

Jörg Ramseger:

Laudatio auf Hans Brügelmann

aus Anlass der Verleihung des Erwin-Schwartz Grundschulpreises 2018

Göttingen, den 23. November 2018

„Wir können leicht sagen, wer und was uns positiv beeinflusst hat, aber wir sehen oft nicht, wofür wir empfänglich sind.“

Dieser tiefgründige Satz entglitt Hans Brügelmann fast nebenbei bei einem Interview im Frühsommer dieses Jahres, als er mir seine Lebensgeschichte erzählte. Mein Versuch, den Menschen, das Werk und das Wirken von Hans Brügelmann zu verstehen und angemessen zu würdigen, beginnt mit einem persönlichen Bericht und mit einer tiefenpsychologischen Erkundung: Wie war die Kindheit von Hans Brügelmann, welche Motive haben ihn bewegt, die äußerst seltene Kombination von Jura und Erziehungswissenschaft zu studieren? Wie wurde aus einem Menschen, der nie eine Grundschulklasse unterrichtet hat, einer der besten Sachverständigen für die Didaktik des Schriftspracherwerbs und zugleich einer der schärfsten Analytiker der aktuellen Bildungsforschung? Und gibt es ein zentrales Motiv, bewusst oder unbewusst, das alles zusammenhält und verstehbar macht? Wofür war Hans Brügelmann "empfänglich", was hat sein Denken und Handeln bis heute begründet?

Soviel sei vorweg verraten: Dieses Motiv gibt es!

Aber der Reihe nach! Zunächst meine persönliche Begegnung mit Hans Brügelmann.

Ich habe Hans Brügelmann das erste Mal im Jahr 1975 getroffen. Es war die Zeit, als die Erziehungswissenschaft gerade einen enormen Aufschwung erfahren hatte und in breiten Schichten der Öffentlichkeit noch als Heilsbringerin für das durch und durch reformbedürftige Bildungswesen betrachtet wurde, das Mitte der 1960er-Jahre erstmalig mit dem Schlagwort von der „Bildungskatastrophe“ belegt worden war – 40 Jahre vor der ersten PISA-Studie.

Schon damals hatte es eine „empirische Wende“ in der Erziehungswissenschaft gegeben, eingeleitet durch die aufsehen erregende Studie von Hans-Günter Rolff: *„Sozialisation und Auslese durch die Schule“* – Erstauflage 1967. Die Kunstfigur vom „katholischen Arbeitermädchen auf dem Lande“, die die drei wichtigsten Nachteilsfaktoren für den Schulerfolg in einem Begriff zusammenfasste, die Religionszugehörigkeit, das Geschlecht und den Wohnort, rüttelte am Gerechtigkeitsempfinden der Öffentlichkeit wie auch der Pädagoginnen und Pädagogen. Hans Brügelmann, den Laudator und die meisten Angehörigen der Generation Ü60 hier im Saal hat sie auch bewegt.

Brügelmann hatte drei Jahre zuvor einen für mich sehr erhellenden und meine weitere wissenschaftliche Laufbahn wesentlich mitbestimmenden Aufsatz publiziert. Es handelt sich um eine seiner frühesten Veröffentlichungen mit dem Titel *„Offene Curricula - Der*

*experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten*¹, 1972 in der Zeitschrift für Pädagogik erschienen. In diesem Aufsatz hatte Brügelmann auf einen neuen Ansatz in der englischen Schulpädagogik hingewiesen, den Trend zu so genannten „Offenen Curricula“. Das war für mich als Diplom-Studierenden der Erziehungswissenschaft etwas ganz Neues: Offene Curricula standen in diametralem Gegensatz zu der bis dato in Deutschland üblichen Lehrerzentriertheit des Unterrichts und der damals gerade gehypten „Lernzielorientierung“. Man denke nur an den Bestseller von Robert F. Mager: „*Lernziele und programmierter Unterricht*“ aus dem Jahr 1965, in dessen Vorwort der ansonsten doch so kluge Didaktiker Wolfgang Schulz geschwärmt hatte: „Genauere Ziele in der Hand von Lehrenden wie Lernenden führen zur wechselseitigen Kontrolle der Partner und erleichtern die Selbstkontrolle beider Seiten.“²

Und nun berichtete ein junger Wissenschaftler, dass in Großbritannien in der Folge des Plowden-Reports³ eine ganz andere Didaktik Furore machte, eine Pädagogik der Selbstbestimmung und der Schülermitwirkung, bei der nicht eine staatlich gewünschte Gesinnung und nicht der gedanklichen Nachvollzug vorgedachter Wahrheiten im Zentrum der Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung standen, sondern das entdeckende, selber denkende Kind. Und dass es bereits komplexe und durchaus seriöse Curriculum-Programme für einen solchen Unterricht gab, das „*Humanities-Project*“ z. B. oder „*Science 5-13*“, die die Offenheit strukturell gut absicherten. Offenbar hatte man in Großbritannien damals weniger Bedarf an Kontrolle und mehr Vertrauen in die Selbstlernfähigkeiten junger Menschen.

Während – so Brügelmann – die lehrerzentrierte Didaktik deutscher Prägung mit ihrer Output-Orientierung oft in dem Paradoxon endet, „dass der Schüler zur Mündigkeit konditioniert würde“, zitiert er zur Erklärung des grundsätzlich anderen Denkens im Großbritannien jener Tage John Elliot, dass „sich die Forschung über Unterrichtsmethoden nicht auf Mittel-Zweck-Beziehungen beschränken [kann], sondern (...) das Verhalten des Lehrers interpretieren [muss]; sie muß anhand der methodischen Grundsätze bestimmen, ob der Lehrer die richtigen, und weniger, ob er die effektivsten Mittel für eine Aufgabe einsetzt“.⁴ Vermutlich ist Brügelmanns Widerstandsgeist gegen eine schlichte Output-Messung in der Bildungsforschung schon damals grundgelegt worden, die in seiner jahrelangen, sehr systematisch betriebenen VERA-Kritik Jahre später wieder zum Vorschein kommen wird.

Für Deutschland war die Hinwendung zu offenen Curricula und zum offenen Unterricht einerseits ein revolutionärer Paradigmenwechsel, andererseits aber auch eine verlockende Antwort auf die mit der antiautoritären Bewegung aufgekommene Frage, ob es eine Pädagogik der Selbststeuerung im Rahmen der staatlichen Schule geben könnte. Großbritannien machte es gerade vor, und in den USA und Australien und Kanada waren zahlreiche Kommunen diesem Modell bereits gefolgt. Horst Rumpf und Ariane Garlichs stützten diese Position durch weitere sehr erhellende Beiträge in der Zeitschrift für Pädagogik und in anderen Schriften und die Freinet-Bewegung formierte sich auch in Deutschland neu.

Als ich also Hans Brügelmann 1975 mit einer Frage zur Methodologie meiner geplanten Diplomarbeit über Offenen Unterricht in der Praxis aufsuchte, war er – gerade erst promoviert – als junger Projektleiter an das Deutsche Institut für Wissenschaftliche Pädagogik in Münster geholt worden und mit der Evaluation des von der VW-Stiftung finanzierten großen Vorschulentwicklungsprogramms „*Curriculum institutionalisierte Elementarerziehung*“ – kurz: EVI-CIEL – beauftragt worden.

Brügelmann hatte zuvor nach dem Abschluss des erziehungswissenschaftlichen Studiums an der neu gegründeten Reformuniversität in Konstanz als VW-Stipendiat zunächst vier Auslandssemester am *Centre for Applied Research in Education (CARE)* in Norwich, am *Ontario Institute for Studies in Education* in Toronto und am *Center for Instructional Research in Education (CIRCE)* in Urbana/Illinois unternommen und von dort unter anderem die Fallstudie als erziehungswissenschaftliche Erkenntnismethode mitgebracht, die bis dato eher in der Anthropologie, in der Soziologie, in der Geschichtsschreibung oder im Journalismus zur Anwendung gekommen war.⁵ Am CARE hatte er gelernt, dass man, um Pädagogik zu verstehen, sich nicht mit Pre- und Post-test-Designs begnügen kann, sondern, wie er schreibt, „unter die Oberfläche gehen muss“, z. B. mit interpretativen Beobachtungen, Interviews, Kontextanalysen und dergleichen qualitative Verfahren, die der Mehrdeutigkeit menschlichen Verhaltens Rechnung zu tragen versuchen.

Brügelmann ermutigte er mich – gegen den beginnenden Trend zu einer quantitativ arbeitenden empirischen Erziehungswissenschaft, die ein Vierteljahrhundert später mit der PISA-Studie die Macht an sich reißen und sich selbst zum „Gold-Standard“ der Erziehungswissenschaft erklären würde – für meine Diplomarbeit drei Fallstudien zu offenem Unterricht anzufertigen. Fallstudien zum Unterricht, so Brügelmann, versprechen „daß sie ihren Gegenstand angemessener erfassen, weil sie eine Vielfalt von Merkmalen, seine zeitliche Entwicklung und sein Umfeld einbeziehen.“ Außerdem würden sie „dem Analogiedenken des Praktikers, dem Lernen ‚von Fall zu Fall‘ besser entsprechen als induktive Regelbildung und deduktive Regelanwendung.“⁶

Brügelmann hat es sich in seiner gesamten wissenschaftlichen Laufbahn immer wieder erlaubt, wider den Stachel des Mainstreams zu löcken, methodisch unkonventionelle Verfahren zu erproben und zu propagieren. Er steht zugleich für scharfsinnige Analysen zu Wahrheitsgehalt und Aufklärungskraft wissenschaftlicher Studien. Brügelmann konnte ein solches Gespür für den aufklärerischen Gehalt von Fallstudien leichter als andere Erziehungswissenschaftler erkennen, weil ihm als examiniertem Juristen die Arbeit mit und die Einzigartigkeit von „Fällen“ natürlich vertraut war. Denn in der Juristerei wird Wahrheit ja immer aus der Zusammenschau von zwei Quellen generiert: aus dem Gesetzestext als (vermeintlich) objektiver Quelle und deren Anwendung auf konkrete Fälle als Manifestationen der Vielfalt des Lebens. Im Rechtsstaat wird bei Streitigkeiten daher immer *eine Erörterung der Passung* des Gesetzes auf den konkreten Fall und des konkreten Falls auf das Gesetz vorgenommen. Darin besteht die – soweit ich weiß – eher selten diskutierte Parallelität juristischen und pädagogischen Denkens, die in der Person von Hans Brügelmann recht widerspruchsfrei zusammenkommen: Es geht in der Erziehungswissenschaft natürlich – wie in jeder anderen Wissenschaft – um objektivierbares Erfahrungswissen; es geht aber immer zugleich um das Wissen von der

Einzigartigkeit des konkreten Falles in der pädagogischen Realität, weil jedes Kind, jede Pädagogin bzw. jeder Pädagoge und jede pädagogische Handlungssituation immer einmalig und einzigartig sind. Dieses zugleich zu denken und zu erläutern gehört zu Brügelmanns stärksten Leistungen für die deutsche Pädagogik.

Was aber trieb den jungen Brügelmann dazu, vor der Erziehungswissenschaft erst einmal Jurisprudenz zu studieren? Mit dieser Frage komme ich zu der angekündigten tiefenpsychologischen Motivsuche in seiner Kindheit.

Hans Brügelmann ist in Köln-Marienburg aufgewachsen. Er beschreibt seinen Vater, der Geschäftsführer beim Verband kommunaler Unternehmen in NRW war, als streng und fordernd, besonders auch in Bezug auf den Schulerfolg seiner Kinder. Zugleich erlebt sich der junge Hans in dem Nobelviertel wo die Familie wohnt, neben den zahlreichen Millionärskindern sehr früh als dreifacher Außenseiter: Die Familie ist zwar nicht arm, aber eben auch nicht so reich wie die Mitschüler, seine Mutter ist Ausländerin und seine Schwester behindert. Als ein Mensch, sagt Brügelmann über sich selbst, der „starke soziale Antennen“ hat, merkt er Ausgrenzungstendenzen sehr früh.

Hinzu kommen Ohnmachtsgefühle gegenüber den Erwachsenen. Da ist zum einen der strenge Vater. Zum anderen macht Hans als Schüler wiederholte Erfahrungen der Zurückweisung und Unterdrückung, ja Gewalttätigkeit gegen Schüler durch die Lehrkräfte schon in der Grundschule und erst recht im Gymnasium. Die Angst, den Ansprüchen der Erwachsenen nicht gerecht werden zu können, treibt ihn zu besonderen Anstrengungen. Er ist ein guter Schüler, aber zugleich gepeinigt von der Lehrerwillkür und Lehrgewalt in den frühen 1950er Jahren. Dies prägt früh seinen starken Gerechtigkeitsinn wie auch seinen bis heute wirksamen Fleiß: Brügelmann hat im Laufe seines Lebens fast 200 Publikationen produziert und hört immer noch nicht damit auf. Auf diesen aus der Unrechtserfahrung gewachsenen Gerechtigkeitsinn sind sein bis heute wirksames Engagement für die Demokratisierung der Schule und die Kinderrechte ebenso zurückzuführen wie sein anhaltender Widerstand gegen unzulässige Lehrerschelte auf der Basis willkürlicher, pauschalisierter und methodisch unzulässiger Interpretationen von Schulleistungsstudien aller Art durch die Boulevard-Presse und populistische Bildungspolitiker und –politikerinnen unserer Tage.

Brügelmann selbst nennt die Erfahrung des „Terrorismus“ der Lehrer gegen die Schüler in der Kölner Elite-Schule, dem Friedrich-Wilhelm-Gymnasium, ein Hauptmotiv, warum er später in die Erziehungswissenschaft gegangen ist: Ihn trieb die Frage um, ob es eigentlich auch eine demokratische und menschlich humane Schule geben könne.

Aber zunächst musste er, um dem Vater zu gefallen, Jurisprudenz studieren. Ausgerechnet in diesem Studium lernt er, dass Texte mehrdeutig sind, was seine späteren Analysen empirischer Studien so spannend macht: Er wird die Mehrdeutigkeit, schärfer noch: die Uneindeutigkeit der Aussagen der so genannten „evidenzbasierten Erziehungswissenschaft“ immer wieder aufdecken und publik machen und die vermeintliche Eindeutigkeit der Befunde dieser Forschung immer wieder als Täuschung entlarven.

Brügelmann beendet das Jura-Studium brav mit dem ersten Staatsexamen, liest aber schon während des Jura-Studiums mit großer Begeisterung die Studienlektüren seiner Lebensgefährtin und späteren Ehefrau Karin, die an der PH Berlin auf Lehramt studiert und – wie Hans findet – fabelhaft spannende Bücher bearbeiten muss. Diese Lektüre zeigte ihm, dass schon damals Menschen ganz anders über Schule und Pädagogik nachdachten, als er sie erlebt hatte. Summerhill fasziniert ihn besonders, eine Schule, in der die Kinder Demokratie lernen, indem sie demokratisch handeln dürfen.

Die Lektüre der Studien zum moralischen Urteil beim Kinde von Jean Piaget wird für Brügelmann zu einem Erweckungserlebnis. Piaget zeigt ihm, wie anders als Erwachsene Kinder denken und warum sie so handeln müssen, wie sie handeln, weil sie so denken, wie sie denken. Damit wird Erziehungswissenschaft sein Thema, und es lag nahe, diese an der gerade erst gegründeten Reformuniversität in Konstanz zu belegen, wo der Wind des Aufbruchs der späten 1960er Jahre besonders spürbar war. Dort studiert er bei Horst Rumpf, Rudolf Messner, Ariane Garlichs und Karl-Heinz Flechsig und trifft auch schon – als Kommilitonen – Rudolf Schmitt, den späteren Vorsitzenden des Grundschulverbands.

1975 promoviert Brügelmann in Erziehungswissenschaft. Fünf Jahre später wird er, 34-jährig, als Professor für Anfangsunterricht in Lesen und Schreiben an die Universität Bremen berufen. Eigentlich hatte er in die Politische Bildung gehen wollen. Zu Schriftspracherwerb hatte er bis dahin zusammen mit Dietlind Fischer nur zwei Aufsätze verfasst zu der damals schon aufregenden These, dass man Lesen als einen Problemlöseprozess betrachten müsse, in dem Kinder unterschiedliche Taktiken verwenden, um den grafischen Zeichen auf dem Papier einen Sinn zu geben. Das war – ganz im Sinne Piagets – die erstmalige Anwendung der konstruktivistischen Lerntheorie auf das Gegenstandsfeld Schriftspracherwerb. Brügelmann konnte sich ohne jede eigene Unterrichtspraxis im Berufungsverfahren gegen einen Hauskandidaten, einen Germanisten, durchsetzen, weil der damalige bremische Bildungssenator die „rote Kaderschmiede“ der Bremer Universität akademisch aufwerten wollte und die Studienleistungen und den bisherigen Bildungsweg des jungen Brügelmann einschließlich seiner Auslandserfahrungen attraktiver fand als die Biografie des Hauskandidaten. So wurde Brügelmann Professor für ein Fach, von dem er – wie er selber sagte – bis dahin eigentlich nicht viel wusste.

Dieses Nichtwissen zwang Hans Brügelmann, sich in kürzester Zeit mit großer Intensität alles anzueignen, was seinerzeit an Forschung im In- und Ausland zu Lesen und Schreiben publiziert wurde. Er rezipiert die aktuellsten Publikationen zur Leseforschung aus den USA, die damals außer Renate Valtin kaum jemand in Deutschland kannte, und wird mit der daraus entstehenden „Fibel für Lehrer und Laien“ unter dem Titel *„Kinder auf dem Weg zur Schrift“* drei Jahre später zum Bestsellerautor. Das Buch wird insgesamt neunmal aufgelegt und 21 Jahre lang vertrieben werden.

Der Grundtenor seines vielleicht wirkungsmächtigsten Werkes ist dem Vorwort zu entnehmen: „Die Vorstellungen eines Kindes über Schrift sind eingebettet in seine persönlichen Alltagserfahrungen, von denen Erwachsene vorderhand wenig wissen. Lesen und Schreiben sind (...) nicht bloß Techniken im Umgang mit Schrift, sondern ein

Teil der kindlichen Denkentwicklung und Weltdeutung. Dieser Grundgedanke macht verständlich, daß Kinder auf so unterschiedliche Weise lesen und schreiben lernen. Jedes muss seinen eigenen Weg finden. Schon die Ausgangspunkte unterscheiden sich, aber auch die Etappenziele.“⁷

Mit dieser Veröffentlichung und mit der ein Jahr später in dem mit Erika Brinkmann gemeinsam herausgegebenen Buch „*Die Schrift entdecken*“ nachgeschobenen Äußerung, dass Fibeln „Krücken für Lehrer“⁸ seien, die sich einen fibelfreien Unterricht noch nicht zutrauen, hat Brügelmann auf einen Schlag alle Fibelautoren und –autorinnen gegen sich aufgebracht. Denn die Logik der Fibel, mit der alle Kinder einer Klasse im Prinzip im Gleichschritt in das System der Schrift eingeführt werden, entbehrt, wenn man von einem konstruktivistischen Lernbegriff ausgeht, der sachlichen Rechtfertigung und kann dann nur noch pragmatisch legitimiert werden: damit, dass doch seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht die meisten Menschen mit Hilfe von Fibeln lesen und schreiben gelernt haben. Die Frage stellte sich jetzt aber, ob sie dies *durch die* oder *trotz der* Fibel gelernt hatten. Denn wenn das Lernen nicht durch direkte Instruktion gesichert werden kann und Kinder aktive Entdecker von Gesetzmäßigkeiten in der Welt der Schrift sind und noch dazu alle in einem anderen Tempo die für die Beherrschung der Schriftsprache notwendigen Entdeckungen machen, wäre es immerhin möglich, dass die Kinder, die das Lesen mit der Fibel lernen, dies nicht *wegen*, sondern *trotz der* Fibelarbeit tun. Denn in konstruktivistischer Lesart kann das nach Strategien suchende Gehirn des Kindes gar nicht daran gehindert werden, das System der Schriftsprache zu erwerben, wenn es nur ausgiebig genug mit Schrift und Schriftentdeckungsmöglichkeiten konfrontiert wird – egal durch welches Unterrichtsangebot.

Diese Lesart ermöglichte später einem anderen Didaktiker, Jürgen Reichen, den Aufschwung seiner Methode „Lesen durch Schreiben“, deren inkompetente Verwendung durch einige Lehrkräfte Jahre später Hans Brügelmann und Erika Brinkmann um die Ohren gehauen werden wird.

Das Dilemma seiner Kontrahenten in der Sache war, dass Brügelmanns Thesen in einem Maße mit Grundlagenforschung belegt waren, wie das in der Fachliteratur zum Schrifterwerb bis dato selten üblich war. Der Senator hatte sich also nicht geirrt. Der fremde Blick des von außen kommenden Nachwuchsprofessors, der nicht das Bestehende weitertragen wollte, sondern aus Unkenntnis des Spezialgebietes, das er lehren sollte, zunächst der simplen Frage nachging: „Wie lernen eigentlich Kinder?“ und diese Frage konsequent auf das Feld des Schriftspracherwerbs anwendete, brachte gehörig Zunder in die Diskussion.

Brügelmanns Thesen wurden aber rasch durch eher didaktisch orientierte Kolleginnen und Kollegen wie Gerhard Sennlaub, Gerheid Scheerer-Neumann, Gudrun Spitta, Heiko Balhorn, Marion Bergk, Mechthild Dehn und andere mit einer innovativen Praxis untersetzt, die sich sehen lassen konnte. Die 1987 frisch gegründete Grundschulzeitschrift, in dessen wissenschaftlichen Beirat Brügelmann neben vielen der gerade Genannten bald berufen wurde, entwickelte sich zu einem Diskussionsforum für eine neue Welle der Grundschulreform mit dem Ziel der Öffnung der Grundschule nach

der zwei Jahrzehnte zuvor von Erwin Schwartz mit der Gründung des Arbeitskreis Grundschule begonnenen ersten Reform. Und Hans Brügelmann stand mit seiner Mitarbeiterin Erika Brinkmann im Zentrum der Debatten, was das Lesenlernen anging. (Der Laudator hatte auch das Glück, diesem Kreis anzugehören.)

Für seine Kühnheit und seine Unbefangenheit ist Brügelmann später hart bestraft worden: 2013 startete der SPIEGEL eine – man kann es nicht anders nennen – Hetzkampagne gegen ihn und Erika Brinkmann, die bis dato in der Grundschullandschaft einmalig war. Eine Spiegelautorin, deren Kind offenkundig Rechtschreibprobleme hatte, publizierte unter dem Titel „*Die neue Schlechtschreibung*“ eine umfangreiche Polemik, die sich eigentlich gegen die Methode „Lesen durch Schreiben“ von Jürgen Reichen wandte, für die sie aber Brügelmann und Brinkmann verantwortlich machte, nachdem Reichen bereits verstorben war und daher nicht mehr öffentlichkeitswirksam verprügelt werden konnte. Deutschlands Schulanfänger würden durch die Reichen-Methode, so die Autorinnen, „systematisch zu Rechtschreibanarchisten erzogen“⁹. Sie bezeichnete Brügelmann, den „bärtigen Oberpädagogen“ als den „wichtigsten Türöffner für die neue Rechtschreibanarchie“¹⁰. Es lohnt sich nicht, auf die infame Argumentation im Einzelnen einzugehen, die inzwischen Satz für Satz widerlegt worden ist. Aber es ist bedeutsam, zu erkennen, dass hier ein neuer, zutiefst konservativer und zugleich extrem polemischer Grundtenor in die Auseinandersetzung um die Arbeit in der Grundschule in Deutschland eingeführt wurde, der von gewissen Kreisen bis zum heutigen Tag gepflegt wird. Mit Rechtschreibkatastrophen lässt sich ja immer von neuem einmal im Jahr die Tagesauflage der Boulevard-Zeitungen drastisch erhöhen, und davon wird dann auch gerne Gebrauch gemacht.

Interessant ist, wie der an sich in seinem Innersten durchaus zart besaitete Beklagte und seine nicht minder betroffene Weggefährtin Erika Brinkmann mit den ungeheuerlichen Anwürfen, die 2015 noch einmal wiederholt wurden, umgingen: Brügelmann stürzt sich erneut in die Forschung, um alle früheren Behauptungen und Publikationen noch einmal selbstkritisch zu überprüfen. Und er kommt zu dem Ergebnis, dass er nichts widerrufen muss. Denn im Gegensatz zu den Anwürfen in den Boulevard-Zeitungen hat Hans Brügelmann ebenso wie Erika Brinkmann zu keinem Zeitpunkt die Rechtschreibung geringgeschätzt. Vielmehr haben beide stets darauf hingewiesen, dass Kinder Möglichkeiten bräuchten, auch die Regeln der Orthografie zu *entdecken* und dass sie dafür Modelle und Anlässe brauchen, und zwar von Anfang an. Allerdings, so Brinkmann und Brügelmann, geht es nicht vorrangig darum, bei ihren Entdeckungsreisen in die Welt der Schrift die Fehler der Kinder zu zählen. Vielmehr empfehlen sie, die Aufmerksamkeit der Kinder über die Konfrontation der eigenen Schriftprodukte mit der Normschrift der Erwachsenen auf das jeweils schon richtig Erworbene zu lenken und so den Kindern frühzeitig zu einer orthografischen Strategie zu verhelfen. Das ist das pure Gegenteil von Laissez-faire-Pädagogik, aber vielleicht für Spiegel-Reporter und manche anderen Menschen schon zu „sophisticated“, um es intellektuell nachvollziehen zu können.

Es ist unmöglich, die Fülle der wissenschaftlichen Arbeiten von Hans Brügelmann in einer kurzen Laudatio hinreichend darzustellen. Ich zähle nur mal die wichtigsten Projekte auf:

-
- 1975-1977 Leitung des Projekts „Evaluation und Implementation des Curriculum institutionalisierte Elementarerziehung“ (Stiftung Volkswagenwerk),
- 1977-1980 Ko-Leiter der Evaluation der einstufigen Juristenausbildung an der Universität/ im Landgerichtsbezirk Konstanz (Justizministerium Baden-Württemberg),
- 1981-1993 Leiter des Projekts „Kinder auf dem Weg zur Schrift“ (mehrere Teilprojekte DFG-finanziert),
- 1990-1993 Leiter des Projekts „Öffnung des Unterrichts in der Grundschule“ (Robert-Bosch-Stiftung),
- 1989-1991 Koordinator des „Schreibvergleichs Bundesrepublik-DDR“ (DFG),
- 1996-1997 Leiter des Projekts „Offene Arbeits- und Sozialformen entwickeln“ (Erhard Friedrich Stiftung),
- 1997-2002 Leiter des Projekts „BLISS“ (DFG und MSWF/ NRW),
- 1999-2012 Ko-Leiter des Projekts "Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext" (Montag-Stiftung; MSWF/NRW),
- 2000-2002 Ko-Leiter des Projekts „Didaktische Entwicklungs- und Prüfstelle für Lernsoftware Primarstufe“ (MSWF/ NRW),
- 2001-2002 Leiter des Projekts „LOGIK-Reanalyse“ (MSWF/ NRW),
- 2004 Entwicklung des Diagnose-Verfahrens LUST: „Leseuntersuchung mit dem Siegener Lesetest“
- „2007-2010 Ko-Leiter des Projekts „Dialogische Lerndiagnose/ ALPHA-PROFESS (BMBF).¹¹

und viele andere mehr.

Ich überspringe auch die fruchtbaren Siegener Jahre mit dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „OASE“ und der mit Erika Brinkmann, Falko Peschel und anderen organisierten Werkstatt für Kinder, um nur noch zwei weitere Handlungsfelder wenigstens kurz anzusprechen, die den Wissenschaftler und den Menschen Hans Brügelmann besonders kennzeichnen.

Das erste ist das jahrelange Bemühen, die immer wieder von der Presse sensationslüstern ausgebeuteten Schulleistungsstudien – PISA, IGLU, VERA, IQB-Bildungstrends u.a.m. – ihrerseits auf den Prüfstand zu legen und mit einer Eselsgeduld der Fachwelt sowie der Öffentlichkeit immer wieder die Grenzen dieser Studien aufzuzeigen. Brügelmann macht das nicht aus ideologisch begründeter Opposition zu einer bestimmten Methodik, sondern aus wissenschaftlichem Wahrheitsstreben und seinem persönlichen Gerechtigkeitssinn. So kämpft er – leider weitgehend vergeblich – jahrelang mit dem Grundschulverband gegen unsinnige Testitems bei VERA, setzt sich aber gleichzeitig für ein langfristiges Bildungsmonitoring ein, weil auch im Schulsystem von Zeit zu Zeit die Qualität von außen überprüft und Schwachstellen erkannt werden müssen, die im Schlendrian eines sich selbst überlassenen Systems allzu leicht übersehen werden könnten.

„BildungspolitikerInnen und Medien“, schreibt Brügelmann 2003, „fällt es offensichtlich schwer, kompetent und differenziert mit den Ergebnissen empirischer Bildungsforschung umzugehen. Die ‚Gläubigen‘ betrachten die Ergebnisse empirischer Bildungsforschung als objektive und eindeutige Daten. Für sie haben große Zahlen eine besondere Autorität. Übersehen wird, dass die Werte konzept- und kontextbezogen zu interpretieren sind: Mit welchen Aufgaben beispielsweise werden ‚Lesefähigkeit‘ oder ‚rechtschreibkönnen‘ erfasst? Ist der soziale Hintergrund der verschiedenen (Bundes-)Länder vergleichbar, oder wie sind die Rohwerte zu relativieren? Ohne Berücksichtigung bedeutsamer Rahmenbedingungen werden einzelne Daten leicht falsch interpretiert – will man sie verrechnen, sind unterschiedliche Gewichtungen und damit folglich auch verschiedene Ergebnisse und Bewertungen denkbar. Die ‚Pragmatiker‘ nutzen die Autorität solcher Studien für eigenen Zwecke, indem sie die Ergebnisse selektiv berichten oder einseitig deuten. (...) Beide Gruppen verspielen die Chancen, die solche Studien bieten.“¹²

Brügelmann leistet stets beides zugleich: Richtigstellung unzulässiger Interpretationen der Messdaten und Schulung der Lehrkräfte und der Öffentlichkeit im richtigen Lesen der Daten. Beispielhaft trägt er dies 1999 in seinen *„5 Thesen zur Evaluation und Rechenschaft der Grundschularbeit“*¹³ sowie in seinem 2015 bei Beltz erschienenen Buch *„Vermessene Schulen – standardisierte Schüler“* vor. Aber auch der *„Fakten-Check Grundschule“* der 2018 vom Grundschulverband veröffentlicht wurde, lebt zu einem großen Teil von Brügelmanns methodologischen Klarstellungen, mit denen er sich seit Jahren um die Erziehungswissenschaft, um die Grundschule und um den Grundschulverband verdient gemacht hat. Dass die empirische Erziehungswissenschaft die zahlreichen Angebote zu einer konstruktiven Zusammenarbeit stets im Sande verlaufen ließ, deutet darauf hin, dass auf diesem Gelände offenbar viele „Gläubige“ unterwegs sind, die an einer konstruktiven Verbesserung Ihrer Methoden und Instrumente nicht ernsthaft interessiert zu sein scheinen.

Es gibt schließlich ein weiteres Handlungsfeld neben dem Schriftspracherwerb und seinem Engagement für eine korrekte Interpretation wissenschaftlicher Studien, auf dem Hans Brügelmann stets aktiv war und es noch ist: sein Eintreten für die Rechte der Kinder, die Erziehung zur Demokratie und für eine demokratische und gerechte Schule. Sein gemeinsam mit Axel Backhaus und anderen 2008 in Siegen herausgegebenes Buch *„Demokratische Grundschule. Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen“*, zählt er zu seinen wichtigsten Werken überhaupt. Die Verletzungen der Kindheit und Jugend wirken hier bis zum heutigen Tag nach.

Brügelmann geht davon aus, dass Kinder bereits im Grundschulalter politisch sozialisiert werden und dass die Grundschule daran einen erheblichen Anteil hat – sei es durch bewusstes Handeln, sei es in Form von informellem Lernen an und in den Strukturen des Systems.¹⁴ Dabei geht es ihm nicht primär um die Vorbereitung der Kinder auf ein zukünftiges Leben und Mitgestalten des Gemeinwesens, sondern um die Erfahrung der wirksamen Mitgestaltungsmöglichkeit schon im Grundschulalter, um *das Erleben der Demokratie* in der Grundschule.

Er betont auch, dass die Erziehung zur Demokratie in der Grundschule ganz wesentlich abhängt von der Haltung, die die Erwachsenen den Kindern vorleben und in der sie den Kindern Mitwirkungsmöglichkeiten eröffnen: durch ein „positives sozial-emotionales Klima, geringes Machtgefälle, hohe Kommunikationsdichte, [und ein] offenes Austragen von Konflikten“¹⁵.

Ich komme zum Schluss und frage mich, welche Eigenschaften das Werk von Hans Brügelmann besonders kennzeichnen, wollte man sie in ganz wenigen Worten zusammenfassen. Ich zitiere ihn selbst aus einem Gespräch mit mir. Was Brügelmann und vor allem Brügelmanns Sprache auszeichnet und so besonders wirksam macht, ist sein ständiges „Bemühen um Klarheit, Schlichtheit und Problemlöseorientierung – und nicht Meta-Gewäsch“.¹⁶

Mit dieser Klarheit der Sprache und seiner ausgeprägten Problemlöseorientierung hat sich Hans Brügelmann eine Rolle erobert, die er auch bei Gericht sehr gut hätte ausfüllen können und die er in der Erziehungswissenschaft sowie im Grundschulverband immer hervorragend ausgefüllt hat: die des unparteiischen Sachverständigen. Darin ist er wirklich ausgezeichnet, weswegen er hier heute auch ausgezeichnet werden soll.

Postskriptum:

Wir müssen zum Abschluss noch zwei Frauen würdigen, ohne die Hans Brügelmann nicht der Wissenschaftler geworden wäre, den wir heute preisen. Auch für Hans Brügelmann gilt schließlich der bekannte Satz: „Hinter jedem erfolgreichen Mann steht eine Frau“.

Karin Brügelmann hat Hans in die Grundschulpädagogik geführt und als reflektierte Praktikerin, als Gegenleserin seiner Schriften und Mitautorin von zahlreichen Aufsätzen sichergestellt, dass alle seine Publikationen hart an der Schulwirklichkeit blieben. Ohne diese Korrektur wäre Brügelmann vielleicht ein brillanter Theoretiker ohne die so wesentliche Bindung an die Realität geworden, die sein gesamtes Werk auszeichnet.

Mit Erika Brinkmann verbindet Brügelmann eine jahrelange intensive fachliche Zusammenarbeit. Sie ergänzen sich in jeder Beziehung. Hans Brügelmann hat es selbst eine große Ungerechtigkeit genannt, dass Erika Brinkmann, bevor sie selbst auf eine Professur berufen wurde, als seine Angestellte jahrelang in seinem Schatten stand. „Die Leute unterstellten immer, zu wissen, was Erika von mir gelernt habe, und haben nie gesehen, was ich von ihr gelernt habe“, beklagt Brügelmann dieses Verhältnis. Die heute hier im Saal Anwesenden können Dich beruhigen, Hans: Wir wissen sehr wohl, was die deutsche Grundschule und was der Frankfurter Grundschulverband an der Professorin Erika Brinkmann haben und schätzen auch ihr Werk außerordentlich. Und wir wissen, was wir an Dir und deinem Werk haben, lieber Hans!

Ich beglückwünsche Dich zu der heutigen Auszeichnung!

¹ Brügelmann, Hans (1972): Offene Curricula - Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten, 18. Jg., Nr. 1, 98-118.

-
- ² Wolfgang Schulz in der Einleitung zu Mager, Robert F. (1965): Lernziele und Programmierter Unterricht, Weinheim: Beltz, S. XII.
 - ³ Children and their Primary Schools. A Report of the Central Advisory Council for Education (England). London: Her Majesty's Stationery Office 1967
 - ⁴ Elliot, John (1971): Curriculum Development and Research on Teaching Methods. Norwich-Paper. S. 17f., zitiert nach Brügelmann 1972, S. 104.
 - ⁵ Vgl. Brügelmann, Hans (1982): Fallstudien in der Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 28. Jg., Nr. 4, S. 609-632.
 - ⁶ Brügelmann 1982, S. 609f.
 - ⁷ Brügelmann, Hans (1983): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. Konstanz: Faude, S. 9.
 - ⁸ Brügelmann, Hans / Brinkmann, Erika (1984): Die Schrift entdecken. Konstanz: Faude.
 - ⁹ von Bredow, Rafaela / Hackenbroch, Veronika (2013): Die neue Schlechtschreibung. In: Der Spiegel, Nr. 25/2013, S. 96 – 104.
 - ¹⁰ von Bredow, Rafaela / Hackenbroch, Veronika (2013): S. 98.
 - ¹¹ Vgl. <https://www.hans-bruegelmann.com/berufsbiografie/>, aufgerufen 15.7.2018.
 - ¹² Brügelmann, Hans (2003): Zu Risiken und Nebenwirkungen... Verständnis- und Argumentationshilfen für den Umgang mit den Ergebnissen der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung. In: Grundschule aktuell, H. 82, April 2003, S. 12-16.
 - ¹³ Brügelmann, Hans (1999): 5 Thesen zu Evaluation und Rechenschaft der Grundschularbeit. In: Schmitt, Rudolf (Hrsg, 1999): BundesGrundschulKongress 1999: An der Schwelle zum dritten Jahrtausend. (Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 105), Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule / Der Grundschulverband.
 - ¹⁴ Brügelmann; Hans (2014): Kinderrechte: Selbst- und Mitbestimmung in der Grundschule. In: Grundschule aktuell, Nr. 127, Sept. 2014, S. 6-10.
 - ¹⁵ Brügelmann 2014, S. 6
 - ¹⁶ Interview mit Jörg Ramseger vom 1.6.2008 in Göttingen