

# Lehrerbilder und Lehrerbildung in Hofwil

*Dr. Rudolf Meyer, Direktor von 1970 – 2001*

*Leicht beieinander wohnen die Gedanken,  
Doch hart im Raume stossen sich die Sachen.*

*Friedrich Schiller, Wallenstein*

Vor 125 Jahren zogen Lehrer und Schüler des staatlichen Lehrerseminars Münchenbuchsee nach Hofwil um. Das Seminar war seit einigen Jahren gut vorangekommen, war daran, sich zu erneuern und zu vergrössern, so dass die Gebäude der alten Johanniter-Komturei zu eng wurden. Die Berner Regierung hatte ein grosses Stück der Fellenberg'schen Domäne in Hofwil erworben, unter anderem das «Grosse Haus». Das stellte sie dem Seminar zur Verfügung. Seitdem blieb Hofwil ein Ort staatlicher höherer Bildung: bis 2002 mit dem Seminar und heute mit dem Gymnasium. – Wenn die Hofwiler aus diesem Jahr ein Jubeljahr machen, so nicht zuletzt deshalb, weil sie jetzt nach Jahren des strukturellen Wandels den Zeitpunkt für gekommen sehen, eine Weile innezuhalten und sich zu vergegenwärtigen, was ihre Schule ihnen bedeutet, was aus ihrer Geschichte zu erinnern ist und auch für die Zukunft bedeutsam sein kann.

Dieser Essay soll etwas zur Erinnerung an die Seminargeschichte Hofwils beitragen. Sie ist allerdings sehr kompliziert und letztlich unerschöpflich. Um mich da nicht zu verlieren, betrachte ich sie unter einem bestimmten Aspekt. Ich frage nach Lehrerbildern: wie sie aus ihrem historischen Kontext heraus entstanden sind, wie sie sich verändert und was sie für die Hofwiler Lehrerbildung bewirkt haben. Eigentlich müsste ich statt von

«Bildern» eher von «Gedanken» sprechen oder von «Gedankenbündeln», die die Erwartungen der Menschen in die Volksschullehrer widerspiegeln und den geschichtlichen Wandel dieser Erwartungen. Als bemerkenswert schicke ich voraus, dass die wesentlichen Gedanken gleichsam als tema con variazioni die ganze Seminar­geschichte durchziehen, vom Anfang bis zum Ende.

Im ersten Teil dieses Essays erzähle ich aus der langen Vorgeschichte von 1798 bis 1833. Dann aus der Geschichte des Seminars in Münchenbuchsee von 1833 bis 1884. Ich gehe ausführlich auf das Fest ein, mit dem das Seminar den Umzug nach Hofwyl feierte. Dann erzähle ich aus der Geschichte des alten Seminars Hofwyl von 1884 bis 1904 und aus der Geschichte des Seminars Hofwil und Bern von 1904 bis 1971. – Im zweiten Teil erzähle ich die Hofwiler Seminar­geschichte zuende, wie ich sie in meiner Amtszeit von 1970 bis 2002 erlebt habe. Den Schwerpunkt lege ich auf die Reform der Lehrerbildung, die in den frühen siebziger Jahren auf schweizerischer Ebene einsetzte und in den späten siebziger und in den achtziger Jahren im Kanton Bern als Seminarreform realisiert wurde.

Anmerkung: Für den Ortsnamen des Seminars verwende ich sowohl die im 19. Jahrhundert gebräuchliche Schreibung «Hofwyl» als auch die seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts gebräuchliche Schreibung «Hofwil». – Für die Bezeichnung gemischtgeschlechtlicher Gruppen verwende ich, soweit es der leichteren Lesbarkeit dient, nur die maskuline Form.

## I Aus der Vorgeschichte und frühen Geschichte des Seminars

Die Vorgeschichte des staatlichen bernischen Lehrerseminars umfasst den Zeitraum von etwa 1798 bis zum Gründungsjahr 1833. Sie verlief auf

dem Hintergrund einer grossen europäischen Zeitenwende. Ich erinnere an die Französische Revolution, die Napoleonischen Kriege und die auf den Friedensschluss folgende Neuordnung der europäischen Länder; an die Agrarreformen, an die damit verbundenen Bodenreformen und an das beginnende industrielle Zeitalter; an die Fortschritte der Wissenschaften, der Aufklärung und der aus ihr folgenden Säkularisation des geistigen Lebens.

Die grosse Zeitenwende berührte auch die Schweiz, zum Teil sogar heftiger als ihre Nachbarländer. Man muss sich die damalige Schweiz als ein Entwicklungsland vorstellen. Ihre natürlichen Ressourcen reichten nicht aus, die wachsende Bevölkerung zu ernähren. Viele Menschen wanderten aus, um zu überleben. Es herrschten krasse soziale Gegensätze, insbesondere zwischen der Stadtbevölkerung und der Landbevölkerung und erst recht zwischen den in der Stadt residierenden, allein regierungsfähigen Patriziern und den in Armut lebenden, zum Teil verelendeten Landleuten. Die Wenigen, die sich sozial verantwortlich fühlten, beklagten den moralischen Niedergang der Gesellschaft, speziell die in den regierenden Kreisen herrschende Korruption. Mit dem Einmarsch der französischen Revolutionsarmee im Frühjahr 1798 ging die alte Eidgenossenschaft mit ihrem Ancien Régime unter. Immerhin hörte die Schweiz in der Zeit ihrer Abhängigkeit von Frankreich nicht auf zu existieren. Als Helvetische Republik hatte sie unter der Führung ihrer eigenen nun zum Zuge kommenden republikanischen Kräfte ein gewisses innenpolitisches Eigenleben. Und das genügte, dass sich die ersten Ansätze zu einer zukünftigen demokratischen Gesellschaft herausbilden konnten. Allerdings waren es schwache Ansätze. Nachdem die Schweiz 1815 ihre Unabhängigkeit wiedererlangt hatte, war deren Zeit noch nicht reif. Die konservativen Kräfte gelangten an die Macht und stellten die alten vorrevolutionären Verhältnisse wieder her. Erst im Laufe langer Jahre erstarkten die freiheitlich-demokratischen Kräfte zu politischer Macht.

Sie führten 1831 zur liberalen Verfassung des Staates Bern und 1848 zur Verfassung des modernen demokratischen Bundesstaates.

Untrennbar mit der europäischen Aufklärung und mit dem schweizerischen Aufbruch der Demokratie verbunden war die Entstehung und die frühe Entwicklung der Volksschule und der Volksschullehrerbildung.

**Das Ancien Régime und die alte Schule** Schon vor 1798 gab es in der Schweiz sowohl in der Stadt als auch auf dem Land Schulen für die Grundausbildung der Kinder. Im Kanton Bern wie auch in anderen reformierten Kantonen waren sie ursprünglich Stätten religiös-sittlicher Volksbildung. Als Lehrmittel diente hauptsächlich der Heidelberger Katechismus, der in Form von lauter Fragen und Antworten in die protestantische Glaubenslehre einführte. Hinzu kamen Sammlungen von Kirchenliedern, Gebeten und Bibelsprüchen. Die Kinder hatten sich die frommen Texte anzueignen, das heisst auswendig zu lernen. Dadurch erwarben sie so etwas wie ein religiös-sittliches Fundament, auf dem die Pfarrherren mit ihrer Unterweisung, mit der sonntäglichen Predigt und der individuellen Seelsorge aufbauen konnten. Diese führten denn auch die Aufsicht über die Lehrer. Selbstverständlich konnten an diese Schulen auch noch andere, weltliche Ansprüche gestellt werden: lesen lernen, schreiben lernen, rechnen lernen.

An den Stadtschulen wurden solche Ansprüche einigermaßen ernst genommen. Denn sie mussten ja auch auf weiterführende Schulen vorbereiten, Lateinschulen und Hochschulen, die den Nachwuchs in den Eliten sicherstellten. – Anders an den Landschulen. Weder in der Stadt noch auf dem Land bestand ein genügendes Interesse daran, dass die Landkinder gut lesen, schreiben und rechnen lernten. Auch wären die Landschulen damit hoffnungslos überfordert gewesen. Es fehlte ihnen

an geeigneter Ausrüstung, vor allem aber an kompetenten Lehrkräften. Die Schulmeister waren ungebildet, viele konnten selbst kaum lesen und schreiben, und wenn sie es konnten, wussten sie keine rechte Methode, es den Kindern zu vermitteln. Einpauken und wieder abfragen, viel mehr als das konnten sie nicht. Ihr Lohn war entsprechend karg, reichte nirgends hin. Selbst wenn sie sich mit Nebenverdiensten über Wasser hielten, lebten sie in Armut. Von einem eigentlichen Lehrerbild, das diesen Namen verdient, konnte keine Rede sein, höchstens von dem jämmerlichen Zerrbild eines armen, unwissenden Landschulmeisters für arme, unwissende Landkinder. Die Verkommenheit der Landschulen war eines der gravierendsten Defizite des Ancien Régime.

**Unterrichtsszene aus der alten Landschule** Ich vergegenwärtige mir eine Unterrichtsszene aus jener Zeit. Ich stütze mich dabei auf Pestalozzis und Gotthelfs Kritik an der alten Landschule. (Gotthelf musste noch zur Zeit der Seminargründung derart rückständige Schulen angetroffen haben.) Die Szene zeigt einen Schulmeister beim Katechisieren. Er fragt die Kinder über eine Stelle aus dem Katechismus ab, die vom «Elend» des Menschen handelt. (Die zwischen Anführungs- und Schlusszeichen gesetzten Aussagen stehen so im Katechismus.)

- Schulmeister *«Woher erkennst du dein Elend?»*
1. Schüler *«Aus dem Gesetz Gottes.»*
- Schulmeister *«Was fordert denn das göttliche Gesetz von uns?»*
2. Schüler *«Dies lehrt uns Christus in einer Summe Matthäus im 22. Kapitel: Du sollst lieben Gott, deinen Herrn, von ganzem Herzen, von ganzer Seele, von ganzem Gemüt und von allen Kräften. Dies ist das vornehmste und grösste Gebot. Das andere ist dem gleich: Du sollst deinen Nächsten lieben als dich selbst. In diesen zweien Geboten hanget das ganze Gesetz und die Propheten.»*
- Schulmeister *«Kannst du dies alles vollk6mmlich halten?»*
3. Schüler *«Nein, ich bin von Natur geneigt, Gott und meinen N6chsten zu hassen.»*
- Schulmeister *Gut. Gut aufgesagt. Jetzt wird's aber schwerer. (zum 2. Sch6üler) Du hast gesagt, was das g6ttliche Gesetz von uns fordert...*
2. Sch6üler *«Dies lehrt uns Christus in einer Summe Matthäus im 22. Kapitel: Du sollst lieben Gott, deinen Herrn, von ganzem Herzen, von ganzer Seele, von ganzem Gemüt und von allen Kr6ften. Dies ist das vornehmste und gr6sste Gebot. Das andere...»*
- Schulmeister *H6r jetzt zuerst zu, was ich dich frage: Wen sollen wir nun also lieben?*

2. Schüler *«Du sollst lieben Gott deinen Herrn, von ganzem Herzen, von ganzer Seele, und...»*
- Schulmeister *Ja, und wen noch?*
2. Schüler *(sagt den ganzen Text leise auf bis:) «Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst.»*
- Schulmeister *Ja, Gott und unseren Nächsten sollen wir lieben. Und wie sollen wir Gott lieben?*
2. Schüler *Wie?*
- Schulmeister *Ja, wie! Nur so ein bisschen oder...?*
2. Schüler *Nein, ganz fest, ganz fest...*
- Schulmeister *So steht's aber nicht im Büchlein. Es heisst: «Du sollst lieben Gott, deinen Herrn, von ganz...»*
2. Schüler *Aha! «...von ganzem Herzen, von ganzem Gemüt und von allen Kräften. Dies ist das vornehmste und grösste Gebot.»*
- Schulmeister *Richtig! Bis auf den Schluss. Der gehört nicht mehr dazu. Nun sag einmal, was ist denn das, ein Gebot?*
2. Schüler *«...das vornehmste und grösste Gebot.»*
- Schulmeister *Nein, was ein Gebot ist, Gottes Gebot.*
2. Schüler *Gottes Gebot ist – – – was Gott geboten hat.*
- Schulmeister *Richtig! Und ein Gesetz, Gottes Gesetz?*

2. Schüler *Gottes Gesetz ist – was Gott gesetzt hat. «In diesen zweien Geboten hanget das ganze Gesetz und die Propheten...»*
3. Schüler *«Hanget» – Schulmeister, wie hängen denn die da drin? das Gesetz? die Propheten? Ich kann das nicht...*
- Schulmeister *(ihn mit einer Gebärde zum Schweigen bringend) Wer fragt hier?*
3. Schüler *Der Schulmeister.*

### **Die Zeit der Helvetik – Anfänge einer neuen Volksschule und Lehrerbildung**

Erst zur Zeit der Helvetik (1798 bis 1803), als die Schweiz unter französischer Besatzung in eine Republik umgestaltet wurde, wurde die Erneuerung des Bildungswesens ernsthaft bedacht. Die Helvetische Republik war ein zentralistisch regierter Einheitsstaat, worin die Kantone nicht mehr als Regierungs-, sondern nur noch als Verwaltungseinheiten galten. Im Sinne des revolutionären Gleichheitsgedankens war die alte ständische Ordnung aufgehoben und eine repräsentative Demokratie eingeführt worden. Gelebte Gleichheit und Demokratie setzte aber ein auf breiter Basis kompetentes Volk voraus. Da ein solches noch nicht existierte, sondern erst herangebildet werden musste, forderten zumindest die demokratisch Gesinnten eine umfassende Umgestaltung des Bildungswesens. Und sie beriefen sich dabei auf das schon reiche Gedankengut der damals beginnenden philosophisch-wissenschaftlichen Pädagogik. Diese gründete auf einem neuen, aufgeklärt-idealistischen Menschenbild, das den Menschen gleichsam «rein», herausgelöst aus seinen gesellschaftlichen und religiösen Bindungen, darstellte: Der Mensch sei dazu bestimmt, unabhängig von seinem Stand, seinem Beruf, seiner Konfession «mündig», das heisst als verant-



wortungsbewusstes vernünftiges Wesen zu denken und zu handeln. Der junge Mensch gehe einen Weg aus den Tiefen kindlicher Unwissenheit und Selbstbezogenheit hinauf zu den Höhen freien wahrhaftigen Denkens und sittlichen Handelns. Diesen steilen Weg schaffe er nicht allein aus sich selbst heraus, sondern nur mit erzieherischer Hilfe. Als «homo educandus» könne er sich nur durch Erziehung seiner hohen Bestimmung gemäss verwirklichen. – Welch eine Heilserwartung wurde da in den Menschen, ja in das ganze «Menschengeschlecht» gesetzt! Wie ungeheuerlich musste sie den Angehörigen des Patriziats oder der Kirche vorkommen, die es gewohnt waren, das gemeine Volk zu bevormunden; wie zynisch den Angehörigen des gemeinen Volkes, die sich dumpf in die bestehenden Verhältnisse ergeben hatten; und wie verheissungsvoll den republikanisch gesinnten Menschen, welche ahnten, was Schulen und Lehrer zur Gestaltung einer besseren Zukunft beitragen könnten.

Aus dem Kreis dieser Menschen ragten drei Persönlichkeiten heraus: Philipp Albert Stapfer, Johann Heinrich Pestalozzi und Philipp Emanuel von Fellenberg.

Der Aargauer Philipp Albert Stapfer (1766–1840) wirkte in der helvetischen Exekutive als Minister der Künste und Wissenschaften. Auf Grund umfangreicher Erhebungen entwickelte er ein nationales Bildungskonzept mit den drei Bereichen Volksschule, Gymnasium und Universität. Höchste Priorität wies er der Erneuerung der Volksschule zu. Er konzipierte sie als säkularisierte, der geistlichen Aufsicht entzogene Schule, und zwar für die Kinder aller Stände, um so das unselige Gefälle zwischen Stadt- und Landschulen aufzuheben. Und damit die Volksschullehrer den neuen Anforderungen genügen würden, sah er für sie eine professionelle Ausbildung vor. Damit eilte er seiner Zeit weit voraus. Aber er setzte sich nicht durch. Ein entsprechender Entwurf für ein Volksschulgesetz scheiterte am Nein der konservativen Gegnerschaft. Ähnlich

erging es ihm mit der Gründung eines nationalen Lehrerbildungsinstituts in Burgdorf. – Offenbar war es damals unmöglich, ein noch so gutes Konzept für die dringend nötige Erneuerung der Volksschule politisch zu realisieren. Die Erneuerung musste also von unten, von privater Seite ausgehen, von einzelnen grossen Persönlichkeiten, die es wagten, ein eigenes pädagogisches Werk in die Welt zu setzen.

Der Zürcher Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) hatte auf dem Birrfeld im Aargau einen landwirtschaftlichen Betrieb gegründet und später darin eine Armenschule eingerichtet. In den armen Menschen seiner Zeit sah er die Gesellschaftsgruppe, aus der die künftigen Demokraten hervorgehen würden. Denn sie wüssten aus ihren Lebenserfahrungen heraus, wie sehr Menschen aufeinander angewiesen seien, und sie seien deshalb auch empfänglich für die sittlichen Ansprüche einer Demokratie. – Nachdem er mit beiden Unternehmungen gescheitert war, hatte er während fast zwei Jahrzehnten über die Menschen nachgedacht und geschrieben. Es entstand das Romanwerk LIENHARD UND GERTRUD, worin er sich mit der Lebenswelt der Landbevölkerung auseinandersetzte. Und es entstand seine grosse anthropologische Studie MEINE NACHFORSCHUNGEN ÜBER DEN GANG DER NATUR IN DER ENTWICKLUNG DES MENSCHENGESCHLECHTS. Dem Ruf Stapfers folgend, nahm er sich 1799 in Stans der im Befreiungskrieg verelendeten Kinder an. Dann wirkte er in Burgdorf an den städtischen Schulen als Lehrer. Unterstützt von Stapfer baute er im Schloss Burgdorf ein Institut auf, wo er in Theorie und Praxis seine anthropologischen und psychologischen Studien fortführte und in eine Unterrichtslehre umsetzte: WIE GERTRUD IHRE KINDER LEHRT. Diese wurde die vielleicht bedeutendste Grundlage für die Reform der Volksschule.

Der Berner Philipp Emanuel von Fellenberg (1771–1844) hatte sich schon in jungen Jahren verpflichtet, für eine bessere Welt zu leben. Als Patrizier und von seiner Bildung her wäre er für eine politische Karriere

prädestiniert gewesen. Aber damit wollte er, angewidert von dem Sit-  
tenzerfall in den regierenden Kreisen, nichts zu tun haben. Er suchte  
eine private Domäne, wo er seine Vorstellungen von einer besseren Welt  
exemplarisch verwirklichen konnte. Diese Domäne fand er im Wylhof  
bei Münchenbuchsee, den er 1798 erwarb und in «Hofwyl» umbenannte.  
Dort schuf er zuerst einen landwirtschaftlichen Musterbetrieb, darauf  
aufbauend mehrere Schulen, von denen die Schule für Söhne höherer  
Stände und die Armenschule bis weit über die Landesgrenzen hinaus  
ausstrahlten. Beide Schulen waren Internatsschulen mit hohen erzie-  
herischen Ambitionen. In der Schule für Söhne höherer Stände vermittelte  
Fellenberg seinen Zöglingen eine gymnasiale und professionelle Ausbil-  
dung, die sie dazu befähigen sollte, ihren künftigen Führungsaufgaben  
kompetent und verantwortungsbewusst gerecht zu werden. In der Ar-  
menschule, die er nach Pestalozzis Einsichten konzipierte, vermittelte  
er den Zöglingen eine Volksschulbildung, kombiniert mit einer landwirt-  
schaftlich-gewerblichen Ausbildung. Die sollte sie dazu befähigen, in  
ihrer ländlichen Lebenswelt eine gute und ehrbare Existenz aufzubauen.  
Die Leitung der Armenschule überliess er Johann Jakob Wehrli. Dieser  
lebte über zwanzig Jahre lang als Lehrer und Erzieher mitten unter sei-  
nen Zöglingen. Die Hofwyl-er Armenschule sollte die Inhalte der späteren  
Lehrerbildung wesentlich mitbestimmen.

Die Vorstellungen über die zukünftige Volksschule und ihre Lehrer, wie  
sie sich damals in den Köpfen einer kleinen aufgeklärten Elite heraus-  
bildeten, waren die Vorboten einer neuen Epoche der Schulgeschichte.  
Ich versuche sie zusammenfassend zu ordnen. Sie ergeben zwar noch  
kein differenziertes Lehrerbild. Aber sie lassen schon einige typische  
Züge erkennen, die sich in späteren Lehrerbildern, teilweise sogar bis  
in die heutigen hinein erhalten haben. – Der neue Volksschullehrer steht  
erstens in einem gesellschaftlichen Auftrag: Er dient der entstehenden  
aufgeklärten, demokratischen Gesellschaft, und zwar vor allem in den

bisher vernachlässigten Schulen der armen Landbevölkerung. Dort vermittelt er den Kindern eine elementare Ausbildung, wodurch sie die Möglichkeit erhalten, eine ihnen gemässe berufliche Laufbahn einzuschlagen und ihre bürgerlichen Pflichten zu erfüllen. Er steht zweitens in einem eigentlich pädagogischen Auftrag: Er führt die ihm anvertrauten Kinder ein Stück weit auf ihrem individuellen Weg zur Mündigkeit, zum wahrhaftigen Denken und sittlichen Handeln. Dazu bedarf er, abgesehen von guten Begabungen, einer anspruchsvollen professionellen Ausbildung. Umstritten an diesem Konzept waren drei Gedanken, die als revolutionär und in konservativen Kreisen als gefährlich galten: Erstens der Gedanke der Gleichheit; der führte zur gleichen Volksschule für alle und damit zur Sanierung der Landschulen. Zweitens der Gedanke der weltlichen Volksschule; der führte zur Emanzipation der Volksschullehrer aus der Bevormundung durch die Pfarrherren. Und drittens der Gedanke der professionellen Ausbildung der Volksschullehrer; der führte zur Schaffung von Lehrerseminaren. Zu recht sahen konservativ Denkende in Patriziat und Kirche, wie auch deren Verbündete ihre Macht und ihren Einfluss schwinden. Kein Wunder, dass sie dagegen ankämpften. Und mit Erfolg. Zur Zeit der Helvetik blieb im Bereich der öffentlichen Schulen alles beim Alten. Entfalten konnten sich nur private Unternehmen wie Pestalozzis Institut in Burgdorf oder Fellenbergs Institute in Hofwyl.

**Die Zeit der Mediation und der Restauration – machtlose Bildungspolitik** Das Konzept einer neuen Volksschule und einer Lehrerbildung, wie es Philipp Albert Stapfer formuliert hatte, war eine verheissungsvolle geistige Errungenschaft der Helvetik. Aber es bestand lange Zeit nur in den Köpfen. Es liess sich nicht realisieren, weder in den Jahren der Helvetik, noch in den darauf folgenden Jahren der Mediation und der Restauration. Denn Volksschule und Lehrerbildung waren ein Politikum ersten Ranges und ihre Entwicklung war von der politischen

Gesamtentwicklung der Schweiz, das heisst von ihrer Demokratisierung, nicht zu trennen. Und gerade mit der Demokratisierung ging es lange nicht recht voran. Schon in der Zeit der Mediation erlitt sie einen empfindlichen Rückschlag. Napoleon hatte die Verfassung der Helvetischen Republik, die als Einheitsstaat nicht funktionierte, so geändert, dass sie den einzelnen Kantonen wesentliche Elemente ihrer einstigen Souveränität zurückgab. Es gab also wieder kantonale Regierungen, in denen die alten patrizialen Machtverhältnisse aufleben konnten.

Als sich nach dem Zusammenbruch der französischen Herrschaft die europäischen Staaten neu ordneten und zumeist ihre alten inneren Machtstrukturen wieder herstellten, setzten es in der Schweiz die erstarkten konservativen Kräfte durch, dass die föderative Ordnung der alten Eidgenossenschaft und die patrizialen Obrigkeiten wieder eingesetzt wurden. Der Prozess der Demokratisierung wurde dadurch unterdrückt. Aber er blieb lebendig. Er brauchte nur Zeit, bis die liberalen Kräfte erstarkten und sich gegenüber den konservativen zu behaupten vermochten.

In den dreissiger Jahren war es dann soweit. In den einzelnen Kantonen wurden neue, liberale Verfassungen geschaffen. So im Kanton Bern 1831 die «Verfassung für die Republik Bern». Auf kantonaler Ebene wurde der moderne Bundesstaat vorbereitet, die einzige Nation, die sich im europäischen Revolutionsjahr 1848 eine moderne demokratische Verfassung geben konnte. Selbstverständlich waren damit die Kämpfe zwischen den konservativen und liberalen Kräften in der Schweiz noch lange nicht beigelegt. Sie lebten in Parteikämpfen oder im Kulturkampf fort und wirkten auch so noch hemmend in die Volksschulen und in die Lehrerbildung hinein.

Wie gesagt kamen unter der zentralen Regierung der Helvetik und unter den kantonalen Regierungen der Mediation und Restauration keine

Gesetzesgrundlagen für die Erneuerung der Volksschulen und der Lehrerbildung zustande. Wie andernorts herrschten auch im Kanton Bern wieder die alten Zustände: Das unselige Gefälle zwischen Stadt- und Landschulen blieb bestehen; die Volksschulen standen weiterhin oder wieder unter der Aufsicht der Pfarrherren, ja zusätzlich noch unter der Oberaufsicht eines kantonalen Kirchenrats; und an eine professionelle Ausbildung der Lehrer war nicht zu denken. Aber etwas musste doch getan werden. Da wenigstens darüber Einigkeit bestand, dass jede Erneuerung der Volksschule nur mit besser ausgebildeten Lehrern möglich sei, förderte die Regierung die sogenannten «Normalanstalten». Das waren kleine regionale Institutionen, wo Pfarrherren oder Lehrer mit Schulfahrung und Schulwissen elementare Lehrerbildungskurse durchführten. Solche «Normalkurse» fanden vorwiegend in den Sommermonaten statt; dann waren die Schulen geschlossen, weil die Kinder ihren Eltern auf dem Bauernhof helfen mussten. Als besonders anspruchsvoll galten damals die Kurse, die Fellenberg in Hofwyl anbot.

**Die Zeit der Regeneration – Das staatliche Lehrerseminar in Münchenbuchsee** Nach der «Verfassung für die Republik Bern» von 1831 konnte es der liberalen Regierung, die jetzt am Ruder war, mit der Erneuerung des Schulwesens nicht schnell genug gehen. 1832 verabschiedete sie das Dekret über die Errichtung von Normalanstalten und 1833 eröffnete sie das deutschsprachige staatliche Lehrerseminar in Münchenbuchsee als das Kernstück einer neuen, liberalen Volksbildung.

Der Hauptauftrag des Seminars bestand in der professionellen Ausbildung von Landschullehrern. Nach einer zweijährigen Ausbildungszeit am Seminar sollten sie fähig sein, Landkindern eine elementare Schulbildung zu vermitteln, also eine solide Grundlage für ihr berufliches und bürgerliches Fortkommen, womöglich sogar für ihren sozialen Aufstieg.

Grösster Wert wurde darauf gelegt, dass die angehenden Lehrer mit der ländlichen Welt der Kinder vertraut waren und blieben. Sie wurden deshalb vorwiegend aus einfachen ländlichen Familien rekrutiert. Sie wurden in einer strengen, klösterlich anmutenden Schul- und Internatsgemeinschaft auf ihr Lehrerleben hin herangebildet, oder genauer: erzogen. Ja, «erzogen», man nannte sie «Zöglinge». Ihr Alltag war auffallend ähnlich durchgestaltet wie der Alltag der Zöglinge in Fellenbergs Armenschule: die Schule mit dem Internat verknüpft; der Tag ausgefüllt von fünf Uhr morgens bis acht Uhr abends; die Woche belegt mit fünfzig Unterrichtsstunden, dazu noch mit Arbeit im landwirtschaftlichen Betrieb des Seminars. Die dem Seminar angeschlossene Musterschule, an der die Zöglinge in die Schulpraxis eingeführt wurden, war für arme Kinder der Umgebung eingerichtet.

Pfarrer Friedrich Langhans, der erste Seminardirektor, sah sich als liberal denkender Mensch einem aufgeklärten Bildungskonzept verpflichtet. Er wollte die Seminaristen nicht nur zu Funktionären ausbilden, sondern zu Persönlichkeiten. Deshalb stellte er relativ hohe geistige Ansprüche an ihre wissenschaftliche und soziale Ausbildung. So sollten sie zum Beispiel nicht nur mehr wissen und können, als was sie den Kindern zu vermitteln hatten, sondern fähig sein, dieses Wissen und Können denkend zu durchdringen.

Schon ganz am Anfang geriet Langhans darüber in einen heftigen Streit mit Fellenberg. Dieser, von seiner Armenerziehung her denkend, sah im Volksschullehrer einen einfachen, reinen Praktiker. Er warf Langhans vor, er treibe mit seinen Zöglingen einen unnötigen, ja schädlichen Intellektualismus, sogar im Religionsunterricht, und er machte den Vorwurf gegen ihn zum Gegenstand einer bitteren öffentlichen Polemik. Die Regierung hielt jedoch zu Langhans.

Fellenbergs Polemik gegen Langhans war gleichsam der Auftakt zu den parteipolitischen Streitereien, die das staatliche Lehrerseminar während den ersten drei Jahrzehnten seiner Geschichte überschatteten. Mit der Verfassung von 1831 war die Republik Bern als volksdemokratisches Staatsgebilde zwar fest installiert, das alte Patriziat hatte ausgespielt, aber die parteipolitische Spaltung in ein konservatives und ein liberales Lager bestand noch immer. In beiden Lagern war man sich der hohen Bedeutung bewusst, die der Volksschule und speziell der Lehrerbildung für die politische Kultur in diesem Staat zukam. Liberale und Konservative wachten denn auch höchst aufmerksam über dem staatlichen Lehrerseminar in Münchenbuchsee: die Liberalen, die seit 1831 fast durchwegs an der Macht waren, mit den Augen der Gründer und Hausherrn, die Konservativen, die in die Opposition gedrängt waren, mit den Augen argwöhnischer Kritik. Dass sich die herrschende Spannung immer wieder in Streitereien entladen musste, war unvermeidlich.

Wie aber lässt sich die Opposition der Konservativen gegen das staatliche Lehrerseminar bzw. die dort betriebene Lehrerbildung erklären? – Die konservativen Politiker sahen sich in den ersten Jahrzehnten nach der Seminargründung der immer noch herrschenden Armut der Landbevölkerung gegenüber. Und sie sahen sich als Politiker aufgerufen, die Armut der Landbevölkerung ernst zu nehmen und für das Wohl dieser Menschen einzutreten. Da sie als Konservative aus konfessioneller Überlieferung heraus dachten, war ihnen das Leben in Armut nicht einfach suspekt. Menschen konnten sehr wohl in Armut ein gerechtes, erfülltes, glückliches Leben führen, ja sie konnten dabei soziale Fähigkeiten entwickeln, die es ihnen ermöglichten, Wesentliches zum Aufbau einer demokratischen Gesellschaft beizutragen. Pestalozzi hatte schon in LIENHARD UND GERTRUD ein eindrückliches Beispiel dafür gegeben. Von diesem Gedanken aus ist auch der andere Gedanke nicht mehr fern, dass Leben in Armut wie alles Leben dem Menschen von Gott be-



stimmt sei, der alte Gedanke, der dann der revolutionären égalité hatte weichen müssen. Den so denkenden konservativen Politikern konnte es also nicht in erster Linie darum gehen, die Landbevölkerung aus der Armut herauszuführen, sondern darum, ihre Armut lebenswert zu machen. Sei es durch materielle Lebenssicherung, sei es durch Erziehung und Bildung. – Was hiess das nun für die Einstellung der konservativen Politiker zum staatlichen Lehrerseminar? So, wie sich das Seminar bemühte, die angehenden Lehrer auf ihr Leben und Wirken in den ärmlichen Verhältnissen der Landschulen hin zu erziehen, dürfte es zweifellos den Vorstellungen der Konservativen entsprochen haben. Hingegen darin, dass es seinen Unterricht nach einem aufgeklärten Bildungskonzept aufbaute und folglich seinen wissenschaftlichen Unterricht nicht mehr konfessionell begründete und relativ hohe intellektuelle Ansprüche stellte, brach es aus den Vorstellungen der Konservativen aus. Hier setzten sie denn auch mit ihren Vorwürfen an: Die angehenden Lehrer würden am Seminar dem christlichen Glauben und dem einfachen Denken entfremdet, worin die Landleute beheimatet seien. Als Lehrer blieben sie dann den Landleuten, mit denen sie Leiden und Freuden teilen müssten, fremd. Oft seien sie sogar überheblich, würden abschätzig auf die Landleute herabschauen, wüssten mit deren einfachen Tugenden nichts anzufangen, und verlören so das Vertrauen derjenigen Menschen, die in ihnen ein moralisches Vorbild suchten. In der Hitze des Gefechts konnten die Konservativen auch übers Ziel hinaus schiessen, wenn sie etwa behaupteten, die Liberalen würden das staatliche Lehrerseminar nur dazu missbrauchen, um sich damit eine liberale Gefolgschaft nachzuziehen.

Diese Streitereien brachten das Seminar in den ersten Jahrzehnten seiner Geschichte um die Ruhe, die es für seine pionierhafte Entwicklung gebraucht hätte. Sie kumulierten in der Legislaturperiode von 1850 bis 1854, der einzigen Periode, in der die Konservativen die Mehrheit im Grossen Rat hatten und nach damaligem Recht die gesamte Regierung

stellten. In der Sitzung vom 24. Mai 1852 beschlossen die Konservativen die Aufhebung des Seminars und die Entlassung des damaligen Direktors Heinrich Grunholzer. Daraufhin kündigten die Seminarlehrer ihre Anstellung. Im November wurde das Seminar unter dem neu berufenen Direktor Heinrich Morf wieder eröffnet. Die ursprüngliche Absicht, das Seminar dadurch im Wesentlichen zu erneuern, liess sich aber nicht realisieren. Das liberale Konzept blieb bestehen. Kontinuierlich entwickeln konnte sich das Seminar erst seit 1860, von 1860 bis 1880 unter dem Direktor Hans-Rudolf Rüegg und von 1880 bis 1905 unter dem Direktor Pfarrer Emanuel Martig.

**Der Umzug nach Hofwyl** Mit einem denkwürdigen Fest feierte das Seminar im Herbst 1884 den gelungenen Umzug von seinem alten Standort in Münchenbuchsee nach seinem neuen in Hofwyl. Von diesem Fest gibt es einen Bericht. Er erschien bald darauf im Berner Schulblatt und später im Bericht des Seminardirektors über das Schuljahr 1884/85. Er soll im Folgenden auch hier ungekürzt erscheinen. Was dieses Fest besonders auszeichnete, war das alle bewegende Bewusstsein, einem gut geführten, sich lebhaft entwickelnden und hoch geschätzten Seminar anzugehören. Das stimmte froh und besinnlich. Festfreude vermischte sich mit Fragen nach dem Woher und Wohin. An welchen Wertvorstellungen, Bildern und Gedanken hatte man sich bisher orientiert? An welchen würde man sich künftig zu orientieren haben? Welche Intentionen sollten den weiteren Gang der Schule leiten? Solche Fragen bestimmten die Inhalte des Festes, insbesondere die der Reden. Aus diesen lassen sich die Hauptzüge des Lehrerbilds und der Lehrerbildung jener Zeit herauslesen.

Im Sommer 1884 wurde in Hofwyl das Grosse Haus baulich an die Aufnahme des Seminars angepasst. In der Zeit vom 9. bis 15. Oktober zügelten Seminarlehrer, Seminaristen und Angestellte das Mobiliar und die

Ausrüstung des Seminars nach Hofwyl hinüber, und gleich am Donnerstag, 16. Oktober, feierten sie das Umzugsfest. Es war ein bescheidenes Fest, ohne grossen Aufwand, ohne Publikum. Nur ein paar Abgeordnete der Regierung, der Staatswirtschaftskommission und die ganze Seminarkommission waren dazu eingeladen, da es zugleich einen Staatsakt zu begehen gab.

*Kurz vor zwei Uhr Nachmittags sammelten sich im Musiksaale des Seminars die Abgeordneten der h. Regierung (HH. Dr. Gobat, Rätz, v. Wattenwyl), der Staatswirtschaftskommission (HH. Immer und Balif), sowie die Mitglieder der Seminarkommission, nebst der Lehrerschaft und den Zöglingen des Seminars und einer kleinen Anzahl übriger Teilnehmer. Nachdem die Seminaristen die Motette «der Mensch lebt und bestehet» von Nägeli, zur Eröffnung vorgetragen hatten, ergriff der Präsident der Aufsichtskommission, Hr. Pfarrer Ammann, das Wort. Tief bewegt erinnerte er an die bekannten Beschlüsse, welche den seit Jahren gehegten Wünschen betreffend Verlegung des Seminars in zweckmässigeren Räume endlich zur Verwirklichung geholfen und knüpfte daran Betrachtungen, was die nun bald leeren Räume seit mehr als einem halben Jahrhundert für unsere Schule, für das Volk gewesen seien. Er gedachte der Stürme, die über unsere Anstalt gegangen und mahnte daran, dass gerade aus diesem Saale so manchmal energisch Protest erhoben worden sei gegen jene masslos ungerechtfertigten Angriffe, die dem freisinnigen Seminar den Untergang zu bereiten suchten. «Wehmutsvoll gedenken wir all' jener treuen Kämpfer, die in unentwegtem Pflichtbewusstsein an dieser Stätte wirkten, mit fröhlichem Behagen auch denkt manch einer an alle heitern Stunden zurück, die er hier zubrachte, an jene harmlosen Scherze, die heute eine Quelle unerschöpflichen Humors in bernischen Lehrerkreisen bilden. Was haben denn uns diese Räume getan, dass wir sie jetzt verlassen wollen? Ist es nicht Undank gegen sie und ihre Bewohner der letzten 50 Jahre, ihnen schnöde den Rücken zu kehren,*

*um einen stolzen Bau zu beziehen, gegen welchen die alten Klostermauern bescheiden zurücktreten müssen? – Und dennoch scheiden wir! Nicht mit undankbaren Herzen; wir wissen, was das Seminar uns seit seiner Eröffnung gewesen ist und geboten hat und anerkennen es mit freudigem Danke; aber erhöhte Anforderungen werden heutzutage an die Schule und den Lehrer gestellt, die eine Veränderung in den Verhältnissen der Lehrerbildung ebenso gebieterisch erheischen. Möge des Höchsten Schutz über den alten und den neuen Räumen walten! Er segne unsern Ausgang hier und unsern Eingang drüben in Hofwyl!.*

*Die alte, liebe Fahne voran, unter dem muntern Liederschall der Seminaristen fand der Auszug aus dem «Hofe» statt. In Hofwyl angelangt, sammelten sich die Seminaristen und die übrigen Teilnehmer in dem Musiksaale des neuen Seminars. «Hoch tut euch auf» von B. Klein sangen die Seminaristen und eröffneten so in weihvoller Weise den Einzug ins neue «Heim». Herr Erziehungsdirektor Gobat übernimmt im Namen des Staates und der Regierung das schöne Haus und übergibt es zugleich dem deutschen bernischen Lehrerseminar. Redner spricht seine hohe Freude aus über die so baldige Erfüllung des Wunsches, den er vor kaum einem Jahre an der Jubelfeier des Seminars ausgesprochen. Er hegt grosse Hoffnungen für dasselbe, weil es an die Stätte verlegt worden, wo der grosse Fellenberg gewirkt hat. «Dieser Mann ist unser Vorbild, damit unsere Schule den Bedürfnissen des Volkes je mehr und mehr zu entsprechen im Stande sei. Man hat von verschiedenen Seiten den Einwurf gehört, das grosse, palastähnliche Haus sei zu schön für das Seminar. Ist denn das Gefühl für das Schöne nicht allen Ständen innewohnend, dem Sohn des Reichen wie dem Kinde des Minderbegüterten, aus dessen Familie sich das Seminar vorwiegend rekrutirt? Und soll denn nicht die Erziehung zum Schönen, zum Ideal führen? So bildet sich gewiss im schönen Hause der Sinn für das Ideale am besten aus, und der in diesem Hause herangebildete Lehrer nimmt Sinn und Begeisterung für alles Hohe mit ins Land und Volk hinaus. Der Erziehungsdirektor schloss mit dem*

*Wunsch auf eine glückliche Zukunft. Das Seminar möge an seiner neuen Wohnstätte in Glück und Frieden und in fortschrittlichem Sinne zum Wohl der Schule wirken. Daran knüpft sich wohl in natürlicher Weise die Mahnung, zu dem anvertrauten, schönen Gute Sorge zu tragen, die Mahnung zur Ordnung und zum Frieden, wie sie auch ferner in der Anstalt herrschen mögen.» Redner schliesst mit dem Wunsche, auf die glückliche Zukunft des Seminars, das in seiner neuen Wohnstätte in Glück und Frieden und fortschrittlichem Sinne zum Wohl der Schule wirken möge.*

*In tiefer Bewegung übernimmt Herr Seminardirektor Martig das schöne Gebäude im Namen des Seminars; er tut es mit warmem Dank gegen Regierung, Staatswirtschaftskommission, Grossen Rat und das ganze Volk. «Ja, das Seminar empfindet hohe Freude an dem zweckmässigen Hause, seinen weiten, lichterfüllten Sälen, seinen hohen Gängen, seiner Aussicht auf die schneeigen Alpen, den blauen Jura, ins ganze liebe Bernerland. Sollte diese neue Wohnstätte ohne Einfluss bleiben auf den Geist, der hier walten soll? Gewiss nicht! Den Geist der Einfachheit, der uns in der alten Heimat beseelt hat, haben wir freilich mit herübergenommen; dieser Geist soll uns auch im neuen Hause nicht verlassen, nein, sein Fortwirken in uns soll auch ein Zeichen der Dankbarkeit an die soeben verlassenen Räume sein. Wir wollen den Faden, den wir in Münchenbuchsee angeknüpft haben, hier weiter spinnen und möge so Hofwyl auch eine Heimstätte sein für diejenigen, welche in früheren Jahren in den alten Klosterräumen die Vorbildung zu ihrem Berufe empfangen haben.» – Hr. Martig führt im Weiteren einzelne Punkte aus den Ideen Fellenbergs, der unser Vorbild hier sein soll, und nennt als solche Grundgedanken:*

- 1. Eifrige Förderung der Bildung aller Stände.*
- 2. Praktische Richtung der Bildungsbestrebungen und*
- 3. Der ideale Zug in Fellenbergs Tätigkeit.*

*Den ersten Punkt betreffend, hebt Herr Martig in trefflicher Weise hervor, wie den Kindern der Geringsten (Wehrliche) und den Söhnen der Mächtigen (sogen. Institut) dasjenige geboten wurde, was nach Fellenbergs Anschauungen dem betreffenden Stande passte. «So möge denn auch das Seminar in dem Geiste allgemeiner Menschenbildung fortbauen. – Zweitens soll die Lehrerbildung eine praktische sein. Ein praktischer Lehrer ist nicht derjenige zu nennen, dem man eine grosse Routine in einer gewissen Methode als Vorzug nachrühmt, sondern derjenige, der im Besitze einer gründlichen wissenschaftlichen Vorbildung, und darum im Stande ist, den mitzuteilenden Unterrichtsstoff auch denkend durchzuarbeiten. Mittelpunkt der Lehrerbildung in praktischer Hinsicht muss sein, die Zöglinge zu befähigen, dass sie den Bedürfnissen und Wünschen der Schulgemeinden unseres Landes zu entsprechen im Stande sind. – Drittens bleibe unserer Anstalt auch der ideale Zug, der ihr bis jetzt nicht gefehlt. Wie Fellenberg über Zeit und Raum hinausblickte und in allgemeiner Volksbildung das Ankommen glücklicher Zustände sah, so halten auch wir die Lehrerbildung betreffend, die Fahne hoch, nie fehle dem Lehrer der ideale Schwung, die Liebe zur Schule, zu den ihm anvertrauten Kindern, zu den Zwecken seines Berufes. Aber Gott ist die Liebe, alle Idealität hat ihren Grund in dem Höchsten. In seinem Namen wollen wir das Werk beginnen, mit seiner Hülfe weiterführen.» Mit der Aufforderung an Lehrerschaft und Zöglinge, wie bisher vereint in Liebe und Treue zu wirken, schloss der Redner seine gehaltvolle Ansprache.*

*Wie zur Bekräftigung des Gelübdes freudigen Weiterschaffens ertönte das Lied «Brüder reicht die Hand zum Bunde» [von W. A. Mozart]. Dann gings zur Besichtigung der weiten Hallen. Von der Küche und des Kellers Gründen, durch die Lehrsäle und Klavierzellen, Direktor- und Lehrerwohnungen bis hinauf zu den Schlafzimmern, ... ja bis unter das Dach hinauf wurde alles gehörig ins Auge gefasst. ... Eine einfache Collation vereinigte die Anwesenden nach dem Rundgange wieder in dem Musiksaal. ... Gegen*

*sechs Uhr begann sich der Saal zu leeren; die Abendzüge führten die Teilnehmer an der freundlichen, bescheidenen Feier der Heimat zu, wohl jeder mit dem Bewusstsein, dass der heutige Tag einen wichtigen Punkt bezeichne in der Geschichte unseres Seminars und der Schule überhaupt. Möge das geistige Licht aus den weiten Räumen, wo die Lehrerbildungsanstalt ein «würdiges Asyl» gefunden, in der nämlichen Weise wie bisher ins Bernerland hinaus leuchten zur Aufklärung des Volkes, um dasselbe immer weiter hinauszuführen zu wahrer Befreiung und Beglückung!*

So feierten vor 125 Jahren die Lehrer und Schüler des staatlichen Lehrerseminars zusammen mit ein paar geladenen Gästen ihren Auszug aus den alten Räumen in Münchenbuchsee und ihren Einzug in den neuen Räumen in Hofwil. Ein schlichtes Fest, aber so wohldurchdacht, so bedeutungsvoll und bei alledem so herzlich, dass es noch heute den Leser des Berichts anrührt. Man hält gerne dabei inne und denkt zurück wie an eine verlorene Kindheit.

Durch die Umsiedelung des Seminars aus der Enge der mittelalterlichen Johanniter-Komturei hinter der Dorfkirche in das geräumige Grosse Haus auf dem offenen Hügel von Hofwyl, das einst Fellenbergs Institut für Söhne höherer Stände beherbergt hatte, brachte die Berner Regierung unmissverständlich ihre hohe Anerkennung zum Ausdruck. Das Seminar hatte sich in den letzten zwanzig Jahren auf liberalem Kurs erfolgreich entwickelt, hatte seine Anforderungen an die Ausbildung der Lehrer bei nur dreijähriger Ausbildungszeit kontinuierlich gesteigert; hatte seit 1875 das Mandat, die Ausbildungszeit bis auf vier Jahre zu verlängern, was am alten Ort unmöglich war, und sollte jetzt in Hofwil endlich die nötigen Voraussetzungen dazu bekommen. Und doch wurde in der Berner Öffentlichkeit noch da und dort die missgünstige Meinung laut, das Grosse Haus in Hofwil sei für das Seminar *zu schön*. Die drei Festredner verwahrten sich energisch dagegen. Ohne es darauf abgesehen zu

haben, zeichneten sie mit ihren Argumenten ihr gemeinsames liberales Lehrerbild. Es war ja auch das Einzige, was sie zur Rechtfertigung des Umzugs nach Hofwyl vorbringen konnten.

Das Hofwyl Lehrerbild von 1884 basierte im Wesentlichen auf dem Lehrerbildungskonzept der Helvetik, das die liberale Schulpolitik im 19. Jahrhundert sich zum Programm gemacht hatte. Noch immer war der Volksschullehrer in einer Landschule tätig. Noch immer war das Landvolk gegenüber dem Stadtvolk wirtschaftlich benachteiligt, hatte mit dem allgemeinen Fortschritt nicht recht Schritt halten können. Noch immer vermittelte der Lehrer seinen Landkindern die elementaren schulischen Grundlagen für ihr späteres berufliches Fortkommen. Und doch waren die politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen nicht spurlos am Leben auf dem Lande vorbeigegangen. Es war säkularer und welt-offener geworden. Es bot sogar die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs. Das hatte seine Auswirkungen auf die Volksschule, auf die Stellung und Arbeit des Lehrers. Er unterstand nun nicht mehr dem Pfarrer, sondern der Schulgemeinde. Er musste also *den Bedürfnissen und Wünschen seiner Schulgemeinde entsprechen*. Das hiess unter anderem: er musste die ihm anvertrauten Kinder mit hohem praktischen Sinn für ihre Lebenswelt unterrichten und erziehen und musste mit Rücksicht auf die *Minderbegüterten*, unter denen er wohnte, *im Geist der Einfachheit* leben. – Damit noch nicht genug: Der Volksschullehrer war dem Geist der Aufklärung und des Idealismus verpflichtet. Es wurde von ihm erwartet, dass er sich als Unterrichtender und Erziehender an den Idealen der Wahrheit und der Sittlichkeit orientierte und die ihm anvertrauten Kinder auf diese Ideale hin führte. Denn jedes Kind sei dazu bestimmt, diesen Weg geführt zu werden, den Weg der *allgemeinen Menschenbildung*. Diese hohe Erwartung klingt an in der Festrede des Erziehungsdirektors, wo er davon spricht, wie sich *im schönen Haus der Sinn für das Ideale am besten* ausbilde und *der in diesem Hause herangebildete Lehrer ...*



*Sinn und Begeisterung für alles Hohe mit ins Land und Volk hinaus nehmen. Oder im Schlusswort des Berichterstatters: Möge das geistige Licht aus den weiten Räumen ... in der nämlichen Weise wie bisher ins Bernerland hinaus leuchten zur Aufklärung des Volkes, um dasselbe immer weiter hinauszuführen zu wahrer Befreiung und Beglückung.* Der Volksschullehrer als Aufklärer des Volkes? Welch eine Vision! – Was sagte der Seminardirektor und Pfarrer dazu? Als liberaler Pfarrer hatte er nichts gegen die Emanzipation der Volksschule aus der Vormundschaft der Kirche einzuwenden. Deswegen brauchte das religiöse Erbe noch lange nicht aus dem Schulleben verbannt zu sein. Im Gegenteil. Er wusste wohl zu gut, dass die Menschen an ihren hohen und letztlich unerreichbaren Idealen immer mehr oder weniger scheitern würden, insbesondere die Lehrer an ihren pädagogischen Idealen. Aus solchem Wissen heraus konnte er am Schluss seiner Rede sagen: ... *nie fehle dem Lehrer der ideale Schwung, die Liebe zur Schule, zu den ihm anvertrauten Kindern, zu den Zwecken seines Berufes. Aber Gott ist die Liebe, alle Idealität hat ihren Grund in dem Höchsten.* Damit gab er auch zu verstehen, dass für das liberale Lehrerseminar Hofwyl der alte Parteienstreit um die Verweltlichung der Schule belanglos geworden war.

**Seminaristische Lehrerbildung im Seminar Hofwyl** Nach den Worten der Festredner waren am Seminar Hofwyl die Ziele hoch gesteckt. Wie aber sah die alltägliche Schulpraxis aus? Wie nahe kam sie an diese Ziele heran? Die damalige Seminarzeit ist gut dokumentiert und gäbe Stoff für weitläufige Studien. Aber es lohnt sich auch ein kurzer Augenschein. In seinem Bericht über das Seminar Hofwyl für die Jahre 1885 bis 1888 legte Martig unter anderem Rechenschaft darüber ab, wie der Unterricht in den drei Jahren seit dem Umzug aufgebaut und was in den einzelnen Fächern behandelt worden war. Das Erstaunliche daran ist, dass bereits damals in 3 ½-jähriger Ausbildungszeit mit 30 Seminaristen

pro Klasse und bei knappen Ressourcen ein in allen Teilen wohldurchdachtes Ausbildungskonzept realisiert wurde. Charakteristisch dafür war das Zusammenspiel der allgemeinbildenden und berufsbildenden Elemente, und zwar in allen Fächern. Es kommt darin eine klare Regie zum Ausdruck, die man vermutlich Martig zuschreiben kann. Martig hatte die Maxime seines Handelns schon in seiner Festrede formuliert: Da forderte er zunächst eine Lehrerbildung, die auf die Praxis ausgerichtet sei. Mit dem praktischen Lehrer sei jedoch nicht einer gemeint, der sich nur durch grosse Routine in einer gewissen Methode auszeichne, sondern einer, der im Besitze einer gründlichen wissenschaftlichen Vorbildung, und darum im Stande ist, den mitzuteilenden Unterrichtsstoff auch denkend durcharbeiten.

Als Kernstück der Lehrerbildung betrachtete Martig die im engeren Sinn berufsbildenden Fächer: allgemeine Pädagogik, Geschichte der Pädagogik, Psychologie, Methodik, Schulkunde und natürlich die praktischen Übungen in der Übungsschule. In diesen Fächern sah er die eigentliche «Wissenschaft der Lehrer» An ihnen musste auch die *wissenschaftliche Vorbildung* geleistet werden. Und er hielt es für seine Pflicht, diese Fächer selber zu unterrichten. Das war für ihn keine Kleinigkeit. Er musste sich das pädagogische Wissen seiner Zeit erarbeiten, musste es dem Auffassungsvermögen seiner Hofwyler Seminaristen anpassen und dabei immer auch die Bedürfnisse der Volksschule im Auge behalten. Aus seinem Unterricht heraus schrieb er drei Lehrbücher: ANSCHAUUNGSPSYCHOLOGIE 1888, LEHRBUCH DER PÄDAGOGIK FÜR LEHRER- UND LEHRERINNENSEMINARE SOWIE ZUM SELBSTUNTERRICHT 1890, GESCHICHTE DER PÄDAGOGIK IN IHREN GRUNDZÜGEN 1901. Wollte man hier weiterforschen, dann käme man nicht um die Frage herum, was Martig sich von der «wissenschaftliche Vorbildung» seiner Seminaristen eigentlich versprach.

Vermutlich die Fähigkeit, die eigene praktische Tätigkeit zu reflektieren und am allgemeinen beruflichen Diskurs teilzunehmen. Wie weit das bei der mangelhaften Vorbildung und der kurzen Ausbildungszeit der Seminaristen damals überhaupt möglich war, bleibt eine offene Frage.

Nicht nur die berufsbildenden, sondern auch die allgemeinbildenden Fächer waren damals auf die Lehrtätigkeit an der Volksschule ausgerichtet.

Erstens entsprachen sie den an der Volksschule angebotenen Fächern: Religion (insgesamt 6 ½ Jahreslektionen), Deutsch (21), Französisch (9 ½), Arithmetik (8 ½), Geometrie (7), Naturkunde (11 ½), Landwirtschaftslehre (1), Geographie (6), Geschichte (9), Gesang (4 ½), Klavier/Orgel (5), Violine fakultativ (4), Zeichnen (9), Schreiben (4), Turnen (7), Handfertigkeit (5). Und sie gingen mit den Unterrichtsstoffen auch nicht weit über die Stoffgebiete der entsprechenden Volksschulfächer hinaus. Offenbar hielt man es für vordringlich, den Seminaristen erst einmal Sicherheit in den schon «gehabten» Unterrichtsstoffen zu verschaffen, indem man diese repetierte, sie unter neuen Aspekten betrachtete, sie besser verstand, besser einordnete und, wo es geboten war, um neue Stoffe erweiterte. Da viele Seminaristen eine mangelhafte Vorbildung mitbrachten, war diese Art von Fachunterricht am Seminar wohl das einzig Richtige. – Im Fach Deutsch ging der Unterricht in bemerkenswerter Weise über den Rahmen des Volksschulunterrichts hinaus. In die deutsche Literatur wurden die Seminaristen hauptsächlich durch Lesebuch-Stücke eingeführt. Nur vier Werke bekamen sie ganz zu lesen: Schillers WILHELM TELL, Schillers WALLENSTEIN, Goethes IPHIGENIE und Lessings NATHAN. Deutsche Aufklärung und deutscher Idealismus als geistige Grundlage der Hofwyler Lehrerbildung!

Zweitens waren die Fachlehrer verpflichtet, auch Fachmethodik zu erteilen. Da ging es vor allem um das Arbeiten mit den gebräuchlichen Lehrmitteln, vielleicht auch um fachliche Beratung zu Lehrübungen. – Die

Fachmethodik Religion wurde von Martig erteilt, ebenso die Fachmethodik Deutsch, die er in seine allgemeine Methodik eingebaut hatte. – In den Kunstfächern gab es keine Fachmethodik: – Im Fach Zeichnen (Freihand- und Technisches Zeichnen) entwickelten die Seminaristen nur ihr eigenes Können, nicht zuletzt im Wandtafelzeichnen. – Im Fach Gesang, im Fach Klavier- und Orgelspiel und im fakultativen Fach Violinspiel erwarben die Seminaristen die Fähigkeiten, mit den Kindern zu singen und sie bestenfalls auf dem Instrument zu begleiten. Höhere Ansprüche konnten wohl nur in Einzelfällen gestellt werden. Es sei bemerkt, dass das Fach Singen an der Primarschule nicht in erster Linie einer musikalischen Ausbildung diente, sondern einer sozialen und ideologischen Bildung. (Übrigens lag der Unterricht in den drei Musikfächern damals fast ganz in den Händen des legendären Hans Klee. Im Jahr des Umzugs nach Hofwyl war sein Söhnchen Paul fünf Jahre alt.)

Erst bei diesem Rückblick werde ich mir bewusst, dass das Seminar Hofwyl unter der Leitung von Emanuel Martig schon in seinen ersten Jahren auf einem klaren Lehrerbild und einem klaren Unterrichtskonzept aufbaute. Ich weiss zu wenig, um aufzeigen zu können, wo genau Martig bei seinen Vorgängern, insbesondere bei Rüegg anknüpfte und wo er selbst innovativ war. Ich weiss nur, dass er den langen und mühseligen Entwicklungsgang der Lehrerbildung sehr gut kannte und wohl ein grosses Verdienst daran hatte, dass in Hofwyl eine gedanklich ausgereifte und sehr entwicklungsfähige «seminaristische Lehrerbildung» Wirklichkeit wurde.

**Das Ende des Seminars Hofwyl** Die räumlichen Verhältnisse in Hofwyl vermochten den Bedarf an Schul- und Internatsraum von vier ganzen Klassen nicht zu decken. Lehrermangel drängte nach einer zusätzlichen Klassenreihe. Emanuel Martig suchte nach neuen Lösungen.

Er brachte damit in den neunziger Jahren einen langen öffentlichen Diskurs über Strukturfragen in Gang. In diesem Diskurs kamen alle denkbaren Strukturmodelle auf den Tisch. Man zog schon eine fünfjährige seminaristische Ausbildung in Betracht, ja sogar eine maturitätsgebundene tertiäre Lehrerbildung. Aber dafür war die Zeit noch nicht reif. Nach langem Hin und Her setzte sich die von der Hofwyl Lehrerkonferenz und Seminarkommission vorgeschlagene Modellvariante durch. Darnach besuchten die Seminaristen zwei Jahre das Unterseminar in Hofwyl als interne und dann zwei Jahre das Oberseminar in Bern als externe Schüler. Die Allgemeinbildung war mehr oder weniger auf alle vier Schuljahre, die Berufsbildung nur aufs Oberseminar ausgelegt. Beide Abteilungen standen unter einer Leitung.

Das Modell «Hofwyl und Bern» versuchte sowohl dem traditionellen Anspruch auf ländliche als auch dem wachsenden Anspruch auf städtische Ambiance in der seminaristischen Ausbildung gerecht zu werden. Politisch gesehen, hob es so den alten Stadt-Land-Konflikt auf. Pädagogisch gesehen, bot es den Seminaristen neue Möglichkeiten der individuellen Entwicklung. 1904 bezog das Oberseminar noch unter der Leitung von Emanuel Martig ein Provisorium in Bern. Im Oktober 1905 zog es unter der Leitung seines Nachfolgers Dr. Ernst Schneider ins neu erbaute Seminargebäude an der Muesmattstrasse ein. Hofwyl war nun während fast sieben Jahrzehnten keine eigenständige Schule mehr.

**Staatliche Lehrerbildung in Hofwil und Bern 1904 bis 1971** Auf die Epoche der Semingeschichte von 1904 bis 1971 gehe ich hier nur summarisch ein. Die hierüber vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchungen geben auf meine Frage nach dem Wandel der Lehrerbilder und Lehrerbildung keine Auskunft, und den Quellen nachzuforschen übersteigt den Rahmen dieses Essays. Immerhin möchte ich

diese interessante Epoche wenigstens in den Grundzügen ihres äusseren und inneren Verlaufs nachskizzieren.

Der äussere Verlauf dürfte mehr oder weniger bekannt sein. Und damit auch die beiden oft genannten Haupterscheinungen:

Während der ganzen Zeit blieb das Seminar Hofwil und Bern äusserlich stabil. An seinem Konzept, insbesondere an seiner Zweistufigkeit und seiner Ausbildungsdauer, änderte sich im Wesentlichen nichts. Direktor Johann Zürcher, der das Seminar von 1914 bis 1950 leitete, sah sich verpflichtet, es aus den Stürmen des alten Kulturkampfes und der Reformen herauszuführen und endlich zu äusserer und innerer Ruhe kommen zu lassen. Mit dieser Strategie profitierte das Seminar von dem eher gemächlichen Strom der gesellschaftlichen Entwicklung. Der Kanton Bern als Bauern-, Gewerbe- und Dienstleistungskanton entwickelte sich nur langsam. Immerhin verbreitete sich ein bescheidener allgemeiner Wohlstand, verringerte sich das Gefälle zwischen den Lebensstandards der Stadt- und Landbevölkerung, bildete sich eine vielfältigere und ausgeglichene Parteienlandschaft. Der Lehrerstand und mit ihm auch das staatliche Seminar Hofwil und Bern genossen das Vertrauen der Öffentlichkeit und eine recht grosse Freiheit in der Gestaltung der Schule.

Dennoch blieben Erschütterungen nicht aus. Seit den fünfziger Jahren sah sich das Seminar Hofwil und Bern mit einem gravierenden Lehrermangel konfrontiert, der bis in die siebziger Jahre hinein andauern sollte. Das Seminar musste die Seminaristen des letzten Ausbildungsjahres mehrere Monate für Landeinsätze beurlauben. Dadurch wurde die Ausbildung empfindlich beeinträchtigt. Zudem musste es mehr Seminaristen rekrutieren. Das Oberseminar in Bern nutzte seine Raumreserven bis zum Äussersten. Das Unterseminar in Hofwil wurde 1960 modernisiert und auf drei Klassenreihen ausgebaut. Es sei hier nur am Rande bemerkt, dass alle diese Anstrengungen noch nirgends hinreichten. Man musste die Lehrerbildung in die Regionen hinaus tragen. So eröffnete

man 1962 ein Lehrerseminar in Langenthal und 1963 ein Lehrerinnenseminar in Biel, noch später, 1974, ein Lehrerinnen- und Lehrerseminar in Spiez. Auch mit der Aufteilung des Seminars Hofwil und Bern in zwei Seminare 1971 verfolgte man denselben Zweck: Vergrößerung der Rekrutierungsbasis.

Inwiefern war unter diesen äusseren Voraussetzungen am Seminar Hofwil und Bern ein innerer Entwicklungsverlauf möglich? Oder, anders gefragt: Inwiefern vermochte das Seminar kulturell mit seiner Zeit Schritt zu halten? Es war ja die Zeit sowohl der grossen pädagogischen Reformbewegungen als auch der beiden Weltkriege! – Die pädagogischen Reformbewegungen: Ich erinnere an die Humanwissenschaften, die damals, von ganzheitlichen Menschenbildern ausgehend, ein neues Bewusstsein für das Kind, für seine Individualität, für seine körperlich-seelische Entwicklung, seine schöpferischen Kräfte, seine Würde schufen. Ich erinnere an die grossen pädagogischen Versuche, die neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse in schulische und erzieherische Praxis umzusetzen: an die «Erziehung vom Kinde aus», die «Kunsterziehung», die «Arbeitsschule» usw. Ein pädagogischer Aufbruch sondergleichen. Noch nie war auf dem weiten pädagogischen Feld so vielfältig, so leidenschaftlich und so erfolgreich gearbeitet worden, wie in diesen Jahrzehnten. – Und dann die beiden Weltkriege, die entsetzlichen Rückfälle in die Barbarei. Die bange Erkenntnis, dass keine Erziehung, keine Bildung vermocht hatte, diese Katastrophen zu verhindern. Seither liess sich die bange Frage weder unterdrücken noch eindeutig beantworten: Was vermag Erziehung überhaupt?

Weder die Reformpädagogik noch die Erfahrung der beiden Weltkriege lösten am Seminar Hofwil und Bern eine von allen getragene innere Reform aus. Als einzelnes Institut wäre das Seminar damit überfordert gewesen. Und so lag es in der Verantwortung der einzelnen Seminarlehrer,

die Entwicklungen in ihren Fachwissenschaften, in den pädagogischen Reformbewegungen und auf der bedrohlichen Weltbühne wahrzunehmen, geistig zu verarbeiten und – wo sie es für geboten hielten – in ihren Fachunterricht einfließen zu lassen. Wie weit sie sich überhaupt darauf einliessen und mit welchem Erfolg, das wäre eine eingehende Untersuchung wert.

Im Grossen Ganzen kam es in der langen Zeit von 1904 bis 1971 am Seminar Hofwil und Bern zu keinen tiefgreifenden Wandlungen. Wohl aber zu einigen nachhaltigen Verbesserungen:

Die allgemeinbildenden Lehrer vermochten ihre rein fachlichen Anforderungen zu steigern: Ohne die besonderen Bedürfnisse der zukünftigen Lehrer aus den Augen zu verlieren, lösten sie die einzelnen Fächer aus ihrer starken inhaltlichen Bindung an die Volksschullehrpläne heraus und näherten sie den gymnasialen Lehrplänen an. Das war möglich, weil dank der weit herum verbesserten Volksschule die Seminaristen auch besser vorbereitet ins Seminar eintraten als noch im ausgehenden 19. Jahrhundert. Damit öffneten sich den Seminaristen erstmals Möglichkeiten, mit dem erfolgreichen Abschluss ihrer Ausbildung zu Universitätsstudien zugelassen zu werden.

Eine Sonderstellung nahmen die Kunstfächer ein, denen am Gymnasium nur geringe Bedeutung zukam. – Das Fach Singen zum Beispiel wurde zusammen mit Musiktheorie, Instrumentalunterricht und Fachmethodik zu einem eigentlichen Fach «Musik» ausgebaut. Es orientierte sich nicht mehr nur am Singunterricht der Volksschule, sondern am Gedanken einer allgemeinen Musikkultur und strahlte als Modell seminaristischen Musikunterrichts weit über die Kantongrenzen aus.

Die berufsbildenden Lehrer bauten vor allem den berufspraktischen Teil der Ausbildung aus. Ein Schwergewicht lag auf den Lehrübungen an der Übungsschule, die auf dem Areal des Oberseminars errichtet wor-



den war und einen engen Kontakt zwischen den Seminarlehrern und den Übungslehrern ermöglichte. Zunehmend an Bedeutung gewannen Blockpraktika. Sie hatten vor 1904 noch gefehlt, erwiesen sich aber als unverzichtbar, wenn es darum ging, dass die Seminaristen sich ihr komplexes Arbeitsfeld «Unterricht» handelnd erschlossen.

Zweifellos öffneten sich die berufsbildenden Lehrer den wissenschaftlichen Fortschritten und den pädagogischen Reformbewegungen ihrer Zeit. Aber das Seminar Hofwil und Bern verstand sich als politisch und konfessionell neutrale Schule. Deshalb waren seine Lehrpersonen gehalten, sich nicht einseitig einer bestimmten Wissenschaft oder Reformbewegung zu verschreiben. Dr. Ernst Schneider, Seminardirektor (1904 – 1914), versuchte in seinem Psychologie-Unterricht die Freud'sche Psychoanalyse für die Lehrerbildung umzusetzen. Professor Fritz Eymann, (1924 – 1939) warb in seinem Religionsunterricht für die Anthroposophie und ihre pädagogische Umsetzung. Beiden kostete es ihre Stelle. Vom Seminarunterricht verlangte man Ausgewogenheit und keine Experimente.

## II Aus der Geschichte des neuen Seminars Hofwil

**Der Neubeginn** Als ich im Herbst 1969 meinen Antrittsbesuch in Hofwil machte und mich dort zum ersten Mal genauer umsah, kam ich aus dem Staunen nicht heraus. Die Häusergruppe auf dem sanften Hügel – Schlösschen, Bauernhof, Schulgebäude – umhüllt von Bäumen, umgeben von Feldern und Weiden, das alles machte mir den Eindruck, als hätte hier ein altes, klassisches Bildungsideal bauliche Gestalt angenommen. Bildung, weit gefasst als Kultivierung der Natur und der Menschen in ein und demselben Sinn. Ich fühlte mich mit diesem Ort von Anfang an vertraut. Denn meine Bildung, die ich mir während meiner Se-

minarzeit in Luzern und meinem Studium in Zürich angeeignet hatte, war noch dem Gedankengut der Aufklärung und des Idealismus verpflichtet. Freilich war ich mir der Brüchigkeit des idealistischen Erbes bewusst. Auch hatte ich als junger Seminarlehrer in Luzern die geistige Wende der späten sechziger Jahre miterlebt und ihre befreiende Wirkung auf das Bildungswesen zu schätzen gelernt. Aber ich hatte deswegen mein geistiges Erbe nicht aufgegeben. Nun war es mein Auftrag, das Unterseminar Hofwil zu leiten, es in ein selbständiges Lehrerseminar umzuwandeln und es in eine noch ungewisse Zukunft zu führen.

In meinen Augen war ein guter Lehrer ein Mensch, der mit dem Leben vertraut ist, der lebendigen Zugang zu den Inhalten seines Unterrichts und zu seinen Kindern findet. Einer der seine pädagogische Verantwortung wahrnimmt und trägt. Einer der sich nicht nur mit seinen Kindern versteht, sondern überhaupt mit dem Kreis der Menschen, die dazu gehören. Ein angehender Lehrer, so dachte ich, könne sich solche Kompetenzen am besten in einer Bildungsinstitution erwerben, die ihn schon in seiner Jugendzeit aufnimmt und fördert. In einem Seminar also, wo ein Klima der Ruhe, ein Klima des Vertrauens unter den Lehrenden und Lernenden besteht. Zu diesen «schönen» Vorstellungen schien mir die Institution Hofwil gut zu passen. Übrigens auch mein Anstellungsverhältnis. Ich war Direktor, Internatsleiter und Verwalter in einer Person. Ich war auch verpflichtet, in Hofwil zu wohnen, mitten im Hauptgebäude, das gehörte zu meinem pädagogischen Auftrag. – Im Frühling 1970 zog ich als junger «Patron» mit meiner Frau, die ihr erstes Kind erwartete, in Hofwil ein.

Schon nach wenigen Wochen fand ich mich in meinen hohen Erwartungen getäuscht. Zwar verlief der Schulbetrieb in geordneten Bahnen, aber ohne dass dabei dieses Klima des Vertrauens aufkam, an dem mir so sehr gelegen war. Lehrer und Schüler machten eine Krise durch, und

es war ungewiss, wo es damit hinaus wollte. Beide Gruppen waren mit ihren eigenen Problemen beschäftigt und schienen nur wenig füreinander übrig zu haben. – Die Lehrer des alten Seminars Hofwil und Bern erlebten die Teilung in zwei neue Seminare als das Ende einer Institution, an die man sich jahrzehntelang gewöhnt hatte und deren Vorteile man zu nutzen verstand. Und sie ahnten, dass die beiden neuen Seminare nicht einfach nach ihrem alten Muster nachwachsen, sondern dass sie in eine neue Epoche hineinwachsen würden, die ihnen als Fachlehrer und als Pädagogen viele neue Anforderungen stellen würde. Die neue Epoche hatte mit der 68er Bewegung bereits begonnen, unter anderem mit dem Sturz überlebter Bildungsinhalte und Autoritäten. Das konnte schon Ängste schüren. Und solche Ängste mussten sich bei den Lehrern, die dem Seminar Hofwil zugewiesen waren, noch steigern durch die Ungewissheit, ob das neue Seminar unter seiner neuen Leitung überhaupt eine Zukunft haben würde. – Die Schüler reagierten auf den neuen Zeitgeist auf ihre Weise. Sie begannen den Schulbetrieb zu hinterfragen, zu kritisieren, dagegen aufzubegehren. Zum Teil mit Recht. Schlimm stand es ums Konvikt. Dort lebten sie in Räumen, die jeglicher Wohnlichkeit entbehrten, immer im Kollektiv, ohne Fluchtdistanz, ohne eine ruhige Ecke, in die einer sich hätte zurückziehen können, um eine Weile bei sich selbst zu sein. Einzelne verloren allmählich die Geduld unter der kasernenartigen Ordnung, die sich unter den prekären Wohnverhältnissen etabliert hatte.

Ich habe diese erste Zeit in schlechter Erinnerung. Wir lebten in einer andauernden Spannung und hatten weder den Mut noch die Erfahrung, sie in offener Aussprache abzubauen. Einmal im Jahr entlud sie sich in einer raffinierten Aktion, an der sich alle Hofwiler, als hätten sie sich gemeinsam abgesprochen, beteiligten, nämlich in der «Grippe». Es begann meistens mit ein paar echten Grippefällen. Diese gaben dann das Signal zu weiteren, simulierten Fällen, die so lange zunahmen, bis der herbei-

gerufene alte Schularzt ernsten Gesichts feststellte, es herrsche jetzt eben die Grippe und der Laden sei für eine Woche zu schliessen. Alle – Seminaristen, Seminarlehrer, Personal, Direktor und natürlich auch der Schularzt – wussten Bescheid und gönnten einander und sich selbst die kleine Atempause, um darnach den Alltag wieder ertragen zu können. Die gemeinsame Aufgabe, das Unterseminar in ein selbständiges Seminar zu verwandeln, half uns aus der Krise heraus. – Als erstes gingen wir an die Sanierung der beiden Konviktsgebäude. Wir mussten sie so umgestalten, dass es sich für die Seminaristen und vielleicht sogar für zukünftige Seminaristinnen vier Jahre lang darin wohnen liess. An der Dringlichkeit bestand kein Zweifel. Die Kredite wurden unverzüglich beschlossen. Die Planungs- und Bauarbeiten gingen rasch voran. Im Frühling 1973, als der erste Jahrgang ins dritte Ausbildungsjahr eintrat, waren die beiden Gebäude bezugsbereit. – Noch während der Sanierung der Konviktsgebäude ergänzten wir die Schule um die Teile, welche für das dritte und vierte Ausbildungsjahr noch fehlten. Dazu gehörten die Ausrüstungen für das Fach Physik und für die berufsbildenden Fächer Psychologie, Pädagogik und Didaktik. Besonderen Aufwand erforderte der Aufbau der Übungsschule an den Primarschulen in Münchenbuchsee und den Nachbargemeinden. Einzelne Primarlehrer waren darüber besorgt, es könnte an ihren Schulen zu einem Qualitätsgefälle zwischen den Übungsklassen und den gewöhnlichen Schulklassen kommen, worunter das kollegiale Zusammenspiel leiden würde. Solche Bedenken liessen sich jedoch zerstreuen, zuerst durch Überzeugungsarbeit und später durch die Erfahrung.

Freilich erlaubte es uns der rasche Aufbau nicht, schon irgendwelche Reformgedanken zu verwirklichen. Wir hielten uns also an den Entwicklungsstand des Seminars Hofwil und Bern von 1970. Aber wir führten doch eine «Renaissance» des Seminars Hofwil herbei und stellten es als selbständige Institution in der bernischen Bildungslandschaft auf. Die

örtlichen Gegebenheiten schienen dafür wie geschaffen zu sein. Sie boten uns erste Ansätze zu einer neuen Hofwiler Identität und Schulkultur. Im Frühling 1975 bekamen die ersten Hofwiler Seminaristen ihr Lehrerpapent. Es folgten ein paar erholsame Jahre der Konsolidierung.

**Der Aufbruch zur Erneuerung der Lehrerbildung in der Schweiz** In den fünf Jahren, als wir in Hofwil unser neues Seminar aufbauten, begann die Lehrerbildung in der Schweiz sich aus ihrem langen Reformstau zu lösen. 1970 setzte die Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz eine Expertenkommission ein mit dem Auftrag, Grundlagen zur Erneuerung der Lehrerbildung zu erarbeiten. Damit brachte sie eine Reformbewegung in Gang, die über drei Jahrzehnte, ja sogar bis heute andauern sollte. Die Kommission trug in dreijähriger Arbeit zusammen, was damals zur Lehrerbildung an brauchbarem Wissen, an brauchbaren Reformansätzen verfügbar war, und erarbeitete daraus unter Berücksichtigung der bildungspolitischen Gegebenheiten einen umfangreichen Bericht. Dieser erschien 1975 unter dem Titel *Lehrerbildung von morgen*.

Für uns stand damals die alte Strukturfrage im Raum. Wir wussten, dass die Lehrerbildung in der Schweiz, dem weltweiten Trend folgend, Kurs auf eine tertiäre Bildung nahm. Aber wir glaubten an die Zukunftsfähigkeit unseres Seminars. Was also würde der Bericht für die Lehrerbildung von morgen empfehlen: ausschliesslich die maturitätsgebundene tertiäre Bildung oder auch noch die seminaristische Bildung?

Es sei angemerkt, dass zwei Wortführer der Expertenkommission in der Berner Lehrerbildung tätig waren: Dr. Fritz Müller, seit 1955 Direktor des staatlichen Lehrerinnenseminars Thun, Präsident der Kommission, Verfechter der seminaristischen Lehrerbildung, und Prof. Dr. Hans Aebli, seit 1971 Leiter der Abteilung Pädagogische Psychologie an der Universität

Bern, Wegbereiter der maturitätsgebundenen tertiären Lehrerbildung.  
– Für Kontroversen war also gesorgt.

Die Kommission – so stelle ich beim Wiederlesen des Berichts fest – nahm die Strukturfrage sehr ernst und bemühte sich darum, nicht vorschnell zu urteilen. Der Bericht begann denn auch weit ausholend mit allgemeinen Überlegungen zum Berufsbild und zur Berufs- und Allgemeinbildung des Lehrers. Erst dann ging er auf die heikle Strukturfrage ein. Er empfahl die maturitätsgebundene tertiäre Bildung. Aber er liess die seminaristische Bildung als gleichwertig gelten. – Eindeutiges Bekenntnis und Kompromissbereitschaft. Damit musste man sich begnügen. Eine flächendeckende tertiäre Lehrerbildung liess sich damals in der Schweiz noch nicht realisieren. Den Seminaren wurde eine Gnadenfrist, eine sehr lange Gnadenfrist, zuerkannt.

Wie begründete die Expertenkommission ihre Empfehlungen? Ich fasse im Folgenden die wichtigsten Gründe aus den allgemeinen Überlegungen paraphrasierend zusammen. Sie gruppieren sich um drei Themen: das Berufsfeld des Lehrers, das Verhältnis von Theorie und Praxis, das Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung.

1. Im Sinne eines offenen Menschenbilds ist das Leben jedes einzelnen Menschen immer ein individuelles Leben. Der Lehrer, der sich dessen bewusst ist, respektiert seine Schüler als junge Individuen. Er hält das Bewusstsein ihrer individuellen Vielfalt aus. Er widersteht der Versuchung, ihnen ein bestimmtes Menschenbild oder gar eine bestimmte Heilslehre zu indoktrinieren. Er fördert sie in ihrer individuellen Entwicklung.

2. Individuelle Entwicklung kann unter drei Aspekten verstanden werden als *Personalisation*, *Sozialisation* und *Enkulturation*. – *Personalisation* ist zu verstehen als Entwicklung zur Mündigkeit. Sie ist die vordringlichste Entwicklungsaufgabe. – *Sozialisation* ist zu verstehen als Entwicklung

der Fähigkeit, sich im nahen sozialen Umfeld der Familie, der Schule, der Berufslehre und anderer kleinen Gruppen zu integrieren. – *Enkulturation* ist zu verstehen als die Entwicklung der Fähigkeit, sich im ganzen gesellschaftlich-politisch-kulturellen Umfeld zu integrieren. – Individuelle Entwicklung, so gesehen, erweist sich als ein äusserst komplexes Entwicklungsgeschehen.

3. Soweit sich dieses Entwicklungsgeschehen innerhalb der Schule ereignet, ist der Lehrer als Pädagoge gefordert, das heisst als Unterrichtender und als Erziehender. Das setzt voraus, dass er (erstens) im Prozess der Personalisation, der Sozialisation und der Enkulturation selbst zu persönlicher Reife gelangt ist und weiter an sich arbeitet; und dass er (zweitens) auch die Qualifikationen erworben hat und erwirbt, die es ihm ermöglichen, seine Schüler in ihrer Entwicklung zu begleiten und zu fördern. Das sind *wissenschaftliche und didaktische Qualifikationen*, *erzieherische Qualifikationen* und *gesellschaftlich-politische Qualifikationen*.

4. Die Anforderungen an den Lehrer gehen in ihrer Summe weit über das hinaus, was er zu leisten vermag. Er muss sich beschränken, profilieren, fortbilden. Verschiedene Möglichkeiten stehen ihm offen. Um eines jedoch kommt er nicht herum: um Wissenschaftlichkeit. Bei aller Hingabe an seine praktische Tätigkeit darf er sich dem wissenschaftlichen Diskurs nicht verschliessen.

5. Die Forderung der Wissenschaftlichkeit geht auch an die berufliche Grundausbildung des zukünftigen Lehrers. Sie muss *Universitätsniveau* haben. Aber sie darf nicht im Theoretisch-Allgemeinen entschweben, sondern muss immer auch dem Praktisch-Besonderen verbunden bleiben. *Intensive Durchdringung von Schulpraxis und Theorie. Die Durchdringung erlaubt die Erneuerung der Praxis aus der Theorie und die Kon-*

*trolle der Theorie durch die Praxis.* – Wissenschaftliche Berufsbildung im Theorie-Praxis-Bezug. Hier liegt der dringendste Erneuerungsbedarf. Hier muss auch der Schwerpunkt bei der Reform der zukünftigen Lehrerbildung liegen.

6. Die wissenschaftliche Berufsbildung im Theorie-Praxis-Bezug ist schon lange und in Zukunft erst recht als das Kerngebiet der Lehrerbildung unbestritten. Aber sie deckt bei weitem nicht das ganze Berufsfeld des Lehrers ab. Der Lehrer erfüllt seinen pädagogischen Auftrag grösstenteils als Unterrichtender. Als solcher vermittelt er seinen Schülern Inhalte elementarer Allgemeinbildung. Sein Berufsbild dehnt sich also auch über das weite Feld der Allgemeinbildung aus, dieses Tummelfeld wissenschaftlicher, technischer, wirtschaftlicher, politischer, ethischer... Ansprüche. Gewiss orientiert er sich an Lehrplänen und Lehrmitteln. Aber wo es darum geht, allgemeinbildende Inhalte wirklich bildend zu vermitteln, also um die pädagogische Qualität des Unterrichts, da ist er letztlich auf sich selbst gestellt, bzw. darauf, was er mit der Welt und ihren Transformationen in Inhalte allgemeiner Bildung anfangen kann.

7. Zur Grundausbildung des zukünftigen Lehrers gehört eine höhere, berufsbezogene Allgemeinbildung: Als höhere Allgemeinbildung ist sie eine Variante der gymnasialen Allgemeinbildung. Sie versteht sich als allgemeines wissenschaftliches Propädeutikum und strebt die allgemeine Studienreife an. Als berufsbezogene Allgemeinbildung setzt sie didaktische Akzente, die ein spezifisches Bewusstsein für Bildungsinhalte, ihre Reflexion und ihre Vermittlung aufbauen, unter besonderer Berücksichtigung der Arbeit mit Kindern.

8. Die Angleichung der berufsbezogenen Allgemeinbildung an die gymnasiale Allgemeinbildung setzt voraus, dass auch diese eine längst fällige



Reform erfährt. Im Wesentlichen geht es darum, die gymnasialen Bildungsinhalte vermehrt so zu vermitteln, dass die Gymnasiasten lernen, sich in der Welt zurechtzufinden und dass sie dabei zu mündigen Persönlichkeiten erstarben. Es gilt das *Prinzip der individuellen stofflichen Differenzierung* durch *Einschränkung des verbindlichen Fächer-Kanons* und durch *Ausbau des Wahlfach-Systems*, und es gilt das *Prinzip des Exemplarischen*. – Für die Allgemeinbildung des Lehrers gilt zusätzlich das Prinzip der Vertiefung des exemplarischen Wissens an Stellen, *die im Bildungsplan der Volksschule herausgehoben sind*; dann (unter Berufung auf Eduard Spranger) das *Prinzip des nahen Erfahrungsraumes* in *heimatkundlichen* Studien vor Ort und (unter Berufung auf Pestalozzi) das *Anschauungsprinzip* im lebendigen Umgang mit den Dingen.

Diese *allgemeinen Überlegungen* waren also als Grundlage für das Konzept der *Lehrerbildung von morgen* gedacht. Unter anderem sollten sie dazu verhelfen, eine brauchbare Antwort auf die Frage nach dem Weg der Lehrerbildung zu geben. Darüber gingen in der Expertenkommission die Meinungen auseinander. Wohl sahen alle, dass Reformen an sämtlichen Lehrerbildungsinstituten fällig waren und dass es früher oder später nur einen einzigen, und zwar den maturitätsgebundenen Weg geben würde. Aber die einen wollten ihn früher verwirklichen; die andern damit noch zuwarten und erst einmal eine Seminarreform durchführen. Nach langen Auseinandersetzungen einigten sie sich auf einen Kompromiss: Sie liessen neben dem maturitätsgebundenen auch den seminaristischen Weg gelten. Nicht nur deshalb, weil sich auf diesem der Gedanke der berufsbezogenen Allgemeinbildung besser realisieren liess, sondern weil damals in vielen Kantonen – auch im Kanton Bern – der grosse Schritt zum maturitätsgebundenen Weg bildungspolitisch noch chancenlos war.

Wie aber baute die Expertenkommission die beiden Varianten, den seminaristischen bzw. den maturitätsgebundenen Weg, in den gesamten Bildungsgang des zukünftigen Lehrers ein?

Beide Wege führen durch eine sechsjährige *Grundausbildung*. Diese beginnt nach der obligatorischen Schulzeit von neun Jahren. Die vorausgehenden Schuljahre auf der Sekundarstufe I werden an Sekundarschulen absolviert, möglicherweise auch an progymnasialen Klassen.

Der seminaristische Weg der Grundausbildung führt durch eine einzige Institution: das Seminar; dieses bietet eine auf sechs Jahre ausgelegte *Allgemeinbildung*, die anfänglich (etwa im ersten und zweiten Jahr) den ganzen Stundenplan ausfüllt, dann ihren Zeitanteil zugunsten der *Berufsgrundbildung* kontinuierlich vermindert. *Allgemeinbildung* und *Berufsgrundbildung* nutzen die verschiedenen Möglichkeiten der Kooperation. – Der maturitätsgebundene Weg führt durch zwei verschiedene Institutionen: erstens durch ein Gymnasium; dieses bietet eine vierjährige gymnasiale *Allgemeinbildung* mit Maturitätsabschluss; zweitens durch ein tertiäres Lehrerbildungsinstitut; dieses bietet eine zweijährige *Berufsgrundbildung*. – Beide Wege der *Grundausbildung* schliessen mit einem *provisorischen Diplom für das erste bis neunte Schuljahr (Fähigkeitszeugnis)* ab.

Auf die Grundausbildung folgt ein Jahr Praxis im Sinne einer begleiteten Berufseinführung. Es schliesst mit einem *definitiven Wählbarkeitszeugnis für das erste bis fünfte bzw. sechste Schuljahr (je nach Kanton)* ab.

Mit dem so schön ausbalancierten Verhältnis zwischen den beiden Varianten wollte die Expertenkommission keinesfalls darüber hinwegtäuschen, dass sie allein die maturitätsgebundene Grundausbildung für mittel- und langfristig zukunftsfähig hielt und mit dem Gedanken einer berufsbezogenen Allgemeinbildung recht wenig anzufangen wusste. Entsprechend führte sie diesen in ihrem Bericht auch nicht weiter aus,

sondern konzentrierte sich darauf, das Modell einer wissenschaftlichen Berufsbildung im Theorie-Praxis-Bezug bis in alle Einzelheiten hinein zu entwerfen.

**Reform und Ende des Seminars Hofwil** Im Kanton Bern war man sich in Regierung, Parlament und Öffentlichkeit bewusst, dass die Zeit für eine Reform der Lehrerbildung gekommen sei. Aber man scheute sich davor, gleich den grossen Schritt zu einer tertiären Lehrerbildung zu tun. Nicht zu unrecht. Er hätte ja das Ende der zwölf Seminare bedeutet, die, jedes in seiner Art, in der bernischen Bildungslandschaft geworden und eingewurzelt waren. Welche Gestalt eine zukünftige tertiäre Lehrerbildung annehmen würde und was dann mit den Seminaren geschehen müsste, damit das ganze Unternehmen vom Bernervolk mitgetragen würde, das stand noch in den Wolken. Ein bildungspolitisch delikates Geschäft. Das konnte man demokratisch nicht einfach erledigen. Man musste es jahrelang bearbeiten und reifen lassen. Man zog also das Näherliegende vor, die Reform der seminaristischen Lehrerbildung. Und zwar unverzüglich.

Bald nach dem Erscheinen des Berichts *Lehrerbildung von morgen* leitete die Erziehungsdirektion die Reform ein. Sie ernannte Dr. Heinz Wyss, Direktor des Lehrerseminars Biel, zum Projektleiter bzw. zum Leiter der Projektgruppe. Die Projektgruppe war das zentrale Planungsorgan; als solches vereinigte sie Vertreter verschiedener seminaristischer Interessenbereiche. Ihr Gegenstück war die Kantonale Seminardirektorenkonferenz. Diese brachte die Reformanliegen der einzelnen Seminare in die Planungsdiskussion ein und hielt die Verbindung zu den einzelnen Lehrerkollegien aufrecht. Eine einfache Projektorganisation, beweglich genug, für eine rollende Planung.

Mit der Vorbereitung des Projekts ging es rasch vorwärts. Schon 1976 legte Heinz Wyss eine Studie unter dem Titel *Inhalte und Strukturen einer*

*erneuerten und verlängerten Primarlehrerausbildung* vor. Eine kritische Adaption des Expertenberichts für den Kanton Bern. – 1977 bereiteten die Planungsorgane die politischen Grundsatzentscheide vor. Man beschränkte sich auf wenige Grundsätze wie beispielsweise die Verlängerung der seminaristischen Ausbildung von vier auf fünf Jahre oder die Vereinheitlichung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. – Am 15. Februar 1978 wurde das Projekt vom Grossen Rat genehmigt. Am 1. April 1978 nahm es offiziell seinen Lauf. Noch im selben Frühling traten an allen Seminaren die Seminaristinnen und Seminaristen des ersten Reformjahrgangs ein.

Dass das Projekt gleichzeitig mit dem ersten Reformjahrgang starten konnte, war nur möglich, weil man für die ersten beiden Seminarjahre, während denen nur herkömmliche Allgemeinbildung vermittelt wurde, keine strukturellen Änderungen vorgesehen hatte.

Die ersten beiden Reformjahre standen ganz im Zeichen der Rahmenplanung. Man konzentrierte sich hauptsächlich auf die Frage, wie die Pensen der Allgemeinbildung und der Berufsbildung bemessen und wie sie auf die fünfjährige Ausbildungszeit ausgelegt werden sollten. Die Planungsarbeiten ergaben eine «Verlaufsstruktur», das heisst einen allgemeinen Rahmen, der für alle Seminare verbindlich war, jedoch den einzelnen Seminaren viel Spielraum zur eigenen Ausgestaltung liess.

Die Verlaufsstruktur zeigte die für seminaristische Bildungsgänge typische Etappisierung: Erste Etappe, erstes bis siebtes Semester. Schwerpunkt auf der Allgemeinbildung bzw. auf den herkömmlichen allgemeinbildenden Fächern, die grösstenteils Ende des siebten Semesters mit der Patentprüfung I abschliessen. – Zweite Etappe, achtes bis zehntes Semester. Schwerpunkt auf den Disziplinen der Berufsbildung, die im 10. Semester mit der Patentprüfung II abschliessen. – Die Grenze zwischen den beiden Etappen durchlässig. Einige allgemeinbildende Fächer (Deutsch, Religion, Instrumentalfach, Turnen) bis zum Schluss des

Bildungsgangs durchlaufend. Einige berufsbildende Disziplinen schon während der ersten Etappe einsetzend.

Die Allgemeinbildung war so konzipiert, dass sie individualisierend und dadurch persönlichkeitsbildend gestaltet werden konnte. Es gab, wenn auch beschränkt, die Möglichkeit, nicht nur in Ganzklassen, sondern auch in Halbklassen oder kleineren Gruppen zu arbeiten. Es gab im Rahmen der Pflichtfächer auch ein Fach Projektunterricht und natürlich auch eine Patentarbeit. Und es gab über diesen Rahmen hinaus eine Reihe von Freifächern sowie – das war ein Novum – im achten, neunten und zehnten Semester ein umfangreiches Angebot von Wahlpflichtfächern, die es den Seminaristinnen und Seminaristen ermöglichen sollten, ihren Talenten und Neigungen gemäss auf drei Gebieten vertiefend zu arbeiten.

Die Berufsbildung, ganz im Sinne der Wissenschaftlichkeit und des Theorie-Praxis-Bezugs konzipiert, überaus grosszügig ausgestattet, präsentierte sich wie nie zuvor als das Kernstück der erneuerten seminaristischen Lehrerbildung. Ausgebaut wurden die berufstheoretischen Disziplinen – Pädagogik und Psychologie, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktiken – vor allem aber die Praktika, speziell die Blockpraktika. Glücklicherweise hatte man erkannt, dass Verknüpfung von Theorie und Praxis etwas vom Schwierigsten ist, was Menschen zugemutet werden kann, und dass es hier um Lernprozesse ging, die von den Berufsbildnern überaus grossen Aufwand erforderten, sei es für die Betreuung der Seminaristinnen und Seminaristen, sei es für die kontinuierliche Fortbildung der Kolleginnen und Kollegen an den Übungsklassen und den weit verzweigten Praktikumsklassen. Konsequenterweise stellte man die dafür nötigen finanziellen Mittel in Aussicht.

Alle diese Vorgaben waren, wie schon gesagt, Rahmenvorgaben. Die Aufgabe der Seminare war es nun, die Rahmen sinnvoll auszugestalten. Eine einmalige Chance. Jedes Seminar ging damit auf eigene Weise um.

Das Seminar Hofwil jedoch auf besondere Weise. Als ältestes und traditionsreichstes Lehrerbildungsinstitut des Kantons Bern wurde es ja auch als Sonderfall erlebt, von aussen, von den Nicht-Hofwilern, und erst recht von innen, von den Hofwilern. Wohl kein anderes Seminar machte mit der Reform eine so umfassende, so tiefgreifende Wandlung durch wie das Seminar Hofwil – mit allen «Leiden und Freuden».

Mit dem ersten Reformjahrgang traten auch schon Seminaristinnen in Hofwil ein. Zwar noch in kleiner Zahl. Aber sie signalisierten – nach sieben Jahren politischer Gleichstellung von Frauen und Männern in der Schweiz – den Beginn der schon lange fälligen beruflichen Gleichstellung von Lehrerinnen und Lehrern im Kanton Bern und damit auch den Anfang vom Ende der alten Männerbastion in Hofwil. Ihr zahlenmässiger Anteil nahm von Jahr zu Jahr zu. In wenigen Jahren bildeten sie bereits die Mehrheit. Wahrscheinlich hatte sich bald herumgesprochen, dass es in Hofwil auch für junge Frauen gut zu lernen und zu leben sei.

Allerdings erforderte das ein paar eilige Anpassungen, bauliche, personelle und reglementarische. Die kleine Hofwiler Welt war nun in dreierlei Räume aufzuteilen: in die gemeinsamen Schul- und Lebensräume, und in die Räume, die nur den Seminaristinnen oder nur den Seminaristen zustanden. Das Drei-Mann-Betreuungsteam im Internat war um drei Frauen zu erweitern. Und damit allen klar war, was sich in dieser gemischten Gesellschaft so gehört und was nicht, war auch die Hausordnung zu revidieren. Das ging alles wie erhofft ohne Enttäuschungen vonstatten. Die Seminaristinnen bereicherten das Leben. Die kleine Hofwiler Welt, die zuvor irgendwie nur eine halbe Welt war, wurde nun eine ganze.

Zum Internatsteam zählten auch meine Frau und ich. Es gehörte zu unseren Aufgaben, dass wir einmal in der Woche den Abend im Internat verbrachten, sie bei den Seminaristinnen, ich bei den Seminaristen, und wir wussten es so einzurichten, dass es jeweils derselbe Abend war. Wir

machten also unsere Runde, gingen von Zimmer zu Zimmer. Wir grüssten nur schnell hinein oder wir erkundigten uns nach dem Wohlergehen oder wir gaben uns in ein Gespräch, je nachdem, was gerade erwünscht oder nötig war. Die Runde dauerte offiziell bis um zehn Uhr. Dann begann die Ruhezeit. Ich ging wieder in die Wohnung im Grossen Haus zurück, schaute bei unseren Kindern nach, wie sie schliefen. Dann setzte ich mich hin und wartete, meist lesend, auf meine Frau. Sie kam – so gegen Mitternacht mit der ausgesprochenen oder unausgesprochenen Erklärung: «Es gab wieder so viel zu erzählen, zu diskutieren; und wenn ich mich nicht losgerissen hätte...» – Wie anders sind doch die Frauen. Ein Glück, dass auch sie nun Hofwil bevölkerten.

Die Schulanlage von Hofwil war um 1960 saniert und ausgebaut worden. Aus dem Grossen Haus hatte man das Internat ausgelagert und es in zwei neuen Gebäuden untergebracht. Neu hinzu gekommen waren auch das Aula-Gebäude und die Turnhalle samt ihren Aussenanlagen. Das Seminar hatte zwar baulich expandiert, war ein Stück weit aus dem altvertrauten Ortsbild ausgebrochen. Aber ohne Zukunftshorizont. Ausschliesslich auf Unterseminar- und Internatsbetrieb eingeschränkt und von mangelhafter baulicher Qualität, vermochte es schon bei seiner Umwandlung zum selbständigen Seminar nicht mehr ohne grössere bauliche Eingriffe zu genügen. Und nun, mit der Reform und Erweiterung auf zehn Seminarklassen plus eine Anschlussklasse, drängte sich erneut eine Gesamtanierung auf. Wieder ging es hauptsächlich ums Grosse Haus. Wir konnten nicht zuwarten, sondern mussten gleich einen neuen Um- und Ausbau einleiten, selbst um den Preis, dass der Bauprozess den Reformprozess an unserem Seminar überlagern würde.

Die Vorbereitungen begannen im Frühjahr 1978 mit der Erarbeitung der Entscheidungsgrundlagen für den Projektwettbewerb und die offizielle Genehmigung. Im Juni 1980 erhielt der Berner Architekt Frank Geiser den Auftrag, sein Projekt weiter zu bearbeiten. Im Mai 1981 genehmigte

es der Grosse Rat zur Ausführung. – Das Projekt sah vor, das Grosse Haus in ein reines Schulgebäude zu verwandeln, die Mensa und den Hauswirtschaftlichen Betrieb in einem neuen pavillonartigen Bau unterzubringen, die Amtswohnung des Direktors, und alle übrigen bisher nicht schulisch genutzten Räume aufzugeben. – Nach längerer Vorbereitungszeit begannen in den Sommerferien 1982 die Bauarbeiten. Schwierig gestalteten sie sich nur im Grossen Haus. Da wir darin den Schulbetrieb während der ganzen Bauzeit aufrecht erhalten mussten, wurde es in mehreren Etappen stockwerkweise vom Dachgeschoss abwärts bis zum Kellergeschoss umgebaut. Wo noch nicht oder nicht mehr gebaut wurde, wurde unterrichtet. Baubetrieb und Schulbetrieb arrangierten sich miteinander so gut es ging. – Eine enge Zusammenarbeit zwischen Erziehungsdirektion, Hochbauamt, Architekt und uns, den «Benutzern», machte es uns möglich, uns aktiv an dem Projekt zu beteiligen und unnötige Konflikte während des Umbaus zu vermeiden. – Am 30. August 1984 wurden die neu gebaute Mensa und das umgebaute Grosse Schulhaus eingeweiht.

Frank Geiser hatte sich vorgenommen, auf die Intentionen eines modernen Lehrerseminars einzugehen, ohne dabei das Erbe des Gründers und seiner Institute aus den Augen zu verlieren. Das war ihm auch gelungen:

Mit dem kreisrunden Mensa-Pavillon und dem Platz davor hatte er zwischen dem Grossen Haus und den Internatsgebäuden ein neues Zentrum geschaffen, wo man in der freien Zeit ungezwungen verweilen konnte, allein oder mit anderen zusammen. Dieser Ort entsprach dem Bedürfnis der Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, sich ausserhalb des durchgeregelten Unterrichts frei miteinander unterhalten zu können. Der Ort fügte sich gut in die Gruppe der historischen Gebäude ein. Zugleich gab er dem alten, pädagogisch begründeten Gedanken Fellenbergs neuen Raum, dass Hofwil nicht ein Ort zum flüchtigen Kom-



men und Gehen sein soll, sondern ein Ort zum Verweilen, zum Wohnen, zum Leben.

Ebenso behutsam wie bestimmt war Frank Geiser mit dem Grossen Haus umgegangen. Er hatte es als Baudenkmal aus der Zeit Fellenbergs frei stehen lassen und die Wirkung seiner «barocken» Gestalt mit den symmetrisch gegliederten Fassaden und dem mächtigen Walmdach bewahrt. – Im Innern hatte er die von den tragenden Wänden her bestimmte räumliche Grundordnung erhalten: die langen Korridore über der ganzen Längsachse, in der Mitte gekreuzt vom Treppenhaus. Nur die so gegebenen Quartiere hatte er, je nach ihren funktionalen Bestimmungen zu unterschiedlich gegliederten Raum-Suiten ausgestaltet. – Ich kann hier auf eine detaillierte Beschreibung der Schulräume verzichten. Sie basierten im grossen ganzen auf einem gymnasialen Raumprogramm. Aber ich will wenigstens die speziell seminaristischen Schulräume nennen: nämlich den zentralen Arbeitsraum für die Lehrer der Berufsbildung, die grosszügig ausgestatteten Räume des Fachbereichs Werken im Kellergeschoss und die fast den ganzen Dachraum einnehmenden Räume des Fachbereichs Musik. – Was mich aber an dem vollendeten Umbau am tiefsten beeindruckte, war die einzigartige Heiterkeit in fast allen Räumen, ja selbst in den früher so dunklen Korridoren. Frank Geiser hatte, zuerst nur um das Tageslicht ganz hereinzuholen, die Schulräume nach den Korridoren hin mit Glastüren, die grossen sogar mit zusätzlichen Fenstern ausgestattet. Und er hatte diese genau auf die Aussenfenster hin ausgerichtet. Aber er hatte mit seiner Lichtregie noch ganz andere Möglichkeiten erschlossen. Möglichkeiten komplexer Wahrnehmungen und Möglichkeiten visueller Präsentation. Wer schauend durch die Korridore ging, sah durch die Innen- und Aussenfenster der Schulzimmer zu den näheren und weiteren Landschaften hinaus, die sich ihm wie in lauter gerahmten Bildern auftaten. Da und dort sah er auch noch Seminaristinnen und Seminaristen in den Schulzimmern arbeiten. Welche Vielfalt

von Vordergründigem und Hintergründigem in einem Blickfeld. Welche Herausforderung zu bewusster Wahrnehmung. – Das Treppenhaus, die Korridore und Foyers mit ihren hellen Wänden waren als Galerie für Ausstellungen gedacht. Auch sie erwiesen sich als Herausforderung, und zwar für eigenes bildnerisches Gestalten und Präsentieren.

Nun wieder zurück zur inneren Erneuerung des Seminars Hofwil. Bekanntlich war dazu schon viel Vorarbeit geleistet worden. Wir besaßen den landesweit anerkannten Expertenbericht *Lehrerbildung von morgen*. Wir besaßen die darauf aufbauenden Vorgaben für die Berner Seminare. Wir mussten sie nur noch in Hofwil umsetzen. Die Umsetzung war, soweit sie eine organisatorische Aufgabe war, mit geringem Aufwand zu leisten. Aber da sie im Wesentlichen eine «menschliche» Aufgabe war und von uns nichts Geringeres als einen inneren Wandel verlangte, schafften wir sie nur in einem langen und mühevollen Reformprozess. Die Hofwiler Allgemeinbildner waren schon mehr oder weniger in der seminaristischen Allgemeinbildung erfahren. Sie waren Gymnasiallehrer, interessierten sich aber auch für die Berufsbildung: Sie achteten in ihrem Fachunterricht auf methodische Abwechslung, auf berufsrelevante Inhalte. Sie erweiterten ihre gymnasiale Fachdidaktik um Elemente der Volksschuldidaktik. Sie betreuten Seminaristen in den Praktika. Einige beteiligten sich sogar an der Entwicklung neuer Fachlehrmittel. Sie waren also in der Berufsbildung präsent, allerdings mit ganz unterschiedlichem Engagement, je nach ihrer persönlichen Beziehung zur Volksschule. Übrigens waren sie nicht ausdrücklich dazu verpflichtet, an der Berufsbildung mitzuwirken und wurden für ihr Engagement auch nicht entschädigt. – Die Erneuerung der seminaristischen Allgemeinbildung forderte ihnen und ihrem Fachunterricht einiges mehr ab: erstens mehr Berufsbezug, zweitens mehr Individualisierung. – Dadurch sahen sich die Allgemeinbildner in einer kritischen Lage. Sie verstanden sich primär als

wissenschaftlich gebildete Fachlehrer. Sie fühlten sich verpflichtet, mit der Entwicklung ihrer Fachwissenschaft und ihrer Fachdidaktik Schritt zu halten. Mit alledem waren sie bei den sich rasch entwickelnden Wissenschaften schon reichlich ausgelastet, etwa so wie ihre Fachkollegen an den Gymnasien. Die berufsbezogene Allgemeinbildung bedeutete für sie ein zusätzliches Arbeitsfeld. Das war für sie zwar kein Grund zur Klage. Aber jetzt, da dieses Feld noch mehr beackert werden sollte, fühlten sie sich überfordert. Nicht zuletzt, weil der einzelne Fachlehrer im Zuge der Erneuerung immer mehr ins ganze Kollegium mit seinem steigenden Bedarf an gegenseitigen Absprachen eingebunden wurde.

Bei der Berufsbildung lagen die Dinge ganz anders. Hans Egger, unser Lehrer für Allgemeine Didaktik, hatte sie in den Jahren 1972 bis 1974 noch in traditioneller Weise aufgebaut und hatte dann die berufspraktische Arbeit an der Übungsschule und an den auswärtigen Praktikumsorten geleitet. In der kantonalen Projektgruppe hatte er sich rege an der Entstehung des neuen Berufsbildungskonzepts beteiligt und es dann in die Hofwiler Reformplanung eingebracht. Er begleitete noch die Seminaristinnen und Seminaristen der ersten vier Reformjahrgänge. Dann zog er sich in den Ruhestand zurück. – Infolge weiterer Mutationen ergab es sich, dass wir in den Reformjahren alle vier vollen Stellen in der Berufsbildung neu besetzen mussten. Die neuen Kollegen kamen aus dem Studiengang für «Seminarlehrer», den Hans Aebli auf Grund des Expertenberichts *Lehrerbildung von morgen* an der Universität Bern geschaffen hatte. Sie gehörten also der ganz jungen Lehrerbildner-Generation an. Selbstverständlich fühlten sie sich der tertiären Lehrerbildung verpflichtet. Ihre Aufgabe war es nun, die wissenschaftliche Berufsbildung im Theorie-Praxis-Bezug in Hofwil so weit auszubauen, als es an einem Seminar nur möglich war.

Wir hätten den Reformprozess in Ruhe vorbereiten und durchführen sollen. Das konnten wir aber nicht, weil in den ersten Jahren der Umbau

einen grossen Teil unserer Kräfte absorbierte, weil die neue Berufsbildung erst provisorisch eingerichtet war und wir noch nicht wussten, wer die zukünftigen Berufsbildner sein würden. Und – weil mir erst spät eine schon länger fällige Entlastung in meinem Amt als Direktor gewährt wurde. Ich war immer noch der alte «Patron», leitete die Schule, das Internat und den Betrieb mit Hauswertschaft, Hauswirtschaft und Gärtnerei. Zwar stand mir in Richard Schläfli ein treuer Vizedirektor zur Seite. In Schule, Internat und Betrieb waren Kollegen und Mitarbeiter, die mir an die Hand gehen konnten. Dennoch ging das nur, solange alles beim Alten blieb, so wie es seit Jahrzehnten beim Alten geblieben war. Mit der Reform aber hatte ein Entwicklungsprozess begonnen, der mir durch seine Intensität und Dynamik weit mehr an Führungskraft und Führungszeit abforderte, als ich aufbringen konnte. 1982 trat Arnold Knutti als Internatsleiter und Verwalter in die Schulleitung ein. Ich konnte aufatmen und mich auf die eigentliche Schule und ihre Entwicklung konzentrieren.

In den folgenden Jahren, nachdem wir uns im umgestalteten Grossen Haus und in der neuen Mensa eingelebt hatten, kamen wir mit der Erneuerung unseres Seminars kontinuierlich voran. Schwer zu sagen, was alles dazu beitrug, dass wir uns diese Aufgabe mehr und mehr zu eigen machten. Ich glaube, wir wurden uns damals bewusst, dass wir den pädagogischen Anforderungen der offenen Gesellschaft in Zukunft nur als ein gemeinsam denkendes und handelndes Ensemble gewachsen sein würden. Um es noch genauer zu sagen: als ein gemeinsam aus unseren eigenen Ressourcen heraus denkendes und handelndes Ensemble. – Dem entsprach auch die Erziehungsdirektion mit ihren Reformvorgaben. Sie liess den einzelnen Seminaren sehr viel Gestaltungsspielraum. Sie vertraute dem hohen Potenzial an Eigenständigkeit, Gestaltungskraft und pädagogischer Verantwortung, das sie in den Kollegien vermutete. – Wohlverstanden, nicht mehr und nicht weniger als ein «Potenzial». Un-

ser Seminar erneuern, das hiess dieses unser Potenzial entdecken und verwirklichen, hiess einen Werdegang wagen, der seine Zeit brauchte.

Die Allgemeinbildner setzten fürs erste ihren ordentlichen Fachunterricht wie bisher fort, um genügend Zeit und Kraft für die neuen Disziplinen – Projektunterricht und Pflichtwahlfächer – aufzubringen. Es lohnt sich, etwas näher auf die Pflichtwahlfächer einzugehen. Diese waren auf die zweite Ausbildungsetappe ausgelegt. Jedes einzelne Fach verlief als Halbtagsblock von drei bis vier Lektionen durch das achte, neunte und zehnte Semester. Ausgeschrieben wurden drei Gruppen von je drei Fächern; davon eine mit Fächern, die als fächerverbindende Lehrveranstaltungen von zwei Lehrpersonen erteilt wurden. Die Seminaristinnen und Seminaristen wählten aus den drei Gruppen je ein Fach aus und verpflichteten sich, diese Fächer bis zum Schluss zu belegen. – Die Pflichtwahlfächer waren nicht starr festgelegt, sondern wurden für jeden neuen Jahrgang neu zusammengestellt. Die Lehrpersonen gestalteten ihr Pflichtwahlfachprogramm projektartig. Sie steuerten es in seinem Gesamtverlauf, sie brachten sich dozierend, moderierend, beratend als Fachexperten ein. Sie sorgten für Arbeitsteiligkeit, wodurch sie es den Seminaristinnen und Seminaristen ermöglichten, sich aktiv durch eigene Arbeiten am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. – Die Lehrpersonen sahen sich durch die Pflichtwahlfächer gefordert: sowohl fachlich, wenn sie sich inhaltlich in Neuland begaben, als auch pädagogisch, wenn sie soziale und individualisierende Arbeitsformen anwendeten. Das konnten sie nicht von heute auf morgen lernen. Sie mussten es jetzt lehrend tun, sich dazu die nötige Zeit nehmen und gegebenenfalls die Freiheit, auf offener Szene zu probieren und zu irren.

Die Berufsbildner verfügten von ihrem Studium her über ein Know-how, das sie befähigte, Lehrer an einer Pädagogischen Hochschule auszubilden. Das wäre für sie wohl auch das Einfachste gewesen: mit Studenten arbeiten, die sich erst nach der Matura dem Lehrerberuf zugewandt hät-

ten. Bis dahin aber sollte es im Kanton Bern noch ein Jahrzehnt dauern. Sie mussten sich also noch gedulden und ihr Lehrerbildungskonzept erst einmal in Hofwil realisieren: mit Seminaristen, die sich schon in ganz jungen Jahren für den Lehrerberuf entschieden hatten. Sie waren im wissenschaftlichen Denken noch wenig geübt, einige auch wenig begabt. Sie hatten noch Mühe im Umgang mit Begriffen. Umso lieber war ihnen der Umgang mit Kindern. Die Berufsbildner gingen darauf ein. Sie setzten das allgemeine Berufsbildungskonzept in einen seminaristischen Lehrgang um, mit dem in fünf Semestern zwei ungeheure Aufgaben zu erfüllen waren: erstens die Seminaristinnen und Seminaristen so in ihr künftiges Berufsfeld einführen, dass sie es in seiner Wirklichkeit wahrnehmen und verstehen würden, zweitens sie auf ihren individuellen Wegen zur Mündigkeit so fördern, dass sie als junge Lehrerinnen und Lehrer in dieser Schulwirklichkeit souverän handeln könnten. Sie legten den seminaristischen Lehrgang als einen Stufengang an. Jedes Semester eine Stufe. So galt beispielsweise das sechste Semester (die erste Stufe) der Kindheit, dem spielenden Kind, galt das siebte Semester dem lernenden Kind und den Grundformen des Lehrens, galten das achte, neunte und zehnte Semester den immer komplexeren und zeitlich immer weiter ausgreifenden Unterrichtssequenzen sowie der Arbeit mit «Werkstatt» und «Wochenplan». – Auf jeder Stufe wurde im Theorie-Praxis-Bezug gearbeitet. So wurde im sechsten Semester das Thema Kindheit nicht nur allgemein als Kinderpsychologie vermittelt, sondern auch im Umgang mit Kindern erlebt. Die Seminaristinnen und Seminaristen begleiteten ein Kind während des ganzen Semesters, verbrachten Stunden und Tage mit ihm, dokumentierten und reflektierten ihre Beobachtungen usw. Entsprechend wurden, allerdings unter strengeren Bedingungen, die in der Allgemeinen Didaktik theoretisch eingeführten Formen der Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -reflexion praktisch erprobt und eingeübt, angefangen mit den kurzen Lehrübungen in der Übungs-

schule, fortgesetzt mit den ein-, zwei-, drei- und endlich vierwöchigen auswärtigen Blockpraktika. – Das alles erforderte von den Berufsbildnern ein unablässiges Engagement. Sie liessen denn auch ein hohes Arbeitsethos walten, welches zumindest ein Stück weit die modernen Leistungsanforderungen im Lehrerberuf vorwegnahm. Es bestimmte die Zusammenarbeit der Berufsbildner untereinander, ihre Zusammenarbeit mit allen übrigen an der Berufsbildung beteiligten Lehrpersonen und natürlich mit den Seminaristinnen und Seminaristen. Besonders deutlich wurde das bei der Organisation der längeren Praktika. Die Berufsbildner führten die Seminaristinnen und Seminaristen ein, gaben ihnen klar zu verstehen, worauf es in dem kommenden Praktikum ankommen werde, und verlangten dann von ihnen überaus sorgfältig durchdachte und schriftlich dokumentierte Unterrichtsvorbereitungen. Niemand durfte ein Praktikum beginnen, ohne seine Vorbereitung mit dem Didaktiklehrer besprochen und von ihm Grünes Licht bekommen zu haben. Unglaublich viel wurde um die Praktika herum gearbeitet. Die Seminaristinnen und Seminaristen strengten sich an, ihr Bestes zu geben, als ginge es um Sein oder Nicht-Sein.

Die Erneuerung unseres Seminars wurde für unser Kollegium als gemeinsam denkendes und handelndes Ensemble eine Zerreissprobe. Allgemeinbildung und Berufsbildung folgten verschiedenen Bestimmungen. Zwar hielten sich Allgemeinbildner und Berufsbildner an die übliche seminaristische Grundstruktur und den üblichen Fächerkanon. Aber während die Allgemeinbildner ihr Programm in Richtung Individualisierung ausbauten, bauten die Berufsbildner ihres in Richtung tertiärer Berufsbildung aus. Das erregte Unmut bei den meisten Allgemeinbildnern, vor allem bei denen, die immer noch an dem schönen alten Gedanken vom lehrerbildenden Wert miteinander verflochtener Allgemein- und Berufsbildung hingen. Sie sahen diesen Wert durch die «Akademisierung»

der Berufsbildung verraten und mussten erst noch zusehen, wie grosszügig die finanziellen Mittel dafür flossen. Damit noch nicht genug. Die Berufsbildung kam durch ihre eskalierenden Blockpraktika in Konflikt mit den allgemeinbildenden Fächern, die im zweiten Ausbildungsteil noch unterrichtet wurden (Pflichtwahlfächer, Deutsch usw.). Und zwar sehr empfindlich, denn die Seminaristinnen und Seminaristen waren schon lange vor ihren Praktika von den Vorbereitungen so stark absorbiert, dass sie kaum noch etwas für ihre Allgemeinbildung übrig hatten.

Wir mussten also noch einmal über unsere Bücher. Wir mussten einen Modus Vivendi unter Allgemeinbildnern und Berufsbildnern finden und unseren Studienplan erneut revidieren. Eine gemischte Arbeitsgruppe bereitete die Entscheidungsgrundlagen vor. In einer denkwürdigen Re-traite vom 27. Juni bis 1. Juli 1988 in Neuenburg gaben wir unserem Seminar seine endgültige Gestalt. Wir befreiten uns von der alten Vorstellung, Allgemeinbildung und Berufsbildung müssten nach denselben Regeln funktionieren und miteinander verflochten sein. Wir entschlossen uns, sie zu entflechten. Das Seminar blieb weiterhin das umfassende Institut. Darin eingebaut war ein kleines tertiäres Berufsbildungsinstitut, das von unseren Berufsbildnern in weitgehend eigener Kompetenz zu leiten, zu verwalten, zu entwickeln war. Zwischen den Bezirken der Allgemeinbildung und der Berufsbildung zogen wir eine klare Grenze. Über die Grenze hinweg würden Allgemeinbildner und Berufsbildner kooperieren, wo Kooperation angesagt war.

Wir hatten aus der Reform sehr viel gelernt. Unter anderem, dass unsere Schule so lange lebendig bleibt, als sie eine kontinuierliche Entwicklung in Gang hält, und dass diese Entwicklung nicht primär von der Schulleitung, sondern vom ganzen Kollegium getragen wird. Die Federführung und die Bearbeitung der Entwicklungsprojekte müssten einer vom Kollegium ernannten Projektgruppe obliegen.



Seit den Tagen von Neuenburg nahm die Geschichte des Seminars Hofwil bis zu ihrem Ende im Jahr 2002 einen ruhigen Verlauf. Die Allgemeinbildner und die Berufsbildner entwickelten die vereinbarten Reformansätze weiter, jetzt aber hauptsächlich im Sinne inhaltlicher, didaktischer und kommunikativer Verfeinerung. Wir schöpften die Ressourcen, die uns für die erneuerte Ausbildung zur Verfügung standen, voll aus. Das Seminar erlebte in den neunziger Jahren eine so glückliche Zeit wie vielleicht noch nie zuvor. Und dies, während im Kanton Bern die Vorbereitungen auf die tertiäre Lehrerbildung und in Hofwil die Vorbereitung auf ein neues Gymnasium schon im vollen Gang waren.

1990 konnte der Grosse Rat mit den *Grundsätzen zur Gesamtkonzeption Lehrerbildung* und 1995 mit dem *Gesetz über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* Grünes Licht für den Aufbau einer tertiären Lehrerbildung geben. Nach den *Grundsätzen* von 1990 erhob sich schon bald die Frage, was das für die Zukunft der Seminare bzw. die Seminarlehrer bedeuten würde. Für die Seminare hielt man damals, weil alles noch offen war und man noch an regionale Lehrerbildungsinstitute glaubte, drei Varianten für möglich: Entweder würden sie sich in ein tertiäres Lehrerbildungsinstitut oder in ein Gymnasium verwandeln oder gar beides in sich vereinigen. Für die Seminarlehrer waren die Aussichten eindeutiger: die Berufsbildner würden in Lehrerbildungsinstituten unterkommen, die Allgemeinbildner in Gymnasien. Die Erziehungsdirektion wollte die Wahl so weit wie möglich den Seminaren überlassen. Sie liess ihnen dazu viel Zeit, bevor sie 1992 ihre Antworten einholte

Von uns erhielt sie einen klaren Bescheid. Wir sprachen uns einstimmig für ein Gymnasium aus. Hofwil biete von seinen örtlichen Ressourcen und von unseren Erfahrungen her alle Voraussetzungen dazu, das einzige Berner Gymnasium mit Internat zu werden. Aber es müsse ein Gymnasium werden, das die gymnasiale Bildung um neue, aus der se-

minaristischen Allgemeinbildung gewonnene Elemente bereichere. Wir dachten an das Bildungspotenzial der Künste und des Theorie-Praxis-Bezugs. – Unsere Option wurde gutgeheissen. Das gab uns Mut, unverzüglich aktiv zu werden. Wir wollten von Anfang an ganz an der Sache sein und vorausdenken. Unsere interne Projektgruppe, der auch Hanspeter Mosimann und ich angehörten, machte sich an die Arbeit. Hanspeter Mosimann war seit 1991 Vizedirektor und in der Übergangszeit vom Seminar zum Gymnasium mein engster Berater. Von 2001 bis 2008 war er Rektor des neuen Gymnasiums Hofwil.

1993 gewährte mir unser damaliger Erziehungsdirektor Peter Schmid einen Semesterurlaub mit dem Auftrag einer Planungsstudie. Ich reichte sie im Januar 1994 ein unter dem Titel *Gedanken zur Entwicklung einer musischen Maturitätsschule aus der seminaristischen Allgemeinbildung*. Bald darauf erhielten wir den Auftrag, auch einen Klassenzug Talentförderung Musik, Gestaltung, Sport/Tanz in unsere Planung aufzunehmen. Im Juni 1994 ging der zweite Entwurf des überarbeiteten schweizerischen Maturitäts- Anerkennungsreglements in die Vernehmlassung. Darin figurierten als profilierende Elemente die neu konzipierten Schwerpunktfächer, unter anderem Philosophie/Pädagogik/Psychologie, Bildnerisches Gestalten und Musik. Man hatte sie aus der seminaristischen Allgemeinbildung in die neue gymnasiale Bildung hinübergerettet. Im Januar 1995 trat das neue Reglement in Kraft. Der Gedanke einer gymnasialen Bildung mit künstlerischem Profil war endlich schweizerisch anerkannt und seiner Realisierung stand nichts mehr im Wege.

Die Umwandlung unseres Seminars in ein Gymnasium, das besonders auf die Schwerpunktfächer Philosophie/Pädagogik/Psychologie, Bildnerisches Gestalten und Musik abgestimmt sein würde, konnte sich für uns nicht in der blossen Übernahme dieser Fächer erschöpfen. Wir wollten unsere Erfahrungen mit der seminaristischen Unterrichtskultur auch für

das zu entwickelnde Gymnasium fruchtbar machen. Was uns da beschäftigte, darüber gäbe es viel zu erzählen. Ich kann hier nicht mehr als ein bruchstückhaftes Beispiel anführen.

Unsere seminaristische Bildung hatte manches mit der gymnasialen gemeinsam. Weitgehend die Lehrprogramme der allgemeinbildenden Fächer. Aber sie unterschied sich von der gymnasialen Bildung doch in einem wesentlichen Punkt: Das Seminar sollte mündige Lehrer ausbilden, die den komplexen Ansprüchen der Volksschule und ihres sozialen und politischen Umfelds gewachsen waren und darin Verantwortung tragen konnten. – Das Gymnasium sollte mündige Studenten ausbilden, die den hohen Ansprüchen eines Universitätsstudiums gewachsen waren, jedoch nur für sich und ihre eigene Laufbahn verantwortlich sein mussten.

Einen Seminaristen konnten wir mit ruhigem Gewissen ins Berufsleben entlassen, wenn er die Fähigkeit erlangt hatte, mit seinen Kindern und mit den Inhalten seines Unterrichts sowohl denkend als auch wahrnehmend umzugehen. Er konnte von seinen Kindern Abstand nehmen, sie zum Gegenstand seines Denkens machen, seine Erfahrungen mit ihnen auf allgemeine Begriffe bringen und in seinen Wissenshorizont einbauen. Aber er konnte ihnen auch ganz nahe sein, sie mit seinen Sinnen in ihrer individuellen Leibhaftigkeit wahrnehmen und würdigen. – Desgleichen mit den Inhalten seines Unterrichts. Er konnte sie zum Gegenstand machen, in Begriffe fassen, analysieren, didaktisch aufbereiten usw. Aber er konnte sich auch auf sie einlassen, sie mit seinen Sinnen so wahrnehmen, dass sie in ihm auflebten.

In unserer seminaristischen Allgemeinbildung versuchten wir Denken und Wahrnehmen als zwei komplementäre Fähigkeiten zu üben. Alle Fächer konnten dazu ihren spezifischen Beitrag leisten. Am ausgeprägtesten die Kunstfächer. Im hohen Masse auch die wissenschaftliche Berufsbildung im Theorie-Praxis-Bezug. – Was sich für die seminaristische Bildung

geradezu als lebenswichtig erwies, warum sollte es nicht auch für unsere gymnasiale Bildung von Bedeutung sein? Wir übernahmen den Gedanken der Komplementarität von theoretisch-wissenschaftlichem und ästhetisch-künstlerischem Denken in unsere gymnasiale Didaktik auf. – Freilich im Bewusstsein, dass er nur ein Gedanke war. Aber vielleicht doch schon ein Ausgangspunkt für eine lange Entwicklung.

## Verwendete Literatur

**Criblez, Lucien**, Das Lehrerseminar im Kanton Bern – *Anfang, Entwicklung und Ende eines Lehrerbildungskonzeptes am Beispiel des Staatsseminars 1830–2000*.

In **Crotti/Oelkers**, Ein langer Weg.

**Crotti, Claudia/Oelkers, Jürgen Hrsg. (2002)**, *Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002*.

**Grunder, Hans-Ulrich, (1993)**, *Seminarreform und Reformpädagogik*.

**Helfenberger, Marianne**, *Aspekte der Vorgeschichte der institutionalisierten Lehrerbildung im Kanton Bern 1798–1830*. **Crotti/Oelkers**, Ein langer Weg.

**Junker, Beat, (1982, 1990, 1996)**, *Geschichte des Kantons Bern*, Bde. I, II, III

**Kübler, Markus/Albisser, Stefan Hrsg. (1999)**, *Entwicklungen und Umbrüche in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*.

**Lüscher, Liselotte**, *Die bernische Lehrerbildung zwischen wechselnden politischen Machtblöcken. Eine Analyse der Debatte im Grossen Rat 1852 zur vorübergehenden Aufhebung des Seminars Münchenbuchsee*. In **Crotti/Oelkers**, Ein langer Weg.

**Martig, Emanuel, (Bern 1886)**, *Bericht über das Seminar Hofwyl*, im Jahresbericht über die Lehrerbildungs-Anstalten Hofwyl und Pruntrut für das Schuljahr 1884/85.

**Martig, Emanuel, (Bern 1889)**, *Bericht über das Seminar Hofwyl für die Jahre 1885–1888*

**Martig, Emanuel, (Bern 1892, zweite, verbesserte Auflage)**, *Lehrbuch der Pädagogik für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare, sowie zum Selbstunterricht*.

**Müller, Fritz Hrsg. (1975)**, *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*.

**Oelkers, Jürgen**, *Die Professionalisierung der Lehrkräfte im Kanton Bern zwischen 1798 und 2002*. In **Crotti/Oelkers**, Ein langer Weg.