

Die Höhere Bürgerschule.

Organ

zur ausschließlichen Besprechung der Interessen

der

Real-, höheren Bürger- und Töchter Schulen

in Deutschland,

unter besonderer Mitwirkung von

Dir. Dr. Alberti in Marienwerder, Dir. Dr. Bach in Annaberg, Dir. Dr. Barth in Posen, Schulrath Dr. Becker in Wien, Rector Beger in Dresden, Prof. Dr. Birnbaum in Braunschweig, Dir. Dr. Braubach in Steßen, Dir. Dr. Breier in Oldenburg, prov. Dir. Dr. Clemen in Cassel, Dir. Conditt in Tilsit, Dir. Dr. Dielitz in Berlin, Dr. Gutmier in München, Rector Dr. Hambruch in Br. Minden, Dir. Dr. Holäuser in Cüstrin, Dir. Dr. Holzapsel in Magdeburg, Dir. Dr. Hops in Nürnberg, Dir. Dr. Jasper in Rheydt, Prof. Kalisch in Berlin, Dir. Dr. Kletke in Breslau, Dr. Kröger in Hamburg, Dir. Dr. Kühner in Frankfurt a. M., Schulrath Dir. Loos in Gotha, Dir. Lorenz in Eisenach, Dir. Dr. Seyde in Wehlau, Schulrath Maresch in Prag, Dir. Dr. Nagel in Ulm, Dir. Schaumann in Offenbach, Rector Schröder in Neu-Strelitz, Dir. Seinecke in Hannover, Dir. Dr. Sellkamp in Hannover, Prof. Vernaleken in Wien, Dir. Dr. Weber in Heidelberg, Schulrath Wenzig in Prag und vielen Andern

herausgegeben

von

Dr. Carl Vogel,

Dir. der allgem. Bürger- und städt. Realschule
in Leipzig.

Fr. Körner,

ord. Lehrer an der Realschule
in Halle.

Zweiter Jahrgang.

Leipzig, 1853.

Verlag von Wilhelm Baensch.

I.

Die Realschule im Dienste Localer Bildungsbedürfnisse.

Vom Director Dr. Kühner in Frankfurt a. M. *)

Sieht man auf die Praxis der Gesamtheit von Schulen, welche unter den verschiedenen Namen: Realschule, Realgymnasium, höhere Bürgerschule, Bürgergymnasium u. im gemeinsamen Dienste der höheren Bürgerbildung wesentlich nur einen und denselben Zweck verfolgen, und von uns im Nachfolgenden unter dem gemeinsamen, weil üblichsten Namen „Realschule“ begriffen werden sollen, — so sollte man meinen, die Frage, ob überhaupt ein Individualisiren dieser Schulen nach örtlichen Verhältnissen für geeignet gehalten werde, sei bereits thatsächlich bejaht. Denn die Verschiedenheiten, wie sie in der Lehrverfassung der bezeichneten Anstalten augenfällig hervortreten, lassen sich nicht unschwer nach territorialen Grenzen gruppiren, — am deutlichsten nach den Gegensätzen von Nord- und Süddeutschland. Die gegenseitige Entfremdung, welche die norddeutschen und die süddeutschen Schulen schon lange charakterisirte, scheint in dem jüngsten Geschlechte derselben, in den Realschulen, zum auffallendsten Gegensatze gesteigert zu sein. Dieser Gegensatz besteht nicht allein in der Wahl und Ausdehnung einzelner Unterrichtsgegenstände, nicht darin z. B., daß in norddeutschen Realschulen (in Memel, Hannover, mehreren rheinländischen Schulen) wöchentlich vier, in süddeutschen dagegen wöchentlich zehn Stunden Mathematik; — daß in norddeutschen, namentlich in preussischen, wöchentlich sechs Stunden Latein, in süddeutschen gar kein Latein gelehrt wird; — auch nicht darin, daß im Preussischen wohl kaum eine Realschule mit weniger als fünf Lehrern, die meisten mit einer Gliederung von sechs bis acht Klassen getroffen werden, in Württemberg dagegen zwanzig mit je nur einem Lehrer; — es ist weniger der Gegenstand, als etwa

*) S. „Die höhere Bürgerschule“ I. Jahrgang, Heft 2, Seite 173.

die Absicht des Unterrichts, wodurch der Gegensatz gebildet wird. In Norddeutschland hat die alte Schule, das Gymnasium, im Gebiete des Humanismus selbst den andringenden Forderungen des Realismus bedeutende Concessionen gemacht, indem sie den Realien einen ziemlich geräumigen Platz in den altklassischen Lehrsälen einräumte, dafür aber auch in die Realschule selbst etwas viel philologisches Element einzuschieben gesucht. Im Süden dagegen (und auch das Königreich Sachsen müssen wir hierher zählen) ist die philologische Schule fast unnachgiebig gegen die Wünsche des Realismus geblieben, und hat ihren eigenen antiken Charakter durch moderne Bildung nicht alteriren lassen; in Folge der Gegenwirkung aber hat eben hier der Realismus von dem Principe des Humanismus sich radicaler zu lösen gesucht und Schulen gegründet (man denke an die Gewerbschulen in Sachsen und Bayern, an die Realschulen in Württemberg, an die polytechnischen Schulen im Großherzogthume Hessen, in Baden, Württemberg und Bayern), die in völliger Abkehrung von dem Gymnasium stehen. Im Norden herrscht das pädagogische, im Süden das professionelle Princip in den Anstalten für höhere Bürgerbildung vor. Im Norden steht die Realschule selbst im Kampfe gegen den Realismus, und wagt mit dem Gymnasium um den Preis gründlicher Humanitätsbildung zu concurriren; im Süden dagegen steht sie ganz und unabhängig im Dienste der realistischen Bildungsweise. Im Norden ist der Zuschnitt ganz auf allgemeine Bildung gerichtet und nur der Stoff der Art, daß nutzbares Berufsmaterial abfällt; im Süden dagegen geht man zeitig und geradeaus auf gewerbliche Befähigung aus. Im Norden steht auch die Realschule (ob schon meistens von Communen dotirt) im Dienste des Staates, indem sie ihm, wie z. B. in Preußen, die subalternen Diener vorzubilden hat; im Süden arbeitet sie mit weit größerer Unabhängigkeit für die unmittelbaren Bedürfnisse des Bürgerstandes. Wenn auch einzelne Ausnahmen sich finden, namentlich die, daß das norddeutsche (sogenannte pädagogische) Princip seine Anwendung ziemlich deutlich auch in die großherzoglich hessischen und badischen Realschulen hinüberzieht, so wird doch die allgemeine Wahrheit, die in der Charakteristik jener Grundsätze liegt, von dem Sachkundigen nicht in Abrede gestellt werden.

Es ist die Vermuthung nahe genug gelegt, daß diese Gegensätze nicht lediglich durch willkürliche Einfälle der organisirenden Schulbehörden hervorgerufen worden sind, sondern ihren tieferen, wenn auch nicht für alle einzelnen Verschiedenheiten nöthigenden Grund in einer schon bestehenden Gegensätzlichkeit der Culturzustände von Nord- und Süddeutschland überhaupt und des höheren Bürgerstandes dieser Theile insbesondere finden. Und mit der Annahme eines solchen causalen Verhältnisses würde für den nächsten Zweck dieser Darstellung wenigstens annäherungsweise eine Antwort gegeben sein, nämlich die, daß eine Realschule in Frankfurt, nahe der

Grenzscheide von Nord- und Süddeutschland gegründet, ziemlich natürlich darauf angewiesen sei, mit ihrer Lehrverfassung die Mitte zwischen nord- und süddeutscher Art einzunehmen.

Indeß hat die Theorie des Realschulwesens, so weit wir sie jetzt entwickelt sehen, jenen thatsächlich bestehenden Grundsätzen noch keineswegs eine in eigenthümlichen Culturverhältnissen begründete Berechtigung zugestanden, und jede Schule, die norddeutsche wie die süddeutsche, meint viel weniger, daß sie etwas für sie besonders Geeignetes, als vielmehr, daß sie das allgemein Wahre und Rechte gefunden habe und zur Ausführung bringe.

Ruhend auf der breiten Grundlage des Humanitätsprincips, meint die norddeutsche Schule in der süddeutschen Einseitigkeit der Bildung, Verödung des Gemüthes durch mathematische Dürre, Verfrühung in polytechnisch-akademischer Art zu erblicken; die süddeutsche dagegen freut sich ihrer Einfachheit, und daß sie kurz und gut auf den eigentlichen Zweck losgehe; über der norddeutschen lange Theorie und umständliche Praxis, über ihre Verbindung des Antiken und Modernen, die ihr einen verwischten Charakter gebe, lächelt sie; sie tabelt, daß die norddeutsche ihren Schüler in vierzehn bis sechzehn verschiedene Unterrichtsfächer zersplittere, daß sie ihm Bildung und Bildungsbedürfnisse aufdringe, die in Zwiespalt mit seinem künftigen Stande und Berufe zu treten drohen.

Es würde eine interessante Untersuchung sein, nachzusehen, inwieweit die Verschiedenheiten der Lehrverfassung der bezeichneten Schulen in den Eigenthümlichkeiten verschiedener Culturzustände ihre Begründung finden; und es würde sich dabei vielleicht herausstellen, daß ein Grund zu Verschiedenheiten jener Art allerdings gegeben, aber nicht mit Consequenz in Anwendung gebracht ist. Wir selbst können hier an dieser Untersuchung uns nur insoweit betheiligen, als sie im Zusammenhange mit der von uns aufgestellten Frage steht. Wenn wir aber die Beantwortung derselben nothwendig an den Begriff der Realschule selbst anknüpfen müssen, so dürfen wir uns wohl zur Feststellung desselben auf wenige Andeutungen beschränken.

Die Realschulen sind hervorgerufen worden durch das Bildungsbedürfniß eines eigenen Standes, — des höheren Bürgerstandes. Sie sind also Standeschulen. Man kann die verschiedenen Stände der bürgerlichen Gesellschaft nach charakteristischen Merkmalen der Berufsthätigkeit eintheilen und hiernach zwei Gruppen unterscheiden:*) die theoretischen oder sogenannten Gelehrtenstände, deren Thätigkeit auf das Ideelle, Innere, Geistige gerichtet ist, und die praktischen Stände, deren Thätigkeit auf das Wirkliche, Aeußere, Materielle sich richtet. Dabei ist leicht erkennbar, daß die praktischen Stände wieder in zwei Klassen zerfallen, die, wenn sie auch in Individuen sich vermischt finden, doch im Allgemeinen sehr bestimmt

*) Nach Deinhardt.

sich unterscheiden. Während nämlich alle praktischen Stände das Gemeinsame an sich tragen, daß das Materielle — die physische Natur im weitesten Sinne — Gegenstand ihrer Thätigkeit ist, so stellt sich zugleich deutlich vor die Augen, daß diese Thätigkeit nach Form und Zweck sich sehr verschieden äußert. Die Einen treiben ihr Geschäft principmäßig zum Zwecke der Darstellung einer innerlich gefaßten Idee; die Arbeit selbst ist ihnen nicht unmittelbarer Zweck, sie müssen sich des Zusammenhanges bewußt sein, in welchem diese Arbeit zum gesellschaftlichen Leben, der Beziehung, in welcher sie zu höheren geistigen Zwecken steht; meist ist ihre Thätigkeit nicht direct auf die Materie gerichtet, nicht unmittelbar äußerlich producirend, sondern besteht darin, practische Arbeiten im Großen zu leiten. Die Anderen dagegen treiben ihr Geschäft nur nach hergebrachten Formen, principlos, ohne einer leitenden Idee sich bewußt sein zu müssen oder selbst zu können; die Arbeit an sich ist ihnen unmittelbarer Zweck, sie wird von ihnen kaum in einem anderen Zusammenhange, als in dem zum eigenen Broderwerbe, gedacht: ihre Arbeit ist unmittelbar praktisch, — Handarbeit. Die Ersten bilden die höheren, die Anderen die niederen practischen Berufsarten. Diese Eintheilung, die wir an einem anderen Orte*) etwas näher ausgeführt haben, ist, wie gesagt, von der Art der Berufsthätigkeit entlehnt, und es ist deutlich, daß durch die Darstellung der Berufsthätigkeit der höheren practischen Stände eben die des höheren Bürgerstandes im Allgemeinen charakterisirt ist.

Als die Realschule als Bildungsstätte dieses Standes auftrat, faßte sie vorerst nur jene Berufsthätigkeit ins Auge, leitete aus dieser allein die besonderen Bildungsbedürfnisse des Standes her und machte, indem sie diesen zu dienen suchte, sich selbst zur Berufsschule. Es war die Zeit, wo man in der Realschule die neuerfundene Apotheke erblickte, in welcher jeder Gewerbsstand die Recepte zum Reichwerden seiner Kinder machen lassen könne, und wo die Realschule selbst sich einbildete, das Universalmittel zu besitzen, um den Baumeister und den Commis, den Mechaniker und den Färber zugleich fertig zu machen. Die Realschule stand ganz im Dienste des Gewerbes, war ganz professionell. Wo eine Stadt eine solche Schule gründete, machte sie ihr den Lektionsplan nach der Musterkarte ihrer eigenen Gewerbe. — Aber es ist auch bekannt, daß auf die verunglückten Versuche der utilitarischen Schule ein sehr gründlicher Rückschlag folgte. Der Verheißung, daß die Schule zu allen Gewerben fertig machen wollte, folgte die Erklärung, daß sie um den künftigen Beruf ihres Zöglings sich gar nicht zu kümmern habe: „Qu'on destine mon élève à l'épée, à l'église, au barreau, peu m'importe; vivre est le métier que je lui veux

„Das Realschulwesen in Charakteristiken.“

apprendre.“*) In Preußen am meisten erfuhren die Realschulen diesen Rückschlag; der subalterne Staatsdienst blieb das einzige Metier, zu welchem sie noch eine unmittelbare Vorbereitung zu geben hatten.

Diese Bewegung hat das große Verdienst, den Grundsatz zur Geltung gebracht zu haben, daß die Realschule nur eine allgemeine Vorbereitung für den Beruf geben könne und dürfe, und daß die sicherste und nothwendigste Grundlage des Berufes in der allgemein menschlichen Bildung gegeben werde.

Aber der Begriff der Realschule ist auch durch diese Feststellung ihrer Beziehung zum künftigen Geschäfte des Zöglings nicht völlig bestimmt, — eben deshalb nicht, weil in dem Stande, dem sie dient, noch etwas Anderes wesentlich ist als das Geschäft.

Der höhere Bürgerstand ist nicht allein durch Comptoir und Werkstätte charakterisirt; er ist es auch und noch viel bestimmter durch eine eigenthümliche Species nicht der Berufs-, sondern der allgemeinen Bildung. Diese Bildungsart ist aus der Verbindung zweier mächtiger Factoren hervorgegangen, — aus der Ueberlieferung der antiken Bildung, die, durch das Medium des Gelehrtenstandes seit Jahrhunderten in das Volk geleitet, hier allmählig einen Theil ihres Geistes als selbstständiges, von den Quellen unabhängiges Wesen abgesetzt hat, — und aus der selbstständig productiven Kraft der Neuzeit, wie sie in der Entwicklung der Geschichte, in der neueren Literatur und in den großartigen Fortschritten der Naturwissenschaften sich geäußert hat. Aus diesen beiden Factoren hat sich das entwickelt, was wir die moderne Bildung nennen; und ein Kind dieser Bildung, wie ihr hauptsächlichster Träger zugleich, ist der höhere Bürgerstand. Die Naturnothwendigkeit forderte, daß diese Bildung, sobald sie zur Selbstständigkeit gekommen war, sich als Pflanzstätte eine eigene Schule erbauete. Diese zu sein, ist der eigentliche Beruf der Realschule.

Auch hiermit ist ein Beitrag zur Beantwortung unserer Frage gegeben. Denn wenn irgend wo im Vaterlande der höhere Bürgerstand zu einer selbstständigen Bildung sich entwickelt hat, und also das Bedürfniß einer eigenen Pflanzstätte derselben recht fühlbar geworden sein muß, so ist dies gewiß in unserer Stadt der Fall. Ja, es müßte der Umstand, daß eine solche Schule nicht schon lange hervorgerufen worden ist, unbegreiflich erscheinen, wenn er nicht darin einige Erklärung fände, daß die entsprechenden Bildungsbedürfnisse der Jugend theils durch Privatinstitute in der Stadt, theils auswärts, theils durch vorzügliche häusliche Einflüsse befriediget, theils aber auch vielleicht durch frühzeitiges Ueberführen in das Geschäft beseitigt worden sind.

Indeß ist damit unsere eigentliche Frage noch nicht erledigt. Es handelt

*) Rousseau.

sich darum, ob die Bildungs-species, die wir bezeichnen, nach ihrem allgemeinen Merkmalen an allen Orten unverändert in die Schule gebracht werden soll, oder ob die Modificationen, welche die Physiognomie dieser Bildung unter dem Einfluß örtlicher Cultur- und Gewerbeverhältnisse angenommen hat, da, wo sie sich finden, auch von der Schule in den Bereich der Thätigkeit ihres erziehlischen Unterrichtes gezogen werden sollen.

Nehmen wir die Erziehung im weitesten Sinne als ein Herausziehen des Unerwachsenen zum Bildungsstande des Erwachsenen, so ergibt sich schon hieraus, daß je nach der Individualität des Erwachsenen auch die Erziehung eine besondere sein wird. Der Vater, wenn er seiner Aufgabe sich bewußt wird und sie mit Treue erfüllt, erzieht zwar nicht nur dadurch, daß er das Beste seines eigenen Wesens auf das Kind überzutragen sucht, sondern er strebt auch, Ideen, die in seinem Wesen noch nicht zur Wirklichkeit geworden sind, in dem Kinde zu verwirklichen. Aber selbst die ideale Richtung, die er damit nimmt, ist nach der Art und dem Maaße seiner eigenen Bildung modificirt und beschränkt; und deswegen ist seine erziehende Wirksamkeit immer individuell. Dies wird sich dadurch äußern, daß das Wesen des Erziehers im Kinde gleichartige Spuren bildet oder auch in manchen Fällen gerade solche Richtungen hervorruft, die mit denen des Erziehers in Gegensatz treten, — wie denn nicht selten der Geizhals einen Verschwender und der Verschwender einen Geizhals erzieht. — Dazu kommt, daß die eigenthümlichen äußeren Verhältnisse, unter deren Einfluß das Kind steht, die Lebensweise des Hauses und der Umgebung, die Anschauungen, Zerstreuungen, Anregungen, die aus der Umgebung an das Kind hinantreten, von dem Erzieher entweder als fördernd benutzt, oder als schädlich bekämpft, immer als in dem Kreise der erziehlischen Thätigkeit vorhandene Elemente von dieser berücksichtigt werden müssen.

Zu solchen Elementen gestalten sich aber auch die Berufsverhältnisse des Vaters und der nächsten Umgebung des Kindes. Es ist gar nicht anders denkbar, als daß bei der Mittheilung des Wesens des Vaters an das Kind auch ein Theil seines Berufsinns auf dasselbe übergehe, daß das Kind für das Geschäft des Vaters und der Umgebung ein Interesse (in Liebe oder auch in Abneigung) gewinne, daß es mit Fragen über dasselbe hervortrete, daß unwillkürlich in ihm practisch eine deutliche Richtung nach eben diesem Geschäfte hin oder wohl auch eben von demselben ab sich herausbilde. — Zieht zur Ergänzung seiner erziehlischen Wirksamkeit der Vater einen Lehrer für das Kind herbei, so übernimmt auch dieser dasselbe mit dem Ergebnisse jener Einflüsse, mit jenem Interesse und jenen Fragen und mit jener prädisponirten Richtung. Er kann dieses Eigenthümliche nicht unberücksichtigt lassen, und geschähe dies auch nur aus dem ganz einfachen, methodischen Grunde, daß der Unterricht an das Leben, an etwas real Gegebenes anknüpfen soll. Wenn aber hierbei, methodisch ganz richtig,

auch besondere Beziehungen des Berufsgeschäftes in Berücksichtigung genommen werden, so ist zugleich deutlich, daß die professionelle Eigenschaft, welche in dieser Hinsicht der Unterricht annimmt, nicht sowohl von dem künftigen Metier des Zöglings, als vielmehr von den Geschäften entlehnt ist, welche aus der gegenwärtigen Umgebung des Zöglings heraus das Interesse desselben in Anspruch nehmen.

Ist diese Ueberlegung richtig, so muß sie in ihrer Anwendung sich auch erweitern lassen auf die nach örtlichen Grenzen gefaßte Individualität einer Gesammtheit von Menschen. Eine Gemeinde, eine Stadt, eine Provinz bildet in der Gemeinsamkeit ihrer Sinnesart, ihrer Sitten, ihrer Lebensweise und ihrer gewerblichen Verhältnisse eine Individualität. An die Stelle des erziehenden Hausvaters und des unterrichtenden Hauslehrers tritt hier die Organisation der Erziehung und des Unterrichtes im Großen. Auch von dieser muß die örtlich begrenzte Gesammtheit, sowie deren Jugend, als bestimmt charakterisirte Individualität aufgefaßt werden; sie muß die Bildungselemente nehmen und benutzen, wie sie sich vorfinden, und die Bildungsbedürfnisse ins Auge fassen, wie sie sich aufdrängen; — sie muß den idealen Erziehungs- und Unterrichtsplan, den sie vielleicht ausgedacht hat, modificiren nach den besonderen Zuständen und Bedürfnissen der Bildung jener Individualität.

Daß dieser Grundsatz gerade in der ältesten und bewährtesten Schule, in dem Gymnasium, nur eine sehr geringe Anwendung zu finden scheint, darf nicht befremden; denn das Gymnasium ist die Schule eines Standes, der, aus der Masse des Volkes herausgehoben und zumeist auf dem Grunde einer historisch abgeschlossenen Bildung stehend, mehr als irgend ein anderer Stand eines übereinstimmenden Characters sich erfreut. Das Gymnasium erfüllt daher seine Aufgabe darin, eben diesen Character zu reproduciren und zu potenziren und den Zögling, welchen etwa andere Stände ihm zuführen, von diesen bildungsmäßig loszureißen. Und dennoch finden selbst die geringeren Schattirungen, welche die Verschiedenheit der Volksstämme der Physiognomie dieses Standes gegeben hat, auch in der Verfassung der entsprechenden Schulen (man vergleiche nur die Gymnasien von Nord- und Süddeutschland, von Preußen und Oesterreich u.) ihren Ausdruck.

Viel deutlicher und vielfältiger aber, als in dem Gelehrtenstande, findet sich Besonderheit der Bildung und der daher rührenden Bildungsbedürfnisse in der Masse der Nation und namentlich in deren wesentlichem Bestandtheile, dem höheren Bürgerstande, ausgesprochen. Diesem, dem markirtesten Repräsentanten der im Flusse begriffenen Zeitbildung, geben die Eigenthümlichkeiten des Volksstammes, der Natur-, der politischen und der Gewerbsverhältnisse sehr deutlich ein örtlich characterisirtes Gepräge. Die Schule dieses Standes, obschon auch ihre höchste Aufgabe darin besteht, die gegebene Zeitbildung zu einem allgemeinen Ideale hinzuleiten, muß doch an

jenes Besondere anknüpfen, und hat daher zunächst die Aufgabe, die vorhandenen Bildungselemente zu reproduciren und zu produciren. — Im Großen findet auch diese Forderung thatsächliche Anerkennung, wie man denn z. B. schwerlich daran denken wird, einen französischen Unterrichtsplan ohne Weiteres in deutsche oder einen deutschen in französische Schulen einzuführen. Aber daß auch in kleineren Kreisen, bei allerdings weniger auffallend verschiedenen, aber doch immer noch deutlich vorhandenen Eigenthümlichkeiten der Bildung und der Bildungsbedürfnisse, von der Schule ein angemessenes Eingehen auf dieselben zu verlangen ist, das wird, wie so manche allgemeine Staatsschulpläne zeigen, noch wenig anerkannt. Und doch ist es folgerichtig, jenen allgemeinen Satz auch auf kleinere Gruppen der Bildung Anwendung finden zu lassen. Es wird in einer abgeschiedenen Bergstadt die Weise der Schule ein anderes Gepräge annehmen müssen, als in einer offenen Seestadt; in einer Fabrikstadt ein anderes als in einer Handelsstadt; in einer süddeutschen ein anderes als in einer norddeutschen. Nicht die individuelle Ansicht der Schulbehörden hat hier die Verschiedenheiten der Lehrpläne auszudenken, sondern die Naturnothwendigkeit hat sie zu dictiren; im entgegengesetzten Falle haben wir nichts als Versuche willkürlicher Uniformirung, die zu dem, auch mannigfach ohne wahren Grund hervortretenden Vorwurfe, daß die Schule des Zusammenhanges mit dem Leben entbehre, einen neuen und zwar begründeten Anlaß geben.

Die Aufgabe aber eines solchen Individualisirens nach örtlichen Zuständen und Bedürfnissen ist allerdings eine ziemlich schwierige: — schwierig, insofern sie die Eigenthümlichkeit der Bildung nach örtlicher Begrenzung in der Gesamtheit ihrer charakteristischen Merkmale aufzufassen hat, — schwieriger noch, insofern sie erkennen muß, inwieweit diese Eigenthümlichkeit bereits in dem unermwachsenen Geschlechte eine Gestalt gewonnen hat, oder zu gewinnen im Begriffe steht, — am schwierigsten, insofern sie diese Eigenthümlichkeit bei dem Plane der Erziehung und des Unterrichtes in Rechnung und Anwendung zu bringen hat. Auch die Gefahr einer Ueberschreitung des rechten Maaßes der Nachgiebigkeit liegt hier sehr nahe, und wir gestehen zu, daß eine solche Ueberschreitung die Schule leicht zur Caricatur machen und selbst schädlicher wirken würde als die Uniformirung. Noch näher liegt die Gefahr, daß die charakteristischen Merkmale der Bildung des Schulbezirkes von den gewerblichen Verhältnissen desselben allein entlehnt werden. Aber diese Gefahr der Einseitigkeit wie des Uebermaasses, welcher allerdings die Realschulen in der ersten Zeit ihrer Versuche fast erlegen sind, muß vermieden werden; dem Sirenengefange des Publicums, der nach diesen Klippen hin lockt, muß widerstanden werden, ohne daß man das Ohr auch gegen gerechte Forderungen verstopft. Und gerecht ist die Forderung, daß neben anderen auch die gewerblichen Verhältnisse des Schulbezirkes nach ihren charakteristischen Merkmalen aufgefaßt, daß die gemein-

samen Wurzeln der Erkenntniß, aus welcher jene ihre verschiedenen Zweige treiben, aufgefunden und in der Schule selbst gepflegt werden. Damit ist schon gesagt, daß die Schule sich nicht damit befassen kann, jenes Vielerlei von Geschäftszweigen selbst lehrend zu betreiben, aber daß sie allen wesentlich hervortretenden eine gemeinsame Nahrung zuführen soll, und zwar nicht allein durch eine allgemeine Bildung, die allerdings für den rationellen Betrieb jedes Geschäftes die erste und unerläßlichste Grundlage bildet, sondern auch durch einen für den künftigen Beruf besonders nuzbaren Stoff der Erkenntniß.

Inwieweit es nun gelungen sein mag, die vorstehend erörterten Grundsätze in der künftigen Lehrverfassung der Musterschule zur Anwendung zu bringen, dafür enthält der in den nachfolgenden Schulnachrichten mitgetheilte Lehrplan wenigstens äußerliche Andeutungen. Ein viel Wichtigeres ist der Art und Weise der Ausführung überlassen und einem fortwährenden gewissenhaften Streben, die gemeinsame Wurzel der örtlich charakterisirten allgemeinen und Berufs-Bildung immer mehr zu erkennen und in der Schule mit Umsicht und Treue zu pflegen.

Indessen jener bereitwilligen Anerkennung, daß die Schule die Pflicht habe, auch örtlichen Bildungsbedürfnissen zu dienen, müssen wir ausdrücklich einen andern Satz beifügen oder vielmehr gegenüberstellen.

Die Schule soll zu den hervortretenden Richtungen der Bildung sich nicht nur als Dienerin, sondern auch als Herrin verhalten, soll nicht nur ihr Sporn, sondern auch ihr Zügel sein.

Der erziehende Hausvater — um zu diesem Beispiele zurückzukehren — geht nicht darauf aus, sein ganzes Wesen unverändert in dem Kinde wieder zu erzeugen; nur das Beste, was er in seinem eigenen Wesen besitzt oder als solches zu besitzen meint, will er auf das Kind übertragen; was er an sich als Fehler erkennt, dem sucht er im Kinde den Keim zu nehmen: die Neigungen, die ihm selbst gefährlich wurden, bekämpft er im Kinde; von den verkehrten Richtungen, die sein Leben genommen, von den Klippen, die seinem eigenen Glücke Gefahr drohten oder brachten, lenkt er den Zug des Kindes ab, gegen sie sucht er ihm einen besonders starken Schutz zu geben. So bekämpft der Vater sich selbst im Kinde, so treibt er das Kind nach Richtungen, die den Bahnen seines eigenen Lebens entgegengesetzt sind. So der Vater in seinem Hause.

Die Welt ist der große Haushalt, in dem die Gegenwart die Erziehung der Zukunft betreibt. Die Idee der Erziehung, wie sie auf dieser oder jener Stufe der Entwicklung hervortritt, ist die Zeit, die sich über sich selbst besinnt, — die das Beste, was an ihr ist, sich vorstellig macht, um dieses im heranreisenden Geschlechte zu reproduciren, — und die zugleich in büßender Selbsterkenntniß sich selbst in ihrer Zukunft zu läutern strebt. Wo Ideen der Erziehung hervorgetreten sind, haben sie nichts Besseres zu geben ge-

wußt, als was schon in der Zeit gegeben war, haben sie zum Dienste der Zeitbildung sich gestellt; aber immer sind sie zugleich in Kampf getreten gegen diese Bildung, — gegen ihre Verirrungen, gegen ihre Gefahren. Sie haben vorwärts zu treiben und zu zügeln gesucht; sie haben ihre Elemente von der vorhandenen Bildung entlehnt, aber mit diesen selbst gegen jene Bildung gestritten. Wie bei Plato, so bei Locke, Rousseau, Fichte, ist der Messias einer neuen Bildung immer nur das Kind der Gegenwart gewesen, der er Buße predigte.

So die Zeit, die im Bewußtsein ihrer pädagogischen Aufgabe über sich selbst zur Besinnung kommt. Daß die Verwirklichung ihrer Idee zunächst von der Schule verlangt wird, ist natürlich; daß sie von der Schule allein oder auch nur hauptsächlich verlangt wird, ist ein großes Mißverständnis. Denn die Schule ist zwar die äußerlich sichtbarste und nach der Seite des Unterrichts hin selbst die bedeutendste, nie aber die allein wirkende Veranstaltung zur Bildung des heranwachsenden Geschlechtes; aber gegenüber der Summe von Bildungsfactoren, die außerhalb der Schule wirken, ist der Einfluß derselben meist der geringere, nie der absolut vorherrschende. Die Enthusiasten, die mit dem Hebel der Schule allein die Zeitbildung aus den Angeln heben wollen, müßten, was Fichte nur in Phantasieen fand, in der Wirklichkeit finden: — den archimedischen Punkt, der außerhalb dieser Zeitbildung liegt.

Aber auch das beschränkte Maaß ihrer Wirksamkeit muß die Schule im Sinne der sich selbst bessernden Zeit verstehen und als heiligen Beruf betrachten.

Nicht die geringste Mission dieser Art ist die, welche der höheren Bürgerschule zugetheilt ist. Sie hat nicht nur, gleich allen anderen Schulen, überhaupt die Aufgabe, dem mit der Bildung und häufig durch deren Kanäle einbrechenden Strome des Unglaubens und der Unsittlichkeit entgegen zu wirken; diese Aufgabe erhält noch eine besondere Bedeutung dadurch, daß sie mit ihrer Thätigkeit auf dasjenige Gebiet der Cultur gewiesen ist, wo die Strömung der modernen Bildung im energischsten, aber auch im ungerageststen Flusse begriffen ist, — auf den höheren Bürgerstand. Die besonderen Gefahren, welche hier hervortreten, sind die, daß die Bildung im Ueberstürzen vom festen historischen Boden sich loszureißen, daß der Culturgenuß im Obenhinkosten den sittlichen Ernst der Vertiefung zu verlieren, daß im hastigen Jagen auf neuen Bahnen der Sinn für die Familie und Heimath verloren zu gehen und daß der Mensch im Geschäfte aufzugehen droht.

Die Schule, welche ausdrücklich berufen ist, jene Bildungs-species fortzupflanzen zu helfen, hat zugleich den Beruf, auch diesen Gefahren derselben, so viel an ihr ist, entgegenzuwirken. Die Realschule hat daher nicht allein den flüchtig gewordenen Strom der Bildung vorwärts zu treiben und befruchtend

in die Masse zu leiten, sondern auch dem maaslosen Ueberstürzen der Fluth eine Gegenwirkung zu geben. Sie hat die Freude an den neu erschlossenen Schätzen der Cultur zu wecken, aber eben so sehr das genußsüchtige Naschen an der Oberfläche derselben zu verhüten. Sie hat die Aussicht in die Weite, auf den großen Markt des Lebens zu eröffnen, und Muth und Geschick für das Betreten neuer Bahnen anzubilden, aber mit gleicher Sorgfalt Sinn und Liebe für das heimische Leben zu nähren. Sie hat die Kräfte für den Dienst des Berufsgeschäftes zu bilden und zu spannen, aber zugleich gegen die Despotie desselben einen Widerstand zu organisiren.

Daß auch in diesem Sinne der Beruf der Realschule, je nach den localen Verhältnissen, sich mehr oder minder modificire, ist leicht zu erkennen. Man darf dabei nur an die Verschiedenheit der Cultur-Physiognomie denken, wie sie in dem Gegensatze kleiner und großer Städte, bergländischer und offener Gegenden, gewerbarmer und gewerbreicher Provinzen sich herausstellt. — In dem vom bewegten Wellenschlage der Cultur nur noch wenig berührten Raume hat die Schule die vorherrschende Aufgabe, den Sinn für modernes Culturwesen zu wecken und diesem in dem heranwachsenden Geschlechte ins Gemeinleben überführende Kanäle zu eröffnen; sie hat zu reizen, vom Alten loszureißen, die Einseitigkeit zur Mannigfaltigkeit zu gestalten, die Entwicklung in rascheren Fluß zu bringen. Es wird daher ihr Lehrplan, um das Interesse zu erwecken und zu vervielfältigen, die Unterrichtsgegenstände in angemessener Mannigfaltigkeit einführen vielleicht absichtlich verschiedene Persönlichkeiten auf den Schüler wirken lassen; es wird die Methode vorzugsweise anregend, aufstachelnd, vorwärtstreibend verfahren müssen. Es wird die Sprache, dieser Ausdruck der Gesamtbildung, durch bestimmte Veranstaltungen der Methode in dem Subjecte erst zum Flusse gebracht, als Object in den entschiedensten Zeugnissen ihrer Wirksamkeit und Schönheit zum Bewusse geboten werden müssen. Es werden die flüssig machenden Elemente der Bildung, — Literatur und Naturwissenschaften, Geschichte und Geographie, — überwiegender hervortreten müssen, als die ordnenden und fixirenden der Grammatik und Mathematik. — Wo dagegen die Bevölkerung schon mitten im Wogenschlage der modernen Bildung steht, von ihr getragen, von allen Elementen, lauterer und unlauteren, bespült, von ihrer raschen Strömung ergriffen ist, da wird die Schule weniger nöthig haben, das Interesse zu wecken und den Gesichtskreis durch das Hereinziehen einer Mannigfaltigkeit von Anschauungen methodisch zu erweitern (denn solche drängen sich schon in der Wirklichkeit des Lebens hundertfältig an den Zögling heran); sie wird vielmehr vorherrschend das Interesse zu concentriren, zur ernstesten Vertiefung in den Gegenstand zu gewöhnen, in dem Ansaß eines festen Mittelpunktes des Wissens den Gefahren der Zersplitterung vorzubeugen haben. Sie wird hier mehr als dort nöthig haben, ihren Lehrplan zu vereinfachen und die Möglichkeit der Aufrichtung

des Schülers an einer bestimmten Persönlichkeit herbeizuführen. Sie wird weniger zu reizen, als vor Ueberreiz zu bewahren, weniger zu spornen, als zu zügeln haben, damit nicht, wie es unter den Einflüssen eines verfeinerten Lebens oft geschieht, auf eine Kindheit voll Lebendigkeit und Bildsamkeit schon beim Uebertritte ins Jünglingsalter Stumpfheit und Lebensmüde Blasirtheit folge. Sie wird nicht so sehr auf Uebung der Sprachfertigkeit hinzuwirken haben, da diese schon im bewegten Leben gebildet wird, als vielmehr darauf, die gelöste Rede vom inhaltslosen und characterlosen Schwagen zurückzuhalten. Sie wird die Literatur, die hier ihre Waaren in reicherer Fülle, aber oft nur als Confect und Flitterpuß ausstellt, mit beschränkterer Auswahl und eindringendem Ernste erfassen und genießen lehren, in Naturwissenschaften, Geschichte und Geographie weniger die Mannigfaltigkeit als die Einheit hervortreten lassen, und durch Grammatik und Mathematik eine strenge und heilsame Zucht der Gedanken geben.

Der von den Weltstraßen abgelegenen, auf den engen Kreis ihrer eigenen Alltäglichkeit angewiesenen Gegend werden in der Bildung der Jugend neue Verbindungswege mit der großen Welt eröffnet werden müssen; hier wird die Schule in Geschichte und Geographie auch absichtlich Anregungen fürs Streben ins Weite und Allgemeine geben, während sie dagegen an den Knotenpunkten des Weltverkehrs und an den Orten eines durch die verschiedenartigsten Genüsse öffentlicher Geselligkeiten zerstreuten Lebens das Streben ins Weite mit dem Sinne für die Idylle des Lebens zu zügeln, und das Aufgehen im Allgemeinen durch festere Begründung des Individuellen zu verhüten hat, — hier noch mehr, wie dort, dem von dem heimischen und Familienleben sich lösenden Triebe die Nahrung zu entziehen suchen muß.

Nach örtlichen Verhältnissen verschieden wird der abwehrende Einfluß der Schule sich auch hinsichtlich der Berufsbildung ihrer Zöglinge gestalten, aber hier noch weniger der Art als dem Maaße nach. Denn eine Gefahr für die freie Entwicklung des Menschen tritt überall hervor, wo es gilt, den Menschen für eine besondere Geschäftsthätigkeit zu bilden, und diese Gefahr ist in unseren Tagen offenbar eine allgemein drohende und vielfältig schon in eine wirkliche Calamität übergegangen; der Unterschied, der in dieser Hinsicht in den verschiedenen Gegenden besteht, ist fast allein in einem Mehr oder Minder des Uebels zu finden. Im Allgemeinen wächst das Uebergewicht des Geschäfts überall in Furcht erregender Progression, und die Palliative, die der abgespannte und verödenende Geist im Hasten nach raffinirten augenblicklichen Genüssen sucht, sind Mittel schlimmer als die Krankheit selbst. Während ein Lebensphilosoph des Alterthums noch zu erinnern hatte: „Wir sollen nicht uns allein leben, sondern ein Theil unseres Lebens gehört unseren Freunden, ein Theil dem Vaterlande!“ — so gehören schon wir kaum mehr uns selbst, nur wenig dem Vaterlande, und unseren Freunden,

unserem Hause, unserer Familie nur in seltener Beiläufigkeit, — fast ganz aber dem Geschäfte. Es ist dabei weit weniger daran zu denken, daß das Geschäft zu viel Zeit, als daß es den ganzen Sinn des Menschen absorbire.

Eine Schule, die es sich zur Aufgabe macht, diesem Geschäfte neue Kräfte zuzuführen, soll sich wohl besinnen, ob sie damit nicht zugleich dem Polypen der Vielgeschäftigkeit, der den Menschen zu überwuchern und zu ersticken droht, neue Nahrung gibt. — Daß die Realschule im Allgemeinen bereits zu dieser Bestimmung gekommen ist, haben wir oben angedeutet. Das rechte Gleichmaaß der Thätigkeit nach dieser Richtung hin zu finden, muß aber fortwährend eine ihrer wichtigsten Aufgaben sein. Die Schule soll Kräfte bilden, die das Geschäft heben, aber zugleich die Vielgeschäftigkeit, die sinn- und ruhelose Vielthuerei beschränken; sie soll die Arbeitskraft spannen, aber zugleich der Arbeit selbst Abbruch thun; sie soll in der intelligenten Kraft für das Geschäft zugleich eine sittliche Widerstandskraft gegen das Geschäft geben.

Dabei wird allerdings die Schule, an dem einen Orte mehr die Arbeitskraft aufzustacheln, den Sinn für Vielfältigkeit des Geschäfts und für Erfindung neuer Mittel zu wecken und zu beleben, als Vorkehrung gegen das Uebermaaß dieser Thätigkeiten zu treffen haben. Aber nirgends wird sie eine solche Vorkehrung ganz versäumen dürfen, und mit besonderem Nachdrucke wird dieselbe da hervortreten müssen, wo bereits die reiche Fülle eines vielfältigst entwickelten Geschäftslebens wogt und wo vorauszusehen ist, daß der Zögling der Schule, sobald er dieser entlassen ist, mitten in die volle Woge wird geworfen werden.

Hier wird die Schule, gleich einer Mutter, die ihr Kind mit Zittern den unvermeidlichen Gefahren der Weltzerstreuung entgegengehen sieht, vor Allem darauf denken, ihrem Zöglinge einen festen Mittelpunkt seiner Thätigkeiten zu geben, an den er sein Interesse mit Liebe und in ausdauernder Arbeit fest knüpfe; eine geistige Heimath, in der er sich wohl fühlt. In dieser Heimath wird sie ihm erhabene Gedanken pflegen, an denen sich seine Seele aufrichten kann; an diese geistige Heimath wird sie den Sinn mit unverstegbarer Sehnsucht fesseln. Nur von ihr aus wird sie Fäden nach dem äußeren Leben spinnen. Sie wird den Werth des Berufsgeschäftes verstehen lehren nach dem Maaße seines geistigen Inhaltes und als vermittelndes Glied und untergeordneten Träger intelligenter und sittlicher Ordnungen, und den Unwerth und die Rohheit des Geschäfts, das nur den materialistischen Interessen dient. Die Schule wird Feinde des egoistischen, in zersplitterter Vielthuerei sich gefallen und sich selbst genügenden Geschäftes zu bilden suchen.

Die Schule wird allerdings die Kraft des heranwachsenden Geschlechtes für den Geschäftsbetrieb zu steigern suchen; aber nicht als Maschinenkraft,

sondern als intelligente Kraft. Sie wird die Intelligenz steigern, um an mechanischer Arbeit, — die Arbeitskraft, um an Arbeitszeit zu sparen. Sie wird sich sehr hüten, die Schwinger zum Fluge nach unerreichbaren Idealen des Lebens zu gewöhnen und die nüchterne Praxis des alltäglichen Lebens zu verleiden; sie wird vielmehr zu ernster andauernder Beschäftigung und zur freudigen Hingebung auch an die Geschäftsarbeit gewöhnen, aber zugleich die geistige und sittliche Energie anzueignen suchen, welche mit Freiheit über dem Geschäfte steht und dem Untergehen des Menschen im Geschäftsinne widerstrebt.

Was endlich die Unterrichtsgegenstände der Realschule betrifft, die um ihres besonderen professionellen Characters willen mit Recht einen Platz in derselben fordern können, so wird sie dieselben mit der erklärten und aufrichtig gemeinten Absicht lehren, in diesen dem Schüler einen für sein künftiges Geschäft nutzbaren Stoff zu geben, und an diesem zugleich die geistige Kraft für Bearbeitung gleichartiger Stoffe zu üben, — und es ist wahrhaftig nichts Geringes, was die Schule damit zu geben verspricht. Aber sie wird in eben diesen dem Geschäfte dienenden Mächten eine den Geschäftsinne beherrschende Macht heranzubilden. Sie wird z. B. die deutsche, französische und englische Sprache nicht etwa bloß deshalb lehren, um der Conversation Rundung, dem Geschäftsbriefe Fluß zu geben, sondern auch, um in dem Verständnisse für den Gedanken und die Schönheit der Sprachen und ihrer Literaturen eine Quelle geistigen Genusses zu eröffnen, eine sittliche Kraft zu erziehen. Sie wird in dem Vortrage der Geschichte dem Handels-, Gewerbs- und Kunstsinne nicht nur die großen Wege und Irrwege seiner Entwicklung zeigen und zur Verfolgung dieser Bahnen und Eröffnung neuer reizen, sondern mehr noch den Gedanken begreifen lehren, der der geistige Mittelpunkt aller Bewegung der Geschichte und der erquickende Ruhepunkt in aller äußeren Bewegung ist. Sie wird im geographischen Unterrichte nicht nur die Straßen des Weltverkehrs, sein Gewühl, seine glänzenden Lager, seine trüben, maschinen- und menschenfeuchenden Werkstätten ausbreiten, sondern zugleich den Sinn erwecken, der die bewegenden Gedanken des Natur- und Völkerlebens in ihrer Einheit zu erfassen sucht und von dem Gewühle jener Straßen und Stätten abwärts, eine schönere stille Heimath sucht. Sie wird Mathematik und Naturwissenschaften allerdings auch zum Zuge des Geschäftes benützen lehren, aber sie auch lieb gewinnen und pflegen lehren um ihres eigenen Werthes willen.

Der Zögling soll begreifen lernen, daß diese Dinge noch zu etwas Besserem da sind, als zu Geschäftshebeln, und — der Mensch noch zu etwas Besserem, als zum Geschäft; es sollen ihm die Wissenschaften gegeben werden, nicht nur um damit zu arbeiten, sondern auch um in ihnen zu ruhen, — nicht bloß, um damit zu tragen und zu heben, sondern auch, um von

ihnen getragen und gehoben zu werden. Die Krücken seines Geschäftes sollen zugleich Schwingen seines Geistes werden.

Auch hier indeß werden, wie gesagt, locale Verhältnisse näher bezeichnen, ob nach dieser oder jener Seite hin die Schule vorherrschend zu wirken hat, um die sich entgegengesetzten Richtungen ins Gleichgewicht zu bringen, wie denn auch hiermit, wie durch die ganze vorhergehende Darstellung die Pflicht der Schule ausgesprochen ist, das Leben, in dem sie steht, in seinen charakteristischen Verhältnissen sich zum Bewußtsein zu bringen und an diese anzuknüpfen.

Es wird nicht fehlen, daß bei solchem Streben der Stand und die Schule, die zum Dienste dieses Standes berufen ist, mancherlei unter sich zu vereinbaren haben, — neben Anderem vielleicht zunächst eine sehr practische Frage: den Streit um die ersten Jahre des Jünglings. Der Stand wird nach altem Herkommen den Knaben frühzeitig in die Werkstätte, den Laden und das Comptoir fordern; die Schule wird ihn zurückzuhalten suchen. Wir werden nur eine sehr allmähliche Schlichtung dieses Streites erwarten dürfen, aber diese selbst mit ziemlicher Sicherheit. Man wird auf der einen Seite allmählig wohl dem Gedanken Eingang geben, daß das Herkommen, den Knaben so frühzeitig in das practische Leben treten zu lassen, nicht allein und vielleicht am wenigsten aus der Nothwendigkeit hervorging, die Hand und den Verstand so frühzeitig zum Geschäfte geschickt und fertig zu machen, sondern mehr noch darauf hinausging, dem Knaben, den nach dem vierzehnten Jahre die Schule entließ, ein Unterkommen zu verschaffen, bei dem er nicht verwahrloste, und allmählig alt und verständig genug werden konnte, um für das Geschäft zu taugen. Man wird vielleicht inne werden, daß das Maas mechanischer Fertigkeiten, die allerdings erworben und geübt werden müssen, und daß die Summe der besonderen Kenntnisse, welche das Berufsgeschäft erfordert, in einen kürzeren Zeitraume gewonnen werden können, als bisher geschah, vorausgesetzt, daß die sogenannte Lehrzeit in das gereifere Alter falle, und am meisten, wenn der Lehrling Gewöhnung zu ernster Arbeit, Geübtheit im Auffassen und Denken, allgemein brauchbare Kenntnisse und sittliche Zuverlässigkeit bereits in höheren Grade gewonnen hat und in seine Lehrzeit mitbringt. Man wird vielleicht die Frage in Erwägung ziehen, ob nicht das ungeheure Uebergewicht des utilitarischen Sinnes und des materialistischen Treibens, das sich an die Schwingen unseres Geistes und den Gang unseres Glückes heftet, seinen Grund auch darin habe, daß man schon die Kindheit mitten in dieses Treiben hinein verpflanzt, bevor noch ihr Interesse in einem freien sittlichen Boden Wurzel geschlagen hat.

Es wird auf der anderen Seite die Schule sich immer mehr bestreben, ihre Aufgabe im Zusammenhange mit dem Leben aufzufassen und zu lösen, eben so sehr von dem Gedanken, der practische Lehrherr für alle Fächer sein

zu wollen, zurückgehen, als von der vornehmen Art, welche die Schule zu einer Universität für den Ladentisch und die Werkstätte macht; sie wird bescheidene, dünkelfreie Jünglinge zu erziehen suchen, Jünglinge, denen der Ernst der Arbeit, die Trockenheit mechanischer Arbeit, die Fügsamkeit in die Verhältnisse nicht verleidet ist, die aber in ihrem Wissen und in ihrer Gesinnung tüchtig genug sind, um den Lehrherrn, der es mit ihnen versuchen will, thatsächlich zu überzeugen, daß es in seinem eigenen Interesse und dem des Geschäftes überhaupt liegt, nach solchen Zöglingen zu greifen.

Carl Kühner (1804 - 1872) war Direktor der Frankfurter "Musterschule". Zu Leben und dem Verzeichnis seiner Programmabhandlungen vgl. "Kuehner, Karl Friedrich Ludwig", in: Kössler, Franz: Personenlexikon von Lehrern des 19. Jahrhunderts. B a n d K a a k - K y s a e u s, S t a n d 1 8 . 1 2 . 2 0 0 7 (<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6116/>).