



# **Zwei Lehrpläne und eine Schule**

---

**Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Fachbereich Natur, Mensch und Gesellschaft (NMG) und der Domaine Sciences Humaines et Sociales (SHS) gemäss Lehrplan21 und Plan d'Études Romand (PER) im reziprok-immersiven Kontext der Filière Bilingue (FiBi) in Biel/Bienne**

---

**Formation primaire**

<b>Mémoire de Bachelor de :</b>	<b>Yves Bohren</b>
<b>Sous la direction de :</b>	<b>Melanie Buser</b>
<b>Sous la co-direction de :</b>	<b>Sarah-Jane Conrad</b>
<b>Delémont avril 2021</b>	

Das Titelbild wurde folgender Quelle entnommen: <https://ehlion.com/magazine/most-spoken-languages/>

## Verdankungen

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei meiner Betreuerin Frau Melanie Buser und meiner Co-Betreuerin Frau Sarah-Jane Conrad für ihre Unterstützung und enge Begleitung bedanken. Ohne ihre professionelle Unterstützung sowie die enge Begleitung und unsere konstruktiven Gespräche wäre diese Arbeit nie zustande gekommen.

Ganz herzlich möchte ich mich auch bei den zwei Lehrpersonen bedanken, welche sich für die Interviews bereit erklärt haben. Ihre Antworten und ihre Bereitschaft Teil dieser Arbeit zu werden, haben mir diese Bachelorarbeit erst ermöglicht.

Auch bei meiner guten Freundin und Studienkollegin Frau Lucy Jacob möchte ich mich herzlich für das Entgegenlesen des französischen Kapitels bedanken. Obwohl auch sie mit ihrer eigenen Bachelorarbeit viel zu tun hatte, nahm sie sich die Zeit für mich und ihre Korrekturen.

Ein grosser Dank gebührt auch meiner langjährigen Kollegin Frau Michelle Beutler, welche die gesamte Bachelorarbeit entgegengelesen und korrigiert hat. Auch mental konnte ich stets auf ihre Unterstützung und Motivation zählen.

Es gibt noch so viele Leute, welchen ich meinen grossen Dank schulde. Dazu gehören insbesondere meine Familie, meine Chefin Frau Evelyne Reichen und mein Freundeskreis. Sie alle haben mich stets unterstützt und teilweise auch ausgehalten. Ohne ihre grossartige Unterstützung hätte ich nicht durchgehalten. Vielen herzlichen Dank an alle für alles.

## **Zusammenfassung**

In der sogenannten Filière Bilingue (FiBi) in Biel/Bienne werden deutsch- und französischsprachige Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet. Dabei werden beide Sprachen zu gleichen Anteilen verwendet. Dieser Form von Unterricht wird auch reziproker Immersionsunterricht genannt. Bis zur Konzeptänderung im August 2020 orientierte sich jede Klasse entweder am deutschschweizer Lehrplan21 oder am französischsprachigen Plan d'Études Romand (PER). Dies ist nun nicht mehr der Fall. Neu werden alle Klassen gemäss beiden Lehrplänen unterrichtet.

Da sich beide Lehrpläne an den gleichen gesetzlichen Grundlagen orientieren und die gleichen Lernziele fördern, sind sich die Lehrpläne inhaltlich und fachlich ähnlich. Doch strukturell unterscheiden sie sich zum Teil stark. Dies fällt insbesondere im Fachbereich Natur, Mensch und Gesellschaft (NMG) und in der Domaine Sciences Humaines et Sociales (SHS) auf. Denn inhaltlich sind sich diese beiden Fachbereiche sehr ähnlich, was vor allem durch die ähnlichen Perspektiven und Disciplines auffällt. Doch in ihrer Struktur, wie bei der Lektionentafel, unterscheiden sie sich enorm.

Ziel dieser Bachelorarbeit war es, herauszufinden, inwiefern sich die beiden Lehrpläne, insbesondere im Fachbereich NMG und in der Domaine SHS, kombinieren lassen. Um diesem Ziel nachzugehen, habe ich Kontakt mit zwei Lehrpersonen der FiBi aufgenommen. In Form zweier leitfadengestützter Interviews versuchte ich zu klären, wie der Unterricht, insbesondere im NMG, basierend auf zwei Lehrplänen funktionieren kann.

Dabei kam unter anderen heraus, dass die FiBi nur gewisse Rahmenbedingungen bietet, nicht aber konkrete Umsetzungsmöglichkeiten definiert. Die Lehrpersonen sind bei der Unterrichtsgestaltung somit relativ frei. Auch ersichtlich wurde, dass eine Kombination nur durch Kompromisse und Kooperation funktionieren kann.

### **Fünf Schlüsselbegriffe:**

- Reziproker Immersionsunterricht der Filière Bilingue (FiBi)
- Plan d'Études Romand (PER)
- Lehrplan21
- Natur Mensch und Gesellschaft (NMG)
- Sciences Humaines et Sociales (SHS)

## Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Gemeinsame Ad-hoc-Studentafel FiBi verglichen mit PER und LP21 .....	5
Abbildung 2: Übersicht der in beiden Sprachen unterrichteten Fächer .....	5
Abbildung 3: Die vier Handlungsaspekte .....	7
Abbildung 4: Handlungsaspekte und Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen .....	8
Abbildung 5: Feldstecher-Modell der Kompetenzentwicklung .....	8
Abbildung 6: Facetten von Kompetenzen im NMG-Unterricht .....	9
Abbildung 7: Überfachliche Kompetenzen .....	9
Abbildung 8: Drei-Dimensionen-Schema Nachhaltige Entwicklung .....	10
Abbildung 9: Übersicht der Lehrplaneinführung .....	15
Abbildung 10: Fächer- und Sprachenaufteilung an der FiBi .....	28
Abbildung 11: Bedeutung der Diglossie .....	29
Abbildung 12: Umsetzungsmöglichkeiten der Lehrplankombination im zweiten Zyklus .....	33
Abbildung 13: Umsetzung der Lehrplankombination im ersten Zyklus .....	34
Abbildung 14: Darstellung der Forschungsfragen .....	39

## Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Mögliche Kategorien von Interviewpartnern .....	23
Tabelle 2: Gewählte Kategorien von Interviewpartnern .....	23
Tabelle 3: Umsetzungsmöglichkeiten der Lehrplankombinierung im Fachbereich NMG .....	38

## Liste der Anhänge

<b><u>ANHANG 1: FORSCHUNGSVERTRAG</u></b> .....	<b>I</b>
<b><u>ANHANG 2: INTERVIEWLEITFADEN</u></b> .....	<b>II</b>
<b><u>ANHANG 3: INTERVIEWKATEGORIEN</u></b> .....	<b>III</b>
<b><u>ANHANG 4: FARBECODE</u></b> .....	<b>IX</b>
<b><u>ANHANG 5: BEISPIEL EINER ANALYSIERTEN TRANSKRIPTION</u></b> .....	<b>XI</b>

# Inhaltsverzeichnis

<b><u>EINFÜHRUNG</u></b> .....	1
<b><u>KAPITEL 1.      <u>PROBLEMATIK</u></u></b> .....	3
<u>1.1    DEFINITION UND RELEVANZ DES FORSCHUNGSTHEMAS</u> .....	3
<u>1.1.1    Berechtigung des Forschungsthemas</u> .....	3
<u>1.1.2    Erläuterung des Problems</u> .....	4
<u>1.1.3    Gesellschaftliches Interesse am Forschungsgegenstand</u> .....	14
<u>1.2    FORSCHUNGSSTAND</u> .....	15
<u>1.3    FORSCHUNGSFRAGEN UND ERSTE HYPOTHESEN</u> .....	16
<u>1.3.1    Forschungsfragen</u> .....	16
<u>1.3.2    Forschungshypothesen und Ziele</u> .....	17
<b><u>KAPITEL 2.      <u>METHODIK UND METHODE</u></u></b> .....	18
<u>2.1    METHODISCHE GRUNDLAGEN</u> .....	18
<u>2.1.1    Qualitative Forschung</u> .....	18
<u>2.1.2    Beschreibendes und verstehendes Vorgehen</u> .....	19
<u>2.1.3    Hypothetisch-deduktiver Ansatz</u> .....	19
<u>2.1.4    Pragmatische und ontogenetische Herausforderungen</u> .....	19
<u>2.1.5    Heuristische Zielsetzung</u> .....	20
<u>2.2    ART DES KORPUS</u> .....	20
<u>2.2.1    Leitfadengestütztes Interview</u> .....	20
<u>2.2.2    Interviewleitfaden</u> .....	21
<u>2.2.3    Vorgehen und Forschungsprotokoll</u> .....	22
<u>2.2.4    Stichprobe</u> .....	23
<u>2.3    DATENANALYSE: METHODEN UND TECHNIKEN</u> .....	24
<u>2.3.1    Transkription</u> .....	24
<u>2.3.2    Datenbearbeitungsvorgänge</u> .....	25
<u>2.3.3    Methoden der Analyse</u> .....	25

<b><u>KAPITEL 3.</u></b>	<b><u>DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE</u></b>	<b>26</b>
3.1	<u>AUFBAU DER FiBi</u>	26
3.1.1	<u>Lektionentafel</u>	26
3.1.2	<u>Interkulturalität</u>	27
3.2	<u>FiBi UND SPRACHE</u>	28
3.2.1	<u>Immersionsunterricht</u>	28
3.2.2	<u>Sprachenerwerb</u>	29
3.2.3	<u>Umgang mit Diglossie</u>	29
3.2.4	<u>Stellenpartnerin und Fächeraufteilung</u>	30
3.2.5	<u>Stellenpartnerin und Planung</u>	30
3.3	<u>ZWEI LEHRPLÄNE, EINE SCHULE</u>	31
3.3.1	<u>Didaktische Ausrichtung</u>	31
3.3.2	<u>Kompetenzen – Objectifs d’apprenissage</u>	31
3.3.3	<u>Überfachliche Kompetenzen – La Formation générale – Éducation à la citoyenneté</u>	32
3.4	<u>KONKRETE HERAUSFORDERUNGEN IM NMG/SHS</u>	33
3.4.1	<u>Aufbau und Unterricht des Fachs</u>	33
3.4.2	<u>Bildung für Nachhaltige Entwicklung</u>	35
3.4.3	<u>Fächerübergreifender Unterricht</u>	35
3.4.4	<u>Perspektiven und Disciplines</u>	36
3.4.5	<u>Didaktik NMG und SHS</u>	36
3.5	<u>VERBINDUNG ZUM LERNGEGENSTAND</u>	37
3.5.1	<u>Situierung und Bedeutung</u>	37
3.5.2	<u>Didaktische Umsetzung</u>	38
<b><u>SCHLUSSFOLGERUNGEN</u></b>		<b>39</b>
<b><u>BIBLIOGRAFISCHE ANGABEN</u></b>		<b>43</b>
<b><u>ANHÄNGE</u></b>		<b>I</b>

# Einführung

Die hier vorliegende Bachelorarbeit situiert sich in erster Linie im Themenbereich des Immersionsunterrichts. Dabei gibt es zahlreiche Modelle und Umsetzungsmöglichkeiten dieser Form von Unterricht. Eine Schule, welche sich ebenfalls an diesem Modell orientiert, ist die sogenannte Filière Bilingue in der bilingualen Stadt Biel/Bienne. Die FiBi orientiert sich dabei am Modell des reziproken Immersionsunterrichts (Stadt Biel, 2019, S. 10). Dieser wiederum orientiert sich am integrativen Modell, welches zum Ziel hat, dass die Schülerinnen und Schüler inhaltliche Kompetenzen in einer anderen Sprache vermittelt bekommen (Bach, 2010, S. 13). Beim reziproken Immersionsunterricht gibt es aber eine Besonderheit. Denn eine Klasse besteht aus Schülerinnen und Schülern beider Sprachen. Die Sprachen werden dabei zu gleichen Anteilen unterrichtet (Elmiger, Siegenthaler, Tunger, 2020, S. 6). Da in der Schweiz je nach Sprachregion entweder gemäss dem deutschschweizer Lehrplan21 oder gemäss dem französischsprachigen Plan d'Études Romand (PER) unterrichtet wird, orientierte sich die FiBi bis zur Konzeptänderung im Jahr 2020 entweder am Lerhplan21 oder am PER. Neu werden aber in allen Klassen beide Lehrpläne gemeinsam verwendet (Stadt Biel, 2019, S. 13).

Da ich im Rahmen meiner bilingualen Ausbildung bereits mehrfach die Möglichkeit hatte, in die FiBi hineinzusehen, bin ich mit dieser Institution schon vertraut. Als ich dann im Frühling 2020 vernahm, dass die Schule ihr Konzept ändern möchte, wurde ich hellhörig. Schliesslich hat es so ein Vorhaben in einer Schweizer Primarschule noch nie gegeben, da auch gesetzlich festgehalten wird, wo welcher Lehrplan verwendet wird (D-EDK, 2014). Eine Kombination beider ist dabei nicht angedacht (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2011).

So entschied ich mich dazu, dieses Thema genauer unter die Lupe zu nehmen. Während ich mich in das Thema und vor allem in die beiden Lehrpläne eingelesen habe, ist mir aufgefallen, dass es zwischen dem Fachbereich Natur, Mensch und Gesellschaft (NMG) des Lerhplans21 und der Domaine Science Humaines et Sociales (SHS) des PER die grössten strukturellen Unterschiede gibt, weshalb ich einen Fokus auf diese beiden Aspekte setzten wollte. Da in meinem letzten Praktikum der Fokus auf dem Fachbereich NMG lag, habe ich mich dazu entschieden, anhand meines damals behandelten Themenbereiches «Warum feiern wir Feste?» aufzuzeigen, inwiefern sich die beiden Lehrpläne kombinieren lassen und in welchen Belangen sie nicht miteinander kompatibel sind. Somit habe ich mich auf die Perspektive Ethik, Religion und Gemeinschaft und die Discipline Éthique et culture religieuse fokussiert. Anhand zweier leitfadengestützter Interviews wollte ich herausfinden, wie der Unterricht basierend auf zwei Lehrplänen, insbesondere im Fachbereich NMG, im immersiven Kontext der FiBi umgesetzt werden kann. Diese Interviews haben es mir ermöglicht, die inhaltlichen und didaktischen Unterschiede beider Lehrpläne und allfällige Spannungsfelder zu identifizieren.



Basierend auf den theoretischen Aspekten habe ich folgende fünf Forschungsfragen formuliert, welche alle in Kapitel 1.3.1 noch genauer erläutert und ausgeführt werden:

1. Wie hat die Filière Bilingue (FiBi) den Lehrplan21 (LP21) und den Plan d'Études Romand (PER) verknüpft und wie integrieren zwei befragte Lehrpersonen beide Lehrpläne trotz unterschiedlicher inhaltlicher, struktureller und didaktischer Ausrichtung in ihrem Unterricht?
2. Wie gehen diese beiden Lehrpersonen der FiBi mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden bezüglich der inhaltlichen, strukturellen und didaktischen Ausrichtung im Fachbereich Natur, Mensch und Gesellschaft (NMG) mit Fokus auf die Perspektive Ethik, Religion und Gemeinschaft (ERG) und der Domaine Sciences Humaines et Sociales (SHS) mit Fokus auf der Discipline Éthique et culture religieuse (ECR) am Beispiel des konkreten Lehrgegenstandes «Warum feiern wir Feste?» um?
3. Wie wird der Unterricht in den Fachbereichen NMG und SHS umgesetzt, bei dem der LP21 und der PER berücksichtigt werden?
4. Wie gelingt es diesen beiden Lehrpersonen der FiBi in den Fachbereichen NMG und SHS ihren Unterricht umzusetzen, welcher sich an zwei Lehrplänen orientiert?
5. Wo ordnen zwei Lehrpersonen der FiBi eine Unterrichtseinheit zum Lerngegenstand «Warum feiern wir Feste?» ein und welche Möglichkeiten und Herausforderungen sehen sie bei der Umsetzung?

Diese Fragestellungen sind nach einer intensive Lektüre und Analyse der beiden Lehrpläne entstanden. Die Ergebnisse dieser Lektüre- und Analysearbeit werden in Kapitel 1 der Problematik festgehalten. Die Problematik bietet also einen theoretischen Rahmen um das Thema, soll es wissenschaftlich erklären, herleiten und fundieren, um danach die Forschungsfragen herzuleiten. Ebenfalls sollen in der Problematik das Interesse und die Relevanz des Forschungsthemas aufgezeigt werden.

Im Anschluss an diesen ersten eher theoretischen Teil der Arbeit folgt das Kapitel 2 der Methodik. Darin werden die methodischen Grundlagen zur Beantwortung der Forschungsfragen vorgestellt. Genauer wird definiert, um welche Art der Forschung es sich handelt, wie vorgegangen wurde, der Ansatz wird hergeleitet und die Herausforderungen definiert.

Im letzten Teil der Arbeit und somit im dritten Kapitel werden die Ergebnisse der geführten Interviews nach einer Transkription und Kategorisierung analysiert und interpretiert, bevor dann zum Schluss im Abschnitt der Schlussfolgerungen die Ergebnisse den Forschungsfragen und der Hypothesen gegenübergestellt und beantwortet respektive verifiziert werden.

# Kapitel 1.      Problematik

Dem folgenden ersten Kapitel liegen mehrere Ziele zugrunde. In einem ersten Schritt sollen der Forschungsgegenstand und seine Bedeutung definiert und erläutert werden. In einem zweiten Schritt wird ein Blick auf den aktuellen Forschungsstand geworfen. In einem dritten und letzten Schritt werden schliesslich die der Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfragen, Hypothesen und Ziele formuliert.

## *1.1 Definition und Relevanz des Forschungsthemas*

Im folgenden Kapitel 1.1 wird erläutert, inwiefern das vorliegende Forschungsthema bedeutend ist. Dies soll durch das Hervorheben der dem Thema zugrundeliegenden Konzepte und den damit verbundenen Problemen geschehen. Dabei wird in einem ersten Schritt der bilinguale Kontext der Filière Bilingue (FiBi) vorgestellt. In einem nächsten Schritt werden die Aspekte des Lehrplans<sup>21</sup> sowie des PER generell erläutert, bevor dann genauer auf den Fachbereich Natur, Mensch und Gesellschaft (NMG) und die Domaine Sciences Humaines et Sociales (SHS) eingegangen wird, wobei der Fokus auf der Perspektive Ethik, Religionen und Gemeinschaft (ERG) und der Discipline Éthique et culture religieuse liegen wird. Schliesslich wird ein Bezug zur konkreten Unterrichtseinheit «Warum feiern wir Feste?» gemacht, bevor dann zusätzlich die Wichtigkeit dieser Arbeit hervorgehoben wird.

### **1.1.1 Berechtigung des Forschungsthemas**

Als Student des neuen bilingualen Studienganges beschäftige ich mich seit nun mehr als drei Jahren mit dem Thema des bilingualen Unterrichts. Insbesondere die Methode des immersiven Unterrichts wurde in meinem Studium regelmässig thematisiert. Zudem erhielt ich bereits drei Mal die Gelegenheit, an der FiBi ein Praktikum zu absolvieren.

Der Grund für die Existenz der hier vorliegenden Arbeit ist ein politischer Entscheid des Gemeinderates der Stadt Biel/Bienne, welcher am 4. Dezember 2019 angenommen wurde. In diesem Entscheid wurde eine Änderung des Konzepts der FiBi ab Schuljahr 2020 bewilligt. Während im vorherigen Konzept jeweils eine Klasse nach dem deutschschweizer Lehrplan<sup>21</sup> und eine Klasse gemäss dem französischsprachigen PER unterrichtet wurde, gilt neu, dass beide Lehrpläne in Kombination miteinander angewendet werden (Stadt Biel, 2019).

Dieses beschriebene Vorhaben ist in dieser Form einmalig und in den Schweizer Primarstufe noch nie da gewesen. Denn gemäss der schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2011) ist vorgesehen, dass die beiden Lehrpläne getrennt voneinander anzuwenden sind. Der Lehrplan<sup>21</sup> in allen deutschschweizer Kantonen und der PER in der frankophonen Romandie (D-EDK, 2014). Doch dies führt in der praktischen Umsetzung zu verschiedenen Problemen, welche im folgenden Kapitel 1.1.2 beschrieben werden.

### 1.1.2 Erläuterung des Problems

Im Kapitel 1.1.1 wurde ersichtlich, dass beide Lehrpläne getrennt voneinander anzuwenden sind. Eine Kombination beider wurde also nie angedacht. Aus dieser gesetzlichen Tatsache könnte man schliessen, dass sich der Lehrplan21 folglich an der deutschen Sprache, an der deutschschweizer Kultur und an den deutschschweizer Kantonen orientiert. Der PER hingegen müsste sich folglich an der französischen Sprache, an der französischsprachigen Kultur und den französischsprachigen Kantonen orientieren. Daraus wiederum könnte man schliessen, dass eine Kombination der beiden Lehrpläne diverse Schwierigkeiten mit sich bringt.

Dagegen spricht, dass beide Lehrpläne das Resultat einer im Jahr 2006, angenommenen Volksabstimmung zur Harmonisierung der Schweizer Schulen sind (D-EDK, 2014, S. 4). Als Konsequenz daraus folgte die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule, auch HarmoS-Konkordat genannt. Dieses stammt aus dem Jahr 2007 und beide Lehrpläne liegen diesem zugrunde (CDIP, 2007). Darin werden zum Beispiel die Dauer und Lernziele der einzelnen Zyklen, der Sprachenunterricht und die allgemeine Schulstruktur definiert (CDIP, 2007). Zudem orientieren sich beide Lehrpläne an sogenannten nationalen Bildungsstandards (EDK, 2011). Hierbei handelt es sich um Grundkompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler schweizweit erwerben müssen. Sie werden auch Grundansprüche genannt (D-EDK, 2014, S. 5). Auch die Bildungsziele sind die gleichen. Denn in Artikel 62 der schweizerischen Bundesverfassung werden auf eidgenössischer Basis die Ziele, der Auftrag und die Organisation der Schule definiert (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2020, S. 16).

Es lässt sich also bereits hier erkennen, dass beide Lehrpläne zwar für unterschiedliche Sprachregionen entwickelt wurden und sich so vermutlich an unterschiedlichen Kulturen orientieren. Die Tatsache, dass sich beide Lehrpläne an den gleichen gesetzlichen und politischen Grundlagen orientieren und die gleichen Bildungsstandards verfolgen, lässt aber die Vermutung aufkommen, dass eine Kombination beider Lehrpläne trotz der vermeintlichen kulturellen Unterschiede doch nicht unmöglich und vielleicht sogar einfacher ist als gedacht. Doch auch wenn eine Kombination möglich ist, wie lässt sich diese im bilingualen Kontext der FiBi umsetzen?

Es gibt also mehrere Probleme, welchen viele verschiedene Aspekte zugrunde liegen. Wir haben es hier mit dem bilingualen Kontext der FiBi zu tun, aber auch mit dem Fächerverständnis des Lehrplans21 und des PER generell. Da eine vollumfängliche Erläuterung aller Elemente im Rahmen dieser Arbeit schlichtweg unmöglich wäre, konzentriert sie sich auf den konkreten Lerngegenstand «Warum feiern wir Feste?». Dazu wird in einem ersten Schritt der bilinguale Kontext der FiBi definiert. Anschliessend wird in groben Zügen die Unterrichtseinheit vorgestellt und schliesslich werden zentrale Aspekte des Lehrens und Lernens des Lehrplans21 und des PER herausgearbeitet. Der Fokus soll dabei auf dem Fachbereich NMG mit Blick auf die Perspektive Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG) und auf der Domaine SHS mit Fokus auf die Discipline Éthique et culture religieuse (ETH) liegen, da sich die erwähnte Unterrichtseinheit am besten in diesen Fächern situieren lässt

Im Vorfeld soll hier erwähnt werden, dass ich die im Folgenden beschriebene Unterrichtseinheit im Rahmen meines vierten Praktikums an der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) im Fachbereich NMG konzipierte und durchführte. Die Unterrichtseinheit und somit auch der Lerngegenstand basieren vollumfänglich auf dem Lehrplan21. Dabei bin ich mir aber durchaus bewusst, dass eine neutrale Darstellung des Lerngegenstandes schwierig ist, da die Unterrichtseinheit von mir persönlich erarbeitet, angewendet und ausgewertet wurde.

## Bilingualer Kontext der FiBi

Die FiBi ist, wie bereits erwähnt, eine bilinguale Schule in Biel/Bienne. Die Seeländer Schule orientiert sich am Modell der reziproken Immersion (Stadt Biel, 2019, S. 10). Dabei werden Aspekte des sogenannten integrativen Modells berücksichtigt. Hierbei möchte ich noch erwähnen, dass es je nach Kontext noch zahlreiche weitere Modelle bilingualen Unterrichts gibt (Elmiger, Siegenthaler, Tunger, 2020, S. 6–7). Bezogen auf das integrative Modell lässt sich sagen, dass im Sachfachunterricht, in vorliegenden Fall im Fachbereich NMG, respektive in der Domaine SHS, inhaltliche Kompetenzen in einer anderen Sprache vermittelt werden. Es werden also fachliche und sprachliche Kompetenzen gefördert (Bach, 2010, S. 13). Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei der reziproken Immersion um eine Unterrichtsform, bei der eine Klasse jeweils aus Schülerinnen und Schülern beider Schulsprachen (Deutsch und Französisch) besteht. Diese werden jeweils zu gleichen Anteilen im Unterricht verwendet (Elmiger, Siegenthaler, Tunger, 2020, S. 6). Im Fall der FiBi findet der Unterricht pro Woche zur einen Hälfte auf Deutsch und zur anderen Hälfte auf Französisch statt. Dabei gibt es neben deutsch- und französischsprachigen Schülerinnen und Schülern, in jeder FiBi-Klasse einen Drittel anderssprachige Schülerinnen und Schüler (Stadt Biel, 2019, S. 10). Jede der genannten Gruppen repräsentiert einen Drittel der Klasse, wobei sich 50% der anderssprachigen Schülerinnen und Schüler eher an der deutschen Sprache und 50% eher an der französischen Sprache orientieren (Stadt Biel 2019, S. 21). Zu beachten ist, dass es pro Jahrgangsstufe insgesamt zwei Klassen gibt (Stadt Biel, 2019, S. 13). In jeder Klasse unterrichten mindestens zwei Lehrpersonen. Die eine Lehrperson unterrichtet jeweils die in deutscher Sprache unterrichteten Fächer und ihre Partnerin die französischsprachigen Unterrichtsfächer (Stadt Biel, 2019, S. 21). Diese Aufteilung bedingt eine enge Zusammenarbeit zwischen den beiden Lehrpersonen (Stadt Biel, 2019, S. 13). Vor der Konzeptänderung im August 2020 wurden beide Klassen gemäss einem anderen Lehrplan unterrichtet. Dies ist, wie bereits in Kapitel 1.1.1 erwähnt, nicht mehr der Fall. Demnach findet keine Unterscheidung zwischen den Klassen mehr statt (Stadt Biel, 2019, S. 13). Da beiden Lehrplänen eine vom Kanton Bern vorgegebene andere Stundentafel zugrunde liegt, hatte dieser Wechsel grosse Auswirkungen auf die FiBi, welche eine eigene Stundentafel entwickeln musste. Diese orientiert sich nun weder am Lehrplan21 noch am PER (Stadt Biel, 2019, S. 14). Seit August 2020 wird nun gemäss folgender Stundentafel unterrichtet:

Gemeinsame Stundentafel FiBi											PER*	?	LP	?
Details pro Fächer	KG	KG	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	5. Kl.	6. Kl.	Total					
Sprachen (D und F)			10	10	10	10	10	10	60	57	3	42	18	
Englisch			0	0	0	0	2	2	4	4	0	4	0	
Mathematik			5	5	5	5	5	5	30	32	-2	30	0	
NMG (Natur, Mensch, Ethik/Rel, Klassenlektion)			4	4	5	5	5	5	28	28	0	36	-8	
Gestalten (ACM, ACT und Zeichnen)			2	2	3	3	3	3	16	22	-6	24	-8	
Musik			1	1	2	2	2	2	10	6	4	12	-2	
Beweg & Sport			3	3	3	3	3	3	18	18	0	18	0	
Medien & Info			0	0	0	0	1	1	2	1	1	2	0	
Total	25	25	25	25	28	28	31	31	218	168	0	168	0	
2 Klassenzüge											436			
											*19/20			

Abbildung 1: Gemeinsame Ad-hoc-Stundentafel FiBi verglichen mit PER und LP21 (Stadt Biel, 2019, S. 17).

Dabei werden die Fächer wie folgt auf die Sprachen verteilt:

Langue d'enseignement en %		
	d	fr
Deutsch	100	
Französisch		100
Englisch	E	E
Mathematik	50	50
NMG (Natur, Mensch, Ethik/Rel, Klassenlektion)	50	50
Gestalten	50	50
Musik	à définir	
Beweg & Sport	à définir	
Medien & Info	à définir	

Abbildung 2: Übersicht der in beiden Sprachen unterrichteten Fächer (Stadt Biel, 2019, S. 20).

Wie bereits erwähnt, orientiert sich die FiBi am sogenannten immersiven Unterricht. Dabei werden Sprachkompetenzen nicht nur in der Unterrichtssituation, sondern auch durch Kontakte zwischen den Schülerinnen und Schülern entwickelt (Stadt Biel, 2019, S. 10). Der FiBi ist es dabei ein Anliegen, heterogen und demnach auch integrativ ausgerichtet zu sein. FiBi-Klassen sind bezüglich sprachlicher, sozialer, kultureller und leistungsspezifischer Merkmale heterogen (Stadt Biel, 2019, S. 9).

Zum pädagogischen Konzept lässt sich sagen, dass die FiBi das Ziel verfolgt, eine möglichst weitgehende, mündliche und schriftliche Ausgewogenheit der Kompetenzen in beiden Sprachen zu fördern, ist sich aber bewusst, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler das gleiche Niveau in den kommunikativen Kompetenzen, wie dem Hörverstehen, Lesen, Sprechen und Schreiben erreichen können und berücksichtigt somit die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Ein wichtiger Punkt für die FiBi ist, einen angemessenen Umgang mit der Diglossie zu finden (Stadt Biel, 2019, S. 28). Bei der Diglossie handelt es sich um das Nebeneinander von Standardsprache als Sprache der Distanz und Mundart als Sprache der Nähe (Bussmann, 2008, S. 136). Konkret bedeutet dies nun, dass französischsprachige Schülerinnen und Schüler neben der deutschen Standardsprache auch gewisse Kompetenzen im Schweizerdeutsch erwerben müssen (Stadt Biel, 2019, S. 28).

### **Beschreibung der Unterrichtseinheit**

Die Unterrichtseinheit, welche sich im Fachbereich NMG respektive SHS situiert, wurde an einer deutschschweizer 2. Klasse im Kanton Bern während drei Wochen durchgeführt. Die Durchführung der gesamten Unterrichtseinheit benötigte insgesamt zwanzig Lektionen.

Der Zugang zum Lerngegenstand wurde über das Erschliessen von Informationen und einen ausserschulischen Lernort ermöglicht. Dabei erarbeiteten die Schülerinnen und Schüler in der ersten Woche Konzepte, welche dem Lerngegenstand zugrunde liegen. Dazu gehörten in diesem Fall die Jahresstrukturierung, Rituale und Festen zugrundeliegende Botschaften. In der zweiten Woche arbeiteten die sie in Gruppen und erkundeten dabei ihre zufällig zugeteilte Religion und ein zur jeweiligen Religion gehörendes Fest mithilfe unterschiedlicher Materialien, wie Texte unterschiedlicher Leseniveaus, Audiobeiträge und Videos. Zudem erhielt jede Gruppe ein Tablet für Rechercharbeiten. Dabei halfen die erarbeiteten Konzepte bei der Bearbeitung des Auftrags. Die erschlossenen Informationen hielten sie auf einem Plakat fest, welches sie in der dritten und letzten Woche präsentierten. Ebenfalls Teil der Unterrichtseinheit war ein Besuch einer katholischen Kirche, als ausserschulischer Lernort. Während den gesamten drei Wochen präsent war der Jahreskreis, welcher den Verlauf des Jahres bildhaft beschreibt. Auch verwendet wurden authentische Materialien zu den Religionen.

## Der Fachbereich NMG mit Fokus auf die Perspektive Ethik, Religionen, Gemeinschaft

Der Fachbereich NMG ist einer von insgesamt sechs unterschiedlichen Fachbereichen und wird im ersten und zweiten Zyklus in allen Klassen während sechs Lektionen pro Woche unterrichtet (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016, S. 22). Er behandelt verschiedene natürliche, kulturelle, wirtschaftliche, soziale und historische Phänomene unserer Welt. Diese lassen sich aus vier verschiedenen inhaltlichen Perspektiven erschliessen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016, S. 299): Natur und Technik (NT), Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (WAH), Räume, Zeiten, Gesellschaften (RZG) und Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG). Für den NMG-Unterricht zentral ist, dass im Unterricht stets Bezüge zu anderen Fachbereichen gemacht werden. Zudem werden auch die Perspektiven untereinander vernetzt. Diese Form des Unterrichts wird fächerübergreifender Unterricht genannt (Kalcsics & Wilhelm, 2017, S. 4).

Der heutige NMG-Unterricht liegt dem sogenannten konstruktivistischen Lehr- und Lernverständnis zugrunde. Dieses orientiert sich am sogenannten Konstruktivismus, welcher davon ausgeht, dass die Menschen die Welt durch Sinneserfahrungen wahrnehmen und so individuell konstruieren (Kalcsics & Wilhelm, 2017, S. 40). Für den NMG-Unterricht bedeutet dies, dass er möglichst an den Vorstellungen und am Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen soll, damit diese neu geordnet, differenziert oder verändert werden können. Es wird also ein Conceptual Change hervorgerufen (Möller, 2019, S. 66). Um diese Veränderung umzusetzen, sollte der Unterricht eine kognitive Aktivierung ermöglichen, indem er situiertes, individuell-konstruierendes und dialogisch-kooperatives Lernen ermöglicht. Den Schülerinnen und Schülern sollen also Situationen geboten werden, welche authentisch sind und einen Bezug zur Lebenswelt aufweisen. Dabei sollen sich die Schülerinnen und Schüler aktiv und eigenständig mit Situationen auseinandersetzen und sich über ihren Lernprozess austauschen können. Wichtig dabei ist, dass die Schülerinnen und Schüler über ihr Lernen nachdenken und Strategien entwickeln. Es stehen also auch aktiv-entdeckende und reflexiv-abstrahierende Lernformen im Zentrum. Somit ist der Unterricht nicht transmissiv, sondern handlungsorientiert (Kalcsics & Wilhelm, 2017, S. 46-47). Gleichzeitig lernen die Schülerinnen und Schüler zunehmend, neues Wissen und Begriffe eigenständig erwerben zu können. Denn um Konzepte verstehen zu können, spielt die Sprache und die damit verbundene Begriffsbildung eine grosse Rolle. In Verbindung mit dieser Lernarbeit steht das Erfahren und Erproben verschiedener Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen, welche im Folgenden noch genauer erläutert werden (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016, S. 301).

Grundsätzliches Ziel des Fachbereichs ist die Auseinandersetzung mit der Welt. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihr Wissen und Können, ihre Erfahrungen und Interessen erweitern, indem sie die Welt wahrnehmen, sie erschliessen, sich in ihr orientieren und in ihr verantwortungsvoll handeln. Der Unterricht zielt auch darauf ab, diese vier Handlungen oder Handlungsaspekte, wie sie im Lehrplan21 genannt werden, zu fördern (Kalcsics & Wilhelm, 2017, S. 8).

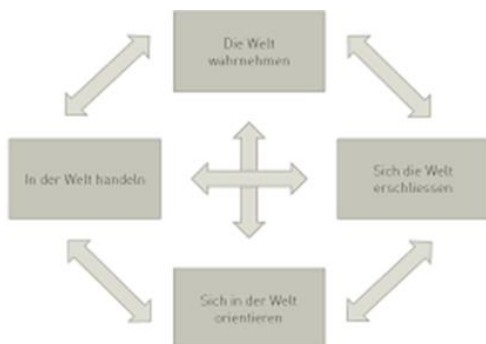


Abbildung 3: Die vier Handlungsaspekte (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016, S. 298).

Damit einher gehen die sogenannten Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen, welche genau dieses Handeln umschreiben (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016, S. 315). Die folgende Tabelle fasst die vier Handlungsaspekte mitsamt verbundenen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen zusammen:

	Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen	Erläuterungen
Die Welt wahrnehmen	erfahren	begegnen, erleben, staunen, suchen; etwas auf sich wirken lassen; Interesse und Neugierde entwickeln
	betrachten	Phänomene nach Gesichtspunkten anschauen
	beobachten	Veränderungen bzw. Abläufe nach Gesichtspunkten verfolgen
	erkennen	sich etwas vergegenwärtigen, erfassen, wiederfinden
	beschreiben	darüber sprechen, formulieren, nennen, skizzieren, wiedergeben, zeichnen, aufzählen, auflisten
Sich die Welt erschliessen	fragen <sup>2</sup>	Fragen stellen, Forschungsfragen aufwerfen
	vermuten	Thesen bzw. Hypothesen bilden
	erkunden	am Original oder im Gelände nach Eindrücken, Spuren, Merkmalen suchen; herausfinden; sammeln: Daten aufnehmen, erheben, kartieren
	explorieren	spielerisch an einem Problem arbeiten; ausprobieren; herausarbeiten, entdecken
	laborieren	angeleitet Versuche durchführen, insbesondere um Vorgehen und Methoden kennen zu lernen; versuchen
	untersuchen <sup>2</sup>	Untersuchungen planen, durchführen und auswerten, insbesondere um fragengeleitet Zusammenhänge zu finden; prüfen
	experimentieren	Forschungsprozess durchlaufen, insbesondere um kausale Zusammenhänge zu finden; Fragen stellen – Hypothesen bilden – Experiment planen, durchführen und auswerten – Ergebnisse darstellen und reflektieren; erforschen
	sich informieren <sup>2</sup>	recherchieren, befragen, sich erkundigen; Informationen aus Bildern, Texten, Karten, Tabellen, Diagrammen und Grafiken erschliessen: finden, zusammentragen, lesen, verarbeiten, auswerten
	dokumentieren	berichten, entwerfen, festhalten, protokollieren, zeichnen, darstellen, zusammenfassen; Berichte, Protokolle, Texte, Skizzen, Tabellen, Karten, Diagramme, Grafiken, Legenden u.a. erstellen
Sich in der Welt orientieren	ordnen <sup>2</sup>	Gesammeltes, Erkundetes, Ergebnisse, Informationen nach Gesichtspunkten ordnen; einordnen, zuordnen, identifizieren, kategorisieren, verorten, zusammenstellen
	vergleichen	unterscheiden, differenzieren, gegenüberstellen, abgleichen, überprüfen
	benennen	Namen und Begriffe für Sachen, Merkmale suchen; bezeichnen, kennzeichnen, lokalisieren, charakterisieren
	strukturieren <sup>2</sup>	in Beziehung setzen; in einen Zusammenhang stellen; systematisieren, vernetzen
	modellieren <sup>2</sup>	in Modellen denken, Analogien bilden, Gesetzmässigkeiten ableiten; generalisieren
	erzählen	zusammenhängend berichten; in eine Reihenfolge stellen und dabei Sachen, Situationen für sich klären
	erklären	Sachverhalte durch zusätzliche Informationen und Beispiele verdeutlichen und für sich klären; darlegen, erläutern, kommentieren; die Struktur, den Gehalt einer Sache erfassen; vom Einzelnen auf Allgemeines schliessen – aus dem Allgemeinen das Einzelne erkennen
	analysieren	verifizieren, falsifizieren, interpretieren, bestätigen, schlussfolgern, begründen, deuten
	einschätzen <sup>2</sup>	sein eigenes Verständnis ausdrücken; Stellung beziehen; begutachten, gewichten, argumentieren
	beurteilen <sup>2</sup>	sich eine eigene Meinung bilden, bewerten, Prognosen stellen
In der Welt handeln	reflektieren	kritisch betrachten, nachdenken, philosophieren, bedenken, hinterfragen; Sachen und Situationen aus verschiedenen Perspektiven betrachten, andere Perspektiven einnehmen; berücksichtigen, beachten
	mitteilen <sup>2</sup>	kommunizieren, präsentieren, einen Brief, einen Zeitungsartikel, einen Blogbeitrag schreiben; eine Rede verfassen; ein Referat, einen Vortrag halten; ein Flugblatt, ein Plakat gestalten
	austauschen <sup>2</sup>	aushandeln, diskutieren; eigene Anliegen formulieren, auf andere Anliegen eingehen; ein Interview führen; Rückmeldungen geben
	entwickeln <sup>2</sup>	Ideen generieren; Lösungen suchen; entwerfen, planen, erfinden, andeuten, konstruieren, gestalten
	umsetzen <sup>2</sup>	anwenden, herstellen, nutzen, realisieren, zubereiten, übertragen
	sich engagieren	sich einsetzen, sich einbringen, mitwirken; achten, respektieren; Anteil nehmen, Rücksicht nehmen; sich abgrenzen, sich entscheiden, Verantwortung übernehmen

<sup>2</sup> Handlungsaspekte der Grundkompetenzen für die Naturwissenschaften (Nationale Bildungsstandards)

Abbildung 4: Handlungsaspekte und Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016, S. 316).

Demzufolge sollen die, mit den eingangs beschriebenen vier Perspektiven, verbundenen Konzepte und Begriffe mit dem Erwerb verschiedener Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen einhergehen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016, S. 315). Dabei soll im ersten und im zweiten Zyklus eine perspektivenübergreifende Zugangsweise ermöglicht werden (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016, S. 18). Folgende Abbildung stellt graphisch die Dimensionen dieser Kompetenzentwicklung im Fachberiech NMG dar:



Abbildung 5: Feldstecher-Modell der Kompetenzentwicklung (Kalcsics & Wilhelm, 2017, S. 9).

Gemäss diesem Modell werden also Kompetenzen in zwei Dimensionen oder Facetten erworben, wobei ein Perspektivenwechsel berücksichtigt wird. Doch auch die Einstellungen, Interessen und Erfahrungen, also die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler spielt eine grosse Rolle. Der Kompetenzerwerb findet also tatsächlich in drei Facetten statt, wie das folgende Modell zeigt (Kalcsics & Wilhelm, 2017, S. 19).



Abbildung 6: Facetten von Kompetenzen im NMG-Unterricht (Kalcsics & Wilhelm, 2017, S. 19).

Für den Unterricht bedeutet dies, dass neben Konzepten und den Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen auch die Interessen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gefördert werden sollen. Dabei ist eine Verbindung zu den anderen Fachbereichen sowie zu den überfachlichen Kompetenzen und der Bildung für Nachhaltige Entwicklung notwendig (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016, S. 18).

Überfachliche Kompetenzen beinhalten personale, soziale und methodische Fähigkeiten, deren Ziel das Reflektieren über sich, die Förderung der Selbstselbstständigkeit und die Reflexion über den eigenen Lernprozess ist. Sie werden im normalen Schulalltag und Unterricht gefördert und tragen zur Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung bei (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016, S. 70–79).



Abbildung 7: Überfachliche Kompetenzen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016, S. 79).



Bei der Bildung für Nachhaltige Entwicklung hingegen, handelt es sich um eine, in der Verfassung verankerte Angelegenheit, welche auf der UNO-Dekade aus dem Jahr 2005 basiert. Die Ziele der Dekade und somit der nachhaltigen Entwicklung sind die Förderung der Gerechtigkeit, der politischen Teilhabe und die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016, S. 304). Dazu gehören politische, ökonomische, ökologische, soziale und kulturelle Entwicklungen, welche im folgenden Modell dargestellt werden können:

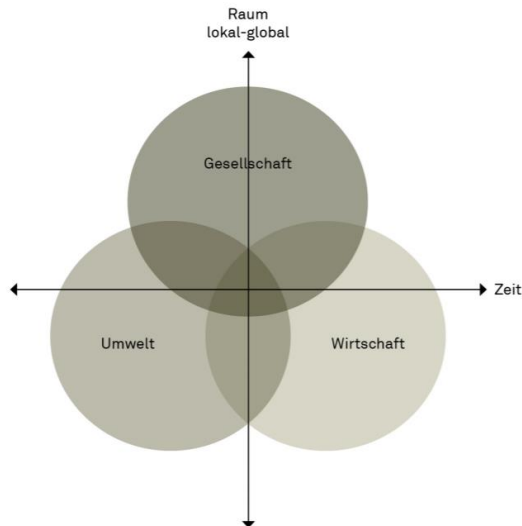


Abbildung 8: Drei-Dimensionen-Schema Nachhaltige Entwicklung (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016, S. 83).

Damit drückt dieses Modell aus, dass gesellschaftliche, ökonomische und ökologische Prozesse vernetzt sind, dass heutiges Handeln Auswirkungen auf die Zukunft hat und es Wechselwirkungen zwischen lokalem und globalem Handeln gibt (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016, S. 83).

Um das Verständnis für eine nachhaltige Entwicklung bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern, hat der Lehrplan21 sieben fächerübergreifende Themen entwickelt. Eines davon ist das Thema der kulturellen Identitäten und der interkulturellen Verständigung (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016, S. 84). Dabei begegnen Schülerinnen und Schüler Menschen und Erzeugnissen aus unterschiedlichen Kulturen und setzen sich damit auseinander. Sie begegnen anderen Sprachen, Vorstellungen, Lebensweisen, Traditionen und Weltansichten (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016, S. 86–87).

Bezogen auf die Perspektive Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG) sollte unbedingt erwähnt werden, dass es sich hierbei nicht um einen Unterricht über Religionen, also nicht um Religionsunterricht handelt. Vielmehr geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen für das Leben mit verschiedenen Kulturen, Religionen, Weltanschauungen und Werteeinstellungen entwickeln, um so ihre eigene Identität zu finden, Toleranz zu üben und ein respektvolles Zusammenleben zu ermöglichen, ganz im Sinne der pluralistischen und demokratischen Gesellschaft. Um dies zu ermöglichen, denken die Schülerinnen und Schüler über menschliche Grunderfahrungen nach, begegnen religiösen Traditionen und Vorstellungen und lernen mit Vielfalt respektvoll umzugehen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016, S. 300).

## **Le domaine SHS avec sa discipline Éthique et culture religieuse**

Le domaine SHS est un des cinq domaines décrits dans le PER. Pour chaque domaine, il y a des disciplines spécifiques formulées. Dans le cas du domaine SHS, il y en a généralement trois : l'Histoire (Relation Homme-temps), la Géographie (Relation Homme-espace) et la Citoyenneté (Relation Homme-société). Dans quelques cantons, y compris dans le Canton de Berne, une quatrième discipline s'ajoute : Éthique et culture religieuse (Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2013, p. 21). Pendant tout l'enseignement SHS, des méthodes de recherche sont renforcées dans les quatre disciplines mentionnées (CIIP, 2010a, p. 29). L'enseignement en général, mais aussi l'enseignement du domaine SHS est réglé par les cantons en respectant l'accord intercantonal de HarmoS.

Dans le canton de Berne, l'enseignement du domaine SHS est organisé de la manière suivante : au premier cycle et aussi pendant la première partie du deuxième cycle (dans les classes 1 à 5H), les disciplines Histoire et Géographie sont enseignées comme une seule discipline appelée Connaissance de l'environnement (Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2013, p. 21). Elle est enseignée une fois par semaine pendant une leçon (Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2013, p. 41). La discipline Éthique et culture religieuse est une discipline à part qui est enseignée une fois par semaine pendant une leçon. La discipline Citoyenneté ne fait pas encore partie du premier cycle (Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2013, p. 21).

À partir de la 6<sup>ème</sup> classe HarmoS et pendant tout le deuxième cycle, les disciplines Histoire, Géographie et Éthique et culture religieuse sont enseignées séparément. On fait un lien avec la discipline Citoyenneté pendant le cours d'Histoire. La discipline Éthique et cultures religieuses reste une discipline hebdomadaire qui dure une seule leçon (Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2013, p. 21–22). Aussi les disciplines Histoire et Géographie sont enseignée une fois par semaine pendant une leçon (Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2013, p. 41).

Avant tout, il faut comprendre que l'objectif central de l'école publique est l'acquisition des compétences fondamentales et sociales à travers des domaines (CIIP, 2010a, p. 19). Pour ce faire, le PER s'oriente aux visées prioritaires qui décrivent globalement les finalités d'un domaine pour les trois cycles. Pour préciser les visées prioritaires, les objectifs d'apprentissage ont été formulés. Ils décrivent à travers des composantes pour chaque cycle, ce que les élèves doivent acquérir dans quelle discipline (CIIP, 2010a, p. 28).

En plus, le PER s'oriente beaucoup vers l'éducation du développement durable (EDD) comme elle a déjà été décrite à la page 10. Dans le cas du PER, cela a pour conséquence qu'il prend en compte des finalités citoyenne et intellectuelle. L'esprit critique des élèves est favorisé en développant la compétence à penser et à comprendre la complexité du monde. Elle est notamment travaillée dans les domaines SHS et MSN (Mathématiques et Sciences de la Nature) et à travers la Formation générale qui sera décrite à la page suivante. En plus, les approches interdisciplinaires sont favorisées (CIIP, 2010a, p. 21).

En lien avec l'éducation du développement durable est l'éducation à la citoyenneté. Son objectif est de préparer les élèves à participer à la vie démocratique scolaire, mais également à plus grande échelle dans notre société. Elle est notamment mise en œuvre à travers les disciplines Géographie et Histoire. Mais des liens avec d'autres disciplines sont tout à fait possibles (CIIP, 2010a, p. 22).

Malgré le fait que les disciplines du domaine soient enseignées séparément, il est très important de favoriser les liens entre les apprentissages d'une discipline, entre les disciplines d'un domaine, mais aussi avec d'autres domaines. Il faut donc favoriser des liens intradisciplinaires, intradomaines et interdomaines. Cela signifie qu'il s'agit aussi d'un enseignement interdisciplinaire, comme cela est le cas du Lehrplan21 (CIIP, 2010a, p. 38). Mais non pas seulement des liens intradisciplinaires, intradomaines et interdomaines sont à favoriser, mais aussi des liens avec les Capacités transversales et la Formation générale (CIIP, 2010a, p. 38).

Les Capacités transversales permettent à l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même et favorisent la régulation de ses apprentissages. Elles sont enseignées et mobilisées à travers de nombreuses situations en classe : la collaboration encourage le développement de l'esprit coopératif. La communication vise à encourager la capacité de communiquer et de s'exprimer. Les stratégies d'apprentissage soutiennent l'apprentissage scolaire. La pensée créatrice contribue au développement d'une pensée créatrice et encourage le développement de la fantaisie et de l'imagination. Et enfin, la démarche réflexive qui vise à développer une démarche réflexive et un sens critique comme cela est souhaité dans l'enseignement à la citoyenneté (CIIP, 2010a, p. 35).

La Formation générale n'est ni un domaine ni une discipline, mais elle est étroitement liée à ces derniers. Il y a au total cinq thématiques qui devraient être traitées dans l'enseignement (CIIP, 2010a, p. 36) :

1. MITIC (Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication) : apprendre à utiliser des outils informatiques.
2. Santé et bien-être : cette thématique est travaillée dans différents domaines et en collaboration avec des intervenants externes. Des thèmes liés à la santé et à la prévention sont traités.
3. Choix et projets personnels : rendre l'élève autonome dans la gestion et réalisation d'un projet.
4. Vivre ensemble et exercice de la démocratie : est en lien avec l'Éducation à la citoyenneté. Cette thématique permet à l'élève de s'impliquer dans l'école.
5. Interdépendances (sociales, économiques, environnementales) : aussi en lien avec l'éducation à la citoyenneté. Cette thématique met en relation des connaissances disciplinaires et permet aux élèves de comprendre les interdépendances du monde.

En ce qui concerne le domaine SHS, l'objectif principal est que les élèves puissent : découvrir des cultures et des modes de pensée différents à travers l'espace et le temps, identifier et analyser le système de relation qui unit chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres. Développer des compétences civiques et culturelles qui conduisent à exercer une citoyenneté active et responsable par la compréhension de la façon dont les sociétés se sont organisées et ont organisé leur espace, leur milieu, à différents moments (CIIP, 2010b, p. 43).

En travaillant ces visées prioritaires, beaucoup d'aspects de l'éducation d'un développement durable sont traités. Les élèves apprennent à comprendre le monde avec tous ses enjeux sociaux, économiques, politiques, environnementaux et culturels dans leurs dimensions spatiale et temporelle. En plus, ils développent des savoirs pour s'insérer dans le monde et pour contribuer à son évolution. Pour atteindre cet objectif, le domaine SHS doit contribuer à l'ouverture de l'esprit des élèves (CIIP, 2010b, p. 45).

Pour mettre en œuvre tous ces aspects, des finalités civiques ou patrimoniales, intellectuelles ou critiques et pratiques sont favorisées. Cela signifie que les élèves apprennent à décider et à agir dans un contexte social, territorial et temporel. Ils apprennent à analyser ces contextes en gardant une certaine distance grâce aux aspects scientifiques et à leur esprit critique. En plus, les élèves acquièrent des savoirs utiles pour s'orienter dans la vie professionnelle et sociale autonomement et en classe (CIIP, 2010b, p. 45).

Dans l'enseignement des SHS, il faut également contribuer au développement de la langue de scolarisation. Il faut encourager les compétences de lecture et de compréhension, mobiliser les capacités langagières et permettre des débats autour des questions citoyennes. En plus, les compétences communicatives et la capacité d'argumenter, de raisonner et d'analyser sont encouragées. Pour mettre en œuvre tout cela et pour pouvoir encourager l'apprentissage des élèves, il faut acquérir et comprendre des notions, il faut utiliser des outils et il faut activer les compétences de questionnement (CIIP, 2010b, p. 48).

En raison du fait que la séance enseignée se situe dans la discipline Éthique et culture religieuse, quelques spécificités seront mentionnées ici. Tout d'abord, il faut savoir que l'enseignement de la discipline Éthique et culture religieuse doit garder une attitude respectueuse et laïque. Les cours doivent garder la neutralité religieuse et rester dans le contexte interculturel et interreligieux et non pas catéchète (CIIP, 2010c, p. 68). Son objectif est d'encourager la découverte des cultures et des tradition religieuses. Il faut encourager la découverte des cultures et des traditions religieuses et humanistes. En tant qu'enseignant.e, il faut soutenir le développement du sens d'une responsabilité éthique (CIIP, 2010c, p. 68).

Dans le cours d'Éthique et cultures religieuses, les élèves acquièrent des connaissances sur les grandes traditions religieuses et humanistes. Les élèves reconnaissent la diversité à partir des croyances, des rites et des modes de pensée. Grâce à cette découverte, les élèves développent une attitude respectueuse par rapport à la diversité. L'enseignement de l'Éthique et des cultures religieuses aide les élèves à trouver leur propre identité. À la fin de la scolarité, les élèves devront être capables de se placer dans un contexte interculturel et interreligieux. Pour l'enseignement, il est important que les élèves aient la possibilité de réfléchir sur des valeurs et sur le sens de ces valeurs. Il s'agit de développer une responsabilité éthique (CIIP, 2010c, p. 68).

### **1.1.3 Gesellschaftliches Interesse am Forschungsgegenstand**

Um das gesellschaftliche Interesse des vorliegenden Forschungsgegenstandes aufzuzeigen, muss zunächst eingesehen werden, dass wir es hier mit einem Vorhaben zu tun haben, welches auf der Primarstufe zumindest schweizweit noch nie dagewesen ist. Aus diesem Grund ist dieses Vorhaben, wie auch diese Arbeit einzigartig. Denn aufgrund seiner Einzigartigkeit gibt es zwar bereits Forschungsarbeiten zur Umsetzung der Lehrplankombination generell, nicht aber mit Fokus auf den Fachbereich NMG und die Domäne SHS. Dies birgt Potenzial für viele offene Fragen, Unklarheiten und Schwierigkeiten. Der hier vorliegende Forschungsgegenstand hat also jede Aufmerksamkeit verdient.

Zudem hat die Mehrsprachigkeit für die Schweiz eine sehr grosse Bedeutung. Denn juristisch gesehen ist die Schweiz ein viersprachiges Land. Neben Deutsch wird zusätzlich Französisch, Italienisch und Rätoromanisch gesprochen (Schweizerische Eidgenossenschaft, S. 101, 2020). Diese Mehrsprachigkeit definiert stark die Kultur sowie die Identität des Staates (Slater, 2010). Aus diesem Grund erhalten gemäss dem interkantonalen Konkordat HarmoS alle Schülerinnen und Schüler sämtlicher Primarschulen der Schweiz eine umfassende Grundbildung in der lokalen Standardsprache und grundlegende Kompetenzen einer zweiten Landessprache und einer weiteren Fremdsprache (EDK, 2007).

Doch für gewisse Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler geht dieses System nicht weit genug. Der Fremdsprachendidaktiker Gerhard Bach zum Beispiel ist davon überzeugt, dass der heutige Fremdsprachenunterricht, nicht mehr ausreicht, um genügend Sprachkompetenzen selbstständig entwickeln zu können und erachtet den bilingualen Unterricht als geeignete Alternative. (Bach, 2010, S. 11).

## 1.2 Forschungsstand

Wie man folgender Abbildung entnehmen kann, handelt es sich beim Lehrplan21 um einen sehr jungen Lehrplan, welcher zum Beispiel im Kanton Aargau erst im aktuellen Schuljahr 2020/2021 eingeführt wurde. Auch im Kanton Bern wird der Lehrplan21 erst seit zwei Jahren angewendet.

Start Einführung LP21 nach Schuljahr

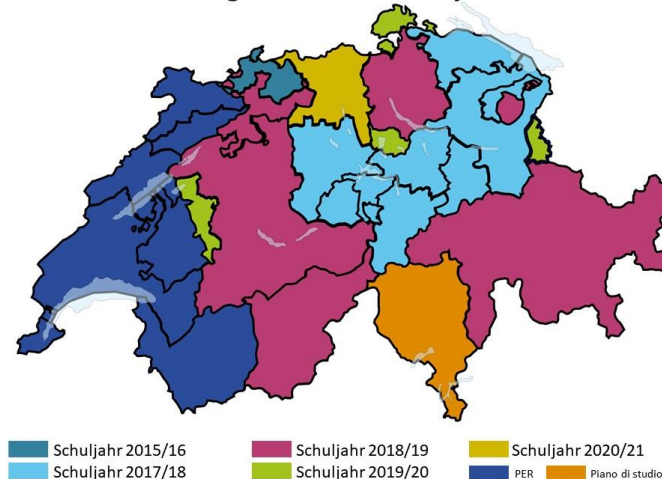


Abbildung 9: Übersicht der Lehrplaneinführung (D-EDK, 2018).

Zudem ist auch das neue Konzept der FiBi sehr neu und wird erst seit dem Jahr 2020 angewendet. Ebenfalls in der Clabi der Stadt Bern werden beide Lehrpläne miteinander kombiniert. Die Tatsache, dass es sich beim Lehrplan21 sowie beim Konzept der FiBi um sehr neue Produkte handelt, führt zwangsläufig dazu, dass es zum Thema des immersiven Unterrichts mit zwei Lehrplänen im Fachbereich NMG, respektive in der Domäne SHS noch keine wissenschaftliche Arbeiten gibt. Auch die Tatsache, dass eine Kombination des Lehrplans21 und des PER aus gesetzlicher Sicht nicht vorgesehen wäre, unterstreicht diese Tatsache. Das Thema ist folglich erst seit diesem Jahr richtig aktuell. Aus diesem Grund kann in diesem Kapitel lediglich erwähnt werden, dass es zum gewählten Forschungsgegenstand keine relevanten wissenschaftlichen Publikationen gibt und die hier vorliegende Arbeit wahrscheinlich die erste ist, welche sich mit diesem Forschungsgegenstand auseinandersetzt.

### ***1.3 Forschungsfragen und erste Hypothesen***

In diesem Kapitel sollen nun die Forschungsfragen, einige Hypothesen und die Ziele der Arbeit vorgestellt werden.

#### **1.3.1 Forschungsfragen**

Da in dieser Bachelorarbeit die leitfadengestützten Interviews mit zwei auserwählten Lehrpersonen der FiBi von grosser Bedeutung sein wird und einer der Grundpfeiler dieser Arbeiten bildet, werden die Forschungsfragen ebenfalls rund um diese Interviews aufgebaut. Aufbauend auf der Problematik und mit Hinblick auf die beiden Interviews entstanden folgende fünf Forschungsfragen:

1. Wie hat die Filière Bilingue (FiBi) den Lehrplan21 (LP21) und den Plan d'Études Romand (PER) verknüpft und wie integrieren zwei befragte Lehrpersonen beide Lehrpläne trotz unterschiedlicher inhaltlicher, struktureller und didaktischer Ausrichtung in ihrem Unterricht?
2. Wie gehen diese beiden Lehrpersonen der FiBi mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden bezüglich der inhaltlichen, strukturellen und didaktischen Ausrichtung im Fachbereich Natur, Mensch und Gesellschaft (NMG) mit Fokus auf die Perspektive Ethik, Religion und Gemeinschaft (ERG) und der Domaine Sciences Humaines et Sociales (SHS) mit Fokus auf der Discipline Éthique et culture religieuse (ECR) am Beispiel des konkreten Lehrgegenstandes «Warum feiern wir Feste?» um?
3. Wie wird der Unterricht in den Fachbereichen NMG und SHS umgesetzt, bei dem der LP21 und der PER berücksichtigt werden?
4. Wie gelingt es diesen beiden Lehrpersonen der FiBi in den Fachbereichen NMG und SHS ihren Unterricht umzusetzen, welcher sich an zwei Lehrplänen orientiert?
5. Wo ordnen zwei Lehrpersonen der FiBi eine Unterrichtseinheit zum Lerngegenstand «Warum feiern wir Feste?» ein und welche Möglichkeiten und Herausforderungen sehen sie bei der Umsetzung?

### 1.3.2 Forschungshypothesen und Ziele

Ich habe mir bereits im Vorfeld Gedanken zu den Forschungsfragen gemacht. Dazu habe ich folgende mögliche Hypothesen aufgestellt. Zusätzlich werden hier auch die Ziele dieser Arbeit vorgestellt.

Da der Lehrplan21 und der PER auf der gleichen gesetzlichen Grundlage basieren und dieselben Bildungsziele anstreben, sind die beiden Lehrpläne generell wahrscheinlich gut kombinierbar. Zudem weisen beide Lehrpläne gewisse Parallelen auf. Es wird zum Beispiel Wert auf den fächerübergreifenden Unterricht gelegt, es kommt zu einer zyklusspezifischen Progression, die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist in beiden Lehrplänen präsent, überfachliche Kompetenzen/capacités transversales werden gefördert und der Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler steht im Zentrum des Unterrichts. Dennoch liegen enorme Unterschiede innerhalb der Struktur der Lehrpläne vor. Dies auch innerhalb des Fachbereichs NMG und der Domaine SHS. Als Beispiel kann hier die abweichende Lektionentafel erwähnt werden. Womöglich erschwert dies eine Kombination beider Lehrpläne vermutlich sehr. Ich vermute, dass die FiBi hier eine interne Lösung suchen musste.

Bezogen auf den Fachbereich NMG und die Domaine SHS fällt auf, dass es inhaltlich zwar viele Überschneidungen gibt, sie strukturell aber sehr unterschiedlich sind. Es fällt zum Beispiel auf, dass sich die Perspektiven des Fachbereichs NMG nicht sonderlich von den Disciplines der Domaine SHS unterscheiden. Die Perspektive Ethik, Religion und Gemeinschaft ist sogar fast identisch mit der Discipline Éthique et culture religieuse. Der Fächeraufbau ist strukturell aber unterschiedlich, da NMG, anders als SHS, als ein Fach unterrichtet wird. Auch hier musste sicherlich nach einem Kompromiss gesucht werden. Vermutlich musste sich die FiBi gut überlegen, wie das Fach spezifisch an der FiBi umgesetzt werden kann.

Ich vermute, dass die FiBi gewisse Rahmenbedingungen aufstellen musste, die Lehrpersonen bei der konkreten Unterrichtsgestaltung aber trotzdem ziemlich frei sind. Dies fällt vor allem im Konzept auf. Denn dort wird nicht gross auf konkrete Umsetzungsmöglichkeiten eingegangen. Bei der Unterrichtsplanung orientieren sich die Lehrpersonen vermutlich an diesen Rahmenbedingungen. Möglicherweise spielt bei der Planung auch der immersive Kontext der FiBi eine wichtige Rolle.

Ziele der Arbeit: In erster Linie verfolgt diese Arbeit natürlich das Ziel die Forschungsfragen zu beantworten. Doch mit diesen Fragen möchte ich darüber hinaus einen Beitrag für die Weiterentwicklung des immersiven Unterrichts generell und vor allem an der FiBi beitragen und dabei mein persönliches Wissen und meine professionellen Fähigkeiten erweitern. Zudem erhoffe ich mir, dass mir meine Bachelorarbeit beruflich weiterhelfen wird.



## **Kapitel 2.        Methodik und Methode**

Bei der sogenannten Methodik handelt es sich gemäss Dupin de Saint-André, Montésins-Gelet und Morin (2010, S. 161) um ein theoretisches Konstrukt der Informationsgewinnung. Bei der Methode hingegen handelt es sich um die konkret verwendeten Vorgehensweisen und Regeln zu besagter Informationsgewinnung und hängt somit von der Methodik als theoretisches Konstrukt ab. Die für diese Arbeit gewählten methodischen Aspekte der Informationsgewinnung sowie die konkreten Methoden der Informationsgewinnung werden in diesem zweiten Kapitel genauer vorgestellt.

### ***2.1    Methodische Grundlagen***

In diesem Kapitel wird genauer erläutert, welche theoretisch-methodologischen Grundlagen dieser Arbeit zugrunde liegen. Dieser vertiefte Einblick in die für die Arbeit gewählten theoretischen Grundlagen oder Konstrukte der Informationsgewinnung soll es den Leserinnen und Lesern ermöglichen, das daraus resultierende methodische Vorgehen, welches zu einem späteren Zeitpunkt im Kapitel 2.2 noch genauer beschrieben wird, besser nachvollziehen zu können.

#### **2.1.1    Qualitative Forschung**

Für die Informationsgewinnung wurde für die hier vorliegende Arbeit der sogenannte qualitative Forschungsansatz gewählt. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass er, anders als der quantitative Forschungsansatz, nicht lediglich ein Phänomen identifiziert, sondern eine Realität, wie sie von Individuen erlebt wird, versucht wahrzunehmen und zu verstehen (Poisson, 1991, S. 371). Dabei geht die qualitative Forschung von einem konkreten Phänomen aus, welches verstanden, beschrieben und interpretiert werden soll (N'Da, 2015, S. 27). Dies geschieht gemäss Poisson (1991, S. 371) durch das Eintauchen in die Realität, wo das entsprechende Phänomen situiert wird.

Da im Zentrum der Forschung die Realität von bestimmten Individuen steht, geschieht dieses Eintauchen durch die Auseinandersetzung mit den vom Phänomen betroffenen Menschen. Denn erst durch die Auseinandersetzung mit den betroffenen Menschen kann ein Phänomen und somit eine entsprechende Realität verstanden werden (Dumez, 2016, S. 12–13). Diese Auseinandersetzung kann gemäss Paillé und Mucchielli (2012, S. 13) durch Gespräche und Interviews mit den betroffenen Menschen gelingen. Denn durch solche Gespräche können viele Daten gewonnen werden, welche dann in einem nächsten Schritt analysiert und interpretiert werden können, was wiederum zum besseren Verständnis beiträgt.

Dabei ist man sich in der qualitativen Forschung bewusst, dass es sich um subjektive Individuen handelt (Hubermann & Miles, 2018, S. 132). Aber genau dieser Aspekt kann genutzt werden. Denn anders als in der quantitativen Forschung können in der qualitativen Forschung Gefühle, Verhaltensweisen, Erfahrungen, Emotionen und Ansichten, welche alle Teil der zu erforschenden Realität sind, besser erfasst werden, was beim Verständnis des Phänomens und somit der entsprechenden Realität helfen kann. Schliesslich sollte nicht vergessen werden, dass es bei der qualitativen Forschung vor allem um die Interpretation von Daten geht (Aubin, 2008, S. 143).

### **2.1.2 Beschreibendes und verstehendes Vorgehen**

Wie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben, geht es in der qualitativen Forschung hauptsächlich darum, eine Realität ausgehend von einem Phänomen zu verstehen (Poisson, 1991, S. 371). In einem ersten Schritt soll dabei das Phänomen beschrieben werden, um seine Bestandteile und Variablen zu identifizieren (Aktouf, 1987, S. 33). In einem nächsten Schritt soll Wissen über das Phänomen erworben werden (Imbert, 2010, S. 25). Dies kann, wie bereits erläutert, zum Beispiel durch Gespräche oder Interviews geschehen (Paillé & Mucchielli, 2012, S. 13). Das erworbene Wissen wird danach ebenfalls beschrieben. Das gewonnene Wissen in Form von Daten wird danach analysiert und interpretiert, um so das Phänomen mitsamt seiner menschlichen oder sozialen Realität zu verstehen (N'Da, 2015, S. 22).

### **2.1.3 Hypothetisch-deduktiver Ansatz**

Es ist nicht einfach, den wissenschaftlichen Ansatz dieser Arbeit hervorzuheben. Denn sie orientiert sich, anders als es in der qualitativen Forschung üblich ist, nicht am induktiven Ansatz, sondern am hypothetisch-deduktiven Ansatz. Dieser kann aber durchaus auch Teil der qualitativen Forschung sein. Beim vorhin genannten hypothetisch-deduktiven Ansatz geht es darum, dass in einem ersten Schritt ein Forschungsthema definiert wird. Dazu werden theoretische Grundlagen aufgezeigt. Anhand der Theorien werden nun Forschungsfragen oder Hypothesen formuliert. Diese Forschungsfragen werden durch eine Datenerhebung und deren Analyse und Interpretation beantwortet und die Hypothesen entweder bestätigt oder widerlegt (N'Da, 2015, S. 19).

Genau dieses Vorgehen wurde bei dieser Arbeit auch gewählt. Als erstes wurde das Forschungsthema des bilingualen Unterrichts definiert. In zunehmendem Masse wurde das Thema so eingegrenzt, dass ein präzises und konkretes Forschungsthema entstand, wie es im Kapitel 1 erläutert wurde. Danach wurden zahlreiche theoretische Grundlagen zum Thema gesucht. Schliesslich wurden, basierend auf den theoretischen Erkenntnissen, verschiedene Forschungsfragen und Hypothesen formuliert. Als zentrales Element dieser Arbeit wurden Daten in zwei Interviews erhoben (*s. Kapitel 2.2.1 Leitfadengestütztes Interview*), um dann nach der Analyse und der Interpretation dieser Daten die Forschungsfragen zu beantworten und die Hypothesen zu bestätigen oder zu widerlegen.

### **2.1.4 Pragmatische und ontogenetische Herausforderungen**

In den Erziehungswissenschaften kann es verschiedene zu lösende Herausforderungen geben. Die Wissenschaft kann zu deren Lösung einen Beitrag leisten. In dieser Arbeit geht es vor allem um die Lösung pragmatischer und ontogenetischer Herausforderungen.

Bei den pragmatischen Herausforderungen geht es um Probleme des Systems, seinen Akteuren oder seinen Mitteln. Unabhängig von den theoretischen Grundlagen geht es um die Lösung eines praktischen Problems. Dabei steht nicht die Frage des Warum (politisch), sondern des Wie im Zentrum (Van der Maren, 2003, S. 25-26). Dies ist auch bei dieser Arbeit der Fall. Das Problem besteht darin, dass die Umsetzung des bilingualen Unterrichts mit zwei Lehrplänen nicht vollständig geklärt ist. Zusätzlich gibt es viele offene Fragen. Diese Arbeit soll demnach einen Beitrag zur Lösung des Problems und zur Beantwortung der offenen Fragen leisten. Dabei steht, wie bereits beschreiben, nicht das Warum, sondern das Wie im Zentrum: Wie kombiniere ich diese Lehrpläne in der Praxis?

Bei den ontogenetischen Herausforderungen geht es vor allem um die Perfektionierung einer bisherigen Praxis. Konkret geht es darum, eine bisherige Praxis durch Hinterfragung und Reflexion zu perfektionieren (Van der Maren, 2003, S. 28). Dies ist teilweise auch in dieser Arbeit der Fall. Denn an und für sich bleibt der Unterricht an der FiBi gleich. Dennoch bedarf es einiger Anpassungen, um dem neuen Konzept gerecht zu werden. Es erfordert also einer Perfektionierung des bisherigen Unterrichts.

### **2.1.5 Heuristische Zielsetzung**

In Arbeiten mit einer heuristischen Zielsetzung geht es darum, Wissen über Unterrichtsweisen zu gewinnen, bevor diese gemessen und bewertet werden. Ihr Ziel ist es, die Methoden hinter gewissen Unterrichtsweisen zu verstehen. Um dies zu klären, werden häufig Gespräche oder Interviews mit betroffenen Personen durchgeführt. Grob gesagt verfolgt man mit einer heuristischen Zielsetzung das Ziel, anhand einer Makroanalyse (Gespräch oder Interview) Unterrichtsweisen zu verstehen (Dupin de Saint-André, Montésins-Gelet und Morin, 2010, S. 165-169).

Dieses Ziel wird auch mit dieser Arbeit verfolgt. Denn es wird versucht, die neuen oder angepassten Unterrichtsmethoden an der FiBi zur Umsetzung der Lehrplankombination zu verstehen. Somit dient hier der heuristische Ansatz als Lösungsmöglichkeit der in Kapitel 2.1.4 beschriebenen Herausforderungen.

## **2.2 Art des Korpus**

In diesem Teil der Arbeit werden die aus den methodologischen Grundlagen resultierenden Methoden zur Informationsgewinnung vorgestellt. Es wird den Fragen nachgegangen, wie die Daten gesammelt wurden, welche Vorgehensweisen dabei respektiert wurden und wer konkret befragt wurde.

### **2.2.1 Leitfadengestütztes Interview**

Für die Datenerhebung in dieser Arbeit wurde die Methode des leitfadengestützten Interviews gewählt. Die Grundlagenliteratur dazu war in französischer Sprache verfasst. Dort wird dieses Instrument der Datenerhebung «entretien semi-directif» genannt (Imbert, 2010, S. 24).

Grundsätzlich sollte festgehalten werden, dass es in der qualitativen Forschung unzählige Methoden der Datenerhebung gibt. Dabei ist das Interview nur eine von vielen Methoden der Datenerhebung und das leitfadengestützte Interview nur eine von zahlreichen Arten der Interviewführung (Aktouf, 1987, 89).

Grundsätzliches Ziel von Interviews ist, wie bereits angedeutet, die Datenerhebung. Da es sich bei Interviews um wissenschaftlich-methodische Instrumente handelt, unterliegen sie demnach auch wissenschaftlichen Standards, welche an dieser Stelle noch genauer erläutert werden. Bevor ein Interview durchgeführt werden kann, müssen im Vorfeld mögliche Interviewkandidatinnen und Interviewkandidaten gesucht werden. Diese Kandidatinnen und Kandidaten liefern dann den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im besten Fall zahlreiche, für die Arbeit und die Fragestellung sowie für die Hypothesen relevante Antworten und Informationen. Die erhaltenen Informationen werden dann analysiert und interpretiert, um schliesslich die Fragestellung beantworten oder die Hypothesen bestätigen oder widerlegen zu können (Imbert, 2010, S. 24). Wichtig zu beachten ist, dass die Antworten dabei als subjektiv zu betrachten sind (Blanchet & Gotmann, 2015, S. 17).

Diese Subjektivität kann aber positiv genutzt werden. Denn Interviews sind, wie bereits in Kapitel 2.1 angedeutet wurde, eine gute Möglichkeit, um mit Menschen direkt in Kontakt zu treten (Paillé & Mucchielli, 2012, S. 13). Denn während eines Interviews kann die interviewende Person eine Bindung oder Beziehung mit der interviewten Person aufbauen. Dies ist bei einem Fragebogen nicht der Fall. Durch diese Beziehung, welche zwingend auf einer respektvollen Haltung beruhen soll, können sich die Befragten in Interviews viel freier äussern, eigene Argumente entwickeln und eigene Positionen vertreten (Imbert, 2010, S. 26). Die so zusätzlich gewonnenen Informationen leisten einen enormen Beitrag bei der Analyse und Interpretation der gewonnenen Daten (Blanchet & Gotmann, 2015, S. 36).

Nun gibt es aber, wie bereits angedeutet, verschiedene Formen von Interviews. Das leitfadengestützte Interview ist dabei nur eine von vielen. Beim leitfadengestützten Interview handelt es sich um eine Konversation oder einen Dialog, welcher zwischen zwei Personen stattfindet. Zentrale Elemente des Gesprächs sind das Vertrauen, der Respekt und die Empathie. Typisch für ein leitfadengestütztes Interview ist die im Vorfeld getätigte Anfertigung eines strukturierten Interviewleitfadens, wie er im Kapitel 2.2.2 beschrieben wird (Imbert, 2010, S. 24-26).

Trotz Leitfaden verläuft das leitfadengestützte Interview, anders als beim Fragebogen, nicht linear. Es werden also nicht alle Fragen der Reihe nach abgefragt, ohne auf die Antworten einzugehen. Im leitfadengestützten Interview geht es zwar auch darum, die vorbereiteten Fragen zu klären. Es wird dabei aber Rücksicht auf den Gesprächsverlauf genommen. Die Antworten beeinflussen die Fragen und somit den Gesprächsverlauf massgebend. Es besteht also eine gewisse Flexibilität, wobei der Leitfaden als strukturierende Hilfe dient (Blanchet & Gotmann, 2015, S. 17-19).

### **2.2.2 Interviewleitfaden**

Im Vorfeld muss also ein Interviewleitfaden ausgearbeitet werden. Dieser kann mehr oder weniger strukturiert sein. Je strukturierter der Leitfaden ist, desto mehr Details können gewonnen werden. Anders als beim Fragebogen strukturiert der Leitfaden nur die Fragen, nicht aber den Diskurs, also den Gesprächsverlauf. Das heisst konkret, dass der Leitfaden im Vorfeld die zu behandelnden Themen und die dazugehörigen Fragen bestimmt, nicht aber wie und zu welchem Zeitpunkt die Fragen gestellt werden. Zudem soll er der interviewenden Person helfen, beim Gespräch mit sogenannten «Relances» improvisieren und den Befragten unterstützen zu können (Blanchet & Gotmann, 2015, S. 58-62).

Unter Berücksichtigung dieser theoretischen Aspekte habe ich meinen eigenen Interviewleitfaden entwickelt (Siehe Anhang 2). Ähnlich wie es Blanchet und Gotmann (2015, S. 62) vorschlagen, habe ich meinen Leitfaden nach thematischen Blöcken kategorisiert. Als ersten Schritt habe ich dazu eine eigene Grafik mit möglichen Spannungsfeldern hergestellt (Siehe Anhang 3). Diese Spannungsfelder habe ich mithilfe der theoretischen Grundlagen erarbeitet. Basierend auf diesen Spannungsfeldern habe ich dann folgende fünf Kategorien gebildet:

1. Aufbau der FiBi: Hier wurde der Frage nachgegangen, wie die FiBi aufgebaut ist.
2. FiBi und Sprache: Hier sollte die Frage beantwortet werden, wie der Sprachenerwerb abläuft, welche Rolle dabei die Immersion hat und wie die Planung im Tandem funktioniert.
3. Zwei Lehrpläne, eine Schule: Hier wurde nachgefragt, wie diese Lehrplankombination jetzt konkret funktioniert, wo Schwierigkeiten liegen und wie die Umsetzung aussieht.
4. Konkrete Herausforderung im NMG/SHS: Hier wurde über die konkrete Umsetzung der Lehrplankombination im NMG/SHS gesprochen.
5. Verbindung zum Lerngegenstand: Hier wurde eine Verbindung zum im Kapitel 1 beschriebenen Lerngegenstand gemacht.

Zu diesen Kategorien habe ich anschliessend Unterkategorien und Fragen formuliert. Diese Fragen notierte ich in eine erste Spalte des Leitfadens. In einer zweiten Spalte notierte ich mögliche Ergänzungen oder Untersetzungen (Relances). Zum Schluss habe ich in einer dritten Spalte, in Form eines Kapitelhinweises, noch einen theoretischen Bezug gemacht, welcher vor allem mich während des Interviews unterstützen sollte.

### **2.2.3 Vorgehen und Forschungsprotokoll**

Die Arbeit wurde während der Corona-Pandemie geschrieben. Dies hatte einen enormen Einfluss auf die Planung und die Durchführung der Interviews.

Noch vor dem eigentlichen Beginn der Forschungsarbeit stand ich in einem engen Austausch mit den beiden Schulleiterinnen der FiBi. Durch sie habe ich vom neuen Konzept erfahren. Da mich von Anfang an die Umsetzung im Fachbereich NMG und SHS interessierte, initiierte die Schulleitung ein Telefonat zwischen mir und den jeweiligen Leiterinnen der damaligen NMG-Arbeitsgruppe. Eine Leiterin war auf den Zyklus 1 und die andere auf den Zyklus 2 spezialisiert.

Wegen des damaligen Corona bedingten Lockdowns kam es nie zu einem persönlichen Gespräch und es blieb bei diesem einmaligen Telefonat. Dennoch konnte ich mich im Vorfeld genauer über das Projekt informieren. Nach diesen zwei Telefonaten, welche beide Ende April stattfanden, habe ich mit den Recherchearbeiten und der Erarbeitung der Problematik begonnen.

Ende Oktober 2020 habe ich dann einen Kriterienkatalog erarbeitet, welcher es mir ermöglichen sollte, geeignete Kandidatinnen und Kandidaten für die Interviews zu finden. Dieser Kriterienkatalog wird im Kapitel 2.2.4 noch genauer erläutert. Mitte November 2020 habe ich unter Vermittlung der Schulleitung die Kontaktdaten zweier geeigneter Lehrpersonen erhalten. Ende November 2020 habe ich beide Lehrpersonen per E-Mail für ein Interview angefragt. Die Daten beider Interviews standen schliesslich Anfang Dezember 2020 fest.

Vor jeder Interviewdurchführung müssen den Interviewten die Ziele der Forschung, die Durchführungsmodalitäten und die Dauer des Interviews bekannt sein. Generell wird dazu ein überblicksartiges Dokument erstellt (Imbert, 2010, S. 26). Auch ich bin so vorgegangen und habe dieses Dokument gemeinsam mit dem Forschungsvertrag, welcher gemäss Imbert (2010, S. 26) ebenfalls notwendig ist, im Vorfeld per E-Mail geschickt (Siehe Anhang 1 und 2).

Da die Interviews zu Zeiten der Coronavirus-Pandemie und den daraus folgenden Kontaktbeschränkungen stattfanden und es zu keinem Zeitpunkt sicher war, ob die Interviews wegen drohenden Schulschliessungen und möglicher Quarantäne oder Isolation überhaupt durchführbar sein würden, mussten im Vorfeld einige Aspekte berücksichtigt werden. Zum Beispiel haben die beiden Interviewkandidatinnen den Interviewleitfaden im Vorfeld zugeschickt bekommen, was ansonsten unüblich ist. In Anbetracht der ebenfalls unüblichen Umstände war es jedoch zwingend notwendig.

Im Dezember 2020 konnten dann die beiden Interviews stattfinden. Da es, wie bereits gesagt, wegen der Corona-Pandemie zu Kontaktbeschränkungen kam, fand das erste Interview via Zoom statt. Das zweite Interview fand unter Einhaltung des Mindestabstandes und der Maskenpflicht vor Ort im Klassenzimmer statt. Beide Interviews wurden aufgenommen und auf einem externen Speichermedium gespeichert.

## 2.2.4 Stichprobe

Wie es bereits im Kapitel 2.1 beschrieben wurde, geht es in qualitativen Forschungen häufig darum, die Realität von Individuen zu verstehen. Nun sind diese Individuen aber Teil einer gesamten Population (Aktouf, 1987, S. 71). Im Fall dieser Arbeit wäre vermutlich die gesamte FiBi-Lehrerschaft die zu erforschende Population. Da es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich war, die gesamte FiBi-Lehrerschaft zu interviewen, musste ich mich auf einige wenige Lehrpersonen beschränken. Ich habe also aus der Gesamtpopulation eine repräsentative Stichprobe wählen müssen, wie es bei Forschungen meistens der Fall ist (Aktouf, 1987, S. 72). Diese Auswahl erfolgt meistens in Zusammenhang mit den theoretischen Grundlagen, dem zu erforschenden Phänomen und den gewünschten Daten, welche man sammeln möchte (Imbert, 2010, S. 26). Ich musste also Kategorien der Selektion bilden (Blanchet & Gotmann, 2015, S. 46-47). Wichtig dabei ist, dass nur so viele Personen wie nötig befragt werden, dabei das Ergebnis aber trotzdem repräsentativ sein sollte (N'Da, 2015, S. 100).

Im Rahmen dieser Arbeit habe ich eine gleiche Vorgehensweise geplant. Dabei habe ich zuerst alle möglichen Kategorien von Interviewpartnern herausgearbeitet. Dies geschah durch die Gegenüberstellung mit den theoretischen Aspekten. Dabei kam folgendes Ergebnis heraus:

Tabelle 1: Mögliche Kategorien von Interviewpartnern.

Person 1	Person 2	Person 3	Person 4
Lehrplan21	Lehrplan21	PER	PER
Zyklus 1	Zyklus 2	Zyklus 1	Zyklus 2

Demzufolge hätte ich also jeweils zwei Lehrpersonen aus dem ersten und jeweils zwei Lehrpersonen aus dem zweiten Zyklus interviewen müssen. Jeweils eine der Lehrpersonen hätte gemäss Lehrplan21 und die andere gemäss PER unterrichtet. Ich habe mich trotzdem dazu entschieden nur zwei Lehrpersonen zu befragen. Eine aus dem ersten und eine aus dem zweiten Zyklus. Schliesslich gab keinen Anspruch auf Sättigung der Kategorien. Es ging eher darum, ein Problem mittels der Expertise zweier erfahrener Lehrpersonen zu klären. Anbetracht der Tatsache, dass die eine Lehrperson Mitglied der NMG-Fachgruppe und die andere Lehrperson eine zehnjährige Berufserfahrung an der FiBi mit sich bringt und seit Beginn des Projekts mit dabei ist, war es nicht nötig, noch weitere Lehrpersonen zu befragen. Zudem konnten alle Fragen mittels der zwei Kandidatinnen beantwortet werden. Dabei bin ich mir bewusst, dass die Ergebnisse keinesfalls repräsentativ für die ganze FiBi gelten, sondern einen von vielen Lösungsansätzen zeigen. Ich habe mich somit für folgende Kategorisierung entschieden.

Tabelle 2: Gewählte Kategorien von Interviewpartnern.

Person 1	Person 2
Lehrplan21	PER
Zyklus 1	Zyklus 2

## **2.3 Datenanalyse: Methoden und Techniken**

Die durch die Interviews gewonnenen Daten müssen in einem nächsten Schritt analysiert werden. Um diese Analyse umsetzen zu können, müssen essenzielle Aussagen aus den Interviews ausgewählt werden. Diese inhaltlichen oder sprachlichen Aussagen werden dann interpretiert und mit den Forschungsfragen und den Hypothesen gegenübergestellt (Blanchet & Gotmann, 2015, S. 89). Welche Methoden und Techniken der Datenanalyse im Rahmen dieser Arbeit verwendet wurden, soll in diesem Kapitel genauer erläutert werden.

### **2.3.1 Transkription**

In einem ersten Schritt habe ich beide Interviews transkribiert. Interviews müssen zwar nicht zwingend transkribiert werden. Dennoch sind sie ein, für die Analyse, sehr hilfreiches Werkzeug (Rioufreyt, 2016, S. 3). Dabei habe ich folgende Prinzipien gemäss Rioufreyt (2016) beachtet:

1. Die Transkription muss den Aussagen der Interviews treu bleiben.
2. Ein einfach verständliches Vokabular sollte der Verständigung halber gewählt werden.
3. Die Transkription muss den Ethikcodex einhalten.

Aus diesen Prinzipien habe ich folgende Regeln erarbeitet. Diese orientieren sich stark an den von Rioufreyt (2016, S. 7-36) vorgeschlagenen Regeln:

- Die Interviews wurden auf Schweizerdeutsch durchgeführt, werden aber im Rahmen der Transkription auf Deutsch übersetzt
- Aus diesem Grund werden die Sätze automatisch grammatikalisch angepasst und korrigiert
- Der Interviewer wird mit Y (Mein Vorname) gekennzeichnet. Meine Fragen und Aussagen werden fett geschrieben
- Mit einer Zeile Abstand folgt jeweils die Antwort oder die Aussage der interviewten Person, welche mit I (Interviewte Person) gekennzeichnet wird
- Füllwörter und häufige Wiederholungen werden in der Transkription nicht beachtet und mit [...] ersetzt. Denn sie tragen nichts zur Analyse bei
- Aussagen ohne Wichtigkeit für die Analyse wurden gestrichen und mit «XXX» markiert
- Pausen werden mit «/» gekennzeichnet
- Abgebrochene Sätze werden mit «...» markiert
- Unverständliches wird mit [unverständlich] gekennzeichnet
- Emotionen werden in Klammern gesetzt, zum Beispiel (lacht)
- Jede Zeile wird nummeriert, um die Analyse zu erleichtern

Ein Ausschnitt eines transkribierten Interviews befindet sich im Anhang 5.

### 2.3.2 Datenbearbeitungsvorgänge

Nachdem durch die Interviews verschiedene Daten erhoben wurden, müssen diese bearbeitet und entschlüsselt werden. Um dies umsetzen zu können, habe ich in einem ersten Schritt die transkribierten Interviews ausgedruckt. Danach folgt in der Regel eine erste globale Lektüre der Dokumente (Aktouf, 1987, S. 115). Diese ermöglichte mir einen ersten Überblick über die gewonnenen Daten. Danach muss eine Auswahl getroffen werden (Boutin, 2000, S. 133). Dabei wird der Leitfaden als Kategorien-Register verwendet und über die Transkription gelegt. In einem nächsten Schritt folgt die Kategorisierung der Daten. Demnach sollen die gesammelten Daten markiert und in eine entsprechende Kategorie sortiert werden. Die einzelnen Aussagen werden also den Kategorien zugeordnet (Aktouf, 1987, S. 115). Dieses Vorgehen wurde in dieser Arbeit ebenfalls angewendet. Nach der ersten Lektüre habe ich die Interview-Kategorien mit der Transkription abgeglichen und so die Aussagen den einzelnen Kategorien zugeordnet. Jede Kategorie wird dabei durch eine andere Farbe repräsentiert (Siehe Anhang 4). Demnach wurden die Transkriptionen mehrfach durchgelesen, mit den Interview-Kategorien abgeglichen und durch Anfärben in eine entsprechende Kategorie eingeteilt. Dieser Prozess unterstützte mich danach bei der Interpretation der Ergebnisse.

### 2.3.3 Methoden der Analyse

Da ich die Antworten in Kategorien einteilte, handelt es sich bei der gewählten Analysemethode um eine Analyse der konzeptualisierenden Kategorien. Gemäss Aktouf (1987, S. 113) handelt es sich hierbei nicht um eine Messung der Daten, so wie dies bei der quantitativen Forschung der Fall ist, sondern um die Herausarbeitung von Themen oder Konzepten. Dabei wird, wie es in der qualitativen Forschung üblich ist, einem spezifischen Interesse nachgegangen. Ziel ist es, wie bereits im Kapitel 2.1.2 beschrieben wird, ein Phänomen einer Realität zu verstehen (N'Da, 2015, S. 160).

Die Ergebnisse der Analyse werden in der qualitativen Forschung meistens in der Form einer textuellen Beschreibung dargestellt (Aktouf, 1987, S. 125). Das heisst, die Ergebnisse der Analyse werden meistens in der Form eines erzählenden Textes beschreiben. Dabei werden die Ergebnisse im Text mit den Forschungsfragen und Hypothesen gegenübergestellt, um die Forschungsfragen zu beantworten und die Hypothesen zu bestätigen oder zu widerlegen (N'Da, 2015, S. 38).

Diese Methode wurde ebenfalls für diese Arbeit gewählt (Siehe Anhang 4). Demnach leisteten die beiden interviewten Personen einen enormen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfragen und zur Verifizierung der Hypothesen. Die Antworten wurden in Kategorien eingeteilt, analysiert und anhand eines schriftlichen Textes den Forschungsfragen und Hypothesen gegenübergestellt. Auch hier wurde das Ziel verfolgt, ein Phänomen mitsamt seiner Realität besser zu verstehen.

Konkret werden die Aussagen und Ergebnisse in verschiedenen Darstellungsformen präsentiert. Jeder Aussage, egal in welcher Form sie wiedergegeben wurde, folgt in Klammern ein Verweis zur Transkription. Stammt die Aussage von der ersten Interviewpartnerin, wird dies durch das Symbol I1 gekennzeichnet. Bei Aussagen der zweiten Interviewpartnerin wird entsprechend das Symbol I2 verwendet. Danach folgt nach einem Komma die entsprechende Zeilenangabe in der Transkription. Dies kann dann wie folgt aussehen: (I1, 12–13). Dadurch wird ersichtlich, wer die Aussage getätigt hat und wo die entsprechende Aussage in der Transkription nachzulesen ist. Die Aussagen der beiden Lehrpersonen werden danach miteinander verglichen und auf Übereinstimmungen und Abweichungen hin untersucht. Die identifizierten Übereinstimmungen und Abweichungen werden dann mithilfe der theoretischen Aspekte aus Kapitel 1 begründet und schliesslich den Forschungsfragen und Hypothesen gegenübergestellt.



## **Kapitel 3.        Darstellung und Interpretation der Ergebnisse**

In diesem dritten Kapitel werden nun die gewonnenen Ergebnisse aus den Interviews dargestellt, miteinander verglichen und interpretiert. Dabei werden die kategorisierten Aussagen aus der Transkription in Bezug zu den in Kapitel 1.3.1 formulierten Forschungsfragen und Hypothesen gesetzt und mit den theoretischen Aussagen aus Kapitel 1 verglichen. Die Analysekategorien entsprechen dabei den in Kapitel 2.2.2 vorgestellten Interviewkategorien.

### **3.1    Aufbau der FiBi**

Bereits in Kapitel 1.1.2 wurde der Aufbau der FiBi thematisiert. Vor allem die Lektionentafel und die Klassenzusammensetzung standen im Zentrum. Während den Interviews wollte ich mehr über die Umsetzung dieser Lektionentafel herausfinden und klären, wie die beiden Interviewpartnerinnen mit der, durch die Klassenzusammenstellung natürlich vorhandenen, sprachlichen und kulturellen Interkulturalität in ihrem Unterricht umgehen.

#### **3.1.1    Lektionentafel**

Da sich die FiBi im Kanton Bern befindet, muss sie sich grundsätzlich an der Stundentafel des Kantons Bern orientieren. Doch wie in Kapitel 1.1.2 ersichtlich wird, unterscheiden sich die Stundentafeln der beiden Lehrpläne. Aus diesem Grund musste die FiBi, wie in Kapitel 1.1.2 ebenfalls erwähnt wird, nach einem Kompromiss suchen. Demnach hat sie eine eigene Stundentafel erarbeitet, welche als Kompromiss zwischen der Stundentafel des Lehrplans<sup>21</sup> und der Stundentafel des PER zu verstehen ist (Stadt Biel, 2019, S. 14). Wie dieser Kompromiss in der Realität aussieht und welche Konsequenzen sich ergeben, wollte ich von meinen beiden Interviewpartnerinnen genauer erfahren.

Gemäss meiner ersten Interviewpartnerin sind vor allem die Sprachfächer betroffen. Denn der Französischunterricht nimmt im PER einen viel grösseren Platz ein, als dies im Lehrplan<sup>21</sup> der Fall ist. Im Lehrplan<sup>21</sup> erhalten hingegen die gestalterischen Fächer einen grösseren Raum als im PER (I1, 32–34). Als Lösung musste die FiBi gemeinsam mit dem Kanton Bern ihre eigene offizielle Stundentafel festlegen. Darin wurde genau definiert, was an der FiBi zu wie vielen Lektionen unterrichtet wird (I1, 28–35). Dies führte gemäss meiner ersten Interviewpartnerin unter anderem dazu, dass im zweiten Zyklus den Sprachen mehr Lektionen zugeschrieben wurden (I1, 30–31). Meine zweite Interviewpartnerin ergänzt, dass auch der erste Zyklus betroffen ist. Hier wurden den Sprachen auf Kosten der Musik- und BG-Lektionen mehr Lektionen zugeschrieben (I2, 25–35).

Es wird also erkennbar, dass sich die Aussagen der beiden Interviewpartnerinnen decken. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass sich die gesamte FiBi an der in Kapitel 1.1.2 beschriebenen Stundentafel orientieren muss. Freiheiten bezüglich der Lektionszahl gibt es also weder im ersten noch im zweiten Zyklus. Zudem wurde ersichtlich, dass die Lehrplankombination nicht nur Auswirkungen auf das Fach NMG und die Domaine SHS hat, sondern im Prinzip alle Fächer mehr oder weniger stark betroffen sind. Eine Lehrplankombination kann demnach nicht ganz ohne Kompromisse gelingen.

### 3.1.2 Interkulturalität

In Kapitel 1.1.2 habe ich bereits beschrieben, dass eine FiBi-Klasse zu je einem Drittel aus deutschsprachigen, französischsprachigen und anderssprachigen Schülerinnen und Schülern besteht (Stadt Biel, 2020, S. 21). Dadurch entsteht also eine natürliche interkulturelle Zusammensetzung innerhalb der Klassen. Da die Interkulturalität, wie in Kapitel 1.1.2 nachzulesen ist, in beiden Lehrplänen von grosser Bedeutung ist, wollte ich von meinen Interviewpartnerinnen erfahren, welche Bedeutung diese natürliche Interkulturalität in ihren Klassen hat und inwiefern diese genutzt wird.

Die erste Interviewpartnerin meint, dass sie die Interkulturalität noch zu wenig explizit nutzt. Lediglich wenn etwas Bedeutendes vorfällt, arbeitet sie bewusst daran (I1, 60–63). Gleichzeitig ergänzt sie, dass der Sprachhintergrund der Schülerinnen und Schüler immer wieder für Schwierigkeiten sorgt, was aber in anderen Schulen auch der Fall ist. Sie fügt an, dass der Umgang mit der Interkulturalität im Unterricht sehr stark von der Klassenzusammensetzung und den einzelnen Schülerinnen und Schülern abhängt (I1, 66–69).

Anders sieht es bei der zweiten Interviewpartnerin aus. Diese meint, dass die jeweiligen Kulturen und insbesondere Sprachkulturen der Schülerinnen und Schüler ein grosses Thema sind. Aber auch andere Themen, wie der Advent, stehen zur Diskussion. Sie ergänzt aber auch, dass trotzdem die Muttersprache und das Herkunftsland der Schülerinnen und Schüler die bedeutendste Rolle spielen (I2, 51–56). Für ihren Unterricht bedeutet dies, dass interkulturelle Themen dann aufgegriffen werden, wenn es thematisch passt (I2, 58).

Anders als noch in Kapitel 3.1.1 decken sich hier die Aussagen der beiden Interviewpartnerinnen nicht mehr. Obwohl der Aspekt der Interkulturalität, wie in Kapitel 1.1.2 beschrieben wird, in beiden Lehrplänen von grosser Bedeutung ist und gemäss beiden Lehrplänen bearbeitet werden muss, gehen beide Lehrpersonen ganz unterschiedlich damit um. Hier nehmen sie sich also gewisse Freiheiten und interpretieren für sich, wie mit der Interkulturalität umzugehen ist. Vermutlich liegt dies daran, dass die Lehrpersonen bei der Unterrichtsgestaltung sehr frei sind.

## 3.2 FiBi und Sprache

In Kapitel 1.1.2 wurde bereits beschrieben, dass sich die FiBi am sogenannten Immersionsunterricht orientiert. Im Fall der FiBi wird die Immersion so umgesetzt, dass die eine Hälfte des Unterrichts auf Deutsch und die andere Hälfte des Unterrichts auf Französisch stattfindet (Stadt Biel, 2019, S. 10). Die konkrete Fächer- und Sprachenaufteilung sind in Kapitel 1.1.2 nachzulesen. Wie aber die konkrete Umsetzung aussieht, wollte ich während den Interviews herausfinden.

Wie in Kapitel 1.1.2 beschrieben, sind der Spracherwerb sowie die Rücksichtnahme auf die Diglossie ebenfalls Teil der Immersion und des Konzepts (Stadt Biel, 2019, S. 28). Demnach ging ich in den beiden Interviews auch der Frage nach, wie die beiden Interviewpartnerinnen den Spracherwerb insbesondere im Fach NMG fördern und wie sie mit der Diglossie umgehen.

Wie dem Konzept zu entnehmen ist, werden die Fächer nach Sprachen und die Sprachen nach Lehrpersonen aufgeteilt (Stadt Biel, 2019, S. 21). Demnach unterrichtet jede Lehrperson gemeinsam mit einer Stellenpartnerin. Wie die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen funktioniert, wird im Konzept zwar erwähnt, aber nicht weiter definiert. In den Interviews versuchte ich demnach mehr über diese Zusammenarbeit und die Unterrichtsplanung generell zu erfahren.

### 3.2.1 Immersionsunterricht

In der Praxis sieht es gemäss meiner ersten Interviewpartnerin so aus, dass die sprachlichen Fächer, wie Deutsch, Französisch und Englisch in der jeweiligen Sprache unterrichtet werden. Die Fächer Mathematik, NMG und Gestalten werden jeweils auf Deutsch und auf Französisch unterrichtet (I1, 74–77). Die restlichen Fächer werden so aufgeteilt, dass die eine Hälfte der Fächer auf Deutsch und die andere Hälfte auf Französisch unterrichtet wird (I1, 82). Auch im ersten Zyklus wird so vorgegangen (I2, 67–72). Durch den natürlichen Wechsel werden dabei die übrigen Fächer im Verlauf der Schulzeit in beiden Sprachen erlebt (I1, 98–100). Basierend auf diesen Aussagen habe ich folgende Darstellung erstellt:

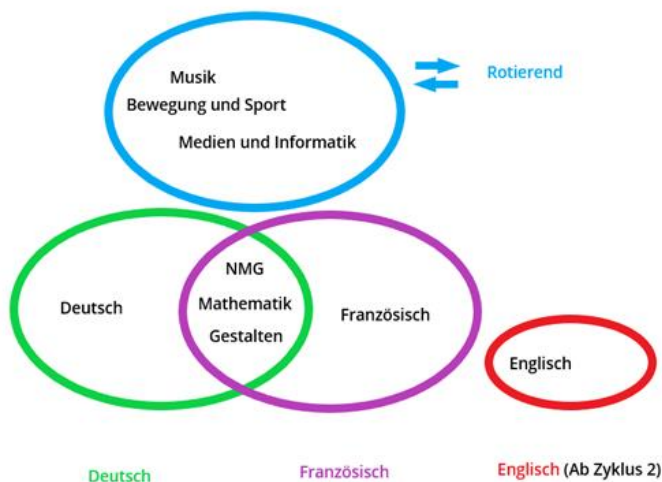


Abbildung 10: Fächer- und Sprachenaufteilung an der FiBi.

Vergleicht man nun die Aussagen der beiden Interviewpartnerinnen mit der Abbildung 2 aus Kapitel 1.1.2, lässt sich erkennen, dass die in Kapitel 1.1.2 beschriebene und die im Konzept erwähnte Fächeraufteilung auch in der Praxis so umgesetzt wird. Auch hier wird ersichtlich, dass es bezüglich der Sprachenaufteilung keine grossen Freiheiten gibt, weshalb sich die Aussagen der beiden Interviewpartnerinnen auch hier decken.

### 3.2.2 Sprachenerwerb

Teil des Immersionsunterrichts und somit auch Teil der FiBi ist der Sprachenerwerb (Stadt Biel, 2019, S. 28). Dazu lässt sich sagen, dass die FiBi zwar eine gewisse Basis voraussetzt, sie aber dennoch einen grossen Beitrag dazu leisten muss (I1, 125–129). Richtlinien, wie der Unterricht umgesetzt werden muss und wie mit den Sprachen umzugehen ist, gibt es trotz mehrfacher Diskussionen innerhalb der FiBi aber bis heute nicht (I1, 153–154). Wie genau die beiden Lehrpersonen damit umgehen, wollte ich in den Interviews herausfinden.

Im NMG-Unterricht der ersten Interviewpartnerin werden dazu die gesamten Materialien auf Deutsch verteilt. Sie zwingt aber die Schülerinnen und Schüler nicht, jederzeit Deutsch zu sprechen und macht dies von der Situation abhängig. Sie fordert aber dennoch, dass im Unterricht möglichst immer Deutsch gesprochen wird (I1, 139–145).

Im Fall der zweiten Interviewpartnerin wird grossen Wert daraufgelegt, dass im Unterricht teilweise auch explizit die Sprache und der dazugehörige Wortschatz erarbeitet wird. Pro Unterrichtsthema gibt es dabei jeweils einen Grundwortschatz, welcher mit den Schülerinnen und Schülern angeschaut und verglichen wird (I2, 76–82).

Hier wird gut ersichtlich, dass beide Interviewpartnerinnen sehr unterschiedlich mit dem Spracherwerb umgehen. Vermutlich liegt dies daran, dass es, wie von meiner ersten Interviewpartnerin bestätigt wurde, innerhalb des Konzepts keine Regelungen betreffend des Sprachenerwerbs gibt. Ähnlich wie bei der Interkulturalität nutzen hier die beiden Lehrpersonen also ihre Freiheiten, um ihren Unterricht zu gestalten. Ob der Umgang mit einem so zentralen Aspekt nicht im Konzept definiert werden soll, wird schon seit längerem diskutiert.

### 3.2.3 Umgang mit der Diglossie

Wie im Konzept zu lesen ist, kommt der Diglossie in der FiBi eine besondere Bedeutung zu stehen (Stadt Biel, 2019, S. 28). Während den Interviews wollte ich herausfinden, wie die Berücksichtigung der Diglossie im Unterricht aussieht.

Während den Interviews erfuhr ich, dass die Diglossie nur im Kindergarten ihren Platz hat. Denn gemäss meiner ersten Interviewpartnerin hat im zweiten Zyklus das Schweizerdeutsch im Unterricht keinen Platz und die Schülerinnen und Schüler werden immer wieder dazu ermutigt, Hochdeutsch zu sprechen. Einzig in den Pausen sprechen die Schülerinnen und Schüler Schweizerdeutsch (I1, 105–109). Im ersten Zyklus sieht es ein bisschen anders aus. Gemäss meiner ersten Interviewpartnerin hat im Kindergarten die Diglossie noch einen grossen Stellenwert. In der Primarschule verliert das Schweizerdeutsch aber immer mehr an Bedeutung und es besteht ab der ersten Klasse die Weisung, mit den Schülerinnen und Schülern Hochdeutsch zu sprechen (I2, 88–104).

Für die gesamte FiBi gilt also folgende einheitliche Regelung:

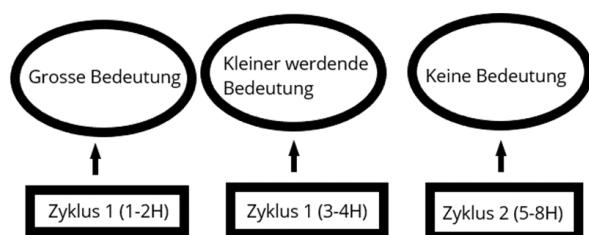


Abbildung 11: Bedeutung der Diglossie.

### 3.2.4 Stellenpartnerin und Fächeraufteilung

Im Konzept der FiBi wird festgehalten, dass jede Klasse von mindestens zwei Lehrpersonen unterrichtet wird (Stadt Biel, 2019, S. 21). Der Frage, wie die Fächerverteilung in den Klassen meiner Interviewpartnerinnen aussieht, bin ich in den Interviews nachgegangen.

Während beiden Interviews wurde mir die im Kapitel 1.1.2 erwähnte Fächer- und Sprachenaufteilung bestätigt. In der Klasse der ersten Interviewpartnerin zum Beispiel werden die Fächer Mathematik und NMG von beiden Lehrpersonen in beiden Sprachen unterrichtet. Die Umsetzung sieht dann aber nicht in jeder Klasse gleich aus (I1, 164–168). Dazu werde ich mich aber zu einem späteren Zeitpunkt in Kapitel 3.4 noch äussern. Das Fach Deutsch wird nachvollziehbarerweise von der deutschsprachigen Lehrperson unterrichtet und das Fach Französisch von der französischsprachigen Stellenpartnerin. Die übrigen Fächer werden danach aufgeteilt (I1, 164–168). Zudem haben sie auch noch zwei Lektionen im Teamteaching (I1, 172–173). Wie genau diese Aufteilung aussieht, wird vom Konzept nicht festgelegt und sieht in jeder Klasse anders aus (I1, 97–99).

In der Klasse der zweiten Interviewpartnerin sieht es eigentlich gleich aus. Auch in ihrer Klasse werden, wie überall an der FiBi, die Fächer Mathematik und NMG in beiden Sprachen und somit von beiden Lehrpersonen unterrichtet (I2, 107–108). Anders als im zweiten Zyklus wird im ersten Zyklus aber nur eine einzige Umsetzung gewählt (I2, 221–222). Auch diese wird in Kapitel 3.4 gemeinsam mit den Methoden des zweiten Zyklus noch genauer ausgeführt. Hingegen gibt es auch in der Klasse der zweiten Interviewpartnerin ebenfalls eine Teamteaching-Lektion (I2, 69–70).

Auch hier stimmen die Aussagen der beiden Interviewpartnerinnen mit dem Konzept überein. Bei der konkreten Umsetzung sieht es dann aber anders aus. Hierzu werde ich mich aber in Kapitel 3.4 noch äussern.

### 3.2.5 Stellenpartnerin und Planung

Im Konzept wird die enge Zusammenarbeit zwischen den beiden Lehrpersonen betont (Stadt Biel, 2019, S. 13). Doch konkrete Richtlinien oder Umsetzungsmöglichkeiten werden darin nicht erwähnt. Aus diesem Grund versuchte ich, während den beiden Interviews herauszufinden, wie die Zusammenarbeit zwischen den Stellenpartnerinnen und meinen beiden Interviewkandidatinnen vor allem bezogen auf die Planung des Unterrichts aussieht.

Anders als zur Planung im Fach NMG, welche in Kapitel 3.4 noch genauer erläutert wird, habe ich zur Planung des übrigen Unterrichts nicht viel herausgefunden. Für die erste Interviewpartnerin ist es aber generell wichtig, bei der Planung Rücksicht auf den sprachlichen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler zu nehmen. Auch die Zeit sollte beachtet werden. Denn die Schülerinnen und Schüler müssen alles auf Deutsch und Französisch lernen und haben teilweise nur die Hälfte der Zeit zur Verfügung (I1, 556–558). Die zweite Interviewpartnerin erwähnt die Wichtigkeit der beiden Lehrpläne, welche bei der Planung unbedingt berücksichtigt werden müssen. Aber auch die enge Zusammenarbeit mit der Stellenpartnerin wird erwähnt. Wie auch die erste Interviewpartnerin findet sie die Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sehr wichtig (I2, 413–420).

In den beiden Interviews wurde die Individualität beider Lehrpersonen ersichtlich, weshalb für sie zum Teil andere Faktoren eine wichtige Rolle spielen.

### **3.3 Zwei Lehrpläne, eine Schule**

In diesem Kapitel soll nun aufgezeigt werden, inwiefern sich die beiden Lehrpläne unterscheiden, wo Gemeinsamkeiten und Unterschiede vorliegen und vor allem, wie mit den allfälligen Unterschieden umgegangen wird. An dieser Stelle ist wichtig zu erwähnen, dass den Aussagen beider Interviewpartnerinnen keine Analyse ihrerseits vorgegangen ist, sondern dass sie auf ihren persönlichen Empfindungen und Erfahrungen beruhen.

#### **3.3.1 Didaktische Ausrichtung**

In Kapitel 1.1.2 habe ich verschiedene Aspekte beider Lehrpläne beleuchtet. Bereits dort sind mir viele Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede aufgefallen. Als erstes wollte ich von den beiden Interviewpartnerinnen erfahren, wo ihrer Meinung nach bei der didaktischen Ausrichtung der beiden Lehrpläne die grössten Unterschiede bestehen.

Gemäss meiner ersten Interviewpartnerin besteht der grösste Unterschied in der Ganzheitlichkeit der beiden Lehrpläne. Ihrer Meinung nach ist der Lehrplan<sup>21</sup> ganzheitlicher als der PER (I1, 268–273). Dies fällt besonders im Fach NMG auf. Denn NMG wird, anders als SHS, als ein einziges Fach unterrichtet (I1, 280–283). Hierzu meint meine zweite Interviewpartnerin, dass die didaktische Ausrichtung mehr von der Lehrperson als vom Lehrplan abhängt (I2, 156–159). Meine erste Interviewpartnerin knüpft an ihre erste Aussage an und ergänzt, dass die beiden Lehrpläne trotz der Unterschiede gar nicht so unterschiedlich sind und stellt sogar die Behauptung auf, dass die Grundlagen im Prinzip gleich sind (I1, 255–226). Für sie ist wichtig, sich mehr auf die Gemeinsamkeiten und weniger auf die Unterschiede zu fokussieren (L1, 312). Diese Meinung vertritt auch meine zweite Interviewpartnerin. Sie konnte mir nach einer, durch die Schulleitung getätigten, Analyse beider Lehrpläne sogar bestätigen, dass es sehr viele Überschneidungen gibt, viele Themen aber anders formuliert oder zu einem anderen Zeitpunkt behandelt werden (I2, 130–136). Ich habe ebenfalls erfahren, dass es den Lehrpersonen bewusst ist, dass nicht alle Aspekte beider Lehrpläne gleich gut behandelt werden können und deshalb hauptsächlich am Grundanspruch gearbeitet wird (I2, 152–153).

Es lässt sich also feststellen, dass sich die Lehrpläne in vielen Bereichen zwar unterschieden, grundsätzlich aber doch nicht so unterschiedlich sind. Diese grundsätzliche Gemeinsamkeit könnte an der gesetzlichen Basis liegen, welche beiden Lehrplänen zugrunde liegt. Denn durch das Konkordat HarmoS konnte eine gemeinsame Basis erarbeitet werden. Darin eingeschlossen sind die sogenannten Grundansprüche. Bei Unterschieden ist es für die beiden Interviewpartnerinnen wichtig, sich mehr auf die Gemeinsamkeiten zu fokussieren. Also spielt auch hier der Kompromiss in Form des Grundanspruchs eine wichtige Rolle.

#### **3.3.2 Kompetenzen – Objectifs d'apprentissage**

Wie im Kapitel 1.1.2 erwähnt, steht im Lehrplan<sup>21</sup> der Erwerb von Kompetenzen im Zentrum (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016, S. 18). Im PER hingegen steht der Erwerb der sogenannten Objectifs d'apprentissage im Zentrum (CIIP, 2010a, p. 28). Inwiefern und ob sich diese beiden Konzepte unterscheiden, versuchte ich anhand der Interviews zu klären.

Die erste Interviewpartnerin und ihre Stellenpartnerin setzten die Kompetenzen des Lehrplans<sup>21</sup> den Objectifs d'apprentissage des PER gleich (I1, 298). Für die zweite Interviewpartnerin handelt es sich lediglich um Begrifflichkeiten, welche im Prinzip das gleiche bedeuten (I2, 166–171).

Beide Lehrpersonen setzen die Kompetenzen also den Objectifs d'apprentissage gleich. Diese Idee wird auch von den theoretischen Grundlagen aus Kapitel 1.1.2 bestätigt. Denn beide Lehrpläne orientieren sich an den gleichen eidgenössisch definierten Grundansprüchen (D-EDK, 2014, S. 5).

### 3.3.3 Überfachliche Kompetenzen – La Formation générale – Éducation à la citoyenneté

Wie ich bereits in Kapitel 1.1.2 beschreiben habe, sind neben den Kompetenzen und den Objectifs d'apprentissage in beiden Lehrplänen die überfachlichen Kompetenzen, wie sie gemäss Lehrplan21 genannt werden, von grosser Bedeutung (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016, S. 70–79. Im PER werden sie Capacités transversales genannt (CIIP, 2010a, p. 35). Welche Bedeutung diese aber im Unterricht der beiden Interviewpartnerinnen haben und ob sie einen Unterschied zwischen den überfachlichen Kompetenzen des Lehrplans21 und den Capacités transversales des PER machen, versuchte ich in den Interviews zu klären.

Im PER ebenfalls von grosser Bedeutung ist die sogenannte Formation générale. Sie wird fächerübergreifend unterrichtet und besteht aus fünf thematischen Schwerpunkten (CIIP, 2010a, p. 36). Auch ein wichtiger Bestandteil des PER ist die sogenannte Éducation à la citoyenneté. Sie wird ab dem zweiten Zyklus vor allem in den Disciplines Géographie und Histoire gefördert. Aber auch fächerübergreifende Bezüge sind möglich (CIIP, 2010a, p. 22). Beide Aspekte werden im Lehrplan21 nicht explizit erwähnt. Anhand der Interviews wollte ich herausfinden, inwiefern diese beiden PER-spezifischen Aspekte im Unterricht meiner beiden Interviewpartnerinnen von Bedeutung sind.

Bezogen auf die überfachlichen Kompetenzen wurde mir von meiner ersten Interviewpartnerin bestätigt, dass in ihrem Unterricht diese überfachlichen Kompetenzen gefördert werden. Dabei unterscheidet sie nicht zwischen den überfachlichen Kompetenzen und den Capacités transversales, orientiert sich aber eher am Lehrplan21 (I1, 330–335). Auch für die zweite Interviewpartnerin haben die überfachlichen Kompetenzen und die Capacités transversales eine grosse Bedeutung. Aus diesem Grund versucht sie, diese in möglichst jedem Fach zu fördern (I2, 228–235). Sie hingegen bezieht sich auf beide Lehrpläne und wählt je nach Situation aus (I2, 242–244). Hier stellt sich mir aber die Frage, ob die überfachlichen Kompetenzen wirklich den Capacités transversales gleichzusetzen sind, wenn sich vor allem die zweite Interviewpartnerin je nach Situation auf einen anderen Lehrplan bezieht.

Die Formation générale wird von meiner ersten Interviewpartnerin wie eine Klassenstunde ausgelegt. Darenin werden diese thematischen Schwerpunkte behandelt. Aber auch in anderen Bereichen wird sie gefördert. Ausserhalb der Klassenstunde achtet sie aber nicht explizit darauf (I1, 351–365). Sie überlässt diesen Aspekt eher ihrer Stellenpartnerin (I1, 545). Auch die zweite Interviewpartnerin sieht die Formation générale wie eine Klassenstunde, in der diese thematischen Schwerpunkte angeschaut werden. Ansonsten behandelt sie diese Formation générale wie die überfachlichen Kompetenzen und versucht, ihre thematischen Schwerpunkte fächerübergreifend zu fördern. Aber auch sie achtet nicht explizit darauf und nur dann, wenn es thematisch passt (I2, 262–278). Eine kritische Frage stellte sich mir aber trotzdem. Denn im PER wird erwähnt, dass die Formation générale fächerübergreifend zu fördern ist (CIIP, 2010a, p. 36). Doch ist dies in einer Klassenstunde überhaupt der Fall?

Bezogen auf die Éducation à la citoyenneté habe ich erfahren, dass dieser Aspekt im Unterricht meiner ersten Interviewpartnerin noch keine grössere Bedeutung hat, da sie zum Zeitpunkt des Interviews noch kein NMG unterrichtet hat und den Begriff auch nicht wirklich kennt. Sie überlässt diesen Aspekt ihrer Stellenpartnerin (I1, 371–372). Meine zweite Interviewpartnerin unterrichtet im ersten Zyklus. Dort wird die Éducation à la citoyenneté noch nicht erarbeitet (I2, 281–307).

Es lässt sich also auch hier sagen, dass der Umgang mit diesen lehrplanspezifischen Aspekten sehr stark von der Lehrperson abhängt und sie sich viele Freiheiten bei der Umsetzung nehmen und die Aspekte des anderen Lehrplans teilweise ignorieren. Ob es sich dabei um eine Kombination der beiden Lehrpläne oder eher um ein Parallelisieren handelt, also um ein paralleles Anwenden beider Lehrpläne, bleibt für mich offen.

### 3.4 Konkrete Herausforderungen im NMG/SHS

In diesem Kapitel soll nun aufgezeigt werden, wie das Fach NMG an der FiBi aufgebaut ist und wie die beiden Lehrpläne im Fach NMG und in der Domaine SHS konkret kombiniert werden können. Zudem soll aufgezeigt werden, wie die beiden Interviewpartnerinnen mit einigen didaktischen Aspekten von NMG und SHS umgehen.

#### 3.4.1 Aufbau und Unterricht des Fachs

Bereits in Kapitel 1.1.2 wurde aufgezeigt, dass an der FiBi das Fach NMG im ersten Zyklus zu vier und im zweiten Zyklus zu fünf Lektionen in beiden Sprachen unterrichtet wird (Stadt Biel, 2019, S. 17–20). Daraus wird schon jetzt ersichtlich, dass sich die FiBi hier weder an der Stundentafel des Lehrplans21 noch an der Stundentafel des PER orientiert, sondern sich auf eine eigens ausgearbeitete Stundentafel bezieht. Dies wurde auch in den Interviews ersichtlich. Wie die konkrete Umsetzung aber aussieht, war Teil der Interviews.

Im zweiten Zyklus gibt es gemäss meiner Interviewpartnerin drei Möglichkeiten (I1, 180–199):

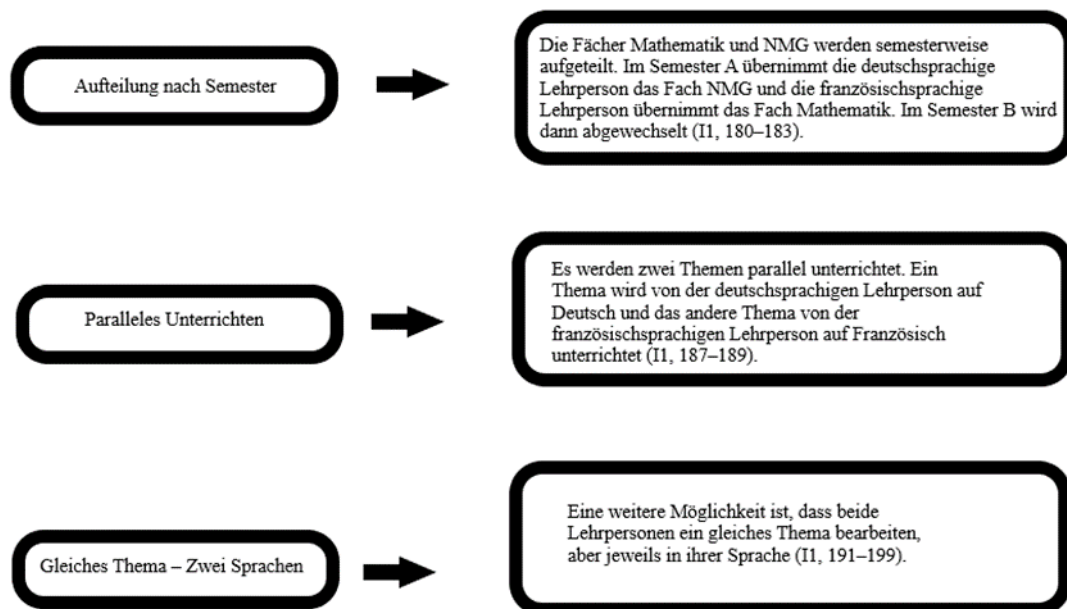


Abbildung 12: Umsetzungsmöglichkeiten der Lehrplankombination im zweiten Zyklus.

Im Fall meiner ersten Interviewpartnerin wurde die erste Methode gewählt (I1, 208–209). Dabei erarbeitet sie gemeinsam mit ihrer Stellenpartnerin die Jahresplanung, welche Aspekte beider Lehrpläne berücksichtigt. Danach macht aber jede für sich die Quartals- und Feinplanungen. Dabei orientiert sich meine Interviewpartnerin eher am Lehrplan21 und ihre Stellenpartnerin eher am PER (I1, 220–223).



Ein bisschen anders sieht es im ersten Zyklus aus. Denn dort gibt es gemäss meiner zweiten Interviewpartnerin nur eine einzige Umsetzungsmöglichkeit (I2, 221):

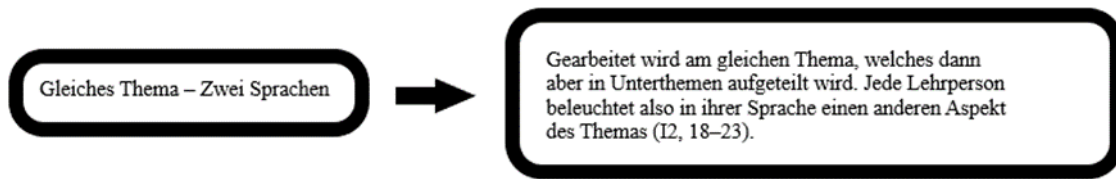


Abbildung 13: Umsetzung der Lehrplankombination im ersten Zyklus.

Dies ist demnach auch bei meiner zweiten Interviewpartnerin der Fall. Bei der Planung geht sie ähnlich wie meine erste Interviewpartnerin vor. Demnach erarbeiten beide gemeinsam eine Jahresplanung. Dazu werden verschiedene Themen aus beiden Lehrplänen gewählt. Danach werden die passenden Kompetenzen und Objectifs d'apprentissage gesucht (I2, 179–192). In der zweiten Planungsphase werden dann die Themen aufgelegt und die Sequenzen auf die Lehrpersonen aufgeteilt (I2, 195–197). Die Aufteilung erfolgt unabhängig vom Lehrplan. Es kann also sein, dass meine deutschsprachige Interviewpartnerin eine Lektion mehr nach PER unterrichtet (I2, 199–201).

Was sofort auffällt ist, dass es an der FiBi nicht wirklich eine Regelung bezüglich der konkreten Umsetzung gibt. Wie kann es sein, dass es im ersten Zyklus nur eine Umsetzungsmöglichkeiten gibt und im zweiten Zyklus scheinbar an jeder Klasse etwas anderes gemacht wird? Zudem stellt sich mir bei genauerer Betrachtung der Darstellung eine weitere Frage: Werden im zweiten Zyklus bei der ersten und zweiten Umsetzungsmöglichkeit wirklich beide Lehrpläne kombiniert oder handelt es sich nicht vielmehr um ein Parallelisieren. Schliesslich unterrichten immer noch beide Lehrpersonen unabhängig voneinander gemäss ihrem Lehrplan. Auch offen bleibt, wieso ein so wichtiger Aspekt nicht genauer vom Konzept definiert wird.

### **3.4.2 Bildung für Nachhaltige Entwicklung**

Eng mit dem Lehrplan<sup>21</sup> verbunden, ist die sogenannte Bildung für Nachhaltige Entwicklung (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016, S. 83). Auch im PER wird diese gross geschrieben, wird aber *Éducation en vue d'un développement durable* genannt (CIIP, 2010a, p. 21). Wie in Kapitel 1.1.2 bereits beschrieben, handelt es sich um das gleiche Konzept. Da das Konzept in beiden Lehrplänen relativ wichtig ist und viel Platz einnimmt, wollte ich im Rahmen der Interviews herausfinden, wie die beiden Lehrpersonen zu diesem Konzept stehen und wie sie dieses in ihren Klassen umsetzen.

Im Fall meiner ersten Interviewpartnerin hat die Bildung für Nachhaltige Entwicklung gemäss ihrer Angaben noch eine zu wenig explizite Bedeutung. Sie hofft aber, dass sie in ihrem Unterricht automatisch Aspekte davon behandelt, unabhängig vom Fach (I1, 433–438).

Im Fall meiner zweiten Interviewpartnerin sieht es ganz anders aus. Denn sie hat eine Weiterbildung in naturbezogener Umweltbildung abgeschlossen und geht seit letztem Sommer auch alle zwei Wochen in den Wald. Für sie hat die Bildung für Nachhaltige Entwicklung eine sehr grosse Bedeutung und sie setzt sich auch an der FiBi für deren Berücksichtigung und vor allem für deren Umsetzung ein. Generell meint sie, dass die FiBi, bezogen auf die Bildung für Nachhaltige Entwicklung, schon sehr sensibilisiert ist, was sich zum Beispiel beim Jahresthema Zero-Waste gezeigt hat (I2, 370–380).

Ähnlich wie die Interkulturalität wird auch die Bildung für Nachhaltige Entwicklung von beiden Lehrplänen gleichermassen vorgeschrieben. Die Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist sogar Teil der Schweizer Verfassung. Trotz diesem Obligatorium gehen beide Lehrpersonen ganz unterschiedlich mit diesem Aspekt um. Hier nehmen sich die beiden Lehrpersonen, wie an vielen anderen Schulen vermutlich auch, gewisse Freiheiten bei der Unterrichtsgestaltung.

### **3.4.3 Fächerübergreifender Unterricht**

Obwohl er in beiden Lehrplänen anders genannt wird, hat der sogenannte fächerübergreifende Unterricht in beiden Lehrplänen ein sehr grosses Gewicht, wie in Kapitel 1.1.2 ersichtlich wird. Deshalb wollte ich erfahren, wie dieser von meinen beiden Interviewpartnerinnen umgesetzt wird und ob er überhaupt eine Bedeutung hat.

Meiner ersten Interviewpartnerin ist der fächerübergreifende Unterricht zwar sehr wichtig, möchte pro Woche aber auch nicht zahlreiche verschiedene Themen bearbeiten. Vor der Konzeptänderung waren die Fächer fix unterteilt, was einen ganzheitlichen und somit fächerübergreifenden Unterricht verunmöglichte. Durch die Konzeptänderung wurde gemäss ihrer Meinung der fächerübergreifende Unterricht vereinfacht (I1, 444–449). Ihr Ideal wäre es, wenn alle, unabhängig vom Fach, an einem übergeordneten Thema arbeiten könnten und es so die Fächerunterteilung gar nicht mehr bräuchte (I1, 453–455).

Meine zweite Interviewpartnerin versucht in hohen Massen fächerübergreifend zu unterrichten. Dies äussert sich auch dadurch, dass sie ein Thema aus dem NMG auch in anderen Fächern einfließen lässt (I2, 383–384). Sie gibt aber auch zu, dass der fächerübergreifende Unterricht an der FiBi schwieriger ist, da es viel mehr Absprachen mit der Stellenpartnerin braucht (I2, 400).

An dieser Stelle ist interessant zu beobachten, dass der fächerübergreifende Unterricht für beide Lehrpersonen eine grosse Bedeutung hat und hier besteht tatsächlich einmal Einigkeit zwischen den Aussagen. Dies war bei der Interkulturalität und der Bildung für Nachhaltige Entwicklung nicht der Fall. Vermutlich hängt dies mehr mit der persönlichen Einstellung als mit den Lehrplänen zusammen.

### **3.4.4 Perspektiven und Disciplines**

In Kapitel 1.1.2 wurde bereits beschrieben, dass an der FiBi das Fach NMG unterrichtet wird, wobei sich dieses Fach auf beide Lehrpläne bezieht. Diese Feststellung wurde auch während den Interviews immer wieder bestätigt. Dabei wird das Fach je nach Zyklus zu vier bis fünf Lektionen pro Woche unterrichtet. Dies kann als Kompromiss zwischen der Stundentafel des Lehrplans<sup>21</sup> und der Stundentafel des PER verstanden werden (Stadt Biel, 2019, S. 14–17). Inwiefern aber die Perspektiven von NMG mit den Disciplines von SHS kombinierbar sind, wollte ich von den beiden Interviewpartnerinnen erfahren, da mir dieser Punkt noch ungeklärt schien.

Gemäss meiner ersten Interviewpartnerin sind diese beiden Bestandteile sehr gut miteinander kombinierbar. Denn die Themen, welche in den Disciplines behandelt werden, können auch in den Perspektiven vom NMG eingeordnet werden (I1, 409–410). Auch meine zweite Interviewpartnerin unterstützt diese Aussage (I2, 329).

Diese Einigkeit kann, wie bereits in Kapitel 3.3.1 erläutert wurde, mit den gleichen Grundansprüchen begründet werden. Inhaltlich unterscheiden sich die Fächer somit kaum, strukturell aber schon. Denn wie ein Fach aufgebaut werden muss, wird in den Grundansprüchen nicht definiert.

### **3.4.5 Didaktik NMG und SHS**

In Kapitel 1.1.2 konnte die didaktische Ausrichtung beider Lehrpläne sehr gut aufgezeigt und in Kapitel 3.3.1 generell verglichen werden. Inwiefern sich aber die didaktische Ausrichtung im Fach NMG und in der Domaine SHS unterscheidet und wie die beiden Interviewpartnerinnen damit umgehen, versuchte ich während den Interviews zu klären.

Gemäss der ersten Interviewpartnerin besteht der grösste didaktische Unterschied zwischen NMG und SHS darin, dass NMG viel ganzheitlicher unterrichtet wird. Denn in SHS werden die Disciplines einzeln unterrichtet und nicht als einzelnes Fach, wie dies im NMG der Fall ist (I1, 280–283). Bei den didaktischen Aspekten orientiert sie sich ausschliesslich am Lehrplan<sup>21</sup>. In ihrem Unterricht wird demnach Rücksicht auf die unterschiedlichen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen und die Mehrperspektivität genommen (I1, 422).

Bezogen auf die didaktische Umsetzung im Unterricht meint meine zweite Interviewpartnerin, dass es sehr abhängig von der Lehrperson ist (I2, 358). Sie ergänzt aber auch, dass so Fertigkeiten und Fähigkeiten, wie Erarbeiten, Erforschen und Anwenden im PER weniger stark gefördert werden als im Lehrplan<sup>21</sup> (I2, 359–361). Dadurch, dass sie im NMG mit einem Lehrmittel des Lehrplans<sup>21</sup> und mit dem Modell der Classe flexible arbeiten, ist sie der Meinung, dass viele didaktische Aspekte des NMG gefördert werden (I2, 363–364).

Hier fällt sofort auf, dass sich die Interviewpartnerinnen selbst widersprechen. Denn in Kapitel 3.3.1 haben beide erwähnt, dass sich die beiden Lehrpläne didaktisch kaum unterscheiden. Im Bereich NMG und SHS erwähnen sie aber durchaus grosse didaktische Unterschiede. Wieso dies der Fall ist, kann ich nur vermuten. Wichtig festzuhalten ist, dass es trotz allem viele Gemeinsamkeiten und Überschneidungen gibt. Dies wird vor allem bei den Perspektiven und den Disciplines ersichtlich. Dort, wo Unterschiede bestehen, also vor allem bei der didaktischen Ausrichtung, ist es sehr stark von der Lehrperson abhängig, wie sie ihren Unterricht gestaltet. Dies hat dann mehr mit den persönlichen Überzeugungen und Präferenzen als mit den Lehrplänen zu tun.

### 3.5 Verbindung zum Lerngegenstand

In diesem Kapitel wird genauer erläutert, welche Bedeutung mein Lerngegenstand in den beiden FiBi-Klassen der Interviewpartnerinnen haben würde, wo er sich in der FiBi-Studentafel situieren lässt und wie bei der Umsetzung didaktisch vorgegangen werden könnte.

#### 3.5.1 Situierung und Bedeutung

Wie in Kapitel 1.1.2 beschrieben wird mit dem Lerngegenstand klar das Fach NMG behandelt. Da es sich um Feste handelt, wird vor allem die Perspektive ERG abgedeckt. Es können aber auch Bezüge zu RZG gemacht werden. Doch inwiefern der Lerngegenstand in den PER passt, in welcher Domaine und Discipline er sich situieren lässt und ob so ein Thema an der FiBi auch umsetzbar wäre, wollte ich von den beiden Interviewpartnerinnen erfahren.

Gemäss meiner ersten Interviewpartnerin würde sich der Lerngegenstand in der Domaine SHS situieren und vor allem Aspekte der Discipline Éthique et culutre religieuse behandeln (I1, 463). Daraus kann bereits jetzt geschlossen werden, dass dieser Lerngegenstand theoretisch auch an der FiBi umsetzbar wäre, da der Lerngegenstand in beiden Lehrplänen Thema sein könnte.

Die beiden Interviewpartnerinnen fänden seine Umsetzung sogar sehr spannend. Meine erste Interviewpartnerin wäre dabei sogar offen, das Thema selbst umzusetzen (I1, 463–469). Meine zweite Interviewpartnerin ergänzt und meint, dass durch ein solches Thema auch gut Aspekte der Formation générale abgedeckt werden können (I2, 408–409).

Hier fallen mir gleich zwei Dinge auf. Zum einen lässt sich erkennen, dass eine Umsetzung des Lerngegenstandes «Warum feiern wir Feste?» auch an der FiBi gut realisierbar wäre. Es lässt sich aber auch erkennen, dass vor allem die zweite Interviewpartnerin plötzlich Bezüge zur Formation générale macht, obwohl sie in einem andern Abschnitt betont, dass sie sich nicht bewusst mit der Formation générale befasst. Dies zeigt, dass sie es unbewusst vielleicht doch macht.

### 3.5.2 Didaktische Umsetzung

Obwohl dieser Lerngegenstand an der FiBi theoretisch umsetzbar wäre, müssen aufgrund der Lehrplankombination einige didaktische Aspekte berücksichtigt werden. Die meisten davon wurden bereits in Kapitel 3.4.5 beschrieben. Welche das im Fall dieses Lerngegenstandes sind, wurde während den Interviews erarbeitet.

Gemäss meiner ersten Interviewpartnerin müssen zunächst dieselben Aspekte wie in jeder anderen Klasse auch beachtet werden (I1, 479–480). Sie ergänzt aber auch, dass man vor allem im ersten Zyklus noch darauf achten sollte, dass viele Schülerinnen und Schüler eine der beiden Sprachen oder teilweise auch beide Sprachen nicht vollständig oder kaum beherrschen. Aus diesem Grund sollte bei der Planung unbedingt mehr Zeit eingerechnet werden. Bei der Präsentation der Plakate würden einige Schülerinnen und Schüler sicher viel Unterstützung brauchen. Zudem sollte man sich überlegen, ob sie einfach präsentieren sollen oder, ob sie auch den dazugehörigen Wortschatz trainieren sollen. Dies ist in einer bilingualen Klasse sicher noch mehr Thema (I1, 479 – 486). Zusätzlich ergänzt sie, dass aus sprachlicher Sicht das Fach NMG das herausforderndste Fach ist. Dies kann dann dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler zwar interessiert am Thema sind, ihre sprachlichen Fähigkeiten sie aber am Lernen und Mitmachen hindern. Dem muss man sich als Lehrperson bewusst sein. Eigenständiges Recherchieren, so wie es beim Lerngegenstand der Fall ist, bietet hier aber eine gute Möglichkeiten, diesem Problem auszuweichen (I1, 490–502). Gleicht man die Aussagen aus dem Kapitel 3.4 zu den Umsetzungsmöglichkeiten im zweiten Zyklus dem Lerngegenstand an, ergäbe dies folgende drei Umsetzungsmöglichkeiten (I1, 505–522):

Tabelle 3: Umsetzungsmöglichkeiten der Lehrplankombinierung im Fachbereich NMG.

Je nach Semester wird das Thema entweder auf Deutsch eher gemäss dem Lehrplan21 oder auf Französisch eher gemäss PER unterrichtet.
Je nach Themenaufteilung wird das Thema entweder sauf Deutsch gemäss dem Lehrplan21 oder auf Französisch gemäss dem PER unterrichtet.
Das Thema wird von zwei Lehrpersonen auf Deutsch und auf Französisch nach beiden Lehrplänen unterrichtet.

Im ersten Zyklus würde das Thema gemäss der dritten Umsetzungsmöglichkeit von beiden Lehrpersonen unterrichtet, wobei jede Lehrperson einen anderen Aspekt des Themas beleuchten würde (I2, 18–23).

Gemäss meiner zweiten Interviewpartnerin kommen neben den vorhin erwähnten Aspekten noch einige weitere hinzu. Vor allem die Lehrplankombination muss bei der Planung unbedingt berücksichtigt werden (I2, 413–414). Auch sie erwähnt die Wichtigkeit der sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (I2, 417). Ganz wichtig zu beachten ist die sogenannte Klassenteilung. Schliesslich wird nicht nur das Pensum, sondern auch das Fach geteilt. Dies muss bei der Planung ebenfalls berücksichtigt werden (I2, 418–419).

Daraus lässt sich schliessen, dass im Fall meines Lerngegenstandes viele Aspekte, welche an einer einsprachigen Schule berücksichtigt werden müssen, auch an der FiBi berücksichtigt werden sollten. Hinzu kommen in diesem reziprok-immersiven Kontext aber noch die sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, die Lehrplankombination und vor allem die Zusammenarbeit mit der Stellenpartnerin.

# Schlussfolgerungen

## Synthese der Resultate

1. Wie hat die Filière Bilingue (FiBi) den Lehrplan21 (LP21) und den Plan d'Études Romand (PER) verknüpft und wie integrieren zwei befragte Lehrpersonen beide Lehrpläne trotz unterschiedlicher inhaltlicher, struktureller und didaktischer Ausrichtung in ihrem Unterricht?
2. Wie gehen diese beiden Lehrpersonen der FiBi mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden bezüglich der inhaltlichen, strukturellen und didaktischen Ausrichtung im Fachbereich Natur, Mensch und Gesellschaft (NMG) mit Fokus auf die Perspektive Ethik, Religion und Gemeinschaft (ERG) und der Domaine Sciences Humaines et Sociales (SHS) mit Fokus auf der Discipline Éthique et culture religieuse (ECR) am Beispiel des konkreten Lehrgegenstandes «Warum feiern wir Feste?» um?
3. Wie wird der Unterricht in den Fachbereichen NMG und SHS umgesetzt, bei dem der LP21 und der PER berücksichtigt werden?
4. Wie gelingt es diesen beiden Lehrpersonen der FiBi in den Fachbereichen NMG und SHS ihren Unterricht umzusetzen, welcher sich an zwei Lehrplänen orientiert?
5. Wo ordnen zwei Lehrpersonen der FiBi eine Unterrichtseinheit zum Lerngegenstand «Warum feiern wir Feste?» ein und welche Möglichkeiten und Herausforderungen sehen sie bei der Umsetzung?

Abbildung 14: Darstellung der Forschungsfragen.

Aufbauend auf die vorangegangene Analyse werden in diesem Kapitel nun die in Kapitel 1.3.1 und oben erwähnten Forschungsfragen beantwortet und somit auch die Hypothesen verifiziert. Als erstes werde ich dabei die grundlegenden Resultate festhalten und diese dann auf die entsprechenden Forschungsfragen beziehen, um schliesslich ein Fazit zu ziehen.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass eine Lehrplankombination nicht ohne Kompromisse funktioniert. Beiden Lehrplänen liegt zwar die gleiche Basis zugrunde und beide verfolgen demnach dieselben Ziele. Dies wird vor allem in Form der Grundansprüche sichtbar. Dennoch unterscheiden sich der Lehrplan21 und der PER in ihrer Struktur als Ganzes zum Teil deutlich. Dies äussert sich vor allem in der Lektionentafel, im Fächeraufbau und im Zeitpunkt des Kompetenzerwerbs. Der Fachbereich NMG zum Beispiel wird zu sechs Lektionen als ganzes Fach unterrichtet. SHS im Kanton Bern hingegen wird zu drei Lektionen pro Woche unterrichtet, wobei die Disciplines der Domaines einzelne Fächer darstellen. Auch der Erwerb gewisser Kompetenzen kann zeitlich variieren. Bei genau diesen Aspekten musste die FiBi gewisse Kompromisse eingehen. Als Beispiel kann hier die eigene Lektionentafel erwähnt werden.

Wie ich es in Kapitel 1.3.1 bereits vermutet habe, bietet das FiBi-Konzept gewisse Rahmenbedingungen für den Unterricht. Dazu gehören zum Beispiel die Lektionentafel, die Fächeraufteilung und die Klassenzusammenstellung. Andere Aspekte, wie die konkrete Umsetzung der Lehrplankombination, die Zusammenarbeit mit der Stellenpartnerin und die Unterrichtsplanung hingegen nicht. Hier werden den Lehrpersonen gewisse Freiheiten ermöglicht. Dies fällt vor allem in der Umsetzung der Lehrplankombination im Fachbereich NMG auf, wo es gleich mehrere Umsetzungsmöglichkeiten gibt. Auch bei den lehrplanspezifischen Aspekten nehmen sich die Lehrpersonen bei ihrer Umsetzung relativ viele Freiheiten. Dies fällt insbesondere in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung und in der *Éducation à la citoyenneté* auf. Bezieht man nun das Ganze auf die entsprechenden Forschungsfragen, lässt sich folgendes sagen:

Beantwortung der Forschungsfrage 1: Grundsätzlich bietet die FiBi keine intern geltenden Regeln, wie die Lehrplankombination auszusehen hat. Sie regelt lediglich die Rahmenbedingungen, wie die Lektionentafel, die Fächeraufteilung und die Sprachenverteilung. Im Fachbereich NMG wurde festgelegt, dass er zu vier bis fünf Lektionen pro Woche in beiden Sprachen unterrichtet wird. Wann welche Sprache verwendet wird, bleibt den Lehrpersonen überlassen. Auch bei der konkreten Lehrplankombination haben die Lehrpersonen sehr viele Freiheiten. Wie die beiden Lehrpläne nun konkret kombiniert werden, kann nicht abschliessend geklärt werden. Im Fall meiner beiden Interviewpartnerinnen wird sich mehr auf die Gemeinsamkeiten als auf die Unterschiede fokussiert. Bei der Planung, welche mit der jeweiligen Stellenpartnerin durchgeführt wird, fokussieren sie sich auf beide Lehrpläne. Bei den didaktischen und lehrplanspezifischen Aspekten fokussieren sie sich aber dann doch eher auf ihren eigenen Lehrplan.

Beantwortung der Forschungsfrage 2: Im NMG und SHS ist es nicht anders. Im Konzept der FiBi wird geregelt, zu wie vielen Lektionen das Fach NMG in welcher Klasse unterrichtet wird. Was nicht geregelt wird, ist die konkrete Umsetzung der Lehrplankombination. Beide Lehrpersonen planen zwar gemeinsam mit ihrer Stellenpartnerin und beziehen sich dabei auf beide Lehrpläne. Im Fall meiner ersten Interviewpartnerin fokussiert sich bei den Feinplanungen aber jede auf ihren Lehrplan. Dies liegt daran, da das Fach semesterweise aufgeteilt wird und jede Lehrperson unabhängig voneinander ist. Im Fall meiner zweiten Interviewpartnerin sieht es anders aus. Nachdem sie mit ihrer Stellenpartnerin geplant hat, werden die Lektionen verteilt. Diese beziehen sich dabei meistens auf beide Lehrpläne, da die beiden Lehrpersonen die Themen gemeinsam unterrichten. Die eine auf Deutsch und die andere auf Französisch.

Beantwortung der Forschungsfrage 3: Generell sind der Lehrplan21 und der PER im Fachbereich NMG und in der Domaine SHS relativ gut kombinierbar. Denn die fachlichen Inhalte sind sich wegen der gleichen Grundansprüche sehr ähnlich. Was die Struktur betrifft, unterscheiden sie sich enorm. NMG wird als ein Fach zu sechs Lektionen pro Woche unterrichtet. SHS wird im Kanton Bern in drei Fächer aufgeteilt, welche zu je einer Lektion unterrichtet werden. Hier musste die FiBi ihre Lektionentafel anpassen. Fest steht, dass der Fachbereich NMG zu vier bis fünf Lektionen pro Woche in beiden Sprachen unterrichtet wird. Im Konzept wird aber nicht näher auf die konkrete Lehrplankombination eingegangen. Hier spielt der Zyklus eine grosse Rolle. Im zweiten Zyklus gibt es drei Umsetzungsmöglichkeiten. Entweder wird das Fach Semesterweise nach Lehrperson und Sprache aufgeteilt. Oder das Fach wird Themenweise nach Sprache oder Lehrperson aufgeteilt. Oder das Thema wird in beiden Sprachen von beiden Lehrpersonen unterrichtet. Jede Lehrperson schaut dann mehr auf ihren eigenen Lehrplan. Im ersten Zyklus hingegen wird nur eine einzige Methode gewählt. Das Thema wird in beiden Sprachen von beiden Lehrpersonen unterrichtet, wobei jede Lehrperson einen anderen Aspekt des Themas beleuchtet.

Beantwortung der Forschungsfrage 4: In der Klasse meiner ersten Interviewpartnerin, welche im zweiten Zyklus unterrichtet, wird gemeinsam eine Jahresplanung erarbeitet, welche Aspekte beider Lehrpläne berücksichtigt. Danach erarbeitet jede für sich eine eigene Quartalsplanung und schreibt ihre eigenen Feinplanungen, wobei sie sich an ihrem eigenen Lehrplan orientieren. Dies betrifft dann auch die didaktischen Aspekte. Das Fach wird danach semesterweise aufgeteilt. In der Klasse meiner zweiten Interviewpartnerin, welche im ersten Zyklus unterrichtet, erarbeiten auch sie gemeinsam eine Jahresplanung. Diese beinhaltet Themen aus beiden Lehrplänen. Danach wählen sie die Kompetenzen und die Objectifs d'apprentissage aus. In einem nächsten Schritt werden die Sequenzen dann auf beide Lehrpersonen aufgeteilt. Beide Lehrpersonen betonen aber die Wichtigkeit, sich mehr auf die Gemeinsamkeiten als auf die Unterschiede zu fokussieren.

Beantwortung der Forschungsfrage 5: Beide Lehrpersonen ordnen den Lerngegenstand «Warum feiern wir Feste?» den Fachbereichen NMG und SHS zu. Sie sind sich auch darüber einig, dass er sich in der Perspektive Ethik, Religion und Gemeinschaft und in der Discipline Éthique et culture religieuse situiert. Beide Lehrpersonen könnten sich eine Umsetzung in ihren Klassen vorstellen. Anders als in einsprachigen Klassen müssen bei der Planung in der FiBi aber einige Aspekte berücksichtigt werden. Dazu gehören zum Beispiel der Spracherwerb, die sprachlichen und fachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und die Zusammenarbeit mit der Stellenpartnerin. All diese Aspekte beeinflussen die Umsetzung jeglicher Themen in allen Fächern und somit betrifft dies auch das Thema «Warum feiern wir Feste?».

Als Fazit lässt sich sagen, dass meine Hypothesen bestätigt wurden. Es lässt sich auch sagen, dass eine Lehrplankombination funktionieren kann. Auch das Thema der Feste fände an der FiBi durchaus Anklang. Es lässt sich aber auch sagen, dass eine solche Lehrplankombination nur durch Kompromisse funktionieren kann. Denn inhaltlich sind sich die beiden Lehrpläne zwar ähnlich, strukturell aber nicht. Was für mich jedoch offen bleibt, ist die Frage, ob es sich in allen Fällen um eine Lehrplankombination und nicht viel mehr um ein Parallelisieren handelt. Denn vor allem im zweiten Zyklus scheint es so, als ob jede Lehrperson gemäss ihrem Lehrplan unterrichtet. Dies ist meiner Meinung nach nicht unbedingt eine Kombination. Anders sieht es im ersten Zyklus aus, wo die Lehrpläne miteinander verknüpft und kombiniert werden. Ob die FiBi dies nicht doch im Konzept regeln sollte, bleibt offen.

### **Selbsteinschätzung**

Für mich stand eigentlich von Anfang an fest, dass ich als bilingualer Student meine Bachelorarbeit über den Bilingualismus und insbesondere über den bilingualen Unterricht schreiben möchte. Da dieses Themenfeld enorm gross ist, hatte ich anfangs grosse Schwierigkeiten, mich einzugrenzen. Nach mehreren Gesprächen mit meinen Betreuerinnen konnte ich das Thema aber gut eingrenzen und präzise Forschungsfragen und Hypothesen formulieren. In den Interviews gelang es mir dann, sehr viele Informationen zu gewinnen. Trotz dieser enormen Fülle an Informationen gelang es mir, die essenziellen Elemente herauszusuchen und zu interpretieren.

Eine weitere Schwierigkeit bestand für mich wegen der grossen Masse an Literatur darin, geeignete Literatur zu finden. Dies ist mir meiner Meinung nach aber sehr gut gelungen und ich denke, dass ich die Problematik und die Methodik auf den Punkt gebracht und mit Literatur gut untermauern konnte. Kritisch sehe ich hingegen die Anzahl Interviewteilnehmerinnen. Um möglichst aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, wäre es sinnvoll, möglichst viele Personen zu befragen. Ich habe mich aber bewusst dagegen entschieden, da meiner Meinung nach zwei Personen ausreichten. Während den Interviews wurde mir meine Entscheidung bestätigt. Ich konnte eine unglaubliche Menge an wertvollen Daten sammeln. Ein nächstes Mal würde ich dennoch noch weitere Lehrpersonen beiziehen und vor allem die französischsprachige Perspektive noch mehr einbringen.



Eine dritte und letzte Herausforderung betrifft vor allem die kulturellen Unterschiede zwischen der Deutschschweiz und der Romandie. Während des gesamten Prozesses wurde mir immer wieder bestätigt, dass sich die Methoden und die Begrifflichkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens der Deutschschweiz und der Romandie stark unterscheiden. Schliesslich orientiert sich die Deutschschweiz eher an wissenschaftlichen Arbeiten und Methoden des anglosächsischen und germanischen Raums und die Romandie eher an wissenschaftlichen Arbeiten und Methoden des frankophonen Raums. Als deutschschweizer musste ich mir die frankophonen Methoden zuerst erarbeiten. Dies gelang mir nicht immer und mehrmals musste ich Aspekte der Arbeit anpassen, da sie zu sehr von den frankophonen Methoden abwichen. Ob mir dies immer gelang, bleibt nur zu hoffen.

Trotz der erwähnten Herausforderungen und kritischen Aspekte hatte ich grossen Spass daran, meine Bachelorarbeit zu verfassen. Ich hatte kaum Schwierigkeiten mich zu motivieren, schrieb stets mit viel Leidenschaft und Begeisterung und konnte unglaublich viel über den Bilingualismus, die Lehrpläne und die FiBi generell lernen. Meiner Meinung nach habe ich ein sehr interessantes und für die Forschung wichtiges Thema gewählt. Dies wurde mir auch immer wieder von aussen bestätigt. Immer wieder kamen Leute auf mich zu und wollten mehr über meine Arbeit und ihre Ergebnisse erfahren. Dies hat mich sehr motiviert und ich denke, mein oberstes Ziel, einen Beitrag für die Wissenschaft zu leisten, wurde erreicht.

Doch auch für mich persönlich war das Verfassen dieser Arbeit und das Durchführen dieser Forschung aus beruflicher Hinsicht sehr bereichernd. Denn während über einem Jahr habe ich mich intensiv mit fachlichen und didaktischen Aspekten beider Lehrpläne befasst und würde behaupten, dass ich dank dieser Abriet beide Lehrpläne sehr gut kennenlernt habe. Dies bietet mir als Lehrperson natürlich viele Vorteile. Durch mein bilinguales Studium würde es mich natürlich auch sehr reizen eines Tages an der FiBi zu unterrichten. Wenn man sich da mit dem Konzept und den Umsetzungsmöglichkeiten bereits auseinandergesetzt hat, ist dies natürlich ein riesiger Vorteil.

### **Forschungsperspektiven**

Grundsätzlich konnte ich in der Arbeit herausfinden, dass eine Lehrplankombination durchaus möglich ist. Dies auch im Fachbereich NMG und in der Domaine SHS, wo die grössten strukturellen Unterschiede bestehen. Ganz ohne Kompromisse geht diese Kombination aber nicht. Zudem kam in den Interviews immer wieder die Kritik auf, dass viele Aspekte, wie der Spracherwerb und die konkrete Lehrplankombination nicht vom Konzept geregelt werden. Hier entsteht zum Teil ein sehr grosser Spielraum, welcher meiner Meinung eher zu einem parallelen Anwenden der Lehrpläne führt und nicht zu einer Kombination. Wie eine Kombination noch mehr gelingen kann, wäre Teil einer weiteren Arbeit.

Zudem könnten durchaus weitere Forschungen in anderen Fachbereichen und Domaines sowie Disciplines durchgeführt werden. Schliesslich habe ich mich weitestgehend auf den Fachbereich NMG und die Domaine SHS fokussiert. Ein anderer interessanter Aspekt ist meiner Meinung nach der Aspekt der Beurteilung. Dieser wird in dieser Arbeit nicht beleuchtet, da er nicht im Zentrum stand. Aber bei den Interviews kam er dennoch zur Sprache. Da sich beide Lehrpläne an anderen Kriterien und Umsetzungsmöglichkeiten der Beurteilung basieren, wäre es durchaus interessant herauszufinden, wie an der FiBi damit umgegangen werden kann.

# Bibliografische Angaben

## Bibliografie

Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.

Aubin, I. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer : la revue française de médecine générale*, 19(84), 142-145.

Bach, G. (2010). Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen. In G. Bach & S. Niemeier (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (5. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 9–22). Berlin: Peter Lang.

Blanchet, A. & Gotmann, A. (2015). *L'entretien* (2. édition). Paris : Armand Colin.

Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

Bussmann, H. (2008). *Lexikon der Sprachwissenschaft* (vierte, durchgesehene und bibliographisch ergänzte Auflage unter Mitarbeit von Hartmut Lauffer). Stuttgart: Alfred

Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative : les 10 questions clés de la démarche compréhensive* (2. édition). Paris : Vuibert.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. & Morin, M-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.

Huberman, A.M. & Miles, B.M. Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes. *Revue française de pédagogie*, 105, 132-134.

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Association de Recherche en Soins Infirmiers*, 3(102), 23-34.

Kalcsics, K. & Wilhelm, M. (2017). *Lernwelten. Natur – Mensch -Gesellschaft* (1. Auflage). Bern: Schulverlag plus AG.

Möller, K. (2019). Lernen von Naturwissenschaften heißt: Vorstellungen verändern. Dans P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktik Naturwissenschaft 1.-9. Schuljahr*. Stuttgart: Haupt Verlag.

N'Da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines. Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. Paris : L'Harmattan.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Les Presses de l'université du Québec.

Van der Maren, J-M. 2003. *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2. édition). Bruxelles : De Boeck Université.

## Webografie

Conférence Suisse des Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*. Repère le 15 avril 2021 à : [http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS\\_f.pdf](http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf)

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romand et du Tessin (CIIP). (2010). *Présentation générale du Plan d'études romand*. Repère le 15 avril 2021 à : [https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36379/PER\\_print\\_PresGen.pdf/9df8b935-0fba-47a2-a04f-58a18c25c2b2](https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36379/PER_print_PresGen.pdf/9df8b935-0fba-47a2-a04f-58a18c25c2b2)

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romand et du Tessin (CIIP). (2010). *Sciences humaines et sociales*. Repère le 15 avril 2021 à : [https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36260/PER\\_print\\_SHS\\_CG.pdf](https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36260/PER_print_SHS_CG.pdf)

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romand et du Tessin (CIIP). (2010). *Spécificités cantonales*. Repère le 15 avril 2021 à : [https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36203/PER\\_print\\_SHS\\_15.pdf](https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36203/PER_print_SHS_15.pdf)

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2018). *Start Einführung LP21 nach Schuljahr*. Repère le 15 avril 2021 à : <https://www.lehrplan21.ch/stand-der-einfuehrung>

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2014). *Lehrplan21. Rahmeninformationen*. Repère le 15 avril 2021 à : [https://www.lehrplan21.ch/sites/default/files/lp21\\_rahmeninformation\\_%202014-11-06.pdf](https://www.lehrplan21.ch/sites/default/files/lp21_rahmeninformation_%202014-11-06.pdf)

Direction de l'instruction publique du canton de Berne. (2013). *Dispositions générales complétant le Plan d'études romand (PER)*. Repère le 15 avril 2021 à : [https://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/comeo/plan\\_d\\_etudes.assetref/content/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/Comeo%20nouveau/Plan/13.03-DispositionGen\\_Inh.pdf](https://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/comeo/plan_d_etudes.assetref/content/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/Comeo%20nouveau/Plan/13.03-DispositionGen_Inh.pdf)

Elmiger, D., Siegenthaler, A. & Tunger, V. (2020). *Inventar des zweisprachigen Unterrichts : das Pilotprojekt Bern-e = Inventaire de l'enseignement bilingue : le projet pilote Bern-e*. Repère le 15 avril 2021 à : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:135236>

Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2016). *Lehrplan 21 für die Volksschule des Kantons Bern*. Repère le 15 avril 2021 à : [https://be.lehrplan.ch/container/BE\\_DE\\_Gesamtausgabe.pdf](https://be.lehrplan.ch/container/BE_DE_Gesamtausgabe.pdf)

Rioufreyt, R. (2016). *La transcription d'entretiens en sciences sociales. Enjeux, conseils et manières de faire*. Repère le 15 avril 2021 à : <https://memsic.ccsd.cnrs.fr/AO-SCIENCEPOLITIQUE/halshs-01339474>

Schweizerische Eidgenossenschaft. (2021). *Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft*. Repère le 15 avril 2021 à : <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/202001010000/101.pdf>

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat)*. Repère le 15 avril 2021 à : [http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf)

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2011, 04.07). Medienmitteilung vom 04.07.2011. Repère le 15 avril 2021 à : <https://www.edk.ch/dyn/23248.php>

Slater, J. (2010). *Mehrsprachigkeit als Identitätsstifterin*. Repère le 15 avril 2021 à : <https://www.swissinfo.ch/ger/mehrsprachigkeit-als-identitaetsstifterin/28876882>

Stadt Biel. (2019). *Konzept Filière Bilingue Primarstufe (FiBi) in Biel*. Repère le 15 avril 2021 à : [https://www.biel-bienne.ch/public/upload/assets/1264/00\\_Konzept%20Fili%C3%A8re%20Bilingue%202019%20d.pdf](https://www.biel-bienne.ch/public/upload/assets/1264/00_Konzept%20Fili%C3%A8re%20Bilingue%202019%20d.pdf)

Stadt Biel. (2019, 12.12). Die Filière Bilingue macht einen bedeutenden Schritt. Repère le 15 avril 2021 à : <https://www.biel-bienne.ch/de/news.html/29/news/465>

# Anhänge

## Anhang 1: Forschungsvertrag

### FORSCHUNGSVERTRAG

### HEP-BEJUNE

*Der vorliegende Vertrag folgt dem Kodex der Forschungsethik der pädagogischen Hochschulen.*

*Folgend stehen die Bedingungen des vorliegenden Forschungsvertrags:*

- *Das Interview wird aufgezeichnet und vollständig transkribiert.*
- *Die Nichtoffenlegung des Namens der befragten Person und der Schülerinnen und Schüler ist **vollständig** gewährleistet. Die Anonymität wird sowohl in der Aufzeichnung des Gesprächs als auch in der Analyse der Daten gewährleistet sein.*
- *Die Daten werden nach den Datenschutzbestimmungen übertragen und ausgewertet. Sie sind **nur** für Personen zugänglich, die an dieser Forschung beteiligt sind.*
- *Die gesammelten Daten werden **nur** im Rahmen dieser Forschungsarbeit verwendet.*
- *Sobald die Daten analysiert sind, werden die **Aufzeichnungen zerstört**, um die Privatsphäre der Befragten zu schützen und zu respektieren.*
- *Die befragte Person kann das Gespräch jederzeit **beenden**, wenn sie dies wünscht.*

*Wenn gewünscht, können alle Befragten bei der Veröffentlichung ein Exemplar dieser Forschungsarbeit erhalten. Mit der Unterzeichnung dieses Vertrags verpflichten sich beide Parteien, sich an diesen Vertrag zu halten, wobei sie erneut betonen, dass die Arbeit jederzeit ohne Folgen unterbrochen werden kann.*

*Datum und Unterschrift; Student\_in: ... ..*

*Datum und Unterschrift; Lehrperson: ... ..*

## Anhang 2: Interviewleitfaden

### INTERVIEWLEITFADEN

Ich möchte Ihnen im Voraus dafür danken, dass Sie sich bereit erklärt haben, sich durch dieses Gespräch an dieser Forschung zu beteiligen. Ich möchte Sie daran erinnern, dass die durchschnittliche Dauer dieses Gesprächs 60 Minuten beträgt. Wie Sie wissen, wird dieses Interview im Rahmen meiner Bachelorarbeit durchgeführt, die sich mit dem bilingualen Unterricht beschäftigt und dabei die Kombination des Lehrplans<sup>21</sup> und des Plan d'Étude Romand insbesondere im Fachbereich NMG und der Domaine SHS fokussiert. Diese Befragung wird es mir ermöglichen, die notwendigen Daten zu sammeln, um die konkrete Umsetzung im Unterricht besser zu verstehen und mit den theoretischen Aspekten zu verknüpfen.

***Erinnerung an die Datenschutzbestimmungen und den Ethischen Kodex der Forschung:***

*Das folgende Gespräch wird aufgezeichnet und unter stetiger Beachtung der Vertraulichkeitsregeln transkribiert. Die Daten werden vollständig anonymisiert. Um die Anonymität der befragten Personen und sämtlicher Schülerinnen und Schüler zu garantieren, werden sowohl in der Abschrift als auch in der Datenanalyse keine Namen erscheinen.*

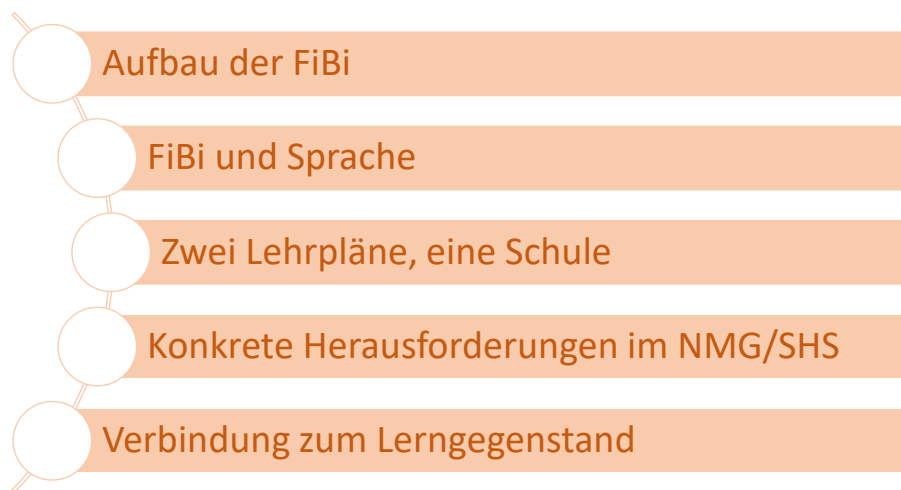
*Daher werden die gesammelten Daten nur im Rahmen meiner Forschung verwendet und nach Fertigstellung der Bachelorarbeit vollständig zerstört werden.*

*Darüber hinaus und dies zu jeder Zeit, hat die interviewte Person das Recht, das Gespräch jederzeit zu beenden, wenn sie dies wünscht.*

Personenbezogene Daten der befragten Person:

Unterrichtsjare:

Klasse:



## Fragen

Was hat sich für Sie persönlich seit der Einführung des neuen FiBi-Konzepts vom Sommer 2020 verändert?		
Wie ist der Unterricht für Sie an der FiBi, insbesondere seit Einführung des neuen Konzepts?		
<b>Kategorie 1: Aufbau der FiBi</b>	<b>Ergänzungen/Unterstützung</b>	<b>Theoretischer Rahmen</b>
<b>Fächer</b> Welche Fächer gibt es an der FiBi?	-Klassischer FiBi-Stundenplan? -Name der Fächer?	Kapitel 1.1.2 Erläuterung des Problems.
<b>Studentafel</b> Zu wie vielen Lektionen werden sie unterrichtet?	-Studentafel Lehrplan21 -Studentafel PER, Kanton Bern	Kapitel 1.1.2 Erläuterung des Problems.
<b>Interkulturalität</b> Nutzen Sie die Zusammensetzung der Klasse im Unterricht, um die interkulturellen Aspekte der Lehrpläne zu fördern?	-Mehrere Kulturen im Klassenzimmer -Biel als multikulturelle Stadt -Aspekte der Lehrpläne: BNE – EDD, Éducation à la citoyenneté	Kapitel 1.1.2 Erläuterung des Problems.

Kategorie 2: FiBi und Sprache	Ergänzungen/Unterstützung	Theoretischer Rahmen
<b>Immersion</b> In welchen Sprachen werden die einzelnen Fächer unterrichtet?	-Aufteilung -Stellenpartner*in -Reziproke Immersion	Kapitel 1.1.2 Erläuterung des Problems.
<b>Spracherwerb</b> Wie werden an der FiBi Kompetenzen in drei Sprachen (Französisch, Standardsprache und Schweizerdeutsch) ausgebaut? Wie setzen Sie das in Ihrem Unterricht um? Wie genau im NMG/SHS?	-Planung -Wie Fremdsprachenunterricht? -Gestaltung des Unterrichts, damit alle verstehen	Kapitel 1.1.2 Erläuterung des Problems.
<b>Schweizerdeutsch</b> Welche Rolle hat das Schweizerdeutsch an der FiBi? Welche Bedeutung im NMG/SHS?	-Nur im Kindergarten? -In Form von Ritualen? -Wann sprechen Sie und wann die Schülerinnen und Schüler Schweizerdeutsch .	Kapitel 1.1.2 Erläuterung des Problems
<b>Stellenpartnerin</b> Wie kann man sich die Zusammenarbeit mit der Stellenpartnerin vorstellen? Wie im Fach NMG und SHS? Wie planen Sie eine Unterrichtseinheit mit ihrer Stellenpartnerin?	-Gemeinsame Planung -Aufgabenteilung -Verteilung Lehrpläne	Kapitel 1.1.2 Erläuterung des Problems.
<b>Planung</b> Wie planen Sie eine Unterrichtseinheit? Vor allem in Bezug auf die Sprachenaufteilung und die Stellenpartner*in.	-Themenauswahl -Aufteilung -Sprachen	Kapitel 1.1.2 Erläuterung des Problems.



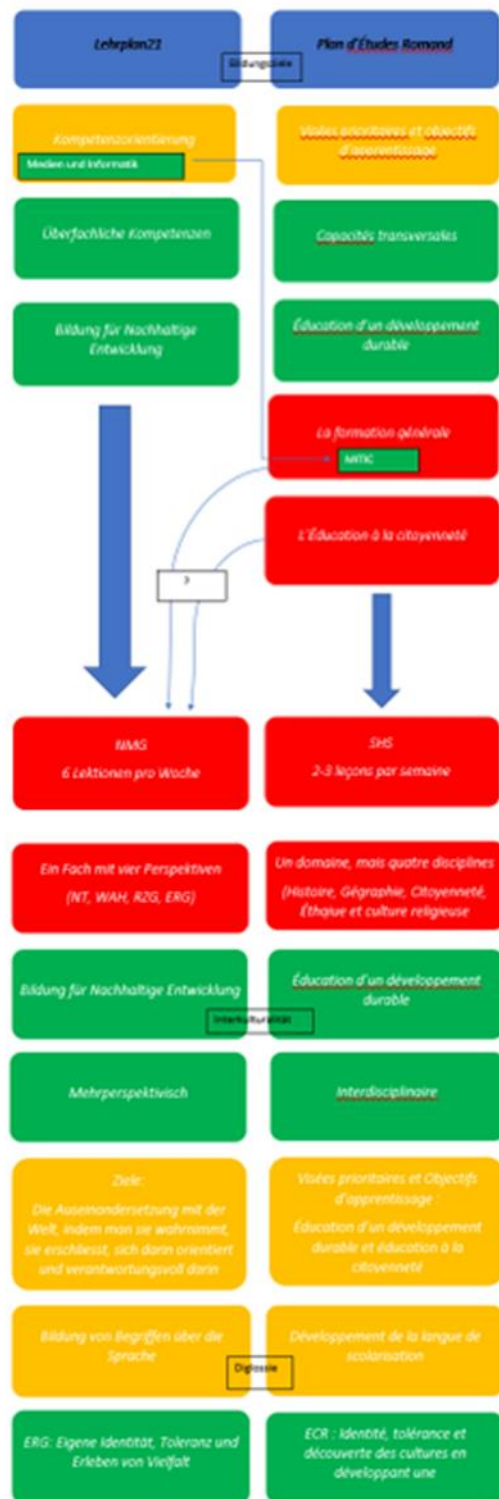
Kategorie 3: Zwei Lehrpläne, eine Schule	Ergänzungen/Unterstützung	Theoretischer Rahmen
<p><b>Lehrplankombination</b></p> <p>Wie verbinden sie die beiden Lehrpläne (Bezug durch Unterkategorien)?</p> <p>Wo sehen Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der didaktischen Ausrichtung der beiden Lehrpläne,</p> <p>Wie werden Sie den Ansprüchen beider Lehrpläne gerecht?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Verbindung zu Unterkategorien</li> <li>-Konstruktivismus</li> <li>-Referenzdokumente</li> </ul>	<p>Kapitel 1.1.2 Erläuterung des Problems.</p>
<p><b>Kompetenzen – Objectifs d'apprentissage</b></p> <p>Kann man sagen, dass die Kompetenzen vom Konzept her mit den Objectifs d'apprentissage vergleichbar sind?</p> <p>Wie wählen Sie die Kompetenzen und Objectifs d'apprentissage aus?</p> <p>Wie gehen Sie mit den Unterschieden um? Wie werden die Schülerinnen und Schüler nicht überfordert?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Gleiche Bildungsziele</li> <li>-Kumulativer Erwerb</li> <li>-Gleiche Grundanforderungen</li> <li>-Aber dennoch Unterschiede</li> <li>-Wie beidem Gerecht werden?</li> </ul>	<p>Kapitel 1.1.2 Erläuterung des Problems.</p>
<p><b>Überfachliche Kompetenzen – Capacités transversales</b></p> <p>Welche Bedeutung haben diese Aspekte in Ihrem Unterricht und inwiefern werden sie gefördert/ausgewählt?</p> <p>Wie gehen Sie mit den Unterschieden um?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Drei Dimensionen im Lehrplan21</li> <li>-Fünf Dimensionen PER</li> <li>-Gleiche Ziele</li> <li>→ Einige Überschneidungen: Soziale Kompetenzen/Kooperationsfähigkeit – Collaboration, Methodische Kompetenzen/Sprachfähigkeit – Communication.</li> </ul>	<p>Kapitel 1.1.2 Erläuterung des Problems.</p>

<p><b>La Formation générale</b></p> <p>Welche Bedeutung hat die Formation générale in Ihrem Unterricht und wie wird sie gefördert? Wie kann sie im Fach NMG/SHS gefördert werden?</p> <p>Wie stellen Sie Bezüge zwischen der Formation générale und dem Lehrplan21 her (Zum Beispiel MITIC als fächerübergreifendes Thema)?</p>	<p>-Fünf Themenbereiche</p> <p>-Fächerübergreifend</p> <p>-Gemeinsamkeiten: Medien und Informatik→Gibt es noch weitere?</p>	<p>Kapitel 1.1.2 Erläuterung des Problems.</p>
<p><b>Éducation à la citoyenneté</b></p> <p>Welche Bedeutung hat für Sie die Éducation à la citoyenneté? Wie kann sie im Fach NMG/SHS gefördert werden?</p> <p>Wie stellen Sie Bezüge zum Lehrplan21 her?</p>	<p>-Fächerübergreifend</p> <p>-Verbindungen zum Lehrplan21?</p> <p>-Umsetzung im NMG/SHS?</p>	<p>Kapitel 1.1.2 Erläuterung des Problems</p>
<p><b>Konkrete Herausforderungen im NMG/SHS</b></p>	<p><b>Ergänzungen/Unterstützung</b></p>	<p><b>Theoretischer Rahmen</b></p>
<p><b>Aufbau NMG/SHS</b></p> <p>Wie ist das Fach NMG/SHS aufgebaut (Fächer, Lektionen)?</p> <p>Wie genau verbinden Sie die beiden Lehrpläne im Fach NMG/SHS (Bezug mit Unterkategorien)?</p> <p>Wie gehen Sie mit den Unterschieden in ihrem Unterricht um?</p> <p>Wie werden Sie den unterschiedlichen Anforderungen beider Lehrpläne gleichermassen gerecht?</p>	<p>-Verbindung zu Unterkategorien</p> <p>-Studentafel NMG/SHS</p> <p>-Name und Aufbau des Fachs</p>	<p>Kapitel 1.1.2 Erläuterung des Problems.</p>

<b>Perspektiven und Disciplines</b>  Wie können die Perspektiven von NMG mit den Disciplines von SHS in Beziehung gesetzt werden?	-Bezug zu didaktische Prinzipien -Bezug zu Ziele des Fachbereichs/der Domaine -Bezug zu überfachlichem Unterricht	Kapitel 1.1.2 Erläuterung des Problems.
<b>Didaktische Prinzipien und Ziele</b>  Wo sehen Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der didaktischen Ausrichtung im Fachbereich NMG/SHS?  Die Ziele sind sich relativ ähnlich. Der Fächeraufbau und die Zugänge unterscheidet sich: Wo sehen Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede?	-Konstruktivismus -Conceptual-change und Schüler*innen-Vorstellungen -Erschliessung der Welt durch Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen -Kompetenzfacetten -Mehrperspektivität -Verknüpfung mit Citoyenneté -Bildung für Nachhaltige Entwicklung als Grundlage	Kapitel 1.1.2 Erläuterung des Problems.
<b>Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Éducation en vue d'un développement durable</b>  Welche Bedeutung hat die BNE – EDD für Sie?  Inwiefern fließt die Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Ihren Unterricht ein?	-Mein Lerngegenstand: Thema der kulturellen Identitäten und der interkulturellen Verständigung -Grundlage von NMG und SHS -Teil der Verfassung	Kapitel 1.1.2 Erläuterung des Problems
<b>Fächerübergreifender Unterricht</b>  Was verstehen Sie unter dem Begriff fächerübergreifender Unterricht? Wie setzen Sie ihn um?  Wie setzen Sie ihn im Fach NMG um?	-Verbindungen zu anderen Fächern machen -Zum Beispiel: Im NMG einen Text lesen→Verbindung zum Fach Deutsch	Kapitel 1.1.2 Erläuterung des Problems.

Kategorie 5: Verbindung zum Lerngegenstand	Ergänzungen/Unterstützung	Theoretischer Rahmen
<b>Bedeutung</b> Ich habe im Sommer in der Stadt Bern eine Unterrichtseinheit zum Lerngegenstand «Warum feiern wir Feste» umgesetzt. Wie würden Sie mit einem entsprechenden Lerngegenstand umgehen?	-Interkulturalität -Verbindung zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Formation générale und Éducation à la citoyenneté?	Kapitel 1.1.2 Erläuterung des Problems
<b>Situierung</b> Wo lässt sich der Lerngegenstand «Feste feiern» situieren?	-Welches Fach -Anzahl Lektionen -Sprache	Kapitel 1.1.2 Erläuterung des Problems
<b>Didaktische Bezüge</b> Welche Aspekte (Bezug zu nächster Frage möglich) des Fachbereichs NMG und der Domaine SHS könnte mit diesem Thema abgedeckt werden?	-Welches Fach? -Wie viele Lektionen pro Woche? -Welche Sprachen?	Kapitel 1.1.2 Erläuterung des Problems
<b>Weitere Bezüge</b> Inwiefern könnte das Thema «Feste feiern» etwas mit Bildung für Nachhaltige Entwicklung, der Formation générale und der Éducation à la citoyenneté zu tun haben? Wie würden Sie diese Aspekte fördern?	-Bildung für Nachhaltige Entwicklung: Thema Interkulturalität -Formation générale: Verbindung zu MITIC, Vivre ensemble, Interdépendances -Éducation à la citoyenneté: Vielfalt als Teil unserer Gesellschaft	Kapitel 1.1.2 Erläuterung des Problems
<b>Praktisches Beispiel</b> Nehmen wir an, ich komme an die FiBi und möchte eine Unterrichtseinheit planen: Wie muss ich da vorgehen und was muss ich alles berücksichtigen?	-Themenauswahl – Kompetenzen -Sprache -Planung	Kapitel 1.1.2 Erläuterung des Problems.

## Anhang 3: Interviewkategorien



## Anhang 4: Farbencode



## Anhang 5: Beispiel einer analysierten Transkription

1     **Y: Als Einstieg hätte ich dir gerne eine persönliche Frage gestellt. Was hat sich für dich**  
2     **persönlich seit der Einführung dieses neuen Konzeptes betreffend des Unterrichts oder der**  
3     **Planung verändert?**

4     I: Also meinst du das Konzept, welches wir diesen Sommer eingeführt haben?

5     **Y: Ja genau.**

6     I: Für mich war das Ganze sehr positiv. Das, was wir gewollt haben, ist «...». Bezogen auf das  
7     Deutsch und das Französisch ist es jetzt halt viel ausgeglichener. Dies betrifft zum einen die  
8     Lektionenanzahl. Beide Sprachen werden jetzt zu gleich vielen Lektionen unterrichtet. Aber  
9     auch, dass zum Beispiel Math und NMG neu auch in beiden Sprachen unterrichtet werden. Das  
10    finde ich persönlich schon sehr cool. Aber nach vier Monaten lässt sich noch kein Effekt  
11    feststellen. Ich kann also noch nicht sagen, ob die Schüler jetzt viel besser Deutsch sprechen,  
12    weil sie mehr Unterricht auf Deutsch haben. Aber ich finde es wirklich sehr positiv und denke,  
13    dass es ein Schritt in die richtige Richtung ist.

14   **Y: Dankeschön. Betreffend des Unterrichts, wie hat sich dieser verändert? Gibt es mehr**  
15   **vorzubereiten, oder sogar weniger? Ist das Unterrichten schwieriger geworden? Ist vielleicht**  
16   **der Unterricht für die Schülerinnen und Schüler schwieriger geworden?**

17   I: Aus meiner Sicht hat sich der Unterricht nicht gross verändert. Die Schüler aus meiner Klasse  
18   sind bereits in der sechsten Klasse und dadurch schon sehr selbstständig «XXX». Ich zum  
19   Beispiel habe mehr Lektionen auf Deutsch, dort darf ich natürlich mehr vorbereiten oder mir  
20   auch mehr Zeit nehmen, die ich mir woanders vielleicht nicht nehmen muss. Zudem haben sich  
21   die Fächer zum Teil auch verändert. Das gibt halt einiges zu tun. Aber von der Lektionentafel  
22   her gibt es per se nicht mehr zu tun wegen dem.

23   **Y: Du sprichst gerade den nächsten Punkt an. Die Lektionentafel: «XXX». Mir ist aufgefallen,**  
24   **dass es von der Lektionentafel her im Lehrplan21 und im PER zum Teil grosse Unterschiede**  
25   **gibt. «XXX». Wie sieht so eine Lektionentafel an der FiBi aus?**

26   I: «XXX». Ja «/». Soll ich dir den Stundepan schicken (lacht)?

27   **Y: «/». Ja, gerne (lacht).**

28   I: Also, in unserer Klasse unterrichten wir mehr oder weniger nach Lehrplan21. Aber für die  
29   FiBi mussten wir auch Sachen festlegen. Weil im PER ist das Fach Französisch per se sehr gross.  
30   Es nimmt sehr viele Lektionen ein. Aus diesem Grund haben wir alles unter die Rubrik Sprachen  
31   genommen. «XXX». Aber es ist gedacht, dass die eine Hälfte auf Französisch und die andere  
32   Hälfte auf Deutsch unterrichtet wird. Aber die Aufteilung sollte doch flexibel sein. Eine weitere  
33   Überlegung war, dass im Lehrplan21 viel mehr Lektionen für gestalterische Fächer  
34   eingerechnet werden. Da mussten wir einen Kompromiss zwischen beiden Lehrplänen suchen  
35   «/». Die FiBi hat für jede Stufe festgelegt, wie viele Lektionen für was gebraucht werden.