Zeitschrift: Infos & Akzente

Herausgeber: Pestalozzianum

Band: 5 (1998)

Heft: 2

Artikel: Auswertung eines Fragebogens zum neuen Lehrplan : im Spiegel der Erwartungen an die Schule

Autor: Fries, Anna-Verena

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-917337

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

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

schon lange nicht mehr so intensiv geführt worden wie in den letzten sechs Jahren (nicht nur zu Beginn!). Die Ergebnisse der Erprobung zeigen mit aller Deutlichkeit, dass es den Autoren gelungen ist, einen Lehrplan zu schaffen, der eine ausgewogene, von der grossen Mehrheit der Lehrerschaft akzeptierte, Position einnimmt zwischen den Polen «obrigkeitliche Sammlung von Vorschriften» versus «Nachschlagewerk und Leitplanke für verantwortungsvolle, engagierte Lehrerinnen und Lehrer».

Der Dank gilt vor allem den Mitarbeitenden während der Erprobungsphase: den Gemeindebeauftragten, den Moderatorinnen und Moderatoren und den Lehrkräften an den Erprobungskernschulen. Ihnen ist es immer wieder gelungen, unter grossem Einsatz, mit hoher Motivation und breiter Sachkenntnis an den Einführungstagen, in den Workshops und an Hearings die Diskussionen über Ziele und Aufgaben der Volksschule interessant und lernwirksam zu moderieren.

Letztlich gilt der Dank all den vielen hundert Lehrerinnen und Lehrern, die sich auf das gemeinsame Nachdenken und auf die Diskussionen in den Workshops engagiert eingelassen haben.

1 Vgl. insbes. Pestalozzianum (Hg.). «Zwischenbilanz Lehrplanerprobung: Zuwachs an Selbstverständlichkeit und Akzeptanz.» *Lehrplanbulletin* 15. Zürich: Pestalozzinaum, 1996: S. 7–33.
2 a.a.O. Auszüge davon sind in die Beiträge dieses *Lehrplanbulletins* eingeflossen.
3 Pestalozzianum (Hg.). *Erprobungskern. Schlussbericht.* Zürich, 1997: S. 12.
4 Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich.* Zürich: 1991. S. 10.
5 a.a.O. S. 23: «Die Grobziele sollen in etwa 3/4 der effektiven Unterrichtszeit erreicht werden können.»
6 Die Rückmeldungen votieren je etwa zur Hälfte für Beibehaltung der Stufenlernziele bzw. für die Wiedereinführung von Jahreslernzielen. Die Projektleitung plädiert für Stufenlehrpläne, weil die Grobziele weniger unterrichtsleitend sind als Lehrmittel, und weil Grobziele weniger Beachtung erfahren als Leitbild, didaktische Grundsätze und Richtziele.
7 Die Begutachtung durch die Lehrerkapitel findet im Frühsommer dieses Jahres statt.
8 Die Frage stellt sich, ob Teilautonomen Volksschulen nicht besser mit einem Rahmenlehrplan gedient wäre, der ihnen auch eine gewisse «Lehrplanautonomie» zubilligen würde.
9 vgl. NZZ vom 17.4.1998.

Werner Heller, Projektleiter der Erprobung und Einführung des neuen Lehrplans, Pestalozzianum Zürich

Ein Gesamtkunstwerk

Für mich war und ist der Lehrplan ein Gesamt(kunst)werk, das mit seinem Leitbild, den didaktischen Grundsätzen, dem Spiralprinzip und seinen Hinweisen zur Planung und Gestaltung des Unterrichts das Bild einer zeitgemässen Schule zeichnet. Mein Kerngeschäft in den vergangenen Jahren, den Lehrplan einzuführen und Hinweise zur Umsetzung zu erarbeiten, hat mir eine umfassende Auseinandersetzung mit pädagogischen und didaktischen Fragen ermöglicht und mir erlaubt, meine fast zwanzigjährige Unterrichtspraxis rückblickend in einen grösseren Rahmen zu stellen – eine spannende Arbeit, die ich nicht missen möchte. Sehr gespannt bin ich nun darauf, was mit den Erkenntnissen aus der Erprobung geschehen wird, wer die «Zürcher Lehrplangeschichte» wie weiterschreibt ...

Marco Rüegg, Projektleitung Erprobung und Einführung des neuen Lehrplans

Auswertung eines Fragebogens zum neuen Lehrplan

Im Spiegel der Erwartungen an die Schule

Zwischen 1991 und 1997 nahmen alle Lehrerinnen und Lehrer des Kantons Zürich an Workshops zur Einführung des neuen Lehrplans teil. Die Veranstaltung machte die Lehrerschaft mit dessen Inhalt vertraut und verschaffte gleichzeitig der Projektleitung umfangreiches Material für dessen Bewertung - unter anderem durch zwei schriftliche Befragungen.

Von Anna-Verena Fries

Mit dem Titel «Und sie bewegt sich doch ...» hat Moritz Rosenmund die Resultate der Auswertung eines ersten Fragebogens[1] auf den Punkt gebracht: Sie weist insbesondere nach, dass Lehrerinnen und Lehrer seit Beginn der Erprobung des Lehrplans intensiver zusammenarbeiten.

1996 lancierten wir einen zweiten Fragebogen,[2] um das Leitbild, die Didaktischen Grundsätze, die Regelungsdichte, die Qualität der Grobziele und die Problematik der Klassengrösse differenzierter einschätzen zu können. Indem wir die Lehrkräfte baten, die Stufe bzw. die Abteilung anzugeben, die sie unterrichten, sprachen wir sie explizit in ihrer Rolle an – das heisst, wir befragten sie als

Unterstufenlehrerin, als Sekundarlehrer, als Handarbeitslehrerin usw. «Rolle» meint die persönliche Darstellung einer Kombination mehr oder weniger festgelegter Verhaltenserwartungen, wie sie von der Schuladministration, der Behörde, den Eltern, der Berufswelt und dem gesellschaftlichen Umfeld an die Rollenträger – d.h. an die Lehrerinnen und Lehrer der jeweiligen Schultypen – gerichtet werden. Wir gehen davon aus, dass diese Rollen in der Befragungssituation Wahrnehmungen und Anschauungen zum Lehrplan aktivieren und sich aus den Aussagen der Lehrkräfte deshalb gesellschaftliche Erwartungen an die Schule ableiten lassen.

Tabelle 1: Ausgewertete Fragebogen

Lehrkräfte	Anzahl	%
Unterstufe	55	21
Mittelstufe	58	22
Oberstufe	105	40
Andere*	45	17
Total	263	100

*Handarbeit, Haushaltkunde, Sport; Schulische Heilpädagogen

Das Leitbild: Rangfolge und stufenspezifische Erwartungen

Die Bildungsidee der Zürcher Volksschule findet ihren prägnantesten Ausdruck im Leitbild. «Zehn Grundhaltungen» beschreiben Werte und Ziele, welche «die Schule prägen sollen». In der Absicht des Lehrplans sind alle Grundhaltungen gleichwertig –, in der Praxis allerdings sind sie es nicht. Die Befragten wählten drei Grundhaltungen aus, die in ihrer Tätigkeit als Lehrerinnen und Lehrer wegleitend sind.

Verantwortungswille, Leistungsbereitschaft und Offenheit nehmen die drei ersten Plätze ein. Im Vergleich der Schultypen heben wir – beispielhaft – einen Unterschied hervor: Verantwortungswille steht nur bei den Lehrkräften der Realschule, der Unterstufe und der Gruppe Andere an erster Stelle – in der Mittelstufe und in der Sekundarschule hat Leistungsbereitschaft den Vorrang.
Der Befund spiegelt unterschiedliche Erwartungen an die einzelnen Schultypen: Lehrkräfte, von denen erwartet wird, dass sie die Schülerinnen und Schüler erfolgreich in die nachfolgende Stufe befördern, setzen auf Leistungsbereitschaft und betonen damit die vom Einzelnen individuell zu erbringenden Leistungen. Lehrkräfte von Klassen, die unter einem weniger grossen oder keinem Leistungsdruck stehen, setzen auf Verantwortungswille.[3] Sie bringen damit Erwartungen im Bereich des sozialen Verhaltens zum Ausdruck. In der Unterstufe heisst das «Gewöhnung ans Leben

Tabelle 2: Praxisleitende Grundhaltungen (Angaben in Prozenten)

Zehn Grundhaltungen aus dem Leitbild	Ø	Ust	Mst	Real	Sek phil I	Sek phil II	And.
Verantwortungswille	57	59	49	64	48	47	62
Leistungsbereitschaft	54	41	56	59	72	80	38
Offenheit	42	44	39	49	38	40	33
Dialogfähigkeit und Solidarität	37	39	47	36	28	27	28
Interesse an Erkenntnis und Orientierungsvermögen	35	37	44	23	38	47	33
Umweltbewusstsein	22	15	25	29	32	7	31
Urteils- und Kritikfähigkeit	22	22	30	17	28	20	14
Gestaltungsvermögen	19	22	12	14	11	27	33
Musse	11	17	7	10	0	7	21
Traditionsbewusstsein	2	4	0	2	0	0	5

Sichtweisen

1985: Vor-Sicht als Primarlehrer in einer Agglomerationsgemeinde
Durch den neuen Lehrplan wird sich die Schule verändern:
Sie wird demokratischer: Eltern sind als Partner einbezogen.
Sie wird offener: Inhalte werden diskutiert.
Sie wird sozialer: Die Gemeinschaft steht im Vordergrund.
Sie wird kindgerechter: Alle Kompetenzen werden gefördert.

1991–1997: Mit-Sicht als Mitglied der Projektleitung Einführung und Erprobung des Lehrplans
Visionen werden durch intensive Auseinandersetzung und Arbeit ein Stück weit Realität.

1998: Rück-Sicht eines Organisationsberaters und Supervisors
Die Diskussionsthemen haben sich leicht verändert. Unter dem Begriff «Schule» versteht man eine lokale Einheit. Schulentwicklung heisst Organisationsentwicklung. Unterrichtsfragen weichen Fragen zur Struktur der Organisation. Guter lehrplankonformer Unterricht wird in den Dienst eines **Total Quality Managements** gestellt.
Fragen:
Ist die heutige Diskussion Resultat einstiger Visionen?
Hat jener Dialog Entwicklung provoziert und in Gang gesetzt?
Oder:
Lenkt das, was heute passiert, davon ab, zu anerkennen, dass die Umsetzung der Forderungen des Lehrplans nur punktuell und zaghaft erfolgt ist?

Fredy Züllig, Projektleitung Erprobung und Einführung des neuen Lehrplans

in der Gruppe», in der Real- und Oberschule «Erziehung zu einer zuverlässigen Arbeitshaltung».4
An dritter Stelle der Gesamtauszählung steht Offenheit – ein häufig verwendeter und beliebter Terminus, der signalisiert: «Ich bin bereit.»[5] Der Begriff Offenheit verleitet erfahrungsgemäss zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer dazu, ihn so zu interpretieren, dass sie die Erwartungen, die an sie selber punkto Offenheit gestellt werden, darunter subsumieren. Das Kollegium der Primarschule Neerach beispielsweise hat das Bedeutungsfeld des Begriffs im Rahmen der Schule ausgelotet und zählt in einer zusammenfassenden Darstellung auf, für wie vieles Lehrerinnen und Lehrer offen sein sollten – für alle Menschen, neue Ideen, besondere Schulungsformen, neue Erziehungs- und Lernmethoden sowie Trends und Medien – um zum Schluss kritisch zu fragen, wie weit sie überhaupt offen sein wollen.[6] Die Popularität der Grundhaltung Offenheit beruht auf der Unschärfe des Begriffs. Wir können sie aber auch deuten als Ausdruck der hohen gesellschaftlichen Erwartung an die Schule, offen – und damit immer und für alles – bereit zu sein.
Als wegleitende Grundhaltungen am seltensten wurden Gestaltungsvermögen, Musse und Traditionsbewusstsein gewählt. Bei der Gruppe Andere steht – was nicht überrascht – Gestaltungsvermögen allerdings an vierter Stelle. Diese Lehrkräfte – Handarbeits-, Haushaltkunde- und Fachlehrkräfte – haben ein anderes Rollenverständnis als ihre Kollegen und Kolleginnen von Regelklassen: Gerade die gestalterischen Elemente sind wesentlich in ihrem Unterricht. Am eindeutigsten platziert ist das Traditionsbewusstsein – es steht bei allen Schultypen am Schluss der Rangfolge. Im letzten *Lehrplanbulletin*[7] ist Daniel Tröhler der Frage nachgegangen, warum die Grundhaltung Traditionsbewusstsein bei der befragten Lehrerschaft so wenig Anklang gefunden hat. Er kommt zum Schluss, dass Lehrerinnen und Lehrer entweder dem seines Erachtens unzutreffenden Begriff Traditionsbewusstsein keine grosse Sympathie entgegenbringen oder sich – was fataler wäre – der Wichtigkeit historischen Denkens nicht bewusst sind. Zusätzlich können wir den Sachverhalt als Zeichen dafür interpretieren, dass Traditionsbewusstsein bzw. historisches Denken allgemein etwas «démodé» ist und diesbezügliche Erwartungen an die Schule marginal sind.

Didaktische Grundsätze: Divergierende Erwartungen

Die Didaktischen Grundsätze sind Bestandteil der Rahmenbedingungen für den Unterricht. In den alten Lehrplänen war die Didaktik kein explizites Thema – im neuen steht sie an prominenter Stelle. Aus einer Reihe von Aspekten wählten die Lehrerinnen und Lehrer drei Postulate aus, an denen sie sich in ihrer Praxis besonders orientieren.
Am meisten Nennungen erzielt der Anspruch der ganzheitlichen Förderung der Schülerinnen und Schüler. An zweiter Stelle stehen Anforderungen im Bereich der Förderung von Lernfähigkeiten. Die Lehrkräfte der Sekundarschule setzen vergleichsweise stärker auf die Selbständigkeit der Jugendlichen bei der Informationsbeschaffung und auf deren Erfolgsbewusstsein. Beide Anforderungen stehen im Zusammenhang mit den Leistungserwartungen in der Sekundarschule: Wissen, wie man zu Informationen kommt und den eigenen Lernerfolg einschätzen können, sind wesentliche Faktoren in einer erfolgreichen Schulkarriere. Lehrkräfte der Gruppe Andere, der Primar- und der Realschule orientieren sich im Unterricht auffallend stärker an Alltagssituationen als die Sekundarlehrkräfte. Auch in diesem Punkt kommen Vorstellungen zum Ausdruck, was von den verschiedenen Schultypen vielfach erwartet wird: praxisnah und konkret die einen, theorie- und leistungsbezogen die andern.
Zwei didaktische Hinweise gehen in ihren Ansprüchen über das Schulzimmer der einzelnen Lehrperson hinaus: Die Normensetzung im Schulhaus und der Vorbildcharakter des Kollegiums im Fall von Konflikten. Beide Anforderungen stehen in der Rangliste weit unten. Sie werden nur von wenigen Lehrkräften als wegleitend für den Unterricht bezeichnet. Was im Lehrerzimmer diskutiert und erfahren wird – Arbeiten und Akti-

Gilt der Lehrplan oder gilt er nicht ...?

Intention der Einführungs- und Erprobungsphase war es, eine breite und intensive Debatte um die Ziele der Volksschule, um Unterricht und Bildung zu ermöglichen. Dass dies gelungen ist, freut mich ausserordentlich: An Workshops und in öffentlichen Veranstaltungen – oft bei vollen Sälen – haben sich Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Bürgerinnen und Bürger gemeinsam mit Pädagogik und Schule auseinander gesetzt.
Braucht es überhaupt Lehrpläne, kümmert man sich darum, was in diesem blau-weiss-schwarzen Ordner steht? Die Resonanz, die der Zürcher Lehrplan bei Lehrmittelautoren und in der Lehrerbildung gefunden hat, ist beeindruckend. Die Lehrerschaft akzeptiert die Grundbotschaften des Lehrplans.
Also alles ein ungetrübter, voller Erfolg?
Vielleicht doch nicht ganz! Die Schulpolitik im Kanton Zürich bewegt sich doch da und dort auf Bahnen weitab von Lehrplanideen und versetzt Lehrerinnen und Lehrer in heikle Situationen: Gelten jetzt die Anschlussprogramme oder gilt der Lehrplan? Kann ich mich auf den Grundsatz der Musse berufen oder ... ? Ob es im Zusammenhang mit TaV, NPM und «Schule 21» notwendig wäre, die Frage über die wesentlichen Ziele der Zürcher Volksschule wieder aufzugreifen?

Werner Heller, Projektleiter Einführung und Erprobung des Lehrplans

vitäten, die in den letzten Jahren in den meisten Schulen an Bedeutung gewonnen haben[8] –, ist offensichtlich nicht wegleitend für die Gestaltung des Unterrichts in der Klasse.

Zwei Erwartungen kommen sich in die Quere: Auf der einen Seite fordern Eltern, dass der einzelne Lehrer bzw. die einzelne Lehrerin optimal auf ihr Kind eingeht. Ihr Interesse an der Schule als Ganzes ist begrenzt – sie verstehen es beispielsweise nicht, dass der Unterricht wegen Aktivitäten des Lehrerkollegiums ausfällt. Auf der andern Seite wird vermehrt Verantwortung an die Schule als Einheit delegiert – Lehrerinnen und Lehrer sollen ihre pädagogische Ausrichtung im Team bestimmen. Die niedrige Bewertung der beiden Didaktischen Grundsätze, die über das Schulzimmer hinaus gehen, können wir als Zeichen für das Dilemma interpretieren: Das traditionelle Lehrerbild einerseits – Lehrerin oder Lehrer vor der Klasse stehend –; das veränderte Schulbild auf der andern Seite – das Kollegium im Lehrerzimmer diskutierend.

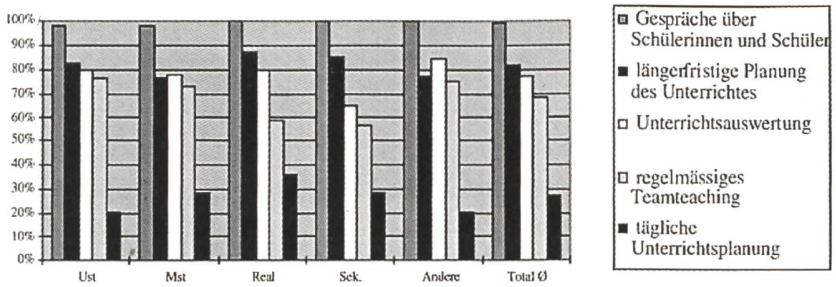
Zusammenarbeit: Hoher Legitimationsdruck

Der Lehrplan ist so konzipiert, dass er nach der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften verschiedener Stufen und zwischen Regel- und Fachlehrkräften ruft,[9] ohne allerdings explizit dazu aufzufordern. Zusammenarbeit im Rahmen des Lehrplans kann Verschiedenes heissen: Lehrerinnen und Lehrer treffen inhaltliche Absprachen, sie führen ein Projekt durch, benoten gemeinsam die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in einem Unterrichtsbereich, legen Minimallernziele fest usw. Die Befragten sollten angeben, wie intensiv sie mit anderen in vier vorgegebenen Bereichen zusammenarbeiten möchten.

Die Grafik zeigt, in welcher Hinsicht der Bedarf für eine Zusammenarbeit hoch ist: Das Gespräch über Schülerinnen und Schüler wird von allen gewünscht. An zweiter Stelle steht die längerfristige Planung des Unterrichts. Am geringsten ist der Bedarf nach Unterstützung oder Austausch bei der täglichen Unterrichtsplanung. Im Vergleich der Stufen haben Lehrkräfte der Realschule in den Bereichen «längerfristige Planung» und «tägliche Unterrichtsplanung» den grössten Bedarf.

Heranwachsende setzen der Planbarkeit des Lernens Grenzen. Die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer besteht darin, diese Grenzen immer wieder neu zu bearbeiten: Sie suchen nach Wegen, um Lernwiderstände und Lernstörungen zu überwinden – sie planen Lernprozesse und inszenieren Lernarrangements. Das Gespräch über Schülerinnen und Schüler ist eine Möglichkeit, diesen dem Lernen immanenten Grundkonflikt zu bearbeiten. Er ist letztlich nicht lösbar: Lernen erfolgt spontan und unwillkürlich, und die Gefahr des Misslingens von Lernprozessen ist gross. Der Legitimationsbedarf für die Lehrerinnen und Lehrer ist in dieser Situation deshalb hoch[11]

Grafik: Motive für gewünschte Zusammenarbeit[10]



Frühere Freuden und Leiden eines Pensionierten

Bei meinem Eintritt in den Schuldienst des Kantons Zürich anfangs der Fünfzigerjahre herrschten für Lehrpersonen mit Tatendrang herrliche Zeiten, gab es doch fast nur karge, veraltete Lehrmittel. Im Hintergrund stand ein knapp abgefasster Lehrplan, der im Volksschulgesetz auf wenigen Seiten abgedruckt und uns vom Oberseminar her vertraut war. Unserer Freiheit und Innovation waren also kaum Grenzen gesetzt. Wir suchten uns den Lehrstoff aus Büchern, Zeitungen, Zeitschriften, Illustrierten, Prospekten, Filmen, Fahrplänen, Wirtschaftspublikationen, Tabellen, Grafiken usw. zusammen – oft mühsam! Erleichtert wurde diese Situation durch recht angenehme Schülerinnen und Schüler. Kopierer, Videogeräte und Computer standen nicht zur Verfügung. An der Primarschule war es leicht möglich, den Stoff in allen Fächern sorgfältig zu präparieren, vor allem auf der Unterstufe. Als ab 1959 die Real- und die Oberschule im Kanton schrittweise eingeführt wurde, waren ebenfalls praktisch keine Lehrmittel vorhanden, es sei denn ein Naturkundelehrmittel, das man aus einem Lehrmittel für die Sekundarschule herauskonzentriert und damit fast unbrauchbar gemacht hatte oder ein revolutionäres Französischlehrmittel, das allerdings den Makel hatte, von der Sekundarlehrerschaft abgelehnt worden zu sein. Es beruhte auf den tausend am meisten gebrauchten Wörtern und legte mit Sprechanlässen grossen Nachdruck auf die Konversation (und das in den Fünfzigerjahren!). Leider waren viele Lehrkräfte damit überfordert. Die Lehrerschaft lechzte mehrheitlich nach neuen Lehrmitteln und Unterrichtshilfen. Bald überfluteten Lehrmittel sonder Zahl alle Schulstufen, Arbeitsblätter gelangten paketweise in die Schulstuben und entpuppten

sich als geheimer Lehrplan. Fächerübergreifende Themen waren kaum zu finden. An der Realschule erreichten sie bald einen solchen Umfang, dass, wenn sie auf dem Pult aufgetürmt wurden, die Schülerinnen und Schüler ihre Lehrkraft nicht mehr sehen konnten! Die Freiheit der Unterrichtsgestaltung war damit sehr eingeengt, der Lehrer wurde zum Pauker. Viele Behördemitglieder glaubten, alle Lehrmittel müssten vollständig durchgearbeitet werden. Die Bildungsideale drohten im praktizierten Schulalltag unterzugehen. Und daran litten viele Lehrpersonen.

Als der damalige Erziehungsdirektor, Regierungsrat Dr. Alfred Gilgen, nach langem Ringen grünes Licht zur Lehrplanrevision gab, herrschte bei der Zürcher Lehrerschaft viel Hoffnung. Endlich durfte die Zürcher Volksschule in einer Gesamtschau hinterfragt werden. Wir durften überlegen, was Schule können soll und was sie tatsächlich leisten kann. In den Grundhaltungen legten wir Ziele fest, die niemals erreichbar, aber dennoch dauernd anzustreben sind, wie eine nach oben offene Richterskala für Erdbeben, aber eben für das bildungsmässige Humanisierungswerk. Die Lehr- und Lernziele dagegen geben handfeste Triangulationspunkte, welche die Ausbildung erleichtern und festlegen, auch kontrollierbar machen. Aber sie schaffen auch Ungleichheiten, Trennungswälle, Neid, Resignation.

Mir wurde bei der packenden Arbeit an den Grundlagen zum Lehrplan klar, dass diese Diskrepanz zwischen dem hehren Bildungsziel und der Schulwirklichkeit, die wir durchlitten, für die meisten Lehrerinnen und Lehrer besteht und dass kein Lehrplan ihnen dieses Leiden abnehmen kann.

Gottfried Hochstrasser, ehemaliger Präsident des ZKLV; Mitglied der vorbereitenden Arbeitsgruppe Lehrplanrevision

– sie sichern sich in der gemeinsamen längerfristigen Planung ab. Der hohe Stellenwert des Wunsches nach Zusammenarbeit lässt sich daher auch als eine Antwort auf die gesellschaftliche Erwartung und Forderung an die Schule, effizientes, erfolgreiches Lernen zu garantieren, verstehen.

Die Vorstellungen und Wünsche über eine Zusammenarbeit decken sich bei nur etwas mehr als der Hälfte der Befragten. Am häufigsten klaffen Wunsch und Realität bei Lehrkräften der Primar- und der Realschule auseinander. Laut anderen Rückmeldungen sind es oft Handarbeits- und Haushaltkundelehrerinnen, die intensiver mit anderen zusammenarbeiten möchten. Dieser Befund wird durch den Fragebogen nicht bestätigt – die Gruppe Andere hebt sich zahlenmässig vom Durchschnitt nicht ab.

Regelungsdichte: Unbegrenzte Ansprüche – begrenzte Zeit

Eine häufig gehörte Kritik am Lehrplan lautet, er sei zu umfangreich.[12] Das bedeutet erstaunlicherweise aber nicht, dass die Regelungsdichte als zu hoch wahrgenommen würde.[13] 90% der Befragten sind der Ansicht, dass der Lehrplan nicht einschränkt: Er gibt Freiraum (57%) und/oder ist ausgewogen (33%). Lediglich im Unterrichtsbereich Mathematik behauptet jeder Zehnte, dass die Grobziele einschränken würden.

Am deutlichsten fällt das Urteil bei der Bewertung der Didaktischen Grundsätze und des Leitbildes[14] aus: Weder werden sie als «einschränkend» wahrgenommen noch als mangelhaft im Sinne von «lässt Lehrerinnen und Lehrer hängen». Sie sind ausgewogen und lassen einen Freiraum offen.

Wir ziehen daraus den Schluss, dass die Lehrkräfte die Didaktischen Grundsätze und das Leitbild als einen Möglichkeitsraum wahrnehmen und nicht als einschränkende Vorgaben auffassen. In den beiden Teilen des Lehrplans ist es gelungen, einen Horizont abzustecken, der den Lehrerinnen und Lehrern in der Bestimmung «ihrer» Didaktik und Pädagogik den notwendigen Freiraum lässt, ohne sie im Stich zu lassen. Lehrplanung in Lehrplänen wird leicht zu «Enteignung eigener Kompetenz».[15] Sie wird es unseres Erachtens dann nicht, wenn es – wie im Leitbild und den Didaktischen Grundsätzen – gelingt, Erwartungen auszudrücken, die von der Fachkompetenz der Lehrpersonen ausgehen und nicht wie «ein Misstrauensbeweis der vorgesetzten Behörde»[16] erscheinen.

Im Unterschied zum Leitbild und zu den Didaktischen Grundsätzen werden die Lektionentafeln von jedem dritten, der sich dazu äussert, als einschränkend bezeichnet. Wir nehmen an, dass eine einengende Wirkung entweder vom zeitlichen Korsett des Stundenplans ausgeht, oder – was wahrscheinlicher ist – das Zuviel oder Zuwenig an zugeteilter Zeit einzelne Fächer betrifft.[17]

Den Sachverhalt der relativ stark empfundenen einschränkenden Wirkung durch zeitliche Vorgaben spiegelt das Dilemma, in dem sich die Lehrerinnen und Lehrer aufgrund der Erwartungen von Eltern und Aussenwelt befinden: In einer begrenzten Zeit unbegrenzt vielen Ansprüchen genügen zu müssen.

Grobziele: Erreichbarkeit erwartet?

Die Auswertung der Daten zur Einschätzung der Erreichbarkeit und Menge der Grobziele bestätigt unsere Annahme, dass die Wertungen der Lehrerinnen und Lehrer in hohem Ausmass geprägt sind vom Schultyp, den sie unterrichten. Latente Erwartungen an die jeweilige Stufe oder Abteilung widerspiegeln sich in den Zahlen.

Vier Kategorien standen zur Auswahl für die Einschätzung der Erreichbarkeit der Grobziele in den fünf Unterrichtsbereichen: Die Lehrkräfte gaben an, ob die Ziele mit allen, mit den meisten, mit einigen oder mit den wenigsten Schülerinnen und Schülern erreichbar sind.

Mehr als die Hälfte der Befragten beurteilt die Grobziele in allen Unterrichtsbereichen als «mit den meisten erreich-

bar». An erster Stelle stehen in dieser Kategorie mit 72% die Grobziele im Unterrichtsbereich Mathematik, dann folgen die Grobziele der Unterrichtsbereiche Mensch und Umwelt (66%), Sport (65%), Gestaltung und Musik (59%) und an fünfter Stelle die Grobziele des Unterrichtsbereichs Sprache mit 56%. Der Unterrichtsbereich Sprache schneidet am schlechtesten ab – dieser Befund deckt sich mit anderen kritischen Rückmeldungen zu diesem Lehrplanteil.
Aus dem Datenmaterial greifen wir zwei Beispiele heraus und nehmen die Kategorie «mit den meisten erreichbar» etwas genauer unter die Lupe.

Vergleich 1: Realschule / alle Stufen
Lehrkräfte der Realschule beurteilen die Grobziele in allen Unterrichtsbereichen als weniger oft «erreichbar mit den meisten» als die Lehrkräfte der anderen Stufen und Abteilungen. Im Unterrichtsbereich Sprache ist die Abweichung am grössten: Nur gerade ein Drittel der Realschullehrkräfte betrachtet die Grobziele als «mit den meisten erreichbar».
Die Zahlen spiegeln die defizitorientierte Erwartungshaltung gegenüber der Realschule: Realschüler und Realschülerinnen werden definiert als weniger leistungsfähig als ihre Kollegen in der Sekundarschule, und es wird nicht erwartet, dass die Grobziele «mit den meisten» erreicht werden.

Vergleich 2: Unterstufe / Mittelstufe
84% der Lehrkräfte der Unterstufe betrachten die Grobziele im Unterrichtsbereich Sprache als «mit den meisten erreichbar», während es in der Mittelstufe lediglich 51% sind. In den anderen Unterrichtsbereichen ist die Differenz zwischen Unter- und Mittelstufe zwar klein – die Tendenz jedoch ist dieselbe: In der Mittelstufe werden Grobziele mit weniger Schülerinnen und Schüler erreicht als in der Unterstufe.
Wir können diesen Befund auf zwei Arten interpretieren: Die Grobziele im Unterrichtsbereich Sprache in der Mittelstufe sind zu hoch gesteckt, und/oder in den Zahlen spiegeln sich auch in diesem Fall unterschiedliche Erwartungen an die beiden Stufen. Von der Lehrperson in der Unterstufe wird erwartet, dass sie – etwas vereinfacht ausgedrückt – allen Kindern das Lesen und Schreiben beibringt. Lehrkräfte der Mittelstufe sind gezwungen, ihre Schülerinnen und Schüler am Ende der Mittelstufe zu selektionieren – sie verschiedenen Abteilungen der Oberstufe zuzuteilen. Von ihnen wird letztlich gerade nicht erwartet, dass sie die Grobziele «mit den meisten» erreichen, denn dann müssten sie «die meisten» derselben Abteilung der Oberstufe zuteilen.

Zeitknappheit als Hindernis: Die Dreiviertel-Klausel
Gemäss Lehrplan sollen die Grobziele in «etwa 3/4 der effektiven Unterrichtszeit erreicht werden können»[18] und die verbleibende Zeit für besondere Anliegen genutzt werden. Zahlreiche Rückmeldungen zweifeln daran, dass der Anspruch verwirklicht werden kann: Um die Grobziele zu erreichen, ist die ganze Unterrichtszeit einzusetzen – so die verbreitete Ansicht.[19] Die Auswertung des Fragebogens bestätigt den Trend: Über die Hälfte der Antwortenden gibt an, die ganze Unterrichtszeit für die Bearbeitung der im Lehrplan vorgegebenen Grobziele einsetzen zu müssen. Gemäss Einschätzung eines Grossteils der Befragten kann der Dreiviertel-Klausel am ehesten in den Unterrichtsbereichen Sport und Gestaltung/Musik und am wenigsten in den traditionellen Leistungsfächern Mathematik und Sprache entsprochen werden. Im Unterrichtsbereich Sprache scheint selbst die gesamte zur Verfügung stehende Zeit nicht bei allen auszureichen – 69% der Sekundarlehrer geben an, dass sie die Grobziele in der verfügbaren Zeit nicht erreichen.
Die Dreiviertel-Klausel postuliert einen Freiraum, der durch hohe und letztlich kaum einzulösende Erwartungen an die Schule – die beispielsweise im Umfang des Lehrplans sichtbar werden – grundsätzlich in Frage gestellt wird.

Klassengrösse als Hindernis
Zahlreiche Lehrkräfte bezeichnen grosse Klassen als hindernden Faktor bei der Umsetzung des Lehrplans.[20] Es wird nie gesagt, dass Klassen, weil sie allzu klein sind, ein Hindernis sind, obwohl die Dynamik kleiner Lerngruppen auch problematisch ist.

Lehrplanarbeit ist lernen

Mitte der achtziger Jahre, neu im Amt des Synodalpräsidenten, hatte ich die Chance, eine Klausurtagung in Fürigen zu leiten. Vertreter der freien Lehrerorganisationen diskutierten bis in die Nächte hinein über die Grundhaltungen des Leitbildentwurfes.
Idealistische Aufbruchstimmung und skeptischer Pragmatismus begegneten sich in den Lehrerinnen und Lehrern aller Stufen und Fachrichtungen. Und bei allen Meinungsverschiedenheiten: Man suchte und fand sich im Bemühen und Glauben, dass wir unsere Volksschule verbessern. Das Wissen um die Unterstützung der Erziehungsdirektion ermutigte uns.
Als Sitzungsleiter der Lehrplangruppe beobachtete ich in den Diskussionen immer wieder, wie aufmerksam wir alle Abweichungen von den Grundlagen zum neuen Lehrplan bei den Autoren der Detaillehrpläne registrierten. Nur zu oft wurde uns dann aber zu Recht vorgehalten, dass auch wir mit unserer Kritik noch zu wenig von der Philosophie der Lernzielorientierung, der Vernetzung, der Kooperation geprägt wären. Um uns vom dominierenden Stoff- und Fächerdenken zu lösen, mussten wir selbst uns noch bewegen. So bedeutete Lehrplanarbeit für mich auch viel lernen.

Georg Hanselmann, ehemaliger Synodalpräsident; Präsident der Lehrplangruppe

82% der Befragten bezeichnen Klassen mit 20–25 Schülerinnen und Schüler als «gross», für die anderen liegt die Grenze darüber (3%) oder darunter (12%). 68% halten Klassen von 14–18 Schülerinnen und Schülern für «klein», bei 19% liegen die Werte darunter, bei den restlichen darüber. Als ideal gilt offenbar eine Klassengrösse von ca. 18–20 Schülerinnen und Schülern.

Kein einziger der erwähnten didaktischen Grundsätze ist in kleinen Klassen «schwierig» zu realisieren. Die Realisierbarkeit der Didaktischen Grundsätze wird demzufolge von der Klassengrösse bestimmt. Die Schwierigkeitsrangfolge der Realisierbarkeit didaktischer Grundsätze in «grossen» Klassen zeigt in der Tendenz ein einheitliches Bild. Am deutlichsten wird das als schwierig bezeichnet, was sich unter dem Stichwort Individualisieren subsumieren lässt. Auch soziales Lernen wird von einem beachtlichen Anteil als schwer realisierbar bezeichnet. Besser schneidet die Umsetzbarkeit der Didaktischen Grundsätze ab, welche die eigentliche Lehrtätigkeit wie «Lerntechniken vermitteln, üben, Ziele transparent machen» betreffen.

Der Lehrplan postuliert die Individualisierung des Unterrichts – eine Individualisierung, die durch die Art der Sozialisierung der Heranwachsenden immer stärker gefordert wird und eine Reaktion auf zunehmende Differenzierungsprozesse in unserer multikulturellen demokratischen Gesellschaft ist. Chancengleichheit meint in diesem Verständnis «jedem das seine». Gleichzeitig sind nach wie vor traditionelle, auf Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit ausgerichtete Vorstellungen vom Lernen in der Schule wirksam. In diesem Verständnis meint Chancengleichheit «allen alles».

Lehrerinnen und Lehrer bewegen sich zwischen widersprüchlichen Erwartungen: Auf der einen Seite sollen sie sich an der Leistungsfähigkeit und Persönlichkeit des einzelnen Kindes orientieren – auf der andern alle möglichst gleich weit bringen. Dieser Widerstreit ist letztlich Kern des Wunsches nach kleineren Klassen.

Bilanz: Der Lehrplan am Horizont

Wir sind davon ausgegangen, dass die gesellschaftlichen Erwartungen an die Schule die Wahrnehmung des Lehrplans durch die Lehrerinnen und Lehrer beeinflussen.

Deshalb wollen wir beispielsweise aus dem Unbehagen dem Unterrichtsbereich Sprache gegenüber nicht einfach den Schluss ziehen, der Mangel liege am Lehrplan – er könne überarbeitet werden und damit sei das Problem gelöst. Dass gerade dieser Teil so häufig Anlass für Kritik ist, mag zwar auch an der Auswahl der Grobziele und Inhalte oder am Aufbau liegen, es darf jedoch keinesfalls vergessen werden, dass sich die Erwartungen an die Schule gerade im Sprachunterricht verändert haben, und die Anforderungen an die Lehrkräfte ungeheuer gestiegen sind.[21]

Die äusserst positive Bewertung des Leitbildes und der Didaktischen Grundsätze ist ein Zeichen dafür, dass dieses «Herzstück» des Lehrplans breit akzeptiert ist. Die Untersuchung macht jedoch auch klar, dass Lehrerinnen und Lehrer aus ihm sehr wohl herauszulesen wissen, was von ihnen als Lehrkraft speziell der Unter- oder Mittelstufe, der Real-/Ober- oder Sekundarschule erwartet wird und wie die Prioritäten zu setzen sind.

Wir haben gesehen, dass sich zwischen Lehrerkollegium und Unterrichtsgeschehen eine Trennungslinie abzeichnet. Wenn sie sich in anderen Zusammenhängen auch bestätigt, ist sie ein Zeichen dafür, dass von Schulen, die Entwicklungsprojekte in Angriff nehmen, nicht primär erwartet wird, dass die Lehrerinnen und Lehrer den Unterricht in der Klasse fokussieren. Das würde auch erklären, warum die Selbstverständlichkeit fehlt, den Lehrplan – das Planungsinstrument par excellence – beizuziehen, wenn sich Schulen als Einheiten zu profilieren beginnen.

Es ist allgemein bekannt, dass die Lehrerinnen und Lehrer unter einem hohen Legitimationsdruck stehen. Wie sich gezeigt hat, wirken das Gespräch über Schülerinnen und Schüler und gemeinsame Planungsarbeit entlastend. Zu überprüfen ist allerdings, ob dies genügt – ob Lehrerinnen und Lehrer alles auf sich nehmen sollen – und ob ein solches Resultat nicht nahelegt, dass es nötig ist, die Schule von allzuhohen Erwartungen zu entlasten.

Die am häufigsten beanstandeten und die Gemüter erhitzenden Bestimmungen im Lehrplan sind diejenigen zur zeitlichen Struktur: Mit der Lektionentafel legt der Lehrplan genau fest, wieviel Zeit die Fächer bzw. die Bereiche für sich in Anspruch nehmen können – mit der Dreiviertel-Klausel bietet er einen gestaltbaren «lehrplanfreien» Raum an. Die Knappheit der Zeit in allen Le-

Einführung des Lehrplans: Nur ein Minimum obligatorisch ...

Das Lehrplanprojekt war für mich die Gelegenheit, in einem heterogenen, aktiven und engagierten Team das Konzept für die Einführung des neuen Zürcher Lehrplans zu planen und durchzuführen. Das Ringen um eine adäquate Form der Umsetzung in einem Umfeld, das von Finanzknappheit, divergierenden Schulbildern bei der Behörde, der Lehrerschaft, Politikern und Bevölkerung geprägt war, forderte uns heraus. Die Grundhaltung «Verantwortungswille» vermochten wir nicht so durchzusetzen, wie wir es gerne getan hätten: Uns hatte vorgeschwebt, nur ein Minimum der Einführungsveranstaltungen als obligatorische Fortbildung durchzuführen. Die Lehrkräfte sollten die Verantwortung übernehmen und sich dasjenige holen, das sie selber als sinnvoll und notwendig erachteten.

Margrit Dünz, Projektleitung Erprobung und Einführung des neuen Lehrplans

bensbereichen – angefangen bei den Kindern, die mit ihren durchprogrammierten Wochen- und Tagesabläufen keine Zeit haben – ist das Einplanen von zeitlichen Freiräumen wie es die Dreiviertel-Klausel nahelegt, paradox: Als «freie Zeit» verplante Zeit ist nicht frei. Das Zeitproblem ist kein eigentliches Lehrplanproblem – die ideale Lektionentafel gibt es nicht, und auch wenn die Dreiviertel-Klausel einer nächsten Lehrplanrevision zum Opfer fällt, wird sich am Zeitdruck kaum etwas verändern.

Die Lehrerinnen und Lehrer, die den Lehrplan mittels Fragebogen beurteilen, können und sollen das nur von ihrem Standpunkt aus tun. Der Wert ihrer Aussagen liegt für uns darin, Aufschluss bekommen zu haben über das Verhältnis zwischen dem Lehrplan und den Rollen, die ihnen zugewiesen werden. Die Tauglichkeit des Lehrplans wird mit Blick auf den gesellschaftlichen Horizont überprüft. Die aufblitzenden Spannungen, Konflikte und Dynamiken zwischen Schule und Gesellschaft machen deutlich, dass Vorbehalte gegenüber dem Lehrplan nicht zwingend dem Lehrplan anzulasten sind und dass Vorsicht geboten ist, etwas am Lehrplan zu ändern, ohne vorher den Kontext genau überprüft zu haben.

Anna-Verena Fries, Projektleitung Erprobung und Einführung der neuen Lehrplans

1 Der Fragebogens I wurde zwischen 1992 und 1995 von knapp sechshundert Personen ausgefüllt. Die Resultate publizierten wir vor drei Jahren. Rosenmund, Moritz. «Und sie bewegt sich doch ... Erste Auswertung der Fragebogen.» *Lehrplanbulletin* 14. Zürich: Pestalozzianum: 1996. 4–8.

2 Der Fragebogen II wurde zwischen 1996 und 1997 von 260 Personen ausgefüllt. Die geringere Zahl der eingegangenen Fragebogen erklärt sich daraus, dass in diesem Zeitraum weniger Workshops stattgefunden haben. Die Rücklaufquote haben wir beide Male nicht ermittelt.

3 Verantwortungswille können wir auf zwei Arten interpretieren: Als Wille, für das eigene Handeln die Verantwortung zu übernehmen oder als Wille, sich für die Gemeinschaft verantwortlich zu fühlen. Der Lehrplan definiert den Verantwortungswillen im zweiten Sinn – als Grundlage der Demokratie: «Die Demokratie, Grundform unseres öffentlichen Lebens, kann nur bestehen, wenn jede Bürgerin, jeder Bürger sich mit den Geschicken des Gemeinwesens auseinandersetzt, den eigenen Standpunkt zu erkennen und zu vertreten weiss, ihn aber auch dem Gemeinwohl unterordnen kann». Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. «Leitbild der Volksschule.» Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich. Zürich: 1991. S. 3.

4 Vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. «Gliederung der Volksschule.» a.a.O. S. 9. Der Abschnitt beschreibt die Aufgaben der Stufen und Schultypen und bringt gesellschaftliche Erwartungen explizit zum Ausdruck, ohne allerdings die Leistungserwartung zu erwähnen.

5 Das Leitbild fokussiert in der Umschreibung von Offenheit Toleranz anderen Menschen gegenüber. So heisst es unter anderem: «In der Klassengemeinschaft, in der oft Kinder unterschiedlicher Herkunft miteinander leben, öffnen gemeinsame Lernerfahrungen die Augen für ungewohnte Bräuche und Kulturen». Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. «Leitbild der Volksschule.» a.a.O.: S. 4.

6 Vgl. Primarschulpflege Neerach. «Leitbild Schule». *Forum der Primarschule Neerach* 97/4. Neerach 1997: S. 12.

7 Tröhler, Daniel. «Traditionsbewusstsein – eine wenig beachtete Grundhaltung.» Zürich: Pestalozzianum, 1997. *Lehrplanbulletin* 17, 11–14.

8 Beispiele: Das Erstellen von Leitbildern, das Einrichten von Schulleitungen, Teamteaching, gegenseitige Unterrichtsbesuche, Schulhausprojekte usw.

9 Der Aufbau des Lehrplans im Spiralprinzip macht Absprachen über Ziele notwendig. Weil die ehemaligen Fächer teilweise in Unterrichtsbereiche zusammengefasst wurden, haben Lehrerinnen und Lehrer einer Klasse manchmal die gleichen Grobziele und müssen sich über Inhalte einigen und/oder Leistungen von Schülerinnen und Schülern gemeinsam beurteilen.

10 Die Frage lautete: Kreuzen Sie an, wie intensiv Sie in der Regel mit anderen Lehrkräften Ihrer Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Arbeitsbereichen zusammenarbeiten möchten.

11 Ganz besonders hoch ist der Legitimationsbedarf in der Realschule: Die Schülerinnen und Schüler sind – in den Augen der nicht-schulischen Aussenwelt – stigamtisiert als «keine Sekundarschüler», noch verhängnisvoller ist dies bei den Oberschülern, die «nicht einmal Realschüler» sind.

12 Vgl. Zwischenbilanz Lehrplanerprobung. In: Lehrplanbulletin 15, November 96: S. 7. Ein ähnliches Resultat zeigt die schriftliche Befragung der Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen des Nationalen Forschungsprogrammes 33, Die Wirksamkeit unseres Bildungssystems: Von der Lehrplanung zur Lernorganisation: Auf die Frage, ob die Stoffülle des Lehrplans zu gross sei, antworten 39% mit Zustimmung und nur 15% sind der Meinung, dass die Aussage nicht zutreffe.

13 Streng genommen haben umfangreichere Lehrpläne eine höhere Regelungsdichte. Wie die Auswertung zeigt, wird der Lehrplan aber so nicht wahrgenommen.

14 Der Befund legt die Frage nahe, warum Schulen bei der Entwicklung ihrer eigenen Leitbilder nicht vermehrt auf das breit akzeptierte Leitbild im Lehrplan zurückgreifen oder es zumindest als Ausgangspunkt für ihre Profilbildung nutzen.

15 Vgl. Künzli, R. und Rosenmund M.: «Lehrplanarbeit in der Schweiz. Was Lehrerinnen und Lehrer von ihr erwarten». In: *Lehrplanbulletin* 17, Dezember 1997: S. 7.

16 Aussage eines Lehrers auf einer Rückmeldung zum Lehrplan der Zürcher Volksschule.

17 Zahlreiche Sekundarlehrkräfte kritisieren die Änderung der Lektionentafel, die u.a. als Folge der Einführung der Koedukation erfolgt ist.

18 Vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. «Einführende Erläuterungen.» Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich. Zürich, 1991: S. 23.

19 Vgl. z.B.: Pestalozzianum. «Erprobungskern. Schlussbericht.» Zürich, 1997: S. 12.

20 Vgl. z.B.: Zwischenbilanz Lehrplanerprobung. In: *Lehrplanbulletin* 15, November 96: S. 11.

21 Dazu einige Stichworte: Zunahme der fremdsprachigen Bevölkerung, Globalisierung (Englisch als Weltsprache), Erwachsenen Analphabetismus.

Ich habe wunderbare Menschen kennen gelernt ...

Zwei Aspekte des neuen Zürcher Lehrplans faszinierten mich: Dessen Zielorientierung anstelle der früheren, beinahe ausschliesslichen Stofforientierung und die Besinnung auf die grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten. Ich erhoffte mir, dass ein Lehrplan, der die Inhalte an Ziele bindet, dazu führt, dass bewusster und inhaltskritischer unterrichtet wird und transparenter gemacht werden kann, warum was in der Volksschule gelernt werden soll.

Die Lehrinhalte auf ihre Aktualität und auf ihre Zukunftswichtigkeit zu überdenken und gleichzeitig in den Kontext von Erziehungs- und Bildungszielen zu stellen, waren für mich eine intellektuelle und politische Herausforderung, die mich bis heute beschäftigt. Weniger mit Enttäuschung, als vielmehr mit doch recht grossem Verständnis habe ich zur Kenntnis genommen, dass dem Lehrplan – was die tägliche Unterrichtsplanung und -gestaltung anbelangt – wenig handlungsleitende Funktion zukommt. Um so mehr werde ich gelegentlich etwas argwöhnisch, wenn bei neu zur Diskussion gestellten Fragen der Lehrplan dazu benutzt wird, erst einmal zu bremsen. ... «Zuerst sollte nun wirklich der ‹neue› Lehrplan ernst genommen und umgesetzt werden ... »

Ich denke mit grosser Freude an die Lehrplanarbeit zurück und dies nicht einfach in nostalgischer Verbrämung. Ich habe wunderbare Menschen kennengelernt, denen ich für die Zusammenarbeit und nicht zuletzt für den Spass, den wir bei der Arbeit auch hatten, sehr dankbar bin.

Regina Fretz, Lehrplanbeauftragte; Vorsitz der Projektleitung Lehrplanrevision