

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN
Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften
Institut für Romanische Philologie

Masterarbeit

im Studiengang
Lehramtmaster ISS / Gymnasium
Fach 1: Deutsch
Fach 2: Französisch

Thema:

Kriterien für autonomiefördernde Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht

Eine exemplarische Analyse von *À plus! 4* und *Découvertes 4*

Erstgutachterin: Prof. Dr. Daniela Caspari
Zweitgutachterin: Ellen Beermann

vorgelegt von:

Carla Müggenburg

Berlin, 17.12.2019

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	8
2. Relevanz von Lernerautonomie (nicht nur) im schulischen Kontext.....	10
3. Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht.....	13
3.1. Versuch einer Begriffsbestimmung	13
3.2. Tassinaris (2010) Definition von Lernerautonomie	15
3.3. Überlegungen zu Teilkompetenzen der Lernerautonomie	17
3.3.1. Was autonom Lernende können (sollten)	18
3.3.2. Tassinaris (2010) dynamisches Autonomiemodell.....	20
3.3.2.1. Struktur des Modells	20
3.3.2.2. Makrodeskriptoren von Lernerautonomie.....	22
3.3.3. Lernstrategien, Lerntechniken, Lernstil, Lernertyp	25
3.3.3.1. Lernstrategien.....	26
3.3.3.1.1. Versuch einer Begriffsbestimmung	26
3.3.3.1.2. Empfehlungen für die Praxis	28
3.3.3.2. Lerntechniken.....	29
3.3.3.2.1. Versuch einer Begriffsbestimmung	29
3.3.3.2.2. Empfehlungen für die Praxis	30
3.3.3.3. Lernstil und Lernertyp.....	30
3.3.3.3.1. Versuch einer Begriffsbestimmung	30
3.3.3.3.2. Empfehlungen für die Praxis	31
3.3.4. Zwischenfazit und Schlussfolgerungen für die Lehrwerkgestaltung.....	32
4. Autonomieförderung in Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht	33
4.1. Das Lehrwerk	33
4.1.1. Begriffsbestimmung und Eigenschaften des Lehrwerks	33
4.1.2. Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht.....	35

4.2.	Die Lehrwerkanalyse.....	38
4.2.1.	Begriffsbestimmung.....	38
4.2.2.	Kriterienraster für die Lehrwerkanalyse für den Fremdsprachenunterricht	39
4.2.3.	Kriteriengestützte Analyse von autonomiefördernden Elementen in Fremdsprachenlehrwerken.....	40
4.2.3.1.	Vorüberlegungen.....	40
4.2.3.2.	Nodaris (1995) <i>Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur</i>	41
4.2.3.2.1.	Bedingungen für einen autonomiefördernden Unterricht.....	41
4.2.3.2.2.	Daraus abgeleitete Kriterien für Autonomieförderung in Fremdsprachenlehrwerken.....	44
4.2.3.3.	Chudaks (2007) Kriterien zur Analyse von Autonomieförderung in Fremdsprachenlehrwerken.....	47
5.	Entwicklung von Kriterien zur Analyse von Autonomieförderung in Fremdsprachenlehrwerken.....	49
5.1.	Tassinaris (2010) Autonomiemodell als Grundlage für die Festlegung von Kriterien.....	49
5.1.1.	Berücksichtigung der Produktionsbedingungen von Lehrwerken.....	49
5.1.2.	Analysekriterien auf Grundlage von Tassinaris (2010) Autonomiemodell	51
5.2.	Ergänzende Kriterien nach Nodari (1995).....	52
5.3.	Ergänzende Kriterien nach Chudak (2007)	53
5.4.	Vorschlag für einen Kriterienkatalog zur Analyse von Autonomieförderung in Lehrwerken für den schulischen Fremdsprachenunterricht	54
6.	Empirischer Teil. Autonomieförderung in den Lehrwerken <i>À plus! 4</i> (2015) und <i>Découvertes 4</i> (2015).....	56
6.1.	Methodisches Vorgehen	56
6.2.	Analyse der Lehrwerke <i>À plus! 4</i> (2015) und <i>Découvertes 4</i> (2015).....	59
6.2.1.	Können die Lernenden das Lehrwerk als Lernmittel benutzen?	59
6.2.1.1.	Wie gut können sich die Lernenden im Lehrwerk orientieren?	59

6.2.1.2.	Sind die Aufgabenstellungen und Übungen verständlich und transparent?.....	66
6.2.2.	Werden die Lernenden dazu motiviert, ihr Lernen zu planen?.....	70
6.2.3.	Haben die Lernenden die Möglichkeit, Aspekte ihres Lernens selbst zu bestimmen?.....	72
6.2.3.1.	in Bezug auf Ressourcen und Materialien.....	72
6.2.3.2.	in Bezug auf Methoden und Strategien	75
6.2.3.3.	in Bezug auf Sozialformen	76
6.2.4.	Erhalten die Lernenden die Möglichkeit, ihre Sprachkompetenzen einzuschätzen?.....	77
6.2.5.	Erhalten die Lernenden die Möglichkeit, über ihr Lernen nachzudenken?	80
6.2.5.1.	Werden verschiedene Lerntechniken und -strategien präsentiert?.....	80
6.2.5.2.	Erhalten die Lernenden die Möglichkeit, verschiedene Lerntechniken und -strategien auszuprobieren und über sie zu reflektieren?	83
6.2.5.3.	Erhalten die Lernenden die Gelegenheit, sich ihren Lernertyp bewusst zu machen?	84
6.2.5.4.	Existieren systematische Rückblicke auf den zurückliegenden Lernprozess?.....	84
6.3.	Auswertung der Analyseergebnisse und Diskussion.....	86
6.3.1.	Können die Lernenden das Lehrwerk als Lernmittel benutzen?	86
6.3.1.1.	Wie gut können sich die Lernenden im Lehrwerk orientieren?	86
6.3.1.2.	Sind die Aufgabenstellungen und Übungen verständlich und transparent?.....	89
6.3.2.	Werden die Lernenden dazu motiviert, ihr Lernen zu planen?.....	90
6.3.3.	Haben die Lernenden die Möglichkeit, Aspekte ihres Lernens selbst zu bestimmen?.....	92
6.3.3.1.	in Bezug auf Ressourcen und Materialien.....	92
6.3.3.2.	in Bezug auf Methoden und Strategien	94
6.3.3.3.	in Bezug auf Sozialformen	95

6.3.4.	Erhalten die Lernenden die Möglichkeit, ihre Sprachkompetenzen einzuschätzen?.....	96
6.3.5.	Erhalten die Lernenden die Möglichkeit, über ihr Lernen nachzudenken?	99
6.3.5.1.	Werden verschiedene Lerntechniken und -strategien präsentiert?.....	99
6.3.5.2.	Erhalten die Lernenden die Möglichkeit, verschiedene Lerntechniken und -strategien auszuprobieren und über sie zu reflektieren?	102
6.3.5.3.	Erhalten die Lernenden die Gelegenheit, sich ihren Lernertyp bewusst zu machen?	103
6.3.5.4.	Existieren systematische Rückblicke auf den zurückliegenden Lernprozess?.....	104
6.4.	Zusammenfassende Ergebnisse zur Autonomieförderung in den Lehrwerken <i>À plus! 4</i> (2015) und <i>Découvertes 4</i> (2015)	105
7.	Reflexion der Methoden.....	109
7.1.	Reflexion des methodischen Vorgehens	109
7.2.	Reflexion der Kriterien.....	111
8.	Fazit und Ausblick	113
	Literaturverzeichnis	
	Angang	

1. Einleitung

Lernerautonomie ist zu *dem* Schlüsselbegriff der Fremdsprachendidaktik geworden – und das nicht erst seit einigen Jahren, sondern seit Jahrzehnten (vgl. u.a. Schmenk 2010). In der Pädagogik wird die Autonomie der Lernenden sogar seit Comenius diskutiert (vgl. u.a. Wolff 2002b: 8). Angesichts aktueller Entwicklungen im Schul- bzw. Französischunterricht, aber auch aufgrund gesamtgesellschaftlicher Tendenzen erscheint das Konzept der Lernerautonomie aktueller und wichtiger denn je. Lebenslanges Lernen und Demokratiebildung sowie Individualisierung und Motivationsförderung im Schulunterricht sind nur ein paar Stichworte, die eng mit Lernerautonomie zusammenhängen bzw. die durch diese realisiert werden können (mehr zur Relevanz von Lernerautonomie vgl. Kapitel 2).

Nun stellt sich die Frage, wie Autonomieförderung im Unterricht konkret umgesetzt werden soll. Die Realität des Französischunterrichts zeigt, dass trotz Forderungen nach beispielsweise Differenzierung, Projektunterricht oder Produktorientierung im Unterricht in der Mittelstufe zu überwiegenden Teilen noch immer lehrwerkba- siert gearbeitet wird (vgl. Michler 2012: 31). Tatsächlich ist das Lehrwerk nach wie vor *das* zentrale Medium im Fremdsprachenunterricht (vgl. Nieweler 2017a: 206). Will man also Lernerautonomie zum Prinzip des Unterrichts machen, sich gleichzeitig aber auf das Lehrwerk als Grundlage stützen – denn neben aller Kritik am lehrwerkbasierten Unterricht gibt es auch viele Vorzüge (vgl. Kapitel 4.1.2) – so ergibt sich die Forderung an die Schulbuchverlage, Autonomieförderung zum Bestandteil ihrer Lehrwerke zu machen. Dies ist schon allein deshalb unerlässlich, da aufgrund der geringen Wochenstundenzahl im Fach Französisch und der Mehrbelastung der Lehrkräfte für das zusätzliche Bereitstellen von Materialien zur Autonomieförderung wohl wenig Raum im Unterricht bliebe.

Viele Lehrwerke beinhalten bereits autonomiefördernde Elemente. Für die Lehrenden ist es aber wichtig, diese Elemente zu identifizieren, zu wissen, in welchem Zusammenhang sie stehen und welche Teilkompetenz der Lernerautonomie sie fördern, um deren Potenzial voll ausschöpfen können. Zugleich kann das Wissen um ein Fehlen bestimmter Elemente dazu führen, noch ergänzende Impulse in den Unterricht einfließen zu lassen. Für die Analyse der Lehrwerke durch die Lehrpersonen bedarf es eindeutiger Kriterien. Solche Kriterien für die Analyse von autonomiefördernden Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht aufzustellen und eine

Beispielanalyse zu liefern, wird das übergeordnete Ziel meiner Masterarbeit sein. Denn dass es „an systematischen und fundierten Studien über fremdsprachliche Lehrwerke, speziell zu solchen, die aufgrund ihrer weiten Verbreitung den Französischunterricht an deutschen Gymnasien prägen“ noch mangelt, stellt unter anderem Christine Michler (2005: 39) fest.

Die vorliegende Arbeit versteht sich als ein Beitrag zu diesem Forschungsdesiderat und geht dabei in folgenden Schritten vor: Nach einer Darstellung der Relevanz von Lernerautonomie (Kapitel 2) gilt es zunächst, eine Bestimmung des Konzepts ‚Lernerautonomie‘ vorzunehmen (Kapitel 3.1). Dies ist deshalb ungemein wichtig, da nicht nur in den verschiedenen Fachdisziplinen, sondern auch innerhalb der Fremdsprachendidaktik selbst unterschiedliche und teilweise unvereinbare Interpretationen von Autonomie vorherrschen. Sodann präsentiere ich die Lernerautonomie-Definition von Maria Giovanna Tassinari (2010), der ich mich in der vorliegenden Arbeit anschließe (Kapitel 3.2). Um Kriterien zur Analyse von Lernerautonomie vorlegen zu können, ist es zunächst vonnöten, sich darüber klar zu werden, aus welchen Teilkomponenten bzw. -kompetenzen Lernerautonomie eigentlich besteht. Daher stelle ich in einem weiteren Schritt verschiedene Annahmen darüber dar, über welche Kompetenzen autonom Lernende im Einzelnen verfügen (Kapitel 3.3). Näher befasse ich mich in diesem Zusammenhang mit Tassinaris (2010) dynamischem Autonomiemodell (Kapitel 3.3.2) sowie mit Lernstrategien und -techniken, die in der Literatur einhellig als zentral für die Lernerautonomie gelten, die aber konzeptuell höchst uneinheitlich aufgefasst werden (Kapitel 3.3.3). Ein weiterer Teil der Arbeit umfasst die Bestimmung des Begriffs und der Funktion von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht (Kapitel 4.1). Auch die Lehrwerkanalyse wird zunächst begrifflich bestimmt, bevor exemplarisch drei Kriterienraster, die ich für zentral in Bezug auf die Analyse von autonomiefördernden Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht halte, dargestellt werden (Kapitel 4.2). Der darauffolgende Teil widmet sich dem Aufstellen von Kriterien zur Analyse von autonomiefördernden Fremdsprachenlehrwerken, die ich für diese Arbeit verwende (Kapitel 5). Als Grundlage für die Erarbeitung der Kriterien ziehe ich das bereits präsentierte dynamische Autonomiemodell von Tassinari (2010) heran (Kapitel 5.1), das ich mit weiteren Überlegungen aus der Forschung ergänze (Kapitel 5.2, 5.3), bevor ich meinen eigenen Vorschlag für einen Kriterienkatalog unterbreite (Kapitel 5.4). Nun folgt der empirische Teil der Arbeit (Kapitel 6). Hier erläutere ich zunächst mein

methodisches Vorgehen (Kapitel 6.1) und analysiere sodann exemplarisch das Schülerbuch und das Arbeitsheft der Lehrwerke *À plus! 4, Nouvelle édition* (2015) und *Découvertes 4, Série bleue* (2015) mithilfe der zuvor aufgestellten Kriterien (Kapitel 6.2). Daran anschließend werte ich die Analyseergebnisse aus und diskutiere sie im Hinblick auf Verbesserungsmöglichkeiten der beiden Lehrwerke (Kapitel 6.4). Einen weiteren Schritt stellt die Reflexion meines methodischen Vorgehens dar (Kapitel 7.1) sowie die kritische Auseinandersetzung mit den von mir aufgestellten Analyse Kriterien (Kapitel 7.2). Abschließend ziehe ich ein Fazit und wage einen Ausblick darauf, in welche Richtung weitere Lehrwerkanalysen in Bezug auf Autonomieförderung im Fremdsprachenunterricht in Zukunft gehen könnten (Kapitel 8).

2. Relevanz von Lernerautonomie (nicht nur) im schulischen Kontext

Warum ist Lernerautonomie in den letzten Jahrzehnten zu *dem* Schlüsselwort der fremdsprachendidaktischen Diskussion avanciert und warum geht die vorliegende Arbeit davon aus, Autonomieförderung sollte zu einem zentralen Bestandteil der Französischlehrwerke werden? Neben kritischen Stimmen wie von Barbara Schmenk (2010: 12), die anmahnt, dass aufgrund der verschiedenen Konzeptionen von Lernerautonomie heute die unterschiedlichsten Lernarrangements mit dem Label ‚Lernerautonomie‘ bzw. ‚Autonomieförderung‘ versehen werden könnten, auch wenn es sich in Wahrheit um ein fremdbestimmtes Lernen handele, gibt es doch eine Vielzahl gewichtiger Gründe, warum Lernerautonomie – sofern man sie nicht auf ihren technizistischen oder strategisch-technischen Aspekt reduziert (vgl. Kapitel 3.1) – nicht nur gesamtgesellschaftlich wünschenswert, sondern auch speziell im Französischunterricht anzustreben ist. Dies möchte ich im Folgenden näher ausführen.

Durch die Digitalisierung verändert sich unsere Gesellschaft und insbesondere der Arbeitsmarkt. Künstliche Intelligenz und Robotik werden über kurz oder lang alle Berufsfelder verändern und wiederum neue entstehen lassen (vgl. Harari 2019: 43ff.). Die Menschen werden somit gezwungen sein, sich stetig fort- und weiterzu-

bilden. Wichtiger als reines Faktenwissen werden für sie daher ein Wissen um Lernprozesse und -strategien, Problemlösungskompetenzen und weitere Metakompetenzen – kurz, die Lernerautonomie.

Ein wichtiger Bestandteil unseres lebenslangen Lernprozesses ist das Erlernen von Fremdsprachen. Durch die fortschreitende Vernetzung unserer Welt sowie durch verschiedene Migrationsbewegungen kommen wir verstärkt nicht nur mit Menschen aus anderen Sprachräumen, sondern auch aus anderen Kulturkreisen in Kontakt. Lernerautonomie befähigt uns hier nicht nur, selbstständig neue Sprachen zu erwerben. Versteht man Lernerautonomie, wie dies zunehmend getan wird, als ein soziales Konzept (vgl. Schmenk 2016: 369), so trägt sie auch zu einer Entwicklung interkultureller kommunikativer Kompetenz bei – einer weiteren Schlüsselkompetenz in unserer globalen Welt.

In der Schule haben wir es mit immer heterogeneren Lerngruppen zu tun. Nicht erst die aktuelle PISA-Studie hat ergeben, dass die „Schere zwischen den starken und den schwachen Schülern [...] in Deutschland so groß wie in kaum einem anderen Land“ (Munzinger / Kramer 2019: o. S.) ist. Dieser Umstand macht eine immer stärkere Individualisierung und Binnendifferenzierung notwendig. Da jedoch das eigentliche Ziel der Individualisierung erst im Konzept der Autonomie seinen richtigen Ausdruck findet (vgl. Schmenk 2016: 367), ist es unumgänglich, den Unterricht autonomiefördernd zu gestalten.

Auf die Lernenden hat die Autonomieförderung eine ganze Reihe positiver Effekte. So lernen Schülerinnen und Schüler, die das autonome Lernen mit seinen verschiedenen Teilkompetenzen beherrschen, in allen Fächern leichter, da sie nicht nur in der Lage sind, eine Vielzahl von kognitiven Strategien anzuwenden, sondern diese auch zu reflektieren und gegebenenfalls anzupassen (vgl. Beck 1989: 171). So werden Misserfolge nicht mehr dem eigenen vermeintlichen Unvermögen zugeschrieben und Schülerinnen und Schüler erleben Selbstwirksamkeit.

Durch die Möglichkeit, das Lernen ‚selbst in die Hand zu nehmen‘ (vgl. Holec 1979: 3) erfahren die Kinder und Jugendlichen zudem nicht nur Selbstbestimmung, sondern zugleich auch Eingebundenheit in die Lerngruppe, sofern man Lernerautonomie als soziales Konstrukt auffasst (vgl. Schmenk 2016: 369). Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung und Eingebundenheit in die Lerngruppe sind wiederum die zentralen Faktoren, die nach Deci und Ryans Selbstbestimmungstheorie (2008) zu

einer Aufrechterhaltung der Motivation auf Seiten der Lernenden beitragen (vgl. u.a. Martinez 2004: 76).

Motivationsförderung ist nicht nur, aber insbesondere für den Französischunterricht von Bedeutung. Dieser verzeichnet in der Oberstufe sinkende Schülerzahlen, die unter anderem auf das Bild des Französischunterrichts als schweres und grammatiklastiges Fach zurückzuführen sind (vgl. Vollmuth 2015: o. S.). Eine Veränderung des Unterrichts hin zu mehr Autonomieförderung könnte das Interesse am Fach und die Motivation für das Französischlernen auch in der Mittelstufe wieder wecken.

Im Sinne eines demokratiefördernden Schullebens sollte fächerübergreifend auch das Autonomiekonzept der Pädagogik Beachtung finden. Autonomie wird hier breiter gefasst und als Synonym für Mündigkeit, Emanzipation und Selbstbestimmung verstanden (vgl. Tassinari 2010: 39f.). Das allgemein-erzieherische Ziel ist die Ausbildung der Schülerinnen und Schüler zu kritischen Denkerinnen und Denkern (vgl. Schmenk 2010: 19ff.) – ein Ziel, das mit Blick auf demokratiefeindliche und rechtspopulistische Tendenzen, nicht nur in Europa, wieder stärker in den Mittelpunkt rückt.

Auch der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen hat die Wichtigkeit von Lernerautonomie schon lange erkannt und fordert „mit dem Erwerb von Methodenkompetenzen die Hinführung zum eigenverantwortlichen Lernen“ (Michler 2015: 147). Und auch in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz werden „als Ziele die Vermittlung von Lernstrategien, Lernbewusstheit und Lernorganisation genannt“ (ebd.), die wiederum Bestandteile der Lernerautonomie darstellen.

All diese Aspekte stellen gewichtige Gründe dafür dar, Autonomieförderung zu einem zentralen fachdidaktischen Prinzip und somit auch zu einem wichtigen Bestandteil von Französischlehrwerken zu machen. Bevor jedoch Lehrwerke in Bezug auf ihre Autonomieförderung untersucht werden können, bedarf es zunächst einer Klärung dessen, was allgemein in der Fachdidaktik sowie im Speziellen in dieser Arbeit unter Lernerautonomie zu verstehen ist. Dieser Aufgabe widmet sich das folgende Kapitel.

3. Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht

3.1. Versuch einer Begriffsbestimmung

Die Definition der ‚Lernerautonomie‘ bereitet angesichts der vielfältigen Verwendungsweisen – Schmenk (2016: 371) spricht gar von einem „konzeptuellen Dschungel“ – einige Schwierigkeiten. Zum einen wird die Abgrenzung vom bzw. das In-Bezug-Setzen zum selbstgesteuerten Lernen in der Forschung unterschiedlich beantwortet. Zum anderen wird die Lernerautonomie, je nach Autor oder Autorin, entweder mit Individualisierung oder mit sozialem Lernen assoziiert. Darüber hinaus besitzt jede Bezugsdisziplin der Fremdsprachendidaktik ihre eigene Konzeption von Autonomie. Im deutschsprachigen Raum differenziert Schmenk (vgl. 2008; 2010) zwischen (mindestens) sechs Versionen von Autonomie, wobei die einzelnen Autonomieversionen teilweise miteinander unvereinbar sind:

- situative und technizistische Autonomiebegriffe: Sie verstehen unter Lernerautonomie, „dass Lernende allein und selbstverantwortlich lernen“ (Schmenk 2010: 13).
- die handlungstheoretische Autonomiekonzeption nach Henri Holec: Autonomie wird hier als Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen verstanden, was „das Lehren überflüssig“ macht bzw. „dessen Neukonzeption als ‚Selbstlehren‘“ (ebd.: 14) erfordert.
- strategisch-technische Autonomiebegriffe: Nach ihnen sind Lernende dann autonom, „wenn sie über ein Repertoire an Strategien bzw. Techniken verfügen, die sie begründet und zielgerichtet beim Fremdsprachenlernen einsetzen können“ (ebd.: 15).
- (radikal-)konstruktivistische Autonomiekonzeptionen: Autonomie wird im radikalen Konstruktivismus „als charakteristisch für den *Zustand* lebender bzw. kognitiver Systeme betrachtet“ (ebd.: 17). Insofern ist Lehren im Unterricht schon theoretisch gar nicht möglich.
- die entwicklungspsychologische Autonomiekonzeption nach David Little: Autonomie meint hier „die Selbstständigkeit, die das Individuum normalerweise im Laufe seiner Adoleszenzentwicklung erwirbt“, wobei es „erheblich auf Hilfe und Einflussnahme von außen angewiesen ist“ (ebd.).

- die pädagogisch-fächerübergreifende Autonomiekonzeption: Sie entstammt vor allem Erziehungs- und Bildungsdiskursen und vertritt ein politisch-kritisch perspektiviertes Verständnis von Autonomie. Autonomie meint hier Mündigkeit, Emanzipation und Selbstbestimmung (vgl. ebd.: 19).

Während Holec's Autonomiekonzeption aus dem Jahr 1979, die als die erste Definition von ‚Lernerautonomie‘ gilt, die (sprachen-)politische Dimension von Autonomie hervorhob und von einem strukturellen Autonomieverständnis ausging, verschob sich in der Folge der Schwerpunkt der Definition immer wieder. Die zweite Etappe bildete eine individuelle bzw. psychologische Version von Autonomie. Aktuell lässt sich eine Rückkehr zu einer sozialen Version beobachten, deren Akzent nicht auf der Unabhängigkeit des Lerners, sondern auf der Interdependenz der jeweiligen Lernprozesse liegt (vgl. Martinez 2004: 76).

Ich möchte an dieser Stelle auf zwei der Autonomiekonzeptionen etwas näher eingehen, da auf sie in der Fremdsprachendidaktik meines Erachtens besonders häufig Bezug genommen wird. Es ist zum einen die Definition von Lernerautonomie durch Henri Holec (1979), auf die die fachdidaktische Literatur immer wieder verweist – und dies, obwohl Holec's Autonomiekonzeption gar nicht auf den institutionellen Schulunterricht, sondern auf die Erwachsenenbildung und das Lernen in Selbstlernzentren ausgerichtet war. Der Grund, weshalb sich seine Definition dennoch so rasch verbreitete, war nach Tassinari (2010: 56), dass diese oftmals verkürzt wiedergegeben wurde: „[L]’autonomie est [...] la capacité de prendre en charge son propre apprentissage“ (Holec 1979: 3). In dieser verkürzten Version werden zum einen selbstgesteuertes Lernen und Lernerautonomie gleichgesetzt, andererseits konnte „die Formel des selbstverantwortlichen Lernens so auch auf alle Bereiche fremdsprachlichen Lernens ausgedehnt werden“ (Schmenk 2016: 368). Berücksichtigt man Holec's (1979) komplette Definition, so meint Lernerautonomie die Fähigkeit, alle Schritte des Lernprozesses selbst zu bestimmen und zu steuern. Die Lernenden müssen „sich selbst Lernziele setzen, Inhalte und Progression ihres Lernens bestimmen, geeignete Methoden und Techniken zur Erreichung ihrer Lernziele auswählen sowie ihren eigenen Lernprozess wie auch ihre eigenen Lernfortschritte überwachen (*monitoring*) und evaluieren können“ (Schmenk 2016: 367f.). Lernerautonomie ist nach diesem Verständnis die Voraussetzung, damit selbstgesteuertes Lernen erst gelingt.

Des Weiteren existiert in der deutschsprachigen Fachliteratur eine „rege[] Debatte über die theoretische Fundierung von Lernerautonomie als ‚konstruktivistischem Fremdsprachenunterricht‘“ (Tassinari 2010: 44). Dabei berufen sich die Autorinnen und Autoren im Allgemeinen auf zwei Forschungs- bzw. Theorieansätze. Neben dem radikalen Konstruktivismus, bei dem es sich „eher um eine abstrakt-philosophische und erkenntnistheoretische Position handelt“ (Altmayer 2002: 11), beziehen sich viele Didaktikerinnen und Didaktiker auf die Lern- und Verstehenstheorie der Kognitionspsychologie (vgl. ebd.: 10). Nach Dieter Wolff (1994, zit. nach Altmayer 2002: 10), einem der zentralen deutschsprachigen Verfechter eines konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts, ist Lernen „als ein vom Lerner eigenständig gesteuerter Konstruktionsprozeß“ aufzufassen, „der auf dem individuellen Lernerwissen aufbaut und daher zu unterschiedlichen Ergebnissen führt“. Da das Lernen als individueller, aktiver und konstruktiver Vorgang nur vom Subjekt selbst vollzogen werden kann, ist Wissen grundsätzlich nicht transferierbar. Diese Annahme hat weitreichende Konsequenzen für die Gestaltung der schulischen Lernumgebung. So lehnt Wolff (2001: 201f.) beispielsweise die Verwendung eines Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht grundsätzlich ab und plädiert für eine offene Materialsammlung von Inhalts- und Prozessmaterialien.

Von der konstruktivistischen Auffassung von Autonomie distanzieren sich unter anderem Schmenk (u.a. 2008) und Tassinari (2010). Schmenk (2008: 97) weist auf einen „fundamental[en] Widerspruch“ hin, der darin besteht, dass Autonomie „nicht zugleich Lernende beschreiben *und* Ziel ihres Lernens sein“ kann. Zudem vertreten Tassinari (2010: 44) wie auch Schmenk die Meinung, dass „konstruktivistische Auffassungen den gängigen Begriff von Lernerautonomie in entscheidender Weise verengen, indem sie wichtige Aspekte des Lernprozesses nicht (ausreichend) berücksichtigen“.

3.2. Tassinaris (2010) Definition von Lernerautonomie

In der vorliegenden Arbeit folge ich der Definition von Maria Giovanna Tassinari (2010). Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen ist für sie die „komplexe Metafähigkeit des Lerners, in unterschiedlichem Maß und der Situationen jeweils angemessen, die Kontrolle über das eigene Lernen und den eigenen Lernprozess zu

übernehmen und auszuüben“ (Tassinari 2010: 124). Diese Metafähigkeit besteht aus „vielen zusammenhängenden Komponenten: kognitiven und metakognitiven Kompetenzen, handlungsorientierten Fertigkeiten, attitudinalen, motivationalen und affektiven Aspekten sowie sozialen Kompetenzen, die beim Lerner in unterschiedlichem Maß vorhanden sein können“. Aus diesem Grund ist Lernerautonomie ein „Konstrukt von Konstrukten“ (ebd.: 127). Das Zusammenspiel der einzelnen Aspekte, also die Fähigkeit, „seine eigenen Kompetenzen bzw. Fertigkeiten miteinander zu kombinieren, zu koordinieren und in verschiedenen Situationen kritisch und angemessen einzusetzen“ (Tassinari 2012: 13), ist für Tassinari ein wesentliches Merkmal der Lernerautonomie.

Für ihre Definition greift Tassinari (2010: 44) bewusst nicht auf eine Rahmentheorie zurück, da sie der Meinung ist, „dass Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen, obwohl sie aus sprachwissenschaftlichen, lern-psychologischen, pädagogischen und sozio-politischen Ansätzen hervorgeht, sich selbst fundiert“. Auch verortet sie sich, wie oben angedeutet, außerhalb der Debatte um einen konstruktivistischen Fremdsprachenunterricht, da sie zum einen findet, dass „die verschiedenen Formen von Konstruktivismus so unterschiedlich sind, dass eine Verallgemeinerung [...] zu Zwecken der Fremdsprachendidaktik sie zum Teil verzerrt“ (ebd.). Zum anderen sieht sie eine Unvereinbarkeit „zwischen der vom Konstruktivismus vertretenen rein mentalistischen Auffassung von Fremdsprachenlernen und der Komplexität der Dimensionen des Lernprozesses, die neben den kognitiven auch die affektive, die soziale und die handlungsorientierte Dimension enthält“ (ebd.).

Ich habe die Definition von Tassinari (2010) aus mindestens fünf Gründen als Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit gewählt. Zum einen erwächst Tassinaris Definition aus einer eingehenden Auseinandersetzung mit bestehenden Definitionen und Versionen von Autonomie und ist daher wissenschaftlich fundiert (vgl. Tassinari 2010: Kapitel 3). Zum anderen werden die Spannungsfelder, die sich durch die verschiedenen Auffassungen von Autonomie ergeben, in der Definition als „Konstrukt von Konstrukten“ transparent gemacht und somit zum Teil entschärft (vgl. ebd.: 127). Des Weiteren merkt Tassinari (2012: 11) an, dass die von den Lernenden eingesetzten Kompetenzen, Einstellungen und Strategien potenziell unendlich viele sind, was die Gefahr birgt, dass die Kriterien immer unvollständig, oberflächlich oder unübersichtlich bleiben. Dementsprechend betrachtet sie Lernerautonomie als

eine Metafähigkeit und betont besonders das Zusammenspiel der einzelnen Aspekte. Darüber hinaus beschränkt sich Tassinari bei ihrer Modellierung von Lernerautonomie auf das Erlernen von Fremdsprachen sowie auf die Lernerperspektive (vgl. ebd.). Diese Eingrenzung ist für das Ziel meiner Arbeit, die sich mit der Analyse von Französischlehrwerken für Schülerinnen und Schüler beschäftigt, sinnvoll. Der entscheidende Vorteil liegt meines Erachtens aber im operationellen Charakter der Definition (vgl. Tassinari 2012: 12). Im Gegensatz zu anderen, teilweise umfangreicheren, aber dafür allgemeiner bleibenden Definitionen (vgl. u.a. Martinez 2008: 83), scheint Tassinaris Definition, die mit der Entwicklung eines dynamischen Autonomiemodells und den dazugehörigen Deskriptoren einhergeht, konkret genug, dass sie „Ansatzpunkte für die Lern- und Lehrpraxis“ (Tassinari 2012: 13) bietet. Besonders das von Tassinari (2010) entwickelte Autonomiemodell sowie die Deskriptoren stellen eine vielversprechende Basis für die Formulierung von Kriterien dar, anhand derer in dieser Arbeit exemplarisch Französischlehrwerke analysiert werden sollen.

3.3. Überlegungen zu Teilkompetenzen der Lernerautonomie

Da es sich bei Lernerautonomie um ein „Konstrukt von Konstrukten“ (Tassinari 2010: 127) handelt, ist es notwendig, die einzelnen Teilkompetenzen dieser Metakompetenz näher zu betrachten, um eine Grundlage für die in Kapitel 4.2.3 und 5 stattfindende Auseinandersetzung mit Kriterien zur Analyse von Autonomieförderung in Lehrwerken zu schaffen.

Angesichts der Uneinheitlichkeit der Definition von Lernerautonomie ist es nicht verwunderlich, dass die Auffassungen darüber, was autonom Lernende¹ im Einzelnen können müssen, variieren. An dieser Stelle gehe ich zunächst auf einige in der

¹ Nach Schmenk (2008: 287) kann Autonomie „generell nicht als empirischer Zustand von Individuen gelten“. Autonomie trotzdem als Zustandsbeschreibung von Lernenden zu verwenden, stelle „folglich einen Etikettenschwindel dar“. Anstatt von ‚autonomen‘ Lernenden zu sprechen, würde es „der Differenzierung von Begriffen und Gedanken helfen, wenn man sich daran erinnerte, dass Autonomie und Heteronomie immer gemeinsam und gleichzeitig auftreten“. Um sperrige Sprachkonstruktionen zu vermeiden, möchte ich dennoch den Begriff der ‚autonom Lernenden‘ verwenden. Dieser soll Lernende bezeichnen, die in der Lage bzw. auf dem Weg dorthin sind, innerhalb und außerhalb des institutionellen Rahmens der Schule in unterschiedlichem Maß und der Situationen

einschlägigen Literatur zitierte Beschreibungen der Teilkompetenzen von Lernerautonomie ein, um im Anschluss das dynamische Autonomiemodell von Tassinari (2010) zu beschreiben, das übersichtlich und wissenschaftlich fundiert die Komponenten von Lernerautonomie abbildet. In einem darauffolgenden Schritt werde ich die Konzepte der Lernstrategien, -techniken, -stile und Lernertypen herausgreifen, auf die im Rahmen der Diskussion um Teilkompetenzen von Lernerautonomie immer wieder verwiesen wird.

3.3.1. Was autonom Lernende können (sollten)

In Bezug auf die Frage nach den Fähigkeiten autonom Lernender wird in der Literatur oft Erwin Beck (1989) zitiert. Beck betrachtet das autonome Lernen aus lernpsychologischer Perspektive. Indem er die Ergebnisse aus der metakognitiven Forschung zusammenfasst, formuliert er sechs Qualifikationen, die „eigenständige Lerner zu erfolgreichen Lernern“ (Beck 1989: 171) machen:

- sie bemühen eine Vielzahl von kognitiven Strategien;
- sie planen und steuern ihr Handeln zielbewusst;
- sie sind in der Lage, neues Wissen mit bereits beherrschtem in Beziehung zu setzen;
- sie beobachten ihre eigenen Verstehensprozesse;
- sie denken über den Verlauf ausgeführter Handlungen und Denkprozesse nach, ziehen Schlüsse aus dem Ergebnis ihrer Handlungen und verstehen es, ihr Wissen zu reorganisieren und umzustrukturieren;
- sie verfügen über ein reiches, gut organisiertes Wissen, das sie bei der Lösung von Aufgaben flexibel und reflexiv nutzen [...].

(Beck 1989: 172)

Ute Rampillon (1989, zit. nach Nodari 1995: 93f.) beantwortet die Frage danach, was die autonom Lernenden im Fremdsprachenunterricht auszeichnet, mit der Festlegung von vier grundlegenden Qualifikationen:

- Sie (die autonomen Lerner C.N.) haben eine Lernhaltung, die für den Spracherwerb förderlich ist.
- Sie haben Einsicht in sinnvolle Arbeits-(Lern-)organisation und kennen die grundlegenden Lerntechniken zum Fremdspracherwerb.

jeweils angemessen die Kontrolle über das eigene Lernen und den eigenen Lernprozess zu übernehmen und zu ausüben. Dabei sollten jedoch die „vielfachen Heteronomien, in die wir alle – Lernende, Lehrende, Forschende etc. – immer wieder neu und anders verstrickt sind“ (Schmenk 2008: 287) stets im Hinterkopf behalten werden.

- Sie beherrschen eine hinreichende Menge von Kommunikationsstrategien.
- Sie verfügen über interkulturelle Gesprächskompetenz.

(Rampillon 1989, zit. nach Nodari 1995: 93f.)

Horst Raabe (1998: 4) geht allgemeiner auf die Fähigkeiten erfolgreicher Fremdsprachenlerner ein, wenn er mit Bezug auf entsprechende Studien „fünf zentrale Verhaltensmuster [...] [g]ute[r] Französischschüler“ formuliert. Auch in diesen Verhaltensmustern finden sich viele Handlungs- und Kompetenzbereiche, die dem autonomen Lernen zugeschrieben werden. Dies sind insbesondere die Punkte drei bis fünf; aber auch die analysierenden, vergleichenden, austestenden und kontrollierenden Aspekte der Sprachverwendung in den Punkten eins und zwei sind Teile von Lernerautonomie:

Gute Französischschüler

- (I) achten nicht nur auf die Bedeutung, sondern auch auf die sprachliche Form des Französischen. Sie kontrollieren sich und andere beim Sprechen, starten zwischensprachliche Vergleiche, analysieren das Französische, stellen Hypothesen auf und testen sie. Sie benutzen Nachschlagehilfen.
- (II) versuchen ihre Französischkenntnisse in realen Situationen und natürlicher Kommunikation einzusetzen. Dabei sind sie in der Lage, zwischen Form- und Bedeutungsorientiertheit hin- und herzuschalten. Sie können sich gleichzeitig auf das Kommunizieren und das Sprachenlernen konzentrieren. Für sie bedeutet Kommunikation, Versprachlichungsmittel austesten zu können.
- (III) bringen sich aktiv in das Übungsgeschehen ein. Sie üben und wiederholen für sich, sie setzen sich eigenständig Aufgaben und Ziele. [...]
- (IV) organisieren bewusst ihre Lern- und Kontrollmaßnahmen. Sie sind in der Lage, über ihr Lernen etwas detaillierter Auskunft zu geben.
- (V) setzen in größerer Menge und Vielfalt Strategien ein. Dies tun sie flexibel hinsichtlich der Leistungsanforderungen sowie angepasst an die gestellten Aufgaben und angezielten Fertigkeiten.

(Raabe 1998: 4)

Nun stammen diese Auflistungen aus unterschiedlichen Forschungskontexten und verfolgen teilweise andere Zielsetzungen. So können beispielsweise Rampillons (1989) vier Grundqualifikationen „sowohl als Verhaltensweisen wie auch als Ziele eines autonomiefördernden Unterrichts interpretiert werden“ (Nodari 1995: 94), während Beck (1989) sich auf die Verhaltensweisen und insbesondere die metakognitiven Fähigkeiten der autonom Lernenden konzentriert. Dennoch können in diesen zunächst sehr unterschiedlichen Beschreibungen einige Gemeinsamkeiten bzw. Überschneidungen ausgemacht werden. All diesen Darstellungen ist zu entnehmen, dass autonom Lernende

- über den Prozess des Lernens nachdenken,
- den Lernprozess planen, organisieren, kontrollieren,
- verschiedene Strategien einsetzen: kognitive, metakognitive, Kommunikationsstrategien.

Affektive Faktoren werden in diesen Aufstellungen dagegen größtenteils vernachlässigt. Nur Rampillon (1989, zit. nach Nodari 1995: 93) spricht von einer nicht näher spezifizierten „Lernhaltung, die für den Spracherwerb förderlich ist“. Diese affektiven, aber auch sozialen Komponenten von Lernerautonomie, die wichtig sind, will man Autonomie nicht auf eine technizistische bzw. strategisch-technische Sichtweise reduzieren, werden in Tassinari (2010) dynamischem Autonomiemodell genannt. Gleichzeitig fasst ihr Modell die zentralen Aspekte der oben genannten Aufstellungen übersichtlich zusammen, sodass es eine hilfreiche Grundlage für die Auseinandersetzung mit Lernerautonomie in dieser Arbeit darstellt. Aus diesem Grund soll Tassinari Autonomiemodell im folgenden Abschnitt näher erläutert werden.

3.3.2. Tassinari (2010) dynamisches Autonomiemodell

3.3.2.1. Struktur des Modells

Das dynamische Autonomiemodell von Tassinari (2010) bietet eine übersichtliche und wissenschaftlich fundierte Darstellung der verschiedenen Teilkomponenten von Lernerautonomie und deren wechselseitiger Beziehung. Die jeweiligen Kompetenz- bzw. Handlungsbereiche lauten: ‚Wissen strukturieren‘, ‚sich motivieren / wollen‘, ‚mit den eigenen Gefühlen umgehen‘, ‚planen‘, ‚Materialien und Methoden auswählen (*resourcing*)‘, ‚durchführen‘, ‚überwachen (*monitoring*)‘, ‚evaluieren‘, ‚kooperieren‘ und ‚das eigenen Lernen managen‘ (vgl. Tassinari 2010: 197f.). All diese Komponenten stehen in dem Modell in nicht-hierarchischer Beziehung zueinander. Die Gleichrangigkeit der Kompetenzbereiche ist dabei ein wichtiges Merkmal. Eine Ausnahme stellt die Kompetenz ‚das Lernen managen‘ dar, die den anderen Komponenten übergeordnet ist und ihr Zusammenspiel steuert. Die Ver-

bindungen der Komponenten untereinander macht auch deutlich, dass beim Lernprozess alle Aspekte des autonomen Lernens eng miteinander verbunden sind – eine Trennung kann nur theoretisch vollzogen werden (vgl. Tassinari 2010: 198).

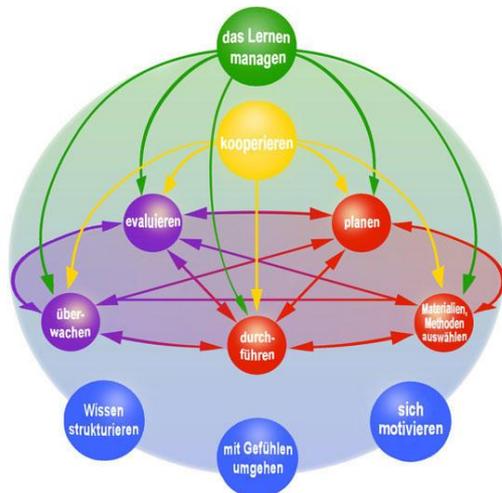


Abb. 1: Tassinaris dynamisches Autonomiemodell (Tassinari 2010: 203)

Tassinari unterscheidet in ihrem dynamischen Modell drei Dimensionen: die handlungsorientierte (chrono-)logische Dimension, die aus lernregulierenden Strategien besteht und „den ideellen Ablauf eines autonomen Lernprozesses in (chrono-)logischer Reihenfolge“ (Tassinari 2010: 198) abbildet. Konkret sind dies die Kompetenzbereiche ‚planen‘, ‚Materialien und Methoden auswählen‘, ‚durchführen‘, ‚überwachen‘ und ‚evaluieren‘. Die kognitive, metakognitive und affektive Dimension „umfasst und begleitet den gesamten Lernprozess“ (ebd.). Dazu gehören ‚Wissen strukturieren‘, ‚sich motivieren / wollen‘ und ‚mit den eigenen Gefühlen umgehen‘. Die dritte übergeordnete Dimension bildet der Handlungsbereich ‚das eigene Lernen managen‘. An der Schnittstelle der Dimensionen steht die Komponente ‚kooperieren‘, die als sozialer und interaktiver Aspekt „allgegenwärtig und in Verbindung mit jeder anderen Komponente im Lernprozess aktivierbar“ (ebd.: 199) ist. Jeder dieser Komponenten sind Deskriptoren in Form von Kann-Formulierungen zugeordnet, die sich wiederum in Makro- und Mikrodeskriptoren unterscheiden lassen. Sie dienen in erster Linie der Selbsteinschätzung der Lernenden sowie der Bewusstmachung und Reflexion über den eigenen Lernprozess (vgl. Tassinari 2010: 205). Zum anderen können sie auch von der Lehrperson im Unterricht als Instrument für die Planung, Diagnose, Reflexion und Regulierung verwendet werden (vgl. Tassinari 2012: 13f.). Da sie in der vorliegenden Arbeit eine Grundlage für

das Aufstellen der Analysekriterien darstellen, werden sie im folgenden Abschnitt näher erläutert.

Zu erwähnen ist noch, dass das Autonomiemodell nicht für den schulischen Fremdsprachunterricht, sondern für das Fremdsprachenlernen an Universitäten bzw. in Selbstlernzentren konzipiert wurde (vgl. Tassinari 2010: u.a. 19f.). Die Bedingungen im schulischen und im universitären Kontext unterscheiden sich – besonders mit Blick auf die Autonomie – natürlich in großem Maße. Dennoch kann, unter Berücksichtigung der entsprechenden Rahmenbedingungen, Tassinaris Autonomiemodell meines Erachtens auch als Grundlage für die Autonomieförderung an Schulen eingesetzt werden.

3.3.2.2. Makrodeskriptoren von Lernerautonomie

Den einzelnen Kompetenz- und Handlungsbereichen in Tassinaris (2010) Autonomiemodell sind Mikro- und Makrodeskriptoren zugeordnet. Ich beschränke mich in der Darstellung auf die Makrodeskriptoren, da eine Darstellung der Mikrodeskriptoren den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Im dynamischen Autonomiemodell ist die Komponente ‚das eigene Lernen managen‘ „ein übergeordneter Bereich, der die gesamte Lernorganisation abbildet und wichtige Schritte und Phasen des autonomen Lernens aus den anderen Bereichen zusammenfasst“ (Tassinari 2010: 333). Der dazugehörige Makrodeskriptor lautet:

- „Ich kann mein Lernen selbstständig gestalten.“ (ebd.)

‚Kooperieren‘ „ist die soziale und interaktive Dimension des autonomen Fremdsprachenlernens. Man kann zusammen mit anderen lernen (Aufgaben bearbeiten, sprechen, diskutieren, ein Projekt realisieren), aber auch mit anderen zusammen die einzelnen Schritte des eigenen Lernprozesses gestalten und reflektieren“ (Tassinari 2010: 331). Die entsprechenden Makrodeskriptoren lauten:

- „Ich kann mit und von anderen (z.B. Mitlernenden, Lehrenden, Sprachlernberatern, Muttersprachlern, kompetenten Sprechern) lernen.“ (ebd.: 332)
- „Ich kann entscheiden, wann ich mit anderen (z. B. Mitlernenden, Lehrern, Sprachlernberatern, Muttersprachlern, kompetenten Sprechern) kooperiere, um mein Lernen besser zu gestalten.“ (ebd.)

„Planen“ bedeutet, „die eigenen Bedürfnisse zu erkennen, sie zu realistischen Zielen umzuformulieren, die Arbeit in einzelne Arbeitsschritte zu unterteilen und einen Lernplan zu erstellen. Planen erfordert Übersicht und die Flexibilität, den erstellten Lernplan eventuell neuen Situationen und Bedingungen anzupassen“ (Tassinari 2010: 315). Die Makrodeskriptoren lauten:

- „Ich kann meine Sprachkompetenzen einschätzen.“ (ebd.)
- „Ich kann meine Bedürfnisse analysieren.“ (ebd.)
- „Ich kann mir Ziele setzen.“ (ebd.: 316)
- „Ich kann Zeit und Ort für mein Lernen planen.“ (ebd.)
- „Ich kann erkennen, was ich brauche (Kompetenzen, Arbeitsschritte, Fertigkeiten), um eine Aufgabe auszuführen oder um ein Ziel zu erreichen.“ (ebd.)
- „Ich kann einen Lernplan erstellen.“ (ebd.)

Die Komponente „Materialien und Methoden auswählen“ „ist ein wesentlicher Bestandteil des autonomen Fremdsprachenlernens. Diese Kompetenzen werden beim autonomen Fremdsprachenlernen nach und nach auf- und ausgebaut“ (Tassinari 2010: 319). Die Makrodeskriptoren lauten:

- „Ich kenne unterschiedliche Materialien und Ressourcen zum Sprachenlernen.“ (ebd.)
- „Ich kann Materialien und Ressourcen auswählen.“ (ebd.)
- „Ich kann neue Materialien und Ressourcen ausprobieren.“ (ebd.: 320)
- „Ich kenne unterschiedliche Methoden und Strategien zum Sprachenlernen.“ (ebd.)
- „Ich kann Methoden und Strategien auswählen.“ (ebd.: 321)
- „Ich kann neue Methoden und Strategien ausprobieren.“ (ebd.)

Zu „durchführen“ „gehören u. a. die Gestaltung des Arbeitsplatzes mit den notwendigen Hilfsmitteln und Ressourcen, die zeitliche Organisation der Arbeit, das Bearbeiten einer oder mehrerer Aufgaben, die Anwendung geeigneter Methoden und Strategien“ (Tassinari 2010: 322). Die Makrodeskriptoren lauten:

- „Ich kann Zeit und Ort für mein Lernen managen.“ (ebd.)
- „Ich kann mir eine Aufgabe stellen.“ (ebd.)
- „Ich kann mein Lernen selbstständig gestalten.“ (ebd.)
- „Ich kann unterschiedliche Materialien und Ressourcen benutzen.“ (ebd.: 324)

- „Ich kann unterschiedliche Methoden und Strategien beim Lernen einsetzen.“ (ebd.: 325)
- „Ich kann meinen Lernplan durchführen.“ (ebd.)
- „Ich kann einzelne Aspekte der Fremdsprache analysieren, um Regelmäßigkeiten, Unregelmäßigkeiten und wiederkehrende Muster festzustellen.“ (ebd.)
- „Ich kann Texte, Gespräche und Kommunikationsvorgänge in der Fremdsprache analysieren, um relevante (auch kulturspezifische) Aspekte der Kommunikation festzustellen.“ (ebd.: 326)

„Überwachen“ (*monitoring*) „bedeutet, über Lerninhalte, über Aufgaben, über den Lernprozess und über sich selbst als Lerner nachzudenken. Dies ermöglicht es, Stärken und Schwächen des eigenen Lernens zu erkennen und den Lernprozess entsprechend zu steuern“ (Tassinari 2010: 326). Die Makrodeskriptoren lauten:

- „Ich kann meine Stärken und Schwächen als Lerner erkennen bzw. darüber nachdenken.“ (ebd.)
- „Ich kann erkennen, was mich daran hindert, eine Aufgabe zu lösen.“ (ebd.: 327)
- „Ich kann über benutzte Materialien und Ressourcen nachdenken.“ (ebd.)
- „Ich kann über eingesetzte Methoden und Strategien nachdenken.“ (ebd.)
- „Ich kann über mein Lernen nachdenken.“ (ebd. 328)

„Evaluieren“ „ist der Kern des autonomen Lernprozesses. Dazu gehört die Evaluation des Lernfortschrittes (was habe ich gelernt?) und des Lernprozesses (wie habe ich gelernt?). Das eigene Lernen, die eigenen Kompetenzen zu evaluieren, ist der schwierigste Schritt beim autonomen Fremdsprachenlernen. Er bedarf der Übung und oft des Austausches mit Mitlernenden, Muttersprachlern, Sprachlernberatern, Lehrern“ (Tassinari 2010: 329). Die Makrodeskriptoren lauten:

- „Ich kann meine Sprachkompetenzen einschätzen.“ (ebd.)
- „Ich kann Materialien und Ressourcen evaluieren.“ (ebd.: 330)
- „Ich kann Methoden und Strategien evaluieren.“ (ebd.)
- „Ich kann mein Lernen evaluieren.“ (ebd.)

„Wissen strukturieren“ „ist ein Bereich, der in allen Phasen und bei allen Handlungen des autonomen Fremdsprachenlernens eine Rolle spielt“ (Tassinari 2010: 310). Deshalb finden sich hier alle oben genannten Deskriptoren wieder (vgl. ebd.: 310ff.). Sie sollen aus diesem Grund nicht noch einmal aufgelistet werden.

Auch ‚mit Gefühlen umgehen‘ spielt ‚beim autonomen Lernen eine wichtige Rolle. Es ist daher wichtig, die beim Lernen auftretenden Gefühle zu erkennen und damit umgehen zu lernen, um den Lernprozess effektiv zu gestalten‘ (Tassinari 2010: 309). Der Makrodeskriptor lautet:

- ‚Ich kann meine Gefühle und Emotionen beim Lernen managen.‘ (ebd.)

‚Sich motivieren‘ spielt beim autonomen Fremdsprachenlernen ebenfalls ‚eine wichtige Rolle. Dazu gehört, sich am Anfang des Lernprozesses zu motivieren, aber auch, sich immer wieder neu zu motivieren, wenn die Motivation nachlässt‘ (Tassinari 2010: 308). Die Makrodeskriptoren lauten:

- ‚Ich habe den Willen, mein Lernen selbstständig zu gestalten.‘ (ebd.)
- ‚Ich kann mich (auf eine für mich relevante Weise) für mein Lernen motivieren.‘ (ebd.: 309)

Ausgehend von den hier abgebildeten Deskriptoren werde ich in Kapitel 5 Analysekriterien für Lehrwerke ableiten. Zunächst jedoch gehe ich auf die Konzepte der ‚Lernstrategien‘, ‚Lerntechniken‘, ‚Lernstile‘ und ‚Lernertypen‘ ein. Dies geschieht aus drei Gründen. Zum einen wird im Zusammenhang mit der Autonomieförderung in Lehrwerken so gut wie immer – und teilweise ausschließlich – auf die Vermittlung von Lernstrategien bzw. -techniken eingegangen. Zum anderen sind Hinweise zu eben jenen Strategien bei einer kursorischen Lektüre von Fremdsprachenlehrwerken besonders augenfällig. Zugleich jedoch werden Begriffe wie ‚Lernstrategie‘ in der Theorie wie Empirie äußerst unterschiedlich definiert, weshalb es einer Festlegung der Bedeutung für diese Arbeit bedarf.

3.3.3. Lernstrategien, Lerntechniken, Lernstil, Lernertyp

Lernerautonomie fokussiert ‚das Bewusstmachen des Lernprozesses und des Lerngegenstands und ist eng verbunden mit der Einsicht in Lernmethoden und mit Kenntnissen über Lernstrategien und Arbeitstechniken‘ (Michler 2012: 32). Aus diesem Grund sind der Erwerb von verschiedenen Lerntechniken und das Reflektieren über Lernstrategien sowie über den eigenen Lernstil bzw. Lernertyp zentrale Elemente der Autonomieförderung – in diesem Punkt sind sich Autorinnen und Autoren einig. Uneindeutigkeit herrscht in der Fachliteratur jedoch in Bezug auf die

Verwendung und Definition der genannten Begriffe, in Bezug auf die Abgrenzung von verwandten Konzepten, aber auch in Bezug auf die Klassifikation der Unterkategorien jedes einzelnen Konzepts (vgl. Kapitel 3.3.3.1.1). Daher werde ich zunächst auf die Begrifflichkeiten näher eingehen und mich auf eine für diese Arbeit verwendete Definition festlegen. In einem zweiten Schritt greife ich die Hinweise auf eine gelingende Praxisumsetzung heraus, die als eine weitere Grundlage für die Aufstellung der Analyse Kriterien in dieser Arbeit dienen sollen.

3.3.3.1. Lernstrategien

3.3.3.1.1. Versuch einer Begriffsbestimmung

Das Konzept der Lernstrategien findet sich neben der Fremdsprachendidaktik auch in weiteren Disziplinen – wie der Lernpsychologie, Psycholinguistik und Spracherwerbspsychologie – was einen Grund für die unterschiedlichen Definitionen darstellt (vgl. Viebrock 2017b: 222). Wird zwischen *Lernstrategien* im engeren Sinne und *Lernerstrategien* im weiteren Sinne unterschieden, so gilt ‚Lernerstrategien‘ als Oberbegriff, der Lernstrategien und Sprachverwendungsstrategien (auch ‚Kommunikationsstrategien‘ genannt) umfasst. Da die Übergänge zwischen Lern- und Kommunikationsstrategien fließend sind, werden die Begriffe ‚Lernstrategien‘ und ‚Lernerstrategien‘ nach wie vor häufig synonym verwendet (vgl. Martinez 2016: 372; Viebrock 2017b: 222), was ich in dieser Arbeit ebenfalls tun werde.

Lernstrategien werden allgemein als Verfahren bezeichnet, mit denen Lernende den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuern und kontrollieren. Da das Konzept der Lernstrategien in der Fremdsprachendidaktik auch methodische und handlungsbezogene Aspekte berücksichtigt, wurden Lernstrategien in der Vergangenheit häufig mit Lerntechniken gleichgesetzt. Unterscheidet man jedoch zwischen Lernstrategien und -techniken, so wie ich es in dieser Arbeit tun möchte, so beschreiben Lernstrategien „interne mentale Prozesse (z. B. der bewusste Plan, Wortbedeutungen durch das Nachschlagen in Wörterbüchern zu ermitteln), die nicht beobachtbar, sondern nur anhand von Aussagen oder Handlungen des Lernalters bzw. der Lernerin inferierbar und interpretierbar sind“ (Viebrock 2017b: 222). Lernstrategien werden intentional eingesetzt, um ein Lernziel zu erreichen (vgl. Bimmel / Rampillon 2000: 196). Aus diesem Grund sind sie zunächst

(potenziell) bewusst (oder bewusstseinsfähig), bevor sie gegebenenfalls routiniert eingesetzt werden (vgl. Martinez 2016: 372; Viebrock 2017b: 222).

Die Klassifizierungsversuche von Lernstrategien sind vielfältig. Peter Bimmel und Ute Rampillon (2000: 196) unterscheiden zwischen einerseits direkten Strategien, die auch als kognitive Strategien bezeichnet werden und die sich „direkt mit dem Lernstoff, z. B. mit [...] dem optimalen Einprägen von Wortbedeutungen“ beschäftigen, und andererseits indirekten Strategien, die dazu beitragen „Voraussetzungen für effektives Lernen zu schaffen“. Für Rebecca Oxford (1990, zit. nach Viebrock 2017b: 222), die ebenfalls zwischen direkten und indirekten Strategien unterscheidet, sind dagegen kognitive Strategien, neben mnemotechnischen und Kompensationsstrategien, ein Teil der direkten Strategien. Zu den indirekten Strategien gehören für sie metakognitive Strategien, affektive Strategien und soziale Strategien (vgl. Viebrock 2017b: 222).

Chamot und O'Malley (1990, zit. nach Viebrock 2017b: 222) wiederum unterscheiden metakognitive, kognitive und sozial-affektive Strategien, wobei die metakognitiven Strategien Planung und Evaluation der Lernprozesse sowie selektive Aufmerksamkeit umfassen. Die kognitiven Strategien „entsprechen bei Chamot / O'Malley in etwa Oxfords direkten Strategien. Auch in den sozial-affektiven Strategien gibt es keine wesentlichen Unterschiede zwischen beiden Klassifikationen“ (Viebrock 2017b: 222).

All diesen Klassifikationsversuchen gemein ist die „prinzipielle Unterscheidung zwischen kognitiven und metakognitiven Strategien, Kommunikations- bzw. Sprachgebrauchsstrategien sowie affektiven und sozialen Strategien“ (Martinez 2016: 373). Britta Viebrock (2017b: 222f.) betont, dass wichtiger als die Festschreibung einer bestimmten Typologie „eine grundsätzliche Strategiebewusstheit im Fremdsprachenlehr- und -lernprozess“ ist. Die Zentralität der Bewusstmachung und Reflexion über die eingesetzten Strategien wird auch in nahezu allen Ansätzen zur Autonomisierung der Lernenden hervorgehoben (vgl. Tassinari 2012: 15).

3.3.3.1.2. Empfehlungen für die Praxis

Wenn es darum geht, wie Lernstrategien effektiv vermittelt werden können, wird zwischen dem separaten und dem integrierten Training sowie zwischen der expliziten und der impliziten Vermittlung von Lernstrategien unterschieden (vgl. Koenig 1996: 34f.). Für alle Formen finden sich Vor- und Nachteile. Für ein separates bzw. externes Strategietraining spricht nach Michael Koenig (1996: 34)², dass „Strategien [...], einmal richtig gelernt [...], für vielfältige Zusammenhänge generalisierbar“ sind und Lernende sich bei dieser Form ganz auf das Üben der Strategien konzentrieren könnten, „ohne gleichzeitig auch noch linguistische oder andere Inhalte aufnehmen zu müssen“. Gegen ein externes Training spricht jedoch, dass Lernende oft Schwierigkeiten haben, „die Strategien, die sie in separaten Programmen gelernt haben, auf andere Sachverhalte zu übertragen“ (ebd.). Was den Unterschied zwischen expliziter und impliziter Vermittlung von Strategien angeht, so scheint eine explizite Vermittlung nach Koenig „eine entscheidende Rolle“ (ebd.: 35) für die Autonomieförderung der Lernenden zu spielen. Die implizite Vermittlung hat dagegen den entscheidenden Nachteil, dass dabei die Strategieanwendung unreflektiert passiert, sodass das Training „nur selten zu einer bewussten, dauerhaften Förderung selbstgesteuerten Lernverhaltens“ (ebd.) beiträgt.

Dass Koenigs (1996) Überlegungen auch heute noch Gültigkeit haben, zeigt Viebrock (2017b), die die aktuellen Forschungsergebnisse in Bezug auf die Effektivität von Strategietrainings folgendermaßen zusammenfasst:

Ohne einzelne Ergebnisse detailliert darstellen zu können, scheint die Wirksamkeit von Strategietraining besonders groß zu sein, wenn es (a) integrativ in den Aufgaben und Themen des F[remdsprachenunterrichts] verankert ist (isolierte Strategietrainings hingegen zeigen keine guten Transferergebnisse) und wenn es (b) nicht nur auf das Anwenden und Üben von Strategien zielt [...], sondern es ausreichend Gelegenheit zur Reflexion gibt.

(Viebrock 2017b: 223)

Unabhängig von der gewählten Form der Vermittlung ist es wichtig, dass die Strategien „wirklich durchgespielt und ‚geübt‘ werden. Ein bloßes Vermitteln von Informationen und der ‚Appell zum Nachmachen‘ reichen nicht aus“ (Koenig 1996:

² Koenig (1996) unterscheidet in seinem Text nicht zwischen Lernstrategien und Lerntechniken, sodass nicht eindeutig hervorgeht, ob seine Überlegungen für Lernstrategien und Lerntechniken gleichermaßen gelten. Die Beispiele, die er gibt, lassen dies jedoch vermuten.

35). Darüber hinaus betont Michler (2012: 32), dass „jede Variante von motivationsfördernden Maßnahmen begleitet sein sollte“.

Für ein progressionsorientiertes Strategietraining schlagen viele Autorinnen und Autoren eine ähnliche Vorgehensweise vor, die sich in dieser Reihenfolge auch in den Lehrwerken finden lassen sollte:

- 1) Bewusstmachung vorhandener individueller Strategien und Lerngewohnheiten;
- 2) Präsentation (alternativer) strategischer Verhaltensweisen;
- 3) Erprobung der thematisierten Strategien anhand von Übungsaufgaben;
- 4) Evaluation der Erprobungserfahrungen;
- 5) Transfer der erarbeiteten Strategien auf neue Aufgaben.

(Martinez 2016: 374).

3.3.3.2. Lerntechniken

3.3.3.2.1. Versuch einer Begriffsbestimmung

Grenzt man Lerntechniken (manchmal auch ‚Taktiken‘ oder *study skills* genannt) von Lernstrategien ab – was nach Jörg Siebold (2017: 223) nicht immer trennscharf möglich ist – so meinen Lerntechniken meist direkt beobachtbare äußere Handlungen (z. B. die Fertigkeit, Wörter im Wörterbuch nachschlagen zu können, d. h. über Wörterbuchkompetenzen, Kenntnisse des Aufbaus und der Funktionsweise von Wörterbüchern zu verfügen) – aber auch elementare kognitive Operationen gehören dazu –, während Lernstrategien, wie oben beschrieben, nicht direkt beobachtbare mentale Handlungspläne bezeichnen (vgl. Siebold 2017: 223f.). Lerntechniken helfen den Lernenden, „die Teilaufgaben einer komplexen Lernaufgabe zu bewältigen, während Lernstrategien als vom Lernenden bzw. von der Lernenden für sich selbst formulierte Handlungsmaximen längere Wege des Lernens bestimmen“ (ebd.: 224). Dabei können die Lerntechniken „mehr oder weniger automatisiert sein und deshalb routiniert verlaufen“ (ebd.).

3.3.3.2.2. Empfehlungen für die Praxis

„Lerntechniken lassen sich trainieren und dadurch fördern“ (Siebold 2017: 224). Für das Training der Lerntechniken gelten die gleichen Überlegungen wie für Lernstrategien: „Die Kombination einer direkten [also expliziten; C.M.] und einer eingebetteten [also integrierten; C.M.] Förderung scheint dabei das erfolgsversprechendste Modell zu sein“ (ebd.). Dabei sei es hilfreich, dass „Lerntechniken für die Lernenden intern und für Lernende und Lehrende extern beobachtbar sind“ (ebd.). Siebold (2017: 224) verweist außerdem darauf, dass „wenn sich verschiedene Lernende derselben Lerntechniken bedienen, [...] die jeweiligen konkreten individuellen Lernvorgänge unterschiedlich verlaufen und zu abweichenden Ergebnissen führen [können]. Deshalb sind kooperative Arbeitsformen zum Abgleich und zur Wertung der Ergebnisse notwendig“ (ebd.).

3.3.3.3. Lernstil und Lernertyp

3.3.3.3.1. Versuch einer Begriffsbestimmung

Auch das Konstrukt des Lernstils verfügt derzeit über keine konsensfähige Definition, was dazu führt, dass der Begriff uneinheitlich verwendet wird und das Konzept in unterschiedlicher Weise von verwandten Konzepten abgegrenzt wird (ausführlicher dazu: Aguado 2016: 262).

Ich schließe mich in dieser Arbeit der Definition von Karin Aguado (2016: 262) an, nach der der Lernstil als die „bevorzugte, relativ stabile und situations-, inhalts- und aufgabenunspezifische individuelle Präferenz bei der Wahrnehmung, der Aufnahme, der Verarbeitung und dem Behalten von neuen Informationen“ bezeichnet werden kann. Der Lernstil umfasst – zumindest laut der mehrheitlichen Meinung aktuellerer Publikationen – den kognitiven Stil, sensorische Präferenzen sowie Persönlichkeitstypen (vgl. ebd.). Während Lernstrategien üblicherweise bewusst sind und sich auf konkrete Situationen, Probleme oder Aufgaben beziehen, sind die situationsüberdauernden Lernstile „meist unbewusst und nicht direkt beobachtbar, sondern nur aufgrund bestimmter Verhaltensweisen erschließbar“ (Viebrock

2017a: 217). Jedoch spiegelt sich die Lernerdisposition auch im bevorzugten Strategiegebrauch wider, weshalb die Konzepte eng miteinander verknüpft sind. Lernstile werden häufig in bipolaren Merkmalen differenziert, die wertneutral sind und die Endpunkte des jeweiligen Kontinuums darstellen. Die Anzahl der Lernstildimensionen, aber auch die Instrumente zur Erhebung der Lernstile sind unterschiedlich – und ebenfalls nicht unumstritten (vgl. Viebrock 2017a: 217f.). Aus den verschiedenen Kombinationen der ermittelten Lernstile ergibt sich der Lernertyp (gelegentlich auch ‚Lerntyp‘ genannt) (vgl. ebd.: 218). Populär geworden ist das Lernertyp-Konzept durch die „Fokussierung auf die sensorische Dimension, die Unterscheidung verschiedener Wahrnehmungskanäle bei der Informationsaufnahme (visuell, auditiv, haptisch, kinästhetisch, abstrakt-verbal [...])“ (ebd.: 219). Zusätzlich werden für die Beschreibung der Lernerdisposition auch kulturspezifische Prägungen und Gender-Aspekte herangezogen, die jedoch teilweise ebenfalls umstritten sind (vgl. u.a. ebd.: 217).

3.3.3.3.2. Empfehlungen für die Praxis

Der Grund für die eingehende Beschäftigung mit dem Konzept des Lernstils bzw. Lernertyps ist „die Annahme, dass der Lernerfolg entscheidend davon abhängt, ob der Lernende auf eine seinem Lernstil entsprechende Lernumgebung mit entsprechendem Materialangebot trifft“ (Viebrock 2017a: 219). Jedoch konnte bislang kein eindeutiger empirischer Nachweis erbracht werden, dass ein an den Lernertypen ausgerichtetes Lernangebot zu einem wesentlich größeren Lernerfolg führt. Die Bedeutung für die Unterrichtspraxis sehen Aguado (2016) und Viebrock (2017a) daher vor allem in den unterschiedlichen Möglichkeiten der Bewusstmachung:

Lehrende können anhand des Lernertypen-Modells über ihre eigenen bevorzugten Lehrstile reflektieren und Lernschwierigkeiten ihrer Lernenden auf Konflikte zwischen Lehr- und Lernstil hin überprüfen. Lernende können sich über ihre Lernertypen, deren Individualität sowie deren Potenzial und Beschränkungen in bestimmten Lernsituationen bewusst werden. Auf der Grundlage der Bewusstmachung individueller Dispositionen sind eine Erweiterung des eigenen Stil-Repertoires und eine zunehmende Flexibilisierung möglich. (Viebrock 2017a: 219)

3.3.4. Zwischenfazit und Schlussfolgerungen für die Lehrwerkgestaltung

In diesem Kapitel habe ich mich damit befasst, was Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht bedeutet. Ich schließe mich dabei der Definition von Tassinari (2010: 124) an, die unter Lernerautonomie die „komplexe Metafähigkeit des Lerners“ versteht, „in unterschiedlichem Maß und der Situationen jeweils angemessen, die Kontrolle über das eigene Lernen und den eigenen Lernprozess zu übernehmen und auszuüben“.

Auf die Frage, was autonom Lernende können müssen, geben Autorinnen und Autoren unterschiedliche Antworten, die jedoch einige Gemeinsamkeiten besitzen. Die von ihnen genannten Aspekte finden sich auch in dem dynamischen Autonomiemodell von Tassinari (2010) wieder. Nach Tassinari beinhaltet Lernerautonomie die Kompetenz- bzw. Handlungsbereiche ‚Wissen strukturieren‘, ‚sich motivieren / wollen‘, ‚mit den eigenen Gefühlen umgehen‘, ‚planen‘, ‚Materialien und Methoden auswählen (*resourcing*)‘, ‚durchführen‘, ‚überwachen (*monitoring*)‘, ‚evaluieren‘, ‚kooperieren‘ und ‚das eigenen Lernen managen‘ (vgl. Tassinari 2010: 197f.).

Der reflektierte Einsatz von Lernstrategien und -techniken ist ein elementarer Bestandteil der Lernerautonomie. Raabe (1998: 5) fasst die Vorteile folgendermaßen zusammen:

Der Erwerb fächerübergreifender Lernstrategien und Methoden fördert [...] die Selbstständigkeit und Mündigkeit der Schüler. Sie stützen lebenslanges Lernen, ermöglichen eine den einzelnen Lerntypen gerechter werdende Individualisierung des Lernprozesses, helfen beim Abbau von Leistungsschwäche und bei der Überwindung schlechter Routinen, bewirken Aktivierung und Lernverstärkung, steigern Motivation und Selbstvertrauen, vermindern Stress [...].

(Raabe 1998: 5)

Die Vermittlung und Einübung von Lernstrategien und -techniken sollte größtenteils explizit und integriert in den größeren Lernzusammenhang geschehen. Dabei sollten die Stufen des progressionsorientierten Strategietraining beachtet werden. Die Bewusstmachung von Lernstrategien und -techniken, aber auch von Lernstilen und -typen wird von allen Autorinnen und Autoren als besonders wichtig erachtet. Zwar werden Lernstrategien in der Literatur fast immer in einem Atemzug mit Autonomieförderung genannt, dennoch weist Nodari (1995: 120) zurecht darauf hin, dass „die Vermittlung von Lerntechniken lediglich einen Teilaspekt innerhalb eines

autonomiefördernden Fremdsprachenunterrichts ausmachen kann“. Lerntechniken seien „nützliche Hilfsmittel zur Bearbeitung eines Lerngegenstandes“, dies bedeute aber noch nicht, „dass die Schüler auch zu autonomen Lernern werden“ (ebd.). Eine zu starke Konzentration der Autonomieförderung auf die Vermittlung von Lerntechniken entspricht einer technizistischen Interpretation von Autonomie und kann nicht das Ziel eines Fremdsprachenunterrichts sein, der die ganze Lernperson in den Mittelpunkt stellt.

Die hier getätigten Schlussfolgerungen sind zu beachten, wenn es darum geht, Kriterien für die Analyse von autonomiefördernden Fremdsprachenlehrwerken aufzustellen. Bevor ich mich jedoch mit den bereits vorhandenen Kriterienkatalogen auseinandersetze, ist es zunächst notwendig, zu klären, was Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht leisten (und was sie nicht leisten) und was unter dem Begriff ‚Lehrwerkanalyse‘ verstanden wird.

4. Autonomieförderung in Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht

4.1. Das Lehrwerk

4.1.1. Begriffsbestimmung und Eigenschaften des Lehrwerks

Der Begriff ‚Lehrwerk‘ bezeichnet heutzutage einen multimedialen Verbund verschiedener Materialien, die teils für die Lernenden, teils für die Lehrperson konzipiert wurden. Diese Medien können skripturaler, auditiver, visueller, audiovisueller oder interaktiver Natur sein (vgl. Elsner 2016: 441; Nieweler 2017a: 206). Im Zentrum steht das Schülerbuch, „das kurze Texte und Bildmaterial, Grammatikdarstellungen, Übungen und komplexe Lernaufgaben sowie eine Vokabelliste integriert“ (Elsner 2016: 441). Ergänzt wird dieses meist durch ein Arbeitsbuch bzw. -heft (im Französischunterricht oft *Cahier d’activités* oder *Carnet d’activités* genannt) mit schriftlichen Aufgaben und durch ein grammatisches Beiheft. Für die Lehrperson gibt es eine Audio-CD mit Hörtexten und Liedern, ein Lehrer(hand)buch sowie einen digitalen Unterrichtsassistenten (vgl. ebd.). Weitere Übungsmaterialien „gibt

es in Hülle und Fülle“ (Nieweler 2017a: 206). „Beliebt sind Materialien für die Freiarbeit, zur Vorbereitung auf (kompetenzorientierte) Klassenarbeiten und außerschulische Sprachdiplome wie z. B. das französische DELF sowie Übungsmaterialien für den ‚Nachmittagsmarkt‘“ (ebd.).

Lehrwerke werden seit Beginn des 19. Jahrhunderts „von privatwirtschaftlichen Schulbuchverlagen angeboten, die wiederum ein Autorenteam damit beauftragen, die Inhalte und das Konzept des Lehrwerks auf der Grundlage curricularer Rahmenvorgaben zu erarbeiten“ (Elsner 2016: 441). Insofern gelten auch für sie die marktüblichen Regeln: „Die Nachfrage regelt das Angebot“ (Nieweler 2017a: 206). Dies ist wohl auch ein Grund dafür, dass „Schulbuchverlage nur ein begrenztes Interesse“ an Publikationen der Lehrwerkanalyse und -forschung haben „und lieber auf die in Auftrag gegebene Marktforschung vertrauen, die gezielt die Zufriedenheit ihrer Kundschaft mit Aspekten des Lehrbuchgebrauchs erfragt“ (Nieweler 2017b: 208).

An dieser Stelle soll kurz auch auf die Debatte um die Begrifflichkeit eingegangen werden. Denn ob die Bezeichnung ‚Lehrwerk‘ überhaupt angebracht ist, ist nicht unumstritten – ist doch „ein Lehrwerk nicht zum Lehren, sondern zum Lernen geschrieben“ (Chudak 2007: 138). Diese Diskussion spiegelt zum einen den sich seit über 40 Jahren in der Didaktik vollziehenden Perspektivwechsel – die Hinwendung zum Lerner und zum Lernprozess – wider. Darüber hinaus wirft die Debatte aber auch die berechtigte Frage auf, wer der eigentliche Adressat des Lehrwerks ist bzw. wie Lehrwerke für den Unterricht ausgewählt werden. Nach Bleyhl (1999 zit. nach Michler 2005: 18) würden viele Lehrpersonen das Lehrwerk nicht danach auswählen, mit welchem am besten gelernt, sondern mit welchem am besten unterrichtet werden kann. Von daher ist die Frage nach der Begrifflichkeit vielleicht nicht ganz so gegenstandslos, wie Nodari (1995: 15) sie einschätzt. Da in der einschlägigen Literatur jedoch hauptsächlich der Begriff ‚Lehrwerk‘ verwendet wird, schließe ich mich diesem in meiner Arbeit an.

4.1.2. Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht

Das Lehrwerk „ist *das* zentrale Medium“ (Nieweler 2017a: 206) im Fremdsprachenunterricht. Nach Duszenko (1994, zit. nach Chudak 2017: 139f.) entscheidet es über Lerninhalte, Lernziele, Progression, Methoden, die Wahl der Übungen und Sozialformen, die Wahl und die Art der Präsentation der Texte und der zu behandelnden Grammatik, die Wahl und die Art der Präsentation der landeskundlichen Inhalte, die Wahl der Medien sowie die Art, wie der Lernerfolg kontrolliert werden soll. Neuner (1994, zit. nach Chudak 2017: 140) folgert daraus, dass das Lehrwerk „wie kein anderer Faktor das bestimmt, was im Fremdsprachenunterricht geschieht“. Da das Lehrwerk somit den Lehrplan in seiner steuernden Funktion mitunter übertrifft, wird es auch als ‚heimlicher Lehrplan‘ bezeichnet (vgl. Nieweler 2017a: 206).

Angesichts aktueller Entwicklungen in der Didaktik – wie der konstruktivistischen Wende, der Lernerorientierung, der Bestrebung nach Differenzierung und insbesondere nach Autonomieförderung – ist die starke Position des Lehrwerks jedoch in Frage zu stellen. Kritik am Einsatz von Lehrwerken kommt vor allem von Dieter Wolff (u.a. 2001), auf dessen Argumente ich im Folgenden eingehe, da sie die Annahme zurückweisen, es könne ein Lehrwerk geben, das Lernerautonomie fördert. Warum es nicht nur in meinen Augen trotzdem lohnenswert ist, sich mit der Autonomieförderung in Lehrwerken zu beschäftigen, werde ich im darauffolgenden Abschnitt darlegen.

Kritik am Einsatz von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht

Wolff (2001: 195), einer der zentralen Vertreter des ‚Lernen durch Konstruktion‘ kommt zu dem radikalen Fazit, dass sich die Erkenntnisse der kognitivistischen und konstruktivistischen Lerntheoretiker zum (Sprachen-)Lernen „kaum mit dem Einsatz von Lehrwerken im Unterricht vertragen“. Er kritisiert, dass „Lehrwerke in sich geschlossene Einheiten sind, die aufgrund ihrer den Unterricht so stark steuernden Funktion kein kreatives und allen Lernern zuträgliches Lernen ermöglichen und jedes eigenständige, autonome und selbstverantwortliche Lernen verhindern“ (ebd.).

Zum einen hinterfragt Wolff die vorgegebene grammatisch-lexikalische Progression in den Lehrwerken. Hier stellt er einerseits die Frage, ob diese tatsächlich wissenschaftlich abgesichert sei, andererseits gibt er zu bedenken, dass „sich Sprache aufgrund ihres holistischen Charakters viel weniger als andere Lerninhalte dazu eignet, in eine Progression eingebunden zu werden“ (Wolff 2001: 204). Des Weiteren kritisiert Wolff sowohl die konstruierten als auch die authentischen Lehrwerkstexte. In Bezug auf erstere ist er davon überzeugt, „dass didaktische Texte, bei deren Konstruktion Inferenzen, Implikationen, kooperative Prinzipien und andere das Verstehen fördernde Aspekte einbezogen werden, grundsätzlich nicht konstruierbar sind, wenn gleichzeitig auch sprachdidaktische Konstruktionsprinzipien eingebracht werden müssen“ (ebd.: 197). In Bezug auf zweitere gibt er zu bedenken, dass die „Einbettung eines authentischen Textes in die Hülle eines fremdsprachlichen Lehrwerks [dazu] führt [...], dass sein authentischer Charakter verloren geht“ (ebd.: 199). Darüber hinaus würden Lehrwerkstexte zur Verbreitung von Stereotypen beitragen, da sie – allein schon aus Platzgründen – die „Zielsprachenkulturen nicht so repräsentieren [können], dass ein genuines Bild dieser Kultur entsteht“ (ebd.: 200). Und nicht zuletzt würde die vorgegebene Auswahl der Texte es nicht erlauben, dass „jeder Lernende von seinem Vorwissen auf die Lerninhalte zugreifen und eine Verbindung zu seinen bisherigen Erfahrungen herstellen kann“ (ebd.) – was nach konstruktivistischer Auffassung eine Bedingung ist, damit Lernen überhaupt erst gelingen kann.

Vorteile des Einsatzes von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht

Trotz engagierter Plädoyers für einen Fremdsprachenunterricht ohne Lehrwerk zeigt die schulische Realität, dass das Lehrwerk noch immer fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts ist (vgl. u.a. Michler 2005: 19; Chudak 2007: 139ff.) – auch wenn dessen Einsatz zugunsten von beispielsweise vereinzelter Projektarbeit mitunter reduziert wird.

Für die zumindest teilweise Verwendung des Lehrwerks im Unterricht gibt es denn auch einige gewichtige Gründe. Nieweler (2017a: 206) spricht von einer „Geländerfunktion“ des Lehrwerks. Unterrichtende, Lernende, aber auch Eltern können sich so relativ schnell im Lerngeschehen orientieren. Dank der „Systematik der Stoffaufbereitung“ (ebd.) können beispielsweise Schülerinnen und Schüler das

Lehrwerk als Nachschlagewerk verwenden. Für die Lehrperson bietet das Lehrwerk mit seinen verschiedenen Zusatzangeboten Erleichterung und Zeitersparnis bei der Unterrichtsvorbereitung. Sogar Wolff (2001: 193) gibt zu bedenken, dass das Lehrwerk zudem mitunter „der einzige Ort“ ist, an dem die Lehrperson „mit neueren methodischen Ansätzen vertraut gemacht wird“. Das Lehrwerk wirkt somit ‚katalysierend‘ bei der Umsetzung neuer didaktischer Erkenntnisse (vgl. Elsner 2016: 442). Ferner sind die Lehrwerke konform mit dem jeweiligen Curriculum, weshalb ihr Einsatz letztendlich auch die Vergleichbarkeit von Abschlüssen erleichtert (vgl. ebd.: 443). Die von Wolff (2001) kritisierte Progression gewährleistet zum einen, „die Kontinuität der Lernprogression beim Lehrerwechsel und über die Grenze des Schuljahres und der Lehrplaneinheit hinweg“ (Wolff 2001: 193). Zum anderen gibt Nieweler (2017a: 207) zu bedenken, dass die vorgegebene Progression bei sprachimmanenten aufeinander aufbauenden Strukturen durchaus wertvoll ist: „So ist es im Französischunterricht beispielsweise lernpsychologisch sinnvoll, das *conditionnel présent* nach dem *futur simple* einzuführen, weil die Formen aufeinander aufbauen“. Gegen den kompletten Verzicht auf ein Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht unter Verweis auf Erkenntnisse der kognitivistischen Lerntheorie spricht sich auch Claus Altmayer (2002: 13) aus: „Die Geschichte der Fremdsprachenmethodik der letzten 40 Jahre sollte doch zeigen, dass der Glaube an irgendwelche übergeordneten Prinzipien und Theorien in der Praxis noch nie zu den Erfolgen geführt hat, die man sich anfangs davon versprochen hat“. So ist denn auch in der Mehrheit der entsprechenden Literatur nicht von einer radikalen Abschaffung die Rede. Zwar werden die Kritikpunkte, das „Lehrwerk in seiner traditionellen Form“ sei wie „ein enges Korsett“, habe „auf die meisten Schüler eine motivationshemmende Wirkung“ und werde der „Schülerorientierung nicht gerecht“ (Wolff 2001: 194), vielfach ernstgenommen. Als Konsequenz fordern die meisten Autorinnen und Autoren jedoch eine neue Lehrwerkkultur bzw. -gestaltung (vgl. u.a. Wolff 2001: 194; Nodari 1995; Michler 2005; Chudak 2007).

Zu dieser neuen Lehrwerkgestaltung gehört auch die Umsetzung der Autonomieförderung. Denn wenn das Lehrwerk, wie oben beschrieben, zentrale Lenkungsinstanz des Fremdsprachenunterrichts bleibt, so ist es nur folgerichtig zu fordern, dass sich aktuelle fremdsprachendidaktische Prinzipien in der Lehrwerkgestaltung wieder-

finden müssen. Um das Vorhandensein bzw. Fehlen von autonomiefördernden Elementen in Lehrwerken sichtbar zu machen, bedarf es der Lehrwerkanalyse. Diese wird im Folgenden dargestellt.

4.2. Die Lehrwerkanalyse

4.2.1. Begriffsbestimmung

Nach Michler (2005: 16) ist die Lehrwerkanalyse eine „in erster Linie systematische, oft vergleichende, auch exemplarisch angelegte Untersuchung eines oder mehrerer Gegenstandsbereiche von Lehrwerken“. Sie unterscheidet sich von der Lehrwerkkritik, die – weitgehend gleichbedeutend mit Lehrwerkevaluation – „als wissenschaftliche Beurteilung der vorgefundenen Sachverhalte“ (ebd.) zu sehen ist. Unter Lehrwerkforschung versteht Michler (2005: 15f.) die „Erforschung der Bedingungen der Lehrwerkkonzeption, des Einflusses der Lehrwerke auf den Lernprozess und der wechselseitigen Bezüge zwischen Lehrwerk und Unterricht“ sowie ein „Erstellen einer in die Theorie des Fremdsprachenunterrichts eingebundenen Lehrwerkstheorie“. Jedoch ist eine „klare Differenzierung zwischen den Bereichen Forschung, Analyse und Kritik [...] nicht immer möglich, weil in der Literatur deskriptive und normative Aspekte oftmals Hand in Hand gehen“ (Nieweler 2017b: 208).

Michler (2005: 39) stellt nach einer Darstellung des entsprechenden aktuellen Forschungsstandes fest, dass der „Bedarf an systematischen und fundierten Studien über fremdsprachliche Lehrwerke“ nach wie vor vorhanden ist. Und auch an einer „in sich geschlossenen und ausgereiften Lehrwerktheorie“ (Neuner 1994, zit. nach Chudak 2007) mangle es noch. Aus diesem Grund werde ich mich im folgenden Abschnitt mit bereits bestehenden Kriterienrastern auseinandersetzen, bevor ich meinen eigenen Vorschlag für einen Kriterienkatalog zur Analyse von Autonomieförderung in Lehrwerken unterbreite.

4.2.2. Kriterienraster für die Lehrwerkanalyse für den Fremdsprachenunterricht

Um ein (Fremdsprachen-)Lehrwerk analysieren zu können, müssen zunächst Kriterien für die Analyse aufgestellt werden. Wie unter anderem Michler (2005) und Chudak (2007) zeigen, existiert in der Literatur eine Fülle solcher Kriterienraster. Sie beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte des Lehrwerks, beispielsweise auf die Gesamtkonzeption, auf die im Lehrwerk enthaltenen Inhalte und Themen, auf die verschiedenen Arten von Übungen zu den jeweiligen sprachlichen Fertigkeiten, auf die Art der Vermittlung, Einübung und Aktivierung der sprachlichen Teilsysteme, auf die Lehrwerkstexte oder auf landeskundliche Inhalte (vgl. Chudak 2007: 165ff.; Michler 2005: 20ff).

In seiner Darstellung einiger grundlegender Publikationen zu Kriterienrastern – wie dem *Mannheimer Gutachten* oder dem *Stockholmer Kriterienkatalog* – macht Chudak (2007: 167ff.) deutlich, dass autonomiefördernde Aspekte in den Kriterien nur wenig Berücksichtigung finden. Jedoch gibt es auch einige Veröffentlichungen, die sich dezidiert mit der Autonomieförderung in Lehrwerken auseinandersetzen. Ihre Überlegungen sollen in Kapitel 4.2.3 dargestellt werden.

Als Herausforderung für die Lehrwerkanalyse bezeichnet Chudak (2007: 178) die Tatsache, dass es sich bei einem Lehrwerk, wie in Kapitel 4.1.1 dargestellt, um ein komplexes Medienverbundsystem handelt. Diese verschiedenen Materialien müssten bei der Lehrwerkanalyse mitbedacht werden. Nach Kieweg (1999, zit. nach Chudak 2007: 178) mache dies ein getrenntes Vorgehen notwendig und es müssten für jedes Medium separate Evaluationskriterien aufgestellt werden. Chudak (2007: 178) gibt dagegen zu bedenken, dass die meisten der Kriterien, wie etwa die Übersichtlichkeit oder Transparenz oder die Thematisierung des Lernens, allgemeingültig seien. Michler (2005) ergänzt diesbezüglich, „dass die vielfältigen Kriterien die Praktikabilität der Kataloge als Bewertungsinstrument zumindest beeinträchtigen“ (Michler 2005: 22).

Die bereits bestehenden Kriterienkataloge zur Evaluation von Lehrwerken sind keineswegs unumstritten. Michler (2005: 20) fasst die Kritikpunkte folgendermaßen zusammen:

Sie [die Kriterienkataloge, C. M.] seien ‚entweder eine Defiziterhebung oder eine Vernachlässigung interessanter neuer Aspekte‘, vermengten ‚in der Regel beschreibende Aussagen

mit zumeist impliziten Wertungen‘, determinierten die Analyse und blieben auch bei sorgfältiger Auswahl subjektiv. Zudem fehle die für die Transparenz der Analyse notwendige ‚theoretische Rückbindung und bewusste Positionierung im Kontext verschiedener fachlicher Diskurse‘.

(Michler 2005: 20)

Zudem kritisiert Michler den Schlagwortcharakter vieler Kriterien, der deren inhaltliche Aussagekraft mindere. Trotz aller Schwächen der vorhandenen Kriterienkataloge müsse „dennoch auf sie Bezug genommen werden, allerdings im Bewusstsein, dass weitere Präzisierungen unentbehrlich sind“ (Michler 2005: 22). Dies möchte ich im Folgenden tun.

4.2.3. Kriteriengestützte Analyse von autonomiefördernden Elementen in Fremdsprachenlehrwerken

4.2.3.1. Vorüberlegungen

Grundlegende Publikationen zur Analyse von Autonomieförderung in Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht haben Nodari (1995) und Chudak (2007) vorgelegt. Daneben existiert eine ganze Reihe weiterer Überlegungen zur autonomiefördernden Gestaltung von Lehrwerken, so etwa wird Günther Schneiders (1989, zit. nach Chudak 2007: 151f. bzw. nach Nodari 1995: 184) ‚Checkliste‘ in der Literatur öfter zitiert, aber auch Cornelia Gicks (1989, zit. nach Chudak 2007: 148f. bzw. nach Nodari 1995: 183f.) Forderungen an ein autonomieförderndes Lehrwerk tauchen mehrfach auf. Chudak (2007: 152) wendet jedoch ein, dass die von Schneider (1989) und Gick (1989) gelieferten Anregungen „zwar interessant und inspirierend“ seien, dass sie aber „weder für die Präparation noch für die Beurteilung von Lehrwerken ein verlässliches Instrument“ darstellten. Für die Analyse viel fruchtbarer scheinen die von Nodari (1995: 220f.) aufgestellten „Prinzipien der Lehrwerkgestaltung“ sowie das komplexe Kriterienraster von Chudak (2007: 179ff.), das zudem nach meiner Erkenntnis die aktuellste Veröffentlichung zum Thema ‚Analyse

von autonomiefördernden Elementen in Fremdsprachenlehrwerken‘ ist. Beide Ansätze sollen im Folgenden näher dargestellt werden.³

4.2.3.2. Nodaris (1995) *Perspektiven einer neuen Lehrwerkskultur*

4.2.3.2.1. Bedingungen für einen autonomiefördernden Unterricht

Ausgehend von einer „Analyse der Qualifikation autonomer Lerner“ (Nodari 1994: 39) kommt Nodari zu dem Schluss, dass Autonomieförderung mindestens die folgenden vier Bedingungen erfüllen muss:

1. Die Lernenden müssen sich im gesamten Lehr-/Lerngeschehen orientieren können.
2. Die Lernenden müssen wo immer möglich Lernverantwortung übernehmen.
3. Die Lernenden müssen ihre Lernweisen durch Reflexionsschleifen kennenlernen und optimieren.
4. Die Lernenden müssen ihre kulturbedingten Verhaltensweisen durch Reflexionsschleifen kennenlernen.

(Nodari 1994: 39)

Die einzelnen Aspekte sollen im Folgenden näher beleuchtet werden.

Orientierung der Schülerinnen und Schüler

Überlegungen zu motivationsfördernden Faktoren im Fremdsprachenunterricht bringen Nodari (1995: 185) zu der Schlussfolgerung, dass „Schüler um so aktiver am Unterricht teilnehmen, je mehr Verantwortung sie in bezug auf unterrichtsrelevante Entscheidungen übernehmen können und je mehr unmittelbare Verwendungszwecke für die Lerninhalte besteht“. Beides setzt aber voraus, dass „eine bestmögliche Orientierung in den Lerninhalten, Zielen, Vorgehensweisen und möglichen Schwierigkeiten garantiert ist“ (ebd.).

³ Auch Michael Koenig (1999) und Werner Kieweg (1999) haben Überlegungen zu Analyse Kriterien für autonomiefördernde Fremdsprachenlehrwerke aufgestellt. Diese enthalten meines Erachtens aber keine nennenswerten Ergänzungen zu Nodari (1995), Chudak (2007) und Tassinari (2010). Aus diesem Grund werde ich mich auf Kieweg (1999) und Koenig (1999) in dieser Arbeit nicht explizit beziehen.

Bezüglich der Orientierung unterscheidet Nodari zwei Ebenen. Die erste Ebene bezieht sich auf „jene Angebote im Lehrwerk, die dem Lerner eine optimale Orientierung im Lehrwerk selbst gewährleisten“ (Nodari 1995: 187). Dafür stehen der Lehrwerkgestaltung folgenden Elemente zur Verfügung:

1. Lehrwerkübersicht
2. Inhaltsverzeichnisse
3. Vorwort
4. Register
5. Grammatikübersicht
6. Übungen und Aufgaben zur Orientierung

(Nodari 1995: 187)

Die Orientierung der Schülerinnen und Schüler im Lehrwerk bedeutet nach Nodari (1995: 186), dass die Lernenden wissen sollen,

- was sie lernen (werden),
- wo sie was im Lehrwerk finden,
- wohin dieses Lernen führt,
- wozu sie das Gelernte verwenden können (jetzt und später),
- wie sie lernen (sollen),
- wieviel sie schon gelernt haben und wieviel noch zu lernen ist.

(Nodari 1995: 186)

Die Lernenden konsequent über alle den Lernprozess betreffenden Entscheidungen, Vorgehensweisen, Inhalte usw. zu informieren, bezeichnet Nodari (1995: 186) als eines „der wichtigsten Prinzipien der Lehrwerkgestaltung“, da dies nicht nur zum Motivationserhalt, sondern insbesondere zur Förderung der Lernerautonomie beitrage – und deshalb müssten sich die Lernenden auch entsprechend im Lehrwerk orientieren können.

Die zweite Ebene der Orientierung bildet die Orientierung in den Inhalten. Diese beruht auf zwei Voraussetzungen. Einerseits „müssen die [...] vorgelegten Inhalte verständlich und nachvollziehbar sein“. Andererseits „muss die grafische Gestaltung eine grösstmögliche Transparenz garantieren“ (Nodari 1995: 192). Beide Aspekte tragen ebenfalls zur Autonomieförderung bei. Für die Lehrwerkgestaltung formuliert Nodari diesbezüglich drei Forderungen:

1. verständliche instruktionale Texte
2. offene Übungsstrukturen und Aufgabenstellungen
3. Unterstützungen zum Verständnis authentischer Texte

(Nodari 1995: 192)

Angesichts dieser Ausführungen wird deutlich, dass die Formulierung ‚Orientierung in den Inhalten‘ missverständlich ist. Vielmehr geht es Nodari um Aufgaben bzw. Aufgabenstellungen und Übungen, die für die Schülerinnen und Schüler verständlich und transparent sein sollen. Im weiteren Verlauf werde ich folglich von einer ‚Orientierung in Aufgaben und Übungen‘ sprechen.

Übertragung von Verantwortung

Nicht nur für Nodari ist die Übertragung von Verantwortung für unterrichtsrelevante Entscheidungen auf die Lernenden einer *der* zentralen Aspekte der Autonomieförderung. Eine schrittweise Übertragung von Verantwortung sollte auch im Lehrwerk realisiert werden. Dies kann geschehen durch „die explizite Differenzierung der möglichen Ziele [...], der Lerninhalte [...] und der Aufgabenstellungen [...], andererseits durch spezifische Angebote zur Entwicklung des eigenen Repertoires von Lerntechniken [...], zur Optimierung eigener Kommunikationsstrategien [...] und zum Selbstlernen“ (Nodari 1995: 197).

Reflexionen über Lern- und Verhaltensweisen

Ausgehend von seiner Beschäftigung mit entsprechenden empirischen Untersuchungen wertet Nodari die „Reflexion über eigene Lernweisen und -gewohnheiten sowie über eigene kulturspezifische Verhaltensweisen, Einstellungen usw.“ (Nodari 1995: 209) als weitere „grundlegende Voraussetzungen zur Förderung der Autonomie“. Bezüglich der Reflexion unterscheidet Nodari metakognitive Reflexionen und Reflexionen über kulturspezifische Verhaltensweisen. Zu ersteren kann ein Lehrwerk durch folgende Aspekte anregen:

1. Kennenlernen des eigenen Lernertyps,
2. Rückblick auf Lernerfahrungen und Austausch,
3. Thematisierung des Unterrichts.

(Nodari 1995: 210)

Reflexionen über kulturspezifische Verhaltensweisen können folgende Aspekte betreffen:

1. Sitten und Gebräuche
2. Sprachliche und nichtsprachliche Routinen
3. Sprachliche und nichtsprachliche Rituale bzw. Gepflogenheiten
4. Werte und Einstellungen

(Nodari 1995: 217)

Von seinen Überlegungen leitet Nodari (1995: 220ff.) 33 Prinzipien der Lehrwerkgestaltung ab. Diese sind zum Teil sehr allgemein gehalten (beispielsweise „1. Lehrwerke müssen so konzipiert und gestaltet sein, dass eine systematische Förderung der Lernerautonomie gewährleistet ist“ [Nodari 1995: 220]). Andere Prinzipien sind konkreter formuliert (beispielsweise „16. Die Ziele sind in einem Lehrwerk auf drei Ebenen anzugeben, und zwar in bezug auf das Lehrwerk als ganzes, bzw. auf einen Lehrwerkteil, in bezug auf ein Kapitel und in bezug auf einzelne Lehrwerkinhalte“ [Nodari 1995: 222]). Von diesen konkreteren Prinzipien lassen sich Analyse Kriterien für die Autonomieförderung in Lehrwerken ableiten.

4.2.3.2.2. Daraus abgeleitete Kriterien für Autonomieförderung in Fremdsprachenlehrwerken

Aus den von Nodari (1995: 220ff.) aufgestellten Prinzipien für die Lehrwerkgestaltung leite ich folgende Kriterien ab, die ich wiederum gruppieren nach den für Nodari zentralen Aspekten eines autonomiefördernden Fremdsprachenlehrwerks (vgl. Kapitel 4.2.3.2.1).

1. Orientierung der Schülerinnen und Schüler

1.1 im Lehrwerk

- Unterstützen die Grafiken durchgehend die Orientierung im Lehrwerk und in den Informationen?
- Existiert eine Lehrwerkübersicht?
- Existiert ein Inhaltsverzeichnis zu den Lehrwerkteilen bzw. -kapiteln?
 - o Enthalten die Inhaltsverzeichnisse Informationen zu den Themen, zur Grammatik, zum Wortschatz, zu den Lehrzielen?
- Existiert ein Vorwort?
 - o Enthält das Vorwort Informationen zur Fremdsprache, zum Einsatz des Lehrwerks und zum Lernen?
 - o Ist das Vorwort schülergemäß und für Anfänger in der Erstsprache formuliert?

- Existiert ein Register (z. B. zum Wortschatz, zu den grammatischen Begriffen)?
 - o Erfüllt das Register eine präzise Funktion innerhalb der Lehrwerkinhalte?
- Sind in den ersten Kapiteln Übungen zur Orientierung im Lehrwerk eingebaut?

1.2 in den Aufgaben und Übungen

- Sind die instruktionalen Texte klar und verständlich?
- Gibt es Angaben zur Sozialform, zum Medium, zum Zeitaufwand, zur Phasierung und zum Minimalziel?
 - o Werden diese Angaben mit Symbolen dargestellt?
- Gibt es Übungsbeispiele?
 - o Sind die Übungsbeispiele so gewählt, dass sie für alle Übungssätze repräsentativ sind?
- Sind die Übungsformen und Aufgabenstellungen vielfältig (wird jedoch nicht für jeden Lerninhalt eine neue Form der Verarbeitung gesucht)?
- Gibt es Unterstützungen zum Verständnis authentischer Texte? (In Form von Illustrationen und Fotos, Diagrammen und Tabellen, Übersetzungen von Textpassagen, Erklärungen und Hinweisen in der Zielsprache, Zusammenfassungen in der Zielsprache sowie Transkriptionen von Hörtexten)

2. Übertragung von Lernverantwortung

- Existiert eine Differenzierung...
 - o der Ziele,
 - o der Inhalte,
 - o der Aufgabenstellungen?
 - Ist die Differenzierung so gestaltet, dass die Schülerinnen und Schüler wählen bzw. entscheiden müssen?
- Sind die Ziele angegeben
 - o in Bezug auf einen Lehrwerkteil,
 - o in Bezug auf ein Kapitel,
 - o in Bezug auf einzelne Lehrwerkinhalte?

- Sind die Inhalte so gestaltet, dass die Schülerinnen und Schüler bewusst wählen können, wie viel sie verarbeiten möchten?
- Werden zur Wahl und Festlegung von Zielen und Inhalten entsprechende Instrumente (Arbeitspass, Arbeitsplan, ...) vorgelegt?
- Werden in den Aufgabenstellungen Varianten angeboten, sodass die Schülerinnen und Schüler ihre Vorgehensweise wählen können?
- Werden im Lehrwerk verschiedene Lerntechniken vorgestellt?
 - o Werden die Lerntechniken implizit und/oder explizit dargeboten?
- Trägt das Lehrwerk zur Bewusstmachung und Optimierung von Kommunikationsstrategien bei?
- Werden aktive Problemlösungsstrategien (Kompensationsstrategien) thematisiert?
- Ist im Lehrwerk ein reichhaltiges Angebot zum Selbstlernen integriert?
 - o Gibt es einen Lösungsschlüssel für Übungen?
 - o Gibt es eine Übungssammlung für selbstständiges Üben?
 - o Gibt es Selbsttests?
 - o Gibt es Selbsteinschätzungen?

3. Reflexion über Lern- und Verhaltensweisen

3.1 Metakognitive Reflexion

- Gibt es ein Angebot zum Kennenlernen des eigenen Lernertyps?
 - o Werden unterschiedliche Lernweisen thematisiert?
 - o Gibt es Fragen zum Lernverhalten in Bezug auf einen spezifischen Lerninhalt?
 - o Gibt es kontrastive Vorgehensweisen?
 - o Gibt es einen Fragebogen zur Ermittlung des eigenen Lernertyps?
 - Sind die Fragen in Bezug auf das Lernverhalten präzise formuliert und schließen Mehrdeutigkeit aus?
- Existieren systematische Rückblicke auf die geleistete Arbeit? (entweder punktuell oder am Schluss einer Einheit)?
 - o Ist zur Evaluation von Projekten bzw. projektartigen Aktivitäten ein Evaluationsraster vorgegeben bzw. existiert ein Lerntagebuch?
 - o Wird der Unterricht thematisiert?

3.2 Reflexion über kulturspezifische Verhaltensweisen, Einstellungen usw.

- Werden Reflexionen über kulturspezifische Verhaltensweisen angeregt, die in der Erstsprache und in der Fremdsprache scheinbar gleich sind?
 - o Gibt es eine Reflexion über sprachliche oder nichtsprachliche Routinen, sprachliche oder nichtsprachliche Rituale bzw. Gepflogenheiten sowie Werte und Einstellungen?
 - o Werden solche Reflexionen durch literarische Texte, Sprichwörter oder Bedeutungsanalysen von Alltagsbegriffen angeregt?

4.2.3.3. Chudaks (2007) Kriterien zur Analyse von Autonomieförderung in Fremdsprachenlehrwerken

Chudak (2007) untersucht in seiner Publikation Lehrwerke für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache mit Blick auf ihre autonomiefördernden Inhalte. Im Anschluss an seine Auseinandersetzung mit bestehenden Kriterienkatalogen formuliert er sein eigenes „Kriterienraster für die Evaluierung von Lehrwerken im Hinblick auf ihre Lernerautonomie fördernde Funktion“ (Chudak 2007: 178). Dieser Fragenkatalog enthält acht Themenblöcke: „Struktur / Konzeption des Lehrwerks“, „Thematisierung / Evaluation des Lernens“, „Sprachliche Teilsysteme und Fertigkeiten“, „Übungen und Aufgaben“, „Themen und Inhalte“, „Landeskundliches Inhalte“, „Motivierung / Aktivierung der Lerner“ (ebd.: 179ff.). Pro Themenblock formuliert Chudak bis zu sechs Analysefragen, die ihrerseits in auf mehreren Ebenen untergeordnete Fragen aufgeteilt werden. Dadurch entstehen fast 150 Items, die im Analyseteil des Buches nochmals durch Tabellen mit Unteraspekten ergänzt werden (vgl. Chudak 2007: 195ff.). Für das Vorhaben dieser Masterarbeit ist Chudaks Liste offensichtlich zu umfangreich und auch ganz generell kann die Frage gestellt werden, wie handhabbar und übersichtlich ein derart ausdifferenzierter Katalog für die Lehrwerkanalyse ist. Zudem suggeriert der Katalog in seiner Detailliertheit eine Vollständigkeit, die es bei einem Kriterienraster nie geben kann. Vielmehr sollten nach Maren Duszenko (1994, zit. nach Chudak 2007: 166) Kriterienlisten „als offene Systeme zu verstehen“ sein und „jederzeit um neue Kriterien ergänzt werden können“.

Dennoch ist Chudaks (2007) Kriterienkatalog für diese Arbeit von großem Wert, da es sich bei der Publikation um eine der wenigen handelt, die nach 2000 erschienen sind. Aus diesem Grund ist es Chudak möglich, sich intensiv mit den bestehenden Kriterienkatalogen auseinanderzusetzen und darauf aufbauend seinen eigenen zu formulieren (vgl. Chudak 2007: 177ff.). Um Chudaks Kriterien für meine Arbeit gewinnbringend einsetzen zu können, beschränke ich mich auf die Darstellung seiner Analysefragen der ersten Ebene. Diese lauten wie folgt:

1. Struktur / Konzeption des Lehrwerks
 - 1.1. Wie ist das Lehrwerk aufgebaut? [...]
 - 1.2. Wie hoch ist der Preis des Lehrwerks? [...]
 - 1.3. Wie ist das Layout des Lehrwerks? [...]
 - 1.4. Ist das Lehrwerk transparent / klar im Aufbau? [...]
 - 1.5. Sind die Lernziele transparent? [...]
 - 1.6. Ist das Lehrwerk offen? [...]
2. Thematisierung / Evaluation des Lernens
 - 2.1. Wird über Lernvorerfahrungen / -gewohnheiten reflektiert? [...]
 - 2.2. Werden die verschiedenen Lerntypen reflektiert? [...]
 - 2.3. Werden Lernstrategien und -techniken thematisiert? [...]
 - 2.4. Werden die Lerner zur Selbstevaluation ihres Lernens angeleitet? [...]
3. Sprachliche Teilsysteme und Fertigkeiten⁴ [...]
4. Übungen und Aufgaben
 - 4.1. Sind die instruktionalen Texte zu Aufgaben / Übungen verständlich und informativ? [...]
 - 4.2. Gibt es offene Aufgaben? (Projektaufgaben) [...]
 - 4.3. Hat die Aufgabenstellung einen Übertragungswert auf andere Aufgaben? [...]
 - 4.4. Welche Evaluationsmöglichkeiten / -hilfen werden angeboten? [...]
 - 4.5. Wird durch die Wahl der Übungen / Aufgaben das autonome Lernen gefördert? [...]
5. Themen / Inhalte
 - 5.1. Sind die Inhalte des Lehrwerks authentisch? [...]
 - 5.2. Erhalten die Lerner Hilfen zur Arbeit mit Texten usw.? [...]
 - 5.3. Gibt es Differenzierungsangebote? [...]
 - 5.4. Werden in den Texten das Lernen, Lernstrategien und -techniken thematisiert?
6. Landeskundliche Inhalte

⁴ Hier heißen die Unterpunkte nur „Wortschatz“, „Grammatik“, „Aussprache“, „Hör- / Leseverstehen, Sprechen / Schreiben“ (Chudak 2007: 183f). Die dazugehörigen Analysefragen beziehen sich größtenteils auf die Thematisierung der entsprechenden Lerntechniken und -strategien sowie auf das Layout und die Organisation der diesbezüglichen Teile im Lehrwerk (vgl. ebd.).

- 6.1. Werden Angebote zur Reflexion der eigenen und zielsprachlichen kulturspezifischen Verhaltensweisen gemacht (Sitten, Gebräuche, sprachliche und nichtsprachliche Routinen, Werte und Einstellungen etc.)?
- 6.2. Wird der Lerner für die Wirklichkeit des Landes der Zielsprache sensibilisiert?
- 7. Motivierung / Aktivierung der Lernenden
 - 7.1. Erhält der Lerner die Möglichkeit aktiv tätig zu werden? [...]
 - 7.2. Erfährt er etwas über den Zusammenhang zwischen Lernen und Alltag? [...]
 - 7.3. Sind die verwendeten Materialien für die Lerner motivierend? [...]
- 8. Lehrerhilfen
 - 8.1. Enthält der Lehrerhandreichung Anregungen für Lehrer zum Nachdenken über die veränderte Rolle des Lehrers / der Lerner sowie über die Konsequenzen dieser Veränderung für die Unterrichtspraxis?
 - 8.2. Findet die Lehrperson im Lehrerhandbuch praktische Hilfen zur Umsetzung der Ideen der Förderung der Lernerautonomie?

(Chudak 2007: 179ff.)

Zwar bezieht sich Chudak in seiner Analyse auf Lehrwerke für Erwachsene (vgl. Chudak 2007: u.a. 121ff.), jedoch lassen sich die Analysefragen auch für das Lernen im schulischen Kontext mit Jugendlichen übertragen und sind somit wertvoll für die Lehrwerkanalyse dieser Arbeit.

Im Folgenden sollen die bis hierhin getätigten Überlegungen zu einem Kriterienkatalog zusammengeführt werden. Dabei gehe ich von Tassinari (2010) Autonomie-Deskriptoren aus, von denen ich Kriterien ableite. Diese werde ich ergänzen und modifizieren, indem ich die Überlegungen von Nodari (1995) und Chudak (2007) hinzuziehe.

5. Entwicklung von Kriterien zur Analyse von Autonomieförderung in Fremdsprachenlehrwerken

5.1. Tassinari (2010) Autonomiemodell als Grundlage für die Festlegung von Kriterien

5.1.1. Berücksichtigung der Produktionsbedingungen von Lehrwerken

Wie in Kapitel 3.3.2.1 erwähnt, hat Tassinari (2010) ihr Autonomiemodell mit Blick auf universitäres Fremdsprachenlernen bzw. auf das Lernen in Selbstlernzentren konzipiert. Für den schulischen Fremdsprachenunterricht, zumal wenn er auf Basis des Lehrwerks geschieht, gelten andere Bedingungen, die es mitzubedenken gilt, wenn Analyse Kriterien aufgestellt werden.

Dass sich Lehrwerke nicht in Reinform der Autonomieförderung verschreiben (wollen bzw. können), liegt an einer Reihe von Rahmenbedingungen. Ein zentraler einschränkender Faktor, wenn es um die Autonomieförderung in Lehrwerken geht, ist der limitierte Platz in den Lehrwerken. Hält man an der traditionellen Einteilung in ein Schülerbuch, ein Arbeitsheft (*Cahier* bzw. *Carnet d'activités*) und eventuell ein Grammatikheft pro Lernjahr fest, bietet sich ein überschaubarer Raum für den Inhalt eines Schuljahres. Umfangreiche Materialsammlungen in den Lehrwerken zu präsentieren, aus denen die Schülerinnen und Schüler nach ihren Bedürfnissen auswählen, ist daher nicht möglich (vorausgesetzt, man will die entsprechenden Bücher nicht zu unübersichtlich und vor allem nicht zu dick werden lassen, sie müssen schließlich von den Schülerinnen und Schülern transportiert werden). Über eine Schüler-CD-Rom und Online-Übungsangebote können zwar zusätzliche Materialien zur Verfügung gestellt werden, jedoch ist das Schülerbuch nach wie vor das zentrale Medium im Französischunterricht (vgl. Michler 2012: 31), digitale und Online-Medien werden eher ergänzend und punktuell eingesetzt. Aus diesem Grund kann die Komponente ‚Materialien auswählen‘ (vgl. Tassinari 2010: 200f.) aus Tassinaris Autonomiemodell nur eingeschränkt gefördert werden. Da der Umfang an Ressourcen für das Lernen durch das Buch limitiert ist, besteht auch für den vorgelagerten Schritt ‚das Lernen planen‘ weniger Offenheit. Entsprechend weniger intensiv können auch die Komponenten ‚durchführen‘, ‚überwachen‘ und ‚evaluieren‘ (vgl. ebd.: 200f.) in Bezug auf Lernerautonomie durch das Lehrwerk gefördert werden.

Ein weiterer bestimmender Faktor für die Gestaltung des Lehrwerks sind die Vorgaben für seine Zulassung. Die Zulassung erfolgt nach Kriterienkatalogen, die von Bundesland zu Bundesland variieren, sich jedoch „in zahlreichen Aspekten ähneln“ (Michler 2016: 137). Zentral sind dabei die Übereinstimmung mit „geltendem Recht“ (Bayerisches Staatsministerium 2014, zit. nach Michler 2016: 137) sowie die „Erfüllung der Anforderungen des Lehrplans“. Da „landesspezifische Versionen von Lehrwerkskomponenten [...] aus finanziellen Gründen selten“ (Michler

2016: 136) sind, stehen die Verlage vor der Herausforderung, die Ziele der Lehrpläne aller Bundesländer berücksichtigen zu müssen. Angesichts dieser „teilweise recht präzisen Anordnungen seitens der Kultusministerien der Länder“ (ebd.) sind Themen, Inhalte, Aufgabenformate, Methoden usw. den Lehrwerkredaktionen also in einem bestimmten Maße vorgegeben. Auch das muss bei der Aufstellung von Analysekriterien mitbedacht werden.

Ein nicht zu unterschätzender Punkt bei der Lehrwerkgestaltung ist die Tatsache, dass es sich bei einem Lehrwerk, wie in Kapitel 4.1.1 beschrieben, um ein nach marktwirtschaftlichen Aspekten funktionierendes Produkt handelt, das sich ‚verkaufen‘ muss. Über die Frage, welches Lehrwerk für den Fremdsprachen- bzw. Französischunterricht ausgewählt wird, entscheiden meist die Fachlehrpersonen bzw. Fachkonferenzen. Dass aber viele Lehrpersonen, ebenso wie vermutlich auch Schülerinnen und Schüler und insbesondere deren Eltern, Altbekanntes und Vertrautes schätzen und radikal Neuem eher vorsichtig gegenüber eingestellt sind, wissen die Schulbuchverlage. Da sie bei der Neukonzeption von Lehrwerken ein „nicht unbeträchtliches wirtschaftliches Risiko“ (Quetz 1999: 8) tragen, betreiben die Verlage folglich „eine vorsichtige Politik zwischen den am Markt etablierten Normen und gut dosierten Innovationen“ (ebd.). Radikale konzeptionelle Neuerungen können von Lehrwerken – auch in Bezug auf die Autonomieförderung – nicht erwartet werden.

5.1.2. Analysekriterien auf Grundlage von Tassinaris (2010) Autonomiemodell

Abgeleitet von Tassinaris (2010) Deskriptoren für Lernerautonomie (vgl. Kapitel 3.3.2.2) lassen sich unter der Berücksichtigung der oben dargestellten Produktionsbedingungen für fremdsprachliche Lehrwerke folgende Kriterien für Autonomieförderung in Fremdsprachenlehrwerken aufstellen:

- Den Lernenden ist die Wahl der Sozialform überlassen. (entspricht: ‚kooperieren‘ [vgl. Tassinari 2010: 202])
- Die Lernenden haben die Möglichkeit, ihr Lernen zu planen. (entspricht: ‚planen‘ [vgl. ebd.: 200])

- Den Lernenden ist die Wahl der Methoden und Strategien überlassen. (entspricht: ‚Materialien und Methoden auswählen‘, ‚durchführen‘ [vgl. ebd.: 200f.]
- Den Lernenden ist die Wahl der Ressourcen und Materialien überlassen. (entspricht: ‚Materialien und Methoden auswählen‘, ‚durchführen‘ [vgl. ebd.: 200f.]
- Die Lernenden erhalten die Möglichkeit, über ihr Lernen nachzudenken. (entspricht: ‚überwachen‘ und ‚evaluieren‘ [vgl. ebd.: 201f.]
- Die Lernenden erhalten die Möglichkeit, ihre Sprachkompetenzen einzuschätzen. (entspricht: ‚evaluieren‘ und ‚planen‘ [vgl. ebd.]
- Die Lernenden erhalten die Möglichkeit, über ihre Motivation für das Fremdsprachenlernen und über motivierende Faktoren nachzudenken. (entspricht: ‚sich motivieren‘ [vgl. ebd.: 200])

Um einen fundierten Kriterienkatalog zu erhalten, ist es jedoch wichtig, Überlegungen weiterer Autorinnen und Autoren zu Kriterien für autonomiefördernde Lehrwerke hinzuzuziehen. Wie in Kapitel 4.2.3.1 erläutert, halte ich die entsprechenden Publikationen von Nodari (1995) und Chudak (2007) diesbezüglich für zentral. Aus diesem Grund werde ich den soeben aufgestellten Kriterienkatalog im Folgenden mit den Überlegungen von Nodari (1995) und Chudak (2007) abgleichen.

5.2. Ergänzende Kriterien nach Nodari (1995)

Vergleicht man die soeben aufgestellte Kriterienliste mit den Forderungen von Nodari (1995), so wird deutlich, dass die Liste um weitere Aspekte ergänzt werden muss. So ist für Nodari (1995: 187) die Orientierung der Schülerinnen und Schüler im Lehrwerk und in den Aufgaben und Übungen zentral (vgl. Kapitel 4.2.3.2). Die entsprechenden Kriterien können lauten

- Können sich die Lernenden im Lehrwerk orientieren?
- Können sich die Lernenden in den Aufgaben und Übungen orientieren?

Die von Nodari (1995: 195f.) geforderte Übertragung von Verantwortung auf die Lernenden mittels Differenzierung ist durch die in Kapitel 5.1.2 genannten Kriterien abgedeckt. Die geforderte Thematisierung von Lernstrategien und -techniken

im Lehrwerk (Nodari 1995: 201ff.) findet sich im Kriterium ‚Die Lernenden erhalten die Möglichkeit, über ihr Lernen nachzudenken‘ wieder. Dies ist jedoch recht unspezifisch. Wie in Kapitel 3.3.3 gezeigt, besitzt das Thematisieren von Lernstrategien, -techniken und Lernertypen in Bezug auf Autonomieförderung eine große Relevanz. Aus diesem Grund sollten die diesbezüglichen Kriterien verfeinert werden. Auf Grundlage der Erkenntnisse aus Kapitel 3.3.4 können folgenden Kriterien aufgestellt werden:

- Es werden verschiedene Lerntechniken und -strategien präsentiert.
- Die Lernenden erhalten die Möglichkeit, verschiedene Lerntechniken und -strategien auszuprobieren und über sie nachzudenken.
- Die Lernenden bekommen die Gelegenheit, sich ihren Lernertyp bewusst zu machen.

Mit diesen Kriterien sind zugleich die von Nodari (1995: 209f.) geforderten Reflexionen über eigene Lernweisen abgedeckt. Zu ergänzen wäre hier noch:

- Es existieren systematische Rückblicke auf die geleistete Arbeit.

Nicht zuletzt ist für Nodari (1995: 215ff.) die Bewusstmachung von kulturspezifischen Verhaltensweisen in der Erst- und Fremdsprache von Bedeutung für die Förderung von Lernerautonomie. Das entsprechende zu ergänzende Kriterium soll lauten:

- Werden Reflexionen über kulturspezifische Verhaltensweisen und Einstellungen angeregt (in der eigenen wie in der Zielsprache)?

5.3. Ergänzende Kriterien nach Chudak (2007)

Die bisher aufgestellten Kriterien decken sich zu einem großen Teil mit denen von Chudak (2007: 179ff.; vgl. Kapitel 4.2.3.3). So sind die von ihm genannten Analysefragen zu den Themen ‚Struktur / Konzeption des Lehrwerks‘, ‚Thematisierung / Evaluation des Lernens‘, ‚Sprachliche Teilsysteme und Fertigkeiten‘, ‚Übungen und Aufgaben‘, ‚Themen und Inhalte‘ und ‚Landeskundliche Inhalte‘ bereits in den von Tassinari (2010) und Nodari (1995) abgeleiteten Kriterien (vgl. Kapitel 5.1.2, 5.2) vorhanden.

Noch nicht explizit erwähnt wurde in den Kriterien die Frage nach der ‚Motivierung / Aktivierung der Lerner‘. Wie Nodari (1995: u.a. 185) eingehend begründet, dienen aber die Orientierung der Schülerinnen und Schüler sowie die Übertragung von

Verantwortung auf die Lernenden der Aktivierung und Motivierung. Somit ist auch dieser Aspekt bereits abgedeckt.

Noch keine Beachtung hingegen wurde der Rolle der Lehrperson bzw. dem Lehrerhandbuch geschenkt. Diesbezüglich sind zwei Analysefragen von Chudak (2007: 186) zu ergänzen:

- Enthält das Lehrerhandbuch Anregungen zur Reflexion über die veränderte Lehrerrolle?
- Enthält das Lehrerhandbuch Hinweise zur praktischen Umsetzung von Autonomieförderung im Unterricht?

Aus den bis hierhin genannten Kriterien werde ich im Folgenden eine Liste für die zu leistende Analyse erstellen.

5.4. Vorschlag für einen Kriterienkatalog zur Analyse von Autonomieförderung in Lehrwerken für den schulischen Fremdsprachenunterricht

Bei der Zusammenstellung meiner Kriterien orientiere ich mich an den von Duzenko (1994, zit. nach Chudak 2007: 66) aufgestellten Grundsätzen für die Konzeption von Kriteriensystemen. Zu diesen gehören unter anderem, dass die Kriterien als „klare und leicht verständlich Fragen formuliert werden“ (ebd.) sollten. Zudem sollten sie „nicht zu detailliert sein und sich auf wesentliche Aspekte der Analyse beschränken sowie – zwecks größerer Übersichtlichkeit – in Gruppen zusammengefasst werden“ (ebd.). Aus Gründen der Übersichtlichkeit und Praktikabilität verwende ich für die Analyse des Schülerbuchs und des Arbeitshefts dieselben Kriterien – auch deshalb, weil, wie in Kapitel 4.2.2 erwähnt, zentrale Kriterien durchaus auf alle Materialien übertragbar sind.

Der Aspekt ‚über Motivation nachdenken‘ (vgl. Kapitel 5.2.1) aus Tassinari (2010) Autonomiemodell wird in meiner Liste nicht als separater Punkt aufgeführt. Zum einen ist Motivation eng verbunden mit anderen im Kriterienkatalog aufgeführten Aspekten, wie etwa der Transparenz des Lernprozesses, der selbstbestimmten Arbeitsweise oder einer Progression der Sprachkompetenz, die durch entsprechende Reflexion gewährleistet und sichtbar gemacht wird. Zum anderen ist das Nachden-

ken darüber, was die Lernenden motiviert, die Fremdsprache zu lernen, insbesondere für den Anfangsunterricht interessant, wenn die Schülerinnen und Schüler der Sprache zum ersten Mal systematisch begegnen. Im fortgeschrittenen Lernprozess kann das Nachdenken über Motivation individuell durch die Lehrperson angeregt werden. Im Lehrwerk für das vierte Lernjahr ist ein solcher Aspekt daher meines Erachtens nicht mehr zentral.

Die von Nodari (1995: 215ff.) als wichtig erachtete Reflexion über kulturspezifische Verhaltensweisen wird ebenfalls in meinem Kriterienkatalog nicht berücksichtigt, da diese nicht ausschließlich die Autonomieförderung verfolgt, sondern vor allem zentral für die Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz ist – die ihrerseits natürlich förderlich für Lernerautonomie sein kann, jedoch in meinen Augen nicht so unmittelbar in Verbindung mit Autonomieförderung steht wie die anderen Aspekte in meiner Kriterienliste.

Verzichten werde ich in meinem Kriterienkatalog auch auf die Frage, ob das Lehrerhandbuch Hinweise zur praktischen Umsetzung von Autonomieförderung im Unterricht enthält. Dieses Kriterium wäre deshalb interessant, da ein Lehrwerk von den Verlagen als Gesamtpaket konzipiert wird und praktische Hinweise zum – vermutlich auch autonomiefördernden – Einsatz des Schülerbuchs und Arbeitshefts im Lehrerhandbuch enthalten sind. In der vorliegenden Arbeit habe ich mich jedoch entschieden, nur das Schülerbuch und das Arbeitsheft zu analysieren. In einem autonomiefördernden Unterricht sollten die Materialien von den Lernenden auch ohne die Intervention der Lehrperson genutzt werden können, zentrale Aspekte der Autonomieförderung sollten sich also im Schülerbuch und Arbeitsheft wiederfinden. Ein interessantes weiteres Kriterium wäre zudem die Frage, ob die Lernenden im Lehrwerk dazu motiviert werden, Lerngelegenheiten außerhalb des Lehrwerks zu nutzen. Wenn das Ziel der Autonomieförderung letztlich die Emanzipation auch vom Lehrwerk ist, so sollten die Schülerinnen und Schüler durch inspirierende Anregungen ermutigt werden, authentische Medien, Institutionen und ähnliches außerhalb des schulischen Unterrichts für sich zu nutzen. Eine erste Sichtung der Lehrwerke in Bezug auf dieses Kriterium hat jedoch ergeben, dass die Darstellung der Ergebnisse in diesem Punkt besonders umfangreich ist, zugleich aber weniger eindeutig als in den anderen Aspekten, da nicht immer klar entschieden werden kann, welche Materialien in welcher Darstellungsform für die (sehr heterogene) Lernerenschaft inspirierende Anregungen für eine außerschulische Beschäftigung darstellen.

Da der Umfang dieser Arbeit begrenzt ist, verzichte ich in meiner Analyse daher auf dieses Kriterium und gebe klarer entscheidbaren Aspekten den Vorrang.

Aus all dem ergibt sich der im Folgenden dargestellte Kriterienkatalog. Bei diesem versteht es sich von selbst, dass die Liste keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Die Tauglichkeit dieses Kriterienkatalogs wird anhand der nachfolgenden Analyse zweier Lehrwerke erprobt und in einem anschließenden Schritt reflektiert.

Die Analyse der Lehrwerke erfolgt nach den folgenden Kriterien:

- Können die Lernenden das Lehrwerk als Lernmittel benutzen?
 - o Wie gut können sich die Lernenden im Lehrwerk orientieren?
 - o Sind die Aufgabenstellungen und Übungen verständlich und transparent?
- Werden die Lernenden dazu aufgefordert, ihr Lernen zu planen?
- Haben die Lernenden die Möglichkeit, Aspekte ihres Lernens selbst zu bestimmen?
 - o in Bezug auf Ressourcen und Materialien
 - o in Bezug auf Methoden und Strategien
 - o in Bezug auf Sozialformen
- Erhalten die Lernenden die Möglichkeit, ihre Sprachkompetenzen einzuschätzen?
- Erhalten die Lernenden die Möglichkeit, über ihr Lernen nachzudenken?
 - o Werden verschiedene Lerntechniken und -strategien präsentiert?
 - o Erhalten die Lernenden die Möglichkeit, verschiedene Lerntechniken und -strategien auszuprobieren und über sie zu reflektieren?
 - o Erhalten die Lernenden die Gelegenheit, sich ihren Lernertyp bewusst zu machen?
 - o Existieren systematische Rückblicke auf den zurückliegenden Lernprozess?

6. Empirischer Teil. Autonomieförderung in den Lehrwerken *À plus! 4* (2015) und *Découvertes 4* (2015)

6.1. Methodisches Vorgehen

Da Christine Michler (2005: 39) feststellt, dass es im Bereich der Lehrwerkanalyse an systematischen Untersuchungen insbesondere von Lehrwerken, „die aufgrund ihrer weiten Verbreitung den Französischunterricht an deutschen Gymnasien prägen“ noch mangelt, lege ich meiner Analyse die Lehrwerke *À plus! 4, Nouvelle édition* (2015)⁵ und *Découvertes 4, Série bleue* (2015)⁶ zugrunde, die zu den meistverwendeten im Unterricht für Französisch als zweite Fremdsprache an Berliner Gymnasien zählen.

Da es sich bei den beiden Lehrwerken aus den Verlagshäusern Klett bzw. Cornelsen um jeweils weitverbreitete Medien sowie um die jeweils aktuelle Auflage handelt, kann erwartet werden, dass sie fachdidaktisch und somit auch mit Blick auf die Autonomieförderung auf dem neusten Stand sind. Ein direkter Vergleich der beiden Lehrwerke kann die individuellen Stärken und Schwächen der Materialien herausstellen.

In meiner Analyse beschränke ich mich auf den vierten Band der Lehrwerke, also das vierte Lernjahr. Dies geschieht zum einen, da ein Vergleich aller vorliegenden Bände den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Zum anderen ist das vierte Lernjahr von Französisch als zweiter Fremdsprache in Berlin das Jahr vor dem Übergang in die Oberstufe. Das Lehrwerk sollte die Schülerinnen und Schüler also auf das noch selbstständigere Lernen in den folgenden Schuljahren vorbereiten. Darüber hinaus sollten die Lernenden im vierten Lernjahr bereits über ein großes Maß an Lernerautonomie verfügen. Dementsprechend kann vom vierten Band der jeweiligen Lehrwerke erwartet werden, dass er den Lernenden entsprechende Freiräume für das Lernen gewährt, sodass die Analyse ein umfangreiches Resultat in Bezug auf autonomiefördernde Elemente in den Lehrwerken ergeben sollte.

Beide Lehrwerke umfassen neben dem Schülerbuch und dem *Carnet* bzw. *Cahier d'activités*⁷ noch eine große Zahl verschiedener Zusatzmaterialien wie etwa ein Grammatikheft, ein oder mehrere Hefte zum Vokabeltraining, einen Klassenarbeitstrainer, Audio-CDs, DVDs sowie eine Übungssoftware (vgl. *À plus! 4* Schülerbuch⁸ 2015: 2; *Découvertes 4* SB 2015: 0). Analysieren werde ich jedoch nur das Schülerbuch und das *Carnet* bzw. das *Cahier*. Dies geschieht zum einen deshalb, weil es sich dabei um die zwei zentralen Medien im Französischunterricht handelt,

⁵ Im Folgenden *À plus! 4* (2015) genannt.

⁶ Im Folgenden *Découvertes 4* (2015) genannt.

⁷ Im Folgenden *Carnet* bzw. *Cahier* genannt.

⁸ Im Folgenden abgekürzt mit SB.

während die anderen Medien, wenn überhaupt, eher sporadisch eingesetzt werden. Zum anderen würde eine Analyse aller auf dem Markt erhältlichen Materialien den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen.

Neben den für die Lernenden konzipierten Materialien existiert zu jedem Lehrwerk auch immer eine Lehrerhandreichung. Diese zu analysieren wäre insofern interessant, als aus ihr hervorgeht, ob die Lehrperson weitere Hinweise zur Autonomieförderung im Französischunterricht erhält. Bestimmte Aufgaben und Übungen, die im Schülerbuch oder *Carnet* bzw. *Cahier* zunächst *per se* nicht autonomiefördernd wirken, könnten durch ein entsprechendes Unterrichtsarrangement doch noch die Lernerautonomie stützen. Solche Praxisvorschläge finden sich, wenn sie denn existieren, in der Lehrerhandreichung. In der vorliegenden Arbeit werde ich mich jedoch, wie bereits in Kapitel 5.4 erwähnt, ausschließlich auf das Schülerbuch und das *Carnet* bzw. *Cahier* konzentrieren. Untersucht man Lehrwerke auf ihr autonomieförderndes Potenzial hin, so sollten diese Lehrwerke soweit es geht von den Lernenden selbstständig verwendet werden können. Die Autonomieförderung sollte also bereits aus der Konzeption der für die Lernenden gedachten Materialien eindeutig hervorgehen, ohne dass die Lehrperson in großem Maße weitere Anregungen liefern muss.

In meiner Analyse folge ich den in Kapitel 5.4 aufgestellten Kriterien. Bei der Beschreibung der Lehrwerke beginne ich jeweils auf der Makroebene, indem ich zunächst den Aufbau insgesamt in den Blick nehme, um dann die einzelnen Teile des Lehrwerks und schließlich die einzelnen Aufgaben und Übungen zu fokussieren. Auf der jeweiligen Makro- bzw. Mikroebene gehe ich in meiner Beschreibung von vorne nach hinten durch das Buch. Bei Kriterien, die ein umfangreiches Analyseergebnis hervorbringen, beschreibe ich der Übersicht halber zuerst das Schülerbuch und dann das *Carnet* bzw. *Cahier*. In anderen, weniger umfangreichen Teilen beziehe ich mich, um Redundanzen zu vermeiden, auf das Schülerbuch und das *Carnet* bzw. *Cahier* gleichermaßen, sofern die Beobachtungen auf beide Medien zutreffen.

6.2. Analyse der Lehrwerke *À plus! 4* (2015) und *Découvertes 4* (2015)

6.2.1. Können die Lernenden das Lehrwerk als Lernmittel benutzen?

6.2.1.1. Wie gut können sich die Lernenden im Lehrwerk orientieren?

À plus! (2015)

Schülerbuch

Das Schülerbuch von *À plus 4* (2015) beginnt mit einem *Avant-propos*, das auf einer Seite den Aufbau des Lehrwerks darstellt (vgl. *À plus! 4* SB 2015: 3; vgl. Anhang Abb. 1). Zunächst werden die verschiedenen Teile des Buches (*La Page blanche*, drei *Unités*, ein *Bilan des compétences*, sechs fakultative *Modules* sowie ein Anhang mit Methodenseiten, Hilfen usw.) präsentiert. In einem Satz wird beschrieben, wozu die einzelnen Teile den Schülerinnen und Schülern beim Lernen dienen (z. B. „Euer Französischbuch *À plus! 4* enthält [...] einen *Bilan des compétences*, mit dessen Hilfe ihr euren Lernstand überprüfen könnt“ [ebd.]). Darunter wird der Aufbau einer einzelnen *Unité* dargestellt. Hier wird noch ausführlicher darauf eingegangen, inwiefern die Teile „nützlich“ oder „praktisch“ (ebd.) für die Schülerinnen und Schüler sind. Zudem werden Tipps zur Verwendung der jeweiligen Lehrwerkabschnitte gegeben (z. B. „In der *Liste des mots* findet ihr zu jedem der beiden Texte eine Auswahl an nützlichen Ausdrücken, die ihr in euren Lernwortschatz übernehmen könnt (fakultativ)“ [ebd.]). Wie auch in der Übersicht der Lehrwerkteile wird in obligatorische und fakultative Teile unterschieden.

Die Schülerinnen und Schüler werden auf dieser ersten Seite im Buch mit „Chers élèves!“ angesprochen, der Text ist an ein „ihr“ adressiert, zudem wird von „[eu-rem] Französischbuch *À plus! 4*“ (*À plus! 4* SB 2015: 3) gesprochen, was eine persönliche Bindung der Schülerinnen und Schüler zu ‚ihrem‘ Lehrwerk erreichen soll. Insgesamt ist diese Seite sehr übersichtlich gestaltet, der Aufbau des Schülerbuches

bzw. der einzelnen *Unités* ist gut nachvollziehbar. Dadurch, dass die Lernenden etwas über die Funktion der einzelnen Teile erfahren, können sie das Schülerbuch – zumindest theoretisch – besser für ihren Lernprozess nutzen.

Auf den Seiten vier bis sieben folgt ein Inhaltsverzeichnis in tabellarischer Form mit Angabe des Titels, der kommunikativen Inhalte, der sprachlichen Mittel, der methodischen Kompetenzen und der Seitenzahl (vgl. *À plus! 4 SB 2015: 4ff.*; vgl. Anhang Abb. 2). Die Titel der obligatorischen Teile sind dabei in Rot, die fakultativen Teile in Grün gehalten. Diese Farbgebung findet sich auch in der Kopfzeile des gesamten Buches wieder. So ist für die Lernenden sofort ersichtlich, welche Teile für eine Prüfung relevant sind und worauf sie beim Lernen für eine Prüfung den Schwerpunkt setzen können⁹.

Im Inhaltsverzeichnis werden zu jeder *Unité* zunächst die zwei *Tâches au choix* sowie die Kompetenzschwerpunkte und die Ziele des interkulturellen Lernens in einem blau unterlegten Kasten angegeben. Dies dient der gedanklichen Orientierung der Lernenden im Lernprozess, da so das übergeordnete Ziel der *Unité* deutlich wird. Zudem gibt es eine Übersicht über die einzelnen Teile des *Annexe* und eine Erklärung der Symbole und Verweise (vgl. *À plus! 4 SB 2015: 7*; vgl. Anhang Abb. 2b). Die Symbole und Verweise beziehen sich auf zusätzliche Medien (CD, DVD, Portfolio, *Carnet*, Grammatikheft sowie Zusatzmaterialien, die online über einen *Webcode* verfügbar sind), auf die Sozialformen, auf schriftliche und Sprachmittlungsaufgaben sowie auf Aufgaben zur Vorbereitung auf die DELF-Prüfung. Außerdem gibt es verschiedene Symbole zur Differenzierung in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad. Hier werden leichte und anspruchsvolle Aufgaben im Buch sowie Hilfestellungen zu schweren Aufgaben im *Annexe* gekennzeichnet. Die Symbole sind größtenteils selbsterklärend, sodass die Lernenden sie ohne Nachschlagen im Inhaltsverzeichnis interpretieren können. Zudem finden sie sich einheitlich in den verschiedenen Teilen des Schülerbuches wieder. Lediglich der Verweis auf die entsprechende Übung im *Carnet*, der in der Legende angekündigt ist, taucht im Schülerbuch nicht auf. Insgesamt ist das Inhaltsverzeichnis übersichtlich gestaltet, da mit verschiedenen, aber nicht zu vielen Schriftfarben und -größen gearbeitet wird und die Informationen auf der Seite nicht gedrängt wirken.

⁹ Dass in einem autonomiefördernden Lernprozess der Schwerpunkt des Lernens nicht danach ausgerichtet sein sollte, welcher Stoff prüfungsrelevant ist, liegt auf der Hand. Jedoch machen die an staatlichen Schulen vorgeschriebenen Prüfungsformate es schwer, die Informationen zur Prüfungsrelevanz gänzlich zu ignorieren. Aus diesem Grund ist eine Kennzeichnung der obligatorischen Inhalte für die Lernenden hilfreich.

Die Titelseite jeder *Unité* besteht aus einer Doppelseite mit einem seitenfüllenden Foto und zwei Informationskästen, in denen die Lektionsziele noch einmal detaillierter aufgeführt werden (vgl. *À plus! 4 SB 2015*: u.a. 14f.; vgl. Anhang Abb. 3). Ein Kasten auf der linken Seite informiert über die zwei *Tâches*, die am Ende der Einheit stehen und somit das übergeordnete Ziel darstellen. Ein Kasten auf der rechten Seite gibt Auskunft über den Inhalt und die weiteren Ziele der *Unité*. Konkret werden die Medien genannt, die sich im *Coin lecture* finden (z. B. „ein Auszug aus einem Jugendroman“, „ein Comic“ [*À plus! 4 SB 2015*: 15]), es werden die Lernziele der kommunikativen Kompetenzen genannt (z. B. „Du lernst [...] über Berufswünsche zu sprechen“ [ebd.]) und es wird genannt, welche sprachlichen Mittel für diese Lernziele notwendig sind (z. B. „Dazu brauchst du z. B. [...] das *conditionnel présent*“ [ebd.]). Außerdem werden die Ziele des interkulturellen Lernens und die zu lernenden Strategien angegeben. Insgesamt ist die Titelseite jeder *Unité* übersichtlich gestaltet. Zudem werden die Schülerinnen und Schüler direkt angesprochen („du lernst“ [ebd.]) sodass sie die Informationen zum Lernziel auch als für sie relevant interpretieren können.

Die einzelnen *Unités* sind alle nach dem gleichen Schema aufgebaut. In der Kopfzeile der Seite ist angegeben, in welchem Teil der *Unité* man sich gerade befindet und welche Teile noch folgen bzw. bereits hinter einem liegen (vgl. *À plus! 4 SB 2015*: u.a. 16). Die Farben Rot für obligatorische und Grün für fakultative Teile finden sich auch hier wieder. All das trägt positiv zur Orientierung im Buch und im Lernprozess bei.

Die Vokabeln und Redemittel innerhalb der *Unité* sind in gelb bzw. blau hinterlegten Kästen abgebildet, was sie gut erkennbar macht (vgl. *À plus! 4 SB 2015*: u.a. 22). Die unterschiedlichen Farben erfüllen dabei keine inhaltliche Funktion, wie man annehmen könnte, sondern dienen offensichtlich nur der Unterscheidbarkeit zwischen mehreren Vokabelkästen auf einer Seite. Die Teile *Tâches – au choix* (vgl. ebd.: u.a. 30f.) und *Bilan des compétences* (vgl. ebd.: 80 ff.) – zwei Teile, die in ihrer Funktion wichtig für die Autonomieförderung sind – sind farblich unterlegt, sodass sie schnell erkennbar sind. Die farbliche Gestaltung des Buches trägt somit insgesamt positiv zur Orientierung im Buch bei.

Während der Hauptteil des Buches ein sehr übersichtliches Layout besitzt und dank der Kopfzeile immer klar ist, wo man sich gerade befindet, ist im *Annexe* die Ori-

entierung nicht mehr ohne weiteres möglich. Die Partner- und Differenzierungsaufgaben sind mit einer violetten Kopfzeile gekennzeichnet (vgl. *À plus!* 4 SB 2015: 110ff.). Innerhalb der Lektionen gibt es Verweise auf die Seitenzahl der entsprechenden Partner- und Differenzierungsaufgaben, sodass das Wiederfinden hier noch einfach ist. Der weitere Anhang umfasst jedoch viele verschiedene Teile: *Méthodes*, *Petit dictionnaire de civilisation*, *La conjugaison des verbes*, *Solution*, *L'alphabet phonétique*, *Liste des mots*, *Liste alphabétique français-allemand*, *Liste alphabétique allemand-français*, *Glossaire* sowie *Pense-bête* (vgl. ebd.: 120ff.). Das inhaltlich sehr umfangreiche *Annexe* wäre als Ressource für den selbstgesteuerten Lernprozess potenziell wertvoll, da die Möglichkeit, eigenständig Hilfsmittel verwenden zu können, zentral ist für die Autonomieförderung. Jedoch sind alle genannten Teile mit einer blauen Kopfzeile gekennzeichnet und besitzen ein einheitliches Layout, was das Wiederfinden eines einzelnen Abschnitts sehr erschwert. Zwar finden sich im Hauptteil des Schülerbuches in den entsprechenden Übungen und Aufgaben Verweise auf die jeweilige Seitenzahl im Anhang, jedoch bleibt der unabhängige Gebrauch des *Annexe* mühsam.

Carnet

Das *Carnet* orientiert sich im Aufbau nach der Struktur des Schülerbuches. Auf Seite drei befindet sich ein übersichtlich gestaltetes Inhaltsverzeichnis, das jedoch nur die Titel der Lehrwerkabschnitte und die Seitenzahl angibt (vgl. *À plus!* 4 *Carnet*¹⁰ 2015: 3). Eine Ansprache an die Lernenden oder eine Kennzeichnung der Lernziele findet nicht statt. Die Legende zu den im *Carnet* verwendeten Symbolen, die für den selbstständigen Gebrauch des *Carnets* wichtig sind, ist nicht Teil des Inhaltsverzeichnisses, sondern wird auf der Seite des Impressums abgebildet und bleibt daher unscheinbar (vgl. ebd.: 2)

Die Kopfzeile des *Carnet* ist, wie schon im Schülerbuch, in Rot bzw. Grün gestaltet, um obligatorische bzw. fakultative Elemente zu kennzeichnen (vgl. *À plus!* 4 CDA 2015: u.a. 6ff.). Eine Ziffer gibt die entsprechende Lektion an, die Lektionsteile werden in der Kopfzeile nicht mehr unterschieden. Die Kopfzeile im Schülerbuch und im *Carnet* sind somit unterschiedlich gestaltet, was die Orientierung etwas stört.

¹⁰ *Carnet* bzw. *Cahier d'activités* werden in der Quellenangabe mit CDA abgekürzt.

Insgesamt ist das Seitenlayout sehr übersichtlich. Die Übungen werden durchgehend mit den erwähnten Symbolen sowie mit Verweisen auf das Schülerbuch ergänzt (vgl. *À plus! 4* CDA 2015: u.a. 8). Somit können sich die Lernenden nicht nur innerhalb des *Carnets*, sondern auch in der parallelen Nutzung von *Carnet* und Schülerbuch orientieren.

Découvertes 4 (2015)

Schülerbuch

Das Schülerbuch von *Découvertes 4* (2015) beginnt mit einem fünfseitigen Inhaltsverzeichnis, das tabellarisch die Seitenzahl, den Titel und die Kompetenzen auflistet, wobei letztere unterschieden werden in kommunikative und interkulturell/methodische Kompetenzen (vgl. *Découvertes 4* SB 2015: 2ff.; vgl. Anhang Abb. 4). In der Spalte der kommunikativen Kompetenzen werden, in einer anderen Schriftfarbe, zudem Grammatik und Wortschatz ausgewiesen. Jede *Unité* bzw. jedes *Module* wird im Inhaltsverzeichnis überschrieben mit einem gelb bzw. grün hinterlegten Kasten, in dem der Titel und Untertitel der Lektion, der/die Kompetenzschwerpunkt/e sowie das übergeordnete Lernziel (z. B. „Wie berichte ich von einem Festival?“ [ebd.: 2]) angegeben werden. Farblich wird differenziert zwischen obligatorischen Inhalten (gelbe Kästen) und fakultativen Inhalten (grüne Kästen). Jedoch wird das jeweilige Lernziel der Lektion – diejenige Information, die sich explizit an die Lernenden richtet und die für die Orientierung im Lernprozess mit am wichtigsten ist – als einzige Angabe im Kasten nicht typographisch hervorgehoben. Während das Inhaltsverzeichnis insgesamt durch die verschiedenen (Schrift-)Farben und ein übersichtliches Layout positiv zur Orientierung beiträgt, droht so die zentrale Information für den Lernprozess – das Lernziel – von den Schülerinnen und Schülern nicht wahrgenommen zu werden.

Es folgt eine Seite, die überschrieben ist mit „So lernt ihr mit *Découvertes*“ (*Découvertes 4* SB 2015: 7; vgl. Anhang Abb. 5). Hier wird der prototypische Aufbau einer *Unité* bzw. eines *Modules* in einer Graphik dargestellt. Die Funktion der jeweiligen Teile einer *Unité* wird in jeweils ein bis zwei Sätzen erklärt (z. B. „*Découvertes* bedeutet ‚Entdeckungen‘. Diese Seite führt euch in das neue Thema ein“ [ebd.]). Darunter werden die zusätzlichen Teile des Buches unter den Überschriften

„Vertiefen, wiederholen“, „Gezieltes Üben“, „Wörter lernen“ und „Nachschlagen“ (ebd.) subsummiert und kurz erläutert. Durch die gegebenen Informationen und das übersichtliche Layout sollte den Schülerinnen und Schülern die Funktion der einzelnen Teile im Buch deutlich sein, was positiv zur Orientierung im Lernprozess beiträgt. Zudem werden die Lernenden auf der gesamten Seite direkt angesprochen, indem der Text an ein ‚ihr‘ adressiert ist. So wird den Schülerinnen und Schülern deutlich, dass die Informationen zum Aufbau des Buches explizit für sie bestimmt sind. Problematisch könnte dagegen sein, dass nicht alle *Unités* und *Modules* nach dem gleichen Schema aufgebaut sind, wie diese Seite es suggeriert. Gleich die erste *Unité* (die dem Wiederholen gilt) besteht lediglich aus dem Teil *Au début* (der zudem auf der Überblicksseite nicht erwähnt wurde) und *Grammaire* (vgl. *Découvertes 4 SB 2015: 8ff.*). Das *Module 2* dagegen enthält die Teile *Découvertes*, *Pratique* mit insgesamt vier *Tâches* (die eingangs ebenfalls nicht erwähnt wurden), *Bilan* und *Grammaire* (vgl. ebd.: 16ff.). Dieser variable Aufbau kann die Lernenden in der Orientierung verunsichern, zumal, wenn die Überblicksseite einen gleichbleibenden Aufbau jeder *Unité* ankündigt.

Ebenfalls auf der Überblicksseite angegeben sind die Symbole und Verweise, die im Buch vorkommen (vgl. *Découvertes 4 SB 2015: 7*; vgl. Anhang Abb. 5b). Gezeichnet werden die Sozialform, Übungen zum Vergleich von Frankreich und Deutschland, schriftliche Übungen, Übungen für die DELF-Prüfung, Selbsteinschätzungen sowie Verweise auf die CD, das *Cahier*, den Differenzierungsteil, das grammatische Beiheft und auf online-Übungen. Diese Symbole sind eingänglich, sodass sie von den Lernenden nicht nachgeschlagen werden müssen. Zudem finden sich die Symbole einheitlich im gesamten Buch wieder. Dies unterstützt die Verwendung verschiedener Teile im Schülerbuch sowie die parallele Nutzung der zusätzlich angebotenen Medien.

Ein seitenfüllendes Deckblatt kennzeichnet den Beginn einer neuen Lektion (vgl. *Découvertes 4 SB 2015: u.a. 16*; vgl. Anhang Abb. 6). Hier wird auch das Lernziel der Lektion angegeben, etwa „An Ende dieser *Unité* kannst du einen Lebenslauf und ein Bewerbungsschreiben verfassen“ (ebd.). Diese Information ist wichtig für die Lernenden, um sich im Lerngeschehen zu orientieren. Optisch ist sie jedoch nicht stark hervorgehoben. Durch ihre Platzierung am unteren Seitenrand fällt diese zentrale Information nur wenig auf.

Die *Unités* und *Modules* sind mit einer Kopfzeile versehen, die auf der linken Buchseite kennzeichnet, in welchem Teil der Lektion man sich gerade befindet, während auf der rechten Seite die bereits zurückliegenden und noch folgenden Teile abgebildet werden. Diese unterschiedliche Gestaltung der Kopfzeile kann etwas irritierend wirken. Hinzu kommt, dass sich mitunter zwei Lektionsteile auf einer Seite befinden, wobei diese optisch nicht klar voneinander getrennt sind. Etwa befinden sich die Abschnitte *Bilan* und *Grammaire* teilweise auf einer Seite, deren Übungen und Aufgaben in Bezug auf das Layout keinen Unterschied aufweisen, was bei den Lernenden zu Verwirrungen führen kann (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: u.a. 30).

Hilfreich für die Orientierung ist dagegen die einheitliche optische Kennzeichnung von Konjugationstabellen bzw. Grammatikinformationen, Redemitteln und Strategie-Tipps, die jeweils in einem Kasten mit einer eigenen Farbe präsentiert werden (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: u.a. 14, 21). Zudem sind die Seiten des *Pratique*-Teils (der mitunter eine oder mehrere *Tâches* enthält) und des Lösungsschlüssels gelb hinterlegt, was ein schnelles Erkennen ermöglicht und zusätzlich die Wichtigkeit dieser Teile für den Lernprozess unterstreicht (vgl. ebd.: u.a. 27, 238ff.).

Die Gestaltung des Anhangs trägt ebenfalls größtenteils positiv zur Orientierung in den dort dargebotenen Informationen bei (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: 108ff.). Durch die farbliche Gestaltung der Kopfzeile in Blau und Grün werden einzelne Teile des Anhangs optisch voneinander abgegrenzt. Die einzelnen Informationen sind übersichtlich dargeboten. Positiv zu erwähnen ist auch die Gestaltung des Vokabelteils, der durch sein Layout das Einprägen der Vokabeln unterstützt (vgl. ebd.: 142ff.; vgl. Anhang Abb. 7). Beispielsweise ist die Spalte mit dem Wortschatz im Kontext blau unterlegt, maskuline Artikel werden blau, feminine Artikel rot geschrieben (wobei das Blau jedoch sehr dunkel geraten ist und fast wie Schwarz wirkt) und einige Vokabeln werden durch Fotos oder Zeichnungen ergänzt (vgl. ebd.: u.a. 148ff.). Zusätzlich finden sich auf diesen Seiten jeweils einheitlich gestaltete Kästen mit landeskundlichen Informationen, mit wichtigen Zusatzinformationen (z. B. unregelmäßige Konjugationsformen) und mit thematisch zusammenhängenden Vokabeln (vgl. ebd.: u.a. 143, 153). Durch die graphische Gestaltung der Seiten werden die verschiedenen Informationen gut wahrgenommen. Auch die Funktion der verschiedenen Elemente auf einer Seite ist ersichtlich, sodass die Lernenden sich gut im Vokabelteil orientieren können.

Cahier

Das *Cahier* beginnt mit einer Seite, die sich direkt an die Lernenden wendet und die die Handhabung des Arbeitsheftes erläutert: „So kannst du am besten mit diesem Heft arbeiten“ (*Découvertes 4 CDA 2015*: 1; vgl. Anhang Abb. 8). Gleich der erste Satz verdeutlicht den Schülerinnen und Schülern, dass das Arbeitsheft für den selbstständigen Gebrauch gedacht ist: „Mit diesem Cahier d’activités kannst du durch selbstständiges Arbeiten vertiefen, was du im Unterricht gelernt hast“ (ebd.). In wenigen und kurzen Sätzen werden Informationen zum „Wiederholen“, zu den „Lösungen“, zu den „Arbeitsanweisungen“ und zum „Hören und Sehen“ (ebd.) gegeben. Durch die knappe und übersichtliche Darstellung erhalten die Lernenden einen guten Überblick darüber, wo sich was im *Cahier* befindet. Zudem werden die Symbole, die auch schon im Schülerbuch verwendet wurden, in einer Legende erläutert. Die gesamte Seite trägt somit positiv zur Orientierung im *Cahier* bei.

Der Aufbau des *Cahiers* orientiert sich an dem des Schülerbuches. Die Kopfzeile ist der im Schülerbuch sehr ähnlich und gibt an, in welchem Teil der Lektion man sich gerade befindet. Eine grüne Kopfzeile kennzeichnet, ebenfalls wie im Schülerbuch, die fakultativen Elemente. Der *Pratique*-Teil und der Lösungsschlüssel sind ebenfalls gelb unterlegt (vgl. *Découvertes 4 CDA 2015*: u.a. 10f., 92ff.). Das Seitenlayout ist übersichtlich und auch andere Gestaltungselemente des Schülerbuches, wie etwa der blau unterlegte *Stratégie*-Kasten, wurden im *Cahier* übernommen (vgl. ebd. u.a. 21). Die erwähnten Symbole, die schon im Schülerbuch vorkommen, werden durchgängig verwendet. Darüber hinaus gibt es in jeder Übung im *Cahier* den Hinweis, nach welcher Aufgabe bzw. Übung im Schülerbuch diese ausgeführt werden kann. All diese Aspekte tragen zu einer guten Orientierung innerhalb des *Cahiers* bei und sorgen für ein gutes Zusammenspiel von Schülerbuch und *Cahier*.

6.2.1.2. Sind die Aufgabenstellungen und Übungen verständlich und transparent?

À plus! 4 (2015)

Die Aufgabenstellungen im Schülerbuch wie im *Carnet* sind in fetter Schriftstärke abgedruckt und somit optisch hervorgehoben. Die Sprache ist Französisch, nur die Arbeitsanweisungen in den Teilen *Découvrir*, in dem die Lernenden eine neue Grammatikstruktur entdecken, und *Apprendre à apprendre*, in dem es um Lernstrategien und -techniken geht, sind auf Deutsch formuliert. Die Aufgabenstellungen verwenden Operatoren wie zum Beispiel „Explique pourquoi...“ (*À plus! 4 SB* 2015: 17), „trouve un titre“ (ebd.: 19) oder „corrige les phrases fausses“ (ebd.: 25). Diese Operatoren sind den Lernenden aus den früheren Lernjahren vertraut. Aus meiner Perspektive sind die Anweisungen inhaltlich allesamt eindeutig formuliert, sodass klar ist, was die Lernenden konkret machen sollen. Durch Symbole, die die Sozialform sowie schriftliche Aufgaben und Übungen kennzeichnen, sowie durch die teilweise Nennung des Kompetenzbereichs wird das Verständnis der Aufgabenstellungen unterstützt (vgl. *À plus! 4 SB* 2015: u.a. 21; *À plus! 4 CDA* 2015: u.a. 8). Jedoch wird der Kompetenzbereich im Schülerbuch und im *Carnet* nur in den jeweils drei *Volets* pro Lektion gekennzeichnet, in den anderen Lektionsteilen fehlt dieser Hinweis (vgl. *À plus! 4 SB* 2015: u.a. 17; *À plus! 4 CDA* 2015: u.a. 6f.).

Im Schülerbuch und im *Carnet* sind nur wenige Aufgabenstellungen mit Beispielen versehen (vgl. *À plus! 4 SB* 2015: u.a. 13; *À plus! 4 CDA* 2015: u.a. 8f.). Gerade für Lernende, die eher induktiv vorgehen, fehlen solche Aufgabenbeispiele für das Verständnis der Übung bzw. der Aufgabe. Aber auch die Transparenz in Bezug auf das erwartete Ergebnis wird so gemindert. Darüber hinaus fehlen im Schülerbuch und im *Carnet* Angaben, die für den eigenständigen Gebrauch des Lehrwerks zusätzlich notwendig wären, wie etwa Angaben über die ungefähre Bearbeitungszeit und das Minimalziel.

Im Anhang des Schülerbuches und des *Carnets* finden die Lernenden ein Glossar zu den Übungsanweisungen, das sie bei Verständnisschwierigkeiten in Bezug auf die Sprache unterstützen soll (vgl. *À plus! 4 SB* 2015: 231; *À plus! 4 CDA* 2015: 72). Während im Schülerbuch nur einzelne Lexeme im Glossar aufgeführt sind, wie etwa „affiche, l'. f.“ oder „exposer qc“ (*À plus! 4 SB* 2015: 231), enthält das Glossar im *Carnet* die Übersetzung von Operatoren bzw. Phrasen wie „Coche les bonnes phrases“ oder „Vrai ou faux?“ (*À plus! 4 CDA* 2015: 72). Die Tatsache, dass im Schülerbuch und im *Carnet* Glossare mit unterschiedlichem Inhalt aufgeführt werden, kann die Orientierung im Lehrwerk eventuell negativ beeinflussen und somit

auch das Verständnis der Aufgabenstellungen beeinträchtigen. Darüber hinaus befindet sich weder im Schülerbuch noch im *Carnet* ein expliziter Hinweis auf das Glossar am Ende.

Über den Grund bzw. das Ziel, weshalb eine Aufgabe oder Übung bearbeitet werden soll, erhalten die Lernenden nur teilweise Informationen. Im Schülerbuch werden auf der ersten Seite jeder Lektion die Lernziele angegeben, sodass die Lernenden die Aufgaben und Übungen als Werkzeug für das Erreichen dieser Ziele interpretieren können (vgl. *À plus! 4* SB 2105: u.a. 14f.). Allerdings tauchen die Ziele innerhalb der Lektion bzw. der Aufgabenstellung nicht noch einmal auf, sodass das übergeordnete Ziel schnell in Vergessenheit geraten kann. In den *Tâches* am Ende jeder Lektion wird dagegen der Zusammenhang, in dem die Aufgabe steht, deutlicher, was auch mit der Struktur einer *Tâche* zu tun hat¹¹. Den Lernenden wird zunächst eine Situation präsentiert, etwa „Toi aussi, tu participes à l’enquête ‚Mon modèle‘ du magazine *Le Monde des jeunes*: Présente une personne que tu admires“ (vgl. *À plus! 4* SB 2015: 30; vgl. Anhang Abb. 9). Daraufhin werden die einzelnen Aufgabenschritte aufgeführt, sodass ersichtlich ist, weshalb diese bewältigt werden sollen (vgl. u.a. ebd.). Im *Carnet* werden viele Aufgaben bzw. Übungen ebenfalls mit der Beschreibung einer (fiktiven) Situation eingeleitet, etwa „Vous êtes deux amis d’Éloïse, la protagoniste de la Page blanche. Vous n’arrivez pas à lui parler depuis deux jours et vous savez qu’elle n’est pas allée à son travail. Vous vous posez des questions“ (*À plus! 4* CDA 2015: 30). So können die Lernenden die zu bearbeitende Aktivität in einen Kontext einordnen.

Découvertes 4 (2015)

Die Aufgabenstellungen im Schülerbuch sowie im *Cahier* von *Découvertes 4* (2015) sind kursiv geschrieben, und somit optisch hervorgehoben. Alle Anweisungen sind auf Französisch formuliert. Eine Ausnahme bilden die Anweisungen zu Lernstrategien und -techniken (vgl. *Découvertes 4* SB 2015: u.a. 21; *Découvertes 4* CDA 2015: u.a. 21) sowie einzelne Hinweise zur Grammatik (vgl. *Découvertes 4* SB 2015: u.a. 87), die auf Deutsch formuliert sind. So wird sichergestellt, dass diese

¹¹ Unter einer *Tâche* ist „ein mehr oder weniger umfangreiches Lernarrangement zu verstehen, das die Lernenden mit realitätsnahen, alltagsbezogenen Handlungssituationen konfrontiert, innerhalb derer Themen bearbeitet, Problemsituationen bewältigt und Ergebnisse erzielt werden sollen“ (Mertens 2017: 9).

Hinweise auch von lernschwächeren Schülerinnen und Schülern verstanden werden. Zugleich erhalten sie als einzige deutschsprachige Textelemente mehr Aufmerksamkeit.

Die Aufgabenstellungen verwenden Operatoren wie zum Beispiel „Corrigez“ (*Découvertes 4 SB 2015: 11*), „cherchez dans le dictionnaire“ (ebd.), „Expliquez“ (ebd.: 13) oder „Jouez le dialogue“ (ebd.: 12). Diese Operatoren sind den Lernenden aus den früheren Lernjahren vertraut. Nach meiner Einschätzung sind die Aufgabenstellungen eindeutig formuliert, sodass den Lernenden klar sein sollte, was sie in der Aufgabe oder Übung tun sollen. Zusätzlich werden die Sozialformen Partnerarbeit und Gruppenarbeit sowie schriftliche Aufgaben durch Symbole ausgewiesen und auch die jeweiligen Kompetenzbereiche sind angegeben. Dies trägt zum schnelleren Verständnis der Aufgabenstellung bei.

Beispiele zu den Aufgabenstellungen tauchen im Schülerbuch und im *Cahier* jedoch nur sehr sporadisch auf (vgl. *Découvertes 4 SB 2015: u.a. 24f.*; *Découvertes 4 CDA 2015: u.a. 32f.*). Dies ist nicht nur für Schülerinnen und Schüler, die eher induktiv arbeiten, für das Verständnis der Aufgaben von Nachteil, sondern mindert zudem die Transparenz der Aufgabe in Bezug auf das erwartete Ergebnis. Ebenfalls fehlen in den instruktionalen Texten Angaben zum ungefähren Zeitaufwand und zum minimalen Ziel. Diese Hinweise sind wären erforderlich, damit Übungen und Aufgaben von den Lernenden komplett eigenständig durchgeführt werden können. Im Anhang beider Medien findet sich jeweils ein Glossar zu den französischsprachigen Aufgabenstellungen (vgl. *Découvertes 4 SB 2015: 235f.* bzw. *Découvertes 4 CDA 2015: 103*). Der Inhalt dieser beiden Glossare ist jedoch verschieden. Während im Schülerbuch vor allem Operatoren isoliert aufgelistet werden („Ajoutez...“, „Discutez en classe“ [*Découvertes 4 SB 2015: 235*]) und die Liste zwei Seiten umfasst, sind im *Cahier* Aufgabenstellungen in ganzen Sätzen aufgeführt („Décris le caractère d’Awa“, „Imagine des bulles supplémentaires“ [*Découvertes 4 CDA 2015: 103*]). Die unterschiedliche Struktur der Glossare in Schülerbuch und *Cahier* kann die Lernenden eventuell irritieren. Im *Cahier* wird auf der ersten Seite, die sich an die Lernenden richtet, auf das Glossar als Nachschlagehilfe verwiesen (vgl. ebd.: 1). Im Schülerbuch dagegen fehlt ein Hinweis auf das Glossar im Anhang.

Während die Angaben darüber, *was* die Lernenden machen sollen, recht verständlich sind, fehlen die Angaben darüber, *warum* sie es machen sollen bzw. was das

Ziel der Aufgaben und Übungen ist. Zwar wird im Schülerbuch im Inhaltsverzeichnis und auf dem Deckblatt jeder Lektion das übergeordnete Lernziel angegeben, im Verlauf der Lektion sowie im *Cahier* fehlt jedoch ein Hinweis auf dieses Lernziel. Somit ist die Transparenz nur unzureichend gegeben.

6.2.2. Werden die Lernenden dazu motiviert, ihr Lernen zu planen?

À plus! 4 (2015)

Die Möglichkeit, das Lernen selbst zu planen, besteht in *À plus! 4* (2015) zumindest theoretisch bei den sechs fakultativen *Modules* am Ende des Schülerbuches und des *Carnets*, die in variabler Reihenfolge durchgeführt werden können (vgl. *À plus! 4* SB 2015: 84ff.; *À plus! 4* CDA 2015: 50ff.). Da die *Modules* nicht aufeinander aufbauen, ist es denkbar, dass die Lernenden selbst planen, welche und wie viele *Modules* sie bearbeiten wollen sowie in welcher Reihenfolge und in welchem Tempo dies geschieht. Jedoch wird diese Möglichkeit an keiner Stelle im Lehrwerk explizit gemacht. Auch finden sich keine entsprechenden das Planen unterstützenden Materialien, wie etwa ein Arbeitsplan oder ein Lerntagebuch, in einem der Medien.

Im Schülerbuch gibt es pro *Unité* zwei *Tâches* zur Auswahl, die aufgrund ihrer offeneren Struktur, durch die sich eine *Tâche* auszeichnet (vgl. u.a. Mertens 2017: 9), prinzipiell mehr Freiraum für eigene Planung lassen müssten. Jedoch geben die Aufgabenstellungen der meisten *Tâches* relativ genau an, wie die Lernenden vorgehen haben (vgl. *À plus! 4* SB 2015: u.a. 31; vgl. Anhang Abb. 9). Im Gegensatz dazu haben die Schülerinnen und Schüler in den *Tâches*, die sich in den *Modules* am Ende des Buches befinden, aufgrund der hier offeneren Aufgabenstellung eine größere Freiheit in ihrem Vorgehen. Hier heißt es etwa: „*Le Monde des jeunes organise une campagne sur le thème: ‚Vive la diversité‘. Participez-y. Vous pouvez écrire un slam, un rap, un poème ou une biographie...*“ (*À plus! 4* SB 2015: 101). Doch auch hier werden die Lernenden nicht explizit zur Planung ihrer Arbeit motiviert.

Die übrigen Aufgabenstellungen im Schülerbuch sowie die im *Carnet* geben genau vor, wie die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe bzw. Übung zu lösen haben (vgl. *À plus! 4* SB 2015: u.a. 21; *À plus! 4* CDA 2015: 6f.). Durch die Nummerierung der Übungen wird suggeriert, diese müssten in der vorgegebenen Reihenfolge bearbeitet werden. Hier ist keine Planung möglich.

Découvertes 4 (2015)

In *Découvertes 4* (2015) ist das *Module 3* als fakultativer Teil gekennzeichnet (vgl. *Découvertes 4* SB 2015: 5). Denkbar ist es, dass die Lernenden hier die Elemente aus den *Modules*, die sie bearbeiten möchten, selbst wählen und ihr Lernen entsprechend planen. Ein solcher Planungsprozess wird jedoch an keiner Stelle im Lehrwerk erwähnt, auch findet sich dort kein entsprechendes Material wie etwa ein Arbeitsplan oder Lerntagebuch.

Im Schülerbuch wie auch im *Cahier* bietet der Teil *Pratique* jeweils eine oder mehrere *Tâches* an (vgl. *Découvertes 4* SB 2015: u.a. 27f.; *Découvertes 4* CDA 2015: u.a. 10f.; vgl. Anhang Abb. 10). Diese böten aufgrund ihrer Struktur potenziell die Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Lernen zunächst planen und dann selbständig durchführen. Die Aufgabenstellungen der *Tâches* in *Découvertes 4* (2015) sind jedoch sehr eng gefasst und geben kleinschrittig vor, wie die Lernenden die Aufgabe zu bewältigen haben (vgl. ebd.). Somit erhalten die Lernenden wenig Spielraum zur eigenen Gestaltung der Aufgabe und haben zugleich auch nicht die Möglichkeit, ihr Lernen zu planen.

Die übrigen Aufgabenstellungen im Schülerbuch wie im *Cahier* geben sehr genau vor, wie die Lernenden die Aufgaben bzw. Übungen zu bearbeiten haben (vgl. *Découvertes 4* SB 2015: u.a. 11; *Découvertes 4* CDA 2015: u.a. 8f.). Die Nummerierung der Aufgaben gibt zudem eine festgelegte Reihenfolge vor. Die Lernenden haben innerhalb einer Lektion also nicht die Möglichkeit, ihr Lernen bzw. das Bearbeiten der Aufgaben zu planen.

6.2.3. Haben die Lernenden die Möglichkeit, Aspekte ihres Lernens selbst zu bestimmen?

6.2.3.1. in Bezug auf Ressourcen und Materialien

À plus! (2015)

Eine theoretische Möglichkeit, im Lehrwerk *À plus!* (2015) zwischen Materialien bzw. Ressourcen zu wählen, ergibt sich im Schülerbuch in den *Coin lecture A* und *Coin lecture B*, mit denen jede *Unité* beginnt (vgl. *À plus 4 SB 2015*: u.a. 16ff.). Hierbei handelt es sich um jeweils eine Doppelseite, auf der ein Auszug aus einem französischsprachigen Medium mit dazugehörigen Aufgaben präsentiert wird. Die Seiten sind als fakultative Elemente gekennzeichnet, sodass die Möglichkeit besteht, dass sich die Lernenden für eines der beiden Medien (A oder B) entscheiden, mit dem sie im Anschluss arbeiten. Dies wird im Buch jedoch nicht explizit vorgeschlagen und obliegt somit der Handhabung durch die jeweilige Lehrperson.

Im Schülerbuch gibt es am Ende jeder *Unité* außerdem jeweils zwei *Tâches*, zwischen denen die Lernenden wählen können (vgl. *À plus 4 SB 2015*: u.a. 30f.; vgl. Anhang Abb. 9). Indirekt wählen sie dabei auch die mit der Aufgabe verbundenen Materialien. Eine direkte Aufforderung, zwischen verschiedenen zur Auswahl gestellten Materialien oder Ressourcen zu wählen, gibt es hier jedoch nicht.

Am Ende des Schülerbuchs sowie des *Carnets* befinden sich sechs fakultative *Modules*, die nach Angaben des *Avant-propos* „frei wählbar“ sind und „nicht aufeinander auf[bauen]“ (*À plus! 4 SB 2015*: 3). Denkbar wäre es, dass die Schülerinnen und Schüler also individuell, in Gruppen oder im Klassenverband wählen, welche und wie viele *Modules* und in welcher Reihenfolge sie bearbeiten möchten. Mit der Wahl der *Modules* ginge entsprechend auch die Wahl der darin enthaltenen Materialien einher.

Im *Carnet* wiederum existieren weitere als fakultativ gekennzeichnete Elemente einer *Unité*. Zu Beginn jeder *Unité* gibt es hier eine Doppelseite (*Tu es en forme pour l'unité?*), die auf die folgende Lektion vorbereitet (vgl. *À plus 4 CDA 2015*: u.a. 6f.). Denkbar wäre es, dass die Lernenden hier aus den gestellten Übungen selbstständig auswählen. Zudem befindet sich am Ende jeder *Unité* ein Selbstevaluationssteil (*Fais le point*), aus dem die Lernenden theoretisch ebenfalls Übungen

wählen könnten (vgl. *À plus 4 CDA 2015*: u.a. 18f.). Bis auf den Hinweis, dass es sich bei beiden Teilen um fakultative Elemente handelt, gibt es jedoch keinen expliziten Verweis auf eine Wahlmöglichkeit.

Positiv in Bezug auf die Wahlmöglichkeit ist das Förderheft im Anhang des *Carnet*, das zu jeder Übung des Teils *Fais le point* eine entsprechende Förderübung bereithält (vgl. *À plus 4 CDA Förderübungen 2015*). Der Lösungsschlüssel von *Fais le point* verweist auf die entsprechenden Übungen im Förderheft, sodass die Lernenden nach der Korrektur der *Fais le point*-Übungen entscheiden können, ob und welche Förderübung sie lösen möchten (*À plus! 4 CDA 2015*: 69ff.).

In einigen Aufgaben und Übungen im Schülerbuch sowie im *Carnet* wird auf eine entsprechende einfachere bzw. anspruchsvollere Übung im Differenzierungsteil verwiesen (vgl. *À plus! 4 SB 2015*: u.a. 22; *À plus! 4 CDA 2015*: u.a. 9). Somit haben die Lernenden die Möglichkeit, zwischen Übungen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades auszuwählen. Der Verweis auf die Differenzierungsübungen erfolgt jedoch nur durch ein Symbol, das schnell übersehen werden kann.

In den Aufgabenstellungen der *Tâches* im Schülerbuch, aber auch teilweise in anderen Aufgabenstellungen im Schülerbuch und im *Carnet*, wird auf verschiedene Teile im Buch verwiesen wird, die als Hilfestellung genutzt werden können, wie etwa die *Repères* oder das *Dictionnaire* (vgl. *À plus! 4 SB 2015*: u.a. 30f.; *À plus! 4 CDA 2015*: u.a. 7; vgl. Anhang Abb. 9). Somit können die Lernenden hier selbst entscheiden, welche Ressourcen sie für die Bearbeitung der Aufgaben verwenden wollen.

Découvertes 4 (2015)

Im Schülerbuch sowie im *Cahier* von *Découvertes 4 (2015)* sind einige Teile als fakultativ gekennzeichnet, woraus sich die Möglichkeit ergibt, dass die Lernenden hier aus den präsentierten Aufgaben und Übungen wählen. Fakultativ ist zum einen das *Plateau* am Ende der drei *Unités*, in dem Übungen und Aufgaben zur Selbstevaluation sowie zur Vorbereitung auf die DELF-Prüfung abgedruckt sind (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: 49ff.; *Découvertes 4 CDA 2015*: 44ff.; vgl. Anhang Abb. 11). Da es zu diesen Teilen, mit Ausnahme des DELF-Teils im Schülerbuch, einen Lösungsschlüssel am Ende des jeweiligen Mediums gibt, besteht die Möglichkeit, dass

die Lernenden hier die zu bearbeitenden Übungen und Aufgaben selbst wählen und auch selbst auswerten.

Ebenfalls als fakultativ ist das *Module 3* gekennzeichnet (vgl. *Découvertes 4 SB* 2015: 5 bzw. 88ff.). Im Schülerbuch sowie im *Cahier* haben die Lernenden somit auch hier theoretisch die Möglichkeit, aus Aufgaben und Übungen und den damit verbundenen Materialien zu wählen. Da die Übungen und Aufgaben der beiden Teile *Atelier A* und *Atelier B*, aus denen sich das *Module 3* hauptsächlich zusammensetzt, jedoch größtenteils aufeinander aufbauen, wäre allerdings eher eine Wahl zwischen dem *Atelier A* oder *B* innerhalb des *Modules 3* sinnvoll (vgl. ebd.: 88ff.). Der ebenfalls fakultative Differenzierungsteil *En plus* im Schülerbuch und im *Cahier* bietet die Möglichkeit, dass die Lernenden zwischen Übungen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades wählen (vgl. *Découvertes 4 SB* 2015: 108ff.; *Découvertes 4 CDA* 2015: u.a. 14f.). In den Übungen der *Unités* findet sich teilweise ein Verweis auf eine einfachere oder schwierigere Übung im Differenzierungsteil (vgl. *Découvertes 4 SB* 2015: u.a. 17; *Découvertes 4 CDA* 2015: u.a. 12). Allerdings enthält das Verweissystem im Schülerbuch teilweise Schwächen bzw. Fehler. Auf nicht alle Übungen im Differenzierungsteil wird innerhalb der *Unités* verwiesen (beispielsweise nicht auf Übung 1.2 im Differenzierungsteil [vgl. *Découvertes 4 SB* 2015: 11, 108]). Zwar gibt es in den Differenzierungsübungen wiederum einen Verweis auf die entsprechende Aufgabe im Lektionsteil (vgl. ebd.: 108f.), jedoch sind die Übungen im Differenzierungsteil nicht in der Reihenfolge abgedruckt, in der sie in der *Unité* auftauchen, sodass Übungen übersehen werden können oder es zu Verwirrung kommen kann (vgl. ebd.: u.a. 109f.). Zudem gibt es teilweise Unstimmigkeiten in der Nummerierung, beispielsweise findet sich im Lektionsteil in einer Übung der Verweis auf „En plus, 109, 5“ (vgl. *Découvertes 4 SB* 2015: 12), die entsprechende Differenzierungsübung befindet sich jedoch auf Seite 111 in Nummer 6 (vgl. ebd.: 109, 111).

Im *Cahier* gibt es zusätzlich den als fakultativ gekennzeichneten Teil *Entraînement*, der die Lernenden auf die folgende Lektion vorbereiten soll (vgl. *Découvertes 4 CDA* 2015: u.a. 16f.). Auch hier ist denkbar, dass die Lernenden aus dem Angebot an Aufgaben und Übungen selbst auswählen.

Am Ende jeder Lektion befinden sich sowohl im Schülerbuch als auch im *Cahier* im Teil *Pratique* eine bzw. mehrere *Tâches*, die theoretisch das Potenzial besäßen, den Lernenden Wahlmöglichkeiten zu bieten. Jedoch kann im Schülerbuch nur in

zwei von fünf *Pratique*-Teilen zwischen verschiedenen *Tâches* gewählt werden (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: 43f., 78ff.). Mit der Wahl der Aufgabe geht hier indirekt auch die Wahl des Materials einher. Innerhalb einer *Tâche* ist es dagegen gar nicht möglich, das Material bzw. die Ressourcen zu wählen (vgl. ebd.). Im *Cahier* wiederum kann nur einmal zwischen drei *Tâches* gewählt werden, die sich jedoch alle auf denselben Text beziehen (vgl. *Découvertes 4 CDA 2015*: 39).

Die Möglichkeit, innerhalb einer Aufgabe bzw. Übung das Material bzw. die Ressourcen zu wählen, besteht in den anderen Teilen des Schülerbuches nur einmal. Hier haben die Lernenden die Wahl zwischen zwei Aufgabenstellungen, mit denen unterschiedliche zu benutzende Redemittel sowie andere Medien einhergehen (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: 12). Im *Cahier* gibt es an keiner Stelle die Möglichkeit, innerhalb einer Aufgabe Materialien oder Ressourcen selbst zu bestimmen.

6.2.3.2. in Bezug auf Methoden und Strategien

À plus! 4 (2015)

Das Lehrwerk *À plus! 4 (2015)* bietet nur im Schülerbuch die Möglichkeit, zwischen Methoden und Strategien zu wählen. Im Aufgabenteil der *Coin lecture*-Seiten zu Beginn jeder *Unité* im Schülerbuch haben die Lernenden teilweise die Möglichkeit, zwischen zwei Aktivitäten zu wählen. Diese Wahlaufgaben zielen mitunter auf unterschiedliche Kompetenzbereiche ab, sodass damit auch eine andere Methode der Bearbeitung und andere Strategien einhergehen (vgl. *À plus! 4 SB 2015*: u.a. 19). Dies ist jedoch nur eine sehr indirekte Form der Methoden- bzw. Strategiewahl. Nur einmal haben die Lernenden hier die Möglichkeit, innerhalb einer Aufgabe das Medium der Darstellung (Text oder Zeichnung), und somit auch die Methode und Strategie zu wählen (vgl. ebd.: 19).

In vielen Aufgabenstellungen im Schülerbuch finden sich Verweise auf eine entsprechende Lernstrategie im *Méthodes*-Teil im Anhang (vgl. *À plus! 4 SB 2015*: 120ff.; vgl. Anhang Abb. 15), mit der die Aufgabe bewältigt werden sollte. Jedoch wird pro Aufgabe lediglich eine Methode genannt, sodass die Lernenden hier keine Entscheidungsmöglichkeit haben (vgl. ebd.: u.a. 17).

Innerhalb der *Modules* am Ende des Schülerbuches haben die Lernenden die Möglichkeit, zwischen zwei bis drei *Tâches* zu wählen. Die Aufgabenstellungen dieser *Tâches* sind offener formuliert, sodass die Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung mitunter die Methoden bzw. Strategien frei wählen können (vgl. *À plus! 4* SB 2015: u.a. 97). Jedoch wird die freie Methoden- und Strategiewahl im Buch nicht weiter thematisiert und es findet keine Auswertung bzw. Reflexion statt.

Découvertes 4 (2015)

Auch in *Découvertes 4* (2015) haben die Lernenden nur im Schülerbuch die Möglichkeit, Strategien oder Methoden zu wählen. Im *Pratique*-Teil des Schülerbuches können sie zwischen mehreren *Tâches* zu wählen, mit denen jeweils auch andere Methoden und andere Strategien verbunden sind (vgl. *Découvertes 4* SB 2015: u.a. 43). Dabei wird die Wahl der Methode bzw. Strategie nicht explizit thematisiert, weshalb die Methodenwahl nur eine indirekte Wahl bleibt.

Zwar werden manche Aufgaben innerhalb des Schülerbuches und des *Cahiers* durch einen *Stratégie*-Kasten ergänzt, mit der die Lernenden die Aufgabe bewältigen können. Pro Aufgabe wird aber immer nur eine Strategie präsentiert, sodass keine Wahlmöglichkeit besteht (vgl. *Découvertes 4* SB 2015: u.a. 21; *Découvertes 4* CDA 2015: u.a. 21, vgl. Anhang Abb. 16).

Im *Cahier* gibt es keine zusätzlichen Möglichkeiten, Methoden oder Strategien zu wählen. Die Aufgaben, zwischen denen eine Wahlmöglichkeit besteht, gehen hier mit der gleichen Methode bzw. Strategie einher (vgl. *Découvertes 4* CDA 2015: u.a. 72f.).

6.2.3.3. in Bezug auf Sozialformen

À plus! 4 (2015)

Im Schülerbuch von *À plus! 4* (2015) haben die Lernenden auf den *Coin lecture*-Seiten sowie in den *Tâches* die Möglichkeit, zwischen mehreren Aktivitäten zu wählen. Diese sind zum Teil mit unterschiedlichen Sozialformen verbunden, sodass die Lernenden mit der Wahl einer Aufgabe indirekt auch die Sozialformen wählen

(vgl. *À plus! 4* SB 2015: u.a. 17, 30f.). Diese Wahl wird jedoch nicht weiter thematisiert oder gar reflektiert. Nicht vorgesehen ist es, dass die Lernenden innerhalb einer Aufgabe eine Sozialform wählen.

Im *Carnet* gibt es keine Möglichkeit, die Sozialform selbst zu bestimmen. Hier ist der Großteil der Übungen für die Einzelarbeit konzipiert und nur sehr wenige Übungen sind für die Partnerarbeit gedacht (vgl. *À plus! 4* CDA 2015: u.a. 8ff.), wobei die Partnerübungen zudem fast ausschließlich die Kompetenz Sprechen betreffen (vgl. ebd.: u.a. 4, 15).

Découvertes 4 (2015)

Weder das Schülerbuch noch das *Cahier* von *Découvertes 4* (2015) enthalten Möglichkeiten für die Lernenden, die Sozialform zu wählen. Auch die *Tâches*, zwischen denen eine Wahlmöglichkeit besteht, gehen mit der gleichen Sozialform einher, so dass die Sozialform auch nicht indirekt gewählt werden kann (vgl. *Découvertes 4* SB 2015: u.a. 78ff.; *Découvertes 4* CDA 2015: u.a. 72ff.).

6.2.4. Erhalten die Lernenden die Möglichkeit, ihre Sprachkompetenzen einzuschätzen?

À plus! 4 (2015)

Im Schülerbuch von *À plus! 4* (2015) finden sich am Ende der drei *Unités* vier als fakultativ gekennzeichnete Seiten, die mit *Bilan des compétences* überschrieben sind. Dort wird erläutert: „Hier kannst du überprüfen, was du in den Unités 1-3 gelernt hast“ (*À plus! 4* SB 2015: 80ff.; vgl. Anhang Abb. 11). Die präsentierten Aufgaben beziehen sich auf die kommunikativen Kompetenzen Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben, Sprechen und Sprachmittlung (vgl. ebd.). Manche Aufgaben sind auch für die Partnerarbeit konzipiert. Da sich der *Bilan des compétences*-Teil zugleich als Vorbereitung für die DELF-Prüfung versteht, orientieren sich die Aufgabenformate an denen der Zertifikat-Prüfung. Einen Lösungsschlüssel, mit dem die Lernenden ihre Ergebnisse selbstständig auswerten können, findet man je-

doch nicht im Schülerbuch. Dementsprechend wird das Ergebnis der Lernstandsüberprüfung auch nicht weiter thematisiert. Somit ist es den Lernenden hier nicht möglich, eigenständig ihre Sprachkompetenzen einzuschätzen.

Im *Carnet* befindet sich am Ende jeder *Unité* jeweils eine Doppelseite mit dem Titel *Fais le point*, die Übungen zum Lektionsstoff enthält (vgl. *À plus 4* CDA 2015: u.a. 18f.; vgl. Anhang Abb. 12). Die Übungen beziehen sich hauptsächlich auf Grammatik und Wortschatz und bestehen meist aus Einsetzübungen (vgl.: u.a. ebd.). Am Ende des *Carnets* befindet sich ein Lösungsschlüssel, mit dem die Lernenden die *Fais le point*-Übungen selbstständig kontrollieren können (vgl. ebd.: 69ff.). Zwar gibt es dort keine Hinweise auf ein Minimalziel, auch werden die Lernenden nicht explizit dazu aufgefordert, das Ergebnis in Bezug auf ihre Sprachkompetenz zu reflektieren. Dennoch erhalten die Lernenden durch den Vergleich mit dem Lösungsteil annähernd einen Hinweis darauf, wie gut sie den abgefragten Lernstoff – zumeist Grammatik und Wortschatz – beherrschen.

Eine in Bezug auf die Autonomieförderung sinnvolle Ergänzung der Selbstevaluation *Fais le point* stellt die gelb unterlegte Spalte im Lösungsteil dar (vgl. *À plus 4* CDA 2015: 69ff.). Sie enthält Hinweise dazu, was die Schülerinnen und Schüler machen können, wenn sie Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Übungen hatten. Hier wird beispielsweise auf entsprechende Teile im Buch verwiesen, die sich die Lernenden noch einmal durchlesen sollten (z. B. „Schau dir den Abschnitt 1 der *Repères* auf S. 32 noch einmal an“ [ebd.: 69]), es werden Tipps zur Grammatikverwendung (z. B. „Beachte: Im ‚si‘-Satz stehen die Verben im *imparfait*“ [ebd.]) oder zum Lernen gegeben (z. B. „Übe die Vokabeln und ihre Artikel mit Hilfe der Wortliste auf S. 248-154, indem du immer eine rechte Spalte abdeckst“ [ebd.]). Ergänzend wird im Lösungsschlüssel auf entsprechende Zusatzübungen im Förderheft verwiesen, das sich am Ende des *Carnets* befindet und das für Lernende gedacht ist, die Schwierigkeiten im *Fais le point*-Teil hatten (vgl. *À plus 4* CDA Förderübungen 2015: 1).

Découvertes 4 (2015)

Sowohl im Schülerbuch (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: u.a. 29f.; vgl. Anhang 13) als auch im *Cahier* (vgl. *Découvertes 4 CDA 2015*: u.a. 12f.; vgl. Anhang 14) befindet sich am Ende jeder *Unité*¹² bzw. jedes obligatorischen *Modules* ein *Bilan*-Teil, der Übungen zum vorher behandelten Stoff enthält. Mithilfe der im Anhang befindlichen Lösungen können die Schülerinnen und Schüler die Übungen auswerten und somit theoretisch Rückschlüsse auf ihren Lernstand ziehen (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: 238ff.; *Découvertes 4 CDA 2015*: 92ff.). Das Resultat dieser Auswertung wird jedoch nicht mehr thematisiert. Auch ein Minimalziel wird nicht angegeben. Außerdem wird den Lernenden im *Bilan*-Teil nicht immer verdeutlicht, auf welche Kompetenzen sich die Übungen beziehen. Zwar sind die Übungen überschrieben mit beispielsweise „Parler“, „Jeu de mots“ oder „Ecrire“ (*Découvertes 4 SB 2015*: 29f.), jedoch fragen die Übungen nicht immer genau diese Kompetenzen ab. Im *Bilan* der *Unité 2* beispielsweise geht es in der Übung, die mit „Ecrire“ (ebd.: 30; Anhang Abb. 13b) überschrieben ist, nicht um Schreibkompetenz, sondern um Wortschatz, da passende Vokabeln in Lücken eingefügt werden müssen.

Im Schülerbuch besteht der *Bilan*-Teil hauptsächlich aus Grammatikübungen, bei denen Wörter eingesetzt werden, sowie aus der Abfrage von Redemitteln (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: u.a. 29f.; Anhang Abb. 13). Solche eng gefassten Übungen sind jedoch nicht geeignet, um wirklich Rückschlüsse auf die Sprachkompetenz ziehen zu können. Ein paar offenere Aufgabenformate finden sich im *Bilan*-Teil des *Cahiers*, wo die Schülerinnen und Schüler beispielsweise aufgefordert werden, ein Bewerbungsschreiben zu einer vorgegebenen Annonce zu verfassen (vgl. *Découvertes 4 CDA 2015*: 27). Doch auch im *Cahier* überwiegen Wortschatz- und Grammatikübungen.

Zusätzlich gibt es im *Bilan*-Teil des Schülerbuches über den *Webcode* den Verweis auf weitere Selbstevaluationsübungen online (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: u.a. 29). Diese unterscheiden sich strukturell nicht von denen im Buch. Offen bleibt, in welchem Verhältnis die *Bilan*-Teile im Schülerbuch, im *Cahier* und im Internet zueinander stehen.

Umfassender im Sinne der Selbsteinschätzung ist dagegen der *Plateau*-Teil gestaltet, der sich am Ende der drei *Unités* im Schülerbuch (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: 49ff.) wie im *Cahier* (vgl. *Découvertes 4 CDA 2015*: 44ff.; vgl. Anhang Abb. 14) befindet. Dieser Teil deckt die verschiedenen kommunikativen Kompetenzen ab,

¹² Eine Ausnahme stellt die *Unité 1* im Schülerbuch dar.

zudem werden offener gestellte Aufgaben präsentiert. Bei manchen Aufgaben bzw. Übungen ist außerdem Partner- oder Gruppenarbeit vorgesehen. Die (Modell-)Lösungen finden sich am Ende des Schülerbuches bzw. *Cahiers*, sodass die Schülerinnen und Schüler selbstständig ihre Lösungen kontrollieren können (vgl. *Découvertes 4 SB 2015: 238ff.*; *Découvertes 4 CDA 2015: 92ff.*). Im *Cahier* können die Lernenden nach jeder Aufgabe in einer dreistufigen ‚Ampel‘ ankreuzen, wie sie sich selbst in Bezug auf eine bestimmte Fähigkeit einschätzen (z. B. „Ich kann über den Besuch eines Festivals berichten“ [*Découvertes 4 CDA 2015: 44*; Anhang Abb. 14]). Außerdem besteht durch eine zweite abgebildete ‚Ampel‘ die Möglichkeit, dass sich die Lernenden gegenseitig einschätzen (vgl. ebd.).

Ein weiteres Instrument zur Selbsteinschätzung für die Schülerinnen und Schüler ist ein ausklappbares Faltblatt am Ende des *Cahiers*, das mit „Portfolio – das kann ich schon“ (vgl. *Découvertes 4 CDA 2015: o. S.*) überschrieben ist. Hier können die Lernenden abhaken, was sie ihrer Einschätzung nach können. Die aufgeführten Wissensbereiche und Fertigkeiten beziehen sich auf kommunikative, methodische und interkulturelle Kompetenzen, die im Schülerbuch bzw. im *Cahier* vermittelt wurden (z. B. „Ich kann eine vorbereitete Präsentation zu einem vertrauten Thema vortragen, z. B. um ein Festival zu beschreiben“ [ebd.] oder „Ich kann mit kulturellen Unterschieden verständnisvoll umgehen und habe gelernt, Klischees über Frankreich und Deutschland kritisch zu betrachten“ [ebd.]). Eine differenzierte Selbsteinschätzung, etwa auf einer Skala, ist hier nicht möglich. Zudem befindet sich in keinem Teil des Schülerbuches bzw. *Cahiers* ein Verweis auf das Portfolio, sodass es von den Schülerinnen und Schülern womöglich gar nicht wahrgenommen wird.

6.2.5. Erhalten die Lernenden die Möglichkeit, über ihr Lernen nachzudenken?

6.2.5.1. Werden verschiedene Lerntechniken und -strategien präsentiert?

Lernstrategien und -techniken werden im Lehrwerk *À plus! 4* (2015) separat am Ende des Schülerbuches präsentiert. Der umfangreiche Anhang *Méthodes* (vgl. *À plus! 4* SB 2015: 120ff.; vgl. Anhang Abb. 15) ist aufgeteilt in Lernhilfen (vgl. ebd.: 120f.), Strategien zum Lernen und Wiederholen von Vokabeln (vgl. ebd.: 122) sowie in Strategien zu den kommunikativen Kompetenzen (vgl. ebd.: 123ff.). Die Lernstrategien und -techniken sind mit dem Grad an Konkretion formuliert, dass sie auf verschiedene Kontexte anwendbar sind. Die Sprache ist hier durchgehend Deutsch.

Innerhalb des *Méthodes*-Teils werden manche Lernstrategien und -techniken ergänzt durch eine Übung, mit der die entsprechende Strategie bzw. Technik erprobt werden kann (vgl. *À plus! 4* SB 2015: u.a. 120; vgl. Anhang Abb. 15). Im Lektionsteil des Schülerbuches und des *Carnets* wiederum finden sich Verweise auf eine entsprechende Strategie im *Méthodes*-Teil, sodass die Lernenden auch auf diese Weise die präsentierten Strategien im Zusammenhang mit einer Aufgabe einüben (vgl. *À plus! 4* SB 2015: u.a. 17; *À plus! 4* CDA 2015: u.a. 5). Somit erfolgt die Strategiepräsentation nicht nur explizit und separat, sondern teilweise auch integriert. Einen separaten Strategieteil im *Carnet* gibt es nicht.

Découvertes 4 (2015)

Im Schülerbuch von *Découvertes 4* (2015) werden Lernstrategien und -techniken auf zwei Weisen präsentiert: Zum einen integriert in den Lektionen bzw. im Vokabelteil (vgl. *Découvertes 4* SB 2015: u.a. 21; vgl. Anhang Abb. 16), zum anderen separat in einem *Stratégies*-Teil am Ende des Buches (vgl. ebd.: 132ff.; vgl. Anhang Abb. 17). Dabei sind alle Strategiehinweise auf Deutsch formuliert.

Innerhalb der Lektionen werden die Lernstrategien und -techniken in blau unterlegten Kästen, die mit *Stratégie* überschrieben sind, dargestellt. Sie beziehen sich auf eine dort gestellte Aufgabe und geben an, wie die Schülerinnen und Schüler diese Aufgabe zu bewältigen haben. Es handelt sich somit um eine integrierte und explizite Darstellungsform (vgl. *Découvertes 4* SB 2015: u.a. 21; vgl. Anhang Abb. 16).

Ein großer Teil der integrierten *Stratégie*-Kästen befindet sich auch im Differenzierungsteil des Buches im Zusammenhang mit den leichteren Aufgaben (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: 117ff., 125ff.).

Die Strategiehinweise innerhalb der Lektionen betreffen zum größten Teil das Erstellen von Schreibprodukten sowie die Sprachmittlung. Bei den Schreibstrategien handelt es sich vornehmlich um präzise Schreibanleitungen, die sich nicht immer auf andere Kontexte übertragen lassen, da die Hinweise entweder so spezifisch auf die Aufgabe zugeschnitten sind oder da es sich um eine sehr spezielle Textsorte handelt, wie etwa um eine Annonce, in der nach einem verlorenen Gegenstand gesucht wird (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: 128). Sofern sich die Hinweise nicht auf andere Kontexte und Aufgaben übertragen lassen, ist fraglich, ob es sich dabei um Lernstrategien im eigentlichen Sinne handelt (vgl. Kapitel 3.3.3.1).

Im Vokabelteil des Schülerbuches wird zu Beginn jedes Lektionsabschnittes eine Strategie oder eine Technik zum Memorieren von Vokabeln präsentiert. Der entsprechende Kasten ist mit „Tipp“ (*Découvertes 4 SB 2015*: u.a. 143; vgl. Anhang Abb. 7) überschrieben, obwohl es sich hier, anders als bei den Schreibstrategien, um tatsächliche Lernstrategien bzw. -techniken handelt (vgl. dazu Kapitel 3.3.3.1). Positiv ist hier, dass pro Lektion ein Tipp präsentiert wird, sodass die Lernenden nicht überfrachtet werden mit Strategiewissen, zugleich aber kontinuierlich daran erinnert werden, Strategien und Techniken beim Lernen von Vokabeln einzusetzen (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: 143ff.).

Der *Stratégies*-Teil im Anhang des Schülerbuches (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: 132ff.) ist gegliedert nach den kommunikativen Kompetenzen und enthält zusätzlich eine ‚Fehler-Checkliste‘ (vgl. ebd.: 140). Die im *Stratégies*-Teil präsentierten Lernstrategien und -techniken werden ergänzt durch Beispiele, die sich entweder auf konkrete Aufgaben im Lektionsteil beziehen oder zumindest das Thema aus einer Lektion aufgreifen. In manchen Fällen werden die Lernenden aufgefordert, die Strategie in einer eigens für den *Stratégies*-Teil entwickelten Aufgabe auszuprobieren (vgl. ebd.: 132f.; vgl. Anhang Abb. 17). Anders als die integrierten *Stratégie*-Kästen innerhalb der Lektion sind die Strategien und Techniken hier allgemeiner gehalten und können auf andere Kontexte übertragen werden (vgl. ebd.). Die ergänzenden konkreten Beispiele machen die Hinweise gut verständlich. Einen Verweis auf den *Stratégies*-Teil innerhalb der Lektionen gibt es jedoch nicht.

Im Aufgabenteil des *Cahiers* befinden sich ebenfalls einige explizit und integriert vermittelte Lernstrategien und -techniken, die, wie im Schülerbuch, in einem blauen *Stratégie*-Kasten abgebildet sind (vgl. *Découvertes 4 CDA 2015*: u.a. 21). Anders als im Schülerbuch sind die dort präsentierten Strategien und Techniken allgemein genug formuliert, um auf andere Kontexte übertragbar zu sein, und dennoch in den Verlauf des Arbeitsheftes integriert, sodass die Lernenden die Strategie ohne Nachschlagen direkt anwenden können. Einen separaten *Stratégies*-Teil gibt es im *Cahier* nicht.

6.2.5.2. Erhalten die Lernenden die Möglichkeit, verschiedene Lerntechniken und -strategien auszuprobieren und über sie zu reflektieren?

À plus! 4 (2015)

Den Schülerinnen und Schülern werden im Laufe des Schülerbuches und des *Carnets* von *À plus! 4 (2015)* verschiedene Lernstrategien und -techniken präsentiert, indem manche Aufgabenstellungen im Lektionsteil auf den *Méthodes*-Teil im Anhang des Schülerbuches verweisen (vgl. *À plus! 4 SB 2015*: u.a. 17; *À plus! 4 CDA 2015*: u.a. 10). Die Lernenden sollen die jeweilige Aufgabe also mit der dort aufgeführten Lernstrategie bearbeiten. Eine anschließende Reflexion über verwendete Lernstrategien und -techniken findet jedoch an keiner Stelle im Schülerbuch oder *Carnet* statt. Zudem wird pro Aufgabe immer nur auf eine Lernstrategie bzw. -technik verwiesen, sodass die Schülerinnen und Schüler nicht die Möglichkeit erhalten, eine Aufgabe mit verschiedenen Lernstrategien oder -techniken zu bearbeiten und diese im Anschluss zu vergleichen.

Découvertes 4 (2015)

Im Lektionsteil des Schülerbuches und des *Cahiers* von *Découvertes 4 (2015)* werden zu manchen Aufgaben und Übungen passende Hinweise zum Vorgehen in einem *Stratégie*-Kasten präsentiert (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: u.a. 21; *Découvertes 4 CDA 2015*: 21; vgl. Anhang Abb. 16). Darüber hinaus werden im *Stratégies*-

Teil im Anhang des Schülerbuches weitere Lernstrategien und -techniken aufgeführt (vgl. *Découvertes 4* SB 2015: 132ff.; vgl. Anhang Abb. 17). Die Schülerinnen und Schüler lernen somit im Laufe des Lehrwerkes verschiedene Lernstrategien und -techniken kennen. Jedoch existiert weder im Schülerbuch noch im *Cahier* die Möglichkeit, die angewendeten Strategien zu reflektieren. Auch wird den Lernenden pro Aufgabe nur eine Lernstrategie bzw. -technik präsentiert, sodass ein direkter Vergleich verschiedener Strategien nicht möglich ist.

6.2.5.3. Erhalten die Lernenden die Gelegenheit, sich ihren Lernertyp bewusst zu machen?

À plus! 4 (2015)

Weder im Schülerbuch noch im *Carnet* des Lehrwerks *À plus! 4* (2015) werden Lernvorlieben thematisiert. Es gibt somit kein Angebot zum Kennenlernen des eigenen Lernertyps oder zur Reflexion darüber.

Découvertes 4 (2015)

Auch in *Découvertes 4* (2015) gibt es weder im Schülerbuch noch im *Cahier* Angebote zum Kennenlernen des eigenen Lernertyps oder zur Reflexion darüber.

6.2.5.4. Existieren systematische Rückblicke auf den zurückliegenden Lernprozess?

À plus! (2015)

Im Schülerbuch von *À plus!* (2015) haben die Lernenden mit der Lernstandsüberprüfung des *Bilan des compétences*-Teils die Möglichkeit, die bis hierhin erlernten Kompetenzen noch einmal zu testen (vgl. *À plus! 4* SB 2015: 80ff.; vgl. Anhang Abb. 11). Da es jedoch keine Gelegenheit gibt, das Ergebnis der Evaluation zu reflektieren, kann dieser Teil nur sehr begrenzt dazu dienen, den zurückliegenden

Lernprozess zu reflektieren. Ein expliziter und systematischer Rückblick auf den Lernprozess findet im Schülerbuch nicht statt.

Im *Carnet* bietet der Teil *Fais le point* die Möglichkeit zur Selbstevaluation in Bezug auf die in der Lektion erlernten Kompetenzen (vor allem in Bezug auf Wortschatz und Grammatik) (vgl. *À plus! 4* CDA 2015: u.a. 18f.; vgl. Anhang Abb. 12). Die Tatsache, dass die Lösungen Hinweise zum Wiederholen bestimmter Lektions-teile enthalten, ermöglicht einen gewissen Rückblick auf die Lektion (vgl. ebd.: 69ff.). Doch auch dies ist keine systematische Rückschau, die die gelungenen und zu verbessernden Aspekte des zurückliegenden Lernprozesses in den Blick nimmt.

Découvertes (2015)

Im Schülerbuch von *Découvertes 4* (2015) können die Schülerinnen und Schüler im *Bilan*-Teil ihre in der zurückliegenden Lektion erworbenen Kompetenzen in Bezug auf Grammatik und Wortschatz zu überprüfen (vgl. *Découvertes 4* SB 2015: u.a. 29f.; vgl. Anhang Abb. 13). Im *Plateau*-Teil werden die erworbenen kommunikativen Kompetenzen der zurückliegenden drei Lektionen getestet (vgl. ebd.: 49ff.). Zu beiden Teilen existiert am Ende des Schülerbuches ein Lösungsschlüssel, sodass die Lernenden durch die Evaluation theoretisch Rückschlüsse auf den Lernprozess ziehen könnten (vgl. ebd.: 238ff.). Jedoch wird eine solche Reflexion nicht explizit im Buch angestoßen.

Im *Cahier* können die Lernenden im *Bilan*-Teil in den entsprechenden Übungen Kann-Formulierungen auf einer Evaluations-, 'Ampel' ankreuzen, sodass sie einen gewissen Überblick über die erworbenen Kompetenzen (vgl. *Découvertes 4* CDA 2015: u.a. 29f. vgl. Anhang Abb. 14) gewinnen. Zudem besitzen sie mit dem Portfolio am Ende des *Cahiers* die Möglichkeit, Kompetenzen, die sie im Laufe des Buches erworben haben, abzuhaken und sich so ebenfalls einen gewissen Überblick über den Lernprozess zu verschaffen (vgl. ebd.: o. S.). Eine systematische Rückschau auf den Lernprozess, die gelungene und zu verbessernde Aspekte vor Augen führt, ist jedoch auch hier nicht möglich.

6.3. Auswertung der Analyseergebnisse und Diskussion

6.3.1. Können die Lernenden das Lehrwerk als Lernmittel benutzen?

6.3.1.1. Wie gut können sich die Lernenden im Lehrwerk orientieren?

À plus! 4 (2015)

Die ersten Seiten des Schülerbuches von *À plus! 4* (2015) geben den Lernenden einen Überblick über den Aufbau des Werkes und die Funktion seiner einzelnen Teile (vgl. *À plus! 4* SB 2015: 3ff.; vgl. Anhang Abb. 1, 2), was zentral ist für die Orientierung im Lehrwerk. Da erfahrungsgemäß einmal gelesene Informationen, zumal über so etwas Abstraktes wie den Aufbau eines Lehrwerkes, schnell in Vergessenheit geraten, wäre es für eine optimale Orientierung im Buch wünschenswert, wenn das Wiederfinden von bestimmten Lehrwerkteilen beispielsweise durch eine Rallye eingeübt würde. Auch wenn davon auszugehen ist, dass die meisten Lernenden bereits in den vorangegangenen Jahren mit *À plus!* gearbeitet haben und daher mit der Struktur des Lehrwerks vertraut sind, sollte eine ‚Kennenlernaktivität‘ des Lehrwerks zumindest als fakultatives Angebot existieren – auch, um den Aufbau von *À plus!* nach den Sommerferien nochmals ins Gedächtnis zu rufen.

Schade ist, dass es im *Carnet* zu Beginn zwar ein Inhaltsverzeichnis gibt, jedoch keine direkte Ansprache an die Lernenden mit Hinweisen zur Benutzung des Arbeitsbuches (vgl. *À plus! 4* CDA 2015: 3). Diese sollten auf jeden Fall ergänzt werden, ist doch gerade das *Carnet* für den selbstständigen Gebrauch durch die Lernenden vorgesehen. Im Idealfall sollte sich die ‚Kennenlernaktivität‘ des Lehrwerks auf das Schülerbuch und das *Carnet* in ihrer wechselseitigen Benutzung beziehen. Durch die durchgehende Kopfzeile innerhalb der Schülerbuches wissen die Schülerinnen und Schüler immer, in welchem Teil des Buches sie sich gerade befinden. Die Kopfzeile im *Carnet* sollte entsprechend analog gestaltet werden. Positiv ist auch die farbliche Hervorhebung von Buchteilen, die für die Autonomieförderung zentral sind, nämlich den Teilen *Tâches – au choix* (vgl. *À plus! 4* SB 2015: u.a.

30f.) und *Bilan des compétences* (vgl. ebd.: 80ff.). Die Farben Rot und Grün signalisieren den Lernenden, ob der Teil des Buches fakultativ oder obligatorisch ist. Eine derart augenfällige Unterscheidung in prüfungsrelevanten und nicht-prüfungsrelevanten Stoff widerspricht zwar in krasser Weise der Idee eines selbstbestimmten und mündigen Lernens. Wenn man jedoch die Tatsache als gegeben akzeptiert, dass vielen Schülerinnen und Schülern daran gelegen ist, zu erfahren, welcher Stoff für die Prüfung relevant ist, so muss man einräumen, dass den Lernenden diese Information auf jeder Seite im Buch gegeben ist.

Durch die Nennung der Lernziele innerhalb der Lektion, die sich auf der Titelseite jeder *Unité* befinden, können sich die Lernenden gedanklich besser im Lernprozess orientieren (vgl. *À plus! 4 SB 2015*: u.a. 15). Die Formulierung dieser Lernziele kann aus Schülerperspektive jedoch recht abstrakt wirken. „Du lernst [...] Möglichkeiten und Bedingungen auszudrücken“ (ebd.) kann beispielsweise vieles bedeuten. Dass und warum dafür das *conditionnel présent* notwendig ist, wird den meisten Lernenden wohl erst klar, wenn sie an diesem Teil im Buch angelangt sind. Die Lernziele sollten also konkreter formuliert werden, indem beispielsweise ergänzt wird, in welcher Situation genau diese Form verwendet wird (z. B. ‚Du kannst sagen, in welchem Beruf du später gerne arbeiten würdest‘). Gleichzeitig ist jedoch auch die Übersichtlichkeit der Seite entscheidend. Zu viele Informationen würden die Schülerinnen und Schüler demotivieren, die Angaben über die Lernziele zu lesen. Es muss also ein Gleichgewicht gefunden werden zwischen Informationen, die konkret genug sind, damit die Lernenden wirklich eine Vorstellung von der *Unité* bekommen, und der Übersichtlichkeit der Seite.

Durch das übersichtliche Layout und die einheitliche graphische Kennzeichnung etwa des relevanten Wortschatzes für eine Aufgabe wird zusätzlich die Orientierung innerhalb einer Lektion erleichtert (vgl. *À plus! 4 SB 2015*: u.a. 21; *À plus! 4 CDA 2015*: u.a. 10). Auch die im Schülerbuch und im *Carnet* einheitliche Verwendung der Symbole, die Verweise auf andere Teile im Schülerbuch sowie die Verweise des *Carnets* auf die entsprechende Aufgabe oder Übung im Schülerbuch sind positiv zu bewerten (vgl. *À plus! 4 SB 2015*: u.a. 21; *À plus! 4 CDA 2015*: u.a. 10). Um die parallele Verwendung von Schülerbuch und *Carnet* noch zu vereinfachen, sollten noch die Verweise vom Schülerbuch auf das *Carnet* ergänzt werden, die ja in der Legende im Inhaltsverzeichnis bereits vorgesehen sind, aber im Lektionsteil offensichtlich vergessen wurden (vgl. *À plus! 4 SB 2015*: 7).

Ein großes Manko hinsichtlich der Orientierung stellt der Anhang im Schülerbuch dar (vgl. *À plus! 4* SB 2015: 120ff.). Aufgrund seines Umfangs ist dieser eine potenziell wertvolle Ressource für das selbstständige Lernen. Die Unübersichtlichkeit führt jedoch vermutlich dazu, dass das *Annexe* von den meisten Schülerinnen und Schülern zumindest nicht vollumfänglich genutzt wird. Zudem können sie durch das mühsame Nachschlagen demotiviert werden, zusätzliche Ressourcen für das Lernen hinzuzuziehen, was sich negativ auf die Lernerautonomie auswirkt. Eine bessere Orientierung etwa durch eine farbliche Differenzierung in der Kopfzeile oder am Rand der Seite oder durch ein zusätzliches Inhaltsverzeichnis bzw. eine Überblicksseite vor dem Anhang wäre hier unabdingbar. Sinnvoll erscheint hier ebenfalls eine Aktivität zur Orientierung im *Annexe*, etwa mit einer Rallye.

Découvertes 4 (2015)

Das Inhaltsverzeichnis zu Beginn des Schülerbuches von *Découvertes 4* (2015) bietet sehr übersichtlich die relevanten Informationen zu den jeweiligen Teilen des Buches (vgl. *Découvertes 4* SB 2015: 2ff.). Bedauerlich ist, dass die für die Orientierung im Lernprozess zentrale Information über das Lernziel optisch nicht hervorgehoben ist und so vermutlich von den Lernenden nicht wahrgenommen wird. Eine graphische Hervorhebung des Lernziels wäre wichtig.

Die Seite *So lernt ihr mit Découvertes* (vgl. *Découvertes 4* SB 2015: 7) zu Beginn des Schülerbuches veranschaulicht den Lernenden rasch den Aufbau, was positiv zur Orientierung beiträgt. Erwähnt werden sollte hier jedoch, dass die erste *Unité* nicht dem prototypischen Aufbau entspricht (vgl. ebd.: 8ff.). Positiv ist ebenfalls die erste Seite des *Cahiers*, auf der die Lernenden Informationen zur Handhabung des Arbeitsheftes erhalten (vgl. *Découvertes 4* CDA 2015: 1). Eine Aktivität zur Orientierung im Schülerbuch wie im *Cahier* – etwa mithilfe einer Rallye – wäre jedoch auch in *Découvertes 4* (2015) sinnvoll, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Lernenden die Informationen nach einmaligem Lesen verinnerlicht haben.

Für eine bessere Orientierung innerhalb des Schülerbuches sollte die Kopfzeile im Schülerbuch wie im *Cahier* auf der linken und rechten Seite einheitlich gestaltet werden, wie dies etwa in *À plus! 4* (2015) der Fall ist, und es sollten die einzelnen Teile, wie beispielsweise *Grammaire* und *Bilan*, auf getrennten Seiten aufgeführt

werden (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: u.a. 30). Ansonsten tragen das sehr übersichtliche Seitenlayout, die einheitliche graphische Hervorhebung von Redemitteln, Strategien u. ä. sowie die einheitliche Verwendung von Symbolen im Schülerbuch und im *Cahier* positiv zur Orientierung bei. Auch die Verweise im Schülerbuch und im *Cahier* auf unterstützende Teile im selben Medium sowie die Verweise der Medien untereinander sind positiv zu bewerten (vgl. ebd.: u.a. 38 ff.; *Découvertes 4 CDA 2015*: u.a. 8f.).

Die farbliche Hervorhebung von Teilen des Schülerbuches und *Cahiers*, die zentral sind für die Autonomieförderung – nämlich dem *Pratique*-Teil mit den *Tâches* und dem Lösungsteil (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: u.a. 27, 238ff.; *Découvertes 4 CDA 2015*: u.a. 10f., 92ff.) – ist sinnvoll für die Orientierung. Auch die farblich differenziert gestaltete Kopfzeile des Anhangs im Schülerbuch (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: u.a. 30) erleichtert das Auffinden von bestimmten Inhalten. Für eine noch bessere Orientierung im Anhang sollte es jedoch ein gesondertes Inhaltsverzeichnis vor diesem Teil geben. Besonders positiv fällt die Gestaltung des Vokabelteils (vgl. ebd.: 143ff.) im Schülerbuch auf, die es durch die gezielte Verwendung von graphischen Elementen schafft, viele Informationen übersichtlich und leserfreundlich abzubilden.

6.3.1.2. Sind die Aufgabenstellungen und Übungen verständlich und transparent?

À plus! (2015)

Die generell auf Französisch formulierten Aufgabenstellungen im Schülerbuch und im *Carnet* von *À plus!* (2015) sind inhaltlich eindeutig formuliert. Grundsätzlich unterstützend für das Verständnis der Aufgaben ist die Existenz der Glossare mit Übersetzungen von Operatoren und anderen für die Übungsanweisungen zentralen Begriffen am Ende der jeweiligen Medien (vgl. *À plus! 4 SB 2015*: 231; *À plus! 4*

CDA 2015: 72). So können Lernende mit sprachlichen Schwierigkeiten selbstständig die Bedeutung unbekannter Begriffe nachschlagen. Jedoch sind die Glossare im Schülerbuch und im *Carnet* inhaltlich verschieden, was die Lernenden eventuell verwirren kann. Besonders bedauerlich ist, dass an keiner Stelle der beiden Medien ein expliziter Hinweis auf das Glossar auftaucht. Wenn die Lernenden aber nicht darüber informiert sind, dass und wo sie dieses Hilfsmittel im Buch finden, verliert das Glossar seinen Nutzen.

Über die Bedeutung einer Aufgabe bzw. einer Übung für den Lernprozess werden die Schülerinnen und Schülern im Schülerbuch nicht immer informiert. Im Zusammenhang mit den Aufgabenstellungen sollte nochmals auf das entsprechende Lernziel hingewiesen werden, zu dessen Erreichen die Aufgabe oder Übung beitragen soll und das zu Beginn der Lektion bereits präsentiert wurde (vgl. *À plus!* 4 SB 2015: u.a. 15). Dadurch würden die Lernenden Einsicht darin bekommen, warum sie eine Aufgabe bzw. Übung lösen sollen, was sich wiederum förderlich auf die Motivation auswirken würde. Positiv hinsichtlich der Transparenz sind die Aufgabenstellungen der *Tâches* im Schülerbuch. Diese sind so formuliert, dass den Lernenden eine konkrete und lebensnahe Situation präsentiert wird, woraufhin die einzelnen Schritte zur Bewältigung der Aufgabe aufgeführt werden (vgl. ebd.: u.a. 52f.). Dadurch sollten den Schülerinnen und Schülern die zu erwartenden Ziele und das Vorgehen deutlicher sein.

Auch die Übungsanweisungen im *Carnet* sind positiv zu bewerten, da auch sie zunächst eine konkrete Situation schildern, in die sich die Lernenden versetzen sollen, was den praktischen Sinn einer Übung bzw. einer Aufgabe oft ersichtlicher macht (vgl. *À plus!* 4 CDA 2015: u.a. 4). Doch auch im *Carnet* sollte innerhalb der Aufgabenstellungen noch einmal auf das Lernziel der Einheit verwiesen werden.

6.3.2. Werden die Lernenden dazu motiviert, ihr Lernen zu planen?

À plus! (2015)

Die sechs fakultativen *Modules* im Schülerbuch und *Carnet* von *À plus!* (vgl. *À plus!* 4 SB 2015: 84ff.; *À plus!* 4 CDA 2015: 50ff.) sowie die in den *Modules* enthaltenen *Tâches* (vgl. *À plus!* 4 SB: u.a. 52) böten den nötigen Freiraum, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Lernen selbst planen und durchführen könnten. Bedauerlich ist, dass genau diese Möglichkeit nicht genutzt wird. Weder im Schülerbuch noch im *Carnet* werden die Lernenden zur Planung motiviert und angeleitet. Dies könnte etwa durch die Abbildung eines Lernplans oder eines Lerntagebuchs geschehen. Ebenso könnte das Planen des Lernprozesses im *Méthodes*-Teil im Anhang des Buches thematisiert werden (vgl. ebd.: 120ff.). Ohne einen entsprechenden Hinweis wird jedoch ein großes Potenzial zur Autonomieförderung verschenkt. Natürlich könnte der Impuls, die Schülerinnen und Schüler zur Planung ihres Arbeitens zu motiviert, von der Lehrperson ausgehen. Der Anspruch an ein autonomieförderndes Lehrwerk ist jedoch, dass diese für die Autonomieförderung zentralen Elemente durch das Lehrwerk vermittelt werden.

Découvertes 4 (2015)

In *Découvertes 4* (2015) ist das *Module 3 als* fakultativer Teil gekennzeichnet und böte sich daher besonders gut für die eigenständige Planung und Bearbeitung durch die Lernenden an (vgl. *Découvertes 4* SB 2015: 5). Leider wird die Möglichkeit, diesen für die Lernerautonomie wichtigen Aspekt zu fördern, verschenkt, da die Planung des Lernens an keiner Stelle im Schülerbuch oder *Cahier* erwähnt wird. Wünschenswert wäre die Abbildung eines Arbeitsplans oder Lerntagebuchs im Lehrwerk sowie die Thematisierung der Lernplanung im *Stratégies*-Teil.

Falls das Lehrwerk durch einen solchen Aspekt ergänzt würde, wäre es zudem wünschenswert, auch andere Teile im Lehrwerk offener zu gestalten, sodass das Planen des Lernprozesses schon früher eingeübt werden kann und nicht erst in *Module 3* erfolgen muss. Für eine offenere Gestaltung der Aufgaben bieten sich insbesondere die *Tâches* an (vgl. *Découvertes 4* SB 2015: u.a. 27f.; *Découvertes 4* CDA 2015: u.a. 10f.).

Wie oben erwähnt, sind Impulse zur Planung des Lernprozesses immer ergänzend durch die Lehrperson möglich. Jedoch sollten solch zentrale Aspekte der Autonomieförderung vom Lehrwerk geleistet werden.

6.3.3. Haben die Lernenden die Möglichkeit, Aspekte ihres Lernens selbst zu bestimmen?

6.3.3.1. in Bezug auf Ressourcen und Materialien

À plus! (2015)

Das Lehrwerk *À plus!* (2015) bietet, insbesondere im Schülerbuch, an vielen Stellen die Möglichkeit, zwischen Aufgaben bzw. Übungen zu wählen. Mit der Wahl der Aufgabe bzw. Übung geht entsprechend auch die Wahl der damit verbundenen Materialien oder Ressourcen einher. Die Wahl der Materialien oder Ressourcen wird jedoch an keiner Stelle im Buch explizit thematisiert, sondern erfolgt immer nur mittelbar. Dies ist schade, da sich im Lehrwerk einige gelungene Teile befinden, die eine Aufgaben- und somit auch eine Materialwahl anbieten, beispielsweise die *Coin lecture* (vgl. *À plus!* 4 SB 2015: u.a. 16ff.), die fakultativen *Modules* (vgl. ebd.: 84ff.) oder die Selbstevaluation *Fais le point* mit dem dazugehörigen Förderheft im *Carnet* (vgl. *À plus!* 4 CDA 2015: u.a. 18f.). Um das vorhandene Potenzial auszuschöpfen, sollte zum einen die Wahl der Materialien und Ressourcen explizit gemacht werden und nicht nur eine indirekte Folge der Aufgabenwahl verbleiben. Zudem wäre es wichtig, die Wahl der Materialien im Anschluss zu reflektieren. So können die Schülerinnen und Schüler lernen, beim nächsten Mal eine eventuell noch passendere Wahl zu treffen.

Begrüßenswert ist auch die Existenz von Differenzierungsübungen auf leichterem und schwierigerem Niveau zu einigen Übungen im Schülerbuch und im *Carnet*, die den Lernenden zur Auswahl stehen (vgl. *À plus!* 4 SB 2015: u.a. 22; *À plus!* 4 CDA 2015: u.a. 9). Da der Verweis auf diese Übungen nur durch ein Symbol geschieht, müsste innerhalb des Buches noch einmal explizit auf die Wahl der Differenzierungsaufgaben eingegangen werden. Auch hier wäre es im Sinne der Autonomieförderung wünschenswert, wenn die Wahl der entsprechend leichteren oder schwierigen Übung im Anschluss reflektiert würde.

Der Verweis innerhalb mancher Aufgabenstellungen auf andere Teile im Buch, die als Hilfestellung und Nachschlagmaterial herangezogen werden können (vgl. *À plus!* 4 SB 2015: u.a. 76f.; *À plus!* 4 CDA 2015: u.a. 7), ist positiv zu bewerten, doch auch noch ausbaufähig. So könnten die Verweise noch umfangreicher sein,

um wirklich Wahlmöglichkeiten zuzulassen, und es könnten noch mehr Aufgabenstellungen mit solchen Verweisen versehen werden. Natürlich ist darauf zu achten, die Aufgabenstellungen nicht durch solche Hinweise zu überfrachten, um die Lernenden nicht mit zu viel Materialangebot von der eigentlichen Aufgabe abzulenken.

Découvertes 4 (2015)

Durch die Existenz fakultativer Teile im Schülerbuch und *Cahier* von *Découvertes 4 (2015)* ergibt sich potenziell die Möglichkeit, dass die Lernenden zwischen Aufgaben und Übungen innerhalb dieser Teile wählen, so etwa im *Plateau* mit den Wiederholungsübungen (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: 49ff.; *Découvertes 4 CDA 2015*: 44ff.) oder im *Module 3* (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: 5 bzw. 88ff.). Mit den entsprechenden Aufgaben bzw. Übungen geht auch die Wahl des Materials einher, wobei die Wahl jedoch immer nur indirekt erfolgt – was bedauerlich ist. Um eine echte Material- bzw. Ressourcenwahl zu ermöglichen, sollten die Lernenden die Chance haben, innerhalb einer Aufgabe zwischen verschiedenen zur Auswahl gestellten Materialien zu wählen. Zudem sollten die Lernenden im Anschluss dazu motiviert werden, ihre Wahl zu reflektieren, um beim nächsten Mal eine eventuell noch angemessenere Materialwahl zu treffen.

Das Zur-Verfügung-Stellen verschiedener Materialien bzw. Ressourcen innerhalb einer Aufgabe bietet sich insbesondere im Aufgabenformat der *Tâche* an. Jedoch bieten die *Tâches* im Schülerbuch und im *Carnet* generell nur wenig Spielraum für eigene Entscheidungen (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: u.a. 43f., 78ff.; *Découvertes 4 SB 2015*: u.a. 61). Die Wahl verschiedener Materialien innerhalb einer *Tâche* ist hier nicht möglich, was schade ist, da hier Potenzial zur Autonomieförderung verschenkt wird.

Positiv zu bewerten ist die Möglichkeit, Übungen mit höherem oder niedrigerem Schwierigkeitsgrad wählen zu können (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: 108ff.; *Découvertes 4 CDA 2015*: u.a. 14f.). Da das Verweissystem über Symbole funktioniert, sollte innerhalb der Übungen noch einmal explizit auf die Existenz der Differenzierungsübungen eingegangen werden. Zudem sollte das Verweissystem fehlerfrei sein und in beide Richtungen funktionieren – es sollten also Verweise innerhalb der Übung auf den Anhang und im Anhang auf die Übung existieren. Im Sinne der Autonomieförderung sollte die Wahl der entsprechend leichteren oder schwereren

Übung nachträglich reflektiert werden, damit die Schülerinnen und Schüler lernen, den für sie angemessenen Schwierigkeitsgrad zu wählen.

6.3.3.2. in Bezug auf Methoden und Strategien

À plus! 4 (2015)

Das Schülerbuch von *À plus! 4* (2015) bietet durch einige Wahlaufgaben innerhalb der Lektionen die Möglichkeit, dass mit der Aufgabe indirekt auch die damit verbundene Methode bzw. Strategie gewählt wird (vgl. *À plus! 4* SB 2015: u.a. 19). Jedoch können die Lernenden in nur einer Aufgabe direkt das zu erstellende Produkt und somit auch die Methode wählen (vgl. ebd.: 19). Es sollte daher mehr Aufgaben geben, innerhalb derer die Lernenden direkt zwischen zwei oder mehr Strategien oder Methoden wählen können. Dies könnte etwa im Zusammenhang mit den Verweisen auf den *Méthodes*-Teil geschehen (vgl. ebd.: u.a. 97). Anstatt in den Aufgabenstellungen nur auf eine Lernstrategie bzw. -technik zu verweisen, sollten hier, sofern es sinnvoll ist, mehrere zur Auswahl stehen.

Einzig die *Tâches* in den *Modules* am Ende des Schülerbuches bieten aufgrund ihrer offenen Aufgabenstellungen eine echte Wahlmöglichkeit der Methode und Strategie. Dies ist auch im Sinne der progressiven Autonomieförderung positiv zu bewerten, da die Lernenden ja zum Ende des Schuljahres noch besser in der Lage sein sollten, ihr Lernen selbstständig ‚in die Hand zu nehmen‘. Jedoch wird auch hier die Wahl der Methode nicht explizit thematisiert. Um Lernerautonomie zu stärken, sollte die Wahl der Strategie bzw. Methode jedoch bewusst gemacht und im Nachhinein reflektiert werden.

Découvertes 4 (2015)

Die Methoden- bzw. Strategiewahl ist in *Découvertes 4* (2015) nur indirekt und nur im Schülerbuch möglich, indem im *Pratique*-Teil mitunter zwischen verschiedenen *Tâches* gewählt werden kann, wobei indirekt auch die damit verbundene Strategie oder Methode gewählt wird (vgl. *Découvertes 4* SB 2015: u.a. 43). Im Sinne der Autonomieförderung sollte jedoch das Potenzial der *Tâches* weiter ausgeschöpft werden, indem die Lernenden innerhalb einer *Tâches* die zu verwendende Methode

oder Strategie wählen. Eine weitere Möglichkeit, die Methodenwahl im Schülerbuch und im *Carnet* auszubauen, bietet sich im Zusammenhang mit den *Stratégie-Kästen* an (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: u.a. 21; *Découvertes 4 CDA 2015*: u.a. 21). Hier könnten, wo es sinnvoll ist, mehrere Strategien präsentiert bzw. vorgeschlagen werden, sodass die Lernenden wählen können. Bei allen Wahlmöglichkeiten sollte diese den Lernenden immer bewusst gemacht und im Nachhinein reflektiert werden.

6.3.3.3. in Bezug auf Sozialformen

À plus! 4 (2015)

Die Sozialform kann im Lehrwerk *À plus! 4 (2015)* nur indirekt und nur im Schülerbuch gewählt werden, indem zur Wahl stehende Aufgaben bzw. *Tâches* teilweise mit verschiedenen Sozialformen verbunden sind (vgl. *À plus! 4 SB 2015*: u.a. 17, 30f.). Zusätzlich sollte es jedoch die Möglichkeit geben, auch innerhalb einer Aufgabe die Sozialform zu wählen. Dies sollte – an Stellen, an denen es sinnvoll erscheint – auch im *Carnet* der Fall sein, denn auch bei den dort präsentierten Übungen sollten die Schülerinnen und Schüler lernen, zu entscheiden, welche Sozialform für sie am hilfreichsten ist. Um dies zu erreichen, ist bei der Wahl der Sozialform eine Bewusstmachung und eine anschließende Reflexion vonnöten.

Découvertes 4 (2015)

Im Lehrwerk *Découvertes 4 (2015)* haben die Lernenden weder direkt noch indirekt die Möglichkeit, die Sozialform zu wählen. Dies ist bedauerlich, auch, weil es keinen großen Mehraufwand bedeuten würde, manche Aufgaben oder Übungen für die Bearbeitung in Einzel-, Gruppen oder Partnerarbeit zu konzipieren. Zudem kann die eigenständige Wahl der Sozialform eine Form der Differenzierung bedeuten, wenn lernschwächere Schülerinnen und Schülern mit stärkeren zusammenarbeiten. Die Wahl der Sozialform innerhalb einer Aufgabe bietet sich insbesondere in den *Tâches* an (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: u.a. 78ff.; *Découvertes 4 CDA 2015*: u.a. 72ff.), sollte aber auch bei anderen Übungen und Aufgaben möglich sein. Wie

mehrfach erwähnt, sind dann in diesem Zusammenhang auch eine Bewusstmachung und Reflexion der Wahl notwendig.

6.3.4. Erhalten die Lernenden die Möglichkeit, ihre Sprachkompetenzen einzuschätzen?

À plus! 4 (2015)

Der Teil *Bilan des compétences* im Schülerbuch von *À plus! 4* (2015) testet am Ende der drei *Unités* den Kompetenzstand der Lernenden (*À plus! 4* SB 2015: 80ff.). Positiv ist hier, dass alle kommunikativen Kompetenzen abgedeckt werden und sich das Format an der DELF-Prüfung orientiert, sodass die Lernenden zugleich eine Rückmeldung darüber bekommen, wie weit sie auf dem Weg bis zum Bestehen dieser Zertifikat-Prüfung sind. Damit die Lernenden die Selbstevaluation eigenständig durchführen können, wäre es wichtig, dass ihnen auch die (Muster-)Lösungen, entweder am Ende des Buches oder über den *Webcode*, zur Verfügung stehen. Darüber hinaus ist es wichtig, dass das Ergebnis der Evaluation thematisiert wird. Welches Ergebnis wird hier als Minimalziel betrachtet? Wie sollen die Lernenden verfahren, wenn sie in bestimmten Kompetenzbereichen nur wenig Punkte erzielt haben? Generell: Was bedeutet das Resultat für den weiteren Lernprozess? Auf solche Fragen sollten die Lernenden Antworten im Buch finden bzw. zum Nachdenken darüber angeregt werden. Zudem sollte das Ergebnis der Evaluation als Ausgangspunkt für die weitere Planung des Lernprozesses interpretiert werden. Damit die Lernenden ihre Sprachkompetenzen wirklich einschätzen zu können, ist also notwendig, den *Bilan*-Teil noch zu erweitern.

Grundsätzlich erfreulich ist, dass es am Ende jeder *Unité* im *Carnet* einen Selbstevaluationsteil (*Fais le point*) gibt, der den gelernten Stoff überprüft (vgl.: *À plus 4* CDA 2015: u.a. 18f.). Jedoch beziehen sich die Übungen hauptsächlich auf Grammatik und Wortschatz und bestehen meist aus Einsetzübungen (vgl.: ebd.). So kann die Sprachkompetenz jedoch nur unzureichend überprüft werden. Zugleich suggeriert der Fokus auf Wortschatz und Grammatik fälschlicherweise, dies seien die eigentlich relevanten Aspekte der Sprachbeherrschung. Notwendig wäre es daher, ein

breiteres Spektrum der kommunikativen Kompetenzen in der Selbstevaluation zu testen.

Positiv zu erwähnen ist der Lösungsschlüssel am Ende des *Carnets*, mit dem die Lernenden ihre Resultate des *Fais le point*-Teils eigenständig kontrollieren können (vgl. *À plus 4* CDA 2015: 69ff.). Förderlich für die Lernerautonomie ist auch die Spalte mit den Hinweisen, wie die Lernenden vorgehen können, wenn sie Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der entsprechenden Übungen hatten. Zugleich jedoch fehlen andere Elemente zur Auswertung und Reflexion der *Fais le point*-Übungen. Sinnvoll wäre beispielsweise eine Checkliste, in der die Lernenden nach der Auswertung ihren selbst eingeschätzten Kenntnisstand festhalten können. Eine solche Selbsteinschätzung kann sich unter anderem auch auf interkulturelle und methodische Kompetenzen beziehen, die im *Fais le point*-Teil des *Carnet* vernachlässigt werden (vgl.: *À plus 4* CDA 2015: u.a. 18f., 48f.). Des Weiteren sollte ausgehend von den Ergebnissen eine weitere Planung des Lernprozesses geschehen.

Découvertes 4 (2015)

Grundsätzlich positiv ist zu bewerten, dass sich am Ende jeder Lektion im Schülerbuch und im *Cahier* von *Découvertes 4* (2015) eine bzw. zwei Seiten mit Übungen zur Selbstevaluation (*Bilan*) befinden, die die Lernenden mithilfe des Lösungsschlüssels auch eigenständig korrigieren können (vgl. *Découvertes 4* SB 2015: u.a. 29f., 238ff.; *Découvertes 4* CDA 2015: u.a. 12f., 92ff.). Erfreulich ist auch, dass die Lernenden im *Cahier* zu jeder *Bilan*-Übung ihren entsprechenden Kompetenzstand selbst einschätzen und in einer Evaluations-, 'Ampel' eintragen können (vgl. *Découvertes 4* CDA 2015: u.a. 28f.). Problematisch ist dagegen, dass es sich bei den *Bilan*-Übungen im Schülerbuch, aber teilweise auch im *Cahier*, hauptsächlich um Einsetzübungen handelt, die sich auf Grammatik und Wortschatz beziehen. So wird nicht nur suggeriert, Sprachkompetenz zeichne sich zuallererst durch das Einsetzen von Wörtern aus, zudem kann so keine echte Einschätzung des Lernstandes erfolgen. Die Übungen sollten sich also auf alle Kompetenzbereiche erstrecken und auch offener gestaltete Aufgabenformate umfassen, die über Musterlösungen verglichen werden können.

Indem das Resultat der *Bilan*-Übungen nicht als Grundlage für weitere Reflexionen genutzt wird, wird Potenzial für die Autonomieförderung verschenkt. Um tatsächlich Rückschlüsse auf ihren Lernstand ziehen zu können, sollten die Lernenden beispielsweise erfahren, wo das Minimalziel liegt. Zudem ist es für die Selbsteinschätzung ungemein wichtig zu wissen, auf welchen Kompetenzbereich sich die jeweiligen Übungen beziehen – die Übungen sollten also entsprechend korrekt gekennzeichnet werden. Auch sollten die Schülerinnen und Schüler dazu motiviert werden, das Resultat der *Bilan*-Übungen als Ausgangspunkt für Reflexionen über den Lernprozess und für die weitere Planung des Lernens zu nutzen. Darüber hinaus sollten sie erfahren, wo sie bei Schwierigkeiten weiteres Übungsmaterial und Hilfestellungen bekommen. Dies könnte zu Beispiel mit einem Verweis auf Zusatz- oder Differenzierungsübungen geschehen, ähnlich, wie es in *À plus! 4* der Fall ist (vgl. *À plus! CDA 2015: 69ff.*).

Dass den Lernenden über den *Webcode* weitere *Bilan*-Übungen zur Verfügung stehen, ist prinzipiell positiv zu bewerten (vgl. *Découvertes 4 SB 2015: u.a. 29*). Schade ist, dass diese sich strukturell nicht von den Übungen im Schülerbuch unterscheiden. Hier hätte die Chance bestanden, über zusätzliche Online-Übungen weitere Kompetenzbereiche miteinzubeziehen. Zudem geht nicht hervor, in welchem Verhältnis sie zu den Übungen im Schülerbuch stehen: Sind sie ergänzend gedacht? Sind sie als Alternativen gedacht? Um den Lernenden eine Einsicht in ihren Lernstand zu vermitteln, müsste der *Bilan*-Teil also noch ausgebaut werden. Positiver im Sinne der Selbstevaluation gestaltet ist der *Plateau*-Teil im Schülerbuch und im *Cahier* am Ende der drei *Unités*: Hier werden die verschiedenen kommunikativen Kompetenzen abgedeckt, zudem sind die Übungen und Aufgaben offener formuliert und für unterschiedliche Sozialformen vorgesehen (vgl. *Découvertes 4 SB 2015: 49ff.*; *Découvertes 4 CDA 2015: 44ff.*). Die Orientierung am Format der DELF-Prüfung gibt den Lernenden zusätzlich Rückschlüsse für die eventuelle Vorbereitung auf das Zertifikat. Zudem existiert am Ende des Schülerbuches und des *Cahiers* ein Lösungsschlüssel, mit dem die Lernenden die Übungen und Aufgaben eigenständig kontrollieren können (vgl. *Découvertes 4 SB 2015: 238ff.*; *Découvertes 4 CDA 2015: 92ff.*). Besonders positiv fällt hier auf, dass sich die Lernenden nicht nur nach jeder Übung einschätzen und ihren entsprechenden Kompetenzstand auf einer ‚Ampel‘ eintragen können, sondern dass eine zweite ‚Ampel‘ auch die Möglichkeit für eine Partnerevaluation bietet (vgl. *Découvertes 4 CDA*

2015: 44ff.). Im Test zur Vorbereitung auf die DELF-Prüfung im *Cahier* werden zudem die zu erreichenden Punkte angegeben (vgl. ebd.: 47ff.). Am Ende des Tests erhalten die Lernenden dann Auskunft darüber, wie viel Punkte zum Bestehen des Tests notwendig sind. So erfolgt die die Einschätzung des Kompetenzstand nicht nur unter Berücksichtigung der individuellen Bezugsnorm, sondern auch der kriterialen Bezugsnorm. Eine solche Form der Leistungsrückmeldung wäre auch für andere Evaluationsteil im Lehrwerk zu begrüßen.

Im Anschluss an die Auswertung des *Plateau*-Teils wäre jedoch eine Reflexion in Bezug darauf wünschenswert, wie der weitere Lernprozess unter Berücksichtigung der Selbstevaluationsergebnisse gestaltet werden kann. Konkret könnten die Lernenden zum Beispiel darüber nachdenken, ob sie ihre Lernstrategien verändern und wie und sie noch ausbaufähige Kompetenzen verbessern können.

Dass es am Ende des *Cahiers* zusätzlich ein ‚Portfolio‘ genanntes Faltblatt gibt, auf dem die Lernenden abhaken können, was sie schon können, und das sich auf kommunikative, methodische und interkulturelle Kompetenzen bezieht, ist zunächst erfreulich (vgl. *Découvertes 4 CDA 2015*: o. S.). Damit dieses Dokument als echtes Instrument für die Selbsteinschätzung fungieren kann, müssten die Lernenden jedoch mindestens die Möglichkeit haben, differenzierter einzuschätzen, wie gut sie etwas beherrschen. Es sollte also eine Skala geben, auf der die Einschätzung vorgenommen werden kann. Zudem sollte es dringend an den Stellen im Schülerbuch und im *Cahier*, die eine dieser dort aufgeführten Fertigkeiten trainieren, einen Verweis auf das Portfolio geben, da dieses andernfalls von den Schülerinnen und Schülern womöglich nicht wahrgenommen wird.

6.3.5. Erhalten die Lernenden die Möglichkeit, über ihr Lernen nachzudenken?

6.3.5.1. Werden verschiedene Lerntechniken und -strategien präsentiert?

À plus! 4 (2015)

Die Präsentation der Lernstrategien und -techniken in *À plus! 4* (2015) erfolgt explizit und separat in einem *Méthodes*-Teil (vgl. *À plus! 4* SB 2015: 120ff.). Zugleich werden manche Strategien mithilfe von Übungen im *Méthodes*-Teil (vgl. ebd.: u.a. 120) und Verweisen im Lektionsteil (vgl. ebd.: u.a. 41) auch integriert präsentiert, was positiv zu bewerten ist, da vor allem die explizite und integrierte Präsentation von Lernstrategien von der Forschung als förderlich erachtet wird (vgl. Koenig 1996: 34f.; Viebrock 2017b: 223 sowie Kapitel 3.3.3.1.2).

Die Auslagerung der Strategiehinweise in den Anhang entlastet den Lektionsteil. Jedoch ist es für die Lernenden umständlicher, zwischen den Seiten im Anhang und Lektionsteil hin- und herzuspringen, wenn sie eine Aufgabe unter Berücksichtigung der Strategie bearbeiten. Zudem wird den Strategien womöglich eine geringere Bedeutung beigemessen, wenn sie sich ‚nur‘ im Anhang befinden. Daher kann darüber nachgedacht werden, ob zentrale Lernstrategien und -techniken nicht nochmals im Lektionsteil aufgeführt werden sollten. Alternativ könnten die Hinweise auf den *Méthodes*-Teil stärker hervorgehoben werden, um die Sichtbarkeit zu erhöhen.

Die Verwendung der deutschen Sprache ist in den Strategiehinweisen positiv zu bewerten, da die Präsentation auf Französisch womöglich dazu führen würde, dass einige Lernenden Verständnisschwierigkeiten hätten und demotiviert würden, sich mit den Strategien auseinanderzusetzen.

Découvertes 4 (2015)

Die Aufteilung der Lernstrategien und -techniken in *Découvertes 4* (2015) zum einen auf den Aufgabenteil des Schülerbuches und *Cahiers* (vgl. *Découvertes 4* SB 2015: u.a. 21; *Découvertes 4* CDA 2015: u.a. 21) und zum anderen auf den *Stratégies*-Teil im Anhang des Schülerbuches (vgl. *Découvertes 4* SB 2015: 130ff.) erscheint sinnvoll. So haben die Lernenden einerseits die Möglichkeit, innerhalb der Lektion die entsprechende Strategie direkt mit einer dazu passenden Aufgabe einzuüben, was von der Forschung als wünschenswert erachtet wird (vgl. Koenig 1996: 34f.; Viebrock 2017b: 223 sowie Kapitel 3.3.3.1.2). Zum anderen können sie den *Stratégies*-Anhang als Nachschlagemittel nutzen, was auch für die Lernerautonomie förderlich ist.

Kritisch zu bewerten ist, dass sich die in die Lektionen integrierten *Stratégie*-Kästen vornehmlich auf sehr präzise Schreibanleitungen für genau definierte Schreibprodukte beschränken (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: u.a. 128). Solche Schreibstrategien – wie etwa für eine Annonce, in der nach einem verlorenen Gegenstand gesucht wird (vgl. ebd.) – werden von den Lernenden wohl in wenigen Situationen außerhalb der Schule verwendet werden können. Sinnvoller wäre es, die Hinweise in den *Stratégie*-Kästen allgemeiner zu halten, damit diese auch auf andere Situationen übertragbar und den Lernenden somit dienlicher sind. Bei präzisen Schreibanleitungen ist zudem fraglich, ob es sich um Strategien im eigentlichen Sinne handelt, die ja gerade deshalb erlernt werden, um auf andere Kontexte übertragen zu werden (vgl. Kapitel 3.3.3.2).

Die Tatsache, dass sich viele der *Stratégie*-Kästen im Differenzierungsteil im Zusammenhang mit leichteren Aufgaben befinden (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: 117ff., 125ff.), erscheint einerseits sinnvoll, da leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler womöglich auch über ein geringeres Strategiewissen verfügen und durch die Hinweise Unterstützung erfahren. Andererseits wären die präsentierten Strategien möglicherweise für alle Lernenden interessant, sodass auch in der entsprechenden schwierigeren Aufgabe eine zur Aufgabe passende Strategie präsentiert werden könnte.

Gelungen erscheint die Integration von Lerntechniken zum Memorieren von Wortschatz in den Vokabelteil (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: u.a. 143). Hier wird pro Lektion eine Lerntechnik präsentiert, sodass diese von den Lernenden direkt im Zusammenhang mit den zu lernenden Vokabeln ausprobiert werden kann. Im Laufe der Lektionen können die Schülerinnen und Schüler so verschiedene Techniken kennenlernen, werden durch die sukzessive Präsentation aber nicht mit Informationen überfrachtet und somit demotiviert. Dass die Lerntechniken im Vokabelteil – anders als die *Stratégie*-Kästen innerhalb der Lektion, die teilweise gar keine genuinen Lernstrategien enthalten – nur mit ‚Tipp‘ überschrieben sind und die Terminologie somit inkonsistent ist, ist für die Lernenden vermutlich kaum störend.

Die Gestaltung des *Stratégies*-Teils im Anhang (vgl. *Découvertes 4 SB 2015*: 132ff.) erscheint im Großen und Ganzen gelungen, da die hier präsentierten Lernstrategien und -techniken nach Kompetenzen geordnet sind und der *Stratégies*-Teil somit von den Lernenden als Nachschlagematerial verwendet werden kann. Zudem

besitzen die präsentierten Lernstrategien und -techniken ein größeres Maß an Abstraktion, um auch auf andere Kontexte übertragbar zu sein. Des Weiteren werden sie teilweise durch kleine Aufgaben oder Verweise auf den Lektionsteil ergänzt, sodass die Lernenden die Strategien direkt erproben können (vgl. ebd.: u.a. 132f.). Sinnvoll wäre es jedoch, wenn auch innerhalb der Lektion diejenigen Aufgaben, auf die sich eine Strategie im Anhang bezieht, einen entsprechenden Verweis auf den Strategieteil enthalten würden (vgl. ebd.: u.a. 35, 136).

Auch die Darstellungsform der Strategien im *Cahier* erscheint gelungen. Sie werden zum einen direkt in den Übungsteil integriert, sind explizit präsentiert und zugleich so allgemein gehalten, dass sie auf andere Aufgaben und Übungen übertragbar sind (vgl. *Découvertes 4 CDA 2015*: u.a. 21). Durch das verwendete Layout sind die Strategien gut sichtbar. Allgemein erscheint auch die Formulierung der Strategiehinweise auf Deutsch sinnvoll, da das Verständnis dieser für die Lernerautonomie zentralen Bausteine somit eher gesichert ist, als wenn diese auf Französisch präsentiert würden und manche Lernenden durch zum Teil unbekannte Vokabeln abgeschreckt würden.

6.3.5.2. Erhalten die Lernenden die Möglichkeit, verschiedene Lerntechniken und -strategien auszuprobieren und über sie zu reflektieren?

À plus! 4 (2015)

Zwar erhalten die Lernenden im Schülerbuch und im *Carnet* von *À plus! 4 (2015)* an verschiedenen Stellen durch einen Verweis auf den *Méthodes*-Teil die Möglichkeit, eine bestimmte Lernstrategien oder -technik im Zusammenhang mit einer Aufgabe anzuwenden (vgl. *À plus! 4 SB 2015*: u.a. 17; *À plus! 4 CDA 2015*: u.a. 10). Jedoch wird pro Aufgabe nur eine Strategie vorgeschlagen und es gibt keine nachträgliche Reflexion über die angewendete Strategie. Dieses Fehlen von Vergleichsmöglichkeiten und Angeboten zur Reflexion ist bedauerlich, da insbesondere dies von der Literatur einhellig als wichtiges Element der Autonomieförderung bewertet wird (vgl. u.a. Tassinari 2012: 15). Den Lernenden sollten daher in manchen Auf-

gaben verschiedene Lernstrategien und -techniken angeboten werden, die sie bewusst wählen, durchführen und hinterher etwa dahingehend befragen können, ob die Strategie für die Aufgabe dienlich war, ob sie zum eigenen Lernertyp passt, ob sie in zukünftigen Aufgaben erneut zum Einsatz kommen soll und was bei ihrer nächsten Durchführung eventuell verändert werden sollte. Solche Überlegungen müssen im Schülerbuch oder im *Carnet* angeleitet werden und können beispielsweise in einem zusätzlichen Lerntagebuch festgehalten werden.

Découvertes 4 (2015)

In *Découvertes 4* (2015) werden den Lernenden durch *Stratégie*-Kästen innerhalb der Lektionen und durch den *Stratégies*-Teil im Anhang verschiedene Lernstrategien und -techniken präsentiert (vgl. *Découvertes 4* SB 2015: u.a. 21, 130ff.; *Découvertes 4* CDA 2015: u.a. 21). Bedauerlich ist, wie oben bereits für *À plus!* (2015) ausgeführt, das Fehlen von Möglichkeiten zur Reflexion und zum Vergleich von Strategien. Auch im Lehrwerk *Découvertes 4* (2015) wären Impulse zur Reflexion im Sinne der Autonomieförderung unbedingt erforderlich. Solch ein Nachdenken über verwendete Strategien könnte etwa im Portfolio des *Cahiers* erfolgen.

6.3.5.3. Erhalten die Lernenden die Gelegenheit, sich ihren Lernertyp bewusst zu machen?

À plus! 4 (2015)

Dass Lernvorlieben an keiner Stelle im Lehrwerk *À plus!* 4 (2015) thematisiert werden, ist bedauerlich, da die Bewusstmachung des eigenen Lernertyps „eine Erweiterung des eigenen Stil-Repertoires und eine zunehmende Flexibilisierung“ (Viebrock 2017a: 219) möglich macht, was auch für die Lernerautonomie förderlich ist.

Das Nachdenken über die eigene Lernerdisposition könnte im Lehrwerk sinnvollerweise im Zusammenhang mit anderen Reflexionseinheiten geschehen, etwa im Anschluss an die Auswertung und Reflexion verschiedener verwendeter Lernstrategien. Aber auch die Reflexion der Wahl von Materialien, Methoden und Sozialformen bietet eine gute Grundlage für das Nachdenken über eigene Lernvorlieben. Solche Reflexionseinheiten in Bezug auf die genannten Aspekte müssten jedoch zunächst ebenfalls mit ins Lehrwerk aufgenommen werden, was oben begründet wurde (vgl. Kapitel 6.4.3 und 6.4.5.2).

Découvertes 4 (2015)

Die nicht vorhandene Thematisierung von Lernvorlieben ist, aus den oben genannten Gründen, auch im Lehrwerk *Découvertes 4* (2015) bedauerlich. Auch hier könnte eine Bewusstmachung des Lernertyps im Zusammenhang mit Reflexionseinheiten etwa in Bezug auf gewählte Materialien, Methoden, Sozialformen oder Lernstrategien erfolgen. Solche Reflexionseinheiten müssten zunächst ebenfalls ins Lehrwerk aufgenommen werden.

6.3.5.4. Existieren systematische Rückblicke auf den zurückliegenden Lernprozess?

À plus! 4 (2015)

Das Lehrwerk *À plus!* (2015) bietet mit den Selbstevaluationsteilen im Schülerbuch und im *Carnet* (vgl. *À plus! 4* SB 2015: 80ff.; *À plus! 4* CDA 2015: u.a. 18f.) theoretisch das Potenzial für einen Rückblick auf den zurückliegenden Lernprozess. Damit dieser tatsächlich und systematisch stattfindet, müssten die Evaluationsteile deutlich erweitert werden: Nicht nur müssten die Aufgaben und Übungen alle oder zumindest einen Großteil der erlernten Kompetenzen betreffen, zudem müsste es

einen Lösungsschlüssel geben, der zugleich Hinweise darauf gibt, welches Ergebnis als ein erfolgreiches gewertet werden kann. Sodann müsste das Ergebnis der Selbstevaluation mit Fragen verknüpft werden wie etwa: Wie lange, wie konzentriert, mit welchen Methoden, mit welchen Lernstrategien und -techniken, in welcher Sozialform etc. habe ich diese Kompetenz trainiert? Was lief gut? Was will ich verbessern? Solche und ähnliche Überlegungen könnten in einem Lerntagebuch oder Arbeitsplan festgehalten und für die weitere Planung des Lernprozesses herangezogen werden.

Découvertes (2015)

Für das Lehrwerk *Découvertes 4* (2015) gilt das gleiche wie für *À plus!* (2015): Die Selbstevaluationsteile im Schülerbuch (vgl. *Découvertes 4* SB 2015: u.a. 29f., 49ff.) und im *Cahier* (vgl. *Découvertes 4* CDA 2015: u.a. 29f., 44ff.) sowie das Portfolio (vgl. ebd.: o. S.) böten die Möglichkeit zur Rückschau auf den Lernprozess, sofern die Evaluationsteile deutlich ausgebaut würden: Ergänzt werden müssten auch hier Aufgaben und Übungen zu allen Kompetenzbereichen, Angaben zum Minimalziel im Lösungsteil sowie Reflexionsfragen, die einen Zusammenhang zwischen dem Ergebnis der Selbstevaluation und dem zurückliegenden Lernprozess herstellen. Für das Festhalten der Reflexion bietet sich das Portfolio am Ende des *Cahiers* an, das entsprechend erweitert werden müsste (vgl. ebd.).

6.4. Zusammenfassende Ergebnisse zur Autonomieförderung in den Lehrwerken *À plus! 4* (2015) und *Découvertes 4* (2015)

Das Ziel dieser Arbeit war es, anhand eines von mir erstellten Kriterienkatalogs zu analysieren, in welchem Maß die Französischlehrwerke *À plus! 4* (2015) und *Découvertes 4* (2015) die Lernerautonomie fördern. Die Analyse hat gezeigt, dass beide Lehrwerke ein großes Potenzial an Autonomieförderung bieten, das jedoch noch ausgeschöpft werden kann und muss. Konkret haben sich folgende Hinweise für die Überarbeitung der beiden Lehrwerke ergeben.

Die Orientierung in den Lehrwerken *À plus! 4* (2015) und *Découvertes 4* (2015) gelingt generell gut. In beiden Werken wäre zu Beginn eine Aktivität zum Kennenlernen der einzelnen Lehrwerkteile, etwa in Form einer Rallye, sinnvoll. Für die Orientierung im Lernprozess ist die Information zum Lernziel für die Schülerinnen und Schüler entscheidend. Daher sollte das Lernziel im Inhaltsverzeichnis von *Découvertes 4* (2015) deutlicher gemacht werden. Positiv ist die Erwähnung des Lernziels auf dem Deckblatt der jeweiligen *Unités*. Sie sollten jedoch noch konkreter und schülergerechter formuliert werden. Im Lehrwerk *À plus! 4* (2015) wäre es notwendig, auch im *Carnet* mit einer Ansprache an die Schülerinnen und Schüler den Aufbau und die Handhabung des Arbeitsheftes zu erläutern. Zudem sollte die Benutzung des Anhangs im Schülerbuch von *À plus! 4* (2015) durch ein entsprechendes Layout erleichtert werden.

Die Aufgabenstellungen in beiden Lehrwerken sind so formuliert, dass den Lernenden klar ist, *was* sie konkret machen sollen. Ein Hinweis auf die das Verständnis unterstützenden Glossare – zu Beginn der Medien und am besten auch innerhalb der Aufgabenstellungen – ist jedoch in beiden Lehrwerken unbedingt erforderlich. Um die Transparenz zu erhöhen, sollte den Lernenden in den Übungen und Aufgaben auch verdeutlicht werden, wozu die jeweilige Aktivität dient und was die Erwartungen in Bezug auf das Ergebnis sind. Dies kann zum einen dadurch erreicht werden, dass innerhalb des Aufgabenteils nochmals auf das Lernziel der Lektion verwiesen wird bzw. verdeutlicht wird, welchen Teilaspekt des Lernziels die entsprechende Aufgabe verfolgt. Zudem ist es sinnvoll, Übungen und Aufgaben in einen größeren Kontext zu stellen – wie dies in den *Tâches* im Schülerbuch von *À plus! 4* (2015) und in den Aufgaben und Übungen des *Carnet*, aber teilweise auch in den *Tâches* von *Découvertes 4* (2015) der Fall ist (vgl. Kapitel 6.4.1.2). Unbedingt notwendig ist es, die Aufgabenstellungen konsequent mit Beispielen zu versehen, um nicht nur das Verständnis der Aufgabe zu erleichtern, sondern auch die Erwartungen an das Ergebnis transparent zu machen. Damit die Lernenden wirklich selbstständig mit dem Lehrwerk arbeiten können, sollten außerdem Angaben zur ungefähren Bearbeitungszeit gegeben werden, wobei durch die Nennung verschiedener Zeitangaben eine Differenzierung stattfinden könnte.

Beide Lehrwerke bieten durch das Angebot fakultativer Lehrwerkteile das Potenzial, dass die Lernenden bei deren Bearbeitung ihren Lernprozess individuell pla-

nen. Eine solche Planung muss aber vom Lehrwerk angeleitet werden. Beispielsweise könnten die Lernenden mittels eines Arbeitsplans im Lehrwerk dazu motiviert werden. Das Planen von Arbeitsschritten sollte unbedingt auch in den *Stratégies-* bzw. *Méthodes-*Teil der jeweiligen Lehrwerke aufgenommen werden. Um das Planen im Lehrwerk *Découvertes 4* (2015) schon zu einem früheren Zeitpunkt im Lernjahr zu ermöglichen, sollten die *Tâches* im Schülerbuch und *Cahier* offener gestaltet sein, sodass nicht erst am Ende des Lehrwerks die eigenständige Planung möglich wird.

In Bezug auf die Medienwahl besteht in beiden Lehrwerken ebenfalls Potenzial, das aber ausgeschöpft werden muss, um eine direkte und reflektierte Wahl von Medien möglich zu machen. Zum einen sollte es unbedingt mehr Aufgaben und Übungen in beiden Lehrwerken geben, die es innerhalb einer Aufgabe ermöglichen, zwischen verschiedenen Medien zu wählen. Zum anderen sollte die Wahl, ob sie nun direkt oder indirekt erfolgt, immer bewusst gemacht und im Anschluss reflektiert werden. Nur so können die Lernenden im Laufe der Zeit eine begründete und kritische Wahl der Medien treffen. Auch im Zusammenhang mit der Wahl der Differenzierungsübungen ist die nachträgliche Auswertung von großer Wichtigkeit, damit die Schülerinnen und Schüler lernen, eine für ihren Lernstand angemessene Aufgabe zu wählen. Die Bewusstmachung und nachträgliche Reflexion der genannten Aspekte sind besonders zu Beginn des jeweiligen Lehrwerkes vonnöten, damit diese Prozesse im Laufe der Zeit bei den Lernenden automatisch erfolgen.

Gleiches gilt für die Wahl der Methoden und Strategien in beiden Lehrwerken. Hier sollten in manchen Aufgaben und Übungen nicht nur eine, sondern mehrere Lernstrategien und -techniken präsentiert werden, die von den Lernenden bewusst gewählt und hinterher auf ihre Dienlichkeit hin reflektiert werden.

Auch in Bezug auf die Sozialform sollte es den Lernenden in beiden Lehrwerken innerhalb mancher Aufgaben oder Übungen möglich sein, zu wählen. Auch bei der Wahl der Sozialform ist die Bewusstmachung und anschließende Reflexion – insbesondere am Anfang des jeweiligen Lehrwerks – vonnöten, um einen Lerneffekt zu erzielen.

Das Vorhandensein verschiedener Selbstevaluationsteile im Schülerbuch und Arbeitsheft beider Lehrwerke ist begrüßenswert. Diese sollten jedoch alle Kompetenzbereiche – neben den hauptsächlich fokussierten Bereichen Wortschatz und Gram-

matik also auch die kommunikativen, methodischen und interkulturellen Kompetenzen – abdecken. Auch sollten offene und geschlossene Aufgaben, die mit unterschiedlichen Sozialformen bearbeitet werden können, präsentiert werden. Damit die Lernenden ihre Ergebnisse selbstständig überprüfen können, wäre im Lehrwerk *À plus! 4* (2015) im Schülerbuch ein Lösungsschlüssel zu ergänzen. Ergänzt werden müsste in den Lösungsschlüsseln beider Lehrwerke zudem eine Angabe über das Minimalziel der jeweiligen Übungen und Aufgaben. Über eine Vergabe von Punkten pro Übung, wie dies im DELF-Übungstest des *Cahier von Découvertes 4* (2015) der Fall ist (vgl. Kapitel 6.4.4), um eine kriteriale Bezugsnorm für die Bewertung zu erhalten, kann nachgedacht werden. Sehr sinnvoll erscheint die Möglichkeit der Selbsteinschätzung im *Cahier von Découvertes 4* (2015) auf einer ‚Ampel‘, die eine individuelle Bezugsnorm bei der Bewertung darstellt. Die Möglichkeit der Selbsteinschätzung sollte auf alle Selbstevaluationsteile und auch auf das Lehrwerk *À plus! 4* (2015) übertragen werden. Positiv fallen zudem die weiterführenden Hinweise für die Lernenden im Lösungsteil des *Carnet* von *À plus! 4* (2015) in Verbindung mit dem darin enthaltenen Förderheft auf. Solche Tipps und Zusatzübungen im Zusammenhang mit der Lernstandsüberprüfung sollte es auch in *Découvertes 4* (2015) geben. Generell sollten die Lernenden motiviert werden, das Ergebnis der Selbstevaluation als Basis für die weitere Planung ihres Lernprozesses zu nutzen. Die integrierte Darstellung von Lernstrategien und -techniken im Lehrwerk *Découvertes 4* (2015) und die separate Präsentation im Lehrwerk *À plus! 4* (2015) weisen beide Vor- und Nachteile auf (vgl. Kapitel 6.4.5.1). Um sicherzugehen, dass die Lernenden die Strategien wirklich im Zusammenhang mit einer Aufgabe oder Übung anwenden, aber auch, um die Wichtigkeit der Lernstrategien und -techniken zu unterstreichen, ist die integrierte Darstellung mittels *Stratégie*-Kästen wie in *Découvertes 4* (2015) jedoch sinnvoller. Auf jeden Fall aber sollten die Verweise auf den *Méthodes*-Teil im Lehrwerk *À plus! 4* (2015) noch sichtbarer gemacht werden. Von großer Wichtigkeit sind, wie oben erwähnt, die Präsentation mehrerer Lernstrategien bzw. -techniken pro Aufgabe oder Übung – um einen Vergleich zu ermöglichen – sowie die anschließende Auswertung der verwendeten Strategien und Techniken. Entsprechende Angebote sollten in beiden Lehrwerken ergänzt werden.

Auch die Möglichkeit, sich die eigene Lernerdisposition bewusst zu machen, sollte in beiden Lehrwerken ergänzt werden. Dies könnte insbesondere im Zusammenhang mit der Reflexion der Wahl von Materialien, Methoden und Sozialformen sowie der Reflexion von Lernstrategien geschehen.

Eine weitere wichtige Ergänzung in beiden Lehrwerken wäre die Möglichkeit, den zurückliegenden Lernprozess zu reflektieren. Dies könnte durch ein Zusammenspiel der oben geforderten Reflexionsteile geschehen. Am Ende einer Lektion sollten die Lernenden nochmals motiviert werden, über verwendete Materialien, Methoden, Sozialformen und Lernstrategien zu reflektieren. Der Selbstevaluationsteil könnte eine Basis für Reflexionsfragen in Bezug auf gelungene und noch zu verbessernde Aspekte des Lernprozesses bilden, sofern dieser Selbstevaluationsteil, wie oben beschrieben, ausgebaut würde. Die Reflexion des Lernprozesses sollte wiederum den Ausgangspunkt für die Planung des weiteren Lernens darstellen.

Somit zeigt sich, dass insbesondere die Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Materialien, Methoden, Sozialformen und Lernstrategien sowie deren nachträgliche Reflexion in beiden Lehrwerken deutlich ausgebaut werden sollten. Diese Reflexionen sollten für die Planung, Durchführung und Evaluation des Lernens, die wiederum in der Planung mündet, genutzt werden. Die Angebote zur Planung, zum *monitoring*, zur Evaluation und Reflexion müssten entsprechend ausgebaut bzw. ergänzt werden. Um die Lernerautonomie vollumfänglich zu fördern, müssen diese Teile eng miteinander verzahnt sein, sodass die Angebote zur Autonomieförderung den ganzen Lernprozess in seiner spiralförmigen Struktur abbilden.

Da das Potenzial zur Autonomieförderung in beiden Lehrwerken bereits vorhanden ist, können die von mir geforderten ergänzenden Angebote zusätzlich von der Lehrperson unterbreitet werden. Sollen die Lehrwerke jedoch auch ohne entsprechende Intervention durch die Lehrperson das autonome Lernen fördern und als Ressource für den selbstständigen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler dienen, so ist es unumgänglich, die Lehrwerke um die genannten Aspekte zu erweitern.

7. Reflexion der Methoden

7.1. Reflexion des methodischen Vorgehens

Ziel dieser Arbeit war es, ausgehend von einer gewählten Definition von Lernerautonomie und der Auseinandersetzung mit Teilaspekten der Lernerautonomie sowie mit Kriterienkatalogen zur Analyse von Autonomieförderung in Lehrwerken, zunächst ein eigenes Kriterienraster für die Analyse autonomiefördernder Fremdsprachenlehrwerke aufzustellen. Anhand dieser Kriterien habe ich exemplarisch die Lehrwerke *À plus! 4* (2015) und *Découvertes 4* (2015) analysiert.

Die Wahl der Werke hat sich als sinnvoll erwiesen, da in beiden ein Potenzial zur Autonomieförderung erkannt wurde, das zum jetzigen Zeitpunkt noch durch entsprechende Anregungen durch die Lehrperson ausgeschöpft werden muss. Da *À plus! 4* (2015) und *Découvertes 4* (2015) häufig im Französischunterricht an Gymnasien verwendet werden, können die Erkenntnisse in Bezug auf Desiderate in beiden Lehrwerken hoffentlich für viele Französischlehrerinnen und -lehrer dienlich sein.

Die Tatsache, dass ich mich auf das vierte Lernjahr beschränkt habe, kann ebenfalls als sinnvoll erachtet werden. Meine Annahme zu Beginn der Arbeit war es, dass die Lehrwerke des vierten Lernjahres besonders viele Angebote zum selbstständigen Lernen bieten, da im Sinne der progressiven Förderung die Lernerautonomie zu diesem Zeitpunkt bereits ausgebaut sein sollte. Tatsächlich fehlen solche Angebote – wie etwa Wahlmöglichkeiten von Materialien, Sozialformen und Methoden sowie Angebote zur Planung und Reflexion – aber weitestgehend. Da das vierte Lernjahr Französisch, sofern die Sprache in der siebten Klasse begonnen wurde, im Übergang zur gymnasialen Oberstufe mündet, in der autonomes Lernen nochmals wichtiger wird, ist es besonders wichtig, dass solche fehlenden Angebote identifiziert werden, um sie im besten Fall ergänzend durch die Lehrperson in den Unterricht einzubringen.

Auch die Fokussierung auf das Schülerbuch und das Arbeitsheft erscheint im Nachhinein sinnvoll. Zum einen hat bereits deren Analyse wichtige und vor allem umfangreiche Resultate ergeben, sodass die Analyse zusätzlicher Materialien den Rahmen der vorliegenden Arbeit gesprengt hätte. Zum anderen sollte es der Anspruch an ein lernerautonomieförderndes Lehrwerk sein, dass es von den Lernenden selbstständig und ohne die Anleitung durch die Lehrperson verwendet werden kann. Alle autonomiefördernden Aspekte sollten sich also in den für die Schülerinnen und Schüler gedachten Materialien finden. Aus diesem Grund wäre es interessant gewesen, die von den Verlagen zusätzlich angebotenen Materialien für die Lernenden

zu untersuchen. Jedoch werden im Französischunterricht, schon aus finanziellen Gründen, gewöhnlich nur das Schülerbuch und das Arbeitsheft verwendet. In einer weiterführenden Untersuchung könnten die Zusatzmaterialien dagegen herangezogen werden.

Die Wahl der Lernerautonomie-Definition von Tassinari (2010) hat sich als sinnvoll erwiesen, da diese insbesondere das Zusammenspiel der einzelnen Komponenten der Lernerautonomie betont (vgl. Kapitel 3.2). Das Ergebnis meiner Analyse hat wiederum gezeigt, dass besonders dieses Zusammenspiel von Angeboten der Planung, Evaluation und Reflexion stärker verzahnt werden muss, um die Autonomieförderung in den Lehrwerken auszubauen (vgl. Kapitel 6.4). Somit stellt die Definition auch einen praktischen Ausgangspunkt für die Analyse von autonomiefördernden Lehrwerken dar.

Die Auseinandersetzung mit Teilaspekten der Lernerautonomie war wichtig, um entscheiden zu können, welche Kriterien für die Analyse von Autonomieförderung in Lehrwerken zentral sind. Die Analyse der Lehrwerke *À plus! 4* (2015) und *Découvertes 4* (2015) hat jedoch ergeben, dass Lernstrategien und -techniken in den Lehrwerken nicht unterschieden werden. In Kapitel 3.3.3 bin ich ausführlich auf beide Konzepte eingegangen und habe mich für eine Unterscheidung von Lernstrategien und -techniken entschieden. Die Analyse hat jedoch gezeigt, dass diese terminologische Trennung und somit auch die gesonderte Beschreibung der beiden Konzepte nicht gewinnbringend, sondern eher störend war. Bei einer zukünftigen Analyse kann also von einem umfassenden Verständnis von Lernstrategien (das die -techniken beinhaltet) ausgegangen werden. Auch der Kriterienkatalog kann bei einer weiteren Analyse noch optimiert werden, wie ich im Folgenden zeige.

7.2. Reflexion der Kriterien

Die Reduktion der Kriterien auf vier Hauptaspekte mit entsprechenden Unterpunkten war hilfreich, da eine größere Zahl an Kriterien den Umfang der Arbeit gesprengt hätte. Die Untergliederung des Kriteriums ‚Haben die Lernenden die Möglichkeit, Aspekte des Lernens selbst zu bestimmen?‘ in die Bereiche ‚Ressourcen und Materialien‘, ‚Methoden und Strategien‘ und ‚Sozialform‘ wäre eventuell nicht notwendig gewesen, da die Wahlmöglichkeit in beiden Lehrwerken generell sehr

eingeschränkt ist. Bei den bestehenden Wahlmöglichkeiten in Bezug auf die genannten Aspekte handelt es sich oft nur um indirekte Wahlmöglichkeiten. Hier überschneidet sich die indirekte Wahl von Ressourcen, Methoden und Sozialformen meist, sodass die Punkte in einer nachfolgenden Lehrwerkanalyse womöglich zusammengefasst werden könnten.

Auch die Frage nach der Bewusstmachung des Lernertyps könnte in einer nachfolgenden Analyse zugunsten eines anderen Analysekriteriums wegfallen. Zum einen hat sich ergeben, dass solche Angebote zur Reflexion des Lernertyps in keinem der beiden Lehrwerke auftauchen. Zum anderen denken die Lernenden vermutlich automatisch über ihre persönlichen Lernvorlieben nach, sofern die geforderten Teile zur Planung, Evaluation und speziell zur Reflexion entsprechend in die Lehrwerke integriert sind. Darüber hinaus ist das Konzept des Lernertyps in der Forschung nicht unumstritten (vgl. u.a. Viebrock 2017a sowie Kapitel 3.3.3.3), sodass dieser Aspekt weniger zentral scheint als andere Kriterien.

Ein anderer Aspekt, der dagegen in zukünftigen Analysen mit in das Kriterienraster aufgenommen werden sollte, ist die Frage ‚Werden die Lernenden dazu motiviert, Lerngelegenheiten außerhalb des Lehrwerks zu nutzen?‘. Im Vorfeld habe ich mich gegen dieses Kriterium entschieden, da eine erste Sichtung der Lehrwerke ergeben hat, dass die Darstellung der Ergebnisse in diesem Punkt nicht nur besonders umfangreich wäre, sondern zugleich auch weniger eindeutig als bei den anderen Kriterien (vgl. Kapitel 5.4). Würden die oben genannten Aspekte jedoch wegfallen, könnte und sollte das Kriterium der Motivierung zur Nutzung von Lerngelegenheiten außerhalb des Schulunterrichts in den Katalog aufgenommen werden. Hier bietet insbesondere das Lehrwerk *À plus! 4* (2015) vielversprechende Angebote, da nicht nur auf der *Page blanche* (vgl. *À plus! 4* SB 2015: 8ff.) und in den zwei *Coins lecture* (ebd.: u.a. 16ff.) am Anfang jeder *Unité*, sondern auch in den Lektionsteilen und den *Modules* mit vielfältigen authentischen Medien gearbeitet wird. Eine überblicksartige Darstellung möglicher diesbezüglicher Analyseergebnisse gebe ich im folgenden Kapitel, in dem ich außerdem ein Fazit der Arbeit ziehe und einen Ausblick auf zukünftige weiterführende Forschungsarbeit zu diesem Thema wage.

8. Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit bin ich davon ausgegangen, dass Autonomieförderung aufgrund ihrer Relevanz für den Französischunterricht speziell aber auch generell für die Gesellschaft eines *der* zentralen fremdsprachendidaktischen Konzepte darstellt. Da das Lehrwerk im Französischunterricht nach wie vor das wesentliche Lenkungsinstrument darstellt und daher der Anspruch an Französischlehrwerke erhoben werden kann, Autonomieförderung darin zu einem wichtigen Bestandteil zu machen, war es das Ziel meiner Arbeit, mithilfe eines von mir aufgestellten Kriterienkatalogs exemplarisch die Lehrwerke *À plus 4* (2015) und *Découvertes 4* (2015) in Bezug auf ihre Autonomieförderung zu analysieren. Ausgehend von der Definition von Lernerautonomie von Tassinari (2010) habe ich mich mit den Teilaspekten des autonomen Lernens beschäftigt, um mich im Anschluss mit verschiedenen bereits bestehenden Kriterienkatalogen zur Analyse von Autonomieförderung in Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht auseinanderzusetzen. Insbesondere auf Grundlage entsprechender Überlegungen von Nodari (1995), Chudak (2007) und Tassinari (2010) habe ich einen Kriterienkatalog für autonomiefördernde Fremdsprachenlehrwerke entwickelt.

Die Analyse von *À plus 4* (2015) und *Découvertes 4* (2015) hat ergeben, dass beide Lehrwerke Potenzial zur Autonomieförderung bieten, das zum jetzigen Zeitpunkt aber durch entsprechende Interventionen durch die Lehrperson ausgeschöpft werden muss. Ergänzt werden sollten in beiden Lehrwerken Angebote zur Planung, zum *monitoring*, zur Evaluation und zur Reflexion des Lernprozesses, aber auch Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Materialien und Ressourcen, Strategien und Methoden sowie auf Sozialformen. All diese Aspekte sollten eng miteinander verzahnt sein, wenn Lernerautonomie als komplexe Metafähigkeit gefördert werden soll.

Die nachträgliche Reflexion meiner Analysekriterien hat ergeben, dass der Kriterienkatalog noch optimiert werden kann. So können die Unter Aspekte des Kriteriums ‚Haben die Lernenden die Möglichkeit, Aspekte des Lernens selbst zu bestimmen?‘ in einem Punkt zusammengefasst werden. Auch die Frage ‚Erhalten die Lernenden die Gelegenheit, sich ihren Lernertyp bewusst zu machen?‘ sollte zugunsten eines wichtigeren und ergiebigeren Kriteriums wegfallen. Ergänzen könnte man den Katalog um das Kriterium ‚Werden die Lernenden dazu motiviert, Lerngelegenheiten außerhalb des Lehrwerks zu nutzen?‘. Hier ergeben sich interessante Resultate, die

ich an dieser Stelle exemplarisch und überblicksartig am Lehrwerk *À plus! 4* (2015) ausführen möchte.

Wie oben erwähnt, präsentiert das Lehrwerk *À plus! 4* (2015) an vielen zentralen Stellen im Schülerbuch verschiedene authentische Medien wie etwa Roman (vgl. *À plus! 4* SB 2015: u.a. 16), Comic (vgl. ebd.: u.a. 18), Film (vgl. ebd.: u.a. 86ff.) und Video bzw. Online-Angebote (vgl. ebd.: 42). Die ganzseitige Abbildung auf hochwertigem Papier ist optisch ansprechend. Die Einbettung der Medien in Aufgaben und Übungen wirkt dagegen nicht immer motivierend. Zum einen sollten es nicht zu viele begleitende Aufgaben und Übungen geben, damit die Lernenden nicht den Eindruck erhalten, die Medien seien allein Mittel zum Zweck (des Grammatik- und Wortschatz-Übens) (vgl. ebd.: u.a. 17, Nr. 1-4). Handlungs- und produktionsorientierten Verfahren sollte hier der Vorrang gegeben werden, da sie eine identifikationsstiftende Wirkung in Bezug auf eine/n der Protagonistinnen bzw. Protagonisten haben können (vgl. ebd.: Nr. 5). Allgemein ist jedoch auf eine Vielfalt an Aufgabentypen zu achten, um allen Lernerdispositionen gerecht zu werden. Besonders Wahlaufgaben bieten sich in diesem Kontext an (vgl. ebd.: u.a. 19). Sinnvoll erscheint es, wenn das präsentierte Medium im Laufe der Lektion oder im Arbeitsheft nochmals aufgegriffen wird, um es stärker im Gedächtnis zu verankern (vgl. ebd.: u.a. 8ff., *À plus! 4* CDA 2015: 4f.). Bei der Wahl des Auszugs ist darauf zu achten, dass dieser Spannung auf den Fortgang der Geschichte erzeugt, wie etwa der Comic-Auszug auf den ersten Seiten des Buches (vgl. *À plus! 4* SB 2015: 8ff.). Eine so prominente Platzierung wie auf den ersten Seiten des Buches und der Lektion (vgl. u.a. ebd.) misst den authentischen Medien die nötige Bedeutung zu, sodass die Lernenden nicht den Eindruck bekommen, es handele sich bei den Medien um ‚nette, aber nicht testrelevante Zusatzmaterialien‘. Sollen die Lernenden motiviert werden, außerhalb des Unterrichts selbstständig weiterzulesen oder zu -sehen, sollte das Auffinden des Mediums zudem so niedrigschwellig wie möglich gelingen. Daher sind ein augenfälliger Hinweis auf Titel und Autor bzw. Autorin sowie ergänzende Informationen zum Werk oder auch die Abbildung der Titelseite wünschenswert (vgl. ebd.: 68f.). In einer weiterführenden Arbeit können diese Aspekte vertieft und ergänzt werden. Zudem können andere Französischlehrwerke mit Blick auf dieses Kriterium analysiert werden, da mir dies ein spannender Aspekt in der Lehrwerkgestaltung scheint.

Für weitere Forschungsarbeiten wäre es zudem interessant, das Lehrerhandbuch mit in die Analyse einzubeziehen, da hier praktische Hinweise zum Einsatz des Schülerbuchs und Arbeitsheftes geliefert werden. Meine Analyse hat gezeigt, dass durch entsprechende Anleitung durch die Lehrperson das Potenzial an Autonomieförderung, das die Lehrwerke bereits bieten, in größerem Maß ausgeschöpft werden kann. Spannend wäre es daher zu sehen, ob die von mir genannten zu ergänzenden Aspekte, wie etwa die Anleitung zur Reflexion, Planung und Evaluation, im Lehrerhandbuch erwähnt werden.

Von Interesse wäre ebenfalls die Analyse weiterer Materialien, die für die Lernenden bestimmt sind, um zu sehen, ob durch ihren zusätzlichen Einsatz die Lernerautonomie in stärkerem Maße gefördert werden kann. Da es im Schülerbuch und Arbeitsheft der Lehrwerke *À plus! 4* (2015) und *Découvertes 4* (2015) aber an grundlegenden Aspekten der Autonomieförderung mangelt – etwa an der genannten Anleitung zur Reflexion, Planung und Evaluation des Lernens – ist jedoch nicht davon auszugehen, dass das zusätzliche Bereitstellen von beispielsweise Grammatikheften, Vokabeltaschenbüchern, Klassenarbeitstrainern und Übungssoftware (vgl. *À plus! 4* SB 2015: 2) die Lernerautonomie weitergehend unterstützen würde. Diese Materialien sind als Nachschlagewerk und Ressource für das zusätzliche Üben gewiss geeignet, fördern aber nur dann das autonome Lernen, wenn ihre Benutzung ebenfalls in den größeren Kontext von Planung, Evaluation und Reflexion gestellt wird – der wiederum vom Schülerbuch und Arbeitsheft angeregt werden sollte.

Eine viel gewinnbringendere weitergehende Analyse betrifft vermutlich das Hinzuziehen der Bände eins bis drei der Lehrwerke *À plus!* und *Découvertes*. Was in meiner Analyse außenvorgelassen wurde, war die Progression in der Autonomieförderung, die jedoch von Autoren wie etwa Koenig (1999: 70) als zentral erachtet wird. Eine solche Progression sollte sich im Idealfall im Vergleich der Bände eins und vier und noch besser in einer Betrachtung aller Lernjahre darstellen. Aber auch innerhalb der Lehrwerke sollte sich eine progressive Autonomieförderung nachvollziehen lassen, sodass es lohnend wäre, diese als weiteres Kriterium in den Kriterienkatalog mitaufzunehmen. Entsprechende Ansätze finden sich in *À plus! 4* (2015) und *Découvertes 4* (2015) bereits insofern, als die *Tâches* in beiden Lehrwerken am Ende des Buches offener gestaltet sind als zu Beginn (vgl. u.a. Kapitel 6.3.3.2). Wie bei den anderen analysierten Aspekten gilt auch hier: Das Potenzial

für Autonomieförderung ist bereits vorhanden, es sollte aber noch ausgebaut werden.

Literaturverzeichnis

Analysierte Lehrwerke

BRUCKMAYER, Birgit / GAUVILLÉ, Marie / JOUVET, Laurent / LANGE, Ulrike C. / NIEWELER, Andreas / PUTNAI, Marceline et al. (2015): *Découvertes 4, Série bleue, für den schulischen Französischunterricht*. Stuttgart / Leipzig: E. Klett.

BRENNEISEN, Detlev / CLOSSEN, Marlène / DOLD, Thomas / FUJARA, Magdalene / HIORT, Gunda / SPENGLER, Wolfgang et al. (2015): *Découvertes 4, Série bleue, Cahier d'activités*. Stuttgart / Leipzig: E. Klett.

GREGOR, Gertraud / JORISSEN, Catherine / MANN-GRABOWSKI, Catherine / JORISSEN, Catherine / MANN-GRABOWSKI, Catherine (2015a): *À plus! 4, Nouvelle édition, Carnet d'activités*. Berlin: Cornelsen.

JORISSEN, Catherine / MANN-GRABOWSKI, Catherine (2015b): *À plus! 4, Nouvelle édition, Carnet d'activités. Förderübungen*. Berlin: Cornelsen.

NIKOLIC, Lara / PHILIPP, Dirk / RALIARIVONY-FREYTAG, Fidisoa / WAGNER, Erik et al. (2015): *À plus! 4, Nouvelle édition, Lehrwerk für den Französischunterricht an Gymnasien*. Berlin: Cornelsen.

Sekundärliteratur

AGUADO, Karin (2016): Lernstile. In: Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen / Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke, S. 262-266.

BECK, Erwin (1989): Eigenständiges Lernen – eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 7/1989/2, S. 169-178.

BIMMEL, Peter / RAMPILLON, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. Berlin, München: Langenscheidt.

CHUDAK, Sebastian (2007): *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene*. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien. Frankfurt a. M.: P. Lang.

- DECI, Edward L. / RYAN, Richard M. (2008): Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. In: *Canadian Psychology* 49/2008/1, S. 182-185.
- ELSNER, Daniela (2016): Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen / Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke, S. 441-445.
- HARARI, Yuval Noah (2019): *21 Lektionen für das 21. Jahrhundert*. München: C.H. Beck.
- HOLEC, Henri (1979): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.
- KIEWEG, Werner (1999): Lernprozessorientierte Kriterien zur Erstellung und Evaluierung von Lehrwerken für das Unterrichtsfach Englisch – dargestellt am Schülerbuch als Leitmedium. In: Vogel, Klaus / Börner, Wolfgang (Hrsg.): *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht: Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*. Bochum: ASK, S. 33-66.
- KOENIG, Michael (1996): Autonomie und Lehrwerke – Ein Widerspruch? In: *Fremdsprache Deutsch* 15/1996/2, S. 34-40.
- KOENIG, Michael (1999): Der Lerner als Konsument und/oder als Produzent: Rollenzuweisungen in Lehrwerken und Unterricht. In: Vogel, Klaus / Börner, Wolfgang (Hrsg.): *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht: Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*. Bochum: ASK, S. 67-90.
- MARTINEZ, Hélène (2004): Von der Lerner- zur Lehrerautonomie. In: Barkowski, Hans / Funk, Hermann (Hrsg.): *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen, S. 74-88.
- MARTINEZ, Hélène (2008): *Lernerautonomie und Sprachenlernverständnis*. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen. Tübingen: Narr.
- MARTINEZ, Hélène (2016): Lernstrategien und Lerntechniken. In: Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen / Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke, S. 372-376.
- MERTENS, Jürgen (2017): Aufgabenorientiertes Lernen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 9-11.

- MICHLER, Christine (2005): *Vier neuere Lehrwerke für den Französischunterricht auf dem Gymnasium*. Eine kritische Fallstudie mit Empfehlungen für zukünftige Lehrwerke. Augsburg: Wißner.
- MICHLER, Christine (2012): Lernstrategien in Lehrwerken für den Französischunterricht an Gymnasien. In: *Französisch heute* 43/2012/1, S. 31-39.
- MICHLER, Christine (2015): *Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen*. Bamberg: University of Bamberg.
- MICHLER, Christine (2016): Zulassungsbedingungen von Lehrwerken für den Unterricht der romanischen Sprachen. In: Matthes, Eva / Schütze, Sylvia (Hrsg.): *Schulbücher auf dem Prüfstand*. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt, S. 131-146.
- MUNZINGER, Paul / KRAMER, Bernd (2019): Die fünf wichtigsten Erkenntnisse aus der Pisa-Studie. In: *Süddeutsche Zeitung online*, 03.12.2019. URL: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/pisa-studie-2018-ergebnisse-1.4707335> (aufgerufen am 10.12.2019).
- NIEWELER, Andreas (2017a): Lehrwerk. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 206-208.
- NIEWELER, Andreas (2017b): Lehrwerkanalyse. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 208-209.
- NODARI, Claudio (1994): Autonomiefördernde Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 10/1994/1, S. 39-43.
- NODARI, Claudio (1995): *Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur*. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung. Aarau: Sauerländer.
- NODARI, Claudio (1996): Autonomie und Fremdsprachenlernen. In: *Fremdsprache Deutsch* 15/1996/2, S. 4-10.
- QUETZ, Jürgen (1999): Welche linguistischen, didaktischen, administrativen und ökonomischen Normen muss ein Lehrwerk erfüllen, bevor es selbst Normen setzen kann? In: Vogel, Klaus / Börner, Wolfgang (Hrsg.): *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht: Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*. Bochum: ASK, S. 3-30.
- RAMPILLON, Ute (2000): *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen*. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.

- SCHMENK, Barbara (2008): *Lernerautonomie*. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs. Tübingen: Narr.
- SCHMENK, Barbara (2010): Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsge-sättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. In: *Profil* 02/2010, S. 11-25.
- SCHMENK, Barbara (2016): Lernerautonomie und selbstgesteuertes Sprachenler-nen. In: Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen / Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke, S. 367-371.
- SCHMENK, Barbara (2017): Autonomes Lernen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 13-14.
- SCHNEIDER, Günther (1996): Selbstevaluation lernen lassen. In: *Fremdsprache Deutsch* 15/1996/2, S. 16-23.
- SIEBOLD, Jörg (2017): Lerntechniken. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexi- kon Fremdsprachendidaktik*. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 223-224.
- TASSINARI, Maria Giovanna (2010): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Kompo- nenten, Kompetenzen, Strategien. Frankfurt a. M.: P. Lang.
- TASSINARI, Maria Giovanna (2012): Kompetenzen für Lernerautonomie ein- schätzen, fördern und evaluieren. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 41/2012/1, S. 10-24.
- VIEBROCK, Britta (2017a): Lernertypen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Le- xikon Fremdsprachendidaktik*. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 217-219.
- VIEBROCK, Britta (2017b): Lernstrategien. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 222-223.
- VOLLMUTH, Hannes (2015): „Wir müssen Schüler anfixen“. In: *Süddeutsche Zei- tung online*, 24.02.2015. URL: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/franzoesisch- unterricht-in-der-schule-merde-die-konkurrenz-1.2360774> (aufgerufen am 22.08.2019).
- WOLFF, Dieter (2001): Zum Stellenwert von Lehrwerken und Unterrichtsmateria- lien in einem konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. In: Meixner,

Johanna / Müller, Klaus (Hrsg.): *Konstruktivistische Schulpraxis*: Beispiele für den Unterricht. Neuwied: Luchterhand, S. 187-208.

WOLFF, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion*: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a.M.: P. Lang.

WOLFF, Dieter (2003): Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke, S. 321-326.

Angang

Abbildung 1

Avant-propos

Chers élèves!

Euer Französischbuch **À plus! 4** enthält folgende Teile:

- La Page blanche** facultatif ein kurzes Kapitel zum Einstieg nach den Ferien (fakultativ),
- Unité 1 Demain n'est pas loin** die drei **Unités** des Buches, die den Pflichtstoff enthalten,
- BILAN DES COMPÉTENCES** facultatif einen **Bilan des compétences**, mit dessen Hilfe ihr euren Lernstand überprüfen könnt,
- MODULE A** facultatif sechs **Modules** (fakultativ), für deren Behandlung der Stoff der **Unités 1–3** Voraussetzung ist. Sie sind frei wählbar und bauen nicht aufeinander auf.
- MÉTHODES | OUTILS POUR APPRENDRE** einen Anhang, in dem ihr z. B. die Methodenseiten, Hilfen zum Verständnis der Übungsanweisungen oder einen Überblick über alle euch bekannten Zeiten und Modi der Verben findet.

Jede **Unité** besteht aus folgenden Seiten:

- Tu es en forme pour l'unité 1?** facultatif einer Doppelseite Übungen, mit deren Hilfe ihr den Stoff der letzten Jahre wiederholen und euch wieder ins Gedächtnis rufen könnt: ziemlich nützlich, um fit in die darauffolgende **Unité** zu starten,
- einer Doppelseite, die euch alle wichtigen Informationen zu den Inhalten und Zielen der **Unité** gibt: praktisch auch für die Vorbereitung auf Klassenarbeiten ...,
- zwei Doppelseiten (**Coin Lecture A** und **B**), auf denen ihr Texte aus französischsprachigen Jugendbüchern und Comics findet (es ist auch ein Film dabei). Ihr könnt einen von beiden oder auch beide Texte im Unterricht lesen (fakultativ). Unter den Texten stehen Worterklärungen, die euch beim Verstehen des Textes unterstützen. In der **Liste des mots** findet ihr zu jedem der beiden Texte eine Auswahl an nützlichen Ausdrücken, die ihr in euren Lernwortschatz übernehmen könnt (fakultativ),
- drei **Volets**, wie ihr sie aus den ersten drei Bänden kennt. Sie vermitteln den Pflichtstoff,
- einer Doppelseite mit zwei Lernaufgaben (**Tâches**), zwischen denen ausgewählt werden kann. Neben den Aufgaben bieten sie weitere Lese- oder Hörtexte und viele Tipps und Verweise auf Hilfsmittel.
- der Doppelseite mit den **Repères**, die euch einen Überblick liefert über Grammatik und Redemittel, die ihr zum Sprechen oder Schreiben rund um das Thema der **Unité** (und somit auch für die **Tâches**) gut gebrauchen könnt.

Viel Erfolg und Spaß beim Französischlernen wünschen die Autoren und die Redaktion! **À plus!**

Abbildung 2a

Die folgenden aufgelisteten Angebote sind nicht obligatorisch abzuarbeiten.
Die Auswahl der Übungen und Übungsteile richtet sich nach den Schwerpunkten des schulinternen Curriculums.
Grün gekennzeichnete Lektionsteile und Übungen sind **fakultativ**.

Inhalt

Titel	Kommunikative Inhalte	Sprachliche Mittel	Methodische Kompetenzen	Seite
Bienvenue! La Page blanche				8
	• Einstieg ins neue Schuljahr (mit Wiederholungsübungen)			
Tu es en forme pour l'unité 1?				12
	• Wiederholung von Grammatik und Wortschatz in Vorbereitung auf die Unité 1			
		<ul style="list-style-type: none"> • das <i>futur simple</i> • realer Bedingungssatz • das <i>imparfait</i> • Chunks mit dem <i>conditionnel présent</i> • Themenwortschatz Berufe 		
Unité 1 Demain n'est pas loin				14
Tâches au choix:	<ul style="list-style-type: none"> A eine faszinierende Person vorstellen B ein Bewerbungsgespräch führen 			
Kompetenzschwerpunkte:	Hören und Sprechen			
Interkulturelles Lernen:	französische Persönlichkeiten, Einblicke in die französische Arbeitswelt			
Coin lecture	<ul style="list-style-type: none"> • A: Auszug aus dem Jugendroman „Premier chagrin“ • B: Auszug aus dem Comic „Boulard – En mode cool“ 			16 18
Volet 1 Projets d'avenir	<ul style="list-style-type: none"> • über Berufswünsche sprechen • Bewunderung ausdrücken 	<ul style="list-style-type: none"> • das <i>conditionnel présent</i> • <i>rien ne ..., personne ne ...</i> 		20
Volet 2 Qu'est-ce qui compte pour toi?	<ul style="list-style-type: none"> • sich über Ergebnisse eines Typentests austauschen • Ratschläge erteilen 	<ul style="list-style-type: none"> • der irrealer Bedingungssatz 		23
Volet 3 Le stage de troisième	<ul style="list-style-type: none"> • ein Bewerbungsschreiben und einen Lebenslauf schreiben • sich telefonisch auf eine Job-Annonce melden 	<ul style="list-style-type: none"> • das <i>conditionnel présent</i> als Ausdruck der Höflichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreiben: Modelltexte nutzen 	26
Repères	Überblick über Redemittel und Grammatik			32

4 quatre

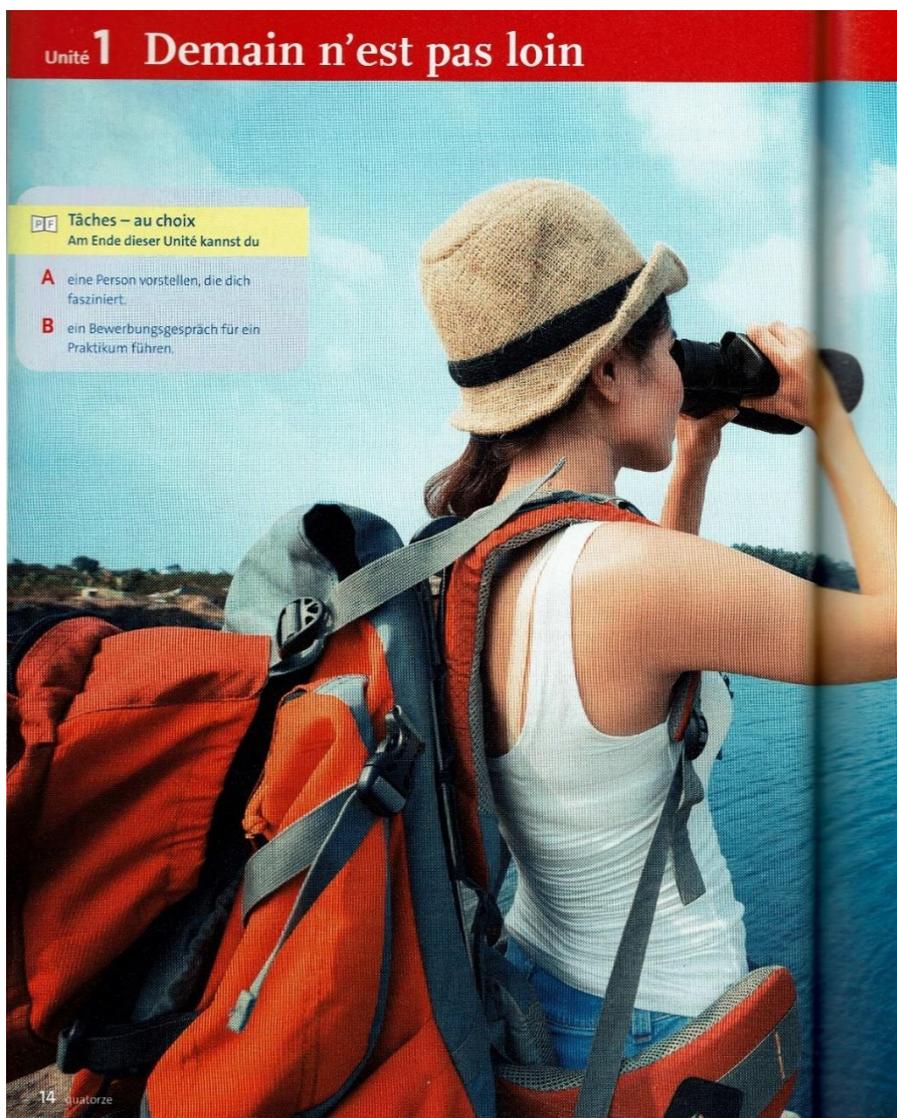
À plus 4 SB (2015): 4

Abbildung 2b

Titel	Kommunikative Inhalte	Sprachliche Mittel	Methodische Kompetenzen	Seite
Module D	Régions à la carte			98
	• über Reiseziele in Frankreich sprechen	• Bruchzahlen und statistische Angaben		
Module E	Vive la diversité!			100
	• über das Zusammenleben von Menschen verschiedener Kulturen sprechen	• <i>après avoir/être + participe passé</i> • das Verb <i>fuir</i>		
Module F	Zoom sur la B.D.!			102
	• über Comics sprechen • Gestaltungsprinzipien von Comics kennen und nutzen lernen	• Angleichung des <i>participe passé</i> nach <i>avoir</i>		
Annexe				
Partenaire B	110	L'alphabet phonétique		146
Différenciation	114	Liste des mots		146
Méthodes	120	Liste alphabétique français-allemand		188
Petit dictionnaire de civilisation	134	Liste alphabétique allemand-français		212
La conjugaison des verbes	138	Glossaire – Indications pour les exercices		231
Solutions	144	Pense-bête		232
Symbole und Verweise				
Diese Symbole findest du in deinem Buch:				
CD 1	Hörtext auf der CD (z. B. CD 1, Track 2)		Sprachmittlungsaufgabe	
DVD	Film auf der DVD		Portfolio/Lerntagebuch	
	schriftliche Aufgabe		passende Aufgabe im <i>Carnet d'activités</i> (z. B. S. 2, Aufgabe 3)	
	Partneraufgabe	GH 22	passender Abschnitt im Grammatikheft (z. B. Abschnitt 22)	
	Partneraufgabe (A und B) mit unterschiedlichen Informationen (Aufgabenteil für Partner B im <i>Annexe</i> ab S. 110)	Differenzierung:		
	Gruppenaufgabe		leichte Aufgabe	
Koop	Hier arbeitet zunächst jeder für sich. Dann vergleicht ihr eure Ergebnisse und kommt zu einer gemeinsamen Lösung.		anspruchsvollere Aufgabe	
DELF	Vorbereitung auf die DELF-Prüfung.		anspruchsvolle Aufgabe mit Hilfestellung im <i>Annexe</i> ab S. 114	
			Hilfestellung im <i>Annexe</i> ab S. 114	
webcode APLUS-4-25 Gib den jeweiligen Webcode auf www.cornelsen.de/webcodes ein. Dort findest du kostenlose Zusatzmaterialien und Arbeitsblätter.				

À plus 4 SB (2015): 7

Abbildung 3a



À plus 4 SB (2015): 14

Abbildung 3b



Coin lecture – au choix

- ein Auszug aus einem Jugendroman (S. 16–17) 
- ein Comic (S. 18–19) 

Compétences communicatives

Du lernst

- über Berufswünsche zu sprechen. (► V1)
- deine Bewunderung auszudrücken. (► V1)
- Ratschläge zu geben, Vermutungen und Wünsche zu äußern. (► V1)
- Möglichkeiten und Bedingungen auszudrücken. (► V2)
- ein Bewerbungsschreiben und einen Lebenslauf zu schreiben. (► V3)
- dich telefonisch auf eine Job-Annonce zu melden. (► V3)

Dazu brauchst du z. B.

- das *conditionnel présent*.
- die Verneinung mit *personne ne ...* und *rien ne ...*
- den irrealen Bedingungssatz.
- Außerdem lernst du das Verb (*se*) *battre*.

Compétences interculturelles 

- Du lernst französische Persönlichkeiten kennen.
- Du erhältst Einblicke in die französische Arbeitswelt.

Apprendre à apprendre

Du lernst

- wie du vorgegebene Texte als Modell zum Schreiben eines eigenen Textes nutzen kannst.

quize 15

À plus 4 SB (2015): 15

Abbildung 4a

Inhalt		Kompetenzen	
		Kommunikativ	Interkulturell/methodisch
PAGE			
Unité 1 (Au début) Festivals et fêtes en France La culture et moi Wie berichte ich von einem Festival?		Revisions Schwerpunkt: Hör-Seh-Verstehen/Sprechen	
8	Découvertes	Parler Über Festivals sprechen	Vis-à-vis Le Festival de Cannes
10	Quel cinéma sur la Croisette!	Ecouter / Regarder Einen Film verstehen Parler Von einem Festival erzählen Grammatik Das <i>Plus-que-parfait</i> Das Relativpronomen <i>dont</i> Die Hervorhebung mit <i>c'est ... qui</i> und <i>c'est ... que</i> Wortschatz Kultur und Medien	
11	Nantes et ses machines, c'est géant!	Ecouter Eine Auskunft verstehen Grammatik Der Imperativ mit einem Pronomen	
13	La fête des mères	Lire / Médiation Über den Muttertag sprechen	Vis-à-vis La fête des mères en France et en Allemagne/Autriche
Unité 2 Un séjour à l'étranger Le monde du travail et moi Wie bewerbe ich mich?		Schwerpunkt: Lesen/Schreiben	
16	Découvertes	Ecouter Einen Bericht über eine Praktikumsstelle verstehen	Vis-à-vis Montpellier
18	Atelier A Une belle expérience	Lire Notizen anfertigen und Informationen zusammenfassen Ecrire Sein Interesse darstellen und begründen Grammatik Das <i>Conditionnel présent</i> Die Inversionsfrage	Vis-à-vis L'OFAJ Stratégie/ Ecrire Einen Text inhaltlich und sprachlich korrigieren
22	Atelier B Intouchables: L'entretien d'embauche	Lire Einen Lebenslauf verstehen Parler Über seine Wünsche sprechen Wortschatz Bewerbung, Bruch- und Prozentzahlen Grammatik Der Bedingungssatz Das <i>Participe présent</i> Das <i>Conditionnel passé</i>	
2	deux		

Abbildung 4b

PAGE		Kompetenzen	
		Kommunikativ	Interkulturell/methodisch
78	Pratique: tâches au choix Tâche 1 Vous cherchez des solutions pour mieux vivre ensemble	Parler Lösungen finden, zusammenleben	Portfolio Ein Fest organisieren
80	Tâche 2 Vous faites un programme d'activités pour tout le monde	Parler Ein Programm gestalten	
82	Tâche 3 Vous organisez une soirée à thème	Parler Einen Themenabend organisieren	
84	Tâche 4 Vous demandez de l'aide pour chercher des objets disparus	Parler Hilfe holen	
86	Bilan	Übungen zur Selbstkontrolle	Portfolio Über seine Erfahrungen berichten
87	Grammaire	Grammatikübersicht	

Module 3		Schwerpunkt: Lesen	
Culture et technique			
La culture et moi Wie stelle ich eine bekannte Persönlichkeit vor?			
88	Découvertes	Lire Sich über Kultur und Technik informieren	■ ■ Vis-à-vis BDs in Frankreich ■ ■ Vis-à-vis Luftfahrt in Frankreich
90	Ateliers au choix Atelier A Boris Vian	Lire Sich über Kultur informieren Ecouter / Médiation Ein Lied interpretieren Wortschatz Kultur Grammatik Das <i>Futur antérieur</i> Die Demonstrativpronomen Die Possessivpronomen	Stratégie Über einen Comic sprechen
99	Atelier B L'aéronautique en France	Lire Sich über Technik informieren Ecouter Ein historisches Dokument anhören Wortschatz Technik Grammatik Die komplexen Relativpronomen Die Demonstrativpronomen	
105	Pratique: tâches Anwendungsaufgaben	Lire / Médiation Eine BD lesen und zusammenfassen	Portfolio Eine Persönlichkeit porträtieren
106	Grammaire	Grammatikübersicht	

cinq 5

Découvertes 4 SB (2015): 5

Abbildung 5

So lernt ihr mit Découvertes

Unité Die Unités bauen aufeinander auf.

Module Nach Unité 3 können die Modules in beliebiger Reihenfolge bearbeitet werden.

Découvertes

Atelier A-B

Pratique

Bilan

Grammaire

Einführung
Découvertes bedeutet „Entdeckungen“. Diese Seite führt euch in das neue Thema ein.

Neuer Lernstoff
Atelier bedeutet „Werkstatt“. Hier findet ihr Geschichten, neuen Lernstoff und Übungen.

Anwendung
Pratique: Das neu Gelernte wird in Aufgaben praktisch angewendet.

Überprüfen
Bilan: Hier könnt ihr selber prüfen, ob ihr den Lernstoff schon könnt.

Grammatik
Grammaire: Hier seht ihr die Grammatik des Kapitels auf einen Blick.

Vertiefen, wiederholen

Plateau

Zum Lesen und Wiederholen und zur Vorbereitung auf die internationale DELF-Prüfung

Wörter lernen

Vocabulaire

Die neuen Wörter mit Beispielsätzen

Gezieltes Üben

En plus - différenciation

Im Anschluss an Atelier-Übungen: differenzierende Zusatzübungen auf 3 Niveaus.

Nachschlagen

Liste des mots – Die alphabetische Wortliste zum Nachschlagen

En classe – Erklärung der wichtigsten Übungsanweisungen

Conjugaisons – Übersicht über die Verbkonjugationen

FR Hier lernt ihr, Frankreich mit eurem Land zu vergleichen.

PORTFOLIO

Das Ergebnis dieser Aufgabe kannst du in deinem Portfolio-Ordner sammeln.

32 CD[®] mit Hörtexten

Schriftliche Übung

Partnerarbeit

Gruppenarbeit

Übungen, die auf die DELF-Prüfung hinführen.

6,1 Dazu findet ihr eine Übung im Cahier d'activités Seite 6, Übung 1.

Selbsteinschätzung

→ **En plus 116, 1**

Verweis auf Seite 116, Übung 1 im **En plus**-Teil dieses Buchs

einfachere Zusatzübung

schwierigere Zusatzübung

ohne Symbol Zusatzübung

(G1) Die Nummern nach den Übungstiteln verweisen auf die Grammatik im Buch und auf das Grammatische Beiheft.

¹⁾ Dieses Symbol kennzeichnet die Tracknummer auf der MP3-CD, die dem Cahier d'activités beiliegt.

Mehr dazu r173su

Auf einigen Seiten im Buch findet ihr Découvertes-Codes. Diese führen euch zu weiteren Informationen, Materialien oder Übungen im Internet. Gebt den Code einfach in das Suchfeld auf www.klett.de ein.

Découvertes 4 SB (2015): 7

Abbildung 6

2 Découvertes

Unité 2

Un séjour à l'étranger

Mehr dazu
ep5fh6

Vis-à-vis

Montpellier est la ville la plus «jeune» de France: un habitant sur cinq est un étudiant venu des 4 coins du monde. Cette grande ville de la région Languedoc-Roussillon, située tout près de la mer Méditerranée, est très connue pour sa culture jeune, mais aussi pour sa faculté de médecine qui est la plus ancienne école de médecine du monde occidental.



Place de la Comédie



Laura, étudiante allemande, a trouvé un stage à la maison de Heidelberg, le centre culturel allemand de Montpellier.

1. Où se trouve Montpellier?
2. Écoutez le texte. Qu'est-ce qu'on apprend sur Laura et la maison de Heidelberg?

16 seize

PORTFOLIO

Am Ende dieser Unité kannst du einen Lebenslauf und ein Bewerbungsschreiben verfassen.

Abbildung 7

Vocabulaire
1

Unité 1 Festivals et fêtes en France

TU TE RAPPELLES?

In den *Tu te rappelles?*-Kästen kannst du Wörter wiederholen, die du schon gelernt hast und die in dieser Unité wieder vorkommen.

un événement	ein Ereignis	le monde entier	die ganze Welt
une impression	ein Eindruck	choisir qc	etw. (aus)wählen
célèbre	berühmt	le meilleur/la meilleure	der/die beste
connu/connue	bekannt	presque	beinahe
environ dix	ungefähr zehn	à moitié	zur Hälfte, halb

TIPP

Einzelne Vokabeln vergisst man leicht. Lerne **Wortschatz in ganzen Ausdrücken**, dann kannst du ihn besser behalten und besser anwenden, z. B. *rater qc* = etwas verpassen → **rater le bus** = den Bus verpassen. Die **rechte Spalte** im Vokabelteil hilft dir dabei, den Wortschatz in Zusammenhängen zu lernen.

<p>Cannes [kan] <i>Stadt an der französischen Mittelmeerküste</i></p> <div style="border: 1px dashed #ccc; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>Vis-à-vis</p> <p>Cannes liegt an der Côte d'Azur im Département Alpes-Maritimes. Die Stadt ist bekannt für ihren Sandstrand, ihre Spielcasinos und ihre Luxushotels. In Cannes findet jedes Jahr das Internationale Filmfestival statt, bei dem der beste Film mit der Goldenen Palme ausgezeichnet wird.</p> </div> <table border="0" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;">international/ internationale/ internationaux/ internationales [ɛ̃tɛʁnasjɔnal/ɛ̃tɛʁnasjɔnal]</td> <td>international</td> </tr> <tr> <td>un dessin animé [ɛ̃desãnimɛ]</td> <td>ein Zeichentrickfilm</td> </tr> <tr> <td>le Palais des festivals [laˈpaldɛfestival]</td> <td>der Festivalpalast (<i>in Cannes</i>)</td> </tr> <tr> <td>un/une journaliste [ɛ̃ʁnɔʁnalist]</td> <td>ein Journalist/eine Journalistin</td> </tr> <tr> <td>un spectateur/ une spectatrice [ɛ̃spektatœʁ/ɛ̃spektatʁis]</td> <td>ein Zuschauer/eine Zuschauerin</td> </tr> <tr> <td>donner rendez-vous à qn [dɔ̃nɛʁãndevu]</td> <td>sich mit jdm. verabreden</td> </tr> </table> <table border="0" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <tr> <td style="width: 30%;">la Croisette [lakʁwazɛt]</td> <td><i>Boulevard in Cannes</i></td> </tr> <tr> <td>Royal de Luxe [ʁwajaldølyks]</td> <td><i>Straßen-theatertruppe aus Nantes</i></td> </tr> <tr> <td>une troupe (de théâtre) [yntʁup(doteatʁ)]</td> <td>eine (Theater-)Truppe</td> </tr> </table>	international/ internationale/ internationaux/ internationales [ɛ̃tɛʁnasjɔnal/ɛ̃tɛʁnasjɔnal]	international	un dessin animé [ɛ̃desãnimɛ]	ein Zeichentrickfilm	le Palais des festivals [laˈpaldɛfestival]	der Festivalpalast (<i>in Cannes</i>)	un/une journaliste [ɛ̃ʁnɔʁnalist]	ein Journalist/eine Journalistin	un spectateur/ une spectatrice [ɛ̃spektatœʁ/ɛ̃spektatʁis]	ein Zuschauer/eine Zuschauerin	donner rendez-vous à qn [dɔ̃nɛʁãndevu]	sich mit jdm. verabreden	la Croisette [lakʁwazɛt]	<i>Boulevard in Cannes</i>	Royal de Luxe [ʁwajaldølyks]	<i>Straßen-theatertruppe aus Nantes</i>	une troupe (de théâtre) [yntʁup(doteatʁ)]	eine (Theater-)Truppe	 <p>A quels festivals internationaux est-ce que tu voudrais aller? Welche internationalen Festivals würdest du gerne besuchen? → une nation, national/nationale</p> <p>J'ai regardé un dessin animé à la télé. Ich habe einen Zeichentrickfilm im Fernsehen angeschaut.</p> <p>→ un journal/des journaux</p> <p>→ un spectacle (eine Vorstellung)</p> <p>Acteurs, journalistes et spectateurs se donnent rendez-vous sur la Croisette. Schauspieler, Journalisten und Zuschauer begegnen sich auf der Croisette.</p> <p>une troupe (eine Truppe), aber un groupe (eine Gruppe)</p>
international/ internationale/ internationaux/ internationales [ɛ̃tɛʁnasjɔnal/ɛ̃tɛʁnasjɔnal]	international																		
un dessin animé [ɛ̃desãnimɛ]	ein Zeichentrickfilm																		
le Palais des festivals [laˈpaldɛfestival]	der Festivalpalast (<i>in Cannes</i>)																		
un/une journaliste [ɛ̃ʁnɔʁnalist]	ein Journalist/eine Journalistin																		
un spectateur/ une spectatrice [ɛ̃spektatœʁ/ɛ̃spektatʁis]	ein Zuschauer/eine Zuschauerin																		
donner rendez-vous à qn [dɔ̃nɛʁãndevu]	sich mit jdm. verabreden																		
la Croisette [lakʁwazɛt]	<i>Boulevard in Cannes</i>																		
Royal de Luxe [ʁwajaldølyks]	<i>Straßen-theatertruppe aus Nantes</i>																		
une troupe (de théâtre) [yntʁup(doteatʁ)]	eine (Theater-)Truppe																		

cent-quarante-trois 143

Abbildung 8

Hier lernst du, Frankreich mit deinem Land zu vergleichen.

PORTFOLIO

Das Ergebnis dieser Aufgabe kannst du in deinem Portfolio-Ordner sammeln.

11-14 CD⁹⁾ mit Hörtexten

Partnerarbeit

Gruppenarbeit

Übungen, die auf die DELF-Prüfung hinführen

→ **En plus S. 14, Nr. 3**

Verweis auf Ergänzungsübungen im „En plus“-Teil dieses Heftes

einfachere Übungen

schwierigere Übungen

(G 5) Die Nummern nach den Übungstiteln verweisen auf den Grammatischen Anhang in deinem Buch und auf das Grammatische Beiheft.

(SB S. 10, Nr. 1)

Der Verweis gibt an, zu welcher Stelle in deinem Schülerbuch diese Übung passt.

Mehr dazu kt3j13

Auf einigen Seiten im Heft findest du Découvertes-Codes. Diese führen dich zu weiteren Materialien im Internet. Gib den Code einfach in das Suchfeld auf www.klett.de ein.

⁹⁾ Dieses Symbol kennzeichnet die Tracknummer auf der beiliegenden MP3-CD.

So kannst du am besten mit diesem Heft arbeiten:

Mit diesem Cahier d'activités kannst du durch selbstständiges Arbeiten vertiefen, was du im Unterricht gelernt hast. Der Aufbau eines Kapitels ist dem Aufbau deines Schülerbuches sehr ähnlich.

Wiederholen

Vor jeder Unité stehen „Entraînement-Seiten“ außer U1. Sie sind ein „Aufwärmtraining“.

Du kannst hier wiederholen, was du schon gelernt hast.

Lösungen

Lösungen und Lösungsvorschläge findest du zu den Aufgaben der Bereiche **Entraînement, Bilan, En plus** und **Plateau** im Anhang ab Seite 92.

Arbeitsanweisungen

Die Übersetzung wichtiger Arbeitsanweisungen kannst du auf den Seite 103 nachschlagen.

Hören und sehen

Auf der beiliegenden **MP3-CD** findest du die Hörtexte sowohl aus dem Schülerbuch als auch aus dem Cahier d'activités. Die beiliegende **Video-DVD** enthält die Videodokumente aus dem Cahier d'activités.

INSTITUT FÜR ROMANISCHES STUDIUM
PHILOSOPHIE U. GEisteswissenschaften
FRIEDRICH-SCHLEGEL-UNIVERSITÄT BIELEFELD

1 COIN LECTURE VOLET 1 VOLET 2 VOLET 3 **TÂCHES – AU CHOIX** REPÈRES

Choisis une des deux tâches.

P1F **A** **Je voudrais lui ressembler**
Toi aussi, tu participes à l'enquête «Mon modèle» du magazine *Le Monde des jeunes*.
Présente une personne que tu admires.

- Choisis une personne, célèbre ou non.
- Fais une courte biographie de cette personne et décris ce qu'elle (a) fait dans sa vie. (► Méthodes, p.127/21)
- Explique les raisons pour lesquelles tu l'admires (qualités, etc.).
- Pour préparer ton texte, tu peux d'abord faire une fiche d'identité de ton «modèle».
- Après, présente cette personne à tes camarades.

Tu cherches des idées? Les documents sur cette page peuvent t'aider. Tu cherches des expressions utiles?
► *Repères* (Qu'est-ce qu'on dit, p. 32), *textes* (p. 20), *exercices* (p. 22/7+8), *Méthodes* (p.131/29).

«As-tu une personne modèle?»

C'était notre question du mois dernier. Comme beaucoup d'entre vous, Alissa et Ben y ont répondu. Lisez leur témoignage.

C'est la personne que j'admire
Je voudrais vous présenter Aïcha, ma belle-mère. Elle est née en Tunisie mais elle habite en France depuis longtemps. Elle est venue avec ses parents qui n'avaient pas beaucoup d'argent et ne pouvaient pas payer ses études. Elle est partie de rien mais elle s'est battue et elle a réussi. Maintenant, elle est infirmière-psychologue. Elle n'est pas célèbre mais je l'admire beaucoup. D'abord, elle me comprend et m'aide: je suis souvent perdue avec mes parents séparés et elle me donne toujours des conseils utiles. Elle me montre que tout est possible et qu'il faut continuer. Elle me dit toujours: «Rien n'est impossible. Si on a des rêves, il faut les réaliser». Ce qui m'impressionne le plus chez elle, c'est son courage et son engagement mais aussi son humour. Avec elle, je peux rire de beaucoup de choses. Je rêve de lui ressembler.
Alissa, 14 ans

C'est mon modèle!
Alain Prost – qu'on appelle aussi «le professeur» – est vraiment le meilleur pilote français de Formule 1 et aussi un des plus grands pilotes de l'histoire de ce sport. Il est né en 1955 en France. À l'âge de 14 ans, il découvre sa passion: le karting. À 17 ans, Prost décide de commencer sérieusement la compétition. Il arrête ses études – il voulait devenir professeur d'éducation physique –, et travaille dans la petite entreprise de son père pour gagner de l'argent et pouvoir payer son premier kart. À 18 ans, il devient champion de France junior. Trois ans plus tard, il gagne le Championnat de France de Formule Renault: 12 victoires sur 13 courses! C'est un résultat incroyable, jamais vu avant! En 1980, il commence la Formule 1 dans le team McLaren. Rien ne l'arrête: quatre ans plus tard, il est déjà champion du monde – et il est le premier Français qui gagne ce titre. Il a participé à 199 Grand-Prix, il a terminé 128 fois dans les points, dont 106 fois sur le podium. Il a gagné 51 Grand-Prix et il a été quatre fois champion du Monde. Pour moi, il reste le meilleur pilote de Formule 1 de tous les temps. Ce qui m'impressionne le plus chez lui c'est son courage. Je l'admire. Aujourd'hui encore, beaucoup de jeunes qui commencent la compétition en Formule Renault voudraient lui ressembler et suivre son exemple. Moi aussi, je fais du karting et je rêve de faire comme lui: gagner de l'argent pour pouvoir acheter mon propre kart un jour!
Ben, 15 ans

30 trente

Abbildung 9b

COIN LECTURE VOLET 1 VOLET 2 VOLET 3 **TÂCHES – AU CHOIX** REPÈRES **1**

B Des entretiens d'embauche pour un stage
Faites deux groupes. Le premier groupe joue le rôle des employeurs. Le deuxième groupe joue le rôle des candidats.

Avant les entretiens:

- Chaque élève choisit une fiche (► webcode APLUS-4-31), lit ce qu'il/elle doit faire et prépare son entretien d'embauche.

Pendant les entretiens:

- Chaque employeur/employeuse rencontre trois candidats et chaque candidat/e se présente à trois employeurs/employeuses. Prenez des notes. Changez de partenaire toutes les deux minutes.

Après les entretiens:

- Chaque candidat/e choisit le stage qu'il/elle préfère et chaque employeur/employeuse choisit son candidat préféré / sa candidate préférée. Présentez et expliquez votre choix en classe.

Tu cherches des expressions utiles? ► Repères (Qu'est-ce qu'on dit, p.32), textes (p.20, 23, p.26–27), exercices (p.22/9, p.25/7, p.28/2+4, p.29/6+8).

Exemples:

Tu cherches une place pour un stage dans une auberge de jeunesse

- Prépare ton entretien.
 - Présente-toi.
 - Parle de tes points forts, de ton expérience, de ce que tu aimes faire.
- Prépare tes questions.
 - Où est-ce que tu peux travailler?
 - Qu'est-ce que tu peux faire?
 - Tes collègues?
 - La durée du stage?
 - Les horaires de travail?
 - Ton salaire?
 - Les jours libres?

Tu es le directeur / la directrice d'une auberge de jeunesse

- Fais le profil de ton auberge de jeunesse.
 - Où est-ce que ton auberge se trouve? (quelle région? près d'une ville / à la montagne / au bord de la mer)
 - Combien de places?
 - Combien d'employés?
 - Où est-ce qu'un/e stagiaire pourrait travailler dans ton auberge de jeunesse?
 - Qu'est-ce qu'il/elle pourrait faire?
 - La durée du stage?
 - Les horaires de travail?
 - Le salaire?
 - Les jours libres?
- Prépare les questions que tu veux poser aux candidats.
 - Ses expériences?
 - Pourquoi est-ce que ce stage l'intéresse?
 - Pourquoi dans ton auberge?



1 Bonjour, Mademoiselle.

2 Bonjour, Monsieur. Je m'appelle Alexandra Kreter. J'ai quinze ans et je suis en classe de troisième au collège Viktoriaschule à Darmstadt. J'aimerais faire un stage dans votre auberge de jeunesse.

3 Avez-vous déjà fait un stage dans une auberge de jeunesse?

4 Non. Mais j'ai déjà travaillé dans un camping et

trente et un 31

Abbildung 10a

Atelier – A-B — **Pratique** — Bilan — Grammaire — **2**

Pratique: tâches

1 Posez votre candidature.

*Lisez les annonces suivantes. Vous pouvez consulter un dictionnaire.
Quelle annonce vous intéresse? Choisissez-en une et posez votre candidature.*

 **A** Dites en français à votre partenaire pourquoi cette annonce vous intéresse.
Commencez comme ça: *J'aimerais travailler / aller ...*

L'Office de tourisme de Tours

recherche jeune Allemand/e pour un stage de deux mois pendant l'été (rémunération: 450 € / mois).
Profil: anglais et français (niveau A2), être ouvert, aimer le contact avec le public.

Office de tourisme de Tours Val de Loire
78 rue Bernard Palissy
37000 Tours

**OFAJ
DFJW**

Häufig gestellte Fragen (FAQ) zum VOLTAIRE-PROGRAMM

Die Bewerber müssen sich in der 8. oder 10. Klasse befinden. Genauere Informationen erteilt die zuständige Schulbehörde. Das Bewerbungsformular muss online ausgefüllt werden. Dem ausgedruckten Bewerbungsformular muss ein Brief beigefügt werden, in dem sich der Bewerber auf Französisch seinem zukünftigen Austauschpartner vorstellt. In dem Brief sollte Auskunft über Interessen, Motivation zur Teilnahme an diesem Programm, Familie, Alltag zu Hause und in der Schule etc. gegeben werden. Somit wird dem zukünftigen Austauschpartner ermöglicht, sich ein wirklichkeitsnahes Bild zu machen. Bewerbungsformular und weitere Informationen unter www.dfjw.org

Recherche garde d'enfants

Je recherche une personne de langue maternelle allemande pour **garder et aider** aux devoirs mes 3 garçons âgés de 5 à 7 ans à mon domicile à Nantes. Les horaires souhaités sont le lundi de 16 h 30 à 19 h 30, les mardis et jeudis de 17 heures à 18 heures.
Isabelle VIAL, 12 rue Lamartine, 44100 Nantes

B Faites votre curriculum vitae.

Ein Beispiel für einen Lebenslauf findest du auf S. 25.



Mon dico personnel: Des petits boulots
(→ Vocabulaire, p. 155)

<p>faire du baby-sitting</p> <p>faire du secourisme</p> <p>participer au conseil des jeunes</p> <p>être animateur</p> <p>faire un stage en entreprise</p>	<p>als Babysitter arbeiten</p> <p>als Ersthelfer ausgebildet werden</p> <p>beim Jugendrat mitarbeiten</p> <p>als Betreuer arbeiten</p> <p>ein Betriebspraktikum machen</p>
---	--

Vous êtes sportif et enthousiaste et vous aimez être avec les enfants de 7–10 ans? Devenez animatrice ou animateur dans nos colonies franco-allemandes! Stage de formation de 3 semaines.

Village Vacances La Petite Pierre
37 route d'Ingwiller
67290 LA PETITE PIERRE

Abbildung 10b

2

Pratique

En forme

2 Rédigez votre lettre de motivation.

A Complétez la lettre de candidature à l'OFAJ pour un poste d'animatrice dans une colonie de vacances en été.

De: annakronjaeger@gmail.com
A: info@ofaj.org
Objet: Candidature pour un poste d'animatrice

Madame, Monsieur,

Je me permets de vous contacter car j'ai (0) ? (lire) votre annonce sur le site de l'OFAJ. C'est mon professeur de français qui m'a parlé de votre (1) ? (organiser):

Je suis actuellement élève en classe de 10^e à la Europaschule de Teterow et je suis à la (2) ? (chercher) d'un poste d'animatrice dans une colonie de vacances franco-allemande en Bretagne.

Je parle couramment l'anglais et (3) ? (correct) le français mais j'aimerais encore améliorer ma pratique de la langue et je pense que le contact avec des jeunes Français (4) ? (être) une bonne façon de le faire.

J'ai généralement de (5) ? (bon) contacts avec les jeunes, je fais souvent du baby-sitting, je garde aussi mes plus jeunes frères (10 et 12 ans).

Je suis très (6) ? (sport), je pratique la voile tous les étés et je fais partie d'une équipe de volley, j'aime aussi faire de (7) ? (long) randonnées.

Je (8) ? (pouvoir) partir au mois de juillet et au mois d'août ou même (9) ? (participe) aux deux colonies de vacances si cela était possible car je n'ai encore rien (10) ? (voir) pour mes vacances cet été.

Dans l'espoir d'une réponse positive, veuillez agréer, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.

Anna Kronjäger

(0) lu, (1) ?, (2) ?, (3) ?, (4) ?, (5) ?, (6) ?, (7) ?, (8) ?, (9) ?, (10) ?

B Recopiez cette lettre dans votre cahier en adaptant les détails à votre situation (nom, adresse, école, activités, ...).

Abbildung 11a

BILAN DES COMPÉTENCES facultatif

Hier kannst du überprüfen, was du in den Unités 1–3 gelernt hast. Unter www.cornelsen.de/webcodes APLUS-4-80 kannst du diese Aufgaben als Arbeitsblatt herunterladen. Die Hörtexte findest du dort als Audiodateien.

Compréhension écrite

DEL F 1 Tu as trouvé cette recette dans un livre. Lis la recette et trouve les bonnes réponses.

- D'où vient la tarte Tatin?
- Quelle est l'histoire d'une des sœurs Tatin et de sa tarte Tatin?
 - Elle voulait essayer une nouvelle recette de tarte aux pommes pour son restaurant.
 - Elle voulait faire une tarte aux pommes normale, mais elle a fait une erreur.
 - Elle a trouvé une vieille recette de ses parents pour faire une tarte aux pommes.
- Combien de temps est-ce qu'il faut mettre le gâteau au four?
 - exactement une heure et demie
 - 25 minutes au maximum
 - 30 minutes puis encore 25 minutes
- Pour faire une tarte Tatin, qu'est-ce qu'il faut d'abord mettre au four?
 -  a
 -  b
 -  c
- Quand la tarte est finie, il vaut mieux la manger ...
 - tout de suite.
 - une heure après.
 - froide.

Tarte Tatin

La tarte Tatin est une spécialité que tout le monde connaît et adore dans la région entre Orléans et Bourges. Son histoire a commencé à la fin du 19^e siècle dans un village près d'Orléans, dans l'hôtel-restaurant des sœurs Tatin (ou plutôt dans l'hôtel de leurs parents). Un jour, une des sœurs voulait préparer un gâteau aux pommes. Mais elle rêvait un peu. Elle a mis les pommes avec du sucre dans le four mais elle a oublié la pâte. Quand elle a sorti le moule du four, elle a vu ce qui était arrivé. Elle a rajouté la pâte et a remis le gâteau au four.

Quand elle a sorti le gâteau, sans trop réfléchir, elle a vite retourné le gâteau et l'a servi aux clients qui ont adoré ce nouveau dessert. Le sucre était devenu du caramel. Très vite, cette «tarte Tatin» est devenue célèbre dans toute la région! Les clients venaient de loin pour la goûter! Aujourd'hui, c'est un classique des restaurants dans toute la France.

Temps de préparation: 1 h 30
Difficulté: facile
Recette pour: 6 personnes

Ingrédients:
 170 g de farine
 70 g de beurre
 20 g de sucre
 1 pincée de sel
 1 œuf
 1,6 kg de pommes
 80 g de beurre fondu
 130 g de sucre



Préparation

- Pour faire la pâte: mélanger le beurre avec la farine, le sucre et le sel. Ajouter l'œuf et un peu d'eau. Mettre au frigo pendant une heure.
- Pendant ce temps: découper les pommes, mettre le beurre fondu, le sucre et les pommes dans un moule. Mettre le moule dans le four à 200 °C pendant 30 minutes.
- Après 30 minutes, sortir le moule avec les pommes du four. Étaler la pâte, poser la pâte sur les pommes et remettre le gâteau au four pendant 25 minutes.
- Sortir le moule du four, poser une assiette sur le moule et retourner le gâteau.

La tarte Tatin est meilleure quand elle est encore chaude.

Bon appétit!

80 quatre-vingts

Abbildung 11b

BILAN DES COMPÉTENCES
facultatif


2 Lis les annonces. Quelle personne répondra à quelle annonce? Attention: il y a une annonce en trop.

A Jeune Française, 16 ans, élève de 3^e, donne cours d'anglais, d'allemand et de français par correspondance (e-mail, Facebook, msn, Skype) à des élèves de la 6^e à la 4^e; 5 € de l'heure.
Florine: floriture2000@rouge.fr

C aev – Apprendre en vacances
38, Place Européenne, 75002 Paris
Pâques: Méditerranée 23/03-07/04
Été: Provence 08/08-22/08
Qui participe? Jeunes Anglais(es) et Allemand(e)s
Quel niveau de langue? Minimum 2 ans d'apprentissage du français
Cela vous intéresse? Alors informez-vous sur: www.aev.fr ou demandez plus d'informations:
aev1@internet.com.

E Salut, je m'appelle Yann, j'ai 16 ans et je viens de France. Je voudrais correspondre en anglais avec quelqu'un de mon âge pour préparer mon année aux États-Unis. Donc, des correspondant(e)s américain(e)s ou anglais(es) sont les bienvenus.
À bientôt peut-être!
Yann222@bleu.fr

B esfa/ Échanges Scolaires Franco-Allemands pour jeunes Français(es) et jeunes Allemand(e)s
76, Cours Charlemagne, 75016 Paris
Où? Mer du Nord (mai) et Ardèche (juin)
Niveau: 4 ans (ou plus) d'apprentissage de la langue étrangère
Pour toutes informations, s'adresser à: esfa1@bleu.fr

D Jeune Allemande (15 ans) cherche jeune Française pour s'entraider.
Tu pourrais corriger mes exercices et mes textes. Et moi, je peux t'aider en allemand. On pourrait correspondre par e-mail. J'attends ta réponse:
maja.schneider11@wepp.de

F Quoi? Année au pair
Où? Paris et région parisienne
Quand? D'août à juillet
Qui? Entre 16 et 21 ans, niveau brevet, avec ou sans expérience de baby-sitting
Comment contacter?
Tél: 01.42.22.50.34, AEJE

1. Nadja, 13 ans, Allemande, veut avoir des meilleures notes et cherche une fille française pour l'aider en français.
2. Muriel, 15 ans, qui habite à Paris, cherche quelqu'un pour contrôler ses devoirs en allemand.
3. Jana, 17 ans, qui a terminé l'école voudrait passer une année en France.
4. Tom, 16 ans, élève de 2^{de} à Londres (Angleterre) cherche quelqu'un pour échanger des e-mails, mais il n'est pas très bon en français.
5. Nico, 15 ans, Allemand, apprend le français depuis trois ans et cherche des cours pendant deux semaines pour préparer un examen.

Compréhension orale

3 Tu vas entendre un enregistrement. Pour cet exercice, tu vas avoir:

- 30 secondes pour lire les questions,
- une première écoute, puis 30 secondes de pause pour commencer à répondre aux questions,
- une deuxième écoute, puis 30 secondes de pause pour compléter tes réponses.

Il y a un nouveau message sur ta messagerie. Écoute et trouve la bonne réponse.

1. Qui a appelé?
a Marie b Karine c Sandra
2. Qui ne va pas venir ce soir? C'est ?.
3. Où est-ce que tu vas retrouver tes copines?
a  b  c 
4. Quand est-ce que tu vas les retrouver?
a À 19h b À 19h20 c À 19h30
5. À quelle heure est-ce que le film commence?
6. Au cinéma, il y a un film d' ? et un film d' ?.

quatre-vingt-un 81

FAIS LE POINT facultatif

1 Vocabulaire

Trouve les mots et écris-les dans ton cahier. Note les formes au masculin et au féminin et écris les noms avec l'article défini.

1. Il/Elle soigne les gens et travaille dans un hôpital, par exemple.
2. Il/Elle donne un travail à quelqu'un.
3. Il/Elle travaille dans un café ou un restaurant.
4. C'est l'argent qu'on gagne pour son travail.
5. C'est le nom d'un métier où on traduit d'une langue dans une autre.
6. C'est un adjectif de la même famille que «passion».
7. Un travail ou une expérience l'est quand on apprend des choses intéressantes (*adjectif*).
8. On en a quand on connaît des choses.
9. Il/Elle fait du dessin.
10. Les élèves de troisième doivent en faire un.
11. Les magazines en donnent pour aider les jeunes, p.ex. pour réussir leur candidature.
12. C'est un verbe de la même famille que «impression».

2 Qu'est-ce qu'on dit?

Lina explique à sa correspondante française ce qu'elle voudrait faire plus tard. Comment est-ce qu'elle dit cela en français? Écris dans ton cahier.

1. Ich träume davon, Reporterin zu werden.
2. Ich möchte ins Ausland reisen. Ich bin sprachbegabt.
3. Ich möchte nicht in einem Büro arbeiten. Das ist gar nichts für mich.
4. Ich bin neugierig, flexibel und ich bin bereit, Verantwortung zu übernehmen.
5. Ich möchte frei sein und Entscheidungen treffen.
6. Ich mag nicht, wenn man mir Befehle erteilt.

3 Personne ne ... et rien ne ...

Qu'est-ce qu'ils disent? Exprime le contraire. Écris dans ton cahier.



- a) Tout te plaît.
- b) Tout est assez beau pour toi.
- c) Tout t'impressionne.



- a) Quelqu'un le connaît.
- b) Chacun sait d'où il vient.
- c) Tout le monde lui a parlé.

4 Le conditionnel présent

Complète les mini-dialogues par des formes au conditionnel présent.

1. – Je te _____ (*voir*) bien clown. Tu _____ (*plaire*) aux enfants.
- Et toi, tu _____ (*faire*) un bon conseiller d'orientation.



Abbildung 12b

1

2. – Ce n'est pas moi qui ai volé cet argent. Est-ce que je dois tout raconter au prof? Qu'est-ce que vous _____ (*faire*) à ma place?

– On _____ (*parler*) au prof et on lui _____ (*dire*) ce qui s'est passé.

3. – Sans smartphone, les gens _____ (*s'ennuyer*).

– Moi, je pense plutôt qu'ils _____ (*se parler*) plus et qu'ils _____ (*aller*) plus vers les autres.




5 La condition irréelle

Qu'est-ce qu'ils feraient si...? Complète les phrases par l'imparfait et le conditionnel.

1. Si je n' _____ pas si timide, je lui _____ . (*être / parler*)
2. Si tu _____ , on _____ le tour du monde. (*vouloir / faire*)
3. Mes amis m' _____ si j' _____ des problèmes. (*aider / avoir*)
4. Elle _____ heureuse si elle _____ ça. (*être / savoir*)
5. Si nos parents _____ d'accord, on _____ avec vous. (*être / venir*)
6. Si on leur _____ ça, ils ne nous _____ pas. (*dire / croire*)
7. Si on _____ , on _____ un peu d'argent. (*travailler / avoir*)
8. Tu _____ à cette fête si tu _____ à ma place? (*aller / être*)

6 Les verbes

a Complète les phrases par des formes de *battre* ou *se battre* aux temps qui conviennent.

1. Arrêtez! Ne le _____ pas.
2. Autrefois, ils _____ dans des arènes.
3. Elles se sont disputées et après, elles _____ .
4. S'ils ne faisaient pas autant d'efforts, ils _____ tout le temps!

b Quelle image va avec quelle phrase? Note le bon numéro. Attention, il y a un dessin en trop.







Solutions, p. 69
Fais le point dix-neuf 19

Abbildung 13a

Atelier – A-B Pratique **Bilan** Grammaire **2**

1
●
●
●

Mehr dazu
1771x8

Bilan

1 Parler

Du kannst schon ...

1. ... sagen: „Mit Vergnügen!“	Avec ...!
2. ... sagen, dass du dich um ein Praktikum beworben hast.	J'ai ...
3. ... sagen, was du zurzeit machst <i>(in die Schule gehen)</i> à l'école.
4. ... sagen, was du von einem bestimmten Zeitpunkt an machen wirst <i>(ab nächster Woche; arbeiten)</i>, je travaillerai.
5. ... sagen, dass du dich von Anfang an wohl gefühlt hast.	Je me ...
6. ... jdn. sehr höflich bitten, Platz zu nehmen.	Je vous ...
7. ... sagen, dass du dich geirrt hast.	Je me ...



Überprüfe, was du kannst!
Vergleiche deine Lösungen mit
den Lösungen auf Seite 238.

2
●
●
●

2 Jeu de mots

A *Les mots pour trouver du travail. Complétez les phrases. Attention à la forme des mots.*

1. J'ai trouvé une annonce pour un ?.
2. On cherchait quelqu'un avec une bonne ? du Pack Office.
3. Alors, j'ai envoyé un ? et une ?. J'avais peur d'avoir un ?.
4. Mais, on m'a invité à un ?.
5. Et maintenant, j'ai un super travail avec beaucoup de ?.
6. Mais les ? ne sont pas super: je dois commencer tôt le matin et finir tard.

responsabilités
CV
horaires
entretien d'embauche
emploi
refus
maîtrise
lettre de motivation

B *Pour chaque mot, trouvez dans cette unité un mot de la même famille.*

1. rencontrer	4. offrir
2. les études (f.)	5. un employé / une employée
3. signer	6. possible

C *Reliez les phrases qui vont ensemble.*

1. J'ai de l'humour.	a Je n'ai pas de travail.
2. Je suis très motivé(e).	b Je parle mieux le français.
3. Je me suis trompé(e).	c J'aime faire sourire.
4. Je suis au chômage.	d Je vais rester.
5. Je suis capable de faire ce travail.	e Je n'avais pas raison.
6. Je fais des progrès en français.	f Je peux faire ce travail.
7. Je suis sûr(e) que je vais tenir.	g J'ai très envie de faire ça.

vingt-neuf 29

2 **Bilan** **Grammaire**

3 **Ecrire**

A Voici des phrases qu'on utilise pour écrire des lettres de motivation en français. Complétez-les. Utilisez les éléments donnés que vous mettrez à la forme correcte.

1. Je ? de vous contacter, car je suis à la recherche de ...
2. J'? trouver un stage de ...
3. Je ? travailler comme animatrice dans une colonie de vacances.
4. Ce travail me ? de ...
5. ? m'intéresse, c'est de rencontrer des jeunes Français.
6. Veuillez ?, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.

aimer se permettre
agréer permettre
souhaiter ce qui

B Dans un CV, il y a plusieurs rubriques. Comment appelle-t-on la rubrique ...

1. ... où on parle de ses études?
2. ... où on note quelle langue on parle et ce qu'on sait faire à l'ordinateur?
3. ... où on parle des «petits boulots» et des stages qu'on a déjà faits?
4. ... où on dit quelles activités on aime bien faire?

Grammaire

5 **Das Conditionnel présent** - Le conditionnel présent



Ableitung des Conditionnel présent:

Futur simple: j'aimerai (Stamm)
Imparfait: j'aimais (Endung)

↓

Conditionnel présent:

j' aimerais
tu aimerais
il / elle / on aimerait
nous aimerions
vous aimeriez
ils / elles aimeraient

30 trente

Abbildung 14

Plateau

Que sais-je? – Communiquer en français (nach Unités 1–3)

Selbsteinschätzung: Hier kannst du feststellen, wie fit du bist. Teste dich mit den folgenden Übungen (Lösungen auf S. 95). Kreuze dann an, wie deine Ampel steht (linke Ampel).
Zu diesen Seiten findest du weitere Testaufgaben in der Übungssoftware.

Partnereinschätzung: Ihr könnt euch auch gegenseitig einschätzen (rechte Ampel).

1 Parler d'un festival

Vis-à-Vis

Depuis 1974, le «Festival international de la bande dessinée» a lieu tous les ans à Angoulême. C'est le festival de BD le plus important d'Europe. Chaque année, les auteurs et les dessinateurs y présentent des nouveautés. Les BD les plus réussies reçoivent des prix.



Dans son blog, une jeune Française raconte quand et avec qui elle est allée au Festival de la BD. Elle raconte ce qu'elle a vu et qui elle a rencontré. Elle dit aussi comment elle a trouvé l'ambiance et les présentations. Elle termine son blog avec ce qu'elle a préféré.
Ecris le blog dans ton cahier (environ 80 mots).

Ich kann über den **Besuch eines Festivals** berichten.

2 Ecrire un CV (curriculum vitae)

Pour un échange scolaire, Maxime s'est présenté à son correspondant allemand.

Cher Luca,

Je m'appelle Maxime Lenormand. Je suis né le 31 juillet 2001 à Paris. Depuis 2011, je vais au Collège-Lycée Honoré de Balzac à Paris. J'aime l'allemand et les maths, mais je déteste le sport. J'apprends l'allemand et l'anglais depuis 4 ans.
Dans mon temps libre, j'aime lire et je joue de la batterie. Je travaille aussi un peu: j'aide des élèves à faire leurs devoirs quand ils ont des problèmes. Et l'été dernier, je me suis occupé du chien de nos voisins. Alors, si tu as un chien – pas de problème.
D'après ce que disent mes copains, je suis sympa (ma petite sœur n'est pas d'accord ;-)). J'ai vraiment envie de venir en Allemagne et j'espère que tu me répondras vite!

Voici mon adresse et mon numéro de téléphone:
Maxime LENORMAND, 34 rue Truffaut, 75017 Paris
01 43 29 77 22
maxime.lenormand@free.fr

A bientôt,
Maxime

Maxime cherche un petit boulot pour les grandes vacances. Il pose sa candidature chez AllFraNet, une entreprise franco-allemande. Ecris son curriculum vitae dans ton cahier.

Ich kann einen **Lebenslauf** schreiben.

44 quarante-quatre

Abbildung 15

MÉTHODES | OUTILS POUR APPRENDRE

Outils pour apprendre | Lernhilfen

1 Nachschlagehilfen im Buch

Nutze die Übersichten in deinem Französischbuch, wenn du eine Aufgabe bearbeitest oder dich auf eine Klassenarbeit vorbereitest. Im Inhaltsverzeichnis (S. 4–7) steht, was du wo findest.

2 Verbkartei

Führe deine Verbkartei weiter oder lege dir eine an: Auf der Karteikarte trägst du alle Verbformen ein, die du schon kennst. Ergänze deine Verbkarten immer dann, wenn du eine neue Zeitform (z. B. das *plus-que-parfait*) oder einen neuen Modus (z. B. das *conditionnel*) kennen lernst.

3 Lernplakate

So erstellst du ein Lernplakat für die Klasse:

1. Sammle die Lerninhalte, die du auf deinem Lernplakat darstellen willst.
2. Fertige eine Skizze des Plakats an. Du kannst Zeichen (z. B.: → oder !), Symbole (z. B. ☺ oder ▲), Kästchen, Farben und Unterstreichungen zur Verdeutlichung verwenden.
3. Überprüfe deine Skizze auf Fehler. Außerdem kannst du sie von deinem/deiner Lehrer/in korrigieren lassen.
4. Übertrage die Skizze gut lesbar auf ein Blatt Papier, das in der Klasse als Lern- und Merkhilfe aufgehängt werden kann.

4 Dein Französisch-Ordner

In deinem Französisch-Ordner sammelst und ordnest du, was du in Französisch gelernt hast und aufbewahren willst. Lege in deinem Französisch-Ordner verschiedene Abteilungen an, z. B. Wortschatz, Informationen über Frankreich, Grammatik, Methoden, Portfolio, Tests und Klassenarbeiten. Erstelle für jede Abteilung ein Inhaltsverzeichnis und trage darin die Inhalte fortlaufend und nummeriert ein.

TIPP Auch deine Verbkartei, den *Pense-bête* (► p. 232) und den Fehlerfahnder (► p. 132/31.2) kannst du in deinem Französisch-Ordner abheften.

5 Wörter im Wörterbuch nachschlagen

Du suchst ein Wort und findest es nicht in den Wortlisten deines Französischbuches? Schlage es in einem Wörterbuch nach.

1. Das französisch-deutsche Wörterbuch

CD2 33 Schlage das französische Wort unter seiner Grundform nach, d. h. Verben im Infinitiv, Nomen im Singular und Adjektive in der maskulinen Singularform. Hat das Wort verschiedene Bedeutungen, musst du die passende heraussuchen. Neben der Übersetzung findest du auch Hinweise zur Aussprache des Wortes und zu seinem Gebrauch.

TIPP In Online-Wörterbüchern kannst du dir die Wörter anhören und bei der Suche anstatt des Infinitivs auch konjugierte Verbformen eingeben (z. B. *ils soigneraient*).

Übung

- a Hör dir das Lied *Être écolo, c'est très rigolo* an und lies dabei den Text mit (beides findest du unter Webcode: APLUS-4-120). Markiere dabei alle dir unbekanntes Wörter und schlage sie dann im Wörterbuch nach.
- b Erstelle ein Vokabelnetz zum Thema *écologie* und hefte es in deinem Französisch-Ordner ab.

120 cent vingt

À plus 4 SB (2015): 120

Ecrire

8 Ecrire un rapport de stage

→ En plus, 113, 3 Δ

Vous avez travaillé pendant les vacances d'été à l'office de tourisme de Montpellier. Maintenant, vous écrivez votre rapport de stage.

- 20, 6  **A** Notez dans votre cahier votre emploi du temps et les tâches et activités qui vous ont plu.

ON ÉCRIT

J'ai travaillé comme ...
 J'ai lu ... /J'ai répondu ... /J'ai reçu ...
 J'ai donné ...
 J'ai bien aimé ... + infinitif
 Ce que j'ai préféré, c'est de ... + infinitif
 J'ai moins aimé ... + infinitif
 Ce que j'ai moins aimé, c'est de ... + infinitif
 Je tiens à remercier monsieur/madame ...

Notes

travailler de ... à ...
 [ne pas] travailler le dimanche
 lire/écrire/envoyer/recevoir des mails
 téléphoner en allemand/anglais ...
 ranger/envoyer des documents
 donner des renseignements
 ne pas comprendre ...

- B** Lisez la stratégie.

STRATEGIE

Zum Schreiben von Praktikumsberichten gilt:

1. Auf dem Deckblatt sollte **das Thema des Praktikums** sowie euer Name, Vorname und euer Geburtsdatum stehen.
2. Nennt den Praktikumsbetrieb / die Branche / den Ort. Beschreibt auch kurz die Firma, in der ihr gearbeitet habt.
3. Beschreibt eure **Tätigkeit**.
4. Bedankt euch bei **dem Leiter / der Leiterin** oder **den Mitarbeitern** der Firma, die euch geholfen haben.
5. Wer ist der Empfänger / der Leser / euer Praktikumsbetreuer?
6. Ihr müsst die Umgangssprache oder die Jugendsprache vermeiden.
7. Achtet auf die **korrekte Verwendung und Bildung der Zeitformen**:
 → *présent, passé composé, imparfait, conditionnel*
8. Verknüpft die Sätze logisch miteinander.
 → *d'abord, le premier jour, tous les jours/chaque jour, le matin / l'après-midi, ensuite, c'est pourquoi, donc, car, parce que, grâce à, etc.*
9. Schreibt zum Schluss, ob dieses Praktikum eine Hilfe für eure zukünftige Ausbildung war.
10. Lest den Text mindestens noch zweimal durch und korrigiert eventuelle Fehler.

Wie ein französisches Bewerbungsschreiben aussieht, seht ihr auf Seite 28.



- C** Ecrivez votre rapport de stage. Vous pouvez le taper sur votre ordinateur et l'utiliser comme modèle pour écrire un vrai rapport plus tard.

Abbildung 17

Stratégies

Mehr dazu mi242b 

Ecouter

■ **Globalverstehen: Die Hauptaussage verstehen**

Vor dem Hören: Lest zuerst die Überschrift und die Aufgabenstellung genau durch. Stellt Vermutungen an:

- Welche Art von Text ist es? (Alltagsgespräch, Interview, Rede, Bericht, ...?)
- Worum könnte es darin gehen?
- Was wisst ihr schon über dieses Thema?
- Welche Wörter könnten in diesem Zusammenhang vorkommen?

Bereitet eine Tabelle für eure Notizen vor (siehe unten).

Während des Hörens: Hört konzentriert zu. Lasst euch nicht durcheinanderbringen, wenn ihr etwas nicht versteht. Notiert **Stichworte** zu den wichtigsten Fragen.

1. Wer spricht mit wem? Achtet auf die Stimmen.
2. Wo wird gesprochen? In welcher Situation? Achtet auf Nebengeräusche, sie geben oft Hinweise darauf.
3. Was ist das Thema, worüber wird gesprochen? Geht zunächst von euren inhaltlichen Vermutungen aus und achtet auf Schlüsselwörter, die dazu passen.

Achtet auf den **Tonfall** der Sprecher. Klingen sie freudig, ernst, unsicher, ...?
Oft kann man die Absicht der Sprecher am Tonfall erkennen: Wollen sie ihre Meinung äußern, etwas fragen, jemanden überzeugen oder zu etwas auffordern, ...?

Nach dem Hören: Stimmt es, was ihr vor dem Hören vermutet habt?

Wendet diese Strategie in der Aufgabe 1 an.



Qui?	
Où?	
Quoi?	

■ **Detailverstehen: Einzelheiten genau verstehen**

Manchmal kommt es darauf an, Einzelheiten zu verstehen. Wenn ihr eine Stelle überhaupt nicht verstanden habt, hört sie euch noch einmal an.

- Wie klingt das? Ist es ein Wort oder könnten es mehrere hintereinander sein?
- Versucht, es nachzusprechen. Wie könnte man das wohl schreiben?
- An welches andere Wort erinnert es euch?
- In welchem Zusammenhang steht es? Was für eine Information könnte man an dieser Stelle erwarten?

■ **Selektives Verstehen: Bestimmte Informationen entnehmen**

Manchmal geht es darum, nur bestimmte Informationen herauszufiltern, z. B. wie das Wetter an einem bestimmten Tag wird oder wann und wo etwas stattfindet. Macht euch vor dem Hören bewusst, worum es geht und welche Wörter vorkommen könnten. Achtet beim Zuhören auf Schlüsselwörter, die zu eurer Fragestellung passen, also z. B. auf Datums- und Ortsangaben.

Wendet diese Strategie in der Aufgabe 2 an.



