

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 65 (1978)
Heft: 1-2: Lehrerbildung für die Orientierungsstufe

Artikel: Der Kommissionsbericht im Abriss
Autor: Strittmatter, Anton / Winiger, Xaver
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-525735>

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: 11.01.2026

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

menfassung handelt. Wer sich intensiver mit den Thesen auseinandersetzen will, ist also gehalten, den originalen Kommissionsbericht mit den zur Begründung der Thesen angeführten Argumenten zu studieren!

Es ist mir an dieser Stelle ein Bedürfnis, nochmals den engagierten Kommissionsmitgliedern und den das Unternehmen unterstützenden Behörden zu danken. Insbesondere gilt da der Dank den Regierungsräten Dr. Anton Scherer, Präsident der IEDK, und Dr. Walter Gut, Präsident der Aufsichtskommission ZBS. Sie haben der Expertenkommission und dem ZBS die für solche Arbeit

unerlässliche «Narrentreiheit» gewährleistet. Ein Dank gilt auch Xaver Winiger, wissenschaftlicher Mitarbeiter ZBS, für die Mithilfe bei der Zusammenstellung dieser Kurzfassung. Möge die Auseinandersetzung mit unseren Gedanken nicht nur zu den richtigen bildungspolitischen Entschlüssen führen, sondern auch von den Lehrern unserer Oberstufe zum Anlass für eine persönliche und kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Tun genommen werden.

Der Kommissionspräsident
Anton Strittmatter
Leiter des ZBS

Der Kommissionsbericht im Abriss

Anton Strittmatter und Xaver Winiger

1. Die Leitideen für die Orientierungsstufe in der Zentralschweiz

(Kommissionsbericht: Kapitel 3)

An ihrer Sitzung vom 21. Januar 1977 hat die Konferenz der Innerschweizer Erziehungsdirektoren den nachfolgenden Katalog von «Leitideen für die Orientierungsstufe» verabschiedet. Dieser Kern gemeinsamer Leitideen beruht seinerseits auf dem Bericht «Die Orientierungsstufe in kooperativen Schulzentren» der luzernischen «Kommission zur Gestaltung der Oberstufe» (1973) sowie auf seither stattgefundenen Vernehmlassungen und Projekten. Die Expertenkommission hat diese Leitideen als Rahmenvorgabe zur Kenntnis genommen.

1. *Gemeinsames Fundamentum:* Den normal begabten Schülerinnen und Schülern soll ein allen gemeinsamer Kern an Kenntnissen, Fertigkeiten und Bildung vermittelt werden. Zu diesem Zweck sind Rahmenlehrpläne zu schaffen, die typenübergreifend konzipiert sein müssen. Analog dazu sollen die Lehrmittel aufeinander abgestimmt werden.

2. *Abbau chancenmindernder Barrieren:* Es gibt Merkmale eines Schulwesens, welche Kindern verschiedener geographischer bzw. milieumässiger Herkunft – bei gleicher Be-

gabung – nicht die gleichen Chancen für die Wahl und das Bestehen der verschiedenen Schullaufbahnen bieten. Solche abbaubaren chancenmindernden Barrieren wie z. B. die ungleiche geographische Verteilung des Schulangebots sollen so weit wie möglich verringert werden.

3. *Durchlässigkeit:* Es muss Schülern, deren Erstzuweisung nach der 6. Primarklasse sich als falsch erweist, ermöglicht werden, ohne grössere Schwierigkeiten in einen benachbarten Schultyp hinüberzuwechseln. Neben koordinierten Lehrplänen (abgestimmte Minimalziele) und Lehrmitteln bedarf es dazu eines ausgebauten Beobachtungs- und Beratungssystems.

4. *Kooperative Schulzentren:* In Schulzentren sollen jeweils möglichst alle Schultypen der Sekundarstufe I angeboten werden. Die Schulzentren zeichnen sich aus durch

BERICHTIGUNG

Auf Seite 91 des Kommissionsberichtes in der Kurzbeschreibung der IOK-Ausbildung hat sich ein Druckfehler eingeschlichen. Es standen im Sommer 1977 nicht 19, sondern **199** Reallehrer in der Ausbildung.

intensive Kontakte zwischen den Lehrern verschiedener Schultypen, bessere Differenzierungsmöglichkeiten, erhöhten Ausnutzungsgrad der Schuleinrichtungen sowie variablen und typenübergreifenden Einsatz der Lehrkräfte und Spezialisten.

5. *Gemeinschaftserziehung*: Die Erziehung zur Gemeinschaftsfähigkeit stellt ein bedeutendes Anliegen dar. Der Unterricht im Bereich Gesellschaftskunde (Fragen der menschlichen Beziehungen, der Gruppe, der Gesellschaft, der Wissenschaft, des Staates usw.) wird unterstützt durch Anwenden und Bewusstmachen unterschiedlicher Sozialformen im gesamten Unterricht. Zudem kann die herkunftsmässig stark gemischte Schülerpopulation in den Schulzentren zur Förderung der sozialen Integration und des Verständnisses für Andersartige genutzt werden.

6. *Individuelle Förderung*: Durch didaktische Massnahmen der Individualisierung in den Normalklassen sowie durch eine mässige Differenzierung nach Leistungsniveau und Neigung soll der Förderung des Individuums mit seinen besonderen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Neigungen mehr Beachtung geschenkt werden.

7. *Schul- und Berufswahlorientierung*: Ein zentrales Anliegen der Orientierungsstufe ist die Befähigung des Schülers zu einer seinen persönlichen Bedürfnissen und Möglichkeiten angepassten Laufbahnwahl. Dieses Ziel wird sowohl in speziellen Lernveranstaltungen wie auch im gesamten übrigen Unterricht verfolgt und setzt intensive Beratungsleistungen der Schule und der Berufsberatung voraus.

8. *Einführung in die Arbeitswelt*: Vor dem Eintritt ins Berufsleben oder in die Berufsausbildung soll der Oberstufenschüler mit den Problemen der Arbeitswelt konfrontiert werden. Neben Werk-, Handarbeits- und Hauswirtschaftsunterricht für Knaben und Mädchen sind Kenntnisse und Einsichten in technische, wirtschaftliche und sozial-politische Zusammenhänge zu vermitteln. Eine so verstandene Arbeitslehre stellt auch für die Absolventen von Progymnasien einen wichtigen Lernbereich dar.

9. *Einführung in den Bereich von Ehe und Familie*: Im Rahmen der umfassenden Ge-

meinschaftserziehung wird insbesondere auch ein Beitrag zur Vorbereitung auf die künftige Rolle als Ehepartner, Vater und Mutter zu leisten sein. Der Unterricht im lebens- und sozialkundlichen Bereich wird dabei eine ebenso entscheidende Rolle zu spielen haben wie der bereits erwähnte, für Knaben und Mädchen im Kern gemeinsame Unterricht in Werken, Handarbeit und Hauswirtschaft.

10. *Lehrerbildung*: Voraussetzung für die Verwirklichung der Orientierungsstufe ist eine allgemein verbesserte, stärker integrierte und neuen Bedürfnissen zugängliche Lehrerbildung: Die fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftlich-didaktische Ausbildung bedarf grundsätzlich einer qualitativen und teilweise auch quantitativen Verbesserung. Durch eine streckenweise gemeinsame Ausbildung sowie differenzierte Ausbildungsprofile werden der Abbau kooperationshindernder Schranken zwischen den einzelnen Lehrerkategorien und ein schultypenübergreifender Einsatz der Lehrer ermöglicht. Schliesslich muss durch die Schaffung einer regionseigenen Lehrerbildung für die Orientierungsstufe die unmittelbare Wechselwirkung zwischen Schulreform und Lehrerbildung sichergestellt werden.

Diese Leitideen entsprechen im wesentlichen auch den «Entwicklungstendenzen der Sekundarstufe I», wie sie der EDK-Expertenbericht «Lehrerbildung von morgen» (1975, 263–265) formuliert, sowie aktuellen Reformen und Schulversuchen in verschiedenen anderen deutschschweizerischen Kantonen (z. B. Solothurn, St. Gallen, Zürich).

2. Das Verhältnis von Schulreform und Lehrerbildung für die Orientierungsstufe (Kapitel 2)

Zwar existiert ein «Leitbild Orientierungsstufe» für die Zentralschweiz (vgl. Kapitel 1), und es erlaubt auch konkrete Folgerungen für die Gestaltung der Lehrerbildung dieser Stufe; in unseren Planungsarbeiten können wir jedoch dieses Leitbild nicht absolut setzen: Es stellt sich nämlich das Problem, dass weder der Zeitpunkt der Verwirklichung dieser Leitideen noch der Zeitpunkt der Schaffung der Zentralschweizer Lehrer-

Der Kommissionsbericht

umfasst 105 Seiten und ist für Fr. 18.50 im Buchhandel erhältlich: Lehrerbildung für die Orientierungsstufe. Bericht und Empfehlungen einer Expertenkommission im Auftrag der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz. Herausgegeben vom Zentralschweizerischen Beratungsdienst für Schulfragen. Zug (Klett & Balmer) 1977.

bildung für die Orientierungsstufe bzw. der Diplomierung der ersten Absolventen dieser Lehrerbildung mit Sicherheit bestimmt werden können. Zudem ist mit der Veränderung von Leitideen im Verlaufe des Reformprozesses zu rechnen. Woraufhin sind dann Lehrer in solchen Zeiten des Umbruchs auszubilden?

These 1:

In den nächsten zehn Jahren sind Lehrer für die Sekundarstufe I so auszubilden, dass sie

- sowohl in einem Schulsystem heutiger Art eingesetzt werden können, jedoch fähig und bereit sind, bei der Reform im Sinne der «Leitideen Orientierungsstufe» mitzuhalten und mitzuwirken,
- wie auch in einer Orientierungsstufe gemäss Leitideen ihre Aufgabe voll erfüllen können.

These 2:

Daraus ergeben sich folgende konkrete Anforderungen an eine reformorientierte Lehrerausbildung:

a) Die Lehrerbildungsinstitution muss sowohl selbst Lehrerbildungskonzeptionen entwickeln können wie auch zur Anpassung an die laufenden Reformen fähig sein. Dies kann z. B. erreicht werden durch Forschungen zur Lehrerrolle und Lehrerbildung, durch Koordinationsorgane (zwischen Lehrerbildung und Abnehmer-Schulsystem), intensiven Praxisbezug in der Ausbildung, innovationsbereite Dozenten und Praxislehrer, Forschung und Entwicklung einschliessendes Pflichtenheft der Dozenten.

b) Den Lehrerstudenten muss eine hohe Innovationsbereitschaft, ein hohes Interesse an Weiterlernen und Weiterbildung vermit-

telt werden. Dies geschieht in erster Linie durch Formen des selbsttätigen, forschenden Lernens sowie durch Einbezug der Lehrerstudenten in Projekte der Schulreform.

c) Es muss neben aller schulpraktischen Ausbildung ein hohes Mass an methodologischem Wissen und an theoretischen Einsichten vermittelt werden. Nur Lehrer mit vielfältiger und gleichzeitig reflektierter Praxiserfahrung sowie mit breiten theoretischen Einsichten sind imstande, neue, d. h. nicht in der Grundausbildung vorweggenommene Aufgaben zu übernehmen, neue pädagogische Ansprüche und neue Sachgebiete zu erschliessen.

d) Die Lehrer sind so auszubilden, dass ein späterer variabler Einsatz (z. B. typenübergreifend) nicht ausgeschlossen wird. Dies verlangt nach einem hohen Mass an gemeinsamer Grundausbildung für die verschiedenen Lehrerkategorien sowohl im pädagogisch-psychologischen wie auch im fachwissenschaftlichen Bereich.

e) Die Auseinandersetzung mit den Leitideen der künftigen Schule gehört zu den zentralen Ausbildungsgegenständen. Dabei sind auch konkrete Möglichkeiten der Verwirklichung kleiner Reformschritte im Rahmen noch traditioneller Verhältnisse aufzuzeigen und in Übungsschule und Praktika zu erproben. Dazu gehören auch die Erfahrung und Verarbeitung der dabei auftretenden Schwierigkeiten und Belastungen.

3. Das Berufsbild des Lehrers auf der Orientierungsstufe

(Kapitel 4)

Inhalte und Organisation jeder Lehrerausbildung ergeben sich in erster Linie aus dem Berufsbild des Lehrers der betreffenden Schulstufe. Die zentralen Thesen zum Berufsbild des Lehrers auf der Orientierungsstufe sind:

These 3:

Gemäss der vertikalen Gliederung in Schultypen werden heute typenspezifische Lehrer ausgebildet und eingesetzt. Typenübergreifende Einsätze der Reallehrer, Sekundarlehrer und Gymnasiallehrer kommen zwar vor, sind jedoch die Ausnahme und in der Lehrerausbildung nicht vorgesehen. Diese Situation ist nicht nur Ausdruck der be-

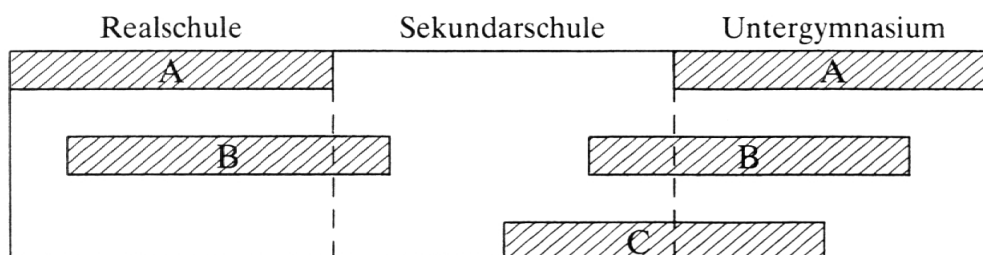
stehenden starken Vertikalgliederung, sondern sorgt geradezu für die Beibehaltung der heutigen Typenbegrenzungen.

Die «Leitideen Orientierungsstufe» sehen demgegenüber einen Abbau der Vertikalgliederung zu Gunsten grösserer Gemeinsamkeit der Unterrichtsinhalte und stärkerer Durchlässigkeit (Korrigierbarkeit der Erstzuweisung) vor. Zwar kann dies auch durch Angleichung der Lehrpläne und Stundentafeln sowie durch gemeinsame Lehrmittel gefördert werden; sehr bedeutsam wird aber sein, wie weit die Lehrer der verschiedenen Schultypen fähig sind, zusammenzuarbeiten und auch typenübergreifende Aufgaben wahrzunehmen. Voraussetzung dafür ist die prinzipielle Gleichwertigkeit aller Lehrerausbildung für die Orientierungsstufe sowie eine in weiten Teilen auch in-

haltlich gemeinsam durchschrittene Ausbildung.

Ob überhaupt, in welchem zeitlichen Ausmass und in welchen Fächern ein typenübergreifender Einsatz stattfindet, wird von den Neigungen und speziellen Fähigkeiten der Lehrer sowie von den örtlichen Verhältnissen (örtliche Nähe der verschiedenen Schultypen, Grösse der Schulzentren, Ausmass der angebotenen Wahlfächer usw.) abhängen. Typenübergreifender Einsatz meint dabei sowohl die Übernahme eines Lehrpensums am benachbarten Schultyp wie auch die Möglichkeit der Durchführung typenübergreifender Lehrveranstaltungen (vor allem im Wahlfachbereich).

Die folgende Abbildung deutet – als Auswahl mit Beispielcharakter! – die möglichen Einsatztypen an:



These 4:

Bislang sind (schwerpunktweise) die Realschule durch den Allround-Lehrer (alle Fächer), die Sekundarschule durch den Fachgruppenlehrer (drei bis vier Fächer) und das Gymnasium durch den Fachlehrer (ein oder zwei Fächer) gekennzeichnet. Nach reiflicher Abwägung der Vor- und Nachteile und auf Grund der Ansprüche, welche sich aus den «Leitideen Orientierungsstufe» ergeben, ist die Kommission zur Überzeugung gelangt, dass grundsätzlich und für alle Schultypen der Orientierungsstufe weder der Allround-Lehrer noch der reine Fachlehrer den gestellten Aufgaben gerecht werden kann. Die verschiedenartigen Ansprüche werden am ehesten durch das System des Fachgruppenlehrers abgedeckt. Dabei wird das Prinzip des Klassenlehrers, d. h. dass ein bestimmter Lehrer für eine bestimmte Klasse in besonderem Masse zur Verfügung und verantwortlich ist, nicht in Frage gestellt.

Die Forderung nach dem Fachgruppenlehrer bedeutet konkret, dass sowohl die Realschulen vom heutigen Prinzip des Allround-Lehrers abgehen wie auch die Untergymnasien ihr heutiges Fachlehrersystem in Richtung des Fachgruppenlehrers verändern müssen. Auch hier wird jedoch den besonderen örtlichen Verhältnissen Rechnung zu tragen sein.

These 5:

Das Untergymnasium ist Bestandteil der Orientierungsstufe. Gymnasiallehrer, welche auf dieser Stufe unterrichten, haben den hier formulierten Ansprüchen zu genügen und eine entsprechende stufenspezifische Ausbildung aufzuweisen. Das schliesst jedoch keineswegs die Möglichkeit aus, den Gymnasiallehrer gleichzeitig auf verschiedenen Stufen des Gymnasiums einzusetzen. Die Bezeichnung «Orientierungsstufenlehrer» trifft beim stufenübergreifend ausgebil-

deten Gymnasiallehrer dann einfach für den Teil seiner Aufgabe zu, welchen er auf der Sekundarstufe I leistet. Wenn wir hier allgemein vom «Gymnasiallehrer» sprechen, dann geschieht dies immer in diesem Verständnis. Für die Gymnasiallehrausbildung ist in Betracht zu ziehen, sowohl eine Ausbildung für den ausschliesslichen Einsatz am Untergymnasium wie auch einen Ausbildungsgang für den Einsatz an beiden Stufen des Gymnasiums anzubieten.

These 6:

Auf dem Hintergrund heutiger Anforderungen an den Lehrer von morgen (vgl. Bericht «Lehrerbildung von morgen») im allgemeinen, der Konsequenzen aus den Leitideen der künftigen Orientierungsstufe sowie der besonderen Entwicklungs- und Erziehungssituation des Oberstufenschülers ergeben sich u. a. die folgenden besonderen Qualifikationen (Fähigkeiten und Einstellungen) des künftigen Orientierungsstufenlehrers:

- a) Auf die Probleme der Schüler beim Übertritt von der ungeteilten Primarschule in die neuartige Klasse auf der Oberstufe eingehen und Schülern mit negativen Schulerfahrungen das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zurückgeben.
- b) Eine überdauernde Lernbereitschaft für die zukünftige Berufsausbildung und das künftige Berufsleben vermitteln.
- c) Schülern mit Sonderbegabungen oder Verhaltens- bzw. Leistungsschwächen besondere individuelle Förderung und Beratung vermitteln.
- d) Im Unterricht und durch persönliche Beratung den besonderen Lebensproblemen der Jugendlichen in diesem Alter (Pubertät) Rechnung tragen. Insbesondere durch einen behutsamen Übergang von erzieherischer Führung in einen partnerschaftlichen Bezug das Mündigkeitsstreben des Jugendlichen unterstützen und ihm helfen, altersspezifische Interaktionsschwierigkeiten (gegenüber Eltern, Lehrern usw.) zu bewältigen.
- e) Durch intensive Schülerbeobachtung und umfassende Schülerbeurteilung einzelne Schüler auf das ihren Neigungen und Fähigkeiten angemessene Niveau (Schultyp, Klassenzug) plazieren helfen.
- f) Beim Schüler die Entscheidungsfähigkeit fördern, z. B. indem praktische Entschei-

dungsprobleme des Schülers (Nutzung des Wahlfachangebots, Freizeitgestaltung, persönliche Arbeitsplanung usw.) im Unterricht exemplarisch aufgegriffen werden.

g) Durch Information über die Arbeitswelt und die Weiterbildungsmöglichkeiten, durch Förderung der Selbsterfahrung und richtigen Selbsteinschätzung des Schülers sowie durch persönliche Beratung Grundlagen für eine autonome Laufbahnwahl-Entscheidung des Schülers vermitteln. Mit Beratungsstellen, Betrieben und evtl. Berufsorganisationen zusammenarbeiten.

h) Einsichten über gesellschaftliche und gruppendynamische Wirkmechanismen vermitteln, auch im Rahmen traditioneller Fächer wie Geographie, Deutsch, Mathematik, Biologie usw. Durch handlungsorientierten Unterricht entsprechende Einstellungen aufbauen helfen.

i) Fächerübergreifend einen Beitrag zur Vorbereitung auf die künftige Rolle als Ehepartner, Vater und Mutter leisten.

k) Fächerübergreifend den Schüler mit technischen, ökonomischen und sozial-politischen Aspekten der Arbeitswelt konfrontieren und zum Aufbau kritisch-verantwortlicher Haltungen als künftiger Berufsträger und Staatsbürger beitragen.

l) Soziale Konflikte in der Schulklasse im Sinne sozial-integrativer Verhaltensnormen lösen und reflektieren helfen. Die Schüler zur Wahrnehmung und Artikulation unterschiedlicher Interessen und zur rationalen Konfliktaustragung erziehen.

m) Verschiedenartige Sozialformen des Unterrichts (Klassengespräch, Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit usw.) anwenden und deren Begründung und Wirkungen den Schülern durchsichtig machen.

n) An den Lernzielen ausgerichtet die individuellen Eingangsvoraussetzungen der Schüler abklären sowie den Unterrichtserfolg überprüfen und zur Verbesserung der Unterrichtsplanung auswerten.

o) Methodische Möglichkeiten der vermehrten Individualisierung des Unterrichts ausschöpfen: Gezielte Bildung klasseninterner homogener und heterogener Gruppen, günstige Sozialformen, günstige Lehr- und Lernmittel, Zeiteinsatz.

p) Mit externen Kontaktpersonen wie Be-

rufsberater, Schulpsychologe, Behörden, Bildungswissenschaftler, insbesondere aber mit den Eltern zusammenarbeiten.

q) Mit Lehrerkollegen auch anderer Fachbereiche und benachbarter Schulstufen und -typen zusammenarbeiten: Gemeinsame Unterrichtsplanung, gemeinsame Schülerbeurteilung, typenübergreifende Entwicklungsarbeiten usw.

r) Durch Beteiligung an Entwicklungsarbeiten (Lehrplankommissionen usw.), Erprobungen und Vernehmlassungen in Gemeinde, Kanton und Region an Reformprojekten mitarbeiten. Dazu gehört auch ein aktives Mitwirken in Lehrerorganisationen.

s) Sich rasch in neue Aufgaben, Fachbereiche und fachdidaktische Konzeptionen einarbeiten, welche die Grundausbildung nicht vermitteln konnte.

t) Rahmenlehrpläne und gemeinsame Lehrmittel für die Orientierungsstufe auf den eigenen Schultyp bzw. die eigene Klasse adaptieren.

u) An der Leitung, Organisation und Gestaltung der Schulzentren als Lebens- und Arbeitsräumen der Schüler und Lehrer mitarbeiten.

4. Grundsätze für die Gestaltung der Lehrerausbildung für die Orientierungsstufe (Kapitel 6, 7, 10)

Aus den bisher genannten Leitideen zur Orientierungsstufe, zum Berufsbild und zu den Qualifikationen des Orientierungsstufenlehrers lassen sich nun konkrete Konsequenzen zur Gestaltung der Lehrerausbildung formulieren:

Verhältnis von Grundausbildung, Weiterbildung und Fortbildung (6.1)

These 7:

Die Dynamik der entstehenden Orientierungsstufe lässt sich nicht in einer einmaligen Grundausbildung zum Orientierungsstufenlehrer vorwegnehmen: Dem Auftauchen neuer qualifikationsmässiger Anforderungen ist entweder durch kurzzeitige Weiterbildungsgänge (Umschulung) oder durch Lehrerfortbildungsveranstaltungen Rechnung zu tragen. Die Weiterbildungsgänge können in

die Institution der Grundausbildung integriert werden, sind aber in enger Zusammenarbeit mit den Lehrerfortbildungsinstitutionen zu gestalten.

Hochschulniveau

(7.)

These 8:

Die Lehrerausbildung für die Orientierungsstufe hat grundsätzlich Hochschulniveau aufzuweisen. Darunter verstehen wir bestimmte didaktische Qualitäten und institutionell-organisatorische Merkmale der Lehrerausbildung, welche nicht unbedingt mit heutigen Merkmalen von Hochschulen übereinstimmen müssen und zumindest in Teilen auch von nicht-universitären Institutionen erfüllt werden können. Das Postulat Hochschulniveau wird hier wie folgt verstanden:

a) Es wird in alternative Denkansätze, (interessengeleitete) methodologische Vorgehensweisen und Erkenntnisse der Disziplinen eingeführt.

b) Es wird eine Übersicht über den neueren wissenschaftlichen Erkenntnisstand in einem breiten Fachbereich (z. B. sprachlich-historischer Bereich) vermittelt.

c) In mindestens einer Disziplin wird die Fähigkeit zum kritischen Nachvollzug des Erkenntnisgewinns und zu eigener Forschungstätigkeit (im allgemeinen Sinn kreativer und systematischer Wissensbeschaffung) grundgelegt.

d) In mindestens einem Fachbereich wird die Fähigkeit und Bereitschaft erworben, auch den künftigen wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt weiterzuverfolgen (anhand von Literatur u. a.).

e) Es wird soviel an inhaltlicher Allgemeinbildung und wissenschaftsmethodischer Grundschulung (auch vergleichende Wissenschaftstheorie) vermittelt, dass die Kommunikation mit Vertretern anderer Disziplinen (bzw. für den Lehrer: mit anderen Kollegen, mit Erziehungs- und Fachwissenschaftlern) möglich wird.

f) Der Lernende verwirklicht ein hohes Mass an Selbstbestimmung bezüglich Inhalt, Ort, Dauer und Arbeitsformen des Studiums.

g) Die Lehrerstudenten bringen als Basis für die Berufsausbildung eine Maturität, ein

Lehrerdiplom oder ein äquivalentes Zeugnis mit.

h) Ausserkantonale bzw. ausserregionale Studenten werden wie kantonale Studenten zu gleichen Bedingungen aufgenommen.

i) Die Ausbildung wird von Lehrkräften mit explizitem Bezug zur Forschung und zur Unterrichtspraxis getragen, von Personen also, welche für die entsprechende Funktion in besonderem Masse qualifiziert sind.

k) Innerhalb eines gegebenen Rahmencurriculums sowie der verfassungsmässigen und gesetzlichen Ordnung besteht für das Lehrpersonal grundsätzlich Lehrfreiheit.

l) Die Institution verfolgt mindestens teilweise das Ziel, Nachwuchs für wissenschaftliche Berufe auszubilden und besitzt zu diesem Zwecke das Promotionsrecht.

m) Neben der Ausbildung von Studenten wird das Ziel verfolgt, selbst neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen und zu verbreiten. Zu diesem Zwecke bestehen Forschungseinrichtungen und Forscherstellen (bzw. -teilpensen).

n) Die Institution verfügt über eine gewisse Vielfalt von Disziplinen (Universitas!): Es werden ausser der Lehrerbildung auch andere Ausbildungsgänge angeboten.

o) Die einzelnen Lernbereiche sind zu organisatorischen Einheiten zusammenzufassen, die u. a. auch imstande sind, interuniversitäre Zulassungsbedingungen, gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen usw. zu vereinbaren.

Das hier umschriebene Postulat «Hochschulniveau» klammert keineswegs Ausbildungsbereiche «nicht-akademischen Charakters» aus. Es ist vielmehr möglich und wünschbar, für Bereiche wie Laufbahnwahlorientierung, Werken, Hauswirtschaft, politische Bildung, Medienkunde, Zeichnen usw. in Analogie zu den hier genannten Merkmalen je spezifische Qualitätsnormen zu finden. Es wird auch vorausgesetzt, dass solche Ausbildungsbereiche durchaus in eine Institution mit Hochschulniveau eingegliedert werden können, ohne dass weder dem Prinzip «Hochschulniveau» bzw. dem Prestige einer Hochschule Abbruch getan noch solche Lernbereiche unangemessen «verakademisiert und der Praxis entrückt werden.

Ziele, Inhalte und Dauer der Ausbildung (6.3, 10.2, 10.4)

These 9:

Der Lehrplan der Lehrerausbildung orientiert sich u. a. laufend an den bestehenden und projektierten Lehrplänen der Orientierungsstufe. Eingeschlossen ist darin die kritische Auseinandersetzung mit diesen Lehrplänen auf dem Hintergrund eigener pädagogischer bzw. didaktischer Zielvorstellungen.

These 10:

Die fachwissenschaftliche Ausbildung für alle drei Schultypen ist künftig stärker gleichwertig anzusetzen. In einer ersten Phase (ca. 3 Semester) verläuft die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung für die Lehrer der Orientierungsstufe weitgehend gemeinsam. Erst in der letzten Phase erfolgt eine Spezialisierung gemäss den besonderen Bedürfnissen des gewählten Schultyps. Diese erste gemeinsame Ausbildungsphase dient gleichzeitig der Berufsorientierung in Hinsicht auf den Lehrerberuf allgemein sowie auf die Spezialisierung für einen bestimmten Schultyp.

These 11:

Bezüglich der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischer Ausbildung besteht grundsätzlich kein zeitlicher und qualitativer Unterschied zwischen den verschiedenen Lehrertypen. Hingegen findet in der letzten Phase eine inhaltliche Differenzierung statt (z. B. unterschiedliche Anteile an heilpädagogischer Ausbildung je nach gewähltem Schultyp).

These 12:

Die Spezialisierung auf bestimmte Schultypen in der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Ausbildung kann zu Unterschieden in der zeitlichen Dauer der Ausbildung zwischen verschiedenen Orientierungsstufenlehrern und auch zwischen einzelnen Fachbereichen bei demselben Lehrerstudenten führen.

These 13:

Das Lehrerstudium dauert in der Regel drei bis vier Jahre. Unterschiede in der Ausbildungsdauer ergeben sich durch unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen (z. B.

Primarlehrer-Diplom) und vor allem durch die unterschiedliche Berufswahl (Real-, Sekundar-, Gymnasiallehrer; zusätzliche Befähigung zur Übernahme von Lehrpensen am benachbarten Schultyp). Die Gymnasiallehrer können sich sowohl zum Lehrer für Untergymnasien wie auch zum Lehrer für alle Stufen der Mittelschule ausbilden.

These 14:

Durch gründliche Fachstudien in noch zu bestimmenden Fächerkombinationen sowie durch intensive entsprechende bereichsdidaktische Lehrangebote (fächerübergreifende «Fachdidaktik») ist die Qualifizierung zum Fachgruppenlehrer zu erreichen.

These 15:

Die Fachausbildung muss in mindestens drei verwandten Fachdisziplinen ein erstes akademisches Niveau bzw. das Niveau eines Fachabschlusses etwa einer HTL (in nicht-universitären Fachbereichen) aufweisen.

These 16:

Alle Lehrerstudenten haben sich mit den Grundlagen der Laufbahnwahlorientierung, der Arbeitslehre sowie der Gesellschafts- und Familienerziehung auseinanderzusetzen. Kurse für die Lehrbefähigung in Bereichen wie Laufbahnwahlorientierung, politische Bildung oder Werken sind als vollwertige Disziplinen in den Stundenplan zu integrieren.

These 17:

Bei aller zu wahrenden Eigenständigkeit der Fachwissenschaften ist doch in der Lehrerausbildung dauernd auch die Frage der Umsetzung von Stoffen in Unterricht zu stellen. Weder die Fachwissenschaften noch die Didaktik allein können die massgebliche Instanz für Entscheidungen über die Auswahl von Lernzielen, Inhalten und Unterrichtsmethoden sein. Es ist vielmehr ein Zusammenwirken zwischen den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken, der Allgemeindidaktik und der Pädagogik notwendig und gerade im Rahmen von Lern- und Entwicklungsprojekten günstig herstellbar. Dies bedeutet auch, dass fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftlich-didaktische Grundausbildung nicht isoliert voneinander, sondern zeitlich und inhaltlich koordiniert vermittelt werden. Die zweiphasige Art der Aus-

bildung (erziehungswissenschaftlich-didaktische Ausbildung erst nach Abschluss der Fachausbildung, zum Beispiel mit Lizentiatsabschluss) kann in diesem Zusammenhang nur als Notlösung für «Spätberufene» befürwortet werden.

These 18:

Durch Rahmenlehrpläne wird neben der inhaltlichen Eingrenzung einzelner Ausbildungsbereiche auch die inhaltliche Verknüpfung von erziehungswissenschaftlicher, didaktischer und berufspraktischer Ausbildung der Orientierungsstufenlehrer gefördert.

Lehr- und Lernformen

(6.2, 6.5, 10.3)

These 19:

Die Wechselwirkungen von Weiterentwicklung des Schulwesens einerseits und Lehrerbildung andererseits finden ihre Entsprechung in einer engen Verknüpfung von Lehre, Forschung, Entwicklung und Praxis im Betrieb der Lehrerbildungsinstitution selbst sowie in engen Kontakten zu externen Stellen der Forschung, Lehre (z. B. Lehrerfortbildung), Entwicklung und Praxis.

These 20:

Die Ausbildung der Orientierungsstufenlehrer erfolgt als eine Kombination von Kurs- und Projektsystem, wobei ein intensiver Praxisbezug sichergestellt wird. Ein Teil der Ausbildungszeit wird auf Vorlesungen, Unterrichtsstunden und Seminarien verwendet. Projekte geben Gelegenheit für forschendes Lernen, Einüben von Arbeitstechniken und Selbst- und Fremdverantwortung sowie zur Erprobung der Projekt-Methode in Hinsicht auf deren Verwendung im Unterricht auf der Orientierungsstufe. Es werden berufsrelevante Problemfelder fachübergreifend zum Lerngegenstand gemacht (Schülerbeurteilung und Notengebung, Schulversager, Rolle des Lehrers in der Gesellschaft, Disziplinprobleme, Suchtprobleme, Strategien der Lehrplanentwicklung usw.). Dies verlangt u. a. eine interdisziplinäre Zusammenarbeit der Dozenten. Die Projektergebnisse sind oft nicht nur Lernwirkungen bei den Lehrerstudenten, sondern auch schulpraktisch verwendbare Realprodukte (Teillehrpläne, mo-

dellhafte Unterrichtseinheiten, Schülerbeobachtungsbogen usw.). Als Praktika sind nicht ausschliesslich die vielfältigen Formen von Unterrichtspraktika, sondern ebenfalls die Mitarbeit in Lehrer-Arbeitsgruppen, in Entwicklungsprojekten sowie in der ausser-schulischen Berufspraxis (in Wirtschaft und öffentlicher Dienstleistung) vorzusehen.

Ausbilder und Studenten

(6.4, 10.1)

These 21:

Das Personal in Lehre, Forschung und Entwicklung besitzt in der Regel die Qualifizierung zum Hochschullehrer. Häufig bestehende didaktische Defizite der Wissenschaftler sowie wissenschaftliche Defizite von Personal aus der Lehrerbildung im Mittelschul-Bereich und aus der Praxis (Übungslehrer) sind durch eine ausgebaut interne Fortbildung zu verringern.

These 22:

Durch entsprechende Bezeichnung, Besoldung und statusmässige Erfassung sind auch nicht-akademische Lehrpersonen soweit wie möglich in den Betrieb der Lehrerbildungsinstitution zu integrieren.

These 23:

Die Lehrerstudenten besitzen als Eintrittsausweis entweder ein Primarlehrerdiplom oder eine anerkannte Maturität. Durchlässigkeit zu anderen Hochschulen bzw. Lehramtsschulen ist gewährleistet. Den individuell unterschiedlichen Voraussetzungen der Lehrerstudenten soll im Studienprogramm Rechnung getragen werden.

These 24:

Der studentischen Mitverantwortung ist im Sinne der Modellhaftigkeit für den künftigen Unterricht auf der Orientierungsstufe grosse Beachtung zu schenken.

Berufseinführung

(10.5)

These 25:

Nach der Diplomierung und Anstellung durchlaufen die Orientierungsstufenlehrer eine Phase der betreuten Berufseinführung, welche den «Praxisschock» mit seinen regressiven Folgen verhindern und im Sinne

der Lösungshilfe bei den neu auftauchenden Problemen der eigenverantwortlichen Berufsausbildung ergänzen soll. Dabei sind Organisationsformen und Methoden der Unterstützung zu benutzen, welche auch im weiteren Berufsleben akzeptiert werden können:

- Bildung von Arbeitsgruppen, in denen Lehrer mit mehr und mit weniger Erfahrung gemeinsam Probleme besprechen, die sie im beruflichen Alltag erfahren.
- Unterstützung dieser Arbeitsgruppen durch Vertreter der Grundausbildung und andere Fachleute aus Erziehungswissenschaft und Schulpraxis, die für die Lösung einzelner Probleme und/oder durch ihre Kommunikationsfähigkeit dafür geeignet sind.
- Einbezug der Arbeitsgruppen bei der Evaluation des Unterrichtsangebotes der Grundausbildungsinstitution in Seminaren und Gruppensitzungen.
- Durchführung von Unterrichtsanalysen bei gegenseitigen Hospitationen.
- Benutzung (weitgehend noch zu schaffen-der) lokaler Didaktischer Zentren als Zentren der Informationsvermittlung und vor allem der Begegnung.

Lehrerfortbildung

(10.6)

These 26:

In der Lehrerfortbildung werden je nach der Art des jeweiligen Fortbildungsbedürfnisses obligatorische bzw. Wahlpflicht- und fakultative Kurse angeboten. Eine zeitliche Fortbildungsverpflichtung von mindestens einer Woche pro Schuljahr ist notwendig. Der Fortbildung kommt gerade in bezug auf die laufenden Reformen an der Orientierungsstufe eine zentrale Bedeutung zu (vgl. These 41). Organisationsformen der Fortbildung sind:

a) Kurse:

Es sind Kursveranstaltungen regional und kantonal vorzusehen, welche der Einführung neuer Lehrmittel, allgemeinverbindlicher Inhalte und von Reformen dienen. Neben der staatlichen obligatorischen Fortbildung ist auch der Besuch von staatlichen und privaten freiwilligen Fortbildungskursen zu fördern.

b) *Projektarbeiten:*

Die Mitarbeit von Lehrern an Projekten der Lehrplanentwicklung und -erprobung, der Lehrmittelentwicklung, der Entwicklung neuer Promotionsbestimmungen usw. stellt gleichzeitig eine wirksame Form der Lehrerfortbildung dar. Im Gegensatz zur oft eher passiven Informationsaufnahme in traditionellen Kursen geschieht hier aktives Sammeln, Verarbeiten und Anwenden von Informationen am praktischen Problem und in Auseinandersetzung mit Lehrerkollegen und anderen Fachleuten. Lehrer und Kaderpersonen des Bildungswesens sind für leitende Funktionen innerhalb der Projektarbeiten einzusetzen, auszubilden und für diesen Arbeitsbereich teilweise freizustellen.

c) *Innerschulische Lehrerfortbildung:*

Im Sinne der sogenannten «strukturierten Lehrerschaft» sollen Fortbildungsveranstaltungen innerhalb eines Oberstufenzentrums bzw. Schulkreises verwirklicht werden, wo lokal kleinere Projektarbeiten durchgeführt werden können, wie z. B. Aufarbeiten neuer Kenntnisse, Aneignung neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten, systematischer Austausch von Erfahrungen, Entwicklung, Erprobung und Erneuerung von Unterrichtsmaterialien und Lehrplanteilen. Dabei können Wochenpflichtstunden des Lehrers für diese innerschulische Fortbildung freigesetzt werden.

Weitere Aufgaben einer Lehrerbildungsinstitution

(10.7)

These 27:

Für die Kosten/Nutzen-Beurteilung unseres Lehrerbildungsvorhabens, für die Auswahl und Anstellung des Personals, für die Abschätzung der künftigen Studentenzahlen, für die Wahl der Lehr- und Lernformen in der Lehrerbildung sowie für die organisatorische Lokalisierung der Lehrerbildungseinrichtung im Bildungssystem ist es wichtig zu wissen, welche weiteren Aufgaben – neben der Grundausbildung von Orientierungsstufenlehrern – eine solche Einrichtung der Lehrerbildung noch übernehmen kann oder soll:

a) Die Einrichtung von Lehrerbildung auf

Hochschulniveau bedingt, dass ein Anteil der Kräfte auf die *Forschung* verwendet wird. Damit werden nicht nur die wissenschaftlichen Qualifikationen des Personals genutzt und gefördert, sondern wird ebenso der «Nachschub an wissenschaftlichen Informationen» für die wissenschaftsbezogen zu vermittelnde Lehrerbildung sichergestellt.

b) Personal und Einrichtungen der Lehrerbildungsinstitution können zum grossen Teil auch für *Fortbildungszwecke* genutzt werden. Die Dozenten der Grundausbildung erfahren so gleichzeitig wertvolle Rückmeldungen aus der Praxis ihrer ehemaligen Studenten. Dozenten der erziehungswissenschaftlich-didaktischen Bereiche können auch zur betriebsinternen, hochschuldidaktischen Fortbildung genutzt werden.

c) Je nach Bedarf können auch *Weiterbildungsgänge* für fach- und funktionsspezifische Spezialaufgaben angeboten werden. Bei den funktionsspezifischen Weiterbildungsgängen kommen Funktionen wie Inspektoren, Schulleiter, Lehrmittelfachleute, Lehrerbildner, Übungslehrer, Lehrplanfachleute und Funktionen in der Bildungsverwaltung in Frage. Solche Weiterbildungsgänge können von sehr unterschiedlicher Dauer und teilweise berufs begleitend konzipiert sein.

d) Das Potential an Fachwissenschaftlern und Bildungsfachleuten kann für *Entwicklungs- und Beratungsarbeiten im Rahmen von Schulreformen* genutzt werden: Abfassung von Gutachten zu Problemen des Bildungswesens, wissenschaftliche Überprüfung von Arbeitspapieren, Lehrplänen, Lehrmitteln usw., Beratung von Kommissionen, Herstellung von Lehrmittel-Konzeptionen, Entwicklung von Projektplänen u. a.

e) Die in einer hochschulartigen Institution der Lehrerbildung vorhandene *Dokumentation* (Fachbibliothek, Forschungsberichte, Gesetzessammlungen usw.) kann für die Lehrer und Behörden des umliegenden Schulsystems als Quelle für Unterrichtsplanung, Entwicklungsarbeiten und Entscheidungen genutzt werden. Wenn eigens zu Dokumentationszwecken angestelltes Personal vorhanden ist, kann überdies eine aktive Sammelpolitik und eine Aufbereitung

der Informationen in Form von zusammenfassenden Dokumentationsbulletins getrieben werden, so dass durch einen engmaschigen und schnellen Informationsaustausch zwischen den Kantonen ein höheres Mass an koordinierter Schulreformplanung verwirklicht werden kann.

5. Institutionelle Grundmodelle für die Ausbildung der Orientierungsstufenlehrer: Die Kommissionsempfehlung (Kapitel 8, 9)

Die Kommission hat sechs verschiedene, für eine Realisierung in der Zentralschweiz in Betracht fallende institutionelle Lehrerbildungsmodelle skizziert und einer Bewertung unterzogen. Die Darstellung auf Seite 18 gibt eine Übersicht über diese Grundmodelle.

Die Darstellung macht deutlich, dass die ersten drei Modelle zumindest einen Anteil der Grundausbildung bei den heutigen zum Teil ausserregionalen Ausbildungseinrichtungen belassen und erst in einer späten Phase der Ausbildung durch systemeigene Einrichtungen Einfluss auf die Ausbildung im Sinne der besonderen Qualifizierung zum Orientierungsstufenlehrer für die Zentralschweiz nehmen. Die Varianten IV bis VI schliessen die volle Grundausbildung mit ein (Ausnahme: Bei Variante IV, Lehramtsschule in der Art St. Gallen, entfällt die Gymnasiallehrausbildung) und unterscheiden sich hauptsächlich im Grad an Verwirklichung der genannten Merkmale vom «Hochschulniveau». Für die detaillierte Beschreibung und Bewertung der einzelnen Grundmodelle muss auf den Kommissionsbericht verwiesen werden (Kapitel 8).

Neben den auch hier wiedergegebenen Grundsätzen für die Gestaltung der Ausbildung wurden bei der Bewertung der Modelle auch finanzielle Aspekte (Kosten-Nutzen-Vergleich, Auslastung des Lehrkörpers usw.) sowie besondere regionale Gesichtspunkte (z. B. Nutzung bestehender Einrichtungen, Ergänzung der Dienstleistungsangebote) für den Fall der Schaffung einer regionseigenen Einrichtung in Betracht gezogen.

These 28:

Nach Sichtung der Vor- und Nachteile der einzelnen Grundmodelle ist die Expertenkommission in ihrer überwiegenden Mehr-

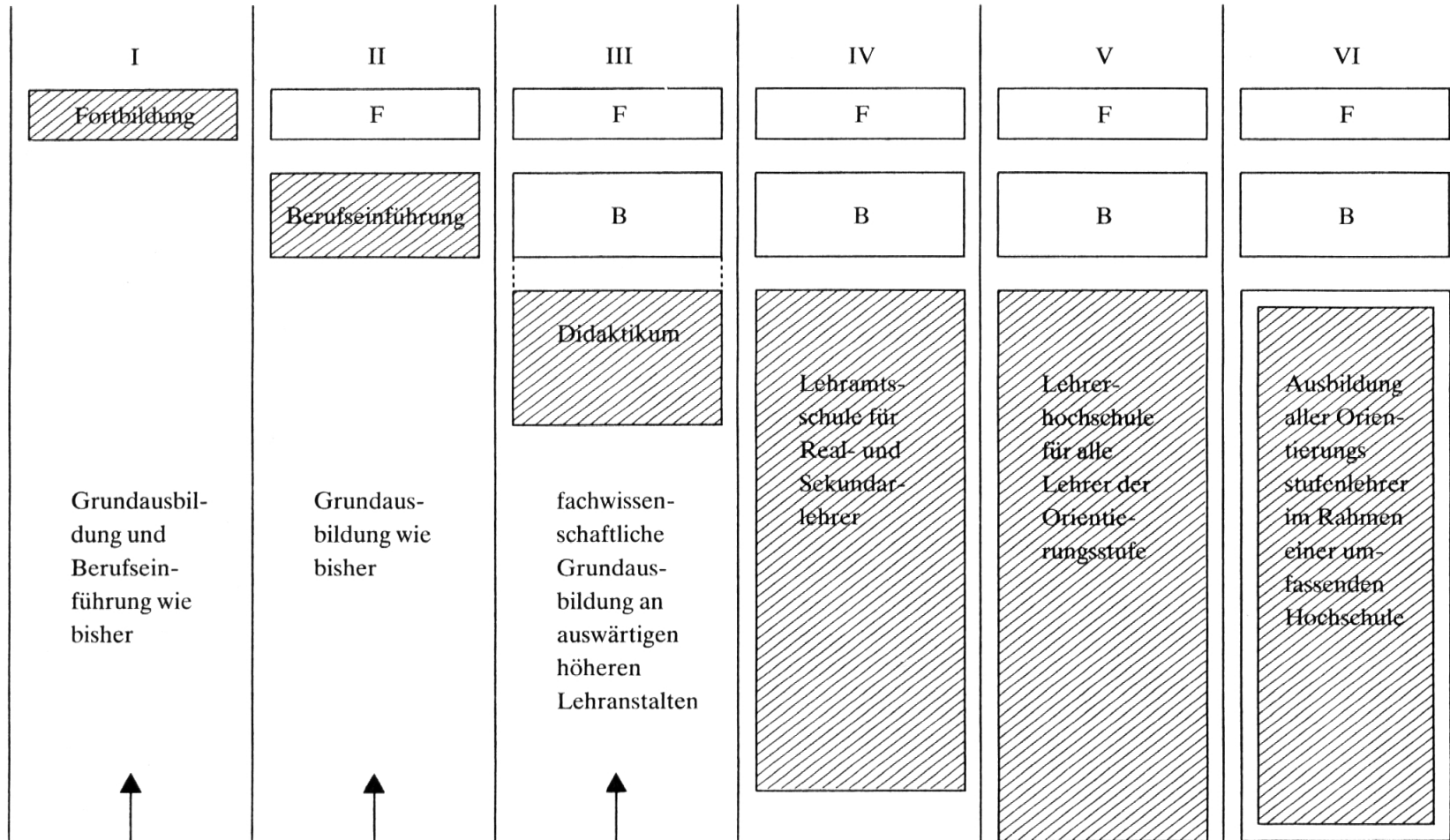
heit davon überzeugt, dass als sowohl optimale wie auch einzig verantwortbare Lösung das Grundmodell VI «Ausbildung der Orientierungsstufenlehrer im Rahmen einer umfassenden Hochschule» verwirklicht werden sollte. Alle anderen Varianten weisen derartig gewichtige Nachteile auf, dass sie bestenfalls als Notlösungen diskutiert werden dürften. Sie widersprechen manchen Leitideen der Orientierungsstufe sowie vielen der genannten Bewertungskriterien zu den institutionellen Grundmodellen. Darüber hinaus leisten sie, verglichen mit dem personellen und finanziellen Aufwand, zu wenig. Demgegenüber erlaubt das Grundmodell VI als einziges gleichzeitig

- die verlangte Gemeinsamkeit in der Ausbildung aller Lehrertypen der Orientierungsstufe sowie eine Gymnasiallehrausbildung auch für die Sekundarstufe II;
- die Verwirklichung von Lehre und Forschung auf Hochschulniveau in allen Bereichen;
- sowie eine grosse Offenheit bezüglich Anregungen durch Studenten und Dozenten mit vielfältigen anderen Interessen und bezüglich Durchlässigkeit zu anderen Studiengängen im Verlaufe der Ausbildung.

Beim Grundmodell III «Didaktikum» gründet die Ablehnung durch die Kommission – zusammenfassend – vor allem in den Überlegungen, dass die zeitliche Trennung von Fachstudium einerseits und Fachdidaktik andererseits die Gesamtwirkung der Lehrerbildung stark schmälern müsste, dass wahrscheinlich für eine solche isolierte und in ihrem Auftrag stark eingeschränkte Institution aus Gründen der Attraktivität und der Arbeitsbedingungen kaum genügend qualifiziertes Personal rekrutiert werden könnte, und dass mit dieser Variante die ganze fachwissenschaftliche Ausbildung der Lehrer nach wie vor durch die bestehenden Universitäten fremdbestimmt wird.

Entscheidend für die Verwerfung der Variante IV «Lehramtsschule» sind die Tatsachen, dass die Sozialisierung der angehenden Lehrer in einem isolierten Rahmen stattfindet, dass lediglich die Real- und Sekundarlehrer, nicht aber die Gymnasiallehrer in einer gemeinsamen Ausbildung erfasst werden können, dass die Forderung nach Hochschulniveau nur in Teilen erfüllt wird, und

Übersicht über die institutionellen Grundmodelle



dass die Gefahr einer für die Ausbildung von Studenten dieses Alters und insbesondere von künftigen Orientierungsstufenlehrern unangemessenen «Verschulung» des Lernbetriebs besteht.

Das Grundmodell V «Lehrerhochschule» wird insbesondere abgelehnt, weil – wie beim Grundmodell IV – die Lehrer isoliert von anderen Ausbildungsgängen studieren müssen, weil die Integration der Gymnasiallehrerstudien nicht gewährleistet ist, weil vor allem die naturwissenschaftlichen Einrichtungen kaum ausgelastet werden könnten, und weil überhaupt die starke Funktionalisierung der Fachwissenschaften die Rekrutierung erstklassiger Hochschullehrer erschweren dürfte.

These 29:

Es wurde nicht verschwiegen, dass auch mit einer Lehrerbildung im Rahmen eines umfassenderen Hochschulinstituts verschiedene Gefahren verbunden sind. Es ist deshalb wichtig, dass die Schaffung einer solchen Einrichtung unter ganz bestimmten, diese Schwierigkeiten ausschaltenden oder verringern den Bedingungen geschieht:

- Die Hochschulorganisation muss in für den Studenten überschaubare und für die Programmplanung flexible Einheiten gegliedert sein.
- Es müssen Dozenten mit ausgewiesener Befähigung bzw. mit dem Willen zur Bejahung des Lehrerbildungsauftrages im skizzierten Sinne angestellt werden.
- Durch dafür geeignete Hochschullehrer sowie durch ein breites Angebot von Dienstleistungen für das Schulwesen müssen günstige Bedingungen für intensive Kontakte zu den Volksschulen (Wechselwirkung Schule–Lehrerbildung, Theorie-Praxis-Verhältnis) sichergestellt werden.
- Praktische Übungen und Praktika dürfen nicht an irgendwelches Hilfspersonal bzw. an «anonyme» Praktikumslehrer delegiert werden, sondern sind curricular und personell eng an den theoretischen Unterricht anzubinden. Insbesondere sind günstige Anstellungsbedingungen für die Übungs- und Praktikumslehrer zu schaffen und Massnahmen zur Sicherstellung der Fortbildung dieser Lehrkräfte und zur Zu-

sammenarbeit mit dem Personal der Hochschule zu treffen.

- Es sind hochschuleigene Organe zur internen Koordination und Programmsteuerung zu schaffen, wobei wahrscheinlich eigens zu diesem Zwecke professionelles Personal angestellt werden muss.
- Auch Ausbildungsbereiche, welche nicht-etablierten Fachwissenschaften entsprechen, sind in das Programm der Lehrerbildung einzugliedern, und zwar nicht nur auf der curricularen, sondern im Sinne von Lehraufträgen, Kooperationsverträgen usw. auch auf der personell-institutionellen Ebene.

Eine solche Lehrerbildungseinrichtung muss selbstverständlich auch eine gewisse Durchlässigkeit zu Studiengängen an anderen Hochschulen aufweisen. Entsprechend sind bei der Wahl von Orientierungsstufenlehrern auch Absolventen anderer, ausserregionaler Ausbildungsgänge grundsätzlich zuzulassen (vgl. Kapitel 10.8)

Da zur Verwirklichung des empfohlenen Grundmodells VI in der Zentralschweiz eine Hochschulgründung notwendig ist, können diese Bedingungen relativ leicht geschaffen werden, falls sich die politische Trägerschaft einer solchen Hochschule ausdrücklich hinter diese Anliegen stellt. Wir glauben fest daran, dass dann eine Lehrerbildung für die Orientierungsstufe durchaus auf Hochschulebene als ideale Lösung verwirklicht werden kann, ohne mit den bekannten und hier auch genannten Nachteilen oder Gefahren einer Lehrerbildung im klassischen Hochschulrahmen behaftet zu sein. Das bedeutet auch, dass die Entwicklung der Luzerner Hochschulgründung von den Anliegen der Lehrerbildung her aufmerksam verfolgt werden muss, dass in allen Phasen des Planungs- und Aufbauprozesses die curriculare und organisatorische Struktur der künftigen Hochschule mit den hier festgehaltenen Ansprüchen konfrontiert werden muss. Die Schaffung einer Hochschule allein ist nicht mit der Erfüllung unseres hier vertretenen Anliegens gleichzusetzen. Es wird erst noch zu prüfen sein, welche Art von Hochschule hier entsteht und wie weit ihr dann auch tatsächlich die gewichtige Aufgabe der Lehrerausbildung anvertraut werden darf.

6. Weshalb eine zentralschweizerische Lehrerbildungseinrichtung für die Orientierungsstufe?

(Kapitel 5)

Es wäre durchaus denkbar, die hier formulierten neuen Ansprüche an die Ausbildung der Orientierungsstufenlehrer bzw. gewisse feststellbare Defizite der Ausbildung auch bezüglich der heutigen Ansprüche den bestehenden ausserregionalen Ausbildungseinrichtungen zuzuleiten in der Hoffnung auf eine Änderung der Ausbildung im Sinne unserer Interessen. Wenn wir von dieser Möglichkeit absehen und eine eigene zentralschweizerische Lehrerbildung für die Orientierungsstufe fordern und planen, so müssen wir dafür ausreichende Gründe angeben können. In der Tat sprechen eine ganze Reihe von Überlegungen für diese Forderung einer regionseigenen Ausbildungsstätte für die Orientierungsstufenlehrer:

These 30:

Die eingangs postulierte enge Abstimmung und gegenseitige Beeinflussung von regionaler Schulreform und Lehrerausbildung ist heute in der Zentralschweiz für die Sekundar- und Gymnasiallehrer kaum möglich, da die (ausserregionalen) Universitäten nicht über entsprechende Kontaktorgane verfügen und infolge ihres sehr breiten Einzugsbereiches sich auch nur bedingt auf die Bedürfnisse der verschiedenen Regionen ausrichten könnten. Eine eigene Ausbildungsstätte in der Region könnte von Anfang an leicht diese Bezüge herstellen. (Dieser und die folgenden Gesichtspunkte dürften übrigens in nächster Zeit schon auch für die Ausbildung der Reallehrer bedeutsam werden, da aufgrund der Bedarfsprognosen beziehungsweise künftigen Teilnehmerfrequenzen die Weiterführung der regionseigenen Ausbildungsorganisation (IOK-Kurse) in der heutigen Form für die Zeit nach 1980 in Frage gestellt ist.)

These 31:

Die meisten bestehenden Reformvorschläge zur Lehrerbildung würden für die Universitäten eine zum Teil beträchtliche Reform ihrer Lehrpläne sowie ihrer organisatorischen und didaktischen Strukturen erforderlich machen. Infolge ihrer traditionell gewachsenen

inneren Organisation sowie infolge der gegenwärtigen Überlastung bzw. Personalknappheit an den Universitäten dürften diese mittelfristig nicht im Stande sein, solche grundlegenden Reformen durchzuführen. Eine Neugründung könnte demgegenüber den modernen Erfordernissen der Lehrerausbildung wesentlich leichter Rechnung tragen.

These 32:

Der Bericht «Lehrerbildung von morgen» fordert eine allen Lehrern gemeinsame Grundausbildung, auf welche dann erst die (gleichwertige) Weiterbildung zum Lehrer für eine bestimmte Schulstufe folgt. Es sind daher in der Planung und Durchführung der Lehrerbildung für die Orientierungsstufe immer auch Bezüge zur Primarlehrerausbildung im Einzugsgebiet herzustellen, damit eine solche Entwicklung zumindest nicht verbaut wird. Es ist wahrscheinlich, dass in nächster Zeit ein höheres Mass an gemeinsamer Abstimmung der Primarlehrerausbildung wenigstens auf regionaler Ebene zustande kommt, und dass in der Zentralschweiz ein «Lehrerbildungs-Unterbau» geschaffen werden kann, welcher von den Verhältnissen in anderen Kantonen oder Regionen noch abweichen dürfte. Eine eigene Weiterbildungseinrichtung zum Lehrer für die Orientierungsstufe wäre in der Lage, auf diese spezifischen regionalen Verhältnisse Rücksicht zu nehmen.

These 33:

Die regionalen Schulplanungs- und Entwicklungsarbeiten bedürfen der wissenschaftlichen Begleitung, was mit einem universitären Hintergrund besser erfüllt werden kann. Die Stellen der Schulplanung müssen in die Lage versetzt werden, direkten Zugang zum neueren Stand der Bildungsforschung zu besitzen, Begleitforschung zu veranlassen und selbst Einfluss auf die Lehrerbildung zu nehmen.

These 34:

Mit einer eigenen Ausbildungsstätte können Schwankungen im Lehrbedarf schneller erfasst und im Rahmen des verschiedenartigen Programmangebots einer solchen nicht nur auf einen Lehrertypus ausgerichteten Ausbildungsstätte ausgeglichen werden. Eine Ausbildungsstätte, welche zudem gleich-

zeitig Teil eines umfassenderen Hochschulinstituts ist, wird durch solche quantitative Schwankungen in einem Teilbereich nicht vor so grosse Probleme gestellt, wie sie gegenwärtig an gewissen Primarlehrer-Seminarien sich abzeichnen.

These 35:

Es gilt zurzeit als fast sicher, dass demnächst die Nicht-Hochschulkantone zu Leistungen an die Ausbildungskosten ihrer Studenten zuhanden der Hochschulkantone herangezogen werden, da diese ihre enormen Hochschulkosten nicht länger allein tragen können und wollen. Damit wird der Einwand hinfällig, dass mit der Schaffung einer regionseigenen Lehrerbildung für die Orientierungsstufe vermeidbare Mehraufwendungen verbunden wären. Es erscheint im Gegenteil sinnvoll, die ohnehin aufzuwendenden Beträge in der eigenen Volkswirtschaft anzulegen.

These 36:

Das Postulat des engen Bezugs zwischen Schulsystem bzw. Schulreform und Lehrerbildung darf nicht als ausschliessliche, einseitige und pragmatische Anbindung des Lehrbetriebs an die jeweiligen Verhältnisse in der Schulpraxis unserer Kantone verstanden werden, was zu Abgleiten in Provinzialismus führen könnte und mit verschiedenen der genannten Forderungen an das Niveau dieser Ausbildung sowie mit der Forderung nach Offenheit der Ausbildungsstätte auch für ausserregionale Studenten nicht zu vereinbaren wäre. Wir glauben demgegenüber, dass die skizzierten curricularen, lernorganisatorischen und personellen Merkmale einer zentralschweizerischen Lehrerbildungseinrichtung für die Orientierungsstufe Gewähr dafür bieten, dass sowohl eine unseren besonderen Bedürfnissen angepasste wie auch im Rahmen der schweizerischen Hochschullandschaft qualitativ hochstehende und allen interessierten Studenten offene Ausbildung angeboten werden kann.

7. Übergangsfragen

(Kapitel 10.8)

Die hier postulierte Form der Lehrerbildung für die Orientierungsstufe unterscheidet sich in manchem von den bisherigen Ausbil-

dungsgängen, am stärksten wohl für die Real- und Gymnasiallehrer. Sie schafft von ihrer Zielsetzung her eine neue Situation nicht nur in bezug auf die Ausbildungsregelung, sondern auch auf das Berufsbild der Lehrer der Orientierungsstufe und damit auf deren sozialen Status. Es ist natürlich, dass sich bei einer Neuerung solchen Ausmasses Übergangsfragen ergeben, deren Lösung vor einer Bejahung der Neuerungen durch die Behörden und vor allem durch die heute amtierenden Lehrer wenigstens in Umrissen absehbar sein muss.

These 37:

Weil das vorgeschlagene Modell auch die Ausbildung der Reallehrer integriert, wird die bisher eigenständige Ausbildungsorganisation «IOK-Kurse» (Träger: Innerschweizer Kantone) in der heutigen Form hinfällig. Hingegen wird zu prüfen sein, wieweit die IOK-Organisation künftig für die Fortbildung und Berufseinführung der Reallehrer weiter genutzt werden kann. Generell sind bei der Planung und Einrichtung der neuen Lehrerbildungsorganisation die bisherigen langjährigen Erfahrungen mit der IOK-Ausbildung zu objektivieren und einzubeziehen.

These 38:

Keine Schwierigkeiten wird die Ablösung der Luzerner Sekundarlehrerprüfungen sowie der letztes Jahr beschlossenen Zusatzausbildung für Sekundarlehrer bieten, da mit der neuen Lehrerbildungseinrichtung deren Zweck erfüllt wird. Die Zusatzausbildung wurde zum vorneherein als Übergangslösung konzipiert, wobei deren Erfahrungen und Infrastruktur (z. B. Übungslehrer) für die Gestaltung der künftigen Berufseinführungsphase genutzt werden können.

These 39:

Für die Sekundar- und Gymnasiallehrerstudenten, welche ihr Studium zum Zeitpunkt der Gründung der neuen Einrichtung bereits an einer anderen Universität begonnen haben, muss die Möglichkeit eines Übertritts an die zentralschweizerische Lehrerbildungsinstitution gegeben sein, wie überhaupt die wechselseitige Durchlässigkeit zwischen den Lehrerbildungseinrichtungen dieser Stufe gewährleistet sein muss.

These 40:

Für die Realschule wird der Übergang zum Fachgruppenlehrer gefordert (These 4). Auch bei grundsätzlicher Bejahung dieses Prinzips wird es in den nächsten Jahren noch schulorganisatorische Verhältnisse geben, welche den Einsatz von Allround-Lehrern notwendig machen (z. B. in gering frequentierten Landschulen). Die Kommission hat sich daher auf folgende Formel geeinigt: In der normalen Studienzeit werden alle künftigen Reallehrer zum Fachgruppenlehrer ausgebildet. Damit jedoch bei Bedarf auch ein qualifizierter Einsatz als Allrounder möglich ist, soll in der Berufseinführungsphase eine auf die besonderen Ansprüche eines solchen Einsatzes abgestimmte (freiwillige) Zusatzausbildung angeboten werden. Die Zusatzausbildung könnte berufsbegleitend erfolgen.

These 41:

Es ist sowohl von den Erfordernissen der Oberstufenreform her sinnvoll wie auch ein gutes Recht der amtierenden Lehrer, ausbildungsmässig mit den neu ausgebildeten Orientierungsstufenlehrern gleichzuziehen. Zu diesem Zwecke ist ein Weiterbildungsprogramm zu entwickeln, welches den amtierenden Lehrern Gelegenheit gibt, sich berufsbegleitend zum Orientierungsstufenlehrer zu qualifizieren. Dabei ist auf Alter, Berufserfahrung und familiäre Verhältnisse der Lehrer Rücksicht zu nehmen. Es sollte möglich sein, innerhalb eines Zeitraumes von 5 bis 10 Jahren alle amtierenden Lehrer so zu erfassen. Analoges gilt für diejenigen Real-, Sekundar- und Gymnasiallehrer, welche auch nach Bestehen der zentralschweizerischen Orientierungsstufen-Lehrerbildung mit einem Fähigkeitsausweis einer auswärtigen Lehrerbildungseinrichtung (Universität, Lehramtsschule) eine Lehrstelle in unserer Region übernehmen. Inhalt, Dauer und Form solcher Weiterbildungskurse werden noch abzuklären sein. Gewichtige Aufgaben werden in diesem Zusammenhang sicher der Lehrerfortbildung erwachsen.

These 42:

Mit einer qualitativ und zeitlich angenäher-ten Ausbildung aller Lehrer der Orientierungsstufe fallen eine Reihe herkömmlicher standespolitischer Begründungen für die

heute unterschiedlichen Arbeitsbedingungen der verschiedenen Lehrertypen weg. Es wird der Ruf nach gleichen Stundenverpflichtungen, Sachkrediten, Klassenfrequenzen u. ä. ertönen. So wie wir gewisse heutige Diskrepanzen für ungerechtfertigt halten, so unangemessen würde uns eine künftige Gleichschaltung aller Lehrer bzw. aller Klassen und Fachbereiche der Orientierungsstufe erscheinen. Bevor man sich auf sowohl standespolitisch brisante wie auch pädagogisch fragwürdige Einheitsregelungen bzw. einfache schultypenspezifische Abgrenzungen versteift, wäre zu überlegen, ob nicht überhaupt neue, pädagogisch differenziertere Kriterien für die Festlegung der Arbeitsbedingungen gefunden werden müssten. Es wären dies Kriterien, welche sowohl für alle Lehrer grundsätzlich gleichwertige wie auch für die einzelnen Schülerkategorien den besonderen Fähigkeiten und Neigungen der Lehrer angepasste, verschiedenartige Arbeitsbedingungen bestimmen liessen.

These 43:

Eine gleichwertige Ausbildung ruft nicht nur nach gleichwertigen Arbeitsbedingungen, sondern auch nach angeglicherer Lehrerbesoldung. In der Tat wurden die Besoldungsunterschiede zwischen den verschiedenen Lehrerkategorien bislang fast ausschliesslich mit der unterschiedlichen Ausbildungsdauer und dem unterschiedlichen Ausbildungsniveau gerechtfertigt. Wenn diese Unterschiede nun mit unserem Ausbildungsmodell stark verringert werden, muss auch eine entsprechende Angleichung der Lehrerbesoldung folgen.

Es liegt auf der Hand, dass die Angleichung weder in einem einzigen finanziellen Kraftakt noch durch Lohnreduktion der höher besoldeten Lehrerkategorien verwirklicht werden kann. Es sind vielmehr Mittel und Wege einer schrittweisen Annäherung zu finden. Dass dabei menschliche und finanzpolitisch objektiv tragbare Wege existieren, erscheint uns ausser Zweifel. Wieweit diese Wege aber beschritten werden können, wird in erster Linie von der Solidarität aller Lehrer abhängen. Die Lösung dieser Frage wird nicht zuletzt auch als ein Prüfstein für das pädagogische Selbstverständnis und die bildungspolitische Rolle der Lehrerschaft von der Öffentlichkeit mitverfolgt werden.

These 44:

Im Rahmen des Aufbaus der hier beschriebenen Lehrerbildungseinrichtung für die Orientierungsstufe wird näher zu prüfen sein, wieweit auch übrige Lehrerkategorien dieser Stufe (Hauswirtschafts- und Handarbeitslehrerinnen, Werklehrer, Lehrer der Hilfsschul-Oberstufe) in ein System der in Teilen gemeinsamen Orientierungsstufenlehrer-Ausbildung einbezogen werden können bzw. sollen. Es erscheint sinnvoll, zunächst auf der Ebene der Abstimmung von Ausbildungsprogrammen und im Rahmen von Fort- und Weiterbildungskursen hierzu erste Erfahrungen zu sammeln. Am ehesten dürfte eine institutionelle Integration bei den Hilfsschullehrern möglich sein.

8. Richtlinien für die Vernehmlassung

8.1 Zweck und Adressaten der Vernehmlassung

Die Empfehlungen «Lehrerbildung für die Orientierungsstufe» der IEDK-Expertenkommission sind in der Form der gleichnamigen Buch-Publikation an der Sitzung vom 16. September 1977 von der IEDK zur Kenntnis genommen und für die Vernehmlassung freigegeben worden. Der Kommissionsbericht ist in 450 Exemplaren bei den Erziehungsbehörden und den Spitzen der betroffenen Lehrerverbände in der Zentralschweiz und im Wallis verteilt worden. Weitere Interessenten können den Bericht im Buchhandel erwerben. Neben den durch die Abgabe des Kommissionsberichtes zur Stellungnahme aufgeforderten Kreisen ist grundsätzlich jedermann zur Meinungsäusserung berechtigt und eingeladen.

Die Einladung zur Stellungnahme ergeht auch an diejenigen Kategorien von Lehrern und Lehrerbildnern, deren Ausbildung nicht eigens zum Gegenstand der Kommissionsüberlegungen und -empfehlungen gemacht wurde, die aber ebenfalls auf der Orientierungsstufe unterrichten. Die Kommission ist der Überzeugung, dass auch namentlich das Wirken der Hilfsschullehrer und der Hauswirtschafts- und Handarbeitslehrerinnen an der Oberstufe dem Gesamtauftrag der Orientierungsstufe verpflichtet ist, und dass künftig eine verstärkte Integration dieser Lehrerausbildung in das Gesamtsystem der Lehrerausbildung für die Orientierungs-

stufe gesucht werden muss. Um die Komplexität der Kommissionsarbeit in Grenzen zu halten, wurden diese Lehrerkategorien ausgeklammert. Die Vernehmlassung soll ergeben, wieweit die hier formulierten Grundsätze auf diese Lehrerkategorien übertragbar sind bzw. wie die betreffenden Lehrer selbst sich an einer Lehrerbildungseinrichtung für die Orientierungsstufe lokalisieren würden. Die vorliegende thesenförmige Kurzfassung dient einerseits der weiteren Verbreitung der hauptsächlichen Kommissionsempfehlungen, anderseits als Ordnungsschema für die Abfassung der Stellungnahmen.

Die Thesen sind unter der Verantwortung des ZBS entstanden und halten sich so eng wie möglich an die Formulierungen im Kommissionsbericht. Wer sich mit den Thesen vertieft auseinandersetzen will, muss jedenfalls auf die Argumentation im Kommissionsbericht zurückgreifen. Zu diesem Zweck sind die Thesen-Kapitel mit Hinweisen auf die betreffenden Kapitel im Kommissionsbericht versehen.

Die Stellungnahmen kantonaler Teilnehmer werden von den Kantonen gesammelt und zusammengefasst. Der ZBS verwertet dann die kantonalen Ergebnisse und die dem ZBS direkt zugegangenen Stellungnahmen zu einem Entwurf bereinigter Empfehlungen zu Händen der IEDK.

Die Vernehmlassung verfolgt einen doppelten Zweck: Zum einen soll sie den Behörden Entscheidungsgrundlagen liefern, zum andern will sie zu einer vertieften persönlichen Auseinandersetzung mit den Leitideen der Orientierungsstufe und mit dem Selbstverständnis des Lehrers in ihr anregen.

8.2 Allgemeine Fragen an die Teilnehmer in der Vernehmlassung

Die Vernehmlassungsteilnehmer sind gebeten, in ihren Stellungnahmen zu den Thesen jeweils die folgenden Fragen zu beantworten bzw. zu unterscheiden:

- 1) Befürworten Sie die vorliegenden Empfehlungen resp. lehnen Sie sie ab oder schlagen Sie Änderungen von Empfehlungen vor? (Bitte begründen Sie Ihre Stellungnahme.)
- 2) Welches ist die Bedeutung (Wichtigkeit, Verwertbarkeit) des Berichtes bzw. der besprochenen These für Sie, für Ihre Institution oder Organisation?

- 3) Ist die Argumentation verständlich (klar, eindeutig)?
- 4) Ist die Argumentation vollständig bzw. ausreichend differenziert? Fehlen Ihrer Meinung nach wichtige Argumente und Gesichtspunkte?
- 5) Welches sind Ihres Erachtens hauptsächliche Schwierigkeiten, welche einer Realisierung der Empfehlung(en) entgegenstehen (Art und Ausmass der Diskrepanz zur heutigen Situation, fehlende personelle und finanzielle Voraussetzungen, ideelle Differenzen usw.)?

8.3 Die Form der Ablieferung der Stellungnahmen

Halten Sie sich bitte bei der Abfassung Ihrer Stellungnahme an die folgenden Regeln. Sie erleichtern damit eine zuverlässige Auswertung.

- 1) Benützen Sie zur Gliederung Ihrer Stellungnahme die Reihenfolge und Nummerierung der Thesen in der Kurzfassung. Selbstverständlich sollen Sie bei den einzelnen Thesen auch auf weitere Argumentationen im Kommissionsbericht eingehen.
- 2) Verwenden Sie die Terminologie des Expertenberichts oder aber definieren Sie abweichende Begriffe.
- 3) Versehen Sie Ihre Stellungnahme mit der genauen Bezeichnung des Absenders (mit Adresse für eventuelle Rückfragen) und mit einer kurzen Beschreibung des Zustandekommens der Stellungnahme (Originalbeitrag oder Synthese verschiedener eingeholter Stellungnahmen; Art und Anzahl der beteiligten Personen bzw. Instanzen; Art der durchgeführten Veranstaltungen usw.).

8.4 Einsendeadresse und Termin

Teilnehmer in den IEDK-Kantonen senden ihre Stellungnahme an das kantonale Erziehungsdepartement, überkantonale Organisationen und ausserregionale Teilnehmer an den ZBS (Guggistrasse 7, Postfach, 6000 Luzern 4). Als Einsendeschluss wurde der

1. Mai 1978

festgesetzt. Für Ihr Interesse und Ihre Mitarbeit sei Ihnen bestens gedankt.

Liste der Kommissionsmitglieder

Dr. Anton Strittmatter, Leiter ZBS, Luzern (Vorsitz)
 PD Dr. Kurt Aregger, wissenschaftlicher Mitarbeiter Pädagogische Abteilung Erziehungsdirektion Zürich, Zürich
 Josef Bannwart, Rektor, Kantonales Lehrerseminar Luzern, Luzern
 Dr. Hans Bernet, Delegierter für Hochschulfragen des Kantons Luzern, Luzern
 Fritz Egger, dipl. Phys., Direktor WBZ, Luzern
 Dr. Joseph Eigenmann, Leiter Forschungszentrum (FAL) der Universität Fribourg, Fribourg
 Dr. Hans Jörg Galliker, wissenschaftlicher Mitarbeiter Hochschulplanung Luzern, Luzern
 Dr. Elio Ghirlanda, Delegierter für Hochschulfragen des Kantons Tessin, Lugano
 Dr. Urs K. Hedinger, wissenschaftlicher Mitarbeiter Vorbereitungsstufe Hochschule Aargau (bis 1977), wissenschaftlicher Mitarbeiter Amt für Unterrichtsforschung Erziehungsdirektion Bern, Bern (seit 1976)
 Peter Inauen, lic. phil., Kantonsschullehrer, Sursee
 Dr. Lothar Keiser, Direktor Kantonales Lehrerseminar Hitzkirch, Hitzkirch
 Dr. Urs Lattmann, Direktor der Lehramtsschule Brugg-Windisch (bis 1977), Direktor der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau, Zofingen (seit 1976)
 Dr. Heinz Ochsenbein, Amt für Wissenschaft und Forschung, Sachbearbeiter 3. Ausbaubericht für die schweizerischen Hochschulen, Bern
 Dr. Iwan Rickenbacher, Direktor Kantonales Lehrerseminar Schwyz, Rickenbach
 Paul Rohner, Seminarlehrer, fachlicher Leiter der IOK-Kurse, Zug
 Dr. Hans Stricker, Leiter Amt für Unterrichtsforschung Erziehungsdirektion Bern, Bern
 Hannes Tanner, lic. phil., Seminarlehrer am Oberseminar und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Pädagogischen Institut der Universität Zürich, Zürich
 Dr. Walter Weibel, Leiter Lehrerfortbildung des Kantons Luzern, Hitzkirch
 Josef Weiss, Seminarlehrer, Leiter der Abschlussklassenlehrer-Ausbildung an der Lehramtsschule St. Gallen, Rorschach und St. Gallen
 Xaver Winiger, lic. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter ZBS, Luzern (Kommissionssekretariat)
 Oswald Zenhäusern, Schuldirektor, Naters