

Literaturverzeichnis

Conseil de l'Europe (2010/2015), *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Division des Politiques Linguistiques, Genève. Verfügbar unter: www.coe.int/lang/fr.

Dausend, H. (2014). *Fremdsprache transcurricular lehren und lernen*. Tübingen: Narr Verlag.

Sambor, G. et al. (eds.) (2016). *Bilingual Landscape of the Contemporary World*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

Sloane, P. F. E. (2014). Wissensgenese in Design Based Research Projekten. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design Based Research* (S. 113–140). Stuttgart: Steiner.

Tej, K. et al. (2007). *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.

Van Lier, L. (2008). Ecological-Semiotic Perspectives on Educational Linguistics. In B. Spolsky & M. Hult Francis (Hrsg.), *The Handbook of Educational Linguistics* (S. 596–605). Oxford: Blackwell.

Werlen, I. et al. (2006). Mehrsprachige Schulmodelle in der Schweiz. In W. Wiater & G. Videsott (Hrsg.), *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas / School Systems in Multilingual Regions of Europe* (S. 291–308). Frankfurt am Main: Lang.

Alain Metry

2.4 Wie wird die Mehrsprachigkeit an der PHVS erlebt?

Die PHVS als bilinguale Institution

Der Beitrag der PHVS besteht ebenfalls in einer halbstündigen filmischen Dokumentation, die aufzeigt, wie die Zweisprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Wallis gelebt wird. Eine Bemerkung vorweg: Angestrebt wurde nicht ein «Propagandafilm» im Sinne von «Best Practices», sondern es sollte Filmmaterial zusammengeschnitten werden, das kritische Meinungen zulässt und zweifelsohne Diskussionspotenzial beinhaltet.

Eine Dokumentation über die Umgangsformen mit der L2 an der PHVS kann nicht den vom kantonalen Gesetz vorgeschriebenen Austausch von zwei Semestern ausblenden. Er bildet den Hintergrund und wird in seinen grundsätzlichen Zügen vom PHVS-Direktor Patrice Clivaz vorgestellt unter Bezugnahme auf Sinn und Zweck dieses Ausbildungsmodells, aber auch zur unterschiedlichen Einstellung des Lehrkörpers an den beiden Standorten Brig und St-Maurice hinsichtlich des Einbezugs der L2 in den Unterricht. Sein Hinweis darauf, dass der Austausch zum Kontakt nicht nur mit zwei unterschiedlichen Sprach-, sondern auch Unterrichtskulturen führt – einem häufig vernachlässigten Aspekt in der Diskussion um den nachhaltigen Nutzen von Austauschaufenthalten in berufsbildender Hinsicht für angehende Lehrpersonen – dient als Leitfaden für die fünf grossen Filmabschnitte:

- (a) Der Austausch an der PHVS [ab 02'11"];
 - (b) Unterrichtskulturen an der PHVS [ab 11'50"];
 - (c) mehrsprachiger Unterricht, insbes. Didaktik der Mehrsprachigkeit [ab 16'47"];
 - (d) immersiver Unterricht [ab 19'50"];
 - (e) zweisprachiger Unterricht [ab 24'08"].

Da die Mehrheit der Lehrveranstaltungen während des Austauschs, d.h. entweder im Laufe des 2./3. Semesters bzw. des 4./5. Semesters von den L2-Studierenden als immersiv (> d) erlebt wird, eine bestimmte Anzahl von Modulen aber auch bilingual (> e) durchgeführt wird, wurden diese beiden Achsen insbesondere anhand der Perspektive von franko- und germanophonen Studierenden beleuchtet und miteinander verglichen. Aus diesem Vergleich resultierten ein Katalog mit Vor- und Nachteilen sowie Optimie-

rungsvorschlägen zur Rhythmisierung der Unterrichtssequenzen (inkl. Sozialformen und Unterrichtsmethoden), zur Didaktisierung, zur Aktivierung der Lernenden, zu den Unterrichtsmaterialien sowie zur Relation zwischen Ausbilder und Ausbilderinnen, d. h. Dozierende, Praktikumslehrpersonen und Studierenden. Grundsätzlich werden die in einem bereits publizierten Artikel vorgebrachten Aspekte abermals bestätigt (Kull & Metry 2011), auch wenn letztlich (gerade von der frankophonen Sprachgruppe) immersive gegenüber bilingualen Unterrichtsformen trotz des kognitiven Mehraufwands bevorzugt werden.

Die dritte Achse («mehrsprachiger Unterricht»), in der im Rahmen der Lehrveranstaltung «Didaktik der Mehrsprachigkeit» die drei Sprachen Deutsch, Französisch und Englisch fortlaufend in den Unterricht eingebunden werden, wird vom Modulverantwortlichen, gleichzeitig auch L2-/L3-Koordinator sowie Mobilitätsverantwortlicher, vorgestellt. Überdies werden sämtliche drei Achsen anhand von Sequenzen aus Lehrveranstaltungen sowie aus Praktika illustriert.

Betreffend der im Abschnitt der PHGR thematisierten Gelingensbedingungen gilt es, im Rahmen des PHVS-Kontexts aus den Interviewaussagen zu den drei Umgangsformen mit der L2 global folgende Faktoren näher zu betrachten:

Die Einstellung der Dozierenden, welche die L2-Lernumgebung für die Studierenden vorbereiten (oder auch nicht, je nach Integration der L2 in den Unterricht), ist eminent wichtig und unterscheidet sich an den beiden Standorten enorm, was in der Wahrnehmung der deutschsprachigen Studierenden sogar den Eindruck erweckt, sie würden ungleich bzw. ungerecht behandelt. Während eine Mehrheit der frankophonen Dozierenden infolge einer eher «normativen» Haltung kaum Zugeständnisse zu machen scheint, was den Einsatz der L2 im Unterricht angeht (aber auch was Redefluss und Rhythmus, Schwierigkeitsgrad von Fachlektüre usw. in der L1 angeht), wenden nicht wenige deutschsprachige Dozierende aufgrund der Zusammensetzung der Klassen mit oftmals mehr als dreiviertel frankophonen Studierenden verschiedene Strategien an, um den (sprachlichen) Bedürfnissen der L2-Studierenden entgegenzukommen: etwa mit Unterlagen in beiden Sprachen, wie Glossare, Übersetzungen von Fachtermini bzw. Erklärungen von theoretischen Modellen in der L2 während des Unterrichts durch die Dozierenden selber oder auch mit Hilfe eines/einer L2-Studenten oder L2-Studentin, grosser Methodenvielfalt bezüglich nonverbaler/visueller Unterstützung, usw.

Gewinnbringend könnte vor diesem Hintergrund vielleicht eine Sensibilisierung des frankophonen Lehrkörpers hinsichtlich interkultureller Kompetenzen im Umgang mit anderssprachigen Studierenden sein – gerade Sätze wie «chez nous, on apprend comme ça», «on n'est pas une école de langue» usw. scheinen an einer bilingualen Institution fehl am Platz. (In einem weiteren Schritt wären für die Analyse dieser Haltungen und Überzeugungen u. a. Elemente aus Themenkreisen wie «Teacher Cognition» (Borg 2006), «Language Teaching Awareness» (Gebhard & Oprandy 2005) usw. beizuziehen.)

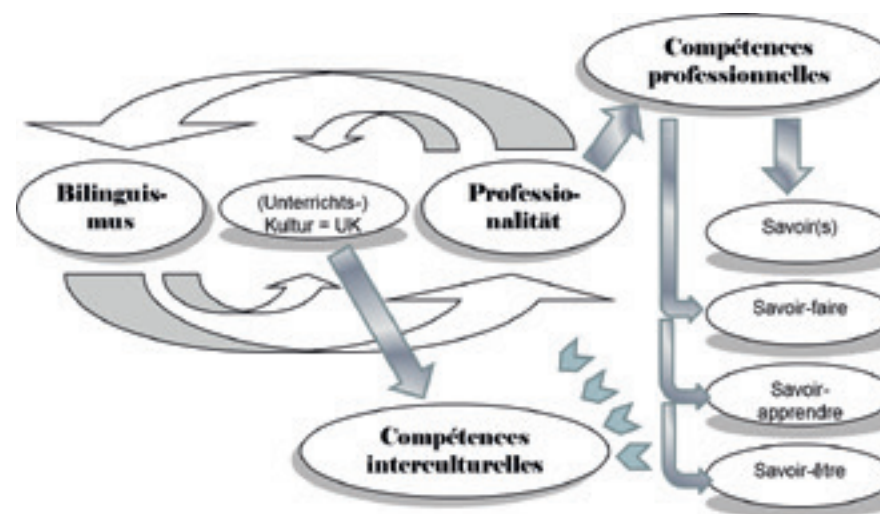


Abbildung 1: Der Austausch an der PHVS

Was von den Studierenden in Bezug auf die vier Wissenssebenen³ geltend gemacht wird, sind die folgenden Auswirkungen, die sie selbst bei sich als Lernende im Laufe der Grundausbildung feststellen:

1. Die Studierenden kommen nicht nur in Kontakt mit anderen Denkern (Pädagogen, Entwicklungspsychologen usw.), anderen (Lern-)Theorien, theoretischen Modellen oder Konzepten und erweitern bzw. verändern ihr Verständnis von Schlüsselbegriffen wie «Evaluation», «Differenzierung» usw., da diese in den beiden Unterrichtskulturen unterschiedlich abgegrenzt und

³ Zum Zusammenhang zwischen interkulturellen Kompetenzen und den Wissenssebenen, die auch als interkulturelle Teilkompetenzen aufgefasst werden können, siehe z. B. Eberhardt, 2013, S. 334ff. bzw. 382ff.

aufgefasst werden, mit anderen Worten: dank Perspektivenwechsel und Transposition bauen sie ein stärker nuanciertes und vertieftes berufstheoretisches Wissen auf; Stichwort: *savoirs*.

2. Die Studierenden lernen – insbesondere während der L2-Praktika – andere Lehrpläne und Lehrmittel kennen, aber v.a. auch andere didaktische Modelle und Unterrichtsmethoden, die sie gerne auch nach ihrer Rückkehr in ihre L1-Region im Unterricht anwenden möchten, d.h. sie erwerben eine größere Methodenvielfalt und erschliessen sich andere Zugänge im Umgang mit Lehrmitteln sowie bei der Didaktisierung von Stoffinhalten, Stichwort: *savoir-faire*.
3. Die Studierenden verändern ihre Strategien im Umgang mit L2-Texten: das Globalverständnis wird wichtiger als das Detailverständnis, die Suche nach Kernelementen wird verstärkt, Lektionen für die L2-Praktika werden intensiver vorbereitet, Verlaufsplanungen, Sach- und didaktische Analysen detaillierter ausgearbeitet, Stichwort: *savoir-apprendre*.
4. Der Austausch hat nach Meinung der Studierenden auch Auswirkungen auf ihre Persönlichkeit (Stichwort: *savoir-être*), was Hartnäckigkeit, Perspektivenwechsel, Kompensationstechniken, Umgang mit ungewohnten bzw. unvorhergesehenen Situationen, Einstellung gegenüber der L2 und deren Sprecherinnen und Sprechern usw. angeht, d.h. sozusagen eine «charakterbildende Massnahme» darstellt. All diese Soft Skills scheinen für eine zukünftige Lehrperson – auch im Hinblick auf den Verbleib in diesem Beruf und der Gefahr von Burn-outs je länger je wichtiger zu werden.

Zusammenfassend wird mit dem Beitrag der PHVS versucht aufzuzeigen, dass im Kontext der Lehrpersonenausbildung ein Sprachtausch zwar allemal Sinn macht. Für eine tiefer gehende Auseinandersetzung mit dem L2-Kontext müssen jedoch auch Unterrichtskultur, Einstellungen von L2-Dozierenden und L2-Studierenden usw. identifiziert und allenfalls «optimiert» werden, um zu einer professionellen Entwicklung gerade im Hinblick auf die vier erwähnten Wissens Ebenen beizutragen, die für eine zeitgemässe Lehrpersonenausbildung unabdingbar sind.

Literaturverzeichnis

Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education. Research and Practice*. London & New York: Continuum.

Eberhardt, J.-O. (2013). *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards*, Trier: WVT, Kapitel 8 und 9 (insbesondere die synoptischen Übersichten auf den S. 334ff. bzw. 382ff.).

Gebhard, J. G. & Oprandy, R. (2005). *Language Teaching Awareness. A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. Cambridge: UP.

Kull, A. & Metry, A. (2011). Bilingualismus und Professionalität an der Pädagogischen Hochschule Wallis (PHVS). In V. Todisco & M. Trezzini (Hrsg.). *Mythos Babel. Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Schein, Sein und Wollen* (S. 241–254). PHZH: Pestalozzianum.