

Sendetag: 26.01.2006,  
20.15 Uhr



## Prof. Dr. Hans Brügelmann

Erziehungswissenschaftler

im Gespräch mit Willi Streit

[http://www.br-online.de/alpha/forum/vor0601/20060126\\_i.shtml](http://www.br-online.de/alpha/forum/vor0601/20060126_i.shtml) [Abruf: 26.1.06]

- Streit:** TIMSS, IGLU, VERA und PISA: phantasievolle Namen, hinter denen sich Tests von Schülern, Lehrern und Bildungssystemen insgesamt verbergen. Wir wollen uns heute bei alpha-forum mit Professor Dr. Hans Brügelmann über diese Tests, den Sinn und die Methodik dieser Tests unterhalten und auch über seinen ganz persönlichen Zugang zur Pädagogik, zu den Erziehungswissenschaften. Grüß Gott, Herr Dr. Brügelmann.
- Brügelmann:** Grüß Gott, Herr Streit.
- Streit:** Wird eigentlich zu viel getestet bei uns? Bringen uns diese Tests nicht mehr durcheinander, als dass sie uns helfen würden?
- Brügelmann:** Sicher wird im Moment zu viel getestet. Andererseits muss man jedoch auch sagen, dass wir im deutschen Schulwesen überhaupt keine Tradition haben für diesen Zugang zu Lernerfahrungen von Schülerinnen und Schülern. Ich denke, es war sehr wohl nützlich, dass man auf der Systemebene Vergleiche angestellt hat, dass sich die Bundesrepublik also einem internationalen Vergleich stellen musste. Es war auch nützlich, dass sich die einzelnen Bundesländer im Vergleich untereinander angesehen haben, wie dort jeweils die Schülerinnen und Schüler in fachlich zentralen Leistungen dastehen. Das Problem ist: Jetzt glauben alle, dass man nun alleine dadurch, dass man solche Tests macht, erstens genau wüsste, was in und an den Schulen gut oder schlecht ist, und dass man dadurch zweitens auch eine Hilfe hätte, um das, was nicht so gut ist, verbessern zu können. Dies halte ich aber für einen fatalen Irrtum. Für besonders problematisch halte ich es, dass jetzt unglaublich viele Ressourcen in diese Anstrengungen hineingehen, Ressourcen, die dann natürlich an anderer Stelle fehlen. Sie fehlen z. B. bei der Lehrerfortbildung oder bei der Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern vor Ort, die genauer hingucken wollen, wo Einzelne ihrer Schülerinnen und Schüler stehen. Ein Test ist aber nur ein sehr punktueller Hinweis auf mögliche Schwierigkeiten. Diese Tests sind keinesfalls das, als was sie immer "verkauft" werden, nämlich eine Diagnose.
- Streit:** Sie haben als Professor an der Universität Siegen selbst sehr viel über Evaluation, über Bewertung und Auswertung von Lehrsystemen gearbeitet. Sie haben sich auch mit Lesedidaktik, mit der Grundschuldidaktik im weitesten Sinne befasst. Sie selbst sind aber ursprünglich gar kein Pädagoge und Erziehungswissenschaftler gewesen, sondern Sie haben Ihre akademische Laufbahn als Jurist begonnen. Hat Ihnen das bei der Beurteilung von Schulsystemen, von Lerntechniken eher geholfen oder eher geschadet?
- Brügelmann:** Ich denke, das hat es mir zunächst einmal schwer gemacht: weil ich von außen gekommen bin und weder über die Sprache, noch über die anderen

Selbstverständlichkeiten verfügt habe, die bei denen gegeben sind, die innerhalb dieses Systems sozialisiert worden sind. Aber genau darin steckte natürlich auch eine Chance: Das heißt, man hält diese Selbstverständlichkeiten eben nicht für selbstverständlich. Wenn ich hierfür mal ein Beispiel aus der Lese- und Schreibdidaktik nehmen darf. Dort ist Jahrhunderte lang mit Fibeln gearbeitet worden, mit Lehrgängen, die mit einzelnen Buchstaben und Wörtern angefangen haben und die die Kinder sozusagen schrittweise in die Welt der Schriftsprache hineingeführt haben. Wenn man sich jedoch Kinder unverstellt ansieht, dann merkt man, dass sie z. B. bereits vor der Schule schreiben und lesen im Sinne einer sozialen Handlung. Das heißt, sie kritzeln etwas und kommen dann zu einem und sagen: "Was heißt denn das?" Oder aber sie gehen herum und sehen Schilder und sagen dann: "Das heißt 'Eis', das heißt 'Lotto' und das heißt 'Aral' oder 'Benzin!'" Daran kann man erkennen, dass die Kinder einen Sinn suchen in diesen Tätigkeiten. Und dieser Sinn geht halt verloren, wenn wir das Erlernen von Lesen und Schreiben so zerstückeln, wie wir das Jahrhunderte lang gemacht haben mit unseren Fibel-Lehrgängen. Ich denke, da hat es mir sehr wohl geholfen, dass ich mit einem anderen Blick draufgeguckt habe. Aber das hat es dann natürlich wiederum auch nicht leicht gemacht, diese andere Sicht den Kollegen verständlich zu machen.

**Streit:** Auf den ersten Blick erscheint es ja geradezu paradox oder widersinnig, dass ausgerechnet ein Jurist sich mit Lesenlernen und mit Sprache beschäftigt. Denn man weiß doch, dass die Juristen eine sehr umständliche Sprache haben und es ohne Weiteres schaffen, einen Satz von vier Seiten Länge zustande zu bringen. Wir sind damit auch beim Thema "Quereinsteiger". Sie haben soeben schon ausgeführt, wie wichtig es sein kann, auch mal mit einem anderen Blick an bestimmte Dinge heranzugehen. Mangelt es nicht an der Schule genau an diesen Quereinsteigern?

**Brügelmann:** Ganz sicher. Man könnte ja sogar etwas ironisch sagen: Lehrer kommen halt nie aus der Schule heraus. Sie sind erst Schüler in der Schule, dann sind sie Studenten an der Universität, dann werden sie Lehramtsanwärter oder Referendare und Lehrer. Das macht es sicherlich schwer, sich von Traditionen zu lösen. Nehmen wir als Beispiel die Vorstellung, dass Lernen immer die Folge von Lehren sei, dass Lernen also nur dort geschehe, wo gelehrt wird: Das ist eine absurde Vorstellung, denn man muss sich ja nur einmal anschauen, was die Menschen außerhalb der Schule alles lernen. Es gibt Schätzungen, dass wir zwei Drittel oder sogar 90 Prozent dessen, was wir im Leben brauchen, außerhalb der Schule lernen. Darauf zu schauen, wie Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene im Alltag lernen, also dieses informelle Lernen in den Blick zu nehmen, ist etwas, das einem sehr schwer fällt, wenn man immer nur didaktisiert denkt. Wir wissen aus einer Reihe von Schulen, die z. B. Künstler, Handwerker oder auch Personen aus anderen Berufszweigen eingeladen haben, mit Schülern zu arbeiten, dass dies auf Schüler geradezu elektrisierend wirkt. Sie erleben dabei Menschen, die kompetent sind im Alltag, die in einem Beruf etwas leisten. Und diese Menschen können den Schülerinnen und Schülern dann sogar sagen: "Wenn ihr etwas können wollt, dann müsst ihr aber auch ordentlich arbeiten, sauber arbeiten, pünktlich sein usw.!" Das hat viel mehr Überzeugungskraft, als wenn das sozusagen moralisierend von Personen kommt, die immer über die Welt sprechen, aber nicht in der Welt leben.

**Streit:** In Ihren Forschungsarbeiten und auch in Ihrem neuen Buch "Schule verstehen und gestalten" fordern Sie ja eine offene Schule. Offen nicht im Sinne von "da kommt mal einer von außen und hält eine Stunde lang Unterricht" – womöglich sogar im klassischen Frontalunterricht – oder die Schüler gehen mal nach außen und besuchen eine Schreinerwerkstatt, um zu sehen, wie es bei "Meister Eder" wirklich aussieht. Stattdessen verstehen Sie unter Öffnung der Schule etwas sehr viel Umfassenderes.

**Brügelmann:** Es geht zunächst einmal darum, die Unterschiede zwischen den Schülern überhaupt wahrzunehmen und auch ernst zu nehmen. Wir tun nämlich mit unseren Anforderungen oder auch mit unseren Lehrgängen immer so, als ob alle Schüler im Gleichschritt durch so ein Programm marschieren könnten. Wenn man zur Kenntnis nimmt, dass die Schüler am Schulanfang drei bis vier Jahre auseinander liegen im Hinblick auf ihre Erfahrungen mit Schrift oder mit Zahlen, dann wird eigentlich jedem deutlich, dass das so auf keinen Fall funktionieren kann. Das ist also der erste wichtige Punkt: Wir müssen die Unterschiede wahrnehmen und den Schülern Raum geben, damit sie sich von ihrem jeweiligen Lernstand aus weiterentwickeln können. Der zweite Punkt hängt damit zusammen, dass jeder Mensch dieselben Erfahrungen anders verarbeitet. Man nennt das konstruktivistische Psychologie. Damit ist gemeint: Wir entwerfen im Grunde genommen in unserem Kopf Modelle, um uns die Welt zu erklären, wir bilden die Welt gerade nicht in unseren Köpfen einfach ab. Wenn das so ist, und sehr viel spricht dafür, auch Ergebnisse aus der Hirnforschung, dann müssen wir den Lernprozess auch offener gestalten im Sinne von Raum geben für verschiedene Sichtweisen, für verschiedene Denkmodelle, die allerdings die Schüler aneinander abarbeiten sollen. Denn man kann eben nicht sagen: "Jeder macht das so, wie er sich das denkt!" Stattdessen geht es um die wichtige Auseinandersetzung zwischen den Schülern und nicht nur zwischen Lehrern und Schülern. Der dritte Punkt, der mir vielleicht sogar am meisten am Herzen liegt, wenn ich über Öffnung spreche, besteht darin, dass wir das ernst nehmen, was die UN mit der Kinderrechtskonvention gefordert hat: Auch diejenigen, die im Sinne des Rechtssystems noch nicht mündig sind, sind Persönlichkeiten, die einen Anspruch darauf haben, dass ihr jetziges Leben von ihnen mitgestaltet werden kann. Ihre Schulzeit, das sind 15000 bis 20000 Stunden Lebenszeit, wird bei uns jedoch von anderen Menschen fremdbestimmt. Das dürfte man meiner Meinung nach nur, wenn man sehr gute Gründe hätte, über die Interessen und die Wünsche der Kinder hinweg zu gehen. Ich glaube jedoch, diese Gründe hat eine Welt nicht, die Kriege führt, in der viele Erwachsene rauchen, obwohl sie wissen, dass das schädlich ist, die trinken usw. Wir müssen uns also fragen: Wissen wir wirklich so viel besser, was gut für die Kinder ist, als die Kinder selbst? Insofern ist diese Mitbestimmungsidee für mich eigentlich der Schlüssel für die Öffnung von Schulen.

**Streit:** Da kommt gerade der Jurist wieder ein wenig durch, wenn es um Menschenrechte und Mitbestimmungsrechte geht.

**Brügelmann:** Ja, der kommt sogar ganz stark durch.

**Streit:** Mitbestimmung an der Schule wird ja bisher ganz anders gehandhabt: Da geht es vielleicht gerade mal darum, dass man die Schüler befragt, wohin der nächste Schulausflug gehen oder was man mit der Klassenkasse machen könnte. In Ihrem Sinne heißt Mitbestimmung jedoch, den Schüler ernst und für voll nehmen und auch seinen ganz persönlichen Zugang zu Wissen und zum Erwerb von Kulturtechniken zu berücksichtigen. Das heißt aber auch, dass wir diese Rasterung verlassen müssen, die wir ja ansonsten in der Gesellschaft ebenfalls vorfinden. Diese Rasterung gibt es ja auch im Wirtschaftsleben: Es gibt heute viele Unternehmen, in denen die Mitarbeiter mehr Zeit für das Schreiben von Berichten aufwenden müssen – sie müssen Reporting machen, wie das bereits seit Jahrzehnten in amerikanischen Firmen üblich ist – als für das, was sie eigentlich zu tun hätten. Irgendwie erinnert mich das ebenfalls an unser übliches Verständnis von Schule.

**Brügelmann:** Ich denke, den Einzelnen als Individuum wahrzunehmen, ist zentral, hat aber zwei Bedeutungen und vielleicht liegt genau hier das Problem. Die eine Bedeutung ist, dass man den Schülern Raum geben muss, damit sie individuell an Themen, an Problemen arbeiten können, die für sie bedeutsam sind. Der zweite Punkt ist, dass die Schüler

gemeinsam auch die Kultur des Klassenzimmers mitbestimmen. Das betrifft z. B. Fragen wie: "In welchen Formen wollen wir zusammenarbeiten? Welche Themen beschäftigen uns gemeinsam? Welche Regeln sollen gelten für die Kommunikation?" Es wird immer so getan, als ob eine Öffnung des Unterrichts laissez faire bedeute. Gerade das ist jedoch nicht gemeint damit. Gemeint ist stattdessen, die Schüler in die Verantwortung zu nehmen für dieses Gemeinsame. Und wenn man sich mal Schulen ansieht, in denen das geschieht, dann ist man ja auch erstaunt darüber, wie viel pfleglicher die Schüler z. B. mit dem Inventar einer solchen Schule umgehen. Verwahrlosung ist die Konsequenz von Anarchie oder Unterdrückung, aber niemals die Konsequenz von Mitbestimmung.

**Streit:** Es gibt ja ungefähr so viele Pädagogiken, wie es Schulen gibt. Es gibt den guten alten bayerischen Pädagogen Kerschensteiner, der gefordert hat, mit Herz und Verstand zu lernen. Es gibt Freire, es gibt die Petersen-Pädagogik, es gibt Montessori, Waldorf usw. Sehr vielen dieser Pädagogiken ist die Freiarbeit gemeinsam. Die Freiarbeit ist ein Petitum, das auch Sie in Ihrem Buch ausdrücklich wiederholen. Es geht Ihnen jedoch um die richtig verstandene Freiarbeit: Gemeint ist damit nicht, dass der Lehrer frei hat, während die Kinder die Aufgaben aus dem Buch selbst lösen müssen. Stattdessen geht es Ihnen um ganz etwas anderes. Wie beschreiben Sie Freiarbeit?

**Brügelmann:** Es gibt einfach verschiedene Stufen der Öffnung von Freiheit bei der Freiarbeit. Mir ist jedenfalls wichtig, dass die Schüler nicht nur organisatorisch Freiräume haben: wann sie also was in welcher Reihenfolge bearbeiten – sondern dass sie eben auch mitbestimmen können, an welchen Themen sie arbeiten. Viele sehen dahinter die Gefahr, dass sich die Schüler isolieren, als würde jeder Schüler nur noch in seiner eigenen Welt arbeiten, ohne dabei wirklich voranzukommen. Deswegen muss man immer sehen, dass diese Form von Freiheit, wie ich sie verstehe, verbunden sein muss mit einer Form, die man in der Klasse "Forum" nennen könnte. Dort stellen die einzelnen Schüler das vor, woran sie gerade arbeiten, um danach dann von den anderen Schülern dazu befragt zu werden: Sie müssen begründen, warum sie zu bestimmten Lösungen für ein Problem gekommen sind, oder sie müssen, wenn sie eine Geschichte geschrieben haben, begründen, warum sie diese Geschichte so und nicht anders geschrieben haben. Im Grunde genommen kommt dabei über die Begegnung mit anderen – statt über die Belehrung durch andere – die Herausforderung zustande, die notwendig ist, damit ein Mensch weiterkommt in seinem Denken. Das heißt also, dass es ein ständiges Oszillieren gibt zwischen dem individuellen, ganz persönlichen Zugang, den der Einzelne sucht, und dem, was über den Austausch geschieht, über die Kommunikation, über die Auseinandersetzung sowohl für denjenigen, der eine Idee entwickelt hat, wie auch für die anderen, die dieser Idee im Gespräch begegnen.

**Streit:** Wie entstehen solche Forderungen, solche Ideen, den Unterricht zu verändern? Beobachten Sie den Menschen in Alltagssituationen oder die Kinder bevor sie in die Schule kommen, wenn sie noch natürlich lernen? Machen Sie Anleihen bei der Gehirnforschung und der Verhaltensforschung?

**Brügelmann:** Wahrscheinlich mache ich das alles zusammen. Ich bin einfach ein Mensch, der unglaublich viel Spaß an neuen Einsichten hat, an Einsichten, die u. U. auch einmal aus ganz fremden Blickwinkeln entstehen. Ich denke, das zentrale Motiv war bei mir die eigene Schulerfahrung. Denn ich habe Schule wirklich als leidvoll erlebt.

**Streit:** Da gibt es dieses schöne Beispiel mit dem Bockspringen. Erzählen Sie uns doch bitte diese Geschichte, denn sie wird vielen Zuschauerinnen und Zuschauern aus der Seele sprechen – auch im Hinblick darauf, wie sich die Schule in natürliche Abläufe einmischt und wie sie es den Kinder sogar reelrecht austreibt. sich mit der einen oder

anderen Sache gerne zu beschäftigen.

**Brügelmann:** Ich denke, jeder von uns hat seine Stärken und Schwächen und ich hatte nun einmal meine Schwächen im Sport und dabei speziell im Turnen. Die Bundesjugendspiele sind ja so konstruiert, dass es von Altersgruppe zu Altersgruppe immer höhere Anforderungen gibt. Derjenige, der ihnen nicht gerecht wird, muss diese Übungen machen, von denen alle vorher schon wissen, dass er sie nicht schaffen wird. Meine Vorstellung wäre immer gewesen: "Dann lasst doch den Hans Brügelmann die Übung machen, die für die Altersstufe darunter gilt. Ihr könnt ihm ja gerne eine Vier oder Fünf auf diese Übung geben, aber zwingt ihn nicht, dieses Versagen vor aller Öffentlichkeit zu demonstrieren!" Ich bin nämlich der Ansicht, dass wir genau das in der Schule immer wieder machen: Wir zwingen diejenigen, die nicht der Altersnorm entsprechen, sich vor der Klasse und womöglich auch noch im Interesse sozusagen des Selbstkonzepts der anderen zu blamieren. Damit beschädigen wir die Menschen, die wir ja eigentlich fördern wollen. Denn wir alle wissen doch: Man kann nicht lernen, wenn man sich nicht sicher fühlt, wenn man sich nicht respektiert fühlt. Man geht dann kein Risiko ein. Und genau das gehört nun einmal zum Lernen, denn Lernen bedeutet ja auch, dasjenige in Frage zu stellen oder aufzugeben, auf das man sein Verhalten täglich als Routine aufbaut. Wenn man nicht ermöglicht, dass ein Mensch es riskieren kann, etwas Neues zu probieren, wenn man Angst erzeugt, dann behindert man Lernen. Das bestätigt übrigens auch die Hirnforschung.

**Streit:** Irgendwie drängt sich dabei immer wieder der Eindruck auf, dass Schule mit Normieren, mit Standardisieren, mit dem Einzwängen in ein Raster zu tun hat. Wie können wir uns denn von diesem wirklich engstirnigen Denken befreien?

**Brügelmann:** Heute ist das wahrscheinlich nur noch ganz schwer möglich. Wenn Sie mich vor zehn oder fünfzehn Jahren gefragt hätten, dann wäre ich noch sehr viel optimistischer gewesen. Denn das, was sich damals in der Grundschule entwickelt hatte - Schülern mehr Raum zu geben und z. B. die vergleichenden Ziffernnoten in höhere Altersstufen zu verlagern -, wird jetzt alles wieder nach unten gedrückt. Das ist, wenn ich damit noch einmal auf den Anfang unseres Gesprächs zurückkommen darf, meiner Meinung nach eine Folge von TIMSS, PISA und all den anderen Untersuchungen. Das ist der Glaube, wenn man die Schüler vermisst, dann hätte man den zentralen Anhaltspunkt, um zu wissen, was sie bereits gelernt haben und was sie als Nächstes lernen müssen. Und genau das halte ich für eine völlige Illusion. So gesehen brauchen wir also eine Schule, die sehr viel mehr Entspannung gibt, eine Schule, die z. B. als Ganztagschule angelegt ist. Diese Ganztagschule darf aber nicht mit dem ausgefüllt werden, was den ganzen Vormittag schon so schrecklich macht. Stattdessen muss eine Ganztagschule Entspannungsphasen haben, muss den einzelnen Schülern ermöglichen, genau das zu tun, was sie persönlich interessiert. Es ist ja wirklich bemerkenswert, wenn man sich einmal näher ansieht, was Schüler an Kompetenzen außerhalb der Schule erwerben, die innerhalb der Schule jedoch überhaupt keine Rolle spielen. Wir haben bei uns ein Projekt mit dem Titel "Lernbiographien im schulischen und außerschulischen Kontext". Dieses Projekt ist so angelegt, dass Studierende als Staatsexamensarbeit über vier Monate hinweg ein Kind begleiten und dabei versuchen, alles über dieses Kind in den Blick zu bekommen, was mit dessen Interessen, dessen Fähigkeiten, dessen Erfahrungen zu tun hat. Hier sind wir immer wieder verblüfft, dass die Gleichung, von der wir eigentlich ausgehen, nicht stimmt. Diese Gleichung lautet: Das, was ein Schüler außerhalb der Schule gut kann, interessiert ihn auch in der Schule. Wenn wir dann nachfragen, warum das so ist, erfahren wir oft, dass Kompetenzen, die Schüler z. B. im Bereich des Sachunterrichts in der Grundschule haben und die möglicherweise weit über das hinausgehen, was ein Lehrer an Kompetenzen auf diesem Gebiet hat, in der Schule schlicht gelehrt

werden: Das interessiert dort gar nicht. Und dann schalten Schüler eben ab. Hier müssten wir Brücken schaffen: Wir müssten Schulen zu Lernräumen ausweiten, in denen die Chance besteht, das, was man gut kann, weiter zu entwickeln – das wäre also das Thema der Spezialisierung –, und das, was man nicht gut kann, was aber zur Allgemeinbildung gehört, angstfrei dazuzuerwerben.

**Streit:** Herr Professor Brügelmann, ist es nicht frustrierend, wenn Sie z. B. diesen Sachverhalt darstellen, ihn in Ihren Forschungsarbeiten auch publik machen und dann die Personen, die entscheiden – in der Regel sind das ja Politiker oder Ministeriale –, diese Erkenntnis doch irgendwo in einer Schublade liegen lassen? Gibt man da nicht doch irgendwann auf, weil man sich sagt: "Ich kann mir noch so viele Gedanken machen und wir können noch so viel forschen" – denn es gibt ja viele Pädagogen, die ins selbe Horn blasen wie Sie –, "es ändert sich ja doch nichts!" Ist denn überhaupt noch an Fortschritt zu denken an der Schule?

**Brügelmann:** Das eine ist: Ich bewundere die vielen Lehrerinnen und Lehrer, die es gibt, die auch bei restriktiven Bedingungen Räume schaffen in den Schulen, in denen das passiert, was ich mir wünsche, und sie machen das auch viel besser, als ich selbst das könnte. Ich sehe meine Funktion nicht darin zu sagen: "Ich habe etwas Tolles herausgefunden, ich will, dass ihr alle das jetzt genau so macht!" Nein, ich sehe meine Aufgabe darin, diese Lehrerinnen und Lehrer zu stützen in dem Sinne, dass ich ihnen durch Forschungsergebnisse Legitimation verschaffe, dass das, was sie machen, tatsächlich nicht irgendeine Spinnerei ist, sondern auf sicheren Beinen steht. Das andere ist diese Geschichte mit dem halb vollen bzw. halb leeren Glas. Ich gehöre halt nun einmal zu den Menschen, die sagen: "Die Welt wird nie vollkommen sein, aber ich freue mich über jeden kleinen Schritt, den wir schaffen!" Insofern geht es mir also weniger darum, dorthin zu schauen, wo Dinge nicht klappen. Ich schaue viel lieber dorthin, wo es gelingt, dass junge Lehrer in die Schule kommen und Dinge verändern. Was ich noch viel toller finde, ist aber Folgendes. Ich finde es unglaublich toll, wenn 50-, 60-jährige Lehrerinnen oder Lehrer mir schreiben: "Ich habe Ihr Buch gelesen. Ich habe eigentlich lange gezögert, aber jetzt habe ich zum letzten Mal eine Klasse in einem kompletten Durchgang, also von der ersten bis zur vierten Klasse. Ich habe das jetzt doch einmal versucht. Ich bin so froh, dass ich das jetzt wenigstens einmal in meinem Lehrerleben gemacht habe." Das zeigt mir: Es gibt auch heute noch Menschen, die ihren Beruf eben nicht als Routine begreifen, die auf einem Examen aufbaut, das sie vor 30, 40 Jahren irgendwann einmal gemacht hatten, sondern die lebendig bleiben in der Schule. Für diese Lehrerinnen und Lehrer alleine ist es wert, dass man diese Arbeit macht.

**Streit:** Lassen Sie uns dennoch ein wenig analysieren, warum diese eigentlich ermutigenden Forschungsergebnisse dann doch irgendwo lediglich in der Wissenschaft hängen bleiben und nicht auf die Praxis durchschlagen. Der eine Grund ist vermutlich, dass behauptet wird, Ihre Thesen und die Thesen Ihrer Kollegen seien nicht richtig. Es wird also behauptet, man müsse auf didaktischer Ebene weiterhin im klassischen monologischen Stil arbeiten. Ist das ein möglicher Grund dafür, warum da nichts weitergeht?

**Brügelmann:** Wenn man sich die Forschungsergebnisse ansieht, dann ist das kein Grund. Aber ich denke, die Rezeption von Forschung hängt nun einmal immer auch mit dem jeweiligen Menschenbild zusammen. Sie hängt auch mit den Biographien der Rezipienten zusammen. Wenn man die Forschungsergebnisse konsequent weiterdenkt, dann heißt das ja, dass man loslassen müsste. Für die Ministerialbürokratie würde das heißen, dass sie die Schulen loslassen müsste. Für die Lehrerinnen und Lehrer hieße das, die Kinder loszulassen. Und ich weiß aus eigener Erfahrung, dass das ungeheuer schwierig ist. Das Problem ist ganz einfach: Viele von uns werden Lehrerinnen und

Lehrer, weil sie sich in diesem Raum sicher fühlen, weil sie dort nämlich die Kontrolle inne haben. Wenn wir dort aber nun auf einmal loslassen müssen, dann verlieren wir selbst die eigene Sicherheit, die uns am Leben erhält.

**Streit:** Liegt es vielleicht auch daran, dass man sagt, das Ganze sei einfach zu teuer? Das seien alles zwar wunderschöne Theorien, aber das wäre einfach zu teuer in der Umsetzung, weil man dann z. B. kleinere Klassen bräuchte oder zusätzliche Ausbildungen. Ist dieses Argument, dass das alles teurer wäre, stichhaltig?

**Brügelmann:** Nein, überhaupt nicht. Ich habe ja diese Art von Unterricht in England im Jahr 1969 kennen gelernt, als ich als Student in Großbritannien war. Das waren Schulen, in denen es 35 Kinder in den Klassen gegeben hat, in denen man z. T. mit Pappkartons versucht hat, in den Fluren Möbel für die Kinder herzurichten. Aber das waren eben auch Schulen, die lebten. Das waren Schulen, in die Lehrerinnen und Lehrer morgens fröhlich hineinkamen und die Schüler mit dieser Fröhlichkeit auch angesteckt haben. Das waren Lehrerinnen und Lehrer, die einfach gerne mit Kindern zusammen waren. Ich denke, das ist das eigentlich Entscheidende. Es ist nicht die Frage des Geldes das eigentlich Entscheidende. Wobei es aber so ist, dass ich mir durchaus kleinere Klassen wünsche, gerade am Schulanfang. Denn auch das wissen wir aus der Forschung: Schulanfänger und speziell Schulanfänger aus sozial benachteiligten Schichten profitieren davon, wenn die Lehrer Zeit haben, sich ihnen persönlich zuzuwenden.

**Streit:** Zur Frage, ob eine bessere Schule unbedingt teurer sein muss, gibt es ja auch folgende Rechnung: Wenn man es sich momentan noch leistet, dass 20 Prozent eines Jahrgangs als Versager irgendwann aus dem Schulsystem sozusagen ausgefiltert werden, dann könnte man sich auch noch ganz andere, nämlich vernünftiger Dinge leisten. Denn diese "Versager" werden später in ihrem Leben mit größter Wahrscheinlichkeit das eine oder andere Problem haben: Sie werden ziemlich sicher als ungelernete Arbeitslose enden und damit dem Staat erst recht "auf der Tasche liegen", also Geld kosten oder sie schlagen womöglich sogar eine kriminelle Laufbahn ein. Die Kosten, die man dann für deren soziale Betreuung und für sozialpädagogische Interventionen aufbringen muss, hätte man stattdessen frühzeitig in eine schulische Verbesserung stecken sollen. Wenn man das getan hätte, dann hätte man damit der Gesellschaft und diesen Leuten einen großen Gefallen getan und wäre unter dem Strich sogar noch billiger weggekommen kommen.

**Brügelmann:** In den USA gibt es ja in einigen Gegenden die so genannte kompensatorische Erziehung im Vorschulalter: Wenn man sich die Studien dazu ansieht, dann stellt man fest, dass dort die Rechnung hinsichtlich der "Rendite" mit eins zu fünf veranschlagt wird. Jeder Dollar, den man in diese kompensatorische Erziehung investiert, amortisiert sich früher oder später mit mindestens fünf Dollar. Aber man kann auch an einem anderen Punkt ansetzen und sich das Sitzenbleiben in der Schule vornehmen. Man muss sich ja nur einmal überlegen, was das alleine an zusätzlichen Stunden kostet, die in die Schullaufbahn eines solchen Kindes investiert werden müssen. Wenn man dieses Geld in eine Förderung hineinstecken würde, die parallel zu der jeweiligen Altersgruppe abläuft, wenn man also diese Kinder auf diese Weise in ihrer angestammten Lerngruppe belassen würde, dann würde man auch an dieser Stelle mit dem Geld sehr viel sinnvoller umgehen können.

**Streit:** In Ihrem Buch fordern Sie ja auch, sich noch einmal ernsthaft Gedanken darüber zu machen, ob man das Sitzenbleiben nicht doch abschaffen könnte. Aber vorher sollten wir doch noch generell über die Noten sprechen. Wir hatten schon gesagt, dass es sehr stark um Normierung, um Rasterdenken geht. Die Note ist ja das klassische Symbol dafür, denn wir werden dabei in sechs verschiedene Schubladen verfrachtet

und dies ist dann eine Prägung, die uns womöglich unser ganzes Leben lang begleitet im Sinne von: "Ich kann halt kein Latein!" oder "Ich bin halt schlecht in Mathe!" oder "Bockspringen macht keinen Bock!" Sie fordern, die Noten zumindest in der Grundschule abgeschafft zu lassen. Es gibt nämlich immer mehr Bundesländer, die sie wieder einführen. Was spricht denn gegen die Noten?

**Brügelmann:** Sie haben das Problem ja bereits angedeutet, dieses Schubladendenken. Wenn z. B. zwei Schüler bei einer Klassenarbeit eine Drei haben, dann kann diese Drei für ganz Unterschiedliches stehen. Das kann bedeuten: Dieser Schüler ist in diesem Fach wenig begabt, aber er hat sehr gut geübt. Das kann aber auch bedeuten: Dieser Schüler ist hochbegabt, aber er hat ganz schlampig gearbeitet. Es kann auch bedeuten: Dieser Schüler hat endlich verstanden, worum es geht. Die Note sagt nichts darüber aus, was sich eigentlich in den Köpfen der Kinder getan hat. Aber genau das müsste ja nicht nur den Lehrer und die Eltern interessieren, sondern letztlich auch den späteren Arbeitgeber, der nämlich mit einem Berichtszeugnis sehr viel mehr anfangen kann, aus dem deutlich wird, was es qualitativ bedeutet, was ein Schüler gelernt hat. Das Ganze könnte man ja noch durch ein Portfolio ergänzen, in dem Arbeiten dieses Schülers drin sind. Dies wäre wirklich sehr viel aussagekräftiger als jede Note. Das ist ein wichtiger Punkt. Wenn ich noch einen weiteren Punkt hinzufügen darf. Das andere Faktum ist ja: Wenn ein schwacher Schüler dazu lernt, wird seine Note nicht besser, weil alle anderen auch dazulernen. Das heißt, wir können den individuellen Lernfortschritt überhaupt nicht honorieren, den Schüler machen. Und deshalb halte ich den Gesichtspunkt, die Entwicklungsleistung von Schülern stärker zum Ausdruck zu bringen, für ganz wichtig, wenn wir diejenigen motivieren wollen, die eigentlich unser Interesse brauchen, nämlich diejenigen, die Schwierigkeiten beim Lernen haben.



**Streit:** Wie Noten es eigentlich verhindern, einen Entwicklungsstand festzustellen, zeigt das Beispiel, das mir die Rektorin der Laborschule in Bielefeld erzählt hat, das ist eine Schule, die verschiedene Pädagogiken aus der Hochschule in einem normalen Schulumfeld ausprobiert. Sie sagte zu mir: "Stellen Sie sich einen Schüler vor, der in einem Englischdiktat 60 Fehler macht. Das ist ein Sechser. In der nächsten Schulaufgabe macht er nur noch 30 Fehler. Das ist immer noch ein Sechser. Aber dieser Schüler bekommt das nicht gewürdigt, bekommt keine emotionale Belohnung dafür, dass er sich derart riesig verbessert hat."

**Brügelmann:** Das ist genau der Punkt.

**Streit:** Die Noten verhindern also auch eine emotionale Beheimatung der Schüler im Unterricht, in den Fächern. Genau das ist aber ein wesentlicher Aspekt, den Sie fordern: Sie sagen nämlich auch, dass die Emotionen zu kurz kommen, dass man die Emotionen der Schüler nicht berücksichtigt, obwohl doch ein wesentlicher Teil des Lernens von der Emotion bestimmt wird.



- Brügelmann:** Gerade an diesem konkreten Beispiel kann man zeigen, dass das, was die Schüler eigentlich lernen, darin besteht, dass sie besser sein müssen als andere: "Du bist besser, wenn die anderen schlechter sind und nicht nur, wenn du besser wirst!" Das heißt, es gibt hier eine permanente Konkurrenzsituation, in der es eigentlich darum geht, die anderen eher zu drücken.
- Streit:** Das hängt auch mit diesem unsäglichen Klassendurchschnitt zusammen: Alle müssen einem gewissen Maß angepasst werden, sogar die ganze Klasse muss einem gewissen Maß angepasst werden. Wenn es zu viele Einser gibt, dann bekommt der Lehrer nämlich ebenfalls Probleme.
- Brügelmann:** Ja, ein guter Lehrer wird im Grunde genommen dafür bestraft, wenn seine Schüler am Ende alle gute Noten bekommen.
- Streit:** Er wird auch "bestraft", wenn er das "Pech" hat, dass in seiner Klasse zufälligerweise viele begabte Kinder sind, die sich mit dem Lernen leicht tun. Bleiben wir noch ein wenig beim Thema "Noten". In der Laborschule in Bielfeld wird ja sogar bis zur zehnten Klasse auf Noten verzichtet. Stattdessen gibt es dort ausführliche Wortgutachten zu jeder Prüfung und zu jedem Jahrgangsabschluss. Das ist natürlich ein sehr großer Aufwand im Vergleich zum Eintrag einer Note in einem relativ engen Schema. Scheitert das Ganze auch daran, dass die Lehrer sagen, "Ich mache mir doch diese Mühe nicht!"?
- Brügelmann:** Das ist sicher ein Problem, zumal wir als Lehrerinnen und Lehrer nirgendwo lernen, wie wir so etwas schreiben sollen. Das Fatale ist ja, dass es mittlerweile sogar Computerprogramme gibt, bei denen man als Lehrer im Grunde genommen nur noch die Note eintippen muss, um einen entsprechenden Textbaustein zu bekommen, den man dann ins Gutachten einfügen muss. Das ist aber nicht das, was wir wollen. Ich denke, es gibt auch noch andere Wege. Wir reden ja die ganze Zeit darüber, dass die Lehrperson die Schüler beurteilt. Warum fragen wir nicht auch einmal die Schüler danach, wie sie sich selbst beurteilen.
- Streit:** In den USA ist das ja durchaus üblich.
- Brügelmann:** Ja, auch in der Schweiz gibt es einen Schulversuch, bei dem bis hin zum Abschlussexamen immer die Schüler selbstbewertung und die Lehrerfremdbewertung kombiniert werden. Dies kann man auch durchaus vereinfachen in Rasterform. Ich habe jetzt gerade von einer Kollegin aus einer Grundschule im Rhein-Sieg-Kreis so ein Raster bekommen, bei dem die Kinder und die Lehrer parallel konkrete Fähigkeiten bewerten. Es wird also nicht insgesamt Deutsch oder Mathematik bewertet, sondern es werden einzelne Teilleistungen, die aufgrund des Lehrplans bedeutsam sind, sowohl von den Schülern eingeschätzt, "wie gut kann ich das?", als auch von der Lehrerin. Dies sind dann Anlässe für Gespräche z. B. auch mit den Eltern, also für Gespräche zu dritt. Die Lehrer unterhalten sich also dabei nicht nur mit den Eltern über das Kind, das in dem Moment irgendwo anders ist, sondern alle Drei unterhalten sich darüber, was das Kind dazugelernt hat, wo es jetzt steht und was nun die nächsten Schritte sein müssten. Das macht meiner Meinung nach auch deutlich, dass es nicht darum geht zu sagen: "Alles ist toll, was die Kinder machen!" Nein, es geht stattdessen darum, qualitativ nachvollziehbar zum Ausdruck zu bringen, was ein Kind leistet, wo es seine Probleme hat und was man machen kann, damit es diese Probleme lösen kann.
- Streit:** Das ist ein Vorgehen, dass man ja auch in einer guten Firma findet: Dort wird das im Mitarbeitergespräch genauso gehandhabt. Dieses Gespräch begleitet im eigentlichen Sinne einen wirklichen Prozess. Auch das ist so eine Sache: Man müsste die Schule und das Lernen überhaupt mehr als einen Prozess sehen. Der Mensch lernt ja immer und überall und kann gar nicht nicht lernen. Diesen Prozess fließen zu lassen und

nicht zu begrenzen: Das wäre wirklich ein neues Bild von Schule.

- Brügelmann:** Das ist völlig richtig. Das bedeutet aber auch, dass wir im Grunde genommen gegen das arbeiten müssten, was im Moment die Rechenschaftspflicht der Schule dominiert, nämlich diese punktuellen Testmessungen, die eigentlich alles auf einen Zeitpunkt, nämlich auf das Ende des Schuljahres hin fokussieren. Wir wissen ja, was in angelsächsischen Ländern passiert, in denen diese Testdominanz herrscht: Dort wird das Programm des Unterrichts im Grunde genommen von allem entkleidet, was im Hinblick auf die Vorbereitung für den Test stört. Dort werden dann z. B. Geographie, Geschichte, Kunst und Musik nur mehr Nebenfächer, die damit eigentlich keine Rolle mehr in der Aufmerksamkeit der Lehrerinnen und Lehrer spielen.
- Streit:** Im Zusammenhang mit dieser "Testeritis" gibt es ja diesen netten Vergleich: Manchmal hat man den Eindruck, die Verantwortlichen seien davon überzeugt, dass das Schwein fett wird, wenn man es nur oft genug wiegt.
- Brügelmann:** Die Hoffnung bei den Verantwortlichen ist wohl, dass man damit den Einstieg gewonnen hat. Das Problem an dieser Geschichte ist aber, wenn wir noch einmal dieses Beispiel mit der Drei in Englisch nehmen, dass wir gar nicht wissen, was das Testergebnis eigentlich bedeutet. Es bestehen bestimmte Ansprüche hinsichtlich der Gestaltung der Aufgaben in einem solchen Test: Da will man z. B. die Kompetenzstufen genauer beschreiben oder die Teilgebiete genauer von einander trennen. Aber alleine wenn man nur die Kompetenzstufen nimmt, dann merkt man, dass dabei erneut die Unterstellung eines linearen Lernzuwachses gemacht wird. Was wir aber in der Schule beobachten, sind doch die Umwege der Kinder, die so interessant sind. Dafür aufmerksam zu sein, also im Fehler des Schülers das produktive Moment seines Lernens zu sehen, ist etwas, das bei dieser sehr starken Produkt- bzw. Output-Orientierung verloren geht.
- Streit:** Damit sind wir beim Stichwort "Fehler" angelangt. Wir haben ja generell, und nicht nur in der Schule, eine völlige falsche Einstellung zum Fehler. In der Schule wird der Fehler rot angestrichen, anstatt dass man das, was richtig ist, rot anstreicht.
- Brügelmann:** Ja, zum Beispiel. Denn man könnte damit eben auch dokumentieren, was der Schüler bereits kann. Andererseits ist der Fehler natürlich auch interessant. Denn wenn ihm der Fehler zurückgespiegelt wird, kann der Schüler daran erkennen, wo er etwas ändern muss. Man muss sich ja nur einmal daran erinnern, wie man mit kleinen Kindern umgeht. Kleine Kinder sprechen ja fehlerhaft, wenn sie das Sprechen lernen. Wir spiegeln den Kindern die richtige Sprache zurück und geben ihnen damit in unserer Antwort ein Modell des richtigen Sprechens.
- Streit:** Wir sagen eben nicht: "Das ist falsch! Setzen, Sechs!" Wenn wir so mit Kindern umgehen würden, dann könnten sie als Erwachsene immer noch nicht richtig sprechen.
- Brügelmann:** Richtig. Das ist genau der Punkt: Wir belasten den Fehler nicht mit negativen Emotionen. Aber wir geben den Kindern durch das Zurückspiegeln in der entfalteten Sprache ein Modell, an dem sie lernen können. Wir erwarten dabei keineswegs, dass sie das bereits am nächsten Tag richtig machen. Das heißt, wir geben den Kindern auch Zeit. Wir wissen, dass man nicht dadurch lernt, dass man einmal korrigiert wird.
- Streit:** Und wir lassen ihnen individuell verschieden lang Zeit: Das eine Kind kann mit zwei Jahren bereits fast perfekt sprechen und das andere eben noch nicht. Provokativ könnte man also sagen: Wenn es auch noch die Aufgabe der Schule wäre, dass wir das Laufen lernen, dann könnten wir das mit zwölf Jahren vermutlich immer noch nicht.
- Brügelmann:** Ja, denken Sie nur einmal an das Fahrradfahren. Das wäre so kompliziert, das könnte

man niemandem erklären.

- Streit:** Da müsste man dann vermutlich erst zwölf theoretische Stunden machen, bevor man sich zum ersten Mal auf ein Fahrrad setzen dürfte.
- Brügelmann:** Beim Schwimmen würde man vermutlich zuerst einmal lernen, den rechten Arm zu bewegen und dann den linken Arm: Die Gesamtkörperbewegung würde man jedenfalls nicht lernen dabei.
- Streit:** Herr Professor Brügelmann, viele würden Ihnen ja bis hierher vielleicht noch folgen und sagen: "Gut, das kann man alles nachvollziehen!" Aber spätestens dann, wenn Sie fordern, das Sitzenbleiben abzuschaffen, werden Sie von vielen Seiten ein Contra ernten. Denn hier wird vermutlich immer das "berühmte" Argument kommen: Wenn jemand einfach nicht mithalten kann, dann ist es doch gut, wenn er das Ganze noch einmal in aller Ruhe wiederholen darf!
- Brügelmann:** Ja, und das hört sich ja auch sehr plausibel an. Der Kummer dabei ist nur, dass diese Schüler in der neuen Klasse in relativ kurzer Zeit im Regelfall erneut schlechte Schüler werden. Ich will ja überhaupt nicht dagegen anreden, wenn sich Lehrer, Eltern und vor allem der Schüler oder die Schülerin selbst darüber verständigen, dass es in diesem konkreten Fall dem Jungen oder dem Mädchen hilft, wenn er oder sie freiwillig ein Jahr wiederholt. Wogegen ich mich jedoch wehre, ist diese verordnete Form des Sitzenbleibens. Ich wehre mich vor allem deswegen dagegen, weil dabei ein Gesichtspunkt überhaupt nicht berücksichtigt wird, den wir freilich an einer anderen Stelle so hoch hängen wie kaum etwas anderes. Denn bei hoch begabten Kindern wird ja zuweilen über das Überspringen von einzelnen Jahrgangsstufen nachgedacht. Da wird dann immer eingewandt: "Ja, schon, aber das arme Kind kommt dadurch in eine neue soziale Umgebung. Wird es das verkraften?" Das ist ein Kind, das fachlich wirklich sehr, sehr gut ist, und dennoch gehen wir so behutsam mit ihm um. Bei den Kindern jedoch, die fachliche Probleme haben, ist es uns völlig egal, dass sie in eine neue Umgebung kommen – und dieses auch noch mit dem Stigma des Sitzenbleibers. Was das aber durch die dabei erlittenen Demütigungen und den Entzug von Lernkraft für die Lerngeschichte eines Kindes bedeutet, wird in der Argumentation, die Sie soeben vorgetragen haben, immer wieder übersehen. Wenn man sich genauer anschaut, was mit diesen Kindern geschieht, dann bestätigt die Empirie genau meine Einschätzung: Diese Kinder werden immer mehr in diese Sackgasse des sozialen Abstiegs innerhalb der Schule hineingedrückt und das, was man eigentlich für das Lernen braucht, nämlich den Glauben an sich selbst, wird dabei zunächst einmal zerstört. Da nützt dann alles nichts, was man über eine bessere Passung von Unterricht und Lernstand des Kindes erzählt.
- Streit:** Es gibt auch hier konkrete Vergleichsstudien, in denen nachgewiesen werden konnte, dass Kinder, die doch versetzt wurden, durchaus mithalten konnten.
- Brügelmann:** Ja, das passt sehr gut ins Gesamtbild. Wir haben ja auch Studien zu lernbehinderten Schülern gemacht, die entweder in die Sonderschule ausgeschult werden oder in der Regelklasse drin bleiben. Auch dort haben wir im Durchschnitt, wie man mit aller Vorsicht sagen muss, bessere Ergebnisse feststellen können, wenn die Kinder – bei gleichen Voraussetzungen – in der Regelklasse verbleiben. Ich habe soeben ganz bewusst gesagt, dass das "in der Regel" so sei. Denn es hängt natürlich viel davon ab, wie die Lehrpersonen mit diesen Kindern umgehen. Wenn sie einen Unterricht machen, der ganz strikt am Durchschnitt orientiert ist, "Wir sind jetzt alle auf Seite 26 und schreiben daher jetzt alle dieselbe Klassenarbeit!", und die Noten im Vergleich der Kinder untereinander vergeben werden, dann kann es gut sein, dass ein solches Kind in der Regelklasse auch runterkippt und dass es, wenn es stattdessen in die Sonderschule kommt, dort zuerst einmal richtiggehend auflebt. Denn davon berichten

die Sonderpädagogen ja auch immer. Wenn man jedoch einen Unterricht macht, der die Unterschiede zwischen den Kindern als naturgegeben nimmt, dann sind sie in der Regelklasse besser aufgehoben. Eigentlich müsste doch ein Lehrer merken, dass die Klasse auch dann noch unterschiedlich ist, wenn er drei Kinder hat sitzen lassen. Denn dann tun sich eben neue schlechte Schüler auf. Wenn wir in sozialen Systemen ein Problem dadurch zu lösen versuchen, dass wir jemanden ausscheiden, dann müssen wir immer wieder feststellen, dass sofort jemand anderer an diese Stelle nachrückt. Jemand anderer wird dann der Klassenclown, der Außenseiter, der schlechte Schüler usw. Wir lösen also mit der Technik des Aussiebens das grundsätzliche institutionelle Problem überhaupt nicht. Das heißt, wir gehen immer von einer Norm aus, wir gehen immer von Normalität aus, wo doch Unterschiedlichkeit eigentlich die Regel ist. Wir müssen also endlich lernen, mit dieser Unterschiedlichkeit zu leben!

**Streit:** Wenn Sie sich in Ihrem Buch gemäß dem Titel die Aufgabe stellen, "Schule verstehen und gestalten" zu wollen, dann braucht es vor der Gestaltung ja zunächst einmal ein Verstehen der Schule. Das heißt, man muss da zunächst einmal ganz grundsätzlich anfangen und fragen, was Schule denn eigentlich ist oder ursprünglich einmal war. Schulen gab es ja bis Anfang des 19. Jahrhunderts in unserer Kultur nur für einen relativ kleinen Kreis von Menschen. Es gab die Klosterschulen und einige militärische Schulen und nur in manchen Ländern gab es staatliche Volksschulen. Die Schulpflicht gibt es daher noch gar nicht so lange. Das Ziel dieser Schulen war ja nicht unbedingt die Beglückung und die Begünstigung dieser Kinder, sondern es ging eher darum, eine gewisse Ordnung im Staate zu organisieren. Haben wir uns davon schon endgültig gelöst, haben wir uns von diesen Wurzeln der Schule bereits komplett gelöst mit unserem heutigen Verständnis von Schule?

**Brügelmann:** Ich denke, Sie haben Recht mit Ihrer Aussage, dass es sehr verschiedene und oft auch nur sekundäre Motive für die Schulpflicht gegeben hat. Es spielte in der Tat oft eine Rolle, Bürger zu bekommen, die nicht aufmucken. Und es spielte auch eine Rolle, auf diese Weise Bürger zu bekommen, die in der aufstrebenden Wirtschaft dank ihrer Qualifikationen mithalten konnten. Aber es gab auch immer schon Menschen, die die Schule unter dem Gesichtspunkt der Emanzipation gesehen haben. Es gab immer schon solche großen Persönlichkeiten: Comenius im 17. Jahrhundert oder Pestalozzi oder Rousseau oder Diesterweg usw. Es gab also immer schon Menschen, die gesagt haben: "Die Schule muss dafür da sein, dass der einzelne Mensch sein Potential entfalten kann!"

**Streit:** Damit wird Bildung als Wert an sich anerkannt.

**Brügelmann:** Ja. Und zwar als Wert für die Person – und genau das kommt dann eben auch dem Gemeinwesen wieder zugute. Ich glaube, in der heutigen Zeit wird bei uns dieser Gedanke immer wieder in den Hintergrund gerückt, weil wir Schule sehr stark als diejenige Institution sehen, in der die Kinder in die Erwachsenenwelt eingepasst werden, als den Ort, an dem wir ihnen mittels der Tradition das weitergeben, was wir erarbeitet haben und für richtig erachten. Schulen werden viel zu selten als Nischen in der Gesellschaft gesehen, in denen man etwas Neues entwickeln kann. Die Vorstellung, dass die Kinder und Jugendlichen in unsere Gesellschaft etwas Neues hineinbringen könnten, was diese Gesellschaft lebenswerter, was sie lebendiger macht, was sie möglicherweise auch kompetenter macht bei der Lösung so mancher Probleme, ist bei uns heute völlig in den Hintergrund gedrängt. Wobei ich betonen möchte, dass ich nicht glaube, die Kinder seien das Heil der Welt. Das glaube ich wahrlich nicht. Aber mir geht es darum, dass die Schule doch mehr zu einem Ort der Begegnung werden müsste, zu einem Ort der Begegnung zwischen den verschiedenen Kulturen der Gesellschaft, zwischen den Generationen. Über diese

Auseinanzsetzung könnte dann so etwas wie ein Denken für die Zukunft entstehen. Der Journalist Reinhard Kahl hat in diesem Zusammenhang von den Schulen als den "Treibhäusern der Zukunft" gesprochen. Wir haben noch viel zu wenig realisiert, dass Schule sich nicht mehr darauf beschränken kann, nur dasjenige weiterzugeben, was man als Bestand an Lösungen einmal erarbeitet hat. Ich denke, das ist auch wichtig. Aber daneben muss eben auch dieses "Fenster" geöffnet werden, müssen die Chancen erkannt werden, die diese noch unverstellt denkenden und fühlenden jungen Menschen der Gesellschaft bieten könnten.

**Streit:** Ist die Schule nicht auch noch insoweit ihrer Tradition verhaftet, als sie in der Gesellschaft ein separater, ein abgeschlossener Raum ist, dass sie nicht ein lebendiger Teil der Gesellschaft ist?

**Brügelmann:** Ja. Wobei ich das jedoch als ambivalent ansehe. Ich glaube, man muss schon sehen, dass in dieser Distanz gleichzeitig Chancen wie auch Risiken stecken. Ursprünglich war ja bei uns das Lernen innerhalb eines Handwerksbetriebs im Verhältnis von Meister und Lehrling verortet: Dabei haben also die Jugendlichen berufliche Qualifikationen mitten im Leben erworben. Der Nachteil war, dass sie im Grunde nur die Tradition ihres jeweiligen Meisters lernen konnten. Ein Ort, an dem man auch anders denken kann, an dem auch kritische Sichtweisen entwickelt werden können, an dem man auch Fehler machen kann, ohne dass das gleich fatale Folgen hat, ist da natürlich vorteilhafter. So gesehen finde ich es schon wichtig, dass es einen solchen Ort etwas "außerhalb" gibt. Aber Sie haben vorhin ja ohnehin das Stichwort "Öffnung" genannt: Es müsste eben verhindert werden, dass dies eine geschlossene Gesellschaft wird. Es müssten Formen gefunden werden, bei denen Menschen aus der Gesellschaft in die Schule kommen könnten, bei denen Schüler aus der Schule heraus immer wieder Exkurse in dieses wirkliche Leben machen könnten. Und es müsste möglich gemacht werden, dass das, was in der Schule gemacht wird, auch Ernst-Charakter hat, dass man nicht nur für irgendwelche Noten arbeitet und die Arbeiten dann hinterher komplett wieder verschwinden, sondern dass Schüler auch etwas herstellen können, das im Leben eine reale Bedeutung hat.

**Streit:** Sie meinen damit Projektarbeit, Werkstattarbeit usw.

**Brügelmann:** In manchen Schulen gibt es ja sogar Schülerfirmen, in denen Schüler wirklich Verantwortung übernehmen.

**Streit:** Es wird ja insgesamt schon sehr viel gemacht auf diesem Gebiet und es gibt in der Tat sehr viele Lehrer, die hier in Eigeninitiative etwas entwickelt haben. Ich möchte jetzt noch auf einen letzten "Klotz am Bein" zu sprechen kommen, den die Schule aufgrund ihrer Tradition mit sich herumschleppt. Über die Schule entscheiden letztendlich die Regierenden, die Politik. Wenn man die Diskussionen über die PISA-Studie und die anderen Studien verfolgt hat, dann stellte man fest, dass es fast immer nur die Politiker waren, die sich hierzu besonders fachkundig äußerten – zumindest aus ihrer Sicht. Ist es denn nicht auch eine Crux, unter der die Schule zu leiden hat, dass sich Leute um sie kümmern, die davon eigentlich keine Ahnung haben?

**Brügelmann:** Auch das ist ambivalent. Wenn wir die Schule komplett den professionellen Lehrern überlassen würden, dann hätten wir die Inzucht, die Sie vorhin zu Recht kritisiert haben, perfektioniert. Wenn wir die Schule ganz den Menschen vor Ort überlassen würden, bestünde die Gefahr, dass die Kinder im Grunde abhängig wären von dem Milieu, in das sie ohnehin schon hineingeboren wurden. Eine zentrale politische Verantwortung bietet also auch eine Chance, weil man dadurch sichern kann, dass eben nicht nur das, was von den Kindern in ihrem Stadtviertel oder in ihrem Dorf ohnehin bereits erlebt wird, nun auch noch in der Schule dominiert, sondern übergreifende Ideen, die für unser Gemeinwesen insgesamt wichtig sind, zum Thema

werden. Denken Sie nur einmal an die Bedeutung der Frau in der Gesellschaft. Was würde passieren, wenn in manchen Stadtvierteln, in denen heutzutage fast zu 90 Prozent Muslime wohnen, die Eltern bestimmen würden, was in der Schule geschieht? Wir müssen also schon erkennen, dass hier eine gewisse Spannung besteht: Es ist sehr wohl wichtig, dass die Schulen vor Ort Autonomie haben im Sinne der Entwicklung eigener Lösungen. Aber ich denke, es muss andererseits auch einen staatlichen Rahmen geben, der von den Politikern verantwortet wird, die wir wählen und eben auch abwählen können.

**Streit:** Unsere Diskussion hier zeigt, dass Schule ein sehr komplexes Thema ist, dass die Schule differenziert betrachtet werden muss, wie Sie mehrfach erwähnten, dass man sie sowohl zur Gesellschaft hin öffnen muss wie man ihr gleichzeitig auch einen gewissen Freiraum und in mancher Beziehung auch eine solitäre Stellung einräumen muss. Wie aussichtsreich ist es denn, dass es wenigstens schrittweise in diese Richtung vorangeht? Was erhofft sich Professor Brügelmann, wie es mit der Schule weitergeht?

**Brügelmann:** Sie haben ja vorhin die Laborschule Bielefeld erwähnt, ich habe Kolleginnen und Kollegen erwähnt, die in der Regelschule arbeiten, wir haben jetzt das große Glück, dass sich eine Stiftung bereit erklärt hat, mit uns ein Projekt zu machen mit dem Titel "Schule als humane Lernräume gestalten". Bei diesem Projekt werden wir auch mal ein bisschen mehr auf die Architektur achten und uns überlegen, wie wir so eine Schule auch zu einem kulturellen Zentrum des Stadtteils machen können. Ich denke also, es gibt immer wieder Möglichkeiten etwas zu tun. Und genauso, wie ich jetzt erleben muss, dass die Hoch-Zeit, die ich vor zehn Jahren mit meinen Ideen und der Resonanz darauf hatte, nun zurückgegangen ist, baue ich darauf, dass man in fünf bis zehn Jahren PISA, VERA, TIMSS usw. richtig einschätzen können: Man wird dann wissen, dass das nur ein Element im System ist, das jedoch nicht dominieren darf. Unsere Schule muss ein Ort sein, den mindestens zehn Jahre lang aufzusuchen sich für unsere Kinder und Jugendlichen lohnen muss. Ich verzweifle also nicht, sondern denke wirklich, die Schule hat eine Chance, so lange es Menschen gibt, denen Kinder wichtig sind.

**Streit:** Die Bildungsdiskussion ist ja Jahrzehnte alt und auch sie ist ganz stark von Rasterdenken beherrscht. Die einen halten das eine eher für eine linke Bildungspolitik, die anderen das andere eher für eine rechte, konservative Bildungspolitik. Letztendlich kann es aber doch Bildung weder rechts noch links geben, sondern Bildung ist einfach Bildung. Die Chancen und die Entwicklung unserer Kinder ist ja etwas, das zunächst einmal ideologiefrei ist.

**Brügelmann:** Wir haben ja immerhin bereits gelernt, dass es einen katholischen Rechenunterricht und einen evangelischen Rechenunterricht nicht gibt. Ich war jedoch in meiner Kindheit noch im evangelischen Rechenunterricht – und zwar sogar für Jungen. Wir haben also sehr wohl schon gelernt, zumindest ein paar Kästchen aufzugeben. Von daher hoffe ich, dass es uns auch gelingen wird, das, was sich im Moment als Einengung andeutet, zu überwinden und zu sehen, dass wir tatsächlich eine Brücke schlagen müssen zwischen den Traditionen in unserer Gesellschaft und den individuellen Erfahrungen und Lernbiographien der Kinder. Da das seit Jahrhunderten immer wieder probiert wird, kann man einerseits sagen, man sei skeptisch, dass so etwas überhaupt je zustande kommt. Aber man kann eben andererseits auch sagen: Die Tatsache, dass man das immer wieder versucht hat, dass man immer wieder zumindest kleine Erfolge auf diesem Weg erreicht hat, sollte uns hoffnungsfroh stimmen.

**Streit:** Sind Sie denn aufgrund der aktuellen politischen Diskussionen über die PISA-Studie

und all die anderen vielen Studien zuversichtlich, dass man auf Dauer gesehen zumindest mehr Geld in die Schulen investieren wird?

**Brügelmann:** Das hoffe ich. Aber ich hoffe vor allem, dass dieses Geld dann auch an den richtigen Stellen investiert wird. Sie wissen, dass Kindergarten und Grundschule im Vergleich etwa zur Oberstufe oder gar zum Studium erheblich benachteiligt sind. Ich bin jedenfalls davon überzeugt, dass wir in die Fundamente unseres Schulwesens investieren müssen.

**Streit:** Wir haben heute die Schule sehr differenziert betrachtet und haben – Ihren Vorschlägen folgend – auch versucht, die Schule zu verstehen, um sie dann zu gestalten. Vielleicht wäre es ganz gut, wenn auch die Schule mal in die Schule gehen könnte, um sich diesem Prozess zu öffnen, um sich zu entwickeln, um die Gesellschaft in die Schule hineinzulassen und um die Schule auch in die Gesellschaft hinaus zu bringen. Vielen Dank, Herr Professor Brügelmann, für dieses interessante Gespräch. Das war das alpha-forum, auf Wiedersehen.

Sendetag: 26.01.2006, 20.15 Uhr



## Prof. Dr. Hans Brügelmann

Erziehungswissenschaftler

im Gespräch mit Willi Streit

### Zur Person

*Stand: 16.1.2006*

#### Geboren

1946 in Berlin

#### Schule

Abitur in Köln

#### Ausbildung

Studium der Rechts- und Sozialwissenschaften in Berlin, Bonn und Tübingen

1970 1. juristisches Staatsexamen

Aufbaustudium Erziehungswissenschaft in Konstanz, Abschluss 1973

1975 Promotion zum Dr. rer. soc. in Konstanz

#### Beruf

Erziehungswissenschaftler

### Funktionen und Ämter

#### Aktuelle Funktion

Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität /  
Gesamthochschule Siegen

#### Ämter/berufliche Stationen

1971–1973 Assistent beim Deutschen Bildungsrat

1972–1974 Mitherausgeber der Zeitschrift "Thema Curriculum"

1975–1977 wissenschaftlicher Leiter eines Grundschul-Projekts am  
Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik Münster

1977–1980 Evaluation der einstufigen Juristenausbildung in Konstanz  
als wissenschaftlicher Mitarbeiter des Justizministeriums Baden-  
Württemberg

1980–1993 Professor für Anfangsunterricht an der Universität Bremen

1985 Präsident der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben



(DGLS e.v.)

1986–1995 Begründer und Mitherausgeber des DGLS-Jahrbuchs  
"Lesen und Schreiben"

1987–1992 wissenschaftlicher Beirat der "Grundschul-Zeitschrift"

Seit 1993 Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität /  
Gesamthochschule Siegen

Seit 1995 Gründung und Leitung zahlreicher Projekte an der  
Universität-Gesamthochschule Siegen

## Kontakt

### Link

<http://www.agprim.uni-siegen.de/bruegelmann.htm>

## Veröffentlichungen

- Schule verstehen und gestalten, Lengwil-Oberhofen: Libelle, 2005.
- Moden, Mythen und Modelle in der Erziehungswissenschaft, 2. Auflage, Siegen: Primarstufe, Universität, 1999.
- (Hrsg.) Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht, Seelze-Velber: Kallmeyer, 1999.
- Die Schrift erfinden, Bottighofen: Libelle, 1998.
- (Hrsg.) Kinder lernen anders, Lengwil am Bodensee: Libelle, 1998.
- (Hrsg.) Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus, Lengwil am Bodensee: Libelle, 1995.
- (Hrsg. zusammen mit Heiko Balhorn) Schriftwelten im Klassenzimmer. Ideen und Erfahrungen aus der Praxis, Lengwil am Bodensee: Libelle, 1995.
- (Hrsg. zusammen mit Sigrun Richter) Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift, Lengwil am Bodensee: Libelle, 1994.
- Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien, 4., unveränderte Auflage, Bottighofen: Libelle, 1992.