



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Belgien in österreichischen Französisch-Schulbüchern

Eine Schulbuchanalyse

verfasst von / submitted by

Mariella Kliman

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

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

UA 190 445 347

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

Lehramtsstudium UF Biologie und Umweltkunde  
UF Französisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter



## Vorwort

« *Alors, qui d'entre vous a passé les vacances en France ?* »

Mit diesen Worten wurde jedes Semester auf dem Romanistik-Institut eröffnet. Es schien sich fast um die obligatorischen Eröffnungsworte zu handeln, die das neue Semester inaugurierten. Meine Frustration bei dieser Frage nicht meine Hand heben zu können, obwohl ich die Ferien in Belgien verbracht habe, wurde mit jedem Semester größer.

« *J'ai passé l'été en Belgique. Chez ma famille* »

Wenn mein Mut einmal doch größer als mein Frust war, habe ich mich dazu überwinden können die Hand zu heben und meinen Aufenthalt in einem frankophonen Land zu rechtfertigen. Fast immer konnte ich dieselbe Reaktion auf diese Aussage vernehmen.

« *Quoi? Vous êtes belge ?* »

Nachdem ich dann erklärte, dass meine Mutter aus dem deutschsprachigen Teil Belgiens kommt und ich somit auch Belgierin bin, war die Reaktion fast immer dieselbe.

« *Ah bon.* »

Aus Enttäuschung über das Abnicken meiner Nationalität, aber vielmehr aus dem Wunsch nach Anerkennung frankophoner Vielfalt und aus Liebe zu Belgien, schreibe ich diese Arbeit.



## Danksagung

Ich möchte zu Beginn meiner Betreuerin Eva Vetter danken, die mir in meiner Arbeitsweise viele Freiheiten gelassen hat, mir aber gleichzeitig bei Schwierigkeiten stets Unterstützung geboten hat. Dem CTL der Universität Wien möchte ich ebenfalls meine Anerkennung aussprechen, da die Schreibmarathons mir die Struktur gegeben haben, die ich für das Schreiben dieser Arbeit gebraucht habe.

Auch möchte ich mich bei meiner Schreibpartnerin Claudia bedanken, dank der ich nicht nur durch Kaffee und Kuchen, sondern auch durch Schreibtreffs und Austausch auch in schwierigen Momenten einen klaren Kopf bewahren konnte.

Ich möchte diese Gelegenheit nutzen, um mich bei meiner Familie zu bedanken. Allen voran meinen Eltern, die mir dieses Studium überhaupt ermöglicht haben. Ebenso möchte ich meinen Geschwistern Sophie, Andrej und Jonathan danken, die mir als Vorbild und Stütze sowohl vor als auch während des Studiums immer zur Seite standen.

Ein besonderer Dank geht an dieser Stelle an meinen Vater, der mir durch das Korrekturlesen dieser Arbeit sehr unter die Arme gegriffen hat.

Außerdem möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mir meine Studienzeit verschönert haben. Michael, mit dem ich unzählige unvergessliche Momente erlebt habe, Iris, mit der ich immer wieder neue Abenteuer erleben durfte und Claus, der mir immer wieder ein Lachen ins Gesicht gezaubert hat.

Ein besonderer Dank geht schließlich an meinen Partner Pierre. Pour les réflexions et la correction, pour ton encouragement, le soutien et la motivation, pour le fait que tu as toujours cru en moi : merci.

*It always seems impossible until it's done.*

Nelson Mandela

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>13</b>
1.1. Theoretische Hintergründe .....	13
1.2. Forschungsinteresse .....	15
1.3. Methodik .....	16
1.4. Aufbau der Arbeit .....	17
<b>2. Das Schulbuch</b> .....	<b>18</b>
2.1. Definition .....	18
2.2. Lehrplan und Schulbücher .....	20
2.3. Das Schulbuch im (Fremdsprachen-)Unterricht .....	22
2.4. Anforderungen an das Schulbuch.....	25
2.5. Fazit.....	27
<b>3. Landeskunde, Interkulturalität und Belgien (im Lehrplan)</b> .....	<b>28</b>
3.1. Landeskunde und interkulturelles Lernen.....	28
3.1.1. Landeskunde .....	29
3.1.2. Interkulturalität.....	32
3.1.3. Interkulturelle Kompetenz (im GERS).....	34
3.2. Frankophonie .....	36
3.2.1. Belgien in der Frankophonie .....	38
3.3. Landeskunde, interkulturelles Lernen und Belgien im Lehrplan.....	41
3.3.1. Lehrplan der AHS-Oberstufe .....	43
3.3.2. Lehrplan der HLT .....	45
3.3.3. Lehrplan der HLW .....	46

3.3.4.	Lehrplan HAK.....	47
3.4.	Fazit.....	49
<b>4.</b>	<b>Analyseprozess .....</b>	<b>51</b>
4.1.	Methode.....	51
4.2.	Bestimmung des Ausgangsmaterials.....	54
4.2.1.	Festlegung des Materials .....	54
4.2.2.	Analyse der Entstehungssituation .....	57
4.2.3.	Formale Charakteristika des Materials .....	58
4.2.3.1.	Grobanalyse <i>Bien fait! MODULAIRE</i> .....	58
4.2.3.2.	Grobanalyse <i>Nouvelles Perspectives Autriche</i> .....	66
4.3.	Fragestellung der Analyse .....	75
4.4.	Kategorienbildung.....	76
4.4.1.	Festlegung und Rücküberprüfung der Kategorien .....	77
4.4.2.	Analyseraster .....	79
4.4.3.	Bildanalyse .....	81
4.5.	Zusammenstellung der Ergebnisse .....	82
4.5.1.	Andere Städte.....	82
4.5.2.	<i>Bande dessinée</i> (BD) .....	84
4.5.3.	Belgien in der Frankophonie .....	85
4.5.4.	Belgisches Französisch .....	86
4.5.5.	Bräuche .....	87
4.5.6.	Brüssel .....	88
4.5.7.	Essen .....	89

4.5.8.	Europäische Union.....	90
4.5.9.	Geografie .....	91
4.5.10.	Klischees.....	91
4.5.11.	Kunst .....	92
4.5.12.	Land.....	92
4.5.13.	Nationalität .....	93
4.5.14.	Personen des öffentlichen Lebens .....	93
4.5.15.	Schule .....	95
4.5.16.	Sprachen Belgiens .....	95
4.5.17.	Tourismus .....	97
4.5.18.	Umwelt .....	97
4.6.	Interpretation der Ergebnisse .....	98
4.7.	Fazit.....	106
<b>5.</b>	<b>Conclusio .....</b>	<b>108</b>
5.1.	Ausblick .....	109
<b>6.</b>	<b>Bibliographie .....</b>	<b>111</b>
	Primärliteratur .....	111
	Sekundärliteratur.....	112
<b>7.</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>119</b>
7.1.	Abstract.....	119
7.2.	Résumé .....	120
	1 <sup>er</sup> chapitre .....	120
	2 <sup>e</sup> chapitre .....	120

3 <sup>e</sup> chapitre .....	121
4 <sup>e</sup> chapitre .....	123
5 <sup>e</sup> chapitre .....	129
7.3. Abkürzungsverzeichnis .....	130
7.4. Abbildungsverzeichnis.....	131
7.5. Tabellenverzeichnis .....	131
7.6. Transkription des Audiomaterials.....	132
7.7. Auszug der tabellarischen Analyse.....	136





# 1. Einleitung

Gemäß Angaben der Internationalen Organisation der Frankophonie sprechen 300 Millionen Menschen weltweit Französisch. Das Französische nimmt damit den fünften Rang unter den meist gesprochenen Sprachen der Welt ein.<sup>1</sup> Als Alltags- und Standardsprache kann das Französische in Europa nicht nur in Frankreich, sondern auch in der französischsprachigen Schweiz und in der Wallonie verortet werden.<sup>2</sup>

Schlägt man allerdings gängige, österreichische Französisch-Schulbücher auf, springt einem direkt eine meist aufwendig illustrierte Karte Frankreichs ins Auge. Und auch beim weiteren Durchblättern kann leicht der Eindruck entstehen, Französisch werde nur in Frankreich gesprochen. Eine Schulbuchanalyse, die im Zuge dieser Diplomarbeit durchgeführt wird, soll diesem Eindruck auf den Grund gehen und Aufschluss über die tatsächliche Sachlage in österreichischen Schulbüchern bringen.

## 1.1. Theoretische Hintergründe

Welche Inhalte in Schulbüchern anzutreffen sind, ist nicht unbedeutend, denn die auf staatlich vorgegebenen Lehrplänen basierenden Schulbücher vermitteln folglich auch staatlich vorgegebenes Wissen. Die Inhalte, die in Schulbüchern vermittelt werden, sind somit jene, die von politischen Instanzen als wichtig definiert wurden. Den Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren bleibt natürlich trotzdem eine gewisse Deutungs- und Aufbereitungsfreiheit. Sie müssen also „Prioritäten und Akzente setzen, Informationen weglassen, verdichten, strukturieren und reduzieren, generalisieren und

---

<sup>1</sup> vgl. OIF (Organisation Internationale de la Francophonie) (2016): *Combien de francophones dans le monde?*: o.S. Online verfügbar unter: <http://observatoire.francophonie.org/qui-parle-francais-dans-le-monde/>. (26.12.2019).

<sup>2</sup> vgl. Pöll, Bernhard (1998): *Französisch außerhalb Frankreichs. Geschichte, Status und Profil regionaler und nationaler Varietäten*. Tübingen: Max Niemeyer: 20.

konkretisieren“<sup>3,4</sup> Tatsächlich können Schulbücher „als relevante und prägende Dokumente sozialen, politischen und gesellschaftlichen Denkens zu einer bestimmten Zeit“<sup>5</sup> gesehen werden.

Es kann angenommen werden, dass Schulbücher immer noch das *Leitmedium* des Unterrichts darstellen<sup>6</sup> und vor allem im Fremdsprachenunterricht eine tragende Rolle einnehmen<sup>7</sup>, wie in Kapitel 2.3. noch genauer erläutert wird. Trotz der zentralen Rolle des Schulbuchs im Unterricht, muss aber bedacht werden, dass Inhalte, die im Schulbuch vorkommen, nicht automatisch von Schülerinnen und Schülern verstanden werden.<sup>8</sup> Andererseits finden auch nicht alle Inhalte, die im Schulbuch vorkommen Eingang in den Unterricht, da die Entscheidungsobrigkeit diesbezüglich dennoch der Lehrperson obliegt.<sup>9</sup> Trotzdem kann gesagt werden, dass Schulbücher neben Lehrpersonen einen erheblichen Einfluss auf den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler haben. Neben soziolinguistischen Faktoren kann auch zum Beispiel die Darstellung von Diversität in Schulbüchern das Lernen beeinflussen. Obwohl die tatsächliche Wirkung kaum

---

<sup>3</sup> Lässig, Simone (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Fuchs, Eckhardt/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt: 200.

<sup>4</sup> vgl. ebd.: 199f.

<sup>5</sup> Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi (2007). Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Wilhelm Braumüller: 4.

<sup>6</sup> vgl. Lässig 2010: 200ff.

<sup>7</sup> vgl. Nieweler, Andreas (2000): Sprachenlernen mit dem Lehrwerk – Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Fery, Renate/Raddatz, Volker (Hrsg.): Lehrwerke und ihre Alternativen. Frankfurt: Peter Lang: 17.; vgl. Michler, Christina (2005): Lehrwerke für den Französischunterricht an Gymnasien als Vermittler zwischen Unterrichtspraxis und Lehrplan. In: Matthes, Eva & Heinze, Carsten (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt: 313.

<sup>8</sup> vgl. Von Borries, Bodo (2010): Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Schüler? Empirie am Beispiel des Faches Geschichte. In: Fuchs, Eckhardt/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt: 102.

<sup>9</sup> vgl. Kahl, Detlev (2000): Zehn Thesen zum Umgang mit dem Lehrwerk. In: Fery, Renate/Raddatz, Volker (Hrsg.): Lehrwerke und ihre Alternativen. Frankfurt: Peter Lang: 126.

untersucht ist<sup>10</sup>, kann auch aufgrund der langen Wirkungsperiode von Schulbüchern<sup>11</sup> davon ausgegangen werden, dass Schulbücher einen mittelbaren Einfluss auf Schülerinnen- und Schülervorstellungen haben<sup>12</sup>. Aus diesem Wirkungsspektrum von Schulbüchern ergibt sich eine gesellschaftliche Relevanz des Forschungsinteresses.

## 1.2. Forschungsinteresse

Ziel dieser Diplomarbeit ist es, am Beispiel Belgiens herauszufinden welchen Stellenwert der französische Sprachraum in österreichischen Schulbüchern einnimmt. Dies soll am Beispiel Belgiens herausgefunden werden. Hierfür werden zwei Schulbuchreihen analysiert, die für die AHS-Oberstufe zugelassen sind. Durch die Analyse von Schulbuchreihen kann, im Gegensatz zur Analyse einzelner Schulbücher, ein ganzheitlicherer Eindruck der Schulbücher gewonnen werden.

Die erste Schulbuchreihe, die analysiert wird, ist *Bien fait! MODULAIRE* aus dem Verlag *Hölder-Pichler-Tempsky*<sup>13</sup>. Hiervon werden vier Bände des Lehrbuches als auch das Arbeitsbuches analysiert. Die zweite Schulbuchreihe ist *Nouvelles Perspectives Autriche* aus dem Verlag *Veritas*<sup>14</sup>. Hier werden die drei für die AHS-Oberstufe approbierten Lehr- und Arbeitsbücher analysiert. Die Schulbücher, die für die BHS herausgegeben wurden, werden von dieser Analyse ausgeschlossen. Eine genauere Begründung für diese Auswahl findet sich in Kapitel 4.2.1.

---

<sup>10</sup> vgl. Fuchs, Eckhardt/Niehaus, Inga/Stoletzki, Almut (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen: V&R unipress: 128f.

<sup>11</sup> vgl. Lässig 2010: 199.

<sup>12</sup> vgl. Markom/Weinhäupl 2007: 4.

<sup>13</sup> vgl. z.B. Luner, Christine/Truxa-Pirierros, Eleonore/Wladika, Elisabeth (2018): *Bien fait! Modulaire 1. Lehrbuch*. 2. Auflage. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky GmbH.

<sup>14</sup> vgl. z.B. Runge, Annette/Rousseau, Pascale (2018a): *Nouvelles Perspectives A1-A2 Autriche. Lehr- und Arbeitsbuch*. 2. Auflage. Linz: Veritas.

Die auf das Forschungsinteresse abgestimmte Forschungsfrage lautet: *Wie wird der französische Sprachraum am Beispiel Belgien in den analysierten Schulbuchreihen für den Französischunterricht der AHS-Oberstufe dargestellt?*

### 1.3. Methodik

Die vielen Fragestellungen, die an Schulbücher herangetragen werden können, bringen ebenfalls vielfältige methodische Herangehensweisen mit sich.<sup>15</sup> Als Instrumentarium für die vorliegende Schulbuchanalyse wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt. Die geeignetste Vorgehensweise ist hierbei die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring 2010.<sup>16</sup> Die von der Methode verlangte *induktive Kategorienbildung* stellt ein Kernargument für dessen Verwendung dar. Dadurch soll eine „möglichst naturalistische[.], gegenstandsnahe[.] Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen“<sup>17</sup> gesichert werden.<sup>18</sup> Außerdem kann sie gleichermaßen auf Text, Bilder und Musik angewandt werden, welches einen breiteren Zugang ermöglicht.<sup>19</sup> Die Methode wird in Kapitel 4 noch genauer erörtert.

Ergänzend zur qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring wurde auch die Grob-, Kontext oder Strukturanalyse nach Markom/Weinhäupl 2007<sup>20</sup> angewandt, die auf Schulbuchforschungen zugeschnitten ist. Auch die Bildanalyse erfolgt nach Markom/Weinhäupl.<sup>21</sup> Diese Methoden lassen sich widerspruchlos verknüpfen, wie dies noch in Kapitel 4.2.3. argumentiert wird.

---

<sup>15</sup> vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014: 21.

<sup>16</sup> vgl. Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz: 67-85.

<sup>17</sup> Mayring 2010: 84.

<sup>18</sup> vgl. ebd.: 67-85.

<sup>19</sup> vgl. ebd.: 12.

<sup>20</sup> vgl. Markom/Weinhäupl 2007: 233ff.

<sup>21</sup> vgl. ebd.: 238.

#### 1.4. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Diplomarbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im Sinne der von Mayring 2010 verlangten *Theoriegeleitetheit* werden im theoretischen Teil alle durch die Forschungsfrage aufgeworfenen Aspekte abgedeckt.<sup>22</sup> Zunächst werden in Kapitel 2 das Schulbuch sowie dessen Rolle im Französischunterricht besprochen. Anschließend sollen in Kapitel 3 fachdidaktische Theorien bezüglich interkulturellen Lernens und Landeskunde diskutiert werden. Kapitel 3 befasst sich außerdem mit Belgien und der Frankophonie, sowie mit der Analyse österreichischer Lehrpläne. Das vierte Kapitel stellt den empirischen Teil dieser Arbeit dar und umfasst die Durchführung der einzelnen Analyseschritte. Kapitel 5 soll die Erkenntnisse dieser Arbeit resümieren und dessen Perspektiven aufzeigen.

---

<sup>22</sup> vgl. Mayring 2010: 57f.

## 2. Das Schulbuch

„Auch das modernste Lehrwerk ist nur so gut wie seine Benutzer“<sup>23</sup>

In diesem Kapitel werden zunächst einige Definitionen diskutiert, die sich bei der Lektüre als zentral herausgestellt haben und das Verständnis des zu analysierenden Materials unterstützen sollen. Des Weiteren wird die Verbindung zwischen Lehrplänen und Schulbüchern beleuchtet und der damit einhergehende Einfluss des Staates auf die Inhalte der Schulbücher. Außerdem wird der Einsatz von Schulbüchern im Unterricht, vor allem aber im Fremdsprachen- und Französischunterricht besprochen und schließlich werden kurz die Erwartungen an ein „gutes“ Schulbuch erörtert, die von verschiedenen Interessensgruppen herangetragen werden.

### 2.1. Definition

Der erste Begriff, der eingeführt werden soll, ist jener der *Lehr- und Lernmaterialien*. Dies kann als Überbegriff verstanden werden und bezeichnet jegliche Materialien und Medien, die unterstützend zum Lernprozess eingesetzt werden. Es kann zwischen didaktisierten und undidaktisierten Materialien unterschieden werden. Undidaktisierte Materialien können sowohl von Lernenden als auch von Lehrenden produziert sein, beinhalten aber auch zum Beispiel Artikel oder Musikportale. Unter didaktisierten Materialien versteht man im Kontext des Fremdsprachenunterrichts für den Zweck des Sprachenlernens erstellte Materialien. Darunter fallen zum Beispiel Lehrwerke.<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Nieweler 2000: 17.

<sup>24</sup> vgl. Funk, Hermann (2016): Lehr-/Lernmaterialien und Medien im Überblick. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto: 436.

Dies führt zu dem nächsten Begriff, der eine Definition verlangt: das *Lehrwerk*. Als *Lehrwerk* bezeichnet man ein komplexes Medienverbundsystem, das sich aus vielen Bestandteilen zusammensetzt: einerseits das meist aufwendig illustrierte Lehrbuch, das für die Lernenden das zentrale Element darstellt, aber auch das Arbeitsheft mit schriftlichen Aufgaben, die Audio-CD, Lehrerhandreichungen, sowie CD-ROMs und DVDs zählen allesamt zu dem Medienkomplex *Lehrwerk*.<sup>25</sup> Der Begriff des Lehrwerks und dessen Einführung sind auf einen Wandel in der Medienlandschaft zurückzuführen. Schulbuchverlage haben die neuen technischen und medialen Möglichkeiten ausgenutzt und für sich entdeckt. Das große Angebot an Zusatzmaterialien, das inzwischen von den Verlagen angeboten wird, beweist dies.<sup>26</sup>

Weitere Begriffe, die es zu definieren und zu unterscheiden gilt, sind *Lehrbuch* und *Schulbuch*. Ein einzelnes Buch, das Übungen und Texte enthält, wird als *Lehrbuch* bezeichnet.<sup>27</sup> Das *Schulbuch* ist von dem Lehrbuch insofern zu unterscheiden, als es speziell für den Schulunterricht verfasst ist. Man kann das Schulbuch als Zwischenglied zwischen einem Sachbuch und einem wissenschaftlichen Fachbuch sehen.<sup>28</sup>

Da diese Begriffe in dieser Arbeit von zentraler Bedeutung sind, soll an dieser Stelle noch einmal klar definiert werden, wie sie im Folgenden verwendet werden. Als *Schulbuch* oder *Schulbücher* werden von Schulbuchverlagen herausgegebene Bücher bezeichnet, die im Unterricht verwendet werden. Es werden hiermit sowohl Lehr- als auch Arbeitsbücher bezeichnet. Im Zuge des Analyseprozesses (siehe Kapitel 4) wird eine Unterscheidung zwischen Schulbuch und Lehrbuch relevant, da die zu analysierenden Schulbuchreihen *Bien fait! MODULAIRE* und *Nouvelles Perspectives Autriche* zwischen

---

<sup>25</sup> vgl. Elsner, Daniela (2016): Lehrwerke. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto: S. 441.

<sup>26</sup> vgl. Funk 2016: 436.

<sup>27</sup> vgl. Fäcke, Christiane (2010): Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto: 208.

<sup>28</sup> vgl. Wiater, Werner (2005): Lehrplan und Schulbuch – Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens. In: Matthes, Eva & Heinze, Carsten (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt: 43.

diesen Begriffen unterscheiden. Während ersteres in Lehrbuch und Arbeitsbuch unterteilt ist<sup>29</sup>, sind in letzterem beide zu einem Lehr- und Arbeitsbuch zusammengefasst<sup>30</sup>. Der Begriff *Lehrwerk* wird verwendet, wenn die Gesamtheit des Angebots der Verlage, also Lehrbuch, Arbeitsbuch, Audio-CD, CD-ROM und jegliche Zusatzmaterialien (im Internet), gemeint sind.

## 2.2. Lehrplan und Schulbücher

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, die die Methode dieser Schulbuchanalyse darstellt, verlangt als einen Analyseschritt die *Analyse der Entstehungssituation* des Materials.<sup>31</sup> Im vorliegenden Forschungskontext kann dies als die Frage nach der Approbation von Schulbüchern verstanden werden. Um eine sinnvolle Progression dieser Diplomarbeit zu gewährleisten, wird dies an dieser Stelle erörtert und dieser Analyseschritt somit vorgezogen.

Die vom Bundesministerium vorgegebenen Lehrpläne geben Inhalte vor, die im Unterricht behandelt werden sollen und sich schließlich in den Schulbüchern finden. Die Schulbuchautorinnen und -autoren können und müssen anhand dieser Vorgaben allerdings noch „Prioritäten und Akzente setzen, Informationen weglassen, verdichten, strukturieren und reduzieren, generalisieren und konkretisieren“<sup>32</sup>. Selbst wenn die Schulbuchautorinnen und -autoren also gewisse Freiheiten haben, wird doch das Wissen, das in Schulbüchern vermittelt wird, vom Staat vorgegeben. Die meisten Verlage

---

<sup>29</sup> vgl. z.B. Luner/Truxa-Pirierros/Wladika 2018.; vgl. z.B. Luner, Christine/Truxa-Pirierros, Eleonore/Wladika, Elisabeth (2017): *Bien fait! Modulaire 1. Arbeitsbuch*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky GmbH.

<sup>30</sup> vgl. z.B. Runge/Rousseau 2018a.

<sup>31</sup> vgl. Mayring 2010: 53.

<sup>32</sup> Lässig 2010: 200.

versuchen jedoch trotzdem *mehrheitsfähige Denk-, Deutungs- und Bewertungsmuster* in die Schulbücher zu integrieren.<sup>33</sup>

Schließlich ist die Erstellung lehrplankonformer Schulbücher für die Schulbuchverlage natürlich von großem wirtschaftlichem Interesse. Wie andere Bücher auch, sind Schulbücher kommerzielle Ware auf dem Markt und folgen den Prinzipien der freien Marktwirtschaft. Lehrplankonforme Schulbücher ermöglichen einen Zugang zur größtmöglichen Zielgruppe, können mit hoher Auflagenzahl und folglich geringeren Kosten hergestellt werden.<sup>34</sup> Die für die Analyse herangezogenen Schulbücher zum Beispiel sind sowohl für die AHS-Oberstufe als auch teilweise für die BHS zugelassen (siehe Kapitel 3.3.). Dies ermöglicht eine größere Zielgruppe und somit eine höhere Auflage.

Nicht nur die Lehrpläne, an denen sich die Schulbücher orientieren, werden vom Bundesministerium entworfen, sondern auch das Approbationsverfahren liegt im ministeriellen Aufgabenbereich. Dies soll prüfen, ob die Schulbücher lehrplankonform sind. §15 des Schulunterrichtsgesetzes schreibt vor, dass diese Beurteilung von einer von der Bundesministerin oder vom Bundesminister berufenen Gutachterkommission durchgeführt wird, die das Schulbuch auf Lehrplankonformität, Zweckmäßigkeit sowie Beitrag zur Erlangung von Bildungszielen und Kompetenzen prüfen soll.<sup>35</sup> Hierbei sollen „Unterrichtsmittel [...] nach Inhalt und Form dem Lehrplan der betreffenden Schulstufe sowie der Kompetenzorientierung der Schulart (Bildungsstandards, abschließende Prüfung) entsprechen“<sup>36</sup> Dieser Paragraf des Gesetzestextes zeigt, dass die Lehrplankonformität von Unterrichtsmitteln, die im Unterricht eingesetzt werden,

---

<sup>33</sup> vgl. ebd.: 200, 204, 208.

<sup>34</sup> vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014: 16-18.; vgl. Lässig 2010: 206.

<sup>35</sup> vgl. Rechtsinformationssystem des Bundes (2019): Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG). Online verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>. (19.03.2020): 13.

<sup>36</sup> ebd.: 12.

obligatorisch ist. Jene Schulbücher, die diesen Ansprüchen genügen und als für den Unterricht geeignet erklärt wurden, erscheinen auf einer von BMBWF herausgegebenen Schulbuchliste.<sup>37</sup> Dies zeigt, dass der österreichische Staat tatsächlich sehr viel Einfluss auf die Schulbuchlandschaft des Landes hat. In anderen europäischen Ländern werden Lehrpersonen und Schulen mehr Freiheiten in der Schulbuchauswahl eingeräumt.<sup>38</sup>

Tatsächlich führt diese enge Verknüpfung zwischen Schulbuch und Lehrplan dazu, dass Schulbücher oftmals als *heimlicher Lehrplan* fungieren und neue Lern- und Arbeitstechniken durch Schulbücher schneller Eingang in den Unterricht finden als durch Lehrpläne.<sup>39</sup> Dies kann auch auf die Tatsache zurückgeführt werden, dass Französischlehrerinnen und -lehrer sich oft intensiver mit dem Schulbuch, als mit dem Lehrplan befassen.<sup>40</sup> Somit können Schulbücher „neben Lehrplänen und noch unmittelbarer als diese [als] die zentralen Steuerungsmittel des Unterrichts“<sup>41</sup> gesehen werden.

### 2.3. Das Schulbuch im (Fremdsprachen-)Unterricht

Das zu analysierende Material soll in der qualitativen Inhaltsanalyse immer in seinem *Kommunikationskontext* betrachtet werden. Dies soll im Folgenden geschehen und entspricht ebenfalls der *Theoriegeleitetheit*, die von Mayring 2010 gefordert wird.<sup>42</sup>

---

<sup>37</sup> vgl. BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2019): Schulbuchlisten 2019/20. Online verfügbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/schulbuchaktion/schulbuchlisten\\_2019\\_2020.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/schulbuchaktion/schulbuchlisten_2019_2020.html). (10.01.2020).

<sup>38</sup> vgl. Lässig 2010: 206f.

<sup>39</sup> vgl. Nieweler 2000: 14f.

<sup>40</sup> vgl. Michler 2005: 313.

<sup>41</sup> Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (2016): Schulbücher auf dem Prüfstand. Einleitung. In: Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Textbooks under Scrutiny. Bad Heilbrunn: Klinkhardt: 9.

<sup>42</sup> vgl. Mayring 2010: 48, 50f.

Es kann argumentiert werden, dass durch die Vorgaben des Lehrplans das Schulbuch als Kommunikationsmittel zwischen dem Staat und der Schule gesehen werden kann. Weiters kann das Schulbuch auch (teilweise) als Kommunikationsmittel zwischen Lehrperson und Lernenden verstanden werden. Um dies zu prüfen muss der Einsatz des Schulbuches im Unterricht beleuchtet werden. Dabei ist zu beachten, dass der Einsatz von Schulbüchern nicht nur von Lehrperson zu Lehrperson variiert, sondern auch in den jeweiligen Unterrichtsfächern lassen sich unterschiedliche Tendenzen in der Verwendung des Schulbuches erkennen. Eine Studie aus dem Jahr 2005 zeigt zum Beispiel, dass Chemielehrerinnen und Chemielehrer das Schulbuch äußerst selten verwenden.<sup>43</sup> Im Gegensatz dazu spielt das in Lektionen unterteilte Schulbuch im Fremdsprachenunterricht meist eine tragende Rolle.<sup>44</sup> Dies führt sogar soweit, dass Autoren wie zum Beispiel Nieweler 2000 die konkrete Forderung an Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer stellt, von einem *dogmatischen* Einsatz des Schulbuches abzusehen.<sup>45</sup>

Schulbücher, die für den Fremdsprachenunterricht konzipiert sind, weisen eine Struktur auf, die Wortschatz, Grammatik, landeskundliche Informationen und Sprechintentionen progressiv vermittelt.<sup>46</sup> Diese Progression ist einerseits fremdsprachendidaktisch sinnvoll, aber auch die Zeitersparnis, die aus der Verwendung des Schulbuches für die Lehrperson resultiert, sind schlagende Argumente, die für den Einsatz des Schulbuches sprechen. Gleichzeitig soll das Schulbuch nicht als *seitenumblätternes Medium* gesehen werden.<sup>47</sup> Kahl 2000 fordert eine Ergänzung des Schulbuches mit zusätzlichen Materialien, da durch das Kennenlernen neuer sprachlicher Strukturen der Lernprozess aktiv unterstützt

---

<sup>43</sup> vgl. Beerenwinkel, Anne/Gräsel, Cornelia (2005): Texte im Chemieunterricht: Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 11 Jg., S. 21-39.

<sup>44</sup> vgl. Michler 2005: 311f.

<sup>45</sup> vgl. Nieweler 2000: 17.

<sup>46</sup> vgl. Leupold, Eynar (1992): Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt: Peter Lang: 123.

<sup>47</sup> vgl. Nieweler 2000: 17.

werden kann.<sup>48</sup> Ein vollkommener Verzicht auf Schulbücher im Unterricht beziehungsweise im Fremdsprachenunterricht scheint allerdings aufgrund des enormen Mehraufwandes für die Lehrerinnen und Lehrer fast unmöglich.<sup>49</sup> Außerdem ist das laut Kahl 2000 auch für die Schülerinnen und Schüler nicht unbedingt wünschenswert. Ein großer Vorteil des Schulbuches ist zum Beispiel die Tatsache, dass eine Schülerin oder ein Schüler nach längerer Abwesenheit den verpassten Stoff mithilfe des Schulbuches nachholen kann. Kahl 2000 spricht vom Lehrwerk als ein „Sicherheitsgeländer, an dem alle sich fest halten können“<sup>50, 51</sup> Aber auch bei der Nachbereitung des Unterrichts und bei der Prüfungsvorbereitung stellt das Schulbuch eine große Hilfestellung für Schülerinnen und Schüler dar.<sup>52</sup> Daraus resultiert auch der Anspruch an das Schulbuch, es solle selbsterklärend und unabhängig von Lehrpersonen bearbeitbar sein.<sup>53</sup>

Allgemein lässt sich sagen, dass ein Lehrwerk ein Angebot an Inhalten bietet, das von den Benutzerinnen und Benutzern angenommen werden kann, aber nicht angenommen werden muss. Trotz schon vorgegebener Strukturierung seitens des Schulbuches, zum Beispiel in Form von Lektionen<sup>54</sup>, muss dieses auch noch seitens der Benutzer strukturiert, organisiert und individualisiert werden, nachdem man sich für den Einsatz des angebotenen Materials entschieden hat. Schulbücher sind schließlich weder an die Leistungsbereitschaft oder an die Interessen der Schülerinnen und Schüler angepasst noch in unterrichtsstündliche Einheiten strukturiert. So muss die oder der Unterrichtende das Lehrwerk auf verschiedene Aspekte hin hinterfragen und analysieren. Lehrerinnen- und

---

<sup>48</sup> vgl. Kahl 2000: 127.

<sup>49</sup> vgl. Nieweler 2000: 16.

<sup>50</sup> Kahl 2000: 125.

<sup>51</sup> vgl. ebd.

<sup>52</sup> vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014: 127.

<sup>53</sup> vgl. Kahl 2000: 125.

<sup>54</sup> vgl. Michler 2005: 311f.

Lehrerhandbücher bieten hierbei Unterstützung, können aber nie auf die spezifische Situation im Klassenzimmer eingehen.<sup>55</sup>

So müssen zum Beispiel nicht alle Teile des Lehrwerks erarbeitet werden. Die Lehrperson kann und soll Akzente und Schwerpunkte setzen und auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler eingehen. Kahl 2000 schlussfolgert, dass ein Schulbuch somit immer „nur Angebotscharakter haben kann“<sup>56, 57</sup>

Ob und welches zusätzliche Lernmaterial für den Unterricht herangezogen wird, ist in der Praxis jedoch stark von den verfügbaren Mitteln sowie von der (Vorbereitungs-) Zeit abhängig.<sup>58</sup> Kahl 2000 betont den Einfluss der Lehrperson:

„Bei einem guten (d.h. ideenreichen und engagierten) Lehrer lernen Schüler auch mit einem schlechten Lehrwerk Französisch. Bei einem schlechten Lehrer lernen die Schüler auch mit einem guten Lehrwerk nicht genug, weil sie nicht motiviert werden. Und ein Lehrwerk, das von sich aus so motivierend ist, dass Schüler die Sprache allein lernen, halte ich für nicht realisierbar.“<sup>59</sup>

Nieweler 2000 ist derselben Meinung, wenn er schreibt: „Auch das modernste Lehrwerk ist nur so gut wie seine Benutzer“<sup>60</sup>.

## 2.4. Anforderungen an das Schulbuch

Das Bundesministerium stellt mehr oder weniger explizite Anforderung an Schulbücher. Doch auch andere Instanzen stellen gewisse Ansprüche an Schulbücher. Prinzipiell wird von der Verwendung des Schulbuchs ein Mehrwert erwartet. Dieser Mehrwert sollte

---

<sup>55</sup> vgl. Leupold 1992: 123f.

<sup>56</sup> Kahl 2000: 126.

<sup>57</sup> vgl. ebd.

<sup>58</sup> vgl. Roche, Jörg (2016): Kriterien für die Auswahl von Lernmaterialien und Medien. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto: 466.

<sup>59</sup> Kahl 2000: 128.

<sup>60</sup> Nieweler 2000: 17.

sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrkräfte gelten. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht liegt dieser Mehrwert in der Vermittlung von landeskundlichen Inhalten, Wortschatz und Aussprache, der Darstellung grammatikalischer und lexikalischer Phänomene, der Förderung von Schreib-, Lese-, Sprech- und Hörfertigkeit sowie in der Variation von Arbeits- und Sozialformen.<sup>61</sup>

Nieweler 2000 schreibt, dass die Erwartung von Lernenden und Lehrenden dahin geht, dass in einem „guten“ Schulbuch sowohl Texte und Übungen sowie landeskundliche Inhalte angemessen und am menschlichen Interesse orientiert sind. Kontrolleinheiten sollen das eigenständige Überprüfen des Gelernten ermöglichen und Plateauphasen und spielerische Elemente sollen das Lehrbuch abrunden.<sup>62</sup>

Doch nicht nur die unmittelbare Benutzergruppe stellt Ansprüche an das Schulbuch. Es kann auch gesagt werden, dass die Öffentlichkeit gewisse Erwartungen an Schulbücher hat. So sollen Schulbücher „das öffentliche Interesse widerspiegeln und den sozialen Zusammenhalt fördern“<sup>63</sup> und auch bezüglich der vermittelten Werte und Weltanschauungen die gesellschaftlichen Normen respektieren. Eine weitere Gruppe, die gewisse Erwartungen an Schulbücher heranträgt, ist die der Eltern. Für sie sollen Schulbücher unter anderem nicht zu teuer, leicht verständlich und übersichtlich sein.<sup>64</sup>

Außerdem haben wahrnehmungspsychologische Studien und lernpsychologische Erkenntnisse einen wichtigen Beitrag zur generellen optischen Gestaltung geleistet. So ist beispielsweise die Wahl von Schrifttypen und sonstige Formatierungen keineswegs dem Zufall geschuldet.<sup>65</sup>

---

<sup>61</sup> vgl. Rösler, Dietmar (2016): Prinzipien der Entwicklung und Evaluation von Lernmaterialien und Medien. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto: 473.

<sup>62</sup> vgl. Nieweler 2000: 19f.

<sup>63</sup> Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014: 16.

<sup>64</sup> vgl. ebd.: 15f., 19.

<sup>65</sup> vgl. ebd.: 125, 133.

## 2.5. Fazit

Die qualitative Inhaltsanalyse von Mayring 2010 verlangt, das Material – im konkreten Forschungskontext handelt es sich um das Schulbuch – in seinem Kommunikationszusammenhang zu erfassen.<sup>66</sup> Dies wurde in diesem Kapitel getan. Hierbei hat sich herausgestellt, dass der Staat vorgibt, welche Inhalte Eingang in die Schulbücher finden sollen. Obwohl Schulbuchautorinnen und -autoren gewisse Freiheiten in der Aufarbeitung haben, werden ihre Bücher auch von einer vom Bundesministerium einberufenen Gutachterkommission überprüft. Abgesehen von diesen Vorgaben, sollten Schulbuchautorinnen und -autoren noch den Ansprüchen der Lehrpersonen, der Schülerinnen und Schülern, der Eltern – ja sogar der Gesellschaft genügen. Schließlich hat sich die tragende Rolle des Schulbuches im Fremdsprachenunterricht herauskristallisiert.

---

<sup>66</sup> vgl. Mayring 2010: 48.

### 3. Landeskunde, Interkulturalität und Belgien (im Lehrplan)

„Die Sprachenlernenden erwerben nicht einfach zwei verschiedene, unverbundene Weisen des Handelns und Kommunizierens, sondern werden **mehrsprachig** und entwickeln **Interkulturalität**.“<sup>67</sup>

Wer sich mit dem Kennenlernen und Lernen von anderen Ländern und Kulturen beschäftigt, wird bei der Lektüre zwangsläufig mit den Begriffen *Landeskunde* und *Interkulturalität* konfrontiert. Zu Beginn dieses Kapitels werden diese Begriffe erläutert. Anschließend werden die Frankophonie und der französische Sprachraum diskutiert. Da sich das Forschungsinteresse explizit auf Belgien bezieht, soll anschließend der Status des Französischen in Belgien, dessen Besonderheiten und der Platz Belgiens innerhalb der Frankophonie erörtert werden. Schließlich werden die Lehrpläne untersucht, um den Stellenwert herauszuarbeiten, den diese der Landeskunde, der Interkulturalität, dem französischen Sprachraum und Belgien zuschreiben.

#### 3.1. Landeskunde und interkulturelles Lernen

Betrachtet man das Inhaltsverzeichnis der ersten zwei Bände der Schulbuchreihe *Nouvelles Perspectives Autriche*, sind 3 Säulen erkennbar, auf denen diese Schulbücher aufgebaut sind. Neben Kommunikation und Grammatik ist *Landeskunde* als dritte gleichberechtigte Säule angeführt.<sup>68</sup> Dieser Begriff, der in diesen Schulbüchern so selbstverständlich scheint, wird in der Fachliteratur viel diskutiert. Generell herrscht

---

<sup>67</sup> Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Straßburg: Europarat: 51; Hervorhebung im Original.

<sup>68</sup> vgl. Runge/Rousseau 2018a: 6-9.; vgl. Runge, Annette/Rousseau, Pascale (2018b): *Nouvelles Perspectives A2+ Autriche*. Lehr- und Arbeitsbuch. Linz: Veritas: 6-9.

Einigkeit darüber, dass Fremdsprachenunterricht mit der Begegnung anderer Kulturen verwoben ist.<sup>69</sup> Die fachdidaktische Ansätze hierfür, haben sich im Laufe der Zeit immer wieder geändert.

Der erste Ansatz, der sich darum bemühte, Kulturen lernen in den Fremdsprachenunterricht einzubinden, ist mit der Einführung der sogenannten Realienkunde Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts zu datieren. Es entsprach eher einer politischen Absicht, durch das Auswendiglernen von Fakten enzyklopädisches Wissen über das andere Land zu erwerben.<sup>70</sup> Diese Fakten waren „konkret anwendbare Wissensbestände über Land und Leute“<sup>71</sup>. In den 30er- und 40er Jahren wurde die Realienkunde immer mehr durch *Kulturkunde* ersetzt, die es zum Ziel hatte, „die ‘Wesensart‘ des Nachbarvolkes zu vermitteln“<sup>72,73</sup>. Diese Kulturkunde wurde schließlich von der *Landeskunde* abgelöst.<sup>74</sup> Dieser Begriff wird bis heute noch verwendet, wie es aktuelle Schulbücher belegen.

### 3.1.1. Landeskunde

Das generelle Ziel der Landeskunde kann darin gesehen werden, Kontextwissen zu vermitteln, das erfolgreiche Kommunikation mit Sprecherinnen und Sprechern der

---

<sup>69</sup> vgl. Hallet, Wolfgang (2016): Fokus: Texte- Medien – Literatur – Kultur. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto: 39.

<sup>70</sup> vgl. Leupold, Eynar (2003): Landeskundliches Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen & Basel: A. Francke: 128f.

<sup>71</sup> Koreik, Uwe (2016): Inhalte zur Entwicklung landeskundlicher und interkultureller Kompetenzen. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto: 163.

<sup>72</sup> Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz (2010): Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr: 225.

<sup>73</sup> vgl. Lüsebrink, Hans-Jürgen (2003): Kultur- und Landeswissenschaften. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen & Basel: A. Francke: 61.; vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 225.

<sup>74</sup> vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 225.

jeweiligen Gruppe ermöglicht und erleichtert.<sup>75</sup> Hierbei soll die Wirklichkeit des Zielsprachenlandes für die Lernenden verständlich gemacht werden und Wissen über die Gesellschaft, Politik, Geschichte und Geografie des Zielsprachenlandes vermittelt werden. Neben diesem Faktenwissen, sollen aber auch die Ideen, Weltbilder und Einstellungen der Menschen, die dieser Kultur angehören, vermittelt werden. Ehlers 1999 bezeichnet dies als das *Mentale*. Dies ist jene Ebene, die den Menschen, die diesem Kulturraum angehören, oftmals erst durch Missverständnisse und andere Störungen im Alltagsablauf ins Bewusstsein gerufen wird.<sup>76</sup>

Wenn angenommen wird, dass die kulturelle Realität aus Elementen besteht, die als kulturelle Codes gelernt und interpretiert werden müssen, dann kann Landeskunde als der Kontext verstanden werden, in dem sprachliche Äußerungen dekodiert werden. Diese kulturellen Codes können zum Beispiel Schriftcodes, Verhaltenscodes, aber auch visuelle und religiöse Codes sein. Das Erlernen dieser Codes ermöglicht es den Lernenden zum Beispiel, Texte aus der Zielkultur zu dekodieren. Um einen Text verstehen zu können, muss das vom Autor geschaffene Bezugssystem nachvollzogen und der Blickpunkt gewechselt werden. Dieser Perspektivenwechsel ist ein *Grundzug des Fremdverstehens* und kann durch den gezielten Einsatz von Literatur gefördert und operationalisiert werden. Jegliche Kommunikation enthält kulturelle Codes und Hintergründe, die untrennbar mit dem Fremdsprachenlernen verbunden sind. Die Ermöglichung praktischer Kommunikation soll durch Landeskunde gefördert werden. Es kann also gesagt werden, dass Landeskunde einen ebenso festen Bestandteil des Fremdsprachenlernens bildet, wie Wortschatz und Grammatik.<sup>77</sup> Dies zeigt auch die Schulbuchreihe *Nouvelles Perspectives Autriche*, die ihr Schulbuch auf den drei Säulen Kommunikation, Grammatik und Landeskunde aufbaut.<sup>78</sup>

---

<sup>75</sup> vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 225.

<sup>76</sup> vgl. Ehlers, Swantje (1999): Landeskunde und Literatur. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr: 418f.

<sup>77</sup> vgl. ebd.: 419-422.

<sup>78</sup> vgl. Runge/Rousseau 2018a: 6-9.; vgl. Runge/Rousseau 2018b: 6-9.

Die faktenvermittelnde Ebene der Landeskunde wird immer wieder kritisiert. Gleichzeitig wird die Wichtigkeit dieses Aspekts aber auch verteidigt. Krumm 1998 zum Beispiel, versteht die Vermittlung von Fakten als Material, das die Sensibilisierung für kulturelle Verschiedenheit fördern und helfen kann diese Verschiedenheit zu verstehen.<sup>79</sup> Ehlers 1999 kann diese Kritik zwar nachvollziehen und gesteht ein, dass der faktenvermittelnde Aspekt weder bei der Dekodierung noch beim Verständnis von Elementen der Zielkultur hilft, sieht ihn allerdings als festen Bestandteil der Landeskunde. Ehlers 1999 nennt vier Ebenen der Landeskunde:

1. die Vermittlung von Faktenwissen,
2. die Vermittlung von konzeptuellem Wissen über Glaubens-, Werte- und Ideensysteme,
3. der Erwerb von Codes,
4. die Differenzierung von Stereotypen als pädagogisches Ziel.<sup>80</sup>

Das Konzept der Landeskunde basiert auf der Annahme, dass mehr Wissen über die Zielkultur zu größerer Offenheit und Toleranz führt. Allerdings spielen beim Erlernen einer anderen Kultur noch andere, individuellere Faktoren eine Rolle, wie zum Beispiel die Persönlichkeit und Disposition des Lernenden.<sup>81</sup> Um dies verstehen zu können, soll an dieser Stelle das Konzept der *Interkulturalität* eingeführt werden.

---

<sup>79</sup> vgl. Krumm, Hans-Jürgen (1998): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 25. Jg., H. 5: 527.

<sup>80</sup> vgl. Ehlers 1999: 422; 424.

<sup>81</sup> vgl. ebd.: 423.

### 3.1.2. Interkulturalität

Um begrifflichen Unklarheiten vorab entgegenzuwirken, soll an dieser Stelle der Begriff der Interkulturalität gegenüber den Begriffen interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz abgegrenzt werden. Während *interkulturelles Lernen* ein prozessorientierter Begriff ist, so ist die *interkulturelle Kompetenz* das Resultat des interkulturellen Lernens.<sup>82</sup> *Interkulturalität* wird als Überbegriff verwendet.

Generell lässt sich sagen, dass in der Kulturvermittlung die andere Kultur im Zentrum steht. Die Art der Wahrnehmung dieser fremden Kultur auf Seiten der Lernenden, hängt sowohl von deren sozialer als auch von deren kultureller Disposition ab. Diese Wahrnehmung rückt erst durch den Diskurs über Interkulturalität in den Vordergrund. Sie behandelt Verstehensprozesse des jeweils anderen.<sup>83</sup>

Altmayer 2016 betont den Zusammenhang des Fremdsprachenlernens mit den kulturellen Rahmenbedingungen des Lernenden. Der Autor schildert die drei Ebenen, die bei Interkulturalität mitschwingen. Hierbei handelt es sich um

1. „die **kulturellen Ausgangslagen**, die die Lernenden mitbringen“<sup>84</sup>
2. „die mit der zu erlernenden Sprache mitgelieferten **Inhalte und Deutungsangebote**“<sup>85</sup> und schließlich
3. „die spezifischen **Lehr- und Lernsituationen** und die in sie eingehenden kulturellen Vorannahmen, Deutungs- und Interaktionsprozesse selbst“<sup>86</sup>.

Interkulturelles Lernen kann als Zusammenspiel dieser drei Komponenten verstanden werden. Die kulturelle Ausgangslage der Lernenden beeinflusst den Blick auf die

---

<sup>82</sup> vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 236f.

<sup>83</sup> vgl. ebd.: 225f.

<sup>84</sup> Altmayer, Claus (2016): Fokus: Interkulturalität. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto: 15; Hervorhebung durch mich.

<sup>85</sup> ebd.; Hervorhebung durch mich.

<sup>86</sup> ebd.; Hervorhebung durch mich.

angebotenen Inhalte. Die Tatsache, dass der Blick auf die Inhalte, und nicht die Inhalte selbst, das interkulturelle Lernen ausmacht, unterstreicht die Individualität dieses Lernprozesses. Vor allem die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit an Schulen führt zu den unterschiedlichsten kulturellen Hintergründen und somit zu den unterschiedlichsten kulturellen Ausgangslagen, die den Blick auf die im Unterricht angebotenen Inhalte beeinflussen.<sup>87</sup>

Bredella 1999 weist auf die Herausforderungen hin, die das interkulturelle Lernen mit sich bringt: „Interkulturelles Lernen und Verstehen steht vor der schwierigen Aufgabe, kulturelle Unterschiede bewusst zu machen, ohne sie zu verabsolutieren. Diese Zielsetzung wird jedoch durch Stereotypen und Vorurteile entscheidend gestört.“<sup>88</sup> Ehlers 1999 erklärt, dass das Entstehen von Stereotypen auf die unvollständige, erstarrte Beherrschung kultureller Codes zurückzuführen ist. Obwohl Stereotypen bei der Orientierung im fremden Kulturraum helfen können, können sie gleichzeitig zur Ausbildung von Feindbildern führen. Die Tatsache, dass Fremdsprachenlernen oftmals in geografischer Distanz zur Zielsprachenkultur passiert, erhöht das Risiko der Stereotypenbildung.<sup>89</sup>

Die „Vorstellung von einer kulturell monolithischen Sprachgemeinschaft“<sup>90</sup> gilt heutzutage schon längst als überholt, kann aber in der Fremdsprachenvermittlung immer noch beobachtet werden. Für die Beschreibung der Heterogenität der Kulturräume, wurde der Begriff der *Transkulturalität* eingeführt. Er beschreibt die Nicht-Existenz von homogenen, voneinander abgetrennten Kulturräumen.<sup>91</sup>

---

<sup>87</sup> vgl. Altmayer 2016: 15f.

<sup>88</sup> Bredella, Lothar (1999): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachunterrichts. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr: 105.

<sup>89</sup> vgl. Ehlers 1999: 422f.

<sup>90</sup> Decke-Cornill/Küster 2010: 227.

<sup>91</sup> vgl. ebd.: 227; 232.

Schließlich soll darauf hingewiesen werden, dass es zwei Konzepte des interkulturellen Lernens gibt. Eines versteht seine Ziele in der Vermittlung von Wissen über die andere Kultur, sowie dem Erwerb von Kommunikationskompetenz. Das andere Konzept hingegen versteht interkulturelles Lernen als Prozess, bei dem das Wissen über und die Einstellung zu der anderen Kultur diesen Prozess lediglich initiieren.<sup>92</sup>

Aus diesem Grund ist es sinnvoll noch einmal klarzustellen, wie diese Begriffe in dieser Arbeit verwendet werden. Der Begriff *Landeskunde* wird nach Ehlers 1999 verwendet. Sie versteht darunter die Vermittlung von Faktenwissen, konzeptuellem Wissen und Kodewissen sowie das Aufarbeiten von Stereotypen.<sup>93</sup> Der Begriff *interkulturelles Lernen* wird für den individuellen Lernprozess herangezogen, der auf diesem Wissen, also auf Landeskunde basiert. Nach Altmayer 2016 beruht dieser Prozess auf drei Komponenten: die kulturelle Disposition der Lernenden, die Deutungsangebote und schließlich den Lernprozess selbst.<sup>94</sup>

### 3.1.3. Interkulturelle Kompetenz (im GERS)

Der Begriff der *interkulturellen Kompetenz* wird im fremdsprachendidaktischen Diskurs der Kompetenzorientierung und Standardisierung der letzten Jahre immer präsenter. Dabei stellt sich die Frage, ob sich Interkulturalität mit diesen Standardisierungsansprüchen vereinbaren lässt. Wie bereits erwähnt handelt es sich hierbei nämlich um sehr individuelle Lernvorgänge. Nicht-skalierbare Faktoren wie Neugierde, Empathie oder Reflexionsfähigkeit spielen nämlich eine wesentliche Rolle im interkulturellen Lernprozess.<sup>95</sup>

---

<sup>92</sup> vgl. Abendroth-Timmer, Dagmar (1998): Der Blick auf das andere Land. Ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken. Tübingen: Gunter Narr: 49.

<sup>93</sup> vgl. Ehlers 1999: 424.

<sup>94</sup> vgl. Altmayer 2016: 15.

<sup>95</sup> vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 236f.

Die Frage nach der Messbarkeit von Kompetenzen, führt zwangsläufig zum GERS, ein Referenzrahmen, der sich der Kategorisierung und Vergleichbarkeit sprachlicher Niveaus verschrieben hat.<sup>96</sup> Dieser Referenzrahmen, der die sprachlichen Fähigkeiten von Fremdsprachenlernenden auf einer Skala von A1 bis C2<sup>97</sup> wiedergeben soll, ist nicht nur zum weitläufig anerkannten Standard geworden<sup>98</sup>, sondern hat auch Eingang in unsere Lehrpläne<sup>99</sup> und Schulbücher<sup>100</sup> gefunden. Der GERS enthält keine konkrete Kategorisierung der interkulturellen Kompetenzen, die mit der Skalierung der Sprachniveaus von A1 bis C2 vergleichbar wären. Allerdings wurden sogenannte *allgemeine Kompetenzen* ausgearbeitet, die auf einem Modell von Michael Bryam aus dem Jahr 1997,<sup>101</sup> basieren.

Diese *allgemeinen Kompetenzen* setzen *deklaratives Wissen* voraus. Dies besteht aus *Weltwissen*, also „Sachwissen über das Land oder die Länder, in dem oder denen die Sprache gesprochen wird“<sup>102</sup>, *soziokulturellem Wissen*, also Wissen über Aspekte von Wohnverhältnissen, Feiertagen und religiösen Bräuchen über Politik, Institutionen und soziale Schichten bis hin zu Pünktlichkeit, Humor und Tischmanieren. Teil dieses deklarativen Wissens ist auch die Ausbildung eines *interkulturellen Bewusstseins*, das die bewusste Wahrnehmung von Verschiedenheit beschreibt. Neben dem deklarativen Wissen verlangt der GERS auch *prozedurales Wissen*, also die Anwendung und Ausübung dieses deklarativen Wissens. Schließlich spricht der GERS noch von

---

<sup>96</sup> vgl. Europarat 2001.

<sup>97</sup> vgl. ebd.: 32-50.

<sup>98</sup> vgl. Hilpisch, Kai (2012): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Der GER im Überblick. Hamburg: Diplomica: 8.

<sup>99</sup> vgl. z.B. BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2018): Lehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: 58-60; 130-134. Online verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01>. (19.12.2019).

<sup>100</sup> vgl. z.B. Luner/Truxa-Pirierros/Wladika 2018.; Runge/Rousseau 2018a.

<sup>101</sup> vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 237.

<sup>102</sup> Europarat 2001: 103.

*persönlichkeitsbezogener Kompetenz* und *Lernfähigkeit*. Diese streichen nochmal die Individualität des interkulturellen Lernprozesses hervor.<sup>103</sup> Die Verwobenheit der kulturellen Ausgangslagen der Lernenden mit dem Erlernen neuer kultureller Inhalte wird im GERS unterstrichen:

„Weder endet die muttersprachliche und kulturelle Kompetenz mit dem Erwerb einer zweiten oder fremden Sprache und Kultur, noch besteht die neue Kompetenz unabhängig von der alten. Die Sprachenlernenden erwerben nicht einfach zwei verschiedene, unverbundene Weisen des Handelns und Kommunizierens, sondern werden **mehrsprachig** und entwickeln **Interkulturalität**. Die linguistischen und kulturellen Kompetenzen in der einen Sprache modifizieren die in einer anderen, und sie fördern interkulturelles Bewusstsein, Fertigkeiten und prozedurales Wissen.“<sup>104</sup>

Der GERS als Referenzrahmen, der sich dem Lernen und Unterrichten von Sprachen verschrieben hat und die Fremdsprachendidaktik mit seinen Kategorisierungen grundlegend geprägt hat, gibt auch dem interkulturellen Lernen und der Individualität der Lernenden Raum. Die Inhalte, die Sprachenlernende in Bezug auf die andere Kultur lernen sollen, sind konkret genannt und kategorisiert, basieren allerdings auf den vorher beschriebenen Konzepten der Landeskunde und der Interkulturalität. Selbst wenn die konkrete Umsetzung und die Rahmenbedingungen der Vermittlung kultureller Inhalte im Fremdsprachenunterricht immer wieder neu reflektiert, diskutiert und kritisiert werden, so kann deren fester Platz im Fremdsprachenunterricht als fremdsprachendidaktisches Axiom verstanden werden<sup>105</sup>.

### 3.2. Frankophonie

Im vorigen Abschnitt wurde unter anderem der Begriff der Landeskunde diskutiert. Dieser Begriff kommt immer wieder in der Fremdsprachendidaktik vor, kann aber vor

---

<sup>103</sup> vgl. Europarat 2001: 103-109.

<sup>104</sup> ebd.: 51; Hervorhebung im Original.

<sup>105</sup> vgl. Altmayer 2016: 15.

allem im Kontext des Französischunterrichts als problematisch angesehen werden, da die französische Sprache nicht nur auf ein Land begrenzt, sondern innerhalb und außerhalb Europas in vielen Ländern muttersprachlich vertreten ist. *Frankophonie* ist ein Begriff, der zur Umschreibung dessen immer wieder herangezogen wird.

Zum ersten Mal wurde dieser Begriff 1880 in einer Studie eines französischen Geografen verwendet, in der er die Gesamtheit der französisch-sprechenden Völker und die Gebiete, in denen sie leben als *Frankophonie* bezeichnete. In den 60er Jahren wurde diese rein sprachliche Bedeutung erweitert, um die Frankophonie auch als „Bezeichnung für eine Wert und Kulturgemeinschaft“<sup>106</sup> zu begreifen.<sup>107</sup> Inzwischen wird die Bezeichnung in unterschiedlichen Kontexten verwendet. Einerseits kann sie rein sprachlich verwendet werden und bezeichnet „die Summe der Sprecher des Französischen“<sup>108</sup>. Diese Bezeichnung kann allerdings wiederum unterschiedlich ausgelegt werden, denn diese *Sprecher* beinhalten manchmal nur Muttersprachler oder Zweitsprachler oder aber Mutter-, Zweit- und Fremdsprachler. Obwohl letzteres am seltensten vorkommt, zeigt uns dies, dass Sprecherzahlen immer im Kontext betrachtet werden müssen. Denn je nachdem welche Definition herangezogen wird, kann man von 75 Millionen oder aber von mehreren hundert Millionen frankophonen Menschen ausgehen.<sup>109</sup> Die *Organisation Internationale de la Francophonie* (OIF) spricht zum Beispiel von 300 Millionen Menschen, die sich auf Französisch ausdrücken können und 235 Millionen Menschen, die Französisch im alltäglichen Gebrauch verwenden.<sup>110</sup>

Der Begriff der Frankophonie kann allerdings auch im geografischen Sinn verwendet werden. In diesem Fall spricht man von Staaten oder Gebieten, in denen Französisch als

---

<sup>106</sup> Pöll 1998: 5.

<sup>107</sup> vgl. ebd.

<sup>108</sup> ebd.: 6.

<sup>109</sup> vgl. ebd.: 6f.

<sup>110</sup> vgl. OIF 2016: o.S.

Muttersprache oder als häufiger verwendete Zweitsprache Verwendung findet.<sup>111</sup> Eine dritte Verwendungsmöglichkeit für den Begriff ist „die aufgrund von gleicher Sprache, ähnlicher geistiger Werte und durch ein historisch begründetes Zusammengehörigkeitsgefühl entstandene Gemeinschaft der französischsprachigen Nationen“<sup>112</sup>. Schließlich kann die Frankophonie auch als Summe der „Organisationen und Verbände, deren Ziel die Förderung der Frankophonie [...] [im geografischen und gemeinschaftlichen Sinne] ist“<sup>113</sup>, verstanden werden.<sup>114</sup>

Aufgrund der begrifflichen Vielfalt soll festgelegt werden, wie dieser Begriff in dieser Diplomarbeit verwendet wird. Der Begriff *Frankophonie* wird im geografischen Kontext verwendet. Somit kann Frankophonie als die Summe der Staaten beziehungsweise Gebiete, in denen Französisch Muttersprache oder häufiger verwendete Zweitsprache ist, verstanden werden.<sup>115</sup> Diese Begriffsverwendung ist mit dem in der Forschungsfrage verwendeten Ausdruck „französischer Sprachraum“ gleichzusetzen. Um etwaige Missverständnisse zu vermeiden, wurde in der Forschungsfrage auf den Begriff *Frankophonie* verzichtet.

### 3.2.1. Belgien in der Frankophonie

Belgien ist ein Föderalstaat mit drei Landessprachen. Die drei Sprachen Deutsch, Französisch und Flämisch werden von der deutschsprachigen, französischsprachigen und flämischen Gemeinschaft und deren jeweiligem Parlament repräsentiert. Sie sind nicht mit den Regionen gleichzusetzen. Diese sind Flandern, Brüssel und die Wallonie.<sup>116</sup>

---

<sup>111</sup> Pöll 1998: 7.

<sup>112</sup> ebd.

<sup>113</sup> ebd.

<sup>114</sup> vgl. ebd.: 7f.

<sup>115</sup> vgl. ebd.: 7.

<sup>116</sup> vgl. Service Public Fédéral Belge (2019): Pouvoirs publics. Online verfügbar unter: [https://www.belgium.be/fr/la\\_belgique/pouvoirs\\_publics/](https://www.belgium.be/fr/la_belgique/pouvoirs_publics/) (23.12.2019).

Französisch hat in der Wallonie, genauso wie in Frankreich und der romanischen Schweiz den Status der Alltags- und Standardsprache und gehört damit der *premiere francophonie* an.<sup>117</sup> Schätzungen verorten in Belgien etwa 4 Millionen frankophone Sprecher.<sup>118</sup>

Abbildung 1<sup>119</sup> zeigt die Sprachenverteilung Belgiens. Die Verortung der frankophonen Minderheiten in Flandern und der flämisch- und deutschsprachigen Minderheiten in der Wallonie können aus dieser Abbildung abgelesen werden.



Abbildung 1: Die Sprachen Belgiens.<sup>119</sup>

<sup>117</sup> Pöll 1998: 20.

<sup>118</sup> vgl. Erfurt, Jürgen (2013): Les différents concepts de la francophonie : applications et contradictions. In: Kremnitz, Georg et al. (Hrsg.): Histoire sociale des langues de France. Rennes: Presses universitaires de Rennes: 65.

<sup>119</sup>Schmitt, Christian (1990): Frankophonie III. Regionale Varianten des Französischen in Europa II. a) Belgien. In: Holtus, Günter/Metzeltin, Michael/Schmitt, Christian (Hrsg.): Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL). Band V: Französisch, Okzitanisch, Katalanisch. Tübingen: Max Niemeyer: 722.

Trotz dieser sprachlichen Vielfalt innerhalb Belgiens, wird Belgien nach außen hin oft als einsprachig-französischsprachig wahrgenommen. Diese scheinbare Dominanz des Französischen wird von der flämischen Gemeinschaft mit Unmut beantwortet und manifestiert sich in einem Sprachenkonflikt, der das Klima des Landes beeinflusst und mitunter Grund dafür ist, warum die Spaltung des Landes seit langem vorhergesagt wird.<sup>120</sup>

Die historische Dominanz des Französischen in Belgien könnte ein Grund für diese Wahrnehmung sein.<sup>121</sup> Obwohl Belgien ursprünglich offiziell „sprachenlos“ war, zeichnete sich schon eine gewisse Dominanz des Französischen ab, da die Gesetze in dieser Sprache formuliert wurden.<sup>122</sup> Ein weiterer Grund für die scheinbare Dominanz des Französischen in Belgien, könnte der Tatsache zugeschrieben werden, dass das Französische bis heute international mehr Gewicht als das Niederländische hat. So sind die Flamen in Belgien ein großer Teil einer relativ kleinen Sprachgemeinschaft und die Wallonen sind ein kleiner Teil einer sehr großen Sprachgemeinschaft.<sup>123</sup> Während die flämische Gemeinschaft ihre Sprache oftmals verteidigen musste, hatte die französischsprachige Gemeinschaft hingegen das Französische auf ihrer Seite, als Sprache einer großen internationalen Sprachgemeinschaft und als Sprache des großen Nachbarn Frankreich.<sup>124</sup>

Das belgische Französisch hat einige als typisch belgisch charakterisierte Eigenheiten, die laut Pöll 1998 von einem *sprachlichen Minderwertigkeitskomplex* geprägt sind.<sup>125</sup> Neben

---

<sup>120</sup> vgl. Kasper, Christine (2001): Verstehen Sie Belgisch? – Versuch über die sprachlichen und sprachbezogenen Gemeinsamkeiten der Belgier. In: *Revue belge de philologie et d'histoire* 79. Jg., H. 3: 827f.

<sup>121</sup> vgl. ebd.: 827.

<sup>122</sup> vgl. Droixhe, Daniel/Dutilleul, Thierry (1990): Französisch: Externe Sprachgeschichte. *Histoire externe de la langue*. In: Holtus, Günter/Metzeltin, Michael/Schmitt, Christian (Hrsg.): *Lexikon der romanistischen Linguistik (LRL)*, Band V: Französisch, Okzitanisch, Katalanisch. Tübingen: Max Niemeyer: 462.

<sup>123</sup> vgl. Kasper 2001: 841f.

<sup>124</sup> vgl. ebd.: 836.

<sup>125</sup> Pöll 1998: 54.

den phonetischen Merkmalen sind hier vor allem auch lexikalische Besonderheiten zu nennen, wobei hier vor allem das abweichende Zahlensystem mit *septante* und *nonante*, statt *soixante-dix* und *quatre-vingt-dix* besonders auffällt.<sup>126</sup>

### 3.3. Landeskunde, interkulturelles Lernen und Belgien im Lehrplan

Nachdem der theoretische Hintergrund von Landeskunde und interkulturellem Lernen beleuchtet und Belgien kurz vorgestellt wurde, sollen an dieser Stelle die österreichischen Lehrpläne untersucht werden. Im Sinne der Forschungsfrage, werden folgende Fragen an den Lehrplan herangetragen:

- Welchen Stellenwert nimmt Landeskunde im Lehrplan ein?
- Wenn im Lehrplan von Landeskunde gesprochen wird, rückt ein bestimmtes Land in den Fokus oder werden gar andere Länder ausgeschlossen?
- Welchen Stellenwert nimmt Interkulturalität im Lehrplan ein?
- Spricht der Lehrplan von „Frankophonie“ oder vom „französischen Sprachraum“ und wenn ja, wie?
- Kann man einzelne Passagen des Lehrplans auf Belgien und die Frankophonie auslegen?

Die Lehrplananalyse wird der Schulbuchanalyse vorangestellt, da sich Schulbücher an den Lehrplänen orientieren<sup>127</sup> und diese somit die Rahmenbedingungen für die Schulbuchproduktion darstellen. Die Schulbücher *Nouvelles Perspectives A1-A2 Autriche*

---

<sup>126</sup> vgl. Trabant, Jürgen (2008): Das Französische außerhalb Frankreichs: Belgien, Schweiz, Luxemburg. In: Kolboom, Ingo/Kotschi, Thomas/Reichel, Edward (Hrsg.): Handbuch Französisch. Sprache, Literatur, Kultur, Gesellschaft. Für Studium, Lehre, Praxis. 2. Auflage. Berlin: Erich Schmidt: 105.

<sup>127</sup> vgl. Elsner 2016: 441.

und *Nouvelles Perspectives A2+ Autriche*, ebenso die Schulbücher *Bien fait! MODULAIRE 1. Lehrbuch*, *Bien fait! MODULAIRE 1. Arbeitsbuch*, *Bien fait! MODULAIRE 2. Lehrbuch* und *Bien fait! MODULAIRE 2. Arbeitsbuch* sind sowohl für die AHS-Oberstufe<sup>128</sup>, als auch für die HAK<sup>129</sup>, HLT<sup>130</sup> und HLW<sup>131</sup> approbiert. Das Schulbuch *Nouvelles Perspectives B1 Autriche* ist nicht auf der Schulbuchliste für das Schuljahr 2019/20 angeführt, da es erst im Jänner 2020 erschienen ist. Laut Webseite des Veritas-Verlages ist dieses Schulbuch für die AHS-Oberstufe approbiert.<sup>132</sup>

*Bien fait! MODULAIRE 3. Lehrbuch*, *Bien fait! MODULAIRE 3. Arbeitsbuch*, *Bien fait! MODULAIRE 4. Lehrbuch* und *Bien fait! MODULAIRE 4. Arbeitsbuch* sind nicht für die HAK, wohl aber für die AHS-Oberstufe<sup>133</sup>, die HLT<sup>134</sup> und die HLW<sup>135</sup> approbiert.

Alle Schulbücher, die ich im Zuge meiner Analyse untersuchen werde, sind für die AHS-Oberstufe<sup>136</sup> approbiert. Die von den Schulbuchreihen herausgegeben Bände, die nur für

---

<sup>128</sup> vgl. Schulbuchaktion (2019a): Schulbuchliste. Allgemeinbildende höhere Schulen. Unterstufe. Oberstufe. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: 197-204. Online verfügbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/schulbuchaktion/schulbuchlisten\\_2019\\_2020.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/schulbuchaktion/schulbuchlisten_2019_2020.html). (10.01.2020).

<sup>129</sup> vgl. Schulbuchaktion (2019b): Schulbuchliste. Höhere Kaufmännische Lehranstalten. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: 20-25. Online verfügbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/schulbuchaktion/schulbuchlisten\\_2019\\_2020.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/schulbuchaktion/schulbuchlisten_2019_2020.html). (10.01.2020).

<sup>130</sup> vgl. Schulbuchaktion (2019c): Schulbuchliste. Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe. Mode und Bekleidungsstechnik. Kunst und Gestaltung. Tourismus. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: 200-205. Online verfügbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/schulbuchaktion/schulbuchlisten\\_2019\\_2020.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/schulbuchaktion/schulbuchlisten_2019_2020.html). (10.01.2020).

<sup>131</sup> vgl. ebd.: 25-31.

<sup>132</sup> vgl. Veritas (s.a.): *Nouvelles Perspectives B1(AHS) Autriche*. Lehr- und Arbeitsbuch (mit CD-Extra). Online verfügbar unter: [https://www.veritas.at/nouvelles-perspectives-b1-ahs-autriche-lehr-und-arbeitsbuch-mit-cd-extra.html?edu\\_grp=16&series=577&subject=20](https://www.veritas.at/nouvelles-perspectives-b1-ahs-autriche-lehr-und-arbeitsbuch-mit-cd-extra.html?edu_grp=16&series=577&subject=20) (20.01.2020).

<sup>133</sup> vgl. Schulbuchaktion 2019a: 197-204.

<sup>134</sup> vgl. Schulbuchaktion 2019c: 200-205.

<sup>135</sup> vgl. ebd.: 25-31.

<sup>136</sup> vgl. Schulbuchaktion 2019a: 197-204.

die BHS approbiert sind, sind nicht Teil dieser Analyse. Eine genauere Ausführung zu den analysierten Schulbüchern ist in Kapitel 4.2. nachzulesen.

Im Folgenden werden somit die Lehrpläne der AHS-Oberstufe, der HAK, der HLT und der HLW analysiert. Da alle zu analysierenden Schulbücher für die AHS-Oberstufe approbiert sind, spielt dieser Lehrplan in der Analyse eine besondere Rolle. Es soll herausgefunden werden, ob sich eventuelle Widersprüche zwischen den verschiedenen Lehrplänen ergeben, gleichwohl sollen aber auch Gemeinsamkeiten herausgefunden und unterstrichen werden.

### 3.3.1. Lehrplan der AHS-Oberstufe

Schon in den *Leitvorstellungen* des Lehrplans der AHS wird interkulturelles Lernen als Grundsatz angegeben, der für die Vermittlung wichtiger Erziehungsziele, wie Akzeptanz, Respekt, gegenseitiger Achtung und Diskursfähigkeit eine wichtige Rolle spielt. Zudem wird *interkulturelles Lernen* als *allgemeiner didaktischer Grundsatz* genannt. Er sieht dessen Aufgabe im „Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte beim gemeinsamen Lernen“<sup>137, 138</sup>.

Als *Bildungs- und Lehraufgabe* in der AHS-Oberstufe sieht der Lehrplan vor, „die Schülerinnen und Schüler zu befähigen [...] adäquate kommunikative Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens zu erfüllen“<sup>139</sup>. In der AHS-Oberstufe ist also die erfolgreiche Kommunikation für den Fremdsprachenunterricht von zentraler Bedeutung. Wenn man davon ausgeht, dass Landeskunde eine erfolgreiche Kommunikation mit Angehörigen der Zielsprachenkultur ermöglicht, wie in Kapitel 3.1.1. schon ausgeführt wurde, so kann Landeskunde selbst auch als Leitgedanke für den Fremdsprachenunterricht gesehen werden.

---

<sup>137</sup> BMBWF 2018: 12.

<sup>138</sup> vgl. ebd.: 9; 12.

<sup>139</sup> ebd.: 126.

Als eine weitere *Bildungs- und Lehraufgabe* wird im Lehrplan die *interkulturelle Kompetenz* angeführt. Schülerinnen und Schüler sollen für die „Sprachenvielfalt Europas und der Welt“<sup>140</sup> sensibilisiert werden.<sup>141</sup> Als *Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule* ist „im Fremdsprachenunterricht [...] der europäischen Dimension [...] Rechnung zu tragen“<sup>142</sup>. Diese Aufgabe der Sensibilisierung, von Schülerinnen und Schülern für die Sprachenvielfalt auf europäischer und globaler Ebene, verstehe ich als Einladung dazu, die vielen frankophonen Länder und Gebiete im Französischunterricht zu skizzieren. Den Hinweis auf einen europäischen Fokus lese ich eindeutig als Plädoyer für die vorrangige Behandlung der europäischen Frankophonie im Unterricht. So kann einerseits die Sprachenvielfalt im Sinne des vielfältigen Vorkommens des Französischen in Europa und der Welt verstanden werden, andererseits können auch Regionalsprachen, sowie regionale Sprachunterschiede in diese Sprachenvielfalt fallen. Man kann argumentieren, dass sich Belgien zur Sensibilisierung von Sprachenvielfalt mit europäischem Fokus besonders gut anbietet: Belgien als multilingualer Staat, als Vertreter von drei großen Sprachgemeinschaften, sowie als Teil der europäischen Frankophonie.

Im Lehrplan der AHS-Oberstufe ist der Aspekt der *Länder und Kulturen* als *didaktischer Grundsatz* festgehalten. Der Fremdsprachenunterricht soll „durch Einblicke in Gesellschaft, Zivilisation, Politik, Medien, Wirtschaft, Kultur und Kunst der betreffenden Sprachräume [...] ein grundlegendes inter- und transkulturelles Verständnis“<sup>143</sup> schaffen. Diese „Einblicke in Gesellschaft, Zivilisation, Politik, Medien, Wirtschaft, Kultur und Kunst“<sup>144</sup> können als das *Faktenwissen* verstanden werden, das nach Ehlers 1999 die erste Ebene der Landeskunde darstellt (siehe Kapitel 3.1.1.).<sup>145</sup> Der Lehrplan spricht also die Vermittlung von Faktenwissen anhand konkreter Themenbereiche im

---

<sup>140</sup> BMBWF 2018:

<sup>141</sup> vgl. ebd.

<sup>142</sup> ebd.: 127.

<sup>143</sup> ebd.: 128.

<sup>144</sup> ebd.

<sup>145</sup> vgl. Ehlers 1999: 424.

Fremdsprachunterricht an. Außerdem fällt auf, dass in diesem Abschnitt nicht von einem bestimmten Land, sondern von einem Sprachraum die Rede ist. Diese offene Formulierung drängt sich als weiterer Hinweis auf, Landeskunde im Französischunterricht offener anzulegen und landeskundliche Inhalte über die Grenzen des sprachlichen Zentrums hinweg zu vermitteln.

Ein weiterer *didaktischer Grundsatz* spricht von *soziolinguistischen Kompetenzen*. Im Fremdsprachenunterricht sollen also nationale Sprachvarietäten exemplarisch integriert werden.<sup>146</sup> Die schon kurz in Kapitel 3.2.1. angeschnittenen sprachlichen Besonderheiten Belgiens, beziehungsweise jene anderer Länder, könnten hier zum Beispiel anhand von Belgizismen exemplarisch und lehrplankonform in den Unterricht integriert werden. Dies würde wiederum zusätzlich die Sprachenvielfalt in Europa illustrieren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Lehrplan der AHS-Oberstufe dem interkulturellen Lernen eine wichtige Bedeutung zukommen lässt, da es als Leitvorstellung und als allgemeiner didaktischer Grundsatz angeführt wird. Die Sprachenvielfalt soll Eingang in den Fremdsprachunterricht finden, wobei hier ein europäischer Fokus gesetzt wird. Durch die Auflistung von landeskundlichen Thematiken sowie durch die Förderung der Kommunikationskompetenz findet die Landeskunde (eines ganzen Sprachraumes) ebenfalls ihren Platz im Lehrplan der AHS-Oberstufe.

### **3.3.2. Lehrplan der HLT**

Im Lehrplan der HLT wird für die zweite lebende Fremdsprache als *Bildungs- und Lehraufgabe* im 8. und 10. Semester verlangt, dass sich die Schülerinnen und Schüler im Zuge des Unterrichts „mit der eigenen und mit anderen Kulturen auseinandersetzen,

---

<sup>146</sup> vgl. BMBWF 2018: 126; 128; 129.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen und die Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation entwickeln“<sup>147</sup>.

Das Kennenlernen und Auseinandersetzen mit anderen Kulturen kommt im Lehrplan der HLT an zwei weiteren Stellen vor: sowohl als *allgemeines Bildungsziel*<sup>148</sup>, als auch als *Lernergebnis des Clusters Allgemeinbildung, Sprache und Medien* soll es die Schülerinnen und Schüler zur interkulturellen Kommunikation befähigen.<sup>149</sup>

Die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen ist an der HLT also nicht nur im Fremdsprachenunterricht (vor allem in den höheren Semestern) wichtig, sondern ist auch als *allgemeines Bildungsziel* im Lehrplan ausgeschrieben. Es wird allerdings nie genauer beschrieben und konkretisiert. Die Bezeichnung *Landeskunde* kommt im Lehrplan nicht vor und ein *Zielland* oder *Sprachraum* wird auch nicht erwähnt.

### 3.3.3. Lehrplan der HLW

Der Lehrplan der HLW sieht als eines der *Lernergebnisse des Clusters Sprache und Kommunikation* vor, dass Schülerinnen und Schüler „sich mit der eigenen und mit anderen Kulturen auseinandersetzen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen und interkulturell kommunizieren“<sup>150</sup> können. Dies überschneidet sich auch mit der *Bildungs- und Lehraufgabe* für die zweite lebende Fremdsprache in der HLT.

---

<sup>147</sup> BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2015a): Lehrplan für Höhere Lehranstalt für Tourismus. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online verfügbar unter: <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads/?kategorie=12>. (19.12.2019): 44; 46.

<sup>148</sup> vgl. ebd.: 3.

<sup>149</sup> vgl. ebd.: 4.

<sup>150</sup> BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2015b): Lehrplan für Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online verfügbar unter: <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads/?kategorie=10>. (19.12.2019): 3.

Im 3. und 4. Semester der HLW sollen „geografische Grundkenntnisse über das Zielland“<sup>151</sup> erarbeitet werden. Dieser Abschnitt bezeichnet den konkreten Aspekt der faktenvermittelnden Ebene der Landeskunde. Allerdings wird hier von einem *Zielland* gesprochen, ohne dieses zu präzisieren. Es muss natürlich gesagt werden, dass dieser Abschnitt des Lehrplans für den Unterricht der zweiten lebenden Fremdsprache konzipiert ist und somit die Nennung eines Landes nicht möglich ist, da dieser Abschnitt für verschiedene Sprachen gilt. Gleichzeitig ist aber darauf hinzuweisen, dass trotzdem von einem *Zielland*, und nicht zum Beispiel von Ländern, die Rede ist.

Ab dem 7. Semester sollen im Unterricht der zweiten lebenden Fremdsprache Themen wie die „kulturelle und sprachliche Vielfalt sowie interkulturelle Beziehungen“<sup>152</sup> im Unterricht behandelt werden. Diese sprachliche Vielfalt wurde auch schon im Lehrplan der AHS erwähnt und kann abermals als Aufforderung verstanden werden, andere frankophone Länder im Unterricht zu besprechen.

Der Lehrplan der HLW fordert also, ebenso wie jener der HLT, eine Auseinandersetzung mit anderen Kulturen sowie eine daraus resultierende Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation. Übereinstimmend mit dem Lehrplan der AHS-Oberstufe fordert jener der HLW konkrete landeskundliche Inhalte, wobei in der HLW vor allem geografische Kenntnisse zu vermitteln sind. Sprachenvielfalt findet auch in diesem Lehrplan seinen Platz.

#### **3.3.4. Lehrplan HAK**

Als Lernergebnis des Clusters *Sprache und Kommunikation*, zu dem neben Deutsch auch Englisch und eine weitere lebende Fremdsprache zählt, wird im Lehrplan der HAK angeführt, dass Schülerinnen und Schüler interkulturelle Kompetenz zeigen sollen, „indem sie sich der wesentlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der eigenen und fremden Kultur bewusst sind, kulturspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede

---

<sup>151</sup> BMBWF 2015b: 38.

<sup>152</sup> ebd.: 42.

reflektieren und in beruflichen Situationen nutzen“<sup>153</sup>. An dieser wie an anderen Stellen des Lehrplans, ebenso wie im Lehrplan der HLT und HLW wird die Beschäftigung mit Kulturen sowie die Bewusstmachung von Unterschieden zwischen Kulturen in den Vordergrund gestellt.

Ein Bildungsziel für den Cluster *Sprachen und Kommunikation* ist, dass der „Aufbau von Sprachkompetenz als Erweiterung des *kulturellen* Horizonts“<sup>154</sup> wahrgenommen werden soll. Diese Forderung impliziert die schon in Kapitel 3.1. angesprochene Untrennbarkeit kultureller Inhalte mit dem Fremdsprachenlernen, stellt aber keine explizite, sondern vielmehr eine implizite Aufforderung dar, landeskundliche Inhalte im Unterricht einzubauen. Gleichzeitig stellt der Lehrplan der HAK aber im Cluster für *Gesellschaft und Kultur* den (hohen) Anspruch, Schülerinnen und Schüler sollen „fremde Kulturen und Lebensweisen verstehen“<sup>155</sup> können.

Tatsächlich spricht der Lehrplan der HAK viel von der Auseinandersetzung mit Kulturen und der Bewusstmachung der Unterschiede der Kulturen, spricht allerdings im Fremdsprachenunterricht nie von Landeskunde. Im Kontext des Französischunterrichts sollen Schülerinnen und Schüler „kulturelle, gesellschaftliche und wirtschaftliche Gemeinsamkeiten beziehungsweise Unterschiede zwischen Österreich und anderen Ländern erkennen [können], um plurikulturelles Verständnis zu entwickeln“<sup>156</sup>. Tatsächlich ist hier allerdings auch nicht präzisiert ob es sich um Länder des Sprachraumes handelt oder ob prinzipielle Unterschiede, und somit österreichische Eigenheiten herausgearbeitet werden sollen.

---

<sup>153</sup> BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2014): Lehrplan der Handelsakademie. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online verfügbar unter: <https://www.hak.cc/node/3600>. (19.12.2019): 2.

<sup>154</sup> ebd.: 15; Hervorhebung durch mich.

<sup>155</sup> ebd.: 4.

<sup>156</sup> ebd.: 17.

### 3.4. Fazit

Es war das Ziel dieses Kapitels, die theoretischen Fragestellungen zu klären, die die Forschungsfrage mit sich bringt. Es wurden die Begriffe Landeskunde und interkulturelles Lernen erörtert und verständlich gemacht. Für mein Verständnis werden im Unterricht somit landeskundliche Inhalte vermittelt, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen sollen in Kommunikation mit Angehörigen der jeweiligen Kultur zu treten. Interkulturelles Lernen andererseits liegt außerhalb des Ermessens der Lehrperson und geschieht für jeden Lernenden individuell. Besonders herauszustreichen ist außerdem die Untrennbarkeit von kulturellen Inhalten und Sprachenlernen.

Die Beleuchtung Belgiens hat eine komplizierte Sprachen- und Föderalpolitik aufgezeigt. Außerdem konnte festgestellt werden, dass das Französische in der Wallonie den gleichen Status wie das Französische in Frankreich hat und Belgien somit einen festen Platz im französischen Sprachraum einnimmt.

Bei der Analyse der Lehrpläne hat sich herausgestellt, dass im Lehrplan der AHS-Oberstufe das interkulturelle Lernen einen recht großen Stellenwert einnimmt. Außerdem soll die Sprachenvielfalt, vor allem auf europäischer Ebene und auch Faktenwissen über die Länder eines bestimmten Sprachraumes vermittelt werden. Wie schon erwähnt, sieht der Lehrplan der AHS-Oberstufe also von der Verwendung des Begriffs „Land“ ab und wählt eine offener Formulierung.

Während in den Lehrplänen der AHS-Oberstufe explizit von landeskundlichen Inhalten gesprochen wird, wird im Lehrplan der BHS das Verstehen von und die Auseinandersetzung mit Kulturen als Lernziel festgelegt. Allgemein lässt sich sagen, dass interkulturelles Lernen im Lehrplan der BHS einen geringeren Stellenwert einnimmt als im Lehrplan der AHS-Oberstufe.

Im Lehrplan der HAK wird das Verstehen von Kulturen immer wieder hervorgehoben. Diese interkulturelle Kompetenz soll vor allem in beruflichen Situationen angewandt werden können.

Im Lehrplan der HLT und der HLW kann das Ziel der Kommunikationsfähigkeit mit Angehörigen anderer Kulturen als zentrales Moment des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht erkannt werden.

Außerdem wurde zu Beginn die Frage gestellt, ob es eventuelle Konflikte beziehungsweise Widersprüche zwischen den Lehrplänen gibt, die die Schulbuchautorinnen und -autoren eventuell in einen Zwiespalt bringen könnten. Dies ist mit nein zu beantworten. So hat Landeskunde und interkulturelles Lernen zwar einen unterschiedlichen Stellenwert in den jeweiligen Schulformen, schließt sich aber nie gegenseitig aus.

## 4. Analyseprozess

*« On ne peut se passer d'une méthode pour  
se mettre en quête de la vérité des choses »*

*René Descartes*

Nach den theoretischen Ausführungen in Kapitel 2 und Kapitel 3, stellt dieses Kapitel nun den empirischen Teil dieser Arbeit dar. Zur Untersuchung des Materials werden die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring<sup>157</sup>, sowie die Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse nach Markom/Weinhäupl 2007<sup>158</sup> angewandt. Bilder werden nach der von Markom/Weinhäupl 2007 vorgeschlagenen Bildanalyse analysiert.<sup>159</sup> Diese Methoden sowie die Gründe, die für deren Anwendung sprechen, werden in diesem Kapitel noch genauer beschrieben. Dies soll der Leserin und dem Leser ermöglichen, die konkreten Analyseschritte logisch nachzuvollziehen. Nach diesen methodisch-theoretischen Ausführungen wird schließlich der Raster, mit dem die Analyse durchgeführt wird, erklärt. Anschließend werden die Ergebnisse präsentiert und schließlich interpretiert.

### 4.1. Methode

Die ausgewählten Schulbuchreihen werden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring analysiert. Mayring schlägt verschiedene Analyseverfahren vor, wobei die zusammenfassende Inhaltsanalyse für das Forschungsvorhaben am besten geeignet ist. Ihr Ziel liegt darin „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten

---

<sup>157</sup> vgl. Mayring 2010.

<sup>158</sup> vgl. Markom/Weinhäupl 2007: 233ff.

<sup>159</sup> vgl. ebd.: 238.

bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“<sup>160</sup>.

Die Zweckmäßigkeit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ergibt sich aus ihren Grundsätzen, die auch die Methode selbst gut beschreiben. Wie andere wissenschaftliche Methoden auch, stellt ein *systematisches, regelgeleitetes Vorgehen* einen Grundsatz der qualitativen Inhaltsanalyse dar. Die Analyse und die Entscheidungen, die in diesem Kontext getroffen werden, sollen *theoriegeleitet* sein, um vor allem die Validität der Analyse sicherzustellen. Neben der Validität, sollen aber auch die anderen Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens, also Objektivität und Reliabilität, nicht vernachlässigt werden.<sup>161</sup> Die qualitative Inhaltsanalyse wird in einzelne, vorher festgelegte Schritte aufgeteilt. Diese garantieren eine gewisse Nachvollziehbarkeit und Intersubjektivität in ihrem methodischen Vorgehen.<sup>162</sup>

Ein zentrales Argument für die Verwendung dieser Methode ist außerdem der *Gegenstandsbezug*, den Mayring 2010 immer wieder betont. Dieser „strebt nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers“<sup>163</sup>. Die *induktive Kategorienbildung* als zentrales Element der zusammenfassenden Inhaltsanalyse verdeutlicht den von Mayring 2010 geforderten Gegenstandsbezug. Die Bildung von Kategorien, die aus dem Material hervorgehen und an dieses angepasst sind, stellt das Kernelement des Analyseprozesses dar.<sup>164</sup> Außerdem wird in der qualitativen Inhaltsanalyse die strenge Trennung von qualitativer und quantitativer Forschung relativiert. Denn trotz der qualitativen Grundzüge dieser Methode vermag sie auch quantitative Elemente sehr gut zu

---

<sup>160</sup> Mayring 2010: 65.

<sup>161</sup> vgl. ebd.: 48-52.

<sup>162</sup> vgl. ebd.: 59.

<sup>163</sup> ebd.: 84.

<sup>164</sup> vgl. ebd.: 50, 83.

integrieren.<sup>165</sup> Die fakultative Miteinbeziehung quantitativer Aspekte kann im konkreten Forschungsvorhaben die Analyse und die Auswertung der Ergebnisse erleichtern. Mayring 2010 fordert zudem, das zu analysierende Material immer in seinem *Kommunikationszusammenhang* dazustellen. Jeder Text soll immer in seinem Kontext interpretiert werden.<sup>166</sup>

Dieser Kommunikationskontext kann für Schulbücher auf verschiedene Arten verstanden werden. Einerseits zeigt sich ein Kontext, der in Kapitel 2.3. schon aufgegriffen wurde: Schulbücher im Unterricht. Hier kann das Schulbuch eine kommunikative Vermittlerstellung einnehmen und kann als Kommunikationsmittel zwischen Lehrperson und Lernenden, zwischen Schule und Eltern oder aber auch zwischen Lehrplan und Schule verstanden werden. Andererseits kann dieser Kommunikationskontext auch enger gefasst werden und sich nur auf eine bestimmte Aufgabenstellung im Schulbuch beziehen. Dieser kleiner gefasste Kontext spielt eine wichtige Rolle bei der Spaltenbildung für die Analysetabelle, mithilfe derer das Material analysiert wurde (siehe Kapitel 4.4.1.).

Die hier vorliegende Analyse basiert hauptsächlich auf der qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Allerdings werden für einzelne Aspekte andere Verfahren unterstützend herangezogen, die für die Fragestellung besser geeignet sind. Dies ist einerseits die Bildanalyse als auch die Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse nach Markom/Weinhäupl 2007 (im Folgenden Grobanalyse genannt). Diese Methoden widersprechen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring nicht, sondern ergänzen diese nahtlos. Sie sind außerdem explizit für die Schulbuchanalyse konzipiert und eignen sich somit besonders gut für dieses Forschungsvorhaben.<sup>167</sup>

---

<sup>165</sup> vgl. Mayring 2010: 51.

<sup>166</sup> vgl. ebd.: 48.

<sup>167</sup> vgl. Markom/Weinhäupl 2007: 233f, 238.

Mayring 2010 schreibt: „auch Musik, Bilder und Ähnliches können zum Gegenstand gemacht werden“<sup>168</sup>. Da Markom/Weinhäupl 2007 konkrete Anweisungen für die Erfassung von Bildern geben, wird die von ihnen vorgeschlagene Bilderanalyse verwendet.<sup>169</sup> Die Bildanalyse nach Markom/Weinhäupl 2007 wird in Kapitel 4.4.3. genauer beschrieben. Die Grobanalyse nach Markom/Weinhäupl 2007 entspricht mehreren Analyseschritten der qualitativen Inhaltsanalyse (teilweise der *Analyse der Entstehungssituation* und gänzlich der Beschreibung der *formalen Charakteristika des Materials*<sup>170</sup>). Sie stellt eine Methode dar, die sich an verschiedenen Ansätzen orientiert – unter anderem auch an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring – und explizit für die Schulbuchanalyse konzipiert ist.<sup>171</sup> Sie wird in Kapitel 4.3. noch genauer beschrieben.

## 4.2. Bestimmung des Ausgangsmaterials

Mayring 2010 verlangt für die *Bestimmung des Ausgangsmaterials* drei Analyseschritte: die *Festlegung des Materials*, die *Analyse der Entstehungssituation* und die Beschreibung der *formalen Charakteristika des Materials*.<sup>172</sup> Diese drei Analyseschritte sollen im Folgenden nacheinander ausgeführt werden.

### 4.2.1. Festlegung des Materials

Nach Mayring 2010 soll die Auswahl des Korpus nach vorher festgelegten Kriterien getroffen werden.<sup>173</sup> In dem ursprünglichen Konzept dieser Arbeit sollten jene Schulbücher analysiert werden, die in den Klassen der AHS-Oberstufe am meisten

---

<sup>168</sup> Mayring 2010: 12.

<sup>169</sup> vgl. Markom/Weinhäupl 2007: 238.

<sup>170</sup> vgl. Mayring 2010: 52ff.

<sup>171</sup> vgl. Markom/Weinhäupl 2007: 231, 233ff.

<sup>172</sup> vgl. Mayring 2010: 52f.

<sup>173</sup> vgl. ebd.

verwendet werden. In der Beantwortung einer E-Mail-Anfrage teilte das BMBWF mit, dass hierfür keine Übersichten vorliegen. Die daraufhin kontaktierten Verlage wiederum teilten mir mit, dass sie aus Datenschutzgründen keinerlei Auskunft über ihre Auflagezahlen geben dürfen. Deshalb wurden andere Kriterien für die Auswahl des Analysematerials bestimmt. Das Material soll folgende Bedingungen erfüllen:

- 1) es liegt als Schulbuchreihe vor,
- 2) es handelt sich um zwei Schulbuchreihen, die unterschiedlichen Verlagen entstammen,
- 3) die Schulbuchreihe ist für die Verwendung in der AHS-Oberstufe approbiert und
- 4) die Schulbuchreihe entspricht dem Lehrplan für AHS von 2018.

Diese Kriterien sind auf verschiedene Überlegungen zurückzuführen. Da in den analysierten Lehrplänen oft erst ab den höheren Semestern beziehungsweise ab der Oberstufe interkulturelles Lernen beziehungsweise die Vermittlung landeskundlicher Inhalte verlangt werden (siehe Kapitel 3.3.), werden für den Korpus der Analyse nur Schulbücher herangezogen, die für die Oberstufe approbiert sind. Um die Aktualität zu gewährleisten, sollen außerdem nur jene analysiert werden, die auf den Lehrplan von 2018 basieren. Vor allem im Lehrplan der AHS-Oberstufe wurden viele Aspekte, die mit Landeskunde oder Interkulturalität zu tun haben, als allgemeine Grundsätze formuliert. Deswegen wurden ganze Schulbuchreihen und nicht einzelne Schulbücher als Korpus gewählt. Außerdem sollen zwei verschiedene Schulbuchreihen, von zwei verschiedenen Verlagen analysiert werden damit somit ein ganzheitlicheres Bild der Vermittlung Belgiens in diesen Schulbüchern entstehen kann.

Anhand dieser Kriterien wird das zur Verfügung stehende Material bereits eingegrenzt. Die finale Auswahl unterlag schließlich dem Zufallsprinzip. Die Schulbuchreihen, die den Korpus dieser Schulbuchanalyse darstellen, sind *Bien fait! MODULAIRE* und

*Nouvelles Perspectives Autriche*. Die beiden Schulbuchreihen sollen im Zuge der Grobanalyse in Kapitel 4.2.3.1. und 4.2.3.2. noch genauer vorgestellt werden.

Aus der Schulbuchreihe *Bien fait! MODULAIRE* werden folgende Schulbücher für die Analyse herangezogen.:

- Luner, Christine/Truxa-Pirierros, Eleonore/Wladika, Elisabeth (2018): *Bien fait! Modulaire 1. Lehrbuch*. 2. Auflage. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky GmbH.
- Luner, Christine/Truxa-Pirierros, Eleonore/Wladika, Elisabeth (2017): *Bien fait! Modulaire 1. Arbeitsbuch*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky GmbH.
- Luner, Christina/Berchotteau, Caroline/Zeilinger, Doris (2019a): *Bien fait! Modulaire 2. Lehrbuch*. 2. Auflage. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky GmbH.
- Luner, Christina/Berchotteau, Caroline/Zeilinger, Doris (2017): *Bien fait! Modulaire 2. Arbeitsbuch*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky GmbH.
- Luner, Christine/Berchotteau, Caroline/Zeilinger, Doris (2018b): *Bien fait! Modulaire 3. Lehrbuch*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky GmbH.
- Luner, Christine/Berchotteau, Caroline/Zeilinger, Doris (2018a): *Bien fait! Modulaire 3. Arbeitsbuch*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky GmbH.
- Luner, Christine/Berchotteau, Caroline/Zeilinger, Doris (2019b): *Bien fait! Modulaire 4. Lehrbuch*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky GmbH.
- Luner, Christine/Berchotteau, Caroline/Zeilinger, Doris (2019c): *Bien fait! Modulaire 4. Arbeitsbuch*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky GmbH.

Die zweite Schulbuchreihe, die analysiert wird, ist *Nouvelles Perspectives Autriche*. Aus dieser Schulbuchreihe werden folgende Schulbücher analysiert:

- Runge, Annette/Rousseau, Pascale (2018a): *Nouvelles Perspectives A1-A2 Autriche. Lehr- und Arbeitsbuch*. 2. Auflage. Linz: Veritas.

- Runge, Annette/Rousseau, Pascale (2018b): *Nouvelles Perspectives A2+* Autriche. Lehr- und Arbeitsbuch. Linz: Veritas.
- Runge, Annette et al. (2020): *Nouvelles Perspectives B1(AHS)* Autriche. Lehr- und Arbeitsbuch. Linz: Veritas.

Der dritte Band von *Nouvelles Perspectives Autriche* ist noch nicht in der Schulbuchliste des Schuljahres 2019/20 angeführt<sup>174</sup>, da er erst zu Beginn des Jahres 2020 erschienen ist<sup>175</sup>. Ich habe mich dafür entschieden, ihn trotzdem in die Analyse miteinzubeziehen, damit der Korpus zwei komplette Schulbuchreihen umfasst, die beide für den aktuellen Lehrplan von 2018 approbiert sind. Somit kann ein ganzheitlicher Eindruck entstehen. Auf der Homepage des Veritas-Verlages ist dieses Buch als approbiert für die AHS-Oberstufe vermerkt<sup>176</sup> und wird somit aller Wahrscheinlichkeit nach in die Schulbuchliste des Schuljahres 2020/21 aufgenommen.

#### 4.2.2. Analyse der Entstehungssituation

Mayring 2010 verlangt im Zuge des Analyseschritts *Festlegung des Analysematerials* auch eine *Analyse der Entstehungssituation*.<sup>177</sup> Die Entstehungssituation kann im Kontext von Schulbüchern als das Approbationsverfahren verstanden werden, das ein Schulbuch durchlaufen muss. Dieser Aspekt wurde schon in Kapitel 2.2. näher beleuchtet. Die qualitative Inhaltsanalyse verlangt in diesem Analyseschritt allerdings auch eine Analyse „der Verfasser beziehungsweise die an der Entstehung des Materials beteiligten

---

<sup>174</sup> vgl. Schulbuchaktion 2019a.

<sup>175</sup> vgl. Runge et al. 2020.

<sup>176</sup> vgl. Veritas (s.a.): *Nouvelles Perspectives B1(AHS)* Autriche. Lehr- und Arbeitsbuch (mit CD-Extra). Online verfügbar unter: [https://www.veritas.at/nouvelles-perspectives-b1-ahs-autriche-lehr-und-arbeitsbuch-mit-cd-extra.html?edu\\_grp=16&series=577&subject=20](https://www.veritas.at/nouvelles-perspectives-b1-ahs-autriche-lehr-und-arbeitsbuch-mit-cd-extra.html?edu_grp=16&series=577&subject=20) (20.01.2020).

<sup>177</sup> vgl. Mayring 2010: 52f.

Interagenten“<sup>178</sup>, sowie „die Zielgruppe, in deren Richtung das Material verfasst wurde“<sup>179</sup>. Dies wird im Zuge der Grobanalyse nach Markom/Weinhäupl 2007 analysiert und kann in Kapitel 4.2.3.1. und Kapitel 4.2.3.2. eingesehen werden.

### 4.2.3. Formale Charakteristika des Materials

Der nächste von Mayring 2010 verlangte Analyseschritt ist die Analyse der *formalen Charakteristika des Materials*. Konkrete Anweisungen, die explizit auf Schulbuchanalysen abgestimmt sind, gibt die Grobanalyse nach Markom/Weinhäupl 2007.<sup>180</sup> Je nach Forschungsinteresse können verschiedene Fragen an das Schulbuch herangetragen werden. Ein Teil der Grobanalyse ist die „Beschreibung des Mediums in seinem Entstehungskontext: Verlag, Approbation [...], Lehrplan, aber auch Auswahl des Schulbuches.“<sup>181</sup>. Im Folgenden sollen im Zuge einer Grobanalyse nach Markom/Weinhäupl 2007 folgende Aspekte des Analysematerials untersucht werden:

- Verlag, Autorinnen und Autoren
- Zielgruppe
- Struktur und Aufbau
- Themenbereiche

#### 4.2.3.1. Grobanalyse *Bien fait! MODULAIRE*

##### *Beschreibung des Verlages und der Autorinnen und Autoren*

Die Schulbuchreihe *Bien fait! MODULAIRE* ist ein Produkt des Hölder-Pichler-Tempsky-Verlags (hpt-Verlag). Dieser Verlag ist ein Familienunternehmen, der seinen

---

<sup>178</sup> Mayring 2010: 53.

<sup>179</sup> ebd.

<sup>180</sup> vgl. Markom/Weinhäupl 2007: 233ff.

<sup>181</sup> ebd.: 234.

aktuellen Namen seit 1921 trägt, dessen Geschichte aber bis 1690 zurückverfolgt werden kann. Das Leitbild des Verlages ist es, „zukunftsorientierte Lehrmittel mit langfristiger Perspektive“<sup>182</sup> zu entwickeln.<sup>183</sup>

Die Schulbuchreihe *Bien fait! MODULAIRE* wird auf der Verlags-Homepage folgendermaßen beschrieben:

„Die Neubearbeitung der Reihe *Bien fait!* bereitet Ihre Schülerinnen und Schüler gezielt auf die standardisierte Reifeprüfung vor. Neue Formen des Trainings und der Leistungsüberprüfung sowie aktuelle Prüfformate und Operatoren werden berücksichtigt. Die Kompetenzorientierung der Reihe wurde beibehalten, der Fokus liegt dabei auf [sic!] den vier Fertigkeiten, Schülerzentriertheit und Kommunikation. Um diese zu ermöglichen [sic!], wird zu jedem Thema eine Grundlage gelegt und der Wortschatz dann konzentrisch erweitert.“<sup>184</sup>

Die Autorinnen des ersten Bandes sind Christine Luner, Eleonore Truxa-Pirierros und Elisabeth Wladika. Alle drei sind Lehrerinnen für Französisch, wobei die ersten beiden auch in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung unterrichten.<sup>185</sup>

Der zweite Band wurde von Christine Luner, Caroline Berchotteau und Doris Zeilinger geschrieben, wobei die Autorin Doris Zeilinger mit dem Vermerk „unter Mitarbeit von“ angeführt wird. Sie ist ebenfalls Lehrerin für Französisch. Caroline Berchotteau ist Sprachwissenschaftlerin und in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung tätig.<sup>186</sup>

---

<sup>182</sup> Verlag Hölder-Pichler-Tempsky GmbH (s.a.): Geschichte und Leitbild. Online verfügbar unter: <https://www.hpt.at/verlag/geschichte> (16.01.2020).

<sup>183</sup> vgl. ebd.

<sup>184</sup> Verlag Hölder-Pichler-Tempsky GmbH (s.a.): *Bien fait! MODULAIRE 1*, Lehrbuch inkl. Audio-CD. Online verfügbar unter: <https://www.hpt.at/verlagsprogramm/schulbuecher/bien-fait-modulaire-1-lehrbuch-inkl-audio-cd> (16.01.2020).

<sup>185</sup> vgl. Luner/Truxa-Pirierros/Wladika 2018: 2.

<sup>186</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a: 2.

Der dritte Band wurde von Christine Luner, Caroline Berchotteau und Doris Zeilinger verfasst.<sup>187</sup> Der vierte Band der Schulbuchreihe *Bien fait! MODULAIRE* wurde von Christine Luner, Caroline Berchotteau und Doris Zeilinger verfasst.<sup>188</sup>

An dieser Stelle soll außerdem erwähnt werden, dass das namensgebende *Bien fait!* auf Deutsch in etwa mit *Geschieht dir recht!* übersetzt werden kann. Auf diesen unvorteilhaften Titel soll hier allerdings nicht weiter eingegangen werden.

### ***Zielgruppe***

Die ersten drei Bände sind für die AHS-Oberstufe, HLW, HLT und HAK approbiert.

Der dritte Band ist auch in einer Ausgabe erschienen, die sich explizit an Schüler der BHS (also HAK, HLW und HLT) richtet. Dieser Band ist nicht Teil dieser Analyse. Der vierte Band ist für die AHS-Oberstufe, HLW, HLT, nicht aber für die HAK approbiert. Dies wurde schon in Kapitel 3.3. aus den Schulbuchlisten herausgearbeitet.<sup>189</sup> Die Zielgruppe dieser Schulbücher sind somit die jeweiligen Schulen, die die Schulbücher bestellen, sowie die Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler dieser Schultypen.

### ***Struktur und Aufbau***

Jedes Schulbuch der Schulbuchreihe *Bien fait! MODULAIRE* ist in Kapitel gegliedert. Ab dem zweiten Band sind diese Kapitel zusätzlich in Kompetenzmodule zusammengefasst, wobei hier die ersten vier Kapitel ein Kompetenzmodul bilden und die restlichen Kapitel ebenfalls ein Kompetenzmodul bilden. Nach jedem Kompetenzmodul – außer nach dem 7. Kompetenzmodul im 4. Band – gibt es ein Zwischenkapitel, den *Point de repère*. Hier gibt es Aufgaben, die auf die SRDP vorbereiten

---

<sup>187</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2018b: 2.

<sup>188</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019c: 2.

<sup>189</sup> vgl. Schulbuchaktion 2019a: 197-204.; vgl. Schulbuchaktion 2019b: 20-25.; vgl. Schulbuchaktion 2019c: 25-31, 200-205.

sollen, in den Kompetenzbereichen Sprachverwendung im Kontext, Hören, Lesen und Schreiben. Nach jedem Kapitel wird die Grammatik in einem Abschnitt mit dem Titel *Ça fonctionne comment?* zusammengefasst. Das in dem Kapitel neu erarbeitete Vokabular wird ebenfalls am Ende des Kapitels, in einem Abschnitt namens *Comment dit-on?* zusammengefasst. Den Abschluss jedes Kapitels bildet ein Abschnitt zur Selbstkontrolle namens *A petits pas*. Ausnahmen hierbei bildet das siebte Kapitel des dritten Bandes, wo der Abschnitt *Ça fonctionne comment?* fehlt, ebenso wie der vierte Band, in dem es in allen Kapiteln nur die Vokabelliste und die Tabelle zur Selbstkontrolle gibt.<sup>190</sup>

In allen Bänden gibt es Symbole, die die Art der Aufgabenstellung angibt. Diese sind *Hören, Lesen, Monologisches Sprechen, Dialogisches Sprechen, Schreiben, Sprachverwendung im Kontext* und *Aktivität*. Im zweiten, dritten und vierten Band gibt es auch noch ein Symbol für *Tasks*. Diese Symbole kommen nur in den Lehrbüchern vor, nicht aber in den Arbeitsbüchern.<sup>191</sup>

Im ersten, zweiten und dritten Band befindet sich im Anhang ein Überblick der Grammatik, eine Selektion von transkribierten Hörtexten, eine alphabetisch organisierte Vokabelliste, sowie eine Frankreichkarte. Im zweiten und dritten Band findet sich im Anhang außerdem noch ein kurzer Überblick über die neue Rechtschreibung des Französischen. Der Anhang des vierten Bandes besteht aus einer alphabetischen Vokabelliste, einer Karte Frankreichs, sowie einer Karte des *univers francophone*.<sup>192</sup> In der folgenden Schulbuchanalyse werden die Grammatik des Anhangs sowie die Vokabellisten nicht miteinbezogen.

Die Arbeitsbücher sind, ebenso wie die dazugehörigen Lehrbücher, in Kapitel unterteilt. Alle vier Arbeitsbücher haben gekennzeichnete *Tasks zur Überprüfung einzelner Fähigkeiten*. Allein das Arbeitsbuch des dritten Bands enthält Hörtexte, die in der Audio-

---

<sup>190</sup> vgl. Luner/Truxa-Pirierros/Wladika 2018.; vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a.; vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2018b.; vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019c.

<sup>191</sup> vgl. ebd.

<sup>192</sup> vgl. ebd.

CD oder online angehört werden können. Das vierte Arbeitsbuch enthält außerdem zu Beginn eine Wiederholung der gesamten Grammatik und anschließend die Übungen zu den jeweiligen Kapiteln.<sup>193</sup>

### *Themenbereiche*

Da sich die Schulbücher in Kapitel unterteilen, die jeweils eine thematische Einheit bilden, kann die Erfassung der Themenbereiche durch eine Auflistung der Kapitel erfolgen. Sofern diese vorkommen, werden in allen Tabellen auch Zusatz- und Zwischenkapitel angeführt, da diese ebenfalls Teil der Analyse sind und die Kodierstellen somit leichter nachvollziehbar sind.

Der erste Band der Schulbuchreihe *Bien fait! MODULAIRE* besteht aus 16 Kapiteln. Die Titel der Kapitel und die Themen, die in den jeweiligen Kapiteln behandelt werden, sollen hier in tabellarischer Form angeführt werden. Die Angaben von Tabelle 1 sind Direktzitate aus dem Inhaltsverzeichnis des Lehrbuches des ersten Bandes.<sup>194</sup>

Kapitelnr.	Titel des Kapitels	Themen
1	Parlez-vous français ?	Bekannte Wörter, Eigennamen, Zahlen von 1 bis 10; Alphabet
2	Bonjour ! Salut ! Ça va ?	Begrüßung, Wie geht's?, Getränke im Café
3	Qu'est-ce que c'est ?	Gegenstände aus dem Alltag, Zahlen 0 bis 20
4	Qui ? Où ?	Kurzbeschreibungen von Personen, Nationalitäten, Wohnort, Familie
5	Qu'est-ce que tu aimes ?	Freizeitbeschäftigung, Wochentage, Uhrzeit
6	Questions, questions	Berufe, Wohnen, Geschwister, In welche Klasse gehst du?
7	Qu'est-ce qu'on fait ?	Sich verabreden

<sup>193</sup> vgl. Luner/Truxa-Pirierros/Wladika 2017.; vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2017.; vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2018a.; vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019b.

<sup>194</sup> vgl. Luner/Truxa-Pirierros/Wladika 2018: 3f.

8	Qu'est-ce que tu prends ?	Essen, Geschmacksfragen, Zahlen von 20 bis 1 000, Preise
9	Asseyez-vous !	Schule und Unterricht, Lehrer/innen, Uhrzeit
10	On sort ?	Ausgehen, Verabredungen, Verkehrsmittel
11	Cadeaux, cadeaux	Jahresablauf, Geburtstag, Geschenke, Datum
12	Le train-train quotidien	Wohnen, Alltag, Körperpflege
13	Correspondances	Ferienpläne, Strasbourg, Wetter, Jahreszeiten
14	Fringues / Que mettre ?	Kleidung einkaufen, Farben
15	Copains, copines	Jugendliche, Charaktere
16	On fait les courses ?	Einkaufen, Taschengeld, Lebensmittel, Picknick

Tabelle 1: Kapitelübersicht *Bien fait! MODULAIRE 1*.<sup>195</sup>

Der zweite Band besteht aus 8 Kapiteln. Die Titel der Kapitel und die Themen, die in diesem Kapitel behandelt werden, sollen hier in tabellarischer Form angeführt werden. Die Angaben von Tabelle 2 sind Direktzitate aus dem Inhaltsverzeichnis des Lehrbuches des zweiten Bandes.<sup>196</sup>

Kapitelnr.	Titel des Kapitels	Themen
1	Vacances et travail	Ferien, Berufe, Arbeitsalltag
2	Il était comment, ton weekend ?	Verschiedene Arten der Wochengestaltung
3	Mobilité à tout prix ?	Neue Medien, verschiedene Arten der Mobilität
4	1, 2, 3... Partez !	Freizeit und Sport; österreichische Bundesländer, einige Ländernamen und französische Regionen

<sup>195</sup> Luner/Truxa-Pirierros/Wladika 2018: 3f.

<sup>196</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a: 3f.

	Point de repère	
5	Chez toi, chez moi	Wohnen und Zusammenleben, Familie, häuslicher Alltag
6	A table !	Essen, Lokale, Rezepte
7	La loi du préau	Schule und Schulalltag
8	Vive la Belgique !	Eine Auslandsreise mit der Klasse besprechen und vorbereiten, einige Aspekte von Brüssel, Belgien vs. Frankreich
	Point de repère	

Tabelle 2: Kapitelübersicht *Bien fait! MODULAIRE 2*.<sup>197</sup>

Der dritte Band besteht aus 8 Kapiteln. Die Titel dieser Kapitel sowie die Themen, die behandelt werden, sind in Tabelle 3 angeführt. Es handelt sich um Direktzitate aus dem Inhaltsverzeichnis des Lehrbuches des dritten Bandes.<sup>198</sup>

Kapitelnr.	Titel des Kapitels	Themen
1	Planète ados !	Freundschaft, Ausgehen, Konflikte mit Eltern, Taschengeld
2	Vivre en ville	Wohnumgebungen, verschiedene Pariser <i>quartiers</i> und Lille, öffentlicher Verkehr
3	Toi et moi à jamais ?	Beziehungen, Freundschaft und Liebe
4	C'est complet.	Hotel: Gäste und Personal, ungewöhnliche Ereignisse
	Point de repère	
5	Culte du corps	Aussehen und Styling, Gesundheit, Bewegung und Fitness
6	On va où ?	Französische Festivals, Städte, Regionen, Hotels und Comics

<sup>197</sup> Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a: 3f.

<sup>198</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2018b: 3f.

7	Qu'est-ce que tu écoutes ?	Französischsprachige Sänger/innen früher und heute; Musikgeschmack und -konsum, <i>Fête de la Musique</i>
8	Projets d'avenir	<i>Petits boulots</i> , berufliche Zukunft, Gebrauchsanweisungen, neue Technologien
	Point de repère	

Tabelle 3: Kapitelübersicht *Bien fait! MODULAIRE 3*.<sup>199</sup>

Der vierte Band setzt sich aus 6 Kapiteln zusammen. Die Titel der Kapitel und die Themen, die in diesem Schulbuch behandelt werden, werden hier in tabellarischer Form angeführt. Die Angaben von Tabelle 4 sind Direktzitate aus dem Inhaltsverzeichnis des Lehrbuches des vierten Bandes.<sup>200</sup>

Kapitelnr.	Titel des Kapitels	Themen
1	Moi et les autres...	Tu te sens comment ?, amour et mariage, enceinte à 17 ans, harcèlement scolaire
	Un pas de plus: Leseverstehen	
2	L'aventure de lecture	Pourquoi lire ?, les jeunes et la lecture, la Bibliothèque publique d'information, film ou livre ?
	Un pas de plus: Leseverstehen	
3	Consommer à tout prix ?	La société de consommation, la haute couture, le refus de consommation, consommer autrement, solidarité et exclusion
4	Le français aux quatre coins du monde	Le Québec, flashes francophones (Sénégal, Algérie, Seychelles, la Louisiane), le volontariat

<sup>199</sup> Luner/Berchotteau/Zeilinger 2018b: 3f.

<sup>200</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019c: 3.

5	Après nous le déluge ?	Qu'est-ce qu'on mange ?, l'agriculture traditionnelle et biologique, l'électricité, correspondance commerciale, le réchauffement climatique
6	Qu'est-ce que je deviendrai ?	Projets d'avenir, le monde du travail, CV, lettre de motivation, rêve et réalité
	Point de repère	

Tabelle 4: Kapitelübersicht *Bien fait! MODULAIRE 4*.<sup>201</sup>

#### 4.2.3.2. Grobanalyse *Nouvelles Perspectives Autriche*

##### *Beschreibung des Verlages und der Autorinnen und Autoren*

Die Schulbuchreihe *Nouvelles Perspectives Autriche* entstammt dem Veritas Verlag. Der Verlag wurde 1945 gegründet ist seit 1996 Teil der Franz Cornelsen Bildungsgruppe.<sup>202</sup> Auf der Homepage des Veritas-Verlages wird diese Schulbuchreihe folgendermaßen beschrieben:

„Nouvelles Perspectives Autriche ist die Neuauflage des erfolgreichen Lehrwerkes Perspectives Autriche. Die dreibändige Reihe ist für Französisch als 2. oder 3. lebende Fremdsprache an österreichischen AHS und BHS konzipiert, bereitet gezielt auf die standardisierte, kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung (SRDP) vor.“<sup>203</sup>

Im ersten Band sind die Autorinnen Karin Bauer, Sieghild Oberwinkler und Simone Prelog-Brosch mit dem Vermerk „bearbeitet von“ angeführt.<sup>204</sup> Der zweite Band ist in Bearbeitung von Karin Bauer, Marion Koppenberger und Sieghild Oberwinkler

<sup>201</sup> Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019c: 3.

<sup>202</sup> Veritas (s.a.): Geschichte von VERITAS. Online verfügbar unter: <https://www.veritas.at/about/geschichte>. (17.01.2020).

<sup>203</sup> Veritas (s.a.): Perspectives Österreich-Ausgabe. Online verfügbar unter: [https://www.veritas.at/reihe/perspectives-oesterreich-ausgabe?edu\\_grp=16&subject=20](https://www.veritas.at/reihe/perspectives-oesterreich-ausgabe?edu_grp=16&subject=20). (16.01.2020).

<sup>204</sup> vgl. Runge/Rousseau 2018a: 3.

entstanden.<sup>205</sup> Der dritte Band wurde neben Annette Runge auch von Gabrielle Robein, Anne Delacroix, Pascale Rousseau, Susanne Hütter und Bianca Dorfer geschrieben. Die Autorinnen Karin Bauer, Sieghild Oberwinkler, Silvia Schleritzko und Christa Wänke werden im dritten Band mit dem Vermerk „bearbeitet von“ angeführt.<sup>206</sup> In keinem der drei Bände sind genauere Angaben zur Biografie oder Kompetenz der Autorinnen angeführt.

### *Zielgruppe*

Der erste und der zweite Band sind für die AHS-Oberstufe<sup>207</sup>, für die HAK<sup>208</sup>, die HLT<sup>209</sup>, sowie die HLW<sup>210</sup> approbiert. Der dritte Band der Schulbuchreihe ist, da er erst im Jänner 2020 erschienen ist, noch auf keiner Schulbuchliste zu finden, ist aber laut Homepage für die AHS-Oberstufe approbiert<sup>211</sup>. Die Zielgruppe dieser Schulbücher besteht somit aus den jeweiligen Schulen, die die Schulbücher bestellen, sowie den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern dieser Schultypen.

### *Struktur und Aufbau*

Der erste und zweite Band der Schulbuchreihe besteht aus jeweils einer *Einstiegslektion*, neun Kapiteln oder *unités* und drei *un peu de pratique*-Abschnitten. Der dritte Band besteht aus einer *Einstiegsseite*, sechs Kapiteln und zwei *un peu de pratique*-Abschnitten.

---

<sup>205</sup> vgl. Runge/Rousseau 2018b: 3.

<sup>206</sup> vgl. Runge et al. 2020: 3.

<sup>207</sup> vgl. Schulbuchaktion 2019a: 197-204.

<sup>208</sup> vgl. Schulbuchaktion 2019b: 20-25.

<sup>209</sup> vgl. Schulbuchaktion 2019c: 200-205.

<sup>210</sup> vgl. ebd.: 25-31.

<sup>211</sup> vgl. Veritas (s.a.): Perspectives Österreich-Ausgabe. Online verfügbar unter: [https://www.veritas.at/reihe/perspectives-oesterreich-ausgabe?edu\\_grp=16&subject=20](https://www.veritas.at/reihe/perspectives-oesterreich-ausgabe?edu_grp=16&subject=20).(16.01.2020).

In allen drei Bänden sind die Kapitel einheitlich aufgebaut, wobei der dritte Band wiederum etwas im Aufbau abweicht.<sup>212</sup>

Die Kapitel der ersten beiden Bände beginnen jeweils mit einer *Einstiegsseite*, darauf folgen fünf *Präsentationsseiten*, eine Seite *La France en direct* sowie fünf Seiten mit Übungsaufgaben. Jedes Kapitel findet seinen Abschluss in einer *Grammaire*-Seite, in der die neue Grammatik der Lektion zusammengetragen ist und schließlich eine Seite *Expressions utiles*, in der in der Lektion erarbeitete Redemittel zusammengefasst sind.<sup>213</sup>

Die Kapitel des dritten Bandes sind etwas anders, aber in sich immer noch einheitlich aufgebaut. Auf die *Einstiegsseite* folgen vier *Präsentationsseiten*, drei Seiten mit Übungen und vier Seiten *Pour approfondir*, die zusätzliche Übungen zur Vorbereitung auf die SRDP bieten. Die Kapitel finden ihren Abschluss wieder in einer Seite *Grammaire* und einer Seite *Expressions utiles*. Nach den sechs Kapiteln bietet das Buch noch zwei *Options* zu zwei unterschiedlichen Themen (Mode und Arbeitswelt) an, in denen keine neue Grammatik vermittelt wird und die somit flexibel im Unterricht einsetzbar sind. Außerdem gibt es noch ein rein landeskundliches Kapitel *La France en direct – Perspective culturelle*. Schließlich gibt es noch einen Teil *Pour préparer le bac*, mit Übungen, die die Lernenden auf die SRDP vorbereiten sollen. Im Anhang finden sich chronologische und alphabetische Wortschatzlisten, sowie eine Übersicht über alle Verben.<sup>214</sup>

Im Inhaltsverzeichnis aller Bücher wird aufgezeigt, welche Themen in den Kapiteln behandelt werden. Neben der Auflistung der Themen ist je eine Säule Kommunikation, Grammatik und Landeskunde zu erkennen. Außerdem werden die Kapitel sowohl in die Themenbereiche der AHS beziehungsweise in Kompetenzmodule der BHS eingeteilt. Auch hier bildet der dritte Band eine Ausnahme, insofern, als die Einteilung in

---

<sup>212</sup> vgl. Runge/Rousseau 2018a.; vgl. Runge/Rousseau 2018b.; vgl. Runge et al. 2020.

<sup>213</sup> vgl. Runge/Rousseau 2018a.; vgl. Runge/Rousseau 2018b.

<sup>214</sup> vgl. Runge et al. 2020.

Kompetenzmodule der BHS ~~wegfällt~~–weg und nur die Themenbereiche der AHS angegeben werden. Außerdem fehlt im dritten Band die Säule der Landeskunde.<sup>215</sup>

In allen drei Bänden signalisieren unterschiedliche Symbole die Art der Übung. Diese Symbole werden in der Analyse als didaktischer Kontext angegeben. In allen drei Büchern gibt es folgende Übungstypen: *Lesen, Schreiben, Hören, dialogisches Sprechen, monologisches Sprechen, Sprachverwendung im Kontext, spielerische Aktivität, Portfolio-Teile, Übungen zum Selbstentdeckenden Lernen und Partnerübungen*. Das Symbol, das einen *Verweis auf einen Modelltext* anzeigt, gibt es nur im zweiten und dritten Band und das Symbol, das auf eine *Wiederholung bereits bekannter Inhalte aus den Vorgängerbänden* hinweist, gibt es nur im dritten Band.<sup>216</sup>

### ***Themenbereiche***

Die Analyse der Themenbereiche soll wie schon in Kapitel 4.2.3.1. für die Schulbuchreihe *Bien fait! MODULAIRE* durch die Auflistung der Kapitel und der Themen erfolgen, die in diesen Kapiteln behandelt werden. Der erste Band der Schulbuchreihe *Nouvelles Perspectives Autriche* besteht aus 9 Kapiteln. Die Titel der Kapitel und die Themen, die in diesem Kapitel behandelt werden, sollen hier in tabellarischer Form angeführt werden. Sofern diese vorkommen, werden in den folgenden Tabellen auch Zusatz- und Zwischenkapitel angeführt, da diese ebenfalls Teil der Analyse sind. Die Angaben von Tabelle 5 sind Direktzitate aus dem Inhaltsverzeichnis des ersten Bandes.<sup>217</sup>

<b>Kapitelnr.</b>	<b>Titel des Kapitels</b>	<b>Themen</b>
	Bonjour!	Begrüßung

---

<sup>215</sup> vgl. Runge/Rousseau 2018a.; vgl. Runge/Rousseau 2018b.; vgl. Runge et al. 2020.

<sup>216</sup> vgl. ebd.

<sup>217</sup> vgl. Runge/Rousseau 2018a: 6-9.

		Erste Kontakte
1	Ça va ?	Begrüßung und Verabschiedung Erstes Kennenlernen
2	Au café	Im Café Getränke und Snacks
3	Ma famille	Familienmitglieder Personenbeschreibung Berufe Nationalitäten
	Un peu de pratique 1	Übungen zur Wiederholung der Unités 1-3 Training diverser Testformate in den einzelnen Fertigkeiten Selbstevaluation
4	Au lycée	Schule Unterrichtsfächer Schulutensilien Wochentage Uhrzeit
5	Le temps libre	Sport und Freizeitaktivitäten Vorlieben Tagesablauf Postkarten, E-Mails
6	Vous désirez ?	Lebensmittel Mengenangaben Geschäfte
	Un peu de pratique 2	Übungen zur Wiederholung der Unités 4-6 Training diverser Testformate in den einzelnen Fertigkeiten Selbstevaluation
7	En ville	Orientierung in einer Stadt Transportmittel

		Gebäude/Institutionen
8	Partir en vacances	Reisetypen Ferienunterkunft Datum, Jahreszeiten und Monate
9	Ça me va !	Kleidung Farben Materialien Jahreszeiten Wetter
	Un peu de pratique 3	Übungen zur Wiederholung der Unités 7-9 Training diverser Testformate in den einzelnen Fertigkeiten Selbstevaluation

Tabelle 5: Kapitelübersicht *Nouvelles Perspectives A1-A2 Autriche*.<sup>218</sup>

Der zweite Band der Schulbuchreihe *Nouvelles Perspectives Autriche* besteht aus 9 Kapiteln. Die Titel der Kapitel und die Themen, die in diesem Kapitel behandelt werden, sollen hier in tabellarischer Form angeführt werden. Die Angaben von Tabelle 6 sind Direktzitate aus dem Inhaltsverzeichnis des zweiten Bandes.<sup>219</sup>

Kapitelnr.	Titel des Kapitels	Themen
	Bienvenue !	Bildbeschreibung
1	Chez moi	Haustiere Möbel Zimmer / Wohnung / Haus Haushalt / Haushaltspflichten
2	Autrefois et aujourd'hui	Erlebnisse und Erfahrungen Kindheit

<sup>218</sup> Runge Rousseau 2018a: 6-9.

<sup>219</sup> vgl. Runge/Rousseau 2018b: 6-9.

		Biografie
3	Quelques jours en France	Aktivitäten in der Stadt Region/Stadt Paris Metro Sehenswürdigkeiten
	Un peu de pratique 1	Übungen zur Wiederholung der Unités 1-3 Aufgaben zu allen Kompetenzen unter Berücksichtigung der Prüfungsformate der SRDP: Lesen, Hören, Sprachverwendung im Kontext, Schreiben, Sprechen (Dialogisch und Monologisch) Textsorte: comment écrire une entrée et un commentaire de blog (Modelltext) Autoévaluation
4	À table	Restaurant Speisen und Getränke Rezepte
5	En forme	Körperteile Ernährung Stressbewältigung Ratschläge Krankheiten Arztbesuch / Apotheke
6	Au boulot	Berufe Arbeitsleben Jobs für Jugendliche
	Un peu de pratique 2	Übungen zur Wiederholung der Unités 4-6 Aufgaben zu allen Kompetenzen unter Berücksichtigung der Prüfungsformate der SRDP: Lesen, Hören, Sprachverwendung im Kontext, Schreiben, Sprechen (Dialogisch und Monologisch)

		Textsorte: comment écrire un rapport narratif (Modelltext) Autoévaluation
7	Être jeune	Zukünftiges Probleme von Jugendlichen Statistiken Konflikte
8	Voyages	Reisen Sprachaufenthalt Organisation einer Reise Land / Region
9	Art et culture	Kultur / Musik / Film Literatur
	Un peu de pratique 3	Übungen zur Wiederholung der Unités 7-9 Aufgaben zu allen Kompetenzen unter Berücksichtigung der Prüfungsformate der SRDP: Lesen, Hören, Sprachverwendung im Kontext, Schreiben, Sprechen (Dialogisch und Monologisch) Textsorte: comment écrire un rapport avec des données statistiques (Modelltext) Autoévaluation

Tabelle 6: Kapitelübersicht *Nouvelles Perspectives A2+ Autriche*.<sup>220</sup>

Der dritte Band der Schulbuchreihe *Nouvelles Perspectives Autriche* besteht aus 6 Kapiteln. Die Titel der Kapitel und die Themen, die in diesem Schulbuch behandelt werden, sind in Tabelle 7 angeführt. Diese Angaben sind Direktzitate aus dem Inhaltsverzeichnis des dritten Bandes.<sup>221</sup>

<sup>220</sup> Runge/Rousseau 2018b: 6-9.

<sup>221</sup> vgl. Runge et al. 2020: 6ff.

Kapitelnr.	Titel des Kapitels	Themen
	Einstiegsseite	Activité orale pour une révision générale de <i>Nouvelles Perspectives A2+ Autriche</i>
1	Vivre ensemble	La famille moderne Les générations et leurs conflits L'amitié
2	Faire la fête	Les fêtes et les traditions Rédiger une invitation Répondre à une invitation
3	Apprendre pour la vie	L'apprentissage à l'école L'apprentissage continu Le système scolaire en France
	Un peu de pratique 1	Übungen zur Wiederholung der Unités 1-3 Aufgaben zu allen Kompetenzen unter Berücksichtigung der Prüfungsformate der SRDP: Lesen, Hören, Sprachverwendung im Kontext, Schreiben, Sprechen (Dialogisch und Monologisch) Textsorte: Comment écrire article (Modelltext)
4	Nature et écologie	L'environnement Ville ou campagne
5	Diversité interculturelle	Les clichés et les stéréotypes Les symboles d'un pays L'identité
6	Médias et technologies modernes	Les médias Les technologies modernes Les habitudes Les avantages et les inconvénients des « écrans »
	Un peu de pratique 2	Übungen zur Wiederholung der Unités 4-6

		Aufgaben zu allen Kompetenzen unter Berücksichtigung der Prüfungsformate der SRDP: Lesen, Hören, Sprachverwendung im Kontext, Schreiben, Sprechen (Dialogisch und Monologisch)  Textsorte: Comment écrire un e-mail / courriel formel (Modelltext)
<b>Option 1</b>	Mode et vêtements	Révision et approfondissement du lexique « Mode et vêtements » et des aspects variés de la mode
<b>Option 2</b>	Travail	Révision et approfondissement du lexique et des sujets autour du « Travail »
<b>La France en direct</b>	Perspective culturelle	Les régions françaises La gastronomie française Les traditions et les spécialités La Francophonie
	Pour préparer le bac	Maturavorbereitungsteil  Aufgabenstellungen zu allen Fertigkeiten unter Berücksichtigung der Prüfungsformate der SRDP: Lesen, Hören, Sprachverwendung im Kontext, Schreiben, Sprechen (Dialogisch und Monologisch)  Textsorten: Bericht mit / ohne Statistik / Grafik, Blogeintrag, Blogkommentar, Artikel, E-Mail

Table 7: Kapitelübersicht *Nouvelles Perspectives B1(AHS) Autriche*.<sup>222</sup>

### 4.3. Fragestellung der Analyse

Nachdem das Ausgangsmaterial bestimmt und beschrieben wurde, ist der nächste Schritt der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring die *Fragestellung der Analyse*. Dies besteht wiederum aus zwei Teilschritten. Einerseits die Festlegung der *Richtung der Analyse* und andererseits die *theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung*. Die Festlegung der

---

<sup>222</sup> Runge et al. 2020: 6ff.

*Richtung der Analyse* kann als die Festlegung der Forschungsfrage verstanden werden. Diese wurde schon zu Beginn dieser Arbeit ausformuliert und lautet: *Wie wird der französische Sprachraum am Beispiel Belgien in den analysierten Schulbuchreihen für den Französischunterricht der AHS-Oberstufe dargestellt? Die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung* kann ebenfalls als durchgeführt betrachtet werden, da in Kapitel 2 und Kapitel 3 der theoretische Grundstein für die Analyse bereits gelegt wurde.<sup>223</sup>

#### 4.4. Kategorienbildung

Die Bestimmung der *Kodiereinheit*, der *Kontexteinheit*, sowie der *Analyseeinheit* muss der Kategorienbildung als vorbereitender Schritt vorangestellt werden.<sup>224</sup> Die *Kodiereinheit*, also „der kleinste Materialbestandteil [...], der ausgewertet werden darf“<sup>225</sup>, wird für diese Analyse als ein Bild oder ein gesprochenes oder geschriebenes Wort definiert. Als *Kontexteinheit*, die „den größten Textbestandteil fest[legt], der unter eine Kategorie fallen kann“<sup>226</sup>, wird als ein ganzes Kapitel beziehungsweise eine zusammenhängende Bilderreihe festgelegt. So kann zum Beispiel ein Comic-Streifen als Bilderreihe vorkommen. Die einzelnen Schulbücher werden jeweils als Auswertungseinheit definiert. Dies sind die „Textteile, [welche] jeweils nacheinander ausgewertet werden“<sup>227</sup>.

Im Zuge dieser Analyse werden die Schulbuchreihen nacheinander analysiert. Die einzelnen Schulbücher werden nacheinander, im Niveau aufsteigend, analysiert. Zuerst wird die Schulbuchreihe *Bien fait! MODULAIRE* analysiert. Dies hat den einfachen Grund, dass diese Schulbuchreihe der Autorin zuerst verfügbar war. Hierbei wird zuerst das Lehrbuch und anschließend das dazugehörige Arbeitsbuch analysiert. Nachdem diese

---

<sup>223</sup> vgl. Mayring 2010: 56ff.

<sup>224</sup> vgl. ebd.: 59.

<sup>225</sup> ebd.

<sup>226</sup> ebd.

<sup>227</sup> ebd.

Schulbuchreihe komplett analysiert ist, wird die Schulbuchreihe *Nouvelles Perspectives Autriche* analysiert. Da hier Lehr- und Arbeitsbuch in einem Buch zusammengefasst sind, findet diese Analyse Kapitel für Kapitel statt, damit so auf der ersten Seite begonnen und auf der letzten Seite aufgehört werden kann.

Der nächste Schritt, der von Mayring 2010 für die Analyse verlangt wird, ist *die Bestimmung der dazu passenden Analysetechnik*.<sup>228</sup> Wie bereits in Kapitel 4.1. festgestellt wurde, ist die zusammenfassende Inhaltsanalyse für dieses Forschungsvorhaben die passendste der drei von Mayring 2010 vorgeschlagenen Analysetechniken.

Noch bevor das Kernelement der qualitativen Inhaltsanalyse, die *induktive Kategorienbildung*<sup>229</sup>, durchgeführt werden kann, müssen sowohl *Selektionskriterium* als auch *Abstraktionsniveau* definiert werden.<sup>230</sup> Im Zuge der Forschungsfrage – *Wie wird der französische Sprachraum am Beispiel Belgien in den analysierten Schulbuchreihen für den Französischunterricht der AHS-Oberstufe dargestellt?* – bietet sich das Selektionskriterium „Belgien“ an. Das Abstraktionsniveau definiert „wie konkret oder abstrakt die Kategorien sein sollen“<sup>231</sup>. Das Abstraktionsniveau wurde so gewählt, dass die Kategorien weder zu abstrakt – und schwer verständlich – noch zu konkret – und somit in der Menge schwer überschaubar sind.

#### 4.4.1. Festlegung und Rücküberprüfung der Kategorien

Nach Mayring 2010 folgt auf die Definition von Abstraktionsniveau und Selektionskriterium die Durcharbeitung des Materials zur Bildung der Kategorien. Nachdem das meiste Material durchgearbeitet wurde, sollen die Kategorien einer

---

<sup>228</sup> vgl. Mayring 2010: 59f.

<sup>229</sup> vgl. ebd.: 83.

<sup>230</sup> vgl. ebd.: 84f.

<sup>231</sup> ebd.: 85.

Revision unterzogen werden. Dabei ist festzustellen, ob Selektionskriterium und Abstraktionsniveau richtig gewählt worden sind.<sup>232</sup>

Nachdem die Schulbuchreihe *Bien fait! MODULAIRE* durchgearbeitet wurde, konnte festgestellt werden, dass sowohl Selektionskriterium als auch Abstraktionsniveau richtig gewählt worden sind. Es wurden diesbezüglich keine Änderungen vorgenommen, wie Mayring 2010 es ansonsten verlangt hätte.<sup>233</sup> Die Analyse wurde somit gleichermaßen fortgesetzt. Die finalen Kategorien, die sich aus dem Material ergeben haben, sind in alphabetischer Reihenfolge:

- Andere Städte
- *bande dessinée* (BD)
- Belgien in der Frankophonie
- belgisches Französisch
- Bräuche
- Brüssel
- Essen
- Europäische Union
- Geografie
- Klischees
- Kunst
- Land
- Nationalität
- Personen des öffentlichen Lebens

---

<sup>232</sup> vgl. Mayring 2010: 84f.

<sup>233</sup> vgl. ebd.: 60.

- Schule
- Sprachen Belgiens
- Tourismus
- Umwelt

Mayring 2010 schlägt überdies die Bildung von Hauptkategorien vor.<sup>234</sup> Darauf wurde in dieser Analyse verzichtet, da die Hauptkategorien, die sich aus diesen Kategorien ergeben würden, der Analyse nicht hilfreich wären und in ihrer Anzahl der Anschaulichkeit der Kategorien im Wege stehen würde.

#### 4.4.2. Analyseraster

Bevor die Auswertung der Kodierstellen erfolgen kann, soll an dieser Stelle noch der Analyseraster erörtert werden, der für die Analyse des Materials herangezogen wird. Die Darstellung der Kodierstellen erfolgte in tabellarischer Form und ist zur besseren Nachvollziehbarkeit der Arbeitsweise in Auszügen im Anhang einzusehen. Da sich die komplette Tabelle mit 237 Kodierstellen über mehr als 60 Seiten erstreckt, wurde sie aus ökologischen Gründen nicht vollständig eingefügt, kann aber jederzeit gerne bei der Autorin angefragt werden. Pro Kodierstelle sollen verschiedene Werte erfasst werden, die für die weitere Analyse hilfreich sind. Die Spalten der Analysetabelle tragen folgende Titel: *Nummer, Schulbuch, Titel des Kapitels, Seite, selektierte Stelle, Kontext, didaktischer Kontext, Kategorie, Form und Markierung*.

Die Spalte mit dem Titel *Nummer* soll die Kodierstellen numerisch ab 1 klassifizieren. Die Angabe des *Schulbuchs*, der *Seite*, sowie des *Titels des Kapitels* sollen der Leserin und dem Leser die Möglichkeit geben, die selektierte Textstelle im Original einzusehen und dienen somit der besseren Nachvollziehbarkeit.

---

<sup>234</sup> vgl. Mayring 2010: 85.

Damit die von Mayring verlangte Einbettung in den Kommunikationskontext<sup>235</sup> gegeben ist, wird sowohl der *Kontext* als auch der *didaktische Kontext* angegeben. Beide Werte stellen Angaben dar, die aus dem Schulbuch entnommen werden können. Der *Kontext* ist die Angabe, die sich im Schulbuch für die jeweilige Aufgabenstellung findet. Dies gibt Aufschluss darüber, wie mit den Inhalten umgegangen werden soll. Der *didaktische Kontext* wird durch die Symbole erfasst, die in der Grobanalyse in Kapitel 4.2.3.1. und 4.2.3.2. beschrieben wurden. Nicht jede Aufgabe in den Schulbüchern wurde mit einem Symbol versehen. Die Autorin hat auf eine Zuteilung verzichtet, wenn keine didaktische Zuweisung des Schulbuches angegeben ist, da die didaktischen Intentionen von Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren mitunter sehr vielschichtig sein können.

Anschließend wird in der Analysetabelle die *Kategorie* beziehungsweise die *Kategorien* angegeben, in die die selektierte Kodierstelle eingeteilt werden kann. Diese Kategorien wurden in Kapitel 4.4.1 aufgelistet. Der nächste Wert, der festgehalten wird, ist die *Form*. Hierbei wird zwischen Audio, Bild und Text unterschieden. Neben Lesetexten werden Übungsaufgaben wie Sprachverwendung im Kontext, Lückentexte oder sonstige Ausfüllübungen als *Text* bezeichnet. Wenn Audiospuren mit einem Text ident sind, wird dies als Audio und Text markiert.

Der hpt-Verlag bietet alle Transkriptionen von *Bien fait! MODULAIRE* frei zugänglich auf deren Internetseite an.<sup>236</sup> Die Transkriptionen von für die Analyse relevanten Hörtexten wurden von der Internetseite des Verlages entnommen. Der Veritas-Verlag bietet ein solches Service nicht an. Somit wurden für die Analyse relevante Hörtexte von *Nouvelles Perspectives Autriche* von der Autorin transkribiert. Diese Transkriptionen sind im Anhang einzusehen.

Pöll 1998 behauptet, dass belgische Kulturproduktionen von Frankreich „ganz selbstverständlich als französisch etikettiert [werden], sobald sie international beachtet

---

<sup>235</sup> vgl. Mayring 2010: 48.

<sup>236</sup> vgl. Verlag Hölder-Pichler-Tempsky GmbH (s.a.): Schulbuch plus für SchülerInnen. Online verfügbar unter: <https://www.hpt.at/schulbuchplus/schuelerinnen?schulart=168&gegenstand=167> (18.02.2020).

[werden]<sup>237</sup>. Deswegen soll als letzte Angabe des Analyserasters die *Markierung* einzusehen sein. Hierbei wird festgehalten, ob die Kodierstelle als belgienspezifisch markiert ist oder nicht. Sie soll dazu dienen herauszufinden, ob die Aussage von Pöll 1998 auf diese Schulbücher zutrifft und ob belgienspezifische Inhalte in den Schulbüchern als französisch markiert sind. Städte und ähnliche andere geografische Nennungen werden in dieser Analyse als markiert erfasst, da davon ausgegangen wird, dass belgische Städte bekannt sind. Bei der Markierung gibt es drei mögliche Werte: *markiert* für Werte, die als belgisch markiert sind, *unmarkiert* für Werte, bei denen keine Markierung aus dem Kontext hervorgeht und *falsch markiert* für Werte, bei denen belgische Inhalte als nicht-belgisch markiert sind oder aber nicht-belgische Inhalte, die als belgisch markiert sind.

#### 4.4.3. Bildanalyse

Ein ausschlaggebendes Argument, warum für diese Schulbuchanalyse die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring angewandt wurde, ist die Tatsache, dass sie nicht nur auf Text angewandt werden kann.<sup>238</sup> Da Schulbücher, neben Text und Audiospuren vor allem auch Bilder für die Vermittlung der Inhalte heranziehen, sollen diese auch in die Analyse miteinbezogen werden. Konkrete Anweisungen, wie mit Bildern in der Schulbuchanalyse umgegangen werden soll, geben Markom/Weinhäupl 2007.

Das Grundprinzip dieser Bildanalyse ist, dass zuerst wertfrei aufgeschrieben werden soll, was auf dem Bild zu sehen ist. Auch Bildüberschriften sollen hierbei beachtet werden. Auf Basis dessen soll die gewählte Methode analog zu Textpassagen angewandt werden. Je nachdem um welches Bild es sich handelt und in welchem Kontext es vorkommt, können unterschiedliche Fragen an das Bild herangetragen werden. Wichtig ist es vor allem Erfassung und Interpretation voneinander zu trennen.<sup>239</sup>

---

<sup>237</sup> Pöll 1998: 55.

<sup>238</sup> vgl. Mayring 2010: 12.

<sup>239</sup> vgl. Markom/Weinhäupl 2007: 238.

In dieser Analyse wird die wertneutrale Beschreibung der Bilder in der Analysetabelle niedergeschrieben. Sollten manche Bilder noch weitere Fragen aufwerfen, werden diese in der Zusammentragung der Ergebnisse diskutiert.

## 4.5. Zusammenstellung der Ergebnisse

Als letzter Schritt der Analyse erfolgt die „Zusammenstellung der Ergebnisse und [die] Interpretation in Richtung der Fragestellung“<sup>240</sup>. In dieser Arbeit werden diese beiden Schritte explizit voneinander getrennt. Somit widmet sich dieses Kapitel ausschließlich der „Zusammenstellung der Ergebnisse“<sup>241</sup>. Die „Interpretation in Richtung der Fragestellung“<sup>242</sup> folgt in Kapitel 4.6.

Die Ergebnisse werden jeweils pro Kategorie zusammengestellt und ausgewertet. Die Kategorien werden in alphabetischer Reihenfolge ausgewertet und folgen ansonsten keiner weiteren Priorisierung.

### 4.5.1. Andere Städte

Diese Kategorie umfasst alle Kodierstellen, die von belgischen Städten oder Orten handeln. Brüssel wurde hierbei allerdings ausgeschlossen, da Brüssel sehr häufig vorkommt und somit in einer eigenen Kategorie erfasst wurde.

Diese Kategorie ist in allen Schulbüchern zu finden, außer im ersten und vierten Band von *Bien fait! MODULAIRE*, sowie in dessen dritten Arbeitsbuch. Meistens kommen andere Städte durch eine einfache Erwähnung vor, wie zum Beispiel an dieser Stelle: « Je suis en colonie de vacances près d’Ostende. »<sup>243</sup>. Im Arbeitsbuch des zweiten Bandes von

---

<sup>240</sup> Mayring 2010: 60.

<sup>241</sup> ebd.: 60.

<sup>242</sup> ebd.

<sup>243</sup> Luner/Berchotteau/Zeilinger 2017: 66.

*Bien fait! MODULAIRE* wird im Kapitel *Vive la Belgique!* im Zuge einer Schreibaufgabe eine Exkursion nach Namur beschrieben: « Lors du séjour en Belgique, vous faites aussi une excursion à Namur. »<sup>244</sup> Hier werden auch einige Sehenswürdigkeiten von Namur präsentiert und die Stadt wird etwas genauer beschrieben. An einer anderen Stelle der Schulbuchreihe wird außerdem von einem Festival in Namur gesprochen. Namur und Ostende sind neben Brüssel die einzigen Städte, die in dieser Schulbuchreihe erwähnt werden.

In der Schulbuchreihe *Nouvelles Perspectives Autriche* kommt diese Kategorie in jedem Schulbuch vor. Zumeist finden Städte als Wohnortangaben Erwähnung, zum Beispiel: « Salut, je suis Bernard. Je suis belge et j’habite à Liège, dans la région wallonne de la Belgique. »<sup>245</sup> An einer Stelle im ersten Band wird – ebenfalls im Zuge einer Wohnortangabe einer Privatperson – die Stadt Limburg erwähnt. « J’habite à Limburg, en Belgique flamande. »<sup>246</sup> Anschließend wird noch eine Adresse erwähnt, die sich allerdings laut Google Maps in Deutschland befindet („Elzer Straße 8, 65556 Limburg“<sup>247</sup>). Es gibt zwar eine Stadt in Belgien namens Limburg, diese liegt allerdings in der Wallonie, und würde auf Französisch Limbourg (nicht Limburg) heißen. Der Verlag wurde per Mail auf diesen Fehler aufmerksam gemacht und es wurde erklärt, dass die Stadt in der nächsten Auflage auf Antwerpen (Anvers) geändert wird. Folgende Städte werden in der Schulbuchreihe *Nouvelles Perspectives Autriche* erwähnt: Liège<sup>248</sup>, (Limbourg)<sup>249</sup>, Temploux<sup>250</sup>, Tournai<sup>251</sup> und Denderleuw<sup>252</sup>.

---

<sup>244</sup> Luner/Berchotteau/Zeilinger 2017: 62.

<sup>245</sup> Runge et al. 2020: 76.

<sup>246</sup> Runge/Rousseau 2018a: 59.

<sup>247</sup> ebd.

<sup>248</sup> vgl. ebd.: 26.

<sup>249</sup> vgl. ebd.: 59.

<sup>250</sup> vgl. Runge/Rousseau 2018b: 71.

<sup>251</sup> vgl. ebd.: 158.

<sup>252</sup> vgl. Runge et al. 2020: 76.

#### 4.5.2. *Bande dessinée* (BD)

In diese Kategorie fallen alle Kodierstellen, die einen Bezug zur belgischen *bande dessinée*, (in Folge *BD* genannt, zu Deutsch Comic) haben. In dem analysierten Material konnten insgesamt 37 Kodierstellen der Kategorie *BD* zugeteilt werden. Hier ist allerdings anzumerken, dass 34 davon in der Schulbuchreihe *Bien fait! MODULAIRE* und nur 3 in der Schulbuchreihe *Nouvelles Perspectives Autriche* zu finden waren. In der Schulbuchreihe *Nouvelles Perspectives Autriche* ist eine der drei Kodierstellen markiert (das *musée de la bande dessinée* in Brüssel<sup>253</sup>), eine Stelle ist nicht markiert (das Journal *Tintin* wird in einem Text erwähnt<sup>254</sup>) und schließlich ist eine Stelle falsch markiert. An dieser falsch markierten Stelle sollen „personnages de la littérature et du cinéma **français**“<sup>255</sup> erkannt werden. Hier ist ein Bild von *Tintin* und *Milou* (Tim und Struppi) abgebildet, das dem Film *Les Aventures de Tintin: Le Secret de la Licorne* entstammt.

In der Schulbuchreihe *Bien fait! MODULAIRE* finden sich die Kodierstellen, die in die Kategorie *BD* fallen vor allem im Kapitel *Vive la Belgique!*. Hier wird Belgien als Land und Brüssel als Stadt der *bande dessinée* präsentiert. Schon auf der Einstiegsseite des Kapitels ist ein Bild von *Tintin* und *Milou* zu sehen.<sup>256</sup> Auch in einem Tourismus-Kontext wird die *bande dessinée* aufgegriffen und das *Centre belge de la bande dessinée* in Brüssel wird immer wieder erwähnt.<sup>257</sup> Im dritten Band werden in einer Aufgabe verschiedene belgische und französische BDs gezeigt und zudem noch eine Vorlesung über BDs als Hörtext angeboten.<sup>258</sup> BD-Figuren, die in der Schulbuchreihe *Bien fait! MODULAIRE*

---

<sup>253</sup> vgl. Runge/Rousseau 2018b: 131.

<sup>254</sup> vgl. ebd.: 28.

<sup>255</sup> ebd.: 31; Hervorhebung durch mich.

<sup>256</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a: 94.

<sup>257</sup> vgl. ebd.: 97f.

<sup>258</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2018b: 84.

erwähnt werden, sind: Tintin<sup>259</sup>, les Schtroumpfs<sup>260</sup>, Lucky Luke<sup>261</sup>, Spirou<sup>262</sup>, le Chat<sup>263</sup> und Gaston<sup>264</sup>.

### 4.5.3. Belgien in der Frankophonie

Diese Kategorie wurde gewählt, um Passagen zu erfassen, die Belgien als Teil der frankophonen Sprachgemeinschaft darstellen. Aufgrund des Selektionskriteriums *Belgien* (siehe Kapitel 4.4.) wurden nicht alle Stellen erfasst, die von der Frankophonie sprechen, sondern nur jene Stellen, die Belgien in diesen Kontext einbetten.

Mit 9 Kodierstellen ist diese Kategorie recht überschaubar. In der Schulbuchreihe *Bien fait! MODULAIRE* wird dieser Aspekt nur im vierten Band, im Kapitel *Le français au quatre coins du monde* dargestellt. Zu Beginn dieses Kapitels sind Menschen abgebildet, die aus frankophonen Ländern stammen. Neben einer Person aus dem Kamerun und zwei Personen aus Québec ist eine als belgisch markierte Person zu sehen.<sup>265</sup> Außerdem wird in diesem Kapitel der Fernsehsender *TV5 Monde*, als Beispiel einer Kooperation zwischen verschiedenen frankophonen Ländern präsentiert, unter anderem auch Belgien.<sup>266</sup> Schließlich findet sich im Anhang des vierten Bandes eine Weltkarte, die die frankophonen Länder dieser Welt zeigt.<sup>267</sup>

---

<sup>259</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilingner 2019a: 94, 98, 102.; vgl. Luner/Berchotteau/Zeilingner 2018b: 84; vgl. Luner/Berchotteau/Zeilingner 2018a: 55.

<sup>260</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilingner 2019a: 97f.

<sup>261</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilingner 2019a: 98.; vgl. Luner/Berchotteau/Zeilingner 2018b: 84.

<sup>262</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilingner 2019a: 98.

<sup>263</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilingner 2018b: 84.; vgl. Luner/Berchotteau/Zeilingner 2018a: 55.; vgl. Luner/Berchotteau/Zeilingner 2019b: 89.

<sup>264</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilingner 2018b: 84.; vgl. Luner/Berchotteau/Zeilingner 2018a: 55.

<sup>265</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilingner 2019c: 49.

<sup>266</sup> vgl. ebd.: 57.

<sup>267</sup> vgl. ebd.: 99.

Solche Weltkarten kommen in der Schulbuchreihe *Nouvelles Perspectives Autriche* im Anhang des zweiten und im Anhang des dritten Bandes vor.<sup>268</sup> Doch nicht nur im Anhang wird dieser Aspekt aufgegriffen, auch im Kapitel *diversité interculturelle* in *Nouvelles Perspectives B1 Autriche* wird für die Definition des Wortes *frankophon* das Beispiel « les francophones de Belgique »<sup>269</sup> herangezogen.

#### 4.5.4. Belgisches Französisch

Diese Kategorie wurde gewählt, um Stellen herauszuarbeiten, die speziell auf Besonderheiten des belgischen Französisch eingehen, die auch schon in Kapitel 3.2.1. angeschnitten worden sind. Diese Kategorie kommt nur in 2 Schulbüchern vor: in *Bien fait! MODULAIRE 2* und in *Nouvelles Perspectives B1 Autriche*.

Das 8. Kapitel des Schulbuches *Bien fait! MODULAIRE 2* ist thematisch Belgien gewidmet und steht im Kontext einer fiktiven Sprachreise nach Brüssel. In einem einführenden Hörtext, in der eine Klasse gemeinsam das Reiseziel festlegt, meldet sich eine Schülerin zu Wort: « *Maria*: Moi, je préfère partir en France et parler le vrai français sans accent ... *Sophie*: [rires] Hahaha, le vrai français ! Mais toi, tu viens du Tyrol ! Tu ne parles pas le vrai allemand ? »<sup>270</sup>. Es wird hier eine Analogie zu den österreichischen Dialekten und Akzenten gezogen. In diesem Kapitel gibt es noch weitere Beschreibungen des Akzents der frankophonen Belgierinnen und Belgier: « Ils parlent français avec un drôle d'accent, mais je trouve ça plutôt [...] [charmant]. »<sup>271</sup>. Dieser hier als *lustig* bezeichnete Akzent ist auch in einem Hörtext hörbar und wird von einem Touristenführer gesprochen, der in einer Stadtführung in Brüssel über die Stadt erzählt. Dieser Akzent wird allerdings weder an dieser Stelle noch in darauffolgenden Übungen

---

<sup>268</sup> vgl. Runge/Rousseau 2018b: 168f.; vgl. Runge et al. 2020: 145.

<sup>269</sup> Runge et al. 2020: 76.

<sup>270</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a: 94.

<sup>271</sup> ebd.: 99.

thematisiert und gilt somit als unmarkiert.<sup>272</sup> An dieser Stelle soll außerdem angemerkt werden, dass dieser Akzent unauthentisch und karikiert wirkt.

Das belgische Französisch wird nicht nur bezüglich der Aussprache beleuchtet. Auch bestimmte Ausdrücke, die in Belgien immer wieder zu hören sind, werden thematisiert. Eine Aufgabenstellung in *Bien fait! MODULAIRE 2* im Kapitel *Vive la Belgique!* widmet sich ausschließlich jenen Ausdrücken, die dem belgischen Französisch eigen sind.<sup>273</sup> In einem anderen Text ist zu lesen: « ils disent octante et nonante au lieu de quatre-vingt [sic !] et quatre-vingt-dix. »<sup>274</sup>. Dies ist nicht korrekt. In Belgien sagt man septante, quatre-vingts – nicht octante – und nonante<sup>275</sup>. Der Verlag wurde darauf per Mail hingewiesen und laut dessen Auskunft wird dieser Fehler in der nächsten Auflage korrigiert.

In *Nouvelles Perspectives B1 Autriche* behandelt eine Aufgabe verschiedene Ausdrücke, die in frankophonen Ländern außerhalb Frankreichs verwendet werden.<sup>276</sup> In dieser Auflistung befinden sich ebenso Ausdrücke, die in Belgien verwendet werden. Dies sind zum Beispiel: « le souper »<sup>277</sup>, « nonante »<sup>278</sup> oder « il drache »<sup>279</sup>.

#### 4.5.5. Bräuche

Diese Kategorie umfasst nur 2 Kodierstellen und ist damit eine der kleinsten Kategorien. Sie umfasst jene Stellen, die sich wohl am besten mit dem französischen Wort *coutume* erfassen lassen. Beide Stellen, die in dieser Kategorie erfasst wurden, kommen in der

---

<sup>272</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a: 97.

<sup>273</sup> vgl. ebd.: 100.

<sup>274</sup> ebd.: 99.

<sup>275</sup> vgl. Trabant 2008: 105.

<sup>276</sup> vgl. Runge et al. 2020: 128.

<sup>277</sup> ebd.

<sup>278</sup> ebd.

<sup>279</sup> ebd.

Schulbuchreihe *Nouvelles Perspectives Autriche* vor. Im ersten Band ist eine Abbildung zu sehen, in der zu sehen ist, in welchen Regionen Frankreichs wie viele Küsschen oder *Bisous* zur Begrüßung oder zum Abschied gegeben werden. Auch Belgien ist auf dieser Karte zu sehen und die Abbildung zeigt an, dass man hier ein Küsschen gibt.<sup>280</sup> Bei der zweiten Kodierstelle wird anhand einer Beschreibung des Brauches zum ersten April darauf hingewiesen, dass dies auch in anderen Ländern Sitte ist: « Cette coutume existe aussi aux Pays-Bas, en Belgique, au Canada, en Suisse et même au Japon. »<sup>281</sup>

#### 4.5.6. Brüssel

Da die Kategorie *Brüssel* um einiges öfter als die Kategorie *andere Städte* vorkommt, wurden die beiden Kategorien voneinander getrennt. Mit insgesamt 67 Kodierstellen ist die Kategorie *Brüssel* die größte Kategorie.

In der Schulbuchreihe *Bien fait! MODULAIRE* kommt diese Kategorie insgesamt 54 Mal vor. Davon konnten 14 Kodierstellen erfasst werden, die nur in die Kategorie *Brüssel* zugeteilt worden sind. Dies sind zum Beispiel: « Et toi, tu habites à Bruxelles ? »<sup>282</sup>. An einer Stelle findet man eine konkretere Beschreibung der Stadt: « Bruxelles est une grande ville, étonnante et agréable. Il y a beaucoup de musées, c'est vert et ... on mange bien. Vous rencontrerez des gens très différents, c'est une ville cosmopolite. »<sup>283</sup>. An 7 Stellen wird Brüssel in einem EU-Kontext dargestellt. Diese Kodierstellen werden in Kapitel 4.5.8 mit der Diskussion der Kategorie *Europäische Union* aufgegriffen.

An 8 weiteren Stellen wird Brüssel als Stadt des Comics dargestellt. An insgesamt 34 Stellen wird Brüssel in einem touristischen Kontext präsentiert. Einige dieser Kodierstellen fielen in die Kategorien *Brüssel*, *Tourismus* und *BD* oder *Europäische Union*,

---

<sup>280</sup> vgl. Runge/Rousseau 2018a: 30.

<sup>281</sup> Runge et al. 2020: 34.

<sup>282</sup> Luner/Truxa-Pirierros/Wladika 2018: 27.

<sup>283</sup> Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a: 94.

wie zum Beispiel: « Nous voilà à présent devant le centre de la Bande dessinée. »<sup>284</sup> oder: « Visite avec audio-guide du **Parlamentarium** (musée dédié à la découverte de l'Europe) et du **Parlement Européen**. »<sup>285</sup>

In der Schulbuchreihe *Nouvelles Perspectives Autriche* konnten 14 Kodierstellen der Kategorie *Brüssel* zugeteilt werden. Hier wurden nur 5 Stellen erfasst, die ebenfalls in die Kategorie *Tourismus* fallen. An 4 Stellen wurde Brüssel ohne einen konkreten Kontext dargestellt. In der Schulbuchreihe kommen 2 Beschreibungen Brüssels vor: « Souvent, on parle de Bruxelles dans les journaux et [...] [à la] télé, mais cette ville a beaucoup plus à offrir qu'un rôle politique. »<sup>286</sup> und: « Toute la ville sent bon, soit dans les petites ruelles [...] [où] il y a des stands de gaufres, comme sur les grandes places élégantes [...] [qui] vous invitent à vous installer en terrasse pour apprécier les belles façades richement décorées. »<sup>287</sup>. Außerdem konnten 2 Kodierstellen erfasst werden, die die Stadt in einem Umweltkontext präsentieren, wie bei der Kategorie *Umwelt* in Kapitel 4.5.18. beschrieben ist.

#### 4.5.7. Essen

Die Kategorie *Essen* umfasst insgesamt 20 Kodierstellen. In *Bien fait! MODULAIRE 2. Arbeitsbuch* findet sich ein Text, der sich einzig und allein der belgischen Küche widmet. Hierbei handelt es sich in erster Linie um eine Auflistung belgischer Gerichte.<sup>288</sup> Im Lehrbuch des zweiten Bandes wird ein bestimmtes belgisches Gericht aufgegriffen: *moules-frites*. Zum Einstieg in das Kapitel *Vive la Belgique!* wird ein Foto dieser Speise

---

<sup>284</sup> Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a: 97.

<sup>285</sup> ebd.; Hervorhebung im Original.

<sup>286</sup> Runge/Rousseau 2018b: 131.

<sup>287</sup> ebd.: 131.

<sup>288</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2017: 61.

abgebildet.<sup>289</sup> An einer anderen Stelle heißt es: « Vous irez en Belgique. Vous mangerez probablement des moules frites. »<sup>290</sup>.

In *Nouvelles Perspectives A2+ Autriche* kommen alle drei Kodierstellen der Kategorie *Essen* in einem Text vor, in dem über ein Wochenende in Brüssel berichtet wird. Dieser Text befindet sich in den Übungen zum Kapitel *Voyages*: « Les spécialités belges, [...] [dont] on connait surtout les steaks-frites, les moules délicieuses ou les gaufres, étaient un plaisir [...] [particulier] et une expérience unique. »<sup>291</sup>.

#### 4.5.8. Europäische Union

Alle Kodierstellen, die in dieser Kategorie erfasst wurden, wurden ebenfalls in der Kategorie *Brüssel* erfasst. Brüssel, als Hauptstadt Europas, wird oft in eben diesem Kontext dargestellt, wie zum Beispiel: « Je pense qu'on pourrait aller à Bruxelles. C'est la capitale et il y a le parlement européen ! Ce serait intéressant »<sup>292</sup>. 5 der insgesamt 9 Kodierstellen wurden auch in einen touristischen Kontext eingebettet, wie zum Beispiel der Besuch des Parlamentariums, des europäischen Parlaments und von Mini-Europa.<sup>293</sup>

In *Nouvelles Perspectives A2+ Autriche* wird Brüssel zwar auch in einem EU-Kontext dargestellt, gleichzeitig aber über diese mitunter darauf reduzierte Bedeutung hinausgehoben: « Souvent on parle de Bruxelles dans les journaux et [...] [à la] télé, mais cette ville a beaucoup plus à offrir qu'un rôle politique. »<sup>294</sup>

---

<sup>289</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a: 94.

<sup>290</sup> ebd.: 79.

<sup>291</sup> Runge/Rousseau 2018b: 131.

<sup>292</sup> Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a: 94.

<sup>293</sup> vgl. ebd.: 97.

<sup>294</sup> Runge/Rousseau 2018b: 131.

#### 4.5.9. Geografie

Weltkarten, die in einigen Schulbüchern im Anhang zu finden sind,<sup>295</sup> wurden bereits in der Kategorie *Belgien in der Frankophonie* erfasst, zählen aber auch zu dieser Kategorie. Es fallen allerdings noch andere Stellen in diese Kategorie. In *Bien fait! MODULAIRE 4. Arbeitsbuch* ist einmal eine Übung zum Verbinden des Landes mit der jeweiligen Hauptstadt gegeben<sup>296</sup> sowie eine Ausfüllübung, bei der die Oberfläche Belgiens angegeben ist.<sup>297</sup> Auch diese Passagen wurden in diese Kategorie aufgenommen.

Ansonsten wird die geografische Nähe zu einigen französischen Städten an manchen Stellen betont, wie zum Beispiel: « Il n’habite pas loin de la Belgique. »<sup>298</sup> Es konnte nur eine Kodierstelle erfasst werden, in der die Wallonie explizit erwähnt wird. Diese Stelle ist in *Nouvelles Perspectives B1 Autriche*, im Kapitel *Diversité interculturelle* zu verorten: « Salut, je suis Bernard. Je suis belge et j’habite à Liège, dans la région wallonne de la Belgique. »<sup>299</sup>.

#### 4.5.10. Klischees

Diese Kategorie wurde eingeführt, um die in einem Text des Lehrbuches von *Bien fait! MODULAIRE 2* angeführten Klischees zu erfassen. Alle Kodierstellen, die für diese Kategorie erfasst wurden, finden sich im Abschnitt *un pas de plus* des Kapitels *Vive la Belgique!*.<sup>300</sup> Die Klischees, die dort angeführt sind, sind als solche markiert und sollen die „Unterschiede“ zwischen Belgien und Frankreich veranschaulichen. So heißt es in der Einleitung des Textes: « Les Belges sont bêtes. Ils sont gros. Ils ont un accent ridicule et

---

<sup>295</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019c: 99.; vgl. Runge/Rousseau 2018b: 168f.; vgl. Runge et al. 2020: 145.

<sup>296</sup> Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019b: 81.

<sup>297</sup> ebd.: 77.

<sup>298</sup> Runge/Rousseau 2018b: 158.

<sup>299</sup> Runge et al. 2020: 76.

<sup>300</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a: 102.

ils mangent des frites une fois. Les Français sont superficiels, arrogants et râleurs. Et pourtant, Belges et Français s'aiment bien ! »<sup>301</sup> Es wird auf das gemütliche Belgien im Gegensatz zum stressigen Paris angespielt: « En Belgique, on laisse les gens terminer leur verre tranquillement. Souvent les musiciens viennent aussi prendre un verre avec le public après le show. Parce qu'en Belgique, les chanteurs sont cool, et le star système est quasiment inexistant. Notez-le bien : à Paris ce n'est pas DU TOUT pareil »<sup>302</sup>.

#### 4.5.11. Kunst

Die Kategorie *Kunst* umfasst insgesamt 3 Kodierstellen und schließt damit alle Passagen ein, die sich mit bildnerischer Kunst beschäftigen, abgesehen von Comics, die in einer eigenen Kategorie erfasst wurden, jener der *bande dessinée* (siehe Kapitel 4.5.2.).

In *Nouvelles Perspectives A1-A2 Autriche* gibt es hierzu eine erfasste Kodierstelle: « Lucy aime la peinture [...] flamand[e] [...]. »<sup>303</sup>. Im Lehrbuch von *Bien fait! MODULAIRE 2* werden an einer Stelle Brüssels Museen erwähnt: « Autour de cette place il y a aussi plusieurs musée connus de la capitale comme le Musée des Beaux-Arts et le Musée Magritte là-bas en face. »<sup>304</sup>. Schließlich ist in demselben Buch auch das Gemälde *Golconde* von René Magritte abgebildet.<sup>305</sup>

#### 4.5.12. Land

Diese Kategorie wurde gewählt, um jene Stellen festzuhalten, die das Land Belgien erwähnen, ohne dies in einen bestimmten Kontext zu stellen, wie zum Beispiel: « Tu

---

<sup>301</sup> Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a: 102.

<sup>302</sup> ebd.

<sup>303</sup> Runge/Rousseau 2018a: 49.

<sup>304</sup> Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a: 97.

<sup>305</sup> vgl. ebd.: 94.

connais [...] la Belgique? »<sup>306</sup>. 10 Kodierstellen konnten dieser Kategorie zugeteilt werden, wobei nur eine dieser Kodierstellen in der Schulbuchreihe *Nouvelles Perspectives Autriche* vorkommt.

#### 4.5.13. Nationalität

Diese Kategorie wurde gewählt, wenn Personen, die in den Schulbüchern dargestellt sind, belgischer Nationalität sind. Diese Kategorie schließt Personen des öffentlichen Lebens aus, diese werden in einer eigenen Kategorie, in Kapitel 4.5.14. erfasst. 17 der insgesamt 22 Kodierstellen, kommen jeweils im ersten Band beider Schulbuchreihen vor. Ansonsten konnten keine Tendenzen bezüglich der Verteilung oder des Präsentationskontextes erkannt werden.

#### 4.5.14. Personen des öffentlichen Lebens

In der Kategorie *Personen des öffentlichen Lebens* wurden Personen erfasst, die aus Belgien stammen und vom jeweiligen Schulbuch als bekannt markiert wurden. In einem Text in der Rubrik *Un pas de plus* im zweiten Band der Reihe *Bien fait! MODULAIRE* äußert eine Person aus Frankreich gegenüber Personen aus Belgien den Vorwurf: « Chez vous, en Belgique, il n’y a pas de stars... »<sup>307</sup>. Darauf folgt eine lange Auflistung von bekannten Personen, die aus Belgien stammen: « Tintin [...], Stromae, Benoît Poelvoorde, François Damiens, Cécile de France, Amélie Nothomb, Jaco Van Dormael, Phillippe Geluck, les frères Dardenne, Hergé, Eddy Merckx, Kim Clijsters, Justine Henin, René Magritte, Jean-Michel Folon, Paul Delavaux, Raymond Devos, Jacques Brel, Arno,... Génies de la BD, chanteurs mythiques, peintres d’exception, sportifs de haut niveau. »<sup>308</sup>. So wird zwar anschließend an diese Auflistung gesagt in welchem Metier all diese Personen bekannt

---

<sup>306</sup> Luner/Truxa-Pirierros/Wladika 2018: 71.

<sup>307</sup> Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a: 102.

<sup>308</sup> ebd.

sind, es wird allerdings nicht erklärt ob zum Beispiel Paul Delavaux Künstler, Sportler oder Musiker ist oder gar war. Somit werden diese Namen schlussendlich ohne Kontext aufgezählt, es geht also weder hervor wer diese Personen sind oder wofür sie bekannt sind noch ob sie noch leben, real oder gar fiktiv sind. Anschließend an diesen Text, werden drei dieser Personen (Jacques Brel, René Magritte und Cécile de France) abgebildet und somit hervorgehoben. Schülerinnen und Schüler sollen sich drei Fragen überlegen, die die im Text vorgestellten Belgierinnen diesen Personen stellen würden, wenn sie sie treffen würden. Es wird allerdings an keiner Stelle präzisiert, wer diese Personen sind.<sup>309</sup>

Der belgische Musiker Stromae wird im zweiten und dritten Band von *Bien fait! MODULAIRE* an mehreren Stellen erwähnt beziehungsweise abgebildet. In dem Kapitel *Vive la Belgique!* im zweiten Band wird er direkt zu Beginn als Einstieg in das Kapitel abgebildet.<sup>310</sup> Abgesehen von der Auflistung in dem gerade erwähnten Text werden folgende Personen in der Schulbuchreihe *Bien fait! MODULAIRE* erwähnt: Benoît Poelvoorde<sup>311</sup>, Cécile de France<sup>312</sup>, Jacques Brel<sup>313</sup>, René Magritte<sup>314</sup> und Stromae<sup>315</sup>.

In der Schulbuchreihe *Nouvelles Perspectives Autriche* kommt diese Kategorie nur einmal vor. Im dritten Band wird von Django Reinhardt als Lieblingsmusiker einer Privatperson gesprochen.<sup>316</sup>

---

<sup>309</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a: 102.

<sup>310</sup> vgl. ebd.: 94.

<sup>311</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2017: 35.

<sup>312</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a: 103.

<sup>313</sup> vgl. Luner/Truxa-Pirierros/Wladika 2017: 7.; vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a: 103.; vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2018b: 87, 90.

<sup>314</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a: 103.

<sup>315</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a: 94.; vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2017: 64.; vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2018b: 87f.

<sup>316</sup> vgl. Runge et al. 2020: 90. Siehe Transkription 3.

#### 4.5.15. Schule

Diese Kategorie ist mit 5 Kodierstellen eine recht kleine Kategorie. In *Bien fait! MODULAIRE 2. Lehrbuch* wird im Kapitel *Vive la Belgique!* das belgische Schulsystem in einem Brief beschrieben: « L'école en Belgique est à peu près la même qu'en [...] [France]. Ils ont cours jusqu'à 16 heures et ils mangent à la cantine. [...] Comme langue [...] [étrangères] ils apprennent l'anglais et le flamand. [...] Il n'y a pas de notes mais des pourcentages. »<sup>317</sup>. Im Lehrbuch des ersten Bandes von *Bien fait! MODULAIRE* sind im Abschnitt *Un pas de plus* zwei Infokästen zu sehen. Neben einem, der das Schulnotensystem in Frankreich erklärt, wird auch das belgische Notensystem erklärt: « En Belgique toutes les notes doivent être supérieures à la moyenne. »<sup>318</sup>.

In der Schulbuchreihe *Nouvelles Perspectives Autriche* gibt es lediglich eine Kodierstelle der Kategorie *Schule*. Hier wird eine Kunstschule in Brüssel erwähnt.<sup>319</sup>

#### 4.5.16. Sprachen Belgiens

Diese Kategorie wurde gewählt, um Passagen zu erfassen, die die Sprachen Belgiens (also Französisch, Flämisch und Deutsch – siehe Kapitel 3.2.1.) thematisieren. Diese Kategorie wurde explizit von der Kategorie *belgisches Französisch* unterschieden und soll nur jene Passagen miteinbeziehen, die deutlich machen welche Sprachen in Belgien gesprochen werden.

Eine dieser Passagen, kommt in einem Hörtext zu Beginn des Kapitels *Vive la Belgique!* in *Bien fait! MODULAIRE 2* vor. Der Dialog zwischen einem Schüler und der Lehrerin räumt mit einem Missverständnis auf: „Markus: Aber Madame! Je ne comprends pas! Wir lernen Französisch und fahren nach Belgien??? Belgisch sprechen?? Prof: Markus bitte...en français! En Belgique, il y a deux grandes régions : on parle le français en

---

<sup>317</sup> Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a: 99.

<sup>318</sup> Luner/Truxa-Pirierros/Wladika 2018: 76.

<sup>319</sup> vgl. Runge et al. 2020: 108.

Wallonie et le néerlandais en Flandre. Le belge...ça n'existe pas, Markus! <sup>320</sup>. Etwas später im Kapitel wird das Flämische beschrieben: « C'est une drôle de langue le flamand, mais c'est parlé dans une partie de la Belgique. »<sup>321</sup>

In *Bien fait! MODULAIRE 2. Arbeitsbuch* findet sich im Kapitel *Vacances et travail* ein Lückentext, in dem vervollständigt werden soll, in welchem Land welche Sprachen gesprochen werden. Für Belgien steht folgender Satz im Buch: « Les Belges ... et flamand. »<sup>322</sup>. Die Linie, die für das Ausfüllen der Sprache vorgesehen ist, lässt Raum zum Ausfüllen einer(!) weiteren Sprache. Im Lehrbuch von *Bien fait! MODULAIRE 4* werden die Sprachen Belgiens ein weiteres Mal zum Thema: « En Belgique on parle flamand, français et allemand. »<sup>323</sup> Es wird also einmal auf alle drei Sprachen Belgiens hingewiesen, die anderen erfassten Stellen, erwähnen nur zwei der drei Sprachen.

In der Schulbuchreihe *Nouvelles Perspectives Autriche* kommt diese Kategorie in jedem Schulbuch je einmal vor. Im ersten Band erzählt eine Person aus Flandern welche Sprachen sie spricht: « Je parle un peu français, flamand (ma langue maternelle) et anglais. »<sup>324</sup>

Im zweiten Band und im dritten Band dieser Schulbuchreihe werden alle drei Sprachen Belgiens erwähnt: « Enfin, en Belgique, il y a aussi quelque chose qui est un peu surprenant pour nous Français. C'est bizarre qu'il y ait toujours plusieurs langues parlées simultanément : français, flamand, allemand... »<sup>325</sup> und « En Belgique, nous avons trois langues officielles : le néerlandais (ou le flamand), le français et l'allemand. »<sup>326</sup>.

---

<sup>320</sup> Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a: 94.

<sup>321</sup> ebd.: 99.

<sup>322</sup> Luner/Berchotteau/Zeilinger 2017: 9.

<sup>323</sup> Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019c: 49.

<sup>324</sup> Runge/Rousseau 2018a: 59.

<sup>325</sup> Runge/Rousseau 2018b.: 131.

<sup>326</sup> Runge et al. 2020: 76.

#### 4.5.17. Tourismus

Diese Kategorie umfasst 48 Kodierstellen, wobei 42 davon allein in der Schulbuchreihe *Bien fait! MODULAIRE* vorkommen. Bei 34 dieser Kodierstellen konnte ein Zusammenhang mit Brüssel festgestellt werden und wurde in Kapitel 4.5.6. anhand der Diskussion der Kategorie *Brüssel* bereits diskutiert. Andere Städte, die in dieser Schulbuchreihe in einem Tourismus-Kontext vorkommen, sind Namur<sup>327</sup> und Ostende<sup>328</sup>, die in Kapitel 4.5.1. bereits diskutiert wurden. An einer Stelle wird auch Belgien als Land in einem touristischen Kontext präsentiert: « Monsieur Fagnon aime la mer, mais il n'aime pas la chaleur. Alors il a passé ses vacances dans un pays qui se trouve au nord de la France. On y parle français et flamand. Il est allé [en Belgique]. »<sup>329</sup>

In der Schulbuchreihe *Nouvelles Perspectives Autriche* gibt es insgesamt 6 Kodierstellen, die in die Kategorie *Tourismus* fallen. 5 davon können mit der Stadt Brüssel in Verbindung gebracht werden und eine Kodierstelle erfasst Belgien als beliebtes Reiseziel der Französinen und Franzosen: « Avec plus de 100.000 Français inscrits sur les registres consulaires en 2019, le Canada reste la sixième destination privilégiée des Français, derrière les États-Unis, le Royaume-Unis, la Suisse, la Belgique ou encore l'Allemagne. »<sup>330</sup>.

#### 4.5.18. Umwelt

Die Kategorie *Umwelt* hebt sich etwas von den vorhergehenden Kategorien ab. Die vorherigen Kategorien haben sich zum Beispiel mit belgischer Kultur, Sprache und Geografie auseinandergesetzt, während diese Kategorie eine ist, die man nicht unbedingt direkt mit Kulturren lernen verbindet. Sie wurde eingeführt, da sie auch durch

---

<sup>327</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2017: 62, 66.

<sup>328</sup> vgl. ebd.: 66.

<sup>329</sup> ebd.: 30.

<sup>330</sup> Runge et al. 2020: 122.

Veränderung des Abstraktionsniveaus nicht mit einer anderen vereinbar gewesen wäre. Sie umfasst nur 3 Kodierstellen und ist damit eine der kleinsten. Alle Kodierstellen kommen in *Nouvelles Perspectives B1 Autriche* im Kapitel *Nature et Écologie*, im Abschnitt *Pour approfondir* vor.

Einmal wird Brüssel als müllsparende Stadt präsentiert: « Depuis septembre 2018, les commerçant bruxellois ne vous [...] proposent plus de sacs de caisse en plastique [...] jetables puisqu'ils sont interdits à l'exception des sacs biosourcés et compostables à [...] domicile pour les fruits et légumes vendus en vrac, et pour les marchandises alimentaires humides. »<sup>331</sup> In der darauffolgenden Übung wird im Zuge einer Schreibübung folgender Rahmen gegeben: « Tu fais un stage au Bureau européen de l'environnement, le *BEE*, une organisation non gouvernementale à Bruxelles. »<sup>332</sup> Beide Kodierstellen wurden auch in der Kategorie *Brüssel* und letztere auch in der Kategorie *Europäische Union* erfasst.

#### 4.6. Interpretation der Ergebnisse

Nachdem die Ergebnisse zusammengestellt worden sind, folgt nach Mayring 2010 nun die „Interpretation in Richtung der Fragestellung“<sup>333</sup>. Es wird versucht, die Forschungsfrage – *Wie wird der französische Sprachraum am Beispiel Belgien in den analysierten Schulbuchreihen für den Französischunterricht der AHS-Oberstufe dargestellt?* – anhand der in Kapitel 4.5. zusammengestellten Ergebnissen zu beantworten. Da die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring auch quantitative Elemente begrüßt, werden diese ebenfalls zur Veranschaulichung der Ergebnisse herangezogen.<sup>334</sup>

---

<sup>331</sup> Runge et al. 2020: 68.

<sup>332</sup> ebd.

<sup>333</sup> Mayring 2010: 60.

<sup>334</sup> vgl. ebd.: 51.

Bezüglich der Markierungen lässt sich feststellen, dass mit Ausnahme von einigen wenigen Kodierstellen, alle Stellen als *markiert* erfasst wurden. Dies kann auch darauf zurückgeführt werden, dass einige Kategorien direkt als markiert gelten, wie zum Beispiel die Kategorien *andere Städte, Brüssel, Geografie, Land* oder *Nationalität*. Trotzdem muss anerkannt werden, dass kaum Inhalte *unmarkiert* sind.

Generell lässt sich sagen, dass Belgien in den analysierten Schulbüchern immer wieder vorkommt. Die Kodierstellen sind recht regelmäßig auf die einzelnen Schulbücher verteilt, wobei *Bien fait! MODULAIRE 2* eine Ausnahme bildet. Dieses Schulbuch weist durch das Kapitel *Vive la Belgique!* um einiges mehr Kodierstellen auf als alle anderen Schulbücher. Würde man dieses Kapitel ausklammern, kämen in diesem Schulbuch nur noch 6 Kodierstellen vor und es wäre damit das Schulbuch mit den wenigsten Kodierstellen unter allen analysierten Schulbüchern. Die tatsächliche Verteilung der Kodierstellen ist in Abbildung 2 dargestellt. Für die Schulbuchreihe *Bien fait! MODULAIRE* sind Lehr- und Arbeitsbuch zu einem Wert zusammengefasst. Jene Kodierstellen, die mehreren Kategorien zugeteilt wurden, wurden in dieser Abbildung als nur eine Kodierstelle erfasst.

Aus Abbildung 2 geht hervor, dass *Bien fait! MODULAIRE 2* einen starken Fokus auf Belgien legt. Dieser Fokus manifestiert sich in einem eigenen Kapitel über Belgien. Von insgesamt 182 Kodierstellen, die in der Schulbuchreihe *Bien fait! MODULAIRE* vorkommen, lassen sich 112 im Kapitel *Vive la Belgique!* verorten. Tatsächlich resultiert die Einführung dieses Kapitels in einer höheren Erwartungshaltung bezüglich einer vollständigen Beleuchtung des Themas. Eine tatsächliche Vollständigkeit kann gewiss

nie gegeben sein, denn dies ist eine Eigenheit des Schulbuches.<sup>335</sup> Trotzdem kann ein Anspruch auf eine gewisse Diversität in der Beleuchtung Belgiens gestellt werden.

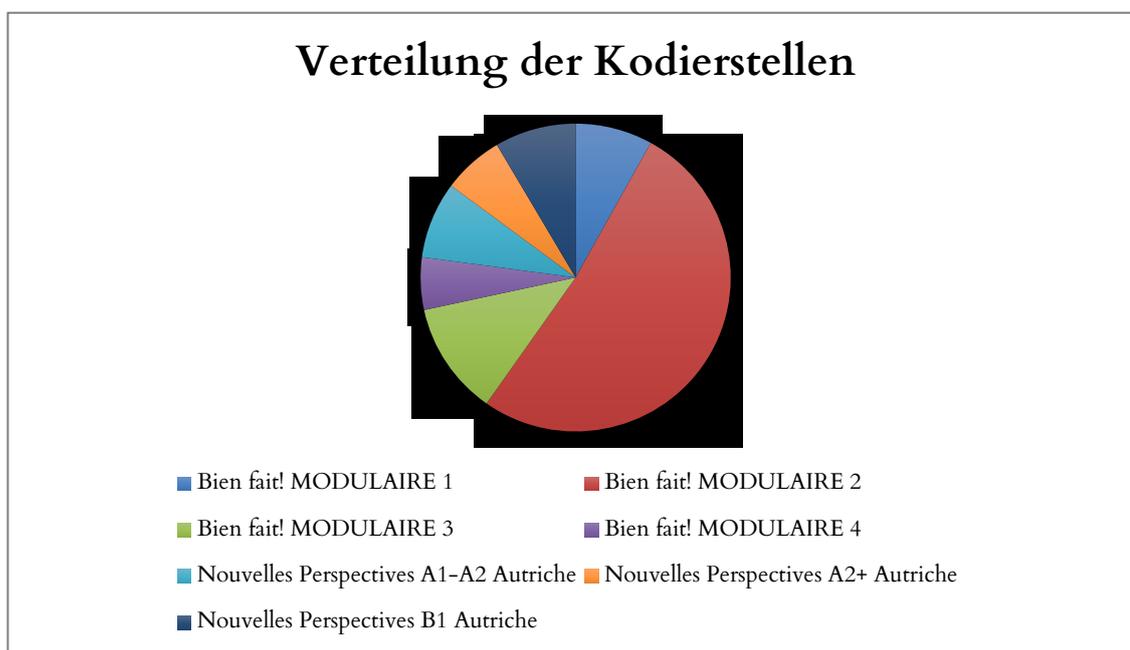


Abbildung 2: Verteilung der Kodierstellen auf die Schulbuchreihen.

Abbildung 3 veranschaulicht welche Kategorien im Kapitel *Vive la Belgique!* und im darauffolgenden Abschnitt *Un pas de plus* vorkommen und wie häufig sie auftreten. Hier wird deutlich, dass das Thema tatsächlich recht einseitig behandelt wird. Es liegt ein starker Fokus auf den Kategorien *Brüssel* und *Tourismus*. Dies ist nicht weiter erstaunlich, denn der Rahmen dieses Kapitels wird von einer Klassenfahrt in die belgische Hauptstadt gebildet. Die Sinnhaftigkeit dieses Tourismus-Kontextes bleibt allerdings zu hinterfragen. Wie in Kapitel 3.1.1. schon ausgeführt wurde, stellt der *Perspektivenwechsel* ein entscheidendes Element des interkulturellen Lernens dar.<sup>336</sup> Da allerdings in dem vom Schulbuch gegebenen Rahmen Schülerinnen und Schüler aus Österreich nach Belgien reisen, findet dieser Perspektivenwechsel nicht statt. Die Lernenden müssen sich nicht in eine andere Rolle hineinversetzen. Es handelt sich somit nicht um einen Perspektivenwechsel, in dem man sich in eine Person aus Belgien hineinversetzt, sondern

---

<sup>335</sup> vgl. Lässig 2010: 200.

<sup>336</sup> vgl. Ehlers 1999: 419-422.

einzig um eine Phantasiereise, in der man die Perspektive der Schülerin und des Schülers nicht verlässt.

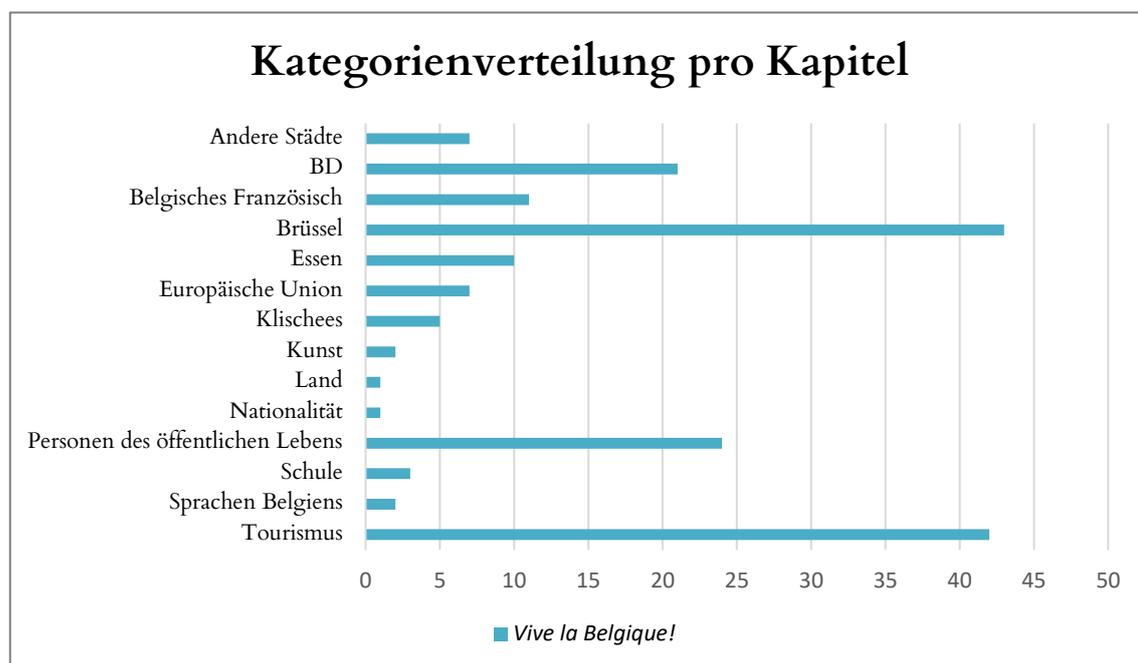


Abbildung 3: Kategorienverteilung im Kapitel *Vive la Belgique!*

Einzig in dem Abschnitt *Un pas de plus*, direkt nach dem Kapitel *Vive la Belgique!*, folgt man in einem Text zwei Belgierinnen und ist eingeladen sich in die Lage der beiden zu versetzen.<sup>337</sup> Hier muss ein Perspektivenwechsel stattfinden, damit die Handlung nachvollzogen werden kann. Allerdings ist diese angedachte Einladung zum Perspektivenwechsel meiner Ansicht nach nicht ganz geglückt.

Dieser Text spielt auf Unterschiede zwischen Frankreich und Belgien an. Er basiert auf Klischees, die Französischen und Franzosen gegenüber Belgierinnen und Belgiern haben und umgekehrt. Fäcke 2000 argumentiert im Zuge eines Schulbuchvergleichs, dass Perspektivenwechsel nur dann funktionieren kann, wenn sowohl Selbst- als auch Fremdbild beider Zugehörigkeiten Raum gegeben wird.<sup>338</sup> In diesem Text werden Selbst- und Fremdbilder von Kulturen aufgegriffen, denen eine Schülerin oder ein

---

<sup>337</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a: 102.

<sup>338</sup> vgl. Fäcke 2000: 63.

Schüler in Österreich (meist) nicht angehört. So könnte man argumentieren, dass diese Fremdbilder, die in diesem Text thematisiert werden, in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler gar nicht existieren und erst durch diesen Text entstehen. Somit werden Klischees nicht relativiert, sondern es werden, entgegen der Intention des Textes, Klischees geschürt. In der Schulbuchreihe *Bien fait! MODULAIRE* ist also die fehlende beziehungsweise missglückte Einladung zum Perspektivenwechsel zu kritisieren.

Um einen Vergleichswert zu haben, stellt sich die Frage, ob die Schulbuchreihe *Nouvelles Perspectives Autriche* Gelegenheiten für einen Perspektivenwechsel gibt. An vier Stellen in der Schulbuchreihe wird das Wort Belgierinnen und Belgiern erteilt.<sup>339</sup> Zwei Texte laden hier zu einem Perspektivenwechsel ein. An einer Stelle spricht eine Flämin<sup>340</sup> und an einer anderen Stelle wird eine Person aus Denderleeuw interviewt.<sup>341</sup> Trotz der geringen Anzahl an Kodierstellen in dieser Schulbuchreihe, kann doch an manchen Stellen ein Perspektivenwechsel stattfinden, da man dazu eingeladen wird, sich in die Lage der betreffenden belgischen Person zu versetzen.

---

<sup>339</sup> vgl. Runge/Rousseau 2018a: 15, 59.; Runge et al. 2020: 76, 126.

<sup>340</sup> vgl. Runge/Rousseau 2018a: 59.

<sup>341</sup> vgl. Runge et al. 2020: 126.

Betrachtet man Abbildung 4, die die Verteilung der Kategorien der beiden Schulbuchreihen vergleicht, so fällt auf, dass *Nouvelles Perspectives Autriche* eindeutig ein geringeres Augenmerk auf Belgien richtet.

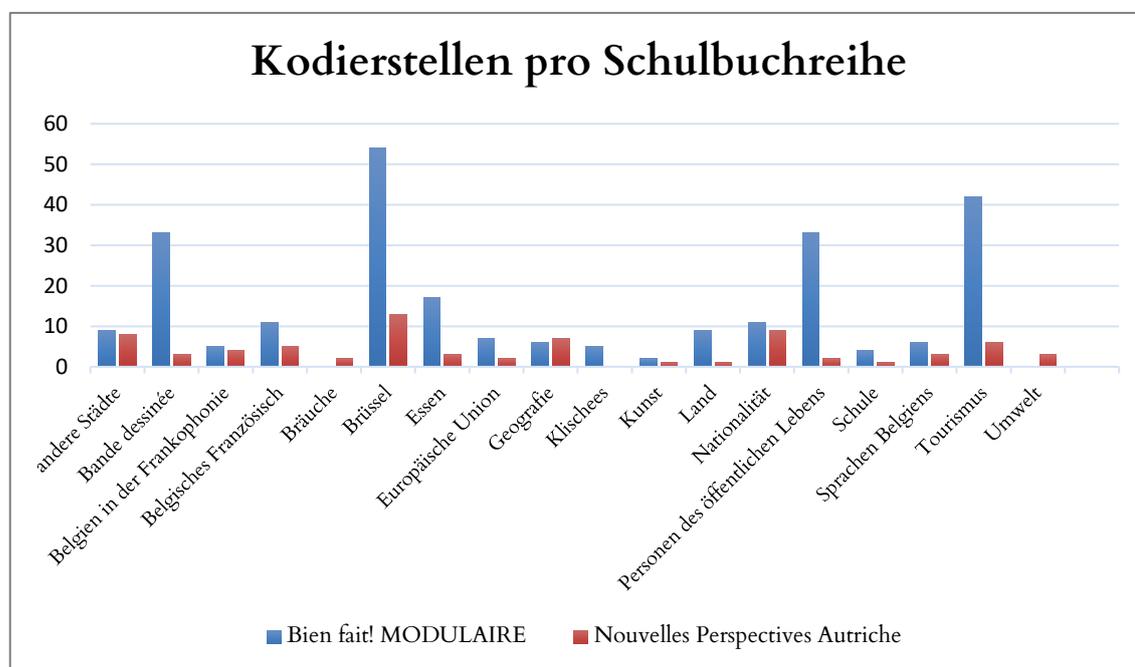


Abbildung 4: Kodierstellen pro Schulbuchreihe.

Die Häufung der Kategorie *Personen des öffentlichen Lebens* in der Schulbuchreihe *Bien fait! MODULAIRE*, die aus Abbildung 4 herausgelesen werden kann, ist unter anderem auf einen Text des Kapitels *Vive la Belgique!*, in dem Abschnitt *Un pas de plus* zurückzuführen. Allein 18 Kodierstellen konnten in diesem Text durch diese Auflistung von berühmten Belgierinnen und Belgiern vermerkt werden.<sup>342</sup>

Die Sinnhaftigkeit einer Abfolge von nicht-kontextualisierten Namen stelle ich in diesem Kontext stark in Frage. Man kann argumentieren, dass diese Auflistung sinnvoll ist, sofern diese Personen bekannt sind. So kann man eventuell einen Aha-Effekt hervorrufen, wenn man davor immer davon ausgegangen ist, dass diese Personen zum Beispiel aus Frankreich stammen. Man darf aber nicht vergessen, dass dies ein Schulbuch ist, das für 15-, 16- oder 17-Jährige konzipiert ist, die in Österreich leben. Ich bezweifle

<sup>342</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a: 102.

stark, dass diese Zielgruppe diese Personen (vielleicht mit einigen wenigen Ausnahmen) kennen. In der Folgeübung sollen die Schülerinnen und Schüler dann Fragen an drei dieser Personen stellen. Doch welche Fragen soll man einer Person stellen, die man nicht kennt? Das Problem, das ich in der Konzeption dieser Übung sehe, ist die Tatsache, dass sowohl der Text als auch die Folgeübung auf der Prämisse basieren, dass die Schülerinnen und Schüler die Personen kennen.

Eine elegante Lösung, die aus dieser Sackgasse herausführen könnte, wäre es aus dieser Folgeübung eine Recherche-Aufgabe zu machen. So würden die Schülerinnen und Schüler in Gruppen eine dieser Personen anhand von einigen Leitfragen recherchieren und anschließend für die restliche Klasse eine kurze Präsentation über diese Person halten. So würden die Schülerinnen und Schüler nicht nur (zumindest eine) berühmte Person aus Belgien kennenlernen, sondern auch ihre Sprech- und Präsentationskenntnisse verbessern.

Bezüglich der Kategorie *Sprachen Belgiens* muss gesagt werden, dass beide Schulbuchreihen die Mehrsprachigkeit Belgiens erwähnen. In der Schulbuchreihe *Nouvelles Perspectives Autriche* werden immer alle drei Sprachen Belgiens erwähnt und in der Schulbuchreihe *Bien fait! MODULAIRE* wird das Deutsche meist ausgelassen. Einzig im vierten Band von *Bien fait! MODULAIRE* wird erwähnt, dass in Belgien auch Deutsch gesprochen wird.<sup>343</sup> Diese Unvollständigkeit, die durch die Einfügung nur eines Wortes behoben hätte werden können, ist vor allem vor dem Hintergrund eines eigenen Kapitels über Belgien verwunderlich.

Zudem wird in *Bien fait MODULAIRE 2* sowohl das Flämische als auch der belgische Akzent des Französischen als *drôle* bezeichnet.<sup>344</sup> So finden sich in einem Text folgende

---

<sup>343</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019c: 49.

<sup>344</sup> vgl. Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a: 99.

Aussagen: « Ils parlent français avec un drôle d’accent. »<sup>345</sup> und « C’est une drôle de langue le flamand. »<sup>346</sup>. Dieses *drôle* kann man in diesem Kontext zwar nicht mit dem deutschen *lustig* übersetzen, wohl aber mit *anders* und *komisch*. Sowohl das belgische Französisch als auch das Flämische wird also als komisch dargestellt. Die politische Korrektheit, eine Sprache und eine Sprachfärbung als *komisch* zu bezeichnen, bleibt zu hinterfragen.

In *Nouvelles Perspectives Autriche* konnten 8 Kodierstellen vermerkt werden, die in die Kategorie *andere Städte* fallen und 13 Kodierstellen, die in die Kategorie *Brüssel* fallen. Die Schulbuchreihe stellt Brüssel auch teilweise außerhalb des touristischen Kontextes dar. So sollen Schülerinnen und Schüler zum Beispiel einen Text an das europäische Umweltbüro in Brüssel schreiben.<sup>347</sup> Es lässt sich ganz allgemein sagen, dass die Beschreibungen Brüssels, in den jeweiligen Schulbuchreihen sehr positiv gehalten sind. So wird in *Bien fait! MODULAIRE 2* die Stadt folgendermaßen beschrieben: « Bruxelles est une grande ville, étonnante et agréable. Il y a beaucoup de musées, c’est vert et ... on mange bien. Vous rencontrerez des gens très différents, c’est une ville cosmopolite. »<sup>348</sup> In *Nouvelles Perspectives A2+ Autriche* wird Brüssel so geschildert: « C’était un weekend génial dans une ville géniale. [...] Toute la ville sent bon, soit dans les petites ruelles [...] [où] il y a des stands de gaufres, comme sur les grandes places élégantes [...] [qui] vous invitent à vous installer en terrasse pour apprécier les belles façades richement décorées. »<sup>349</sup> Die *anderen Städte* Belgiens, die in *Nouvelles Perspectives Autriche* erwähnt

---

<sup>345</sup> Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a: 99.

<sup>346</sup> ebd.

<sup>347</sup> vgl. Runge et al. 2020: 69.

<sup>348</sup> Luner/Berchotteau/Zeilinger 2019a: 94.

<sup>349</sup> Runge/Rousseau 2018b: 131.

werden, sind unterschiedlich, teils flämisch-sprachig und werden über den touristischen Aspekt hinaus beschrieben (siehe Kapitel 4.5.1.).

*Bien fait! MODULAIRE* legt bezüglich der präsentierten, belgischen Städte einen Fokus auf Brüssel, wie in Abbildung 4 abgelesen werden kann. Während 54 Kodierstellen vermerkt werden konnten, bei denen Brüssel erwähnt wird, konnten nur 9 Kodierstellen der Kategorie *andere Städte* zugeordnet werden. Zudem sind diese anderen Städte immer dieselben zwei Städte (siehe Kapitel 4.5.1.).

Die Schulbuchreihe *Nouvelles Perspectives Autriche* hat im Gegensatz zu *Bien fait! MODULAIRE* viel weniger Kodierstellen. Diese wenigen Kodierstellen sind allerdings recht gleichmäßig auf die drei Schulbücher verteilt, wie in Abbildung 2 abzulesen ist. Belgien kommt immer wieder in der Schulbuchreihe vor und wird nicht gebündelt zum Beispiel in Form eines eigenen Kapitels behandelt. Jene Kodierstellen, die in derselben Kategorie verortet sind, kommen oftmals in verschiedenen Kontexten vor, wie es das Beispiel der Kategorie *BD* veranschaulicht (siehe Kapitel 4.5.2). Vor allem im Vergleich zu *Bien fait! MODULAIRE* lässt sich eine vielfältigere Darstellung der Inhalte feststellen. Dies lässt sich auch aus Abbildung 4 erkennen. So finden sich zwar zweifelsohne weniger Kodierstellen bezüglich Belgien in *Nouvelles Perspectives Autriche*, die Anzahl der Kodierstellen pro Kategorie ist allerdings recht gleichmäßig verteilt und es können keine Ausschläge wie bei *Bien fait! MODULAIRE* beobachtet werden.

#### **4.7. Fazit**

Es konnte festgestellt werden, dass *Bien fait! MODULAIRE* mit insgesamt 182 Kodierstellen einen starken Fokus auf Belgien legt und sich bemüht möglichst viele Informationen über Belgien zu vermitteln. Tatsächlich konnte festgestellt werden, dass die Autorinnen den faktenvermittelnden Aspekt der Landeskunde priorisieren und die anderen Aspekte, die Landeskunde ausmacht (siehe Kapitel 3.1.1.), vernachlässigen.

Außerdem ist die (reine) Einbettung in den touristischen Kontext zu kritisieren. Somit werden zwar sehr viele Informationen vermittelt, von landestypischen Gerichten, zu Sehenswürdigkeiten, bis hin zu bekannten Personen, es wird jedoch der wünschenswerte Perspektivenwechsel außer Acht gelassen und somit ein wichtiger Teil des Kulturenlernens im Unterricht im Vorhinein ausgelassen.

In *Nouvelles Perspectives Autriche* ist Belgien mit insgesamt 54 Kodierstellen tatsächlich nicht sehr stark vertreten. Fakten über Belgien sind in diesen Schulbüchern kaum anzutreffen. Allerdings wird Belgien immer in unterschiedlichen Kontexten dargestellt und man bemüht sich um eine vielfältige Darstellung des Landes. Es scheint also, dass *Nouvelles Perspectives Autriche* den Fokus nicht auf die Vermittlung von Wissen über Belgien legt, sondern vielmehr auf dessen Präsenz, im Schulbuch sowie in der Frankophonie.

Wenn man ein Gedankenexperiment wagt und davon ausgeht, dass alles Wissen, das in den Schulbüchern steht, auch genauso und nur so in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler ankommt, dann ist wahrscheinlich nach der Verwendung der Schulbuchreihe *Nouvelles Perspectives Autriche* recht wenig Wissen über Belgien vorhanden. Wohl aber sieht man Belgien als eines von vielen frankophonen Ländern.

Nach der Verwendung der Schulbuchreihe *Bien fait! MODULAIRE* hingegen würden Schülerinnen und Schüler sehr viel Wissen über Belgien haben, von Brüssels Sehenswürdigkeiten, über die belgische Küche, bis hin zu Wissen über belgische Comics. Da Belgien das einzige Land ist, dem ein eigenes Kapitel gewidmet wurde (siehe Kapitel 4.2.3.1.), kann vermutet werden, dass vergleichsweise wenige Informationen über andere Länder vermittelt wird.

## 5. Conclusio

Das Ziel dieser Diplomarbeit lag darin die zu Beginn formulierte Forschungsfrage – *Wie wird der französische Sprachraum am Beispiel Belgien in den analysierten Schulbuchreihen für den Französischunterricht der AHS-Oberstufe dargestellt?* – zu beantworten. Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage hat nicht nur die empirische Analyse beigetragen, sondern auch die theoretischen Ausführungen zu Beginn dieser Arbeit.

In Kapitel 2 wurden Schulbücher diskutiert, wobei sich vor allem deren zentrale Rolle im Französischunterricht herausgestellt hat. Dies hat dazu beigetragen den Korpus der Analyse besser zu verstehen und dessen Wichtigkeit einschätzen zu können. In Kapitel 3 konnten theoretische Fragen geklärt werden, die das Lehren und Lernen einer Kultur und eines Landes im Fremdsprachenunterricht mit sich bringt. Ebenso wurden die österreichischen Lehrpläne analysiert und diskutiert. Obwohl die Lehrpläne der verschiedenen Schulformen Landeskunde, interkulturellem Lernen beziehungsweise allgemein dem Lernen von Kulturen jeweils einen unterschiedlichen Stellenwert zuschreiben, konnte doch festgestellt werden, dass dies in jedem Lehrplan vorkommt. Was sich schon aus den theoretischen Ausführungen herauskristallisiert hat, ist auch aus den Lehrplänen hervorgegangen: das Lernen von Kulturen ist untrennbar mit dem Fremdsprachenlernen verwoben.

Durch die in Kapitel 4 durchgeführte Analyse wurde deutlich, wie unterschiedlich verschiedene Schulbuchreihen und verschiedene Verlage die Vorgaben des Lehrplans umsetzen. Während *Nouvelles Perspectives Autriche* Belgien nie von einem rein landeskundlichen Blickwinkel beleuchtet, bemüht sich *Bien fait! MODULAIRE* Faktenwissen über Belgien zu vermitteln. Die offene Formulierung des Lehrplans ermöglicht und die Form des Schulbuches zwingt Schulbuchautorinnen und -autoren zur Prioritätensetzung<sup>350</sup>.

---

<sup>350</sup> vgl. Lässig 2010: 200.

Die Analyse hat ergeben, dass Belgien in den beiden analysierten Schulbuchreihen jeweils einen anderen Stellenwert einnimmt. In der Schulbuchreihe *Bien fait! MODULAIRE* nimmt es einen zentralen Platz ein, wird aber vor allem in einem touristischen Kontext beleuchtet, sodass kein Perspektivenwechsel stattfinden kann. Die Schulbuchreihe *Nouvelles Perspectives Autriche* setzt keinen expliziten Fokus auf Belgien, trotzdem findet es aber einen Platz in diesem Schulbuch. Ohne dass Faktenwissen über Belgien vermittelt wird, wird Belgien oftmals in einem frankophonen Kontext dargestellt. Es wird somit als eines von vielen frankophonen Ländern erwähnt und findet so seinen Platz in dieser Schulbuchreihe.

Anhand dieser Ausführungen kann gesagt werden, dass die zu Beginn gestellte Forschungsfrage in dieser Arbeit beantwortet werden konnte.

### **5.1. Ausblick**

Die erfolgreiche Beantwortung der Forschungsfrage wirft weiterführende Fragen auf, die im Zuge dieser Diplomarbeit nicht beantwortet wurden. So kann man sich die Frage nach den Intentionen der Verlage stellen, die hinter einer gewissen Art der Darstellung Belgiens liegen. Wieso wird Belgien nur in einem bestimmten Kontext dargestellt? Welche Beweggründe können dahinter vermutet werden? Können hinter den geringschätzigen Äußerungen über Belgien, die an einigen Stellen zum Vorschein gekommen sind, auch machtpolitische Motive vermutet werden? Oder wurden die entsprechenden Passagen nur mit zu wenig Bedacht so dargestellt?

Ausgehend von den präsentierten Ergebnissen könnten auch weiterführende Schulbuchanalysen von Interesse sein. So könnte man die Darstellung Belgiens in Schulbüchern für die AHS mit jenen der BHS vergleichen oder aber Schulbücher für Ober- und Unterstufe vergleichen.

Weiterführend könnte man außerdem einen Vergleich zwischen der Darstellung Belgiens und anderen frankophonen Ländern anstellen. Dies kann vor allem bei *Bien fait!*

*MODULAIRE* interessant sein, da während der Analyse der Eindruck entstanden ist, dass andere frankophone Länder im Vergleich zu Belgien kaum thematisiert werden. Außerdem könnten auch Vergleiche zwischen der Darstellung Frankreichs und anderen frankophonen Ländern unternommen werden.

Im Zuge dieser Analyse wurden Schulbücher untersucht, die für den Unterricht von Französisch als zweite lebende Fremdsprache konzipiert wurden. Man könnte weiters eine Untersuchung anstellen, die die Darstellung Belgiens in Schulbüchern, die für den Unterricht von Französisch als erste lebende Fremdsprache konzipiert sind mit Schulbüchern, die für den Unterricht von Französisch als zweite lebende Fremdsprache konzipiert sind, vergleicht. So könnte herausgefunden werden ob dieser Aspekt einen Einfluss auf die Darstellung Belgiens in Schulbüchern hat.

In dieser Arbeit wurden auch die teilweise fehlenden Möglichkeiten zum Perspektivenwechsel kritisiert. Dies könnte man ebenfalls zum Forschungsgegenstand machen und Schulbücher daraufhin untersuchen, ob sie, auch unabhängig von einem bestimmten Land Möglichkeiten zum Perspektivenwechsel anbieten.

Schließlich könnte man noch eine Untersuchung der Lehre an den Universitäten wagen. Werden zukünftigen Lehrpersonen auch landeskundliche Inhalte über andere frankophone Länder vermittelt oder ist die Lehre frankreichzentriert? Hierzu ließen sich Befragungen von Universitätsprofessorinnen und -professoren, Studierenden und auch Lehrerinnen und Lehrern durchführen.

Diese und viele andere Fragen können an diese von dieser Diplomarbeit aufgegriffene Thematik gestellt werden. Das designierte Ziel sollte es doch sein, einen Unterricht erleben zu dürfen, in dem Französisch nicht nur als die Sprache Frankreichs, auch nicht nur als die Sprache Belgiens, sondern als die Weltsprache unterrichtet wird, die sie wirklich ist.

## 6. Bibliographie

### Primärliteratur

- Luner, Christina/Berchotteau, Caroline/Zeilinger, Doris (2017): Bien fait! Modulaire 2. Arbeitsbuch. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky GmbH.
- Luner, Christina/Berchotteau, Caroline/Zeilinger, Doris (2019a): Bien fait! Modulaire 2. Lehrbuch. 2. Auflage. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky GmbH.
- Luner, Christine/Berchotteau, Caroline/Zeilinger, Doris (2018a): Bien fait! Modulaire 3. Arbeitsbuch. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky GmbH.
- Luner, Christine/Berchotteau, Caroline/Zeilinger, Doris (2018b): Bien fait! Modulaire 3. Lehrbuch. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky GmbH.
- Luner, Christine/Berchotteau, Caroline/Zeilinger, Doris (2019b): Bien fait! Modulaire 4. Lehrbuch. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky GmbH.
- Luner, Christine/Berchotteau, Caroline/Zeilinger, Doris (2019c): Bien fait! Modulaire 4. Arbeitsbuch. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky GmbH.
- Luner, Christine/Truxa-Pirierros, Eleonore/Wladika, Elisabeth (2018): Bien fait! Modulaire 1. Lehrbuch. 2. Auflage. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky GmbH.
- Luner, Christine/Truxa-Pirierros, Eleonore/Wladika, Elisabeth (2017): Bien fait! Modulaire 1. Arbeitsbuch. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky GmbH.
- Runge, Annette et al. (2020): Nouvelles Perspectives B1(AHS) Autriche. Lehr- und Arbeitsbuch. Linz: Veritas.
- Runge, Annette/Rousseau, Pascale (2018a): Nouvelles Perspectives A1-A2 Autriche. Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Auflage. Linz: Veritas.
- Runge, Annette/Rousseau, Pascale (2018b): Nouvelles Perspectives A2+ Autriche. Lehr- und Arbeitsbuch. Linz: Veritas.

## Sekundärliteratur

- Abendroth-Timmer, Dagmar (1998): Der Blick auf das andere Land. Ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken. Tübingen: Gunter Narr.
- Altmayer, Claus (2016): Fokus: Interkulturalität. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 15-20.
- Beerenwinkel, Anne/Gräsel, Cornelia (2005): Texte im Chemieunterricht: Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 11 Jg., S. 21-39.
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2014): Lehrplan der Handelsakademie. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online verfügbar unter: <https://www.hak.cc/node/3600>. (19.12.2019).
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2015a): Lehrplan für Höhere Lehranstalt für Tourismus. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online verfügbar unter: <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads/?kategorie=12>. (19.12.2019).
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2015b): Lehrplan für Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online verfügbar unter: <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads/?kategorie=10>. (19.12.2019).
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2018): Lehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online verfügbar unter:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01>. (19.12.2019).

BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2019): Schulbuchlisten 2019/20. Online verfügbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/schulbuchaktion/schulbuchlisten\\_2019\\_2020.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/schulbuchaktion/schulbuchlisten_2019_2020.html). (10.01.2020).

Bredella, Lothar (1999): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachunterrichts. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr, S. 85-120.

Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz (2010): Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.

Droixhe, Daniel/Dutilleul, Thierry (1990): Französisch: Externe Sprachgeschichte. Histoire externe de la langue. In: Holtus, Günter/Metzeltin, Michael/Schmitt, Christian (Hrsg.): Lexikon der romanistischen Linguistik (LRL), Band V: Französisch, Okzitanisch, Katalanisch. Tübingen: Max Niemeyer, S. 437-471.

Ehlers, Swantje (1999): Landeskunde und Literatur. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr, S. 418-438.

Elsner, Daniela (2016): Lehrwerke. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 441-445.

Erfurt, Jürgen (2013): Les différents concepts de la francophonie : applications et contradictions. In: Kremnitz, Georg et al. (Hrsg.): Histoire sociale des langues de France. Rennes: Presses universitaires de Rennes, S. 61-70.

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Straßburg: Europarat.

Fäcke, Christiane (2010): Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Fuchs, Eckhardt/Niehaus, Inga/Stoletzki, Almut (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen: V&R unipress.
- Funk, Hermann (2016): Lehr-/Lernmaterialien und Medien im Überblick. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 435-441.
- Hallet, Wolfgang (2016): Fokus: Texte- Medien – Literatur – Kultur. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 39-43.
- Hilpisch, Kai (2012): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Der GER im Überblick. Hamburg: Diplomica.
- Kahl, Detlev (2000): Zehn Thesen zum Umgang mit dem Lehrwerk. In: Fery, Renate/Raddatz, Volker (Hrsg.): Lehrwerke und ihre Alternativen. Frankfurt: Peter Lang, S. 125-128.
- Kapser, Christine (2001): Verstehen Sie Belgisch? – Versuch über die sprachlichen und sprachbezogenen Gemeinsamkeiten der Belgier. In: Revue belge de philologie et d'histoire 79. Jg., H. 3, S. 825-846.
- Koreik, Uwe (2016): Inhalte zur Entwicklung landeskundlicher und interkultureller Kompetenzen. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 163-167.
- Krumm, Hans-Jürgen (1998): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 25. Jg., H. 5, S. 523-544.
- Lässig, Simone (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Fuchs, Eckhardt/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt: 199-215.

- Leupold, Eynar (1992): Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt: Peter Lang, S. 121-126.
- Leupold, Eynar (2003): Landeskundliches Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen & Basel: A. Francke, S. 127-133.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2003): Kultur- und Landeswissenschaften. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen & Basel: A. Francke, S. 60-65.
- Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi (2007). Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Wilhelm Braumüller.
- Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (2016): Schulbücher auf dem Prüfstand. Einleitung. In: Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Textbooks under Scrutiny. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-18.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.
- Michler, Christina (2005): Lehrwerke für den Französischunterricht an Gymnasien als Vermittler zwischen Unterrichtspraxis und Lehrplan. In: Matthes, Eva & Heinze, Carsten (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S.311-322.
- Nieweler, Andreas (2000): Sprachenlernen mit dem Lehrwerk – Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Fery, Renate/Raddatz, Volker (Hrsg.): Lehrwerke und ihre Alternativen. Frankfurt: Peter Lang, S. 13-19.
- OIF (Organisation International de la Francophonie) (2016): Combien de francophones dans le monde ?. Online verfügbar unter: <http://observatoire.francophonie.org/qui-parle-francais-dans-le-monde/>. (26.12.2019).

- Pöll, Bernhard (1998): Französisch außerhalb Frankreichs. Geschichte, Status und Profil regionaler und nationaler Varietäten. Tübingen: Max Niemeyer.
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2019): Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG). Online verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>. (19.03.2020).
- Roche, Jörg (2016): Kriterien für die Auswahl von Lernmaterialien und Medien. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 466-471.
- Rösler, Dietmar (2016): Prinzipien der Entwicklung und Evaluation von Lernmaterialien und Medien. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 471-476.
- Schmitt, Christian (1990): Frankophonie III. Regionale Varianten des Französischen in Europa II. a) Belgien. In: Holtus, Günter/Metzeltin, Michael/Schmitt, Christian (Hrsg.): Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL), Band V: Französisch, Okzitanisch, Katalanisch. Tübingen: Max Niemeyer, S. 717-723.
- Schulbuchaktion (2019a): Schulbuchliste. Allgemeinbildende höhere Schulen. Unterstufe. Oberstufe. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online verfügbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/schulbuchaktion/schulbuchlisten\\_2019\\_2020.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/schulbuchaktion/schulbuchlisten_2019_2020.html). (10.01.2020).
- Schulbuchaktion (2019b): Schulbuchliste. Höhere Kaufmännische Lehranstalten. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online verfügbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/schulbuchaktion/schulbuchlisten\\_2019\\_2020.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/schulbuchaktion/schulbuchlisten_2019_2020.html). (10.01.2020).
- Schulbuchaktion (2019c): Schulbuchliste. Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe. Mode und Bekleidungstechnik. Kunst und Gestaltung. Tourismus. Wien:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online verfügbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/schulbuchaktion/schulbuchlisten\\_2019\\_2020.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/schulbuchaktion/schulbuchlisten_2019_2020.html). (10.01.2020).

Service Public Fédéral Belge (2019): Pouvoirs publics. Online verfügbar unter: [https://www.belgium.be/fr/la\\_belgique/pouvoirs\\_publics/](https://www.belgium.be/fr/la_belgique/pouvoirs_publics/). (23.12.2019).

Trabant, Jürgen (2008): Das Französische außerhalb Frankreichs: Belgien, Schweiz, Luxemburg. In: Kolboom, Ingo/Kotschi, Thomas/Reichel, Edward (Hrsg.): Handbuch Französisch. Sprache, Literatur, Kultur, Gesellschaft. Für Studium, Lehre, Praxis. 2. Auflage. Berlin: Erich Schmidt, S. 103-141.

Veritas (s.a.): Nouvelles Perspectives B1(AHS) Autriche. Lehr- und Arbeitsbuch (mit CD-Extra). Online verfügbar unter: [https://www.veritas.at/nouvelles-perspectives-b1-ahs-autriche-lehr-und-arbeitsbuch-mit-cd-extra.html?edu\\_grp=16&series=577&subject=20](https://www.veritas.at/nouvelles-perspectives-b1-ahs-autriche-lehr-und-arbeitsbuch-mit-cd-extra.html?edu_grp=16&series=577&subject=20) (20.01.2020).

Veritas (s.a.): Geschichte von VERITAS. Online verfügbar unter: <https://www.veritas.at/about/geschichte>. (17.01.2020).

Veritas (s.a.): Perspectives Österreich-Ausgabe. Online verfügbar unter: [https://www.veritas.at/reihe/perspectives-oesterreich-ausgabe?edu\\_grp=16&subject=20](https://www.veritas.at/reihe/perspectives-oesterreich-ausgabe?edu_grp=16&subject=20). (16.01.2020).

Verlag Hölder-Pichler-Tempsky GmbH (s.a.): Bien fait! MODULAIRE 1, Lehrbuch inkl. Audio-CD. Online verfügbar unter: <https://www.hpt.at/verlagsprogramm/schulbuecher/bien-fait-modulaire-1-lehrbuch-inkl-audio-cd> (16.01.2020).

Verlag Hölder-Pichler-Tempsky GmbH (s.a.): Geschichte und Leitbild. Online verfügbar unter: <https://www.hpt.at/verlag/geschichte> (16.01.2020).

Verlag Hölder-Pichler-Tempsky GmbH (s.a.): Schulbuch plus für SchülerInnen. Online verfügbar unter:

<https://www.hpt.at/schulbuchplus/schuelerinnen?schulart=168&gegenstand=167>

(18.02.2020).

Von Borries, Bodo (2010): Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Schüler? Empirie am Beispiel des Faches Geschichte. In: Fuchs, Eckhardt/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.102-117.

Wiater, Werner (2005): Lehrplan und Schulbuch – Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens. In: Matthes, Eva & Heinze, Carsten (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 41-63.

## 7. Anhang

### 7.1. Abstract

In dieser Arbeit wurden die Schulbuchreihen *Bien fait! MODULAIRE* und *Nouvelles Perspectives Autriche* anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring sowie anhand der Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse nach Markom/Weinhäupl untersucht. Das Forschungsinteresse lag darin herauszufinden, wie Belgien in österreichischen Französischschulbücher dargestellt wird. In den theoretischen Ausführungen wurden gemäß des Forschungsinteresses die Rolle des Schulbuches im Unterricht beleuchtet, interkulturelles Lernen und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht diskutiert, der Begriff der Frankophonie diskutiert, sowie Belgien im französischen Sprachraum betrachtet. Die Analyse hat ergeben, dass die beiden Schulbuchreihen unterschiedliche Zugänge zur Darstellung Belgiens gewählt haben. *Bien fait! MODULAIRE* bietet sehr viele (182 Kodierstellen), aber meist touristisch kontextualisierte Inhalte über Belgien, während in *Nouvelles Perspectives Autriche* weniger (54 Kodierstellen), aber divers kontextualisierte Inhalte über Belgien zu finden waren.

## 7.2. Résumé

### 1<sup>er</sup> chapitre

Le français est la cinquième langue la plus parlée au monde selon les chiffres de l'Organisation Internationale de la Francophonie. Le français est utilisé comme langue officielle et quotidienne non seulement en France, mais aussi, par exemple en Wallonie, en Belgique. Or, il semble que les livres scolaires avec lesquels le français est enseigné en Autriche, montrent le français comme une langue unique à la France. Étant donné que les livres représentent encore aujourd'hui un médium clé de l'enseignement, nous pouvons en tirer que leur contenu a une influence sur l'éducation des élèves.

Le but de ce mémoire consiste donc à analyser deux séries de livres scolaires utilisés dans les écoles autrichiennes. Il s'agit de *Bien fait ! MODULAIRE* et de *Nouvelles Perspectives Autriche*. Nous posons donc comme question de recherche : *Comment les livres scolaires analysés – utilisés pour l'enseignement du français comme langue étrangère dans les lycées autrichiens – représentent la Francophonie avec l'exemple de la Belgique ?* La méthode utilisée dans la partie empirique de ce mémoire est *l'analyse qualitative du contenu* de Mayring 2010. Elle permet de capter l'essence du corpus, en le résumant, tout en gardant l'essentiel. À cette méthode s'ajoute *l'analyse approximative, contextuelle ou structurelle* selon Markom/Weinhäupl 2007 qui permet de capter le contexte des livres scolaires. Ensuite les images seront traitées selon *l'analyse des images* que Markom/Weinhäupl 2007 proposent.

### 2<sup>e</sup> chapitre

Pour commencer, définissons quelques termes relatifs aux livres scolaires. *Le livre scolaire* est défini comme un livre qui a été spécialement conçu pour l'enseignement scolaire. Bien souvent il est divisé en deux livres. Le premier est le *livre d'enseignement*, qui est le livre principal pour transmettre le contenu. Le deuxième est le *livre de travail*, qui quant à lui, contient des exercices d'approfondissement. Tout cela fait partie des *matériaux*

*d'apprentissage de l'enseignement.* Ce terme englobe tous les matériaux utilisés pour l'étude ainsi que pour l'enseignement, comme, entre autres, le livre scolaire.

Mayring 2010 consigne de toujours voir le matériel dans son contexte communicatif. Dans notre cas, le livre scolaire peut être considéré comme médium de communication entre l'État et les écoles, car le ministère autrichien de l'éducation est responsable de créer les programmes d'étude qui forment la base pour les auteures et auteurs des livres d'écoles qui sont finalement utilisés pendant les cours. Or, avant d'être publiés, ces livres scolaires sont testés par une commission ministérielle qui vérifiera si leurs contenus sont en concordance avec le programme d'étude. Ceux qui sont approuvés apparaissent chaque année sur *la liste de livres scolaires*. Force est de constater que l'État autrichien a une grande influence dans le choix des livres scolaires utilisés dans les écoles.

Un autre contexte communicatif du livre scolaire peut être vu dans la communication entre les enseignantes et enseignants et les élèves. Ceci est avant tout prononcé dans le cours de langues étrangères, de telle sorte que le livre scolaire y joue un rôle central, même plus central que dans d'autres cours. C'est avant tout sa structure successive qui amène beaucoup d'enseignantes et enseignants de langues étrangères à s'orienter très fortement, voire dogmatiquement au livre scolaire. Le livre scolaire fonctionne comme un programme d'étude caché, étant donné que les enseignantes et enseignants travaillent plus sur le livre scolaire que sur le programme d'étude. En utilisant les livres scolaires, les profs suivent donc par défaut le programme d'étude.

### **3<sup>e</sup> chapitre**

En ce qui concerne l'apprentissage d'une culture dans l'enseignement d'une langue étrangère, le terme *Landeskunde* que nous pouvons encore trouver dans des livres scolaires est fortement discuté dans la littérature scientifique. Selon le dictionnaire, ce terme se traduit par *cours de civilisation*. Dans ce travail, nous choisissons une traduction plutôt littérale qui reflète mieux notre définition du terme : *l'étude de pays*. Le but de *l'étude de pays* consiste à faciliter la communication avec des personnes qui appartiennent à cette culture. Si nous assumons que la réalité culturelle consiste en des codes, qui doivent être

appris et interprétés, *l'étude de pays* est la compétence qui permet de réussir cette interprétation en changeant de perspective. *L'étude de pays* peut être décrite sur quatre niveaux : le niveau de l'enseignement des faits ; le niveau de l'enseignement des connaissances sur des idées, des valeurs et des croyances de la culture cible ; le niveau de l'apprentissage des codes et ensuite le niveau de la différenciation des stéréotypes.

Un autre terme à mettre en exergue est celui d'*interculturalité*. Il se base sur le fait que des contenus culturels sont interprétés de manières différentes par les personnes qui les perçoivent. En ce sens que chaque personne a un bagage culturel qui lui est propre. Celui-ci influence la manière avec laquelle certains contenus sont perçus. Ainsi, l'*interculturalité* se base sur trois facteurs. Premièrement la situation culturelle de l'élève, ensuite les contenus mêmes et finalement le processus d'interprétation de ce contenu. Ces trois éléments forment et influencent *l'apprentissage interculturelle*.

Dans ce travail, le terme *étude de pays* décrira alors l'apprentissage de ces codes qui permettent à l'élève d'interpréter des codes culturels de la culture cible. De plus, *l'interculturalité* décrira l'interprétation des contenus dit culturels à un niveau individuel.

En parlant de l'enseignement des langues étrangères, il est impossible de se passer du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (le CECR). Celui-ci a introduit les niveaux linguistiques qui sont devenus aujourd'hui le standard à un niveau international. Or, il n'est pas possible de grader la compétence interculturelle d'une manière similaire, vu que certains facteurs inclassables comme la curiosité, l'empathie et d'autres facteurs individuels jouent un rôle dans l'apprentissage interculturel. Néanmoins le fait que le CECR mentionne aussi l'apprentissage interculturel prouve que l'*interculturalité* a une place incontestable dans l'enseignement des langues.

En outre les programmes d'étude des écoles autrichiennes reconnaissent aussi l'importance de l'enseignement des cultures, vu que le lycée (AHS-Oberstufe), l'académie économique (traduction approximative de HAK), l'école professionnelle touristique (traduction approximative de HLT) et l'école professionnelle économique (traduction

approximative de HLW) le mentionnent tous dans leurs programmes, certes, avec des priorités différentes.

#### 4<sup>e</sup> chapitre

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, la méthode avec laquelle les livres scolaires sont traités est *l'analyse qualitative du contenu* de Mayring 2010. Plus précisément, c'est *l'analyse résumant du contenu* qui convient le mieux à nos besoins. Celle-ci se base sur l'extraction des catégories à base du corpus, cela signifie que nous créons les catégories sur base du texte lui-même et non pas en spécifiant des catégories au préalable puis en les cherchant dans les textes. Ceci permet d'analyser le corps tel qu'il est sans que des idées préconçues se mêlent à l'analyse. Cette création de catégories est l'élément clé de cette analyse et la raison principale pour laquelle nous avons choisis cette méthode. De plus cette méthode permet aussi d'amener des éléments quantitatifs, ce qui facilite non seulement l'analyse même, mais aussi l'interprétation des données.

À *l'analyse qualitative du contenu* de Mayring 2010 s'ajoute encore *l'analyse approximative, contextuelle ou structurelle* selon Markom/Weinhäupl 2007 (que nous appellerons *analyse approximative* dans ce travail) ainsi que *l'analyse des images* que Markom/Weinhäupl 2007 proposent. Ces méthodes sont explicitement conçues pour l'analyse des livres scolaires et complètent la méthode de Mayring 2010 d'une manière très élégante.

Initialement le corpus de cette présente analyse aurait dû être formé par les livres scolaires les plus utilisées dans les lycées autrichiens ; mais étant donné que ni le ministère de l'éducation, ni les maisons d'édition ne pouvaient donner plus d'informations par rapport à leur tirage, nous avons été obligés de définir d'autres critères pour la sélection du corpus.

Le premier critère consiste à choisir deux séries de livres scolaires de deux maisons d'édition différentes. Ensuite, les livres scolaires doivent être conçus pour l'enseignement lycéen et doivent convenir au programme d'étude des lycées de 2018. Finalement, nous nous sommes dirigés sur deux séries de livres scolaires qui visent à préparer les élèves pour le nouveau bac standardisé.

La première est la série *Bien fait ! MODULAIRE* qui consiste en quatre livres d'enseignement et en quatre livres de travail. La série est publiée par la maison d'édition *Hölder-Pichler-Tempsky*, dont l'histoire remonte jusqu'en 1690. Ces livres sont organisés en chapitres à la fin desquels des sections résument les nouveaux aspects de grammaire et de vocabulaire. Entre les chapitres, nous pouvons parfois trouver des séquences intitulées *Un pas de plus* qui offrent souvent un texte ou des exercices supplémentaires. Les thèmes abordés par cette série sont divers : de la gastronomie aux vacances, en passant par les nouvelles technologies. Deux chapitres qui sautent aux yeux par rapport à la question de recherche sont les chapitres *Vive la Belgique !* dans *Bien fait ! MODULAIRE 2* et *Le français aux quatre coins du monde* dans *Bien fait ! MODULAIRE 4*.

La deuxième série de livres scolaires qui sera analysée est *Nouvelles Perspectives Autriche*. Elle consiste en trois livres qui combinent chacun le livre d'enseignement et le livre de travail. Cette série amènera les élèves jusqu'au niveau B1 et est issue de la maison d'édition *Veritas*, créée en 1945. Ces livres scolaires sont également organisés en chapitres qui se terminent avec des exercices et avec des résumés de grammaire et de vocabulaire. Des thèmes divers sont traités dans ces livres : du tourisme à la vie d'adolescents, en passant par l'écologie. Dans *Nouvelles Perspectives B1 Autriche*, un chapitre intitulé *diversité interculturelle* traite explicitement la thématique culturelle qui nous intéresse et parle aussi de la Francophonie.

Après *l'analyse approximative*, nous passons donc à l'extraction des catégories. Mais avant, il faut encore définir un *critère de sélection* qui spécifie quels passages vont être pris en compte. Ce critère de sélection adapté à la question de recherche est : la Belgique. Cela signifie que tous les passages qui peuvent être liés à la Belgique d'une manière ou d'une autre vont être pris en compte pour l'analyse.

Nous avons pu relever dix-huit catégories : *Art, Autres villes, Bande dessinée, Belgique dans la Francophonie, Bruxelles, Clichés, Coutumes, École, Environnement, Français belge, Gastronomie, Géographie, Langues de la Belgique, Nationalité, Pays, Personnes de la vie publique, Tourisme et Union Européenne*.

Tandis que chaque catégorie a amené de nouvelles connaissances, certaines ont été plus révélatrices que d'autres.

La catégorie *Bruxelles* est particulièrement remarquable du fait de son occurrence. Avec soixante-sept passages c'est la plus grande catégorie. Cependant, il faut souligner que cinquante-quatre de ces passages apparaissent dans la série *Bien fait ! MODULAIRE*. Cette série amène un énorme focus sur la ville de Bruxelles. Non seulement parce que le chapitre *Vive la Belgique !* se passe à Bruxelles, mais aussi parce que la ville est souvent mentionnée dans d'autres passages. Dans la série *Nouvelles Perspectives Autriche* seulement treize passages ont pu être liés avec la ville de Bruxelles. Même si nous pouvons également y constater un certain focus sur la capitale par rapport à d'autres villes belges mentionnées dans les livres, ce focus reste beaucoup moins prononcé que dans *Bien fait ! MODULAIRE*.

Loin de ce que l'on pourrait croire, Bruxelles n'est donc pas toujours montrée dans un contexte européen. Cependant chaque fois que l'Union Européenne est mentionnée dans un livre scolaire, Bruxelles est aussi mentionnée. Ainsi, tous les neuf passages qui ont été mis dans la catégorie *Union Européenne*, ont aussi été captés pour la catégorie *Bruxelles*.

Les livres scolaires mentionnent aussi d'autres villes que Bruxelles, pour lesquelles une catégorie spéciale a été introduite : *Autres villes*. La série *Nouvelles Perspectives Autriche* présente certaines villes qui sont souvent plus petites et moins connues comme par exemple Denderleeuw. La série *Bien fait ! MODULAIRE* intègre seulement deux autres villes belges dans leurs livres : Namur et Ostende.

Le chapitre *Vive la Belgique !* nous amène non seulement beaucoup de passages de la catégorie *Bruxelles*, mais aussi beaucoup de passages pour la catégorie *Tourisme*. Effectivement, la catégorie *Tourisme* est avec quarante-huit passages (dont quarante-deux dans cette série et quarante-et-un dans *Bien fait ! MODULAIRE 2*) la deuxième plus grande catégorie de l'analyse. Nous trouvons beaucoup d'informations dans le chapitre *Vive la Belgique !*: des monuments de Bruxelles à des spécialités gastronomiques, en passant par la bande dessinée. Ce chapitre essaye de transmettre le plus d'informations

possibles sur Bruxelles, mais en restant seulement dans un cadre touristique. En effet, nous y percevons seulement une vue extérieure : celle des élèves autrichiens qui vont à Bruxelles, nous n’y percevons nulle part une vue intérieure, une vue d’une ou d’un Belge. Ainsi, nous ne changeons jamais de perspective, tandis que ceci représente l’un des éléments clés pour *l’étude de pays* comme nous avons constaté auparavant.

Or, la section qui suit le chapitre *Vive la Belgique !* intitulée *Un pas de plus* propose un changement de perspective dans un texte sur deux Belges qui vont à Paris. Ce texte aborde des clichés que des Françaises et des Français ont envers les Belges et vice-versa. Des clichés comme par exemple que les Belges sont gros et que les Français sont arrogants sont explicitement formulés dans ce texte. Pour capter ces passages, nous avons créé la catégorie *Clichés*. Il semble que les auteurs ont tenté d’initier un changement de perspective. Mais ceci a échoué pour la simple raison que celle-ci se base sur des clichés. Certes, il est possible, voire souhaitable d’aborder des clichés dans le but de les relativiser. En revanche, ceci se dévoile problématique quand la cible de ce texte ne fait pas partie d’un des groupes dont les clichés sont abordés.

Dans ce même texte, une personne française reproche aux Belges qu’en Belgique il n’y a pas de stars. Il s’en suit une longue liste de noms de personnes connues qui viennent de Belgique. Tous ces noms ne sont pas contextualisés : nous ne savons donc pas pourquoi ces personnes sont connues ni même si elles sont encore en vie. Le sens de cette liste me paraît alors questionnable. Ce paragraphe compte dix-huit passages (sur trente-quatre passages tout au long de l’analyse) de la catégorie *Personnes de la vie publique*.

Une autre catégorie qui apparaît souvent dans le chapitre *Vive la Belgique !* est celle de *Bande dessinée* qui est, avec trente-six passages l’une des plus grandes. Des caractères de BDs belges connues sont présentés, comme les Schtroumpfs, Tintin, Gaston, le Chat etc. La Belgique est présentée comme le pays de la BD et Bruxelles est montrée comme la capitale de la BD.

Cette catégorie a été explicitement séparée de la catégorie *Art* qui, elle, ne compte que trois passages. La peinture flamande est mentionnée une fois, tandis que le peintre René Magritte est mentionné les autres fois.

Une autre catégorie qui a été créée pour capter comment la Belgique est représentée dans les livres scolaires est *Langues de la Belgique. Bien fait ! MODULAIRE* mentionne à plusieurs reprises que le flamand est aussi parlé en Belgique. En revanche, il faudra attendre le quatrième livre pour découvrir que l'allemand est aussi une langue parlée en Belgique. On pourrait s'attendre à le découvrir un peu plus tôt étant donné que cette série a déjà consacré un chapitre à la Belgique dans le deuxième livre. La série *Nouvelles Perspectives Autriche* mentionne quant à elle, les langues officielles de la Belgique de manière complète à trois reprises.

À d'autres reprises les particularités qui rendent le français de Belgique unique sont mises en exergue. Pour cela une autre catégorie a été créée : *Français belge*. Dans le chapitre *Vive la Belgique !*, une section est consacrée à certaines expressions belges. Au début du chapitre nous entendons un guide touristique à l'accent belge pendant une visite guidée de la capitale belge bien que cet accent ne soit pas thématique, ni à ce moment-là, ni plus tard dans le livre. L'accent que ce guide touristique porte, paraît bizarre, voire imité et caricaturé. L'accent belge est décrit ainsi : « Ils parlent français avec un drôle d'accent, mais je trouve ça plutôt charmant. ». Même si le charme de cet accent est mis en évidence, ce passage le présente comme différent, voire bizarre ou drôle. Ensuite il est expliqué qu'en Belgique, on ne dit pas quatre-vingts, mais octante. Ceci n'est pas correcte. En réalité les Belges disent septante (au lieu de soixante-dix), nonante (au lieu de quatre-vingt-dix), mais ils disent bien quatre-vingts. Selon l'information de la maison d'édition cette faute sera corrigée lors de la prochaine édition.

Le livre *Nouvelles Perspectives B1 Autriche* montre aussi certaines expressions belges, à côté d'expressions utilisées en Suisse ou au Canada. Ainsi, la Belgique est encore montrée dans un contexte francophone.

Nous avons créé la catégorie *Belgique dans la Francophonie* afin de capter les passages où la Belgique est montrée dans un contexte francophone. Celle-ci compte neuf passages qui sont majoritairement représentés sous forme de carte géographique de la Francophonie dans l'annexe des livres scolaires.

En ce qui concerne la présence générale de la Belgique dans les livres scolaires, nous avons introduit la catégorie *Pays* pour capter les passages qui mentionnent la Belgique sans la mettre dans un contexte précis. Neuf passages sont dans la série *Bien fait ! MODULAIRE* et un passage dans *Nouvelles Perspectives Autriche*.

Une catégorie similaire est *Nationalité* qui montre les personnes dont la nationalité belge est mise en évidence. Les deux séries combinées comptent vingt-deux passages pour cette catégorie.

Ensuite la catégorie *Géographie* a été introduite. Des données géographiques sur la Belgique apparaissent sept fois dans *Nouvelles Perspectives Autriche* et six fois dans *Bien fait ! MODULAIRE*.

Cinq passages parlant de l'école en Belgique ont été répertoriés dans la catégorie *École*.

En ce qui concerne la catégorie *Gastronomie*, nous avons compté vingt passages. Dans *Bien fait ! MODULAIRE 2*, un texte dédié à la gastronomie belge parle de certaines spécialités belges, comme par exemple les moules frites. Dans *Nouvelles Perspectives A2+ Autriche*, cette catégorie est présente dans un texte qui raconte un week-end à Bruxelles. Même si ce thème n'est pas un élément central des livres, la Belgique est quand même mise dans un contexte gastronomique dans les deux séries.

Il reste encore à mentionner deux catégories qui apparaissent uniquement dans la série *Nouvelles Perspectives Autriche*. Celle de *Coutumes* qui ne compte que deux passages et celle d'*Environnement* qui en compte trois. Il est à remarquer ici que la catégorie *Environnement* montre le pays dans un contexte auquel on ne s'attendrait peut-être pas dans un livre consacré à l'enseignement d'une langue étrangère.

En somme, nous pouvons constater que les deux séries analysées mettent des priorités différentes sur la présentation de la Belgique dans leurs livres scolaires.

D'un côté, nous avons *Bien fait ! MODULAIRE* qui transmet beaucoup d'informations sur la Belgique, avec cent-quatre-vingt-deux passages comptabilisés. Cette série de livres scolaire met donc la transmission des informations en avant, en respectant alors le premier niveau de *l'étude de pays* : l'enseignement des faits. La série se trouve finalement à marginaliser d'autres aspects de *l'étude de pays*, avant tout le changement de perspective.

De l'autre côté, nous n'avons trouvé que cinquante-quatre passages dans la série *Nouvelles Perspectives Autriche*. Ceci prouve qu'il y a effectivement moins de contenu sur la Belgique dans cette dernière que dans *Bien fait ! MODULAIRE*. Force est de constater qu'il y a moins de fait transmis dans la série. Nous voyons que la Belgique y est juste mentionnée à plusieurs reprises sans l'approcher d'une manière plus approfondie. Ici, la Belgique est souvent mentionnée dans un contexte francophone, ce qui met la pluralité de la Francophonie en avant.

## 5<sup>e</sup> chapitre

Ce mémoire a montré que les livres scolaires jouent un rôle très important dans l'enseignement des langues étrangères. Ensuite, les programmes d'étude analysés ainsi que la littérature scientifique, nous ont montré que l'enseignement des cultures a une place incontestable dans les cours de français langue étrangère. L'analyse a mis en exergue les différentes priorités ainsi que les différentes approches que les deux séries de livres scolaires ont en ce qui concerne la présentation de la Belgique.

Nous avons pu répondre à la question de recherche initialement posée. Beaucoup d'autres questions sous-jacentes pourraient émaner de ce travail, comme par exemple la question de savoir pourquoi ces séries de livres scolaires ont présenté la Belgique d'une telle façon ?

Bref, le but ultime devrait être de créer un cours de français langue étrangère qui montre cette langue non pas comme langue de France, ni comme langue de Belgique, mais bien comme la langue mondiale qu'elle est.

### 7.3. Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
BD	<i>bande dessinée</i>
BHS	Berufsbildende Höhere Schulen
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
GERS	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
HAK	Handelsakademie
HLT	Höhere Lehranstalt für Tourismus
HLW	Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe
Nr.	Nummer
SRDP	Standardisierte Reife- und Diplomprüfung

#### **7.4. Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Die Sprachen Belgiens.....	39
Abbildung 2: Verteilung der Kodierstellen auf die Schulbuchreihen. ....	100
Abbildung 3: Kategorienverteilung im Kapitel Vive la Belgique! .....	101
Abbildung 4: Kodierstellen pro Schulbuchreihe.....	103

#### **7.5. Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Kapitelübersicht Bien fait! MODULAIRE 1.....	63
Tabelle 2: Kapitelübersicht Bien fait! MODULAIRE 2.....	64
Tabelle 3: Kapitelübersicht Bien fait! MODULAIRE 3.....	65
Tabelle 4: Kapitelübersicht Bien fait! MODULAIRE 4.....	66
Tabelle 5: Kapitelübersicht Nouvelles Perspectives A1-A2 Autriche. ....	71
Tabelle 6: Kapitelübersicht Nouvelles Perspectives A2+ Autriche. ....	73
Tabelle 7: Kapitelübersicht Nouvelles Perspectives B1(AHS) Autriche. ....	75

## 7.6. Transkription des Audiomaterials

Die folgenden Transkriptionen wurden auf Basis des von Nouvelles Perspectives Autriche bereitgestellten Audiomaterials transkribiert. Etwaige Aussprachefehler wurden in die Transkription übernommen.

### *Transkription 1*

*Nouvelles Perspectives A1-A2. Seite 15. Übung 16. [Länge der Audiodatei 6: 2:42]*

- 01 *Exercice seize.*
- 02 *Christina* : Bonjour Mesdames ! Bonjour Monsieur ! Je suis Christina. Et c'est ma  
03 tante, Madame Obermayer. Bienvenue !
- 04 *Mme Obermayer* : Bonjour et bienvenue !
- 05 *M. Tremblay* : Bonjour Madame ! Mademoiselle. Je m'appelle Xavier Tremblay.  
06 Je suis de Montréal, au Canada.
- 07 *Christina* : Bienvenue Monsieur. Mais ça s'écrit comment ?
- 08 *M. Tremblay* : T-R-E-M-B-L-A-Y. Tremblay. Et Xavier: X-A-V-I-E-R.
- 09 *Christina* : Xavier Tremblay de Montroyal.
- 10 *M. Tremblay* : Non Mademoiselle. Je suis de Montréal. M-O-N-T-R-É-A-L.
- 11 *Christina* : Ah d'accord. Montréal. Merci Monsieur. Et vous Madame ?
- 12 *Mme Dignard* : Bonjour Christina ! Je suis Héroïse Dignard. C'est compliqué.  
13 Alors ça s'écrit H-É-L-O-Ï-S-E. Héroïse. Et Dignard. D-I-G-N-A-R-D.
- 14 *Christine* : Héroïse Dignard. C'est ça ?
- 15 *Mme Dignard* : Oui c'est ça. Je suis belge. De Liège. Ça s'écrit L-I-È-G-E.
- 16 *Christine* : Je vous remercie Madame. Bonjour à vous Madame.
- 17 *Mme de Lacroix* : Bonjour Mademoiselle. Je m'appelle Isabelle de Lacroix. Je suis  
18 française.
- 19 *Christine* : Bonjour Madame. Pardon, ça s'écrit comment ?
- 20 *Mme de Lacroix* : Pas de problème. C'est Isabelle : I-S-A-B-E-L-L-E. Et de  
21 Lacroix. Alors D minuscule – E, et L majuscule – A-C-R-O-I-X. Voilà. Isabelle  
22 de Lacroix. Je suis de Besançon. C'est B-E-S-A-N-Ç-O-N.
- 23 *Christine* : Madame de Lacroix de Besançon. Voilà. Merci à vous et bienvenue à

24 vous tous !

### ***Transkription 2***

*Nouvelles Perspectives A2+. Seite 158. Übung 2. [Länge der Audiodatei 45: 2:00]*

01 *Exercice deux.*

02 J'habite dans un petit village d'environ 1200 habitants à la campagne. Mais  
03 j'habite à 15 kilomètres environ de Lille qui est quand même la cinquième plus  
04 grande ville française. Et je suis également à une douzaine de kilomètres de  
05 Tournai en Belgique. Donc j'ai les avantages de la ville, de la proximité de la ville  
06 tout au moins, et les avantages de la campagne. Jusqu'à il y a deux ans j'avais  
07 toujours vécu en ville et je pensais pas pouvoir vivre à la campagne, parce que  
08 la ville c'est la proximité des cinémas, des restaurants, du théâtre, la possibilité  
09 d'aller faire du lèche-vitrine en partant à pied et la campagne ça m'effrayait un  
10 petit peu et puis finalement on a eu un coup de foudre pour une maison à la  
11 campagne. Il y a pas un seul commerce dans le village où nous habitons  
12 maintenant. On a un grand terrain au milieu des champs. Et de citadine je suis  
13 devenue, comment dit-on, néo-rurale, avec un potager, un grand jardin, des  
14 chats et puis toujours la possibilité en un saut de puces de me rendre soit à Lille  
15 soit à Tournai. Alors évidemment beaucoup moins de sorties théâtre et cinéma  
16 qu'avant, mais d'autres plaisirs, d'autres satisfactions, une vie plus proche de la  
17 nature sans doute, plus zen, plus calme également. Et puis après une journée de  
18 travail, rentrer dans le calme, se promener dans les champs, c'est assez ressourçant  
19 également.

### ***Transkription 3***

*Nouvelles Perspectives B1. Seite 90. Übung 17. [Länge der Audiodatei 17: 3:10. Transkribierte Passage 0:28 – 1:13]*

01 *Deux.*

02 *Person A:* Qu'est-ce que tu écoutais Papi, quand tu étais jeune ? Je suis sur un

03 serveur de recherche de musiques, on va voir si on peut trouver les tubes  
04 d'autrefois.  
05 *Person B:* Alors, côté chanson française, j'aimais beaucoup Boris Vian  
06 et Yves Montant. D'ailleurs il doit y avoir encore un carton au grenier avec des  
07 disques trente-trois tours de ces deux chanteurs. Sinon, dans un style un peu plus  
08 jazz, j'étais un grand fan de Django Reinhardt. Eh tiens, si tu pouvais me  
09 télécharger quelques-uns de ces morceaux, ça me ferait très plaisir.  
10 *Person A:* Django Reinhardt ? Vraiment ? Mais j'adore sa musique moi aussi,  
11 je te grave un CD si tu veux.

#### ***Transkription 4***

*Nouvelles Perspectives B1. Seite 126. Übung 8. [Länge der Audiodatei 23: 2:16]*

01 *La France en direct. Exercice huit.*  
02 *Person A :* Bonjour.  
03 *Léa :* Bonjour.  
04 *Person A :* Comment t'appelles-tu ?  
05 *Léa :* Je m'appelle Léa.  
06 *Person A :* Et...Où est-ce que tu habites, Léa ?  
07 *Léa :* Moi, j'habite en Belgique, à Denderleeuw.  
08 *Person A :* A Denderleeuw. Est-ce que c'est une grande ville ? Une petite ville ?  
09 Un village ?  
10 *Léa :* Non. C'est un village. Bon, c'est un grand village, on va dire ça  
11 comme ça.  
12 *Person A :* Et où est-ce que tu es née ?  
13 *Léa :* Moi, je suis née en Afrique. Je suis née au Burundi.  
14 *Person A :* Burundi. Tu as toujours des familles qui habitent là ?  
15 *Léa :* Oui, j'ai toujours des la famille au Burundi.  
16 *Person A :* Est-ce que tu fais quelque chose pour gagner de l'argent ? Est-ce que  
17 tu as un travail ?  
18 *Léa :* Oui. Je travaille seulement chaque été, pour me faire un peu d'argent.

19 Et maintenant je travaille à la banque.

20 *Person A* : Et est-ce que tu es une étudiante aussi ?

21 *Léa* : Oui, je suis une étudiante. J'étudie la communication pour entrer après...  
22 pour entrer après dans le monde de la publicité.

23 *Person A* : Mhm. Quels sont tes passe-temps favoris ?

24 *Léa* : J'aime bien regarder les séries comme... Teen Wolf, j'aime bien lire, j'aime  
25 bien danser, faire la fête, être avec des amis.

26 *Person A* : Et pour t'amuser, qu'est-ce que tu fais ?

27 *Léa* : On sort avec mes copines. Mais nous, on n'a pas besoin de beaucoup pour  
28 s'amuser. Donc on peut par exemple faire du basket et puis on s'amuse  
29 vraiment beaucoup.

30 *Person A* : Et tu aimes la musique ?

31 *Léa* : Oui j'aime la musique.

32 *Person A* : Quel est ton ou ta musicien favori ou favorite ?

33 *Léa* : Mon chanteur préféré est Justin Timberlake. Et ma chanteuse préférée,  
34 bon c'est une rappeuse, et c'est Nicki Minaj.

35 *Person A* : Ah, Nicki Minaj. Elle chante quel genre de musique ?

36 *Léa* : Ehh...C'est du rap-hip-hop...Oui, c'est du rap-hip-hop. Une chanson  
37 qui...je sais elle est très populaire aux États-Unis c'est *Moments for life* !?

38 *Person A* : Ah bon ? Je connais pas. Eeh, alors... Est-ce que tu as une grande  
39 famille ?

40 *Léa* : Oui. J'ai une grande famille, on est six à la maison.

41 *Person A* : Ah bon ?

42 *Léa* : J'ai deux frères et trois sœurs, moi, je suis la dernière.

43 *Person A* : Merci beaucoup.

44 *Léa* : De rien.

45 *Person A* : Au revoir.

46 *Léa* : Au revoir.

## 7.7. Auszug der tabellarischen Analyse

N r.	Schulbuch	Titel des Kapitels	Seite	Selektierte Stelle	Kontext	Didaktischer Kontext	Kategorie	Form	Markierung
1	Bien fait! Modulaire 1. Lehrbuch.	Qui? Où?	24	Non, je suis belge.	Au camp international de volleyball. Situation 1 Ecoutez et lisez	Hören	Nationalität	Audio & Text	Ja
2	Bien fait! Modulaire 1. Lehrbuch.	Qui? Où?	24	J'habite à Bruxelles	Au camp international de volleyball. Situation 1 Ecoutez et lisez	Hören	Brüssel	Audio & Text	ja
3	Bien fait! Modulaire 1. Lehrbuch.	Qui ? Où ?	25	belge	Réécoutez les deux situations plusieurs fois et soulignez les nationalités mentionnées	Hören	Nationalität	Text	ja
4	Bien fait! Modulaire 1. Lehrbuch.	Qui ? Où ?	25	Catherine est française ? - Non, elle est belge.	Répondez aux questions		Nationalität	Text	ja
5	Bien fait! Modulaire 1. Lehrbuch.	Qui ? Où ?	27	Et toi, tu habites à Bruxelles ?	Ecoutez les dialogues page 24 encore une ou deux fois et répondez	Hören	Brüssel	Text	ja

					aux questions				
6	Bien fait! Modulaire 1. Lehrbuch.	Qui ? Où ?	27	Il s'appelle Louis. Il est belge.	C'est qui? Il s'appelle Jacques. Il est français. Il habite à Paris.  Continuez .		Nationalität	Text	ja
7	Bien fait! Modulaire 1. Lehrbuch.	Qui ? Où ?	27	Il habite à Bruxelles .	C'est qui? Il s'appelle Jacques. Il est français. Il habite à Paris.  Continuez .		Brüssel	Text	ja
8	Bien fait! Modulaire 1. Lehrbuch.	Qui ? Où ?	28	belge	Paroles magiques. Bildet so viele Sätze wie möglich	Grammatik	Nationalität	Text	ja
9	Bien fait! Modulaire 1. Lehrbuch.	Qui ? Où ?	28	à Bruxelles	Paroles magiques. Bildet so viele Sätze wie möglich	Grammatik	Brüssel	Text	ja
10	Bien fait! Modulaire 1. Lehrbuch.	Questions, questions	45	C'est le nouveau dans notre classe et il est assis à côté de moi. Il est belge.	Un nouvel élève	Lesen	Nationalität	Text	ja
11	Bien fait! Modulaire 1.	Essayez-vous !	71	Tu connais la Belgique ?	Répondez et remplacez l'objet		Land	Text	ja

	Lehrbuch.				dans la réponse.				
12	Bien fait! Modulaire 1. Lehrbuch.	Un pas de plus	76	En Belgique toutes les notes doivent être supérieures à la moyenne.		Schule	Text	ja	
14	Bien fait! Modulaire 1. Arbeitsbuch.	Parlez-vous français ?	7	[Jacques] Brel	Suche den Vornamen, der dazupasst.	Persone n des öffentlichen Lebens	Text	nein	
15	Bien fait! Modulaire 1. Arbeitsbuch.	Qui ? Où ?	18	Tu [habites] à Bruxelles	Ajoute la forme correcte du verbe	Brüssel	Text	ja	
16	Bien fait! Modulaire 1. Arbeitsbuch.	Qui ? Où ?	18	Christian [est] belge	Le verbe <i>être</i> . Forme les phrases.	Nationalität	Text	ja	
17	Bien fait! Modulaire 1. Arbeitsbuch.	Qui ? Où ?	18	Louis est belge.	Il / Elle est français/e ? Ecris les phrases d'après l'exemple. Sophie est française.	Nationalität	Text	ja	
18	Bien fait! Modulaire 1. Arbeitsbuch.	Qui ? Où ?	19	-Lucie, tu es [française] ?  -Non, je suis [belge]. J'[habite]	Complète.	Nationalität, Brüssel	Text	ja	

				à Bruxelles .					
19	Bien fait! Modulai re 1. Arbeitsb uch.	On sort ?	61	[Tu prends] le vélo [pour aller à] Bruxelles ?	Tu y vas comment ?		Brüssel, Reisen	Tex t	ja
20	Bien fait! Modulai re 2. Lehrbuc h.	1, 2, 3... Partez !	38	Belgique	Où sont- ils allés ? Compléte z la grille avec les éléments de la case.		Land	Tex t	Ja
21	Bien fait! Modulai re 2. Lehrbuc h.	1, 2, 3... Partez !	47	En Belgique	Länder und Regionen, die auf -e enden, haben meist die Präpositio nen.		Land	Tex t	Ja
22	Bien fait! Modulai re 2. Lehrbuc h.	Chez toi, chez moi	61	Je dois aller à Bruxelles pour une conféren ce.	Je peux laisser un message ?  Ecoutez et lisez.	Hören	Brüssel, Reisen	Aud io & Tex t	ja
23	Bien fait! Modulai re 2. Lehrbuc h.	Chez toi, chez moi	61	Elle doit aller à Bruxelles .	Vergleich e das Telefonge spräch mit der Nachricht. Was ändert sich?		Brüssel	Tex t	ja
24	Bien fait! Modulai re 2. Lehrbuc h.	A table !	79	Vous [irez en] Belgique .[Vous mangere z	Travail à deux.  A: Michel ira en Espagne.	Dialogisc hes Sprechen	Essen	Tex t	ja

				probablement] des moules-frites.	B ; Il mangera probablement / peut-être une paella. Continuez . Echangez les rôles.				
25	Bien fait! Modulaire 2. Lehrbuch.	Vive la Belgique!	94	Golconde von René Magritte			Kunst	Bild	Ja
26	Bien fait! Modulaire 2. Lehrbuch.	Vive la Belgique!	94	Gebäude der europäischen Kommission			Brüssel, Europäische Union	Bild	Ja
27	Bien fait! Modulaire 2. Lehrbuch.	Vive la Belgique!	94	Manneken Pis			Brüssel, Tourismus	Bild	Ja
28	Bien fait! Modulaire 2. Lehrbuch.	Vive la Belgique!	94	Tintin und Milou im Weltraum			BD	Bild	Ja
29	Bien fait! Modulaire 2. Lehrbuch.	Vive la Belgique!	94	Moules frites			Essen	Bild	Ja