Zeitschrift: Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins
Herausgeber: Bündnerischer Lehrerverein
Band: 32-33 (1914-1915)

Artikel: Paul Conrad
Autor: Biert, L.
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-146325

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

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

Paul Conrad.

Von *L. Biert, Davos.*

1. Heimat und Eltern.

Der Reisende, der von Thusis mit der Albulabahn nach dem Engadin fährt, kann nicht genug die kühnen Bauten, die Tunnels und Viadukte bewundern, durch und über welche die Lokomotive rauchend und prustend ihre schwere Last zieht. Ganz besonderes Interesse erregt immer wieder der Landwasserviadukt unterhalb Filisur. Die Passagiere drängen sich an die Coupéfenster und blicken mit ängstlichem Entzücken auf die schlanken Pfeiler, die glatt und sicher dem Landwasserbett entsteigen, um hoch oben die leicht geschwungene Brücke zu tragen, auf der der Zug hastig dahinrollt. Hielte der Zug eine Weile auf dem Viadukt an, so versäumte der Reisende gewiß nicht, einen Blick in das Tal hineinzuwerfen, aus welchem das tosende, weißschäumende Landwasser stürmt. Viel könnte er jedoch nicht wahrnehmen. Abgrundtiefe Schluchten mit lotrechten Felswänden, weiter hinten tannenbewehrte, dunkelgrüneKulissen undBergrippen, — das wäre alles, was sich dem suchenden Blick darböte. Der Vorhang wäre zu! Das eigentliche Tal, die „Landschaft", liegt erst hinter diesem grünen Vorhang, und wer sie sehen will, muß Schluchten und Kulissen und Rippen nicht scheuen, sondern sie kühnen Mutes überwinden, und er wird die Anstrengung nicht bereuen beim Anblick dieses herrlichen Dahinten, dieses nunmehr weltberühmten Davos. Freilich, heutzutage gelangt der Reisende ebenso leicht hinter den Vorhang, wie er vor demselben ankommt: seit 1909 fährt die Rhätische Bahn auch von Filisur nach Davos, das seit 1890 durch die Prättigauer Linie mit der großen Welt verbunden war. Zu jener Zeit aber, als unser hochverehrter Jubilar, Herr Seminardirektor Paul Conrad, der jetzt ein Vierteljahrhundert die Direktion des graubündnerischen Lehrerseminars inne hat, das Licht der Welt erblickte, existierten all' diese Verkehrsmittel nicht, und der Wanderer, der vom Albulatal her an Paulis

Paul Conrad

Wiege gelangen wollte, mußte wirklich jene Vorhänge auf holprigem Weg mühsam durchbrechen und in Davos-Glaris rechts abbiegen, um auf den sog. Wyssigen Boden zu kommen, einen Hof über dem Spinerbad, woselbst die Eltern Conrads ein Heimwesen besaßen.

Pauls Vater, Christian Conrad, war ein außergewöhnlich arbeitsamer, einfacher, sehr solider, urchiger Bauer, der unter seinesgleichen recht redselig, ja temperamentvoll und witzig sein konnte. Er sang gerne ein Lied und war daher in fröhlicher Gesellschaft beliebt. In der ersten Hälfte der Fünfzigerjahre versah er noch den mühevollen Fußbotendienst von Davos nach Küblis. Pauls Mutter, eine geborene Lyk mit dem Vornamen Verena, wird uns geschildert als eine überaus tüchtige Hausfrau, die mit ihrem Gatten ihre Hauptaufgabe darin erblickte, ihre zahlreiche Kinderschar redlich durchzubringen und sie zu braven Menschen zu erziehen. Sie war eher still, ernsthaft, dabei aber in hohem Grade intelligent. Am 7. Juni 1857 schenkte sie ihrem Zweitältesten, Paul, das Leben.

2. Der Volksschüler.

Paul wuchs zunächst auf dem Wyssigen, dann auf dem unterdessen von seinem Vater gekauften, auf der gegenüberliegenden Talseite gelegenen Hitzenboden heran und besuchte vom 7. bis zum 16. Jahr die Dorfschule in Davos-Glaris. Als Schüler zeichnete er sich durch Fleiß und Ausdauer, dann auch durch hervorragende Intelligenz, aber ganz besonders durch eine schier unersättliche Wißbegierde aus, die sich für sämtliche Fächer kundgab. Er dürstete förmlich nach mehr Wissen, nach mehr, als ihm seine Lehrer bieten konnten. Auch die Stoffe, die in der Schule nicht behandelt wurden, die aber im Lesebuch (Eberhard) standen, nahm der Schüler Paul Conrad gierig in seinen Geist und in sein Herz auf. Doch hören wir, was er selber, viel später, als Fünfzigjähriger, über seine Volksschuljahre schreibt*): „Wenn ich an meine Jugendzeit zurückdenke, taucht immer wieder das Bild zweier gottbegnadeter Lehrer vor mir auf. Zu dem einen (Thomas Fluri, später nach Amerika ausgewandert. D. V.) ging ich vier Jahre in die Unterschule, zu dem andern (J. R. Schnewlin, hält noch Schule in Davos-Frauenkirch. D. V.) fünf Jahre in die Oberschule. Weder der eine noch der andere konnte sich großer Gelehrsamkeit rühmen. Der Unterlehrer war vom guten Volksschüler fast unmittelbar zum „Schulmeister“ vorgerückt. Seine ganze weitere Ausbildung beschränkte sich auf die Teilnahme an einem nur wenige Wochen dauernden Wiederholungskurs. Der

andere hatte ein paar Jahre ein Seminar besucht, war dann aber Lehrer geworden, ohne sich zuvor durch ein Staatsexamen über die dazu erforderliche Befähigung auszuweisen. Durch besondere methodische Kunst können sich unsere Lehrer danach ebensowenig ausgezeichnet haben. Die biblische Geschichte las uns der Unterlehrer vor, und wir erzählten sie nach. Geschichte und Geographie lernten wir nach den Eberhard'schen Lesebüchern, teils nach vorgängiger Besprechung, teils auch ohne solche. Die naturkundlichen Stücke dienten nur als Lesestoffe; Anschauung, Veranschaulichung und Erklärung fehlten gänzlich; der Lehrer verlangte auch nicht, daß wir über das Gelesene Rechenschaft gaben. Im Rechnen lösten wir die Aufgaben im „Büchlein" der Reihe nach. Wenn wir zu einer neuen Rechnungsart kamen, so wurde uns das Verfahren gezeigt und erklärt, und dann gings weiter. Grammatik schrieben wir in Regeln und Beispielen aus einem Heft des Lehrers ab, das dieser im Seminar angelegt hatte, und lernten sie danach. Wir genossen also einen Unterricht, wie ihn zur damaligen Zeit die meisten genossen haben werden. Es liegt mir fern, diese Art des Unterrichtens schlankweg zu verurteilen. Sie hatte viel Gutes. Vor allem gaben sich die Lehrer Mühe, uns alles, so gut es ging, verständlich zu machen, von der Naturkunde abgesehen, die aber als eigentliches Unterrichtsfach auch gar nicht existierte. Immerhin wird jeder einsehen, daß ich der Art ihres Unterrichtens zu lieb unsere Lehrer gewiß nicht gottbegnadete Lehrer nenne. Ich tue es, weil sie mir die Schule zu einem Ort der Freude und ungetrübten Glücks und die Unterrichtsstoffe für immer lieb und wert zu machen verstanden. Ich erinnere mich gut genug, daß mein älterer Bruder und ich nach Schluß der 24wöchigen jährlichen Schulzeit uns nur schwer und allmählich, der Not gehorchend, nicht dem eigenen Trieb, von der Schule und ihrer Arbeit trennten. Erlitten die bäuerlichen Frühlingsarbeiten infolge schlechten Wetters eine Unterbrechung, so holten wir mit Vorliebe wieder unsere Bücher, Karten und Hefte hervor. Stundenlang bemühten wir uns, die in der Geographie behandelten Kantone recht schön in ein Heft zu zeichnen, oder wir übten uns mit Vater und Mutter im schnellen Rechnen, oder wir lasen in ältern Schulbüchern, wo die in der Schule behandelten Dinge wieder anders oder wo auch neue Dinge dargestellt waren. Gewiß haben das unsere Mitschüler nicht alle getan. Nicht bei allen kam es zu einem so ausgesprochenen und so lebendigen Interesse. Freude an der Schule und an den Unterrichtsgegenständen hatten sie aber doch so gut wie alle. Es

haben sich deshalb auch die meisten einen reichen Schatz wertvoller Kenntnisse und Fertigkeiten angeeignet, und gewiß nur wenige haben es als Segen empfunden, nicht mehr zur Schule zu müssen; nur wenige auch können es gewesen sein, die später keinen innern Trieb nach Weiterbildung in sich gespürt haben.

Der genossene Unterricht an sich ist jedenfalls für diese Wirkung nicht ohne Bedeutung gewesen. Er kann sie allein aber nur zum kleinsten Teil erklären. Sie beruht der Hauptsache nach auf etwas ganz anderm. Ich könnte sagen, was man in ähnlichen Fällen gern zu sagen pflegt: meine Lehrer seien eben geborene Erzieher gewesen. Man denkt sich darunter jedoch meistens gerne Persönlichkeiten, die sich durch alle möglichen Vorzüge des Leibes, des Geistes und des Herzens auszeichnen, durch eine stattliche Gestalt, körperliche Kraft und Gesundheit, eine wohltönende reine Stimme, einen ruhigen, freien und tiefdringenden Blick, ein heiteres, freundliches Wesen, Schärfe und Klarheit des Denkens, Ernst und Festigkeit des Willens, Deutlichkeit und Gewandtheit des Ausdrucks, lebhaftes Interesse für alles Edle und Gute, Liebe zur Jugend etc. etc., und diesem Ideal entsprachen meine Lehrer keineswegs. Eines aber besaßen sie in einem Grade, daß Mängel in andern Richtungen ganz in den Hintergrund traten, so sehr, daß wenigstens das kindliche Auge sie nicht zu entdecken vermochte, und dieses eine ist nichts anderes als eine herzliche Freude an der Jugend und eine damit im Zusammenhang stehende besondere Art, uns zu begegnen. Man redet oft von väterlicher Liebe, die der rechte Lehrer zu seinen Schülern habe. Dieser Ausdruck scheint mir aber das Verhältnis unserer Lehrer zu uns nicht richtig zu bezeichnen. Es ist mehr die Liebe eines ältern Kameraden oder Freundes zu einem jüngern Kameraden oder Freunde gewesen. Ganz besonders weiß ich das von unserm Oberlehrer, von dessen Eigenart ich mir naturgemäßerweise noch ein treueres Bild machen kann. Immer hatten sie ein freundliches Wort für uns bereit, eine Frage nach unserm Befinden, eine Bemerkung über das Wetter, einen Scherz, eine Erkundigung nach diesem oder jenem — alles Kleinigkeiten. Sie taten uns aber wohl und verbanden uns jedesmal wieder inniger mit dem Lehrer und seiner Arbeit. Auf dem Schulweg, auf dem Spielplatz und auf Ausflügen ließen sie sich in Gespräche mit uns ein über eigene Erlebnisse, über landwirtschaftliche Arbeiten, über unsere zukünftigen Berufe. Sie stellten sich mit uns zu Schneeballschlachten ein; sie schlittelten mit uns auf dem harten Schnee um die Wette; sie spielten Ringschlagen und

Ballspiel mit uns. Der Unterricht trug das Gepräge ruhiger Freundlichkeit. Es fehlte zwar nicht an Tadel und Strafe. Nie riß aber der bei vielen Lehrern übliche und so abstoßend wirkende keifende und zankende Ton ein. Es kam unsern Lehrern auch nicht darauf an, bei Beginn oder Schluß der Lektionen über Dinge mit uns zu sprechen, die sich mit den Unterrichtsobjekten nicht im entferntesten berührten. Wenn sie sahen, daß wir uns lebhaft dafür interessierten, bekümmerten sie sich um weiter nichts. Es waren dies urgemütliche Plauderstündchen, wie sie etwa im engern Familienkreis vorzukommen pflegen, und von denen sich eine Weihe über die vorausgehende und nachfolgende Schularbeit verbreitete. Dabei ist der Ausdruck Stunde natürlich nicht wörtlich zu nehmen; unsere Schulmeister waren denn doch bei aller Kameradschaftlichkeit wieder viel zu gewissenhaft, die Unterrichtszeit wesentlich zu verkürzen. — Zu bestimmten Stunden der Woche oder des Monats wurden Geschichten vorgelesen. Da lernte ich z. B. Robinson Crusoe, Hauff etc. zum erstenmal kennen. Auf diese Stunden freuten wir uns die ganze Woche. Und wenn wir an Bildung für Geist und Herz daraus nichts mitgenommen hätten, was in Wirklichkeit keineswegs zutrifft, so bildete das Vorlesen doch wieder ein wirksames Mittel, uns den Lehrer und die Schule lieb zu machen."

Im Sommer half Paul seinem Vater bei der Feldarbeit mit. Zwei Sommer war er Hirt auf der Leidbach- und der Kummeralp, was ihn für zirka drei Monate von seinen Angehörigen trennte.

Im letzten Winter, da Paul die Primarschule besuchte, eröffnete ihm sein Vater eines Tages ganz unerwartet: „Im Herbst darfst du uf d'Schuel!" Die Schule war die Kantonsschule, und es war längstens Paulis sehnlichster Wunsch gewesen, was sein Vater selbstverständlich wußte, studieren zu können, mehr zu erfahren, mehr zu wissen! Sein Wunsch ging also in Erfüllung. Wie froh war er, wie dankbar!

3. Der Seminarist.

Im Herbst 1873 trat Paul Conrad in die II. Klasse der Kantonsschule ein. Vor Ostern 1877 verließ er das Lehrerseminar. Diese $3^1/_2$ Jahre (damals hatte die V. Seminarklasse nur einen halben Jahreskurs) bewies er, wie ich aus zuverlässiger Quelle in Erfahrung gebracht habe, ununterbrochen großen Fleiß und seltene Tatkraft. Wenn seine Kameraden vielmal miteinander spaßten oder zankten, wenn irgend ein Vorfall, eine kleine Sensation, sie vom Studium

fortlockten: Paul blieb an seinem Pulte festgenagelt und lernte. Für alles, was gelehrt wurde, zeigte er Interesse und auch große Freude, soweit diese nicht durch eine bodenlos unmethodische Behandlung des Stoffes und damit verbundener ungerechter Behandlung direkt erstickt wurde. Da er immer alles gründlich erfassen wollte, gönnte er sich keine Ruhe, bis auch die letzte Unklarheit, der kleinste Zweifel verschwunden waren. Wie oft, z. B. in der Mathematik, verläßt sich ein Schüler auf sein Gedächtnis und sagt, nicht selten aus lauter Bequemlichkeit, einfach das vom Professor Behauptete nach, ohne sich zu vergewissern, ob der Beweis auch richtig sei. C. ruhte nie, bis er die Beweise vollständig begriffen hatte, und konnte er dem Lehrer in der Stunde nicht folgen, so dachte er zu Hause stundenlang nach, um den Beweis selber zu finden. Im Deutschen wurden C. und seine Mitschüler mit keinem Epos bekannt gemacht, auch in der obersten Klasse nicht. Das Lied von der Glocke war die längste Dichtung, die besprochen wurde. Zur Privatlektüre fehlte es dem Schüler C. wohl nicht an Lust, aber an Zeit. Das kam so: Bei den beschränkten Mitteln, die seinem Vater zur Verfügung standen, betrachtete er es als eine ganz besondere, große Vergünstigung, daß er überhaupt die Kantonsschule besuchen durfte, und er suchte darum um so mehr die Zeit auszunutzen, um etwas Rechtes zu werden und sich dadurch dankbar zeigen zu können. So gab er sich nicht nur dem Studium der obligatorischen Unterrichtsfächer in und außer den Stunden mit außerordentlichem Eifer hin, indem er z. B. den realistischen Stoff (Geschichte, Kirchengeschichte, Naturgeschichte etc.) in der Stunde nachschrieb und zu Hause sauber ausarbeitete, sondern er nahm zudem fakultative Fächer, soweit es ihm irgendwie möglich war. So hatte er von der III. Klasse an zwei Fremdsprachen, Französisch und Italienisch, und zwei Instrumente, Klavier und Violine, währenddem der Lehrplan nur eine Fremdsprache und ein Instrument vorschrieb und jetzt noch vorschreibt. Im höchsten Grade gewissenhaft, hätte er nicht nur keine Lektion, sondern auch keine einzige Uebungsstunde für Klavier oder Geige ausgelassen. In der V. Klasse, wo Fremdsprache und Zeichnen nicht mehr vorgeschrieben waren, setzte er das Studium des Französischen doch noch fort, ebenso eine Zeitlang das Zeichnen. Ueberdies erteilte er, um seinem Vater die Bestreitung der Studienkosten zu erleichtern, schon in der IV., dann namentlich in der V. Klasse, längere Zeit Muster- und Stadtschülern Privatstunden. Es ist daher gewiß begreiflich, daß er unter diesen Umständen auch mit dem besten Willen keine Zeit fand, sich der

Privatlektüre hingeben zu können. Auch zur Teilnahme an Vergnügungen, zum Wirtshausbesuch etc. gönnte er sich so gut wie keine Zeit. Es hätte ihm allerdings auch an Mitteln hiezu gefehlt. Aber er hatte auch wirklich nicht das geringste Bedürfnis darnach. Er war glücklich als Sklave der Arbeit im Bewußtsein treu erfüllter Pflicht. — Aber, so fragt man sich, wie ist es denn möglich, daß der Jüngling, der, nebenbei gesagt, von eher schwächlicher Konstitution war und der von 7—12 Uhr vormittags meistens nicht einmal ein Stück Brot zu sich nahm, diesen enormen Strapazen standhalten konnte? Er war eben, trotz seines schwächlichen Aussehens, kerngesund und zäh, wie eine junge Lärche auf der Leidbachalp, die, schon in der Jugend vom Sturm gepeitscht und zerzaust, aus lauter rotem, hartem Kernholz besteht und daher der Winterkälte und dem Sturm Trotz bieten kann. Zudem war dieser knorrige, zähe jugendliche Körper durchdrungen von einer eisernen Energie, die Leib und Seele stets in größter Spannung hielt. — Von seiner Klasse war C. der erste Schüler und genoß als solcher auch die Achtung seiner Kameraden und seiner Lehrer.

Obwohl es gewiß nicht mehr notwendig wäre, will ich doch noch einen Beweis dafür anbringen, wie sehr es C. zu schätzen wußte, daß seine Eltern ihn hatten studieren lassen und wie sehr er sich ihnen verpflichtet fühlte: Während der Patentprüfungen im Frühling 1877 ermunterte ihn Herr Professor Kratzer, bei dem er bloß in der V. Klasse Französisch gehabt hatte, weiter zu studieren; er werde ihm die dazu erforderlichen Mittel beschaffen. Wie verlockend dieses Anerbieten auch für ihn war, wie gerne er auch weiterstudiert hätte: er lehnte es kurzerhand ab, um aus seinem Erwerb seinen Eltern die Studienkosten bald erstatten zu können. — Bald nach der Patentprüfung erhielt er eine Lehrstelle an der Mittelschule in Thusis.

4. Der Primar- und Musterlehrer.

Voll Erwartungen und voll Begeisterung für seinen idealen Beruf begann der zwanzigjährige Conrad seine praktische Tätigkeit als Lehrer der Mittelschule in Thusis. (Damals hatte Thusis außer der Realschule drei Primarschulen: Unter-, Mittel- und Oberschule.) Während er bis jetzt in der Hauptsache ein Empfangender gewesen war, sollte er jetzt auf einmal ein Gebender, ein aus dem Vollen Spendender sein. Konnte er das? Geneigt, gegen sein eigenes Selbst streng zu sein, merkte er bald, daß sein Wissensschatz wohl mehr

als genügend hinreichte, 10- bis 12jährige Knaben und Mädchen geistig speisen zu können. Aber die Art und Weise, wie er die Nahrung zubereitete und wie er sie verabreichte, gefiel ihm nicht recht. Es kam ihm vor, als sollte er das besser machen können. Es fehlte ihm, wie er meinte, an der Kenntnis der speziellen Methodik. Die Resultate befriedigten ihn auch keineswegs, obwohl er von Anfang an einen guten Ruf als Lehrer genoß. Man rühmte ihm Erteilung eines guten Unterrichts, Handhabung einer vorzüglichen Disziplin und verständnisvollen Umgang mit den Kindern nach. Er sehnte sich nach einer tieferen pädagogischen und methodischen Ausbildung. — Im Verkehr mit den Leuten war er einfach, bescheiden, etwas schüchtern. Er erteilte auch Privatstunden in Klavier und war Mitglied des Männerchors. Im zweiten Jahr seiner Tätigkeit leitete er den Gemischten Chor. Er und seine Kollegen beteiligten sich gerne an den öffentlichen Veranstaltungen und Vergnügen. Sie waren nämlich der offenbar richtigen Meinung, der Lehrer dürfe sich nicht von allem zurückziehen; er müsse unter die Leute gehen, müsse diese kennen lernen, müsse alle Bildungsgelegenheiten, namentlich den Gesang, unterstützen. — Daß er als guter Lehrer galt, ersehen wir auch aus dem Umstand, daß der damalige Musterlehrer und heutige Professor A. Florin, der zum Zwecke seiner weiteren Ausbildung an der Universität Leipzig ein Jahr die Musterschule in Chur aussetzte, den jungen Thusnerlehrer als seinen Stellvertreter nach Chur berief. C. griff zu. Einmal konnte er hoffen, durch die beständige Berührung mit dem Seminar sein pädagogisches und methodisches Wissen vermehren zu können, und dann war die Stelle in Chur auch besser bezahlt, als die von ihm zwei Jahre lang versehene in Thusis.

Anfänglich ging es in der Musterschule ganz gut, indem er darin nach Belieben schalten und walten konnte. Seine Lektionen, sowie diejenigen der Seminaristen wurden keiner nachfolgenden Kritik durch den Seminardirektor unterzogen. Es kam aber anders! Nach Neujahr 1880 kam ein neuer Seminardirektor, Herr Th. Wiget, nach Chur, ein Schüler und begeisterter und überzeugter Anhänger Zillers, des Begründers der Lehre von den formalen Stufen und vom darstellenden Unterricht. Herr W. war fest entschlossen, die Lehre des Leipziger Meisters im vollen Umfange in Chur durchzuführen, koste es, was wolle. Er vertrat diese nicht nur mit Feuereifer auf dem Katheder vor den Seminaristen, sondern er verlangte auch, daß in der Musterschule mit der Zeit nach Herbart und Ziller unterrichtet

werde. Nun konnte sich der Musterlehrer sputen! Er bekam wohl bald eine Ahnung von Zillers Lehre; aber das genügte bei weitem nicht. Er besuchte daher den Unterricht Wigets als Hospitant; er studierte für sich Pädagogik und Methodik; er trat dem Verein für wissenschaftliche Pädagogik bei*); trotzdem genügte er anfänglich den Anforderungen des Seminardirektors nicht. Er verlor jedoch weder den Mut noch den Glauben an ein endliches Gelingen.

„Treibt er's noch so vermessen,
Er wird uns doch nicht fressen!"

schrieb er Ende Januar 1880 humorvoll nach Hause. „Er" war Wiget, „uns" waren der Musterlehrer und die Lehramtskandidaten. Und wahrlich, „er" fraß sie nicht. Im Gegenteil! C. sah nämlich aus der Art des Unterrichts Wigets und der Besprechung von Lektionen in der Musterschule, daß dieser eine außerordentlich wertvolle, auf wissenschaftlicher Grundlage beruhende Pädagogik vertrat. Die Ueberzeugung von dem Werte dieser Pädagogik gründete sich zunächst freilich mehr auf die Sicherheit und Entschiedenheit, womit Wiget seine Anschauungen vortrug und vertrat, als auf die Einsicht in ihre tieferen Gründe. Diese Einsicht kam aber bald. Mit ihr wurde sein pädagogisches Interesse, das er ja von jeher besaß, noch größer, und noch schneller wuchsen seine Leistungen als Musterlehrer, so daß er in verhältnismäßig kurzer Zeit eine unentbehrliche Stütze des Seminardirektors wurde, und zwar sowohl als Unterrichtender an der Musterschule, als auch als Methodiker der Seminaristen, bei welchen er sehr beliebt war. Jetzt konnte er aufatmen! Er fand Zeit, neben fachwissenschaftlichen auch andere, z. B. philosophische Schriften zu lesen, und auch der Pflege der Gemütlich- und Geselligkeit im Verein mit jungen, fidelen Kameraden widmete er oft und gerne ein Stündchen, welches „Stündchen" jedoch nicht gar zu wörtlich zu nehmen ist!

Am Ende des Schuljahres 1879/80 eröffnete sich unserm heutigen Jubilar zum zweiten Mal die Möglichkeit zu studieren. Seminardirektor Wiget wünschte sehr, einige seiner besten Schüler nach Leipzig zu schicken, damit sie durch akademische Studien und durch praktische Betätigung an Zillers Seminar und Uebungsschule zu tüchtigen Seminarlehrern herangebildet würden. Der Musterlehrer war die gegebene Person dazu. Nachdem W. in diesem ein loderndes Feuer der Begeisterung für die neue Pädagogik entfacht hatte, riet er ihm eindringlich, ein paar Jahre in Leipzig zu studieren. C. war bald entschlossen, der Anregung Wigets Folge zu leisten und zwar

um so eher, da er glaubte, seinen Verpflichtungen gegen die Eltern unterdessen einigermaßen genügt zu haben.

5. Der Leipziger Student und Oberlehrer.

Von Oktober 1880 bis Ostern 1883 studierte P. Conrad in Leipzig, und da er während dieser Zeit namentlich die Herbart-Ziller'sche Pädagogik kennen lernte und heute als einer der ersten und angesehensten Zillerianer dasteht, mag es gerechtfertigt erscheinen, den biographischen Faden für einen Moment abzubrechen und einen kurzen Blick auf das Leben jener zwei Männer zu werfen, die der neuen Pädagogik den Namen gegeben haben: auf Herbart und auf Ziller.

Johann Friedrich Herbart wurde am 4. Mai 1776 zu Odenburg geboren. 1794 bezog er die Universität Jena, wo er den Philosophen Fichte kennen lernte. 1797 nahm er eine Stelle als Hauslehrer in Bern an und setzte hier seine philosophisch-mathematischen und naturwissenschaftlichen Studien fort. Die Bekanntschaft mit Pestalozzi erregte sein tiefes Interesse für Pädagogik. 1809 kam er als Prof. der Philosophie und Pädagogik nach Königsberg, wo er auch Direktor eines Seminars war. 1833 kehrte er nach Göttingen zurück, wo er schon von 1802—1809 gewesen war, und starb 1841. Er schrieb eine Menge pädagogischer und philosophischer Werke. Die fruchtbarste Tätigkeit entfaltete er auf dem Gebiet der Psychologie durch den scharfsinnigen Versuch, die Vorstellungen der Seele als ebenso viele psychische Kräfte zu betrachten und deren Wirksamkeit aufeinander mathematischen Maßbestimmungen zu unterwerfen. Wegen der exakten Durchführung ihrer psychologischen Hypothese legt sich Herbarts Schule den Namen der „exakten" bei; wegen ihrer Polemik gegen den transzendentalen Idealismus Kants nennt sie sich die Schule des Realismus.

Einer der eifrigsten seiner Anhänger war *Tuiskon Ziller*, geboren 22. Dezember 1817 zu Wasungen in Sachsen-Meiningen. Er studierte in Leipzig Philologie und Jura und habilitierte sich 1853 als Privatdozent der Rechte daselbst. Doch schon seit 1854 las er ausschließlich über Pädagogik, gründete 1861 ein pädagogisches Seminar, mit welchem er 1862 eine Uebungsschule verband, und wurde 1864 außerordentlicher Professor der Philosophie und Pädagogik. Freunde und Schüler Zillers gründeten 1868 unter seiner Leitung den „Verein für wissenschaftliche Pädagogik", der regelmäßig ein Jahrbuch herausgibt. Die Hauptschriften Zillers sind: Einleitung in die allgemeine Pädagogik, Leipzig 1856; Die Regierung der Kinder, Leipzig

1857; Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, Leipzig 1865; Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, Leipzig 1876.

Conrad schloß sich nun Ziller mit allen Fasern seines Herzens an. Sofort, als er nach Leipzig kam, trat er als Praktikant in das von Ziller geleitete pädagogische Seminar ein und übernahm als solcher wöchentlich zwei Unterrichtsstunden in der Uebungsschule, die den Mittelpunkt des Seminars bildete. Natürlich nahm er auch an den anderweitigen Veranstaltungen des Seminars, den wöchentlich je einmal stattfindenden Theoretika, Praktika und Konferenzen, teil. In dem Theoretikum wurden methodische Fragen besprochen, hauptsächlich im Anschluß an die den folgenden Probelektionen zu Grunde zu legenden Präparationen. Die Abhaltung dieser Probelektionen hieß man das Praktikum, deren Besprechung die Konferenz. Seine Hauptzeit konnte C. im I. Semester aber dem Besuch von Vorlesungen an der Universität widmen; später freilich mußte er den Besuch der Vorlesungen nur mehr erstehlen, indem er auf das Anerbieten Zillers Ostern 1881 eine Oberlehrerstelle (Musterlehrerstelle) an der Uebungsschule übernahm, die er bis zur Auflösung der Schule beibehielt. Dieses Anerbieten Zillers war gewiß ein untrügliches Zeichen für das pädagogische Wissen und Können Conrads. Es gab drei solcher Oberlehrerstellen. C. hatte die Leitung und Ueberwachung des naturkundlichen und des Rechen-Unterrichtes in einer Klasse. Als Oberlehrer mußte er nicht nur täglich dem Unterricht in der Musterschule beiwohnen und diesen zum Teil auch selbst geben, sondern er hatte auch mit den Praktikanten Präparationen zu besprechen, diese durchzusehen, die Lektionen zu kritisieren, mit den Schülern Ausflüge zu machen usw. Das Studium litt natürlich schon etwas darunter; aber um so bessere Gelegenheit hatte er, sich in pädagogischer und methodischer Richtung gründlich auszubilden. An Vorlesungen an der Universität besuchte er vor allem die Kollegs bei Ziller: Geschichte der Philosophie, allgemeine Pädagogik und Psichologie. Mit Rücksicht auf den späteren Broterwerb mußte er aber darnach trachten, sich so weit wie möglich auch in fachmännischer Richtung zu fördern. Er wählte die naturwissenschaftliche Richtung und hörte da nach und nach Vorlesungen aus allen Hauptgebieten: Zoologie, Botanik, Geologie, Physik, Chemie. Am meisten zogen ihn die vortrefflichen Vorlesungen Leuckarts über vergleichende Anatomie an, so sehr, daß er sie zweimal hörte.

Wie er die Hauptzeit dem Ziller'schen Seminar widmete, so lag auch sein Interesse selbstverständlich durchaus auf der Seite der

Pädagogik. Zum Einfluß Wigets kam der Einfluß Zillers. Seine kraftvolle Persönlichkeit, sein Feuereifer für seine Sache, seine Ueberzeugungstreue, die Energie und die Selbständigkeit, womit er seine Anschauungen je und je verfocht, zogen C. gewaltig an. Mit vielen andern schwärmte er gerade für ihn und seine Pädagogik Nicht etwa, daß er alles blindlings hingenommen und nicht selber nachgedacht und geprüft hätte. Absolut nicht! In manchen Fällen war unser Oberlehrer anderer Ansicht, und er vertrat diese auch. Im ganzen aber zweifelte er keinen Augenblick an der Richtigkeit der Lehren Zillers und fühlte sich glücklich, sie in der Uebungsschule in die Praxis umsetzen zu können. Im dritten Semester von Conrads akademischem Studium mußte Ziller aus Gesundheitsrücksichten seine Vorlesungen und seine Tätigkeit am Seminar aufgeben. Bald darauf, am 20. April 1882, starb er. Damit war auch dem Seminar der Todesstoß versetzt. Der Staatsbeitrag, der Ziller als einer hervorragenden Persönlichkeit bewilligt worden war, wurde auf Ostern 1883 gekündigt. Bis dahin leiteten die Herren Pastor Hofmann und Dr. Barth das Seminar. Jener trat von vornherein mit der Prätension auf, manches anders und besser zu machen als der tote Meister, wogegen sich von seiten der Oberlehrer eine entschiedene Opposition erhob. Der Streit endigte mit dem Rücktritt Hofmanns und seinem Ersatz durch Dr. Barth. Der Oberlehrer Conrad stand im Kampf gegen Hofmann in der vordersten Reihe und kämpfte tapfer mit offenem Visier, zum guten Teil aus Pietät gegen den hochverehrten „Alten", wie sie Ziller nannten.

6. Der Sekundarlehrer.

Im Frühling 1883 wurde C. als Lehrer an die Sekundarschule Eisenach berufen. Er versah diese Stelle von Ostern 1883 bis Mai 1888. Die Eisenacher Zeit bildete, nach Conrads eigenem Geständnis, die glücklichste Zeit seines Lebens. Er erteilte dort in der Hauptsache naturwissenschaftliche Fächer, dann auch einige Stunden Rechnen. Seine Vorbildung für den naturkundlichen Unterricht war zwar, wie wir wissen, eher lückenhaft. Er hatte aber viel guten Willen und große Freude an der Sache und scheute schon aus diesem Grunde keine Mühe, sich gründlich einzuarbeiten. Er ging in seinem Berufe völlig auf. An freien Nachmittagen und Abenden durchwanderte er die herrliche Umgebung Eisenachs, sammelte Pflanzen, Insekten und Mineralien und bestimmte sie dann zu Hause; oder er saß stundenlang im naturkundlichen Kabinet und führte die

Versuche, die er später den Schülern vorführen wollte, zuerst für sich durch. Die Präparationen für den Physik-Unterricht, die er während dieser Zeit für sich machte und in seinem Unterricht verwendete und ausprobierte, wuchsen sich später zu einem zweibändigen Lehrmittel für den physikalischen Unterricht aus. So erlebte er die Genugtuung, daß seine Schüler mit Interesse dabei waren und gut lernten. — Außer der von der Natur so wunderbar gesegneten Umgebung Eisenachs, die ihn stets in gehobene Stimmung versetzte, außer dem guten Erfolg in der Schule war auch das herzliche Verhältnis zu seinen Kollegen und last but not least die Begründung eines glücklichen Ehelebens dazu angetan, ihm Eisenach für alle Zeiten lieb und wert zu machen.

Doch, wo weilt das Glück ewiglich? Gilt nicht immer noch der Spruch des alten Aegypterkönigs, daß die Götter neidisch seien auf das Glück der Menschen? Eine nicht ungefährliche Erkrankung seiner Frau nötigte C., die ihm ans Herz gewachsene Stelle aufzugeben, die liebe Stadt mit ihren sympathischen Einwohnern für immer zu verlassen. Er tat es mit blutendem Herzen!

Im Mai 1888 übernahm er nicht ohe Sorgen eine Stelle an der Mädchen-Sekundarschule in St. Gallen. Es ging jedoch weit besser, als er es erwartet hatte. Er gewöhnte sich bald an die richtige Behandlung der Mädchen und fuhr ausgezeichnet mit ihnen. Dazu kam, daß er auch hier zu seinen Kollegen das beste Verhältnis hatte, was ihm über manches hinweghalf. Ueberhaupt harmonierten die Kollegen in St. Gallen so gut miteinander, wie man es leider selten findet. Daß er trotzdem einer Berufung als Seminardirektor nach Chur ohne Bedenken folgte und im August 1889 seine Stelle in St. Gallen quittierte, ist begreiflich. Einmal kehrte er gern wieder in die Heimat zurück; dann handelte es sich um eine höchst ehrenvolle Stelle, der seine Vorbildung der Hauptsache nach entsprach, und endlich eröffnete sich ihm in Chur ein weit größeres Wirkungsfeld.

7. Der Seminardirektor.

„Es ist der 12. September 1889. Die Klassen erhalten den Stundenplan. Aus dem Munde des schneidigen Rektors tönt's: „Zweite Seminarklasse, deutsche Abteilung, hat Deutsch bei Herrn Seminardirektor Conrad im Zimmer von Herrn Brügger.“ Am folgenden Morgen um 8 Uhr sitzt die Klasse schon in den Bänken. „Wie wird er sein?“ ist die leise Frage mehrerer Schüler. Zehn Minuten nach 8 Uhr tritt der Neue mit den scharfen Gesichtszügen, dem langen

Schnurrbart und dem steif in die Höhe gebürsteten, kurzen, dichten Haupthaar ein und mustert die junge Gesellschaft, als ob er jedem einzelnen tief ins Innere schauen wollte. „Der scheint streng zu sein", denkt jeder; zu sagen wagt's keiner, solange wir unter seinen Augen sind. Wer nun erwartet hatte, nach Aufnahme des Namenverzeichnisses und Angabe der zu beschaffenden Lehrmittel aus den vier kahlen Wänden unter die üppigen Roßkastanien entwischen zu können, wie es in der vorhergehenden Stunde bei Herrn Professor Falkner der Fall gewesen war, der sah sich arg enttäuscht. Der neue Seminardirektor fühlte uns gleich auf den Zahn; insbesondere wollte er gerne wissen, wie weit unsere grammatikalischen Kenntnisse reichten. Aber Schlag neun Uhr ließ er uns laufen . . . .

Das ganze Jahr hindurch, Tag für Tag, immer zur gleichen Minute, erschien der Mann mit der goldenen Brille im Türrahmen. Wir hätten ihm nicht gezürnt, wenn er im Erscheinen hie und da weniger pünktlich gewesen wäre. Aber losgelassen wurden wir auch immer pünktlich, und das versöhnte uns. Der Unterricht gefiel uns sehr gut; denn alles war gut vorbedacht, wie das Menu einer erstklassigen Hoteltafel. Auf die Synthese (diesen Namen kannten wir zwar damals nicht) freuten wir uns immer, während wir an der Analyse weniger Freude empfanden. Assoziation, System und Methode gefielen uns ebenfalls, obwohl wir von den fünf formalen Stufen keine Ahnung hatten. Sehr gerne hatten wir die Aufsätze und Diktate. Daß man acht Tage Zeit für den Aufsatz hatte, leuchtete uns ein, da man so den geeigneten Moment zur Ausarbeitung desselben abwarten konnte. Allerdings kam manchem der geeignete Moment auch in dieser Zeit nicht. So ging es auch durch die drei folgenden Klassen, mit dem Unterschied natürlich, daß mit den Kräften der Schüler auch die Anforderungen des Lehrers stiegen.

Sehr streng handhabte der Herr Seminardirektor die Konviktaufsicht. Für Ruhe war gesorgt. Nicht einmal nach der offenen Türe seines Studierzimmers durfte man nach Belieben schauen, ohne eine Rüge zu riskieren. Ein findiger Kopf brachte deshalb im Augenschirm ein Löchlein an, durch das er unauffällig die kritische Ecke des Studiumssaales prüfen konnte, und so erwischte der schlaue Zögling meistens den passenden Augenblick, um seinen Nachbarn oder auch einen entfernteren Kameraden etwas zu fragen.

Der entwickelnde Unterrricht in der Pädagogik zwang uns nicht nur zu selbständigem Denken, sondern gab dem angehenden Lehrer auch die beste Anschauung zur Theorie. Es wollte zwar uns weise

Fünfkläßler oft beleidigen, wie Primarschüler, statt wie Studenten unterrichtet zu werden. Erst in der Praxis begriffen wir, daß man eher nach Vorbildern als nach Worten handelt. Worte belehren; aber Beispiele reißen hin. Diesen Grundsatz schärfte uns Herr C. in der Ethik ein, handelte aber auch selbst darnach. Trotz aller Strenge wurde der Humor nicht unterdrückt, und manch fröhlicher Moment lebt in der Erinnerung fort" . . . .

So weit reicht der Bericht eines alten Schülers von Seminardirektor Conrad. Hören wir, was einer seiner jüngsten Zöglinge über ihn schreibt: „Die Pädagogik, und namentlich die Psychologie ist für die Mehrzahl der Seminaristen keineswegs leicht zu erlernen, und ich bewundere wirklich Herrn Conrad, der uns deren Studium so gut zu erleichtern wußte. Herr C. unterrichtete eben außerordentlich lebendig; er war kein trockener Theoretiker, sondern ging stets vom Leben aus und wies uns immer auf dessen Zusammenhang mit unserm Studium hin; oft zog er zu einer Ableitung Beispiele aus unserer eigenen und aus seiner Erfahrung heran. Ich erinnere mich noch lebhaft daran, wie er uns bei der Besprechung der kindlichen Phantasie sein kleines Töchterchen als Beispiel anführte und uns erzählte, es habe eines Abends alle Stecknadeln aus dem Nadelkissen herausgezogen, sie dann wieder hineingesteckt und dabei zu jeder gesagt: „So, du gosch au ins Bett!" . . . . Einen Punkt will ich nicht unberührt lassen: ich habe schon etwa von Seminaristen und auch von Bekannten gehört, C. sei pedantisch. Ich habe dies nie an ihm bemerkt; allerdings verlangte er die Aufgaben genau; ich habe aber nie etwas wörtlich genau gelernt, und gerade deswegen war er immer zufrieden mit mir. Was uns an C. noch hauptsächlich imponierte, war sein umfassendes Wissen, seine Pünktlichkeit und seine Selbstbeherrschung. Was letztere anbetrifft, so ist mir C. geradezu vorbildlich geworden. Ich habe ihn selten aufbrausen sehen; im Gegenteil, er tadelte so ruhig, und gerade dadurch imponierte er. Was mir aber an ihm am besten gefiel, ist, daß man bei ihm deutlich spürte, wie sehr ihm der Unterricht am Herzen lag; bei ihm vereinigte sich die Liebe zum Stoff mit der Liebe zur Jugend; stets war er bestrebt, uns das Beste zu bieten, auf die Pflichten hinzuweisen, die wir als künftige Volkserzieher gegenüber den Erwachsenen zu erfüllen hätten. — Auch außerhalb der Schule spürte man deutlich, daß ihm das Interesse jedes Schülers am Herzen lag; ich habe Herrn Direktor C. oft um Rat gefragt und nie vergeblich; stets hat er sich als väterlicher Freund und Ratgeber erwiesen usw."

Das sind zwei Urteile. Wenn ich mich bei anderen Schülern über Herrn C. erkundigte, so erführe ich nur, was ich schon weiß und was alle, die bei ihm in den letzten 25 Jahren Unterricht genossen haben, wissen, nämlich, daß C. alle jene Eigenschaften besitzt, die den Musterlehrer im wahren Sinne des Wortes ausmachen. Gerade beim Seminardirektor sind diese Eigenschaften doppelt zu schätzen, weil sie sich leicht auf die Zöglinge, die späteren Lehrer, übertragen können. Pünktlichkeit, Gewissenhaftigkeit in allen Dingen, insbesondere auch bezüglich der Vorbereitung des darzubietenden Stoffes, mustergültiger Unterricht, gerechte Behandlung der Schüler, Unparteilichkeit, vorbildlicher Lebenswandel — das sind so die Hauptmerkmale unseres Seminardirektors als solchem. Zu tadeln oder gar zu strafen kommt er selten in die Lage. Meistens genügt es, wenn er seiner Unzufriedenheit über die Leistungen oder über ungebührliches Betragen der Schüler durch einen sprechenden Blick oder durch ein bedeutungsvolles Zupfen seines Schnurrbartes Ausdruck gibt. Dieses tut er auch etwa, wenn ein Schüler das Pädagogikpensum nicht gut erzählt, und offenbar aus dieser Tatsache ziehen, wie aus dem obigen zweiten Urteil hervorgeht, manche seiner Schüler den Schluß, er sei pedantisch. Dieser Schluß ist falsch. C. verlangt mit vollem Recht eine sachlich genaue Darstellung; daß eine *sachlich* genaue Darstellung auch der freien Auswahl der Worte, also auch der *sprachlichen* Darstellung, und dies namentlich in der Pädagogik, gewisse Grenzen setzt, ist einleuchtend, indem die meisten Begriffe nur gerade in einer Weise vollständig zutreffend bezeichnet werden können. Wenn also C. auf eine scharfe Unterscheidung der Begriffe hält, so können ihm seine Schüler dafür nur dankbar sein; denn sie lernen auf diese Weise — denken, logisch denken, was einem Lehrer, der ja auch denken lehren soll, gewiß nicht schaden kann. — C. ist sich selbstverständlich seiner hohen Stellung als verantwortlicher Leiter des Seminars und als Erzieher und Lehrer der künftigen Jugendbildner auch bewußt. Hören wir, was er am 12. Oktober 1903 zur Eröffnung des VIII. Seminarlehrertages in Chur u. a. sprach: „. . . . Aber die Menge des Wissens tut es nicht. Wie wir in der Volksschule vor allem darauf hinarbeiten, daß der Schüler Freude am Lernen und am Wissen und Können erhalte, so auch bei den Seminaristen. Wenn sich mit dem Wissen kein lebhaftes Interesse verbindet, so ist all' ihr Wissen nichts als tönendes Erz . . . . Im Seminarunterricht hat man es nicht nur mit der Bildung einzelner zu tun, sondern mit der

Bildung des ganzen Volkes. Wie die jungen Leute im Seminar unterrichtet und gebildet werden, so unterrichten und bilden sie später die heranwachsende Jugend. Dies ist es, was den Seminarunterricht so wichtig und so verantwortungsvoll macht. Wir können für unsern Unterricht nie genug tun!"

Neben seiner angestrengten Tätigkeit als Seminardirektor (Pädagogik- und Deutschlehrer) fand C. immer noch Zeit, seinen Pflichten als Präsident des B. L. V., als Redaktor der Seminarblätter und seit 1902 als Mitredaktor der Schweiz. Lehrerzeitung usw. voll und ganz nachzukommen. Namentlich in früheren Jahren entfaltete er zudem eine eifrige Wirksamkeit in der Gemeinnützigen Gesellschaft (als Referent und als Mitglied und Präsident der Kommission für pädagogische Abende), im Verein ehemaliger Kantonsschüler, im evangelischen Kirchenvorstand und überhaupt überall da, wo es galt, ideale Bestrebungen zu fördern.

Wer der Meinung wäre, C. würde wohl während des Schuljahres vom 1. September bis zum 1. Juli vom frühen Morgen bis zum späten Abend tätig sein, die Ferien würde er aber zu seiner Erholung benutzen, der befände sich im Irrtum. Allerdings verläßt er meistens im Sommer Chur, um mit seiner Familie auf dem Hitzenboden bei Davos-Glaris oder in Casaccia Wohnung zu beziehen, wo er aber auch nicht müßig ist. Er kann gar nicht müßig sein; das verbietet ihm seine Natur. An schönen Tagen macht er nicht ungerne eine Bergtour. Während zweier Sommer durchreiste er als schlichter Fußwanderer die Täler und Pässe unseres lieben Vaterlandes, um dieses, sowie dessen Kinder aus eigener Anschauung und Beobachtung kennen zu lernen, was ihm als Verfasser der Lesebücher und als Lehrer und Erzieher der Seminaristen zugute kam. Denn kennt er die Lebensbedingungen, die Handlungs- und Denkungsart der Leute aller Talschaften des Kantons, so kann er den Eigenheiten und Gewohnheiten seiner Seminaristen mehr Verständnis entgegenbringen und diese eher gerecht, d. h. individuell, behandeln. Den Sommer 1899 benutzte er zum Besuch des pädagogischen Ferienkurses in Jena. Mit nicht geringen Hoffnungen ging er hin. „Was mich besonders nach Jena zog, das war das pädagogische Universitätsseminar mit Prof. Rein an der Spitze, den ich schon lange als schneidigen Kämpen für die Herbart-Ziller'sche Pädagogik kannte. Aus dessen Vorlesungen hoffte ich einmal, den gegenwärtigen Stand der Herbart-Ziller'schen Pädagogik genauer kennen zu lernen. Wenn man, wie ich, jahrelang in einem abgelegenen Winkel

lebt, könnte einem doch mancher wichtige Fortschritt entgehen. Ist unterdessen die wissenschaftliche Pädagogik in wesentlichen Punkten fortgebildet oder umgestaltet worden? Hat man die alten Lehren vielleicht durch neue Gründe zu stützen versucht oder sie zum Teil aufgegeben? Folgt man in der Praxis den Regeln, die im Ziller'schen Seminar auf Grund jahrelanger, gewissenhafter Versuche aufgestellt wurden, oder glaubt man, seither in manchen Dingen wieder bessere Wege aufgefunden zu haben? Diese und ähnliche Fragen hatten mich schon lange beschäftigt .... Zum andern war ich im Laufe der Zeit auf so manche Frage gestoßen, worüber ich mir nicht volle Klarheit zu verschaffen wußte .... In Jena sollte sich mir auch Gelegenheit bieten, einen Blick in das Gebiet der physiologischen Psychologie zu werfen. Schon lange hatte ich das Bedürfnis und die Pflicht gefühlt, mich auch mit den Ergebnissen dieser mächtig aufstrebenden Wissenschaft bekannt zu machen .... In direkter Linie waren es die Vorlesungen .... über Schulhygiene, die gleichfalls auf meinen Entschluß einwirkten. Endlich winkten auch die Vorlesungen .... über schwachsinnige Kinder." In diesen Worten erkennen wir unsern C., der, trotz der großen Arbeit, die sein Beruf und seine Aemter von ihm verlangen, nie die eigene Fortbildung vergißt. — Die Erwartungen, die er an den Besuch des Ferienkurses knüpfte, erfüllten sich in vollem Maße. Die Probelektionen bestärkten ihn in seinen bisherigen Anschauungen von der Vortrefflichkeit des entwickelnden und darstellenden Unterrichts. Er überzeugte sich, daß an den Angelpunkten der Herbart-Ziller'schen Theorie und Praxis trotz mannigfacher Angriffe nach wie vor treu festgehalten wird. Als Schüler und Anhänger Zillers freute er sich aufrichtig darüber. Anderseits konnte er auch erkennen, daß Prof. Rein auch unablässig auf die Vermehrung des überlieferten Schatzes sinnt, z. B. bezüglich der Konzentration in der Kulturstufentheorie. (Parallelismus zwischen der Entwicklung des einzelnen Menschen und derjenigen der gesamten Menschheit; es ist das biogenetische Grundgesetz Häckels übertragen auf das intellektuelle und sittliche Gebiet.) Den Vorlesungen über physiologische Psychologie konnte er entnehmen, daß die Lehre Herbarts im wesentlichen immer noch unangetastet, daß die Psychologie aber durch die physiologische Richtung in manchen Punkten auch bereichert worden ist.

Auch zwei akademische Ferienkurse in Zürich machte Herr C. mit, den einen im Sommer 1906, den andern im Herbst 1911, besonders um die neuen Forschungsmethoden auf dem Gebiete der Psy-

chologie und deren Ergebnisse kennen zu lernen. Dieses beweist, daß er nicht ein einseitiger Zillerianer ist, der sich allem Neuen, das von anderer Seite kommt, vorurteilsvoll verschließt, sondern daß er bestrebt ist, alles neue, komme es nun von welcher Seite es wolle, objektiv zu prüfen.

8. Seminardirektor Conrad als Präsident des Bündnerischen Lehrervereins.

Am 30. November 1889 fand die Jahresversammlung des Bündnerischen Lehrer-Vereins in Malans statt, und an diesem Tage wurde der neue Seminardirektor an Stelle des Herrn Th. Wiget zum Präsidenten des B. L. V. gewählt. Fünfundzwanzig Jahre lang lenkte C. das rhätische Schulmeisterschiff mit nervichter Meisterhand, bald über glatte, sanfte Wellen, bald durch zornige, wildschäumende Fluten, bald zu frischen Quellen, bald zu saftigen Triften, immer zum Wohle der oft unruhigen und nicht selten begehrlichen Insaßen. Anfänglich waren diese noch nicht organisiert und daher wenig diszipliniert. Das konnte angehen, so lange das Schiff sich nur der Küste nach bewegte. Als es sich aber hinaus wagte ins weite, offene Meer, als sich nämlich die Konferenzen auch um schulpolitische und soziale Fragen interessierten, ging das so nicht weiter. Ein Erfolg, ein Weiterkommen auf diesem Gebiet konnte nur bei einheitlichen Ruderschlägen erwartet werden. Die Grundlage dazu bildeten aber *Statuten,* eine *festere Organisation,* Disziplin. Der Vorstand arbeitete daher Statuten aus, die 1896 in Thusis angenommen wurden. — Später empfand man einen weiteren Uebelstand: die kantonalen Konferenzen wurden jeweilen bloß von Lehrern aus der Nähe des Konferenzortes besucht. So faßte ein Fünftel oder ein Sechstel der Lehrer Beschlüsse, die für die gesamte Lehrerschaft bindend waren. Daher verlangte man die Einrichtung einer Delegiertenversammlung, in der alle Konferenzen vertreten sein sollten, um wichtige Geschäfte des Vereins zu erledigen. Die auf dieser Basis vom Vorstand umgearbeiteten Statuten, die noch jetzt in Kraft sind, wurden 1901 in Chur von der kantonalen Konferenz angenommen. Wir sehen also, daß der Pilot für eine feste Organisation seiner Mannschaft Sorge tragen mußte und Sorge trug. Er tat aber noch viel mehr!

Auf schulhygienischem Gebiet wurden im letzten Vierteljahrhundert unter seiner Führung manche Fortschritte angestrebt und teilweise erzielt. Schon 1890 veröffentlichte C., der Schüler Leuckarts, in dem von ihm redigierten Jahresbericht des B. L. V.

eine Arbeit des Herrn Dr. Denz: „Die Gesundheitspflege in der Schule". Daran anschließend wies er hin auf ein Buch von Dr. Sonderegger: Vorposten der Gesundheitspflege, indem er überzeugt war, „daß das gegenwärtige Geschlecht in gesundheitlicher Hinsicht in einem wahren Sumpfe steckt." Vorab hätten die Lehrer die Pflicht, in dieser Richtung all' ihre Kraft einzusetzen und durch Beispiel und Lehre im Unterricht, sowie im Verkehr mit den Eltern aufklärend zu wirken. Der Lehrer aber müsse zuerst selber die Schäden genau kennen, um Wandel schaffen zu können". Aehnliche Ziele verfolgten die später aufgetauchten und in den Konferenzen besprochenen Fragen wegen des Schularztinstitutes (1906), wegen der Gründung des Vereins abstinenter Lehrer (1909), wegen des Samariterunterrichts in der Volksschule (1910), wegen der Einführung eines rationellen Physiologie- und Hygieneunterrichts am Seminar (1906). Die Besprechung aller dieser Fragen hatte positive Resultate, die ich aber nicht näher präzisieren will.

Auch auf *schulpolitischem und -sozialem Gebiet* hat der B. L. V. in den letzten 25 Jahren unter Leitung seines Präsidenten manchen Sieg errungen. Die Erhöhung des kantonalen Beitrages an die Bündnerlehrer, die Reorganisation der Wechselseitigen Lehrer-Hilfskasse zum Zwecke der Erhöhung der Renten, die jahrzehntelang (zum erstenmal 1895, zum letztenmal 1913) die Konferenzen beschäftigte, die Bestrebungen betreffend Anstellung der Lehrer auf längere Zeit, die bis jetzt zu keinem Ziel geführt haben und schwerlich zu einem Ziel führen werden und können, die wiederholten Reklamationen (1904, 1905, 1907) wegen der ungerechtfertigten Wegwahl von Lehrern: alles das waren für die Bündner Lehrer eminent wichtige Fragen, die nun zum guten Teil in für sie günstigem Sinne erledigt wurden. Selbstverständlich ist das nicht ausschließlich ein Verdienst des Präsidenten vom B. L. V. Oft wurde er zur Aufrollung dieses oder jenes Postulates direkt gedrängt. Aber immerhin weiß jeder, der irgend einem Verein angehört, daß, wenn der Leiter desselben für eine Sache energisch einsteht, diese auch von vornherein mehr Chancen des Gelingens hat. So auch hier! Seminardirektor Conrad hat alle berechtigten Begehren der Lehrer stets unterstützt und sie höheren Orts warm befürwortet.

Zur Erleichterung und Verbesserung des eigentlichen Schulbetriebes in Graubünden, also auf berufs- und schultechnischem Gebiet, hat C. auch sehr viel beigetragen. Als er (1889) Seminardirektor und Präsident vom B. L. V. wurde, bestand noch kein Lehrplan

für die bündnerischen Primarschulen. Das war von Nachteil. Denn neben der Auswahl unpassender Stoffe (in der Primarschule wurden da und dort z. B. der Philoktet von Sophokles, Hermann und Dorothea von Goethe etc. gelesen) wirkte auch etwa die Anordnung der Gegenstände, nicht minder in manchen Schulen die zu geringe, in andern die zu große Stoffmenge der Erreichung des Unterrichtszieles entgegen. Nach wiederholter Aufforderung von Seiten der Erziehungsbehörden entschloß sich C., einen Entwurf zu einem *Lehrplan* für die bündnerischen Primarschulen auszuarbeiten. Man denke nun, was für eine Fülle von Arbeit die Aufstellung eines detaillierten Lehrplanes erforderte! Alles, was vorgeschlagen wurde, mußte psychologisch und pädagogisch begründet sein. Zunächst stellte er das Praktische, das Individuelle, fest. In den Mittelpunkt eines jeden Schuljahres rückte er den Gesinnungsunterricht, um den sich die andern Stoffe konzentrierten. Bei der Auswahl des Gesinnungsunterrichtsstoffes wurde Rücksicht genommen auf die Hypothese der Kulturstufen. So ist der Lehrplan der bündnerischen Primarschulen ein fester, auf Herbart-Ziller'schen Grundsätzen fußender Bau, deren einzelne Glieder mit den geistigen Banden der Kausalität und der Konzentration zusammengehalten und zu einer Einheit zusammengeschweißt sind. Er wurde in den Bezirks-, sowie in den kantonalen Konferenzen eifrig besprochen. Ich erinnere nur z. B. an die Kämpfe, die wegen des Gesinnungsstoffes vom III. Schuljahr (Nibelungen) nicht nur in Lehrerkreisen, sondern auch in den politischen Tagesblättern, ja sogar im Großen Rat stattfanden! Als der Lehrplan endlich als obligatorische Richtschnur eingeführt werden konnte, harrte des Schöpfers desselben eine zweite, noch größere Arbeit. Hatte er A gesagt, mußte er auch B sagen! Hatte er für jedes Schuljahr den Stoff auf allen Gebieten vorgeschrieben, mußte er auch für geeignete Lehrmittel sorgen, die diesen Stoff enthielten. Kantonale, obligatorische Lese- und Rechenbücher mußten her! Die Ausarbeitung der *Lesebücher* übertrug der Kleine Rat auf Antrag der Erziehungskommission den Herren Conrad und Florin. Die Bücher wurden, ehe sie eine bleibende Gestalt annahmen, wie der Lehrplan, in den Konferenzen besprochen, kritisiert. Es würde mich viel zu weit führen, wollte ich all' jene Stimmen sammeln, die zum Lob oder zum Tadel der neuen Lehrmittel erschallten. Da die vom Lehrplan vorgeschriebenen Stoffe neu waren, mußten auch für die Lesebücher entsprechende neue Stoffe beschafft werden. Die geschichtlichen Abschnitte wurden nach dem eingehenden Stu-

dium historischer Werke und Urkunden geschrieben; für die Darstellung des geographischen Teiles genügten nicht Karten und Bücher. Nein! Unsere eifrigen Redaktoren durchreisten selber im Sommer die verschiedenen Täler der engeren und weiteren Heimat, um ihren geographischen Bildern die Lebendigkeit, Klarheit und Uebersichtlichkeit verleihen zu können, wie sie ihr Lehrer Ziller verlangte. Im naturkundlichen Teil hatte Conrad endlich Gelegenheit, seiner immer und immer wieder in pädagogischen Zeitschriften, namentlich in den Bündner Seminarblättern, geäußerten Forderung betreffend die Behandlungsweise des naturgeschichtlichen Stoffes praktisch zum Durchbruch zu verhelfen. Die Forderung war nämlich die, daß die landläufige Naturkunde sich endlich „die Wissenschaft zum Vorbild nehmen und, wie diese, den kausalen Zusammenhang der Erscheinungen in der Natur, speziell auch im Tier- und Pflanzenleben, zum Hauptgesichtspunkt bei ihren Betrachtungen machen müsse". Der Schlußsatz eines fachmännischen Urteils über die Lesebücher, namentlich über deren naturkundlichen Teil, lautet: „Kurzum, das neue, so originell und praktisch abgefaßte, aus unserm hintersten, abgelegensten Gebirgskanton hervorgegangene Lehrmittel rüstet, getragen von tiefer methodischer Einsicht, den Schüler trefflich mit den fürs heutige Leben notwendigen Kenntnissen aus".

Was nun endlich der Präsident des B. L.-V. den Mitgliedern desselben sowie einem weitern Leserkreis in *pädagogischer und methodischer Hinsicht* alles geboten hat, ist fast unübersehbar. Nicht genug, daß er jedes Jahr einen geeigneten Referenten für die kantonale Konferenz ausfindig machte, indem er sich dabei vom Gedanken leiten ließ, den Jüngern Pestalozzis sets Neues, Interessantes zu bieten, nein, er selber, der vielbeschäftigte, redet in sämtlichen Jahresberichten von 1889 an mit den Lehrern, mehr und mehr mit seinen eigenen Schülern, über alle möglichen pädagogischen und methodischen Fragen. 1891 benutzt er z. B. Spezialberichte der Konferenzen, um daran sinn- und lehrreiche Betrachtungen zu knüpfen über den Aufsatz in der Primarschule, über die Naturkunde in unseren Winterschulen, über den Wert der Probelektion, über die Vorbereitung und Nachbereitung, über große und kleine Konferenzen. Regelmäßig kehren dann für eine Reihe von Jahren die höchst interessanten methodischen Belehrungen und Winke, mit welchen er die Inspektoratsberichte kommentiert und illustriert. In längeren, gründlichen Arbeiten klärt er die Leser der Jahresberichte über alte und neue Strömungen auf pädagogischem Gebiete auf. So macht er

sie im 14. Jahresbericht mit der Unterrichtsmethodik Pestalozzis bekannt in einem Aufsatz, der tale quale ein ausgezeichnetes pädagogisches Lehrmittel für Seminarien wäre. Der 28. Bericht enthält aus seiner Feder eine längere Arbeit über: Einiges aus der Psychologie des Kindes, um „die Mitglieder des B. L.-V. mit der neuen Forschung auf psychologischem und pädagogischem Gebiet bekannt zu machen, damit der Lehrer weniger der geistlosen Routine verfalle, daß er vielmehr selber stets mit offenem Auge beobachte und verfolge, was sich im Schulleben abspielt, und daraus lerne.“ Gerade diese Arbeit beweist, wie C. immer das pädagogische Leben und Streben nicht nur aufmerksam verfolgt, sondern eingehend studiert.

Noch neuer als die experimentelle Psychologie ist die Idee der Arbeitsschule. Sie greift tiefer in die Falten des Schulmantels und schüttelt diesen gewaltig. Sie verlangt nichts weniger als eine vollständige Reform des jetzigen Schulbetriebes. Ein Seminardirektor vom Sinn und Geist Conrads konnte unmöglich daran vorbeikommen! Er verschließt nicht Aug' und Ohr' der Kritik und den Vorwürfen, die der heutigen Schule gemacht werden. Im Gegenteil, er sammelt sie alle sorgfältig und prüft sie auf ihre Richtigkeit. Ebenso prüft er alles Neue, was an Stelle des alten vorgeschlagen wird. So nahm er in den Jahren 1911 und 1912 die Idee der Arbeitsschule unter die Lupe, indem er dazu eine umfangreiche Literatur benutzte. Er ordnete dann das Material, befreite das Erreichbare vom Utopienhaften, das Gute vom Schlechten und bot so den Lehrern Bündens alles, was sie von dieser neuen Geistesströmung wissen müssen, und zeigte ihnen auch den Weg, wie sie sie nutzbar machen sollen, um ihre Schule der modernen Schulauffassung anzupassen. Tatsächlich hat dieses letzte großzügige Referat Conrads (Die Schule als Arbeitsschule, XXX. Jahresbericht) schon Früchte gezeitigt, indem eine Arbeitsschulkommission eingesetzt ist, die den Auftrag hat, die Arbeitsidee weiter zu verfolgen und der Lehrerschaft jeweilen geeignete Vorschläge zur Durchführung der Idee zu machen.

Also auch als Präsident des B. L.-V. leistet Seminardirektor Conrad nur Vorzügliches, was durch seine allseitigen, reichen Kenntnisse und Erfahrungen möglich, durch seine vorbildliche Gewissenhaftigkeit und Berufstreue aber bedingt ist.

9. Seminardirektor Conrad als pädagogischer Schriftsteller.

Die Biographie des Jubilars wäre unvollständig, würde darin nicht auch seiner Tätigkeit als pädagogischer Schriftsteller gedacht. Der Name Conrad ist zunächst eng verbunden mit den *Bündner Seminarblättern.* Diese wurden von Seminardirektor Th. Wiget im Jahre 1882 ins Leben gerufen, „um den Lehrern in der Praxis ein treuer Ratgeber zu sein und um mit ihnen in pädagogischem Verkehr zu bleiben". Conrad lieferte von Eisenach aus für diese Blätter zwei längere Arbeiten, die eine über die methodische Behandlung physikalischer Unterrichtsstoffe (1886), die andere über den Rechenunterricht. Die Bündner Seminarblätter fanden rasch viele Freunde. Im Winter 1888/89 erschienen sie zum ersten Mal unter dem Titel: *Schweizerische Blätter für erziehenden Unterricht,* weil das Blatt nunmehr auch außerhalb des Kantons viele Abonnenten aufwies. Im Sommer 1889 trat Herr Wiget von der Direktion des Seminars in Chur und somit auch von der Redaktion seiner pädagogischen Zeitschrift zurück. Sein Nachfolger Conrad übernahm mit Institutsdirektor G. Wiget die Weiterführung der Blätter für erziehenden Unterricht. Darin veröffentlichte er z. B. 1890 einen Aufsatz, betitelt: „Der darstellende Unterricht in Beispielen". Daran schlossen sich ausführliche Präparationen über den Oelbaum, die Baumwolle, das Zuckerrohr, den Kaffeebaum. Der Leser weiß, daß der darstellende jene besondere Art des Unterrichts ist, die Ziller also definiert: „Jeder einzelne Zug des Fremden und Entlegenen ist zunächst mit dem im Erfahrungskreis des Zöglings liegenden und ihm bekannten ähnlichen und verwandten sorgfältig zusammenzustellen, und indem man es aus diesem ausdrücklich in Gedanken zusammensetzt, wird es der Vorstellung des Zöglings so nahe gebracht, daß die Täuschung entsteht, als ob es wirklich gesehen und überhaupt sinnlich wahrgenommen werde." (Ziller: Vorlesungen über allgemeine Pädagogik.)

Aber die mit der Redaktion der Bl. f. erz. U. verbundene Arbeit nahm den jungen Seminardirektor neben seinen übrigen Pflichten allzusehr in Anspruch. Daher bewirkte er 1891 eine Vereinigung seines Blattes mit der *Schweizerischen Lehrerzeitung.* Dieser lieferte er hie und da einen Beitrag, so schon 1889 „Ueber die Stellung des Versuches im physikalischen Unterricht", dann 1892 „Ueber das Sachrechnen". Er versprach sich von dieser Fusion viel Gutes. Aber bald wurden Klagen laut. Die Schweizerische Lehrerzeitung entsprach nicht allen Wünschen, insbesondere nicht den Wünschen der

Bündner Lehrer. Den einen brachte sie zu viel Schulpolitik, den andern zu wenig Methodik, und namentlich war sie kein direktes Band zwischen ihnen und dem Churer Seminar, dem sie ihr pädagogisches und wissenschattliches Rüstzeug verdankten. Daher hatte sie in Graubünden auch nur zirka 100 Abonnenten, von denen jedoch nicht alle Lehrer waren. Als daher im Herbst 1893 die kantonale Lehrerkonferenz in Zernez beschloß, unsern Seminardirektor um die Herausgabe einer neuen Folge der Seminarblätter zu ersuchen, erachtete es dieser als seine Pflicht, „diesem löblichen Streben der Lehrerschaft entgegenzukommen, sie in ihrer Fortbildung nach Kräften zu unterstützen und dazu beizutragen, daß ihre Lehrtätigkeit möglichst fruchtbringend werde." Er sicherte sich die Mitarbeit einer Anzahl Professoren und Lehrer und ging an die Wiedererweckung der *Bündner Seminarblätter,* die als Untertitel die Worte: *Neue Folge* trugen. Diese befaßten sich in der Hauptsache mit methodischen Fragen. Doch auch Abhandlungen allgemeiner und pädagogischer Natur fanden darin Aufnahme. Daß der Redaktor sich auf Herbart-Zillerschem Boden bewegte und bei der Herausgabe des Blattes in erster Linie an die Bündner Lehrer dachte, ist selbstredend. Der erste Jahrgang der B. S.-B., N. F. erschien 1895, der achte und letzte 1902. Der Herr Seminardirektor nahm nicht nur die Sorgen und Mühen des ordnenden und verantwortlichen Redaktors auf sich, sondern er schrieb auch selber fleißig Abhandlungen, Aufsätze, Rezensionen, Kritiken, so im I. Jahrang (1895): Ueber die Sacherklärungen in Lesestücken, ein vorzügliches Stück Methodik, worin er betont, daß es sich bei Behandlung eines Lesestückes um die Erzeugung zweier Anschauungen handle, nämlich der des Inhaltes und der der Form. Ferner: Der Verein für wissenschaftliche Pädagogik und sein 27. Jahrbuch, und Rückgang in den Leistungen unserer Schule. Im II. Jahrgang (1896): Naturwissenschaft und Schulnaturgeschichte, und Präparationen dazu über die Ernährungsorgane der Kuh, über den Maulwurf und den Hausmarder. Ferner: Anmerkungen zur Polemik über die Friedensidee in der Schule. Im III. Jahrgang (1897): Die Erwartung. a) Psychologisches. b) Pädagogische Anwendung. Beispiele für das Sachrechnen. Stoffe zu einem Reallesebuch für die Volksschule: I. Zur Physik (Schaukel, Krämerwage, Schnellwage, Hebebaum, andere Hebel); II. Zur Botanik (Glockenblume, Flockenblume). Im IV. Jahrgang (1898): Wesen und Wert des darstellenden Unterrichtes. Hier gewinnt er zum Schluß wertvolle Regeln für die Behandlung konkreter Dinge. Im

V. Jahrgang (1899): Aus meinem Kritikbuch. Ueber orthographische Diktate. Im VI. Jahrgang (1900): Rückblick auf den pädagogischen Ferienkurs in Jena. Eine neue Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte. Zum Geographie-Unterricht: a) Leitende Grundsätze; b) Präparation über den Kanton Glarus. Eine Musterlektion. Im VII. Jahrgang (1901): Sprachlehre im Anschluß an die schriftlichen Arbeiten der Schüler. Präparation über einige Nagetiere. Präparationen über den roten Wiesenklee und einige andere Schmetterlingsblütler. Im VIII. Jahrgang (1902): Vom Vergleichen im Unterricht. Das wahre Lied von der Glocke. Materalien für den naturkundlichen Unterricht: Der Löwe; der Tiger; das Kamel; der Elefant; die Pendeluhr. Fragmente zur Schulregierung. Aus meinem Kritikbuch. Im VIII. Jahrgang nahm C. Abschied von den Lesern der B. S.-Bl., da diese jetzt eingingen. Er schrieb u. a.: „Die B. S.-Bl. haben sich viele Freunde erworben. Sie werden nicht nur in Graubünden, sondern auch in andern Kantonen der Schweiz und in Deutschland von vielen Lehrern, Geistlichen und andern tüchtigen Schulmännern gelesen. Damit ist der Beweis erbracht, daß unsere Bestrebungen Anerkennung gefunden und daß wir mit den S.-Bl. ein durchaus lebenskräftiges Organ geschaffen haben. Nichtsdestoweniger sind wir zum Entschlusse gekommen, das Blatt mit diesem Jahrgang eingehen zu lassen.“ Und nun führte er aus, wie der Schweizerische Lehrerverein es schon 1895 nicht gerne sah, daß die Seminarblätter wieder herausgegeben wurden, weil darin eine Schädigung des S. L.-V. und der Schweizerischen Lehrerzeitung erblickt wurde; daß diese Befürchtungen nicht unbegründet waren, indem von den zirka 5500 Mitgliedern des S. L.-V. nur 230 Mitglieder auf Bünden entfallen; daß somit die B. S.-Bl. zum Teil schuld daran seien, daß der S. L.-V. in Bünden nicht recht Fuß fassen könne. Und doch wäre dies von großem Vorteil, da der S. L.-V. die materielle und soziale Besserstellung der Lehrer sich zum Ziel gesetzt habe usw. Dann zählte er die Vorzüge der Schweizerischen Lehrerzeitung auf und tröstete schließlich die Abonnenten, die etwa bedauern sollten, daß die Herbart-Zillersche Pädagogik in der Schweiz nun kein besonderes Organ mehr habe, damit, daß er in Zukunft als Mitredaktor für die Schweizerische Lehrerzeitung arbeiten werde . . . .

Von 1902 bis zum heutigen Tag ist Conrad Mitredaktor der *Schweizerischen Lehrerzeitung,* und als solcher hat er eine Unmenge Aufsätze veröffentlicht. 1902: Selbstprüfung des Lehrers. Gegen den Mißbrauch der III. und IV. Formalstufe. 1903: In Nr. 2 und 3 berich-

tete Dr. Oskar Meßmer über den Ferienkurs in Jena. Er griff die Lehre vom erziehenden Unterricht an und bestritt, daß der Unterricht an und für sich erziehend sei; wenn der Unterricht erziehend wirke, so sei das nur eine Nebenwirkung desselben. Wenn man das erzieherische Moment aber als Hauptforderung und Gradmesser für den Unterricht aufstelle, so „träten Unnatürlichkeiten und verschobene Doktrinen auf, die den unparteiischen Beobachter mit heiliger Scheu vor einer arroganten, hochnotpeinlichen pädagogischen Gerichtsbarkeit erfüllen". Diesen Ausführungen Meßmers trat nun in Nr. 4, 5, 6 und 7 Conrad entgegen mit einem Artikel: Zur Aufklärung über den erziehenden Unterricht, in dem er z. B. sagte, es sei ein Irrtum, anzunehmen, die Herbartianer glauben, daß der Unterricht direkt sittlich bessere; er könne nur indirekt ethisch bilden durch die Bildung des Gedankenkreises, durch die Weckung des vielseitigen, unmittelbaren Interesses, dann auch durch die Form und durch die Konzentration desselben. In Nr. 10, 11 und 12 kam Meßmer wieder mit einer Artikelserie über den erziehenden Unterricht; das System des erziehenden Unterrichtes sei überhaupt wissenschaftlich unhaltbar. Nr. 14, 15 und 16 brachten die Antwort Conrads: Noch einige Worte über den erziehenden Unterricht, worin er sich namentlich gegen den von M. erhobenen Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit des erziehenden Unterrichtes wendete. 1904: Einige Worte über Lehrerbildung. 1905: Präparation über Wärmeab- und zunahme bei Aenderung des Aggregatzustandes; diese erschienen in der Beilage der Lehrerzeitung: Zur Praxis in der Volksschule. In Nr. 17 und 19 der Lehrerzeitung schrieb er: Ueber Freiheit und Gebundenheit im Unterricht. 1906: die Heimatkunde in der Zillerschen Schule. (Eine Rechtfertigung gegenüber einem in der S. L.-Z. erfolgten Angriff von seiten Dr. Meßmers.) Fortsetzung der eben erwähnten Polemik. Der Ferienkurs für Volks- und Mittelschullehrer in Zürich. (Einläßlicher Bericht über die daselbst besuchten Vorträge und praktischen Uebungen.) 1907: Präparation zum elementaren Chemieunterricht. (In der Beilage: Praxis in der Volksschule.) Korrekturen im mündlichen Unterricht. 1908: Begegnung. Hier verlangt er eine Mut und Vertrauen weckende Begegnung des Lehrers mit dem Schüler. Zur pädagogischen Entwicklung der letzten 25 Jahre. Erinnerung an den Moralkongreß in London. In der Beilage zu Nr. 43: Zum Anfangsunterricht in der Chemie. 1909: Examenreform. In diesem Aufsatz schrieb C. u. a.: „Ein Examen, das nach Kenntnissen fahndet, schadet weit mehr, als was es

nützt, und ist deshalb zu verwerfen. Das Examen soll nur den Grad der geistigen Reife der Schüler ermitteln, d. h. die Fähigkeit, einen ihrem Alter entsprechenden Bildungsstoff sich selbständig anzueignen und fruchtbringend zu benutzen.“ 1910: Berufliche Bildung in der Volksschule. (Untersuchung des kindlichen Gedankenkreises.) Eine neue Schreiblesemethode. (Es wird da die Methode von Malisch gewürdigt, der von vornherein ganze Wörter lesen läßt, ohne sie in Laute und Buchstaben zu zerlegen.) Itschners Unterrichtslehre. (Einläßliche Beleuchtung der Vorzüge dieses hochbedeutsamen methodischen Werkes.) In der Praxis der Volksschule 1909 und 1910: Zum Arbeiten nach Teilzielen. (Erläuterung an durchgeführten Beispielen aus der Naturgeschichte: Hausmaus, Hauskatze, Mehlwurm, Maikäfer, Regenwurm.) 1911: Mehr Lebenswahrheit. (Es wird da u. a. vermehrter Handbetätigung im Unterricht und der Gründung von Arbeitsgemeinschaften zur Erforschung der kindlichen Natur das Wort geredet.) In der Praxis der Volksschule: Privatlektüre der Schuljugend. 1912: Mehr Tiefe und weniger Breite. (Es sollen allerwärts typische Stoffe ausgewählt werden, die eine Menge anderer vertreten können.) Rousseaus Emil und unsere Erziehungsreform. (Nachweis, daß viele der heutigen Reformvorschläge auf Rousseau zurückzuführen sind.) In der Praxis der Volksschule: Neulandfahrten. (Würdigung der unter diesem Titel erschienenen reformerischen Schrift von H. Corray.) 1913: Hausaufgaben. (Bedeutung und Gestaltung der Hausaufgaben werden da besprochen.) 1914: Volks- und Mittelschule auf der schweizerischen Landesausstellung in Bern.

Auch der *schweizerischen pädagogischen Zeitschrift* lieferte C. Beiträge, so 1904: Ueber pädagogische Abende. (Ein Separatabdruck dieser Arbeit wurde 1904 den Lehrern, Geistlichen und Schulräten des Kantons Graubünden zugestellt. Die Folge davon war, daß da und dort Versuche mit solchen Elternabenden gemacht wurden; die Resultate derselben waren durchwegs ermutigend.) 1908: Vom II. internationalen Kongreß für Moralunterricht. 1912: Entwurf zu einer allgemeinen Didaktik des Volksschulunterrichts. (Im Auftrag des schweizerischen Seminarlehrervereins ausgearbeitet.)

Als Mitglied des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik veröffentlichte C. im *Jahrbuch des Vereins* schon im Jahre 1885 einen Aufsatz über den Zweck des naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule, worin er verlangte, daß der naturkundliche Unterricht von der menschlichenKulturarbeit ausgehe und immer wieder auf die-

selbe zurückgreife. Daraus erwuchs als natürliche Folge die Idee einer Konzentration der naturkundlichen Fächer, des sog. Gruppenunterrichts. Diesen veranschaulichte C. in demselben Jahrbuch an einigen Präparationen über die Getreidearten. Daneben verfaßte er schon in Leipzig einige botanische und geometrische Präparationen für die Erziehungsschule von Barth.

In *Buchform* sind von Seminardirektor Conrad folgende Arbeiten erschienen: 1. *Präparationen für den Physikunterricht in Volks- und Mittelschulen,* 2 Bände, Verlag Bleyl und Kämmerer, Dresden. 1889 und 1898. Sie erschienen schon in mehreren Auflagen, der erste Teil in der V., und bilden zusammen eine vollständige Methodik des Physikunterrichts, aufgebaut auf den Herbart-Zillerschen Prinzipien. Ein anerkannter Fachmann (Prof. Dr. G. N., Chur) urteilte über das Werk folgendermaßen: „Dieses Werk verdient um so mehr Aufmerksamkeit . . . ., als es das erste ist, worin in einläßlicher, gut begründeter Weise die Herbartschen Grundsätze auf diesen Zweig der Naturwissenschaft mit großem Geschick angewendet worden sind . . . Während bisher wohl meistenteils der Physikunterricht nach dem Schema: Versuch, Beobachtung, Gesetz, Anwendung erteilt wurde, möchte der Verfasser als Ausgangspunkt der Besprechung einer Erscheinung eines Apparates, *die Erfahrung* der Kinder hingestellt wissen . . . Wird im Unterricht so verfahren, so bleibt das Interesse der Schüler immer rege, und mehr als das: die Schüler gewöhnen sich daran, jeden Vorgang denkend zu verfolgen . . . . So viel muß unumwunden zugestanden werden, daß die Präparationen jedem Lehrer in Bezug auf Anordnung des Materials, wie auch in Bezug auf Art der Behandlung ganz Ausgezeichnetes bieten . . . ."

2. *Grundzüge der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften* in elementarer Darstellung für Lehrerseminarien und zum Selbstunterricht. 2 Bände. I. Teil: Psychologie, mit Anwendung auf den Unterricht und die Erziehung überhaupt, II. Teil: Elemente der Ethik und allgemeine Pädagogik, erschienen bei Hugo Richter, Davos, 1902.

Wiederum ein Fachmann, Herr Th. Wiget, der Vorgänger Conrads, urteilt über das Werk: „Mit diesem zweiten Teil hat ein tüchtiges Werk seinen Abschluß gefunden. Nachdem der erste Band den Leser mit der einen Hilfswissenschaft der Pädagogik, mit der Psychologie, bekannt gemacht hat, bietet der zweite Band zunächst einen Abriß der Ethik, worin der Verfasser ganz analog dem Gange

seiner Psychologie aus konkreten, der Literatur und Geschichte und dem Leben entnommenen Beispielen die Herbartschen Ideen, die ethischen Musterbilder, ableitet .... Auf Schritt und Tritt weist der Vortrag der allgemeinen Pädagogik auf die psychologischen Gesetze zurück und nötigt den Lernenden, die einschlägigen Artikel zu repetieren. Aber an dieser Repetition haftet nicht der peinliche Beigeschmack eines gleichmäßigen Wiederkauens .... Auf der andern Seite ist es für den Unterricht in der allgemeinen Pädagogik ein besonderer Vorteil, daß der vorausgegangene Psychologie-Unterricht sich nicht auf die Darstellung der psychologischen Lehren beschränkte, sondern bei jedem geeigneten Anlaß das pädagogische Interesse weckte, das pädagogische Denken anbahnte. In jenen in die Psychologie eingestreuten pädagogischen und didaktischen Fragmenten wurzeln Erwartungen, keimt das Bedürfnis nach größerer Vollständigkeit und Klarheit — für den Unterricht die günstigste Voraussetzung ... Man wird vielleicht überrascht sein über den Umfang des vorliegenden II. Teiles, aber nur bis zu näherem Zusehen. Denn was diesen Umfang bedingt .... sind die Fülle der Beispiele .... Der Anfänger schöpft aus der Mannigfaltigkeit des Konkreten nicht nur das volle Verständnis der Regel, sondern auch die tröstliche Zuversicht, daß er beim Entritt in die vielgestaltige Praxis nun doch einigermaßen wissen werde, wie seinen Unterricht „angattigen". Nicht weniger aber wird dieser praktische Zug des Buches mit dem Anhang von Präparationen aus allen Hauptzweigen des Unterrichts dem in der Praxis stehenden Lehrer frommen .... Beiden, dem Praktikanten am Seminar und dem Praktiker im Leben wird das Buch ein trefflicher Führer sein."

Der erste Teil, die Grundzüge der Psychologie und der Ethik umfassend, ist im Oktober 1914 in dritter, vollständig neubearbeiteter Auflage bei Schuler in Chur erschienen. Gegenüber den früheren Auflagen zeichnet sich das Buch durch wichtige, in die Augen springende Vorzüge aus. Einmal sind die vorher recht zahlreich vorkommenden Anwendungen der psychologischen Tatsachen auf den Unterricht auf ein Minimum reduziert worden. Dadurch bewahrt das Buch seinen einheitlichen, straffen Charakter. Allerdings fehlen die pädagogischen Winke nicht ganz; sie sind aber kurz und bestimmt und regen den praktischen Pädagogen an, sie für sich selber weiterzuspinnen und sie in seinem Unterricht von sich aus gegebenenorts anzuwenden. Im weitern hat aber der Verfasser diese Neuauflage mit einer Menge ganz neuer Stoffe bereichert und früher

eher kurz ausgefallene Kapitel bedeutend erweitert; er tat es, um sein Werk mit der neuesten Forschung in Einklang zu bringen und um die modernen Strömungen auf pädagogisch-psychologischem Gebiet gebührend berücksichtigen zu können. Da das Verständnis der seelischen Vorgänge durch die Kenntnis der Anatomie und Physiologie von Gehirn und Nerven wesentlich erhöht wird, beginnt das Buch mit einer äußerst klaren Darstellung des Nervensystems; beigegebene Figuren erläutern und illustrieren das geschriebene Wort trefflich.

Ganz neu oder doch vertieft sind außer diesen und anderen anatomisch-physiologischen Kapiteln auch die Abschnitte über Leib und Seele, über das ästhetische Gefühl, über pathologische Zustände beim Kind usw. Nie drängt der Verfasser neue Begriffe auf; stets leitet er sie von vorzüglich gewählten Beispielen, von Versuchen oder Beobachtungen ab, wodurch dem Leser oder Lernenden das Behalten erleichtert, ihm aber auch der Weg gewiesen wird, wie er und wie man zu neuen Erkenntnissen gelangen kann. Ein Blick auf das fast zwei Seiten lange Verzeichnis der literarischen Werke, die C. bei der Ausarbeitung seiner Grundzüge der Pädagogik zu Rate zog, belehrt uns, wie sehr es dem Verfasser daran lag, ein möglichst allen gerechten Ansprüchen Rechnung tragendes Werk zu schaffen. Dieses ist ihm denn auch in der Tat gelungen! Seine ehemaligen, jetzigen und künftigen Schüler und viele andere Pädagogen von nah und fern werden ihm Dank dafür wissen.

3. *Die Lesebücher für die Primarschulen des Kantons Graubünden,* I.—VIII. Teil für das 1. bis 8. Schuljahr, erschienen 1895—1898. (Ueber diese Bücher, die C. im Verein mit Prof. Florin herausgab, vergleiche Seite 50 ff.)

10. Schlussbemerkung.

Der Leser, der meinen Ausführungen bis hieher gefolgt ist, wird die Ueberzeugung gewonnen haben, daß wir es in Herrn Seminardirektor Conrad mit einer ganzen Persönlichkeit, mit einem Mann zu tun haben, dem die Pflicht heilig ist. Nicht immer war ihm die Erfüllung derselben leicht gemacht. Manche Stürme brausten über ihn her; harte Schicksalsschläge trafen ihn und versuchten ihn zu knicken. Doch der Alpensohn, der schon von frühester Jugend an die Begriffe Arbeit und Pflicht in Vater und Mutter lebendig vor sich hatte, wankte nicht. Dank seiner abgeklärten Lebensauffassung, seinen hervorragenden Geistes- und Gemütsgaben, seiner nie ver-

sagenden Energie und seinem felsenfesten Willen, zu arbeiten und nicht zu verzweifeln, fand er stets die Kraft und den Mut, weiter zu schaffen, weiterhin seine Pflicht getreulich zu erfüllen. Trotz, oder besser gesagt, infolge der großen Arbeit, die er bis dahin im Dienste der Bündner Lehrer und der Pädagogik überhaupt, im Dienste des Kantons, im Dienste vieler edler, gemeinnütziger Bestrebungen geleistet hat, steht er heute noch ungebeugt, in voller Manneskraft da. Möge es ihm vergönnt sein, noch viele Jahre geistig und körperlich rüstig zu bleiben, ihm, seiner Familie und uns allen zum Segen.