

Norbert Kruse

Bildungsmonitoring: An der Einheit von Theorie und Praxis festhalten

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

30. Jahrgang 2025. Heft 59. S. 25–32

DOI: 10.21248/dideu.833

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Die Kritik am Bildungsmonitoring und am fachspezifischen Ausbau dieses Arbeitsfeldes in der Deutschdidaktik braucht zur Gewinnung von Bewertungskategorien einen historischen Rückblick. Denn auch für die Deutschdidaktik gilt, dass, wer seine Geschichte nicht kennt, Gefahr läuft, ihre Fehler zu wiederholen.¹ Eine präzise und nachvollziehbare historische Entwicklungslinie, die mehr ist als eine historistische Erinnerungsarbeit, kann in einem kurzen Debattenbeitrag nicht geleistet werden. Dennoch: Schon ein blitzartiger Rückblick auf die Entwicklung der Deutschdidaktik und ihre Wissenschaftlichkeit zeigt, dass sie von Anfang an nach innen an ihrem Verständnis von bzw. Selbstverständnis als Wissenschaft und an ihrer Legitimation gearbeitet hat und zugleich nach außen Einwirkungsmöglichkeiten² auf die Konzipierung und die Praxis des Deutschunterrichts anstrebte. Wie der Aufruf der Redaktion von *Didaktik Deutsch* zur Bildungsmonitoring-Debatte zeigt, wird auch hier vor allem nach „den entscheidenden Stellschrauben für eine verbesserte Nutzung der Daten des Bildungsmonitorings für die Unterrichtsentwicklung“ (Debattenaufschlag, in diesem Heft) gefragt. Dieser Debattenbeitrag fragt indes nicht nach der verbesserten Nutzung von Daten, sondern spricht sich dafür aus, der Selbstverständigung mehr Raum zu geben. Plädiert wird dafür, in diesem Prozess der Selbstverständigung vor allem das Verhältnis von Theorie und Empirie einer Reflexion zu unterziehen mit dem Ziel, das Verhältnis von Theorie und Praxis – und damit die Art und Weise der Einwirkungen auf Unterricht und Schule – in grundlegender Weise zu justieren. Bei einer deutschdidaktisch geleiteten Theorie der Praxis des Bildungsmonitorings geht es darum, das monokausale Fahrwasser positivistischer Bildungsforschung³ zu verlassen und den Kurs spezifisch im Rahmen sprachlicher und ästhetischer Bildungsprozesse auszuloten. Kein Zweifel: Die wissenschaftlichen Konzepte zum Bildungsmonitoring treten mit dem umfassenden Anspruch eines „notwendigen Wandel(s) auf allen Ebenen des Systems“ (Böttcher et al., 2008, S. 10) auf. Wenn aber ein Wandel des Systems auf allen Ebenen angestrebt wird, kann es im Interesse befreiender persönlicher Lernprozesse im Deutschunterricht kein verfehltes Ziel sein, bei der Frage, ob es im Deutschunterricht derzeit wirklich zu Bildungsprozessen kommt, an einem allumfassenden Anspruch festzuhalten: Bildungsprozesse auch und gerade im Deutschunterricht sind „nicht nur Ergebnisse der Vernunfttätigkeit (...), sie haben (vielmehr) die emanzipatorische Kraft, die dabei gebrauchte Vernunft selbst zu stärken“ (Habermas, 2024, S. 2). Man kann das Spannungsfeld auch so formulieren: Die Generierung wissenschaftlichen Wissens über die Sinnhaftigkeit der Praxis des Deutschunterrichts muss mit Blick auf die Möglichkeit von Bildungsprozessen stattfinden, die als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen verstanden werden müssen.

¹ Bei Marx heißt es bekanntlich, dass sich „Geschichte wiederholt, zuerst als Tragödie, dann als Farce“ (Marx, 1960, S. 115). Mit Sicherheit gibt es in der Entwicklung wissenschaftlicher Disziplinen die Tragödie und jede Menge als Farce daherkommende ironische Wiederholungen. Aber in diesem gesellschaftshistorischen Topf will und kann ich gar nicht rühren, sondern nur darauf verweisen, dass die Deutschdidaktik ihre Kriterien zur Untersuchung der Frage, ob neue Arbeitsbereiche, Verfahren und Erkenntniskonzepte sinnvolle und hilfreiche Perspektiven eröffnen, mit mehr historisch-disziplinärem Bewusstsein entwickeln sollte, will sie sich nicht beliebigen Trends und wissenschaftspolitischen Machtverhältnissen ausliefern.

² Ich spreche von Einwirkungsmöglichkeiten, später auch von Einwirkungsinteressen. Der Ausdruck soll das Bestreben zur Einflussnahme umfassen und zugleich die realen von Machtkonstellationen abhängigen Bedingungen, tatsächlich Einfluss nehmen zu können, nicht aus den Augen verlieren.

³ Der Vorwurf des Positivismus ist im literaturdidaktischen Diskurs – allerdings nicht in einer spezifisch empirisch-methodischen Ausrichtung – schon von Jürgen Kreft (1977) erhoben worden. Heute sei eine Relektüre von „Erkenntnis und Interesse“ (Habermas, 1973) deshalb empfohlen, weil in der hier nachzulesenden Rekonstruktion der Vorgeschichte des damals schon aktuellen Positivismus verständlich wird, wie Gewissheit, Genauigkeit und Nützlichkeit zum Ausweis von Wissenschaftlichkeit werden, wie aus diesem Denken heraus technisch verwertbare Prognosen entstehen und wie dieser Vorgang mit einem Realitätsanspruch versehen wird. Vor allem eindrucksvoll – gerade auch für aktuelle Entwicklungen in der Deutschdidaktik – ist nachzulesen, wie die Methodologie pseudonormative Gewalt bekommt und jegliche an Erkenntnissubjekte gebundene Formen von Wissenschaftlichkeit obsolet werden.

Unter Bildungsmonitoring sollen in diesem Beitrag alle institutionalisierten Beobachtungs- und Analyseprozesse verstanden werden, die mit empirischen Daten arbeiten und diese zur Grundlage von Ergebnisdarstellungen und Reformvorschlägen bzw. Bildungsmaßnahmen machen, die in Schule und Unterricht etwas verändern sollen (vgl. dazu Böttcher et al., 2008). Schaut man sich nun die deutsch-didaktischen Aktivitäten zum Bildungsmonitoring an (VERA 3 und 8, zentrale Abituraufgaben, Beteiligung an internationalen Schulleistungsuntersuchungen, Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern etc.), dann überwiegt in diesen Beiträgen das Interesse an einer Einwirkung auf die Änderung der Unterrichtspraxis, auf die Arbeit der Lehrkräfte und auf schulpolitische Entscheidungen. Natürlich gibt es auch Ansätze zur Selbstverständigung, aber die kreisen im Wesentlichen um die Legitimation der bisherigen Aktivitäten unter Rückgriff auf eine bestimmte Empirie, um Testkonstruktionen und die Qualität psychometrischer Standards. Die theoretischen und praktischen Grundlagen des Bildungsmonitorings als Versuch der kognitiven Rationalisierung zur Generalisierung eines Wissens über die Leistungsfähigkeit des Schul- und Unterrichtssystems kommen dagegen in der Selbstverständigung über die neuen schulpolitischen Instrumente gar nicht zur Sprache. Dieses Wissen um die Leistungsfähigkeit von Schule und Unterricht wird beispielsweise kategorial als „Steuerungswissen“ (Böttcher et al., 2008, S. 9) gefasst, wobei ungeklärt ist, wovon mit dieser Kategorie bei Bildungsprozessen, bei Lehr- und Lernprozessen in institutionalisierten Kontexten oder bei Formen und Inhalten von Bildungsprozessen überhaupt die Rede sein soll. Auch weitere aus der Betriebswirtschaft stammende Grundkategorien wie etwa ‚Produktverantwortung‘ oder ‚Soll-Ist-Vergleich‘, die sich beispielsweise in einem Standard-Handbuch zum Qualitätsmanagement finden (vgl. Pfeifer, Schmitt & Masing, 2021), werden zur Begründung von Leistungskontrollverfahren im Bildungssystem herangezogen. Übernommen wurden sie aus Modellen dezentraler Unternehmenssteuerung, die in der Wirtschaft und der Verwaltung benutzt werden und, wie sich im Handbuch nachlesen lässt, in ganz unterschiedlichen Fachgebieten wie der Medizin, der Materialwirtschaft, der Plankostenrechnung oder in der Elektrotechnik zum Einsatz kommen. Hier ist ungeklärt, was diese Grundkategorien, wenn sie in Bildungsprozessen gebraucht werden, in der empirischen Realität des schulischen Unterrichts wahrzunehmen ermöglichen. Kategorien sind nicht so harmlos, wie sie oberflächlich erscheinen mögen, denn sie repräsentieren – im Alltag ebenso wie in der Wissenschaft – unumgängliche Grundvorstellungen davon, was man an der empirischen Realität überhaupt wahrnehmen kann und was aus deren unendlicher Vielfalt hervorgehoben werden soll. Nun müsste man sich klar werden darüber, was es für das Selbstverständnis der Deutschdidaktik bedeutet, dass solche Grundbegriffe, aber auch die damit verbundenen Verfahren und die Darstellung von Ergebnissen und Konsequenzen des Monitorings „einigen allgemeinen Prinzipien [folgen, NK], die ihre Herkunft aus Theorien moderner Unternehmensführung kaum verleugnen können“ (Böttcher et al., 2008, S. 7). Leider ist die Debatte zur Frage, ob „eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein [kann, NK]“ (Böttcher, 2002) und ob die damit verbundenen neuen Steuerungsversuche tatsächlich für das Selbstverständnis von Bildungsprozessen im Unterricht geeignet sind, über Anfänge kaum hinausgekommen. Nötig wäre jedoch die Arbeit an der Rekonstruktion stillschweigender Voraussetzungen und Vorannahmen, die bei einer bildungstheoretischen oder auch unterrichtstheoretischen Lektüre betriebs- und verwaltungswirtschaftlicher Texte im Spiel sind. Gefragt werden müsste danach, was im Selbstverständnis deutschdidaktischer Wissenschaft bei der Übernahme von Begriffen und Kategorien aus der Unternehmenssteuerung geschieht und welche kategorialen Aspekte des Deutschunterrichts die Entwicklung von Testinstrumenten oder die Praxis der Datenerhebung leiten.

Im Grunde gibt es im Diskurs zum Bildungsmonitoring keine Selbstverständigung über das mit der Standardisierung und Generalisierung geborene hohe Qualifizierungsideal, das mit den indikatoren-

gestützten Vorschlägen zur Steuerung von Lernprozessen, Unterricht und Schule erreicht werden soll. Denn diese Vorschläge – beispielsweise zum Erreichen höherer ‚Kompetenzstufen‘ im Lesen – beruhen auf einem Maß, das in Korrelationen, Entwicklungen oder Mengen ausgedrückt wird und nunmehr an Lehr- und Lernprozesse, an die Institution, an die Unterrichtspraxis, an die Lehrkräftebildung angelegt wird. Von Bildungszielen und Bildungsinhalten ist nicht die Rede. Stattdessen wird beispielsweise von der „mentale[n] Repräsentation (Mentales Modell) des im Text thematisierten Sachverhalts“ (Jost, 2022, S. 390) gesprochen, von „Lösungshäufigkeiten“ (Jost, 2022, S. 392) bei den Testaufgaben, deren Feststellung den Lehrkräften dabei helfen soll, die ‚Risikogruppe‘ ihrer Klasse genau (datengestützt!) zu identifizieren. Bedeutungslos bleibt – mag die höchste Qualität des Testinstrumentariums empirisch auch gesichert sein –, was eigentlich gelesen wurde, welche ‚leibhaftigen‘ Erfahrungen beim Lesen gemacht wurden, welche Lektürepraktiken zur Herstellung des Unterrichts führen, der in erster Linie als ‚Leseunterricht‘ relevant ist, kaum aber als Literaturunterricht. Getrennt von der Verbindung mit Bildungszielen und -inhalten findet sich im Diskurs zum Bildungsmonitoring viel Einwirkungsinteresse, das der Logik von Zweckrationalität und Effizienz folgt, um mehr Planbarkeit und Prognostik zu erreichen. Dabei wäre es unbedingt nötig, dass die Selbstverständigung darüber vorangebracht wird, wie denn Bildungsziele und -inhalte von Sprache und Literatur mit dem Einwirkungsinteresse durchgängig eine Verbindung eingehen könnten. Derzeit entwickelt leider das Einwirkungsinteresse eine Eigenlogik, die, angetrieben vom Steuerungsideal von Unterricht, zwar eine Einheit von Theorie und Empirie anstrebt, dabei jedoch die Einheit von Theorie und Praxis vergisst. Diese Einheit von Theorie und Praxis hat es aber in den Anfängen der Deutschdidaktik gegeben. Deshalb kurz zu dem schon angekündigten Blitzlicht auf die Geschichte der Deutschdidaktik.

Wer beispielsweise auf die Themen der Symposien Deutschdidaktik schaut, wird schnell erkennen, dass die Selbstverständigung anfangs noch nicht getrennt war von den Einwirkungsbestrebungen. Auf dem ersten Symposion Deutschdidaktik 1974 mit 14 Teilnehmenden, das damals „Symposion Germanistische Didaktik“ hieß, wurden Fragen des Zusammenhangs von Bildungszielen des Deutschunterrichts, von curricularen Ordnungen und Unterrichtsmethoden verhandelt. Werner Schlotthaus beispielsweise trug Thesen zum „Lernziel SPRACHHANDLUNGSFÄHIGKEIT“ vor, Hans Glinz sprach über „Grundsätzliches zur aufstellung von sprachcurricula“ und Bernhard Weisgerber benannte „Thesen für die entwicklung eines ‚curriculums primärsprache‘.“ In dem von Theodor Diegritz (1975) herausgegebenen Ergebnisband, der durchgängig in gemäßigter Kleinschreibung verfasst ist,⁴ zeigt sich, dass die Deutschdidaktik als Vertreterin von Reformbestrebungen Einwirkungsmöglichkeiten auch für sich selbst zu realisieren suchte. Diese Einheit von Selbstverständigung über die Grundlagen und Einwirkungsmöglichkeiten hat sich bis zum Symposion 2004 mit dem Thema „Deutschunterricht empirisch“ weitgehend erhalten. Und auch die Debatte nach der empirischen Wende der Fachdidaktik verband das Interesse an den Effekten des Deutschunterrichts zumindest mit der Frage nach den sprach-, literatur- und medienwissenschaftlichen Bezügen. Zugleich gerieten bildungstheoretische Diskurse schon damals in den Hintergrund mit der Folge, dass die Theorie-Praxis-Debatte zunehmend zugunsten einer Theorie-Empirie-Debatte aus dem Fokus geriet.

Ich möchte zur Stärkung der Position, dass die Deutschdidaktik – angelehnt an eine Formulierung von Jürgen Habermas (Habermas, 1971, S. 10) – ihre Wissenschaftlichkeit mit einer auf Praxis bezogenen theoretischen Struktur verbinden muss und deshalb auch in der Bildungsmonitoring-Debatte an der Einheit von Selbstverständigung und Einwirkung festhalten sollte, ein kleines Beispiel anführen,

⁴ Das von Harro Müller-Michaels herausgegebene *Jahrbuch der Deutschdidaktik* (1978) folgt wieder der Duden-Regelung für die Großschreibung, das *Jahrbuch der Deutschdidaktik* (1979) ist wiederum in gemäßigter Kleinschreibung abgefasst.

nämlich die damalige Debatte um die Reform der Rechtschreibung.⁵ Seit Mitte der 1960er Jahre waren Resolutionen und Manifeste zur Reform der Rechtschreibung vor allem von Verbänden der Lehrkräfte verfasst worden mit dem Ziel der Durchsetzung der gemäßigte Kleinschreibung (vgl. dazu Lütgens, 2002, S. 123–129). Die bildungspolitische Auffassung, wonach die bestehende Rechtschreibung eine Auslesefunktion besitze und Chancengleichheit verhindere, war, wie vielleicht erinnerlich, mit der soziolinguistischen Bernstein-Hypothese begründet worden (vgl. dazu z. B. Rigol, 1970; Fischer et al., 1978). Jenseits der wissenschaftlichen Haltbarkeit dieser Debatte aus heutiger Sicht: Soziolinguistik, Bildungsverhältnisse und Unterrichtspraxis wurden einheitlich gesehen und so aufeinander bezogen, dass daraus gemeinsame bildungspolitische Initiativen von Lehrerverbänden und WissenschaftlerInnen wurden. Bei eingehender Betrachtung der Entwicklung ließen sich für die Realisierung der Einheit von Theorie und Praxis weitere frühe Symposionsbeiträge zur curricularen Ordnung des Sprach- und Literaturunterrichts finden. Die Deutschdidaktik verstand sich insgesamt also nicht als Steuerungsinstanz, sondern als Vermittlerin für die Nutzung ‚germanistischer‘ Diskurse in der Schule und als Mitgestalterin schulischer Unterrichtsprozesse. Gearbeitet wurde daran, Unterrichtsziele lerntheoretisch zu legitimieren oder sprach- und literaturwissenschaftliche Modelle (z. B. Chomskys Generative Transformationsgrammatik oder Jauß' und Isers Rezeptionsästhetik u. a. m.) für den Unterricht nutzbar zu machen. Vor allem aber suchte die Deutschdidaktik mit bildungstheoretischen Bezügen die Konzepte des Unterrichts zu begründen und auf diese Weise – wie nachvollziehbar aus heutiger Sicht die Beiträge auch immer waren – die Einheit von Theorie und Praxis zu sichern.⁶

Die Entwicklung praxistauglichen Anwendungswissens ergab sich damals (natürlich) noch nicht aus empirischen Daten, aber aus Konzepten der Sprach- und Literaturwissenschaft und aus der bis heute virulenten Frage der Bildungsgerechtigkeit. In diesen Formen der Realisierung der Einheit von Theorie und Praxis wurde die Spezifität der Deutschdidaktik gesehen, indem über Praxis reflektiert und zugleich von der Praxis her gearbeitet wurde. Nun wäre es eine ahistorische Reifikation, würden diese frühen Beiträge zum Selbstverständnis der Deutschdidaktik und zur Einwirkung auf die Konzipierung von Arbeitsrichtungen und die Praxis des Deutschunterrichts zum Maßstab der heutigen Konstellation gemacht. Die deutschdidaktische Diskussion über ihre unübersichtlich gewordene Ausdifferenzierung (vgl. dazu die Beiträge in *Didaktik Deutsch* 57/2024 und 58/2025) ist Ausdruck einer fachdidaktischen Dynamik, die mit den überschaubaren Ordnungen des Anfangs kaum noch etwas gemein hat. Gleichwohl lässt sich diese Debatte auch lesen als Empfinden des Verlustes der Einheit von Theorie und Praxis. Und dann zeigt sich in der historischen Linie doch etwas Übergreifendes. Die ‚Ausdifferenzierungsdebatte‘ ist nämlich Ergebnis einer bisher kaum bedachten deutschdidaktischen Wissenschaftsentwicklung, bei der es nicht mehr, wie oben formuliert, darum geht, dass die Debatte um die Einheit von Theorie und Praxis lediglich in den Hintergrund tritt. Mittlerweile muss man schärfster sagen: Mit dem für die Deutschdidaktik prägenden Verhältnis von Theorie und Empirie, das eben auch das deutschdidaktische Bildungsmonitoring hervorgebracht hat, geht die notwendige Einheit von Theorie und Praxis verloren.

Auf den ersten Blick erscheint diese Einschätzung des Verlusts der Einheit von Theorie und Praxis verwunderlich, weil die datengestützten Einwirkungen auf die Schule und den Unterricht doch vermeint-

⁵ Die Nachkriegsdeutschdidaktik mit Ulshöfer, Essen und Helmers und die späteren politisch-gesellschaftlichen Debatten übergehe ich an dieser Stelle, sie sind für die Selbstverständigung über das Bildungsmonitoring als historische Entwicklungslinie aber keineswegs überflüssig.

⁶ Ablesbar sind die bildungstheoretischen Implikationen und die Orientierung an W. v. Humboldts Bildungstheorie etwa in den von Hubert Ivo vorgetragenen „Thesen zum objektbereich einer wissenschaft vom deutschunterricht“ (Ivo, 1975, S. 43 - 49).

lich genau dies anstreben: die Verbesserung der sprachlichen und literarischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Das Problem wird jedoch nicht als Einheit von Theorie und Praxis, sondern als Einheit von Theorie und Empirie formuliert: „Eine zentrale Herausforderung für Lernstandserhebungen besteht darin, für eine verträgliche Verknüpfung von psychometrischer Testqualität auf der einen und fachdidaktischem Nutzen auf der anderen Seite zu sorgen“ (Fleischer et al., 2008, S. 198). Eben das versucht beispielsweise Jörg Jost im Beitrag eines Sammelbandes, den das NRW-Kultusministerium herausgegeben hat und in dem neuere Entwicklungen der Deutschdidaktik für den Deutschunterricht praktisch fruchtbar gemacht werden sollen. Jörg Jost zeigt sorgfältig und Schritt für Schritt auf, wie Lehrkräfte die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten als Ergebnisrückmeldungen ihres Unterrichts verstehen und für die Weiterentwicklung ihres Unterrichts nutzen können (vgl. dazu Jost, 2022). Übersehen wird aber, dass der Typus psychometrischer Forschung, mit dem die Überprüfung der Leistungsfähigkeit einzelner Schulen stattfindet, zum Unterricht und zu seinen komplexen Parametern nicht passt. Unterrichtspraxis bräuchte in der Logik von Empirie und Theorie Evaluationsforschung. Die mit der psychometrischen Testdiagnostik entstandenen Ergebnisse der Leistungskontrolle bieten sich so zwar als probates Mittel vermeintlich wissenschaftlicher Rationalisierung des Unterrichtsgeschehens und zur Kontrolle der Unterrichtspraxis an. Sie passen aber nicht zur Unterrichtspraxis, weil die Exaktheitsanforderungen, die mit der Testkonstruktion und der Sicherung psychometrischer Qualitätsstandards verbunden sind, für ein komplexes contingentes Unterrichtsgeschehen relativiert werden müssen. Jörg Jost selbst schreibt: „Anders als die in der Info-Box genannten Instrumente [nämlich der Individualdiagnostik zur Lesekompetenz in der Sekundarstufe I, NK] ist VERA kein individualdiagnostisches Instrument. Aussagen zu Kompetenzen einzelner Schülerinnen und Schüler sind von der Anlage des Instruments nur bedingt möglich und wissenschaftlich strenggenommen nicht zulässig“ (Jost, 2022, S. 384). Dennoch werden die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten nicht nur als Information über die ‚Leistung‘ einer Klasse präsentiert, sondern als lösungstaugliches Anwendungswissen zur Förderung der ‚Risikogruppe‘ in einer Klasse. Hier fehlt im Grunde eine zureichende Unterrichtstheorie, die selbstverständlich die Kontingenz der Sozialität von Unterricht und die jeweiligen ‚Individualitäten‘ in den Praktiken des Unterrichts abbilden müsste. Eine voraussetzungsreiche Schlussfolgerung, die hier in der Debatte unmöglich erörtert werden kann, sei zur Andeutung der Richtung, in der es wiederum zur Einheit von Theorie und Praxis kommen könnte, dennoch formuliert: Grundsätzlich liegt das Problem der Leistungskontrollverfahren darin, dass Ergebnisse von VERA, von zentralen Abituraufgaben und anderen Daten zur Erhebung von Leistungen – auch in ihrer ‚individualisierten‘ Fassung – zur Unterrichtsentwicklung nichts beitragen können, weil sie Strukturmerkmale des jeweiligen Unterrichts, seine Grenzen und Möglichkeiten nicht von innen her, von den Erfahrungen und Sinnbildungsprozessen in der Interaktion der Lehrkräfte und der Lernenden, abbilden können.⁷

Damit tut sich aber ein weiteres fundamentales Problem auf. Denn die Ergebnisrückmeldung von VERA-Untersuchungen an Schulen birgt weitaus mehr Probleme, als dass sie „leicht verständlich“ sein müssen und „nachvollziehbare, pädagogisch nutzbare Kriteriale und soziale Vergleichsmöglichkeiten anbieten“ (Fleischer et al., 2008, S. 203). In den Konstruktionsvorstellungen von Rückmeldungen der Ergebnisse von Vergleichsarbeiten an Schulen taucht überraschenderweise plötzlich der Begriff der ‚Fairness‘ auf (vgl. Jost 2022, S. 376). Auch bei Fleischer et al. (2008) heißt es: „Die sozialen Vergleiche müssen dahingehend ‚fair‘ gestaltet sein, als dass sie leistungsrelevante Hintergrundmerkmale der

⁷ Dass die Lernstandserhebungen den Blick von innen brauchen, ist in der Pädagogik schon früh gesehen worden. So wird als Ergebnis einer qualitativen Interviewstudie (Diemer & Kuper, 2011), in der Lehrkräfte dazu befragt wurden, wie sie mit den Ergebnissen von Lernstandserhebungen umgehen, für eine Variationsbreite von ‚Steuerungslogiken‘ plädiert, um die Einseitigkeit von Erwartungen einer outputorientierten Steuerung zu überwinden.

Schülerschaft, die außerhalb von Schule und Unterricht liegen, angemessen berücksichtigen“ (Fleischer et al., 2008, S. 203). Damit wird das Problem der mangelnden Realisierbarkeit exakter Messungen in der Unterrichtspraxis und seiner Sozialität reflektiert und zugunsten eines (sportlich?!) moralischen Anspruchs abgemildert. Die geforderte Einheit von Theorie und Empirie kann angesichts der Komplexität der Unterrichtspraxis die notwendige Einheit von Theorie als Anschauung bzw. Erkenntnis und Praxis als richtiges, vernünftiges, also moralisches Handeln offensichtlich doch nicht ersetzen. Noch einmal aus wissenschaftlich-empirischer Warte formuliert: Wenn es richtig ist, dass Praktiken der Interaktion und Verständigung Unterricht herstellen, dann kann sich die Selbstverständigung über die Rationalisierung der Vorgänge und die Einwirkung auf sie nicht ausschließlich in der Logik wissenschaftlicher Verfahren zur technischen Verfügbarkeit im Funktionskreis instrumentellen Handelns bewegen. Das Bildungsmonitoring braucht Verfahren, die Unterricht, Lernende und Lehrkräfte nicht objektivieren, sondern sie als sprechende und handelnde Subjekte verstehen, die die Sinnhaftigkeit ihrer Entscheidungen im Lehren und Lernen an Erfahrungen binden können. Dabei geht es letztlich um das Festhalten an einer deutschdidaktischen Bildung als einer Humanitätsidee, die nicht klassisch als äußere normative Anforderung missverstanden wird. Eine Perspektive für die Arbeit daran, den Anspruch an die Leistungsfähigkeit des Unterrichts empirisch mit den praktischen Prozessen seiner Herstellung zu verbinden, bieten beispielsweise praxeologische Ansätze, weil sie in ihrer kulturrelativen Ausrichtung darauf aus sind, implizite Regeln in ihrer praktischen Wirksamkeit zu untersuchen.

Literatur

- Böttcher, W. (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*. Juventa.
- Böttcher, W., Bos, W., Döbert, H., & Holtappels, H. G. (2008). Bildung unter Beobachtung. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 7–11). Waxmann.
- Diemer, T., & Kuper, H. (2011). Formen innerschulischer Steuerung mittels zentraler Lernstandserhebungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(4), 554–571.
- Fischer, H.-D., Müller, H., & Blömeke, H.-U. (1978). Rechtschreibleistungen und Schichtzugehörigkeit. *Diskussion Deutsch*, 9(44), 576–588.
- Fleischer, J., Spoden, C., Wirth, J., & Leutner, D. (2008). Flächendeckende Lernstandserhebungen. Spezifische Herausforderungen und Lösungsansätze. Das Beispiel Lernstand 8 in Nordrhein-Westfalen. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 195–207). Waxmann.
- Habermas, J. (1971). *Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (1973). *Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (2024). *Bildung als Erfahrung. Erinnerung an Oskar Negt*. Soziopolis: Gesellschaft beobachten. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-92786-2>
- Ivo, H. (1975). Thesen zum objektbereich einer wissenschaft vom deutschunterricht. In Th. Diegritz (Hrsg.), *Perspektiven der Deutschdidaktik: Vorlagen und Ergebnisse des Nürnberger Symposions Curriculum Primärsprache* (S. 43–49). Scriptor.

- Jost, J. (2022). Vergleichsarbeiten VERA-8 Deutsch. Ergebnisrückmeldungen für die Unterrichtsentwicklung nutzen. In A. U. Franken & E. Pertzel (Hrsg.), *12 Perspektiven auf den Deutschunterricht. Wissenswertes für Deutschlehrkräfte* (S. 374–430). MfSB NRW & QUA-LiS NRW.
- Kreft, J. (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Quelle & Meyer.
- Lütgrens, S. (2002). *Rechtschreibreform und Schule. Die Reformen der deutschen Rechtschreibung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern*. Peter Lang.
- Marx, K. (1960) [1982]. Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In K. Marx & F. Engels, *Werke, Band 8*. (S. 115–124). Dietz.
- Pfeifer, T., Schmitt, R., & Masing, W. (Hrsg.). (2021). *Masing Handbuch Qualitätsmanagement* (7. Aufl.). Hanser.
- Rigol, R. (1970). Schichtzugehörigkeit und Rechtschreibung. Versuch einer soziologischen Fehleranalyse. *Diskussion Deutsch*, 1(2), 154–168.

Anschrift des Verfassers:

Norbert Kruse, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
norbert.kruse@fu-berlin.de