

Evaluation von Schule und Unterricht

in historischer Perspektive:

Schul- und Unterrichtinspektionen am Kasseler Gymnasium

während der Zeit des

Vormärz

Wilfried Hansmann

Marburg 2008

Inhalt

Einleitung	3
1 Zur Geschichte des Schulinspektionswesens und der schulischen Berichterstattung	5
1.1 Schulinspektionen und Unterrichtsvisitationen.....	5
1.2 Schulberichterstattung	9
2 Die Situation des Kasseler Gymnasiums am Ende der Restau- rationszeit	15
2.1 Die Revision des Kasseler Gymnasiums	15
2.2 Modernisierungsmaßnahmen	16
2.3 Die Wiedereinführung des Gesangunterrichts	18
3 Die Evaluation des Gesangunterrichts am Kasseler Gymnasium in den Jahren 1835 bis 1852	22
3.1 Zum Kontext des Unterrichts	22
3.2 Der Unterrichtsprozess	25
3.3 Erfolg und Wirksamkeit des Unterrichts	27
3.4 Zusammenfassung	32
Ausblick	34
Literaturverzeichnis	39

„Auch in unserm hessischen Vaterland hat das hochsinnige
Ministerium des Innern nach seiner Weißheit Gesang als Mit-
tel zur wahren Bildung des Menschen und Christen anerkannt
und, wie in allen Gymnasien, so auch in dem neuerrichteten
zu Cassel durch hohen Beschluß angeordnet.“

(Gymnasialdirektor K. F. Weber: Vorrede zu Wiegand 1836)

Einleitung

In Folge der empirischen Wende in der Bildungspolitik hat sich die Kultusministerkonferenz (KMK) auf die regelmäßige Erfassung des Ist-Zustands unseres Bildungswesens verständigt und die umfassende Durchführung von Schulleistungsuntersuchungen (landesintern, länderübergreifend, national und international), die Entwicklung von zentralen Bildungsstandards sowie die Akkreditierung und die interne und externe Evaluation von Bildungseinrichtungen vereinbart (KMK 2006).

Evaluation als „grande idée“ (Geertz 1999) der Bildungsforschung steht in einer langen Tradition der Steuerung und Modernisierung des Schulwesens, die bis in die Reformationszeit zurückreicht. Seit dem Ausgang des Mittelalters wurde durch Schulinspektionen der Zustand der Schulen überprüft sowie der Leistungsstand der Schüler und die Amtsführung von Schulleitung und Lehrkräften kontrolliert. Später war dann mit der Erstellung eines „jährlichen Generalberichts über den Zustand der Schulen“ die Hoffnung verbunden, „die so nothwendige, heilsame Umwandlung des ganzen Schulwesens bewirken [zu] können“; denn nur wenn man „das Schulwesen im Lande, als ein Ganzes“ betrachte, werde man durch Vervollkommnung seiner einzelnen Theile (...) den möglichsten Grad der Vollkommenheit erreichen“ (Krünitz 1828, Bd. 149: 578).

Bisher wissen wir allerdings nur wenig darüber, wie sich in früheren Zeiten schulische und unterrichtliche Inspektionen gestalteten und wie insbesondere die Berichterstattung als Evaluation der Lehr- und Lernsituationen erfolgt ist. In der vorliegenden Untersuchung geht es um die Rekonstruktion eines frühen Beispiels schulischer und unterrichtlicher Evaluation an einem hessischen Gymnasium. Im Zuge der neuhumanistischen Bildungsreformen war das Kasseler Gymnasium 1832 gründlich inspiziert und ein Generalbericht über seinen Zustand erstellt worden, der schwerwiegende Mängel aufgedeckt hatte. Das Innenministerium berief daraufhin einen neuen Direktor und erteilte ihm weitreichende Leitungsbefugnisse mit der Verpflichtung, halbjährlich über „Zustand und Wirksamkeit“¹ seiner Schule Bericht zu erstatten.

¹ So der Titel eines Bündels Schulakten des Kasseler Gymnasiums, der im Bestand 16 (Kurhessisches Innenministerium) für die Zeit von 1830 bis 1866 im Staatsarchiv Marburg (StAM) aufbewahrt wird.

Im Zentrum dieses Beitrags steht die Beantwortung der Frage, wie der Schulleiter diesem dienstlichen Auftrag nachgekommen ist und wie er auf Grundlage seiner schul- und unterrichtlichen Berichterstattung in das Bildungsgeschehen am Kasseler Gymnasium eingegriffen hat. Der Fokus ist dabei auf das Unterrichtsfach ‚Gesang‘ gerichtet, das seit dem Ende des 18. Jahrhunderts aus dem Lehrplan verschwunden war, vom neuen Schulleiter aber 1835 „als Mittel zur wahren Bildung des Menschen und Christen“ (Weber 1836) wieder eingeführt wurde und die seinerzeit völlig vernachlässigte ästhetische Erziehung wiederbeleben sollte.

Grundlage der Untersuchung sind die ungedruckten Schulakten des Kasseler Gymnasiums (Schulberichte, Unterrichtsprotokolle, Visitationsakten, Geschäftsverkehr der Schulaufsicht) sowie die gedruckten Schulordnungen, Lektionspläne und Statuten des Kurhessischen Schulwesens; außerdem Schulprogramme, Festschriften und alle sonstigen zugänglichen Erinnerungen Kasseler Schüler und Lehrer aus der Zeit nach Rückkehr des Kurfürsten (1813) bis zum Ende des Kurstaates (1866).

Nach einem Rückblick auf die Anfänge der hessischen Schulinspektion und Schulberichterstattung (Kap. 1) werde ich zunächst die Situation des Kasseler Gymnasiums am Ende der Restaurationszeit und die Wiedereinführung des Gesangunterrichts schildern (Kap.2). Danach soll die schul- und unterrichtliche Inspektionstätigkeit und Berichterstattung des neuen Schulleiters am Kasseler Gymnasium rekonstruiert werden: Wie hat er das Bildungsgeschehen im Gesangunterricht seiner Schule evaluiert und wie gestalteten sich seine diesbzgl. Interventionen (Kap. 3)? Der Beitrag endet mit einem Ausblick auf aktuelle Probleme schulischer und unterrichtlicher Evaluation.

1 Zur Geschichte des Schulinspektionswesens und der Schulberichterstattung

Die Traditionslinien des Schulinspektionswesens und der Schulberichterstattung reichen bis in die vorreformatorische Zeit zurück. In der alten Kirche hatten sich die Bischöfe durch persönliche Besuche eine eigene Anschauung von ihren Gemeinden verschafft und dabei auch den Zustand der Schulen inspiziert. An diese Tradition anknüpfend, empfahl Martin Luther, alljährlich die Amtsführung und den Wandel der Geistlichen, den religiösen und sittlichen Zustand der Gemeinden, die Verwaltung des Kirchenvermögens, die Führung der Kirchenbücher und den Zustand des Unterrichts zu untersuchen. Dementsprechend finden sich in den protestantischen Kirchenordnungen neben der Kirchenlehre auch genaue Anordnungen für die Besetzung von Kirchen- und Schulämtern und zur Einrichtung von Schulen. Während diese Schulinspektionen und Unterrichtsvisitationen (Kap. 1.1) eher Aufsichtsfunktionen erfüllten, um den Zustand der Schule und des Unterrichts sowie den Leistungsstand der Schüler zu ermitteln, aber auch die Amtsführung von Schulleitung und Lehrkräften zu kontrollieren, waren die Berichte der Schulleiter in sog. Schulprogrammen bzw. Jahresberichten (Kap. 1.2) eher für die Öffentlichkeit bestimmt. Durch die Mitteilung über bemerkenswerte Ereignisse an einer Schule, über die im Unterricht behandelten Gegenstände sowie über besondere Verdienste von Lehrern und Schülern sollte der Schule „Publicität“ verschafft und zugleich für den Eintritt neuer Schüler geworben werden.

1.1 Schulinspektionen und Unterrichtsvisitationen

Die ersten Dokumente zur Visitation einer hessischen Schule stammen aus der Zeit nach der Reformation. Der Bürgermeister der Stadt Kassel macht 1549 in einem Schreiben an die landgräfliche Regierung auf Klagen von Bürgern aufmerksam, wonach

„etliche knaben, so Ins dritte Jaer In diese Schule gegangen, noch nicht recht lesen können“. (zit. n. Weber 1846: 5, Anhang II)

Zehn Jahre zuvor war die genannte Schule nach dem Schulplan von Philipp Melanchthon modernisiert und in eine Lateinschule mit drei Klassen umgewandelt worden, an der ein Schulmeister und zwei Kollaboranten in der Hauptsache das Fach Latein sowie Grammatik, Rhetorik und Dialektik unterrichteten.

Gemäß den Vorgaben Martin Luthers und Philipp Melanchthons sollte sich ein Scholarchat, d.h. „Pfarherr, Burgemeister und Seniores einer jeden Statt und Flecken“ (zit. n. Weber 1846: 25) durch persönliche Besuche eine eigene Anschauung vom Zustand der örtlichen Schulen verschaffen. Vorschriften für diese alljährliche Inspektion des Leistungsstands der Lehrkräfte sowie der Amtsführung der Schulleitung finden sich in Melanchthons Schrift „Unterricht der Visitatoren“ aus dem Jahre 1528, die auch die evangelische Lehre zusammenfasst und die Pfarrer im richtigen Dienst in der Gemeinde bestärkt.²

In Kassel war das Scholarchat einer besonderen Schulaufsichtbehörde übertragen worden, zu der ein Superintendent, der Bürgermeister und einige Ratsmitglieder der Stadt gehörten, über die wiederum der Landesherr die Oberaufsicht führte. Leider geht aus dem Bericht von 1549 nicht hervor, wie sich der Bürgermeister und die übrigen Mitglieder des Scholarchats Einblick in die Situation an der Kasseler Lateinschule verschafft und ob sie entsprechend der reformatorischen Vorschrift den Unterricht visitiert hatten. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass sie wenigstens bei den öffentlichen Schulprüfungen zugegen waren, die alljährlich im Frühjahr und Herbst stattfanden und zu denen mit gedruckten Programmen eingeladen wurde. Offensichtlich scheint sich dabei die Klage der Kasseler Bürger bestätigt zu haben, schreibt doch der Bürgermeister in seinem Bericht, dass Schüler,

„das wan sie gleich etliche Jare zur schule gegangen, dannoch nicht declinieren oder conjugiren, ja kaum unnd nicht wol lesen können.“ (zit. n. Weber 1846: 6, Anhang II)

Nach Meinung von Bürgern der Stadt lag die Schuld für die unterrichtliche Misere bei den Lehrkräften, denn

„die hochgelerten Doctores werden zu diesen sachen je lenger, je meher verdrossen.“ (a.a.O.: 5)

An der alten Schule hätten dagegen

„arme gelerte gesellen vil meher frucht bei der Jugent geschaffen.“ (ebd.)

Der Bürgermeister mochte sich dieser Sichtweise nicht anschließen; zumindest den Rektor der Kasseler Lateinschule, den späteren Professor an der Universität Mar-

² Diese Schrift diente der vom sächsischen Kurfürsten eingesetzten Visitationskommission als Grundlage für eine Neugestaltung des Kirchen- und Schulwesens.

burg, Peter Nigidius³, nimmt er ausdrücklich in Schutz: An seinem „leben, wandel, lere und fleiß“ sei kein Mangel (a.a.O.: 6).

Dass es in jener Zeit mit der Lehrerversorgung in Kassel wohl nicht immer zum Besten gestanden hat, lässt sich aber aus Hinweisen im Visitationsbericht über den häufigen Wechsel der Lehrpersonen schließen. Aufgrund der geringen Besoldung war damals die Lehrtätigkeit an einer Lateinschule zumeist nur eine Durchgangsstation im Berufszyklus angehender Pfarrer. Sobald sich für die „Doctores“ die Möglichkeit zur Übernahme einer Pfarrstelle ergab, verließen sie die Schule, um sich ganz dem Kirchendienst zu widmen. Die wenig später von Landgraf Moritz verfügte Ordnung zur Aufsicht der hessischen Schulen lenkt die Aufmerksamkeit auch ausdrücklich auf die Lehrkräfte: Ihr „Lebenswandel, Fleiß und amtliche Wirksamkeit“ müsse beobachtet und „für die Anstellung tüchtiger sowie für die Abschaffung untüchtiger Lehrer“ müsse besonders gesorgt werden; außerdem sollten sich die Visitationskommissionen „von der Schüler Fortschritte und Kenntnisse überzeugen“, den öffentlichen Prüfungen beiwohnen sowie „steif und fest auf die Ausführung der Schulordnung“ achten (a.a.O.: 113).

Selbst die Professoren der Marburger Universität unterlagen diesen strengen aufsichtsrechtlichen Vorschriften. Aus dem Jahre 1605 ist ein Bericht erhalten, der die Lehrtätigkeit und den Lebenswandel des Professors Catharinus Dulcis zum Gegenstand hat. Dulcis stammte aus Savoyen und war vom hessischen Landgrafen Moritz auf den ersten deutschen Lehrstuhl für „exotische Sprachen“ (Italienisch und Französisch) nach Marburg berufen worden. Aus dem Visitationsbericht erfahren wir, dass

³ Peter Neige, genannt Nigidius, am 22.02.1501 in Allendorf/Werra als Sohn des Schöffen und Ratsverwandten, Heinrich Neige, geboren, hatte ab 1517 die Universität Erfurt besucht und 1521 mit dem Baccalaureat abgeschlossen. Danach unterrichtete er bis zum Jahre 1526 in Eschwege, Allendorf und Göttingen und ging im selben Jahre nach Wittenberg, um bei Luther und Melanchthon Theologie zu studieren. Trotz Rufen auf Schulleiterstellen in Darmstadt und Lüneburg zog er es vor, 1527 nach Allendorf zurückzukehren, wo er bis zu seinem Wechsel an das Pädagogicum zu Marburg im Jahre 1532 unterrichtete. Nachdem ihm die Magisterwürde verliehen worden war, übernahm er 1533 die Leitung des Pädagogicums. 1539 wurde er an die neugegründete Lateinschule in Kassel berufen. 1549 kehrte er als Pädagogiarch nach Marburg zurück und erhielt 1560 eine Professur für Geschichte und 1565 eine Professur für Physik. Er starb am 20. Dezember 1583.

er „zwei Stunden täglich öffentlich und privat unterrichte“, bei Festen aber allzu „lustig“ auftrete und den Studenten damit „ein schlechtes Beispiel“ gebe. Gerügt wird außerdem, dass er „in Hosen und Wams“ statt im Talar eines Professors in seinem Garten anzutreffen sei und „anderer Leute halben“ dorthin gehe – eine Formulierung, die wohl auf seinen Umgang mit dem weiblichen Geschlecht anspielt. Entsprechend fällt dann auch das abschließende Urteil über ihn aus: „Was die Sitten betrifft, ist er eben ein Franzos“ (zit. n. Beck-Busse und Zollna 2006: 46).

Die sittlichen Bestimmungen im Kontext der Kirchenordnungen werden erst in den folgenden Jahrhunderten nach und nach aufgegeben. Preußen legt 1763 in einem eigenen General-Landschul-Reglement die Visitation von Schule und Unterricht als Staatsaufgaben fest, belässt aber die Schulen auf dem Land zunächst weiterhin unter der Aufsicht der Kirche; dass sich allenthalben aber das Bedürfnis verstärkt, nur noch staatliche Schulkommissionen einzusetzen, kommt auch in einem enzyklopädischen Artikel aus dem Anfang des 19. Jahrhunderts zum Ausdruck: Für Schulvisitationen sollten „sachkundige, gewissenhafte und thätige Männer gewählt werden“; diese drei Eigenschaften seien aber „an keinen Stand gebunden“, so dass es „nicht nöthig (sei), den geistlichen Stand allein für geschickt dazu zu halten“; ihn ganz von Visitationen auszuschließen, sei jedoch ebenfalls nicht angebracht (Krünitz, Bd. 149, 1828: 125).

In Kurhessen lag die Schulaufsicht über das niedere Schulwesen am Anfang des 19. Jahrhunderts bei den Konsistorien und den untergeordneten kirchlichen Behörden, während die höheren Schulen dem Landesherrn direkt unterstanden. Mit der Verwaltungsreform von 1821 wurde das gesamte Schulwesen dem neugeschaffenen Ministerium des Innern unterstellt, das nun die sechs hessischen Gymnasien beaufsichtigte. Für die Lehrerseminare und die Stadtschulen waren von da an die Provinzialregierungen zuständig und für die Landschulen weiterhin die Konsistorien; allerdings wurden den Pfarrern bei der lokalen Schulaufsicht Kreisräte zur Seite gestellt, was zu erheblichen Spannungen führte. Das Innenministerium sah sich daraufhin gezwungen, konkrete Dienstanweisungen zu erlassen, nach denen die Pfarrer zweimal pro Woche die Ortsschule und mindestens vierzehntägig die Schulen der Filialgemeinden zu visitieren hatten. Sie selbst wurden von Oberschulinspektoren – zumeist allerdings Metropolitanen – kontrolliert, die jede Schule ihres Bezirks einmal im Jahr besuchen mussten.

Die Kritik an der Tätigkeit von Geistlichen in der Schulaufsicht hielt jedoch auch im Kurstaat an. Die visitierten Lehrer bemängelten insbesondere die fehlende Fachkenntnis der Pfarrer. Selbst in einem Bericht der Marburger Regierung an das Innenministerium wurde ihnen 1845 die „oft unglaubliche Unbekanntschaft mit dem eigentlichen Volksschulwesen“ (StAM 16/VI, Kl. 32, 4) vorgehalten.

Dass das spannungsgeladene und konfliktreiche Verhältnis zwischen kirchlicher und staatlicher Schulaufsicht erst am Ende des 19. Jahrhunderts einer Lösung zugeführt wurde – die endgültige Verdrängung der Kirchen aus der Schulaufsicht fand sogar erst 1919 statt – hat Christa Berg (1973: 213) neben der engen Verbindung zwischen Elementarunterricht und Religion mit den eingesparten Kosten erklärt: Wurde doch die Beaufsichtigung der Schulen von Pfarrern nebenamtlich durchgeführt, so dass auch nur eine unbedeutende Entlohnung erfolgen musste.

1.2 Schulberichterstattung

Einen großen Aufschwung erlangte die schulische Berichterstattung mit der Reorganisation des Bildungswesens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die in Preußen auch die Schulprogrammschriften vereinheitlichte. Hatten Inhalt und Form bis dahin ganz im Ermessen der einzelnen Schulen gelegen, so ordnete das preußische Unterrichtsministerium im Jahre 1825 an, dass „zu der in einem jeden Gymnasio jährlich um Ostern oder Michaelis zu veranstaltenden öffentlichen Prüfung durch ein in Quartform gedrucktes Programm eingeladen werden soll“ (zit. n. Neigebaur 1988: 272). Überdies wurden die preußischen Gymnasien verpflichtet, die Programme untereinander auszutauschen und ihnen „statistische Mitteilungen“ beizufügen.

Der Hinweis auf die „statistischen Mitteilungen“ kann als Anstoß für den Aufbau der Schulstatistik⁴ angesehen werden, deren damaliger Bedeutungszuwachs in einem Artikel der „Oeconomischen Encyclopädie“ aus dem Jahre 1828 zum Ausdruck kommt; der Autor schlägt neben der Erstellung eines jährlichen Generalberichts über den Zustand der Schule auch Untersuchungsbereiche vor, in denen unter allen Umständen Daten erhoben werden sollten:

⁴ Zur Geschichte der Bildungsstatistik vgl. Titze 1990.

- a) ein Namensverzeichnis aller Kinder der sämtlichen Klassen, nebst Bemerkungen ihres Alters und der Zeit ihres Eintritts in die Schule, so wie ein Verzeichnis derjenigen Kinder, welche die Schule verlassen haben, wobei die Beschäftigung, zu der sie im bürgerlichen Leben übergegangen, bemerkt werden muß;
- b) der Lehrplan, nebst Bemerkung der Bücher, die bei dem Unterrichte gebraucht worden sind;
- c) die Resultate der angestellten öffentlichen Prüfungen;
- d) die, während des Jahreslaufs über die Lehrer vielleicht vorkommenden Beschwerden;
- e) der Zustand und die Berechnung über das mit der Schule verbundene Industriegewesen, wenn nämlich mit einer Stadtschule eines verbunden seyn sollte;
- f) die Fortschritte und das Betragen der für das Schulfach bestimmten jungen Leute;
- g) die Berechnung über die Einnahme und Vertheilung des Schulgeldes (Krünitz 1828: 578f., Bd. 149, Artikel „Schulzucht“).

In Preußen erscheinen „Statistischen Mitteilungen über das höhere Unterrichtswesen“ regelmäßig ab Mitte des 19. Jahrhunderts; sie werden nach 1884 sogar als amtliches Organ dem ‚Zentralblatt der gesamten Unterrichtsverwaltung‘ – vergleichbar unserem heutigen Amtsblatt – beigelegt. Zeitgenossen schwärmen damals, man könne mit diesen statistischen Daten „ein durchaus treues und fast bis in die kleinsten Züge genaues Bild des preußischen Schulwesens“ erstellen (Meyers Konversationslexikon 1888, Bd. 18: 704). Es wird sogar der Wunsch geäußert, „ein solches [Bild] möchte von amtlicher Stelle (Reichsschulkommission) amtlich aufgestellt werden“ und sich am Gesamtbericht des berühmten jährlichen „Report of the commissioner of the United States-board of education“⁵, einem Vorläufer für die heutigen nationalen und internationalen Schulberichte, orientieren (ebd.).

Aus dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts sind auch bereits Dokumente einer internationalen Schulberichterstattung überliefert. Britische Pädagogen hatten im Auftrag des Londoner Parlaments den Kontinent bereist, um sich einen Überblick über das europäische Schulwesen zu verschaffen. Die Berichte des Komponisten John

⁵ Die amtlichen „Reports of the commissioner“ wurden von Barnay Barnard-Castle herausgegeben, der seit 1867 Leiter des neugebildeten Erziehungsdepartements zu Washington war.

Hullah⁶ über den beschämend niedrigen Stand des deutschen Schulgesangs und des Musikpädagogen John Curwen⁷, der die vielgepriesene Musikerziehung als ein „German myth“ bezeichnete (zit. n. Claußen), riefen damals in Deutschland ähnliche Reaktionen hervor, wie wir sie heute im Zusammenhang mit den TIMSS- und PISA-Studien beobachten.

In den preußischen Volksschulen findet eine koordinierte Erhebung von statistischen Daten erstmals 1901 statt. Aus der Dienstanweisung für ihre Leiter geht hervor, dass sie von nun an verpflichtet sind, jährlich einen Schulbericht zu erstellen, dessen Ordnung folgende Abteilungen enthalten soll:

- I. Schulort und Schulverband
- II. Die äußere Einrichtung der Schule, untergliedert in:
 - A. ältere Geschichte der Schule,
 - B. die Schulgebäude,
 - C. der Lehrkörper, Personalien,
 - D. das Dienst Einkommen der Lehrer und Lehrerinnen.
- III. Die innere Einrichtung der Schule, untergliedert nach:
 - A. der Schulunterricht,
 - B. der Schulbesuch,
 - C. Revisionen und Besuche,
 - D. die Schulkinder,
 - E. Schülerstatistik,

⁶ John Hullah (1812 - 1884), englischer Komponist und Musiklehrer, wurde 1872 vom Rat der musikalischen Bildung zum Inspektor der Ausbildungsstätten für das Vereinigte Königreich bestellt. 1878 hielt er sich auf dem Kontinent auf und berichtete über den Zustand der musikalischen Bildung an den europäischen Schulen.

⁷ Der Musikpädagoge John Curwen (1847-1916) war in Großbritannien durch seine Beschäftigung mit pädagogischen Methoden für den Musikunterricht bekannt geworden. Ein Schwerpunkt seiner Tätigkeit lag auf dem A-cappella-Gesang.

F. bemerkenswerte Ereignisse im Schulleben (vgl. Amtliches Schulblatt 1909: 50).

Bedenkt man, dass die Schulleiter für die Zusammenstellung dieser Indikatoren keinerlei Unterstützung erhielten und alle geforderten Angaben handschriftlich protokollieren und an ihre vorgesetzte Behörde weiterleiten mussten – Schreibmaschinen kamen zu dieser Zeit allerhöchstens in größeren Behörden zum Einsatz –, so kann man sich vorstellen, dass die Belastungen damals ähnlich hoch gewesen sein mögen, wie sie heute aus hessischen Schulsekretariaten im Zusammenhang mit der Erstellung der ‚Schüler und Lehrer-Dateien‘ (LUSD)⁸ gemeldet werden.

Die traditionelle schulische Berichterstattung änderte um die Jahrhundertwende ihre innere und äußere Gestalt. Die alten Schulprogramme mit ihren wissenschaftlichen Abhandlungen, die ein Erlass des preußischen Unterrichtsministeriums schon im Jahre 1875 als überflüssig erklärt hatte, verschwinden nun nach und nach und werden durch Jahresberichte mit nüchternen schulstatistischen Angaben ersetzt. Während beispielsweise das Schulprogramm des Gießener Gymnasiums im Jahre 1864 noch 145 Seiten zählte, wovon allein 130 Seiten einer Abhandlung über die Geschichte der Stadt Alsfeld gewidmet waren, umfasste der Jahresbericht für das Schuljahr 1906/07 nur noch 14 Seiten mit statistischen Angaben zu folgenden Bereichen:

- I. Übersicht über den behandelten Lehrstoff
- II. Die Lehrer und sonstigen Beamten
- III. Übersicht über die Verteilung des Unterrichts
- IV. Die Schüler
- V. Zur Geschichte der Anstalt
- VI. Verzeichnis der Lehrbücher im Schuljahre 1906-1907
- VII. Ferienordnung im Schuljahre 1906-1907
- VIII. Übersicht über die Berechtigungen der Großherzoglichen Gymnasien

⁸ Vgl. die Meldung des Hessischen Rundfunks am 11.09.2007: „Last mit der LUSD“ (http://www.hr-online.de/website/fernsehen/sendungen/index.jsp?rubrik=3058&key=standard_document_33073878. Aufruf: 22.10.2007)

IX. Bekanntmachungen.⁹

Nachdem während des Ersten Weltkriegs die Veröffentlichung schulischer Jahresberichte fast überall zum Erliegen gekommen war, werden ab Mitte der 1920er Jahre in Berlin in einer eigens eingerichteten Auskunftsstelle für das preußische Schulwesen wieder Jahresberichte gesammelt und für statistische Zwecke ausgewertet. Neben diese Jahresberichte tritt an einem Kasseler Gymnasium eine Berichterstattung, in der anstelle nüchterner statistischer Angaben Lehrkräfte, Eltern und Schülern ihre Sicht von Schule und Unterricht der Öffentlichkeit präsentierten. Ausgangspunkt für diese Jahrbücher – Vorläufer unserer heutigen Schulprogramme – waren die Richtlinien der preußischen Schulreform von 1925 (Richert 1925), die der einzelnen Schule ein größeres Maß an Freiheit einräumten, zugleich aber dem Lehrerkollegium die Pflicht auferlegte, innerhalb des vorgegebenen Rahmens ein hohes Maß an Eigenverantwortung für das Schulleben zu übernehmen. Unter dem Titel „Frische Fahrt“ erschien 1929 am Realgymnasium II in Kassel ein Jahrbuch, in welchem Lehrer, Schüler und Eltern über die Vielzahl der in diesem Jahrzehnt begonnenen schul- und unterrichtsbezogenen Schulentwicklungsmaßnahmen berichteten. Neben der Einrichtung einer *Schüler selbstverwaltung* sowie regelmäßiger *Lehrersprechstunden* und *Elternversammlungen* zählte dazu das Projekt einer *Waldschule*, in der Schüler der Klassen Sexta und Quinta während vier Wochen einen naturnahen Unterricht am Rande des Parks Wilhelmshöhe erhielten. Dieses Unterrichtsangebot, das ganztätig organisiert war, begann morgens um acht Uhr mit Freiübungen und einem Morgenkreis und endete am frühen Abend nach Erledigung der Hausaufgaben mit einem gemeinsamen Abendbrot. Für die älteren Schüler waren zuvor bereits *Landschulaufenthalte* auf der Insel Sylt eingerichtet worden sowie verbindliche *Betriebspraktika* in Kasseler Industrieunternehmen, die die Schüler frühzeitig an das „wirkliche Leben“ heranführen sollten (vgl. ausführlich Hansmann 2005).

Mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten endeten nicht nur die Reformaktivitäten dieses Gymnasiums, sondern auch die gerade begonnene Tradition schulischer Jahrbücher. Bereits im März 1933 wurde der Schulleiter und eine Reihe von Lehrkräften aus dem Schuldienst entfernt und die Schule drei Jahre später im Zuge von

⁹ Das Dokument findet sich im Internet unter der Adresse: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2005/2182/pdf/Giessen-Gymnasium-1906-07.pdf> (17.09.2008)

„eingreifenden Änderungen im Schulwesen Kassels“ (Kasseler Post: 29.08.1936) geschlossen, nachdem zuvor die verbliebenen Lehrer und Schüler auf andere Schulen verteilt worden waren.

Aber auch die statistischen Jahresberichte mussten mit Beginn des Zweiten Weltkrieges ihr Erscheinen einstellen; 1943 ließ der Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung sogar mitteilen, dass auch die bis dato an den Schulen aufbewahrten Schulprogramme „zweifellos meistens entbehrlich“ seien und daher „in möglichst großem Umfang der Altmaterialsammlung überwiesen werden“ sollten (Struckmann: Anm. 56).

Im folgenden Kapitel sollen nun das Schulinspektions- und das Berichtswesen in den beiden Jahrzehnten des Vormärz am Beispiel der Vorgänge am Kasseler Gymnasium näher untersucht werden.

2 Die Situation des Kasseler Gymnasiums am Ende der Restaurationszeit

Im Zuge der neuhumanistischen Bildungsreform kam es in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts in Preußen zu einer grundlegenden Modernisierung von Schule und Unterricht. In Kurhessen folgte man dieser Entwicklung zwar „mit merklichem Abstand“ (Paulsen 1921, Bd.2: 360), weil nach der Rückkehr des Kurfürsten im Jahre 1813 zunächst die „Vorliebe für das Alterthümliche“ (Weber 1846: 383) wieder die Oberhand gewonnen hatte; doch nach den Ereignissen der Pariser Julirevolution von 1830 brach auch in Kassel eine neue Zeit an. Kurfürst Wilhelm II. musste im Januar 1831 eine Verfassung unterschreiben, die in § 56, dem sog. Schulparagrafen, erstmals den „öffentlichen Unterricht“ sowie „die Erhaltung und Vervollkommnung der höheren und niederen Bildungs-Anstalten“ als staatliche Aufgabe bestimmte (Sammlung 1831). In der Folge wurde von der Kurhessischen Regierung eine Kommission „zur Begutachtung der in den Angelegenheiten des öffentlichen Unterrichts vorzunehmenden Verbesserungen“ bestellt (StAM 16/VI, Kl. 20, 2), die 1832 einen ausführlichen Bericht über die Situation des Kasseler Gymnasiums vorlegte.

2.1 Die Revision des Kasseler Gymnasiums

Die von der Regierungskommission durchgeführte Revision des Kasseler Lyceum Fridericianum hatte wenig erfreuliche Zustände zutage gebracht. In der Restaurationszeit war auf „allerhöchste Order“ die fortschrittliche bürgerliche Schulordnung König Jérômes¹⁰ wieder abgeschafft und die Schule auf ihre alte Verfassung zurückgeführt worden. Die Untersuchungskommission beanstandete insbesondere den „fehlenden Lehrplan“ sowie die „Unbestimmtheit des Stundenplans“ und bescheinigte dem fast siebzigjährigen Schulleiter Cäsar „eine mehr und mehr hervortretende Geistesabnahme“ (StAM 16/VI, Kl. 21, Nr. 1^{II}). Er hatte nach Rückkehr des Kurfürsten die

¹⁰ Den Schülern war unter der französischen Herrschaft die Wahl verschiedener Schulzweige eröffnet worden, die entweder zum Universitätsstudium führen oder für einen bestimmten bürgerlichen Beruf vorbereiten sollten. Beide Bildungsgänge schlossen mit dem Zeugnis der Reife ab. Als Unterbau für die gemeinsame Einrichtung von Kasseler Bürgerschule und Lyceum war eine Elementarschule vorgesehen, in der die Schüler bis auf die Fächer Latein und Griechisch gemeinsam unterrichtet wurden. Eine Zugangsbeschränkung zur Schule gab es nicht; ebenso waren die Konfessionsunterscheidungen aufgehoben worden.

Schulleitung wieder übernehmen dürfen, obwohl er von König Jérôme aus seinem Amt entfernt worden war, „weil er nicht genug Kraft besaß, um Enthusiasmus für das Studium der classischen Literatur und der Geschichte einzuflößen“ (Weber 1846: 414).

Hinsichtlich der unterrichtlichen Situation stellte die Kommission den „Übelstand zu vieler und auch mannigfacher Lehrgegenstände“ fest, die einem „gedeihlichen Unterricht“ nicht förderlich seien, und mahnte im Hinblick auf die in Kurhessen im Jahre 1820 eingeführte Abiturprüfung „die Notwendigkeit des Angleichs der Lehrgegenstände“ der kurhessischen Gymnasien an (StAM 16/VI, Kl. 20, Nr. 1). Weiter wurden die unzureichenden Kenntnisse der Kasseler Schüler im Lateinsprechen und -schreiben, das ungeeignete „Schullocal“, dem „Licht und Helle“ fehlten, sowie der Mangel an „collegialischer Zusammenwirkung“, an „Übereinstimmung der Lehrmethode“ und an „consequenter Anwendung disciplinarischer Maßregeln“ beanstandet (StAM 16/VI, Kl. 21, Nr. 1^{II}).

2.2 Modernisierungsmaßnahmen

Die Schulreformer im Kurhessischen Ministerium des Innern standen nun vor einer schwierigen Aufgabe: Aufgrund der bestehenden Rechtsverhältnisse durften sie nicht ohne weiteres in die Organisation und den Unterrichtsbetrieb des Lyceum Fridericianum eingreifen, besaß doch die Stadt Kassel in der Tradition der 1539 errichtete Lateinschule das Präsentationsrecht für Lehrkräfte und Direktor, und auch das Schulgebäude befand sich in städtischem Besitz. Bezugnehmend auf den Schulparagrafen der neuen Kurhessischen Verfassung entschloss man sich im Ministerium schließlich zu drei einschneidenden Maßnahmen.

Als erstes wurde auf „höchsten Beschluß“ in den Räumen des alten Schulgebäudes ein „Neues Gymnasium“ als Staatsanstalt eingerichtet, das zum 1. Mai 1835 seinen Unterrichtsbetrieb parallel zum städtischen Lyceum Fridericianum aufnahm.¹¹ Die

¹¹ Wie damals Lehrer, Schüler, Eltern und die Kasseler Öffentlichkeit auf diesen Eingriff reagierten und wie der Schul- und Unterrichtsbetrieb der alten und der neuen Anstalt in ein und demselben Schulgebäude ablief, konnte bisher noch nicht vollständig rekonstruiert werden, da große Aktenbestände im Oktober 1943 in Kassel verbrannt sind. Ein Chronist der Kasseler Schulgeschichte berichtet: „Das Lyceum war in der größten Verwirrung, der Rector er-

zweite Maßnahme betraf die Leitung der neuen Schule. Mit Dr. Karl Friedrich Weber berief man einen ‚Ausländer‘, der seine Studien der Theologie und von Griechisch und Latein nicht an der Landesuniversität Marburg, sondern in Jena absolviert hatte.¹² Und schließlich wurde im Ministerium des Innern eine ausführliche „Instructionsordnung“ (1835) erstellt, die dem Schulleiter weitreichende Befugnisse zur Unterrichtsinspektion erteilte, und ihn gleichzeitig zu einer regelmäßigen Berichterstattung über „Zustand und Wirksamkeit“ seiner Schule verpflichtete. Die fünf Paragraphen der Ordnung enthielten detaillierte Handlungsanweisungen zur Wahrnehmung dieses dienstlichen Mandats. So wurde dem Schulleiter „die ganze Leitung des Gymnasiums hinsichtlich seiner inneren und äußeren Verfassung“ [Herv. i. O.] sowie zusammen mit einem vom Ministerium bestellten „Commissar“ die Beaufsichtigung „der gesamten oeconomischen Verhältnisse des Gymnasiums“ übertragen (StAM 17h, 2000); zudem wurde er damit betraut, den „Lehrstoff“ sowie den Lehr- und Stundenplan für die neue Schule aufzustellen und besonders darauf zu sehen,

daß die Lehrstunden von sämtlichen Lehrern gründlich gehalten, begonnen und geschlossen werden, und daß die letzteren überhaupt ihren Obliegenheiten gehörig nachkommen, nöthigenfalls Erinnerungen und Ermahnungen an sie gelangen zu lassen, auf die Lehrmethode derselben zu achten, die Lectionen periodisch zu besuchen, und die Handhabung der gesamten Disciplin gegen die Schüler zu beaufsichtigen. (ebd.)

krankt, zwei Lehrer an das neue Gymnasium versetzt, der Unterricht eingestellt, der zugefertigte Lehrplan ... nicht ausgeführt und ... zwei Mitglieder der Direction auf ihr Nachsuchen entlassen.“ (Weber 1846: 445f.)

¹² Weber (1794-1865) war jedoch durch seine Tätigkeit als Hauptlehrer für die zweite Klasse des Gymnasiums in Darmstadt zumindest mit den dortigen Schulverhältnissen vertraut; zuvor hatte er sich außerdem bei Pestalozzi in der Schweiz aufgehalten und nach 1818 als Lehrer für die alten Sprachen und für Geschichte in Hofwyl bei Bern gearbeitet. In seiner Sicht auf Schule und Unterricht dominierten reformpädagogische Überzeugungen. So lehnte er beispielsweise die „Conformität“ der damals üblichen Lehrbücher und Methoden ab, da dadurch „lähmend, drückend, tändelnd“ in den Unterricht eingriffen werde, statt ihm „begeisterte Freiheit, dauernde Elastizität und kräftiges Leben“ zu vermitteln. In seinem Bildungsverständnis orientierte sich Weber am neuhumanistischen Bildungsideal (Weber 29.3.1837 in: StAM 16/VI, Kl. 21, Nr. 16).

Fernerhin sollte er zweimal im Monat Lehrerkonferenzen abhalten sowie

die halbjährlichen und die Maturitäts-Prüfungen leiten, und nach abgehaltener halbjährlicher Prüfung einen umständlichen Bericht über den ganzen inneren Zustand des Gymnasiums an das Ministerium des Innern erstellen. (ebd.)

Die von ihm verlangten Berichte hat Karl Friedrich Weber bis zum Ende seiner Amtszeit in Kassel im Jahre 1852¹³ im halbjährlichen Turnus dem Ministerium vorgelegt. Sie geben uns heute einen umfassenden Einblick, was damals vom Schulleiter als berichtenswert mitgeteilt worden ist sowie in die Art und Weise seiner Informationsbeschaffung und seiner Einschätzung der „Wirksamkeit“ des Unterrichts an seiner Schule.

Am Beispiel des 1835 wieder in den Fächerkanon aufgenommenen Gesangunterrichts, den Weber als „Mittel zur wahren Bildung des Menschen und Christen“ bezeichnete (Weber: Vorrede zu Wiegand 1836) soll nun seine Berichterstattung über „Zustand und Wirksamkeit“ näher untersucht werden. Zum besseren Verständnis schildere ich an dieser Stelle zunächst die Hintergründe für die Wiedereinführung des Gesangunterrichts am kurfürstlichen Gymnasium.

2.3 Die Wiedereinführung des Gesangunterrichts

Mit der Neugründung des Kasseler Gymnasiums am 1. Mai 1835 wurde auch ein neuer Lehrplan eingeführt, der den Unterricht in einem Hauptfach früherer Jahrhunderte wiederbelebte: An der 1539 gegründeten Kasseler Lateinschule war „Singen“ mit vier bis fünf Wochenstunden als Pflichtfach in allen Klassen vertreten und galt als „wichtigstes Stück des Schulunterrichts“ (Paulsen 1919, Bd.1: 336). Erst unter dem Einfluss von Rationalismus und Aufklärung nahm die Bedeutung des Gesangunterrichts ab; letztmalig wurde 1777 in der Kasseler St. Martinskirche die Schulentlassung mit „einer passende Musik“ gefeiert (Weber 1846: 260). Der Lehrplan des 1779 gegründeten Lyceum Fridericianum wies gerade noch eine Stunde „vierstimmigen

¹³ Weber erhielt 1852 den Ruf auf einen Lehrstuhl an der Universität Marburg. Seine Berichte an das Innenministerium sind im Aktenbestand „Zustand und Wirksamkeit des Gymnasiums in Cassel“ des Staatsarchivs Marburg gesammelt (vgl. StAM 16/VI, Kl. 21, Nr. 17 I-III).

Gesang“ aus, hauptsächlich für die Partimschüler bestimmt, die in einer besonderen Übungsklasse¹⁴ des Lehrerseminars¹⁵ unterrichtet wurden.

Mit dem Aufschwung der bürgerlichen Musikkultur seit Anfang des 19. Jahrhunderts erhielt jedoch auch die Schulmusik neuen Auftrieb. Für Johann Heinrich Pestalozzi war die Musik und insbesondere der Gesang ein Teil der allgemeinen Volkserziehung, und in Preußen wendete sich 1809 der Leiter der Sektion für Kultus und Unterricht im Innenministerium, Wilhelm v. Humboldt, in einer Denkschrift direkt an den König und unterbreitete Vorschläge zur Hebung der Wirksamkeit der Musik auf den Gottesdienst und auf die Nationalbildung.

Diese Entwicklungen blieben auch der Kurhessischen Schulkommission nicht verborgen, die in ihrer 1832 vorgelegten neuen Gymnasialordnung auch die „Tonkunst“ berücksichtigte:

Ebenso sollen die Schüler, denen nicht alle Fähigkeiten dazu abgehen, zunächst der allgemeinen Anleitung zur Tonkunst, in besonderer Berücksichtigung ihrer wohlthätigen Wirksamkeit für das Gemüth, zum ernsten und besonders religiösen Gesange gebildet, und dazu nach besonderen Abtheilungen der Schüler vier bis sechs wöchentliche Lehrstunden angesetzt werden. (Gymnasialordnung 1832, § 43 in: StAM 16/VI, Kl.16, Nr.6)

In diesem und im folgenden Paragraph wird die Beschäftigung mit Musik im Gymnasialunterricht als Bildungsaufgabe bestimmt:

Die Anleitung zum Gesange, insbesondere zum religiösen Gesange betrachten wir als ein so wesentliches, allgemeines Bildungsmittel, dass wir nicht umhin konnten, dieselbe als einen nothwendigen Unterrichtsgegenstand zu bezeichnen. (ebd.)

¹⁴ Die Partimklasse wurde von Schülern besucht, die nur in Deutsch, Rechnen, Singen und im Katechismus unterrichtet wurden und ihren Lebensunterhalt durch Singumgänge (Kurrende) in der Stadt bestritten.

¹⁵ 1781 war am Lyceum Fridericianum ein Lehrerseminar für die Ausbildung der kurhessischen Volksschullehrer eingerichtet worden. Die Seminaristen waren verpflichtet, sich zusammen mit den Partimschüler sonntäglich „je zur Hälfte in der großen St. Martinskirche und in der Brüderkirche einzufinden“, um unter Leitung des Kantors den Gesang der Gemeinde zu unterstützen (Mitteilung Prediger der Freiheiter und der Brüder-Gemeinde dahier wegen des durch das Eingehen der Seminarschule leidenden Kirchengesanges, 4.9.1835 in: StAM 315a, C 136).

Demgegenüber betonen die im Anhang der Vorlage mitgeteilten Vorschriften für die Kurhessische Reifeprüfung eher den Verwendungsaspekt des Gesangunterrichts:

Zur Reife gehören: ... im Singen, letzteres besonders bei künftigen Theologen, mindestens einige Einsichten und Fertigkeiten. (ebd.)

Kenntnisse im Gesang werden hier der beruflichen Ausbildung angehender Theologen subsumiert; sie sollen die Fertigkeit des Singens erlernen, um beispielsweise beim sonntäglichen Wechselgesang mit der kirchlichen Gemeinde den richtigen Ton zu treffen.

Am neuen Kurfürstlichen Gymnasium in Kassel neigte der Schulleiter Karl Friedrich Weber, dem die Aufstellung der Lehrpläne oblag, eher dieser ausbildungsbezogenen Ausrichtung des Gesangunterrichts zu. Damit griff er die bis in die Reformationszeit zurückgehende Traditionslinie auf, die die Existenz der Musik als Schulfach von ihren Zwecken her bestimmte. Webers Bildungsbegriff war also eher an Nützlichkeitsbewertungen orientiert; ihm ging es um die Einstudierung von leichten Liedern und Chorälen zur Unterstützung des sonntäglichen Gemeindegesangs und um die musikalische Ausbildung der angehenden Theologen.

Demgegenüber stellte der neu berufene Gesanglehrer Wiegand¹⁶ die Schulmusik in einen Bildungszusammenhang, der die Vermittlung der ausbildungsbezogenen Anteile des Unterrichts nicht vernachlässigte, aber anstelle reproduktiver Zugänge zur Musik ihre produktiven Funktionen in den Vordergrund rückte. Sein Curriculum für die drei unteren Klassen des Gymnasiums umfasste einen systematischen Elementarlehrgang, der Stimm-, Gehör- und Taktübungen, Notenlesen und -schreiben, Treffübungen und die Vermittlung der Dur- und Molltonleitern beinhaltete:

¹⁶ Dr. Johann Wiegand (1789-1851) war am Lehrerseminar des Kasseler Lyceum Fridericianum ausgebildet worden. Er hatte sich nach Lehrertätigkeiten in Niedervellmar und Bettenhausen 1815 als Privatmusiklehrer in Kassel niedergelassen und 1820 den ‚Kasseler Singverein‘ gegründet, der in Zusammenarbeit mit Louis Spohr zahlreiche Karfreitags- und Abonnementskonzerte gestaltete und 1832 die Matthäuspassion von J.S. Bach wiederaufführte. Das musikalische Opus Wiegands umfasst in der Hauptsache Vokalmusik; 1844 wurde sein Choralbuch und sein Choralmelodienbuch in den Kurhessischen Kirchen und Schulen eingeführt. Die Marburger Universität würdigte Wiegands Verdienste um die Kirchenmusik 1846 mit der Verleihung der Ehrendoktorwürde.

[Der Gesanglehrer] sei also Tonsprachenlehrer und zeige zuvörderst, welche Aehnlichkeit zwischen der Wort- und Tonsprache Statt findet, und bemerke alsdann, wodurch sich beide unterscheiden. Dieses ist anschaulich zu machen durch das Vorlesen eines kurzen Satzes, den er alsbald mit Tönen begleitet, vorsingt. (Wiegand 1843: 35)

In den Oberklassen sollten dann die Schüler einen musikgeschichtlichen Überblick erhalten, sich mit musikästhetischen Fragestellungen auseinandersetzen und in einem anspruchsvollen musiktheoretischen Teil Kenntnisse der Harmonielehre erwerben, um kurze Musikstücke ausarbeiten zu können. Anders als z.B. in der Gesangsbildungslehre von Pfeiffer/Nägeli (Nägeli 1826) war demnach für den Gesangunterricht am Gymnasium in Kassel nicht nur der Elementarlehrgang, die Vermittlung musikalischer Grundbegriffe (Notenlesen, Treffsicherheit, Takt, Ausdruck etc.) vorgesehen, sondern die selbsttätige Beschäftigung mit Musik, die den Schülern produktive musikalische Entfaltungsmöglichkeiten eröffnen sollte bis hin zur Schaffung eines eigenen Kunstwerkes. Erstmalig scheint hier die Möglichkeit auf, dass aus Gesangunterricht Musikunterricht wird: An die Stelle von Erziehung durch Musik tritt die Erziehung zur Musik, womit die Bildungsfunktion des Schulfaches ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt.

Damit stehen sich am Kurfürstlichen Gymnasium in Kassel zwei Sichtweisen über die Ausgestaltung des Gesangunterrichts gegenüber: Zum einen die verwendungs- und ausbildungsbezogene Sicht des Schulleiters, der die dekorative Funktion der Musik bei der Ausschmückung von schulischen Festen und Feiern sowie im religiösen Kult einfordert; zum anderen das Streben des Gesanglehrers nach einem anspruchsvollen Bildungsprogramm, das die immanenten, ausdrucksbezogenen- und dokumentarischen Sinngehalte¹⁷ musikalischer Werke zu erfassen sucht und auf die Aneignung von Bildungswissen zielt.

Das Spannungsverhältnis zwischen diesen beiden Positionen kommt auch in der Berichterstattung des Schulleiters über den Alltag des schulischen Gesangunterrichts am Kurfürstlichen Gymnasium zum Ausdruck. Wie der Schulleiter mit den gegensätzlichen Auffassungen umgegangen ist, wie er seine vorgesetzte Behörde über die unterrichtliche Situation im Fach ‚Gesang‘ informiert hat und welche Interventionen er

¹⁷ vgl. dazu Karl Mannheims ‚Dokumentarische Methode‘ (1964 / 1970: 133f.).

unternahm, um seine Sichtweise durchzusetzen, soll nun anhand seiner halbjährlichen Berichte über „Zustand und Wirksamkeit“ seiner Schule rekonstruiert werden.

3 Schulische Berichterstattung und Unterrichtsinspektionen am Kasseler Gymnasium in den Jahren 1835 bis 1852

Bereits ein halbes Jahr nach Dienstantritt kommt Schulleiter Weber seiner Verpflichtung gemäß der in der Dienstordnung vorgeschriebenen Berichterstattung nach. Am 21. Oktober 1835 überreicht er dem Innenministerium ein Konvolut von 45 Seiten, das folgendermaßen überschrieben ist:

„Kurfürstliches Ministerium des Innern! Der Gymnasial-Direktor Dr. Weber dahier berichtet über den Zustand und die Herbstprüfung des Gymnasiums dahier.“ (Weber 21.10.1835)¹⁸

Dieser erste Bericht über den „Zustand“ des Gymnasiums orientiert sich an einer Ordnung, die der Schulleiter auch in den folgenden Jahren weitgehend beibehält. Er gibt eine ausführliche Übersicht zur Situation seiner Schule (vgl. Kap. 3.1), schildert dann das konkrete unterrichtliche Handeln von Lehrern und Schülern (Kap. 3.2) und teilt zum Schluss die bei den halbjährlichen Examina erzielten Prüfungsergebnisse mit (Kap.3.3).

3.1. Zum Kontext des Unterrichts

Karl Friedrich Weber beginnt seine schulische Berichterstattung in Kassel mit einer ausführlichen Beschreibung der Problemstellungen, die im Herbst 1835 mit der neuen Schulgründung verknüpft sind; insbesondere sorgt er sich um vermeintliche Vorurteile gegenüber der neuen Schule, deren Rechtsstellung zu jener Zeit noch völlig ungeklärt war:

Wenn überhaupt die Einrichtung eines Gymnasiums für jeden, welcher dies zum ersten Mal versucht, mit Schwierigkeit verbunden ist, so war das im Besonderen bei dem neuen Gymnasium zu Kassel der Fall, wo sich viele Umstände vereinten, um die Sache zu erschweren. An die Stelle des lange bestandenen Lyceum Fridericianum, dessen ehemalige Schüler mit dankbarer Erinnerung an ihrer Bildungs-Anstalt hingen, sollte eine neue Ge-

¹⁸ Die hier und im Folgenden lediglich mit Datum genannten Fundstellen beziehen sich auf den Aktenbestand 16: Ministerium des Innern, Rep. VI (Schulrepositur) im StAM.

lehrtenschule treten, welche durch das vermeintlich bestreitbare Recht der Errichtung ein Vorurtheil gegen sich auswirkte, das leicht Einfluß auf das Zutrauen zu den Lehrern der neuen Anstalt und die davon abhängige Frequenz der Schüler sowie auf das Betragen der Letzteren selbst haben konnte. (ebd.)

Nach dieser – wie wir heute sagen würden – ‚kulturellen Rahmung‘ seines Berichts geht Weber dann in Anlehnung an die Vorgaben der „Instructionsordnung“ zur Darstellung der aktuellen institutionellen Regelungen von Schule und Unterricht über und gibt einen genauen Einblick in die äußere Verfassung der Schule, in die Lehr- und Stundenpläne sowie zu weiteren gesetzlichen Schulvorschriften. Wir erfahren beispielsweise, dass im abgelaufenen Sommersemester der Schulleiter 14 Wochenstunden Latein und Griechisch in den Klassen Prima, Sekunda und Tertia erteilt hatte, während der Ordinarius für die Prima, Prof. Dr. Brauns, mit 18 Unterrichtsstunden beschäftigt gewesen war und Dr. Theobald als Ordinarius für Sekunda und Dr. Grebe als Ordinarius für Tertia 19 bzw. 20 Wochenstunden unterrichtet hatten. Das wöchentliche Deputat der übrigen Lehrkräfte betrug ebenfalls 20 Unterrichtsstunden; lediglich die Hilfslehrer für Schönschreiben, Zeichnen und für den Gesangunterricht waren jeweils nur mit 5 bis 7 Stunden beschäftigt.

Nach einigen ergänzenden Hinweisen, insbesondere zu den im Sommersemester 1835 abgehaltenen 20 Lehrerkonferenzen¹⁹, schildert Weber dann die äußere Einrichtung der Schule. Er berichtet über die Schulbibliothek und die vorhandenen Apparate und Sammlungen, aber auch über die beengten Verhältnisse des „Schullocals“, die aus seiner Sicht einen Neubau notwendig erscheinen lassen.

Weit weniger Aufmerksamkeit als den äußeren Bedingungen seiner Schule widmet Weber ihren inneren Bedingungen. Hier finden sich lediglich einige allgemeine Personalangaben (Lehrkörper, Neueinstellungen, Dienstehkommen der Lehrkräfte, Fehlzeiten von Lehrern und Schülern) sowie Mitteilungen zum Krankenstand der Lehrkräfte und dem dadurch bedingten Vertretungsunterricht; die Erfassung der Einstellungen, Interessen, Motivationen und Interpretationsweisen der Lehrkräfte und Schüler, ihre subjektiven Theorien zum Lehren und Lernen, werden völlig vernachlässigt. Dem Schulleiter entgeht beispielsweise, dass im Hinblick auf das neue Unterrichtsfach ‚Gesang‘ die Interessen und musikalischen Vorlieben der Schüler zu jener

¹⁹ Leider wurden die von Weber erwähnten Konferenzprotokolle bisher nicht aufgefunden.

Zeit eher an der unterhaltenden Musik orientiert waren, die gerade in den Jahren nach 1830 einen enormen Aufschwung erfuhr, als an dem von ihm präferierten Choral und einfachen Lied. Die Kasseler Jugend begeisterte sich damals für Tanzmusik, die in Gaststätten dargeboten wurde, und für die „wöchentlichen Musiken à la Strauss auf den hiesigen Felsenkellern“ (Allgemeine musikalische Zeitung 36, 1838: 593), deren Besuch den Gymnasiasten ausdrücklich verboten war (Gesetze 1836). Dass der Schulleiter seinen Schülern auch die Teilnahme an Trommler- und Pfeifer-corps²⁰ verwehrte, obgleich gerade in Kassel die Militärmusik in jenen Jahren besonders beliebt war²¹, wird vermutlich ihre Motivation für das Choralsingen nicht gerade gesteigert haben.

Gesanglehrer Wiegand wiederum mag der Auftrag des Schulleiters zur Beschäftigung mit „Lied und Choral“ an die Pflichten der Lehrer im niederen Schulwesen erinnert haben, die mit ihren Schülern Gesangbuchlieder einstudieren mussten, um den sonntäglichen Kirchengesang zu unterstützen, und an das Kurrende-Singen – Schüler ziehen vor die Häuser der Bürger und singen geistliche Lieder –, das er als „Gasenlaufen“ bezeichnete und scharf verurteilte.²² Der „erste Gesanglehrer Kassels“

²⁰ Erst in der Preußischen Zeit wurde dieses Verbot aufgehoben. Nach dem deutsch-französischen Krieg 1870/71 bildeten sich an allen höheren Schulen Trommler- und Pfeifer-corps, die die patriotischen Feiern, wie beispielsweise den Sedanstag, musikalisch umrahmten.

²¹ Die ‚Allgemeine musikalische Zeitung‘ berichtete aus Kassel: „Die verschiedenen hier befindlichen Militärmusik-Chöre üben auf die Masse der Einwohnerzahl einen nicht geringen Einfluß aus. Das Caßler Publicum hat Ohren, mehr für Trommeln und Pfeifen als für feinere melodische Accorde organisiert“ (AMZ 3, 1800: 148). Unter den beiden letzten Kurfürsten fand jeden Sonntag um 9 Uhr eine große Kirchenparade auf dem Friedrichsplatz statt, und wochentags wurde um 12 Uhr die Wachparade mit 250 Soldaten abgehalten, auch für die Besucher Kassels eine Attraktion: „Es gereicht jedem Fremden zum Vergnügen ... die glänzende Wachparade zu sehen und die herrliche Musik zu hören. Die Garde hat einen Musik-Chor von 60 Stimmen“ (Adreßbuch Cassel 1828). 1840 musste sogar Hofkapellmeister Spohr sein traditionelles Pfingstkonzert ausfallen lassen, „... weil grosse Militärmusik in der Aue, zunächst für die Menge berechnet, aufgeführt wurde, und das Konzert nicht störend dazwischen treten sollte.“ (AMZ 29, 1840: 601)

²² vgl. Wiegands Gutachten zur ‚Verbesserung der Kirchenmusik in Kurhessen‘ (StAM 315a, C 143, 4, 01.09.1836).

(Neue Zeitschrift für Musik, Bd. 30, 1849: 54), der in der Residenzstadt eine Sing-Akademie leitete und 1832 zusammen mit Hofkapellmeister Louis Spohr die Matthäuspassion von J.S. Bach wiederaufgeführt hatte, muss die Erwartung seines Schulleiters wohl als Zumutung empfunden haben.

Durch die Missachtung der subjektiven Rahmungen und Handlungsmuster von Schülern und Lehrkräften blieb es Schulleiter Weber somit verborgen, dass der von ihm aufgestellte Lehrplan für das neue Unterrichtsfach ‚Gesang‘ an den Interessen der Adressaten vorbei ging.

3.2 Der Unterrichtsprozess

Nach der Abhandlung der äußeren und inneren Bedingungen der Schulsituation berichtet der Schulleiter seiner vorgesetzten Behörde über das alltägliche Handeln von Lehrern und Schülern sowohl innerhalb der Schuleinrichtung als auch in ihrem außerschulischen Umkreis. So werden u.a. die wissenschaftlichen Tätigkeiten von Lehrkräften, beispielsweise als Autoren von Lehrwerken, aber auch der „Privatfleiß“ namentlich genannter Schüler erwähnt, die sich im Verlaufe des Schuljahres in Arbeitsgruppen mit zusätzlicher Lektüre beschäftigt hatten. Ausführlich kommt das Verhalten der Schüler „in disciplinarischer Hinsicht“ zu Sprache, welches aus Sicht des Schulleiters im ersten Schulhalbjahr nach Gründung der neuen Schule „abgesehen von einzelnen Mängeln im Ganzen sehr einsichtig“ war (Weber 21.10.1835).²³

Im Hinblick auf die Beobachtung der eigentlichen unterrichtlichen Vorgänge des Lehrens und Lernens erfahren wir vom Schulleiter, dass er sich selbst

durch öftere Besuche der Lehrstunden überzeugt habe, (daß) die verzeichneten Lehrstunden von sämtlichen Lehrern gewissenhaft, pünktlich und mit Erfolg erteilt (wurden). (ebd.)

Weber scheint also von Anbeginn an das ihm dienstrechtlich zugestandene Mittel der unterrichtlichen Visitation genutzt zu haben, um sich einen Überblick zum konkreten

²³ Später scheint dies gerade im Gesangunterricht nicht immer der Fall gewesen zu sein, wird doch beispielsweise in den Schulakten die Karzerstrafe für einen Tertianer „wegen unehrerbietigen Äußerungen gegen Gesanglehrer Wiegand“ erwähnt (StAM 9.10.1839, 16/VI, Kl. 21, Nr.17^{II}).

Unterrichtsgeschehen in einzelnen Schulfächern zu verschaffen. Dabei steht von Anbeginn an die Einhaltung der Disziplin im Zentrum seiner unterrichtlichen Beobachtungen. So heißt es über den neu ernannten Gymnasialgesanglehrer Wiegand, dass

die künftigen Leistungen gewiss noch vorzüglicher werden, zumal wenn Hr. Wiegand meine Winke über strenge Disziplin benutzt. (Weber 10.10.1835)

Auch in den nachfolgenden Berichten geht es immer wieder um die unterrichtliche Disziplin. Anfänglich teilt Weber seiner vorgesetzten Behörde mehrfach mit, er habe dem Gesanglehrer Hinweise („Winke“) zur Einhaltung der Disziplin gegeben, um dann am Ende der 1830er Jahre fast schon resignierend zu konstatieren, der Gesanglehrer könne „die Strenge der Zucht“ nicht anwenden (8.4.1839), habe „mit der Aufrechterhaltung der Disziplin zu kämpfen“ (9.10.1839), genüge „nicht völlig“ in disziplinarischer Hinsicht und werde „bei seinem ungleichen Wesen schwerlich je ganz befriedigen“ (3.5.1840). In den 1840er Jahren ändert sich der Ton dieser Mitteilungen deutlich. Es hat den Anschein, dass der Schulleiter seine anfängliche Nachsicht völlig aufgegeben hat, wenn er dem Ministerium schreibt, der Gesanglehrer „vergesse sich zuweilen in seinem Eifer“ (25.3.1842), „trete den Schülern zu nahe“ und „erschwere“ dadurch die Disziplin (24.4.1843); bald sei er zu „nachsichtig“, bald trete er zu „derb“ auf (31.7.1847). Und in einem Visitationsbericht vom Dezember 1847 findet sich schließlich die Mitteilung, dass zu allen Zeiten, „wenn auch nur vereinzelt“, Fälle vorgekommen seien,

wo er [Wiegand] Hilfe in Anspruch nehmen musste, und wo er die Haltung eines besonnenen und gerechten Lehrers verloren hatte. (Weber 23.12.1847, in: StAM 17h, 2005)

Diese Fixierung auf die Beobachtung der Unterrichtsdisziplin überdeckt, dass der Schulleiter offensichtlich wenig Expertise besitzt, um das Unterrichtsgeschehen im neu eingeführten Gesangunterricht halbwegs fachbezogen zu erfassen. Im Herbst 1835 erwähnt er zwar noch, die Schüler hätten keine musikalischen (Vor-)Kenntnisse und könnten auch nur „wenig Zeit zum Üben darauf verwenden“ (Weber 21.10.1835); Weber fehlen aber augenscheinlich jegliche Vorstellungen darüber, wie das „Üben“ von musikbezogenen Fertigkeiten unter den gegebenen Umständen hätte erfolgen sollen. Anders als beispielsweise beim Memorieren von Latein- oder Griechischvokabeln ist das Lernen von Musik mit besonderen Erschwernissen verbunden, die sich am Kasseler Gymnasium wohl auch deshalb negativ ausgewirkt haben, weil anfäng-

lich noch nicht einmal ein eigener Unterrichtsraum zur Verfügung stand. Auch Belastungen durch die völlig unzureichende Ausstattung des Gesangunterrichts bleiben dem fachfremden Beobachter offenkundig verborgen: Ein abgespielter Flügel, den das Schullehrerseminar bei seinem Umzug nach Homberg/Efze zurückgelassen hatte, die fehlenden Lehr- und Lernmaterialien, die ungünstigen Unterrichtszeiten – für das neue Fach war die letzte Unterrichtsstunde nachmittags zwischen 16 und 17 Uhr vorgesehen²⁴ – und schließlich die viel zu großen Gesangklassen bedeuteten erhebliche Herausforderungen für die Arbeit im Gesangunterricht, die der Schulleiter augenscheinlich nicht nachvollziehen konnte, bleiben die Beobachtungen des gelernten Theologen doch fast zwanghaft auf die Handhabung der Unterrichtsdisziplin fixiert.

Damit stellt sich die Frage, wie der Schulleiter Schlussfolgerungen über den „Zustand“ des Gesangunterrichts und über dessen „Wirksamkeit“ gezogen hat, d.h. wie er letztlich die unterrichtliche Situation evaluiert hat.

3.3 Erfolg und Wirksamkeit des Unterrichts

Eine Überprüfung der Ergebnisse des unterrichtlichen Lehrens und Lernens findet am neuen Gymnasien halbjährlich, am Ende jeden Semesters statt. Sowohl während der Herbstprüfungen als auch zu Ostern besteht nicht nur für den Schulleiter die Möglichkeit, sich einen Überblick über die „Wirkungen“ des Unterrichts zu verschaffen; auch die Kasseler Öffentlichkeit wird in eigens gedruckten Einladungen auf die beiden Ereignisse aufmerksam gemacht und zur Teilnahme eingeladen. Im Anschluss an die Prüfungen hat der Schulleiter seine vorgesetzte Behörde dann jeweils detailliert über die Ergebnisse informiert.

Bereits in seinem ersten Bericht vom 21. Oktober 1835 schildert Karl Friedrich Weber ausführlich den Verlauf des Herbstexamens. Er teilt mit, dass sämtliche Lehrer der Anstalt zugegen waren und alle Klassen des Gymnasiums geprüft wurden; eingehend berichtet er über den Ablauf der Prüfungen, über die Prüfungsgegenstände sowie die erzielten Noten. Als Anlage fügt er zudem die gedruckten Zeugnisse zweier Schüler bei.

²⁴ Später hat Wiegand den Gesang eine Stunde vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn, morgens von 7 bis 8 Uhr angeboten.

Über die Arbeit im Gesangunterricht äußert sich der Schulleiter durchaus zufrieden:

Die Fortschritte im Gesang sind unverkennbar, wenn man berücksichtigt, daß die Schüler darin gar keine Kenntnisse hatten, wenig Zeit zum Üben darauf verwenden können und der Gesang-Unterricht erst seit einem Semester begonnen hat. Von den Fortschritten zeugten die Leistungen im Examen, wo zu Anfang desselben ein vierstimmiger Chor: Wie groß ist des Allmächtigen Güte etc. so wie am Schlusse ein vierstimmiger Chor aus Haydn's Schöpfung und eine Fuge mit ziemlicher Präzision vorgetragen wurden. (Weber 21.10.1835)

Lobt Weber hier noch die Präzision beim Vortrag einer Fuge, bezieht er in den folgenden Berichten immer stärker Stellung gegen die von Gesanglehrer Wiegand ausgewählten Musikstücke, insbesondere gegen die Figuralgesänge, die er gegenüber Liedern und Chorälen als „künstlich“ bezeichnet:

Im Choral und im leichten Lied sind die Leistungen recht gut, nur nicht in Motetten und anderen künstlichen Gesängen, wenn schon des Lehrers Bestrebung auch darauf gerichtet ist. (Weber 1.10.1837)

In den 1840er Jahren gewinnen dann die missbilligenden Urteile deutlich die Oberhand. Die „Gesangproductionen“ würden – wie Weber dem Ministerium mitteilt – „immer geringfügiger“. Die Schüler verlören „nach und nach die Lust am Gesangunterricht“ (Weber 23.12.1847) und zeigten nur noch wenig Freude am Singen. Dem Schulchor fehle es „fortwährend an Festigkeit und Sicherheit im Treffen und Halten der Töne“ (Weber 26.09.1847), er leiste „sehr wenig und eben nicht Erfreuliches“, und seine musikalische Darbietungen genügten „nur teilweise“ (Weber 09.10.1845). Schließlich schreibt er im Sommer 1847 dem Ministerium:

Ich muss meine Unzufriedenheit über die Leistungen des Gesanglehrers Dr. Wiegand aussprechen. Nicht genug, dass derselbe in der Disziplin fortwährend Anstoß hat, bald zu nachsichtig, bald zu derb auftritt, so hat [er] jetzt mehrmals Gesangproductionen geliefert, welche allgemeines Missfallen erzeugten. Das Schlimmste hierbei ist, dass derselbe Wiegand zu eitel ist, oder wirklich kein Gehör besitzt, um das Unschöne des unharmonischen Chor-Gesanges zu fühlen. Bei einer musikalisch-declamatorischen Abendunterhaltung am 22.2. [1847] und bei der Abiturienten Entlassung vermochte der Chor kaum den Tact zu halten und Misstöne aller Art gellten empfindlich ins Ohr. (Weber 31.7.1847)

Deutet der Schulleiter hier erstmals vermutete Ursachen für die geringe Qualität der abgelieferten „Gesangproductionen“ an (Eitelkeit des Gesanglehrers und Hörstörun-

gen), so legt er in einem Bericht, den er ein halbes Jahr später dem Ministerium zu-
leitet, seine Einschätzung der Gründe für die desolante Situation in aller Deutlichkeit
offen:

Die Schuld liegt zumeist an dem Lehrer, dem Dr. Wiegand. Theils in dem mehr und mehr
hervortretenden Mangel eines richtigen und feinen musikalischen Gehörs; theils in einer
mit Eitelkeit und Selbstgefälligkeit verbundenen Gutmüthigkeit, welche sich durch die
Leistungen der Schüler leicht zufrieden stellen lässt; theils in seiner Methode des Ge-
sangunterrichts, welche weder bei dem Einzelnen anregend, frisch, sicher und fest, noch
das Ganze belebend, zusammenhaltend und durchdringend, sich lieber an schwierige,
großartige, die Kräfte der Schüler übersteigende Gesangstücke wagt, als sich innerhalb
der gegebenen Schranken bewegt und damit begnügt. (ebd.)

Neben den körperlichen Schwächen und den charakterlichen Mängeln finden jetzt
auch angeblich fachlich-methodische Defizite des Gesanglehrers Erwähnung. Ganz
unbeachtet bleiben dagegen die Kontextbedingungen des Unterrichts im neu einge-
führten Schulfach: die ungenügende Ausstattung, ungünstige Regelungen beim
Stundenplan – ‚Gesang‘ wurde i.d.R. in der letzten Unterrichtsstunde am späten
Nachmittag erteilt – sowie divergierende Erwartungen und Interessen sowohl auf
Schüler- als auch auf Lehrerseite.

Vor dem Hintergrund dieser unterkomplexen Erfassung der Struktur-
Handlungsbedingungen des Gesangunterrichts mussten die Interventionen des Schul-
leiters zur Verbesserung der Situation ins Leere laufen. Sie zeitigten im Gegenteil
nichtintendierte Effekte mit weiteren für das neue Unterrichtsfach abträglichen Wir-
kungen. Als Beispiel seien hier die von Weber im Wintersemester 1837/8 eingeleite-
ten schulorganisatorischen Änderungen im Gesangunterricht aufgeführt, über die er
seine vorgesetzte Behörde folgendermaßen informierte:

Im Allgemeinen ist noch zu erwähnen, daß die Mühe, welche bisher auf die Bildung
sämtlicher [Herv. i. O.] Schüler verwendet worden ist, nicht gelohnt hat, vielmehr hem-
mend war. Deshalb ist für die Zukunft die Einrichtung getroffen worden, daß alle diejeni-
gen, deren Leistungen in Folge mangelhafter Organe unbedeutend oder mittelmäßig sind,
vom Chorgesang ausgeschlossen werden, und nur für die unteren drei Classen, wie bei
dem Zeichenunterricht, die bisherige Verpflichtung zur Theilnahme bleibt. Dadurch wird es
möglich, die Befähigung der Schüler für den Gesang hinlänglich zu prüfen und die unnüt-
zen und störenden Subjecte zu entfernen. (Weber 18.4.1838)

Mit dem Entzug des Status' eines verbindlichen Unterrichtsfaches und dem darauf folgenden starken Rückgang der Teilnehmerzahlen, insbesondere in den oberen Klassen²⁵, wurden zugleich auch die neuhumanistischen Unterrichtsziele obsolet, alle Schüler an musikalische Bildung heranzuführen und ihnen eine ästhetische Erziehung angedeihen zu lassen. Von da an war am Kasseler Gymnasium nur noch die bloße dekorative Funktion des Gesangunterricht, der vom Schulleiter gewünschte Output an „Gesangproduktionen“ gefragt. Hinweise auf entsprechende Interventionen des Schulleiters lassen sich anhand der Schulakten der 1840er Jahren rekonstruieren. So teil er beispielsweise dem Ministerium mit, er habe versucht, den Unterricht auf das aus seiner Sicht „für ein Gymnasium mögliche Ziel“, den Choral und das leichte Lied, zu beschränken.²⁶ Da der Gesanglehrer aber offensichtlich weiterhin die vermittelnden Wirkungen der Bildungsgehalte ins Zentrum seines Unterrichts gestellt hat, war das Bestreben des Schulleiters schließlich nur noch auf „die Beseitigung des Gesanglehrers Dr. Wiegand“ ausgerichtet (Weber 24.9.1849). Gegenüber seiner vorgesetzten Behörde versuchte er diese Maßnahme mit folgender schlichten Einschätzung der Situation zu begründen:

Soll es im Gesang besser werden, muss ein frischer Lehrer eintreten, welcher Lust und Liebe zum Gesang verwendet, mit Ernst und nachsichtslos unterrichtet und Disziplin zu halten vermag. (Weber 14.4.1849)

Weber musste jedoch registrieren, dass die erhoffte „Verbesserung“ auch nach dem Ausscheiden Wiegands²⁷ nicht eintrat. Sein Nachfolger auf der Gesanglehrerstelle,

²⁵ Hatte bis dahin Weber regelmäßig dem Innenministerium gemeldet: „Dispensation vom Gesangunterricht fand nicht statt“, so werden im Sommersemester 1838 erstmals 41 Schüler vom Singen befreit. Die Zahl der dispensierten Schüler steigt bis zum Wintersemester 1840/41 auf 75 an und überschreitet im Sommersemester 1846 die Zahl von 150 Schülern; die Gesamtzahl der Schüler lag bei knapp 300.

²⁶ Weber kannte aus seiner Darmstädter Zeit vermutlich die „leicht ausführbaren und leicht fasslichen Cantus-Firmus-Chöre“ des dortigen Gesanglehrers J.H. Rinck, die von Nägeli (1826: 268) sehr gelobt wurden. Möglicherweise schwebte Weber eine ähnliche Ausrichtung des Gesangunterrichts am Kasseler Gymnasium vor.

²⁷ Gesanglehrer Wiegand hat wohl anfänglich versucht, sich gegen die Urteile seines Schulleiters zur Wehr zu setzen, zum Ende des Wintersemesters 1849/50 dann aber doch sein Rücktrittsgesuch eingereicht. Weber nahm diesen Schritt mit Genugtuung zur Kenntnis:

August Rosenkranz²⁸, stößt im Gesangunterricht sehr bald ebenfalls „auf Schwierigkeiten“ (Weber 18.04.1851) und meldet sich bereits im Sommersemester 1851 – ein Jahr nach Dienstantritt – für längere Zeit krank. Im folgenden Schuljahr 1851/52 erreicht die prozentuale Teilnahme am Gesangunterricht mit nur noch 25 Prozent der Schülerschaft ihren Tiefstand. Der Schulleiter informiert das Ministerium:

Am schwierigsten ist die Disziplin für den Gesanglehrer Rosenkranz geworden, welcher sich jedoch die Sache sehr angelegen sein lässt und mit der Zeit Besseres als bisher zu leisten imstande sein wird. (Weber ebd.)

Doch auch diese Hoffnung erfüllte sich nicht. Rosenkranz gibt nach nur wenigen Dienstjahren seine Gesanglehrerstelle auf,²⁹ und sein Nachfolger, Adolf Euler³⁰, muss schon nach nur sechsmonatiger Tätigkeit um Entbindung von seinem Amt bitten, da er „... nicht Zucht und Ordnung zu handhaben (wußte).“³¹

„Dass der Gesanglehrer Dr. Wiegand seinen Abschied genommen hat, war für ihn, noch mehr aber für das Gymnasium ersprießlich“ (Weber 7.4.1850). Der Vorgang ist ausführlich dokumentiert in: Hansmann 1994: 85ff.

²⁸ A. Rosenkranz (1820-1874) hatte sich nach einer kaufmännischen Ausbildung dem Klavier- und Orgelspiel zugewandt und war seit 1848 an der St. Martinskirche in Kassel als Organist angestellt.

²⁹ Leider konnten die Gründe für diesen Schritt bisher nicht rekonstruiert werden.

³⁰ A. Euler (1822-1909) war in Kassel als Klavierlehrer und Klavierstimmer tätig und hatte mehrere Klavierstücke komponiert.

³¹ So Direktor Matthias, der Nachfolger Webers, in seinem Bericht über das Wintersemester 1858/59. Im übrigen ist auch von anderen Schulen überliefert, dass es im Gesangunterricht oft zusätzlicher Aufseher bedurfte, um in den Klassen halbwegs Ordnung zu halten.

3.4 Zusammenfassung

Die Berichterstattung zum Bildungsgeschehen am Kurfürstlichen Gymnasium in Kassel in der Zeit des Vormärz stützt sich auf unterrichtliche Visitationen des Schulleiters, der halbjährlich den Unterrichtszustand, den Leistungsstand der Schüler und die Amtsführung der Lehrkräfte überprüft. Am Beispiel des neu eingeführten Unterrichtsfachs ‚Gesang‘ lassen sich drei Problembereiche identifizieren, in denen Unzulänglichkeiten der Berichterstattung bzw. der aufsichtrechtlichen Visitationen hervortreten.

Unterkomplexe Kontextbeschreibungen

Bei der Erfassung der Kontextbedingungen des schulischen Gesangunterrichts hat Schulleiter Weber die Vielfalt vorhandener musik-bezogener Diskurse, Kenntnisse, Erfahrungen und Qualifikationen sowie ihre aktuellen Ausdrucksformen weitgehend vernachlässigt und insbesondere die musikalischen Interessen und Motive der beteiligten Akteure nicht hinreichend berücksichtigt. Sein Musikverständnis war an religiösen Überlieferungen, an Nützlichkeitsabwägungen für den Kirchengesang im sonntäglichen Gottesdienst und an der funktionalen Ausgestaltung von Schulfeiern und -festen ausgerichtet, während die musikalischen Auffassungen beispielsweise von Gesanglehrer Wiegand eher Bildungsvorstellungen folgten, die mit der Wiederentdeckung der Bach'schen (Vokal-)Werke und der älteren Figuralmusik einher gingen. Die Schülerschaft wiederum scheint weder die traditionale noch die werteorientierte Ausrichtung der Musik interessiert zu haben, sondern eher die sich gerade in der Zeit nach 1830 stark ausdifferenzierende Unterhaltungsmusik. Entsprechend des ‚Thomas-Theorems‘: „If men define situations as real, they are real in their consequences“ (Thomas / Thomas 1928: 572), entstanden auf diese Weise musikalische Parallelwelten (vgl. Hansmann 2001: 128ff.), die der alltäglichen unterrichtlichen Arbeit nicht zuträglich waren.

Fehlende fachliche Expertise

Statt des Festhaltens an der Tradition verbunden mit präfixierten Normvorstellungen eines einfach-kontingenten Beobachtungsraster hätte es fachlicher Expertise bedurft, um bei der Inspektion des Gesangunterrichts einen Zugang zu diesen Parallelwelten und zur musikalischen Seinsverbundenheit sowohl der Lehrkraft als auch der Schüler herzustellen. Die Fixierung auf Disziplinprobleme verbaute dem Schulleiter jedoch den Einblick in die lehr-/lerntypischen Antinomien und Dilemmata des Gesangunter-

richts: Weder erfasste Weber die kontextabhängigen Einflussfaktoren für das unterrichtliche Lehren und Lernen im neuen Unterrichtsfach, noch gelang es ihm, die Probleme im unterrichtlichen Verständigungsprozess zwischen Lehrkraft und Schülerschaft bei der Herstellung eines Arbeitsbogens („arc of the work“, vgl. Strauss 1991: 71ff.) im eigentlichen Unterrichtsgeschehen in den Blick zu nehmen. Die unterrichtlichen Entwicklungsprozesse blieben ihm verborgen, ein „Verstehen“ ihrer Struktur-Handlungslogiken wurde nicht möglich.

Fragmentarische Ursache-Wirkungs-Verknüpfungen

Steht der Nachvollzug der akteursspezifischen Verstehensprozesse bei der Beobachtung des konkreten Unterrichtsgeschehens im Zentrum, so sollen bei der Betrachtung seiner ‚Wirksamkeit‘ die Unterrichtserträge festgestellt und – soweit als eben möglich – ursächlich erklärt werden. Dazu müssen die verschiedenen Strukturlogiken auf der Ebene der Erfassung der schulischen Rahmenbedingungen (Kontext), die Lehr-Lern-Prozesse und die Lernergebnisse in ein mehrfach kontingentes Modell integriert werden.

In Schulleiter Webers Berichten über das Unterrichtsgeschehen am Kurfürstlichen Gymnasium in den Jahren nach 1835 dominieren jedoch Ursache-Wirkungs-Verknüpfungen, die in kurzschlüssiger Kausalität die Gründe für Defizite bei der Durchsetzung der Unterrichtsdisziplin und für geringe unterrichtliche Erfolge im Gesangunterricht in der Person des Gesanglehrers suchen; die strukturellen äußeren und inneren Bedingungen der jeweiligen Unterrichtssituation und ihre Prozessmerkmale werden mit den ‚Wirkungen‘, d.h. mit ihren Struktur-Handlungs-Effekten lediglich einfach kontingent und linear verknüpft. Der subjektive Sinn, den der Gesanglehrer und die übrigen beteiligten Akteure mit ihrem Handeln verbinden, werden nicht rekonstruiert.

Letztlich bleiben damit Webers Unterrichtsinspektionen innerhalb einer schulaufsichtlichen Kontrolle befangen, die den Anforderungen einer Schul- und Unterrichtsevaluation nicht genügen. Unter dieser Prämisse konnten auch seine unterrichtlichen Interventionen nicht lokal anschlussfähig werden und zur Verbesserung des Geschehens im Gesangunterricht beitragen.

Ausblick

Die Kernprobleme einer Schul- und Unterrichts-Evaluation, die hier mit Bezug auf die Situation in einem einzelnen Unterrichtsfach an einem Kasseler Gymnasium in der Zeit des Vormärz näher erläutert wurden, sind auch heute, über 150 Jahre später, noch nicht gelöst. So stellte beispielsweise das Konsortium für die Bildungsberichterstattung der Bundesrepublik Deutschland fest, dass es bisher keine „durchgängig gesicherten Erkenntnisse darüber (gibt), welche Elemente aus den Bereichen Kontext, Prozess und Wirkung mit welchem Gewicht für Bildung bedeutsam sind“ (Avenarius et al. 2003: 2). Und das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft hat erst jüngst darauf hingewiesen, dass wir inzwischen auf der Grundlage internationaler Leistungsvergleichsstudien (TIMSS, PISA) zwar erfolgreiche Schulsysteme beschreiben können, die „Ursachen für den Erfolg bzw. Misserfolg auf Unterrichtsebene aber bisher nur unzureichend“ kennen (BMBF 2007: 3). Einige mögliche Ursachen für diese Defizite seien hier kurz skizziert.

Subsumtionslogische Analyseverfahren

Derzeit dominieren in der Untersuchung des Lehrens und Lernens in Schule und Unterricht pädagogisch-psychologische Kontext- und Mehrebenenanalysen, denen überwiegend lineare Modelle zur Erfassung von Kontext, Prozess und Wirkungen zugrunde liegen (Variablenforschung). Bei der Untersuchung der inneren (Kontext-) Bedingungen der Logik der Situation durch Survey-Forschung anhand hypothesentestender (statt hypothesengenerierender) Verfahren werden die Situationsdefinitionen der LehrerInnen und SchülerInnen zumeist mit der Logik der Handlungsselektion vermischt. Dies hat zwangsläufig die Bildung sog. Bastardtheorien (Lindenberg 1991: 51) zur Folge, die auf einem autopoietisch pragmatischem Fehlschluss beruhen (vgl. Esser 1999: 435ff.) Ein weiterer Mehrebenenfehlschluss, der ‚ökologische Fehlschluss‘ erwächst aus Aussagen, die das individuelle Handeln unmittelbar auf die situationalen Strukturen zurückführen: „Ein expliziter theoretischer Bezug auf die Akteure, auf deren Interpretationen der Situation, ihre Intentionalität und ihre ‚guten Gründe‘ für ein bestimmtes Verhalten scheint überflüssig“, ebenso eine „Erklärung der *Genese* der sozialen Strukturen“ (ebd.: 455f.). Das Handeln wird als kausale Folge von – abfragbaren – inneren Einstellungen und Handlungsdispositionen betrachtet, welche die Akteure zuvor über die Einflüsse bestimmter sozialer Umgebungen

erworben haben. Dabei wird unterstellt, dass die objektive Situation, die subjektive Disposition und das faktische Handeln übereinstimmen, was allenfalls bei frühen Stammesgesellschaften zugetroffen haben mag, aber mit den heutigen Bedingungen der reflexiven Moderne (Beck 1986) kaum vereinbar ist. Wenn dann noch so getan wird, als ob die Strukturen, die Normen oder die Institutionen höchst persönlich handelten, ist dem entgegen zu halten:

Nicht die Statusmittelwerte von Schulen oder Freunden entscheiden sich für ein bestimmtes Bildungsverhalten, sondern immer nur die individuellen Schüler, die bestimmte Eigenschaften ihrer Umgebung wahrnehmen, sich daran und an ihren inneren Einstellungen orientieren, ihre Situation danach interpretieren und erst dann handeln. (Esser 1999: 455)

Sollen diese Problemstellungen bei der Evaluation von Unterricht Berücksichtigung finden, bedarf es einer Heuristik, die das Gewordensein von Schule und Unterricht als Logik der Situation mit der Logik des Handelns und der Logik der Handlungseffekte in ihren nicht-linearen Prozessen erfasst, so dass die empirische Rekonstruktion von Strukturen und Handeln in ihrer wechselseitigen Verwiesenheit möglich wird.

Mangel an fachlicher Expertise

In dem derzeit in der Lehr-Lernforschung dominierenden wissenschaftstheoretischen Hintergrund der Pädagogischen Psychologie ist die wissenschaftsgeschichtlich und disziplinspezifisch begründete Logik der einzelnen Schulfächer oft noch ein ‚blinder Fleck‘, so dass es dieser Forschungsrichtung an einer angemessenen Einordnung der im Unterricht auftretenden Produkt-/Prozessverflechtungen mangelt.³² Die Erfassung der (Ausgangs-)Situation für ein bestimmtes Lehr-/Lernarrangement wird zudem durch die Zuschreibungen eines je besonderen Sinns erschwert, den die Akteure (LehrerInnen und SchülerInnen) sowohl den jeweiligen Situationsbedingungen als auch ihrem eigenen Handeln und dem Handeln ihrer Co-Akteure beimessen (vgl. Dirks 2004). Beispielsweise liegen die Schwierigkeiten auch noch im heutigen Mu-

³² Erst in jüngster Zeit scheinen die einzelnen Fachlogiken stärkere Berücksichtigung zu finden, wie beispielsweise in den BIQUA-Projekten (vgl. Prenzel/Doll 2002), wenngleich der fachdidaktische Forschungsrückstand unübersehbar ist (vgl. z.B. Bayrhuber u.a. 2001) und insbesondere eine Verknüpfung fachspezifischer mit schulentwicklungsspezifischen Erkenntnisinteressen aussteht.

sikunterricht u.a. darin begründet, dass Schülerinnen und Schüler zunächst musikalische Phänomene in ihren alltagspraktischen Zusammenhängen erfahren, während Lehrkräfte sich an den Ausbildungserfordernissen ihrer Disziplin bzw. dem Bildungsauftrag der Lehrpläne orientieren müssen (vgl. ausführlich Hansmann 2001: 127ff.). Wenn aber selbst Musikfachkräfte beim Versuch, mit der enormen Dynamik alltäglicher musikalischer Ausdrucksformen Schritt zu halten, heute schnell an Grenzen geraten, dann ist für ‚Laien‘ (z.B. fachfremde Lehr-/Lernforscher, Schulinspektoren etc.) ein ‚Verstehen‘ und ‚Erklären‘ dieser Vorgänge beispielsweise beim Beobachten fachspezifischen Unterrichts naturgemäß mit noch viel größeren Schwierigkeiten verbunden.

Fehlende Handlungstheorie

Bei der Beobachtung von Lehr-Lernsituationen stellt sich des Weiteren das Problem der zugrundegelegten Lerntheorie, die wiederum in eine übergeordnete Handlungstheorie eingebettet sein müsste. Neben das traditionale und wertorientierte Handeln – wie von Schulleiter Weber bzw. Gesanglehrer Wiegand praktiziert – tritt dann beispielsweise das affektuelle bzw. emotionale Handeln der Schüler.³³ Derzeit wird in der Unterrichtsforschung darüber gerätselt, ob beispielsweise Lernen in normativ geregelten Situationen (vgl. den Handlungstyp des ‚homo sociologicus‘) ‚erfolgreicher‘³⁴ ist als in symbolisch gesteuerten Situationen, z.B. im ‚offenen‘ Unterricht.³⁵

³³ vgl. beispielsweise Max Webers Handlungstypen in: Weber 1922/1988

³⁴ Darauf deuten einige Untersuchungsergebnisse aus der letzten Zeit hin, die beispielsweise auch in einer neueren repräsentativen Längsschnittstudie an verschiedenen deutschen Sekundarschulen und Gymnasien bestätigt wurden (vgl. Gruehn 2000): Danach korreliert die Leistungsstärke von Schüler/innen mit einer zeitlich stringenten, inhaltlich-fachlich klar strukturierten, überwiegend instruktiven Unterrichtsgestaltung. Weitere diesbzgl. Forschungen legen den Schluss nahe, dass eine solche Unterrichtsform Schüler/innen sehr viel eher den Erwerb eines kontinuierlichen Wissensaufbaus ermöglicht als ein inhaltlich inkohärentes Curriculum, das einer „splintered vision“ gleicht (vgl. Schmidt et al. 1997).

³⁵ Nicht zuletzt muss in diesem Zusammenhang an die Empfehlung Max Webers erinnert werden, es immer erst einmal mit der Zweckrationalität zu versuchen, d.h. auf Handlungstheorien zurückzugreifen, die eine Wert-Erwartung zu Grunde legen. Anreize für erfolgreiches Lernen wären dann beispielsweise gute Noten, die zu sozialer Anerkennung beim

Dass die Erklärung der Beziehungen zwischen Merkmalen des Unterrichtsprozesses, dem konkreten Handeln in Lehr-/Lernprozessen und den Effektvariablen bislang weitgehend ungelöst ist (vgl. Ditton 2002: 201), erstaunt nicht weiter, unterliegen doch die entsprechenden Korrelationen vergleichsweise schwer fassbaren Wechselwirkungsprozessen. Die kausal-funktionale Verknüpfung bestimmter Wirkungen (Was wurde gelernt?) mit bestimmten Handlungsweisen (Wie lehren und lernen die Akteure) und Strukturbedingungen (Welche Situationsvariablen sind relevant?) kann nicht einfach-kontingent miteinander verbunden werden, sondern ist allzu oft von transintentionalen Effekten gekennzeichnet (vgl. ‚invisible hand‘ n. Adam Smith und die ‚self-fulfilling prophecy‘ n. Robert K. Merton). Dies gilt auch für die Entwicklung von Schule insgesamt und den daraus hervorgehenden Aggregaten, die unterrichtsspezifische Dimensionen zwangsläufig mit einschließen.

Diagnostik statt ‚Verstehendem Erklären‘ von Schule und Unterricht

Unter diesen Umständen stehen die Untersuchungen der Kontext-Prozess-Wirkungsparadigmen von Schule und Unterricht derzeit noch auf der Stufe von „Diagnostik und Assessment“ (vgl. Klieme/Leutner 2006: 881). Für die Weiterführung zur Evaluation und zum ‚Verstehendem Erklären‘ ist aber nicht nur eine empirische Wende in der Bildungspolitik, sondern auch eine umfassende Wende in der Bildungsforschung notwendig (vgl. BMBF 2007: 6ff.); insbesondere müssten die Fachdidaktiken, die sich bislang hauptsächlich auf ‚persönliche Hellsichtigkeit‘ berufen, ihre Untersuchungen empirisch fundieren. Innerhalb der vergleichsweise umfassenden Heuristik ‚verstehenden Erklärens‘ sozialer Phänomene nach Max Weber (1922) und anderen kulturwissenschaftlichen Vertretern (z.B. Bourdieu 1983, Giddens 1995) hätten die Fachdidaktiken die Möglichkeit, das von ihnen bearbeitete Forschungsfeld klar zu umreisen, es sowohl quantitativ als auch qualitativ zu bearbeiten und im Rahmen von (virtuellen) Forschungsverbänden zu komplettieren. Die Rekonstruktion des subjektiven Sinns³⁶, den LehrerInnen und SchülerInnen der jeweiligen Situation vor dem Hin-

Lehrpersonal, in der Lerngruppe sowie im familiären Umfeld führen oder mit materiellen Vorteilen in Form von (Geld-)Geschenken verbunden sind.

³⁶ Die derzeit von der Pädagogischen Psychologie dominierten Untersuchungen zu Schule und Unterricht vernachlässigen die Kategorie des ‚Sinns‘, weil es dafür in den Naturwissen-

tergrund der äußeren und inneren Bedingungen (des Kontextes) zuweisen, bedarf eines *deutenden Verstehens*, während die Handlungsvollzüge und Struktureffekte mithilfe einer Handlungstheorie *ursächlich* als ‚Wenn-dann-Beziehung‘ zu *erklären* sind.³⁷ Mit einer Rückbesinnung auf die Verstehens-Erklärens-Kontroverse im älteren Methodenstreit der Sozialwissenschaften am Ende des 19. Jahrhunderts (Carl Menger vs. Gustav Schmoller) und in dem Maße, wie nomologische Zugänge zu schul- und unterrichtlichen Struktur-Handlungsprozessen hermeneutisch fundierte Einsichten integrieren, könnte sich sodann ein ‚verstehendes Erklären‘ (M. Weber) realisieren lassen, dass überdies zur Bearbeitung der Kernprobleme einer modernen Schul- und Unterrichts-*Evaluation* beitragen würde.

schaften kein Äquivalent gibt (vgl. Schütz 1972).

³⁷ ‚Erklärungen‘ benötigen nach Hempel-Oppenheim Prämissen aus einem singulären Satz bzw. aus einer Reihe von Sätzen, die die Anfangsbedingungen beschreiben, sowie aus einem Gesetz bzw. einer Reihe von Gesetzen, in denen die Anfangsbedingungen mit dem zu erklärenden Ereignis, dem *Explanandum*, verknüpft werden: *Wenn* Akteure unter gegebenen inneren und äußeren Bedingungen in einer bestimmten Weise handeln, *dann* können möglicherweise bestimmte Effekte beobachtet werden (vgl. Hausmann 1991: 24).

Literatur

I. Ungedruckte Quellen Hessisches Staatsarchiv Marburg (StAM)

Bestand 16: Ministerium des Innern, Rep. VI (Schulrepositur)

Bestand 17: Regierung Kassel II (Landgräfliche Hessische Regierung 1708-1821)

Bestand 17h: Regierung Kassel (Schulrepositur)

Bestand 152: Provinzialschulkollegium (Acc. 1909/33), (Acc. 1938/9), (Acc. 1938/10)

Bestand 315: Landeskirchenamt / Hessische Konsistorien

II. Gedruckte Quellen

Adreßbuch Cassel 1828ff.

Allgemeine musikalische Zeitung (AMZ) (1798ff.). Leipzig

Amtliches Schulblatt. Verordnungsblatt für den Verwaltungsbezirk der Königlichen Regierung, Abteilung für Kirchen- und Schulwesen in Cassel. Cassel 1908-1945

Gesetze für die Schüler des kurfürstlichen Gymnasiums zu Cassel (1836), (1848), (1850). Cassel

Gymnasialordnung für die kurhessischen Gymnasien (1832). In: StAM 16/VI, Kl.16, Nr.6

Instruction für den Director bzw. den Verwaltungs-Commissar des Gymnasiums zu Cassel (1835). Cassel

Jahrbuch des Realgymnasiums II in Kassel (1929): Frische Fahrt. Kassel: Gebr. Müller

Kasseler Post: 29.08.1936

Krünitz, Johann Georg (1773ff.) (Hrsg.): Ökonomisch-technologische Enzyklopädie. Elektronische Ausgabe der Universitätsbibliothek Trier: <http://www.kruenitz.uni-trier.de/>

Meyers Konversationslexikon (1888), Bd. 18

Melanchthon, Philipp M. (1528) Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn (mit einer Vorrede von Martin Luther). Wittenberg. In: Emil Sehling, Die evangelischen Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts, Bd. I, Leipzig 1902: Reisland

Nägeli, Hans G. (1826), Vorlesungen über Musik. Stuttgart und Tübingen (Neudruck Darmstadt 1983)

Neugebauer, J. D. F. (1888): Sammlung der auf den Oeffentlichen Unterricht in den Königl. Preußischen Staaten sich beziehenden Gesetze und Verordnungen. Nachdr. hrsg. von W. Neugebauer. Köln

Neue Zeitschrift für Musik (NZfM) (1834ff.) Leipzig: Friese

Preher, W. (1888): Über Schulstatistik. In: Pädagogisches Archiv: Monatsschrift für Erziehung, Unterricht und Wissenschaft. Leipzig: Quelle & Meyer, Heft 4, Jg. 30, S. 233-244

Richert, Hans (1925): Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Berlin: Weidemann

Sammlung von Gesetzen, Verordnungen, Ausschreiben und anderen allgemeinen Verfügungen für Kurhessen (1831), Bd. 6. Cassel

Schulprogramme Lyceum Fridericianum (1779ff.). Cassel

Schulprogramme Kurfürstliches Gymnasium zu Cassel (1835ff.). Cassel

Weber, Karl Friedrich (1846): Geschichte der städtischen Gelehrtenschule zu Cassel. Cassel: Fischer

Wiegand, Johann (1836): Sammlung mehrstimmiger Gesänge für höhere Unterrichtsanstalten zunächst für das Kurfürstliche Gymnasium zu Cassel. Cassel: Francke

Wiegand, Johann (1843): Lehrplan für den Gesangunterricht. In: Sammlung von Instructionen, Statuten und Reglements für die Realschule zu Cassel (1843). Cassel: Unter der Autorität des Lehrercollegiums als Manuscript gedruckt.

Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, hrsg. v. Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Berlin 1876-1934

III. Sekundärliteratur

- Avenarius, Hermann et al. (2003) (Hrsg.): Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde (Zusammenfassung). Frankfurt/Main: DIPF
- Bayrhuber, Horst / Finkbeiner, Claudia / Spinner, Kaspar H. / Zwergel, Herbert A. (Hrsg.) (2001): Lehr-Lernforschung in den Fachdidaktiken. Innsbruck: Studien-Verlag
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Beck-Busse, Gabriele / Zollna, Isabel (2006): Vom Glaubensflüchtling zum Professor. In: Marburger UniJournal Nr. 26, S. 45-46
- Bourdieu, P. (1983), Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2. Göttingen: Schwartz, S. 183-198
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (2007): Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung. Berlin (http://www.bmbf.de/pub/foerderung_der_empirischen_bildungsforschung.pdf, 01.12.2007)
- Clausen, Bernd: Skript zur Fachdidaktik Musik. In: http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/bclausen/texte/MuPae_Hist.pdf#search=%22Hullah%20Musikunterricht%22 (08.10.2006)
- Dirks, Una (2004): ‚Kulturhüter‘ oder ‚Weltwanderer‘? Zwei ‚ideale‘ Realtypen bilingualen Sachfachunterrichts. In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Frankfurt/Main: Lang, S. 129-140
- Ditton, Hartmut (2002): Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. In: Unterrichtswissenschaft, H. 3, S. 197-212
- Esser, Hartmut (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen Bd.1. Situationslogik und Handeln. Frankfurt/Main: Campus
- Esser, Hartmut (2000): Soziologie. Spezielle Grundlagen Bd. 4: Die Konstruktion der Gesellschaft. Frankfurt/Main: Campus
- Geertz, C. (1999). Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/Main: Suhrkamp

- Giddens, Anthony (1995): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/Main: Campus (engl. Orig.-titel: The Constitution of Society. Cambridge: Polity Press, 1984)
- Gruehn, Sabine (2000): Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster: Waxmann
- Hansmann, Wilfried (1994): Albrecht Brede und Johann Wiegand: Erfolg und Scheitern zweier Musiklehrerkarrieren. Kassel: Merseburger (= Studien zur hessischen Musikgeschichte, hrsg. v. Sabine Henze-Döhring, Bd. 5)
- Hansmann, Wilfried (2001): Musikalische Sinnwelten und professionelles LehrerInnenhandeln – Eine biografieanalytische Untersuchung (Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule / Band 49). Essen: Die Blaue Eule
- Hansmann, Wilfried (2005): Das Kasseler Realgymnasium II in den 1920er Jahren. In: Andreas Hoffmann-Ocon/ Katja Koch/ Kirsten Ricker (Hrsg.): „Und sie bewegt sich doch ...“ Schulentwicklung aus Forscherinnen- und Forschersicht. Göttingen: Universitätsverlag, S. 27-46
- Hausmann, Thomas (1991): Erklären und Verstehen: Zur Theorie und Pragmatik der Geschichtswissenschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Klieme, Eckhard / Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik. H. 6, S. 876- 903
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring, (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006). (online im Internet: http://www.kmk.org/doc/beschl/Gesamtstrategie_Bildungsmonitoring.pdf, 10.10.2007)
- Lindenberg, Siegwart (1991): Die Methode der abnehmenden Abstraktion: Theoriegesteuerte Analyse und empirischer Gehalt. In: Esser, Hartmut / Troitzsch, Klaus G. (Hrsg.): Modellierung sozialer Prozesse. Bonn, S. 29-78
- Mannheim, Karl (1964/1970): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: ders., Wissenssoziologie. Neuwied: Luchterhand, S. 91-154 (ursprünglich 1921-1922. In: Jahrbuch für Kunstgeschichte XV, 4)

- Merton, Robert K. (1967): *Social Theory and Social Structure*. (11. Auflage) New York
- Paulsen, Friedrich (1919/1921): *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, Bde. 1 u. 2. Leipzig: Veit & Comp.
- Prenzel, Manfred / Doll, Jörg (Hrsg.) (2002): *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen*. Zeitschrift für Pädagogik – 45. Beiheft
- Schütz, Alfred (1972): *Die soziale Welt und die Theorie der sozialen Handlung*. In: Alfred Schütz: *Gesammelte Aufsätze*, Bd. 2: *Studien zur soziologischen Theorie*. Den Haag: Martinus Nijhoff
- Schmidt, William H./ McKnight, Curtis C. & Raizen, Senta A. (1997): *A Splintered Vision. An Investigation of U.S. Science and Mathematics Education*. The National Center for Improving Science Education, Wash. D.C.
- Smith, Adam (1976): *The Theory of Moral Sentiments*. Oxford: Clarendon Press; zuerst: London 1759
- Strauss, Anselm (1991): *Creating Sociological Awareness. Collective Images and Symbolic Representations*. New Brunswick/London: Transaction Publishers
- Struckmann, Caspar: *Schulprogramme und Jahresberichte: Zur Geschichte einer wenig bekannten Schriftenreihe (= Historische Bildungsforschung online: <http://www.bbf.dipf.de/archiv/1999/abhand-003.htm> - fn56)*
- Thomas, William/ Thomas, Dorothy (1928): *The Child in America. Behavior Problems and Programs*. New York: Knopf
- Titze, Hartmut (1990): *Historische Bildungsstatistik 1800 bis 1945*. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): *Historische Statistik in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart (= Schriftenreihe Forum der Bundesstatistik, 15), S. 65-89
- Weber, Max (1922/1988): *Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie*. In: ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. (7. Aufl.) Tübingen: UTB Fink, S. 427-474.