

**Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System* 40(2), pp. 282-295**

In this survey article Helen Basturkmen asks the question as to how foreign language teachers' beliefs are concretized in their teaching practice. The research was carried out because the author had concluded that the outcomes of research in this area are often contradictory. Some studies show a correspondence between beliefs and teaching practices, whereas other studies demonstrate that teacher beliefs do not agree with their teaching practices.

It is generally assumed that foreign language teachers' beliefs impact on their teaching practice (Borg, 2011)<sup>1</sup>. This has a double effect: beliefs impact on actions and experiences impact on beliefs. However, there are several reasons why beliefs and practices often do not correspond. There are also methodological considerations according to Basturkmen, but they will not be addressed here because they are not unequivocal.

Context factors can prevent teachers from putting certain beliefs into practice. A teacher might find it important to use the target language in his/her classroom as the language of communication, but not do this, because it is not common practice in his/her school. Secondly, the teachers' learning process itself plays an important role. It is possible that teachers' beliefs do change, but that these changes are not yet visible in their teaching practice. A third factor may be that a teacher may have different conflicting belief systems at the same time. Beliefs on

the use of the target language may conflict with beliefs about how students learn.

For her survey article Basturkmen restricted her research to studies that appeared between 2000 and 2008. The studies had to include the term *beliefs* and be aimed at beliefs teachers are able to formulate explicitly, so-called *stated beliefs*. At the same time she wished to find out in how far beliefs corresponded to, respectively differed from classroom practices. This resulted in seventeen studies, six of which showed clear correspondences between beliefs and practices and eleven with only a partial correspondence. The studies show that the following factors play a significant role when certain beliefs are put into practice or are not implemented: *context*, the teacher's *experience* and *lesson planning*. The context can prevent a teacher from putting his/her ideas into practice. It may be related to the school culture, the demands of the curriculum and the role of colleagues. Basturkmen points out that, in some cases, context factors are also used as an excuse for not putting certain beliefs into practice.

The studies that showed a correspondence between beliefs and teaching practices attributed this to the teacher's experience and/or his/her lesson planning. Experienced teachers showed a higher degree of correspondence between beliefs and teaching practice than less experienced teachers. Basturkmen gives two explanations for this phenomenon: firstly, beliefs that a teacher has held for a longer period of time are more likely to be put into practice than more recent beliefs. The beliefs of beginning teachers are of more recent date. Secondly, experience is likely to impact

on beliefs. Beliefs that are formed by experience during teaching practice will, for obvious reasons, correspond with teaching practice. Beginning teachers have less experience and therefore, fewer beliefs based on experience.

When lessons were planned, there was a higher correspondence between beliefs and practices, for instance when selecting a specific type of instruction, designing tasks or choosing assignments for the students. A few studies looked into unplanned events during the lesson, such as giving grammatical feedback. These studies showed that with experienced teachers, beliefs and practices corresponded, whereas this was not the case with beginning teachers.

The survey article concerns a limited number of studies, the majority of which shows a limited correspondence between beliefs and practices. It is hard to draw clear conclusions on the basis of these studies. A possible conclusion is that explicit beliefs may have an impact on certain planned activity in teaching practice and that these may be useful points of departure for initial and in-service teacher education.

<sup>1</sup> Borg, S. (2011). The impact of in-service education on language teachers' beliefs. *System* 39 (3), pp. 370-380.

Machteld Moonen

This review was originally published in *Levende Talen Tijdschrift Dertiende Jaargang, nummer 4, december 2012* and translated into English with permission from the author.



**Wolfgang Hallet, Frank G. Königs (Hsg.) (2013). *Handbuch Bilingualer Unterricht – Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett-Kallmeyer/Friedrich-Verlag.**

Dem Klappentext ist zu entnehmen, dass das vorliegende Handbuch zum ersten Mal umfassend über die besondere Didaktik und Methodik des bilingualen Unterrichtes und über die im deutschen Schulsystem üblichen Organisationsstrukturen informiert. Der Anspruch, das erste Handbuch zu diesem Thema verfasst zu haben, soll den Herausgebern keineswegs streitig gemacht werden; was jedoch das Umfassende betrifft, habe ich jedoch Zweifel, die ich im weiteren Verlauf dieser Besprechung begründen werde. Dennoch soll an dieser Stelle bereits lobend erwähnt werden, dass es Hallet und Königs mit dieser Publikation durchaus gelungen ist, die Diskussion um das so genannte Content and Language Integrated Learning zu fördern und voranzutreiben. Die unterschiedlichen Beiträge zu den einzelnen Kapiteln des Buches – *Entstehung und Grundlegung, Organisationsformen und Modelle, Integration von inhaltlichem und sprachlichem Lernen, Unterrichtsprozesse, Methodik und Didaktiken und Methodiken bilingualer Fächer* – ermöglichen dem interessierten Leser einen vielseitigen Einblick in den gegenwärtigen Stand des bilingualen Lernens. Schade ist nur, dass sich die Mehrzahl der enthaltenen Aufsätze vorrangig auf den bilingualen Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland bezieht, der Deutsch-als-Fremdsprache- bzw. als Zweitspracheunterricht jedoch nur ansatzweise einbezogen wird.

Die Historie des bilingualen Unterrichts in der BRD wird anschaulich, umfassend und von daher gut nachvollziehbar aufgearbeitet. Wenn jedoch – wie im Beitrag von Dieter Wolff – *CLIL als europäisches Konzept* in den Fokus der Betrachtungen gerückt wird, ist es eigentlich unverständlich, dass die Untersuchungen und Ergebnisse von Kim Haataja zu diesem Thema, die bereits 2008 und 2009 publiziert wurden, keineswegs einbezogen werden<sup>1</sup>. Damit wird die Chance versäumt, Aspekte des bilingualen DaF-Unterrichts im (außer) europäischen Raum miteinzubeziehen. Es soll nicht bestritten werden, dass es den Autoren im ersten Kapitel z.B. gelingt, die bildungstheoretischen Grundlagen, die Entwicklungstendenzen und Desiderata sowie die Sprachenpolitik zu veranschaulichen, dennoch fehlen hier wertvolle Hinweise zu DaF/DaZ.

Dieses Problem wird im zweiten Kapitel teilweise gelöst, denn zu den Modellen des bilingualen Sachfachunterrichts trägt Josef Leisen mit seinem Beitrag *Deutschsprachiger Fachunterricht an Auslandsschulen* bei. In bewährter Manier, die er schon in seinen Handbüchern und in zahlreichen anderen Veröffentlichungen unter Beweis gestellt hat, gelingt es Leisen, das Thema sehr präzise, knapp und dennoch äußerst informativ darzustellen. Sprachlich ist sein Beitrag so gehalten, dass er auch von ausländischen (Deutsch- und Fach-)Lehrerinnen und Lehrern mühelos rezipiert werden kann. Es ist begrüßenswert, dass der Bogen der Modelle bilingualen Unterrichts im

zweiten Kapitel ausgehend vom Kindergarten über Ansätze in den Primar- und weiterführenden Schulen schließlich bis hin zur Lehrerbildung, zu diversen Abschlüssen und zu fremdsprachigen Studiengängen geschlagen wird. In dem Beitrag *Bilingualer Unterricht an berufsbildenden Schulen* von Karin Vogt wäre meines Erachtens jedoch die Berücksichtigung der Publikation zu Sprachtraining und Beruf eines Autorenteam um Hermann Funk sinnvoll gewesen, da diese überzeugend nachweist, wie sich die Ziele des CLIL-Unterrichts im inländischen DaZ-Unterricht (und auf den ausländischen DaF-Unterricht) übertragen lassen<sup>2</sup>.

Besonders lesenswert im Kapitel *Integration von inhaltlichem und sprachlichem Lernen* sind die Beiträge von Helmut Johannes Vollmer, Christiane Dalton-Puffer und Josef Leisen. Vollmer zeigt in seinem Beitrag zum Verhältnis von Sprach- und Inhaltlernen deutlich auf, dass im bilingualen Unterricht die Erlernung der Fremdsprache nicht zu Lasten des Erwerbs von Sachfachwissen erfolgen kann und darf. Vielmehr spricht er sich für ein ausgewogenes Verhältnis von Fach- und Sprachlernen aus, bei dem der Erwerb der Fachsprache als funktional notwendig erachtet wird, aber keineswegs der Unterricht zum Fremdsprachenunterricht umfunktioniert werden darf. Dalton-Puffer hebt die besondere Bedeutung der Diskursfunktion des bilingualen Unterrichts hervor, die Schüler erwerben müssen, um sowohl ihre gegenwärtigen als auch zukünftige berufliche Kenntnisse und Kompetenzen im Austausch anwenden zu können. Leisen zeigt in seinem Aufsatz

auf, wie wichtig es ist, Darstellungs- und Symbolisierungsformen im Bilingualen Unterricht zur Unterstützung der Arbeit im Sinne eines Scaffolding zu verwenden.

Dem wichtigen Aspekt der Verwendung geeigneter Lehrwerke für den bilingualen Fremdsprachenunterricht widmet sich Corinna Böwing im Kapitel *Unterrichtsprozesse*. Dabei bezieht sie sich jedoch weitgehend auf das Fach Englisch, das einige Verlage bereits entsprechend bedienen. Im Fach DaF, das keine Erwähnung findet, sieht es dagegen jedoch schon anders aus, denn hier fehlen die benötigten Materialien in der Regel. Von daher kommt dem Beitrag *Aufgaben- und Materialentwicklung* von Hallet besondere Bedeutung zu, denn häufig sind Lehrerinnen und Lehrer auf die Adaption vorhandener (muttersprachlicher) Materialien angewiesen. Hier ist es von besonderer Wichtigkeit, motivierende Aufgaben zu finden, die den Schülern die sachfachliche Auseinandersetzung erleichtern.

Erwartungsgemäß sind die Beiträge von Eike Thürmann zu *Spezifische Methoden für den bilingualen Unterricht* und *Scaffolding* im Fünften Kapitel *Methodik* aus meiner Sicht besonders lesenswert. In beiden Artikeln wird deutlich, dass der Verfasser sich der Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis bewusst ist und diese in beiden Beiträgen reflektiert. Hier lassen sich wertvolle Hinweise für die Gestaltung des eigenen Unterrichts finden.

Die Beispiele zu *Didaktiken und Methodiken bilingualer Fächer* (Kapitel VI)

sind hilfreich, denn hier berichten die Beiträgerinnen und Beiträger unter anderem konkret über die Gestaltung des Kunst-/Musik-/Physik-(Leisen!), Chemie und Geschichtsunterrichts. Schade ist, dass auch hier die Chance der Berücksichtigung von bereits vorhandenen Publikationen im DaF-Bereich nicht wahrgenommen wurde, inzwischen liegen z.B. zu den Fächern Musik und Kunst entsprechende Veröffentlichungen vor<sup>3</sup>.

Zusammenfassend kann bestätigt werden, dass die Veröffentlichung dieser Anthologie sicherlich ein Schritt in die richtige Richtung ist, denn die zunehmende Einrichtung bilingualer Programme im inner-, aber auch im außereuropäischen Raum bedarf dringend einer theoretisch-praktischen Begleitung, wie sie in diesem Compendium angelegt ist. Das Handbuch erfüllt seinen Zweck, denn es kann Fachkonferenzen und interessierten Lehrerinnen und Lehrern Hilfestellung bei der Etablierung bilingualer Unterrichtsformen leisten. Wünschenswert wäre, dass auch die Bereiche des DaF-/DaZ- und DFU-Unterrichts stärker in die Diskussion einbezogen würden. Hier ist ein Desiderat erkennbar. Weiterhin wäre es denkbar, dass Beiträge zu einem fächerübergreifenden Fremdsprachenunterricht, dem eine Art Brückenfunktion bei der Etablierung bilingualer Unterrichtsformen eingeräumt werden müsste, ebenfalls einbezogen werden. Damit könnten die Fremdsprachenlehrer für die Integrierung von Sach- und Fachthemen in den Sprachunterricht, ebenso wie für die Kooperation mit Fachlehrern, gewonnen werden. Dies

erscheint in Anbetracht der Tatsache sinnvoll, dass die Lehreraus- und Weiterbildung im Bereich DaF den Anforderungen des CLILiG-Unterrichts immer noch sehr stark hinterherhinkt. Für die Verwendung in Zusammenhängen des Auslandsschulwesens sind die Beiträge *Deutschsprachiger Fachunterricht an Auslandsschulen* (Leisen), *Das Verhältnis von Sprach- und Inhaltslernen* (Vollmer), *Aufgaben- und Materialentwicklung* (Hallet), *Spezifische Methoden für den Bilingualen Unterricht* und *Scaffolding* (Thürmann) besonders interessant, denn es wäre vorstellbar, dass die Lektüre dieser Beiträge z.B. die Arbeit in den Vorbereitungslehrgängen der ZfA erheblich entlasten könnte.

<sup>1</sup> Haataja, Kim (Hsg.).(2008). *Curriculum Linguae 2007*, Tampere: Juvenes Print. Sowie: Haataja, Kim & Wicke, Rainer-E. (Hsg.) (2009). *Zweiklang im Einklang – Integriertes Sprachen- und Fachlernen (CLIL), Fremdsprache Deutsch*, 40, München: Hueber-Verlag.

<sup>2</sup> Ohm, U., Kuhn, C. & Funk, H.(2007). *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf*. Berlin: Waxmann.

<sup>3</sup> Baur, Rupprecht S., Hufeisen, B.(2011). „Vieles ist sehr ähnlich“, *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. Sowie: Wicke, R.E.(2000). *Grenzüberschreitungen*. München: iudicium-Verlag.

Rainer E. Wicke



Rösler, D., O'Sullivan, E. (2013). *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*, Stauffenburg Einführungen, Band 23. Tübingen: Brigitte Narr-Verlag.

### Ein wichtiger, aber ergänzungsbedürftiger Ratgeber

Bedenkt man, dass Bernd Kasts *Klassiker Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht* bereits 1985 veröffentlicht wurde, so wird deutlich, dass diese aktuelle Publikation einen wichtigen Stellenwert in der Diskussion um den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht einnimmt. Es war an der Zeit, dass viele der von Kast aufgeworfenen Themen und Fragen (trotz der Tatsache, dass sein Buch in mancher Hinsicht immer noch relevant ist) im Hinblick auf den PISA-Schock und den daraus resultierenden kompetenzorientierten Ansatz im Fremdsprachenunterricht erneut diskutiert werden. Den Anspruch, an Beispielen des Deutschen, Englischen und Französischen als Fremdsprache aufzuzeigen, wie die Textrezeption – und –produktion, Fremdverstehen und selbstbestimmtes Lernen gefördert werden können, lösen die beiden Autoren weitgehend ein, allerdings sind die Ausführungen im Hinblick auf den fremdsprachigen Deutschunterricht (DaF) teilweise ergänzungsbedürftig, wie im Folgenden aufgezeigt werden wird. Positiv ist an dieser Stelle bereits hervorzuheben, dass es den beiden Verfassern gelungen ist, die Thematik für in der Praxis tätige Deutsch-als-Fremdsprachelehrerinnen und –lehrer anschaulich, nachvollziehbar und vor allen Dingen auch konkret und praktisch orientiert zu präsentieren. Zwar wurden viele der zitierten Beispiele dem modernen

Fremdsprachenunterricht Englisch und Französisch entnommen, dennoch sind diese so gehalten, dass der Transfer auf den DaF-Unterricht durchaus erkennbar ist. Dazu trägt auch die klare und verständliche Sprache bei, in der das Buches verfasst wurde. Diese erleichtert ausländischen Deutschlehrerinnen und –lehrern die Lektüre. Bei der Betrachtung des Inhaltsverzeichnisses wird die Strukturierung, nach der die Autoren vorgegangen sind ersichtlich. Ausgehend von allgemeinen Bemerkungen zum Lesen in der Fremdsprache und den Auswirkungen von PISA führen die Verfasser den Leser über die Definition von Kinder- und Jugendliteratur zu Fragen wie *Warum überhaupt Literatur? Und welche Texte, Original oder didaktische Adaption? Und Ganzschrift oder Textarbeit mit Ausschnitten?* Weiterhin werden das Alter der Lernenden, hybride Texte im Fremdsprachenunterricht und methodische Überlegungen ebenso berücksichtigt, wie die zu erwerbenden Fertigkeiten. Auch die Themen Landeskunde und Literatur und der Stellenwert literarischer Texte im Projekt- sowie im fächerübergreifenden Unterricht werden nicht ausgespart. Hier wird bereits erkenntlich, dass die vorliegende Publikation den DaF-Fachschaften an den von der Bundesrepublik geförderten (Deutschen) Schulen bei ihren Bemühungen um Berücksichtigung literarischer Texte wichtige Argumentationshilfen liefern kann. Von daher kann die Anschaffung dieses praktischen Ratgebers empfohlen werden. Wenden wir uns nun den einzelnen Kapiteln zu. Den Ausführungen in den ersten beiden Kapiteln *Lesen* und *Kinder- und Jugendliteratur* kann man voll und ganz

zustimmen, denn hier wird die Notwendigkeit der Beschäftigung mit literarischen Texten nach PISA nachvollziehbar begründet. Die Definitionen von Kinder- und Jugendliteratur sind ebenso hilfreich, wie die – keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebenden – Auflistungen von Büchern, Fachzeitschriften und Institutionen zum Thema. Ergänzugsbedürftig im Hinblick auf den fremdsprachigen Deutschunterricht sind meines Erachtens die Ausführungen zum Thema *Warum überhaupt Literatur?* Hier werden zwar alle notwendigen Fragen diskutiert, jedoch fehlen in der Diskussion einige Beiträge unterschiedlicher Autoren, deren Einbezug sich aus Gründen der Aktualität empfohlen hätte. Dazu gehören zum Einen Hans Hunfelds Prinzip der doppelten Fremdheit fremdsprachiger literarischer Texte ebenso wie seine Einstufung der Literatur als Sprachlehre<sup>1</sup>. Auch Cigdem Ünals Forschungsergebnisse wären es wert gewesen, in diesem Zusammenhang erwähnt zu werden, da sie sich – analog zu den Verfassern der vorliegenden Publikation – mit Fragen des Stellenwerts entsprechender Texte im schulischen Unterricht befasst hat<sup>2</sup>. Die 2004 erschienene Veröffentlichung *Aktiv und Kreativ Lernen* veranschaulicht auch den Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur (KJL) im DaF-Unterricht, wird jedoch ebenfalls nicht erwähnt<sup>3</sup>. Mit Hilfe dieser Quellen hätten die Ausführungen zur Altersangemessenheit literarischer Texte, zu deren Brückenfunktion und die Kriterien zur Auswahl noch deutlicher auf den DaF-Bereich abgestimmt werden können. Wie gut überlegt Adaptionen von Texten vorgenommen werden müssen, wird im vierten Kapitel deut-

lich. Hier muss reflektiert werden, ob die Annäherung des Textes an den Leser oder dessen Annäherung an den Text vorzuziehen ist. Auch die im fünften Kapitel enthaltene Diskussion, ab wann und ob man Ganzschriften und/oder Textausschnitte einsetzen kann und soll, halte ich für wertvoll und informativ. Die Beispiele aus Koppensteiner 2001<sup>4</sup> sind nachvollziehbar, allerdings wirft sich hier erneut die Frage auf, – genau wie im später folgenden Kapitel zu Projekten – warum keine neueren Beispiele im DaF-Bereich zitiert werden, die gerade diese Dinge belegen. Den Ausführungen im sechsten Kapitel zum Alter der Lernenden und der Adressierung der Texte kann ebenso zugestimmt werden, wie denen im siebten Kapitel, in dem es um so genannte hybride Texte im Fremdsprachenunterricht geht. Erfreulicherweise belegen die Autoren, dass Bilderbücher nach dem Prinzip „Literatur gehört auch in den Anfangsunterricht“ die Möglichkeit bieten, den frühen Fremdsprachenunterricht in der Grundschule zu fördern, dass deren Einsatz aber auch in anderen Zusammenhängen möglich ist. Auch die Ausführungen zum Einsatz zweisprachiger Texte teile ich weitgehend, melde aber Bedenken an gegen die von den Verfassern propagierte Verwendung von „genuinen zweisprachigen Texten, in denen die Zweisprachigkeit aus der Handlung, der Charakterisierung usw. stimmig hervorgeht“. Das Code-Switching vom Englischen ins Deutsche und zurück innerhalb eines Textes, auch wenn dieser sich offensichtlich mit einem Schüleraustausch befasst, erscheint mir doch arg künstlich und wenig realitätsgetreu. Die Ausführungen des achten Kapitels zu methodischen Überlegungen sind hilfreich für die Gestaltung der Praxis, die zitierten Schülerarbeiten überzeugend. Hier

können Hilfen für die Gestaltung des eigenen Unterrichts ebenso wie im neunten Kapitel, in dem es um Fertigkeiten geht, entnommen werden. Die Hinweise zu Aufgaben und Übungen vor dem, während des und nach dem Lesen(s) literarischer Texte, die zugeständenermaßen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, hätten im Sinne einer notwendigen Binnendifferenzierung etwas ausführlicher ausfallen können. Gerade im Anfangsunterricht wird es z.B. notwendig sein, auch beim Einsatz von KJL verstärkt Verständnisaufgaben anzubieten. Für besonders wichtig halte ich das zehnte Kapitel, in dem es um Landeskunde und Literatur geht. Positiv hervorzuheben ist, dass in diesem Zusammenhang auch Lothar Bredella zitiert wird, der sich ausführlich mit diesem Thema auseinandergesetzt hat. Allerdings wird seine 2010 erschienene Publikation *Das Verstehen des Anderen*, in dem er dieses Thema ausführlich und umfassend beleuchtet, nicht erwähnt<sup>5</sup>. Wichtig ist auch das elfte Kapitel, in dem die Verfasser den projektorientierten Literaturunterricht konkretisieren und auch Möglichkeiten des fächerübergreifenden Unterrichts erwähnen. Wenn in diesem Zusammenhang das Content and Language Integrated Learning (CLIL) Erwähnung findet, fehlt hier ein Bezug zur Arbeit von Haataja im Bereich DaF, der unter anderem auch dessen Einsatz im frühen Fremdsprachenunterricht favorisiert<sup>6</sup>. Das zwölfte und letzte Kapitel befasst sich mit dem Aspekt der Kinder- und Jugendliteratur in der Lehrerbildung, einem Thema, das für den Einsatz literarischer Texte sicherlich nicht unerheblich ist und das immer wieder Erwähnung finden muss, wenn die literarische Kompetenz der Schüler von Anfang an gefördert werden soll. Trotz

der in dieser Besprechung erwähnten Defizite im Hinblick auf aktuellere Veröffentlichungen im DaF - Bereich handelt es sich bei diesem Buch um einen wichtigen und wertvollen Beitrag zur gegenwärtigen Diskussion um den Stellenwert literarischer Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. Die Publikation kann sowohl zur Erstellung eines Gesamtsprachencurriculums als auch zur Konzeption fachbezogener schulinterner Arbeitspläne den Fachschaften wichtige Hilfestellung leisten. Fremdsprachenlehrer können es auch als einen praktischen Ratgeber bei der Konzeption des eigenen Unterrichts einsetzen. Dabei ist die Lektüre von Anfang bis Ende nicht unbedingt obligatorisch, obwohl ich zu dieser raten möchte. Es ist auch durchaus denkbar, dass einzelne Kapitel – je nach Bedarf – zu Rate gezogen werden. Für professionelle Lerngemeinschaften mit dem Ziel der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung kann es ebenfalls Hilfestellung leisten.

<sup>1</sup> Hunfeld, H. (2004). *Fremdheit als Lernimpuls*. Meran: alpha beta Verlag.

<sup>2</sup> Ünal, C.D. (2010). *Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache – Neue Ansätze mit Unterrichtsentwürfen*. Ankara: Hacettepe-Üniversitesi.

<sup>3</sup> Wicke, R.-E. (2004). *Aktiv und Kreativ Lernen*. Ismaning: Hueber.

<sup>4</sup> Koppensteiner, J. (2001). *Literatur im DaF-Unterricht*. Wien: öbv.

<sup>5</sup> Bredella, L. (2010). *Das Verstehen des Anderen*. Tübingen: Narr-Verlag.

<sup>6</sup> Haataj, K. (2007). Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen „Mehrsprachenerwerbs“. In: Goethe-Inst. (Hsg.) *Frühes Deutsch*, Bielefeld.

Rainer E. Wicke



**Viridiana, M. & Wirthner, M. (2013).**  
***Développement d'un modèle d'évaluation adapté au PER. Rapport scientifique du projet d'épreuves romandes communes.*** Neuchâtel: IRDP.

En 2007, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) attribue un mandat à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) pour planifier des épreuves romandes en référence au Plan d'études romand (PER), en français et mathématiques. Un modèle d'évaluation commun a été élaboré pour créer des épreuves communes, soumises à environ 120 élèves de plusieurs cantons.

Le PER étant un curriculum envisageant le développement de compétences pour tous les élèves dans différents domaines et définissant la compétence comme «la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe» (PER), M. Viridiana et M. Wirthner ont conçu – en groupes de travail – un modèle d'évaluation structuré en deux phases: la première est constituée de tâches spécifiques permettant de vérifier un ensemble de connaissances et de procédures; la seconde est constituée de tâches complexes permettant d'analyser comment les apprenants utilisent cet ensemble de connaissances et de procédures dans une situation donnée. Les épreuves concernaient les deux phases de ce modèle.

Dans ce rapport, on présente tout d'abord les situations cantonales en matière d'évaluation ainsi que le cadre du mandat. Les auteurs se penchent ensuite sur des éléments théoriques permettant d'étayer les choix effectués dans leurs développements ainsi que sur le modèle d'évaluation élaboré. Enfin, ce livre décrit une épreuve-prototype diagnostique (en mathématiques et en français) permettant une première mise à l'essai du modèle d'évaluation proposé.

D'après les auteurs, ce modèle rendrait possible l'évaluation des compétences des élèves en référence au PER et, de plus, il pourrait valoir pour toutes les disciplines. Toutefois, il ne faut pas oublier qu'une uniformisation générale des épreuves devrait quand même permettre de sauvegarder une certaine autonomie du point de vue des contenus ainsi que des méthodes propres à chaque enseignant. Il ne reste qu'à souligner ce point central: lorsque les enseignants réfléchissent à leur enseignement, on peut parler de développement de l'enseignement.

Donato Sperduto



\* **Sperduto, D. (2013).** *Armonie lontane. Ariosto, Croce, D'Annunzio, Pavese, Carlo Levi e Scotellaro.* Roma: Aracne.

La luce che questo libro intende fare sugli scrittori italiani presi in considerazione dovrebbe indurre i critici

letterari a “superare” finalmente (come fece Benedetto Croce con Ludovico Ariosto) obsoleti pregiudizi e schemi interpretativi impedenti una fruizione sufficientemente approfondita e completa delle tematiche care a Gabriele d'Annunzio, Cesare Pavese, Carlo Levi e Rocco Scotellaro: ad esempio la discesa agli Inferi, il mondo dei Padri, il confino, la lontananza.

In tal modo, se ne coglierebbe l'unità nella diversità: pur nella lontananza dei rispettivi intenti, negli autori analizzati trapela un forte anelito verso l'armonia. Inoltre, questo libro mette l'accento sull'ultimo e molto importante scritto di Levi: *Quaderno a cancelli*.

Da segnalare, in particolare il confronto attuato da Sperduto tra i romanzi del confino di Pavese e Levi: rispettivamente *Il carcere* e *Cristo si è fermato a Eboli*. Il differente *modus vivendi* dei protagonisti del *Carcere* e del *Cristo* riflette lo stesso differente *modus vivendi* degli autori dei due romanzi, del loro essere al mondo. A Brancalione Calabro (e per certi versi non soltanto lì), Pavese si sente un pesce fuor d'acqua. Ma mentre col suo libro Levi intende favorire lo sviluppo del Sud, Pavese è concentrato su se stesso e sull'inutilità della vita. Levi si immerge attivamente nel “pantano” lucano. Ne deriva che l'olimpico Levi si oppone all'amareggiato e sofferente Pavese.

Pertanto, nel caso del *Carcere*, l'ultima cosa che ci si può aspettare è una sorta di inno alla libertà ed allo sviluppo del Sud. Ma, sottolinea Donato Sperduto, se la si smette di limitarsi ad accentuare la sola dimensione antropologica del *Carcere* e soprattutto del *Cristo* – trascurandone la portata letteraria –, si deve rilevare che entrambi i romanzi sono il risultato dell'anima libera di un prigioniero.