

Laurent Gajo  
Genève

## L'enseignement bilingue: les langues dans les disciplines

*Der Autor legt dar, dass bilingualer Unterricht nicht nur zur Entwicklung kommunikativer Kompetenzen in der Zweitsprache beiträgt, wie das allgemein von ihm erwartet wird, sondern mehr leistet: Die komplexe Beziehung zwischen Wissen, welches aus der Sprache hervorgeht und Wissen, welches aus fachlichen Einsichten resultiert, regt die Entwicklung neuartiger didaktischer Ressourcen an. Dadurch entsteht ein Repertoire, welches einerseits über einen im engeren Sinne kommunikativen Ansatz hinausgeht und zu dem andererseits aus der Perspektive des Sach-/Fachunterrichts eine erhöhte Aufmerksamkeit und Sorgfalt im Umgang mit der Sprache gehört. Aufgezeichnete Unterrichtssequenzen, hier aus dem Geschichtsunterricht, illustrieren das subtile Wechselspiel zwischen sprachlichen und sachlichen Klärungen bei der Erarbeitung der Materie.*

### **L'enseignement bilingue: nouvelle approche, nouveau regard**

L'enseignement bilingue rend-il bilingue? Une telle question circule sur bien des bouches de parents et d'enseignants, qui seront parfois déçus de constater que leurs enfants ou élèves ne parlent finalement pas comme des natifs leur deuxième langue d'enseignement. On remarque alors la persistance de représentations, d'une part, très monolingues et, de l'autre, très linguistiques sur l'enseignement bilingue.

Il est vrai que les termes eux-mêmes sont trompeurs, dans la mesure où «bilingue» juxtapose/additionne «deux langues» et ne porte que sur la dimension linguistique.

Or, l'enseignement bilingue implique des matières qui ne sont pas prioritairement linguistiques et utilise précisément le contact de langues comme ressource communicative et acquisitionnelle. Par ailleurs, il se déroule à l'école, dans l'espace et le temps prévu par un curriculum qui ne permet – même dans les filières bilingues – qu'une exposition limitée à la deuxième langue, pourtant déjà bien plus présente que dans une filière traditionnelle.

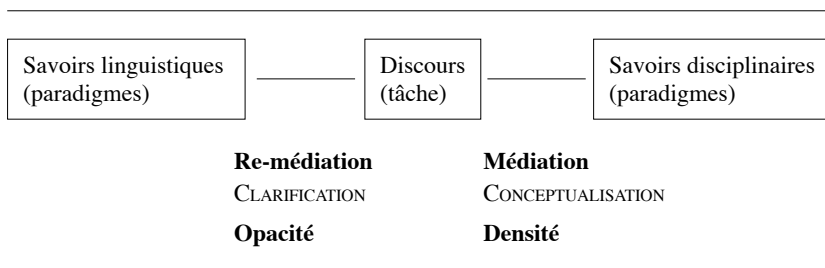
Par conséquent, si les attentes autour de l'enseignement bilingue peuvent être fortes, elles doivent prendre en compte les aspects résolument originaux de ce type d'approche, en particulier la stimulation réciproque entre savoirs linguistiques et disciplinaires. C'est sur cet enjeu que s'est construit notre projet PNR 56, qui nous conduit vers une définition de l'enseignement bilingue en tant que travail localement intégré sur les paradigmes disciplinaires et linguistiques. Dans les lignes qui suivent, nous décrivons les

conditions de ce processus d'intégration et les principes didactiques qui en découlent.

### **Processus d'intégration entre savoirs linguistiques et disciplinaires**

*Es ist dann halt „die Temperatur wird auf zwanzig Grad erhöht“ oder „um zwanzig Grad erhöht“. Das sind dann halt diese kleinen Details, die halt einen wahnsinnigen Unterschied machen.*

Ce discours d'enseignant est emblématique, dans la mesure où il montre une conscience des enjeux croisés entre langues et disciplines mais peine à en parler avec des catégories ad hoc. En effet, même si les enseignants sont parfois prêts à reconnaître l'importance de la précision de la formulation (*diese kleinen Details*) du point de vue de la compréhension et de l'action (*einen wahnsinnigen Unterschied*), ces éléments restent perçus comme des détails et leur prise en compte explicite dans leur enseignement ne va pas de soi. On tendrait de ce point de vue à séparer le rôle de l'enseignant de langue, qui s'occupe des «petites choses de la langue», de celui de l'enseignant de discipline, qui prend en charge le contenu, le sens. On retrouve ici certaines distinctions classiques en didactique des langues (*form-and-accuracy contexts vs meaning-and-fluency contexts*, Seedhouse, 2004) et dans les travaux sur l'immersion (*négociation de la forme vs négociation du sens*, Lyster & Ranta, 1997). Or, le travail sur les contenus requiert, de manière variable mais quasi incontournable, une prise en compte du discours.



d'une tâche didactique doivent pouvoir compter sur un répertoire linguistique général, certains savoirs linguistiques devenant *obligatoires* pour la communication en classe. D'autres seront tout au plus *compatibles* avec la tâche ou deviendront même *autonomes*, donc moins intégrés. Voyons tout cela à travers une séquence, toujours tirée d'une classe d'histoire en allemand L2, mais cette fois sur le thème de l'esclavage.

Dans nos travaux (Gajo, 2007; Gajo *et al.*, 2008), nous montrons en quoi, dans toutes les disciplines, la transmission, la négociation et le contrôle des connaissances passent par le discours, écrit, oral, en compréhension et/ou en production. La mise en discours d'une tâche didactique ou de ses supports/sources sert de médiation en direction des savoirs disciplinaires. Elle en organise, en «didactise» la densité, la classe se présentant toujours comme un lieu de «condensation des savoirs» (Coste, 2002). Cette situation de médiation est peu perceptible dans la langue ordinaire de scolarisation (L1). En revanche, quand il s'agit d'une classe bilingue, fonctionnant pour une part au moins en L2, la mise en discours elle-même rencontre régulièrement des obstacles, se présente dans son opacité et doit pointer vers les savoirs linguistiques dans un effet de re-médiation. «Re-médiation» peut alors s'entendre de deux manières, d'une part comme une résolution de problème, d'autre part comme une deuxième médiation. Sur la re-médiation se fixe le processus de clarification, sur la médiation celui de conceptualisation. Les expressions allemandes «klären» et «erklären» montrent bien la continuité entre ces deux processus, comme dans la séquence suivante, où il s'agit, dans un cours d'histoire sur les traités de paix, de clarifier et de conceptualiser l'expression «bien traiter».

19E15 e:h die und der Angst vor der  
Revanche . . . und er . . . er denkt dass  
e:hm . . . man ehm die eh eh die  
. das deutsche . Volk . e:h (1 sec)  
ehm gut e:h (2 sec) traiter

(2 sec)  
20En behandeln  
21E15 behandelt e:h (?nicht) . . . e:hm  
um e:hm um sicher zu: . . (?blei-  
ben)  
22En ah wenn sie sagen . man muss eh .  
. eh die Deutschen gut BEHANDELN  
können sie das ein bisschen ge-  
nauer **erklären** \ . was heisst gut  
behandeln\  
23E15 &eh das heisst eh ge eh . gerecht  
sein  
(3 sec)  
24En genau \ . gerecht sein. die Gerech-  
tigkeit\ verstehen . . eh verstehen  
sie alle dieses Wort/ (2 sec) ge-  
recht wer versteht das nicht das  
können sie ja sagen dann können  
wir das **klären** \ . . ok  
25E &justice . . . juste  
(2.1002.G5.12.Hi.D.1)<sup>1</sup>

Si le travail intégré entre savoirs linguistiques et disciplinaires se mesure en premier lieu sur l'axe médiation/re-médiation, il implique aussi le degré de centralité des savoirs négociés par rapport à la tâche en cours. Nos données montrent ainsi différents types de savoirs en jeu (Gajo, 2007), suivant qu'ils relèvent en priorité de la discipline ou de la langue, d'une part, et qu'ils sont plus ou moins directement liés à la tâche, d'autre part. Sur le plan de la discipline, quand la focalisation sur la langue est nécessaire à l'établissement du savoir et à la progression de la tâche didactique, on parlera de savoirs linguistiques *inscrits*. Si une telle focalisation est optionnelle, on parlera de savoirs *utiles voire périphériques*.

Sur le plan de la langue, le traitement d'un savoir disciplinaire et la gestion

- |            |  |   |
|------------|--|---|
| 1. En      |  | [...] was darf er noch nicht\<br>(1sec)   |
| 2. E19     |  | etwas beschliessen<br>[...]   |
| 3. En      |  | er kann eine Sklavin heira-<br>ten ja .. e:h darf er Kinder<br>haben/   |
| 4. E1,2,3  |  | ja  |
| 5. En      |  | was passiert mit diesen<br>Kindern/ sind das seine<br>Kinder/   |
| 6. E3      |  | eh er ist auch ein Sklave   |
| 7. En      |  | also sind's SEINE Kinder\<br>8. E1,2,3  |
| 8. E1,2,3  |  | nein  |
| 9. E3      |  | ah biologisch X   |
| 10. En     |  | biologisch ja: (?wirtschaft-<br>lich) nein. hm/   |
| 11. E?     |  | XXXXXX (1sec)   |
| 12. En     |  | eh: darf er wählen\<br>13. E1,2,3   |
| 13. E1,2,3 |  | nein  |
| 14. En     |  | nein .. eh: darf er umzie-<br>hen/  |
| 15. E?     |  | eh was ist umziehen/<br>16. En  |
| 16. En     |  | déménager . umziehen  |
| 17. E3     |  | eh nein e:h ausser . wenn<br>(?sein) Besitze:r  |
| 18. En     |  | ja aber dann MUSS er um-<br>ziehen da DARF er nicht<br>umziehen\<br>ja/   |
| 19. E14    |  | kann man eh seinen Sklaven<br>verkaufen/  |
| 20. En     |  | natürlich kann man seinen<br>Sklaven verkaufen (1sec)<br>ALSO ((lit)) „keine Rechte<br>hat ... für seine Arbeit nicht<br>bezahlt wird“ ehm kann<br>man sagen aber was (3sec)<br>was meinen Sie damit also<br>er bekommt kein . was<br>bekommt er nicht\<br>20. En |

- 21.E1,2,3 Lohn  
 22.En Lohn\ . was bekommt er\  
 (1sec)  
 23.E15 Essen  
 24.E3 &Brot  
 25.En &Essen\ (1sec) und was  
 noch/  
 26.E15 XX eine Wohnung  
 27.En &ja . essen und wohnen\  
 normalerweise\  
 28.E3 und e:h auch Kleidung  
 29.En Kleidung\hm/ (2sec)((lit))  
 „und von seinem Besitzer  
 befiehlt . befiehlt wird“ und  
 man würde sagen DEM/  
 (1sec) von seinem Besit-  
 zer befohlen (1sec) wird  
 verstehen Sie das Wort  
 befohlen/

(2.1605.G4.11.Hi.D.3.A/V)

Dans ce travail très interactif autour de la définition de l'esclave, divers types de savoirs linguistiques sont abordés. Au centre, nous tenons à souligner la question des verbes de modalité (*dürfen*, *können* et *müssen*), dont les nuances sont ici indispensables pour établir la notion d'esclavage. Il y a ce que l'esclave n'a pas le droit de faire (phrases négatives) et, à l'opposé, ce qu'il peut faire et, surtout, ce qu'il doit faire (correction insistante de l'enseignant en 18). On a donc affaire à des savoirs inscrits. Toujours sur le plan de la discipline, l'opposition entre *biologisch* et *wirtschaftlich* en 9-10 amène un savoir utile pour décider si les enfants des esclaves leur appartiennent ou non. La question à propos de *umziehen* en 15, à laquelle l'enseignant répond par une rapide traduction, relève, elle, de la langue et désigne un savoir obligatoire pour la communication. Entre 23 et 25, le rapport entre *essen* et *Brot* privilégie le premier, car il est linguistiquement plus englobant (hyperonyme). Cependant, il n'est pas sûr que la présupposition linguistique entre *pain* et *repas* croise la même présupposition du côté de la discipline historique. Il aurait sans doute été intéressant de la

traiter comme savoir utile. En 29, la correction de *befiehlt* en *befohlen* relève d'un savoir linguistique compatible et l'interrogation à propos du sens du mot *befohlen* d'un savoir obligatoire.

Malgré une progression linéaire semblant suivre le fil d'une communication plutôt ordinaire, cette séquence dévoile un travail complexe et subtil au niveau linguistique, que seule l'analyse qualitative peut révéler et valoriser. Sur la base d'un grand nombre d'observations détaillées, il devient alors possible d'esquisser des principes didactiques au cœur du travail en classe bilingue.

#### Pistes pour une mise en place didactique

L'enseignement bilingue fonctionne sur des principes qui ne lui sont pas tous propres et relèvent pour partie de la didactique du plurilinguisme (voir Gajo, 2008 et Candelier, 2008). Mais il se définit aussi sur des mécanismes spécifiques. Dans l'espace de cet article, nous en présentons deux: la

gestion différenciée de l'approximation linguistique, le traitement des contenus et des savoirs.

#### Gestion différenciée de l'approximation linguistique

On entend souvent dire que l'enseignement bilingue est libérateur, car la norme linguistique se cache à l'arrière-plan d'une priorité communicative bénéfique pour l'apprentissage. Ceci se vérifie du point de vue des attentes strictement communicatives, où il s'agit d'encourager les apprenants à recourir à des stratégies leur permettant de communiquer malgré des moyens limités en L2. L'approximation linguistique contribue ainsi à établir les conditions requises pour le fonctionnement de l'échange verbal (savoirs obligatoires voire compatibles). Toutefois, du point de vue de la discipline, la négociation de certains savoirs linguistiques, en particulier les savoirs inscrits (savoirs linguistiques indispensables à la *conceptualisation* et non tellement à la *communication* dans la discipline), devra obéir à des exigences précises. Dans la séquence



Laboratorio chimico dell'inizio del '900.

sur l'esclavage par exemple, les verbes de modalité occupent une place centrale, alors que leur maîtrise approximative ne gênerait pas la compréhension dans bien d'autres situations de communication. Par conséquent, l'enseignement bilingue ne saurait se confondre avec une «simple» méthode communicative, même s'il en partage certains enjeux.

### Le traitement des contenus et des savoirs

On compare parfois l'enseignement bilingue à un «content-based teaching». Or, la notion de contenu laisse penser que celui-ci fonctionnerait comme un simple lieu d'entraînement et de crédibilité de la compétence communicative, ce qui n'est évidemment pas le cas. En effet, la classe s'organise d'abord autour de savoirs, largement pré-organisés en vue d'un certain ordre de présentation et d'une progression attendue. Ainsi, un contenu est traité en tant que savoir dès l'instant où il est ramené à un paradigme disciplinaire (répertoire de savoirs) lui-même placé à l'intérieur d'un curriculum. Pour leur part, les enseignants ont la responsabilité de *dédensifier* le savoir, de le linéariser pour le rendre accessible aux élèves en vue d'une conceptualisation. Ce travail sur la médiation profite alors amplement des problèmes de re-médiation, fonctionnant souvent comme déclencheurs de l'attention.

### Conclusion

Les types de savoirs et de négociations en jeu dans l'enseignement bilingue le font apparaître comme un lieu de tissage complexe entre langues et disciplines. Cette complexité ne rime toutefois pas avec «complication», et son affrontement facilite la fixation des concepts disciplinaires en même temps que la stabilisation des outils linguistiques.

Une posture simplificatrice ne tableait que sur la dimension «transparence/

opacité», alors que l'intérêt de l'enseignement bilingue consiste à mettre en continuité cette dimension et celle de la densité. Ceci suppose cependant un réglage relativement fin, pour que la négociation en classe bilingue ne s'égaré pas systématiquement, par exemple, du côté des savoirs linguistiques périphériques et autonomes. Notre recherche a proposé pour cela la notion de saturation (Gajo & Grobet, 2008), marquant un point où le paradigme disciplinaire semble suffisamment nourri par les savoirs linguistiques pour que la tâche se close et/ou progresse.

Le capital propre de l'enseignement bilingue mérite, au-delà de l'attention de la recherche, une formation spécifique des enseignants, qui pourront alors déployer le plein potentiel de cette méthodologie et en montrer les enjeux pour la construction des savoirs et non seulement pour la mise en place d'une deuxième langue de communication.

### Note

#### <sup>1</sup> Conventions de transcription

/\	Intonèmes ascendant et descendant
. . . . .	Pauses de moins d'une seconde (environ ¼, ½ et ¾ de sec.)
(3 sec.)	Indication des pauses au-delà de la seconde
:	Allongement syllabique
[	Chevauchement
&	Enchaînement rapide
pe=petit	Troncation
<ryb>	Transcription phonétique
(éternue)	Commentaire du transcrip- teur
(en)fin	Articulation relâchée, segment non prononcé
MAL au CŒUR	Accentuation prosodique
(?allait – avait)	Transcription incertaine
X XX XXX	Segments incompréhensibles

### Bibliographie

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE* 5/1, 65-90.

Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s)? *AILE* 16.

Gajo, L. (2007). Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 10(5), 563-581.

Gajo, L. (2008). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. In Conti, V. & Grin, F. (dir.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (pp. 131-150). Genève: Georg.

Gajo, L. et al. (2008). *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final*. Fonds national suisse de la recherche scientifique: PNR 56.

Gajo, L. & Grobet, A. (2008). Interagir en langue étrangère dans le cadre de disciplines scolaires: intégration et saturation des savoirs disciplinaires et linguistiques. In Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M.-L. (éds), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 113-136). Bruxelles: De Boeck, coll. Raisons éducatives.

Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19/1, 37-66.

Seedouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Oxford: Blackwell Publishing.

### Laurent Gajo

linguiste, est professeur de français langue étrangère et directeur de l'Ecole de langue et de civilisation françaises à l'Université de Genève. Ses domaines de spécialité touchent l'acquisition des langues étrangères, l'interaction en milieu institutionnel, le plurilinguisme et la didactique du plurilinguisme. Il intervient régulièrement dans divers pays en tant qu'expert des questions relevant de l'enseignement bilingue. En Suisse, il préside par ailleurs le Groupe de référence pour l'enseignement des langues étrangères de la CHIP.

**Renata Leimer**  
Bern

# Bilingualer Unterricht in der Praxis

## Kommentar zum Artikel von Laurent Gajo

Die Anforderungen an Fachlehrpersonen, die ihr Fach in einer Zweitsprache unterrichten, sind hoch: neben der Fachausbildung und einer hohen Sprachkompetenz sind auch Kenntnisse im Zweitspracherwerb und der Immersionsdidaktik erforderlich, um sowohl den Wissenserwerb der Lernenden wie auch ihren Spracherwerbsprozess bei der Unterrichtsgestaltung und der Bewertung angemessen zu berücksichtigen.

Während der Pionierphase der zweisprachigen Maturitätslehrgänge in der Schweiz waren die einzelnen Lehrpersonen häufig Einzelkämpfer/innen, die in grossem Aufwand geeignete Materialien und Aufgaben finden oder selbst kreieren mussten. Ausserdem galt es den Unterricht sorgfältig vor- und nachzubereiten und durchzuführen, um den zu erwartenden fachlichen und evt. sprachlich bedingten Schwierigkeiten in einer Zweitsprache zu begegnen. Obwohl der Immersionsunterricht und zweisprachiger Unterricht in einzelnen Gebieten der Schweiz und v.a. im Ausland schon länger existiert haben, mussten geeignete Unterlagen und Know-How entwickelt werden, die auf die Lehrpläne und Bildungsziele dieses Schultyps und dieses Landes abgestimmt sind. Zum Beispiel wird das Thema des Mittelalters und der frühen Neuzeit in Grossbritannien eher an der Primarschule unterrichtet, weshalb die umfangreichen Materialien nur bedingt für die gymnasiale Sekundarstufe I / II geeignet sind. Im Fach Mathematik sind die vorhandenen Bücher aus den USA entweder zu einfach oder viel zu umfangreich, und die Lehrmittel der Romandie oder aus Frankreich entsprechen den Lehrplänen der Deutschschweiz

bezüglich Themensetzung, Aufbau und didaktischer Vorgehensweise nur teilweise. Diese Unterschiede machen den Lehrpersonen bewusst, dass die Vermittlung ihres Fachs - mehr oder minder stark - kulturell geprägt ist. Zwar ist dies ein spannendes, bisher meines Wissens wenig diskutiertes Thema, dennoch müssen die Lehrpersonen in ihrer Unterrichtsvorbereitung die Materialien sichten und in aufwändiger Mehrarbeit an ihre Bedürfnisse und die lokalen Gegebenheiten anpassen, oder aber ihre bewährten Materialien und Lernaufgaben übersetzen. Punktuell können und sollen die interkulturellen Aspekte für den Unterricht nutzbar gemacht werden, zum Beispiel wenn die unterschiedliche Darstellung des 1. Weltkriegs und seiner Folgen in deutschen bzw. französischen Lehrmitteln verglichen und von den Lernenden diskutiert und kommentiert wird.

Wenn sich auch die zweisprachige Maturität in der Schweiz sehr schnell verbreitet hat und inzwischen 10% der Lernenden einen solchen Lehrgang besuchen, wird dieses Unterrichtsmodell insbesondere von Lehrpersonen, die ein Sachfach unterrichten, manchmal sehr kritisch beobachtet. Sie befürchten eine Senkung des fachlichen Niveaus, eine zu starke Orientierung an Sprachvermittlung und darüber hinaus einen Verlust der Sprachkompetenz in der Erstsprache (bzw. in der regionalen Sprache). Möglicherweise wurden diese Befürchtungen dadurch verstärkt, dass die Schulen manchmal in ihren Informationen und Werbeprospekten zur zweisprachigen Matura den sprachlichen Kompetenzzuwachs in den Vordergrund stellten.

Die Meinung, dass an Gymnasien die Sprachen gegenüber den Naturwis-

senschaften ein zu starkes Gewicht hätten, wird regelmässig vertreten. Ein Beispiel dafür ist der Artikel der Schweizerischen Maturitätskommission in der Zeitschrift *Gymnasium Helveticum* 01/09 mit dem Titel „Das Gymnasium ist keine Sprachschule“. Leider geht dieser Artikel, der sich mit der Vernehmlassung der EDK zum Strategiepapier „Koordination des Fremdsprachenunterrichts auf Sekundarstufe II“ befasst, nicht auf den in demselben Strategiepapier auch diskutierten Immersionsunterricht bzw. die zweisprachige Matura ein, sondern befasst sich ausschliesslich mit dem Fremdsprachenunterricht. Es ist unbestritten, dass der gymnasiale Unterricht sich nicht auf die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten beschränken darf, sondern auch kognitiv anspruchsvollere Ziele erreichen muss, wie zum Beispiel die Fähigkeit, Sachverhalte kritisch zu reflektieren und zu beurteilen sowie Schlussfolgerungen zu ziehen.

Gerade im Zusammenhang mit dem Immersionsunterricht würde es sich aufgrund der Forschungsergebnisse des Projekts von Laurent Gajo und seinem Team meiner Meinung nach sehr lohnen, die Komplexität und Verwobenheit von Fachwissen und sprachlichem Wissen neu zu betrachten und über die Grenzen der Fächer und Disziplinen ins konstruktive interdisziplinäre Gespräch zu kommen. In jedem Unterricht – auch in dem, der in der Erstsprache erteilt wird – besteht dieses Kontinuum zwischen primär fachlichem (oder evt. sogar nicht-sprachlichem) Wissen einerseits und dem „rein“ sprachlichen Wissen andererseits.

Während einige Lehrpersonen, die ihr Sachfach in einer Zweitsprache erteilen, in der Pionierphase zunächst die

Haltung vertreten haben „ich mache dasselbe wie im deutschsprachigen Unterricht, nur einfach in Französisch bzw. in Englisch“, halten sie inzwischen interessanterweise fest, dass sie durch den zweisprachigen Unterricht ein erhöhtes Bewusstsein für die Begrifflichkeit und die Wichtigkeit der genauen Konzeptklärung in ihrem Fach entwickelt haben. Sie achten also auch im ersprachigen Unterricht stärker darauf, die **Begriffe zu erklären** und die **Konzepte zu klären**, um das von Laurent Gajo in seinem Artikel präsentierte Begriffspaar zu verwenden.

Ein Beispiel soll eine mögliche Vorgehensweise im immersiven Geschichtsunterricht mit Englisch als L2 bei der Unterrichtsplanung und -durchführung illustrieren: bei der Vorbereitung definiert die Lehrerin für das Thema der amerikanischen Revolution die grundlegenden Konzepte und hält die zentralen Begriffe fest, die vermittelt werden sollen.

Wichtige Konzepte können die folgenden sein:

- *Colonialism: Relationship between Mother Country and Colony, specific and typical problems*
- *Revolution: American Revolution, phases of a revolution, typology of revolutions (in comparison with other revolutions)*
- *Revolution vs. Reform*
- *Independence: forming a nation, federalism vs. centralism, constitution, forms of government.*



Ampolle.

Folgende Begriffe sind bei diesem Thema von zentraler Bedeutung (Auswahl): *colony vs. independent nation, colonial acts (tax act, sugar act, stamp act), taxation, opposition, revolution vs. reform, revolutionary war, Declaration of Independence, constitution, checks and balances.*

Nach dieser Definition kann der Unterrichtsablauf geplant werden. Ein möglicher Ablauf, um das erstgenannte Konzept (Colonialism) zu bearbeiten:

- Lehrervortrag über das Verhältnis der jungen Kolonien zum Mutterland
- Vermittlung der zentralen Begriffe *colonial acts (tax act, sugar act, stamp act), taxation, opposition*
- Lernaufgabe: Bearbeitung verschiedener Text- und Bildquellen, die das zunehmende Spannungsverhältnis dokumentieren, Verwendung der zentralen Begriffe
- Klassengespräch: Beurteilung der Entwicklungen, Bildung von Hypothesen zum weiteren Verlauf
- Zusammenfassung wichtiger Begriffe und nochmalige Klärung deren Bedeutung.

In ähnlicher Weise können die weiteren Konzepte behandelt werden.

So wird klar, dass Gajos Modell für die immersiv unterrichtenden Lehrpersonen eine nützliche Grundlage ist, die sich für die didaktische Analyse der Inhalte und sprachlichen Aspekte und die Aufbereitung der zu präsentierenden Konzepte gut eignet. Durch die Unterscheidung zwischen *savoirs inscrits* von *savoirs périphériques* lässt sich der Unterricht, insbesondere der Diskurs im Schulzimmer, effizient gestalten, da die Lehrperson durch ihre Analyse einen klaren Fokus gesetzt und eine Priorisierung der Inhalte vorgenommen hat.

Mit der Etablierung der zweisprachigen Matura an den Gymnasien steigt auch die Forderung nach einer entsprechenden Zusatzqualifikation

der Lehrpersonen im Bereich Immersionsdidaktik. Nach der Pionierphase, während der die neuen Lehrgänge an den Schulen aufgebaut und konsolidiert wurden und Weiterbildungen oder Zusatzqualifikationen ad hoc geplant wurden, geht es heute darum, die gewonnene Erfahrung anhand theoretischer Konzepte zu konsolidieren. Die Lehrpersonen selbst, die zunächst mit ihrem Unterricht beschäftigt waren, haben das Bedürfnis, ihre in der Praxis gewonnenen Erkenntnisse im Licht der Forschung und anhand theoretischer Ansätze zu diskutieren und zu erweitern. Auch hier erweist sich Gajos Modell als eine nützliche Grundlage zur Unterrichtsbeobachtung, -analyse und -entwicklung.

Für die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen den Immersions- und Fremdsprachenlehrpersonen eignet sich das Modell ebenso, da es einen Ausgangspunkt für eine gegenseitige Verständigung über Erwartungen und Sichtweisen, und somit zu einer *Klärung* der Rolle der einzelnen Fächer im Fächerkanon der Schule führt. Am Beispiel der Lektionseinheit der amerikanischen Revolution wurde klar, dass die Zusammenarbeit der Sach- und Sprachlehrpersonen gewinnbringend sein kann. Dadurch würde die konstruktive interdisziplinäre Zusammenarbeit gefördert - und davon würden nicht zuletzt die Lernenden sicher profitieren.

### Renata Leimer

Gymnasiallehrerin für Englisch und Geschichte, unterrichtet seit August 2008 Englisch am Seeland Gymnasium in Biel / Bienne und betreut bei der Schweizerischen Zentralstelle für die Weiterbildung von Mittelschullehrpersonen in Bern (WBZ CPS) die Bereiche Immersion und Fremdsprachen und das Sprachassistenprogramm. Von 1996-2008 arbeitete sie an der Kantonsschule Luzern als Lehrerin, Schulleitungsmitglied und Projektverantwortliche bei der Entwicklung und beim Aufbau der zweisprachigen Matura mit.