Fluchterfahrung haben oder nicht. Vor allem in naturwissenschaftlichen Fächern gewinnt das sprachensible Arbeiten gegenwärtig immer mehr an Beliebtheit (vgl. Michalak, Lemke & Goeke 2015, S. 159).

4.2. Prinzipien und Methoden-Werkzeuge des sprachsensiblen Arbeitens nach Josef Leisen

In seinem zweibändigen Handbuch über die Sprachförderung im Fachunterricht stellt Josef Leisen (vgl. 2013a; 2013b), der selbst aus dem naturwissenschaftlichen Bereich kommt, für die Lehrpersonen Grundlagenwissen bezüglich der Didaktik und der Methodik des sprachsensiblen Arbeitens im Sachfachunterricht zur Verfügung. Außerdem präsentiert er zahlreiche Materialien, die in allen Fächern, in allen Schulformen und Schulstufen ab der Sekundarstufe I eingesetzt werden können.

Sehr populär sind die Methoden-Werkzeuge zur Sprachförderung im sprachsensiblen Fachunterricht, die Leisen ausgehend von der theoretischen Prämisse konzipiert hat, dass die Stolpersteine der deutschen Sprache beseitigt werden müssen, damit vor allem – jedoch nicht ausschließlich – die Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch nicht an den sprachlichen Anforderungen des Fachunterrichts scheitern und somit schulische Misserfolge erzielen (vgl. Brandt & Gogolin 2016, S. 23). Mithilfe dieser Werkzeuge sollen Lernsituationen geschaffen werden, die sowohl das fachliche als auch das sprachliche Lernen parallel fördern (vgl. Leisen 2013a, S. 90–93).

Grob gesagt, fasst Leisen das sprachensible Arbeiten im Fachunterricht als die Hinführung der Lernenden zur (fachspezifischen) Bildungssprache auf und betont, dass die

Lehrkräfte zwei Aufgaben gleichzeitig zu bewältigen haben; einerseits müssen sie die Inhalte ihres Faches verständlich vermitteln, ohne die Lerner*innen dabei sprachlich zu überfordern, andererseits müssen sie den Unterricht so gestalten, dass Kommunikationssituationen entstehen, in denen die allgemeinsprachlichen und fachsprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen gefördert werden. Ein sehr beliebtes methodisches Element des sprachsensiblen Unterrichts sei daher die Sprachvereinfachung, wobei Leisen darauf aufmerksam macht, dass sie nicht durchgängig eingesetzt werden sollte (vgl. Leisen 2013a, S.7; 29-33).

Als wesentliche Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts stellt Leisen in seinem Handbuch folgende auf (vgl. Leisen 2013a, S. 43):

1. *„Prinzip der Gleichzeitigkeit von Fachlernen und Sprachlernen“*

Das fachliche und das sprachliche Lernen sind miteinander verknüpft und beeinflussen sich gegenseitig, daher muss eine durchgängige Sprachbildung in allen Fächern stattfinden.

2. *„Prinzip des Vorrangs der Sachfachdidaktik vor der Sprachdidaktik“*

Weil es sich um eine Art fremdsprachenbezogenes Fachlernen handelt, wird der fachspezifische Wissenserwerb durch das sprachorientierte Arbeiten im Unterricht unterstützt.

3. *„Prinzip der Problemdiagnostik“*

Die auftauchenden Verstehensprobleme werden ausführlich diagnostiziert und solche, die sprachlicher Natur sind, werden dementsprechend sprachlich, und solche, die fachlicher Natur sind, fachlich gelöst.

4. *„Prinzip des sprachlichen Aushandelns“*

Durch Kommunikationssituationen werden im sprachsensibel konzipierten Unterricht Bedeutungszuweisungen ausgehandelt.

5. *„Prinzip der bewussten Sprachenvielfalt“*

Im sprachsensiblen Fachunterricht wird bewusst von der Sprachenvielfalt Gebrauch gemacht. Gemeint sind die nonverbale Sprache, die Bildsprache, die Symbolsprache, die Fachsprache, die Alltagssprache, etc.

6. *„Prinzip der sprachlichen Eigentätigkeit durch Handlungsorientierung“*

Es wird handlungsorientiert unterrichtet, damit die sprachliche Eigentätigkeit der Schüler*innen und die mitteilungsbezogene Kommunikation gefördert werden.

7. „Prinzip der verschiedenen Darstellungsformen“

Um das Fach- und Sprachlernen optimal zu gestalten, werden verschiedene Darstellungsformen eingesetzt.

8. „Prinzip der Aufgabenorientierung“

Im sprachsensiblen Fachunterricht werden nicht einzelne Fertigkeiten isoliert gefördert, vielmehr werden die Schüler*innen mittels komplexer Lernaufgaben vor inhaltliche und sprachliche Herausforderungen gestellt, die sie durch den Einsatz von erweiterten fachlichen und sprachlichen Kompetenzen meistern können, ohne dabei überfordert zu werden.

9. „Prinzip der sprachlichen Unterstützung“

Die Arbeit an und mit der Sprache wird im sprachsensiblen Fachunterricht mithilfe von Methoden-Werkzeugen unterstützt.

Der Unterschied zwischen einer Fachmethode und einem Methoden-Werkzeug ist der, dass Erstere eine grundlegende Methode eines bestimmten Faches darstellt, wie zum Beispiel das Experimentieren im Chemieunterricht, wobei Letzteres das Lernen des jeweiligen Faches unterstützt. Somit können die Methoden-Werkzeuge in beliebigen Fächern für die Förderung des Lernen-Lernens eingesetzt werden (vgl. Leisen 2013a, S. 91). Die konkrete Definition von Methoden-Werkzeugen lautet:

„Methoden-Werkzeuge im Allgemeinen sind Verfahren, Materialien und Hilfsmittel zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen. Sie erhöhen die Aktivität der Lerner und fördern immer das Lernen des Fachs. Methoden-Werkzeuge können lehrergesteuert oder lerneraktiv sein, sind weitgehend inhaltsunabhängig und nicht auf einen Unterricht nach einem bestimmten Konzept beschränkt.“ (Leisen, 2013b, S. 5)

Methoden-Werkzeuge sind folglich methodische Elemente des sprachsensiblen Fachunterrichts, deren Einsatz ist jedoch immer didaktisch zu begründen, weil andernfalls lediglich eine inhaltsleere Methodenschulung erfolgen würde. Die Beantwortung der Fragen, welche Kommunikationssituationen in einem Fach im Lernprozess zwingend entstehen, welche Verstehens- und Sprachprobleme mit hoher Wahrscheinlichkeit auftauchen werden und welche Defizite insbesondere die sprachschwachen Schüler*innen haben, sollen den Lehrkräften dabei helfen, die richtige didaktische Entscheidung zu treffen (vgl. Leisen 2013a, S. 29).

Das Ziel der Planung eines sprachsensiblen Sachfachunterrichts sollte sein, alle Schüler*innen dabei zu unterstützen, sprachliche Standardsituationen des jeweiligen Faches adäquat zu bewältigen. Dabei können entweder mithilfe von „Werkzeugen in Lehrerhand“ oder von „Werkzeugen in Lernerhand“ Kommunikationssituationen erzeugt werden, die sowohl dem fachlichen als auch dem sprachlichen Lernen dienen. Je nachdem, ob ein Lehrer*in-Schüler*in-Gespräch geplant ist, oder ob die Schüler*innen intensiv untereinander kommunizieren sollen, werden die Methoden-Werkzeuge ausgewählt (vgl. Leisen 2013a, S. 92-93; Leisen 2013b, S. 5).

Die folgende Tabelle soll die Funktion und die Merkmale der „Methoden-Werkzeuge in Lehrerhand“ und der „Methoden-Werkzeuge in Lernerhand“ veranschaulichen (vgl. Leisen 2013a, S. 92):

Methodenwerkzeuge	
in Lehrerhand	in Lernerhand
sind Werkzeuge, die – vom Lehrer geplant und erstellt werden; – beim Einsatz in der Hand des Lehrers liegen und ergebnisfester sind.	sind Werkzeuge, die – vom Lehrer, aber auch von den Lernern geplant und erstellt werden; – beim Einsatz in der Hand der Lernern liegen und ergebnisoffener sind.
Funktion	
dienen als methodisches Gestaltungsmittel für einen lehrergelenkten Unterricht zur – effektiven Wissensvermittlung; – konzentrierten Unterrichtsführung; – intensiven Lehrer-Lerner-Fachkommunikation.	dienen als didaktisches Anregungsmaterial für einen handlungsorientierten Unterricht zur – Förderung der Schüleraktivitäten; – Entlastung des Lehrers; – Förderung der Fachkommunikation unter Lernern.
Merkmale	
– sind zeitökonomisch; – sind geeignet für den Unterricht in gleicher Front; – sind gut geeignet für Einzelarbeit; – haben oft Arbeitsblattcharakter; – sind oft als Kopiervorlage wiederverwendbar; – sind gut geeignet für Übungszwecke; – unterstützen den Frontalunterricht.	– sind zeitintensiv im Unterrichtseinsatz und führen zu großen Zeitdifferenzen; – sind binnendifferenzierend; – sind nur zeitweilig einsetzbar; – sind vielfältig und unterschiedlich; – sind oft aufwändig in der Vorbereitung; – sind meistens sehr materialaufwändig; – sind oft auf Partner- und Gruppenarbeit ausgerichtet.

Abbildung 2: Methoden-Werkzeuge in Lehrer- und in Lernerhand

Im Allgemeinen dienen alle Methoden-Werkzeuge dazu, die Lerner*innen in eine fachgebundene kommunikative und kooperative Situation zu versetzen, in denen sie zu sprachlich handelnden Akteur*innen werden. Diese kommunikativen und kooperativen Situationen sind gleichzeitig auch die Lernsituationen, in denen die Schüler*innen sowohl sprachlich als auch fachlich herausgefordert werden. Somit ist der Unterricht, der sich Leisens Methoden-Werkzeugen bedient, immer (sprach)handlungsorientiert ausgerichtet (vgl. Leisen 2013a, S. 93).

Im sogenannten Werkzeugkasten von Josef Leisen befinden sich insgesamt 40 Methoden-Werkzeuge, wobei die ersten 20 Werkzeuge in der Hand der Lehrer*innen und die restlichen 20 in der Hand der Lerner*innen liegen. Im Folgenden wird eine Inventarliste des Werkzeugkastens erstellt (vgl. Leisen 2013b, S. 7):

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| 1. Wortliste | 21. Thesentopf |
| 2. Wortgeländer | 22. Dialog |
| 3. Sprechblasen | 23. Gestufte Lernhilfen |
| 4. Lückentext/ Lückenbild | 24. Archive |
| 5. Wortfeld | 25. Materialbox |
| 6. Textpuzzle | 26. Domino |
| 7. Bildsequenz | 27. Memory |
| 8. Filmleiste | 28. Würfelspiel |
| 9. Fehlersuche | 29. Partnerkärtchen (Kettenquiz) |
| 10. Lernplakat | 30. Tandembogen |
| 11. Mind-Map | 31. Zwei aus Drei |
| 12. Ideennetz | 32. Stille Post |
| 13. Satzbaukasten (Blockdiagramm) | 33. Begriffsnetz |
| 14. Satzmuster | 34. Kartenabfrage |
| 15. Fragemuster | 35. Lehrerkarussell |
| 16. Bildergeschichte | 36. Kärtchentisch (Matrix) |
| 17. Worträtsel | 37. Schaufensterbummel |
| 18. Strukturdiagramm | 38. Kugellager |
| 19. Flussdiagramm | 39. Expertenkongress |
| 20. Zuordnung | 40. Aushandeln |

Nähere Informationen zu den einzelnen Methoden-Werkzeugen sind im Anhang unter „9.2. 40 Methoden-Werkzeuge und ihre Kurzdefinition“ zu finden.

4.3. Tipps und Praxisbeispiele für den sprachsensiblen Unterricht vom Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum

Auch die beiden Philologinnen Carla Carnevale und Alexandra Wojnesitz haben sich mit den Methoden und Praxisbeispielen für einen sprachsensiblen Unterricht auseinandergesetzt und im Jahr 2014 im Auftrag des „Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums“ (ÖSZ), welches wiederum eine Initiative des BMBWF ist – damals das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) –, eine Praxisbroschüre mit dem Titel *„Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele“* herausgegeben. In dieser nehmen die Autorinnen einerseits Bezug auf die Methoden-Werkzeuge von Josef Leisen, andererseits betonen sie die Bedeutung des Scaffolding bei der Vermittlung der fachspezifischen Bildungssprache und geben auch allgemeine Tipps für die Erstellung von sprachsensiblen Aufgaben im Fachunterricht (vgl. Carnevale & Wojnesitz 2014).

Das Verfahren des Scaffolding verhilft den Lehrpersonen zur Differenzierung und Individualisierung im Unterricht und fördert gleichzeitig die Aneignung der Fachsprachen seitens der Schüler*innen. Der Begriff leitet sich vom Englischen ab und bedeutet so viel wie „(Bau)gerüst“ (vgl. Carnevale & Wojnesitz 2014, S. 14). Ursprünglich stammt der Ausdruck aus der Entwicklungspsychologie und wird dort im Zusammenhang mit der Vorstellung der „Zone der nächsten Entwicklung“ gebraucht. Damit wird der *„Bereich zwischen dem tatsächlichen Entwicklungsniveau, auf dem ein Kind bereits dazu in der Lage ist, selbstständig ein Problem zu lösen, und dem potenziellen Entwicklungsniveau, auf dem es das Problem nur mit Unterstützung einer kompetenteren Person lösen kann“*, bezeichnet. Von dieser kompetenteren Person erhält das Kind einen *„intellectual push“*, sodass es die Zone der nächsten Entwicklung erreichen kann (vgl. Petersen & Tajmel 2015, S. 99).

Im Bereich der Sprachförderung steht Scaffolding für ein methodisches Vorgehen, bei dem den Lerner*innen von der Lehrkraft temporäre Unterstützungsangebote gemacht werden, die nach dem Erreichen der nächsten sprachlichen und fachlichen Kompetenzstufe wieder wegfallen. Diese sprachlichen Hilfsgerüste können unter anderem Wortlisten,

Begriffserklärungen und Bildimpulse sein (vgl. Carnevale & Wojnesitz 2014, S. 14). Das endgültige Ziel ist es, die Schüler*innen allmählich weg von der Alltagssprache und hin zur fachspezifischen Bildungssprache zu führen (vgl. Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 206-207). Weiters wird zwischen dem Makro-Scaffolding und dem Mikro-Scaffolding unterschieden, wobei mit Ersterem die Vorbereitungen vor der tatsächlichen Unterrichtsstunde und mit Letzterem die Interaktion während des Unterrichts gemeint sind. Zum Makro-Scaffolding zählen die Analyse der Bedürfnisse und des Lernstands der Schüler*innen, die Formulierung der Lernziele und die Planung der Unterrichtsstunde (vgl. Beese, Benholz, Chlosta, Gürsoy, Hinrichs, Niederhaus & Oleschko 2014, S. 43).

Neben dem Verfahren des Scaffolding und den Methoden-Werkzeugen nach Josef Leisen werden in der Praxisbroschüre des ÖSZ noch allgemeine Tipps zur Konzipierung von sprachsensiblen Aufgabenstellungen gegeben. So wird empfohlen, Aufgabenstellungen altersgemäß, kurz, klar, kontextbezogen und dem sprachlichen Können der Schüler*innen angepasst zu formulieren und bereits vorhandenes Material durch die sogenannte „*sprachsensible Brille*“ zu betrachten und gegebenenfalls dementsprechend zu adaptieren. Außerdem wird empfohlen, im Sinne des Scaffolding sprachliche Hilfsgerüste anzubieten, verschiedene Methoden-Werkzeuge einzubauen, Grafiken und Bilder einzusetzen, besondere sprachliche Schlüsselfragen und schwierige Strukturen gezielt anzusprechen und zu üben, und die Operatoren immer an die erste Satzgliedstelle einer Aufgabenstellung zu setzen (vgl. Carnevale & Wojnesitz 2014, S. 19).

Exkurs: Umgang mit Sachtexten im sprachsensiblen Fachunterricht

Sachtexte, die sowohl auf Informationsblättern als auch in Schulbüchern auftauchen und im Unterricht hauptsächlich als Arbeitstexte dienen, weisen hinsichtlich der Inhalte und der spezifischen Darstellungsformen je nach Fach Differenzen auf. Allerdings haben die Sachtexte aller Fächer zahlreiche strukturelle Gemeinsamkeiten. So bedienen sie sich alle einem ähnlichen Textaufbau, sind deskriptiver und analytischer Natur, erfüllen eine ähnliche kommunikative Grundfunktion (Information, Argumentation, Appell bzw. Anweisung) und haben eine Vielzahl an vergleichbaren Darstellungsformen. Trotz dessen, dass in den einzelnen Sachfächern unterschiedliche Fachsprachen benutzt werden, sind die Sachtexte strukturell ähnlich aufgebaut (vgl. Leisen 2013a, S. 116).

Vor allem sprachschwache Schüler*innen aus bildungsfernen Familien bzw. mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrung haben häufig Schwierigkeiten, die Sachtexte zu erschließen. Die Ursache liegt oftmals nicht im fachspezifischen Inhalt dieser, sondern in deren sprachlicher Gestaltung. Sowohl auf der Wort-, als auch auf der Satz- und Textebene begegnen die Lerner*innen vielen Hürden (vgl. Leisen 2013a, S. 117). Die Besonderheiten auf der orthografischen, morphologischen, lexikalischen, syntaktischen und textuellen Ebene wurden bereits im Kapitel „3.2. Die sprachlichen Herausforderungen im Fachunterricht“ ausführlich geschildert.

In diesem Zusammenhang unterscheidet Josef Leisen (vgl. 2013a, S. 121) in seinem Handbuch über die Sprachförderung im Fachunterricht zwischen einem offensiven und einem defensiven Umgang mit Sachtexten. Dabei meint das offensive Vorgehen die Anpassung der Leser*innen an den Text. Hier werden die Schüler*innen mit Lesestrategien vertraut gemacht, welche regelmäßig trainiert werden. Hingegen möchte das defensive Vorgehen den Text an die Leser*innen anpassen. Darunter wird die Textvereinfachung verstanden. Entweder wird in den bestehenden Sachtext strategisch eingegriffen oder er wird komplett neu verfasst. Die folgende Abbildung soll beide Vorgehensweisen schematisch darstellen:



Abbildung 3: Umgang mit Texten im sprachsensiblen Fachunterricht

Entscheidet sich die Lehrkraft für den offensiven Umgang mit Sachtexten, stehen ihr unterschiedliche Lesestrategien zur Verfügung, mithilfe derer sie den Schüler*innen Werkzeuge in die Hände geben kann, die es ihnen ermöglichen, die Sachtexte selbstständig

zu erschließen. Leisen schlägt hier zehn Lesestrategien vor, die seiner Meinung nach besonders gut für den Umgang mit Sachtexten geeignet sind, nämlich (vgl. Leisen 2013b, S. 139-167):

1. *„Fragen zum Text beantworten“*

Die Lehrperson stellt Fragen zum Text, wobei diese gegen Ende hin an Schwierigkeitsgrad zunehmen. Zunächst beantworten die Schüler*innen Reproduktionsfragen, dann folgen Fragen, die eine Transferleistung und eine Reflexion des Gelesenen verlangen.

2. *„Fragen an den Text stellen“*

Hier werden die Fragen nicht von der Lehrperson vorgegeben, sondern die Schüler*innen müssen selbst Ergänzungsfragen zum Text formulieren, die anschließend von anderen Schüler*innen beantwortet werden sollen.

3. *„Den Text strukturieren“*

Vor allem bei schlecht aufgebauten Texten wird empfohlen, dass die Schüler*innen mithilfe von Absätzen, Randmarken und Zwischenüberschriften den Text in Sinneinheiten gliedern.

4. *„Den Text mit dem Bild lesen“*

Meistens werden Sachtexte mit Tabellen, Landkarten oder Bildern ergänzt. Durch Aufgabenstellungen, die eine synchrone Bild-Text-Lektüre verlangen, können die Schüler*innen die gegebenen Informationen leichter erschließen.

5. *„Farborientiert markieren“*

In Sachtexten tauchen oft Fachbegriffe, Personennamen, Ortsbezeichnungen oder Zeitangaben auf. Durch das farborientierte Markieren soll ihr Verhältnis zueinander verdeutlicht werden. Diese Strategie dient zur Vorbereitung auf weitere Lesestrategien.

6. *„Den Text in eine andere Darstellungsform übertragen“*

Die Schüler*innen müssen den Sachtext in Bildern, als Diagramm, Begriffsnetz oder Mind-Map, etc. darstellen.

7. *„Den Text expandieren“*

Bei dieser Lesestrategie werden die Schüler*innen dazu aufgefordert, den gelesenen Text mit Beispielen, Skizzen und Ergänzungen zu erweitern. Hilfreich ist auch die Benennung von Adressat*innen für die der Text umformuliert und expandiert werden soll.

8. „*Verschiedene Texte zum Thema vergleichen*“

Das Ziel dieser Strategie ist es, dass die Schüler*innen den Lehrinhalt besser verstehen, indem sie Texte unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades über dasselbe Thema parallel lesen.

9. „*Schlüsselwörter suchen und den Text zusammenfassen*“

Diese Lesestrategie ist nur beschränkt einsetzbar, weil sie sich für sprachschwache Lerner*innen nicht wirklich eignet. Es ist äußerst schwierig, die Schlüsselwörter in einem Text zu markieren, wenn man diesen nur bedingt versteht. Hinzu kommt noch, dass die Sachtexte in Schulbüchern oft sehr verdichtet sind und daher kaum weiter verkürzt werden können. Sollte die Lehrperson dennoch diese Lesestrategie einsetzen wollen, so muss sie den Schüler*innen Hilfestellungen geben und beispielsweise die Schlüsselwörter gemeinsam mit der Klasse bestimmen.

10. „*Das Fünf-Phasen-Schema anwenden*“

Dieses Leseschema ist ein intensives Texterschließungsverfahren, bei dem viele Lesestrategien nacheinander angewendet werden. Die Schüler*innen erschließen den Text in Einzelarbeit, indem sie sich an die Anleitungen der Lehrperson halten. Zunächst erfolgt das orientierende Lesen (Was ist das Thema? Gibt es Bilder oder Tabellen? Wie ist der Text aufgebaut?), dann wird selektiv gelesen, um festzustellen, was bereits verstanden wurde, und um sogenannte Verstehensinseln zu kreieren. Anschließend findet das intensive Lesen statt und die Schüler*innen eignen sich Detailwissen an. In der vierten Phase wird der Text reflektiert und in den eigenen Wissenshorizont eingegliedert. Abschließend wird überprüft, was tatsächlich verstanden wurde, indem beispielsweise ein eigener Text verfasst wird. Da das Fünf-Phasen-Schema sehr zeitaufwendig ist, wird empfohlen, dieses Texterschließungsverfahren höchstens zweimal pro Schuljahr anzuwenden. Des Weiteren eignet es sich für Schüler*innen, die Sprachschwächen haben, nur dann, wenn die einzelnen Lesestrategien bereits bekannt sind.

Auch das österreichischen BMBWF – damals das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) – hat im Jahr 2012 auf die wesentliche Rolle der Schulbücher beim Wissenserwerb und folglich auch der Sachtexte, die sich in diesen befinden, aufmerksam gemacht. Es wurde betont, dass jeglicher Wissenserwerb sprachliche Kompetenzen wie kognitiv-akademische Sprachfähigkeit bzw. Textkompetenz voraussetzt. Um diejenigen Schüler*innen, die durch die Aufgabenstellungen und Texte in

Lehrbüchern sprachlich überfordert werden und aus diesem Grund auch am fachlichen Lernen scheitern, in ihrer sprachlichen und fachlichen Weiterbildung zu fördern, wurde eine Checkliste mit Kriterien für die sprachliche Gestaltung der Schulbücher aller Fächer und Schulstufen veröffentlicht (vgl. Schmölzer-Eibinger, Egger & Dorner 2012). Diese Kriterien, die der im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführten Schulbuchanalyse zugrunde liegen und im Kapitel „6.1.1. *Analysekriterien*“ angeführt werden, verdeutlichen, dass das österreichische Bundesministerium eine defensive Herangehensweise an die Sachtexte verfolgt.

Grundsätzlich gilt, dass vor dem Einsatz von Sachtexten im Unterricht die jeweilige Lehrkraft eruieren muss, ob der Text für die Schüler*innen so weit verständlich ist, dass er zur Entfaltung der fachlichen und der (fach)sprachlichen Kompetenzen beitragen kann. Dabei spielt es keine Rolle, ob eine defensive oder eine offensive Haltung gegenüber den Sachtexten bevorzugt eingenommen wird (vgl. Leisen 2013a, S. 120).

5. Der islamische Religionsunterricht

5.1. Islam in Österreich

Bereits in der K.-u.-K.-Doppelmonarchie bildeten die Muslim*innen eine bedeutende religiöse Minderheit. Ausschlaggebend dafür war vor allem der Berliner Kongress von 1878, der mit der Unterzeichnung des Berliner Vertrags beendet wurde. Dieser Vertrag räumte Österreich-Ungarn das Recht ein, Bosnien und Herzegowina zu okkupieren. Dreißig Jahre später wurde das Land dann schließlich von der Doppelmonarchie annektiert (vgl. Karal 2007, S. 77). Dieser diplomatische Erfolg brachte Österreich-Ungarn nicht nur 57 000 km² Land ein (vgl. Ströher 1949, S. 59), sondern hatte auch zur Folge, dass circa 600 000 Bosnier*innen islamischen Glaubens zu Bürger*innen der Monarchie wurden. Schon bald wurde die Regelung der rechtlichen Angelegenheiten der Muslim*innen zu einer großen Herausforderung für das Reich, sodass am 15. Juli 1912 das sogenannte Islamgesetz verabschiedet wurde (vgl. Schakfeh & Khorchide 2006, S. 284-285). Dieses Islamgesetz wurde 2015 durch ein neues Islamgesetz ersetzt (vgl. Rechtsinformationssystem des Bundes 2015).

Dank des Islamgesetzes von 1912 wurden die hanafitischen Muslim*innen in der K.-u.-K.-Doppelmonarchie offiziell als Religionsgemeinschaft anerkannt und bekamen unter anderem das Recht auf gemeinsame Religionsausübung in der Öffentlichkeit, das Recht auf die selbstständige Verwaltung der inneren Angelegenheiten und das Recht auf Gründung von Anstalten, Fonds und Stiftungen für Kultus-, Unterrichts- und Wohltätigkeitszwecke. Somit wurden die Muslim*innen den anderen anerkannten Kirchen und Religionsgemeinschaften rechtlich gleichgestellt (vgl. Khorchide 2009, S. 27). Nach den beiden Weltkriegen und wegen des Gebietsverlusts am Balkan sank die Anzahl der muslimischen Bürger*innen in Österreich in den 1960ern auf circa 8 000. Erst nach der Einwanderung von Arbeitsmigrant*innen, ihren Familien und von Kriegsflüchtlingen aus mehrheitlich islamischen Ländern, stieg die Anzahl der Muslim*innen in Österreich in den nachfolgenden 20 Jahren wieder auf 200 000 an (vgl. Aslan 2013, S. 59). In diese Phase fällt auch die Gründung der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich. Sie wurde 1979 als Vertreterin der Interessen der Muslim*innen, die der hanafitischen Rechtsschule angehörten, konstituiert. Seit 1987 fungiert sie jedoch als Repräsentantin aller sunnitischen und schiitischen Muslim*innen in Österreich (vgl. Kreisky 2010, S. 53).

5.2. Der islamische Religionsunterricht in österreichischen Schulen

Hierzulande wird der konfessionelle Religionsunterricht in Schulen von den Kirchen und Religionsgemeinschaften durchgeführt, wobei sie einen öffentlich-rechtlichen Status haben müssen. Im Gegensatz zu diesen haben die staatlich eingetragenen religiösen Bekenntnisgemeinschaften nicht das Recht, den schulischen Religionsunterricht zu erteilen. Zurzeit gibt es insgesamt 16 gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgemeinschaften in Österreich. Diese sind:

1. Alevitische Glaubensgemeinschaft in Österreich
2. Altkatholische Kirche Österreichs
3. Armenisch-apostolische Kirche in Österreich
4. Evangelische Kirche A.B. und H.B.
5. Evangelisch-methodistische Kirche in Österreich
6. Freikirchen in Österreich
7. Griechisch-orientalische (= orthodoxe) Kirche in Österreich
8. Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich
9. Israelitische Religionsgesellschaft
10. Jehovas Zeugen in Österreich
11. Katholische Kirche
12. Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage (Mormonen) in Österreich
13. Koptisch-orthodoxe Kirche in Österreich
14. Neuapostolische Kirche in Österreich
15. Österreichische Buddhistische Religionsgesellschaft
16. Syrisch-orthodoxe Kirche in Österreich (vgl. Digitales Amt 2019)

Zu den wichtigsten Aufgaben der Islamischen Glaubensgemeinschaft gehören also das Erteilen des islamischen Religionsunterrichts in den Schulen und die Bestellung der islamischen Religionslehrer*innen. Auch für die Erstellung der Lehrpläne und für den Inhalt und die Inspektion des Religionsunterrichts sind die jeweiligen Kirchen und Religionsgemeinschaften verantwortlich. Der Staat kümmert sich lediglich um den schulorganisatorischen Teil des Unterrichts. Die Lehrpläne und die Lehrbücher werden von den Kirchen und Religionsgemeinschaften erstellt und dem Kultusamt vorgelegt, wobei keine Genehmigung seitens diesem notwendig ist. Solange die im Religionsunterricht eingesetzten Materialien nicht den allgemeinen staatlichen

Erziehungszielen widersprechen, genügt ein Gutachten der jeweiligen Kirche oder Glaubensgemeinschaft, um die Lehrbücher als „für den Unterricht geeignet“ einzustufen (vgl. Khorchide 2009, S. 44-45).

Der konfessionelle Religionsunterricht für muslimische Schüler*innen wird in Österreich seit dem Schuljahr 1982/83 angeboten. Die Lehrpläne, welche 1983 von der Islamischen Glaubensgemeinschaft entworfen wurden (vgl. Khorchide 2010, S. 60-63), waren bis 2011 gültig. Am 1. September 2011 wurden schließlich die bis heute aktuellen Lehrpläne für die Volksschulen, die Mittelschulen, die Sonderschulen, die allgemeinbildenden höheren und die berufsbildenden höheren Schule erlassen (vgl. Rechtsinformationssystem des Bundes 2011).

Obwohl der Religionsunterricht in allen öffentlichen und mit Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Schulen ein Pflichtfach darstellt, besteht die Möglichkeit, sich von diesem abzumelden. Bis zum 14. Lebensjahr müssen die Eltern der Schüler*innen die Abmeldung durchführen, danach dürfen sich die Jugendlichen selbst abmelden, da sie vor dem Staat als religionsmündig gelten. Vor Beginn des Schuljahres 2006/07 konnte die Abmeldung vom Religionsunterricht in den ersten zehn Schultagen erfolgen. Dann wurde die Frist auf fünf Tage gekürzt (vgl. Khorchide 2009, S. 45-46). Die Islamische Glaubensgemeinschaft hat für das aktuelle Schuljahr 2020/21 bekannt gegeben, dass 79 992 Schüler*innen an 2 291 Standorten in ganz Österreich den islamischen Religionsunterricht besuchen und dabei von 618 Lehrer*innen betreut werden (vgl. IGGÖ o.J.).

Seit 2014 werden im islamischen Religionsunterricht die Bücher der Reihe „Islamstunde 1–8“ eingesetzt (vgl. Ismail 2014), wobei diejenigen Bücher für die 6. und 7. Schulstufe zum ersten Mal 2015 und das Buch für die 8. Schulstufe 2017 erschienen sind. Diese neuen Lehrbücher sind im Laufe eines Projekts unter der Leitung von Amena Shakir im Auftrag der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich entstanden und wurden vom Obersten Rat der Glaubensgemeinschaft genehmigt und von der Schulbuchkommission der Glaubensgemeinschaft begutachtet. Erschienen sind sie im Veritas-Verlag (vgl. Shakir 2014, 2015a, 2015b, 2017c). Davor wurden in der Primarstufe und der Sekundarstufe I andere Schulbücher im Unterricht eingesetzt, die jeweils für zwei Jahrgänge konzipiert waren. Die ersten beiden Bücher hießen „Islam in meinem Leben“ und wurden von Nebi Uysal (vgl. 1993a, 1993b) verfasst. Die letzten beiden trugen den Titel „Mein Leben für

den Islam“. Der Autor war Baki Bilgin (vgl. 1995a, 1995b). Bis heute gibt es keine Schulbücher für den islamischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe II.

In dieser Masterarbeit wird mit den aktuell im Religionsunterricht in der Sekundarstufe I eingesetzten vier Büchern aus der Schulbuchreihe „Islamstunde“ gearbeitet, wobei die jeweils neueste Auflage zur Analyse herangezogen wird (vgl. Shakir 2017a, 2017b, 2018a, 2018b).

5.3. Die Regelung der Sprachförderung in den Bildungsstandards, dem allgemeinen Lehrplan für die Mittelschulen und dem Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht

Im Schuljahr 2008/09 wurden in österreichischen Schulen Bildungsstandards eingeführt. Das Ziel war, die Unterrichtspraxis durch Kompetenzorientierung nachhaltig zu verändern und den Weg für standardisierte, zentrale Prüfungen zu ebnen. Die offizielle Beschreibung von Bildungsstandards wurde am 8. August 2008 per Gesetz wie folgt verlautbart:

„Bildungsstandards sind konkret formulierte Lernergebnisse, die sich gemäß dem Lehrplan der jeweiligen Schulart (Form, Fachrichtung) auf einzelne Pflichtgegenstände oder auf mehrere in fachlichem Zusammenhang stehende Pflichtgegenstände beziehen. Die individuellen Lernergebnisse zeigen das Ausmaß des Erreichens grundlegender, nachhaltig erworbener Kompetenzen auf. Der Lehrer hat bei der Planung und Gestaltung seiner Unterrichtsarbeit die Kompetenzen und die darauf bezogenen Bildungsstandards zu berücksichtigen sowie die Leistungen der Schüler in diesen Bereichen zu beobachten, zu fördern und bestmöglich zu sichern.“ (Rechtsinformationssystem des Bundes 2008)

Es wurden drei wesentliche Funktionen der Bildungsstandards definiert, nämlich die Orientierungsfunktion, die Förderungsfunktion und die Evaluationsfunktion. Unter der Orientierungsfunktion versteht man, dass die Bildungsstandards wichtige Kompetenzen vorgeben, deren Aufbau im Fokus des schulischen Unterrichts stehen muss. Die Förderungsfunktion meint, dass die Bildungsstandards eine Basis für die Individualisierung und Differenzierung bieten, weil bei der Planung und Durchführung jeglichen Unterrichts stets die Entfaltung der vorgegebenen Kompetenzen beachtet werden muss, was die systematische Förderung jedes*jeder einzelnen Schülers*in bedingt. Die Evaluationsfunktion erfüllen die Bildungsstandards dadurch, indem in der vierten und achten Schulstufe die erworbenen Kompetenzen überprüft und mit den Ergebnissen an

anderen Schulstandorten verglichen werden. Außerdem ist es auch erwünscht, dass die Evaluationsergebnisse als Grundlage für die Schulqualitätsentwicklung dienen (vgl. BMB 2016, S. 6).

Ganz konkret wurden für die vierte und die achte Schulstufe Bildungsstandards für die Fächer „Deutsch/Lesen/Schreiben“ und „Mathematik“ bzw. „Deutsch“, „Mathematik“ und „(Erste) Lebende Fremdsprache (Englisch)“ formuliert. Im Kompetenzbereich „Sprachbewusstsein“ für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe I heißt es:

„Einsicht gewinnen in Struktur, Normen und Funktion der Sprache als Voraussetzung für Textverstehen, wirkungsvollen Sprachgebrauch und gelungene mündliche und schriftliche Kommunikation unter Berücksichtigung des Sprachstandes von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch.“ (Rechtsinformationssystem des Bundes 2009)

Auch wenn sich diese Bildungsstandards in erster Linie auf das Fach Deutsch beziehen, ist die Förderung der angeführten Kompetenzen nicht nur die Aufgabe des Deutschunterrichts. Wie es bereits von Magdalena Michalak, Valerie Lemke und Marius Goeke (2015, S. 56) mehrmals betont und in Kapitel 3.2. dieser Arbeit thematisiert wurde, müssen alle Fächer einen Beitrag zur Aneignung und Entfaltung der im Kompetenzbereich „Sprachbewusstsein“ angeführten Fähigkeiten und Fertigkeiten leisten.

Die genaue Erklärung der einzelnen Kompetenzen, die zum Bereich „Sprachbewusstsein“ zählen, werden in der folgenden Tabelle verdeutlicht (vgl. BIFIE o.J., S. 4):

	Kompetenzen = Deskriptoren	
Text- und Satzstrukturen kennen und anwenden	41.	Schüler/innen erkennen die sprachlichen Mittel für den Textzusammenhang (Binde-, Ersatz- und Verweiswörter) und ihre Funktion
	42.	Schüler/innen erkennen und variieren Satzbau und Satzbauelemente: Hauptsatz, Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil
	43.	Schüler/innen können Sätze durch Satzzeichen strukturieren
	44.	Schüler/innen erkennen Verbformen und können sie funktional anwenden
Wortarten und Wortstrukturen kennen und anwenden	45.	Schüler/innen können Wortarten und ihre wesentlichen Funktionen erkennen und benennen
	46.	Schüler/innen können Grundregeln der Wortbildung (Ableitung und Zusammensetzung) anwenden

Über einen differenzierten Wortschatz verfügen und sprachliche Ausdrucksmittel situationsgerecht anwenden	47.	Schüler/innen kennen Bedeutungsunterschiede von Wörtern: Wortfelder, Wortfamilien, Synonyme, Antonyme, Ober- und Unterbegriffe
	48.	Schüler/innen kennen die Bedeutung von grundlegenden idiomatischen Wendungen (insbesondere von verbalen Phrasen)
	49.	Schüler/innen können Sprachebenen unterscheiden (z. B. gesprochene und geschriebene Sprache, Dialekt, Umgangssprache, Standardsprache) und an die kommunikative Situation anpassen
Über Rechtschreibbewusstsein verfügen	50.	Schüler/innen beherrschen grundlegende Regeln der Dehnung, der Schärfung, des Stamprinzipis, der Groß- und Kleinschreibung und können diese beim Schreiben anwenden
	51.	Schüler/innen beherrschen die Rechtschreibung des Gebrauchswortschatzes einschließlich gängiger Fremdwörter
	52.	Schüler/innen können Arbeitshilfen zur Rechtschreibung (z. B. Wörterbuch) einsetzen

Abbildung 4: Kompetenzbereich „Sprachbewusstsein“

Auch im Lehrplan für die Mittelschulen wird beispielsweise im zweiten Teil *„Allgemeine didaktische Grundsätze“* unter dem Punkt *„4. Diversität und Inklusion, Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit“* auf das sprachliche Bildungsmodell *„Language Awareness“* aufmerksam gemacht, wobei das sprachensible Arbeiten eine Variante dieses sprachlichen Bildungsmodells ist. Es wird betont, dass in allen Fächern *„die Wertschätzung aller Sprachen und die Entwicklung der Fähigkeit aller Schülerinnen und Schüler [...], mehrere Sprachen zu lernen und zu verwenden“*, im Fokus stehen sollen, und dass jedweder Unterricht dementsprechend gestaltet werden soll (Rechtsinformationssystem des Bundes 2012).

Somit verdeutlicht sowohl die Verordnung bezüglich der Lehrpläne der Mittelschulen aus dem Jahr 2012 als auch diejenige bezüglich der Bildungsstandards im Schulwesen aus 2009, dass die gegebene gesetzliche Lage die Förderung der (bildungs)sprachlichen Kompetenzen in allen Fächern befürwortet und den dafür notwendigen Rahmen im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts vorgibt.

In dem Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht wird Sprachförderung an keiner Stelle erwähnt. Es wird zwar bei den *„Allgemeinen didaktischen Grundsätzen des islamischen Religionsunterrichts“* auf die Förderung der sozialen und kognitiven Kompetenzen der Schüler*innen hingewiesen, jedoch wird auf die Entfaltung der sprachlichen Kompetenzen nicht eingegangen (vgl. Rechtsinformationssystem des Bundes 2011). Hier muss jedoch unterstrichen werden, dass die allgemeinen didaktischen Grundsätze aus dem Lehrplan für die Mittelschulen auch für den islamischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I gelten.

6. Sprachsensibles Arbeiten im islamischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I

6.1. Analyse der Schulbuchreihe „Islamstunde 5–8“ unter dem Aspekt der sprachsensiblen Gestaltung

Beinahe alle Schüler*innen, die den islamischen Religionsunterricht in Österreich besuchen, haben eine andere Erstsprache als Deutsch. Des Weiteren sind die kürzlich erschienenen Bücher der Schulbuchreihe „Islamstunde 5–8“ die einzigen Lehrbücher, die in der aktuellen Schulbuchliste des BMBWF angeführt sind (vgl. BMBWF Schulbuchaktion 2020/21). Daher erfolgt in diesem zweiten Teil der Masterarbeit eine Schulbuchanalyse. Dabei wird von der Checkliste des Bundesministeriums ausgegangen, in welcher Kriterien für die sprachliche Gestaltung der Schulbücher aller Fächer und Schulstufen zu finden sind (vgl. Schmölzer-Eibinger, Egger & Dorner 2012).

Die Analyse soll eine Antwort auf die Forschungsfrage liefern, inwieweit sich die Aufgabenstellungen und Texte in den Büchern der Reihe „Islamstunde 5–8“ für ein sprachsensibles Arbeiten und folglich für die kombinierte Förderung der fachlichen und sprachlichen Kompetenzen eignen.

6.1.1. Analysekriterien

Die in der Checkliste des BMBWF aufgelisteten Kriterien für die sprachensible Gestaltung der Schulbücher betreffen die Wortebene, die Satzebene, die Textebene und die visuelle Ebene von Texten und Aufgabenstellungen. Ausgehend von diesen Kriterien wurde eine Tabelle für die Bewertung erstellt, wobei 1 für „völlig zutreffend“, 2 für „teilweise zutreffend“ und 3 für „nicht zutreffend“ stehen.

Hier sei angemerkt, dass die Formulierungen der Kriterien eins-zu-eins von der Checkliste übernommen, aber die Antwortmöglichkeiten modifiziert wurden, weil die Grenze zwischen „trifft wenig zu“ und „trifft eher zu“ nicht klar definiert war. Daher wurden diese beiden Antwortmöglichkeiten durch „teilweise zutreffend“ ersetzt.

Mithilfe der folgenden beiden Tabellen werden die ausgewählten Texte und Aufgabenstellungen analysiert (Schmölzer-Eibinger, Egger & Dorner 2012, S. 7-11):

Texte			
	1	2	3
1. Wortebene			
a) Die Wortverwendung ist sprachlich präzise.			
b) Der Alltagswortschatz wird vom Fachwortschatz klar differenziert.			
c) Schwierige Wörter (Fremdwörter, Fachwörter, Komposita etc.) werden genau und nachvollziehbar erklärt.			
d) Es wird auf für das Textverständnis grundlegende Funktionswörter (z.B. Konjunktionen, Präpositionen, Adverbien etc.) aufmerksam gemacht.			
2. Satzebene			
a) Das Textverständnis wird nicht durch allzu komplexe Satzkonstruktionen erschwert.			
b) Es werden Subordinationen (= Unterordnungen im Satz) vermieden, die das Textverständnis erschweren könnten.			
3. Textebene			
a) Informationen werden schrittweise eingeführt und nachvollziehbar miteinander verknüpft.			
b) Es werden geeignete Kohäsionsmittel (z.B. Proformen, Rekurrenzen, Substitutionen etc.) verwendet, die einen inhaltlichen Zusammenhang herstellen.			
c) Es besteht ein inhaltlich nachvollziehbarer Zusammenhang zwischen den einzelnen Sätzen.			
d) Es besteht ein inhaltlich nachvollziehbarer Zusammenhang zwischen den einzelnen Absätzen.			
4. Visuelle Ebene			
a) Wichtige Informationen werden im Text visuell hervorgehoben (z.B. Fett-/Kursivdruck, Randbemerkungen etc.).			
b) Zusammengehörige Informationen bzw. Textelemente werden deutlich gekennzeichnet (z.B. Absätze, Zwischenüberschriften etc.).			

Aufgabenstellungen			
	1	2	3
1. Wortebene			
a) Die Wortverwendung ist sprachlich präzise und im jeweiligen Gebrauchszusammenhang angemessen.			
b) Schwierige Wörter (z.B. Fremdwörter, Fachbegriffe, Komposita) werden genau und ausreichend erklärt.			
c) Die Worterklärungen (Erläuterungen, Definitionen etc.) sind präzise und verständlich.			
d) Der Alltagswortschatz wird vom Fachwortschatz klar differenziert.			
e) Es wird auf Funktionswörter (z.B. Konjunktionen, Präpositionen, Pronomen, Adverbien etc.), die für das Verständnis wichtig sind, aufmerksam gemacht.			
f) Die Anzahl der neu eingeführten Fachwörter und Fremdwörter ist angemessen.			
g) Schwierige Fachwörter und Fremdwörter werden mehrfach verwendet und in ihrer Bedeutung genau differenziert.			
h) Es kommen keine Nominalisierungen vor, die das Aufgabenverständnis erschweren könnten.			
i) Operatoren (benennen, erklären, beschreiben, etc.) werden explizit und korrekt eingesetzt.			
2. Satzebene			
a) Die Satzkonstruktionen sind in ihrer Komplexität angemessen.			
b) Zu häufige Subordination (= Unterordnung im Satz) wird vermieden.			
c) Die Sätze sind explizit und vollständig.			
3. Textebene			
a) Es werden geeignete Kohäsionsmittel (z.B. Proformen, Rekurrenzen, Substitutionen etc.) verwendet, die die Sätze logisch-schlüssig miteinander verbinden.			
b) In der Aufgabenstellung werden alle Informationen gegeben, die für die Lösung der Aufgabe notwendig sind.			
c) Die einzelnen Arbeitsschritte sind in einer nachvollziehbaren, sinnvollen Reihenfolge angegeben.			

4. Visuelle Ebene			
a) Wichtige Wörter bzw. Informationen werden visuell hervorgehoben (z.B. durch Überschriften, Hervorhebungen etc.).			
b) Inhalte bzw. Informationen werden in ihrem Zusammenhang verdeutlicht (z.B. durch Aufzählungen, Absätze etc.).			

6.1.2. Korpusbildung

Die zu analysierenden Kapitel aus den Schulbüchern für den islamischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I wurden von der Autorin selbst ausgesucht und zu einem konkreten Korpus (vgl. Pfalzgraf 2015, S. 43) zusammengestellt.

Es wurden alle kontinuierlichen Texte samt Merkkästchen, Zusatzinformationen und den dazugehörigen Aufgabenstellungen in das Korpus aufgenommen. Diskontinuierliche Texte wie Schaubilder und Fotostorys wurden nicht mitberücksichtigt, weil solche Kriterien wie *„Es besteht ein inhaltlich nachvollziehbarer Zusammenhang zwischen den einzelnen Absätzen.“* oder *„Zusammengehörige Informationen bzw. Textelemente werden deutlich gekennzeichnet (z.B. Absätze, Zwischenüberschriften etc.).“*, die in der Checkliste des BMBWF zu finden sind (vgl. Schmölzer-Eibinger, Egger & Dorner 2012, S. 11), darauf hindeuten, dass sich diese Kriterien lediglich auf kontinuierliche Texte beziehen.

Obwohl sie formal gesehen kontinuierliche Texte darstellen, wurden die zitierten Koranverse und Hadithe ebenfalls aus dem Korpus ausgeschlossen – es sei denn sie sind integraler Bestandteil des zu analysierenden Fließtextes –, weil sie sich einer spezifischen theologischen Sprache bedienen (vgl. Eiff 2019, S. 144-147), deren zusätzliche Analyse den Rahmen dieser Masterarbeit sprengen würde. Außerdem wurden auch lyrische Texte nicht mitberücksichtigt, weil sie in einer poetischen, oftmals gebundenen Sprache verfasst und somit nicht zwingend den Regeln der Grammatik oder Rechtschreibung unterworfen sind.

Trotz der Beschränkung auf kontinuierliche Texte und den dazugehörigen Aufgabenstellungen würde in der Schulbuchreihe „Islamstunde 5–8“ eine Fülle an Material für die Analyse zur Verfügung stehen. Daher wurde eine den Umfang betreffende Eingrenzung laut dem Forschungsinteresse vorgenommen. Aus diesem Grund wurden nur diejenigen Kapitel bei der Analyse berücksichtigt, die die islamische Geschichte und

ausgewählte Prophetengeschichten behandeln. In allen vier Schulbüchern werden diese Kapitel mit „Islamische Geschichte“ betitelt.

Die Auswahl dieser vier Kapitel hat mehrere Gründe. Zum einen handelt es sich dabei um ein chronologisch aufeinander aufbauendes und sich kontinuierlich durch alle vier Bücher ziehendes Thema, zum anderen sind diese Kapitel sehr textlastig, was für die Analyse ausreichend Material liefert, um ein aussagekräftiges Ergebnis zu erhalten. Der Anteil an diskontinuierlichen oder lyrischen Texten, Koranversen und Hadithen ist in den ausgewählten vier Kapiteln verhältnismäßig niedrig. So kommen in den vier Kapiteln über die islamische Geschichte insgesamt nur 4 diskontinuierliche Texte, 7 Koranverse, 4 Hadithe und 2 lyrische Texte vor. Konkret bedeutet das, dass im Korpus insgesamt 31 kontinuierliche Texte von unterschiedlicher Länge und zwei dazugehörige Merkkästchen und 18 Zusatzinformationen enthalten sind. Außerdem schließt das Korpus auch 28 Aufgabenstellungen, die aus 126 Teilaufgaben bestehen und in direkter Verknüpfung mit den ausgewählten Texten stehen, mit ein.

Hier sei angemerkt, dass es sich bei dieser Schulbuchanalyse nicht um eine absolute, sondern um eine relative Bewertung der Lehrbücher handelt.

6.1.3. Darstellung der Ergebnisse

6.1.3.1. Islamstunde 5

Im konkreten Korpus befinden sich insgesamt zwölf Texte und neun Aufgabenstellungen aus dem Kapitel „Islamische Geschichte“ des Schulbuchs „Islamstunde 5“ (vgl. Shakir 2017a, S. 95-114). All jene Teilaufgaben, die zusammenhängend sind oder sich auf denselben Text beziehen, wurden zu einer Aufgabenstellung zusammengefasst. Diejenigen, die sich nur auf diskontinuierliche oder lyrische Texte, Koranverse und Hadithe beziehen, wurden ausgeschlossen, weil auch die dazugehörigen Texte nicht in das Korpus aufgenommen wurden.

a) Texte

Die Texte, die analysiert wurden, sind folgende:

- I. „Eine kleine Geschichte über Geschichten“ (S. 95) -> anonyme*r Autor*in
- II. „Die Sira des Propheten Muhammad“ (S. 98) -> anonyme*r Autor*in
- III. „Die Zeit vor der Offenbarung“ (S. 98-99) -> anonyme*r Autor*in
- IV. „Die 1. Offenbarung – IQRA‘“ (S. 100) -> anonyme*r Autor*in
- V. „Islam in Mekka“ (S. 101) -> anonyme*r Autor*in
- VI. „Der gerechte König Abessinians“ (S. 102) -> anonyme*r Autor*in
- VII. „Die Hidschra – die Auswanderung“ (S. 103) -> anonyme*r Autor*in
- VIII. „Islam in Medina“ (S. 104) -> anonyme*r Autor*in
- IX. „Die Befreiung Mekkas“ (S. 104) -> anonyme*r Autor*in
- X. „Der Prophet ist nur ein Mensch“ (S. 105) -> anonyme*r Autor*in
- XI. „Freunde des Propheten: Abu Bakr as-Siddiq“ (S. 109) -> anonyme*r Autor*in
- XII. „Der Prophet Yusuf, der Schatzmeister in Ägypten“ (S. 111-114) -> anonyme*r Autor*in

Die Analyse des Grades der sprachsensiblen Gestaltung dieser Texte auf der Wortebene, der Satzebene, der Textebene und der visuellen Ebene hat folgendes Ergebnis geliefert, wobei

- die Kleinbuchstaben die einzelnen Kriterien auf der jeweiligen Ebene symbolisieren, die wie folgt lauten:

- 1.a) *Die Wortverwendung ist sprachlich präzise.*
- 1.b) *Der Alltagswortschatz wird vom Fachwortschatz klar differenziert.*
- 1.c) *Schwierige Wörter werden genau und nachvollziehbar erklärt.*
- 1.d) *Es wird auf für das Textverständnis grundlegende Funktionswörter aufmerksam gemacht.*
- 2.a) *Das Textverständnis wird nicht durch allzu komplexe Satzkonstruktionen erschwert.*
- 2.b) *Es werden Subordinationen vermieden, die das Textverständnis erschweren könnten.*
- 3.a) *Informationen werden schrittweise eingeführt und nachvollziehbar miteinander verknüpft.*
- 3.b) *Es werden geeignete Kohäsionsmittel verwendet, die einen inhaltlichen Zusammenhang herstellen.*
- 3.c) *Es besteht ein inhaltlich nachvollziehbarer Zusammenhang zwischen den einzelnen Sätzen.*
- 3.d) *Es besteht ein inhaltlich nachvollziehbarer Zusammenhang zwischen den einzelnen Absätzen.*
- 4.a) *Wichtige Informationen werden im Text visuell hervorgehoben.*
- 4.b) *Zusammengehörige Informationen bzw. Textelemente werden deutlich gekennzeichnet.⁵*

- die römischen Ziffern die oben aufgelisteten Texte anzeigen, und
- die indo-arabischen Ziffern für „1 – völlig zutreffend“, „2 – teilweise zutreffend“ und „3 – nicht zutreffend“ stehen.

Texte												
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.
1. Wortebene												
a)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
b)	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1

⁵ Diese Kriterien wurden von der Checkliste des BMBWF eins-zu-eins übernommen (Schmölzer-Eibinger, Egger & Dorner 2012, S. 10-11).

c)	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	3
d)	1	1	1	3	1	1	1	1	1	3	1	3
2. Satzebene												
a)	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	3
b)	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	3
3. Textebene												
a)	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1
b)	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
c)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
d)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4. Visuelle Ebene												
a)	3	3	3	2	1	2	2	2	2	2	3	3
b)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Begründung der Bewertungen mit 2 und 3:

- I. 1c wird mit 2 bewertet, weil der Fachausdruck⁶ „*Sira*“ (S. 95, Z. 33) nur sehr knapp im Text erklärt wird. Dieses Wort kommt im Schulbuch bereits im Kapitel „Quellen des Islam“ auf der Seite 45 vor, wobei dort der Verweis gemacht wird, dass die Schüler*innen später mehr über den Ausdruck erfahren werden. Diese nähere Erklärung folgt erst auf der Seite 98, also drei Seiten nach dem Text „Eine kleine Geschichte über Geschichten“. Auch wird 4a aus demselben Grund mit 3 beurteilt, denn wichtige Informationen werden auch visuell nicht hervorgehoben. Weder wird der Fachausdruck mittels Kursiv- oder Fettdrucks hervorgehoben, noch sind Randbemerkungen oder Verweise auf das Glossar oder die Seite 98 zu finden.
- II. 1c wird mit 2 bewertet, weil der Fachbegriff „*Ahadith*“ (S. 98, Z. 4) anders als „*Sira*“ (S. 98, Z. 77) nicht näher erläutert wird. Obwohl im Glossar eine Erklärung bezüglich der arabischen Pluralbildung zu finden ist, wird auch nicht darauf

⁶ Anmerkung: Bei allen Fachausdrücken, Fremdwörtern und schwierigen Komposita wurde zusätzlich untersucht, ob sie bereits in vorausgehenden Kapiteln oder Büchern der Schulbuchreihe „Islamstunde 5–8“ auftauchen und ob sie dort ausführlich erklärt werden oder nicht. Dementsprechend sind die Bewertungen mit 1, 2 oder 3 zustande gekommen.

verwiesen. Außerdem werden die Fachbegriffe „*Sira*“, „*Sunna*“ (S. 98, Z. 2) und „*Ahadith*“, die essenziell für das gesamte Kapitel „Islamische Geschichte“ sind, auch nicht visuell sichtbar gemacht, weshalb 4a mit 3 beurteilt wird.

- III. In dieser Geschichte spielt der Begriff „*Offenbarung*“ (S. 98, Überschrift) eine Schlüsselrolle, jedoch wird darauf nicht eingegangen. Somit wird den Schüler*innen der Unterschied zwischen der alltäglichen Bedeutung des Sich-Offenbarens im Sinne von „etwas gestehen“ und der Selbstoffenbarung Gottes mittels des Korans nicht klar gemacht. Auch in früheren Kapiteln, in denen der Fachausdruck auftaucht, ist keine zusätzliche Erklärung dazu zu finden. Daher wird 1b mit 2 bewertet. 1c wird hier mit 3 beurteilt, weil Fachausdrücke wie „*Ka ‘ba*“ (S. 98, Z. 3, 10, 21), „*Götze*“ (S. 98, Z. 11), „*Steingötze*“ (S. 99, Z. 75) oder schwierige Wörter und Wortgruppen wie „*Pilgerstätte*“ (S. 98, Z. 5) und „*Stamm der Quraisch*“ (S. 98, Z. 20) nicht näher erläutert werden. Hinzu kommt, dass „*Ka ‘ba*“ eine für die Schüler*innen ungewöhnliche Schreibweise mit einem Apostroph im Wortinneren aufweist, wozu es keine Erklärung gibt. Außerdem könnten auch die Eigennamen eine Verwirrung bei den Schüler*innen verursachen, denn während zum Beispiel „*‘Abdullah*“ (S. 98, Z. 22) mit einem Apostroph am Wortanfang geschrieben wird, wird „*Abdulmuttalib*“ (S. 98, Z. 19) ohne Apostroph geschrieben. Dieselbe Problematik ist auch bei dem Einsatz von Bindestrichen zu sehen: „*Banu Sa ‘d*“ (S. 98, Z. 36), „*Abu Talib*“ (S. 99, Z. 48), „*Al-Amin*“ (S. 99, Z. 61), „*Um-Kulthum*“ (S. 99, Z. 65-66), „*Al-Qasim*“ (S. 99, Z. 66), etc. Es ist nicht klar, welches Transkriptionssystem hier benutzt wird. Der Grund, warum 4a mit 3 bewertet wird, ist, dass wichtige Informationen bzw. Wörter nicht visuell hervorgehoben werden. Als einzige Hervorhebung könnten die Segenssprüche gelten, wobei diese nur nach Muhammad und Allah zu finden sind, während andere Prophetennamen wie Nuh, Adam oder Ibrahim nicht mit arabischen Segenssprüchen verziert werden. Somit dienen sie eher der Respekterweisung und nicht der Hervorhebung. Diese visuelle Besonderheit ist in allen Texten und Aufgabenstellungen dieses Schulbuches, in denen es um Allah oder den Propheten Muhammad geht, festzustellen. Manchmal ist auch nach der Nennung anderer Prophetennamen ein Segensspruch zu finden.

- IV. 1b wird mit 2 bewertet, weil in Bezug auf das Wort „*Offenbarung*“ (S. 100, Z. 19-20) nicht zwischen dem Alltagswortschatz und dem Fachwortschatz unterschieden wird. 1d wird mit 3 beurteilt, weil das Possessivpronomen „*Seine*“ (S. 100, Z. 5), das sich auf Allah bezieht, großgeschrieben wird, aber die Schüler*innen auf dieses Funktionswort nicht aufmerksam gemacht werden. Da Wichtiges nur teilweise visuell hervorgehoben wird, wird 4a mit 2 bewertet. Hier sei angemerkt, dass 1c zwar mit 1 bewertet wird, weil die Fachausdrücke im Text selbst erklärt werden, dass aber dennoch die Schreibweise von diesen, nämlich „*IQRA* ‘ “ (S. 100, Überschrift), „*Hira* ‘ “ (S. 100, Z. 4), „*Dschabal an-Nur*“ (S. 100, Z. 3), „*Qur* ‘ *an*“ (S. 100, Z. 20), „*Dschibril*“ (S. 100, Z. 7), etc., eine Herausforderung für die Schüler*innen darstellen könnte.
- V. Aufgrund des unkommentierten Wortes „*Offenbarung*“ (S. 101, Z. 3, 5) wird auch hier 1b mit 2 bewertet. 1c wird mit 2 beurteilt, weil nicht alle wichtigen Ausdrücke genau erklärt werden, wie zum Beispiel „*Stammesführer*“ (S. 101, Z. 19). Auf der Satzebene werden zwar 2a und 2b mit 1 bewertet, aber der Einsatz eines Gedankenstriches statt eines Beistrichs bei Satzgefügen (S. 101, Z. 50) könnte die Schüler*innen verwirren, da es sehr ungewöhnlich ist. Hier sei angemerkt, dass diese syntaktische Besonderheit sich durch das gesamte Schulbuch zieht.
- VI. 1c wird mit 2 bewertet, weil Schlüsselbegriffe wie „*Negus*“ (S. 102, Z. 27, 33, 39) und „*Abessinien*“ (S. 102, Z. 17, 28, 45) zwar mittels einer Landkarte und einer Zusatzinformation erklärt werden, es aber im Text keine Verweise darauf gibt. Das Problem mit der Schreibweise von arabischen Fachbegriffen und Eigennamen taucht auch hier auf: „*Quraish*“ (S. 102, Z. 1, 24, 35, 42), „*Abu Talib*“ (S. 102, Z. 2), etc. Des Weiteren wird der Begriff „*Hidschra*“ (S. 102, Z. 23), der zum allerersten Mal in diesem Text auftaucht, nicht näher erläutert. Obwohl er im Glossar zu finden ist, wird auch darauf nicht verwiesen. Auf der Textebene wird 3a mit 2 bewertet, da Informationen nicht zur Gänze logisch miteinander verknüpft werden. Es ist nämlich im ersten Absatz davon die Rede, dass die Mekkaner Muhammad nichts anhaben konnten, weil er zu den Quraish gehörte, aber im zweiten Absatz wird mitgeteilt, dass die „*Familien ohne Schutz*“ (S. 102, Z. 14) gefoltert wurden. Hier müssten diese Informationen logisch miteinander verknüpft und mit zusätzlichen Erklärungen bezüglich des damaligen gesellschaftlichen

Systems auf der arabischen Halbinsel untermauert werden. Des Weiteren wird 4a mit 2 bewertet, da zwar Hervorhebungen und Randbemerkungen vorhanden sind, aber die Verweise darauf fehlen.

- VII. Bezüglich des Fachausdrucks „*Offenbarung*“ (S. 103, Z. 1-2) wird nicht zwischen der Verwendung im Alltag und der fachspezifischen Bedeutung unterschieden, aus diesem Grund wird 1b mit 2 beurteilt. 1c wird mit 2 bewertet, weil wichtige Wörter wie „*Hidschra*“ (S. 103, Z. 47), „*Ansar*“ (S. 103, Z. 40), „*Muhadschirun*“ (S. 103, Z. 43-44) und „*islamische Zeitrechnung*“ (S. 103, Z. 49) nur sehr knapp erklärt, oder mittels einer Landkarte oder einer Zusatzinformation geschildert werden, wobei im Text nicht auf diese verwiesen wird. Außerdem wird die Abkürzung „*n.H.*“ (S. 103, Zusatzinformation zur islamischen Zeitrechnung) nicht erläutert. Auf der Textebene werden 3a und 3b ebenfalls mit 2 beurteilt, denn obwohl die Verschwisterung zwischen den Ansar und den Muhadschirun eine der Schlüsselszenen im Text ist, wird die Namensgebung dieser beiden Gruppen nicht ausreichend expliziert. So heißt es:

„Die Ansar, die Bewohner Medinas, halfen ihren Geschwistern aus Mekka, so gut sie konnten. Sie nahmen sie in ihren Häusern auf und teilten ihren Besitz mit ihnen, da viele Muhadschirun – Zuwanderer – all ihr Hab und Gut zurückgelassen hatten.“ (S. 103, Z. 40-45).

Weil die Verschwisterung nicht genau beschrieben und begründet wird, stellt auch die Benennung der Muhadschirun als die Geschwister der Ansar kein geeignetes Kohäsionsmittel dar. Schließlich wird auch 4a aufgrund fehlender Hervorhebung der Fachbegriffe und fehlender Verweise auf die Randbemerkungen mit 2 bewertet.

- VIII. 1c wird mit 2 bewertet, weil der Fachausdruck „*Friedensvertrag von Al-Hudaibiyya*“ (S. 104, Z. 16) nicht ausreichend geschildert wird. Hinzu kommt auch wieder die Transkription von arabischen Begriffen. 4a wird ebenfalls mit 2 beurteilt, weil die Hervorhebung von Schlüsselbegriffen nur teilweise vorhanden ist.
- IX. 1c wird mit 2 bewertet, weil Ausdrücke wie „*Hudschatul-Wadaa*“ (S. 104, Z. 40) oder „*im Jahre zehn der Hidschra*“ (S. 104, Z. 32) nicht genau erklärt werden. Auch die Transkription der arabischen Begriffe könnte für Verwirrung sorgen, denn einmal heißt es „*al-Medina*“ (S. 104, Z. 30) mit einem „e“, dann stehen

plötzlich „*al-Madina al-Munawara*“ (S. 104, Z. 30-31) und „*Madinatu-n-Nabi*“ (S. 104, Z. 31) jeweils mit einem „a“ in der ersten Silbe. Die Setzung der Bindestriche wird ebenfalls nicht kommentiert. Des Weiteren werden auch für das Textverständnis essenzielle Komposita wie „*Abschiedspredigt*“ (S. 104, Z. 40) oder „*Pilgerfahrt*“ (S. 104, Z. 35) nicht genau geschildert. Es gibt zwar eine Randbemerkung, in der indirekt erklärt wird, dass Hadsch das arabische Wort für Pilgerfahrt ist, jedoch wird im Text nicht darauf verwiesen. Das ist auch gleichzeitig der Grund dafür, warum 4a mit 2 bewertet wird, denn während das Koranzitat visuell eindeutig kenntlich gemacht wird, fehlen die Hervorhebung anderer wichtiger Begriffe und der Verweis auf die Randbemerkung. Auf der Satzebene werden 2a und 2b mit 2 beurteilt, weil durch komplexe Satzkonstruktionen mit Subordinationen an einigen Stellen das Textverständnis erschwert wird, wie zum Beispiel: „*Als die Anführer der Quraisch die große Anzahl der Muslime sahen, die sich rund um Mekka aufgestellt hatten, erkannten sie, dass es völlig zwecklos war, sich auf einen Kampf einzulassen.*“ (S. 104, Z. 12-16).

- X. Der Grund für die Beurteilung von 1b mit 2 ist wieder das Wort „*Offenbarung*“ (S. 105, Z. 22). 1c wird mit 2 bewertet, weil auch hier wichtige Fachbegriffe und Komposita wie „*Prophetenmoschee*“ (S. 105, 18) oder „*Pilgerfahrt*“ (S. 105, Z. 1) nicht genau erklärt werden, und weil kein Verweis auf die Randbemerkung zur Pilgerfahrt vorhanden ist. Weiters wird 1d mit 3 beurteilt, da bei dem Segensspruch nicht erläutert wird, warum es heißt, dass Allahs Segen und Frieden „*auf dem geliebten Propheten Muhammad*“ (S. 105, Z. 41-42) und nicht „*mit dem geliebten Propheten Muhammad*“ sein sollen. Hier wäre es wichtig, die Schüler*innen auf das Funktionswort „auf“ aufmerksam zu machen. Zwar werden wichtige Informationen im Text nicht hervorgehoben und auf die Randbemerkung bezüglich der Pilgerfahrt ist kein Verweis vorhanden, aber das Koranzitat wird eindeutig visuell akzentuiert. Daher wird 4a mit 2 beurteilt.
- XI. 1c wird mit 2 bewertet, weil Komposita wie „*Gebetsrufer*“ (S. 109, Z. 42) und wichtige Fachbegriffe wie „*Sahabi*“ (S. 109, Z. 41) nicht genau erklärt werden. Obwohl das Wort „Sahabi“ in einem Hadith auf derselben Seite erläutert wird und auch im Glossar angeführt ist, wird auf keines von beiden verwiesen. Auch ist der

Numerus-Unterschied zwischen „Sahaba“ und „Sahabi“ nicht klar definiert. Auf der visuellen Ebene wird 4a mit 3 bewertet, weil keinerlei Hervorhebungen von wichtigen Informationen im Text vorhanden sind.

- XII. Sowohl 1c als auch 1d werden mit 3 beurteilt. Sehr viele Komposita und Redewendungen, die für das Textverständnis essenziell und den Schüler*innen höchstwahrscheinlich nicht bekannt sind, werden nicht näher erklärt. Dazu zählen „Schatzmeister“ (S. 112, Zwischenüberschrift), „Traumdeutung“ (S. 111, Z. 4), „gottergebener“ (S. 111, Z. 14), „Fügung“ (S. 112, Z. 12), „an seiner Statt“ (S. 113, Z. 66-67), etc. Auch Funktionswörter wie „Er“ (S. 114, Z. 22, 36) und „Du“ (S. 114, Z. 17, 19), die sich auf Allah beziehen und daher großgeschrieben werden, werden nicht kenntlich gemacht. Auf der Satzebene werden 2a und 2b mit 3 bewertet, weil an sehr vielen Stellen komplexe Satzkonstruktionen zu finden sind. Unzählige Subordinationen erschweren zudem das Textverständnis. Ein Beispiel dafür ist: „*Yusuf befahl seinen Dienern, seinen Geschwistern die Tauschware, gegen die sie das Getreide getauscht hatten, wieder zurück in ihr Reisegepäck zu packen, damit sie sie dort fänden, wenn sie nach Hause kamen.*“ (S. 113, Z. 15-19). Des Weiteren wird 4a mit 3 beurteilt, weil wichtige Informationen nicht visuell hervorgehoben werden. So kommt das Wort „Schaitan“ (S. 114, Z. 13) zum allerersten Mal in diesem Text vor und es wird nicht kommentiert, weder mit Informationen zur Etymologie noch mit Anmerkungen zur Schreibung.

Zusammenfassung

Betrachtet man die Analyseergebnisse der vier Ebenen separat, fällt auf, dass diese bezüglich des Grades der sprachsensiblen Gestaltung unterschiedlich abschneiden. Die Ebene, die die besten Ergebnisse liefert, ist die Textebene. Hier werden lediglich der VI. und der VII. Text bei zwei Kriterien insgesamt dreimal mit 2 bewertet:

Textebene												
Texte	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.
a)	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1
b)	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
c)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
d)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Die Wortebene liefert hingegen die schlechtesten Bewertungen. Nur ein einziges Kriterium wird ausnahmslos mit 1 beurteilt:

Wortebene												
Texte	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.
a)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
b)	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1
c)	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	3
d)	1	1	1	3	1	1	1	1	1	3	1	3

Einige Kriterien werden bei allen Texten durchgehend mit 1 bewertet, weil sie völlig zutreffend sind:

Texte	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.
1. Wortebene												
a)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3. Textebene												
c)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
d)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4. Visuelle Ebene												
b)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Hingegen werden andere Kriterien fast ausschließlich mit 2 und 3 beurteilt, weil sie durch das gesamte Kapitel „Islamische Geschichte“ hindurch bei allen Texten vernachlässigt werden. Gemeint sind folgende:

Texte	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.
1. Wortebene												
c)	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	3
4. Visuelle Ebene												
a)	3	3	3	2	1	2	2	2	2	2	3	3

Auch bei der Einzelbetrachtung der Texte fällt auf, dass der Grad der sprachsensiblen Gestaltung weit auseinandergeht. Die besten Analyseergebnisse liefern die kürzesten

Texte, nämlich der V. und VIII., wobei der XII. Text die schlechtesten Ergebnisse liefert. Dieser ist der längste aller analysierten Texte.

Texte	V.	VIII.		XII.
1. Wortebene				
a)	1	1		1
b)	2	1		1
c)	2	2		3
d)	1	1		3
2. Satzebene				
a)	1	1		3
b)	1	1		3
3. Textebene				
a)	1	1		1
b)	1	1		1
c)	1	1		1
d)	1	1		1
4. Visuelle Ebene				
a)	1	2		3
b)	1	1		1

b) Aufgabenstellungen

Die Aufgabenstellungen, die analysiert wurden, sind folgende:

- I. „Eine kleine Geschichte über Geschichten“; Nr. 1-2 (S. 95-96)
- II. „Die Zeit vor der Offenbarung“; Nr. 1-3 (S. 99)
- III. „Die 1. Offenbarung – IQRA ‘“; Nr. 1-2 (S. 100)
- IV. „Islam in Mekka“; Nr. 1-2 (S. 101)
- V. „Der gerechte König Abessinians“; Nr. 1-3 (S. 102)
- VI. „Die Hidschra – die Auswanderung“; Nr. 1-3 (S. 103)
- VII. „Überprüfe dein Wissen!“; Nr. 1-5 (S. 106-107)
- VIII. „Freunde des Propheten: Abu Bakr as-Siddiq“; Nr. 1-3 (S. 109-110)
- IX. „Der Prophet Yusuf, der Schatzmeister in Ägypten“; Nr. 1-8 (S.111-114)

Die Analyse des Grades der sprachsensiblen Gestaltung dieser Aufgabenstellungen auf der Wortebene, der Satzebene, der Textebene und der visuellen Ebene hat folgendes Ergebnis geliefert, wobei

- die Kleinbuchstaben die einzelnen Kriterien auf der jeweiligen Ebene symbolisieren, die wie folgt lauten:

- 1.a) *Die Wortverwendung ist sprachlich präzise und im jeweiligen Gebrauchszusammenhang angemessen.*
- 1.b) *Schwierige Wörter werden genau und ausreichend erklärt.*
- 1.c) *Die Worterklärungen sind präzise und verständlich.*
- 1.d) *Der Alltagswortschatz wird vom Fachwortschatz klar differenziert.*
- 1.e) *Es wird auf Funktionswörter, die für das Verständnis wichtig sind, aufmerksam gemacht.*
- 1.f) *Die Anzahl der neu eingeführten Fachwörter und Fremdwörter ist angemessen.*
- 1.g) *Schwierige Fachwörter und Fremdwörter werden mehrfach verwendet und in ihrer Bedeutung genau differenziert.*
- 1.h) *Es kommen keine Nominalisierungen vor, die das Aufgabenverständnis erschweren könnten.*
- 1.i) *Operatoren werden explizit und korrekt eingesetzt.*
- 2.a) *Die Satzkonstruktionen sind in ihrer Komplexität angemessen.*
- 2.b) *Zu häufige Subordination wird vermieden.*
- 2.c) *Die Sätze sind explizit und vollständig.*
- 3.a) *Es werden geeignete Kohäsionsmittel verwendet, die die Sätze logisch-schlüssig miteinander verbinden.*
- 3.b) *In der Aufgabenstellung werden alle Informationen gegeben, die für die Lösung der Aufgabe notwendig sind.*
- 3.c) *Die einzelnen Arbeitsschritte sind in einer nachvollziehbaren, sinnvollen Reihenfolge angegeben.*
- 4.a) *Wichtige Wörter bzw. Informationen werden visuell hervorgehoben.*

4.b) *Inhalte bzw. Informationen werden in ihrem Zusammenhang verdeutlicht.*⁷

- die römischen Ziffern die oben aufgelisteten Aufgabenstellungen anzeigen, und
- die indo-arabischen Ziffern für „1 – völlig zutreffend“, „2 – teilweise zutreffend“ und „3 – nicht zutreffend“ stehen.

Aufgabenstellungen									
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.
1. Wortebene									
a)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
b)	1	1	1	1	2	3	3	2	3
c)	1	1	1	1	1	3	1	1	1
d)	1	1	2	1	1	1	3	1	1
e)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
f)	1	1	1	1	1	3	1	1	1
g)	1	1	1	1	1	3	1	1	1
h)	1	1	1	1	1	1	3	1	1
i)	3	2	3	3	3	2	3	3	3
2. Satzebene									
a)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
b)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
c)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3. Textebene									
a)	1	1	1	1	1	2	1	1	1
b)	2	2	3	3	3	2	1	2	2
c)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4. Visuelle Ebene									
a)	2	3	3	3	3	3	2	3	3
b)	2	2	2	2	2	2	1	2	2

⁷ Diese Kriterien wurden von der Checkliste des BMBWF eins-zu-eins übernommen (Schmölzer-Eibinger, Egger & Dorner 2012, S. 7-9).

Begründung der Bewertungen mit 2 und 3:

- I. 1i wird mit 3 bewertet, weil die Operatoren „[ü]berlege und schreibe auf“ (S. 95, Nr.1) und „zeichne“ (S. 96, Nr. 2) nicht korrekt eingesetzt werden. Zwar werden bei der Teilaufgabe Nr. 1 alle notwendigen, inhaltlichen Informationen angeführt, um sie lösen zu können, jedoch ist dies bei der Teilaufgabe Nr. 2 nicht der Fall. Daher wird 3b mit 2 beurteilt. Auf der visuellen Ebene werden 4a und 4b mit 2 beurteilt, weil bei Nr. 2 im Gegensatz zu Nr. 1 wichtige Informationen nicht hervorgehoben werden und keine Absätze oder Aufzählungen vorhanden sind.
- II. 1i wird mit 2 beurteilt, weil bei der Teilaufgabe Nr. 1 kein Operator vorhanden ist aber bei den restlichen beiden Teilaufgaben die Operatoren „[b]egründe“ (S. 99, Nr. 2) und „[b]eschreibe“ (S. 99, Nr. 3) richtig eingesetzt werden. Auf der Textebene wird 3b mit 2 bewertet. Der Grund dafür ist, dass die Teilaufgabe Nr. 1 nur aus einer Frage besteht und dass die Schüler*innen keine genaue Anweisung dazu bekommen, wie diese Aufgabe zu lösen ist. Auf der visuellen Ebene wird 4a mit 3 und 4b mit 2 bewertet, da es keine allgemeine, einleitende Arbeitsanweisung oder Überschrift gibt und die einzelnen Fragen zwar in ihrem Zusammenhang verdeutlicht werden, aber als einzelne, voneinander unabhängige Aufgaben angeführt werden, obwohl sie sich alle auf denselben Text beziehen und denselben Lösungsvorgang verlangen.
- III. Diese Aufgabenstellung bezieht sich auf den Text „Die 1. Offenbarung – IQRA ‘“ und hier wird – wie auch im Text – bezüglich des Schlüsselbegriffs „*Offenbarung*“ (S. 100, Nr. 2) nicht zwischen der Verwendung im Alltag und der fachspezifischen Bedeutung unterschieden, aus diesem Grund wird 1d mit 2 beurteilt. 1i wird mit 3 bewertet, weil der Operator „[d]iskutiert“ (S. 100, Nr. 1, Nr. 2) nicht korrekt eingesetzt wird. Auf der Textebene wird 3b mit 3 beurteilt, da zu wenige Informationen gegeben werden, um die Aufgabe lösen zu können. Es heißt lediglich, dass die Schüler*innen in Gruppen oder im Plenum über die gestellten Fragen diskutieren sollen, wobei nicht klar ist, ob und wie die Ergebnisse der Diskussion festgehalten werden sollen. 4a wird mit 3 und 4b mit 2 bewertet, wobei hier dieselben Gründe gelten, wie bei der II. Aufgabenstellung.

- IV. Bei der ersten Teilaufgabe wird einleitend „[ü]berlege“ (S. 101, Nr. 1) als Operator eingesetzt, wobei es sich dabei weder um einen allgemeinen noch um einen spezifischen Operator für den islamischen Religionsunterricht handelt. Bei den dazugehörigen Fragestellungen wird entweder kein Operator angeführt, oder es werden mit „[b]erichte“ und „[e]rkläre“ (S. 101, Nr. 1) zwar grundsätzlich korrekte Operatoren ausgewählt, jedoch bilden diese nach einer W-Frage einen Einwortsatz als Aufforderung. Daher wird 1i mit 3 bewertet. 3b wird mit 3 bewertet, weil alle Aufgaben nur aus Fragen bestehen. Auf der visuellen Ebene wird 4a mit 3 und 4b mit 2 beurteilt. Die Gründe dafür sind identisch mit denjenigen bei der II. und III. Aufgabenstellung.
- V. 1b wird mit 2 bewertet, weil „Negus“ (S. 102, Nr. 1, Nr. 2) als Schlüsselbegriff zwar in einer Zusatzinformation geschildert wird, es aber in der Aufgabenstellung keinen Verweis darauf gibt. Es werden keine Operatoren eingesetzt, was beim Kriterium 1i die Bewertung mit 3 verursacht. Auf der Textebene wird 3b mit 3 beurteilt, weil erstens alle Aufgaben nur als Fragen formuliert sind, und weil zweitens bei der Frage „*Wie sieht die Lage der Muslime in Österreich aus?*“ (S. 102, Nr. 3) nicht ergänzt wird, woher sich die Schüler*innen die Informationen holen sollen. Auf der visuellen Ebene wird aus denselben Gründen wie bei den letzten drei Aufgabenstellungen 4a mit 3 und 4b mit 2 bewertet.
- VI. Auf der Wortebene werden 1b, 1c, 1f und 1g mit 3 beurteilt. Die Gründe dafür sind, dass schwierige Fachbegriffe und Komposita wie „*Umrechnungstabelle*“, „*gregorianische[r] [...] Kalender*“ und „*Hidschri-Kalender*“ (S. 103, Nr. 2) nicht ausreichend erklärt werden. Hinzu kommt auch, dass in der Randbemerkung zur islamischen Zeitrechnung, auf die jedoch kein Verweis vorhanden ist, die angeführte Erklärung weitere Unklarheiten aufwirft, weil plötzlich Begriffe und Abkürzungen wie „*Mondkalender*“, „*Sonnenkalender*“ oder „*n.H.*“ (S. 103) auftauchen. Außerdem ist die Anzahl der neu eingeführten Fachwörter nicht angemessen und sie werden in ihrer Bedeutung nicht genau differenziert. 1i wird mit 2 bewertet, weil die Operatoren bei den ersten beiden Teilaufgaben zwar vorhanden sind, aber bei der Teilaufgabe Nr. 3 nur der Einwortsatz „*Überlege:*“ (S. 103, Nr. 3) als Operator fungiert. Bei der zweiten Teilaufgabe findet ein Sprung vom islamischen Kalender auf den Hidschri-Kalender statt, wobei in der nächsten

Teilaufgabe auch der Mondkalender hinzukommt. Da diese Begriffe aufgrund mangelnder Erklärung nicht logisch-schlüssig miteinander verknüpft werden, stellen sie auch keine geeigneten Kohäsionsmittel dar. Aus diesem Grund wird 3a mit 2 bewertet. Weiters fehlen teilweise wichtige Informationen, die essenziell für das Lösen der Aufgaben sind, wie beispielsweise, wo die Schüler*innen eine Umrechnungstabelle finden können, oder was der Sonnenkalender ist. Daher wird 3b mit 2 beurteilt. Auf der visuellen Ebene wird 4a mit 3 und 4b mit 2 bewertet, wobei die Gründe dafür dieselben sind, wie bei den vorausgehenden Aufgabenstellungen.

- VII. 1b wird mit 3 bewertet, weil Fachbegriffe wie „*Hidschra*“ (S. 106, Nr. 1) oder „*Sira*“ (S. 106, Nr. 2) nicht näher erklärt werden. Dasselbe gilt auch für das Fremdwort „*al-Amin*“ (S. 107, Nr. 5), wobei hier noch hinzukommt, dass es in einer Liste von substantivierten Adjektiven als einziges Wort kleingeschrieben ist, obwohl es bei seinem ersten Auftreten im Text „Die Zeit vor der Offenbarung“ (S. 99, Z. 61) großgeschrieben ist. Da in der besagten Liste auch die Großschreibung der Adjektive aufgrund Substantivierung nicht thematisiert wird, wird 1h ebenfalls mit 3 bewertet. Der Fachwortschatz wird nicht vom Alltagswortschatz unterschieden, daher wird 1d mit 3 beurteilt. Davon betroffen sind die Wörter „*Offenbarung*“ (S. 106, Nr. 1, Nr. 2) und das Partizip Perfekt „*geoffenbart*“ (S. 106, Nr. 3). Obwohl im Alltag das Partizip Perfekt des Verbs „offenbaren“ „offenbart“ lautet, und die Form „geoffenbart“ eher selten und im religiösen Kontext benutzt wird, werden die Schüler*innen nicht darüber informiert (vgl. Dudenredaktion o.J., „offenbaren“). Auch 1i wird mit 3 bewertet, weil die Operatoren entweder fehlen (S. 106, Nr. 4) oder nicht korrekt eingesetzt werden, wie bei „*trage [...] ein*“ (S. 106, Nr. 1) oder „*[s]chreibe [...] auf*“ (S. 106, Nr. 3). Schließlich wird 4a mit 2 beurteilt, da zwar mittels Überschriften eine visuelle Gliederung vorgenommen wird, wichtige Begriffe aber dennoch nicht hervorgehoben werden.
- VIII. Das Wort „*Sahaba*“ (S. 109, Nr. 1; S. 110, Nr. 2) wird zwar auf derselben Seite in einem Hadith erklärt, aber der Verweis darauf fehlt. Außerdem wird der Unterschied zwischen „*Sahaba*“ und „*Sahabi*“ nicht thematisiert. Daher wird 1b mit 2 bewertet. Die Operatoren „*[s]chreibe [...] auf*“ (S. 109, Nr. 1), „*[ü]berlege und*

diskutiere“ (S. 110, Nr. 2) und „*[b]eantworte*“ (S. 110, Nr. 3) werden nicht korrekt eingesetzt, was der Grund dafür ist, dass 1i mit 3 beurteilt wird. Bei der Teilaufgabe Nr. 2 werden die Schüler*innen lediglich dazu aufgefordert, über eine Frage nachzudenken und zu diskutieren, wobei nicht angegeben ist, was sie mit dem Ergebnis dieser Diskussion machen sollen. Somit ist die Aufgabenstellung nicht sehr präzise, was den Schüler*innen wichtige Informationen für das Lösen der Aufgaben vorenthält, weshalb 3b mit 2 bewertet wird. Auf der visuellen Ebene wird 4a mit 3 und 4b mit 2 beurteilt, weil wichtige Begriffe nicht hervorgehoben werden, eine einleitende Arbeitsanweisung nur teilweise vorhanden ist und die Art der Durchnummerierung der einzelnen Fragen nur teilweise nachvollziehbar ist.

- IX. 1b wird mit 3 bewertet, weil die Fachbegriffe „*Mushaf*“, „*Sura*“, „*Ayat*“ und „*Dschuz*“ (S. 111, Nr. 1) nicht bzw. nicht ausreichend erklärt werden. Außerdem fehlen auch die Verweise auf das Glossar, in dem manche dieser Begriffe auftauchen. Weiters wird 1i mit 3 beurteilt. Der Grund dafür ist, dass nur bei einer von acht Teilaufgaben mit „*begründe*“ (S. 114, Nr. 5) zwar ein richtiger Operator eingesetzt wird, dieser aber als bloße Aufforderung ohne inhaltlichen Zusatz formuliert ist. Bei allen anderen Teilaufgaben sind entweder keine Operatoren vorhanden (S. 112, Nr. 3; S. 114, Nr. 6, Nr. 7), oder sie werden nicht korrekt eingesetzt, wie beispielsweise „*schau [...] nach*“ (S. 111, Nr. 1), „*[d]iskutiert*“ (S. 112, Nr. 2; S. 113, Nr. 4) oder „*[ü]berlegt*“ (S. 114, Nr. 7). Auf der Textebene wird 3b mit 2 bewertet, da die Schüler*innen bei manchen Teilaufgaben einfach nur dazu aufgefordert werden, über etwas nachzudenken oder zu diskutieren, ohne dass klargestellt wird, ob und wie die Ergebnisse festgehalten werden sollen (S. 112, Nr. 2; S. 114, Nr. 4). Manchmal bestehen die Teilaufgaben nur aus Fragen ohne nähere Informationen bezüglich des Lösungsvorgangs (S. 112, Nr. 3; S. 114, Nr. 6-8). Außerdem wird 4a mit 3 und 4b mit 2 beurteilt, wobei hier dieselben Gründe gelten wie bei der VIII. Aufgabenstellung.

Zusammenfassung

Die analysierten Ebenen liefern bezüglich des Grades der sprachsensiblen Gestaltung unterschiedliche Ergebnisse. Die Ebene mit den besten Ergebnissen ist die Satzebene:

Satzebene									
Aufgabenstellungen	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.
a)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
b)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
c)	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Auf der visuellen Ebene wird nur ein Kriterium bei der VII. Aufgabenstellung mit 1 beurteilt und somit schneidet diese Ebene bei der Analyse am schlechtesten ab:

Visuelle Ebene									
Aufgabenstellungen	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.
a)	2	3	3	3	3	3	2	3	3
b)	2	2	2	2	2	2	1	2	2

Einige Kriterien werden bei allen Aufgabenstellungen mit 1 bewertet, weil sie völlig zutreffend sind:

Aufgabenstellungen	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.
1. Wortebene									
a)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
e)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. Satzebene									
a)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
b)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
c)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3. Textebene									
c)	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Andere Kriterien hingegen werden ausschließlich bzw. fast ausschließlich mit 2 und 3 beurteilt. Der Grund dafür ist, dass sie bei allen Aufgabenstellungen des analysierten Kapitels vernachlässigt werden:

Aufgabenstellungen	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.
1. Wortebene									
i)	3	2	3	3	3	2	3	3	3

3. Textebene									
b)	2	2	3	3	3	2	1	2	2
4. Visuelle Ebene									
a)	2	3	3	3	3	3	2	3	3
b)	2	2	2	2	2	2	1	2	2

Werden die Aufgabenstellungen einzeln betrachtet, stellen sich die I. und II. Aufgabenstellung als die am besten bewerteten heraus, wobei die VI. und VII. Aufgabenstellung die schlechtesten Ergebnisse liefern.

Aufgabenstellungen	I.	II.		VI.	VII.
1. Wortebene					
a)	1	1		1	1
b)	1	1		3	3
c)	1	1		3	1
d)	1	1		1	3
e)	1	1		1	1
f)	1	1		3	1
g)	1	1		3	1
h)	1	1		1	3
i)	3	2		2	3
2. Satzebene					
a)	1	1		1	1
b)	1	1		1	1
c)	1	1		1	1
3. Textebene					
a)	1	1		2	1
b)	2	2		2	1
c)	1	1		1	1
4. Visuelle Ebene					
a)	2	3		3	2
b)	2	2	2	1	

c) Zwischenfazit

Die Texte aus dem Schulbuch „Islamstunde 5“, welche in das konkrete Korpus aufgenommen worden sind, schneiden bei der Bewertung der Wortebene nicht sehr gut ab. Die Gründe dafür sind vielerlei:

- Der Alltagswortschatz wird nicht immer klar vom Fachwortschatz differenziert, was die Bewertung von 1b bei 5 von 12 Texten mit 2 mit sich bringt. Interessant ist, dass bei all diesen Texten dasselbe Wort, nämlich „Offenbarung“, das Problem verursacht.
- Schwierige Wörter, seien sie Fachbegriffe, arabische Fremdwörter oder Komposita, werden nicht genau und nachvollziehbar erklärt. Daher wird der IV. Text als einziger beim Kriterium 1c mit 1 beurteilt. Von den restlichen 11 Texten werden 9 mit 2 und 2 mit 3 bewertet. Es handelt sich dabei um solche Fachausdrücke bzw. Fremdwörter wie „Ahadith“, „Ansar“, „Hidschra“, etc., von denen manche sogar im Glossar, welches sich im Anhang des Schulbuchs befindet, oder in Randbemerkungen auf derselben Seite wie der jeweilige Text zu finden sind, wobei niemals Verweise darauf gemacht werden. Auch die fehlende Einheitlichkeit bei der Transkription der arabischen Eigennamen wie bei „‘Abdullah“, „Abdulmuttalib“, „Abu Talib“, „Um-Kulthum“, „al-Medina“, „al-Madina al-Munawara“, „Al-Amin“, bei denen die Setzung der Apostrophe und der Bindestriche, die Wahl der Vokale und der Groß- und Kleinschreibung nicht immer klar nachvollziehbar sind, verdeutlicht den Adaptationsbedarf laut den Kriterien der Sprachsensibilität. Auch schwierige Komposita wie „Steingötze“, „Pilgerstätte“ oder „gottergebener“ werden nicht kommentiert.
- Die Schüler*innen werden in drei Texten auf die für das Textverständnis essenziellen Funktionswörter nicht aufmerksam gemacht, was eine Beurteilung von 1d mit 3 bewirkt. Dabei handelt es sich hauptsächlich um Personalpronomen und Possessivpronomen, die sich auf Gott beziehen und daher großgeschrieben werden. Beim X. Text wird beim Spruch „Allahs Segen und Friede sei auf dem geliebten Propheten Muhammad“ nicht thematisiert, warum hier die Präposition „auf“ und nicht die im Deutschen übliche Variante mit der Präposition „mit“ benutzt wird.

Im Vergleich zur Wortebene schneiden die Texte bei der Bewertung der Satzebene wesentlich besser ab. Von 12 Texten wird nur 1 beim Kriterium 2a mit 2 bewertet, weil ein paar komplexe Satzkonstruktionen in ihm auftauchen, die das Textverständnis erschweren könnten. Lediglich der XII. Text wird mit 3 beurteilt, weil solche Sätze gehäuft auftreten. Weil die Komplexität der Satzkonstruktionen durch lange Satzgefüge verursacht werden, werden dieselben Texte auch bei 2b mit 2 bzw. 3 bewertet. Hinzu kommt noch die Besonderheit, dass viele Nebensätze mit Gedankenstrichen eingeleitet werden, was äußerst ungewöhnlich ist. Die restlichen 10 Texte werden bei 2a und bei 2b mit 1 bewertet.

Beinahe alle analysierten Texte schneiden bei der Bewertung der Textebene exzellent ab. Lediglich 2 von 12 Texten weisen bei der logischen Verknüpfung von Informationen und dem Einsatz von geeigneten Kohäsionsmitteln Mängel auf, weshalb sie bei 3a bzw. 3b mit 2 beurteilt werden.

Auf der visuellen Ebene ist die Kennzeichnung von zusammengehörigen Informationen mittels Überschriften und Absätzen ausgezeichnet, daher werden alle Texte bei 4b mit 1 beurteilt. Bei dem Kriterium 4a ist genau das Gegenteil zu beobachten. 5 von 12 Texten werden mit 3, 6 mit 2 und 1 mit 1 bewertet. Der Grund dafür ist, dass wichtige Informationen in Texten weder durch Fett- oder Kursivdruck noch mithilfe von Verweisen auf das Glossar oder die Randbemerkungen visuell hervorgehoben werden.

Die Aufgabenstellungen aus dem Kapitel „Islamische Geschichte“ des Schulbuchs „Islamstunde 5“ schneiden bei der Bewertung der Wortebene unterschiedlich gut ab. Die guten Ergebnisse liefern folgende Kriterien:

- 1a und 1e werden durchgehend mit 1,
- 1c, 1f, 1g und 1h werden bei 8 Aufgabenstellungen mit 1 und bei 1 mit 3
- und das Kriterium 1d wird bei 7 Aufgabenstellungen mit 1, bei 1 mit 2 und bei 1 mit 3 bewertet.

Somit liefern diese sehr gute bis gute Analyseergebnisse. Im Gegensatz dazu sehen die Bewertungen bei 1b schlecht und bei 1i katastrophal aus. Die Gründe dafür sind, dass schwierige Begriffe bei 5 von 9 Aufgabenstellungen nicht bzw. nicht ausreichend erklärt werden. Deshalb werden 3 Aufgabenstellungen bei 1b mit 3 und 2 mit 2 bewertet. Das Kriterium 1i wird bei keiner analysierten Aufgabenstellung wirklich berücksichtigt,

weshalb 7 von 9 mit 3 und die restlichen 2 mit 2 beurteilt werden. Das Problem dabei ist, dass entweder keine Operatoren eingesetzt werden oder dass die vorhandenen Operatoren falsch positioniert, als Einwortsatz formuliert oder nicht korrekt ausgewählt sind, was bedeutet, dass sie weder als allgemeine Operatoren noch als spezifische Operatoren für den islamischen Religionsunterricht gelten. Beispiele dafür sind „schau nach“, „diskutiert“, „überlegt“, „trage ein“ und „schreibe auf“.

Alle analysierten Aufgabenstellungen scheiden bei der Bewertung der Satzebene exzellent ab. Hier werden alle Kriterien durchgehend mit 1 bewertet.

Auf der Textebene sehen die Ergebnisse beim Kriterium 3a mit nur einer Bewertung mit 2 und bei 3c ausschließlich mit 1 sehr gut aus. Jedoch liefern alle Aufgabenstellungen bei der Überprüfung von 3b sehr schlechte Ergebnisse. Hier werden 5 von 9 Aufgabenstellungen mit 2, 3 mit 3 und 1 mit 1 beurteilt. Die Gründe dafür sind, dass viele Aufgabenstellungen nur aus Fragen bestehen und dass die Schüler*innen keine genaue Anweisung dazu bekommen, wie die Aufgaben zu lösen sind, woher sie sich die notwendigen Informationen holen sollen und ob und wie die Ergebnisse einer mündlichen Diskussion oder eines Nachdenkprozesses, die oftmals verlangt werden, festgehalten werden sollen.

Die unerfreulichsten Ergebnisse sind auf der visuellen Ebene zu finden. Von 9 Aufgabenstellungen wird lediglich 1 beim Kriterium 4b mit 1 bewertet, wobei alle anderen mit 2 beurteilt werden. Denn die meisten Aufgabenstellungen bestehen aus Teilaufgaben, die zwar durchnummeriert sind, aber wie voneinander unabhängige, separate Aufgaben angeführt werden, als würden sie sich nicht auf denselben Text beziehen. Beim Kriterium 4a liefert die Analyse noch schlechtere Ergebnisse. Hier werden 2 Aufgabenstellungen mit 2 und die restlichen 7 mit 3 bewertet. Der Grund dafür ist, dass oftmals keine Überschriften oder einleitenden Arbeitsanweisungen vorhanden sind und wichtige Informationen oder Wörter niemals hervorgehoben werden.

6.1.3.2. Islamstunde 6

Im konkreten Korpus befinden sich insgesamt neun Texte und neun Aufgabenstellungen aus dem Kapitel „Islamische Geschichte“ des Schulbuchs „Islamstunde 6“ (vgl. Shakir 2017b, S. 106-126). All jene Teilaufgaben, die zusammenhängend sind oder sich auf denselben Text beziehen, wurden zu einer Aufgabenstellung zusammengefasst. Diejenigen, die sich nur auf diskontinuierliche oder lyrische Texte, Koranverse und Hadithe beziehen, wurden ausgeschlossen, weil auch die dazugehörigen Texte nicht in das Korpus aufgenommen wurden.

a) Texte

Die Texte, die analysiert wurden, sind folgende:

- I. „Die Sira des Propheten Muhammad – Medina“ (S. 106-108) -> Kerim Edipoğlu
- II. „Die Charta von Medina“ (S. 110) -> Tariq Ramadan
- III. „Der Wunschausflug“ (S. 111) -> anonyme*r Autor*in
- IV. „Abu Bakr as-Siddiq“ (S. 112-113) -> anonyme*r Autor*in
- V. „‘ Umar ibn al-Chattab“ (S. 114-115) -> anonyme*r Autor*in
- VI. „‘ Uthman ibn ‘ Affan“ (S. 116-117) -> anonyme*r Autor*in
- VII. „‘ Ali ibn Abi Talib“ (S. 119-120) -> anonyme*r Autor*in
- VIII. „Lehren aus dem Leben der rechtgeleiteten Kalifen ziehen“ (S. 121) -> anonyme*r Autor*in
- IX. „Der Prophet Sulaiman“ (S. 122-126) -> anonyme*r Autor*in

Die Analyse des Grades der sprachsensiblen Gestaltung dieser Texte auf der Wortebene, der Satzebene, der Textebene und der visuellen Ebene hat folgendes Ergebnis geliefert, wobei

- die Kleinbuchstaben die einzelnen Kriterien auf der jeweiligen Ebene symbolisieren, die wie folgt lauten:

- 1.a) *Die Wortverwendung ist sprachlich präzise.*
- 1.b) *Der Alltagswortschatz wird vom Fachwortschatz klar differenziert.*
- 1.c) *Schwierige Wörter werden genau und nachvollziehbar erklärt.*

- 1.d) *Es wird auf für das Textverständnis grundlegende Funktionswörter aufmerksam gemacht.*
- 2.a) *Das Textverständnis wird nicht durch allzu komplexe Satzkonstruktionen erschwert.*
- 2.b) *Es werden Subordinationen vermieden, die das Textverständnis erschweren könnten.*
- 3.a) *Informationen werden schrittweise eingeführt und nachvollziehbar miteinander verknüpft.*
- 3.b) *Es werden geeignete Kohäsionsmittel verwendet, die einen inhaltlichen Zusammenhang herstellen.*
- 3.c) *Es besteht ein inhaltlich nachvollziehbarer Zusammenhang zwischen den einzelnen Sätzen.*
- 3.d) *Es besteht ein inhaltlich nachvollziehbarer Zusammenhang zwischen den einzelnen Absätzen.*
- 4.a) *Wichtige Informationen werden im Text visuell hervorgehoben.*
- 4.b) *Zusammengehörige Informationen bzw. Textelemente werden deutlich gekennzeichnet.⁸*

- die römischen Ziffern die oben aufgelisteten Texte anzeigen, und
- die indo-arabischen Ziffern für „1 – völlig zutreffend“, „2 – teilweise zutreffend“ und „3 – nicht zutreffend“ stehen.

Texte									
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.
1. Wortebene									
a)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
b)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
c)	2	2	1	2	2	2	2	3	2
d)	3	1	1	3	1	3	3	1	3

⁸ Diese Kriterien wurden von der Checkliste des BMBWF eins-zu-eins übernommen (Schmölzer-Eibinger, Egger & Dorner 2012, S. 10-11).

2. Satzebene									
a)	2	1	1	1	2	2	1	1	2
b)	2	1	1	1	2	2	1	1	2
3. Textebene									
a)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
b)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
c)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
d)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4. Visuelle Ebene									
a)	2	1	1	2	2	3	3	1	2
b)	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Begründung der Bewertungen mit 2 und 3:

- I. In diesem Text kommen sehr viele Fachausdrücke vor. Solche wie „*Hidschra*“ (S. 106, Z. 1, 7), „*Masdschid*“ (S. 107, Z.5), „*Sudschud*“ (S. 107, Z. 5) und „*Salam*“ (S. 107, Z. 30) werden im Text selbst genau erklärt. Andere wie „*Ansar*“ (S. 108, Z. 6, 11) und „*Muhadschirun*“ (S. 108, Z. 5) werden nur knapp erläutert. Des Weiteren wird der Numerus-Unterschied zwischen „*Ansar*“ und „*Ansari*“ (S. 108, Z. 15, 20) und „*Muhadschirun*“ und „*Muhadschir*“ (S. 108, Z. 16) nicht geschildert. Schwierige Begriffe und Komposita wie „*Rollenverständnis*“ (S. 106, Z. 30), „*Charta von Medina*“ (S. 106, Z. 46) und „*Asylsuchende*“ (S. 107, Z. 36) werden ebenfalls nicht erklärt. Aus diesem Grund wird 1c mit 2 bewertet. Weiters wird 1d mit 3 bewertet, da die Schüler*innen nicht darauf aufmerksam gemacht werden, weshalb bei der Formulierung „*dem Einen und Einzigen Gott*“ (S. 107, Z. 9-10) „*Einen*“ und „*Einzigen*“ großgeschrieben werden. Auf der Satzebene werden 2a und 2b mit 2 beurteilt, weil manche Satzkonstruktionen aufgrund vieler Gliedsätze zu komplex sind. Ein Beispiel dafür ist:

„*Denn er wirft sich vor keinem Geschöpf und keinem Gegenstand nieder, sondern nur vor dem Einen und Einzigen Gott, seinem Schöpfer, der schon bei der Erschaffung Adams den Engeln befohlen hatte, sich vor Adam niederzuwerfen und ihn damit zu ehren.*“ (S. 107, Z. 7-13).

4a wird mit 2 bewertet, da wichtige Informationen nur teilweise durch Kursivdruck hervorgehoben werden. Außerdem sei hier angemerkt, dass die Transkription der

arabischen Begriffe eine für die Schüler*innen ungewöhnliche Schreibung mit Apostrophen wie bei „ ‘Umar“ (S. 106, Z. 4) und „Banu Qainuqa ‘ “ (S. 106, Z. 34) hervorbringt, was eine Verwirrung verursachen könnte. Auch werden Nebensätze manchmal statt mit Beistrichen mithilfe von Gedankenstrichen eingeleitet (S. 106, Z. 9-10); ein Phänomen, das im gesamten Buch auftritt.

- II. Der Begriff „Offenbarung“, der aufgrund fehlender Unterscheidung zwischen dem alltäglichen und dem religiösen Gebrauch im Schulbuch „Islamstunde 5“ bei einigen Texten die Bewertung von 1b mit 2 verursacht hat, wird in diesem Schulbuch im Kapitel „Quellen des Islam“ (S. 38-39) ausführlich behandelt. Daher wird hier 1b trotz des unkommentierten Ausdrucks „Offenbarung“ (S. 110, Z. 42) mit 1 beurteilt. 1c wird mit 2 beurteilt, weil manche Fachausdrücke wie „Ansari“ (S. 110, Z. 33) und „Muhadschir“ (S. 110, Z. 32) nicht näher erläutert werden.
- III. Im Text „Der Wunschausflug“ werden alle Kriterien mit 1 beurteilt. Dabei handelt es sich um einen sehr knappen Text.
- IV. Fachausdrücke und Komposita wie „as-Siddiq“ (S. 113, Z. 1) und „Kalifen“ (S. 113, Z. 7) werden im Text kurz erklärt. Obwohl eine Zusatzinformation zum Ausdruck „Kalif“ vorhanden ist, wird darauf nicht verwiesen. Auch werden „rechtgeleiteten“ (S. 112, Überschrift) und „Kalifat“ (S. 113, Z. 15) nicht näher kommentiert. Daher wird 1c mit 2 bewertet. Funktionswörter wie „Sein“ (S. 112, Z. 48) und „Seines“ (S. 112, Z. 49), die sich auf Allah beziehen und daher großgeschrieben werden, werden nicht kenntlich gemacht. Aus diesem Grund wird 1d mit 3 beurteilt. Da zwar eine Randbemerkung zu „Kalif“ vorhanden ist, es aber keinen Verweis darauf gibt, und da andere wichtige Informationen nicht visuell hervorgehoben werden, wird 4a mit 2 beurteilt.
- V. Fachbegriffe wie „al-Faruq“ (S. 114, Z. 66) und „Amir al-Mu ‘minun“ (S. 115, Z. 16, 36) werden im Text erklärt, jedoch bleiben schwierige Wörter wie „Delegationen“ (S. 115, Z. 9-10) und Komposita wie „Qur ‘anrolle“ (S. 114, Z. 25) unkommentiert. Aus diesem Grund wird 1c mit 2 bewertet. Hinzu kommt die Besonderheit der Transkription der arabischen Eigennamen, über die die Schüler*innen nicht aufgeklärt werden. Somit enthält der Text für die deutsche Sprache ungewöhnliche Schreibweisen wie „ ‘Amr ibn al-As“ (S. 115, Z. 20) und

„‘Aischa“ (S. 115, Z. 55). Einige komplexe Satzkonstruktionen könnten das Textverständnis erschweren, weshalb sowohl 2a als auch 2b mit 2 beurteilt werden. Ein Beispiel dafür ist:

„Es wurde ihm mit einem Mal klar, dass der Prophet Muhammad nicht die Ordnung Mekkas durcheinanderbrachte, sondern sich darum bemühte, Gleichheit und Freiheit aller Menschen anstelle von Unrecht und Ungerechtigkeit, die in Mekka bereits alltäglich geworden waren, zu erreichen.“ (S. 114, Z. 44-52).

Auf der visuellen Ebene wird 4a aufgrund mangelhafter Hervorhebung von wichtigen Informationen mit 2 bewertet.

- VI. 1c wird mit 2 beurteilt, weil manche Begriffe wie „*Dhun-Nurain*“ (S. 116, Z. 16) näher erläutert werden und manche wie „*Dirham*“ (S. 116, Z. 54, 61, 62) nicht. Wieder tauchen viele arabische Eigennamen auf, deren Transkription die Schüler*innen verwirren könnte. Diese sind „‘*Uthman*“ (S. 116, Z. 1, 10, 30) „*Ruqayya*“ (S. 116, Z. 13-14), „*Umm Kulthum*“ (S. 116, Z. 16), „*al-Walid ibn ‘Uqba*“ (S. 117, Z. 19), „*Abu Musa al-Asch ‘ari*“ (S. 117, Z. 21) und „*Ibn al-Dschauzi*“ (S. 117, Z. 41-42). Interessant ist in diesem Zusammenhang die Beobachtung, dass aufgrund dessen, dass kein einheitliches Transkriptionssystem benutzt wird, manche Namen unterschiedliche Schreibweisen aufzeigen. Während beispielsweise in „Islamstunde 5“ „*Um-Kulthum*“ (S. 99, Z. 65-66) mit einem „m“ und einem Bindestrich geschrieben wird, taucht in „Islamstunde 6“ derselbe Name mit zwei „m“ und ohne Bindestrich auf. Dasselbe gilt auch für die Groß- und Kleinschreibung des Artikels „al“. In „Islamstunde 5“ heißt der Sohn des Propheten Muhammad „*Al-Qasim*“ (S. 99, Z. 66), während in „Islamstunde 6“ der Bruder vom dritten Kalifen „*al-Walid*“ (S. 117, Z. 19) heißt.

Das Funktionswort „*Ihm*“ (S. 116, Z. 63), welches sich auf Allah bezieht, wird nicht kommentiert. Dasselbe gilt auch für den Ausdruck „*den Einen und Einzigen Gott*“ (S. 116, Z. 20), weshalb 1d mit 3 bewertet wird. An manchen Stellen sind die Sätze aufgrund zahlreicher Unterordnungen zu komplex; wie beispielsweise der Satz:

„Als eines Tages die Menschen in Medina unter Hunger litten und sich eine lang erwartete Karawane voller Lebensmittel, die ‘Uthman gehörte, der Stadtgrenze näherte, bereiteten sich schon viele Händler auf den Kauf der Karawane vor, denn

es war klar, dass damit ein sehr gutes Geschäft gemacht werden konnte.“ (S. 116, Z. 43-50).

Daher werden 2a und 2b mit 2 beurteilt. Weil sich im Text keine visuellen Hervorhebungen von wichtigen Begriffen und Informationen befinden, wird 4a mit 3 bewertet.

- VII. Während Fachbegriffe wie „*Sudschud*“ (S. 119, Z. 45-46) im Text erklärt werden, werden schwierige Komposita nicht thematisiert. Diese sind „*rechtgeleiteten*“ (S. 120, Z. 23, 47), „*Interessensgruppen*“ (S. 120, Z. 34) und „*Gottesbewusstsein*“ (S. 120, Z. 41). Daher wird 1c mit 2 beurteilt. Die Großschreibung bei „*Einen und Einzigen Gott*“ (S. 119, Z. 21) und „*Ihn*“ (S. 119, Z. 64) wird nicht näher erläutert, daher wird 1d mit 3 bewertet. Auf der visuellen Ebene wird 4a mit 3 bewertet, weil wichtige Informationen nicht hervorgehoben werden.
- VIII. In diesem knappen Text werden alle Kriterien außer 1c mit 1 beurteilt. Der Grund für die Bewertung von 1c mit 3 ist, dass die schwierigen Begriffe „*rechtgeleiteten*“ (S. 121, Z. 1) und „*Rechenschaft*“ (S. 121, Z. 8-9) nicht kommentiert werden.
- IX. Fachausdrücke wie „*Zabur*“ (S. 122, Z. 15) und „*Ghaib*“ (S. 126, Z. 3) werden im Text erklärt, jedoch werden Komposita wie „*schnellfüßig*“ (S. 124, Z. 3, 13-14), „*edelgezüchtete*“ (S. 124, Z. 13) und „*Geschenkegeber*“ (S. 125, Z. 14) nicht näher erläutert. Daher wird 1c mit 2 beurteilt. Außerdem befinden sich auch in diesem Text arabische Eigennamen mit Schreibweisen, die für das Deutsche ungewöhnlich sind, wie zum Beispiel „*Ya 'qub*“ (S. 122, Z. 3) und „*Sa 'ba*“ (S. 125, Z. 9, 15). Die Schüler*innen werden auf die Funktionswörter „*Deine*“ (S. 122, Z. 33, 36), „*Du*“ (S. 122, Z. 34; S. 125, Z. 14), „*Dir*“ (S. 122, Z. 35), „*Deiner*“ (S. 122, Z. 37), „*Ihn*“ (S. 124, Z. 21; S. 126, Z. 10) und „*Seiner*“ (S. 124, Z. 22) nicht aufmerksam gemacht, was die Bewertung von 1d mit 3 verursacht. Aufgrund dessen, dass manche Satzkonstruktionen das Textverständnis erschweren könnten, werden sowohl 2a als auch 2b mit 2 beurteilt. Ein Beispiel dafür ist:

„Mein Herr, mache, dass ich dankbar bin für Deine Gnade, die Du mir und meinen Eltern gewährt hast, und dass ich gute Werke tue, die Dir wohlgefällig sind, und lasse mich durch Deine Barmherzigkeit in die Schar Deiner rechtschaffenen Diener eingehen.“ (S. 122, Z. 33-38).

Auf der visuellen Ebene wird 4a mit 2 bewertet, weil außer einem einzigen Koranvers keine wichtigen Informationen mittels Fett- oder Kursivdrucks hervorgehoben werden.

Zusammenfassung

Der Grad der sprachsensiblen Gestaltung ist nicht auf allen Ebenen gleich. Die Ebene, die die besten Analyseergebnisse liefert, ist die Textebene, denn hier werden alle Texte bei allen Kriterien mit 1 bewertet:

Textebene									
Texte	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.
a)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
b)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
c)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
d)	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Die Wortebene liefert hingegen die schlechtesten Ergebnisse, denn hier sind die meisten Bewertungen mit 3 zu finden:

Wortebene									
Texte	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.
a)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
b)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
c)	2	2	1	2	2	2	2	3	2
d)	3	1	1	3	1	3	3	1	3

Einige Kriterien werden durchgehend mit 1 bewertet, weil sie bei allen Texten völlig zutreffend sind:

Texte	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.
1. Wortebene									
a)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
b)	1	1	1	1	1	1	1	1	1

3. Textebene									
a)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
b)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
c)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
d)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4. Visuelle Ebene									
b)	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Andere Kriterien werden oft mit 2 und 3 beurteilt, weil sie bei vielen Texten vernachlässigt werden. Gemeint sind folgende:

Texte	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.
1. Wortebene									
c)	2	2	1	2	2	2	2	3	2
d)	3	1	1	3	1	3	3	1	3
4. Visuelle Ebene									
a)	2	1	1	2	2	3	3	1	2

Auch bei der Einzelbetrachtung der Texte fällt auf, dass der Grad der sprachsensiblen Gestaltung weit auseinandergeht. Die besten Analyseergebnisse liefert der III. Text, wobei dieser sehr knapp formuliert ist. Die schlechtesten Ergebnisse sind beim VI. Text festzustellen.

Texte	III.		VI.
1. Wortebene			
a)	1		1
b)	1		1
c)	1		2
d)	1		3
2. Satzebene			
a)	1		2
b)	1		2

3. Textebene			
a)	1		1
b)	1		1
c)	1		1
d)	1		1
4. Visuelle Ebene			
a)	1		3
b)	1		1

b) Aufgabenstellungen

Die Aufgabenstellungen, die analysiert wurden, sind folgende:

- I. „Die Sira des Propheten Muhammad – Medina“; Nr. 1-8 (S. 106-108)
- II. „Die Charta von Medina“; Nr. 1-4 (S. 110)
- III. „Die Achtung vor Verträgen und Vereinbarungen“; Nr. 3-4 (S. 111)
- IV. „Abu Bakr as-Siddiq“; Nr. 1-5 (S. 112-113)
- V. „‘ Umar ibn al-Chattab“; Nr. 1-3 (S. 114-115)
- VI. „‘ Uthman ibn ‘ Affan“; 1-5 (S. 116-118)
- VII. „‘ Ali ibn Abi Talib“; Nr. 1-3 (S. 120)
- VIII. „Lehren aus dem Leben der rechtgeleiteten Kalifen ziehen“; Nr. 1-2 (S. 121)
- IX. „Der Prophet Sulaiman“; Nr. 1-18 (S. 122-126)

Die Analyse des Grades der sprachsensiblen Gestaltung dieser Aufgabenstellungen auf der Wortebene, der Satzebene, der Textebene und der visuellen Ebene hat folgendes Ergebnis geliefert, wobei

- die Kleinbuchstaben die einzelnen Kriterien auf der jeweiligen Ebene symbolisieren, die wie folgt lauten:

- 1.a) Die Wortverwendung ist sprachlich präzise und im jeweiligen Gebrauchszusammenhang angemessen.
- 1.b) Schwierige Wörter werden genau und ausreichend erklärt.
- 1.c) Die Worterklärungen sind präzise und verständlich.
- 1.d) Der Alltagswortschatz wird vom Fachwortschatz klar differenziert.

- 1.e) *Es wird auf Funktionswörter, die für das Verständnis wichtig sind, aufmerksam gemacht.*
- 1.f) *Die Anzahl der neu eingeführten Fachwörter und Fremdwörter ist angemessen.*
- 1.g) *Schwierige Fachwörter und Fremdwörter werden mehrfach verwendet und in ihrer Bedeutung genau differenziert.*
- 1.h) *Es kommen keine Nominalisierungen vor, die das Aufgabenverständnis erschweren könnten.*
- 1.i) *Operatoren werden explizit und korrekt eingesetzt.*
- 2.a) *Die Satzkonstruktionen sind in ihrer Komplexität angemessen.*
- 2.b) *Zu häufige Subordination wird vermieden.*
- 2.c) *Die Sätze sind explizit und vollständig.*
- 3.a) *Es werden geeignete Kohäsionsmittel verwendet, die die Sätze logisch-schlüssig miteinander verbinden.*
- 3.b) *In der Aufgabenstellung werden alle Informationen gegeben, die für die Lösung der Aufgabe notwendig sind.*
- 3.c) *Die einzelnen Arbeitsschritte sind in einer nachvollziehbaren, sinnvollen Reihenfolge angegeben.*
- 4.a) *Wichtige Wörter bzw. Informationen werden visuell hervorgehoben.*
- 4.b) *Inhalte bzw. Informationen werden in ihrem Zusammenhang verdeutlicht.⁹*

- die römischen Ziffern die oben aufgelisteten Aufgabenstellungen anzeigen, und
- die indo-arabischen Ziffern für „1 – völlig zutreffend“, „2 – teilweise zutreffend“ und „3 – nicht zutreffend“ stehen.

Aufgabenstellungen									
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.
1. Wortebene									
a)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
b)	1	3	1	1	1	2	1	3	1

⁹ Diese Kriterien wurden von der Checkliste des BMBWF eins-zu-eins übernommen (Schmölzer-Eibinger, Egger & Dorner 2012, S. 7-9).

c)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
d)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
e)	1	1	1	1	1	3	1	1	3
f)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
g)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
h)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
i)	2	2	3	2	2	2	2	1	2
2. Satzebene									
a)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
b)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
c)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3. Textebene									
a)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
b)	2	2	3	2	2	1	2	1	2
c)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4. Visuelle Ebene									
a)	3	3	3	3	3	2	3	3	3
b)	2	2	2	2	2	2	2	1	2

Begründung der Bewertungen mit 2 und 3:

- I. 1i wird mit 2 bewertet, weil die Operatoren teilweise als Einwortsatz formuliert (S. 106, Nr. 2), weggelassen (S. 107, Nr. 3) oder falsch eingesetzt werden, wie beispielsweise „[d]iskutiert“ (S. 108, Nr. 5). Bei den restlichen 5 Teilaufgaben werden die Operatoren „[b]eschreibe“ (S. 106, Nr. 1), „[v]ergleiche“ (S. 107, Nr. 4; S. 108, Nr. 7) oder „[b]egründe“ (S. 108, Nr. 6) richtig ausgewählt. Auf der Textebene wird 3b mit 2 beurteilt, da die für die Lösung der Aufgabe notwendigen Informationen nur teilweise angeführt werden. So besteht beispielsweise die Teilaufgabe Nr. 3 nur aus einer Frage und bei Nr. 5. werden die Schüler*innen lediglich dazu aufgefordert, über eine Frage zu diskutieren. Es gibt keine einleitende Arbeitsanweisung und wichtige Informationen werden nicht hervorgehoben, daher wird 4a mit 3 bewertet. Aufgrund dessen, dass sich die Teilaufgaben nur auf bestimmte Absätze beziehen, aber diese Tatsache durch die

vorgenommene Nummerierung nicht kenntlich gemacht wird, wird 4b mit 2 beurteilt.

- II. Bei der Teilaufgabe Nr. 2 tauchen solche wichtigen Komposita wie „*Religionszugehörigkeit*“, „*Religionsfreiheit*“ und „*Grundrechte*“ (S. 110, Nr. 2) auf, welche nicht genauer erklärt werden. Deshalb wird 1b mit 3 bewertet. Auch bei dieser Aufgabenstellung werden die Operatoren nur teilweise korrekt eingesetzt, wie zum Beispiel „*[e]rläutere*“ und „*begründe*“ (S. 110, Nr. 2). Bei den Teilaufgaben Nr. 3 und Nr. 4 ist kein Operator vorhanden. Somit wird 1i mit 2 beurteilt. Weil die Hälfte der Teilaufgaben nur aus Fragen besteht, wird 3b mit 2 bewertet. Auf der visuellen Ebene wird 4a mit 3 und 4b mit 2 beurteilt. Die Gründe dafür sind, dass keine Überschriften oder Hervorhebungen von wichtigen Begriffen vorhanden sind, und dass die Nummerierung der Teilaufgaben nicht ihre Zusammengehörigkeit verdeutlicht.
- III. Es werden zwar die Operatoren „*[e]rläutere*“ (S. 111, Nr. 3) und „*[e]rkläre*“ (S. 111, Nr. 4) richtig ausgewählt, aber weil sie als Einwortsatz formuliert sind, werden sie nicht korrekt eingesetzt und verursachen die Bewertung von 1i mit 3. Die Tatsache, dass beide Teilaufgaben eigentlich nur aus Fragen bestehen, führt außerdem zur Beurteilung von 3b mit 3. Weil keine Überschrift oder einleitende Arbeitsanweisung vorhanden ist, wird 4a mit 3 bewertet. Weiters wird 4b mit 2 beurteilt, da zwar eine Nummerierung der Teilaufgaben gegeben ist, aber die Zugehörigkeit dieser zu dem Text „Der Wunschausflug“ dadurch nicht verdeutlicht wird. Vielmehr werden einfach alle Teilaufgaben, die sich auf derselben Buchseite befinden, von eins bis vier durchnummeriert, ohne darauf Rücksicht zu nehmen, welche tatsächlich zusammengehören.
- IV. 1i wird mit 2 bewertet, weil zwar die Operatoren „*[b]eschreibe*“ (S. 112, Nr. 1; S. 113, Nr. 5) und „*berichtet*“ (S. 112, Nr. 3) richtig, aber die Operatoren „*[ü]berlege*“ (S. 112, Nr. 2) und „*[d]iskutiert*“ (S. 113, Nr. 4) falsch eingesetzt werden. Aufgrund dessen, dass bei der Teilaufgabe Nr. 2 die Arbeitsanweisung nur aus Fragen besteht, wird 3b mit 2 beurteilt. Auf der visuellen Ebene wird 4a mit 3 und 4b mit 2 bewertet, wobei hier dieselben Gründe gelten, wie bei der I. Aufgabenstellung.

- V. Auch hier wird 1i mit 2 beurteilt, weil der Operator bei Nr. 2 im Gegensatz zu den anderen beiden Teilaufgaben nicht korrekt eingesetzt wird. Er wird lediglich nach einer W-Frage als Einwortsatz formuliert. Diese Tatsache verursacht auch die Bewertung von 3b mit 2, weil hier die Aufgabe nur aus einer Frage besteht und somit den Schüler*innen wichtige Informationen für die Lösungsfindung vorenthalten werden. Da die visuelle Gestaltung dieser Aufgabenstellung derjenigen von der I. und IV. ähnelt, wird hier 4a mit 3 und 4b mit 2 beurteilt.
- VI. Die arabischen Fremdwörter „*Dirham*“ (S. 117, Nr. 3) und „*Waqf*“ (S. 118, Zusatzinformation zu Nr. 5) werden nicht ausreichend erklärt, während beispielsweise der Ausdruck „*Sadaqa dschariya*“ (S. 117, Zusatzinformation zu Nr. 3) geschildert wird. Daher wird 1b mit 2 bewertet. 1e wird mit 3 beurteilt, weil das Funktionswort „*Ihm*“ (S. 117, Nr. 3), das sich auf Gott bezieht und daher großgeschrieben wird, nicht kommentiert wird. Bei manchen Teilaufgaben wird der Operator korrekt ausgewählt, während bei Nr. 2 der Operator „*[ü]berlege*“ falsch eingesetzt und der Operator „*[b]egründe*“ als Einwortsatz formuliert wird. Aus diesem Grund wird 1i mit 2 beurteilt. Auf der visuellen Ebene wird 4a mit 2 bewertet, weil weder eine Überschrift noch eine einleitende Arbeitsanweisung vorhanden ist, aber die zitierte Aussage des Kalifen mittels Kursivdrucks kenntlich gemacht wird. 4b wird ebenfalls mit 2 beurteilt, da es anhand der Nummerierung nicht sichtbar gemacht wird, dass sich bestimmte Teilaufgaben nur auf einzelne Absätze beziehen.
- VII. Der Operator „*[b]eschreibe*“ (S. 120, Nr. 1) wird richtig eingesetzt, aber bei den anderen beiden Teilaufgaben ist das nicht der Fall. Somit wird 1i mit 2 bewertet. Die Teilaufgaben Nr. 2 und Nr. 3 verlangen von den Schüler*innen, etwas zu recherchieren, wobei nicht genau erklärt wird, wie sie das tun sollen. Daher wird 3b mit 2 beurteilt. Auf der visuellen Ebene wird 4a mit 3 und 4b mit 2 bewertet, wobei hier dieselben Gründe gelten, wie bei der I., IV. und V. Aufgabenstellung.
- VIII. Wie auch im Text, auf den sich diese Aufgabenstellung bezieht, wird hier das Kompositum „*rechtgeleiteten*“ (S. 121, Nr. 1, Nr. 2) nicht kommentiert, weshalb 1b mit 3 beurteilt wird. Außerdem wird 4a ebenfalls mit 3 bewertet, weil keine Überschrift oder Hervorhebung vorhanden ist.

IX. Die Schüler*innen werden auf das Funktionswort „Seine“ (S. 124, Nr. 11) nicht aufmerksam gemacht. Daher wird 1e mit 3 beurteilt. Von 18 Teilaufgaben werden nur 4 mit korrekten Operatoren versehen, wobei bei den anderen solche eingesetzt werden wie „[ü]berlege“ (S. 122, Nr. 1), „schreibe [...] nieder“ (S. 122, Nr. 3), „[d]iskutiert“ (S. 123, Nr. 7; S. 125, Nr. 15) und „[t]auscht [...] aus“ (S. 124, Nr. 9, Nr. 10), welche weder allgemeine noch für den islamischen Religionsunterricht spezifische Operatoren sind. Manche Teilaufgaben wie zum Beispiel Nr. 4, Nr. 11, Nr. 16 und Nr. 17 bestehen nur aus Fragen und bei den Teilaufgaben Nr. 5, Nr. 8 und Nr. 13 werden die Operatoren als Einwortsatz formuliert. Daher wird 1i mit 2 bewertet. Weil nicht bei allen Teilaufgaben alle notwendigen Informationen für die Lösungsfindung angegeben werden, wird 3b mit 2 beurteilt. Auf der visuellen Ebene wird 4a mit 3 und 4b mit 2 beurteilt, wobei hier dieselben Gründe gelten, wie bei der I., IV., V. und VII. Aufgabenstellung.

Zusammenfassung

Die analysierten Ebenen liefern bezüglich des Grades der sprachsensiblen Gestaltung unterschiedliche Ergebnisse. Die Ebene mit den besten Ergebnissen ist die Satzebene. Hier werden ausnahmslos alle Kriterien bei allen Aufgabenstellungen mit 1 bewertet:

Satzebene									
Aufgabenstellungen	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.
a)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
b)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
c)	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Die visuelle Ebene schneidet bei der Analyse am schlechtesten ab:

Visuelle Ebene									
Aufgabenstellungen	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.
a)	3	3	3	3	3	2	3	3	3
b)	2	2	2	2	2	2	2	1	2

Einige Kriterien werden bei allen Aufgabenstellungen mit 1 bewertet:

Aufgabenstellungen	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.
1. Wortebene									
a)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
c)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
d)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
f)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
g)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
h)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. Satzebene									
a)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
b)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
c)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3. Textebene									
a)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
c)	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Manche Kriterien werden ausschließlich bzw. fast ausschließlich mit 2 und 3 beurteilt:

Aufgabenstellungen	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.
1. Wortebene									
i)	2	2	3	2	2	2	2	1	2
3. Textebene									
b)	2	2	3	2	2	1	2	1	2
4. Visuelle Ebene									
a)	3	3	3	3	3	2	3	3	3
b)	2	2	2	2	2	2	2	1	2

Die Aufgabenstellungen, die am besten bewertet werden, sind die I., IV., V. und VII. Aufgabenstellung, weil hier lediglich ein Kriterium mit 3 und nur 3 Kriterien mit 2 bewertet werden. Die schlechtesten Analyseergebnisse liefert die III. Aufgabenstellung mit 3 Kriterien, die völlig vernachlässigt werden.

Aufgabenstellungen	I.	IV.	V.	VII.		III.
1. Wortebene						
a)	1	1	1	1		1
b)	1	1	1	1		1
c)	1	1	1	1		1
d)	1	1	1	1		1
e)	1	1	1	1		1
f)	1	1	1	1		1
g)	1	1	1	1		1
h)	1	1	1	1		1
i)	2	2	2	2		3
2. Satzebene						
a)	1	1	1	1		1
b)	1	1	1	1		1
c)	1	1	1	1		1
3. Textebene						
a)	1	1	1	1		1
b)	2	2	2	2		3
c)	1	1	1	1		1
4. Visuelle Ebene						
a)	3	3	3	3		3
b)	2	2	2	2		2

c) Zwischenfazit

Die Wortverwendung ist in allen Texten aus dem Schulbuch „Islamstunde 6“, die einer Analyse unterzogen wurden, sprachlich präzise und der Alltagswortschatz wird vom Fachwortschatz klar differenziert. Daher werden alle Texte bei 1a und 1b mit 1 bewertet. Jedoch werden schwierige Begriffe, Komposita und Fachausdrücke wie „Ansari“, „Muhadschir“, „Asylsuchende“ oder „Delegationen“ nur teilweise bzw. nicht erklärt, was eine Bewertung von 1c bei 7 von 9 Texten mit 2 und bei 1 Text mit 3 verursacht. Lediglich der III. Text wird bei diesem Kriterium mit 1 beurteilt. Des Weiteren weisen die arabischen Fremdwörter und Eigennamen einen Adaptationsbedarf nach den Kriterien der Sprachsensibilität auf, denn die Setzung der Apostrophe und der Bindestriche, und die

Groß- und Kleinschreibung könnten die Schüler*innen aufgrund fehlender Einheitlichkeit verwirren. So kommt es, dass ein und derselbe Eigenname in zwei verschiedenen Versionen auftaucht, wie es bei „Um-Kulthum“ bzw. „Umm Kulthum“ der Fall ist. Außerdem wird auch das benutzte Transkriptionssystem nirgends geschildert. Bei 5 von 9 Texten wird 1d mit 3 bewertet, weil die Schüler*innen auf die für das Textverständnis wichtigen Funktionswörter nicht aufmerksam gemacht werden. Gemeint sind Personalpronomen und Possessivpronomen wie „Du“ und „Sein“ und der Ausdruck „der Eine und Einzige Gott“, bei welchen die Großschreibung aufgrund der Ehrerbietung erfolgt. Bei den restlichen 4 Texten wird 1d mit 1 beurteilt.

Bei der Bewertung der Satzebene schneiden die Texte gut ab. Von 9 Texten werden 4 bei den Kriterien 2a und 2b mit 2 beurteilt. Der Grund dafür ist, dass komplexe Satzkonstruktionen auftauchen, die das Textverständnis erschweren könnten, wobei ihre Komplexität aus der Anhäufung von Teilsätzen resultiert. Da bei den anderen 5 Texten dies nicht der Fall ist, werden bei diesen 2a und 2b mit 1 bewertet.

Im Vergleich zur Wortebene und Satzebene schneiden alle analysierten Texte bei der Bewertung der Textebene ausgezeichnet ab. Hier werden alle Kriterien durchgehend mit 1 beurteilt, weil die Informationen schrittweise eingeführt werden, geeignete Kohäsionsmittel eingesetzt werden und zwischen den einzelnen Sätzen und Abschnitten inhaltlich nachvollziehbare Zusammenhänge bestehen.

Auf der visuellen Ebene werden alle Texte bei 4b mit 1 bewertet, weil Absätze und Zwischenüberschriften eingesetzt werden, um die zusammengehörigen Textelemente deutlich zu kennzeichnen. Beim Kriterium 4a werden hingegen nur 3 von 9 Texten mit 1, 4 mit 2 und 2 mit 3 beurteilt, weil wesentliche Informationen in Texten nicht immer oder nur teilweise hervorgehoben werden.

Die Aufgabenstellungen aus dem Kapitel „Islamische Geschichte“ des Schulbuchs „Islamstunde 6“ schneiden bei der Bewertung der Wortebene folgendermaßen ab:

- 1a, 1c, 1d, 1f, 1g und 1h werden durchgehend mit 1 beurteilt.
- 1e wird bei 2 von 9 Aufgabenstellungen mit 3 bewertet, weil die großgeschriebenen Pronomen „Ihm“ und „Seine“, die sich auf Gott beziehen, nicht näher thematisiert werden. Die restlichen 7 werden mit 1 beurteilt.

- 1b wird bei 2 Aufgabenstellungen mit 3, bei 1 mit 2 und bei 6 mit 1 bewertet. Der Grund dafür ist, dass wichtige Komposita wie „Religionszugehörigkeit“, „Grundrechte“ oder „rechtgeleiteten“ und arabische Fremdwörter wie „Waqf“ oder „Sadaqa dschariya“ nicht bzw. nur teilweise erklärt werden.
- Die schlechtesten Ergebnisse auf dieser Ebene liefert das Kriterium 1i. Lediglich 1 Aufgabenstellung wird mit 1 beurteilt, während 7 mit 2 und 1 mit 3 bewertet werden. Das Problem dabei ist, dass teilweise falsche Operatoren wie „diskutiert“, „überlege“, „schreibe nieder“ oder „tauscht aus“ gewählt werden, dass richtige Operatoren wie „begründe“, „erläutere“ und „erkläre“ nur als Einwortsatz formuliert werden, oder dass manche Teilaufgaben nur aus Fragen bestehen und somit keine Operatoren enthalten.

Auf der Satzebene schneiden alle analysierten Aufgabenstellungen ausgezeichnet ab. Hier werden alle Kriterien durchgehend mit 1 beurteilt.

Auch auf der Textebene liefern 3a und 3c exzellente Ergebnisse, denn diese Kriterien werden ebenfalls durchgehend mit 1 bewertet. Hingegen wird das Kriterium 3b 1-mal mit 3, 6-mal mit 2 und nur 2-mal mit 1 beurteilt. Die Gründe dafür sind, dass die für die Lösung der Aufgabe notwendigen Informationen nur teilweise angeführt werden, und dass manche Teilaufgaben nur aus Fragen bestehen.

Die schlechtesten Analyseergebnisse treten auf der visuellen Ebene auf. Von 9 Aufgabenstellungen wird lediglich 1 beim Kriterium 4a mit 2 bewertet, wobei alle anderen mit 3 beurteilt werden. Denn es werden keine Überschriften oder einleitenden Arbeitsanweisungen formuliert. Wichtige Informationen und Wörter werden nur bei der VI. Aufgabenstellung teilweise hervorgehoben; bei allen anderen Aufgabenstellungen ist das nicht der Fall. Außerdem wird das Kriterium 4b fast ausschließlich mit 2 bewertet. Die einzige Ausnahme bildet die VIII. Aufgabenstellung, wo das Kriterium mit 1 beurteilt wird. Der Grund dafür ist, dass sich manche Teilaufgaben nur auf bestimmte Absätze beziehen und manche davon zusammengehörig sind, wobei diese Eigenschaften nicht durch die vorgenommene Nummerierung kenntlich gemacht werden. Vielmehr werden manche Teilaufgaben ohne sichtbaren logischen Grund einfach durchnummeriert.

6.1.3.3. Islamstunde 7

Im konkreten Korpus befinden sich insgesamt sechs Texte und sechs Aufgabenstellungen aus dem Kapitel „Islamische Geschichte“ des Schulbuchs „Islamstunde 7“ (vgl. Shakir 2018a, S. 112-122). All jene Teilaufgaben, die zusammenhängend sind oder sich auf denselben Text beziehen, wurden zu einer Aufgabenstellung zusammengefasst. Diejenigen, die sich nur auf diskontinuierliche oder lyrische Texte, Koranverse und Hadithe beziehen, wurden ausgeschlossen, weil auch die dazugehörigen Texte nicht in das Korpus aufgenommen wurden.

a) Texte

Die Texte, die analysiert wurden, sind folgende:

- I. „Die Zeit der Umayyaden“ (S. 113-114) -> Ahmad M. Reidegeld
- II. „Religiöses Leben“ (S. 115) -> Ahmad M. Reidegeld
- III. „Kultur und Architektur“ (S. 116) -> Ahmad M. Reidegeld
- IV. „Der Prophet Musa“ (S. 117-120) -> anonyme*r Autor*in
- V. „Musa im Christentum“ (S. 121) -> Susanne Heine
- VI. „Musa in der jüdischen Lehre“ (S. 122) -> Thea Leitner

Die Analyse des Grades der sprachsensiblen Gestaltung dieser Texte auf der Wortebene, der Satzebene, der Textebene und der visuellen Ebene hat folgendes Ergebnis geliefert, wobei

- die Kleinbuchstaben die einzelnen Kriterien auf der jeweiligen Ebene symbolisieren, die wie folgt lauten:

- 1.a) *Die Wortverwendung ist sprachlich präzise.*
- 1.b) *Der Alltagswortschatz wird vom Fachwortschatz klar differenziert.*
- 1.c) *Schwierige Wörter werden genau und nachvollziehbar erklärt.*
- 1.d) *Es wird auf für das Textverständnis grundlegende Funktionswörter aufmerksam gemacht.*
- 2.a) *Das Textverständnis wird nicht durch allzu komplexe Satzkonstruktionen erschwert.*

- 2.b) *Es werden Subordinationen vermieden, die das Textverständnis erschweren könnten.*
- 3.a) *Informationen werden schrittweise eingeführt und nachvollziehbar miteinander verknüpft.*
- 3.b) *Es werden geeignete Kohäsionsmittel verwendet, die einen inhaltlichen Zusammenhang herstellen.*
- 3.c) *Es besteht ein inhaltlich nachvollziehbarer Zusammenhang zwischen den einzelnen Sätzen.*
- 3.d) *Es besteht ein inhaltlich nachvollziehbarer Zusammenhang zwischen den einzelnen Absätzen.*
- 4.a) *Wichtige Informationen werden im Text visuell hervorgehoben.*
- 4.b) *Zusammengehörige Informationen bzw. Textelemente werden deutlich gekennzeichnet.¹⁰*

- die römischen Ziffern die oben aufgelisteten Texte anzeigen, und
- die indo-arabischen Ziffern für „1 – völlig zutreffend“, „2 – teilweise zutreffend“ und „3 – nicht zutreffend“ stehen.

Texte						
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
1. Wortebene						
a)	1	1	1	1	1	1
b)	1	1	1	1	1	1
c)	2	2	1	2	2	2
d)	1	1	1	3	1	3
2. Satzebene						
a)	2	1	1	3	2	2
b)	2	1	1	3	2	2
3. Textebene						
a)	1	1	1	2	1	1

¹⁰ Diese Kriterien wurden von der Checkliste des BMBWF eins-zu-eins übernommen (Schmölzer-Eibinger, Egger & Dorner 2012, S. 10-11).

b)	1	1	1	2	1	1
c)	1	1	1	2	1	1
d)	1	1	1	1	1	1
4. Visuelle Ebene						
a)	3	3	3	3	3	3
b)	1	1	1	1	1	1

Begründung der Bewertungen mit 2 und 3:

- I. Während solche Begriffe wie „*syrisch[e] Großregion*“ (S. 114, Z. 27), „*Maghreb*“ (S. 114, Z. 43) und „*Region von Sind*“ (S. 114, Z. 51) im Text selbst erklärt werden, werden schwierige Komposita wie „*Verwaltungssprache*“ (S. 113, Z. 20-21) und „*Hofzeremoniell*“ (S. 114, Z. 11) nicht kommentiert. Außerdem tauchen arabische Eigennamen auf, die eine für das Deutsche ungewöhnliche Schreibweise aufzeigen, wie beispielsweise „*Mu ‘awiya*“ (S. 113, Z. 2; S. 114, Z. 1). Daher wird 1c mit 2 beurteilt. Manche Sätze weisen komplexe Strukturen auf, die das Textverständnis erschweren könnten, weshalb 2a und 2b mit 2 bewertet werden. Ein Beispiel dafür ist:

„Außerdem legten die Umayyaden die Grundlage für die spätere Rolle des Arabischen auch über rein religiöse Angelegenheiten hinaus, indem sie nach und nach in Ägypten das Koptische und Griechische, in Syrien das Mittelsyrische, Aramäische und Griechische, im Irak und Iran das Persische als Verwaltungssprache durch das Arabische ersetzten, diese einheimischen Sprachen zugleich in der Bevölkerung aber nicht unterdrückten.“ (S. 113, Z. 14-23).

Wichtige Informationen werden nicht visuell hervorgehoben und schwierige Ausdrücke werden nicht in Randbemerkungen erläutert. Somit wird 4a mit 3 beurteilt.

- II. 1c wird mit 2 bewertet, weil das Kompositum „*alteingesessen[e]*“ (S. 115, Z. 31), welches manche Schüler*innen höchstwahrscheinlich nicht kennen werden, nicht näher erläutert wird. Des Weiteren taucht hier neben *Mu ‘awiya* ein weiterer arabischer Eigenname mit einer ungewöhnlichen Schreibweise auf, nämlich „*‘Umar ibn ‘Abdalaziz*“ (S. 115, Z. 11). Weil wichtige Informationen nicht mittels Fett- oder Kursivdrucks hervorgehoben werden, wird 4a mit 3 beurteilt.

- III. In diesem Text werden nur manche Begriffe übersetzt bzw. erklärt, wie zum Beispiel „*Felsendom*“ (S. 116, Z. 5, 11). Andere wie „*Al-Aqsa-Moschee*“ (S. 116, Z. 4, 15) werden nicht näher thematisiert, aber aufgrund dessen, dass die Moschee bereits im Kapitel „Islamische Architektur“ (S. 89) dieses Schulbuchs detailliert behandelt wird, wird 1c dennoch mit 1 bewertet. Auf der visuellen Ebene werden auch hier wichtige Informationen nicht hervorgehoben und es sind keine Randbemerkungen zu wichtigen Begriffen vorhanden, weshalb 4a mit 3 beurteilt wird.
- IV. Fachausdrücke wie „*Isra* ’“ (S. 117, Z. 16), „*Mi* ’radsch“ (S. 117, Z. 16) und „*Rak* ’at“ (S. 117, Z. 16) und schwierige Ausdrücke wie „*alteingesessen[e]*“ (S. 117, Z. 5) und „*Zwietracht*“ (S. 117, Z. 8) werden nicht näher erklärt, wobei zu erwähnen ist, dass „*Rak* ’at“ bereits im Schulbuch „Islamstunde 6“ im Kapitel „Das tägliche rituelle Gebet (as-Salah)“ (S. 6-19) tiefgehend behandelt wird und daher als bekannt vorausgesetzt werden kann. Dasselbe gilt aber nicht für die beiden Fachausdrücke „*Isra* ’“ und „*Mi* ’radsch“, die lediglich in einem Text über die Al-Aqsa-Moschee im Schulbuch „Islamstunde 7“ (S. 89) auftauchen, wo nur kurz in Klammern eine deutsche Übersetzung angegeben wird. Andere Begriffe wie „*Bani Isra* ’il“ (S. 117, Z. 3), „*Kalimul-Allah*“ (S. 117, Z. 5-6) und „*Wahy*“ (S. 118, Z. 3) werden im Text selbst geschildert, wobei „*Bani Isra* ’il“ erst bei der zweiten und nicht bei der ersten Nennung kommentiert wird. Summa summarum resultiert daraus die Bewertung von 1c mit 2. Da die Schüler*innen auf die Funktionswörter „*Er*“ (S. 118, Z. 12, 34), „*Der*“ (S. 119, Z. 24, 26) und „*Wir*“ (S. 119, Z. 28, 31, 32, 33), die sich auf Gott beziehen und als Zeichen des Respekts und nicht aufgrund grammatikalischer Regeln großgeschrieben werden, nicht aufmerksam gemacht werden, wird 1d mit 3 beurteilt. Hier sei erwähnt, dass diese Großschreibung nicht konsequent umgesetzt wird. So heißt es an einer Stelle: „*Mein Gott irrt nicht, noch vergisst er.*“ (S. 119, Z. 24).
- Auf der Satzebene wird sowohl 2a als auch 2b mit 3 bewertet, weil einige komplexe Satzkonstruktionen auftauchen, die vor allem dadurch entstehen, dass zahlreiche Teilsätze zusammengefügt werden. Besonders auffällig ist dabei, dass insgesamt 15-mal Gedankenstriche dafür eingesetzt werden. Des Weiteren werden 3a, 3b und 3c auf der Textebene mit 2 beurteilt. Den Grund dafür liefert folgender Textabschnitt:

„Hier konnte Musa nur auf Allah verweisen: ‚Das Wissen um sie ist bei meinem Gott in einem Buch. [...] Er ist es, Der euch die Erde zu einer Wiege gemacht hat und für euch darauf Wege vorgezeichnet hat und Der Wasser vom Himmel herabsendet: und dadurch bringen Wir verschiedene Arten von Pflanzen hervor. Esst und weidet euer Vieh. In all diesem sind wirklich Zeichen für Menschen mit Verstand. Aus dieser (Erde) haben Wir euch erschaffen, und in sie werden Wir euch zurückbringen, und aus ihr werden Wir euch noch einmal hervorbringen.‘ (20:52-56)“ (S. 119, Z. 21-34).

Dadurch, dass hier der*die anonyme Autor*in dieses Erzähltextes versucht, die Koranverse in freier Übersetzung möglichst originalgetreu wiederzugeben, findet nach dem Doppelpunkt ein Wechsel der Erzählperspektive statt. Somit wird die Polyphonie des göttlichen Textes sichtbar.¹¹ Weil diese Vielstimmigkeit nicht in einer Randbemerkung oder dergleichen thematisiert wird, wird der Sprung im Erzähltext auf die jungen Leser*innen befremdlich wirken. Somit ist der inhaltliche Zusammenhang nur teilweise verständlich und die Wörter „Allah“, „Gott“, „Er“ und „Wir“ stellen nur bedingt geeignete Kohäsionsmittel dar.

Das Fehlen von Zusatzinformationen und der Hervorhebung von wesentlichen Begriffen führt außerdem zur Bewertung von 4a mit 3.

- V. Die Fachausdrücke „*Tora*“ (S. 121, Z. 3), „*Jahwe*“ (S. 121, Z. 15) und „*Exodus*“ (S. 121, Z. 26) werden erklärt, während „*Apostel*“ (S. 121, Z. 68) nicht geschildert wird. Daher wird 1c mit 2 beurteilt. Aufgrund dessen, dass manche Sätze aufgrund ihrer Länge zu komplex konstruiert sind, werden 2a und 2b mit 2 bewertet. Ein Beispiel dafür ist: „*Christen glauben daher, dass Jesus Christus der von Gott gesandte Offenbarer ist, von Gott mit der Vollmacht ausgestattet, zu heilen und Sünden zu vergeben, sofern Menschen an Gott glauben und Christus vertrauen.*“ (S. 121, Z. 53-57). Weiters wird auf der visuellen Ebene 4a mit 3 beurteilt, weil keine Hervorhebungen oder Randbemerkungen vorhanden sind.
- VI. 1c wird mit 2 bewertet, weil Fachausdrücke und schwierige Begriffe nur teilweise erklärt werden. Während beispielsweise „*Tora*“ (S. 122, Z. 14), „*Salacti*“ (S. 122, Z. 51) und „*Mosche Rabbenu*“ (S. 112, Z. 1, 68) – Letzteres jedoch erst bei

¹¹ Für nähere Informationen zur Polyphonie des koranischen Textes siehe Abu Zaid 2008, S. 174-175.

der zweiten Nennung – kommentiert werden, werden „*Genealogie*“ (S. 122, Z. 18) und „*post-biblich[e] Zeit*“ (S. 122, Z. 67) nicht näher geschildert. Interessant ist die Beobachtung, dass „Tora“ im V. Text mit „Gesetz“ und in diesem Text mit „Lehre“ übersetzt wird. Eine grammatikalische Regel, auf die die Schüler*innen nicht aufmerksam gemacht werden, ist, dass bei Eigennamen, die auf „s“ enden, der Genitiv mittels eines Apostrophs angezeigt wird, wie es bei „*Moses*“ (S. 122, Z. 5) in diesem analysierten Text der Fall ist. In der Schulbuchreihe „Islamstunde 5-8“ kommt noch hinzu, dass aufgrund der Transkription von arabischen Fachbegriffen und Eigennamen manchmal die Wörter am Ende einen Apostroph haben. Der Unterschied zwischen den Apostrophen, die wegen grammatikalischen Normen gesetzt werden, und denjenigen, die wegen der Transkription am Wortende auftauchen, sollte unbedingt behandelt werden. Da es hier nicht der Fall ist, wird 1d mit 3 beurteilt.

Aufgrund der Komplexität mancher Satzkonstruktionen werden 2a und 2b mit 2 bewertet. Ein Beispiel dafür ist: „*Die Tatsache, dass niemand weiß, wo das Grab des Moses liegt, hat dazu beigetragen, dass Moses für das jüdische Volk ‚der Diener Gottes‘, wie er so oft in der Bibel bezeichnet wird, geblieben ist.*“ (S. 122, Z. 59-63). Auf der visuellen Ebene wird 4a aus denselben Gründen wie beim vorherigen Text mit 3 beurteilt.

Zusammenfassung

Werden die Analyseergebnisse der vier Ebenen separat betrachtet, fällt auf, dass die Textebene am besten abschneidet, weil hier kein einziges Kriterium mit 3 beurteilt wird:

Textebene						
Texte	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
a)	1	1	1	2	1	1
b)	1	1	1	2	1	1
c)	1	1	1	2	1	1
d)	1	1	1	1	1	1

Die visuelle Ebene liefert hingegen die schlechtesten Ergebnisse. Hier wird das Kriterium 4a ausnahmslos mit 3 beurteilt und somit weist diese Ebene die meisten Bewertungen mit 3 auf:

Visuelle Ebene						
Texte	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
a)	3	3	3	3	3	3
b)	1	1	1	1	1	1

Einige Kriterien werden durchgehend mit 1 bewertet, weil sie bei allen Texten völlig zutreffend sind:

Texte	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
1. Wortebene						
a)	1	1	1	1	1	1
b)	1	1	1	1	1	1
3. Textebene						
d)	1	1	1	1	1	1
4. Visuelle Ebene						
b)	1	1	1	1	1	1

Andere Kriterien werden fast ausschließlich mit 2 und 3 beurteilt, weil sie bei vielen Texten vernachlässigt werden. Gemeint sind folgende:

Texte	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
1. Wortebene						
c)	2	2	1	2	2	2
4. Visuelle Ebene						
a)	3	3	3	3	3	3

Auch bei der Einzelbetrachtung der Texte fällt auf, dass der Grad der sprachsensiblen Gestaltung weit auseinandergeht. Die besten Analyseergebnisse liefert der III. Text. Mit jeweils 4 Bewertungen mit 2 und 3 liefert der IV. Text die schlechtesten Ergebnisse.

Texte	III.		IV.
1. Wortebene			
a)	1		1
b)	1		1
c)	1		2

d)	1		3
2. Satzebene			
a)	1		3
b)	1		3
3. Textebene			
a)	1		2
b)	1		2
c)	1		2
d)	1		1
4. Visuelle Ebene			
a)	3		3
b)	1		1

b) Aufgabenstellungen

Die Aufgabenstellungen, die analysiert wurden, sind folgende:

- I. „Die Zeit der Umayyaden“; Nr. 1-6 (S. 113-114)
- II. „Religiöses Leben“; Nr. 1-2 (S. 115)
- III. „Kultur und Architektur“; Nr. 1-2 (S. 116)
- IV. „Der Prophet Musa“; Nr. 1-10 (S. 117-120)
- V. „Musa im Christentum“; Nr. 1 (S. 121)
- VI. „Musa in der jüdischen Lehre“; Nr. 1-2 (S. 122)

Die Analyse des Grades der sprachsensiblen Gestaltung dieser Aufgabenstellungen auf der Wortebene, der Satzebene, der Textebene und der visuellen Ebene hat folgendes Ergebnis geliefert, wobei

- die Kleinbuchstaben die einzelnen Kriterien auf der jeweiligen Ebene symbolisieren, die wie folgt lauten:

- 1.a) Die Wortverwendung ist sprachlich präzise und im jeweiligen Gebrauchszusammenhang angemessen.
- 1.b) Schwierige Wörter werden genau und ausreichend erklärt.
- 1.c) Die Worterklärungen sind präzise und verständlich.
- 1.d) Der Alltagswortschatz wird vom Fachwortschatz klar differenziert.

- 1.e) *Es wird auf Funktionswörter, die für das Verständnis wichtig sind, aufmerksam gemacht.*
- 1.f) *Die Anzahl der neu eingeführten Fachwörter und Fremdwörter ist angemessen.*
- 1.g) *Schwierige Fachwörter und Fremdwörter werden mehrfach verwendet und in ihrer Bedeutung genau differenziert.*
- 1.h) *Es kommen keine Nominalisierungen vor, die das Aufgabenverständnis erschweren könnten.*
- 1.i) *Operatoren werden explizit und korrekt eingesetzt.*
- 2.a) *Die Satzkonstruktionen sind in ihrer Komplexität angemessen.*
- 2.b) *Zu häufige Subordination wird vermieden.*
- 2.c) *Die Sätze sind explizit und vollständig.*
- 3.a) *Es werden geeignete Kohäsionsmittel verwendet, die die Sätze logisch-schlüssig miteinander verbinden.*
- 3.b) *In der Aufgabenstellung werden alle Informationen gegeben, die für die Lösung der Aufgabe notwendig sind.*
- 3.c) *Die einzelnen Arbeitsschritte sind in einer nachvollziehbaren, sinnvollen Reihenfolge angegeben.*
- 4.a) *Wichtige Wörter bzw. Informationen werden visuell hervorgehoben.*
- 4.b) *Inhalte bzw. Informationen werden in ihrem Zusammenhang verdeutlicht.¹²*

- die römischen Ziffern die oben aufgelisteten Aufgabenstellungen anzeigen, und
- die indo-arabischen Ziffern für „1 – völlig zutreffend“, „2 – teilweise zutreffend“ und „3 – nicht zutreffend“ stehen.

Aufgabenstellungen						
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
1. Wortebene						
a)	1	1	1	1	1	1
b)	1	1	1	1	1	3

¹² Diese Kriterien wurden von der Checkliste des BMBWF eins-zu-eins übernommen (Schmölzer-Eibinger, Egger & Dorner 2012, S. 7-9).

c)	1	1	1	1	1	1
d)	1	1	1	1	1	1
e)	1	1	1	3	1	1
f)	1	1	1	1	1	1
g)	1	1	1	1	1	1
h)	1	1	1	1	1	1
i)	2	3	3	2	3	2
2. Satzebene						
a)	1	1	1	1	1	1
b)	1	1	1	1	1	1
c)	1	1	1	1	1	1
3. Textebene						
a)	1	1	1	1	1	1
b)	1	2	2	2	1	2
c)	1	1	1	1	1	1
4. Visuelle Ebene						
a)	3	3	3	3	3	3
b)	2	2	1	2	1	2

Begründung der Bewertungen mit 2 und 3:

- I. 1i wird mit 2 bewertet, weil die Operatoren nur bei den Teilaufgaben Nr. 5 und Nr. 6 richtig eingesetzt werden. Gemeint sind die Operatoren „*[f]asse [...] zusammen*“ (S. 114, Nr. 5) und „*erkläre*“ (S. 114, Nr. 6). Die Aufforderungen „*[b]etrachte*“ (S. 113, Nr. 2) oder „*[n]otiere*“ (S. 113, Nr. 3) stellen weder allgemeine noch spezifische Operatoren für den islamischen Religionsunterricht dar. Auf der visuellen Ebene wird 4a mit 3 und 4b mit 2 beurteilt, weil keine Überschriften oder Hervorhebungen von wichtigen Begriffen vorhanden sind, und weil die Nummerierung der Teilaufgaben nicht ihren Zusammenhang verdeutlicht.
- II. Bei der Teilaufgabe Nr. 1 wird der Operator falsch gewählt und bei der anderen ist keiner vorhanden. Deshalb wird 1c mit 3 bewertet. Da die Teilaufgabe Nr. 2 nur aus einer Frage besteht und somit wichtige Informationen für das Lösen der

Aufgabe fehlen, wird 3b mit 2 beurteilt. Außerdem wird 4a mit 3 und 4b mit 2 bewertet, wobei hier dieselben Gründe gelten wie bei der I. Aufgabenstellung.

- III. 1i wird mit 3 beurteilt, weil keine korrekten Operatoren vorhanden sind. Da die Teilaufgabe Nr. 1 nur aus einer Frage besteht, wird 3b mit 2 bewertet. Weiters fehlt eine einleitende Arbeitsanweisung bzw. eine Überschrift, weshalb auch 4a mit 3 beurteilt wird.
- IV. 1e wird mit 3 bewertet, weil die Schüler*innen nicht auf das Funktionswort „Er“ (S. 119, Nr. 7) aufmerksam gemacht werden. Nur bei 1 von 10 Teilaufgaben wird der Operator „[b]eschreibe“ (S. 118, Nr. 5) korrekt eingesetzt. Bei den Teilaufgaben Nr. 6 und Nr. 8 sind keine Operatoren vorhanden und bei den restlichen werden mit „[t]auscht [...] aus“ (S. 117, Nr. 1), „überlege“ (S. 117, Nr. 2, Nr. 3; S. 120, Nr. 9), „[s]ammelt“ (S. 117, Nr. 3; S. 120, Nr. 10), „[b]espricht“ (S. 119, Nr. 7) und „notiert“ (S. 120, Nr. 10) falsche Operatoren ausgewählt. Deshalb wird 1i mit 2 beurteilt. Weil zwei Teilaufgaben nur aus Fragen bestehen und bei anderen die Schüler*innen nur dazu aufgefordert werden, etwas zu besprechen bzw. sich etwas zu überlegen, ohne dass angegeben wird, was sie anschließend mit den Ergebnissen tun sollen, wird 3b mit 2 bewertet. Außerdem wird 4a mit 3 beurteilt, weil keine einleitende Arbeitsanweisung oder Überschrift vorhanden ist, und weil keine wichtigen Begriffe visuell hervorgehoben werden. 4b wird mit 2 bewertet, weil die vorgenommene Nummerierung nicht kenntlich macht, dass sich die Teilaufgaben nur auf bestimmte Absätze beziehen.
- V. Die Operatoren „überlegt“ (S. 121, Nr. 1) und „[s]chreibt [...] auf“ (S. 121, Nr. 1) werden nicht korrekt eingesetzt, weshalb 1i mit 3 beurteilt wird. Weiters wird 4a mit 3 bewertet, wobei hier dieselben Gründe gelten, wie bei den vorausgehenden Aufgabenstellungen.
- VI. Das Adjektiv „*monotheistisch*“ (S. 122, Nr. 2), welches nur dieses eine Mal in diesem Schulbuch auftaucht und in den Büchern „Islamstunde 5“ und „Islamstunde 6“ nicht vorkommt, wird nicht näher erklärt. Daher wird 1b mit 3 beurteilt. Während bei der ersten Teilaufgabe der Operator „[e]rarbeitet“ (S. 122, Nr.1) richtig eingesetzt wird, wird bei der zweiten Teilaufgabe „[d]iskutiert“ (S. 122, Nr. 2) als Operator ausgewählt, weshalb 1i mit 2 bewertet wird. Des Weiteren wird bei

der Teilaufgabe Nr. 2 nicht expliziert, wie die Schüler*innen die Ergebnisse der Diskussion präsentieren sollen, weshalb 3b mit 2 beurteilt wird. Außerdem wird 4a mit 3 und 4b mit 2 bewertet, wobei hier dieselben Gründe gelten, wie bei der I., II. und IV. Aufgabenstellung.

Zusammenfassung

Die analysierten Ebenen liefern bezüglich des Grades der sprachsensiblen Gestaltung unterschiedliche Ergebnisse. Die Ebene mit den besten Ergebnissen ist die Satzebene:

Satzebene						
Aufgabenstellungen	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
a)	1	1	1	1	1	1
b)	1	1	1	1	1	1
c)	1	1	1	1	1	1

Auf der visuellen Ebene sind die meisten Bewertungen mit 3 zu finden, weshalb diese bei der Analyse am schlechtesten abschneidet:

Visuelle Ebene						
Aufgabenstellungen	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
a)	3	3	3	3	3	3
b)	2	2	1	2	1	2

Diejenigen Kriterien, die durchgehend mit 1 beurteilt werden, sind folgende:

Aufgabenstellungen	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
1. Wortebene						
a)	1	1	1	1	1	1
c)	1	1	1	1	1	1
d)	1	1	1	1	1	1
f)	1	1	1	1	1	1
g)	1	1	1	1	1	1
h)	1	1	1	1	1	1

2. Satzebene						
a)	1	1	1	1	1	1
b)	1	1	1	1	1	1
c)	1	1	1	1	1	1
3. Textebene						
a)	1	1	1	1	1	1
c)	1	1	1	1	1	1

Hingegen werden andere Kriterien immer vernachlässigt. Gemeint sind folgende:

Aufgabenstellungen	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
1. Wortebene						
i)	2	3	3	2	3	2
4. Visuelle Ebene						
a)	3	3	3	3	3	3

Betrachtet man die Aufgabenstellungen einzeln, stellt sich die I. als die am besten beurteilte heraus, während die IV. und die VI. Aufgabenstellung die schlechtesten Analyseergebnisse liefern.

Aufgabenstellungen	I.		IV.	VI.
1. Wortebene				
a)	1		1	1
b)	1		1	3
c)	1		1	1
d)	1		1	1
e)	1		3	1
f)	1		1	1
g)	1		1	1
h)	1		1	1
i)	2		2	2
2. Satzebene				
a)	1		1	1
b)	1		1	1

c)	1		1	1
3. Textebene				
a)	1		1	1
b)	1		2	2
c)	1		1	1
4. Visuelle Ebene				
a)	3		3	3
b)	2		2	2

c) Zwischenfazit

Alle Texte aus dem Schulbuch „Islamstunde 7“ werden bei 1a und 1b mit 1 bewertet, weil die Wortverwendung sprachlich präzise ist und der Alltagswortschatz vom Fachwortschatz klar differenziert wird. Jedoch werden schwierige Begriffe und Komposita wie „Hofzeremoniell“, „alteingesessene“, „Mi‘radsch“ oder „Salachti“ nur teilweise näher erläutert, was der Grund dafür ist, dass 5 von 6 Texten bei 1c mit 2 beurteilt werden. Nur der III. Text wird hier mit 1 bewertet. Außerdem taucht auch in diesem Schulbuch die Problematik mit der Transkription von arabischen Eigennamen und Fremdwörter auf. Ein paar Beispiele dafür sind „Mu‘awiya“, „Rak‘at“ und „Isra‘“, wobei vor allem bei denjenigen Wörtern, die am Ende einen Apostroph haben, unbedingt behandelt werden sollte, dass hier keine grammatikalische Norm befolgt wird, wie es bei Eigennamen mit einem „s“ am Wortende bei der Bildung des Genitivs der Fall ist. Somit würde man den Prinzipien der sprachsensiblen Gestaltung von Texten gerecht werden. Dieser Unterschied wird jedoch nicht thematisiert. Weiters wird bei 4 von 6 Texten 1d mit 1 und bei den restlichen 2 mit 3 beurteilt, weil auf wichtige Funktionswörter nicht aufmerksam gemacht wird. Gemeint sind vor allem Personal- und Relativpronomen wie „Er“, „Der“ und „Wir“, die sich auf Gott beziehen.

Die Bewertung der Satzebene liefert mittelmäßige Ergebnisse. Von 6 Texten werden 3 bei den Kriterien 2a und 2b mit 2 und 2 mit 1 bewertet. Der IV. Text wird bei beiden Kriterien mit 3 beurteilt. Grund dafür sind komplexe Satzkonstruktionen, die aus mehreren Teilsätzen bestehen und das Textverständnis erschweren könnten.

Fast alle analysierten Texte schneiden bei der Bewertung der Textebene ausgezeichnet ab. Alle Kriterien werden beinahe durchgehend mit 1 beurteilt, weil die Informationen

schrittweise eingeführt werden, geeignete Kohäsionsmittel eingesetzt werden und zwischen den einzelnen Sätzen und Abschnitten inhaltlich nachvollziehbare Zusammenhänge bestehen. Die einzige Ausnahme bildet wieder der IV. Text, der bei 3a, 3b und 3c mit 2 beurteilt wird.

Im Vergleich zu den bisherigen drei Ebenen liefert die visuelle Ebene die schlechtesten Ergebnisse, denn alle Texte werden beim Kriterium 4a ausschließlich mit 3 bewertet. Weder werden wesentliche Informationen mittels Kursiv- oder Fettdrucks hervorgehoben, noch werden wichtige Begriffe in Randbemerkungen geschildert. Anders sieht es beim Kriterium 4b aus, wo alle Texte mit 1 beurteilt werden, weil zusammengehörige Textelemente durch Absätze und Zwischenüberschriften verdeutlicht werden.

Die Bewertung der Aufgabenstellungen aus dem Kapitel „Islamische Geschichte“ des Schulbuchs „Islamstunde 7“ sieht auf der Wortebene folgendermaßen aus:

- 1a, 1c, 1d, 1f, 1g und 1h werden durchgehend mit 1 beurteilt.
- 1b wird bei 1 von 6 Aufgabenstellungen mit 3 bewertet, weil der Begriff „monotheistisch“ nicht erklärt wird. Die anderen 5 Aufgabenstellungen werden mit 1 beurteilt.
- 1e wird ebenfalls bei 1 von 6 Aufgabenstellungen mit 3 und bei den restlichen 5 mit 1 bewertet. Der Grund dafür ist, dass bei der IV. Aufgabenstellung das Personalpronomen „Er“, das sich auf Gott bezieht und daher großgeschrieben wird, nicht näher thematisiert wird.
- 1i wird bei 3 Aufgabenstellungen mit 2 und bei 3 mit 3 beurteilt, weil die Operatoren entweder zum Teil nicht vorhanden sind oder weil falsche Operatoren eingesetzt werden. Gemeint sind solche wie „notiere“, „schreibe auf“ und „besprecht“.

Auf der Satzebene schneiden alle analysierten Aufgabenstellungen sehr gut ab. Hier werden alle Kriterien durchgehend mit 1 beurteilt.

Auch auf der Textebene liefern 3a und 3c ausgezeichnete Ergebnisse, denn diese Kriterien werden ebenfalls durchgehend mit 1 bewertet. Hingegen werden 4 von 6 Aufgabenstellungen beim Kriterium 3b mit 2 und 2 mit 1 beurteilt, denn manche

Teilaufgaben bestehen nur aus Fragen und/ oder den Schüler*innen werden wichtige Informationen für das Lösen der Aufgabe vorenthalten.

Die schlechtesten Analyseergebnisse treten auf der visuellen Ebene auf. Beim Kriterium 4a werden alle Aufgabenstellungen mit 3 bewertet, weil keine einleitenden Arbeitsanweisungen, Überschriften oder Hervorhebungen von wichtigen Begriffen vorhanden sind. 4 von 6 Aufgabenstellungen werden bei 4b mit 2 und die restlichen 2 mit 1 beurteilt. Der Grund dafür ist, dass zwar alle Aufgabenstellungen durchnummeriert werden, die Systematik dahinter aber nicht erkennbar ist. So wird zum Beispiel auch nicht kenntlich gemacht, dass sich bestimmte Teilaufgaben nur auf einzelne Absätze beziehen.

6.1.3.4. Islamstunde 8

Im konkreten Korpus befinden sich insgesamt vier Texte und vier Aufgabenstellungen aus dem Kapitel „Islamische Geschichte“ des Schulbuchs „Islamstunde 8“ (vgl. Shakir 2018b, S. 129-138). All jene Teilaufgaben, die zusammenhängend sind oder sich auf denselben Text beziehen, wurden zu einer Aufgabenstellung zusammengefasst. Diejenigen, die sich nur auf diskontinuierliche oder lyrische Texte, Koranverse und Hadithe beziehen, wurden ausgeschlossen, weil auch die dazugehörigen Texte nicht in das Korpus aufgenommen wurden.

a) Texte

Die Texte, die analysiert wurden, sind folgende:

- I. „Der Aufstieg der Abbasiden“ (S. 129-131) -> Kerim Edipoğlu
- II. „Die Architektur der Abbasiden“ (S. 132) -> Markus Hattstein und Peter Delius (leicht vereinfacht)
- III. „Die Besonderheiten des abbasidischen Reiches“ (S. 133-134) -> Markus Hattstein und Peter Delius; Kerim Edipoğlu
- IV. „Der Prophet ‘Isa“ (S. 135-138) -> anonyme*r Autor*in

Die Analyse des Grades der sprachsensiblen Gestaltung dieser Texte auf der Wortebene, der Satzebene, der Textebene und der visuellen Ebene hat folgendes Ergebnis geliefert, wobei

- die Kleinbuchstaben die einzelnen Kriterien auf der jeweiligen Ebene symbolisieren, die wie folgt lauten:

- 1.a) *Die Wortverwendung ist sprachlich präzise.*
- 1.b) *Der Alltagswortschatz wird vom Fachwortschatz klar differenziert.*
- 1.c) *Schwierige Wörter werden genau und nachvollziehbar erklärt.*
- 1.d) *Es wird auf für das Textverständnis grundlegende Funktionswörter aufmerksam gemacht.*
- 2.a) *Das Textverständnis wird nicht durch allzu komplexe Satzkonstruktionen erschwert.*

- 2.b) *Es werden Subordinationen vermieden, die das Textverständnis erschweren könnten.*
- 3.a) *Informationen werden schrittweise eingeführt und nachvollziehbar miteinander verknüpft.*
- 3.b) *Es werden geeignete Kohäsionsmittel verwendet, die einen inhaltlichen Zusammenhang herstellen.*
- 3.c) *Es besteht ein inhaltlich nachvollziehbarer Zusammenhang zwischen den einzelnen Sätzen.*
- 3.d) *Es besteht ein inhaltlich nachvollziehbarer Zusammenhang zwischen den einzelnen Absätzen.*
- 4.a) *Wichtige Informationen werden im Text visuell hervorgehoben.*
- 4.b) *Zusammengehörige Informationen bzw. Textelemente werden deutlich gekennzeichnet.¹³*

- die römischen Ziffern die oben aufgelisteten Texte anzeigen, und
- die indo-arabischen Ziffern für „1 – völlig zutreffend“, „2 – teilweise zutreffend“ und „3 – nicht zutreffend“ stehen.

Texte				
	I.	II.	III.	IV.
1. Wortebene				
a)	1	1	1	1
b)	1	1	1	1
c)	2	2	2	2
d)	1	1	1	3
2. Satzebene				
a)	1	2	2	2
b)	1	2	2	2
3. Textebene				
a)	1	1	1	3

¹³ Diese Kriterien wurden von der Checkliste des BMBWF eins-zu-eins übernommen (Schmölzer-Eibinger, Egger & Dorner 2012, S. 10-11).

b)	1	1	1	3
c)	1	1	1	3
d)	1	1	1	1
4. Visuelle Ebene				
a)	1	3	2	2
b)	1	1	1	1

Begründung der Bewertungen mit 2 und 3:

- I. Obwohl dieser Text recht lang verfasst ist, schneidet er bei fast allen Kriterien auf allen Ebenen sehr gut ab. Lediglich 1c wird mit 2 beurteilt, weil schwierige Wörter nur teilweise näher erklärt werden. Die Begriffe, die geschildert werden, sind „*Sufis*“ (S. 130, Z. 12), „*Ahadith*“ (S. 130, Z. 17), „*Bait-ul-Hikmah*“ (S. 130, Z. 4) und „*Kryptologie*“ (S. 131, Z. 19). Diejenigen, die nicht erläutert werden, sind „*geistige Macht*“ (S. 129, Z. 5), „*Realpolitiker*“ (S. 129, Z. 22), „*Gebotenlehre*“ (S. 130, Z. 19-20) und „*Botanik*“ (S. 130, Z. 10). Weiters stellt die Transkription von arabischen Eigennamen und Fachausdrücken ein Problem dar. Es tauchen Schreibweisen mit Apostrophen und Bindestrichen auf, die für die deutsche Sprache sehr ungewöhnlich sind, wie beispielsweise „*Asch-Schafii*“ (S. 130, Z. 20), „*Al-Ma 'mun*“ (S. 130, Z. 3) oder der bereits genannte Begriff „*Bait-ul-Hikmah*“. Auffällig ist auch, dass zum Beispiel der Begriff „*Ummah*“ (S. 131, Z. 54-55), der mehrfach in den Schulbüchern der früheren Jahrgänge benutzt wird und daher als den Schüler*innen bekannt vorausgesetzt werden kann, nicht immer auf gleiche Weise transkribiert wird. In „Islamstunde 5“ taucht er als „*Ummah*“ (S. 28; Songtext: Hasbi Rabbi – Mein Gott allein genügt mir) auf; in „Islamstunde 7“ als „*Umma*“ (S. 65, im Hadith) ohne „h“ am Ende; und in diesem Schulbuch als „*Ummah*“ (S. 9, Z. 24; S. 77, im selben Hadith wie in Islamstunde 7; S. 110, Z. 20) oder als „*Umma*“ (S. 40, Z. 26).

Allein anhand dieses einen Begriffs wird klar, dass ein und dasselbe Wort

- in den vier Büchern anders transkribiert wird,
- in einem Buch in unterschiedlicher Weise auftaucht,
- und sogar im gleichen Hadith einmal in der einen und ein anderes Mal in der anderen Form erscheint.

- II. Während solche Begriffe wie „*[M]ihrab*“ (S. 132, Z. 9, 12, 19), „*[M]inbar*“ (S. 132, Z. 13), „*Imam*“ (S. 132, Z. 13) und „*[K]hutba*“ (S. 132, Z. 14-15) erklärt werden, werden solche Wörter wie „*Qiblawand*“ (S. 132, Z. 6), „*Ulama*“ (S. 132, Z. 17) und „*Stuckreliefs*“ (S. 132, Z. 46) nicht näher erläutert. Deshalb wird 1c mit 2 bewertet. Interessant ist auch, weshalb „*Ulama*“ ohne Apostrophe geschrieben wird. Auf der Satzebene werden 2a und 2b mit 2 beurteilt, weil manche Satzkonstruktionen das Textverständnis erschweren könnten. Gemeint sind solche Sätze wie:

„Die Vorliebe für diese Baustoffe mag teilweise dadurch zu erklären sein, dass es im Kernland an geeignetem Naturstein fehlte; praktisch aber bedeutete ihre Verwendung, dass abbasidische Bauten an jedem beliebigen Ort errichtet werden konnten, an dem die erforderlichen Rohmaterialien – Lehm, Kalk und Gips – vorhanden waren, d. h. eigentlich überall.“ (S. 132, Z. 38-45).

Weiters wird 4a mit 3 bewertet, weil keine wichtigen Wörter hervorgehoben oder in Randbemerkungen kommentiert werden.

- III. Die Ausdrücke und Eigennamen „*Ziryab*“ (S. 133, Z. 12), „*Bryas*“ (S. 133, Z. 34), „*Mihna*“ (S. 133, Z. 3) und „*arbiter elegantiarum*“ (S. 133, Z. 14) werden allesamt näher erläutert, wobei auf die Erklärung von „*Ziryab*“ kein Verweis vorhanden ist. Somit wird 1c mit 2 beurteilt. Manche komplexen Satzkonstruktionen liefern den Grund für die Beurteilung von 2a und 2b mit 2. Ein Beispiel dafür ist:

„Als 830 ein byzantinischer Gesandter nach Bagdad kam, beeindruckte ihn die Pracht der abbasidischen Architektur so sehr, dass er nach seiner Rückkehr nach Konstantinopel den Kaiser Theophilos [...] [sic] überzeugte, einen Palast zu bauen, der genau jenen Bauten glich, die er in der abbasidischen Hauptstadt gesehen hatte.“ (S. 133, Z. 21-33).

Da nur der „*Zusammenbruch des Abbasiden-Reiches*“ (S. 134, Z. 26) als einzige wichtige Information hervorgehoben wird, wird 4a mit 2 beurteilt.

Auch in diesem Text tauchen solche arabischen Namen wie „*Ma' mun*“ (S. 133, Z. 3, 32) und „*Al-Mutawakkil*“ (S. 134, Z. 3) auf, deren Transkription Fragen aufwirft, die nicht beantwortet werden. Es ist nicht nachvollziehbar, weshalb der Kalif Al-Ma' mun, der im Text auf der 130. Seite dieses Schulbuchs, welcher ebenfalls vom selben Autor verfasst wurde, mit dem arabischen Artikel „Al“

versehen ist, und warum in diesem Text der Artikel wegfällt. Noch schwieriger wird es, bezüglich der Transkription ein logisches Muster zu erkennen, weil der andere Kalif Al-Mutawakkil wenige Zeilen später mit dem Artikel „Al“ erscheint.

- IV. Selten gebräuchliche und daher für die Schüler*innen schwierige Wörter wie „*liederlich*“ (S. 136, Z. 12; S. 137, Z. 17) und „*Aussätzig[e]*“ (S. 138, Z. 18) werden nur zum Teil erklärt, weshalb 1c mit 2 bewertet wird. Weiters wird 1d mit 3 beurteilt, weil nicht auf die für das Textverständnis wesentlichen Funktionswörter aufmerksam gemacht wird, und weil diese Funktionswörter nicht einheitlich eingesetzt werden. Die Personal-, Possessiv- und Relativpronomen, die sich auf Gott beziehen, werden teilweise groß- und teilweise kleingeschrieben, wobei keinerlei Erklärungen dafür vorhanden sind. So heißt es beispielsweise „*Ihm*“ (S. 135, Z. 29; S. 136, Z. 23), „*Mich*“ (S. 136, Z. 13), „*Wir*“ (S. 136, Z. 14), „*Uns*“ (S. 136, Z. 16), „*Dir*“ (S. 136, Z. 19), „*Er*“ (S. 137, Z. 24, 27), „*Ich*“ (S. 138, Z. 10, 20) und „*Meiner*“ (S. 138, Z. 14, 16, 17, 19), jeweils mit einem Großbuchstaben am Wortanfang zum Zwecke der Respekterweisung. Aber an einer anderen Stelle wird das Pronomen „*meiner*“ (S. 138, Z. 9), das ebenfalls auf Gott referiert, plötzlich kleingeschrieben. Sehr interessant ist auch die Wahl der Präposition im Segensspruch „*Friede sei auf dir [...]!*“ (S. 135, Z. 40). Wie auch im Text „Der Prophet ist nur ein Mensch“ aus dem Schulbuch „Islamstunde 5“, welcher ebenfalls analysiert wurde, müssten hier die Schüler*innen darüber aufgeklärt werden, weshalb hier statt „mit“ – was im Deutschen üblich ist – „auf“ gewählt wurde. Diese Erklärung fehlt und es kommt noch hinzu, dass es ein paar Seiten weiter im selben Text plötzlich „*Friede war mit mir [...]!*“ (S. 137, Z. 28) heißt.

Auf der Satzebene wird sowohl 2a als auch 2b mit 2 bewertet, weil einige Satzgefüge aufgrund ihrer komplexen Struktur zu Problemen beim Textverständnis führen könnten, wie beispielsweise:

„*Siehe, Gott sendet dir die frohe Kunde durch ein Wort von Ihm (von einem Sohn), der bekannt werden soll als der Messias ‘Isa, Sohn der Maryam, von großer Ehre in dieser Welt und im kommenden Leben, und von jenen, die Gott nahegerückt sind.*“ (S. 136, Z. 20-25).

Es fällt auf, dass konsequent versucht wird, Koranverse in freier, möglichst originalgetreuer Übersetzung in den Erzähltext einzubauen. An einigen Stellen

führt dieser Vorgang jedoch dazu, dass Informationen doppelt genannt werden, die eingesetzten Kohäsionsmittel nicht immer einen logischen Zusammenhang herstellen und die inhaltliche Verknüpfung der einzelnen Sätze dadurch nicht nachvollziehbar ist. Ein Beispiel dafür ist der folgende Abschnitt:

„Der große Tag der Geburt war gekommen. Maryam zog sich an einen weit entfernten Ort zurück und ließ sich zur Geburt ihres außergewöhnlichen Sohnes unter der Palme nieder. Als die Wehen einsetzten, wurde Maryam von den Schmerzen überwältigt: Und beizeiten empfieng sie ihn, und dann zog sie sich mit ihm zurück an einen weit entfernten Ort. Und (als) die Wehen der Geburt sie zum Stamm einer Palme trieben, rief sie aus: ‚Oh, wäre ich doch zuvor gestorben und vergessen, völlig vergessen worden!‘“ (S. 136, Z. 1-11).

Hier versucht der*die anonyme Autor*in dieses Erzähltextes, die Koranverse in den Text zu integrieren. Daher findet nach dem Doppelpunkt ein stilistischer Wechsel statt, der nur dadurch gekennzeichnet ist, dass der nachfolgende Abschnitt in Kursivschrift steht. Jedoch ist dies nicht ausreichend. Entweder sollten die Schüler*innen durch eine einleitende Erklärung wie „Dazu heißt es im Koran:“, mittels Anführungszeichen oder durch eine Quellenangabe, welche direkt nach dem Ende des kursiven Abschnitts hinzugefügt werden muss, auf den stilistischen Umbruch vorbereitet werden. Außerdem wird auch der abwechselnde Einsatz der Pronomen „Ich“ und „Wir“ bzw. „Mich“ und „Uns“ nicht thematisiert. Aus diesen Gründen werden 3a, 3b und 3c mit 3 bewertet.

Schließlich wird auf der visuellen Ebene 4a mit 2 beurteilt, weil lediglich die Koranverse und nicht andere wichtige Informationen hervorgehoben werden.

Zusammenfassung

Die einzelnen Ebenen schneiden bei der Analyse des Grades der sprachsensiblen Gestaltung unterschiedlich gut ab. Die besten Ergebnisse liefert die Satzebene, weil sie als einzige Ebene keine Bewertung mit 3 hat:

Satzebene				
Texte	I.	II.	III.	IV.
a)	1	2	2	2
b)	1	2	2	2

Die Ebene, die die meisten Bewertungen mit 3 vorzuweisen hat, ist die Textebene. Somit liefert sie die schlechtesten Ergebnisse:

Textebene				
Texte	I.	II.	III.	IV.
a)	1	1	1	3
b)	1	1	1	3
c)	1	1	1	3
d)	1	1	1	1

Einige Kriterien werden bei allen Texten durchgehend mit 1 beurteilt, weil sie völlig zutreffend sind:

Texte	I.	II.	III.	IV.
1. Wortebene				
a)	1	1	1	1
b)	1	1	1	1
3. Textebene				
d)	1	1	1	1
4. Visuelle Ebene				
b)	1	1	1	1

Andere Kriterien werden ausschließlich bzw. fast ausschließlich mit 2 und 3 bewertet, weil sie bei vielen Texten vernachlässigt werden:

Texte	I.	II.	III.	IV.
1. Wortebene				
c)	2	2	2	2
2. Satzebene				
a)	1	2	2	2
b)	1	2	2	2
4. Visuelle Ebene				
a)	1	3	2	2

Bei der Einzelbetrachtung der Texte fällt auf, dass der I. Text am besten und der IV. Text am schlechtesten abschneidet.

Texte	I.		IV.
1. Wortebene			
a)	1		1
b)	1		1
c)	2		2
d)	1		3
2. Satzebene			
a)	1		2
b)	1		2
3. Textebene			
a)	1		3
b)	1		3
c)	1		3
d)	1		1
4. Visuelle Ebene			
a)	1		2
b)	1		1

b) Aufgabenstellungen

Die Aufgabenstellungen, die analysiert wurden, sind folgende:

- I. „Der Aufstieg der Abbasiden“; Nr. 3-8 (S. 129-131)
- II. „Die Architektur der Abbasiden“; Nr. 1-2 (S. 132)
- III. „Die Besonderheiten des abbasidischen Reiches“; Nr. 1-4 (S. 133-134)
- IV. „Der Prophet ‘ Isa“; Nr. 3-12 (S. 135-138)

Die Analyse des Grades der sprachsensiblen Gestaltung dieser Aufgabenstellungen auf der Wortebene, der Satzebene, der Textebene und der visuellen Ebene hat folgendes Ergebnis geliefert, wobei

- die Kleinbuchstaben die einzelnen Kriterien auf der jeweiligen Ebene symbolisieren, die wie folgt lauten:

- 1.a) *Die Wortverwendung ist sprachlich präzise und im jeweiligen Gebrauchszusammenhang angemessen.*
- 1.b) *Schwierige Wörter werden genau und ausreichend erklärt.*
- 1.c) *Die Worterklärungen sind präzise und verständlich.*
- 1.d) *Der Alltagswortschatz wird vom Fachwortschatz klar differenziert.*
- 1.e) *Es wird auf Funktionswörter, die für das Verständnis wichtig sind, aufmerksam gemacht.*
- 1.f) *Die Anzahl der neu eingeführten Fachwörter und Fremdwörter ist angemessen.*
- 1.g) *Schwierige Fachwörter und Fremdwörter werden mehrfach verwendet und in ihrer Bedeutung genau differenziert.*
- 1.h) *Es kommen keine Nominalisierungen vor, die das Aufgabenverständnis erschweren könnten.*
- 1.i) *Operatoren werden explizit und korrekt eingesetzt.*
- 2.a) *Die Satzkonstruktionen sind in ihrer Komplexität angemessen.*
- 2.b) *Zu häufige Subordination wird vermieden.*
- 2.c) *Die Sätze sind explizit und vollständig.*
- 3.a) *Es werden geeignete Kohäsionsmittel verwendet, die die Sätze logisch-schlüssig miteinander verbinden.*
- 3.b) *In der Aufgabenstellung werden alle Informationen gegeben, die für die Lösung der Aufgabe notwendig sind.*
- 3.c) *Die einzelnen Arbeitsschritte sind in einer nachvollziehbaren, sinnvollen Reihenfolge angegeben.*
- 4.a) *Wichtige Wörter bzw. Informationen werden visuell hervorgehoben.*
- 4.b) *Inhalte bzw. Informationen werden in ihrem Zusammenhang verdeutlicht.¹⁴*

- die römischen Ziffern die oben aufgelisteten Aufgabenstellungen anzeigen, und
- die indo-arabischen Ziffern für „1 – völlig zutreffend“, „2 – teilweise zutreffend“ und „3 – nicht zutreffend“ stehen.

¹⁴ Diese Kriterien wurden von der Checkliste des BMBWF eins-zu-eins übernommen (Schmölzer-Eibinger, Egger & Dorner 2012, S. 7-9).

Aufgabenstellungen				
	I.	II.	III.	IV.
1. Wortebene				
a)	1	1	1	1
b)	1	1	1	1
c)	1	1	1	1
d)	1	1	1	1
e)	1	1	1	1
f)	1	1	1	1
g)	1	1	1	1
h)	1	1	1	1
i)	2	3	2	2
2. Satzebene				
a)	1	1	1	1
b)	1	1	1	1
c)	1	1	1	1
3. Textebene				
a)	1	1	1	1
b)	2	1	2	2
c)	1	1	1	1
4. Visuelle Ebene				
a)	2	2	3	2
b)	2	1	2	2

Begründung der Bewertungen mit 2 und 3:

- I. Solche Operatoren wie „[b]erichte“ (S. 130, Nr. 3) oder „[b]egründe“ (S. 131, Nr. 6, Nr. 7, Nr. 8) werden grundsätzlich korrekt ausgewählt, jedoch bilden sie bei drei Teilaufgaben lediglich einen Einwortsatz nach einer Frage. Andere Operatoren wie „[r]echerchiert“ (S. 130, Nr. 5) und „[d]iskutiert“ (S. 130, Nr. 6) werden falsch ausgewählt und bei der Teilaufgabe Nr. 4 ist kein Operator vorhanden. Aus diesen Gründen wird 1i mit 2 beurteilt. Aufgrund dessen, dass eine Teilaufgabe nur aus einer Frage besteht und bei einer anderen nicht angegeben ist, wie die

Schüler*innen recherchieren und was sie mit den Ergebnissen der Diskussion machen sollen, wird 3b mit 2 bewertet. Auf der visuellen Ebene werden 4a und 4b mit 2 beurteilt, weil keine einleitende Arbeitsanweisung oder Überschrift vorhanden ist, die einzige Hervorhebung bei einem Zitat stattfindet und die Nummerierung der einzelnen Teilaufgaben nicht verdeutlicht, wie diese zusammenhängen und dass sie sich nur auf bestimmte Absätze beziehen.

- II. 1i wird mit 3 bewertet, weil der Operator „[b]erichte“ (S. 132, Nr. 1) zwar korrekt ausgewählt, aber nur als Einwortsatz formuliert ist. Außerdem wird bei der anderen Teilaufgabe kein richtiger Operator eingesetzt. Weiters wird 4a mit 2 beurteilt, weil keine Überschrift oder einleitende Arbeitsanweisung vorhanden ist, aber der kurze Infotext, auf den sich die Teilaufgabe Nr. 2 bezieht, visuell hervorgehoben wird.
- III. Bei dieser Aufgabenstellung werden die Operatoren zum Teil richtig eingesetzt, wie beispielsweise „[e]rläutere“ (S. 134, Nr. 2), „[b]egründe“ (S. 134, Nr. 3) und „[v]ersuche [...] zusammenzufassen“ (S. 134, Nr. 4). Jedoch ist „erläutere“ nur ein Einwortsatz und statt „fasse ... zusammen“ heißt es „versuche ... zusammenzufassen“, was keine optimale Formulierung ist. Des Weiteren stellt „[t]auscht [...] aus“ (S. 133, Nr. 1) keinen allgemeinen oder für den islamischen Religionsunterricht spezifischen Operator dar. Somit wird 1i mit 2 bewertet. Auf der Textebene wird 3b mit 2 beurteilt. Bei der Teilaufgabe Nr. 3 heißt es beispielsweise, dass die Schüler*innen ihre Meinung zu einem Statement begründen sollen, wobei sie auch Quellen benutzen dürfen. Hier fehlt aber die Konkretisierung, welche Quellen gemeint sind und wie die Schüler*innen Zugang zu diesen erhalten. Außerdem wird 4a mit 3 und 4b mit 2 bewertet, weil keine einleitende Arbeitsanweisung, Überschrift oder Hervorhebung von wichtigen Informationen vorhanden ist und die Nummerierung der Teilaufgaben nicht dazu dient, den Zusammenhang dieser zu verdeutlichen.
- IV. 1i wird mit 2 beurteilt, weil nur bei zwei Teilaufgaben die Operatoren korrekt ausgewählt werden, nämlich „[f]asse [...] zusammen“ (S. 136, Nr. 3) und „[b]eschreibe“ (S. 136, Nr. 5). Diejenigen, die bei den anderen Teilaufgaben auftauchen, wie beispielsweise „[ü]berlege“ oder „(ü)berlegt“ (S. 136, Nr. 4; S. 137, Nr. 7; S. 138, Nr. 10, Nr. 11, Nr. 12), „[r]echerchiert“ (S. 136, Nr. 4, Nr. 6; S. 138, Nr. 12) und „[s]ucht“ (S. 137, Nr. 8, Nr. 9), stellen keine allgemeinen oder für

den islamischen Religionsunterricht spezifischen Operatoren dar. Weil bei manchen Teilaufgaben die für die Lösung notwendigen Informationen fehlen, wird 3b mit 2 bewertet. Beispiele dafür sind die Teilaufgaben Nr. 7 und Nr. 10, bei denen nicht erklärt wird, was mit den Ergebnissen der Überlegung, die die Schüler*innen anstellen sollen, geschehen soll. Auf der visuellen Ebene werden 4a und 4b mit 2 beurteilt, weil nur bei der Teilaufgabe Nr. 12 eine einleitende Arbeitsanweisung vorhanden ist und diese visuell so gestaltet ist, dass die Nummerierung Sinn macht. Bei den anderen Teilaufgaben ist das nicht der Fall und außerdem werden keine wichtigen Begriffe hervorgehoben.

Zusammenfassung

Die Analyse hat ergeben, dass die Satzebene die besten Ergebnisse bezüglich des Grades der sprachsensiblen Gestaltung der Aufgabenstellungen liefert, denn alle Kriterien werden durchgehend mit 1 bewertet:

Satzebene				
Aufgabenstellungen	I.	II.	III.	IV.
a)	1	1	1	1
b)	1	1	1	1
c)	1	1	1	1

Die schlechtesten Analyseergebnisse sind auf der visuellen Ebene anzutreffen:

Visuelle Ebene				
Aufgabenstellungen	I.	II.	III.	IV.
a)	2	2	3	2
b)	2	1	2	2

Es werden sehr viele Kriterien bei allen Aufgabenstellungen mit 1 beurteilt:

Aufgabenstellungen	I.	II.	III.	IV.
1. Wortebene				
a)	1	1	1	1
b)	1	1	1	1

c)	1	1	1	1
d)	1	1	1	1
e)	1	1	1	1
f)	1	1	1	1
g)	1	1	1	1
h)	1	1	1	1
2. Satzebene				
a)	1	1	1	1
b)	1	1	1	1
c)	1	1	1	1
3. Textebene				
a)	1	1	1	1
c)	1	1	1	1

Hingegen werden zwei Kriterien kein einziges Mal mit 1 bewertet, weil sie nur teilweise oder nicht berücksichtigt werden:

Aufgabenstellungen	I.	II.	III.	IV.
1. Wortebene				
i)	2	3	2	2
4. Visuelle Ebene				
a)	2	2	3	2

Auch wenn die einzelnen Aufgabenstellungen im Allgemeinen sehr ähnliche Analyseergebnisse liefern, schneidet die II. Aufgabenstellung am besten und die III. am schlechtesten ab.

Aufgabenstellungen	II.		III.
1. Wortebene			
a)	1		1
b)	1		1
c)	1		1
d)	1		1
e)	1		1

f)	1		1
g)	1		1
h)	1		1
i)	3		2
2. Satzebene			
a)	1		1
b)	1		1
c)	1		1
3. Textebene			
a)	1		1
b)	1		2
c)	1		1
4. Visuelle Ebene			
a)	2		3
b)	1		2

c) Zwischenfazit

Die analysierten Texte aus dem Schulbuch „Islamstunde 8“ schneiden bei der Bewertung der Wortebene gut ab. Bei 1a und 1b werden alle Texte mit 1 beurteilt, weil die Wortverwendung sprachlich präzise ist und der Alltagswortschatz vom Fachwortschatz differenziert wird. Aufgrund dessen, dass schwierige Ausdrücke, arabische Fachbegriffe und Komposita nur teilweise näher definiert werden, werden alle Texte bei 1c mit 2 bewertet. Beispiele dafür sind „Gebotenlehre“, „Ulama“ und „liederlich“. Außerdem verursacht auch in diesem Schulbuch die Uneinheitlichkeit der Transkription von arabischen Begriffen Schwierigkeiten. Der Name des Kalifen „Al-Ma' mun“ taucht auch als „Ma' mun“ auf, „Ummah“ wird manchmal als „Umma“ transkribiert, es wird das Kompositum „Qiblawand“ aus der transkribierten Version des Begriffs und nicht aus der in Duden enthaltenen Version „Kibla“ (vgl. Dudenredaktion o.J., „Kibla“) gebildet und die Setzung der Apostrophe erfolgt nicht konsequent wie beispielsweise bei „Ulama“. Weiters wird bei 3 von 4 Texten 1d mit 1 beurteilt. Die einzige Ausnahme bildet der IV. Text, wo dieses Kriterium mit 3 bewertet wird, weil die Schüler*innen nicht auf die wichtigen Funktionswörter aufmerksam gemacht werden. Gemeint sind einerseits die Pronomen „Mich“, „Uns“ oder „Meiner“, wobei die Großschreibung nicht immer eingehalten wird,

wie beispielsweise bei „meiner“, und andererseits der Segensspruch „Friede sei auf dir“, in welchem die direkte Übersetzung der arabischen Präpositionen „‘alā“ (على) übernommen wird, während im Deutschen hier üblicherweise die Präposition „mit“ benutzt wird. Hinzu kommt noch, dass auch diese Variante des Segensspruchs nicht konsequent ausgewählt wird, denn es heißt an einer anderen Stelle im selben Text „Friede war mit mir“.

Auf der Satzebene werden von 4 Texten 3 bei den Kriterien 2a und 2b mit 2 und 1 mit 1 beurteilt. Grund dafür sind komplexe Satzkonstruktionen, die aus mehreren Teilsätzen bestehen und das Textverständnis erschweren könnten.

Auf der Textebene schneiden fast alle analysierten Texte sehr gut ab. Beinahe alle Kriterien werden durchgehend mit 1 bewertet, weil die Informationen schrittweise eingeführt werden, geeignete Kohäsionsmittel eingesetzt werden und zwischen den einzelnen Sätzen und Abschnitten inhaltlich nachvollziehbare Zusammenhänge bestehen. Lediglich beim IV. Text werden 3a, 3b und 3c mit 3 beurteilt, weil hier die Kriterien der sprachsensiblen Gestaltung nicht berücksichtigt werden.

Alle Texte werden beim Kriterium 4b mit 1 beurteilt, weil mithilfe von Absätzen und Zwischenüberschriften die Zusammengehörigkeit einzelner Textelemente verdeutlicht wird. Bei 4a werden 2 Texte mit 2, 1 Text mit 1 und 1 mit 3 bewertet. Denn wichtige Informationen werden nur zum Teil visuell hervorgehoben.

Die Ergebnisse der Beurteilung der Aufgabenstellungen aus dem Kapitel „Islamische Geschichte“ des Schulbuchs „Islamstunde 8“ sehen auf der Wortebene gut aus. Die Kriterien 1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 1f, 1g und 1h werden allesamt durchgehend mit 1 bewertet. Lediglich 1i wird bei 3 Aufgabenstellungen mit 2 und bei 1 mit 3 beurteilt, weil die Operatoren nur teilweise korrekt ausgewählt werden. Die falsch eingesetzten Operatoren sind beispielsweise „recherchiert“, „diskutiert“, „tauscht ... aus“ oder „sucht“. Manchmal werden auch grundsätzlich richtige Operatoren als Einwortsätze formuliert oder manche Teilaufgabe besteht nur aus einer Frage.

Auf der Satzebene sehen die Ergebnisse exzellent aus, denn alle Satzkonstruktionen sind in ihrer Komplexität angemessen, explizit und vollständig. Außerdem werden keine langen Satzgefüge gebildet, die das Verständnis erschweren könnten.

Dasselbe gilt auch für die beiden Kriterien 3a und 3c auf der Textebene. Diese werden durchgehend mit 1 bewertet, weil mittels geeigneter Kohäsionsmittel die Sätze logisch-schlüssig miteinander verknüpft werden, und weil die einzelnen Teilaufgaben in einer sinnvollen Reihenfolge angeführt sind. Hingegen wird das Kriterium 3b 1-mal mit 1 und 3-mal mit 2 beurteilt. Der Grund dafür ist, dass den Schüler*innen nicht bei allen Teilaufgaben alle nötigen Informationen gegeben werden.

Auf der visuellen Ebene wird 4a bei 3 Aufgabenstellungen mit 2 und bei 1 mit 3 bewertet, weil zum Teil einleitende Arbeitsanweisungen und Überschriften fehlen und wesentliche Informationen nur teilweise hervorgehoben werden. Außerdem werden beim Kriterium 4b 3 Aufgabenstellungen mit 2 und lediglich 1 mit 1 beurteilt, denn die vorgenommene Durchnummerierung der einzelnen Teilaufgaben macht nicht immer deutlich, welche Aufgaben sich auf welche Absätze beziehen und wie sie zusammenhängen.

6.1.3.5. Zusammenfassung der Analyseergebnisse

In der folgenden Tabelle wird vergleichend dargelegt, bei wie viel Prozent der Texte aus den einzelnen Schulbüchern die angeführten Kriterien „1 – völlig zutreffend“, „2 – teilweise zutreffend“ und „3 – nicht zutreffend“ sind.

		Islamstunde 5		Islamstunde 6		Islamstunde 7		Islamstunde 8	
1.Wort- ebene	a	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1
	b	58,33%	1	100%	1	100%	1	100%	1
		41,66%	2	-	2	-	2	-	2
		-	3	-	3	-	3	-	3
	c	8,33%	1	11,11%	1	16,66%	1	-	1
		75%	2	77,77%	2	83,33%	2	100%	2
		16,66%	3	11,11%	3	-	3	-	3
	d	75%	1	44,44%	1	66,66%	1	75%	1
2.Satz- ebene	a	-	2	-	2	-	2	-	2
		25%	3	55,55%	3	33,33%	3	25%	3
		83,33%	1	55,55%	1	33,33%	1	25%	1
	b	8,33%	2	44,44%	2	50%	2	75%	2
		8,33%	3	-	3	16,66%	3	-	3
		8,33%	3	-	3	16,66%	3	-	3
3.Text- ebene	a	83,33%	1	100%	1	83,33%	1	75%	1
		16,66%	2	-	2	16,66%	2	-	2
		-	3	-	3	-	3	25%	3
	b	91,66%	1	100%	1	83,33%	1	75%	1
		8,33%	2	-	2	16,66%	2	-	2
		-	3	-	3	-	3	25%	3
	c	100%	1	100%	1	83,33%	1	75%	1
		-	2	-	2	16,66%	2	-	2
		-	3	-	3	-	3	25%	3
4.Visuelle Ebene	d	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1
	a	8,33%	1	33,33%	1	-	1	25%	1
		50%	2	44,44%	2	-	2	50%	2
		41,66%	3	22,22%	3	100%	3	25%	3
	b	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1

Auf der Wortebene liefern die Texte aus dem Schulbuch „Islamstunde 8“ die besten Ergebnisse, weil nur bei 1d 25% der Texte mit 3 bewertet werden und bei den anderen Kriterien keine Beurteilungen mit 3 zu finden sind. Hingegen schneiden die Texte aus „Islamstunde 5“ und „Islamstunde 6“ auf dieser Ebene eher schlecht ab, weil hier nicht nur bei 1d, sondern auch bei 1c Bewertungen mit 3 zu finden sind. Außerdem werden die Texte aus „Islamstunde 5“ im Gegensatz zu denjenigen aus den anderen drei Schulbüchern bei 1b nicht zu 100% mit 1 beurteilt.

Bei den Texten aus den Büchern „Islamstunde 6“ und „Islamstunde 8“ sind auf der Satzebene keine Beurteilungen mit 3 zu finden. Mit 16,66% aller Texte, die sowohl bei 2a als auch bei 2b mit 3 beurteilt werden, schneidet hier „Islamstunde 7“ am schlechtesten ab.

Auf der Textebene liefert „Islamstunde 6“ die besten Analyseergebnisse, weil 100% der Texte bei allen vier Kriterien mit 1 bewertet werden. Hingegen werden 25% der Texte aus „Islamstunde 8“ bei 3a, 3b und 3c mit 3 beurteilt, weshalb dieses Schulbuch auf der Textebene am schlechtesten abschneidet.

In allen Schulbüchern wird das Kriterium 4a vernachlässigt, denn 91,66% der Texte aus „Islamstunde 5“, 66,66% der Texte aus „Islamstunde 6“, 100% der Texte aus „Islamstunde 7“ und 75% der Texte aus „Islamstunde 8“ werden hier mit 2 oder 3 bewertet. Somit liefern alle vier Bücher ähnliche, schlechte Ergebnisse auf der visuellen Ebene.

Betrachtet man die einzelnen Schulbücher separat, so sind:

- in „Islamstunde 5“ von 144 abgegebenen Bewertungen
 - 74,30% 1
 - 17,36% 2
 - 8,33% 3
- in „Islamstunde 6“ von 108 abgegebenen Bewertungen
 - 75% 1
 - 17,59% 2
 - 7,40% 3
- in „Islamstunde 7“ von 72 abgegebenen Bewertungen
 - 66,66% 1
 - 19,44% 2
 - 13,88% 3

- in „Islamstunde 8“ von 48 abgegebenen Bewertungen

- 64,58% 1
- 25% 2
- 10,41% 3

Somit schneidet „Islamstunde 6“ bei der Analyse des Grades der sprachsensiblen Gestaltung der Texte im Allgemeinen am besten ab. Interessant ist jedoch die Beobachtung, dass diejenigen Texte, bei denen kein*e Autor*in namentlich angeführt ist, das Analyseergebnis der Bücher „Islamstunde 7“ und „Islamstunde 8“ im negativen Sinne beeinflussen. Für „Islamstunde 5“ und „Islamstunde 6“ kann so eine Aussage nicht getätigt werden, weil beim ersten Buch alle Texte von anonymen Autor*innen stammen und beim zweiten mehrheitlich anonyme Texte vorhanden sind.

In der folgenden Tabelle werden die Analyseergebnisse von „Islamstunde 7“ und „Islamstunde 8“ einmal mit und einmal ohne den jeweiligen anonymen Text (= IV. Text) präsentiert, wobei die Unterschiede gelb markiert werden.

		Islamstunde 7 alle Texte		Islamstunde 7 ohne IV. Text		Islamstunde 8 alle Texte		Islamstunde 8 ohne IV. Text	
1. Wort- ebene	a	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1
	b	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1
	c	16,66%	1	20%	1	-	1	-	1
		83,33%	2	80%	2	100%	2	100%	2
		-	3	-	3	-	3	-	3
	d	66,66%	1	80%	1	75%	1	100%	1
		-	2	-	2	-	2	-	2
		33,33%	3	20%	3	25%	3	-	3
2. Satz- ebene	a	33,33%	1	40%	1	25%	1	33,33%	1
		50%	2	60%	2	75%	2	66,66%	2
		16,66%	3	-	3	-	3	-	3
	b	33,33%	1	40%	1	25%	1	33,33%	1
		50%	2	60%	2	75%	2	66,66%	2
		16,66%	3	-	3	-	3	-	3
3. Text- ebene	a	83,33%	1	100%	1	75%	1	100%	1
		16,66%	2	-	2	-	2	-	2
		-	3	-	3	25%	3	-	3

4. Visuelle Ebene	b	83,33%	1	100%	1	75%	1	100%	1
		16,66%	2	-	2	-	2	-	2
		-	3	-	3	25%	3	-	3
	c	83,33%	1	100%	1	75%	1	100%	1
		16,66%	2	-	2	-	2	-	2
		-	3	-	3	25%	3	-	3
	d	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1
		-	2	-	2	25%	2	33,33%	2
		100%	3	100%	3	25%	3	33,33%	3
4. Visuelle Ebene	a	-	1	-	1	100%	1	100%	1
		-	2	-	2	25%	2	33,33%	2
		100%	3	100%	3	25%	3	33,33%	3
4. Visuelle Ebene	b	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1
		-	2	-	2	25%	2	33,33%	2
		100%	3	100%	3	25%	3	33,33%	3

Von den analysierten 31 Texten sind 21 anonym und 10 stammen von unterschiedlichen Autor*innen, deren Namen angegeben werden. Das Gesamtergebnis aller vier Schulbücher sieht folgendermaßen aus, wobei große Diskrepanzen zwischen den Texten mit angegebenem*r Verfasser*in und den anonymen Texten festzustellen sind:

		Gesamtergebnis		Anonyme Texte		Texte mit Angaben zu Autor*innen	
1. Wort-ebene	a	100%	1	100%	1	100%	1
		83,87%	1	76,19%	1	100%	1
		16,12%	2	23,80%	2	-	2
	b	-	3	-	3	-	3
		9,67%	1	9,52%	1	10%	1
		80,64%	2	76,19%	2	90%	2
	c	9,67%	3	14,28%	3	-	3
		64,51%	1	57,14%	1	80%	1
		-	2	-	2	-	2
	d	35,48%	3	42,85%	3	20%	3
2. Satz-ebene	a	58,06%	1	66,66%	1	40%	1
		35,48%	2	23,80%	2	60%	2
		6,45%	3	9,52%	3	-	3
	b	58,06%	1	66,66%	1	40%	1
		35,48%	2	23,80%	2	60%	2
		6,45%	3	9,52%	3	-	3
3. Text-ebene	a	87,09%	1	80,95%	1	100%	1
		9,67%	2	14,28%	2	-	2
		3,22%	3	4,76%	3	-	3

4. Visuelle Ebene	b	90,32%	1		85,71%	1	100%	1
		6,45%	2		9,52%	2	-	2
		3,22%	3		4,76%	3	-	3
	c	93,54%	1		90,47%	1	100%	1
		3,22%	2		4,76%	2	-	2
		3,22%	3		4,76%	3	-	3
	d	100%	1		100%	1	100%	1
	a	16,12%	1		14,28%	1	20%	1
		38,70%	2		47,61%	2	20%	2
		45,16%	3		38,09%	3	60%	3
	b	100%	1		100%	1	100%	1

Die Kriterien 1d auf der Wortebene und 4a auf der visuellen Ebene stellen sich als diejenigen heraus, die am häufigsten in Bezug auf die sprachensible Gestaltung vernachlässigt werden. 35,48% aller Texte werden bei 1d und 45,16% bei 4a mit 3 bewertet. Auch das Kriterium 1c sticht besonders hervor, weil hier 80,64% der Texte mit 2 und 9,67% mit 3 beurteilt werden. Somit sind die allgemeinen Schwachstellen, die im Zuge der Analyse festgestellt werden konnten, folgende:

- 1) Schwierige Wörter, seien sie arabische Fremdwörter, Fachbegriffe oder Komposita, werden nicht oder nur teilweise genau und nachvollziehbar geschildert. Hinzu kommt auch, dass arabische Wörter und Eigennamen manchmal eine für das Deutsche ungewöhnliche Schreibweise mit Apostrophen am Wortanfang, in der Wortmitte oder am Wortende aufweisen, und dass es keine Einheitlichkeit bei der Transkription dieser gibt, sodass die Apostrophe und Bindestriche nicht immer nach denselben Regeln gesetzt werden und die Wahl der Vokale und der Groß- und Kleinschreibung nicht immer logisch nachvollziehbar ist. Weiters wird auch nicht thematisiert, dass manchmal der gebrochene Plural eines arabischen Fremdwortes statt der deutschen Pluralform benutzt wird.
 - Gemeint sind solche schwierigen Wörter wie Steingötze, Hidschra, Asylsuchende, Dirham, Qur'anrolle, Gottesbewusstsein, Rechenschaft, Hofzeremoniell, alteingesessene, Apostel, Genealogie, Gebotenlehre, Botanik, Qiblawand, etc.
 - 'Umar, Ka'ba, Hira', Isra', Mi'radsch, etc.; aber Ulamā ohne Apostrophe
 - ➔ Der Unterschied zwischen Moses' und Isra' bzw. Hira', also zwischen der Setzung eines Apostrophs aufgrund grammatikalischer

Normen und aufgrund der Transkription wird ebenfalls nicht geschildert.

- Ahadith statt Hadithe; Numerus-Unterschied zwischen Sahabi vs. Sahaba, Ansar vs. Ansari, Muhadschir vs. Muhadschirun fehlt
- ‘Abdullah aber Abdulmuttalib, Um-Kulthum und Umm Kulthum, al-Medina aber al-Madina al-Munawara, al-Amin und Al-Amin, Al-Qasim aber al-Walid, Al-Ma’mun und Ma’mun, Ummah und Umma,

2) Funktionswörter, die für das Textverständnis essenziell sind, werden nicht kommentiert.

- Personal-, Possessiv- und Relativpronomen wie Seine, Ihn, Deine, Du, Dir, Deiner, Seiner, Wir, Er, Der, Mich, Uns, Ich, Meiner, etc., die sich auf Gott beziehen, werden mit einer Ausnahme im IV. Text in „Islamstunde 8“ immer großgeschrieben, wobei das keinen grammatikalischen Grund hat, sondern lediglich der Respekterweisung dient. Dasselbe gilt auch für „dem Einen und Einzigen Gott“.
- Friede sei auf dir vs. Friede sei mit dir; Die Präposition „auf“ entspricht der direkten Übersetzung des arabischen Wortes „‘alā“ (على). Die Version mit „mit“ ist im deutschsprachigen Raum üblicher.

3) Wichtige Informationen und Begriffe werden nicht oder nur teilweise visuell hervorgehoben oder in Randbemerkungen erklärt. Bei den wenigen Zusatzinformationen, die vorhanden sind, ist in den Texten, auf die sie sich beziehen, kein Verweis auf diese zu finden. Außerdem ist in „Islamstunde 5“ ein Glossar mit Fachausdrücken am Ende des Buches vorhanden, wobei die Schüler*innen auch nicht auf diese aufmerksam gemacht werden.

- Die visuelle Ebene misst eigentlich das Ausmaß der optischen Hilfestellung bei der sprachsensiblen Gestaltung der Wort-, Satz- und Textebene. Die schlechten Analyseergebnisse belegen, dass die Möglichkeit der optischen Hilfestellung nicht in Anspruch genommen wird und es hier einen großen Nachholbedarf gibt.

Diesen drei allgemeinen Schwachstellen folgen die Kriterien 2a und 2b, die speziell in „Islamstunde 7“ bei 66,66% aller Texte und in „Islamstunde 8“ bei 75% vernachlässigt werden. Denn hier tauchen vermehrt komplexe Satzkonstruktionen auf, die durch häufige

Subordinationen verursacht werden. Hinzu kommt auch, dass die Teilsätze oftmals mittels Gedankenstriche und nicht mithilfe von Beistrichen verknüpft werden, was äußerst unüblich ist.

In der folgenden Tabelle wird vergleichend dargelegt, bei wie viel Prozent der Aufgabenstellungen aus den einzelnen Schulbüchern die angeführten Kriterien „1 – völlig zutreffend“, „2 – teilweise zutreffend“ und „3 – nicht zutreffend“ sind.

		Islamstunde 5		Islamstunde 6		Islamstunde 7		Islamstunde 8	
1. Wort- ebene	a	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1
	b	44,44%	1	66,66%	1	83,33%	1	100%	1
		22,22%	2	11,11%	2	-	2	-	2
		33,33%	3	22,22%	3	16,66%	3	-	3
	c	88,88%	1	100%	1	100%	1	100%	1
		-	2	-	2	-	2	-	2
		11,11%	3	-	3	-	3	-	3
	d	77,77%	1	100%	1	100%	1	100%	1
		11,11%	2	-	2	-	2	-	2
		11,11%	3	-	3	-	3	-	3
2. Satz- ebene	e	100%	1	77,77%	1	83,33%	1	100%	1
		-	2	-	2	-	2	-	2
		-	3	22,22%	3	16,66%	3	-	3
	f	88,88%	1	100%	1	100%	1	100%	1
		-	2	-	2	-	2	-	2
		11,11%	3	-	3	-	3	-	3
	g	88,88%	1	100%	1	100%	1	100%	1
		-	2	-	2	-	2	-	2
		11,11%	3	-	3	-	3	-	3
	h	88,88%	1	100%	1	100%	1	100%	1
		-	2	-	2	-	2	-	2
		11,11%	3	-	3	-	3	-	3
	i	-	1	11,11%	1	-	1	-	1
		22,22%	2	77,77%	2	50%	2	75%	2
		77,77%	3	11,11%	3	50%	3	25%	3
	a	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1
	b	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1
	c	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1

3.Text- ebene	a	88,88%	1	100%	1	100%	1	100%	1
		11,11%	2	-	2	-	2	-	2
		-	3	-	3	-	3	-	3
	b	11,11%	1	22,22%	1	33,33%	1	25%	1
		55,55%	2	66,66%	2	66,66%	2	75%	2
		33,33%	3	11,11%	3	-	3	-	3
	c	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1
4.Visuelle Ebene	a	-	1	-	1	-	1	-	1
		22,22%	2	11,11%	2	-	2	75%	2
		77,77%	3	88,88%	3	100%	3	25%	3
	b	11,11%	1	11,11%	1	33,33%	1	25%	1
		88,88%	2	88,88%	2	66,66%	2	75%	2
		-	3	-	3	-	3	-	3

Auf der Wortebene schneidet „Islamstunde 8“ am besten ab, weil nur beim Kriterium 1i 25% der Aufgabenstellungen mit 3 bewertet werden und die Kriterien 1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 1f, 1g und 1h allesamt bei 100% der Aufgabenstellungen mit 1 beurteilt werden. Im Gegensatz dazu liefern die Aufgabenstellungen aus „Islamstunde 5“ die schlechtesten Ergebnisse, weil hier die meisten Bewertungen mit 3 zu finden sind. Außerdem werden hier nur die Kriterien 1a und 1e bei 100% der Aufgabenstellungen mit 1 beurteilt, während das in den anderen Schulbüchern mindestens bei sechs Kriterien der Fall ist.

Auf der Satzebene werden in allen vier Büchern alle Aufgabenstellungen mit 1 bewertet und somit liefern sie gleichgute Ergebnisse.

Bei den Aufgabenstellungen aus „Islamstunde 7“ und „Islamstunde 8“ sind auf der Satzebene keine Beurteilungen mit 3 zu finden. Mit 33,33% aller Aufgabenstellungen, die bei 3b mit 3 bewertet werden, schneidet hier „Islamstunde 5“ am schlechtesten ab.

In allen analysierten Schulbüchern werden die Kriterien 4a und 4b stark vernachlässigt. Keine einzige Aufgabenstellung wird bei 4a mit 1 beurteilt. Außerdem werden 88,88% der Aufgabenstellungen aus „Islamstunde 5“, 88,88% der Aufgabenstellungen aus „Islamstunde 6“, 66,66% der Aufgabenstellungen aus „Islamstunde 7“ und 75% der Aufgabenstellungen aus „Islamstunde 8“ bei 4b mit 2 bewertet. Somit liefern alle vier Bücher ähnliche, schlechte Ergebnisse auf der visuellen Ebene.

Betrachtet man die einzelnen Schulbücher separat, so sind:

- in „Islamstunde 5“ von 153 abgegebenen Bewertungen
 - 69,93% 1
 - 13,72% 2
 - 16,33% 3
- in „Islamstunde 6“ von 153 abgegebenen Bewertungen
 - 75,81% 1
 - 15,03% 2
 - 9,15% 3
- in „Islamstunde 7“ von 102 abgegebenen Bewertungen
 - 78,43% 1
 - 10,78% 2
 - 10,78% 3
- in „Islamstunde 8“ von 68 abgegebenen Bewertungen
 - 79,41% 1
 - 17,64% 2
 - 2,94% 3

Demzufolge schneidet „Islamstunde 8“ bei der Analyse des Grades der sprachsensiblen Gestaltung der Aufgabenstellungen im Allgemeinen am besten ab.

Das Gesamtergebnis aller vier Schulbücher sieht folgendermaßen aus:

		Gesamtergebnis	
1. Wort- ebene	a	100%	1
	b	67,85%	1
		10,71%	2
		21,42%	3
	c	96,42%	1
		-	2
		3,57%	3
	d	92,85%	1
		3,57%	2
		3,57%	3
	e	89,28%	1
		-	2
		10,71%	3

	f	96,42%	1
		-	2
		3,57%	3
	g	96,42%	1
		-	2
		3,57%	3
	h	96,42%	1
		-	2
		3,57%	3
	i	3,57%	1
		53,57%	2
		42,85%	3
2.Satz- ebene	a	100%	1
	b	100%	1
	c	100%	1
3.Text- ebene	a	96,42%	1
		3,57%	2
		-	3
	b	21,42%	1
		64,28%	2
		14,28%	3
	c	100%	1
4.Visuelle Ebene	a	-	1
		21,42%	2
		78,57%	3
	b	17,85%	1
		82,14%	2
		-	3

Die allgemeinen Schwachstellen, die bei der Analyse der Aufgabenstellungen ausfindig gemacht werden konnten, sind das Kriterium 1i auf der Wortebene, 3b auf der Textebene und 4a und 4b auf der visuellen Ebene. 96,42% aller Aufgabenstellungen werden bei 1i mit 2 oder 3 bewertet, beim Kriterium 3b sind es 78,56% und bei 4a 100%. Beim Kriterium 4b werden 82,14% der Aufgabenstellungen mit 2 beurteilt.

- 1) Es werden entweder keine Operatoren eingesetzt oder die vorhandenen werden falsch positioniert. Oftmals bilden sie nur einen Einwortsatz nach einem Fragesatz. Sehr viele Operatoren werden nicht korrekt ausgewählt, was bedeutet, dass sie

weder als allgemeine noch als spezifische Operatoren für den islamischen Religionsunterricht gelten. Gemeint sind solche Operatoren wie: schau nach, diskutiert, überlegt, schreibe auf, notiere, sucht, etc.

- 2) Auf der Textebene werden bei vielen Aufgabenstellungen nicht alle notwendigen Informationen angegeben, die die Schüler*innen benötigen, um sie selbstständig lösen zu können. Viele Aufgabenstellungen bestehen nur aus einzelnen Fragen. Bei denjenigen, wo die Schüler*innen etwas recherchieren sollen, wird nicht konkretisiert, woher sie sich die Informationen holen dürfen. Des Weiteren wird nicht geklärt, ob und wie die Ergebnisse einer mündlichen Diskussion oder eines Nachdenkprozesses, die häufig verlangt werden, festgehalten werden sollen.
- 3) Wichtige Informationen werden nicht visuell hervorgehoben, es sind kaum Überschriften oder einleitende Arbeitsanweisungen vorhanden. Die Durchnummerierung der einzelnen Teilaufgaben ist zwar vorhanden, aber sie verdeutlicht nicht zwingend die Zusammengehörigkeit dieser und macht auch nicht kenntlich, dass sich manche Teilaufgaben nur auf bestimmte Absätze beziehen.

Speziell in „Islamstunde 5“ wird auch das Kriterium 1b bei 55,55% aller Aufgabenstellungen zumindest teilweise vernachlässigt. Denn schwierige Wörter wie Umrechnungstabelle, gregorianischer Kalender oder Hidschra werden nicht immer ausreichend erklärt oder die Verweise auf die Randbemerkungen oder auf das Glossar fehlen.

7. Überlegungen und Empfehlungen für die Zukunft

Um die allgemeinen Schwachstellen der analysierten Texte und Aufgabenstellungen zu beheben, können ausgehend von den Überlegungen Josef Leisens, welche die Beseitigung der Stolpersteine der deutschen Sprache betreffen, und den Vorschlägen von Carla Carnevale und Alexandra Wojnesitz in Bezug auf die sprachensible Gestaltung des Fachunterrichts folgende Empfehlungen für die Zukunft des islamischen Religionsunterrichts ausgesprochen werden:

- ➔ Die orthographischen Besonderheiten der arabischen Fremdwörter müssen unbedingt thematisiert werden. Das kann in Form einer genau erklärten Transkriptionstabelle im Anhang jedes einzelnen Buches erfolgen. Zusätzlich dazu können diese Wörter, wenn sie in Texten oder Aufgabenstellungen auftauchen, mit visuellen Gestaltungsmitteln als arabische Fremdwörter markiert werden. Die Voraussetzung dafür ist aber, dass in allen Büchern ein einheitliches Transkriptionssystem verwendet wird.
- ➔ Schwierige Komposita, vor allem solche wie beispielsweise Qur'anrolle und Qiblawand, bei denen das erste Glied ein arabisches Fremdwort ist, müssen mithilfe von Randbemerkungen oder in einem Glossar kommentiert werden. Wichtig ist, dass Verweise auf diese Kommentare vorhanden sind. Dasselbe gilt auch für die morphologische Besonderheit der arabischen Pluralbildung.
- ➔ Fachausdrücke, ungewöhnliche Adjektive oder Abstrakta, die das Textverständnis erschweren, müssen genauer geschildert werden, vor allem wenn diese zum ersten Mal oder im Allgemeinen selten auftauchen. Dafür eignen sich temporäre Unterstützungsangebote im Sinne des Scaffolding wie beispielsweise Wortlisten, Begriffserklärungen oder Bildimpulse sehr gut.
- ➔ Personal-, Possessiv- und Relativpronomen oder Adjektive, die zum Zwecke der Respekterweisung Gott gegenüber großgeschrieben werden, müssen gezielt angesprochen und geübt werden. Dafür eignet sich beispielsweise das Methoden-Werkzeug „Lückentext“.
- ➔ Komplexe Satzkonstruktionen, die aufgrund von zu häufigen Subordinationen entstehen, müssen in einzelne Hauptsätze, kürzere Hauptsatzreihen oder Satzgefüge

aufgeteilt werden. Außerdem sollen für die Verknüpfung von Teilsätzen hauptsächlich Beistriche und nicht Gedankenstriche eingesetzt werden.

- ➔ Die Aufgabenstellungen müssen eindeutig verfasst werden und die Schüler*innen müssen alle notwendigen Informationen für die Lösungsfindung erhalten. Weiters müssen die Operatoren korrekt ausgewählt und an die erste Satzgliedstelle gesetzt werden. Sie dürfen nicht als Einwortsatz formuliert werden.
- ➔ Außerdem sollen die Aufgabenstellungen so konzipiert werden, dass ein offensiver Umgang mit den Texten mittels der Lesestrategien nach Josef Leisen möglich werden.
- ➔ Es muss unbedingt von visuellen Gestaltungsmitteln Gebrauch gemacht werden, um mit (fach)sprachlichen Besonderheiten und schwierigen Strukturen sprachsensibel umgehen zu können. Dazu zählen sowohl die Hervorhebung von wichtigen Begriffen und Informationen als auch Überschriften, einleitende Arbeitsanweisungen und eine logische Durchnummerierung der Aufgabenstellungen.

Abschließend werden ein paar Vorschläge für die mögliche Umformulierung von problematischen Stellen in Texten und Aufgabenstellungen gemacht, die richtungsweisend sein sollen.

Komplexe Satzkonstruktionen können zum Beispiel folgendermaßen aufgelöst werden:

a) Islamstunde 5, XII. Text:

„Yusuf befahl seinen Dienern, seinen Geschwistern die Tauschware, gegen die sie das Getreide getauscht hatten, wieder zurück in ihr Reisegepäck zu packen, damit sie sie dort fänden, wenn sie nach Hause kamen.“ (S. 113, Z. 15-19)

- ➔ Yusuf befiehlt seinen Dienern, die Tauschware wieder in das Reisegepäck seiner Geschwister zu packen. Er wollte, dass sie sie darin fanden, wenn sie nach Hause kamen.

b) Islamstunde 6, VI. Text:

„Als eines Tages die Menschen in Medina unter Hunger litten und sich eine lang erwartete Karawane voller Lebensmittel, die ‘Uthman gehörte, der Stadtgrenze näherte, bereiteten sich schon viele Händler auf den Kauf der Karawane vor, denn

es war klar, dass damit ein sehr gutes Geschäft gemacht werden konnte.“ (S. 116, Z. 43-50)

- ➔ Eines Tages, als die Menschen in Medina unter Hunger litten, näherte sich eine lang erwartete Karawane voller Lebensmittel der Stadtgrenze. Diese gehörte ‘Uthman. Viele Händler bereitete sich schon auf den Kauf der Karawane vor, denn es war klar, dass damit ein sehr gutes Geschäft gemacht werden konnte.

c) Islamstunde 7, VI. Text:

„Die Tatsache, dass niemand weiß, wo das Grab des Moses liegt, hat dazu beigetragen, dass Moses für das jüdische Volk ‚der Diener Gottes‘, wie er so oft in der Bibel bezeichnet wird, geblieben ist.“ (S. 122, Z. 59-63)

- ➔ Wo das Grab des Moses liegt, weiß niemand. Diese Tatsache hat dazu beigetragen, dass er für das jüdische Volk „der Diener Gottes“ geblieben ist. Denn so wird Moses oft in der Bibel bezeichnet.

Aufgabenstellungen könnten folgendermaßen überarbeitet werden:

a) Islamstunde 5, VI. Aufgabenstellung:

„Beschreibe die Bewohner Mekkas und Medinas. Worin unterscheiden sie sich zur Zeit des Propheten?“ (S. 103, Nr. 1)

„Überlege: Wie verhält sich der Mondkalender zu den Jahreszeiten? Welche Folgen hat dies z.B. für den Monat Ramadan?“ (S. 103, Nr. 3)

- ➔ Beschreibe, worin sich die Bewohner Mekkas und Medinas zur Zeit des Propheten unterscheiden.
- ➔ Erkläre, wie sich der Mondkalender zu den Jahreszeiten verhält und welche Folgen dies für den Monat Ramadan hat.

b) Islamstunde 6, III. Aufgabenstellung:

„Handelt es sich bei dieser Vereinbarung um einen Vertrag? Muss sich jeder Schüler und jede Schülerin daran halten? Erläutere.“ (S. 111, Nr. 3)

„Welche Vereinbarungen müssen von der Lehrerin und welche von den Schülerinnen und Schülern eingehalten werden? Erkläre.“ (S. 111, Nr. 4)

- ➔ Erläutere, ob es sich bei dieser Vereinbarung um einen Vertrag handelt und ob sich jede*r Schüler*in daran halten muss.
- ➔ Erkläre, welche Vereinbarung von dem*der Lehrer*in und welche von den Schüler*innen eingehalten werden müssen.

c) Islamstunde 8, III. Aufgabenstellung:

„Recherchiere weitere Informationen über den Musiker Ziryab und stelle sie der Klasse vor. Tauscht euch untereinander aus.“ (S. 133, Nr. 1)

➔ Erstelle einen Steckbrief über den Musiker Ziryab.

- Recherchiere in der Onlineversion der „Encyclopedia Britannica“ nach Ziryab.
- Erstelle mithilfe der Informationen aus dem obigen Text und aus der Enzyklopädie einen Steckbrief.
- Vergleiche anschließend deinen Steckbrief mit dem eines*deiner Sitznachbarn*in und ergänze eventuelle Lücken.

8. Schlusswort

Das sprachensible Arbeiten ist eines der Konzepte zur effektiven Sprachförderung vor allem jener Schüler*innen, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben und/ oder aus einer bildungsfernen Familie stammen. Denn das fachliche Lernen im Speziellen und der Schulerfolg im Allgemeinen hängen sehr stark von bildungssprachlichen Kompetenzen ab. Diese werden oftmals als bereits vorhanden vorausgesetzt und deshalb weder explizit vermittelt noch bewusst gefördert.

Aufgrund der orthographischen, morphologischen, lexikalischen, syntaktischen und die Textstruktur betreffenden Besonderheiten der deutschen Fachsprachen werden diese Schüler*innen vor bildungssprachliche Herausforderungen gestellt, die sie ohne gezielte Unterweisung und Förderung seitens der Lehrpersonen kaum meistern können. Daher sollen in allen Sachfächern die Unterrichtsstunden so konzipiert werden, dass durch die Befolgung von bestimmten Prinzipien und den Einsatz von geeigneten Methoden und Materialien das sprachliche Lernen mit dem fachlichen gekoppelt wird. Denn erst wenn die Schüler*innen die gelehrtten Inhalte dank ihrer bildungssprachlichen Kompetenzen zur Gänze verstehen können, können sie sich Fachwissen aneignen. Aus diesem Grund ist die sprachliche Gestaltung der im Unterricht eingesetzten Materialien – dazu zählen insbesondere die Schulbücher – von großer Bedeutung. Erst wenn die Sachtexte und die dazugehörigen Aufgabenstellungen ein sprachsensibles Arbeiten zulassen, können die Schüler*innen Fachliches und Sprachliches parallel lernen.

Vor allem im islamischen Religionsunterricht ist der Prozentsatz der Schüler*innen, die eine nicht-deutsche Erstsprache haben, sehr hoch. Somit ist es essenziell, dass auch in diesem Fach sprachsensibel gearbeitet wird.

Die Analyse der vier Schulbücher für den islamischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I hat ergeben, dass kein Text und keine Aufgabenstellung aus den Kapiteln über die „Islamische Geschichte“ die Anforderungen einer sprachsensiblen Gestaltung laut den Kriterien des BMBWF in vollem Maße erfüllt. Die einzige Ausnahme bildet der III. Text mit dem Titel „Der Wunschausflug“ aus „Islamstunde 6“, wobei anzumerken ist, dass es sich dabei um einen sehr kurzen Text aus zehn Sätzen handelt. Bezüglich der einzelnen Ebenen hat sich herausgestellt, dass es beim Großteil der analysierten Texte sowohl auf der Wort-, als auch auf der Satz- und der visuellen Ebene einen Adaptationsbedarf nach den

Kriterien der Sprachsensibilität gibt. Bei den Aufgabenstellungen sind es die Wort-, die Text- und die visuelle Ebene. Die detaillierten Analyseergebnisse wurden bereits unter „6.1.3.5. Zusammenfassung der Analyseergebnisse“ genauestens präsentiert.

Um diese Texte und Aufgabenstellungen dennoch für das sprachensible Arbeiten fruchtbar machen zu können, müssen die problematischen Stellen in den Texten und Aufgabenstellungen umformuliert werden. Erst wenn die Stolpersteine der deutschen Sprache auf der Wort-, Satz- und Textebene beseitigt sind, kann durch den Einsatz von visuellen Gestaltungsmitteln, temporären Hilfestellungen (=Scaffolding), Methoden-Werkzeugen und Lesestrategien nach Josef Leisen die Arbeit an und mit Sprache im islamischen Religionsunterricht unterstützt werden.

9. Anhang

9.1. Operatoren für den islamischen Religionsunterricht

In der Handreihung des Schulamts der Islamischen Glaubensgemeinschaft (o.J., S. 6-7), sind folgende Operatoren angeführt:

Reproduktion	kennen, erkennen, finden, aufzählen, benennen, wörtlich wiedergeben, erzählen, zuordnen, beschreiben, erklären, umschreiben, Beispiele nennen, vergleichen, gegenüberstellen, zusammenfassen, übersetzen, einordnen, erfassen, begründen, charakterisieren
Transfer	anwenden, die gottesdienstliche Handlung durchführen, auswählen, bilden, kalkulieren, deuten, entwickeln, planen, identifizieren, testen, demonstrieren, verknüpfen, eigene Emotionen über ... ausdrücken, sich in ... versetzen, den Sachverhalt oder das Gefühl ... nachvollziehen, den eigenen religiösen Standpunkt befragen, den eigenen Standpunkt virtuell optimieren, über die eigene Erfahrung sprechen, Überzeugung/Nichtüberzeugung darlegen, Vertrauen und Zuversicht auf Gott aufbauen
Reflexion und Problemlösung	analysieren, klassifizieren, kategorisieren, unterscheiden, vereinfachen, zerlegen, Vermutungen formulieren, Fehler suchen, vervollständigen, konstruieren, bilden, einschätzen, sich vorstellen, genau hinschauen, adaptieren, testen, Lösungen vorschlagen, planen, organisieren, prüfen, wählen, entscheiden, kritisieren, bewerten, verteidigen, interpretieren, widerlegen, beweisen, empfehlen, entwickeln, schlussfolgern, den Glauben reflektieren, über den Glauben nachdenken

9.2. 40 Methoden-Werkzeuge und ihre Kurzdefinition

Übersicht 1 40 Methoden-Werkzeuge für die Sprachförderung			
	Nr.	Name	Inhalt (Kurzdefinition)
Werkzeuge in Lehrerhand	1	Wortliste	Liste wichtiger Wörter und Fachbegriffe
	2	Wortgeländer	Gerüst aus ungeordnet vorgegebenen Wörtern
	3	Sprechblasen	Zusatzmaterial zu Texten, Bildern, Formeln ... in Form von Sprechblasen
	4	Lückentext/ Lückenbild	vorgegebener Text mit sprachdidaktisch sinnvoll eingebauten Lücken
	5	Wortfeld	Gerüst aus ungeordnet vorgegebenen Fachbegriffen und Satzbruchstücken
	6	Textpuzzle	ungeordnet vorgegebene Sätze, Satzteile oder Einzelwörter zum Zusammensetzen
	7	Bildsequenz	Veranschaulichung von Abläufen, Anordnungen und Zusammenhängen durch Bilder
	8	Filmleiste	Veranschaulichung zeitlicher Abläufe durch Bilder in Form eines „Filmstreifens“
	9	Fehlersuche	in Bilder oder Texte bewusst eingebaute Fehler herausfinden
	10	Lernplakat	Lehr- und Lernmittel zur Visualisierung verschiedenster Inhalte
	11	Mind-Map	von einem zentralen Begriff ausgehende hierarchische „Ast“- struktur mit Begriffen, Stichworten und Bildern zu einem Thema
	12	Ideennetz	astartig angeordnete Sammlung von Ideen und Einfällen zu einem vorgegebenen Begriff
	13	Satzbaukasten (Blockdiagramm)	Gerüst aus Satzelementen in Blöcken
	14	Satzmuster	Sammlung standardisierter Redewendungen der Fachsprache
	15	Fragemuster	Sammlung standardisierter Fachfragen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades
	16	Bildergeschichte	Kombination aus Bild- und Textmaterial
	17	Worträtsel	variantenreiches Spiel zum Enträtseln von Begriffen
	18	Strukturdiagramm	lineare grafische Darstellung von Handlungen, Prozessen oder Lösungswegen zur Verdeutlichung eines funktionalen Zusammenhangs
	19	Flussdiagramm	lineare grafische Darstellung von Handlungen, Prozessen oder Lösungswegen zur Verdeutlichung eines zeitlichen Ablaufs
	20	Zuordnung	paarweise Zuordnung von Begriffen, Gegenständen, Symbolen ...

	Nr.	Name	Inhalt (Kurzdefinition)
Werkzeuge in Lernerhand	21	Thesentopf	Sammlung von Pro-Kontra-Thesen als Ausgangspunkt zur Führung eines Streitgesprächs oder einer mündlichen Fachdiskussion
	22	Dialog	handlungsorientierte, lebendige Darstellung eines fachlichen Sachverhaltes in Gesprächsform
	23	Gestufte Lernhilfen	Angebot von zunehmend umfangreicheren Hilfen zu einer Aufgabe
	24	Archive	Informationsbausteine zur selbstständigen und produktiven Auseinandersetzung mit der Thematik
	25	Materialbox (Experimentierbox)	Sammlung anregender Materialien für die Bearbeitung einer Aufgabenstellung; bei der Experimentierbox werden die Bestandteile des Experiments zur Verfügung gestellt
	26	Domino	Zuordnungs-Legespiel mit Kärtchen, die mit beliebigem fachlichen Material versehen und einander zuzuordnen sind
	27	Memory	Legespiel, bei dem Kärtchen mit je zwei zueinander „passenden“ Fachbildern und/oder fachlichen Begriffen durch Aufdecken gefunden und richtig zugeordnet werden müssen
	28	Würfelspiel	Spiel, bei dem die Spielfiguren unterschiedlicher Lerner durch Würfeln vorangehen und dabei auf Spielfelder gelangen, auf denen fachliche oder fachsprachliche Aufgaben gelöst werden müssen
	29	Partnerkärtchen (Kettenquiz)	Sammlung von Kärtchensätzen mit paarweise angeordneten Fragen und Antworten (Lösungen) zu einem bestimmten Fachthema
	30	Tandembogen	Sammlung von Übungsblättern mit Fragen und Antworten zum Wortschatz und zu sprachlichen Strukturen
	31	Zwei aus Drei	anspruchsvolles Spiel zur begrifflichen und fachlichen Ausschärfung
	32	Stille Post	schweigend zwischen verschiedenen Gruppen umlaufende Arbeitsaufträge
	33	Begriffsnetz	bildhafte, nicht lineare Darstellung von Begriffen und Beziehungen in einer Netzstruktur
	34	Kartenabfrage	Brainstorming-Verfahren mit anschließender Strukturierung der Ideen
	35	Lehrerkarussell	zyklische Arbeitsrunden, in denen Lerner abwechselnd die Lerner- oder die Lehrerrolle einnehmen
	36	Kärtchentisch (Matrix)	Lerner notieren Fragen zu einem Themengebiet oder einem Sachverhalt auf Karten, die anschließend geclustert und kategorisiert werden
	37	Schaufensterbummel	Ausstellung von Materialien, z.B. Experimente, Bilder, Texte, Diagramme ...
	38	Kugellager	variantenreiche Methode zum Referieren und Zuhören
	39	Expertenkongress	Weitergabe der in einer Expertenrunde erworbenen Kenntnisse
	40	Aushandeln	lerneraktive Methode, bei der zu einem Sachverhalt ein Konsens ausgehandelt wird

(Leisen 2013b, S. 8-9)

10. Glossar¹⁵

Abstraktum	abstraktes Substantiv, das sinnlich nicht wahrnehmbare Erscheinungen wie Eigenschaften, Beziehungen, gedankliche Systeme, Zustände oder Vorgänge bezeichnet
Affix	Wortbildungsmittel oder Flexionsmorphem; Oberbegriff für Präfix, Suffix und Zirkumfix
Attribut	Beifügung
deiktische Mittel	auch Deiktika; Wörter, die die Komponenten einer Äußerungssituation anzeigen (hier, dort, jetzt, etc.)
Determinativkompositum	zusammengesetztes Wort, wobei das zweite Glied (Grundwort) vom ersten Glied (Bestimmungswort) inhaltlich spezifiziert wird
Finalsatz	Gliedsatz, der den Zweck, die Absicht oder das Ziel eines Sachverhalts angibt und mit den Konjunktionen damit, um, etc. eingeleitet wird
Funktionsverbgefüge	Gefügeverben wie bringen, kommen, finden, etc., die mit Substantivphrasen oder Präpositionalphrasen als Erweiterung kombiniert sind (Beachtung finden, zur Anwendung kommen, etc.)
Genitivattribut	Nominalphrase im Genitiv, die von einem Substantiv abhängt (die Schlüssel <u>des Onkels</u>)
Hyperonym	Oberbegriff
Hyponym	Unterbegriff
Kausalsatz	Gliedsatz, der den Grund oder die Ursache eines Sachverhalts angibt und mit den Konjunktionen weil, da, etc. eingeleitet wird
Kompositum	zusammengesetztes Wort

¹⁵ Die im Glossar angegebenen Definitionen der linguistischen Fachbegriffe wurden aus folgenden Büchern übernommen:

- Dudenredaktion (Hrsg.) (2009). *Duden – Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch* (Der Duden in zwölf Bänden, Bd. 4, 8., überarbeitete Auflage). Berlin: Dudenverlag.
- Helbig, G. (1999). *Deutsche Grammatik. Grundfragen und Abriß* (4., unveränderte Auflage). München: Iudicium-Verlag.
- Kürschner, W. (2008). *Grammatisches Kompendium. Systematisches Verzeichnis grammatischer Grundbegriffe* (6., aktualisierte Auflage). Tübingen: Narr.

Konditionalsatz	Gliedsatz, der die Bedingung für eine Handlung ausdrückt und mit den Konjunktionen wenn, falls, etc. eingeleitet wird
Konnektive	auch Konnektoren; spielen für die Textkohäsion eine wesentliche Rolle und verknüpfen Sätze oder Textelemente miteinander (Konjunktionen wie weil, deshalb, daher; oder Adverbien wie allerdings, ja)
Konsekutivsatz	Gliedsatz, der die Folge oder die Wirkung eines Sachverhalts ausdrückt und mit den Konjunktionen sodass, dass, etc. eingeleitet wird
Konzessivsatz	Gliedsatz, der eine Einschränkung oder einen Gegengrund für einen Sachverhalt ausdrückt und mit den Konjunktionen obwohl, obgleich, etc. eingeleitet wird
Lexik	Gesamtheit aller Wörter einer Sprache
Modalsatz	Gliedsatz, der Angaben zur Art und Weise des Geschehens im Hauptsatz macht und mit den Konjunktionen indem, ohne dass, etc. eingeleitet wird
Morphologie	Lehre vom Bau der Wörter
Nominalisierung	Derivation eines Substantivs; Ableitung von Substantiven aus Basen anderer Wortartzugehörigkeiten
Orthografie	Lehre von der normgerechten Schreibung
Partizipialkonstruktion	satzwertige Konstruktion, ohne Subjekt und finites Verb (<u>In Wien angekommen</u> , traf er sich mit ihr.)
Präfix	Wortbildungsmittel oder Flexionsmorphem, welches vorn an ein Wort oder einen Stamm angefügt wird
Präfixverben mit untrennbarem Verbzusatz	Verben, die mit Präfixen gebildet werden, wobei der Verbzusatz bei keiner Wortstellung abgetrennt werden kann (zer-stören, ver-leugnen, miss-billigen, ent-gehen, be-gründen, etc.)
Präpositionalattribut	Beifügung, die von einer Präposition eingeleitet wird (die Teilnahme <u>am Schulball</u>)
Proform	sprachliche Bestandteile, die Textelemente in nachfolgenden oder vorangehenden Textsequenzen ersetzen (Hier steht <u>mein Haus</u> . <u>Es</u> wurde vor vielen Jahren gebaut. = Anapher; <u>Sie</u> muss nicht lange warten, <u>die geübte Jägerin</u> , bis ihr ein Kaninchen über den Weg läuft. = Katapher)

Rekurrenz	direkte Wiederaufnahme eines Textelements in aufeinanderfolgenden Textsequenzen; Wortwiederholung als Kohäsionsmittel
Relativsatz	Gliedsatz, der durch ein Relativpronomen (der, die, das) oder ein Relativadverb (wo) eingeleitet wird
Satzgefüge	zusammengesetzter Satz, der mindestens einen Hauptsatz und einen Nebensatz bzw. Gliedsatz aufweist
Semantik	Lehre vom Inhalt
Substitution	Wiederaufnahme eines Textelements in einer nachfolgenden Textsequenz durch ein lexikalisches Element, das mit dem Textelement referenzidentisch ist (Hyperonyme, Hyponyme, Synonyme, Metaphern, etc.)
Suffix	Wortbildungsmittel oder Flexionsmorphem, welches hinten an ein Wort oder einen Stamm angefügt wird
Syntax	Lehre vom Satz
Temporalsatz	Gliedsatz, der zeitliche Beziehungen (Vorzeitigkeit, Nachzeitigkeit, Gleichzeitigkeit) ausdrückt und mit den Konjunktionen nachdem, als und bevor eingeleitet wird
Textkohärenz	verdeckte Verknüpfung von Textelementen; Verknüpfung in der Tiefenstruktur des Textes
Textkohäsion	offene Verknüpfung von Textelementen; Verknüpfung auf der Oberflächenstruktur des Textes mittels sprachlicher Mittel wie Rekurrenz, Substitution, Proformen, etc.
Umlautung (des Stammvokals bei Konjugation)	Alternation, Wechsel oder Modifikation des tontragenden Vokals im Verbstamm (helfen, <u>h</u> ilft, <u>h</u> alf, geh <u>o</u> lfen)
unpersönliche Pronomen	auch Indefinitpronomen; bezeichnen Personen oder Sachen in allgemeiner, unbestimmter Weise (man, jemand, etwas, etc.)
Wechselpräposition	Präpositionen, die zwei Kasus regieren, nämlich Dativ und Akkusativ (in, an, auf, etc.)
Wiederaufnahmeelement	Kohäsionsmittel wie Rekurrenz, Proformen, Substitution, Konnektive, etc.

11. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Sprachliche Register im Fachunterricht	25
Abbildung 2: Methoden-Werkzeuge in Lehrer- und in Lernerhand.....	34
Abbildung 3: Umgang mit Texten im sprachsensiblen Fachunterricht.....	38
Abbildung 4: Kompetenzbereich „Sprachbewusstsein“	47

12. Quellenverzeichnis

- Abadan-Unat, N. (2005). *Migration ohne Ende. Vom Gastarbeiter zum Eurotürken*. Berlin: Edition Parabolis.
- Abu Zaid, N. H. (2008). *Gottes Menschenwort. Für ein humanistisches Verständnis des Koran* (ausgewählt, übersetzt und mit einer Einleitung von Thomas Hildebrandt). Freiburg: Herder.
- Ahrenholz, B. (2010). Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2., durchgesehene und aktualisierte Auflage, S. 15–36). Tübingen: Narr.
- Aslan, E. (2013). Muslime in Amerika und Österreich. In M. Rothgangel, E. Aslan & M. Jäggle (Hrsg.), *Religion und Gemeinschaft. Die Frage der Integration aus christlicher und islamischer Perspektive* (S. 51–67). Wien: V&R unipress.
- Bauböck, R. (1996). „Nach Rasse und Sprache verschieden“: *Migrationspolitik in Österreich von der Monarchie bis heute* (Reihe Politikwissenschaft, Bd. 31). Wien: Institut für Höhere Studien. Abgerufen von https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/899/1/pw_31.pdf. Zugegriffen: 22. September 2020.
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko S. (2014). *DLL 16: Sprachbildung in allen Fächern*. München: Klett-Langenscheidt.
- BIFIE Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.) (o.J.). Kompetenzbereiche Deutsch, 8. Schulstufe. www.bifie.at. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf. Zugegriffen: 24. November 2020.
- Bilgin, B. (1995a). *Mein Leben für den Islam 1. Religionsbuch für die 5. und 6. Schulstufe*. Köln: Asya.

- Bilgin, B. (1995b). *Mein Leben für den Islam 2. Religionsbuch für die 7. und 8. Schulstufe*. Köln: Asya.
- BMB Bundesministerium für Bildung (Hrsg.) (2016). Info-Broschüre Bildungsstandards – ein Beitrag zur Unterrichts- und Schulentwicklung. www.bmbwf.gv.at.
<https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:68240e12-4ce4-4188-9b88-1778db41bb6d/bildungsstandards.pdf>. Zugriffen: 11. November 2020.
- BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Schulbuchaktion 2020/21. www.schulbuchaktion.at.
<https://www.schulbuchaktion.at/sbkSchulbuchsuche/index.xhtml>. Zugriffen: 10. September 2020.
- BMI Bundesministerium für Inneres. Asylstatistik 2019. www.bmi.gv.at.
https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl-Jahresstatistik_2019.pdf. Zugriffen: 22. September 2020.
- Brandt, H. & Gogolin I. (2016). *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele*. Unter Mitarbeit von Margit Maronde-Heyl und Heidi Scheinhardt-Stettner (FörMig Material, Bd. 8). Münster: Waxmann Verlag.
- Carnevale, C. & Wojnesitz, A. (2014). *Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele* (ÖSZ Praxisreihe, Heft 23). Graz: ÖSZ.
- Cutts, M. & UNHCR (Hrsg.) (2000). *The State of the World's Refugees. Fifty Years of Humanitarian Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Digitales Amt. (2019) Gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgesellschaften. www.oesterreich.gv.at.
https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/kirchenein_austritt_und_religionen/3/Seite.820015.html. Zugriffen: 10. November 2020.
- Dirim, İ. (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der*

Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch 2. Sprache, Rassismus, Professionalität (S. 25–48). Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik.

Dudenredaktion (Hrsg.) (2009). *Duden – Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch* (Der Duden in zwölf Bänden, Bd. 4, 8., überarbeitete Auflage). Berlin: Dudenverlag.

Dudenredaktion. (o.J.). „Kibla“ auf Duden online. www.duden.de.
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Kibla>. Zugriffen: 25. März 2021.

Dudenredaktion. (o.J.). „Koran“ auf Duden online. www.duden.de.
<https://www.duden.de/node/82942/revision/82978>. Zugriffen: 12. Oktober 2020.

Dudenredaktion. (o.J.). „offenbaren“ auf Duden online. www.duden.de.
<https://www.duden.de/rechtschreibung/offenbaren>. Zugriffen: 18. Februar 2021.

DWDS Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. (o.J.). „offenbaren“ auf DWDS online. www.dwds.de. <https://www.dwds.de/wb/offenbaren>. Zugriffen: 12. Oktober 2020.

Eiff, M. S. v. (2019). „sie werden in neuen Sprachen reden“ (Mk 16,17) – Die Sprache der katholischen Theologie und ihre Bedeutung für einen sprachsensiblen Religionsunterricht. In Y. Danilovich & G. Putjata (Hrsg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Fornol, S. (2016). Die Bedeutung sprachsensibler Unterrichtsgestaltung im Fachunterricht für bildungssprachliche Kompetenzentwicklung im Primarbereich. In A. Wegner & İ. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundung einer didaktischen Perspektive* (Mehrsprachigkeit und Bildung, Bd. 1, S. 86–99). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Fornol, S. (2012). Die Förderung der Interkulturalität und des Sprachselbstbewusstseins mithilfe eines Sprachenportfolios – eine Interventionsstudie. In D. Elsner & A. Wildemann (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Unterrichtsforschung* (Papers of

- Excellence, Ausgewählte Arbeiten aus den Fachdidaktiken, Bd. 3, S. 161–179).
Aachen: Shaker Verlag.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau, S. & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grießhaber, W. (2010). (Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Fachunterricht. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2., durchgesehene und aktualisierte Auflage, S. 37–54). Tübingen: Narr.
- Handt, C. & Weis I. (2015). Sprachförderung im Sachunterricht. In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern* (S. 73–92). Stuttgart: Klett.
- Hawighorst, B. (2011). Schulischer Wandel durch sprachensible Unterrichts- und Schulentwicklung. In S. Fürstenau, S. & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (S. 169–180). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helbig, G. (1999). *Deutsche Grammatik. Grundfragen und Abriß* (4., unveränderte Auflage). München: Iudicium-Verlag.
- Hoesch, K. (2018). *Migration und Integration. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Hunn, K. (2002). Asymmetrische Beziehungen: Türkische „Gastarbeiter“ zwischen Heimat und Fremde. *Archiv für Sozialgeschichte*, 42, S. 145–172.
- IGGÖ [Website]. (o.J.). Islamischer Religionsunterricht in Österreich. www.derislam.at.
<https://www.derislam.at/schulamt/>. Zugriffen: 11. November 2020.
- IOM International Organization for Migration. (o. J.) Key Migration Terms. www.iom.int.
<https://www.iom.int/key-migration-terms#Migration>. Zugriffen: 22. September 2020.

- Ismail, N. (2014). Zeit für die Islamstunde. *Wiener Zeitung*. 24.03.2014.
https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/integration/ausbildung_und_arbeitswelt/617501_Zeit-fuer-die-Islamstunde.html?em_cnt_page=1. Zugriffen: 10. September 2020.
- Karal, E. Z. (2007). *Osmanlı Tarihi. Birinci Meşrutiyet ve İstihbarat Devirleri 1876-1907* (Bd. 8, 6. Auflage). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Khorchide, M. (2010). Der islamische Religionsunterricht in Österreich. In A. Janda & M. Vogl (Hrsg.), *Islam in Österreich* (S. 60–68). Wien: Österreichischer Integrationsfonds.
- Khorchide, M. (2009). *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kreisky, J. (2010). Die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich. In A. Janda & M. Vogl (Hrsg.), *Islam in Österreich* (S. 53–59). Wien: Österreichischer Integrationsfonds.
- Krüger-Potratz, M. (2011). Mehrsprachigkeit: Konfliktfelder in der Schulgeschichte. In S. Fürstenau, S. & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (S. 51–68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kürschner, W. (2008). *Grammatisches Kompendium. Systematisches Verzeichnis grammatischer Grundbegriffe* (6., aktualisierte Auflage). Tübingen: Narr.
- Leisen, J. (2013a). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Grundlagenteil*. Stuttgart: Klett.
- Leisen, J. (2013b). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Praxismaterialien*. Stuttgart: Klett.

- Mayer, S. (2009). Exkurs: Türkische „Gastarbeiter“ im politischen Diskurs der 1960er und 1970er Jahre. In E. Röhrlich & S. Mayer, *Konstruktionen des Anderen: Historische und kulturelle Bezüge in österreichischen Mediendebatten über einen EU-Beitritt der Türkei. Endbericht* (S. 85–111). Abgerufen von www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/endbericht_tuerkei_web.pdf. Zugriffen: 22. September 2020.
- Mecheril, P. (2010a). Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. d. M. C. Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 54–76). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2010b). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In P. Mecheril, M. d. M. C. Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 7–22). Weinheim: Beltz.
- Meibauer, J., Demske, U., Geilfuß-Wolfgang, J., Pafel, J., Ramers, K. H., Rothweiler, M. & Steinach, M. (2007). *Einführung in die germanistische Linguistik* (2., aktualisierte Auflage). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Meyers, P. (1976). Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher. In E. H. Schallenberger (Hrsg.), *Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit* (Pädagogische Informationen – Provokative Impulse, Bd. 7, S. 47–73). Kastellaun: Aloys Henn Verlag.
- Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr.
- Niebuhr-Siebert, S. & Baake H. (2014). *Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Eine Einführung*. Unter Mitarbeit von Henriette Hoppe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Niedrig, H. (2011). Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten. In S. Fürstenau, S. & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (S. 89–106). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Petersen, I. & Tajmel, T. (2015). Bildungssprache als Lernmedium und Lernziel des Fachunterrichts. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch 2. Sprache, Rassismus, Professionalität* (S. 84–111). Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik.
- Pfalzgraf, F. (2015). Zur Korpusdefinition in der Schulbuchforschung. In J. Kiesendahl & C. Ott (Hrsg.), *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven* (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung, Bd. 137, S. 39–52). Göttingen: V&R unipress.
- Pünter, M. (2012). Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht aus der Sicht von Lehrkräften – Einstellungen, Erfahrungen und Wünsche – Eine empirische Untersuchung an einer niedersächsischen Grundschule. In D. Elsner & A. Wildemann (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Unterrichtsforschung* (Papers of Excellence, Ausgewählte Arbeiten aus den Fachdidaktiken, Bd. 3, S. 57–87). Aachen: Shaker Verlag.
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2015). Bundesgesetz über die äußeren Rechtsverhältnisse islamischer Religionsgesellschaften – Islamgesetz 2015.
www.ris.bka.gv.at.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009124&FassungVom=2020-11-30>. Zugegriffen: 30. November 2020.
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2012). Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit der die Lehrpläne der Mittelschulen erlassen und die Lehrpläne für den Religionsunterricht an den Mittelschulen bekannt gemacht werden. www.ris.bka.gv.at.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850&FassungVom=2020-11-19>. Zugegriffen: 19. November 2020.
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2011). Bekanntmachung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur betreffend die Lehrpläne für den islamischen Religionsunterricht an Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen.
www.ris.bka.gv.at.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007378&FassungVom=2020-11-30>. Zugegriffen: 30. November 2020.

- Rechtsinformationssystem des Bundes (2009). Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen.
www.ris.bka.gv.at.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166>. Zugriffen: 11. November 2020.
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2008). Bundesgesetz, mit dem das Schulunterrichtsgesetz geändert wird. www.ris.bka.gv.at.
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_I_117/BGBLA_2008_I_117.pdf. Zugriffen: 11. November 2020.
- Rechtsinformationssystem des Bundes (1955). Konvention über die Rechtsstellung der Flüchtling. www.ris.bka.gv.at.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10005235>. Zugriffen: 22. September 2020.
- Rösch, H. (2016). Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. In A. Wegner & I. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundung einer didaktischen Perspektive* (Mehrsprachigkeit und Bildung, Bd. 1, S. 287–302). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Rösch, H. (2005). Stolpersteine der deutschen Sprache. In H. Rösch (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Mitsprache* (S. 231–232). Braunschweig: Schroedel.
- Sarter, H. (2013). *Mehrsprachigkeit und Schule. Eine Einführung*. Darmstadt: WGB.
- Schader, B. (1998). Struktur eines Curriculums für den interkulturellen (Sprach-) Unterricht. In K. Kuhs & W. Steinig (Hrsg.), *Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft* (S. 181–198). Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Schakfeh, A. & Khorchide, M. (2006). Muslime in Österreich – Eine lebendige Gemeinschaft auf dem Weg der Integration. In E. Bader (Hrsg.), *Dialog der Religionen. Ohne Religionsfrieden kein Weltfrieden. Mit Beiträgen von*

Religionsvertretern, Theologen und Philosophen (2. Auflage, S. 279–296). Wien: LIT.

Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education*, 4, S. 431–459.

Schmölzer-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (Fachdidaktische Forschung, Bd. 3, S. 25–40). Münster: Waxmann.

Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E. & Helten-Pacher, M.-R. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Schmölzer-Eibinger, S. Egger, E. & Dorner, M. (2012). *Sprache in Schulbüchern. Empfehlungen zur Sprachverwendung in Schulbüchern für SchulbuchautorInnen, GutachterInnen und Schulbuchverlage*. Wien: BMUKK.

Schulamts der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (Hrsg.) (o.J.). Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Reifeprüfung für AHS und BHS. Islamischer Religionsunterricht. www.derislam.at. https://www.derislam.at/wp-content/uploads/2020/09/Letztfassung_Handreichung.pdf. Zugegriffen: 18. Februar 2021.

Shakir, A. (Hrsg.) (2018a). *Islamstunde 7. Wie werde ich stark? Religionsbuch für die Sekundarstufe I* (4. Auflage). Linz: Veritas.

Shakir, A. (Hrsg.) (2018b). *Islamstunde 8. Die Anderen respektieren. Religionsbuch für die Sekundarstufe I* (2. Auflage). Linz: Veritas.

Shakir, A. (Hrsg.) (2017a). *Islamstunde 5. In Freundschaft leben. Religionsbuch für die Sekundarstufe I* (4. Auflage). Linz: Veritas.

Shakir, A. (Hrsg.) (2017b). *Islamstunde 6. Die Schöpfung bewahren. Religionsbuch für die Sekundarstufe I* (3. Auflage). Linz: Veritas.

- Shakir, A. (Hrsg.) (2017c). *Islamstunde 8. Die Anderen respektieren. Religionsbuch für die Sekundarstufe I* (4. Auflage). Linz: Veritas.
- Shakir, A. (Hrsg.) (2015b). *Islamstunde 7. Wie werde ich stark? Religionsbuch für die Sekundarstufe I*. Linz: Veritas.
- Shakir, A. (Hrsg.) (2015a). *Islamstunde 6. Die Schöpfung bewahren. Religionsbuch für die Sekundarstufe I*. Linz: Veritas.
- Shakir, A. (Hrsg.) (2014). *Islamstunde 5. In Freundschaft leben. Religionsbuch für die Sekundarstufe I*. Linz: Veritas.
- Statistik Austria (2020). Infografik – Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2019.
[www.statistik.at.](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html)
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html.
 Zugriffen: 22. September 2020.
- Ströher, D. (1949). *Die Okkupation Bosniens und der Herzegovina und die öffentliche Meinung Österreich-Ungarns* (Dissertation). Universität Wien, Wien.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung* (FörMig Material, Bd. 9). Münster: Waxmann.
- UNHCR UN High Commissioner for Refugees. (2018). 'Refugees' and 'Migrants' – Frequently Asked Questions (FAQs). Abgerufen von
<https://www.refworld.org/docid/56e81c0d4.html>. Zugriffen: 22. September 2020.
- UNHCR UN High Commissioner for Refugees. (o.J.). *Flucht und Asyl in Österreich. Die häufigsten Fragen und Antworten*. Abgerufen von https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2018/01/AT_UNHCR_Fragen-und-Antworten_2017.pdf. Zugriffen: 23. September 2020.
- Uysal, N. (1993a). *Islam in meinem Leben. Religionsbuch für die 1. und 2. Schulstufe*. Köln: Asya.

Uysal, N. (1993b). *Islam in meinem Leben. Religionsbuch für die 3. und 4. Schulstufe*. Köln: Asya.

Varela, M. d. M. C. & Mecheril, P. (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In P. Mecheril, M. d. M. C. Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 23–53). Weinheim: Beltz.

Weinbrenner, P. (1995). Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In R. Olechowski (Hrsg.), *Schulbuchforschung* (Schule – Wissenschaft – Politik, Bd. 10, S. 21–45). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Wildemann, A. & Fornol, S. (2016). *Sprachsensibel Unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Abstract in Deutsch

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit den Methoden und Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts. Zunächst werden diese in einem allgemeinen Rahmen behandelt. Dann werden ausgewählte Kapitel aus den Büchern der Schulbuchreihe „Islamstunde 5-8“ hinsichtlich der Sprachverwendung in Aufgabenstellungen und Texten analysiert, wobei diesbezügliche Empfehlungen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung als Kriterien dienen.

Zunächst wird ein kurzer Überblick über die Migrationsgeschichte Österreichs gegeben, um anschließend die Schule als Institution in der Migrationsgesellschaft zu thematisieren.

Dann werden die einzelnen Sprachregister im Fachunterricht, nämlich Bildungs-, Alltags-, Schul- und Fachsprache einander gegenübergestellt und definiert. Außerdem werden die sprachlichen Herausforderungen im Fachunterricht geschildert.

Danach werden in einem weiteren Kapitel nach der einleitenden Differenzierung des sprachsensiblen Fachunterrichts vom fachsensiblen Sprachunterricht die Prinzipien und Methoden des sprachsensiblen Arbeitens erklärt und Praxisbeispiele präsentiert.

Anschließend wird der islamische Religionsunterricht in österreichischen Schulen thematisiert. Die Regelung der Sprachförderung in den Bildungsstandards, dem allgemeinen Lehrplan für die Mittelschulen und dem Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht wird überprüft.

Im analytischen Teil der Masterarbeit werden ausgewählte Kapitel aus den Schulbüchern „Islamstunde 5“, „Islamstunde 6“, „Islamstunde 7“ und „Islamstunde 8“ einer Analyse in Bezug auf die sprachliche Gestaltung unterzogen. Dabei wird sowohl ein empirisch-analytisches als auch ein kritisch-innovatorisches Erkenntnisinteresse verfolgt. Abschließend werden Überlegungen und Empfehlungen für die Zukunft ausgesprochen.

Abstract in Englisch

This master's thesis deals with the methods and principles of language-sensitive teaching in non-language subjects. After a theoretical introduction, selected chapters from the textbook series "Islamstunde 5-8" are analysed regarding the use of language in tasks and texts. The recommendations of the Austrian Federal Ministry of Education, Science and Research serve as a basis for this analysis.

At first, a brief overview of the history of migration in Austria is given and the school as an institution in the diverse society is discussed.

Then the various language registers in the classroom, namely academic language, everyday language, language of schooling and technical language, are compared and defined. In addition, the linguistic challenges in non-language subjects are portrayed.

In a further chapter, the difference between language-sensitive teaching in non-language subjects and subject-sensitive teaching in language subjects is explained. Afterwards, the methods and principles of language-sensitive teaching are described, and practical examples are presented.

Subsequently, the Islamic religious education in Austrian schools is discussed. The regulation of language support in the educational standards, the general curriculum for middle schools and the curriculum for Islamic religious education is reviewed.

In the analytical part of this master's thesis, selected chapters from the textbooks "Islamstunde 5", "Islamstunde 6", "Islamstunde 7" and "Islamstunde 8" are examined regarding their linguistic design. Both an empirical-analytical and a critical-innovative interest in knowledge are pursued. In conclusion, suggestions and recommendations for the future are given.