

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 129 (1984)
Heft: 24

Anhang: Schulpraxis : Zeitschrift des Bernischen Lehrervereins : Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung Nr. 24, 22. November 1984
Autor: Egger, Hans / Egli, Hans Rudolf

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 01.04.2025

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

1170

Schulpraxis

22. November 1984

Zeitschrift des Bernischen Lehrervereins · Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung Nr. 24



Friedrich Kilchenmann

1886-1946

Redaktion des «Schulpraxis»-Teils: H. R. Egli, Breichtenstrasse 13, 3074 Muri BE
Druck und Spedition: Eicher & Co., 3001 Bern

Friedrich Kilchenmann

1886–1946

Einleitung und Lebenslauf	109
Methodiklehrer und Leiter der Übungsschule	111
Lehrerbildungs- und Schul-Reform am Anfang des 20. Jahrhunderts	115
Friedrich Kilchenmann setzt Reformen fort	118
Versuch einer Würdigung	126
Zwei Texte von Friedrich Kilchenmann: Unterrichtsgespräch, Lehrerbildung	131

Illustrationen

Die Bilder von Friedrich Kilchenmann auf dem Umschlag und auf Seite 120 sowie die Foto eines Wandtafelprotokolls stammen von ehemaligen Schülern.

Foto des neuen Übungsschulhauses: «Schulpraxis» Mai 1933. Schulhäuser Vechigen und Lütiwil: «Schulpraxis» Juli/August 1944.

Adresse des Autors

Hans Egger, Seminarlehrer, Iffwilstrasse 66, 3349 Zuzwil

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	Monat	Jahr	Titel
11	Februar	61	Beiträge zum Unterricht der höheren Mittelschule
3/4	Juni/Juli	61	Entwicklungsförderung – Problematik unterentwickelter Gebiete
5	August	61	Anthroposophische Pädagogik im bernischen Schulwesen
6	September	61	Goldener, ein Märchenspiel
7	Oktober	61	Das Öchselein und das Eeselein – Weihnächtliches Singspiel
8/9	November	61	Kuno von Buchsi – Rittertum und Pilgerfahrten
10	Januar	62	Rittertum
3	Juni	62	Spiele für alle Stufen
4	Juli	62	Das Naturhistorische Museum in Bern
5/6	Aug./Sept.	62	Gürbetal
10/11	Jan./Febr.	63	Naturschutz und Schule
12	März	63	Aktuelle Gymnasialprobleme. Beiträge zum Unterricht an höheren Mittelschulen
1	April	63	Zum 60. Geburtstag von Otto Friedrich Bollnow
3	Juni	63	Im Tierpark. Tierzeichnen nach Natur
4/5	Juli/Aug.	63	Otto von Greyerz und die Schule
6/7/8	Sept.–Nov.	63	Das Atom – Aufgabe unserer Zeit
9/10	Dez./Jan.	63	Island
9	Dezember	64	Mittelalterliche Burgen, Ruinen und Burgplätze
10/11	Jan./Febr.	65	Studienwoche im Wallis
12	März	65	Über gewisse Lücken im mathematischen Unterricht
4	Juli	65	Probleme und Hilfsmittel im Religionsunterricht der Schule
5	August	65	Italienischunterricht
8/9	Nov./Dez.	65	Moderne Sprache im Deutschunterricht, Schule und Schundliteratur, Beiträge Rechtschreibung

Fortsetzung 3. Umschlagseite

Friedrich Kilchenmann

Das letzte Heft der «Schulpraxis», das ich redigiere, ist meinem Methodiklehrer am Staatlichen Seminar Bern gewidmet. Er ist überdies einer meiner Vorgänger als Redaktor der Zeitschrift des Bernischen Lehrervereins. Er amtierte von 1922 bis 1946, ich von 1960 bis 1984, beide je 24 Jahre, zusammen nahezu ein halbes Jahrhundert.

Was hat Friedrich Kilchenmann seinen Schülern als Lehrer und Redaktor mitgegeben? Hans Egger legt in diesem Heft Antworten, Vermutungen und offene Fragen vor. – Persönlich habe ich im Methodikunterricht, den Lehrübungen und aus «Schulpraxis»-Heften pädagogisch-didaktische Anregungen erhalten, die für mich während meiner ganzen Lehrerlaufbahn verpflichtend geblieben sind, bis ins Pensioniertenalter.

Ich greife von diesen Anregungen nur eine auf, die ich im Lauf der Jahrzehnte allerdings immer nachhaltiger als eines der zentralen Anliegen von Kilchenmann erfahren habe: seine Dialogbereitschaft und deren ansteckende Kraft. Als Methodiklehrer hat er damit früh praktiziert, was in heutigen Lehrplänen als Lernziel formuliert wird: Kommunikationsfähigkeit. Was nun theoretisch postuliert und in vielen Situationen systematisch geübt wird, hat er uns vorgelebt. Verkommen diese kommunikativen Bemühungen gegenwärtig vielerorts zur Technik der Verkaufskunst? zur Quizmasterei? Bei Kilchenmann hatte die Kunst der Zwiesprache philosophischen Hintergrund, ordnete sich ein in die grosse, über 2000jährige Tradition des Dialogs. In ihm lebte das Ich des Sokrates, von dem Martin Buber gesagt hat, es sei «das Ich des unendlichen Gesprächs... Dieses Ich lebte in der Beziehung zum Menschen, die sich im Gespräch verkörpert».

Fritz Kilchenmanns Gespräche mit der Klasse, mit dem einzelnen Schüler: wer erinnerte sich nicht an sein Hören-Können, seinen Willen, den Seminaristen nicht als eine blosse Summe von Eigenschaften, Strebungen und Hemmungen wahrzunehmen, vielmehr seiner als eines Ganzen, als Person innewerden und ihn zu bejahen? Unvergessen sein unentwegter Versuch, nicht nur von sich her, sondern auch vom Schüler aus zu sehen, zu hören, zu erleben. Dies im Wissen darum, dass der spezifisch erzieherischen Beziehung als solcher die ausgewogene Gegenseitigkeit versagt ist, will sie nicht in fragwürdige Kameraderie entarten. – Viele von Kilchenmanns ehemaligen Schülern dienten dem Seminar als Land-

Schulpraxis

22. November 1984

Zeitschrift des Bernischen Lehrervereins • Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung Nr. 24

Hans Egger:

Friedrich Kilchenmann

1886–1946

Einleitung

In einer bewegten Zeit war Dr. Friedrich Kilchenmann Methodiklehrer am Oberseminar in Bern geworden und zugleich Leiter der Übungsschule. Knapp dreissig-jährig war er damals, und die Schule, deren Gesicht er etwas mehr als dreissig Jahre mitgestalten konnte, hatte gleichzeitig einen neuen Direktor erhalten – Dr. Johann Zürcher –, dies nach spannungsreichen Auseinandersetzungen um dessen Vorgänger, Dr. Ernst Schneider. Man stand mitten im ersten Weltkrieg, anderthalb Jahre vor dem Ausbruch der Russischen Revolution. In der Jugend ging «ein Geist der Unruhe um, der jegliche Schularbeit erschwerte».¹ Unruhe herrschte aber auch unter den Schulleuten. Kritik an der bisherigen Schule und ihren Lehrweisen war zu Anfang des Jahrhunderts wach geworden und Erneuerungsideen erregten die Gemüter: Zu forscher Parteinahme für Reformen die einen, zu ebenso entschiedener Gegnerschaft andere.

Von 1939 bis 1941 war ich Schüler von Friedrich Kilchenmann. Wieder war Krieg, in besonderer Weise wieder eine belastete und belastende Zeit. Die Wogen des Streites um die Schulreform schienen sich gelegt zu haben. In den Methodikstunden entwickelte und erarbeitete Kilchenmann mit uns seine Unterrichtslehre. In der Übungsschule unmittelbar neben dem alten Seminargebäude hospitierten wir,

probierten und übten uns im Unterrichten. Das Haus schien uns damals neu, modern. Wir wussten nicht, dass es 1933 eingeweiht worden war, auch nicht, dass unser Methodiklehrer Wesentliches zu dessen Planung und Gestaltung beigetragen hatte. Vor dem aktuellen Weltgeschehen, das damals unsere Gemüter bewegte und auch die Arbeit in der Schule mitbestimmte, war es um die Schulreform stiller geworden; offenbar hatte sie Formen angenommen, die allgemeine Anerkennung erhielten, und der Geist der Erneuerung hatte in einem neuen Lehrplan und in neuen Lehrmitteln seine Darstellung und seine Zähmung gefunden.

Heute nun, mehr als vierzig Jahre später, sich Friedrich Kilchenmanns und seiner Unterrichtslehre erinnern? Was soll's? Nostalgie eines Nachfahren am Ausgang einer Epoche?

Die gegenwärtige Reform ist daran gegangen, Entwicklungen und Einrichtungen, die Friedrich Kilchenmann dreissig Jahre mitgestaltet und mitgetragen hat, «von Grund auf» zu verändern, zu verbessern und fortschreitend hinter sich zu lassen: Lehrpläne und Lehrmittel der Volksschule, Organisationsformen des Bildungswesens gesamthaft und Inhalte und Strukturen der Primarlehrerbildung. Reformen aber auch früher, Geist der Erneuerung, aufgekommen zu Anfang des Jahrhunderts und bis Ende des Zweiten Weltkrieges in Gang gehalten, gefestigt und gesichert.

Am Beispiel Friedrich Kilchenmanns versuche ich Akzente der damaligen Reform aufzuzeigen. Er ist mir als Methodiklehrer

durch seinen Unterricht und durch seine Unterrichtslehre bedeutsam geworden. Während ich jetzt Aufgeschriebenes, Gedrucktes und Erfahrenes aus jener Zeit zusammentrage und vergleiche, zeichnet sich immer deutlicher auch die eigene Art ab, mit der Kilchenmann sich an der Entwicklung von Schule und Unterricht engagiert hat.

Ein letztes Motiv, das zu dieser Arbeit geführt hat. Die Schul- und Lehrerbildungsreformen der Jahre seit dem Zweiten Weltkrieg zeichnen sich, grob vereinfacht, durch zwei Schwerpunkte aus:

- *Professionalisierung* der Lehrerausbildung und der Berufstätigkeit des Lehrers;
- wissenschaftsorientierte Erneuerung und Präzisierung der Inhalte und der Absichten von Lehrplänen und Lehrmitteln, sowie deren planmässige Erprobung und Einführung in die Unterrichtspraxis: Bildungsreform als *Revision des Curriculum*.²

Welche Akzente zeichnen die Reformbewegungen vor dem Zweiten Weltkrieg aus? Wie nahm sie Kilchenmann in seinen Methodikunterricht hinein, an welchen Zielen orientierte er ihn? Welche Vorstellungen von den Aufgaben der Schule und von der Arbeit des Lehrers leiteten ihn?

¹ Dr. J. Zürcher in seiner Ansprache an der Trauerfeier am 12. Juni 1946. Berner Schulblatt Nr. 12 vom 22. Juni 1946.

² Saul B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Luchterhand Neuwied 1970.

Lebenslauf

Friedrich Kilchenmann wurde am 28. November 1886 in Vechigen geboren. Er war das älteste Kind eines Schreiners. Kinderjahre also in einfachen ländlichen Verhältnissen. Der Bub wächst auf zwischen Vaters Werkstatt, dem kleinbäuerlichen Nebengewerbe, Mutters Krämerladen und den Bauernhöfen des Dorfes rund um die Kirche. Primarschule im Dorf und Sekundarschule im entfernten Worb. Der Vater sah den Heranwachsenden Schreiner werden, die Werkstatt weiterführen. Doch der Sohn wollte Lehrer werden. Den Vater freute das vorerst nicht. Eine Nichte erinnert sich, dass ihre Mutter, eine Schwester von Friedrich, mehrmals erzählt habe, Vater sei nicht zufrieden gewesen, als Fritz ins Seminar wollte. Was mag das zu reden gegeben haben, in der Familie, im Dorf.



Schulhaus Vechigen, in dem Friedrich Kilchenmann in seinen ersten vier Schuljahren zur Schule ging. Das Bild erschien in der «Schulpraxis» von Juli/August 1944 mit folgender Legende von Kilchenmann:

Erbaut im Jahre 1846. – Wer würde in diesem Riegelbau mit seinem üppigen Birnen- und Rebenspalier, dem Garten vor den Fenstern, in welchem eben die Pfingstrosen blühen, das Schulhaus erkennen! Tatsächlich unterscheidet es sich kaum von den hablichen Bauernhäusern der Gegend, fehlt ihm doch jede betonte Auffälligkeit, die es irgendwie aus dem dörflichen Bilde herausheben würde. Schulhaus und Wohnhaus erscheinen in einer Verwandtschaft, welche den Ursprung der öffentlichen aus der häuslichen Bildung noch sichtbar erkennen lässt. Wohl bedeutet der Weg zur Schule auch hier den ersten Schritt aus der Geborgenheit des natürlichen in die Fremde eines künstlichen, eigens der Bildung dienenden Lebenskreises. Aber dieser trägt noch die vertrauten Züge von Heim und Garten.

tigen versucht, was Denken und Handeln damaliger «kleiner Leute» bestimmt haben könnte.

Im Frühling 1902 also trat Friedrich Kilchenmann ins Seminar Muristalden ein. Hans Wagner, einer seiner Promotionskameraden, späterer Schulinspektor, schrieb im «Berner Schulblatt» vom 22. Juni 1946: «Ein stiller, fast schüchtern Jüngling war er damals, schlicht, ohne jede Auffälligkeit in seinem Gehaben und vorerst nicht geeignet, uns ändern, den lauter und robuster gearteten, Respekt einzufliessen. Seine zu jener Zeit eher zarte Konstitution und eine in seinem Wesen begründete Abneigung gegen alles kämpferisch Ungestüme hinderten ihn daran, mit turnerischer oder sportlicher Leistung, mit Gewandtheit im Spiel, mit Behendigkeit und körperlichem Einsatz, kurz mit alle dem, was der jugendlichen Bewunderung am nächsten liegt, unsere Aufmerksamkeit zu erregen. Kaum hat er sich mit einem von uns in jugendlichem Übermute gerauft und gebalgt, und oftmals später hat er es ausgesprochen, dass er nie hätte Lehrer werden können, wenn turnerische Leistungsfähigkeit als we-

sentliche Voraussetzung betrachtet worden wäre.»

Im Frühjahr 1906 wurde Friedrich Kilchenmann zum Primarlehrer patentiert und gleich als Übungslehrer an die «Musterschule» gewählt. Nach 3 Jahren praktischer Schultätigkeit nahm er an der Universität Bern sein Weiterstudium auf. Er wurde Sekundarlehrer sprachlich-historischer Richtung, erwarb anschliessend das Diplom für das höhere Lehramt und schloss im April 1914 seine Studien mit einer Dissertation über «Die Mission des englischen Gesandten Thomas Coxe in der Schweiz, 1689–1692» ab.

Von 1911 an arbeitete er neben seinem Studium als Lehrer am Institut Grünau in Wabern. Vorerst erteilte er – als externer Lehrer – nur den Unterricht in den Handelsfächern. Nach seiner Promovierung wurde er interner Lehrer. Als solcher stellte er seine ganze Kraft in den Dienst der Grünau, dies bis zu seiner Wahl als Methodiklehrer an das staatliche Oberseminar in Bern. Diesem Amt und einigem, was damit zusammenhängt, hat er dreissig Jahre lang gedient. Am 6. Juni 1946, nach kurzem Spitalaufenthalt, starb er.

Methodiklehrer - Leiter der Übungsschule

Methodiklehrer, so sagte man zu seiner Zeit und noch mehr als dreissig Jahre nach ihm. Sein Fach war im Stundenplan als Methodik aufgeführt; in der Seminaristensprache nannten wir es METH. Kürzelsprache, damals schon. Was Kilchenmann in diesen Stunden entwickelte, mit uns im Anschluss an Unterrichtsbesuche erarbeitete, das hiess er uns in unsere Hefte als «Unterrichtslehre» eintragen.

Veröffentlicht hat er diese Theorie nicht. Sie scheint mit jeder Promotion neu entstanden zu sein, als Ergebnisse von Methodikstunden hat sie sich in Seminaristenheften niedergeschlagen. Handschriftliche Buchführung über Unterricht, ohne technische Hilfen, keine Umdruker- oder Xeroxkopierer-Blüten, keine fliegenden Blätter. In Stichworten notierte Überlegungen und Zusammenhänge.

Unser Arbeitsplan

Was haben wir die zwei Jahre hindurch zu erarbeiten?

1. Lehre einzelner Unterrichtsstunden
2. Lehre einzelner Unterrichtsfächer
3. Allgemeine Unterrichtslehre
4. Allgemeine Erziehungslehre

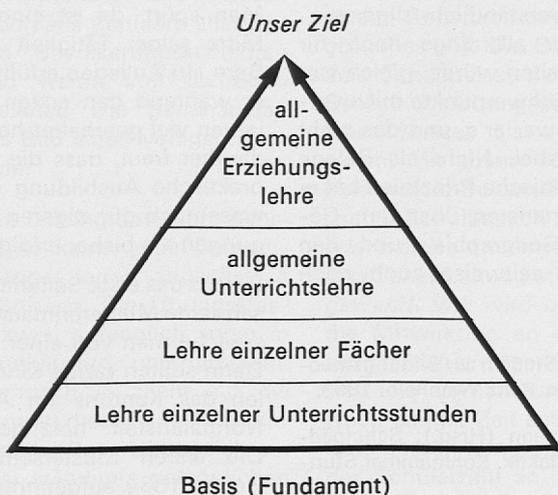
Praxis

Allgemeine Einführung
Unterricht im allgemeinen
Unterricht einzelner Fächer
Unterricht einzelner Stunden

Wesen des Kindes	Ziel der Erziehung	Methode der Erziehung
Wesen des Kindes	Ziel des Unterrichts	Methode des Unterrichts
Wesen des Kindes in diesem Fach	Ziel des einzelnen Faches	Methode des einzelnen Faches
Wesen des Kindes in dieser Stunde	Ziel der Stunde	Methode der Stunde

Theorie

Allgemeine Erziehungslehre
Allgemeine Unterrichtslehre
Lehre einzelner Fächer
Lehre einzelner Stunden



Unterrichtslehre anhand von Heften ehemaliger Schüler

Belege liegen vor vom Anfang des zweiten Jahrzehnts seines Wirkens und aus der Mitte des dritten. Ich versuche, einen Überblick zu geben, den Grundplan sichtbar zu machen. Was fällt auf?

- Vorerst die klare und konsequente *Gliederung*. Numerierungen gehen lückenlos und folgerichtig weiter. Kein Abschnitt erscheint zusammenhangslos.
- Dementsprechend der *inhaltliche Aufbau*:

Einleitung

Nachdenken über Erziehung und Erziehungslehre, über pädagogische Theorie und pädagogische Praxis. Das Spiel als ein Vorgang natürlichen Lernens. Übersicht über das weitere Vorgehen.

Lehre einzelner Unterrichtsstunden

Auswertung von Hospitien auf verschiedenen Stufen: Wesen des Kindes (Stufentheorie) – Ziel dieser Lektion – Methode dieser Lektion.

Lehre einzelner Unterrichtsfächer

Geschichtsunterricht: Die Pensen der einzelnen Schuljahre. Der Bildungswert, die Ziele der Jahresthemen. Die Kinder der betreffenden Stufe und ihre Beziehungen zum Thema. Methode. Allgemeine grundsätzliche Gedanken.

Geographieunterricht: Gesamtaufgabe des Geographieunterrichts: Materialer und formaler Bildungswert. Die Teilaufgaben (entsprechend dem damals neuen Unterrichtsplan). Methode.

Übersicht über sämtliche Aufgaben des Unterrichts: Grosse tabellarische Darstellung.

Sprachunterricht: Übersicht über sämtliche Aufgaben des Sprachunterrichts. Sprachunterricht als Ausdrucksunterricht (Sprechen und Schreiben). Sprachunterricht als Erlebnisunterricht (Lesen). Beziehungen von Erlebnisgehalten von Geschichte und Geographie zum Sprachunterricht.

Rechnen: Gesamtaufgabe des Rechenunterrichts. Teilaufgaben des Rechenunterrichts. Die methodische Behandlung der Teilaufgaben.

Allgemeine Aufgaben des Unterrichts

Beziehungen zwischen den Aufgaben des Unterrichts (Innerhalb des Erlebnisunterrichts – Innerhalb des Aus-

drucksunterrichts – Zwischen Erlebnis- und Ausdrucksunterricht – Zwischen Ausdrucks- und Erlebnisunterricht). Die Aufgaben des Unterrichts und die kindlichen Entwicklungsstufen. Aufgaben des Unterrichts und individuelle Eigenart der Kinder. Aufgaben des Unterrichts und Gemeinschaftsleben.

- Weiter fällt auf die *Geschlossenheit* – nicht Abgeschlossenheit – des Ganzen und die *Zusammenhänge* der Teile mit dem Ganzen. Gliederung und Aufbau lassen die inneren Beziehungen auf verschiedenen Ebenen mehrmals sichtbar werden.

- Ebenfalls die elementare *Sicht des gesamten Unterrichts*:

Erlebnisunterricht

mit dem Ziel: Fähigkeit des selbständigen Erlebens (Bereichern der kindlichen Innenwelt durch Aufnehmen, Erarbeiten)

Erlebnisfächer

und Ausdrucksunterricht

mit dem Ziel: Fähigkeit des selbständigen Darstellens (Ausdruck der kindlichen Innenwelt im Wiedergeben, Gestalten)

Darstellungsfächer

- Schliesslich ist kennzeichnend der *Ausgang der Theorie von der Praxis*. Neue Abschnitte begannen meistens mit einem Lektionsbesuch, mit selber erfahrenen Übungsschulsituationen, wurden anhand von Lehrmitteln und Unterrichtsbeispielen verdeutlicht. Theorie-Praxis-Bezug, vor vierzig und mehr Jahren, mit konsequenter Anwendung einer bereits in der Einleitung gewonnenen Einsicht: «Die Theorie geht aus der Praxis hervor.»

Einen Überblick wollte ich geben, die Grundidee von Kilchenmanns Unterrichtslehre sichtbar machen. Vermögen jetzt die kurzen und verkürzenden Stichworte in einem Leser, der nicht sein Schüler gewesen ist, etwas von der pädagogischen Sicht und vom erneuernden Wirken dieses Mannes spürbar zu machen? Bleiben sie Fremd-Worte, Wort-Hülsen, denen nicht entnommen werden kann, was vor dem runden Dienstalter von vierzig Jahren lebendige Erfahrung aus dem Vorgang der Begegnung geworden ist?

Ich setze deutend nochmals an. Kilchenmanns Kurs für eine Ausbildungszeit von zwei Jahren umfasste ein Programm von inhaltlich grosser Breite und gibt der Frage nach der pädagogischen Bedeutsamkeit allen Unterrichts stets den Vorrang. Dieses Programm hat *eine* Person vertreten, der Methodiklehrer. Vom

eigentlich Methodischen aber ist wenig die Rede und stets nur auf dem Hintergrund vorausgegangener Überlegungen zur Kind-Inhalt-Ziel-Problematik. Methodik im engen Sinn von «bewusst angelegter Weg», als «Wissen wie man Kindern einen Stoff am sichersten und schnellsten beibringt», unterrichtete Kilchenmann nicht. Von elementaren Handlungen und Vorgängen beim Unterrichten war kaum die Rede, auch nicht von psychologisch begründeten Handlungsanweisungen oder von Grundformen des Lehrens. Seine Unterrichtslehre war eine pädagogisch orientierte Auseinandersetzung mit wesentlichen Teilfragen von Schule und Unterricht als Ganzem. Die Arbeitspläne, mit denen er uns lehrte und anhielt, unseren Unterricht für längere Zeiträume zu planen, waren im Grunde eine einfache, aber offenbar eigenständige Form dessen, was mehr als ein Jahrzehnt nach dem Zweiten Weltkrieg «Didaktische Analyse» genannt und als «Kern der Unterrichtsvorbereitung» bezeichnet worden ist, . . . als «der Ort, an dem . . . das Zusammenspiel von Erfahrung und Besinnung ausgetragen werden muss».³

Kilchenmann ein Schulpädagoge, seine Unterrichtslehre eine unspektakuläre elementare Schulpädagogik, ausgerichtet auf die besonderen Bedürfnisse noch nicht zwanzigjähriger Jünglinge auf den ersten Abschnitten ihres Weges zum Lehrerberuf und auf die spezifischen Bedürfnisse der seminaristischen Lehrerbildung? Die Frage drängt sich mir auf, weil ich beobachte, wie nach Jahren der Auseinandersetzung um «Theorien und Modelle der Didaktik» und nach Erfahrungen mit curricularen Innovationen des Bildungswesens, besonders auch der Lehrerbildung, Grenzen und «Defizite der gängigen Allgemeinen Didaktiken» festgestellt und die «Notwendigkeit einer Schulpädagogik» postuliert werden.⁴

Ich habe vorgegriffen. Heute wäre Kilchenmann selbstverständlich Allgemein-didaktiker. Ob er allerdings noch für «kompetent» gehalten würde, gleich vier fachdidaktische Schwerpunkte mitzuerkräften? Damals war er's, und das nicht einfach so nebenbei. Nicht als Belege für allgemeindidaktische Prinzipien hat er mit seinen Seminaristen über den Geschichts-, den Geographie- und den Sprachunterricht, zeitweise auch noch

über den Rechenunterricht gearbeitet. Er hat die Inhalts- und die Stufenproblematik erörtert, eine eingehende Besinnung über «sämtliche Aufgaben des Sprachunterrichts» durchgeführt und beharrlich nach der erzieherischen Bedeutung dieser Aufgaben gefragt, nach dem Sinn und den Zielen von Unterricht allgemein, in den einzelnen Fächern und auf den verschiedenen Stufen, hier das Schwergewicht auf diese «didaktische Kategorie» legend, dort andere betonend. Überlegt und überlegen.

Wieder drängen Fragen sich auf: Wie ist das Ganze entstanden? Wo hatte Kilchenmann seine Zuständigkeit für das 1916 übernommene Amt erworben? Wo orientierte er sich, um neu ihm zuwachsende Aufgaben erfüllen zu können? Sein «abgeschlossenes» Studium? Auslandsaufenthalte? Seminare, Studienwochen für Methodiklehrer? Lektüre? Ich werde im nächsten Kapitel darauf zurückkommen. Doch vorher wende ich mich noch der Übungsschule und deren Bedeutung für den Methodiklehrer Kilchenmann zu.

Aufbau der Übungsschule

Friedrich Kilchenmanns Unterrichtslehre und sein Wirken als Seminarlehrer ist nicht ohne die Übungsschule zu verstehen, sogar undenkbar. Im Jahr 1933 hat er im Zusammenhang mit der Einweihung des neuen Übungsschulhauses den Werdegang dieser Institution im Maiheft der «Schulpraxis» dargestellt. Ich stütze mich im folgenden auf diesen Text und zitiere daraus, ohne jedesmal auf den Standort des Zitats zu verweisen.

Wenn man den fünfzigjährigen Text jetzt liest, so kommt einem daraus wiederholt Freude, Genugtuung und Dankbarkeit über das endlich erreichte Ziel entgegen. Man spürt, da ist einem Mann in der Mitte seiner Tätigkeit am Oberseminar Bern ein Anliegen erfüllt worden, für das er während den ersten siebzehn Amtsjahren viel gearbeitet hatte und sich nun darüber freut, dass die ihm so wichtige praktische Ausbildung in Zukunft unter wesentlich günstigeren äusseren Bedingungen als bisher erfolgen kann.

Bereits das erste Seminargesetz von 1832 sah «eine Musterprimarschule» vor. Heute spräche man von einer Anschlussklasse. Darin sollten «arme Kinder aus allen Teilen des Kantons zur Aufnahme in die Normalanstalt herangebildet werden». Die ersten Musterschüler wurden im Herbst 1834 aufgenommen und auf das

³ Wolfgang Klafki: Studien zur Bildungstheorie und zur Didaktik. Beltz Weinheim 1963.

⁴ Hans-Karl Beckmann (Hrsg.): Schulpädagogik und Fachdidaktik. Kohlhammer Stuttgart 1981.

folgende Neujahrshin auf die vorge-sehene Anzahl von vierzig ergänzt. Als 1841 das Seminar den Unterrichtsraum dieser Klasse für die Aufnahme von vier-zig weiteren Seminaristen brauchte, wurde die Musterschule aufgehoben, aller-dings mit der offiziellen Begründung, die Einrichtung habe sich nicht bewährt.

Nun wurde ein Lehrer der damals drei-klassigen Dorfschule von Münchenbuch-see mit den Aufgaben der praktischen Ausbildung betraut. Die Lösung befriedigte niemanden; sie blieb aber fünfzig Jahre lang bestehen und überdauerte sogar die Aufhebung des Seminars 1852 und dessen «förmliche Neugründung» im Herbst des gleichen Jahres.

Auch nach dem Umzug der Anstalt nach Hofwil im Herbst 1884 blieb es vorerst für die praktische Ausbildung bei der bis-herigen Lösung. Als 1892 die Seminar-behörden eine Neuordnung anstrebten, kam mit der Gemeinde Münchenbuchsee keine Einigung zustande. Darauf wurde in Hofwil eine von der Gemeindeschule unabhängige Übungsschule errichtet. Sie wurde als Gesamtschule geführt. Der Besuch war freiwillig. Der Lehrer wurde vom Staat gewählt und besoldet.

Die Lösung befriedigte nicht. Die Klasse und wahrscheinlich auch ihr Lehrer waren durch das zweireihige Seminar über-fordert. «Die Unzulänglichkeiten der Übungsschule von Hofwil bildeten des-halb einen der Hauptgründe, das Oberseminar nach Bern zu verlegen.»

Hier musste wieder mit den Gemeinde-behörden verhandelt werden. In einem Vertrag wurde schliesslich vereinbart, dass das Oberseminar zwölf Klassen der Länggass-Schule für praktische Übungen benutzen dürfe.

«Die Vorteile der neuen Lösung waren offenkundig. Das Seminar verfügte mit einem Male über reichliche Gelegenheit zu beruflicher Schulung. Die Klassen selbst setzten sich aus Schülern aller Be-gabungen und Bevölkerungsschichten zusammen und waren von tüchtigen Lehrkräften geleitet. Die Seminaristen erhielten so das Bild einer wohlgeordne-ten Primarschule.

Aber auch diese Lösung hatte ihre Kehr-seite und brachte keine volle Befriedi-gung. Die Mängel lagen zunächst in äussern Verhältnissen. Die Übungsklas-sen waren in zwei, anfänglich sogar in mehreren Schulhäusern untergebracht. Sie hatten demnach in allem auf die besondere Ordnung dieser Häuser Rück-sicht zu nehmen. Den Übungslehrern fehlte es an der ständigen persönlichen

Fühlungnahme, die äussere Zersplitte-rung erschwerte so die gemeinschaft-liche Arbeit. Überdies hinderte der lange Weg vom Seminar zur Schule einen ge-ordneten Stundenwechsel, die Semina-risten erschienen nicht selten hüten wie drüben zu spät, eine kurze Würdigung der gehaltenen Unterrichtsstunde, eine Wei-sung für die künftige Arbeit war unmög-lich. Vor allem aber blieb die Schule durch die örtliche Trennung dem Seminar auch innerlich fremd; einzig der Methodik-lehrer stand mit ihr in fortwährender Ver-bindung, die übrigen Seminarlehrer, die zum Teil sogar die Methodik ihres Fa-ches zu unterrichten hatten, vermissten den engern, gegenseitig fördernden Kon-takt.»

Anderthalb Jahre nach der Verlegung des Oberseminars nach Bern übernahm im Herbst 1905 ein neuer Direktor, Dr. Ernst Schneider, die Leitung des Staatlichen Lehrerseminars Bern-Hofwil. Dieser hatte einige Zeit bei einem der damals bekann-testen Anreger des Unterrichtswesens, bei Wilhelm Rein in Jena, Vorlesungen gehört und an dessen Universitäts-übungsschule mitgewirkt. Als Direktor des Seminars Bern-Hofwil nahm er die Idee einer seminareigenen Übungsschule bald auf und legte bereits 1906 ein ent-sprechendes Projekt vor. Diesem war aus verschiedenen Gründen kein Erfolg be-schieden. Weitere Anläufe blieben eben-falls stecken, sodass 1916 beim Amts-antritt von Friedrich Kilchenmann die Übungsschule noch gleich organisiert war wie 1904 bei der Eröffnung des Oberseminars.

Im Jahre 1919 schienen die Vorausset-zungen für die Wiederaufnahme des Themas Übungsschule günstig. Kilchen-mann entwarf ein neues Projekt. «Dieses ging wiederum von der Idee der eigenen, einzig den kantonalen Behörden unter-stellten Schule aus. Ihren Aufgabenkreis umschrieb es in ähnlicher Weise wie der Vorschlag des Jahres 1906. Dagegen gab es den Gedanken des freiwilligen Schul-besuches auf. Die Bildung eines beson-dern Schulkreises wurde geplant und der Besuch der Übungsschule für die Schüler jenes Kreises als obligatorisch vorge-sehen. Mit einem Schlage erstand aber eine andere Schwierigkeit. Der obligato-rische Schulbesuch weckte die Frage: wie werden in einer Schule, die unter staatlicher Leitung steht, die Elternrechte gewahrt, wie wird den Eltern vor allem die Mitwirkung an der Lehrerwahl ge-sichert? Über dieser Schwierigkeit zogen sich die Verhandlungen in die Länge. Nach einiger Zeit schliessen sie ein, denn unterdessen kündigte sich ein Rückgang der Schülerzahl an, die Stadt verlor ihr

Interesse an der Schaffung neuer Schul-räume, und die Not der Nachkriegszeit war dem Plane ohnedies nicht günstig.»

Aufschlussreich und für Kilchenmann kennzeichnend ist die Art, wie er auf den Misserfolg hin weiterarbeitet und im Stil-len weiterplant. Er macht sich mit den örtlichen Verhältnissen vertraut. Aus gründlicher Kenntnis der Länggasse und ihres Schulwesens löst er sich von bishe-rigen Vorstellungen und findet schliess-lich für die Übungsschule des Staats-seminars eine organisatorische Gestalt, welche sie im Rahmen der Quartierschule belässt und trotzdem die Möglichkeit gibt, mit dem Seminar die Verantwortung für deren pädagogische Führung zu über-nehmen.

«Ein erster Fortschritt hing mit dem Rück-gang der Schülerzahl zusammen. Da-durch wurden im alten Länggassschul-haus einzelne Zimmer auf der Schattseite frei und gaben mit einem Male die Mög-lichkeit, Schulklassen während des Prak-tikums zu halbieren und einen Semina-risten seine Arbeit in einem kleinern Kreise von Schülern beginnen zu lassen. Fortan teilten sich jeweils zwei Prak-tikanten in den Unterricht einer Klasse, und bald zeigte es sich, dass diese Teilung im Interesse der jungen Lehrer wie ihrer Schüler lag. Leider konnte der Versuch, weil die nötigen Räume fehlten, nur teil-weise durchgeführt werden.

Durch die Teilung der Übungsklassen konnte noch ein weiteres Postulat ver-wirklicht werden: die Verkleinerung der Übungsschule. Denn jede Halbierung schuf doppelt so viele Übungsgelegen-heiten.

Erfahrungen ganz andern, für den Aus-bau der Übungsschule aber nicht minder wichtigen Charakters, ergaben sich im Laufe der Jahre aus einem genauern Ein-blick in die Organisation der Länggass-schule und ihres Schulkreises.» Es zeigte sich, dass aus dieser gewachsenen und durchorganisierten Quartierschule keine staatliche Seminarübungsschule mit ei-gener Organisationsform herausgelöst werden durfte.

«Je mehr solche Bedenken erwogen wurden, um so mehr drängte sich der Schluss auf, die künftige Übungsschule müsse zunächst mit bestem Willen ver-suchen, als Schule im Rahmen des Läng-gassschulwesens zu bleiben. Denn diese Lösung bietet unbestreitbare Vorteile: ihre Schüler werden nach den glei-chen Gesichtspunkten behandelt wie die Schüler der übrigen Klassen, ihre Lehrer sind von der Wahlbehörde der Gemeinde, dem Stadtrat, gewählt worden; ihre Be-

hören – Oberlehrer, Schulkommission und städtische Schuldirektion – bieten Gewähr, dass die Kinder von Übungsklassen in keiner Weise zu kurz kommen werden.»

Bau einer eigentlichen Übungsschule

«Während des Schuljahres 1928/29 machte sich an der Länggassschule eine rasche Zunahme der Schülerzahl bemerkbar. In den kommenden Jahren hielt diese Entwicklung an, so dass immer weitere Klassen errichtet und bald der letzte Raum in den bestehenden Schulhäusern besetzt werden musste. Über kurzem war der Bau eines weiteren Schulhauses zur dringenden Notwendigkeit geworden. Jetzt war für das Oberseminar der geschichtliche Augenblick gekommen: entweder konnte die niemals wiederkehrende Gelegenheit ausgenützt und im Verein mit der Stadt ein Übungsschulhaus errichtet werden, oder dann tauchte von neuem der Plan eines Hochfeldschulhauses auf, und das Seminar stand mit seinen Einrichtungen für die praktische Berufsbildung schlimmer da als je. Glücklicherweise liessen sich die zuständigen Behörden des Kantons wie der Stadt von der Notwendigkeit einer Übungsschule überzeugen, so dass endlich die vielen Anläufe zum Ziel führten.

Aber noch schwebte die *Frage: wer baut das neue Schulhaus*, der Staat oder die Stadt? Sollte die weitere Zukunft der Übungsschule gesichert und ihre Organisation in keiner Weise festgelegt, sollte die Schule wenn nötig sogar dem Seminar angegliedert werden können, so musste der Staat Erbauer und Besitzer des Hauses sein. Diese Einsicht vermochte sich infolge glücklicher Umstände durchzusetzen, und am 25. November 1931 fasste der grosse Rat einstimmig den Beschluss, es sei beim Oberseminar ein Schulhaus für die Übungsschule zu errichten. Daraufhin kam eine ‚Vereinbarung zwischen dem Staate und der Stadt Bern betreffend den Bau und die Benützung des Übungsschulhauses beim Oberseminar in Bern‘ zustande, und die Gemeindeabstimmung vom 5./6. Dezember 1931 gab dem Vertrag die Genehmigung, so dass er bald darauf von Vertretern des Staates und der Gemeinde unterzeichnet werden konnte. Damit war die Grundlage zum Bau des Übungsschulhauses gelegt: der Staat erstellte das Gebäude und die Gemeinde mietete es als Filialschulhaus für die Länggassschule – und das jahrzehntelange Planen und Projektmachen kam zum Abschluss. Jetzt galten die Worte ernst, jetzt erhielt greifbare Gestalt, was seit langem in Ge-

danken und Wünschen lebte, jetzt erfuhren die Erfahrungen eines Jahrhunderts ihre Anwendung.

Als Schule bleibt die Übungsschule ein *Bestandteil der Länggassschule* von Bern. Sie steht demnach unter der administrativen Leitung des Oberlehrers der Länggassschule. Die Schulaufsicht erfolgt durch die Schulkommission, die städtische Schuldirektion und die kantonalen Primarschulbehörden. Die Lehrer sind städtische Lehrer. Sie stehen also in sämtlichen Rechten und Pflichten, die mit diesem Amte verbunden sind, und bieten den Eltern Gewähr, dass ihre Kinder der den übrigen Schülern der Länggassschule gleichgestellt sind.

Soweit die Schule und ihre Lehrkräfte aber den *Aufgaben der Lehrerbildung* dienen, stehen sie unter der Leitung des Oberseminars und seiner Behörden. Eine Schulklasse ist verpflichtet, von der jährlichen Stundenzahl 300 Stunden für die Zwecke der praktischen Berufsbildung zur Verfügung zu stellen. Die Lehrer der Übungsschule werden im Einverständnis mit dem Gemeinderat der Stadt Bern durch die kantonale Unterrichtsdirektion aus dem Kreise der städtischen Lehrerschaft gewählt.»

Am Anfang des Jahres 1932 hatte man mit Bauen begonnen. Ein Jahr später, im April 1933 konnte ins neue Haus, das «ohne alle Ruhmredigkeit den Namen eines Musterschulhauses» verdiene, ein-

gezogen werden. Die Kinder nahmen darin Platz «mit ehrfurchtsvoller Scheu», schreibt Kilchenmann, und «mit fast derselben zögernden Zurückhaltung» hätten die Seminaristen ihre Tätigkeit aufgenommen. «Alles riecht noch nach frischer Farbe, überall herrscht Betrieb, der die Spuren des Werdenden zeigt. Nach einiger Zeit aber wird der Alltag einsetzen, die Scheu weichen, das Tasten aufhören und die neue Übungsschule zum Selbstverständlichen gehören. Möge es kein satter Alltag werden, der nun erreicht hat was Generationen vor ihm erstrebten.»

«Die Übungsschule steht nun in unmittelbarer Nähe des Seminars. Der alte Betrieb, an den unzählige Läufe und Gänge verschwendet werden mussten, macht Kräfte frei.»

Der innere Aufbau der praktischen Ausbildung und deren Ziele

«Gleich in den ersten Wochen nach dem Eintritt in das Oberseminar beginnt für die Seminaristen der Besuch der Übungsschule. Sie wohnen einzelnen Unterrichtsstunden bei oder versuchen bereits mit einer kleinen Gruppe von Schülern selbst eine Lehraufgabe zu lösen. In solcher Praxis entsteht die erste Berufserfahrung. Sie soll weniger zu beruflicher Geschicklichkeit führen, als vielmehr das pädagogische Gewissen wachrütteln, damit die theoretische Besinnung der



Das neue Übungsschulhaus Muesmatt

Methodikstunden von Anfang an als Antwort auf Fragen aus beruflicher Hilfsbedürftigkeit empfunden werde.

Im ersten Jahre besteht die Praxis zur Hauptsache im Besuche und der Erteilung einzelner Unterrichtsstunden; im zweiten Jahre wird der Seminarist zum Fachlehrer, indem er während mehrerer Wochen den Unterricht eines bestimmten Gebietes übernimmt. Hier soll nun zunächst das Handwerkliche der unterrichtlichen Technik geschult werden. Darüber hinaus aber gilt es, wohlgedachte pädagogische Arbeit kennen zu lernen: Bildungstoffe auf ihren Wert hin zu prüfen, einen Plan für den Unterricht auf weite Sicht zu entwerfen, dem Verhalten der Schüler, vor allem ihrer Reaktion auf den gebotenen Unterricht nachzuspüren, kurz: an der engumgrenzten Aufgabe, wie sie der Unterricht eines Faches bietet, zum Lehrer und Erzieher heranzuwachsen.

Die Tätigkeit als Fachlehrer dauert nach bisheriger Übung bis anfangs Dezember. Sie wird erweitert durch die Übernahme der Wochenarbeit in einer städtischen Schulklasse. Diese Arbeit bedeutet die notwendige Ergänzung zu den Einseitigkeiten des Fachlehrertums. Zum ersten Male hält nun der Praktikant sämtliche Fäden des Unterrichtes in seiner Hand und versucht, in der Vielgestaltigkeit der Fächer die innere Einheit herzustellen. Absichtlich wird dieses Wochenpraktikum von der Übungsschule an irgendeine städtische Schulklasse verlegt, denn es soll zugleich den pädagogischen Horizont des werdenden Lehrers weiten, vor der Gefahr einer Inzucht bewahren, wie sie die ausschliessliche Bildung durch Übungs- und Methodiklehrer bedeuten könnte, in allem also die geistige Selbständigkeit der Seminaristen gegenüber den Fragen der Berufsbildung steigern.

Den Schluss der praktischen Ausbildung bietet die Arbeit in einer ländlichen Schule mit mehreren Schuljahren. Hier steht der junge Lehrer nun endlich mitten in der ganzen Wirklichkeit seines künftigen Berufes. Hier erhält er die erste Anleitung zur organisatorischen Bewältigung seiner Aufgabe, hier begegnet er dem unschätzbaren Zwang zur stillen Beschäftigung seiner Schüler, hier sieht er, wie die Eigenart der heimatlichen Verhältnisse das Werk der Schularbeit bestimmt, hier wird der Schlussstein zu seiner praktischen Ausbildung gesetzt.»

Das war die «Organisation des Theorie-Praxis-Bezugs» anno dazumal, dessen «Intentionen und Verlaufsstrukturen».

Muss ich noch begründen, weshalb ich zum Thema Übungsschule ausgiebig Kilchenmann habe zu Wort kommen lassen? Ein eigenartiges Zusammentreffen von Daten und Jubiläen mit gegenwärtigen Entwicklungen im Bereich des Bildungswesens machen mich nachdenklich. Man feierte 1983 das 150jährige Bestehen der staatlichen Lehrerbildung im Kanton Bern. Gleichzeitig steht das Seminar Bern, das seit der Trennung des Seminars Bern-Hofwil in zwei selbständige Seminare noch bis vor kurzem die «alte» Übungsschule weiterbenützt hat, unter Sachzwängen der strukturellen Reform. Es besitzt am neuen Standort keine Übungsschule mehr «quer über den Pausenplatz». Und das fünfzig Jahre nachdem «greifbare Gestalt» erhalten, «was seit langem in Gedanken und Wünschen» gelebt hatte. Hat sich das

Werk, das hervorgegangen ist aus den «Erfahrungen eines Jahrhunderts», in der fünfzigjährigen Anwendung verbraucht? Ist vielleicht auch etwas unbedacht eine über hundert Jahre gewachsene Institution aufgegeben worden noch ehe deren Möglichkeiten je einmal ganz genutzt werden konnten?

Sind das Überlegungen aus dem Abseits, wenn man sich vergegenwärtigt, dass in absehbarer Zeit kein bernisches Staatsseminar mehr über eine ausgebaute seminarnähe Übungsschule verfügen wird? Reform-fort-Schritt: «Der alte Betrieb, an den unzählige Läufe und Gänge verschwendet werden mussten», kehrt wieder, ja er ist bereits mühsame Notwendigkeit, wenn in den «neuen Strukturen» die praktische Ausbildung «zum Tragen» kommen soll.

Lehrerbildungs- und Schulreform am Anfang des 20. Jahrhunderts

Auf der Suche nach der Entwicklung von Persönlichkeit und Werk Friedrich Kilchenmanns stösst man bald auf drei Erscheinungen des damaligen Geschehens um die Lehrerbildung und die Schulreform herum. Einmal sind es Vorgänge am Staatsseminar Bern-Hofwil, die bald nach dessen Reorganisation eingesetzt haben. Damit eng verbunden sind Schulreformimpulse, die um die Jahrhundertwende von Deutschland her auch in der Schweiz zu wirken begannen hatten. Und drittens ist es der scheinbar unvorbereitete und deshalb verhältnismässig frühe Einstieg Friedrich Kilchenmanns in die staatliche Berufsbildung für Lehrer und damit notwendigerweise auch in die Schulreformbewegung. Auf diese Entwicklungen und deren Zusammenhänge soll nun näher eingegangen werden.

Ein junger Seminardirektor

Nachdem das Oberseminar nach Bern verlegt und die Benützung von Klassen der Länggass-Schule als Übungsklassen in einem Vertrag zwischen der Stadt und dem Staate Bern geregelt worden war,

trat Direktor Martig zurück. An seine Stelle wählte der Regierungsrat gegen die Vorschläge der Seminarkommission einen jungen und schon sehr engagierten Schulmann, Dr. Ernst Schneider. Der Amtsantritt erfolgte im Herbst 1905.

Schneider war 1878 in Bubendorf (BL) geboren und hatte dort die Schule besucht. Von 1894 bis 1897 war er Schüler des Evangelischen Seminars auf dem Muristalden in Bern gewesen. Gleich anschliessend unterrichtete er während zwei Jahren die Kinder der Gesamtschule Innerberg – 1.–9. Schuljahr – in der Gemeinde Wohlen bei Bern. Der offenbar sehr wache junge Lehrer wurde auf seiner Suche nach Neuem bald auf die 1882 gegründeten «Bündner Seminarblätter» aufmerksam, welche die damals modernen Unterrichtsideen verbreiteten, und dadurch lernte er Theodor Wiget und Paul Conrad kennen.

Wiget hatte in Leipzig Germanistik und Pädagogik studiert und an Tuiskon Zillers akademischer Seminarübungsschule zuerst als Praktikant, später als Oberlehrer (Übungslehrer) gearbeitet. Von 1880 bis 1889 war er Direktor des Lehrerseminars in Chur.

Paul Conrad war bereits 1879 – er war 22jährig – als Stellvertreter des Seminarübungslehrers nach Chur berufen worden. Wiget führte ihn in die Herbart-Zillersche Schulpädagogik ein, und bereits 1880 begab sich Conrad nach Leipzig, um selber bei Ziller zu praktizieren. Als Wiget 1882, dem Todesjahr Zillers, die «Bündner Seminarblätter» gründete, wurde Conrad einer seiner tätigsten Mitarbeiter, vorerst von Deutschland, später von St. Gallen aus. Schon 1889 trat er Wigets Nachfolge als Seminarleiter in Chur an, wo er bis zu seiner Pensionierung 1927 wirkte.

In Deutschland hatte sich unterdessen in der Herbart-Zillerschen Pädagogik ein weiterer Mann einen Namen gemacht: Wilhelm Rein (1847–1929). Als Herausgeber eines achtbändigen Werkes «Die Schuljahre» war er in Europa und darüber hinaus als Seminarlehrer in Weimar und als Seminardirektor in Eisenach bekannt geworden. In dem Werk stellte er zusammen mit zwei Eisenacher Kollegen die Methodik des gesamten Volksschulunterrichtes nach den Herbart-Zillerschen Grundsätzen dar. Er kam 1889 als Professor nach Jena und richtete dort nach dem Vorbilde Zillers das Pädagogische Universitätsseminar mit eigener Übungsschule ein. In den «Mitteilungen aus dem Pädagogischen Universitätsseminar zu Jena» berichtete Wilhelm Rein über die theoretischen und praktischen Arbeiten aus Seminar und Übungsschule. Diese Arbeiten galten der Weiterentwicklung und der praktischen Ausformung der Herbart-Zillerschen Pädagogik und der darauf basierenden Unterrichtslehre (Formalstufen des Unterrichts).

Zurück zu Ernst Schneider. In Innerberg war er in einem benachbarten Schulhaus auf Schriften Friedrich Wilhelm Dörfelds aufmerksam geworden. Dörfeld war ein mit Wilhelm Rein bekannter Schulmann und Verfasser pädagogischer Werke. Von diesen machten «Grundlinien zu einer Theorie des Lehrplans» und «Der didaktische Materialismus» dem jungen Schneider grossen Eindruck. Er studierte Reins Hauptwerk und lebte sich «in den Unterrichtsaufbau und in das Lehrverfahren ein, wie dies für die einzelnen Schuljahre von der Zentrale der Herbart-Zillerschen Pädagogik vertreten wurde. Da spürte ich wieder den Geist und das Herzblut des Comenius».

Die aus den verschiedenen Lektüren gewonnenen Anregungen versuchte er in seiner Schule anzuwenden, seinen Unterricht entsprechend zu planen und zu gestalten. Als er von seinem Schulinspektor besucht wurde, legte er diesem voller

Erwartung eines fachmännischen Gesprächs seine Arbeitspläne und Tagesvorbereitungen vor. Dieser ging aber nicht darauf ein, sondern überprüfte einzig, ob die Vorschriften des Lehrplanes eingehalten würden. Darob war Schneider sehr verstimmt, und noch Jahre später erinnerte er sich: «Wesentlich war also nicht die geleistete Arbeit, sondern formale Mätzchen. (...) Am Gängelband der Lehrmittel zu marschieren, war nicht schwer. Das war aber mit meiner neu gewonnenen Überzeugung nicht vereinbar. ... Das Übelwollen des Inspektors hatte mich verwundet und sein ganzes pädagogisches Verhalten schwer enttäuscht.»

Noch bevor er sich von diesem ersten «Praxisschock» erholt hatte, erzählte ihm ein Kollege, ein Hofwiler, «dass er nächstes Frühjahr auf die Hochschule gehen werde. Im ersten Semester werde er am Vormittag Schule halten und am Nachmittag Vorlesungen besuchen, im Winter dann ganz nach Bern übersiedeln. An so etwas hatte ich bis jetzt nicht gedacht. Bei meiner Unerfahrenheit erschien mir ein Hochschulstudium als ein Überschreiten meiner Grenzen und dann als Verrat an meinem gewollten Dienst an der Volksschule». Schliesslich folgte er doch dem Beispiel seines Kollegen und fuhr an vier Nachmittagen pro Woche von Innerberg nach Bern und hörte dort Vorlesungen in Geographie bei Professor Brückner, Allgemeine Geschichte bei Professor Woker und Schweizer Geschichte bei Professor Tobler. «Da hatte mich nun die Hochschule gepackt und liess mich nicht mehr los.»⁵

Auf das Wintersemester 1899 gab er seine Stelle in Innerberg auf, zog nach Bern um, und belegte alle für die Lehramtsschule vorgeschriebenen Vorlesungen. Doch bald fühlte er sich «wieder in einer Schule, wo es galt, für eine Prüfung Wissen anzuhäufen. Das widersprach meinen Erwartungen». Dazu vermisste er die Möglichkeit Pädagogik und Psychologie zu hören. Das erste Fach war nur Anfängern zugänglich, das heisst Lehramtsschülern, die vom Gymnasium kamen. Psychologie wurde nur im Rahmen von Philosophie gelesen. «Am liebsten wäre ich gleich nach Jena ausgerissen, denn immer stärker wurde der Wunsch, mich als Lehrer der Pädagogik auszubilden.» Man riet ihm aber, zuerst «ein akademisches Papier» zu erwerben, am einfachsten das Sekundarlehrerpatent. «Davon hatte ich aber bereits übergenug.»

⁵ Ernst Schneider, Aus meinen Lern- und Lehrjahren. Pestalozzi-Fellenberg-Haus Bern 1956.

Schliesslich öffnete sich ihm der Weg über eine Dissertation mit einem schulgesehichtlichen Thema bei Professor Tobler. Als Nebenfächer belegte er Philosophie, um den Zugang zur Pädagogik vorzubereiten, Literaturgeschichte und Geographie. Nachdem er sich auf diese Weise in Bern den Wechsel an eine ausländische Universität erarbeitet hatte, zog er nun nach Jena, um dort sogleich «ein breit gefächertes» Studium aufzunehmen, nämlich in Pädagogik, Philosophie, Botanik, Geologie und Geschichte. Er hörte Vorlesungen bei Wilhelm Rein, nahm an Veranstaltungen in dessen Übungsschule teil und war 1902/03 selber als Oberlehrer (Übungslehrer) tätig. Zwischenhinein war er wieder in der Schweiz, versah Stellvertretungen, hielt Vorträge in Sektionen des Bernischen Lehrervereins. Im Herbst 1903 wirkte er mit zwei anderen Referenten in einem vom Bernischen Mittellehrerverein veranstalteten Kurs für Lehrerinnen und Lehrer in Münchenbuchsee mit. Schneiders Themen: Ziel der Erziehung, Aufbau des Lehrplans, Lehrverfahren. Dazu modellierte er selber mit Kindern in «Musterlektionen», «was für die ungefähr 60 Teilnehmer etwas ganz Neues war». Dem Kurs folgte eine Pressefehde, er sei eine Herausforderung an das Seminar Hofwil gewesen.

Im Berner Schulblatt erschienen Schneiders «Briefe aus Jena», und in einer Schrift «Zur Lehrerbildung», die 1903 bei Kuhn in Biel erschien, nahm er Stellung zu den Auseinandersetzungen um die Reorganisation des Staatsseminars Hofwil. Er schlug eine zweiteilige Ausbildung vor: Eine drei Jahre dauernde Kantonschule für Allgemeinbildung, anderthalb Jahre Berufsbildung in einem pädagogischen Seminar.

In Jena arbeitete er seine Dissertation aus über «Die bernische Landschule am Ende des 18. Jahrhunderts». Das bereits in Bern gesammelte Material hatte er nach Deutschland mitgenommen. Er legte in Jena Prüfungen in Pädagogik und Ethik bei Wilhelm Rein ab, bei Eucken in Geschichte der Pädagogik und bei Liebmann in Psychologie. Zu einer Festschrift für Wilhelm Rein schrieb er einen Beitrag, aus dem später das Buch «Vom Geschichtsunterricht in der Volksschule und von historischer Bildung» hervorging (Leipzig 1911). Im Jahr 1904 wurde Ernst Schneider in Bern zum Dr. phil. promoviert.

Nun bewarb er sich um eine Stelle. In Rorschach wurde ihm Oskar Messmer vorgezogen, mit dem er 1907 die «Bernier Seminarblätter» gründen wird. Man empfahl ihn dort nach Kreuzlingen als Semi-

nardirektor. Gewählt wurde dann Paul Häberlin. Als 1905 an der Pestalozzifeier in Bern bekannt wurde, Seminardirektor Martig sei zurückgetreten, wurde Schneider von Professor Tobler, der den Festvortrag gehalten hatte, ermuntert, sich um die am Seminar Bern-Hofwil frei gewordene Stelle zu bewerben. Als dieser dem Anstoss Folge gegeben hatte, rührte sich Widerstand. Der Regierungsrat wählte trotzdem Schneider, dies sogar entgegen den Vorschlägen der Seminarkommission. Diese trat aus Protest zurück. Am Ostermontag versammelten sich an die 400 Berner Lehrer und erliesen mit allen gegen drei Stimmen eine schriftliche Kundgebung gegen die Wahl. Darin wurde das Vorgehen der Erziehungsdirektion als eigenmächtig gerügt. Dem Gewählten wurde vorgeworfen, er sei für dieses verantwortungsvolle Amt zu jung, zudem kantonsfremd, praktisch und weltanschaulich nicht erprobt, unerfahren. Mit ihm habe man das Staatsseminar dem Muristalden ausgeliefert, und überdies sei er Anhänger einer veralteten Pädagogik. Schneider nahm in einer öffentlichen Erklärung Stellung zu den Vorwürfen und legte sein Verhältnis zur Herbart-Ziller-Pädagogik dar. Im Sommer begab er sich auf eine Reise nach Deutschland, in Landerziehungsheime. An der Einweihung des neuen Oberseminars am 3. Oktober 1905 übernahm er mit einer von den Idealen der pädagogischen Bewegung in Deutschland beflügelten Rede seine neue Aufgabe. Er berichtete von Eindrücken aus den Landerziehungsheimen. Zwei «Prinzipien ihrer Tätigkeit» verlangten auch in den bernischen Schulen Berücksichtigung: Das Prinzip der Selbsttätigkeit und das Prinzip der möglichst individuellen Behandlung der Schüler. Er sprach von den Aufgaben der Lehrerbildung: «... junge Leute für pädagogische Ideale, für die Bildungsideale unserer Zeit zu begeistern», damit sie als Lehrer «dem Künstler gleich» würden und ihre pädagogische Arbeit in der Schule nicht handwerksmässig betrieben..., «sondern als etwas, das aus dem Herzen kommt und zu Herzen geht». ⁶ Aber der zukunftsichere pädagogische Idealismus Schneiders vermochte vermutlich die Verstimmungen, die im Zusammenhang mit seiner Wahl entstanden waren, nicht überall aufzuheben.

⁶ Oberseminar Bern, Reden gehalten an der Eröffnungsfeier 3. Oktober 1905. Grunau Bern 1905.

Der neue Seminardirektor entfaltet Reformdynamik

Mit dem Amt des Seminardirektors übernahm Ernst Schneider den Unterricht in Pädagogik und die Leitung der Übungsschule. In den obersten Klassen setzte er gleich mit der Lektüre der Grossen Didaktik von Comenius ein. «Dabei bot sich Gelegenheit, die pädagogischen Grundfragen, sowie eine Reihe von Einzelheiten zu beleuchten und sie auch von der Gegenwart aus zu betrachten, da Comenius immer ein pädagogischer Jungbrunnen bleiben wird. Und ‚die jungen Pferde‘, denen ich den Hafer vorsetzte, zogen an und legten sich ins Geschirr, dass es eine Freude war», erinnerte sich Schneider, als er 1933 in Stuttgart eine erste Fassung seiner biographischen Aufzeichnungen «Aus meinen Lern- und Wanderjahren» niederschrieb.

Die praktische Ausbildung suchte er aufgrund seiner Erfahrungen, die er in Jena an der Universitätsübungsschule gesammelt hatte, weiterzuentwickeln. «Ich war oft in der Übungsschule zu sehen. Dort erprobte ich meine Pläne zum Geschichtsunterricht.» Entwürfe zu einer neuen Fibel probierte er zusammen mit einer Übungslehrerin und mit Seminaristen aus. Doch die Grösse und die dezentralisierte Organisation der Übungsschule, wie sie im Vertrag von 1904 angelegt war, entsprachen nicht den Vorstellungen, die ihm von Jena her vorschwebten. Deshalb reichte er bereits 1906 der Seminarkommission «Projekt und Antrag zur Entwicklung einer eigenen Seminarschule» ein. Die Vorschläge blieben als Papier «irgendwo bei den Akten liegen», und erst 1933, anlässlich der Jahrhundertfeier des Staatsseminars, sah er im neuen Muesmattschulhaus die Übungsschule des Seminars, «und zwar eine solche, die ich in meinen kühnsten Träumen nicht zu fordern gewagt hätte». ⁷

Neue Impulse der Reform – Schneider nimmt den Hut

In Deutschland hatte gegen Ende des neunzehnten, anfangs des zwanzigsten Jahrhunderts eine pädagogische Reformbewegung eingesetzt. Sie wandte sich gegen den starren Methodenformalismus der Schultheorie und Unterrichtslehre, wie sie seit Herbart über Ziller bis zu Rein entwickelt worden war. Ernst Schneider, obwohl er selber mit der Her-

⁷ Ernst Schneider, a. a. O.

bart-Zillerschen Formalstufenlehre und deren Praxis von Jena her vertraut war, verfolgte intensiv die neuen Ideen, nahm sie in seine Arbeit in der Lehrerbildung auf und trug sie in Vorträgen und Schriften in die Lehrerschaft. Er hob den Gegensatz zwischen dem Schulstil des 19. Jahrhunderts und dem des neuen hervor: Dort Intellektualismus, das Nützliche, das Brauchbare, das von der Formalstufenlehre aus begründet Machbare, die Vernunftmoral, unterrichtet in einer Moral-Lernschule. Dagegen das Ideal der neuen Reformbewegung, für die Pestalozzis Idee noch gelte: Emporbildung aller im Menschen liegenden seelischen Kräfte zu einer Menschenweisheit. Entfaltung von innen heraus. Eine Kraft verlange, in Arbeit umgesetzt zu werden. Bildung sei deshalb Arbeitsleistung von innen heraus, sei Wachstum, Kultur. Pflege der Seele für alle, sei tätiges Gestalten, Erleben im Selbertun. Darum heisse es zurecht: Einst Lernschule, jetzt Arbeitsschule.

Im Jahre 1907 hatte Schneider die «Berner Seminarblätter» gegründet. In der Arbeit unterstützten ihn der Rorschacher Seminarlehrer Oskar Messmer, Pfarrer Oskar Pfister in Zürich und der Berner Otto von Greyerz, ⁸ alle drei der pädagogischen Erneuerungsbewegung ebenso aufgeschlossen wie er. Die «Berner Seminarblätter» dienten Schneider als Bindeglied zu seinen ehemaligen Schülern, die er zur Mitarbeit einlud, aber auch als Publikationsorgan eigener Berichte aus der Übungsschulpraxis und von Aufsätzen der Mitherausgeber über moderne Erziehungs- und Schulreformthemen.

Am Seminar wünschte Schneider Neuerungen bei den Aufnahme- und den Patentprüfungen. Sein beharrliches Verhandeln mit der Seminar- und mit der Prüfungskommission hatte nach Jahren Erfolg, mehrte aber auch den Widerstand gegen ihn.

Ebenfalls aufgenommen hatte Schneider die Vorschläge zur Erneuerung des Aufsatzunterrichts (Scharrelmann). Er zeigte seinen Seminaristen, wie die Kinder im Unterricht zu einer persönlichen Ausdrucksweise geführt werden können und sprach vom echten und vom falschen sprachlichen Ausdruck, auch davon, dass Kinder gelehrt werden sollen, nur über Sachen zu schreiben, die sie selber erlebt, erfahren, empfunden und durchdacht hatten. Damit aber erregte er Anstoss bei den Praktikern der bisherigen Norm-Aufsätze.

⁸ Georg Küffer: Otto von Greyerz und die Schule. «Schulpraxis» Heft 4/5 Juli/August 1963.

Schliesslich machte er auch Anregungen zur Reform der Lehrpläne und kam damit der Lehrmittelkommission ins Gehege. Dass er selber, wie schon erwähnt, an einer neuen Lesefibel – «O mir hei ne schöne Ring» – arbeitete und seine Entwürfe gemeinsam mit Seminaristen und Therese Kammermann an deren Übungs-klasse erprobt und bereits ein neues Lesebuch – «Unterm Holderbusch» – für das zweite Schuljahr herausgegeben hatte, war ebenfalls beunruhigend. Das sei keine Arbeit für einen Seminardirektor, der hätte anderes zu tun, soll ihm vorgehalten worden sein.

In den Schulen wurde Schneiders Wirken beachtet, auch beobachtet. Junge Lehrer, die seinen Unterricht erlebt hatten, unterrichteten in seinem Sinne, der eine und andere vielleicht etwas zu reform-sicher, zu individuell-freiheitlich neue Formen erprobend, wie er eben seinen Lehrer glaubte verstanden zu haben, aber auch eigenem Zeit- und Lebensgefühl folgend. Mancher mag dabei Fehler gemacht, mit seinem neomodischen Zeug ältere Semester vor den Kopf gestossen haben. Im Seminar kam es zu «Disziplinarfällen». Schneider setzte sich gegen Seminarlehrer für einen Schüler ein, wenn er dessen Haltung mit seinen pädagogischen Grundsätzen übereinstimmend fand. Darob nahm der Unmut allenthalben zu, und es war klar: Der Sünder war allein der Seminardirektor. Ihm wurden alle «Vorfälle» im Seminar und in den Schulen im Kanton herum zur Last gelegt. Bereits im Jahre 1911 war seine Wiederwahl in Frage gestellt. Dazu beigetragen hatte freilich auch seine forsche Art, mit der er in einem Artikel «Klare Kampfstellungen» sich zu rechtfertigen und mit seinen Gegnern abzurechnen versucht hatte. Schliesslich waren es Klagen über Seminaristen im «Landeinsatz» – das gab es schon im Winter 1915/16 – und Streitigkeiten um Stellvertreter von Seminarlehrern, welche Schneider kapitulieren liessen, nachdem ihm am Sylvester 1915 vom Erziehungsdirektor nahegelegt worden war, freiwillig zurückzutreten, ansonsten ein Abberufungsverfahren eingeleitet werde mit sofortiger Amtsenthebung. Im Frühling 1916 verliess er das Seminar.

Es ist hier nicht darum gegangen, die Ereignisse um Ernst Schneider, die Arnold Jaggi in der Festschrift zur Hundertjahrfeier 1933 nur kurz angedeutet hat, ausführlicher darzustellen. Dazu wären eingehende Studien nötig. Das Ergebnis würde den Rahmen eines «Schulpraxis»-Heftes sprengen und in meiner Absicht, eine kleine Monographie über Friedrich

Kilchenmann zu schreiben, den inhaltlichen Akzent verschieben. Eine etwas eingehendere Darstellung des Wirkens von Ernst Schneider während seiner Jahre als Seminardirektor in Bern war

aber nötig, wenn einigermaßen erfassbar werden soll, worin ich die Leistung Kilchenmanns beim Amtsantritt und während seiner dreissig Dienstjahre zu sehen glaube.

Friedrich Kilchenmann setzt Reformen fort

Ernst Schneider war nicht der einzige im Kanton Bern, der am Anfang des 20. Jahrhunderts Reformpläne für die Volksschule und die Lehrerbildung hegte. Doch darf man wohl sagen, er habe tatkräftig dazu beigetragen, dass die «pädagogische Bewegung in Deutschland»⁹ ihre Absichten und Zielsetzungen, Publikationen und Beispiele ihrer Theoretiker und Praktiker in der Schweiz, auch im Kanton Bern, bekannt geworden sind. Aber ich weiss wenig darüber, wie die Erneuerungsbewegung, die Nohl als ein kraftvolles Erwachen der Pädagogik zu ihrem Selbstverständnis und Selbstbewusstsein schildert, seit den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts von Deutschland her in der Schweiz, in Bern und in den Schulstuben der Städte und Dörfer allmählich bekannt und wirksam geworden ist. Drang auch im Bernbiet «der neue pädagogische Geist wie eine Atmosphäre» in alle Lebens- und Gesellschaftsbereiche ein? Wurde auch hier bewusst, «dass die Grundfunktion des Erziehens das ganze Leben durchwirkt als eine eigentümliche Spannung zu einem höheren Menschentum», wie «der neue Ausdruck für den alten Begriff der Humanität»¹⁰ nun geheissen habe. Das ist kaum anzunehmen, ansonsten auf Schneiders Wirken wohl etwas anders reagiert worden wäre. Aber die Polarisierung der Meinungen in pro und contra, die in unschönen öffentlichen Streitereien zum Vorschein gekommen sind, lassen doch den Schluss zu, es habe schon einiges in der Luft gelegen.

Wie wurde Kilchenmann vom «neuen Geist» angesteckt?

In dieser «Luft», von der man nicht sagen kann, wie stark sie von Kenntnis und Diskussionen über die Absichten der pädagogischen Bewegung in Deutschland durchsetzt war, wuchs Friedrich Kilchenmann auf. Wann, wo, wie ist er mit den neuen Ideen in Berührung gekommen? Wie wurde es möglich, dass 1916 ein noch nicht ganz 30jähriger Mann, der patentierter Primarlehrer und Sekundarlehrer war, den Ausweis für das höhere Lehramt in der Tasche hatte und 1914 mit einer Dissertation über ein historisches Thema seine Universitätsstudien abgeschlossen, eine Aufgabe übernehmen konnte, auf die er sich nicht in einem akademischen Studium hatte vorbereiten können? Woher kam im besonderen sein Interesse an Schulfragen, an Pädagogik und Lehrerbildung, an Methodik und Lehrübungen? Wie hat er selber sein Hineinwachsen in die Schulprobleme jener Zeit erlebt und insbesondere seinen Anfang am Oberseminar Bern erfahren, vielleicht erlitten? Ich weiss das alles ebenfalls nicht, weil ich noch kein Dokument gefunden habe, in dem Friedrich Kilchenmann darstellt, wie er zum Methodiklehrer geworden ist. Nirgends scheint er darüber gesprochen oder geschrieben zu haben, was er mit seinem Amtsantritt und in den Jahren danach zu bewältigen hatte. Ich bin auf Spuren seines Bildungsganges angewiesen und auf vage Vermutungen.

Spuren führen zuerst zurück in seine Ausbildungszeit am Seminar Muristalden, wo er von 1902 bis 1906 Schüler der 44. Promotion war. Hier gab es seit mehr als zwanzig Jahren eine Musterschule. Diese war von einem Ehemaligen, Jakob Joss, geplant und 1879 eröffnet worden. Man hatte Joss bereits 1862, als 21jährigen

⁹ Herman Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. G. Schulte-Bulmke Frankfurt/Main 1970.

¹⁰ Herman Nohl, a. a. O.

Lehrer an den Muristalden geholt und ihn im gleichen Jahr auf eine Reise nach Württemberg zum Studium der dortigen Seminare geschickt. Von 1867 bis 1870 war er Internatsleiter und von 1876 an als Konrektor «der leitende Lehrer», «der eigentliche Organisator des Seminars» geworden. Durch Studien an der Universität Bern und durch ununterbrochenes Selbststudium eignete er sich ein sehr breites Fachwissen in allgemeinbildenden und in den Berufsfächern an, sodass er am Seminar «sozusagen in allen Fächern selbst unterrichtete» und nach 1870 «zum Leiter des gesamten Unterrichts» wurde und selber die Berufsfächer unterrichtete. Auf einer ausgedehnten Studienreise kurz vor der Eröffnung der Musterschule hatte er sein theoretisches und praktisches Rüstzeug für seine vielseitige Tätigkeit am Seminar Muristalden weiter ausgebaut.

Für mehrere Fächer, in denen er unterrichtete, schrieb Joss eigene Lehrgänge, die zum Teil gedruckt wurden. Jene für die Berufsfächer – Pädagogik, Didaktik, Psychologie und Geschichte der Pädagogik – blieben Manuskripte. Für die letzteren orientierte er sich vorwiegend an der Herbart-Ziller-Pädagogik. Seine Manuskripte seien «jahrelang von Schülern abgeschrieben» worden; «über dreissig Jahrgänge von Seminaristen» hätten für ihre «pädagogische und didaktische Ausbildung einzig aus den Heften des Herrn Joss geschöpft».¹¹

Nachfolger von Konrektor Joss in der Leitung der Musterschule wurde 1883 Johann Friedrich Geissbühler, ebenfalls ein junger und sehr tatkräftiger Ehemaliger. Ihm war Joss und sein Werk zum «unübertrefflichen Vorbild» geworden, dem er bis zu seinem Tod – 1916 – mit seiner ganzen Kraft nachlebte. Dabei blieb er aufkommenden Reformideen gegenüber reserviert. Darin unterscheidet er sich offenbar vom damaligen Seminarleiter, Pfarrer Walter Strasser, der «mit grösster Aufmerksamkeit die neusten Strömungen in der Schulreform» verfolgt habe. Geissbühler genoss in Lehrerkreisen, selbst im Rathaussaal, grosses Ansehen. Bereits 1891 hatte er ein Methodikbuch geschrieben, das 1910 in dritter Auflage erschien. Er hielt «an den altbewährten Grundlagen eines wirklich erziehenden Unterrichts» fest, was dann allerdings «eine Überwindung des Herbart-Zillerschen Systems» am Seminar Muristalden «bis weit in das 20. Jahrhundert hinein verzögert» habe.¹²

An dieser Schule also, in dieser fortschrittlich-dynamischen und gleichzeitig beharrenden und bewahrenden, evangelisch-pädagogischen Atmosphäre wurde Friedrich Kilchenmann zum Lehrer ausgebildet. Ob er noch zu den über dreissig Jahrgängen gehörte, die für ihre berufliche Ausbildung «einzig aus den Heften des Herrn Joss geschöpft» haben? Sicher ist, dass der sehr solide und tatkräftige, doch eher konservative Geissbühler sein Methodiklehrer war und den Gang der praktischen Ausbildung leitete. War Kilchenmann für dessen Unterrichtslehre und für die Übungen in der Musterschule «motiviert»?

Was regte im jungen Mann der Unterricht und die Persönlichkeit eines Johann Howald an, dessen Lehrtätigkeit am Muristalden sich über 63 Jahre erstreckte (1875–1933)? Howald hatte sich mit einer umfangreichen, streng evangelisch orientierten Literaturgeschichte einen Namen gemacht. Interessierte den Seminaristen Kilchenmann dessen Fach und Unterricht überhaupt?

Was bewog den jungen Lehrer nach drei Jahren die Stelle, die er gleich nach der Patentierung an der Musterschule seines Seminars erhalten hatte, aufzugeben und an der Universität weiterzustudieren? Es fällt schwer, jetzt seine Motive aufzudecken, die Strömungen und Ideen sichtbar zu machen, die an seiner Entwicklung mitgestaltet haben. Es bleiben Ahnungen, Vermutungen; seine eigenen Zeugnisse fehlen.

Für Kilchenmanns Vertrautwerden mit der pädagogischen Bewegung ist wahrscheinlich auch seine Tätigkeit am Institut Grünau in Wabern wichtig geworden. Diese private Internatsschule für «Söhne begüterter Eltern» hatte 1899 der Sohn des Gründers übernommen. Dr. Huldreich Looser war nach Studien im In- und Ausland drei Jahre vorher in die Grünau heimgekehrt. Er hatte unter anderem in Deutschland auch das Landerziehungsheim von Hermann Lietz kennen gelernt. Mit seiner Heimkehr «hielt ein erfrischender Geist Einzug im Institut». Im Jahre 1911 nahm Looser nochmals «einen längeren Urlaub, den er zu pädagogischen Studien und Reisen benutzte».¹³ In diesem Jahr begann die Mitarbeit von Friedrich Kilchenmann im Institut. Ein Jahr später leitete der wieder eingetretene Huldreich Looser den Bau eines neuen Hauses ein, weil er während seines Ur-

laubes die Überzeugung gewonnen hatte, «die bisherigen Räume und Einrichtungen in der Grünau» genügten gegenüber den Programmen der Lietz'schen Landerziehungsheime nicht mehr.

«Erfrischender Geist» in der Grünau: In Gesprächen und Konferenzen mit dem auslandkundigen neuen Besitzer und Leiter der Schule wird Gedankengut der pädagogischen Bewegung diskutiert. Friedrich Kilchenmann als Gesprächspartner und Teilnehmer? Annahmen, Vermutungen.

Der Kantonalvorstand des Bernischen Lehrervereins setzte 1913 das Thema «Schulreform» auf das Arbeitsprogramm der Sektionen. Erneuerung der Schule «von innen heraus», lautete die Losung. Von sechs Sektionen wurde der Direktor des staatlichen Seminars als Referent eingeladen. Ernst Schneider informierte kenntnisreich und engagiert. Im Jahre 1916 erschien der Text seines Vortrages in einer Sammlung von Vorträgen und Aufsätzen «Zur Schulreform» bei Suter in Bern. Hat Kilchenmann diese umfassende Darstellung der Reformbewegung und ihrer Ziele selber gehört, gelesen? Beides ist möglich, das zweite doch wohl gewiss. Was ihn schliesslich dazu bewogen hat, sich am Oberseminar um eine Stelle zu bewerben, welche vorerst auch Arbeit im Sekretariat einschloss, was er sich davon versprochen hat: Ich weiss auch das nicht.

Der schwere Anfang

Kilchenmanns Einstieg in die Schule, die in den letzten Jahren starke Krisen geschüttelt hatten, das war keine Kleinigkeit. Kilchenmann muss das gewusst haben; davon geschrieben hat er nicht. Hinweise auf diesen Anfang erhalten wir von jenem Mann, der als Nachfolger Ernst Schneiders zum Direktor des staatlichen Lehrerseminars berufen worden war und sein Amt zur gleichen Zeit wie Kilchenmann übernommen hatte: Dr. Johann Zürcher, Seminarleiter von 1916 bis 1950. An der Trauerfeier 1946 würdigte er «die Arbeit des Methodiklehrers und Leiters der Lehrübungen am Oberseminar» unter anderem mit folgenden Worten:

«Es war kein leichtes Amt, das der noch nicht Dreissigjährige im Frühjahr 1916 übernahm. Sehr schwer musste für ihn der Anfang sein. Wir standen mitten im ersten Weltkrieg. Schon ging in der Jugend ein Geist der Unruhe um, der jegliche Schularbeit erschwerte. Grosse

¹¹ Evangelisches Seminar Muristalden, Jubiläumsschrift 1854–1954.

¹² a. a. O.

¹³ Beiträge zur Geschichte der Grünau. 100 Jahre Grünau 1867–1967. (Mit Beiträgen des Gründers, Andreas Looser, und dessen Sohn Huldreich Looser.)

Seminarklassen, die grössten, die das Oberseminar je gesehen hat, eine unzweckmässige Organisation der Übungsschule und der Mangel fast jeglicher Tradition, an die anzuknüpfen war, stellen an den jungen Seminarlehrer ausser-



Friedrich Kilchenmann
in jüngeren Jahren

ordentliche Anforderungen. Dr. Kilchenmann war der Lage gewachsen. Seine Intelligenz, seine Ausdauer im Verfolgen eines als richtig erkannten Zieles, seine sichere, verbindliche Art im Verkehr mit Übungslehrern und Seminaristen, seine innerlich gefestigte und ausgeglichene Persönlichkeit verschafften ihm rasch eine sichere Autorität.

Als es im Jahre 1918 möglich wurde, ihn vom Sekretariat des Oberseminars zu befreien und ihm dagegen den Unterricht in der allgemeinen Unterrichtslehre zuzuweisen, da war für ihn die Grundlage geschaffen, auf der er in unermüdlicher Arbeit ein bewundernswertes Lebenswerk aufbauen konnte.»¹⁴

Als Ende März 1950 Direktor Zürcher in einer offiziellen Feier verabschiedet wurde, erinnerte sich dieser nochmals der geistigen Situation, in der sich Schule und Lehrerbildung im ersten Jahrzehnt seiner Amtstätigkeit befunden hatte: «Ich konnte den politischen Wirrwarr nicht voraussehen, in den unser Land mit Kriegsende geriet; auch nicht die Sturzwelle der pädagogischen Revolution, die in den Nachkriegsjahren unser Land von Norden her überflutete, und die stark beeinflusst war von dem preussischen Kultusminister Gustav Wyneken, der die Befreiung der Jugend proklamierte! – Das war der schwere Anfang.»¹⁵

Neue Namen – Stichworte zur Reform

Ein neuer Name ist aufgetaucht, und eine Fehlinformation über diesen muss ich sogleich korrigieren, um die Abneigung nicht weiterzureichen, die darin spürbar wird: Gustav Wyneken (1875–1964) war Berater im preussischen Unterrichtsministerium, nicht dessen Minister. Er war 1900 bis 1906 bei Hermann Lietz gewesen und hatte kurz danach gemeinsam mit Paul Geheeb die Freie Schulgemeinde Wickersdorf gegründet. Freilich, ein leidenschaftlicher Kritiker der damaligen Schule und der Familienerziehung muss er gewesen sein, Kämpfer für eine selbständige Jugendschule und Jugendkultur, der mit seinem Ton den besonnenen und nüchternen Berner Seminardirektor verstimmt haben mag.

Weiteren Namen wäre nachzugehen und den reformpädagogischen Ideen, die damit verbunden sind, schulreformerischen Schwerpunkten und Beispielen aus damals «moderner» Unterrichtspraxis. Einige Stichworte müssen hier ausreichen.

Herman Nohl (1879–1960): Bereits erwähnter Darsteller, Deuter und auch Anreger der pädagogischen Bewegung in Deutschland. Wichtig ist seine Theorie des pädagogischen Bezugs als eines eigengesetzlichen Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler.

Theodor Litt (1880–1962): Philosoph und pädagogischer Denker zwischen den beiden Weltkriegen in Leipzig und unmittelbar nach dem Zweiten in Bonn. Für die Reform nach dem Zweiten Weltkrieg sind bedeutsam: «Führen oder Wachsenlassen?». «Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt».

Eduard Spranger (1882–1963): Der bedeutsamste der deutschen Philosophen, Pädagogen und Psychologen der ersten Jahrhunderthälfte. Schüler von Wilhelm Dilthey (1833–1911) und Friedrich Paulsen (1846–1908) hielt er deren Bildungsvorstellungen bis über die Jahrhundertmitte hinaus lebendig.

Berthold Otto (1859–1933): «Entdecker» des Gesamtunterrichts aus der Unterrichtsarbeit mit seinen eigenen Kindern heraus.

Hugo Gaudig (1860–1903): Gestalter freier Selbsttätigkeit der Schüler und eines fragelosen Unterrichts. «Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit».

Heinrich Scharrelmann (1871–1940): Reformers des Aufsatzunterrichts. Die

Kinder sollen aus ihrem Alltag erzählen. Mitreissender Referent in Lehrerkursen, unter anderem auch in Bern.

Peter Petersen (1884–1952): Nachfolger von Wilhelm Rein in Jena und Reformers von dessen Übungsschule mit seiner «Schule nach dem Jena-Plan».

Lotte Müller (1893–1972): Botschafterin der Ideen ihres Lehrers Hugo Gaudig in Leipzig und in Berlin bis zu ihrem Tod.

Georg Kerschensteiner (1894–1932): Wichtigster Verfechter der Arbeitsschulbewegung, Werkstattunterricht, Schulgärten. Er sieht in der Arbeit in Werkstatt und Garten bildende Kräfte wirksam werden.

Bruchstückhafte und grob verkürzende Hinweise auf pädagogisches Denken und schulreformerisches Streiten aus der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts. –

Wirkungen in der Schweiz, im Kanton Bern?

Im Jahre 1911 war die bernische Vereinigung für Schulreform und Handarbeit gegründet worden; seit 1916 war sie Mitglied des Schweizerischen Vereins für Knabenhandarbeit und Schulreform. Eduard Oertli (1861–1950) in Zürich, Kenner der Arbeitsschulbewegung aufgrund von Studienreisen, wirkte als tatkräftiger Förderer und Organisator der Schweizerischen Lehrerbildungskurse.

Bei Francke in Bern war 1900 die «Deutsche Sprachschule für Berner» erschienen. Sie war hervorgegangen aus den Bemühungen ihres Verfassers, Otto von Greyerz (1863–1940), dem Sprachunterricht die Erlebnis- und Sprachwelt der Kinder zu Grunde zu legen: Heimatkunde, die erfahrbare und erfahrene Nähe als Grundlage, die (Orts-) Mundart als ihr vertrautes Medium, die «Sprache schlechthin». Im Jahre 1913 publizierte er seinen Vortrag «Der Deutschunterricht in der Arbeitsschule der Zukunft». Otto von Greyerz war damals Lehrer am Landerziehungsheim Glarisegg. In seinem Vortrag, 1911 vor Aargauer Lehrern gehalten, versuchte er, für den Sprachunterricht den «tiefern Zusammenhang mit der Arbeitsschule» bewusst zu machen.

Es ist nicht mehr zu übersehen: Im Schweizer-, besonders auch im Berner Schulwesen, war in den ersten fünfzehn Jahren des 20. Jahrhunderts einiges neu in Bewegung geraten. Doch je mehr ich nach Belegen dieser Bewegung suche, nach biographischen Dokumenten und Bildern, umso vielfältiger, auch gegen-

¹⁴ Berner Schulblatt Nr. 12 vom 22. Juni 1946.

¹⁵ Berner Schulblatt Nr. 2 vom 8. April 1950.

sätzlicher, härter, polemisch-streitsüchtiger werden die Szenen. Neue Schule gegen alte Schule, Zukunft gegen Vergangenheit, Schule vom Kinde aus gegen autoritär-formale Lehrer- und Lernschule, frische, lebendige Kinder- und Jugendschule gegen erstarrte, eintönige Pauerschule. Die Fronten gingen oft mitten durch Schulhäuser, durch Kollegien hindurch. Die «Alten», die strengen und ernsthaften Lehrer, die sich als kindferne Zucht- und Drillmeister verunglimpft fühlten von den «Jungen», den kind- und lebensnahen, lebendigen, einfalls- und abwechslungsreichen Partner und Helfer der Lernenden. Das Streiten um die «richtige», die «kindgemässe» Schule nimmt Züge eines Glaubenskampfes an, Fronten bilden sich, man bekämpft sich aus Positionen heraus, die zunehmend starrer werden: Hier Arbeitsschule, Lernen durch Tun – dort Buchschule, Buchstabenlernen.

In diese brodelnde Aufbruchzeit mit ihren kämpferischen Reformversprechen und ihrer Zukunftsgewissheit hinein war Friedrich Kilchenmann gewachsen, in einen Übergangsbereich hinein, dessen weitere Entwicklungen damals kaum abzusehen waren. Wenn auch der erste Weltkrieg der Schulreform vorerst einige Dämpfer aufzusetzen schien, danach wurde erst recht alle Hoffnung auf eine bessere Welt, auf Frieden und Völkerverständigung der Erziehung und damit der Schule aufgeladen. Wie nahm Kilchenmann Bewegungen und Anstösse auf? Wie gab er weiter, in die Schulen, in die Öffentlichkeit, was er aufgenommen haben musste und dann durch seine Persönlichkeit hindurch auf die Ausgewogenheit bernischen Mittellandklimas temperiert hatte? Ich folge jetzt wieder einigen Spuren seines Wirkens.

Reformarbeit in der Lehrmittelkommission

Kurz nach Amtsantritt wurde Kilchenmann Mitglied der Lehrmittelkommission, bald darauf deren Präsident. Der kantonale Unterrichtsplan für die Primarschule war umzuarbeiten. Hinter den Ansprüchen der Zeit an die Schule der Gegenwart und der Zukunft mochte selbst in bernischen Landen niemand zurückbleiben. Der neue Lehrplan erschien 1926, immerhin. Doch mussten parallel dazu ja auch Richtlinien für neu zu erstellende Lehrmittel erarbeitet werden. Sie waren bereits 1922 im Amtlichen Schulblatt veröffentlicht worden. Diese Arbeitslinie allein bedeutete bereits Jahre dauernde

Beratungen in Kommissionen, vorbereiten von Sitzungen. Dann sich hindurchdiskutieren durch Traktandenlisten, Arbeitsunterlagen, Textentwürfe. «Die oft verwirrende Fülle von Fragen und Meinungen» gegenwärtig haben, Stellungnahmen aus Vernehmlassungen einbeziehen. Kompromissfähige «Lösungen» erarbeiten und sie in «amtliche» Texte fassen. Kontakte und Absprachen in wie vielen Richtungen machte das notwendig? Das alles bereits für sich ein beachtliches Mass an Aufgaben und Arbeit! Kilchenmann hat diese Arbeiten durchgehalten bis zu seinem Tod. Sie schlossen intensive Vorbereitungen für einen kommenden Lehrplan ein. «Eine grosse Kommission und verschiedene Subkommissionen mit einzelnen Fachberatern waren gebildet worden, Vorsitzender und Seele dieser Kommission war Fritz Kilchenmann.» Der neue Lehrplan hätte im Sommer 1946 im Druck erscheinen sollen. Da «wurde der Treuhänder, der alle Fäden dieses Werkes mit Anspannung seiner letzten Kraft zusammenhielt und zum guten Ende führen wollte, abgerufen». Der Lehrplan, der noch sehr weitgehend das Werk des Verstorbenen war, konnte dann erst sechs Jahre später erscheinen.¹⁶

In den zwanziger Jahren nebenher die stille Planung einer neuen Übungsschule. Schon 1919 hatte Kilchenmann versucht, das Projekt von Ernst Schneider aus dem Jahre 1906 aufgreifend, entsprechende Baupläne anzuregen. Das Vorhaben war noch nicht reif. Aber kein offener Unmut nach dem Misserfolg, keine polemischen Vorwürfe an einen «amtlichen Adressaten», sondern «allerhand Erfahrungen über Organisation und Anlage der praktischen Berufsbildung sammeln und Vorarbeit für die Zukunft leisten». Wir haben weiter vorne bereits Kilchenmanns eigene Darstellung der «projektlosen Jahre» kennen gelernt, seine Freude dann am erreichten Ziel, als die Übungsschule stand und Unterricht und Lehrübungen darin eingesetzt hatten.

Ungeklärt war die Fibelfrage. Der Streit um Ernst Schneiders «O mir hei ne schöne Ring» schwelte fort. An der Übungsschule des Oberseminars unterrichtete Therese Kammermann trotz der Vorwürfe, die dem Autor gemacht worden waren, weiterhin Erstklässler anhand der Schneiderschen Fibel und führte mit Kilchenmanns engagierter Unterstützung Seminaristen in die Praxis des «elementaren Sprachunterrichts» ein. Im Jahre 1923 erschien der erste Kommentar dazu im

Druck. Die Lehrmittelkommission erwog die Einführung der Fibel als verbindliches Lehrmittel. Der Präsident der Fibelkommission, Seminardirektor Ernst Grütter in Thun, und Fritz Kilchenmann setzten sich dafür ein. Gegner nannten das Werk noch 1926 ein «Saubüchlein», ein «Dreckbüchlein». In Deutschland lobte es Georg Kerschensteiner als die «weitaus beste aller europäischen Fibern». Schliesslich drangen in Bern die Befürworter durch; im März 1926 beschloss der Regierungsrat, «O mir hei ne schöne Ring» zum verbindlichen Lehrmittel zu erklären. Therese Kammermann leitete Einführungskurse, nahm gleichzeitig Anregungen auf, änderte, stellte um, ergänzte; 1930 passte sie den Kommentar erstmals den Neuerungen an und zwanzig Jahre später erschien nochmals eine überarbeitete Ausgabe.¹⁷

Wenn ich jetzt in diesem Kommentar lese, was Therese Kammermann im Abschnitt «Der elementare Sprachunterricht» Grundlegendes ausführt, dann stellen sich mir schnell Eindrücke und Fragen über die Entwicklung von Reformen ein:

- Da vernehme ich von einer Vorgängerin, der Berner Lehrerin Marie Herren und von deren Reformfibel «Es war einmal» aus dem Jahre 1916. «Auf diese bedeutsame Vorarbeit» baute Ernst Schneider bei seinen eigenen Versuchen. Friedrich Kilchenmann nahm den Faden auf, Therese Kammermann war die Mittlerin. Sie blieb aufmerksam an der Entwicklung des Werkes beteiligt mit grosser Sorgfalt und mit wachsender Könnerschaft, die sie schlicht und ungekünstelt weiterzugeben versuchte.
- Ich stosse auf Namen, bekannte und neue, Mitträger der Entwicklung sie alle: Fritz Gansberg (1871–1950), der Volksschulreformer aus Bremen, besonders dem Sprachunterricht verpflichtet, Marie Herren, Ernst Schneider, Otto von Greyerz, Fritz Kilchenmann, Margrit Balmer, Übungslehrerin in der Muesmatt zu meiner Seminarzeit. Tote Zeugen einer lebendigen und bewegten Epoche, von der unendlichen Reise des Lernens der Generationen – auch des Fortschritts der Schule? –: Geht er hervor auch aus liebevoller Pflege des Herkömmlichen und des Werdenden zugleich im dauernd sich fortbewegenden Strom der Generationen?

¹⁷ Therese Kammermann: Wegleitung zu der Fibel «O mir hei ne schöne Ring». Staatlicher Lehrmittelverlag Bern 1950.

¹⁶ Berner Schulblatt vom 22. Juni 1946.

- Und schliesslich wundere ich mich nicht, dass noch Lehrerinnen im Amt sind, welche es verantworten, gegen jede Modernität, ihre Erstklässler mit der Fibel «O mir hei ne schöne Ring» im Sprechen zu bilden und zum Lesen und Schreiben zu führen, am Ende ihrer Dienstjahre. Starrheit des Alters oder weises Bleiben und Pflegen dessen, was Jahre der Erfahrung einem als Elementares bestätigt haben? Und ich frage mich weiter, worin denn eigentlich der Fortschritt der vielen neuen Lehrgänge bestehe, die seither entwickelt worden sind. Rückkoppelungen vielleicht auch hier, Rückkoppelungen eines Grundmusters aus einer Gedanken- und Handlungskette und vergrösserte Produktion von Knospen und Sprossen und Antennen in die jungen Leben der gegenwärtigen und der folgenden Generationen.

Zwei Freunde als frühe Fachdidaktiker

Eine ähnliche Folge von aufbrechenden und fortführenden Erneuerungen liesse sich, hier noch viel weiter ausgebaut, am Geschichtsunterricht, das heisst an den betreffenden Lehrplanabschnitten, an der Entwicklung und Einführung der Erzähl- und Lesebücher für den Geschichtsunterricht der Primarschule zeigen. Hier hat das rechtzeitige Zusammentreffen zweier Männer, Arnold Jaggi und Friedrich Kilchenmann, besonders günstige menschliche und reformwirksame Voraussetzungen geschaffen. Beide haben, unterschiedlichen Herkommens, am Staatlichen Seminar in Bern den gemeinsamen Teil einer Lebensaufgabe gefunden und während nahezu einem Vierteljahrhundert einander in die Hand, ins Schulhandwerk gedacht.

Arnold Jaggi (1890–1983), Sohn eines wenig begüterten Bergbauers aus Saanen, war im Seminar Bern-Hofwil unter dem jungen Direktor Ernst Schneider zum Primarlehrer ausgebildet und von Ideen des begeisternden Pädagogik- und Methodiklehrers angeregt worden. Als Primarlehrer an der Gesamtschule Saanenmöser (1910–1917) schrieb er mehrere Beiträge für Schneiders «Berner Seminarblätter», erzählte von seinem Geschichts- und Sprachunterricht, von den Aufsätzen seiner Bergbauerkinder. Als Schneider sein Buch «Vom Geschichtsunterricht in der Volksschule...»¹⁸

in einer gegenüber den ersten Fassungen wesentlich erweiterten Ausgabe herausbrachte, nahm er darin auch Beiträge des jungen Gesamtschullehrers von den Saanenmösers auf. Jaggi studierte dann in Bern weiter, wurde Sekundarlehrer, doktorierte in Geschichte bei Richard Feller (1921) und erwarb 1923 das Diplom für das Höhere Lehramt. Ein Jahr zuvor war er Hilfslehrer am Seminar Bern-Hofwil geworden, später dann Hauptlehrer für Geschichte. Damit begann eine Zusammenarbeit, welche bis zu Kilchenmanns Tod dauerte und weit darüber hinaus wirksam geblieben ist. «Kilchenmann war während genau zwei Dutzend Jahren mein bester Freund, und wir arbeiteten wirklich zusammen, und zwar noch viel enger als Sie ahnen», schrieb mir im August 1981 unser ehemaliger Geschichtslehrer. Zusammenarbeit zwischen dem Methodiklehrer und einem Fachlehrer – «noch viel enger als Sie ahnen» – und das ohne wort- und zeitverschwenderische fachdidaktische Betriebsamkeit während «genau zwei Dutzend Jahren». Die Ergebnisse dieser Zusammenarbeit: In früheren «Schulpraxis»-Heften, in Erläuterungen zu geschichtlichen Lesebüchern, in Erzählbüchern für Schule und Haus, in Darstellungen geschichtlicher Epochen, «dem Volk und seinen Lehrern erzählt» liegen sie gedruckt vor und stehen in Metern in den Regalen moderner Mediotheken. Aber die gegenwärtigen Erneuerer sind ja bereits daran, Jaggis bedeutendes Lebenswerk zu vergessen, und Kilchenmann ist seit Jahren schon «kein Begriff» mehr – müssig ihn und seine Anliegen noch in heutige Gespräche einbringen zu wollen.

Redaktor der «Schulpraxis»

Im Jahre 1922 übernahm Friedrich Kilchenmann die Redaktion der «Schulpraxis», der 1911 entstandenen Monatschrift des Bernischen Lehrervereins. Hans Rudolf Egli hat zum 50jährigen Bestehen der Zeitschrift deren Geschichte im Heft 1/2 des 51. Jahrgangs, April/Mai 1961, ausführlich dargestellt. Er hat darin eingehend auch die redaktionelle Arbeit Kilchenmanns gewürdigt und dessen Beitrag zu Gestaltung und Ansehen der Berner «Schulpraxis» gezeigt. Arnold Jaggi trug ein schönes Lebensbild seines Freundes bei. Kann ich dem noch etwas beifügen, das Bild von Kilchenmanns Persönlichkeit und deren Wirkung als einer seiner ehemaligen Schüler unvor- eingekommen ergänzen?

Ich habe in den Heften der «Schulpraxis», die seit 1929 erschienen sind, nach Texten Friedrich Kilchenmanns gesucht. Oft sind es kleine Beiträge, Einleitungen, abschliessende Überlegungen, Einladungen des Redaktors zur Mitarbeit an einem geplanten Heft zu einem bestimmten Thema. Beim Weitersuchen leitete einen Neugierde auf Reaktionen. Dialog mit seinen Lesern? Ich glaube daraus die Intensive Anteilnahme an der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern zu spüren. Oft scheinen es ehemalige Schüler zu sein, die ihm antworten, von Schwierigkeiten und Zweifeln erzählen, Arbeiten von Kindern darstellen, Einblick in ihren Schulalltag geben und die Theorie der Methodikstunden damit vergleichen. Mit wieviel Interesse, Wohlwollen, Verständnis, wohl auch mit innerer Freude, aber immer zurückhaltend ist er darauf eingegangen.

Dafür ein Beispiel. Im Heft Nr. 5, XX. Jahrgang, August 1930, nimmt der Redaktor einen Briefwechsel mit einem jungen Lehrer zum Anlass, die Leser der «Schulpraxis» für ein kommendes Heft zum Thema «Präparationen» um Berichte über «Erfahrungen und Wandlungen in der Vorbereitung auf eure Schularbeit» zu bitten. Schon im Novemberheft (Nr. 8) des gleichen Jahrgangs bringt er «Bekanntnisse» und «Grundsätzliches» zu dieser Umfrage. Zum Teil seien die Beiträge auf den Aufruf hin eingegangen, zum Teil auf persönliche Einladung hin. In einem kurzen Schlusswort, kennzeichnend für Fritz Kilchenmanns Art, das Allgemeine, das Gemeinsame zu erkennen und hervorzuheben, nimmt der Redaktor Stellung. «Wir verdanken die rege Mitarbeit und bedauern nur, dass raumeshalber verschiedene Einsendungen stark gekürzt werden mussten. Bei dieser Kürzung war es nicht zu vermeiden, dass dieser oder jener Ratschlag aus praktischer Erfahrung dahinfiel. Die überraschend sich einstellende Wiederholung aber: die Forderung nach planmässiger, auf weite Sicht angelegter Vorbereitung, die Notwendigkeit von Jahres-, Wochen- und Tagesplan, blieb stehen. Sie zieht sich wie ein roter Faden durch Bekenntnisse und grundsätzliche Erörterungen hindurch, so dass die Vermutung auftauchen könnte, der Grundgedanke zu den einzelnen Beiträgen wäre vereinbart worden. Das ist aber nicht der Fall. Die Äusserungen, die verschiedenster Erfahrung entstammen, sind völlig unabhängig voneinander vorgebracht worden. Sie dürfen deshalb um so mehr als erfreuliches Zeichen verantwortungsbewusster Schularbeit gewertet werden.

¹⁸ Ernst Schneider: Vom Geschichtsunterricht in der Volksschule und von historischer Bildung. Pädagogium Band IX, Leipzig 1919.

Im übrigen liegt es uns ferne, die einzelnen Meinungen zu kommentieren und zum Schlusse gar allgemein gültige Leitsätze zur Vorbereitung aufzustellen. Die Beiträge sprechen für sich selber. Mögen sich ihre Auffassungen auch nicht durchwegs decken, mögen sie aus verschiedenen Temperamenten heraus geschrieben worden sein, eines zeigen sie auf das schönste: wie Form und Gehalt der Präparation mit höher gestellten Zwecken wachsen.»

Schliesslich seien aus ein paar Beiträgen jenes Heftes einige Passagen hier wiedergegeben. Doppelte Spiegelung des Schülers in der Arbeit seines Lehrers: Beim Lesen und Auswählen erinnere ich mich des in den Methodikstunden selber Gelernten.

«Vor beinahe zwanzig Jahren haben wir zwei, Du, lieber Freund, und ich, mit Zittern und Zagen unsere Präparationen aufgeschrieben, sie waren prägnant, klar und streng, wie der war, der sie uns aufgezwungen hat; ich habe heute das Buch hervorgeholt und es mit derselben Beklommenheit von ehemals geöffnet, um mit Vergnügen zu erfahren, dass beinahe überall der Gewaltige nichts anderes als sein Gbl. unter die Präparationen setzte; wie teuer war uns dieses Visum, wie teuer aber auch da und dort im Text der Vorbereitung die herrliche Verwüstung durch eine Korrektur!

Damals haben wir die handwerklichen Grundbegriffe gelernt: Ziel, Vorbereitung, Darbietung, Anwendung; wir brauchten diese Zauberformel als ein «Sesam, öffne dich!», sie lenkte unser Tun und Lassen mit Zuversicht, sie schlug die Schüchternheit darnieder und wurde schlussendlich das Fundament, darauf jede Lektion gesichert ruhte. Ja, es kam so weit, dass wir mit dieser Formel bravours unsere Musterlektionen bauten und hernach regelrecht kühne Paraden ritten.

Es ist müssig, weiterhin über die Präparationen zu reden. Wie sie heute ausgefertigt werden, gleichen sie denjenigen von vor zwanzig Jahren nicht mehr; die «Vorbereitung» ist weitschichtig geworden, die «Darbietung» ist nicht mehr der wohlgedachte Vortrag des Lehrers, die «Anwendung» kennt tausend Möglichkeiten; ich möchte sagen: in der Arbeitsschule ist das Buch der Präparationen in die Hand des Schülers hinübergewandert.»

«Mit welcher Freude trat ich in meinen neuen Wirkungskreis. Doch von der guten Absicht bis zum Ziel ist ein weiter Weg. Mein methodisches Säcklein war mager genug beladen: Ein Portiönchen

Sprachunterricht, etwas Naturkunde, dazu ein Gerippe des modernen Geschichtsunterrichtes. Der alte Lehrplan war am Aussterben, und wir Jungen konnten ohne Gewissensbisse kutschieren nach Herzenslust. Freude am Beruf, Begeisterung, etwas neues schaffen zu dürfen, Arbeitsschule! Genügte das heilige Feuer in uns nicht, um auch in der uns anvertrauten Klasse ein Fünkeln des neuen Geistes sprühen zu lassen? Mit welcher Geringschätzung wurde der so verpönte «Drill» der Kollegen erledigt, die mit etwelchem Misstrauen die Taten und Untaten der Neuerer beobachteten. Präparationen? Die verursachten mir wenig Bauchweh. Die Kinder sollten in die Sekundarschule aufgenommen werden. Also waren Rechnen und Sprache Trumpf. Das Weglein zum Erfolg war bald gefunden; die Leistungen meiner Schutzbefohlenen waren nicht schlechter, als die der andern Klassen. Warum also stundenlang präparieren? Und doch! Langsam kam das Unbehagen. Ein wohlwollender älterer Kollege sprach von seinen täglichen schriftlichen Vorbereitungen, vom gründlichen Spezialplan. War der wirklich so viel dümmer und unpraktischer, als ich naseweiser Anfänger? Wie erstaunt war ich, als mir die Jahrespläne eines Kollegen zu Gesichte kamen, der mit Bienenfleiss die Bausteine zusammentrug und damit sein herrliches Gebäude der Arbeitsschule schuf. Immer mehr kam ich zur Überzeugung, dass die alte Schule gewiss viele Sünden begangen hatte, dass sie ihrer planmässigen Starrheit wegen dem neuen Geiste weichen musste, aber ebenso sehr habe ich die felsenfeste Überzeugung, dass die neue Schule an der Planlosigkeit auch der begeistertsten Jünger zugrunde gehen kann.»

«*Material oder Konserve?* Schon einige Male habe ich, wenn etwas nach meiner Meinung gut geriet, folgendes probiert: Das musst du dir aufzeichnen, alles genau wie es kam, methodisch schön der Reihe nach. Das gibt Material für ein anderes Jahr! Gut! Im nächsten Jahr hole ich die Konserve wieder hervor. Das Resultat? Die Geschichte, die letztes Jahr so hübsch war, geht sehr flau und ich bin der Enttäuschte. Warum ging's nicht?

Es ist Sommer. Thema: Wiese, Schmetterlinge im besondern. Ich verstehe selber nicht viel von Schmetterlingen und habe nur sehr blasse Allgemeinvorstellungen vom Leben der schönen Sommervögel. Nun müssen wir alle *forschen*, ich mit. Nun kann es losgehen mit *Entdeckerlust!* Das genügt, dass der Lehrer wissbegierig ist und eines weiss: wo er im rechten

Augenblick das nötige Wissen, das weiter hilft, herbekommen kann.

Konserven helfen nichts, das heisst zubereitete, fein eingeschichtete, präparierte Speise. *Material*, das ist etwas ganz anderes! Das sieht aus wie Sandhaufen und Säcke voll Zement, wie Balken und Ziegel! Die locken zur Gestaltung, die lassen hundert Möglichkeiten offen.

Entdeckerlust! Deren bedarf der Lehrer so gut als der Schüler, wenn seine Gabe nicht einfach eine Wiedergabe sein soll und er damit eine seelisch wertlose Übertragungsmaschine.»

«Meine Präparationen mache ich in drei Teilen: Spezialplan, Wochenplan und Vorbereitung auf die Stunde.

Im Spezialplan wird der Stoff geordnet, in Gruppen von bestimmten Grundideen zusammengestellt und einer gesamten Idee eingeordnet.

Beispiel aus der Naturkunde: Die Elektrizität im Dienste des Menschen. Als eine Untergruppe: die Elektrizität im Hause. Die nötigen Modelle und Apparate werden bereitgestellt, Bilder, Zeitungsausschnitte, statistisches Material eingeordnet.

Im Spezialplan notiere ich auch sämtliche Ergänzungs- und Berührungspunkte unter den einzelnen Fächern, soweit das da schon möglich ist.

Während des Unterrichts ergeben sich immer wieder Abweichungen vom Spezialplan. Die hieraus resultierende Neuorientierung besorge ich mir im

Wochenplan. Hier merke ich mir auch das Material, das von den Kindern selber beschafft oder sogar schon verarbeitet werden kann. Im oben angegebenen Beispiel «Elektrizität im Hause» kommt hier jetzt die Bereitstellung und Zusammenstellung des Materials für Schülerversuche und das Sammeln von Illustrationsmaterial usw. durch die Schüler.

Die Vorbereitung auf die Stunde. Wenn man fünf Klassen hat, so zwingt es einen, gründliche Vorbereitungen für die stille Beschäftigung der Schüler zu treffen. Will man unnütze Störungen des Unterrichts möglichst vermeiden, will man nicht, dass sich Stösse von unkorrigierten Blättern und Heften oder halb fertige Zeichnungen ansammeln, so tut man gut, sich vorher völlige Klarheit zu verschaffen, wie man die stille Beschäftigung gestalten will; es können sonst viele wertvolle Möglichkeiten für schöpferische Betätigung verloren gehen, kann manche mit Begeisterung aufgenommene Arbeit zur Qual werden. Es ist ein Teil der Präpa-

ration auf die Stunde, die stille Beschäftigung zu bestimmen, neben Ziel- und Wegangabe.»

«Es gab eine Zeit, da deutsche Buchhändler ein Goldgeschäft machten mit Präparationsbüchern, auch in der Schweiz. Die Gegenbewegung räumte mit diesen Schönheitsmittelchen gründlich auf. Sie wollte den Schulmeister aus der Studierstube herausholen und ihm einen bessern Lehrmeister geben als das Buch: das Leben selber. Es war eine strenge, schwere Forderung, welche von der Schulreform an uns gestellt ward.

Und es war gut, dass wir uns hinauswagten ins Licht. Wohl blendete es unsere gewohnten Augen, wohl straukelten die Füße der jungen Wolken-schieber. Aber eben das brachte uns den ersten grossen Ertrag des neuen Strebens ein: Kritik und Selbstkritik. Wie war doch unser Wissen ein ungefügter Rohbau, nirgends genau, nirgends anwendbar! Ja, das Leben nahm uns in eine harte Schule, deckte erbarmungslos Lücke um Lücke auf, machte uns klein vor dem Fachmann jedes praktischen und jedes geistigen Berufes. Wir mussten als Lehrlinge an die Werkbank treten, als unwisende Frager im Maschinenraum uns unterrichten lassen, im Maleratelier uns mancher kindisch-kitschigen Vorstellung bewusst werden, im Gemeindegarten mit Geduld das «Buch mit sieben Siegeln» enträtseln. Land und Leute des Vaterlandes wollten wir wandernd kennen lernen; Güterbahnhof und Marktplatz liessen uns über wirtschaftliche Zusammenhänge grübeln, alte und moderne Bauwerke drängten zu vergleichen, wollten als zeitlich verstanden, als schöpferische Tat erfüllt sein.

Und dann – ja, dann zog uns wieder die stille Studierstube an, denn wir mussten sichten, ordnen, einteilen, aus der Überfülle der Beobachtungen sparsam, sorgsam wählen, was für kleine Köpfe fassbar, für junge Augen überschaubar. Und wir mussten vor allem uns selber sammeln – nach dem ruhenden Pol in den Erscheinungen Flucht suchen.

Standen wir dann vor der Klasse, so machten wir eine neue Prüfung durch: Im Unterrichtsgespräch, in der Gruppenarbeit, im Schülervortrag kam unerbittlich zutage, was an unserer Vorbereitungsarbeit Machwerk war, Künstelei.»¹⁹

Sorgen mit den Präparationen, Schwierigkeiten mit der Form, erst recht mit den Inhalten und dem methodischen Vorge-

hen! Das war einmal, heute ist es anders, wo bliebe sonst der Fortschritt in den neuen Strukturen! Dank Wissenschaftlichkeit sind Interdependenzen im didaktischen Gefüge planerischer und unterrichtlicher Handlungssequenzen einsichtig geworden. Wir sind von den vorwissenschaftlichen Unbeholfenheiten der alten Schule befreit. «Im Text der Vorbereitung die herrliche Verwüstung durch eine Korrektur» anstellen, ist überflüssig, vor allem unerwünscht geworden.

Die «Schulpraxis» war Kilchenmanns Brücke zur Schul-Praxis, Gelegenheit der Begegnung und des Austausches: «Der Zweck der Beilage ergibt sich schon aus ihrem Titel: durch die Praxis für die Förderung der Schul- und Erziehungsarbeit zu wirken», dies bewusst im begrenzten Rahmen der Schulen des Kantons Bern. «Sie hat der Lehrerschaft bei der Verwirklichung von heutigen, wie dauernd gültigen Forderungen der Erziehung und des Unterrichts behilflich zu sein. Deshalb haben sich sämtliche Beiträge auf die Praxis der Erziehung und des Unterrichts zu beziehen.» Verbindungen suchen und Verbindungen stiften durch die Mittlerin Sprache in der Gestalt einer Zeitschrift einerseits, andererseits soll Distanz gewonnen werden zum Alltag der Praxis. Gleichzeitig soll auch überbrückt werden, was im Widerstreit von Forderungen und Programmen auseinander driften könnte. Nicht auf schwungvolle Neuerungsrethorik zählte Kilchenmann; aber er rechnete mit besonnener Offenheit der Leser der Zeitschrift gegenüber Schilderungen von Versuchen mit neuen Ideen, ebenso mit der Bereitschaft, Einblick in Erfahrungen in der Alltagsarbeit zu gewähren. Was vor und nach ihm in theoretischen Darstellungen zu klären versucht wurde: der «Theorie-Praxis-Bezug» im «Lehrer-Schüler-Verhältnis», das «dialogische Prinzip»²⁰ im Unterrichtsgeschehen, das war ihm Anliegen in seiner jahrelangen Arbeit mit der Schul-Praxis für die «Schulpraxis» und mit der «Schulpraxis» für die Schul-Praxis.

²⁰ Herman Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland. Schulte-Bulmke Frankfurt/Main 1970.

Wolfgang Klafki u. a., Funkkolleg Erziehungswissenschaft Band 1. Frankfurt/Main 1970. Martin Buber, Das dialogische Prinzip. Lambert Schneider Heidelberg 1979.

Fäden zum Internationalen Arbeitskreis für Erneuerung der Erziehung

Der eher zurückhaltend-vermittelnde Umgang Kilchenmanns mit reformerischen Impulsen zeigte sich noch an einem weiteren Beispiel. Im Jahre 1921 war in Calais der «Internationale Arbeitskreis für Erneuerung der Erziehung» gegründet worden. Die Schweiz war vertreten durch die beiden Genfer Pädagogen Adolf Ferrière und Pierre Bovet. Vom 3. bis 15. August 1927 fand in Locarno die 4. Weltkonferenz dieses Arbeitskreises statt. Friedrich Kilchenmann war unter den über tausend Teilnehmern, welche «aus allen Ländern der Erde» zusammengekommen waren, um miteinander zu beraten, wie Erziehung, verstanden als «der Weg von innen nach aussen», für eine Versöhnung der immer noch zerstrittenen Welt wirksam werden könne. Kilchenmann berichtete zweimal im «Bund» über das Ereignis.²¹ Der Kongress habe der Frage nach dem Sinn der Freiheit in der Erziehung gegolten und als Ganzes umfassend über die wesentlichen Reformbestrebungen der Zeit orientiert. Danach bat ihn Elisabeth Rotten, eine Mitbegründerin des «New Education Fellowship» (NEF) um eine Stellungnahme für «Das werdende Zeitalter», die Zeitschrift des Weltbundes.²² Im Brief an Frau Rotten greift er einen einzigen Gedanken auf, der ihn seit dem Kongress intensiv beschäftigt habe, und von dem er glaube, ihn während den Tagen in Locarno besonders eindringlich vernommen zu haben. «... es ist das Wort ‚Vom Kinde aus‘. Im Namen dieses Wortes wird unter anderem die Befreiung vom Zwang des Stunden- und Lehrplanes verlangt, jede Bestimmung des Unterrichtsstoffes ‚vom Erwachsenen aus‘ ängstlich gemieden, die unterrichtliche Verpflichtung der Schule überhaupt deutlich an die zweite Stelle gerückt.» Dann führt er aus, dass er nicht die Berechtigung des Postulates anzweifeln wolle, auch nicht «den berühmten goldenen Mittelweg» suchen, aber im Blick auf den Unterricht «die Grenze abtasten», die der Forderung «Vom Kinde aus» gesteckt sei. Er schickt Frau Rotten den eben erschienenen neuen Unterrichtsplan der bernischen Primarschulen und weist im Brief darauf hin,

²¹ Der Bund Nr. 353 und 355 vom 18. und 19. August 1927.

²² Locarno und was weiter? Zwei Briefwechsel. Sonderdruck aus «Das werdende Zeitalter». Verlag Hönn/Landschlacht/Bodensee (Schweiz) Konstanz (Baden) 1927.

¹⁹ «Schulpraxis», XX. Jahrgang Heft Nr. 8, November 1930.

dass darin die verschiedenen Stoffe nur in allgemeinen Zügen angegeben, «Auswahl und Anordnung der Unterrichtsstoffe im einzelnen in vertrauensvoller Freiheit dem pädagogischen Gewissen der Lehrerschaft überlassen» seien. Die herkömmliche Abgrenzung der Erziehungsaufgaben zwischen Elternhaus und Schule ergebe für die letztere ein Schwergewicht des Unterrichts, was den Einfluss der Erwachsenen bei der Auswahl der Unterrichtsstoffe begünstige. Dabei bleibe mit Recht die Forderung nach einer altersgemässen Auswahl bestehen, doch dürfe man nicht übersehen, dass «das ganze innere und äussere Wachstum der heranwachsenden Generation zum kleineren Teil von der Schule aus geleitet werden kann». Es sei zum vornherein nicht möglich, die Kinder ihrer natürlichen Umwelt zu entziehen und sie einem schulreinen pädagogischen Bildungsklima auszusetzen. Doch müsse man sich auch fragen, ob die Lehrerschaft «im Kampfe um die Jugend» nicht wieder deutlicher sich ihrer Verantwortung gegenüber den Gütern der Kultur bewusst werden sollte, weil sie mit diesen vertraut sei und ebenfalls die kindliche Entwicklung kenne. Sehr diskret weist er auf die pädagogische Verschleierung hin, die mit der Forderung «Vom Kinde aus» möglich sei: Wir entzögen doch sehr Vieles dem Entscheid der Schüler und zählten auf unseren suggestiven Willen, der sich in entscheidenden Situationen schon durchsetzen würde. Ob dieses etwas unehrliche Spiel nicht eines Tages von den Schülern durchschaut werden könnte? Nach seinen Erfahrungen betrachten Schüler aller Stufen die sichere unterrichtliche Führung des Lehrers als selbstverständlich und wüssten mit feinem Gespür zu unterscheiden zwischen einer ernsthaften und zielstrebigem Arbeit und einem von Zufällen hin und her getriebenen Schulgespräch. Im Unterricht gelte es immer wieder einen wohlervogenen Bildungsplan zu vertreten. Zur Begründung dieser Auffassung beruft er sich auf eine Aussage Martin Bubers: «... aus der wirkenden Welt eine Auslese zu treffen und dieser Auslese, im Erzieher gesammelt und dargelegt, entscheidende Wirkungsmacht zu verleihen.»

Zudem gebe es Forderungen von der Aufgabe her, zum Beispiel technische Fertigkeiten, die jedes Kind anerkenne als notwendige Voraussetzung zur Bewältigung anspruchsvoller Leistungen. Vielleicht lägen in dieser «Sachlichkeit der Aufgabe» objektive Bildungswerte, welche man möglicherweise in den letzten Jahren zu wenig ernst genommen habe. Schliesslich entstehe mit jedem Kind ein-

mal die Notwendigkeit, über eine frühe subjektive Weltsicht hinaus zu objektiver Würdigung zu gelangen, womit nochmals die Forderung «Vom Kinde aus» zu gunsten der Sache relativiert werden müsse. Ebenso dürfe die Spannung zwischen einer «individualistischen Einstellung auf das Kind und den Zielen der Erziehung zur Gemeinschaft» nicht übersehen werden. Das mache auch die gemeinsame Arbeit an Themen notwendig, denen eine allgemeine Gültigkeit zukomme. Trotz auseinanderstrebender Weltanschauungen dürfe das Suchen nach solcher allgemeinen Gültigkeit und nach dem Verpflichtenden, das einer gemeinsamen Gesinnung zugrunde liege, nicht aufgegeben werden.

In ihrer Antwort nimmt Elisabeth Rotten «das Abtasten und Anerkennen von Grenzen» auf und führt es weiter. Sie findet, schliesslich werde pädagogischer Takt aufrichtig und unaufdringlich aus der möglichen Vielzahl von Themen jene Aufgabe wählen oder wählen helfen, «die dem Wachsenden Nahrung gibt, ihm weiterhilft, ihn seine Umwelt verstehen und bewältigen lehrt und darum erzieherisch ist».

«Vom Kinde aus»: Ein in Locarno in internationaler Umgebung diskutiertes Postulat ist mitgenommen worden nach Bern in eine Übungsschule und wohl auch in den Unterricht mit Seminaristen, «vor Ort» hineingedacht in entstehende und geschehende Praxis «Vom Kinde aus», zurückgespiegelt in einem Brief, nochmals «Vom Kinde aus». Wieder spürt man das Arbeiten an einem realistischen, von konkreten Situationen getragenen Theorie-Praxis-Bezug, unaufdringlich, ohne besonderen reformerischen Impetus. Eindringlich engagiert an einem sorgfältig erschliessenden Dialog entfaltet Kilchenmann seine Stellungnahme. Und ebenso antwortet ihm Elisabeth Rotten, die Mitbegründerin auch des Bureau International d'Education (BIE) in Genf: «Unsere Arbeit vom Kinde aus – mehr und mehr Arbeit an uns selbst, an der Erwachsenenwelt um uns – hat, so will mir scheinen, kaum begonnen. Sie bedarf unserer ganzen Kraft, unserer ungeteilten Liebe, unserer vollen Klugheit ohne Falsch. Und wir wünschen und glauben Sie, lieber Herr Dr. Kilchenmann, als einen unserer nächsten Mitkämpfer dabei zählen zu dürfen.»

Den Landschulen zugetan

Auch in den beiden «Bund»-Beiträgen spürt man die aufmerksam-besorgte und abwägende Teilnahme des Berichterstat-

ters. Dem Anliegen der Initianten – Versöhnen verfeindeter Völker durch Erziehung – und dem Erlebnis von Locarno – mehr als tausend Teilnehmer führen auf zwei Dampfern nach der Isola Bella, «Erzieher, meist aus verfeindeten Ländern, verkehrten in ausgesöhntem Geiste miteinander, sangen Lieder ihrer Heimat» – diesem «Geist von Locarno» fühlt er sich verbunden. Trotzdem übersieht und überhört er nicht die Zeichen entstehender und vorhandener Parteiungen. Er spürt, dass Argwohn und nationale Eifersucht, Gruppenegoismen noch – oder wieder? – am Werk sind. Ob allem Abwägen und Vergleichen wird er gewahr, dass es die Lehrerschaft grosser Städte ist, welche aus ihren ganz besonderen Schul- und Erziehungsnöten heraus die Reformen angeregt hat und noch trägt. Da fragt er, kennzeichnend für ihn, ob die «Lehrerschaft des Landes, die unter völlig anderen, oft doch unendlich natürlicheren Verhältnissen arbeitet als diejenige der Stadt», nicht ihre besondere Aufgabe hätte, wenn die Erneuerung der Erziehung beraten werde. – Die «Lehrerschaft des Landes» am Weltkongress zur Erneuerung der Erziehung? Vechigen 1927, wo liegt das? Selbst Bern ist in der weiten sich verändernden pädagogischen Landschaft ländliche Provinz, aus der sich ein Neugieriger als teilnehmender Beobachter in ein Stück pädagogisches Welttheater gewagt – verirrt? – hat. Aber der Zuschauer hat Eindrücke aufgenommen und sie in seinen bedächtigen Seminar- und Schulalltag heimgebracht. Was hat er bewegt? Verlaufende Wellen am Rande der wogenden See.

«Vom Kinde aus» sucht das «Jahrhundert des Kindes» (Ellen Key) in der Praxis der Schule nach Worten für das erzieherische Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, für den pädagogischen Bezug und nach dessen realer Gestalt.²³ Sowohl der Text (Theorie) wie das Tun (Praxis) werden nie vollendet sein, weil sie aus menschlicher Unvollkommenheit heraus geschehen müssen, und es bleibt deshalb alle Arbeit für sie immer Wegstück einer «unendlichen Reise», was noch heute offene Hoffnung bleiben darf.

In seine Arbeit an einem Theorie-Praxis-Bezug hinein gehörte für Friedrich Kilchenmann die Verbindung zu den Lehrerinnen und Lehrern draussen in den Dörfern, auf den Eggen des Emmentals, in den Tälern des Oberlandes, im Seeland, und das nicht bloss um allfälliger

²³ Fritz Kilchenmann, Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler und seine Bedeutung für den Unterrichtserfolg. Schriftenreihe des Kantonalen Lehrlingsamtes Bern 1944.



Bild aus der «Schulpraxis» von Juli/August 1944 mit Legende von Kilchenmann:

Schulhaus von Lütwil, Gemeinde Arni. Erbaut im Jahre 1829. – Vor dem ersten Weltkrieg schien es, das Häuschen habe seine Dienstpflicht erfüllt, die Schule von Lütwil würde am besten mit den zwei andern Schulen der Gemeinde Arni vereinigt und in einem neuen Hause von sechs Klassen untergebracht. Aber die bessere Einsicht verzichtete auf diesen Plan und liess jedem Bezirk seine eigene Schule. Als das Schulhaus dann das ehrwürdige Alter von 100 Jahren erreicht hatte, glaubte die öffentliche Meinung, nun wäre es wenigstens an der Zeit, sein äusseres Gewand aufzufrischen und damit einen Maler zu beauftragen. Aber auch diese Absicht blieb unterwegs: das Haus behielt das vertraute, vom Wetter gebräunte und aus den Fenstern doch so hell und freundlich blickende Antlitz. Dafür wurden die Schulstuben von Grund auf erneuert, das Täfer ausgebessert, die Decke mit Pavatexplatten abgedichtet und die Wand mit heller Farbe gestrichen. Heute genügt das schlichte Haus denn auch selbst einer anspruchsvollen Gegenwart.

Landpraktikumsstellen willen. Seine persönliche Beziehung zur Praxis und zur Welt der Landschulen war ihm Anliegen um der Glaubwürdigkeit seiner Unter-

richtslehre willen, der eigenen Arbeit wegen im Methodikunterricht und mit den Übungslehrern. Darum reiste er hinaus, besuchte Ehemalige in ihren Schu-

len, ab und zu gar mit dem Seminarleiter und der ganzen Übungslehrerschaft zusammen, wie damals den jungen Gesamtschullehrer Georg Kohler in Scheunen. An einem schönen Maitag im Jahre 1937 war es, als die Ausflügler aus Bern anrückten, Schulbesuch am Vormittag und dann gemeinsames Mittagessen in der Hofstatt nebenan auf improvisierten Tischen, angeboten vom Präsidenten der Schulkommission. Gelebter und darum verbindender Theorie-Praxis-Bezug ohne ausgreifende Begründung und visualisierende Strukturgraphiken lange vor LEMO. Ich erinnere mich, wie Kilchenmann ab und zu in Methodikstunden staunend und ehrfurchtsvoll von Schulen und ihren Lehrern erzählte, von der Besonderheit und den Schönheiten der Nebenausschulen. Das abschätzige «Zwergschulen» kannte er nicht, aber er wusste um Erzieherisches dieser kleinen Menschenwelten.²⁴

²⁴ Fritz Kilchenmann, Der Beitrag des Landpraktikums an die Berufsbildung des Lehrers. «Schulpraxis» XXXII. Jahrgang, Heft Nr. 1 April 1942.

Fritz Kilchenmann, Über die berufliche Ausbildung zum Lehrer. «Schulpraxis» XXXVII. Jahrgang, Heft Nr. 1 April 1947.

Fritz Kilchenmann, Erfahrungen der Seminaristen aus der Stellvertretung des Winters 1944/45. Ein Beitrag zum fünften Seminarjahr. «Schulpraxis» XXXV. Jahrgang, Heft Nr. 5/6 August/September 1945.

Versuch einer Würdigung

Ich kehre zurück an den Anfang von Friedrich Kilchenmanns Tätigkeit am Seminar Bern-Hofwil. Es war eine schwierige Zeit, wir wissen es bereits: Politische Spannungen und Unruhen, Krieg draussen in der Welt. In der Schweiz Grenzbesetzung mit allen Belastungen des Alltags, von den wirtschaftlichen und weltanschaulich-politischen Problemen nicht zu reden. Im engeren Bereich des Schulwesens herrschte ebenfalls Unruhe, Suche nach Neuem, Zeit des Umbruchs. Wir wissen von den Vorgängen in und um das Seminar Bern-Hofwil: Polemik und Streit um die Person des Seminar-

direktors und dessen Programme und Tätigkeiten. Die Zwistigkeiten wirkten in Schulhäuser und Kollegien hinein, sie belasteten das innere Klima mancher Schule, auch das des Seminars.

In dieser Lage bewirbt sich ein noch nicht dreissigjähriger Mann um die ausgeschriebene Stelle eines Methodiklehrers und Leiters der Übungsschule. Acht weitere Interessenten sind angemeldet. Ende März 1916 führt der bereits gewählte künftige Direktor Gespräche mit Kandidaten. Darüber berichtet er Regierungsrat Lohner, dem damaligen Vorsteher des

Unterrichtswesens. Am Freitagnachmittag habe er den Besuch des Herrn Kilchenmann erhalten. «Der Mann hat mir sehr gut gefallen.» Er habe den Eindruck, dass dem Seminar und ihm mit der Wahl des Herrn Kilchenmann sehr gut gedient wäre. Zwar könne er sich vorstellen, dass diese in gewissen freisinnigen Lehrerkreisen Missfallen auslösen würde, doch zöge er Missstimmungen ausserhalb des Seminars gegenüber solchen innerhalb vor. Das Schreiben schliesst er kurz und klar: «Ich bin für Kilchenmann.»

Am 3. April 1916 wählt der Regierungsrat Friedrich Kilchenmann. Anderntags orientiert Regierungsrat Lohner die Seminarkommission mit einem Brief. Das Wahlergebnis weiche von der Ansicht der

grossen Mehrheit der Seminarkommission ab. Er begründet den Ausgang: «Die Wahl dieses Lehrers, zugleich des persönlichen Mitarbeiters des Direktors, soll mit dazu beitragen, dass wieder Ruhe und Frieden und erspriessliches Zusammenarbeiten in unserem Seminar einkehren. Vor dieser Rücksicht haben alle andern zurückzutreten.»²⁵

Eigenartig: Das Gespräch am 29. März 1916 zwischen dem noch nicht amtierenden Direktor und seinem künftigen Methodiklehrer und «persönlichen Mitarbeiter» hat zwei Männer zusammengeführt, die sich vorher nie begegnet waren. Wir wissen nichts Näheres über den Inhalt dieses Gesprächs. Man darf aber annehmen, dass bereits an jenem Nachmittag die Grundlage entstanden ist, auf der die beiden Persönlichkeiten während dreissig Jahren zusammenarbeiten konnten: Vertrauen und gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung. Den erwähnten Brief Direktor Zürchers leitete er ein mit der Aussage, er habe sich heute sehr stark mit der Wahl eines Methodiklehrers beschäftigt. Dem Schwiegervater eines Bewerbers, der ihn am Vormittag besuchte, habe er «ganz klaren Wein eingeschickt». Er habe einzig erklärt, dass er sich der Wahl des Kandidaten nicht widersetzen würde. Wobei er das nun beinahe bedaure. So sehr scheint ihn Kilchenmann am Nachmittag überzeugt zu haben, dass er deutlich Stellung nehmen und diese seinem verantwortlichen Vorgesetzten mitteilen musste: «Ich bin für Kilchenmann». Für wen spricht die Klarheit des Entscheids, den das erste Zusammensein dem Direktor gebracht hat, mehr: Für Zürcher oder für Kilchenmann? Zürcher muss schon im Zeitpunkt seines Entscheides gespürt haben, mit Friedrich Kilchenmann den Methodiklehrer und Leiter der Übungsschule, den «persönlichen Mitarbeiter des Direktors» vor sich gehabt zu haben, mit dem zusammen er das Seminar zu ruhiger und fruchtbarer Arbeit zurückführen könne. Und Kilchenmann? Darf man aus der entschiedenen Stellungnahme des Direktors schliessen, dass ihm auch von seiten des Gesprächspartners Übereinstimmung und Sicherheit entgegengekommen ist? Die Vorbehalte, die gegenüber Kilchenmann hätten auftauchen können – jung, wenig erfahren, geringe Kenntnis der Primarschulpraxis, Muristaldner –, mit denen Zürcher gerechnet zu haben scheint, tauchten nicht auf. Das

Vertrauen, das die beiden füreinander gewonnen hatten, bewährte sich, das Gespann Zürcher-Kilchenmann überzeugte gegen aussen und gegen innen. Kilchenmann meisterte das neue Amt und die damit übernommenen Aufgaben. Dabei ist nicht zu übersehen, dass die klare und unspektakuläre Leitung der Schule durch den neuen Direktor für seine Arbeit günstige Voraussetzungen geschaffen hat. Kilchenmanns Neigung zu besonnener Vermittlung und entspannendem Ausgleich wurde still aber entschieden unterstützt. Er wusste, wer sein Direktor war, welchen Kurs dieser steuerte, und der Direktor sah seine Absichten vom Methodiklehrer und Leiter der Übungsschule mitgetragen. Keiner hatte sich im andern getäuscht. In der Traueransprache, die Direktor Zürcher für Friedrich Kilchenmann gehalten hat, spürt man in jedem Satz die Wertschätzung und hohe Achtung, die er gegenüber der Arbeit und der Persönlichkeit des Verstorbenen Mitarbeiters gewonnen hat. Könnte der Kern dazu bereits in dem Gespräch an jenem 29. März 1916 entstanden sein? Das Zusammenkommen und das Zusammenwirken dieser beiden Schulmänner war für das Staatsseminar und für die bernische Primarschule so etwas wie eine Sternstunde.

Worin aber besteht Friedrich Kilchenmanns besondere Leistung für die Entwicklung des Berner Schulwesens in den dreissig Jahren seines Wirkens? Worin könnte seine Arbeit noch bedeutsam sein für heute?

Ich sehe Kilchenmanns besondere Leistungen im Dienste des Berner Schulwesens vor allem in zwei Bereichen, nämlich im *schulpolitischen* und im *schulpädagogischen*. Das Zusammenwirken und das wechselseitige sich Ergänzen der beiden Bereiche ist getragen von Wesenszügen der Persönlichkeit Friedrich Kilchenmanns.

Die schulpolitische Wirksamkeit

Schon während des Einlesens ist mir aufgefallen, dass sich nach 1916 die Spannungen um das Seminar Bern-Hofwil und um die Schulreform im Kanton bald gelegt haben müssen. Es folgte eine Zeit ruhiger Entwicklung, die polemischen Auseinandersetzungen um Programme – «alte Schule» einerseits, «neue Schule» andererseits – und um Personen scheinen sich gelegt zu haben. Ist das vielleicht doch Kilchenmanns Einsatz mehr zu ver-

danken, als man es heute noch zu ermes- sen vermag? Die Weiterentwicklung der Bernerschule scheint bald keine hohen Wellen mehr geworfen zu haben, und doch erfolgte nicht ein Abbruch der Erneuerung, keine restaurative Wende zurück. Aufmerksam musste Kilchenmann das Gedankengut der pädagogischen Erneuerungsbewegung aufgenommen und die Vorgänge um das Staatsseminar beobachtet haben. Besonnen entwickelte er sein eigenes Reform-Programm. Von allem Anfang an scheint ihn die Absicht geleitet zu haben, Zurückhaltung zu üben und keinen rhetorischen Reformlärm zu machen. Aber nicht ohne Offenheit gegenüber neuen Ideen und Bedürfnissen war er. Drei grosse Reformthemen, die auf Ernst Schneiders Impulse zurückgehen, hat er bald aufgenommen und beharrlich weiterverfolgt, über Jahre hin «durchgezogen»: Das Projekt einer seminareigenen Übungsschule, die Erneuerung des kantonalen Lehrplanes, schliesslich die Arbeit an Grundlagen zu neuen Lehrmitteln und an Entwürfen zu diesen bis zu deren Einführung in den Unterricht. Allen voran scheint hier Ernst Schneiders Fibel «O mir hei ne schöne Ring» gestanden zu haben, mit Therese Kammermann «vor Ort». Gerade dieses Beispiel lässt einen ahnen, was es brauchte, bis ein jahrelang verfolgtes Ziel erreicht, Widerstände abgebaut waren. Sachverständig-behutsames Erörtern von theoretischen Aspekten, unaufdringlich-beharrliches Zeigen, Erklären und Verdeutlichen anhand von praktischen Situationen, Aufbauen von Einsicht und Übereinstimmung, das zusammen mit einer Übungslehrerin und ihren Seminaristen, alles in Übungslehrerkonferenzen, in Kommissionsitzungen hier und dort darlegen. Es brauchte einen langen Atem. Aber schliesslich konnte zum verbindlichen Lehrmittel erklärt werden, was eben noch ein «Saubüechli» gescholten worden war. Dazu war Sachkenntnis nötig, bewegliche Gesprächsfähigkeit und besonnen-feste Aufgeschlossenheit. Das muss Kilchenmanns Art entsprochen haben.

Welcher Art sein Umgang mit Anliegen der pädagogischen Bewegung war, das machen seine Berichte über den NEF-Kongress in Locarno und sein Brief an Elisabeth Rotten deutlich: Kein reformerischer Schwarm, kein missionarisches Fieber, aber Anteilnahme zeigen, die eigene Reserve darstellen und bedenken, nicht um «den berühmten goldenen Mittelweg zu suchen». Er «möchte nur die Grenze abtasten» im Blick auf die Realität Unterricht, wie er sie in seiner Arbeit erfährt. Die hohen Gedankenflüge des

²⁵ Staatsarchiv Bern, Mappe Direktion des Unterrichtswesens des Kantons Bern. Seminarien Bern und Hofwil 1916/19. BB III b (221 b^{2/1}).

Kongresses auf den Boden des Alltages zurückzunehmen, die unveränderbaren Gegebenheiten mitbedenken. Dass trotz der betonten Zurückhaltung ein Engagierter ihr geschrieben hatte, dessen erzieherisches Ethos weit über seine nüchterne Fühlsamkeit hinaus reichte, das hatte Elisabeth Rotten wohl gespürt. Wie sonst hätte sie «wünschen und glauben» können, Friedrich Kilchenmann als einen ihrer Mitkämpfer zählen zu dürfen.

Sowohl im Bereich der Primarschule wie in dem der Lehrerbildung hat Kilchenmanns Überlegen abwägende und unaufdringlich intelligente Art mitgeholfen, die Entwicklungsarbeit zu versachlichen und sie aus öffentlicher Polemik und politischem Kräfteressen herauszuhalten. Natürlich muss man gerade bei diesem Aspekt immer auch an Direktor Zürcher und an dessen sichere Führung des Seminars denken. Seit der Gründung der staatlichen Lehrerbildung im Jahre 1834 hatte es bis 1916 keinen so langen Zeitraum ruhiger und andauernder Entwicklung gegeben, wie das danach der Fall gewesen ist. Dazu haben sich der Seminardirektor und der Methodiklehrer aufs glücklichste in die Hand gearbeitet. Indem sie Seminar und Schulreform dem Streit der Weltanschauungen und dem Rivalisieren der Parteien fernzuhalten wussten, erwiesen sie der bernischen Öffentlichkeit und ihrer Primarschule den gewichtigsten politischen Dienst.

Die schulpädagogische Bedeutung

Friedrich Kilchenmann war Methodiklehrer, so hiess es damals. Ich habe als Seminarist nicht nachgeschlagen in einem Wörterbuch und wusste nichts von einem griechischen «Urwort *methodos*», das «bewusst eingeschlagener Weg» bedeute. Bei Kilchenmann hatten wir Methodik und in der Übungsschule, deren Leiter er war, Lehrübungen. Für die Lehrübungen schrieben wir Präparationen, zu deren Form uns der Methodiklehrer angeleitet und verpflichtet hatte. Die Übungslehrer gaben uns am Anfang die Lektionsthemen und besprachen mit uns die Präparationen. Später erhielten wir von ihnen die Aufträge für wöchentlichen Unterricht, den wir während eines Quartals in einem uns zugewiesenen Fach erteilen mussten. «Nun wird aus dem Stundengeber der Fachlehrer.» Dazu hatten wir Arbeitspläne anzulegen, für die Lektionen dann wieder Einzelpräparationen. Die Gliederung der Arbeitspläne und den Sinn dieser Gliederung

erläuterte uns der Methodiklehrer, beraten und angeleitet für deren konkrete Gestaltung wurden wir von den Übungslehrern. Sie belehrten uns über Unterrichtsverfahren, Arbeitsformen, über den Gebrauch von Hilfsmitteln, den Einsatz von Anschauungsmaterial. In der Übungsschule lernten wir an konkreten Aufgaben das handwerkliche Rüstzeug des Lehrers, indem wir sehr bald kleine Lektionsaufträge bewältigen mussten. «Die Aufgaben lehnen sich zunächst an die Naturformen der Bildung an: an die naive, von methodischer Überlegung noch völlig freie Erzählung eines Märchens.»²⁶ Selber lehrend, lernten wir. Die Korrekturen und die Ratschläge der Übungslehrer in den Besprechungen halfen uns weiter, wo wir unsicher waren. Wir wurden durch Hinweise und Erläuterungen, die aus praktischen Situationen heraus erfolgten, angeleitet in all den Tätigkeiten und Verhaltensmustern, die, verflochten mit den Schülerreaktionen, Unterricht ergeben. Das Planen, das Durchführen und das nachträgliche Besprechen der Lektionen lag vorwiegend den Übungslehrern ob. Sie lehrten uns «den bewusst angelegten Weg» ausdenken und praktizieren. In den konkreten Unterrichtssituationen lernten wir vorzeigen, erzählen, erklären, mit den Kindern ein «Unterrichtsgespräch» führen und dabei direkte Lehrerfragen möglichst umgehen. Die Übungslehrer waren eigentlich, von heute aus gesehen, unsere Methodiklehrer. Müsste ich sogar sagen: sie waren unsere Lehrer in Fach- und Stufenmethodik?

Und Kilchenmann? Er umschreibt gelegentlich seinen Auftrag als Unterricht in allgemeiner und besonderer Didaktik, ebenso spricht er von der Methode des Unterrichts, von seinem Fach als Unterricht in allgemeiner und spezieller Methodik. Die Ergebnisse aus diesem Fachunterricht schlugen sich in unseren mit Unterrichtslehre überschriebenen Aufzeichnungen nieder.

Was war Kilchenmann: Allgemein- und Fachdidaktiker, sein Fach Allgemeine und besondere Didaktik? Oder war er Methodiker, der allgemeine Methodik und Methodik spezieller Fächer unterrichtete? Das mag als Wortklauberei erscheinen, als begriffliche Haarspalterei. Aber angesichts des gegenwärtigen Sprachgebrauchs, der mit der Erweiterung des Reformwortschatzes den Begriffszwitzer «methodisch-didaktisch» gebracht hat, werde ich immer neu unsicher, was bei

²⁶ Fritz Kilchenmann, Über die berufliche Ausbildung zum Lehrer. «Schulpraxis» Heft Nr. 1 April 1947.

uns zur Zeit unter Didaktik und Methodik verstanden wird. Wahrscheinlich waren für Kilchenmann die beiden Begriffe noch weitgehend synonym, ich bin fast geneigt anzunehmen, er habe sie je nach Situation gebraucht. Am Seminar war er Methodiklehrer, aufgrund herkömmlichen Verständnisses und geltender Sprachregelung. Er unterrichtete uns in Methodik. Wäre er am Sekundarlehramt für die gleiche Funktion Allgemeindidaktiker gewesen, wie ich vor Jahren einmal belehrt worden bin? Warum er die Seminaristen ihre Aufzeichnungen mit Unterrichtslehre überschreiben liess, hat mich damals nicht bewegt. Ihm muss es aber schon früh ein Anliegen gewesen sein, seinem «Methodik»-Unterricht ein besonderes Gepräge zu geben: Unterrichtslehre, Methodik steht als Untertitel. In den Aufsätzen aus der zweiten Hälfte seines Wirkens finden sich ein paar Stellen, aus denen deutlich hervorgeht, dass er innerhalb der Aufgaben des Lehrers in der «Kunst des Unterrichtens» das Methodische im Sinne von Unterrichtsfertigkeit eher an die zweite Stelle setzt. Ja, er hebt gegenüber der Erwartung, mit methodischen Feinheiten das Unterrichtsgeschehen «in den Griff» zu bekommen, «das Geheimnis» hervor, das allen Unterricht umgibt. Die Erfahrung lehre, «dass es keine den Erfolg ein für allemal gewährende Methode gibt». Dass aber Unterricht ohne handwerkliches Können, ohne Methode, fragwürdig wird, ist ihm dennoch selbstverständlich: «Jede Methode ist zunächst Technik und Handwerk. Wie es ohne Technik keinen Künstler, so gibt es ohne handwerkliche Meisterschaft auch keinen Lehrer. Die Lehrerbildung wendet deshalb einen grossen Teil ihrer Zeit an diese Ausrüstung, und mancher Schüler muss für ihre Vernachlässigung einen schweren Preis bezahlen.»

«Mancher Schüler»: Wen meint Kilchenmann? Seminaristen als angehende Lehrer oder deren künftige Schüler? Wahrscheinlich denkt er an beide. Und wie ist die Aussage zu verstehen, die Lehrerbildung wende einen grossen Teil ihrer Zeit der handwerklichen Ausrüstung angehender Lehrer zu? Ich werde diese Frage später nochmals aufgreifen. Vorerst führe ich aus dem gleichen Abschnitt Kilchenmanns Fortsetzung des Gedankens an: «Aber die Gespräche an Klassenzusammenkünften ehemaliger Schüler berühren fast nie das unterrichtliche Geschick. Die öffentlich zur Schau getragene Sicherheit des gewandten Könners hinterlässt sogar Gefühle der Abneigung. Weshalb ein Lehrer zu Einfluss gelangt, bleibt nicht zuletzt ihm selbst verborgen. Das ist weiter nicht

verwunderlich; denn die Ursache seiner Wirkung liegt letztlich in Kräften, die aus den Tiefen der Persönlichkeit stammen.»²⁷

Soviel steht fest: Dem Methodiklehrer Kilchenmann ging es nicht in erster Linie um die Entwicklung handwerklichen Geschicks, obwohl er hervorhebt, die Lehrerbildung verwende dafür viel Zeit. Worin sieht er denn die vorrangige Aufgabe der beruflichen Bildung?

In all seinen Aufsätzen weist er auf *eine* Aufgabe des Lehrers hin, die er für zentral hält: Nach «der bildenden Macht der Stoffe» fragen. Und er sieht die Aufgabe der beruflichen Ausbildung darin, bei den werdenden Lehrern das Bewusstsein für die Bedeutung dieser Macht und den Sinn dafür aufzubauen und zu schärfen. Deren Wirksamkeit, Erfahrungen dazu, Bewusstsein und Sinn dafür müssen nach zwei Richtungen hin mobilisiert werden:

1. Wer einmal als Lehrer – als Mittler – vor Kinder treten will, muss selbst diese Kraft erfahren haben und von ihr ergriffen sein. Deshalb bildet die allgemeine – die wissenschaftliche, die künstlerische und die praktische Bildung die Grundlage der pädagogischen Berufsbildung. Aber auch in der beruflichen Ausbildung und später in der eigenen Praxis muss der Mittler von der Sache selber ergriffen werden, sich ergreifen lassen. Er muss sich mit dem Unterrichtsstoff einlassen, diesen sich zu eigen machen. Das heisst doch wohl, der Lehrer müsse vorerst im eigenen sich Einwurzeln in ein Thema dessen verwandelnde Kraft an sich selber spüren, und damit reift er selber zur überzeugenden Persönlichkeit. Mit dem Erfahren dieser «Leben und Wachstum zeugenden Kraft», die jedem «Stoff» innewohne, mit dem Wachsen der Persönlichkeit, erschliesst sich dem Lehrer «der bildende Wert», nähert er sich dem erzieherischen Kern des Unterrichtsthemas.
2. Mit dem persönlichen Erfahren der «Leben und Wachstum zeugenden Kraft», die jedem «Stoff» innewohne, mit dem Wachsen der Lehrerpersönlichkeit, erschliesst sich dem Lehrer der «bildende Wert», nähert er sich dem erzieherisch bedeutsamen Kern,

der im Unterricht mehr bewirke, als «Bedürfnissen des Tagewerks» zu genügen, nämlich «Weitung des geistigen Horizonts» bis in die Bereiche menschlicher, gesellschaftlicher und ethisch-weltanschaulicher Fragen hinein. Das Suchen nach den bildenden Werten der Stoffe, das dadurch fündig wird, dass sich der Lehrer selber hat hineinnehmen, anrühren, bewegen lassen, nennt Kilchenmann «pädagogische Sichtung». Sie ist sein zentrales Anliegen. In jedem seiner Aufsätze, in den Einleitungen zum Lehrplan von 1951 kommt es zum Ausdruck in stets neuen Umschreibungen: Pädagogische Sichtung, erzieherische Auswertung der Bildungstoffe, prüfende Sichtung der Unterrichtsstoffe, Auswahl der Unterrichtsstoffe nach ihrem bildenden Wert. «Die grundlegende Frage», die sich dem prüfenden und sichtenden Lehrer jeweils stelle, laute: «Warum wähle ich den Stoff, welchem Leitgedanken dient er? Was bezwecke ich mit ihm? Worin liegt die bildende Bedeutung des Stoffes, und wie kann ich ihn unterrichtlich und erzieherisch auswerten?»²⁸ Zu diesem prüfenden Sichten und Abwägen der Unterrichtsstoffe anzuleiten, darin sah Fritz Kilchenmann die wesentliche Aufgabe der beruflichen Ausbildung, besonders der Methodik, seiner Unterrichtslehre. Sein Ziel: Selbständige, zur «pädagogischen Sichtung» fähige Lehrerpersönlichkeiten.

Wie suchte Friedrich Kilchenmann sein Ziel zu erreichen? Welches handwerkliche Können, über das ein Lehrer verfügen müsse, wenn er seine zentrale Aufgabe der «pädagogischen Sichtung» erfüllen soll, will er ihm vermitteln? Was will er ihm als Werkzeug, als eine Hilfe, um bei diesem Sichten und Prüfen «einen bewusst angelegten Weg» gehen zu können, in die Hand geben?

Pädagogisch sichten, nach der erzieherischen Bedeutung fragen sind Grundtätigkeiten des planenden, des seinen

²⁸ Wegleitung zur Aufstellung von Arbeitsplänen. Unterrichtsplan für die deutschen Primarschulen des Kantons Bern. Staatlicher Lehrmittelverlag Bern 1951. Es ist für die Lehrplan-Entwicklung kennzeichnend, dass im Lehrplan von 1926 diese Wegleitung noch fehlte. Die Lehrplankommission, vor allem deren Präsident, hielt an der Autonomie der Lehrer fest und vertraute auf deren Fähigkeit zu eigenständiger «pädagogischer Sichtung». Und heute? Auch vom Umfang und der Ausführlichkeit her bestehen markante Unterschiede; der Lehrplan 1926 war ganze 36 Seiten – Format A 5 – dick.

Unterricht vorbereitenden Lehrers. Die Werkzeuge, die Mittel, die Methoden, die Kilchenmann ihn dazu lehren wollte, waren seine Formen der Unterrichtsplanung: Arbeitsplan, Wochenplan, Präparation, später Tagesplan. Vor allem in den Arbeitsplänen wollte er zur «pädagogischen Sichtung» anleiten. Er wollte erreichen, dass der Lehrer über ein Instrument zur Planung seines Unterrichts verfüge. Dieses Instrument sah er in einem einfachen, die Grundfragen der Planung ordnenden Schema. Anhand dieses überblickbaren Rasters wollte er dem planenden Lehrer helfen, ein Unterrichtsthema in Teilthemen zu gliedern, nach dem Sinn und der allgemeinen Bedeutung, den Zielen dieser Themen zu fragen, methodische Vorsorgen auszudenken und Beziehungen zu andern Fächern zu erwägen. In der selbständigen Gewichtung und Auswahl, in der vorausschauenden Planung grösserer Unterrichtsabschnitte, sah er die vorrangigste Aufgabe des Lehrers. Die werdenden Lehrer mit dieser Aufgabe vertraut zu machen, sie zu selbständiger pädagogischer Sichtung zu befähigen, darin wiederum sah er die Hauptaufgabe seiner Unterrichtslehre, seiner Methodik. Die Arbeitspläne waren sein Instrument der Unterrichtsvorbereitung, sein Vorschlag für einen «bewusst eingeschlagenen Weg», seine Methode der Unterrichtsplanung. Methode der Unterrichtsplanung aber, das war ein Stück jener «handwerklichen Meisterschaft», zu deren Entwicklung «die Lehrerbildung einen grossen Teil ihrer Zeit» verwende. Doch nicht eine bestimmte Form dieser Planung ist ihm wichtig, zum Beispiel nicht jene nach den Formularen der Schulwarte, obschon er diese für sinnvoll und seiner Absicht entsprechend hält, sondern auf das Grundsätzliche kommt es ihm an, das pädagogische Fragen. Prüfen und Sichten der Unterrichtsstoffe. Form und Gestalt, in der dieses Sondieren seinen Niederschlag findet, kann verschieden sein.²⁹

Ich schliesse den Versuch einer Würdigung ab. Die ruhige und kontinuierliche Entwicklung der Berner Primarschule und der Lehrerbildung in der Zeit nach 1916 ist zu einem guten Teil dem unaufdringlichen und doch beharrlichen Wirken Kilchenmanns zu verdanken. Lässt man gelten, dass es weitgehend Ernst Schneider war, der die Funken der Reform am Anfang des Jahrhunderts in die Berner Schulen geworfen hatte, so darf für Fritz Kilchenmann vertreten werden, er habe

²⁷ Fritz Kilchenmann, Die Kunst des Unterrichtens. Vortrag, gehalten an der 109. Veranstaltung der Basler Schulausstellung. Zuerst erschienen in der «Schweizer Erziehungsrundschau». Als das «persönliche Bekenntnis über Methoden» der bernischen Lehrerschaft in ihrem Schulblatt abgelegt. Berner Schulblatt Nr. 38, 18. Dezember 1943.

²⁹ Arbeitspläne – Die Freiheit der Methode in Gefahr! «Schulpraxis» Heft 10/11 Januar/Februar 1943.

den Reformbrand nicht erstickt; vielleicht müsste man sagen: Er hat ihn «unter Kontrolle gebracht», wenn das für ihn nicht ein zu handfest-reaktionäres Bild wäre. Er hat die Scheite am Glühen gehalten und frisches Holz zugelegt.

Wie hätte wohl die Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg einen Verlauf genommen, wenn Kilchenmann nicht so kurz nach Kriegsende gestorben wäre? Der Nationalsozialismus hatte die pädagogische Bewegung in Deutschland zerstört und die Fortsetzung von Gesprächen unter Schulleuten unmöglich gemacht. Für uns waren nationale Besinnung, die Schulen im Dienste staatsbürgerlicher Bildung und der Selbstbehauptung Notwendigkeiten: Die Grenzen schützen, das Bewährte bewahren, Reduithaltung auch in der Schulentwicklung. Und nach dem Untergang des tausendjährigen Reiches? Hätte Fritz Kilchenmann den lange unterbrochenen Dialog mit ausländischen Schulleuten nochmals aufgenommen? Müsige Spekulationen, aber es war nach seinem Tod lange kein «neuer Ton» zu vernehmen.

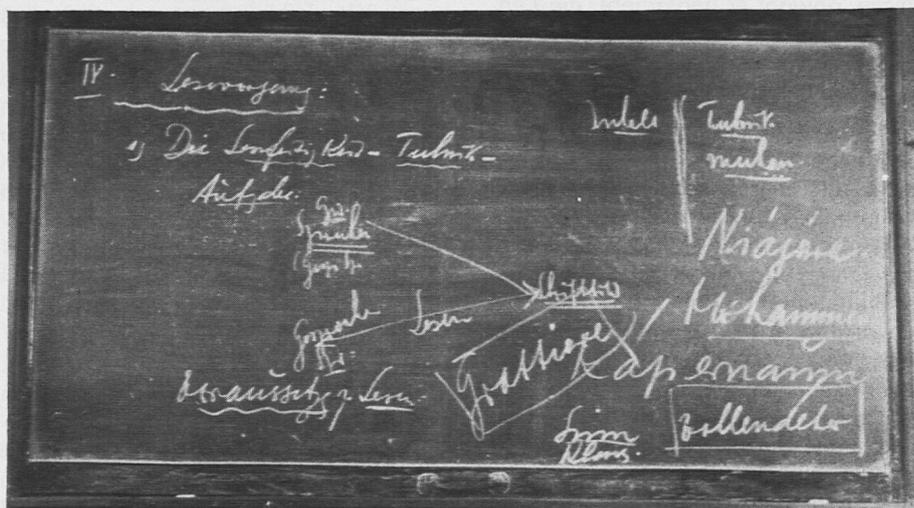
Kilchenmann war am Anfang des Jahrhunderts in den kräftigen Strom einer pädagogischen Besinnung geraten. In der Auseinandersetzung mit dieser Bewegung ist er früh in ein Amt gelangt, in dem er grosse erzieherische Aufgaben mitzutragen und mitzugestalten hatte. Dass Unterricht unter allen Umständen und vorrangig ein Stück miterziehender Umwelt sei, war für ihn selbstverständlich. Deshalb stand die Auseinandersetzung um die bildende Kraft der Unterrichtsthemen und um die erzieherische Gestaltung von Unterricht bei ihm immer an erster Stelle. Diese Verpflichtung machte den *Methodiklehrer* von allem Anfang an zum *Schulpädagogen*, dem das nach Begründung von Schule und konkretem Unterricht fragende Warum weit wesentlicher war, als das methodisierende Wie. Darin sehe ich auch seine bleibende Bedeutung für Schule und Lehrerbildung heute.

Hinweise auf Fehlendes – Aufsätze Kilchenmanns

Mein Bild von Friedrich Kilchenmann ist subjektiv und deshalb einseitig. Ich weiss, dass nicht alle Seminaristen ihn als Lehrer mochten. Den einen war er «zu süß». Seine empfindsam-staunende Art, in der er etwa unsere bescheidenen Beobachtungen und Beiträge entgegennahm und kommentierte, stiess manchen ab. Andern war er zu staatschul- und

lehrplan-autoritär, manchmal auch zu verbindlich in seinen Erwartungen gegenüber der Arbeit der Seminaristen. Im persönlichen Umgang mit dem Einzelnen, in seiner Praxis dessen, was er in der Schrift «Das Verhältnis zwischen Lehrer

Meine Darstellung ist auch in anderen Hinsichten unvollständig. Ich habe nichts ausgeführt über seine weltanschaulich-religiöse Verwurzelung. Das Elternhaus und die Ausbildung im evangelischen Seminar Muristalden haben in dieser



Wandtafelprotokoll in der Handschrift von Kilchenmann

und Schüler...» theoretisch entwickelt hat, empfanden ihn einige als zu väterlich-vertraulich. Die Autorität, die von seiner Persönlichkeit ausging, mag den einen und anderen in Opposition oder sonstwie ins Abseits gedrängt haben. Seine Art, Wandtafelseiten aus dem Unterrichtsgespräch heraus zu füllen und Ergänzungen einzufügen, prägte sich uns für immer ein. Wie er einen Gedanken, oft ein Wort nur, durch mehrmaliges Unterstreichen oder kräftiges Einrahmen hervorhob und dies kommentierend akustisch und gestisch begleitete, das ist an Zusammenkünften Ehemaliger noch ab und zu Anlass zu nachahmendem Ulk.

Nicht alle Seminaristen waren mit Kilchenmanns Methodik einverstanden. Mich sprach er damit an. Bei ihm glaubte ich von einer Schule zu hören, die anders war als jene, die ich als Schüler erlebt hatte. Ich horchte auf und glaubte zu verstehen, als frühere «alte Schule» sich von heutiger «neuer Schule» zu unterscheiden begann, als moderne «Arbeits- und Schülerschule» sich von veralteter «Lern- und Lehrerschule» abhob. Später wurden mir Hintergründe bewusst, aus denen Kilchenmanns Methodik, seine Unterrichtslehre hervorgegangen sein musste. Erst mit den Jahren wuchsen mir Namen und Wörter zusammen zu Kenntnissen von Richtungen und Absichten der Reformbewegung der ersten dreissig Jahre unseres Jahrhunderts.

Richtung wohl einen Grund gelegt, von dem aus seine würdevolle Ernsthaftigkeit zu verstehen wäre und sein festes Vertrauen, wenn es um Fragen beruflicher Verantwortung, Verantwortung gegenüber Eltern und Kindern ging, um den erzieherischen Auftrag der Schule. Da spürte man ein pädagogisches Ethos, das im christlichen Glauben verankert war.

Nicht eingegangen bin ich auf Kilchenmanns Haltung in den Auseinandersetzungen um die anthroposophische Pädagogik und deren Wirken in der öffentlichen Schule. Sie führte 1939 zur Entlassung von Professor Eymann als Religionslehrer am Staatsseminar. Sie fiel mitten in meine Seminarzeit. Verstanden habe ich damals von der Streitsache wenig. Dass Kilchenmann nicht auf der Seite von Eymann stand, wusste ich aus dem Seminaristengerede; worum es im Kern ging, verstand ich nicht und fragte auch nicht danach. Obwohl Eymann meine Schülersympathie gewonnen hatte, gab es bei mir keinen persönlichen Grund, anschliessend nicht auch Kilchenmann schätzen zu können. Es erwachsen mir daraus keine Skrupel. Eigentlich waren mir beide Persönlichkeiten verehrungswürdig.

Und heute? Kneife ich vor einer Stellungnahme zu einer Sache, die vielleicht mein Kilchenmann-Bild trüben könnte? Fürs erste müsste ich jetzt weit ausholen und mein Verhältnis zur anthroposophischen

Pädagogik darstellen. Das würde aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Ich müsste aber auch Dokumente und Akten jener Zeit aufarbeiten. Im Augenblick kenne ich nur den anthroposophischen Standpunkt aufgrund der Schrift von 1936.³⁰ Kilchenmann hat, soweit ich mich erinnere, vor uns Seminaristen sich nie darüber geäußert und auf schriftliche Stellungnahmen von ihm bin ich nicht gestossen. Ich muss deshalb auch meines einseitigen Informationsstandes wegen darauf verzichten, zu den Auseinandersetzungen, in denen Kilchenmann nicht auf der Seite Eymanns stand, etwas auszuführen.

Ich schliesse die Arbeit mit einem *Verzeichnis der wichtigsten Aufsätze Friedrich Kilchenmanns*. Er war kein Bücherschreiber. Das meiste hat er in der «Schulpraxis» veröffentlicht. Aus den Titeln der Arbeiten spricht einen noch einmal der Schulpädagoge an, treten wesentliche Züge seiner Unterrichtslehre hervor. Man erkennt daraus die Richtung seiner Bemühungen und Beiträge, den Methodikunterricht und die Lehrübungen, praktische Erfahrung und deren Vertiefung in der theoretischen Besinnung zu einer Einheit werden zu lassen, ohne je von «Theorie-Praxis-Bezug» zu sprechen, wie

³⁰ Fritz Eymann/Max Leist, *Anthroposophische Pädagogik und Staatsschule*. Ein Hinweis. Zbinden & Hügin Basel 1936.

es heute Mode ist. Dieser Bezug war ihm selbstverständlich; er war die Grundlage seines Methodikunterrichts.

Vom Kinde aus

Brief an Elisabeth Rotten im Zusammenhang mit dem IV. Weltkongress für Erneuerung der Erziehung. Sonderdruck aus «Das werdende Zeitalter». Verlag Karl Hönn Landschlacht/Bodensee (Schweiz)/Konstanz (Baden) o. J.

Zur Eröffnung der Übungsschule des Oberseminars in Bern

«Schulpraxis» XXII. Jahrgang Heft Nr. 2. Bern Mai 1933.

Kirche und Schule

Ansprache gehalten am Kirchensonntag 1936 in Muri. Keine Verlagsangabe.

Der Beitrag des Landpraktikums an die Berufsbildung des Lehrers

«Schulpraxis» XXXII. Jahrgang Heft Nr. 1. Bern April 1942.

Die Kunst des Unterrichtens

Vortrag, gehalten an der 109. Veranstaltung der Basler Schulausstellung. Zuerst erschienen in der «Schweizer Erziehungsrundschau». Wieder abgedruckt im «Ber-

ner Schulblatt» LXXVI. Jahrgang Nr. 38. Bern 18. Dezember 1943.

Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler und seine Bedeutung für den Unterrichtserfolg

Schriftenreihe des Kantonalen Lehrlingsamtes. Bern 1944.

Zum Auftrag der Primarschule

In: Die bernische Volksschule und ihr Auftrag. «Schulpraxis» XXXIV. Jahrgang Heft Nr. 4/5. Bern Juli/August 1944.

Erfahrungen der Seminaristen aus der Stellvertretung des Winters 1944/45

«Schulpraxis» XXXV. Jahrgang Heft Nr. 5/6. Bern August/September 1945.

Über die berufliche Ausbildung zum Lehrer

«Schulpraxis» XXXVII. Jahrgang Heft Nr. 1. Bern April 1947.

Vortrag, den Friedrich Kilchenmann für die am 1. Juni 1946 in Hofwil stattfindende Konferenz der schweizerischen Seminardirektoren vorbereitet hatte. Er erkrankte acht Tage vor der Veranstaltung, so dass er nicht selber sprechen konnte.

Friedrich Kilchenmann:

Unterrichtsgespräch: Zettel und Einschlag

Die erste Ahnung wird zur Gewissheit: eine Unterrichtsstunde ist die Frucht eines einmaligen glücklichen Augenblicks. Sie gleicht dem gewirkten Teppich: Der Zettel stammt vom Lehrer, der Einschlag von den Schülern. Dieses Erlebnis führt zum tiefsten Verständnis der unterrichtlichen Urform, des Gesprächs. Gespräch bedeutet nicht Geschwätz. Gespräch heisst: aufeinanderhören, aufeinanderhören im Verkehr zwischen Lehrer und Schüler, aber auch in der Begegnung von Schüler zu Schüler. Gespräch strebt nach jener Synthese im Zusammenwirken von Lehrer und Schüler, die Zettel und Einschlag im Bild des gewirkten Teppichs in ein wohlausgewogenes Verhältnis bringt und einer Unterrichtsstunde – vielleicht darf das Wort nun gewagt werden – den Charakter des Einmaligen, des Kunstwerkes, gibt.

Friedrich Kilchenmann:

Lehrerbildung

Aus einem offenen Brief an einen anonymen Kritiker im «Berner Schulblatt» vom 11. Februar 1928

...

In erster Linie bedauern Sie, dass das Staatsseminar zwischen 1916 und 1920 für die Führung mehrstufiger Schulen (Gesamtschule!) «praktisch nichts getan hat». Sie wollen damit wohl sagen, die Vorbereitung zur Beherrschung der «Technik» einer mehrklassigen Schule (Bildung von Abteilungen, richtige Beschäftigung solcher Abteilungen und ähnliche Aufgaben solcher Art) sei ungenügend gewesen; aber pädagogische Berufsbildung hat doch noch andere weit höhere Ansprüche zu befriedigen. Denken Sie zum Beispiel nur an die Bedeutung einer richtigen Einsicht in die Bildungswerte der verschiedenen Unterrichtsstoffe. Zur Ausbildung in jener «Technik» waren nun freilich die damaligen Übungen unserer Übungsschule ungenügend. Denn «Technik» kann wohl theoretisch gelehrt, aber nur in praktischer Übung erworben werden. Gelegenheit zu solcher Übung bietet aber nur die Landschule. In diesem Sinne sind denn auch während der letzten Jahre an unserem Seminar die Möglichkeiten zu praktischer Ausbildung erweitert worden.

...

Man darf denn doch die technischen Schwierigkeiten der Schulführung nicht überschätzen. Mag der Mangel praktischer Geschicklichkeit beim Anfänger auch in die Augen springen und der Besitz «handwerklicher» Erfahrung im Lehrerberuf die Schularbeit vor manchem Irrweg bewahren: wer die pädagogische Entwicklung eines werdenden Erziehers zu leiten und verantworten hat, kennt

Erscheinungen, die mehr beunruhigen als mangelhafte «Routine». Es war mir aus dem Herzen gesprochen, als jüngst während des Wochenpraktikums ein Lehrer klagte: «Leider konnte ich bis heute – es war am vorletzten Tage – mit meinem Praktikanten nur von den äusserlichen Dingen der Schulführung reden. Ich bedaure lebhaft, dass wir über diesen Äusserlichkeiten nicht zu der ganzen Tiefe unserer Aufgabe vorgedrungen sind.»

Im weitem schreiben Sie: Weil man für die Führung einer mehrstufigen Landschule nicht vorbereitet war, brach man in der Praxis zusammen, war entmutigt und musste von vorne anfangen, trotzdem die Hefte «das Rüstzeug für Seminarideale» enthielten. Kein Wort macht mir mehr zu schaffen als dieses. Es lautet auch etwa: Das ist ja schön und gut, was im Seminar gelehrt wird, aber die Praxis... Wer sich zu solchem Wort bekennt, hat den «Seminaridealen» meist ohne schwere Gewissensanfechtungen den Rücken gekehrt oder weiss vor der verpflichtenden Grösse ihrer Forderungen nicht mehr zu bestehen. Aber ich mag das Wort – es trifft zu Zeiten wie Anklage – nach allen Seiten prüfen, dem Wunsche, den es birgt, zu entsprechen suchen, die «Seminarideale» mildern, immer wieder werde ich an diesem Entschluss gehindert, immer wieder werde ich vor allem getrieben, meine Kraft selbst an die Einführung in die Aufgaben unterrichtlicher und erzieherischer Tätigkeit zu wenden. Deshalb werden auch gegenwärtige und künftige Schüler des Seminars, wenn ihre Vorbereitung auf die Technik der Schulführung seit 1920 besser geworden ist, unter den Idealen der theoretischen Methodik zusammenbrechen können. Warum? Weil in diesen Idealen – so hoffe ich wenigstens – etwas von der pädagogischen Gewissensmahnung unserer Zeit, vielleicht darf ich auch sagen Pestalozzis, lebt. Wer würde aber unter der Schwere dieser Forderungen die gewaltige Spannung zwischen «Wirklichkeit und Idee» nicht empfinden! Hüten wir uns deshalb, den Idealen den Vorwurf zu machen, wenn wir unter ihnen zusammenbrechen; liefern wir nicht denen bequeme Vorwände, die sich gerne unter dem Gerede vom Widersinn der «Seminarideale» den Forderungen der Idee entziehen.

...

Bei der gegenwärtigen Berufsbildung sind wir aber immer wieder dazu verurteilt, ein gut Stück Belehrung auf Vorrat zu geben, Fragen zu besprechen, die zunächst nur theoretisch aufgeworfen werden können, die keinen Hilferuf, keinen

Notschrei aus erzieherischer Ratlosigkeit heraus bedeuten. Dann können wir erleben, dass gerade Ratschläge zum «Technischen» des Unterrichtes dem geringsten Interesse begegnen.

...

Wir erleben Jahr für Jahr, dass mit zunehmender praktischer Erfahrung das Interesse für theoretische Erörterungen wächst. Und es ist nie grösser als nach Schluss des Landpraktikums. Da darf ich jeweilen den zurückkehrenden Seminaristen voll Freude erklären: Nun habt ihr einen Blick in die Schwierigkeiten der Schularbeit getan und mancherlei Auffassung begegnet, die sich mit der unsrigen nicht deckt. Seien wir glücklich darüber, denn erst jetzt beginnen die Anfänge einer richtigen Auseinandersetzung mit der pädagogischen Gedankenwelt, zu deren Vertretung und Verantwortung ich mich verpflichtet fühle.

Freilich, in aller Ehrlichkeit gestanden, erst die Anfänge! Denn wenn wir jetzt auch versucht haben, den theoretischen Belehrungen den Sinn der Hilfe zu geben, Theorie so viel nur möglich im Anschluss an Praxis zu bieten, das alte Missverhältnis ist nicht behoben. Mildern, vielleicht gar beseitigen, kann es nur eine zukünftige Lehrerbildung. Das wird aber nicht geschehen, wenn die Reform einzig den bestehenden Seminarjahren ein weiteres anfügt, diese oder jene Umstellung und Erweiterung des Stoffes vornimmt, allgemeine und berufliche Bildung trennt und andere Vorschläge solcher Art – mögen sie noch so beachtenswert sein – verwirklicht. Es ist persönlich meine volle Überzeugung: eine eigentliche Belebung der Lehrerbildung wird erst dann zu erwarten sein, wenn die bisherige Bildung – allgemeine und berufliche – im wesentlichen als Vorbildung betrachtet wird, auf diese Vorbildung eine längere Zeit praktischer Tätigkeit – eine Art Vikariatszeit – folgt und erst nach dieser Vikariatszeit die berufliche und allgemeine Bildungsarbeit in einem besonderen Kurse abgeschlossen wird. Ein solcher Ausbau der Lehrerbildung würde die Seminaristen nicht einseitig auf der Schulbank auf ihren Beruf vorbereiten. Er würde sie ins Leben hineinstellen. Dort lernten sie die Anforderungen und Schwierigkeiten ihrer Aufgabe kennen. Mit natürlichem Interesse, weiterem Lebenshorizont und grösserer Reife würden sie endlich ihre Bildung zum Abschluss bringen und ihre Wirksamkeit im öffentlichen Schuldienste beginnen. Eines freilich wird auch die vollkommenste Lehrerbildung nicht zu ersetzen vermögen: die Lehrerfortbildung.

praktikumslehrer; in seinen Kontakten mit ihnen nahm das Ich-Du-Verhältnis zum Seminaristen den ganz andersartigen Charakter der Kollegialität oder gar der Freundschaft an.

Jederzeit spürbar war dem Seminaristen (wie später dem Landpraktikumslehrer) die Verwurzelung von Kilchenmanns Gesprächsbereitschaft im christlichen Denken. Zwar kam er kaum je auf seine Glaubensgründe zu sprechen. Darum bleibt alles Folgende Vermutung, aber, wie ich hoffe, begründete Vermutung.

Die Ordnung der Vernunft und ihre Erkenntnismethoden leiteten ihn in der Arbeit, doch seine Gesprächspartner fühlten, dass er die christliche Offenbarung als unentbehrliche Helferin der Vernunft betrachtete. Offenbarung war für ihn nicht bloss Lehre; sie bedeutete ihm lebendiges Wort, konkrete Forderung, die jede Lebenssituation stets neu in Frage stellt. So war ihm die Bibel mehr als die Gesamtheit von historischen Dokumenten. Sie war ihm Botschaft, gegenwärtiges Wort, das gehört werden muss und immer neu zu überdenken ist.

Gelegentlich hat er Martin Buber (1878 bis 1965) zitiert. Wie Buber es gelehrt und gelebt hat, war seine Beziehung zu jedem einzelnen eingebettet in seine Beziehung zum «absoluten Du», zu Gott. Wie weit hat er auch Bubers Sinn für das Paradoxe, Widersprüchliche, für das unauflösbar Antinomische der religiösen Situation geteilt? «Der Sinn der Situation ist, dass sie in all ihrer Antinomik gelebt und nur gelebt und immer neu, unvorsehbar, unvordenkbar, unvorschreibbar gelebt wird.» So Martin Buber. Gewiss ist, dass Kilchenmann, ungeachtet der Paradoxien unseres Daseins, in seinem Wesen und Wirken gezeichnet war vom Glauben an die Werte der Personalität, der individuellen Freiheit, Verantwortung und Würde wie an die Verpflichtung zur Hilfsbereitschaft, allen Widrigkeiten zum Trotz.

Hans Rudolf Egli

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	Monat	Jahr	Titel
1/2	Jan./Febr.	66	Erziehung und Sprache
3	März	66	Gott ist dreimal gestorben
4/5	April/Mai	66	Tierzeichnen nach Natur, modellieren, schnitzen, Mosaik
7/8	Juli/Aug.	66	Franziskus von Assisi
9	September	66	Zur Methodik der pythagoreischen Satzgruppe. Mathematische Scherzfragen
10/11	Okt./Nov.	66	Eislauf-Eishockey
2	Dezember	66	Martin Wagenschein, pädagogisches Denken. Übungen zum Kartenverständnis
1/2	Jan./Febr.	67	Photoapparat und Auge
3/4	März/April	67	Beiträge zum technischen Zeichnen
5/6	Mai/Juni	67	Gewässerschutz im Schulunterricht
7	Juli	67	Bibliotheken, Archive, Dokumentation
8	August	67	Der Flachs
9/10	Sept./Okt.	67	Sexualerziehung
11/12	Nov./Dez.	67	Sprachunterricht in Mittelschulen. Strukturübungen im Französisch-Unterricht
1	Januar	68	Schultheater
2	Februar	68	Probleme des Sprachunterrichts an höheren Mittelschulen
3	März	68	Die neue bernische Jugendbibel
4/5	April/Mai	68	Schulschwimmen heute
6	Juni	68	Filmerziehung in der Schule
7	Juli	68	Französisch-Unterricht in Primarschulen. Audio-visueller Fremdsprachenunterricht
11/12	Nov./Dez.	68	Simon Gfeller
1	Januar	69	Drei Spiele für die Unterstufe
2	Februar	69	Mathematik und Physik an der Mittelschule
3	März	69	Unterrichtsbeispiele aus der Physik
4/5	April/Mai	69	Landschulwoche
8	August	69	Mahatma Gandhi
9	September	69	Zum Grammatikunterricht
10/11/12	Okt.–Dez.	69	Geschichtliche Heimatkunde im 3. Schuljahr
1/2	Jan./Febr.	70	Lebendiges Denken durch Geometrie
3	März	70	Grundbegriffe der Elementarphysik
4	April	70	Das Mikroskop in der Schule
5/6	Mai/Juni	70	Kleine Staats- und Bürgerkunde
7	Juli	70	Berufswahlvorbereitung
8	August	70	Gleichnisse Jesu
9	September	70	Das Bild im Fremdsprachenunterricht
10	Oktober	70	Wir bauen ein Haus
11/12	Nov./Dez.	70	Neutralität und Solidarität der Schweiz
1	Januar	71	Zur Pädagogik Rudolf Steiners
2/3	Febr./März	71	Singspiele und Tänze
4	April	71	Ausstellung «Unsere Primarschule»
5	Mai	71	Der Berner Jura, Sprache und Volkstum
6	Juni	71	Tonbänder für den Fremdsprachenunterricht im Sprachlabor
7/8	Juli/Aug.	71	Auf der Suche nach einem Arbeitsbuch zur Schweizergeschichte
11/12	Nov./Dez.	71	Lese-, Quellen- und Arbeitsheft zum Geschichtspensum des 9. Schuljahrs der Primarschule
1	Januar	72	Von der menschlichen Angst und ihrer Bekämpfung durch Drogen
3	März	72	Die Landschulwoche in Littewil
4/5	April/Mai	72	Das Projekt in der Schule
6/7	Juni/Juli	72	Grundbegriffe der Elementarphysik
8/9	Aug./Sept.	72	Aus dem Seelenwurzgart
10/11/12	Okt.–Dez.	72	Vom Fach Singen zum Fach Musik
1	Januar	73	Deutschunterricht
4/5	April/Mai	73	Neue Mathematik auf der Unterstufe
6	Juni	73	Freiwilliger Schulsport
7/8	Juli/Aug.	73	Zur Siedlungs- und Sozialgeschichte der Schweiz in römischer Zeit
9/10	Sept./Okt.	73	Hilfen zum Lesen handschriftlicher Quellen (Schmocker)
11/12	Nov./Dez.	73	Weihnachten 1973 – Weihnachtsspiele
1	Januar	74	Gedanken zur Schulreform
2	Februar	74	Sprachschulung an Sachthemen
3/4	März/April	74	Pflanzen-Erzählungen. Artenkenntnis einheimischer Pflanzen
5	Mai	74	Zum Lesebuch 4 des Staatlichen Lehrmittelverlags Bern
6	Juni	74	Aufgaben zur elementaren Mathematik
7/8	Juli/Aug.	74	Projektberichte (Arbeitsgruppen)
9/10	Sept./Okt.	74	Religionsunterricht als Lebenshilfe
11/12	Nov./Dez.	74	Geschichte der Vulgata, deutsche Bibelübersetzung bis 1545
1/2	Jan./Febr.	75	Zur Planung von Lernen und Lehren
3/4	März/April	75	Lehrerbildungsreform
5/6	Mai/Juni	75	Das Fach Geographie an Abschlussklassen

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	Monat	Jahr	Titel
7/8	Juli/Aug.	75	Oberaargau und Fraubrunnenamt
9	September	75	Das Emmental
10	Oktober	75	Erziehung zum Sprechen und zum Gespräch
11/12	Nov./Dez.	75	Lehrerbildungsreform auf seminaristischem Weg
5	Januar	76	Beispiel gewaltloser Revolution. Danilo Dolci
13/14	März	76	Leichtathletik in der Schule
18	April	76	Französischunterricht in Primarschulen
22	Mai	76	KLunGsinn, Spiele mit Worten
26	Juni	76	Werke burgundischer Hofkultur
35	August	76	Projektbezogene Übungen
44	Oktober	76	Umweltschutz (Gruppenarbeiten)
48	November	76	Schultheater
4	Januar	77	Probleme der Entwicklungsländer
13/14	März/April	77	Unterrichtsmedien und ihre Anwendung
18	Mai	77	Korbball in der Schule
21	Mai	77	Beiträge zum Zoologieunterricht
26-31	Juni/Juli	77	Kleinklassen – Beiträge zum Französischunterricht
39	September	77	Zum Leseheft «Bä»
47	November	77	Pestalozzi, Leseheft für Schüler
4	Januar	78	Jugendlektüre in der Lehrerbildung
8	Februar	78	Berufliche Handlungsfelder des Lehrers: unterrichten, beurteilen, erziehen, beraten
17	April	78	Religionsunterricht heute. Leitideen, Ziele
25	Juni	78	Didaktische Analyse, Probleme einer Neufassung
35	August	78	Zum Thema Tier im Unterricht
39	September	78	Australien, Beitrag zur Geographie
43	Oktober	78	Vom Berner Bär zum Schweizerkreuz – Geschichte Berns 1750-1850 – Museumspädagogik – Separate Arbeitsblätter
4	Januar	79	Lehrer- und Schülerverhalten im Unterricht
8	Februar	79	Die Klassenzeichnung. Ein Weg zum besseren Verständnis der sozialen Stellung eines Schülers
17	April	79	Didaktik des Kinder- und Jugendbuchs
25	Juni	79	Alte Kinderspiele
35	August	79	Umgang mit Behinderten
43	Oktober	79	Theater in der Schule
5	Januar	80	Die ersten Glaubensboten – Bernische Klöster 1
9	Februar	80	Denken lernen ist «Sehenlernen»
17	April	80	Leselehrgang, vom kleinen Mädchen KRA. Überlegungen und Erfahrungen
26-29	Juni	80	Gehe hin zur Ameise
35	August	80	Von der Handschrift zum Wiegendruck
44	Oktober	80	Französischunterricht
5	Januar	81	Geh ins Museum – Museums-Pädagogik
13	März	81	Handwerklich-künstlerischer Unterricht
22	Mai	81	Geschichten und/oder Geschichte? – Heimatort kennen lernen
35	August	81	Landschulwoche Goumois
42	Oktober	81	Rudolf Minger und Robert Grimm. Der schweizerische Weg zum Sozialstaat
4	Januar	82	Hindelbank, eine Gemeinde stellt sich vor
12	März	82	Turnen und Sport in Stanford
21	Mai	82	Unterricht in Museen
34	August	82	Geografieunterricht (z. Z. vergriffen)
39	September	82	Vierzig Jahre Freie Pädagogische Vereinigung
2	Januar	83	Bernische Klöster 2
7	März	83	«Porträt» – Museumspädagogik
12	Juni	83	Werkstatt-Unterricht
18	August	83	Unsere Stimme
24	November	83	Regeneration im Kanton Bern (1831)
2	Januar	84	Spielen mit Kindern
7	März	84	Gestaltung eines eigenen Selbstporträts
13	Juni	84	Nachtschattengewächse
20	September	84	Innere Differenzierung
24	November	84	Friedrich Kilchenmann 1886-1946

Die Preise sind netto, zuzüglich Porto (keine Ansichtssendungen)

1 Expl. Fr. 6.—. Mehrere Expl. verschiedener Nummern pro Expl. Fr. 5.—

2 bis 4 Expl. einer Nummer Fr. 4.—

5-10 Expl. einer Nummer: Fr. 3.50, ab 11 Expl. einer Nummer: Fr. 3.—

Bestellungen an:

Keine Ansichtssendungen

Eicher & Co., Buch- und Offsetdruck

3011 Bern, Speichergasse 33 – Briefadresse: 3001 Bern, Postfach 1342 – Telefon 031 22 22 56