

**Zeitschrift:** Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 25 (2003)

**Heft:** 2

**Artikel:** Kindergarten und Schule - Lehrpläne im Vergleich

**Autor:** Wannack, Evelyne

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-786925>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 26.12.2024

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Kindergarten und Schule – Lehrpläne im Vergleich

**Evelyne Wannack**

*Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit der pädagogischen Ausrichtung des Kindergartens und der Primarschule anhand eines Vergleichs der kantonal bernischen Lehrpläne. Wegleitend für den Vergleich mittels qualitativer Inhaltsanalyse sind die folgenden drei Fragen:*

1. *Welche pädagogischen und didaktischen Grundsätze werden als profilbildend für den Kindergarten angesehen?*
2. *Wo zeigen sich Ansätze der Annäherung bzw. der Abgrenzung gegenüber der Schule?*
3. *In welchen Bereichen ergibt sich ein Innovationspotential in Form einer Weiterentwicklung von didaktischen Konzepten?*

*Die qualitative Inhaltsanalyse zeigt, dass sich der Lehrplan Kindergarten am Leitmotiv «Entwicklung» orientiert, während es sich beim Lehrplan Volksschule um das Leitmotiv «Lernen» handelt. Obwohl unterschiedliche Leitmotive vorhanden sind, können Tendenzen der Annäherung ausgemacht werden, so z.B. im Bereich des Individualisierens. Gerade dieser Bereich eröffnet mannigfaltige Möglichkeiten methodisch-didaktischer Weiterentwicklung.*

## Einleitung und Fragestellung

Das Verhältnis von Kindergarten und Schule ist von Beginn an durch Tendenzen der Abgrenzung wie auch der Annäherung gekennzeichnet. Bereits an der Gründungsversammlung des Schweizerischen Kindergartenvereins 1881 (Schweizer Frauen-Zeitung, 1881) wurde das Postulat formuliert, dass die Verbindung von Kindergarten und Schule anzustreben und der Kindergarten wo immer möglich in die Volksschule zu integrieren sei. Im Gegensatz zur französisch- und italienischsprachigen Schweiz gelang es in der deutschsprachigen Schweiz erst in den 1980er-Jahren, den Kindergarten gesetzlich zu verankern (vgl. Rüfenacht, 1983, 1984).

Nebst diesen Tendenzen der Annäherung sind jedoch auch Tendenzen der Abgrenzung erkennbar. So bringt etwa der Kindergartenverein des Kantons Bern in seiner Schrift «Der Kindergarten» zum Ausdruck, der Kindergarten habe seine ganz bestimmte Eigenart und verdanke seine Daseinsberechtigung nicht etwa in erster Linie seiner Funktion, das Kind auf den Schuleintritt vorzubereiten (vgl. Kindergartenverein des Kantons Bern, 1948). Dass die verfolgte Doppelstrategie, den Kindergarten mit einem eigenen Profil ins öffentliche Bildungswesen zu integrieren, erfolgreich verlaufen ist, zeigt sich nicht nur in seiner allmählichen gesetzlichen Verankerung, sondern auch im Einbezug des Kindergartens in die Untersuchung zur «Situation in der Primarschule» (SIPRI), was als Novum zu verzeichnen ist (vgl. Huldi, Fessler, Lauterbach, Reber & Salamin, 1985). Das Teilprojekt 3 hatte zum Ziel, eine Standortbestimmung bezüglich der öffentlichen Erziehung der Vier- bis Achtjährigen, der Kontinuität zwischen Kindergarten und Primarschule in der deutschen Schweiz sowie des Schuleintritts durchzuführen (vgl. Huldi et. al., 1985; Huldi & Lauterbach, 1987; Lauterbach & Huldi, 1984). Unter dem Titel «Ganzheitlichkeit des Bildungsprozesses» wurden Massnahmen für eine verbesserte Kontinuität zwischen Kindergarten und Schule formuliert, und zwar auf den Ebenen Lehrpersonen, Eltern, Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie lokaler und kantonaler Schulbehörden (vgl. Heller, Ambühl, Huldi, Oggenfuss, Rageth, Strittmatter & al., 1986). In der Folge wurden in den Kantonen auch etliche Projekte zur Gestaltung eines kontinuierlicheren Übergangs durchgeführt (vgl. z.B. Ramseier & Locher, 1988). Aktivitäten wie gemeinsame Kindergarten- und Schulveranstaltungen oder auch Schulbesuche der Kindergartenkinder etc. gehören heute zum Alltag in Kindergarten und Schule (Wannack, in Vorbereitung). Obwohl bereits wesentliche Schritte zur Verbesserung der Situation des Kindergartens und zum Übergang zwischen Kindergarten und Schule erzielt wurden, stellte sich heraus, dass ein wichtiges Instrument fehlte – nämlich ein aktueller Rahmenplan für den Kindergarten. Dies insbesondere deshalb, weil seit den frühen 1990er-Jahren im Bereich Kindergarten und Primarschule resp. in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung diverse Reformen vonstatten gehen (vgl. z.B. die Pilotversuche Basis- oder Grundstufe, Stufenausbildung zur Lehrperson für Kindergarten und Unterstufe). Dieses Manko führte im Kanton Bern zur Erarbeitung eines neuen Rahmenplans für den Kindergarten, der dem Bildungsauftrag des Kindergartens entsprechend den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen und Erfordernissen aus der Praxis Rechnung tragen soll.

Auffallend ist nun, dass seit der Herausgabe des Rahmenplans Kindergarten (1971) durch den Schweizerischen Kindergartenverein kein Rahmenplan für den Kindergarten eine so breite Zustimmung fand wie der Lehrplan Kindergarten des Kantons Bern (1999). Von bildungspolitischer Seite (vgl. z.B. Bildungsplanung Zentralschweiz, 2001) wurde die Bedeutung dieses Lehrplans als Koordinationsinstrument zwischen Kindergarten und Schule hervorgehoben, weil man darin von den gleichen Grundanliegen und Bildungszielen wie in Lehrplä-

nen der Volksschule ausgegangen sei. Zugleich hat dieser Lehrplan Kindergarten aber auch die Aufgabe, pädagogische und didaktische Grundsätze für die Arbeit im Kindergarten zu beschreiben und ihm damit ein eigenständiges Profil zu geben.

Ausgehend von diesen Feststellungen wird folgenden Fragen nachgegangen:

1. Welche pädagogischen und didaktischen Grundsätze werden als profilbildend für den Kindergarten angesehen?
2. Wo zeigen sich Ansätze der Annäherung bzw. der Abgrenzung gegenüber der Schule?
3. In welchen Bereichen ergibt sich ein Innovationspotential in Form einer Weiterentwicklung von didaktischen Konzepten?

Die Bearbeitung der Fragestellungen erfolgt anhand eines Vergleichs der Lehrpläne Kindergarten (1999) und Volksschule (1995) des Kantons Bern. Gemäss Hopmann und Künzli (1994) sind den Lehrplänen drei Funktionen inhärent. (1) Die politische Funktion umfasst die «öffentliche Rechtfertigung der Unterrichtsinhalte» (S. 161). (2) Die programmatische Funktion bezieht sich auf die «Auswahl und Anordnung geeigneter Unterrichtsinhalte zu einem Lehrprogramm» (S. 161), und (3) die praktische Funktion zielt auf «die Rahmung und Unterstützung der schulischen Unterrichtsplanung» (S. 161) ab.

Für die vorliegenden Fragestellungen ist die erste dieser Funktionen von besonderer Bedeutung. Dabei wird auch ein Bild entworfen, was unter einem zeitgemässen Kindergarten resp. einer zeitgemässen Schule zu verstehen sei. Der Lehrplan ist in diesem Sinne ein Informationsinstrument, das in Abstimmung mit weiteren rechtlichen Grundlagen – wie Kindergarten- oder Volksschulgesetz – politisch legitimiert wurde und als solches einen Minimalkonsens hinsichtlich des Bildungsauftrags und der Ausgestaltung von Kindergarten und Schule darstellt. Gerade für den Kindergarten war und ist diese Funktion wichtig, weil sich kaum ausgearbeitete theoretische Konzepte zur Kindergartenpädagogik und -didaktik finden lassen, abgesehen von bereits in den 1970er-Jahren erarbeiteten Konzepten wie z.B. der kompensatorischen Erziehung (vgl. Bronfenbrenner, 1974) oder den curriculumsorientierten Ansätzen (vgl. Grossmann, 1994).

Um die Bedeutung des Lehrplans Kindergarten als Informationsinstrument zu veranschaulichen, erfolgt zuerst ein historischer Rückblick auf die Entstehung des Rahmenplans für den Kindergarten, wie er vom Schweizerischen Kindergartenverein initiiert wurde. Im Anschluss daran wird das methodische Vorgehen zur qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt, danach werden die Ergebnisse präsentiert und diskutiert. Dabei gilt es zu beachten, dass sich dieser Beitrag ausschliesslich mit der Situation des Kindergartens und der Volksschule der deutschsprachigen Schweiz auseinandersetzt.

## Die Entwicklung eines Lehrplans Kindergarten im historischen Abriss

Die Einführung der staatlichen Volksschule brachte nicht nur deren gesetzliche Verankerung mit sich, sondern nachfolgend auch die Einführung von verbindlichen Lehrplänen (vgl. dazu Hopmann, 2000, Künzli, 1991). Demgegenüber hat eine Erhebung der Studiengruppe «Vorstudie: Kindergarten/Vorschule in der Schweiz» (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 1994) ergeben, dass der Kindergarten zwar auf Gesetzesstufe verankert ist, dass aber längst nicht alle Kantone der deutschsprachigen Schweiz über verbindliche Rahmenpläne oder Leitideen verfügen. So kamen 1993 noch drei Kantone ohne jegliche Rahmenpläne oder Leitideen aus, fünf Kantone hatten eigene Rahmenpläne oder Leitideen entwickelt und die restlichen Deutschschweizer Kantone empfahlen den Rahmenplan des Schweizerischen Kindergärtnerinnen-Vereins oder erklärten ihn sogar für verbindlich (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 1994, S. 18ff.). Hier haben wir es mit einem aussergewöhnlichen Umstand zu tun: Abgesehen von den fünf Kantonen, die eigene Rahmenpläne oder Leitideen entwickelten, übernahmen etliche Kantone einen von einem Berufsverein erarbeiteten Rahmenplan. Diesem Umstand wird im folgenden Abschnitt Rechnung getragen, indem auf die Gründe zur Schaffung eines Rahmenplans durch den Berufsverband eingegangen wird.

Der Verband KindergärtnerInnen Schweiz – vormals Schweizerischer Kindergärtnerinnen-Verein – sah sich seit seiner Gründung im Jahr 1881 (unter dem Namen Schweizerischer Kindergartenverein) immer wieder mit der Aufgabe konfrontiert, auch Aufklärungs- und Überzeugungsarbeit zu leisten. Sei es, um der Kindergartenidee zum Durchbruch zu verhelfen, um für angemessene Räumlichkeiten zu sorgen oder auch, um für bessere Arbeitsbedingungen der Kindergärtnerinnen zu kämpfen (vgl. Wannack, 2002). Im Zuge der bildungspolitischen Diskussionen in den 1960er-Jahren (vgl. Iben, 1974; Wannack, 1997) wurde der Vorschulerziehung vermehrte Aufmerksamkeit geschenkt, zugleich geriet jedoch die Arbeit im Kindergarten unter Beschuss. Vor allem wurde bemängelt, dass die kognitive Förderung zu wenig systematisch erfolge und dass die Frühförderung von Kindern aus bildungsfernen Familien – im Sinne des Chancengleichheitgedankens – zu kurz komme. Diese Kritik führte zur Entwicklung von didaktischen Konzepten für den Kindergarten, wie z.B. dem funktionsorientierten oder dem disziplinentorientierten Ansatz (vgl. Wannack, 1997), die sich an allgemeindidaktischen (schulischen) Konzepten anlehnten. Dazu gehörte u.a. die mit Nachdruck erhobene Forderung, die Kinder bereits im Kindergarten in die Kulturtechniken (gemeint sind damit Lesen, Schreiben, Rechnen) einzuführen, was der Angst vor der Verschulung des Kindergartens Vorschub leistete. Der Schweizerische Kindergartenverein reagierte darauf und rief 1967 die «Studienkommission zur Prüfung pädagogischer Gegenwartsfragen» ins Leben (Schweizerischer Kindergartenverein, 1967). Im Verlauf ihrer Kom-

missionsarbeit bildete sich die Überzeugung heraus, es sei ein «Rahmenplan für die Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten» (Schweizerischer Kindergartenverein, 1970a, S. 288) zu verfassen mit dem Ziel, eine Übersicht über das Bildungsgeschehen im Kindergarten zu geben, sowie über Möglichkeiten und Methoden einer zeitgemässen Kindergartenführung zu informieren. An der Delegiertenversammlung von 1970 wurde der Rahmenplan in einer ersten Fassung einstimmig genehmigt (Schweizerischer Kindergartenverein, 1970b, S. 338) und 1971 herausgegeben (Schweizerischer Kindergartenverein, 1971, S. 495). Auch zehn Jahre nach der ersten Herausgabe des Rahmenplans bestand sowohl bei den Kindergärtnerinnen als auch bei den Behörden immer noch eine grosse Nachfrage, so dass der Schweizerische Kindergärtnerinnenverein den Beschluss fasste, den Rahmenplan zu überarbeiten. Motive dafür waren u.a. die Feststellung, dass sich die Lebenssituation der Kinder inzwischen wesentlich verändert hatte und sich auch differenziertere Vorstellungen zum Bildungsauftrag des Kindergartens herausgebildet hatten (Schweizerischer Kindergärtnerinnenverein, 1981). Das Resultat dieser Initiative war ein «Nachwort zum Rahmenplan», das diesen ab 1982 ergänzte (Schweizerischer Kindergärtnerinnenverein, 1982), in den Augen des Berufsvereins jedoch nur eine halbherzige Lösung darstellte. Deshalb wurde im Jahr 1987 nochmals eine Fachgruppe zur Überarbeitung des Rahmenplans eingesetzt. Von ihr wurden zwar neue Leitideen für die Arbeit im Kindergarten erarbeitet und publiziert (vgl. Verband KindergärtnerInnen Schweiz, 1993), die jedoch den Rahmenplan von 1971 nicht ersetzten. Gleichzeitig drängte sich im Verlauf der Kommissionsarbeit immer mehr die Frage auf, ob es denn überhaupt die Aufgabe eines Berufsverbands sei, einen Rahmenplan für den Kindergarten herauszugeben (Verband KindergärtnerInnen Schweiz, 1992). Schliesslich wurden die bereits begonnenen Arbeiten 1993 (Verband KindergärtnerInnen Schweiz, 1994, S. 6) sistiert, wodurch den Kantonen signalisiert wurde, dass es in ihrer Verantwortung liege, entsprechend den anderen Schulstufen auch für den Kindergarten Rahmen- oder Lehrpläne zu erarbeiten. Damit war es fortan der Initiative der Kantone überlassen, die Entwicklung neuer Rahmenpläne voranzutreiben oder sich mit dem Status quo zufrieden zu geben. Eine Erhebung der Dokumentationsstelle des Verbandes KindergärtnerInnen Schweiz im Jahr 1998 ergab, dass in den Kantonen Basel-Landschaft, Solothurn und St. Gallen in der Tat neue Rahmenlehrpläne erarbeitet wurden, während in weiteren sechs Kantonen (Bern, Basel-Stadt, Graubünden, Thurgau, Schaffhausen und Wallis) die Erarbeitung kantonaler Rahmenlehrpläne projektiert war oder sich zumindest in der Planungsphase befand (vgl. Nuspliger-Brand, 1998).

Im Kanton Bern hätte sich eine erste Möglichkeit zur Erarbeitung eines kantonalen Rahmenplans für den Kindergarten im Rahmen der Umsetzung des Volksschulgesetzes beim Teilprojekt Lehrplanrevision 1996 anboten; es wurde jedoch lediglich der Lehrplan für die Primarschulen und Sekundarschulen des Kantons Bern von 1983 (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1983)



überarbeitet. Die Ziele und Anliegen der Lehrplanrevision, die 1992 ihren Anfang nahm, lassen sich wie folgt zusammenfassen (Amt für Bildungsforschung, 1992):

- Stärkung der Zielorientierung, der Verbindung zwischen den allgemeinen Leitideen und den Fachlehrplänen sowie der Fächerverbindungen und den fächerübergreifenden Aufgaben.
- Festlegung eines neuen Fächerkanons und Überprüfung der Unterrichtsinhalte.
- Einbezug von neueren fachdidaktischen Konzepten und erweiterten Unterrichts- und Lernformen.
- Berücksichtigung verschiedener Beurteilungsformen (vgl. auch Mayer, 1993).

1997 – also zwei Jahre nach Einführung des neuen Lehrplans Volksschule – wurde mit der Entwicklung des kantonalen Rahmenplans für den Kindergarten begonnen. Nebst den rechtlichen Grundlagen wurde auch der Lehrplan Volksschule in die Erarbeitung mit einbezogen (vgl. Schöni Lanker, 1998, S. 21). 1999 lag das definitive, mittlerweile in «Lehrplan Kindergarten» umbenannte Dokument vor. Wie beim Lehrplan Volksschule erfolgten obligatorische Einführungskurse für die Kindergärtnerinnen. In der Übergangszeit zwischen der Einführung (ab 2000) und der Inkraftsetzung des Lehrplans per 1.8.2001 fanden ebenfalls obligatorische Veranstaltungen für Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen der Unterstufe (1. und 2. Klasse der Primarstufe) statt, um mögliche Verbindungen an der Schnittstelle Kindergarten und Unterstufe aufzuzeigen.

Schon bald nach Erscheinen des Lehrplans Kindergarten meldeten verschiedene Kantone ihr Interesse an der Übernahme dieses Lehrplans an. Mittlerweile ist der Lehrplan Kindergarten des Kantons Bern von den Kantonen Aargau, Basel-Stadt, Luzern, Nidwalden, Obwalden, Schwyz, Uri, Wallis, Zug und Fribourg käuflich erworben und eingeführt worden (vgl. Bildungsplanung Zentralschweiz, 2001). Auch der Verband KindergärtnerInnen Schweiz steht hinter dem neuen Lehrplan. Nach dreissig Jahren wurde der Rahmenplan von 1971 erstmals nicht mehr aufgelegt, sondern die Empfehlung herausgegeben, den bernischen Lehrplan einzusetzen (Verband KindergärtnerInnen Schweiz, 2003).

Die Ausführungen zeigen, dass sich der lange und unermüdliche Einsatz des Berufsverbandes, den Kindergarten in das öffentliche Bildungswesen zu integrieren, durchaus gelohnt hat. Dadurch, dass es die Deutschschweizer Kantone als notwendig erachten, die Rahmen- oder Lehrplanfrage auf kantonaler Ebene zu regeln, bringen sie implizit zum Ausdruck, dass der Kindergarten als gleichwertige Bildungsinstitution wie die Schule zu betrachten ist und übernehmen auch explizit die Verantwortung dafür.

## Inhaltsanalytisches Vorgehen zum Vergleich der Lehrpläne

In Anlehnung an die Ausführungen von Mayring zur qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 1993, 1995) wurden in einer ersten explorativen Phase Inhalt und Struktur der kantonal bernischen Lehrpläne Kindergarten (1999) und Volksschule (1995) gesichtet und die zu analysierenden Teile bestimmt. In einem zweiten Schritt wurden die gewählten Teile gemäss den Kriterien «Annäherung» versus «Abgrenzung» kodiert, und zwar mittels der Oberkategorien «Thematik kommt in beiden Lehrplänen vor» resp. «Thematik ist für jeweils einen der beiden Lehrpläne spezifisch». In einem nächsten Analyseschritt wurden Unterkategorien dazu gebildet, die schliesslich als Grundlage für die vergleichende Analyse dienten. Um das Datenmaterial nach verschiedenen Kriterien sortieren, zusammenstellen und eingeben zu können, wurde im Datenbank-Programm «Filemaker for Macintosh» eine spezielle Maske erstellt. Zudem bietet die Flexibilität einer Datenbank auch den Vorteil, dass das Kategoriensystem im Verlaufe der Analyse überarbeitet und revidiert werden kann (vgl. Mayring, 1993, S. 89).

Im Hinblick auf die vorliegenden Fragestellungen wurden aus dem ganzen Korpus lediglich die folgenden Bereiche berücksichtigt (für eine ausführlichere Darstellung vgl. Wannack, in Vorbereitung):

*Tabelle 1: Ausgewählte Bereiche für die qualitative Inhaltsanalyse*

Lehrplan Kindergarten des Kantons Bern 1999 (LP KG)		Seiten	Lehrplan Volksschule des Kantons Bern 1995 (LP VS)	Seiten
I	Leitideen und Ziele	9 - 11	Leitideen	1 - 4
II	Didaktische Grundsätze	39 - 54	4. Schul- und Unterrichtsorganisation	12 - 17
			5. Unterrichtsplanung und Dokumentation	18
			6. Unterrichtsgestaltung	19 - 23
			7. Gleichstellung von Mädchen und Knaben	24
			8. Schwierige Situationen mit Schülerinnen und Schülern	25
			9. Fremdsprachige Kinder und Jugendliche	26

Die Ergebnispräsentation gliedert sich in zwei Teile. Zuerst wird anhand der Leitideen und Ziele näher auf den formalen Aufbau der Lehrpläne eingegangen. Im zweiten Abschnitt werden – auf der Grundlage der Kapitel II des LP KG und der Kapitel vier bis neun des LP VS – inhaltliche Aspekte der Unterrichtsgestaltung und der Beurteilung herausgearbeitet.



## Ergebnisse

Den Ausgangspunkt für die Entwicklung des Lehrplans Kindergarten (LP KG) bildeten die Leitideen für die Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz sowie die Bildungsziele des Lehrplans für die Volksschule (LP VS). In formaler Hinsicht ist festzustellen, dass als gemeinsame Grundlage lediglich die Definition der einzelnen Kompetenzbereiche übernommen wurde, jedoch nicht deren konkrete Umschreibung. Während im LP VS in den Formulierungen der Zielsetzungen die Institution – also die Schule – fokussiert wird, wird im LP KG konsequent von der Perspektive des Kindes ausgegangen. Ebenfalls wurde die Struktur der Zielebenen – Richt- und Grobziele – des LP VS aufgenommen, jedoch nicht dessen Fächerstruktur. An ihre Stelle treten die drei Kompetenzbereiche als Ordnungsstruktur. Diese Entscheidung wurde im Sinne einer Abgrenzung gegenüber der Schule getroffen (Schöni Lanker, 1998, S. 22).

Im Bereich der Unterrichtsgestaltung – in dem es nunmehr um inhaltliche Aspekte geht – werden drei Thematiken näher analysiert: (1) die Voraussetzungen der Kinder, (2) die Spiel- und Lernformen sowie (3) die Individualisierung.

1) Die Voraussetzungen, die die Kinder mitbringen, werden anhand der Begriffe Entwicklungsbereiche (LP KG, S. 9) resp. Lernvoraussetzungen (LP VS, S. 19) umschrieben. Sie beinhalten die Bereiche Wahrnehmung, Bewegung, Sprache und Denken, wobei im LP KG zusätzlich noch die Begriffe Emotionalität und Soziabilität hinzukommen. Im LP KG werden die Entwicklungsbereiche als Raster genutzt, von dem aus pro Kompetenzbereich Richt- und Grobziele formuliert werden. Eng damit verknüpft ist das Erfassen des Entwicklungsstandes des einzelnen Kindes; zu diesem Aspekt erfolgen ausführliche methodische Erläuterungen (vgl. LP KG, S. 41f.). Im LP VS wird auf die optimale Förderung der Lernvoraussetzungen hingewiesen, denn diese sind durchaus als vorbeugende Massnahme gegen allfälligen Lernschwierigkeiten oder Lernstörungen zu verstehen. Für jeden Bereich werden methodische Möglichkeiten angegeben (vgl. LP VS, S. 19f.).

2) Das Spiel ist konstitutives Element der Kindergartendidaktik, wie folgendes Zitat veranschaulicht: «Das Spiel ist die grundlegende Art der Kinder, die Welt zunehmend differenziert zu erleben und zu begreifen. Spielen und Lernen sind für sie untrennbar miteinander verknüpft, denn sie lernen im Spiel» (LP KG, S. 47). Grundsätzlich werden zwei Formen unterschieden: das freie und das geleitete Spiel. Im freien Spiel stehen den Kindern Wahlmöglichkeiten hinsichtlich des Spielortes, des Spielmaterials, der Spielpartnerinnen und -partner sowie der Spieldauer offen. Während hierbei die selbstbestimmte Tätigkeit im Zentrum steht, werden im geleiteten Spiel Tätigkeiten im Rahmen der ganzen Kindergartengruppe vorgenommen, so z.B. die Einführung neuer Spielformen, gemeinsame Gespräche im Sitzkreis oder Bildbetrachtungen (vgl. LP KG, S. 47). Als weitere mögliche methodische Formen werden die zielorientierte Projektarbeit, der werkstattähnliche und der darbietende Unterricht genannt.

Im LP VS finden sich allgemeine Aussagen, die sowohl verschiedene Lehr- und Lernformen wie auch die Bedeutung der Lernatmosphäre betreffen. Die Erläuterungen beziehen sich auf die gegenseitige Achtung, den Einbezug der Schülerinnen und Schüler in die Unterrichtsplanung, die Ermöglichung individueller Lernwege, eine dem Unterrichtsgegenstand angemessene Zeiteinteilung, die Förderung der Gemeinschaft sowie auf die Gestaltung von Innen- und Ausenräumen (vgl. LP VS, S. 19). Konkrete didaktische Hinweise zur Unterrichtsgestaltung finden sich jeweils zu Beginn der einzelnen Fachlehrpläne.

3) Individualisieren (vgl. LP KG, S. 43f.). Im LP KG erfolgt die Auseinandersetzung mit dieser Thematik unter dem Titel «Verschiedene Lernwege ermöglichen». Anknüpfungspunkt für die Ausführungen bildet die Beschreibung der Heterogenität von Kindergartengruppen. Verwiesen wird einerseits auf die verschiedenen soziokulturellen Umfelder, in denen die Kinder aufwachsen, und andererseits auf die Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts, des Alters, der Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten, der Interessen, der Leistungsfähigkeit, der Kommunikationsfähigkeit sowie der Selbständigkeit der Kinder. Um die Kinder gemäss ihrem Entwicklungsstand zu fördern, ist eine Differenzierung der Lernwege notwendig, und zwar auf unterschiedlichen Ebenen. Grob- resp. Feinziele werden auf Kinder mit besonderen Fähigkeiten und Bedürfnissen abgestimmt. Spiel- und Lernformen sowie die gestaltete Spiel- und Lernumgebung beinhalten vielfältige Spiel- und Lernangebote. Zusätzlich können Lehrpersonen für Spezialunterricht einbezogen werden, etwa für die Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten und von fremdsprachigen Kindern oder um die Integration von behinderten Kindern zu ermöglichen. Insbesondere wird auch auf Kinder mit besonderen Begabungen eingegangen und auf die Möglichkeit hingewiesen, jene Kinder, die an den Kulturtechniken interessiert sind, entsprechend zu fördern (vgl. LP KG, S. 44).

Auf die Thematik des Individualisierens wird im Kapitel «Innere Differenzierung» des LP VS eingegangen (vgl. LP VS, S. 20). Im Zentrum dieser Ausführungen stehen die unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten und Lernwege der Schülerinnen und Schüler. Um diesen Unterschieden Rechnung zu tragen, werden methodische Möglichkeiten zur inneren Differenzierung aufgezeigt. Sie umfassen u.a. den Einbezug der Lernvoraussetzungen und der Interessen der Schülerinnen und Schüler, den Schwierigkeitsgrad und die Menge von Aufgaben, die Berücksichtigung der unterschiedlichen Arten der Aneignung von Inhalten und von Lernstrategien, die Sozialformen sowie eine auf die individuellen Bedürfnisse abgestimmte Begleitung durch die Lehrperson. In je speziellen Abschnitten wird auf die Aspekte Gleichstellung von Mädchen und Knaben (vgl. LP VS, S. 24), schwierige Situationen mit Schülerinnen und Schülern (vgl. LP VS, S. 25) und fremdsprachige Kinder und Jugendliche (vgl. LP VS, S. 29) eingegangen.

Der letzte Abschnitt zum Vergleich der Lehrpläne Kindergarten und Volksschule fasst den Aspekt des Beurteilens ins Visier. Das Erfassen der individuellen Voraussetzungen der Kindergartenkinder erfolgt mittels zielgerichteter Beobach-

tung. Als Bezugssystem dienen dabei die Richt- und Grobziele der drei Kompetenzbereiche. Dadurch wird einerseits der Entwicklungsstand des Kindes in Bezug auf die Grobziele analysiert und andererseits werden daraus Feinziele für die Förderung des einzelnen Kindes formuliert, die bei der Planung und Gestaltung der Spiel- und Lernangebote mit einbezogen werden. Im Gegensatz zu den Vorgaben des LP VS sind die Lehrpersonen des Kindergartens lediglich dazu verpflichtet, «die Kinder in Richtung der formulierten Ziele zu fördern» (LP KG, S. 11). Die Beobachtungen müssen dokumentiert werden und dienen nicht zuletzt zur Information der Eltern, der Lehrpersonen der ersten Klasse – insbesondere beim Übertritt vom Kindergarten in die Schule – sowie zur Begründung besonderer Massnahmen (vgl. LP KG, S. 42).

Im LP VS wird zum Ausdruck gebracht, dass die Beurteilung in erster Linie der Förderung des Lernens dienen soll (LP VS, S. AHB 20). Verbindlicher Ausgangspunkt sind dabei die in den Fachlehrplänen festgelegten Grobziele und Inhalte. Aufgrund formativer und summativer Aspekte der Beurteilung erhalten die Schülerinnen und Schüler Rückmeldungen zum Lernprozess und zum Leistungsstand, ausserdem leitet die Lehrperson weitere Förderungsmöglichkeiten daraus ab. Ferner sind die Lehrpersonen verpflichtet, den Leistungsstand in den verschiedenen Fächern halbjährlich anhand offizieller Dokumente (Lernbericht, Zeugnis) auszuweisen. Diese Dokumente dienen zugleich als Grundlage für die weiteren Schullaufbahnentscheidungen.

## Diskussion

Ausgehend von der Feststellung, dass der Lehrplan Kindergarten einerseits ein Koordinationsinstrument zwischen Kindergarten und Schule ist und dass Lehrpläne andererseits eine politische Funktion haben und zugleich Informationsinstrumente sind, werden die daraus abgeleiteten Fragestellungen anhand der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse diskutiert.

Die Analyse des Lehrplans Kindergarten zeigt, dass die Erarbeitung von Leitideen, Zielen und didaktischen Grundsätzen dem Leitmotiv «Entwicklung» folgt. So dienen die Entwicklungsbereiche als Raster, vor deren Hintergrund Richt- und Grobziele in den drei Kompetenzbereichen formuliert werden. Gleichzeitig fungieren diese Zielebenen als Bezugssystem, aus dem sich Beobachtungskriterien für das Erfassen des Entwicklungsstandes der Kinder ableiten lassen.

Das Spiel wird als entwicklungsgemässe Form der Auseinandersetzung betrachtet und ist deshalb auch konstitutiv für die Didaktik des Kindergartens. Ähnlich wie das Leitmotiv «Entwicklung» entspricht auch das Spiel dem der Kindergartenpädagogik inhärenten holistischen Ideal. Das freie Spiel wird diesem Ideal gerecht, denn dadurch lassen sich gleichzeitig verschiedenste Spiel- und Lernangebote in Abstimmung mit den Kompetenz- und Entwicklungsbe-

reichen resp. dem Entwicklungsstand der Kinder gestalten. Den Kindern wird somit eine vorbereitete Spiel- und Lernumgebung eröffnet, aus der sie selbständig gewisse Spieltätigkeiten wählen können. Aus diesen Überlegungen lässt sich auch ableiten, dass die im Lehrplan vorgegebenen Richt- und Grobziele lediglich für die Lehrpersonen des Kindergartens von verbindlichem Charakter sind. Es würde sowohl dem Leitmotiv «Entwicklung» wie auch dem Spiel – definiert als «zweckfreies Tun um des Spiels willen» (vgl. LP KG, S. 47) – zuwiderlaufen, wollte man mit den Kindern verbindliche inhaltliche Ziele erreichen.

Offensichtlich gelingt es dem Lehrplan Kindergarten, der Institution Kindergarten – ausgehend von den gleichen Grundanliegen und Bildungszielen wie der Lehrplan Volksschule – weiterhin ein eigenständiges Profil zu verleihen, und darin liegt wohl auch seine Stärke.

Die Annäherung zwischen LP VS und LP KG findet vor allem hinsichtlich des formalen Aufbaus und der Übernahme von Begriffen statt. Auf der formalen Ebene wird im LP KG das Konstrukt Leitideen übernommen – d.h. die Richt- und Grobziele sowie deren Einbezug für das Beobachten und Beurteilen des Entwicklungsstandes. Werden die Grobziele näher betrachtet, so beschreiben diese in allgemeiner Form, wie einzelne Aspekte der Entwicklungsbereiche gefördert werden sollten. Ergänzend dazu werden «Anregungen zur Umsetzung» aufgelistet. Diese Bezeichnung lässt deutlich werden, dass es sich dabei um mögliche, nicht aber um verbindliche Inhalte handelt; insofern wird die programmatische Funktion – verstanden als Auswahl und Anordnung geeigneter Unterrichtsinhalte – nur ansatzweise aufgenommen. Eine zweite Form der Annäherung ergibt sich aus der Übernahme von Begriffen, wie z.B. Lehrplan anstelle Rahmenplan oder Lehrperson Kindergarten vs. Kindergärtnerin. Am Beispiel des Begriffs «Lernweg» kann jedoch aufgezeigt werden, dass damit unterschiedliche Vorstellungen verknüpft sind. Mit Lernwegen werden im LP KG die Entwicklungswege der Kinder fokussiert, im LP VS hingegen die unterschiedlichen Arten, wie Kinder lernen. Obwohl also gleiche Bezeichnungen verwendet werden, ist jeweils auszuloten, ob tatsächlich auch dasselbe damit gemeint ist (vgl. dazu auch Wannack, 1997).

So wie die Annäherung an den LP VS implizite Tendenzen der Abgrenzung aufweist, so finden sich bezüglich der Abgrenzung gegenüber dem LP VS implizite Tendenzen der Annäherung. Eine Übernahme der Fächer als Ordnungsstruktur für den LP KG wird zwar abgelehnt. Gleichzeitig wird jedoch der Anspruch erhoben, die Kinder, im Lesen, Schreiben oder Rechnen zu unterstützen, falls es ihrem Entwicklungsstand entspreche. Auch im Bereich der «Anregungen zur Umsetzung» ist eine implizite Orientierung an Fächern zu erkennen, und zwar nicht nur im Bereich der Sachkompetenz. Die eigentliche Abgrenzung bezieht sich jedoch auf die unterschiedlichen Leitmotive. Im Gegensatz zum Leitmotiv «Entwicklung» im LP KG orientiert sich der LP VS am Leitmotiv «Lernen». Gemeint ist hier die Ausrichtung an deklarativem und prozeduralem Wissen (vgl. Leutner, 1998, S. 200), das mittels Fachlehrplänen horizontal und

mittels Stufenlehrplänen innerhalb der Fächer vertikal gegliedert wird. Sowohl die horizontale wie auch die vertikale Struktur weisen darauf hin, dass kaum ein übergreifendes didaktisches Konzept geschaffen werden kann. Deshalb bleiben die Ausführungen im LP VS im Kapitel 6 zur Unterrichtsgestaltung sehr allgemein. So ist es den einzelnen Fachlehrplänen vorbehalten, didaktische Hinweise zu geben. Insgesamt haben die unterschiedlichen Leitmotive zur Folge, dass im LP KG in höherem Mass Aussagen zur didaktischen Konzeption gemacht werden als im LP VS. Im Bereich der Inhalte unterscheiden sich die Lehrpläne dadurch, dass die Inhalte im LP KG in Form übergreifender Fähigkeiten (vgl. Entwicklungsbereiche) und möglicher deklarativer Inhalte, im LP VS hingegen in verbindlicher deklarativer und prozeduraler Form aufgeführt werden.

Die vergleichende Analyse und die Diskussion über die Annäherung bzw. die Abgrenzung zeigt Bereiche auf, die Potential zur Weiterentwicklung aufweisen. Gerade was die Entwicklungsbereiche resp. die Lernvoraussetzungen anbelangt, so liessen sich diese fächerspezifisch ausdifferenzieren sowie für die Individualisierung nutzen. Im LP KG wird auf die vielfältigen Möglichkeiten hingewiesen, wie das freie Spiel ein breites, unterschiedliches Spiel- und Lernangebot gleichzeitig zulässt. Im allgemeinen Teil sowie in den Fachlehrplänen des LP VS werden Möglichkeiten der Individualisierung hinsichtlich der deklarativen und prozeduralen Inhalte aufgezeigt. Die methodisch-didaktischen Möglichkeiten einer vorbereiteten Spiel- und Lernumgebung lassen sich verquicken mit einer fachdidaktischen und einer fachinhaltlichen Fokussierung – und dabei ist die Einführung der Kulturtechniken mit gemeint.

Die Bedeutung des LP KG als Koordinationsinstrument ist evident. Grundsätzlich ist festzustellen, dass die Lehrpläne Kindergarten und Volksschule Grundlagen für die weitere Entwicklung unter Berücksichtigung des Prinzips der «egalitären Differenz» (Prenzel, 1993) darstellen. Doch bevor diese Weiterentwicklung vonstatten gehen kann, ist zu klären, was mit «Schule» gemeint ist. Wurde und wird das Verhältnis von Kindergarten und Schule reflektiert und ansatzweise auch empirisch untersucht (z.B. Wannack 2001), so ist mit Schule eigentlich die Unterstufe (1. und 2. Klasse) gemeint. Offen bleibt dabei allerdings die Frage, welches Profil die Unterstufe im Rahmen der Primarschule – und insbesondere im Gegensatz zur Mittelstufe – aufweist. Um diese Frage zu beantworten, reichen Analysen von Lehrplänen nicht aus, sondern es eröffnet sich hier ein Forschungsdesiderat, dem mittels empirischer Untersuchungen nachzugehen wäre.



## Literatur

- Amt für Bildungsforschung (1992). *Lehrplan 96: Überarbeitung des Lehrplans für die Primar- und Sekundarschulen des Kantons Bern*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Bildungsplanung Zentralschweiz. (2001). *Lehrplan Kindergarten*, [pdf-file]. Bildungsplanung Zentralschweiz. Verfügbar unter: <[http://www.zebis.ch/inhalte/bildungsregion/lehrplaene/kiga/lp\\_kiga\\_lu.pdf](http://www.zebis.ch/inhalte/bildungsregion/lehrplaene/kiga/lp_kiga_lu.pdf)> [2002, 28.7.].
- Bronfenbrenner, U. (1974). *Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung?* Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1983). *Lehrplan für die Primar- und Sekundarschulen des Kantons Bern*. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag des Kantons Bern.
- Grossmann, W. (1994). *Kindergarten. Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik*. Weinheim: Beltz (2. Aufl.).
- Heller, W., Ambühl, E., Huldi, M., Oggenfuss, A., Rageth, E. Strittmatter, A. & al. (Hrsg.) (1986). *Primarschule Schweiz – 22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule*. Bern: EDK.
- Hopmann, S. (2000). Lehrplan des Abendlandes – Abschied von seiner Geschichte? In R. W. Keck & Ch. Ritzi (Hrsg.), *Geschichte und Gegenwart des Lehrplans* (S. 377-400). Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Hopmann, S. & Künzli, R. (1994). Topik der Lehrplanung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 16 (2), 161-184.
- Huldi, M., Fessler, H., Lauterbach, S. Reber, A., Salamin, J.-P. (Hrsg.) (1985). *Die öffentliche Erziehung der Vier- bis Achtjährigen*. Bern: EDK.
- Huldi, M. & Lauterbach, S. (Hrsg.) (1987). *Kontinuität zwischen Kindergarten und Primarschule in der deutschen Schweiz*. Bern: EDLC
- Iben, G. (1974). *Kompensatorische Erziehung. Analysen amerikanischer Programme*. München: Juventa Verlag.
- Kindergartenverein des Kantons Bern (1948). *Der Kindergarten. Grundlagen, Eigenart, Ausgestaltung*. Bern: Kindergartenverein des Kantons Bern.
- Künzli, R. (1991). Didaktik zwischen Lehrplan und Unterricht. In B. Adl-Amini & R. Künzli (Hrsg.), *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*. Weinheim und München: Juventa Verlag (3. Aufl.).
- Lauterbach, S. & Huldi, M. (Hrsg.) (1984). *Schuleintritt*. Bern: EDK.
- Leutner, D. (1998). Instruktionspsychologie. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 198-205). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayer, B. (1993). Auf dem Weg zu neuen Lehrplänen für den Kanton Bern. *Schweizer Schule* (12), 3-8.
- Mayring, P. (1993). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Psychologie-Verlags Union. (2. Aufl.)
- Mayring, P. (1995). Analyseverfahren erhobener Daten. In U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (S. 209-213). Weinheim: Beltz.
- Nuspliger-Brand, K. (1998). *Lehrpläne Kindergartenstufe*. Bern: Dokumentationsstelle des Verbands KindergärtnerInnen Schweiz.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ramseier, E. & Locher, R. (1988). *Vom Kindergarten in die Primarschule. Ein Gemeindeprojekt zur fließenden Gestaltung des Übergangs*. Bern: Amt für Unterrichtsforschung und -planung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Rüfenacht, P. (1983). *Vorschulerziehung in der Schweiz*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Rüfenacht, P. (1984). *Vorschulerziehung. Geschichte und aktuelle Situation in den einzelnen Kantonen der Schweiz* (Schriftenreihe der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren). Bern und Stuttgart: Verlag Paul Haupt.



- Schöni Lanker, M. (1998). Ein neuer Rahmenplan für den Berner Kindergarten entsteht. *Kindergarten, Zeitschrift für Erziehung im Vorschulalter*, 88 (4), 21-22.
- Schweizer Frauen-Zeitung (1881). Die erste Schweizerische Versammlung. *Schweizer Frauen-Zeitung*, 3, 125-126.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1994). *Kindergarten*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Schweizerischer Kindergartenverein (1967). Jahresbericht des Zentralvorstandes für das Jahr 1966. *Der Schweizerische Kindergarten. Monatsschrift für Erziehung im vorschulpflichtigen Alter*, 57, 260-264.
- Schweizerischer Kindergartenverein (1970a). Bericht der Kommission zur Prüfung pädagogischer Gegenwartsfragen. *Der Schweizerische Kindergarten. Monatsschrift für Erziehung im vorschulpflichtigen Alter*, 60, 287-289.
- Schweizerischer Kindergartenverein (1970b). Jahresbericht des Zentralvorstandes für das Jahr 1969. *Der Schweizerische Kindergarten. Monatsschrift für Erziehung im vorschulpflichtigen Alter*, 60, 277-293.
- Schweizerischer Kindergartenverein (1971). Jahresbericht des Zentralvorstandes für das Jahr 1970. *Der Schweizerische Kindergarten. Monatsschrift für Erziehung im vorschulpflichtigen Alter*, 61, 340-353.
- Schweizerischer Kindergärtnerinnenverein (1981). Bericht der Zentralpräsidentin. *Der Schweizerische Kindergarten. Monatsschrift für Erziehung im vorschulpflichtigen Alter*, 71, 385-386.
- Schweizerischer Kindergärtnerinnenverein (1982). Jahresbericht des Zentralvorstandes 1981. *Der Schweizerische Kindergarten. Monatsschrift für Erziehung im Vorschulalter*, 72 (7/8), 3-4.
- Verband KindergärtnerInnen Schweiz (1992). Jahresberichte DV 1992. *Der Schweizerische Kindergarten. Zeitschrift für Erziehung im Vorschulalter*, 82 (7/8), 1-5.
- Verband KindergärtnerInnen Schweiz (Hsg.). (1990). *Kindergarten – ein Ort für Kinder*. Verlag KG-CH. (4. Aufl.).
- Verband KindergärtnerInnen Schweiz (1994). Jahresbericht Zentralvorstand und Kommissionen KgCH. *Der Schweizerische Kindergarten. Zeitschrift für Erziehung im Vorschulalter*, 84 (10), JB 5-JB 8.
- Verband KindergärtnerInnen Schweiz. (2003). *Alter Rahmenplan Adieu ...*, [website]. Dokumentationsstelle KgCH. Verfügbar unter: <<http://www.kgch.ch/dokmap.html>> [2003, 23.02.].
- Wannack, E. (1997). *Das Fach Didaktik in der Kindergärtnerinnen-Ausbildung. Eine Befragung von Didaktiklehrerinnen im Kanton Bern* (Forschungsbericht Nr. 17). Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie, Universität Bern.
- Wannack, E. (2001). *Erhebung von Merkmalen der Berufsfelder Kindergarten und untere Klassen der Primarstufe im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern (Projektbericht GKL)*. Bern: Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik.
- Wannack, E. (2002). Vom Förderverein zum Berufsverband. *Kindergarten, Zeitschrift für Erziehung im Vorschulalter*, 92 (4), 26-27.
- Wannack, E. (in Vorbereitung). *Kindergarten und Grundschule zwischen Annäherung und Abgrenzung*. Münster: Waxmann Verlag.

### Grundlagen für die qualitative Inhaltsanalyse

- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1995). *Lehrplan Volksschule*. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag des Kantons Bern.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1999). *Lehrplan Kindergarten für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

## Jardin d'enfant et école: deux plans d'études mis en regard

### Résumé

La présente contribution étudie les orientations éducatives récentes du jardin d'enfant et des deux premiers degrés de l'école obligatoire à travers leur plan d'étude respectif dans le canton de Berne.

Trois questions structurent l'analyse comparative effectuée sur la base d'une méthode qualitative d'analyse des contenus:

1. Quels sont les principes pédagogiques et didactiques du jardin d'enfant?
2. Des convergences, respectivement des différences, par rapport au plan d'étude de l'école sont-elles à repérer?
3. Perçoit-on un potentiel innovateur dans le développement des concepts didactiques? Si oui, lequel?

Il apparaît que le plan d'étude du jardin d'enfant s'organise à partir du principe de développement de l'enfant, alors que l'école se centre sur l'apprentissage. Cette différence de point de vue n'empêche pourtant pas les convergences; par exemple autour d'un même principe d'individualisation, conçue au jardin d'enfant comme des chemins différents que l'enfant emprunte; à l'école, elle se définit comme une différenciation interne. La convergence la plus marquante est l'existence d'un plan d'étude officiel également pour le jardin d'enfant, un long processus de rapprochement achevé en 1999 seulement.

## Scuola dell'infanzia e scuola elementare: due programmi a confronto

### Riassunto

In questo contributo si discutono gli orientamenti della scuola dell'infanzia e della scuola elementare partendo da un'analisi comparata dei programmi del Canton Berna. L'analisi qualitativa è stata fatta sulla base delle tre domande seguenti:

1. Quali sono i principi pedagogici e didattici costitutivi per la scuola dell'infanzia?
2. Dove sono individuabili differenze e affinità rispetto alla scuola elementare?
3. In quali ambiti si manifestano dei potenziali d'innovazione degli approcci didattici?

Dallo studio emerge che per il programma della scuola dell'infanzia è determinante il Leitmotiv "sviluppo", invece nella scuola elementare ci si orienta all'"apprendimento". Nonostante la diversità di orientamenti, si notano tendenze comuni ad es. al riguardo dell'individualizzazione. Ed è proprio in questo ambito che appare un buon potenziale di sviluppo metodologico e didattico.

## Kindergarten and school : compared curriculums

### Summary

This article examines the pedagogical purpose of kindergarten and primary school comparing the curricula of the canton Berne. Three questions direct the qualitative content analysis:

1. What pedagogical and didactic principles are characteristic for kindergarten?
2. Where do we find tendencies of similarity and difference between kindergarten and primary school?
3. Which areas provide opportunities for educational innovation?

A qualitative content analysis reveals two different leitmotifs: for kindergarten it is the leit-motif "development" and for school it is "learning". Despite the different leitmotifs there are tendencies towards similarity, especially for the didactic principle of individualization. This area provides manifold possibilities for the further development of educational concepts.