

Jörn Brüggemann

Weniger Lamento – mehr forschungsgestützte Kritik!

Elf Thesen zum Verhältnis von Bildungsmonitoring, Unterrichtsentwicklung und deutschdidaktischer Forschung

Dieser Beitrag stellt elf Thesen zu der Frage, was Bildungsmonitoring-Maßnahmen und Deutschdidaktik leisten können, um einen evidenzorientierten Diskurs über Unterrichtsentwicklung zu stärken, zur Diskussion. Unter „Bildungsmonitoring“ verstehe ich die bildungspolitisch verantwortete Erhebung von Daten zur Evaluation von Bildungssystemen und Bildungsprozessen, wie dies z. B. bei den PISA-, PIRLS/IGLU-, VERA-, KERMIT-, BYLES- oder Bildungstrend-Erhebungen geschieht. Die Thesen sind motiviert durch den Eindruck, dass das gegenwärtige Bildungsmonitoring noch stärker von deutschdidaktischer Forschung profitieren könnte und müsste. Ihr aktueller Anlass ist jedoch Norbert Kruses „Kritik am Bildungsmonitoring und am fachspezifischen Ausbau dieses Arbeitsfeldes in der Deutschdidaktik“, v. a. durch sein Raunen über „das monokausale Fahrwasser positivistischer Bildungsforschung“ und „aktuelle Entwicklungen in der Deutschdidaktik“, in denen „die Methodologie pseudonormative Gewalt bekommt und jegliche an Erkenntnissubjekte gebundene Formen von Wissenschaftlichkeit obsolet werden“ (Kruse, 2025, S. 26). Statt die deutschdidaktische Mitarbeit am Bildungsmonitoring als Auslieferung an „beliebige[] Trends und wissenschaftspolitische[] Machtverhältnisse“ (Kruse, 2025, S. 26) zu diskreditieren, möchte ich auf Forschungsdesiderate hinweisen, deren Beseitigung (auch) zu den genuinen Aufgaben deutschdidaktischer Forschung zählt. Den Hintergrund meines Diskussionsbeitrags bilden mehrjährige Erfahrungen als fachdidaktischer Berater bei der Aufgabenentwicklung für VERA 8 sowie die Mitwirkung in interdisziplinären Projekten zur fachspezifischen Kompetenz-, Unterrichts- und Lehrkräftebildungsforschung, die von der DFG (LUK, GETDIME, SEGEL), vom BMBF (DiSo-SGW, DiäS), von der Mercator- (LisE) und Friedrich-Stiftung (ÄsKiL) gefördert und in denen funktionale und personale Aspekte fachlicher Bildung untersucht wurden.

These Nr. 1:

Bildungsmonitoring ist unverzichtbar, um solche Selbsttäuschungen aufzudecken, die seit Deutschlands erster Beteiligung an der PISA-Studie offenkundig geworden sind. Die Einsicht, dass 25 Jahre nach der PISA-Pleite die Sicherung von Basisqualifikationen im Fach Deutsch immer noch ein gravierendes Desiderat der Unterrichtsentwicklung darstellt, verdanken wir der PISA-Studie (Lewalter et al., 2023), der PIRLS/IGLU-Studie (McElvany et al., 2023) und dem IQB-Bildungstrend (Stanat et al., 2023), die belegen, wie viele Schüler:innen die Mindeststandards in den Bereichen Lesen, Orthografie oder Zuhören verfehlen. Erst die datengestützte Dokumentation dieser Trends zeigt uns, inwie-

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 60. S. 3–9

DOI: 10.21248/dideu.907

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>

fern das deutsche Schulsystem und der Deutschunterricht immer noch ungleiche Bildungschancen erzeugen.

These Nr. 2:

Die meisten Bildungsmonitoring-Maßnahmen bieten keine hinreichende Basis für die Weiterentwicklung des Deutschunterrichts für das untere Leistungssegment. Denn sie liefern keine Hinweise darauf, ob oder inwiefern diejenigen Schüler:innen überhaupt vom Deutschunterricht profitieren, die die Mindeststandards in den o. g. Kompetenzbereichen verfehlen. Ohne empirische Forschungs- und Entwicklungsarbeit in der Deutschdidaktik müssten wir über Antworten auf solch wichtige Fragen spekulieren. Wichtige Hinweise verdanken wir z. B. dem Bayerischen Lesescreening (BYLES), das von Anita Schilcher und Kolleg:innen entwickelt wurde, um Lehrkräften und Erziehungsberechtigten die Effekte der „Fachintegrierte[n] Leseförderung Bayern“ (FiLBY) sichtbar zu machen und Anschlussmaßnahmen empfehlen zu können. Die Daten zeigen, dass diejenigen Grundschüler:innen, die die Mindeststandards beim Lesen nicht erreichen, nicht förderresistent sind, sondern z. T. sogar den stärksten Lernzuwachs im Bereich der Leseflüssigkeit verzeichnen – auch wenn sich diese Aufhol-effekte noch nicht im Bereich des Leseverstehens niederschlagen (Schilcher et al., 2025; Wild et al., 2022, S. 95). Erst auf Basis solcher Daten können bildungspolitisch brisante Fragen sinnvoll diskutiert werden, z. B., ob die Sicherung von Basisqualifikationen im Lesen und Schreiben im Curriculum u. U. höher gewichtet werden sollte als fachliche Inhalte, deren Erwerb ohne ein Mindestmaß an Lese- und Schreibkompetenz nicht realistisch ist, oder die Frage, inwiefern (digitale) Unterstützungsangebote hierarchieniedrige Lese- oder Schreibanforderungen entlasten können, um mentale Ressourcen für die Auseinandersetzung mit anderen fachlichen Inhalten freizusetzen. Für die Diskussion solch brisanter Fragen bräuchten wir mehr belastbare deutschdidaktische Forschung.

These Nr. 3:

Das gegenwärtige Bildungsmonitoring liefert keine Impulse für die Weiterentwicklung des Deutschunterrichts für leistungsstarke Schüler:innen. Befunde aus dem DFG-Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ verdeutlichen das: Im Rahmen des LUK-Projekts zur Erfassung literarischer Verstehenskompetenz (Frederking et al., 2016; Meier et al., 2017) wurde auf Basis einer Längsschnittstudie gezeigt, dass leistungsstärkere Schüler:innen im Verlauf der Sek. I vom Deutschunterricht nicht mehr profitieren (Frederking & Henschel, 2013) – anders als dies z. B. im Mathematikunterricht der Fall war, wie der Vergleich mit Bildungsforschungs-Befunden zum Mathematikunterricht gezeigt hat. Wenn das Bildungsmonitoring für die Entwicklung des Deutschunterrichts relevanter werden soll, muss es auch das leistungsstarke Segment besser in den Blick nehmen. Das gilt ebenso für die Deutschdidaktik, in der es allenfalls punktuell Vorschläge zur (Hoch-)Begabungsförderung gibt (vgl. Laudenberg & Spiegel, 2020).

These Nr. 4:

Die Kompetenzmodelle, die dem gegenwärtigen Bildungsmonitoring des IQB im Fach Deutsch zugrunde liegen, haben derzeit weder für die Aufgaben- noch für die Unterrichtsentwicklung einen Orientierungswert, weil sie nur scheinbar stufenspezifische Schülerleistungen beschreiben. Bei der Entwicklung von Lesetestaufgaben, bei denen Schüler:innen z. B. „benachbarte Informationen miteinander verknüpfen“ müssen, wie es für die Niveaustufe 1b charakteristisch ist, zeigen die empiri-

schen Daten oft, dass die Aufgabenschwierigkeit tatsächlich ganz anderen Niveaustufen entspricht – häufig entgegen der Intuition und der Intention der VERA-Aufgaben-Entwickler:innen. Wenn Kompetenzmodelle einen Orientierungswert für die Entwicklung von Leistungs- und Lernaufgaben haben sollen, müssten sie besser durch Studien zur Abgrenzung von lernbereichsspezifischen Kompetenzdimensionen und -stufen abgesichert werden. Gemessen an Jakob Ossners (2006, S. 15) heuristischer Kompetenzmatrix besteht hier nach wie vor immenser Forschungsbedarf. Komplementär brauchen wir mehr Studien zu Lernprogressionen in vielen Bereichen des Deutschunterrichts sowie zu typischen Problemen bei der Anwendung fachlichen Wissens auf unterschiedlichen Niveaus, um ‚Zonen der nächsten Entwicklung‘ (Wygotski) und Anhaltspunkte für die Gestaltung eines lernförderlichen Deutschunterrichts für Schüler:innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu identifizieren. Dies ist eine genuin deutschdidaktische Aufgabe.

These Nr. 5:

Statt über „das monokausale Fahrwasser positivistischer Bildungsforschung“ zu klagen (Kruse, 2025, S. 26), sollte die Deutschdidaktik offensiv Bildungsaspekte benennen, die im Bildungsmonitoring stärker berücksichtigt werden sollten. Immerhin sollen Lernstandsüberprüfungen Hinweise darauf erzeugen, „welche Kompetenzbereiche im Unterricht besonders in den Blick genommen werden sollten.“¹ Zwar werden derzeit u. a. Leistungen im Bereich der *Lesekompetenz* erhoben, tatsächlich finden sich in den Bildungsstandards aber allein in diesem Bereich umfassendere und differenziertere fachliche Bildungsziele. Diese können auch erfasst werden, wie z. B. DFG-Studien zur Untersuchung literarischer Verstehenskompetenz in allen Schularten der Sek. I gezeigt haben (vgl. Frederking et al., 2016; Meier et al., 2017). Solche erfolgreich evaluierten Instrumente sind aber kein echter Bestandteil des gegenwärtigen Bildungsmonitorings. Sie wurden zwar in den vergangenen Jahren punktuell in VERA eingesetzt, jedoch zumeist am Ende der Test-Units, wo sie nicht mehr bearbeitet wurden. Ursächlich dafür könnten implizite Annahmen darüber sein, wie (linear) Texte gelesen und Aufgaben angeordnet werden sollen. Solche Entscheidungen bei der Testkonstruktion, die sich darauf auswirken, was überhaupt als Fähigkeit sichtbar wird, werden in der Deutschdidaktik bislang nicht problematisiert (vgl. aber Brüggemann, 2019). Das wäre jedoch nötig, um einen kritischen Diskurs darüber zu führen, worauf uns Lernstandserhebungen Hinweise liefern sollen. Zumal weitere Selbsttäuschungen auch bei denjenigen Kompetenzbereichen nicht ausgeschlossen sind, die bislang noch nicht systematisch im Fokus von Lernstandserhebungen liegen, z. B. wesentliche Dimensionen von Schreibkompetenz.

These Nr. 6:

Die Entwicklung verlässlicher Testinstrumente ist eine unterschätzte Aufgabe fachdidaktischer Forschung. Dabei ist sie die Voraussetzung für eine aussagekräftige fachdidaktische Unterrichtsforschung wie auch für ein stärker fachlich orientiertes Bildungsmonitoring. Desiderate bestehen insbesondere bei der Erfassung neuer fachspezifischer digitaler Kompetenzen, die dort zutage treten, wo sich die digitale Transformation des Deutschunterrichts auf seine Gegenstände und damit verknüpfte Anforderungen auswirkt.

¹ <https://www.iqb.hu-berlin.de/de/bista/implementation-und-ueberpruefung/vera/>

These Nr. 7:

Wenn Bildungsmonitoring nicht folgenlos bleiben soll, brauchen wir mehr Korrelations-, Interventions-, Implementations- und Transferstudien im Mixed-Methods-Design zu verbreiteten Annahmen eines effektiven, guten und/oder qualitätvollen Deutschunterrichts mit Fokus auf die Frage, unter welchen Bedingungen sich Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen als wirksam erweist. Dabei müssen wir zum einen die Lehrkräfteebene in allen Phasen der Lehrkräftebildung genauer in den Blick nehmen: Dass 25 Jahre nach der PISA-Pleite immer noch dieselben Probleme existieren, zeigt, dass wir noch nicht wissen, was Lehrkräften dabei helfen kann, ihre etablierte – und aus ihrer Sicht funktionierende, aber in Teilen offenbar wirkungslose – Praxis zu verändern. Zum anderen sollten wir keine Unterrichtsentwicklung initiieren, ohne aussagekräftige Befunde dazu einzubeziehen, welche Art von Deutschunterricht Schüler:innen als besonders interessant, bereichernd, persönlich bedeutsam und motivierend beurteilen.

These Nr. 8:

Bei der Unterrichtsentwicklung müssen personale Aspekte fachlicher Bildung stärker berücksichtigt werden. Denn die IQB-Bildungstrend-Befunde belegen schon seit längerem ein signifikantes Absinken von emotional-motivationalen Merkmalen wie Interesse und Selbstkonzept der Schüler:innen in der Primär- und Sekundarstufe im Fach Deutsch, was mit der Kompetenzentwicklung korrespondiert und gerade im Fächervergleich bedenklich ist (Schneider et al., 2022; 2023). Wie wichtig personale Aspekte fachlicher Bildung sind, zeigen Studien zum Zusammenhang von domänenspezifischen Emotionen, Motivation/Interesse, Selbstwirksamkeitserwartungen und mathematischen Kompetenzen (vgl. Diedrich et al., 2023, S. 87–91), aber auch Befunde aus PISA 2022, die den Schluss nahelegen, dass „neben der Vermittlung konkreter [...] Kompetenzen auch die motivational-emotionale Orientierung zu fördern“ sei (Diedrich et al., 2023, S. 109) und „dass weitere Forschung notwendig ist, wie in der Schule wachstumsorientierte Selbstbilder und Motivation vermittelt werden könnten“ (Diedrich et al., 2023, S. 87). Wie dies gelingen kann, zeigen exemplarisch für den Umgang mit Literatur die Befunde der DFG-SEGEL-Studie, in deren Rahmen die Effekte kognitiv-analytischer und subjektiv-emotional-kognitiv-selbstreflexiver Aktivierungstypen mit 1425 Schüler:innen und 65 Lehrkräften im Längsschnitt untersucht worden sind (Brüggemann et al., 2024; Brüggemann & Frederking, 2024). Die Befunde dieser Replikationsstudie stützen die Annahme, dass eine stärkere Adressierung personaler Aspekte fachlicher Bildung den o. g. Entwicklungen entgegenwirken kann.

These Nr. 9:

Die Entwicklung eines phasenübergreifenden Modells guten Deutschunterrichts ist eine wichtige Voraussetzung deutschdidaktischer Unterrichtsentwicklung. Das geht nicht ohne die Lehrkräftebildner:innen der zweiten Ausbildungsphase mit ihrer praxisbezogenen Expertise, weil sie beruflich täglich mit der Beurteilung guten Deutschunterrichts befasst sind und dabei entscheidenden Einfluss auf die Praxis ausüben. Wie heterogen unsere impliziten Vorstellungen von gutem Deutschunterricht allein innerhalb der wissenschaftlichen Deutschdidaktik sind, haben uns die Beiträge in Hesse & Winkler (2025) vor Augen geführt; vergleichbare Erhebungen aus der zweiten Phase fehlen noch.

These Nr. 10:

Die Bewältigung der durch das Bildungsmonitoring dokumentierten länderübergreifenden Herausforderungen im Bereich der Unterrichtsentwicklung setzt die Etablierung von Transferstrukturen

voraus. Diese müssten auf breiter Fläche einen bidirektionalen Wissenschafts-Praxis-Transfer unter Einbezug regionaler und überregionaler Fortbildungseinrichtungen ermöglichen. Wie realistisch das in einem föderalistisch organisierten Bildungssystem angesichts knapper Ressourcen und divergierender Interessenlagen ist, wage ich angesichts sehr gemischter Erfahrungen beim Aufbau von Kompetenzzentren zur Entwicklung von Fortbildungen für digital gestützten Fachunterricht im Rahmen des Kompetenzverbundes lernen:digital nicht zu prognostizieren.

These Nr. 11:

Um einen substanziellen Beitrag zur Bewältigung dieser erheblichen Herausforderungen zu leisten, müsste eine forschungsorientierte Deutschdidaktik ihre Expertise und ihre Ressourcen bündeln und stärker kollaborieren, als dies angesichts von Wissenschaftsfreiheit und wissenschaftlicher Konkurrenz die Regel ist. Dass dies nicht unmöglich ist, zeigt z. B. die Mathematikdidaktik, aber auch die derzeitige Etablierung einer Kollaborationskultur zwischen Wirtschaftspädagogik und ökonomischer Bildung, in der historisch gewachsene Fachkulturen überschritten werden, um einen größeren Beitrag zum Transfer praxisbezogener Forschung für das Bildungssystem und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen zu leisten. In der Deutschdidaktik würde sich eine solche Kollaborationskultur z. B. an einer stärkeren Bereitschaft zu gegenseitigen Bezugnahmen auf Konstrukte und Forschungsbefunde zeigen, aber auch am Bemühen um eine stärkere Qualitätssicherung deutschdidaktischer Forschung. Dazu sind interdisziplinäre Kooperationen zwischen Deutschdidaktik und Bildungswissenschaften hilfreich, weil sie die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Perspektiven und Standards auch jenseits rein deutschdidaktischer und germanistischer Forschungszusammenhänge verlangen – insbesondere dann, wenn sie im Rahmen solcher Double-Blind-Peer-Review-Verfahren begutachtet werden, bei denen Qualität und Forschungsförderung erkennbar korrelieren (DFG). Wenn die Vertreter:innen einer forschungsorientierten Deutschdidaktik sich dazu committen würden, die vielen oben genannten Forschungsdesiderate im hier angedeuteten Sinn stärker kollaborativ zu beseitigen, wäre der Beitrag der Deutschdidaktik für das Bildungssystem noch relevanter.

Literatur

- Brüggemann, J. (2019). Sachtexte verstehen im Kontext von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung. Theoretische und empirische Desiderate. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 66(2), 175–186.
- Brüggemann, J., Frederking, V., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2024). Die Bedeutung von Subjektivität und Emotionalität in Gesprächen über Literatur im Deutschunterricht (SEGEL). Praxisbezüge im Fokus anwendungsorientierter literaturdidaktischer Grundlagenforschung. In C. Meier & S. Emmersberger (Hrsg.), *Literatur- und medienästhetisches Lernen. Zum Praxisbezug fachdidaktischer Forschungspraktiken* (SLLD-B, Bd. 15, S. 20–37). <https://doi.org/10.46586/SLLD.338>
- Brüggemann, J., & Frederking, V. (2024). Die Bedeutung von Subjektivität und Emotionalität in Gesprächen über Literatur im Deutschunterricht. Befunde der SEGEL-Studie. Vortrag auf der SDD, 18. September 2024.
- Diedrich, J., Patzl, S., Seßler, S., & Reinhold, F. (2023). Motivational-emotionale Orientierungen Fünfzehnjähriger bezüglich Mathematik in PISA 2022: Zwischen Anstrengung und Selbstbild. In D. Lewalter, J. Diedrich, F. Goldhammer, O. Köller & K. Reiss (Hrsg.), *PISA 2022: Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland* (S. 87–112). Waxmann.

- Frederking, V., Brüggemann, J., & Hirsch, M. (2016). Fünf Dimensionen von Literary Literacy und ihre interdisziplinären Implikationen am Beispiel der Geschichtsdidaktik. In K. Lehmann, M. Werner & S. Zabold (Hrsg.), *Historisches Denken – jetzt und in Zukunft* (S. 211–234). LIT.
- Frederking, V., & Henschel, S. (2013). Literarästhetische Textverstehenskompetenz. Erste Befunde und mögliche Schlussfolgerungen aus dem Längsschnitt. Vortrag auf dem 1. Bildungspolitischen Forum, Frankfurt am Main. https://www.leibniz-bildung.de/wp-content/uploads/2019/11/BPF13_Frederking_Henschel.pdf
- Hesse, F., & Winkler, I. (Hrsg.). (2025). *Eine Literaturstunde – sechs Perspektiven auf Unterricht und Unterrichtsqualität. Ansätze literaturdidaktischer Unterrichtsforschung in der Diskussion*. <https://doi.org/10.46586/SLLD.405>
- Kruse, N. (2025). Bildungsmonitoring: An der Einheit von Theorie und Praxis festhalten. *Didaktik Deutsch*, 59, 25–32.
- Laudenberg, B., & Spiegel, C. (2020). Jenseits des Normalen? Zur Förderung sprachlicher und sprachästhetischer Begabungen. In C. Fischer & C. Fischer-Ontrup (Hrsg.), *Begabungsförderung – Leistungsentwicklung – Bildungsgerechtigkeit. Für alle!* (S. 56–71). Waxmann.
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O., & Reiss, K. (Hrsg.). (2023). *PISA 2022: Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A., & Stubbe, T. C. (Hrsg.). (2023). *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann.
- Ossner, J. (2006). Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch*, 21, 5–19.
- Schilcher, A., Hilbert, S., Frei, M., Wild, J., & Böhringer, S. (2025). BYLES – ein digitales Lesescreening für Grundschulen in Bayern: Konzept – Durchführung – Nutzung der Ergebnisse. Vortrag bei der AG Bildungsmonitoring und zentrale Prüfungen, 15. November 2025, Berlin.
- Schneider, R., Enke, F., Jansen, M., & Henschel, S. (2022). Motivational-emotionale Merkmale von Schüler:innen in Deutsch und Mathematik. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 221–231). Waxmann.
- Schneider, R., Boemmel, Q., Henschel, S., & Lohbeck, A. (2023). Motivationale Merkmale von Schüler:innen in den Fächern Deutsch und Englisch. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, S. Weirich, S. Henschel & K. A. Sachse (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2022: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 345–357). Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S., & Sachse, K. A. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S., & Sachse, K. A. (Hrsg.). (2023). *IQB-Bildungstrend 2022: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.
- Wild, J., Kraus, E., Steinert, M., Hilbert, S., & Schilcher, A. (2022). Wie sich das veränderte Lernumfeld während der Corona-Pandemie auf die Entwicklung des Leseverstehens von Schülerinnen und Schülern auswirkt. In M. Philipp & S. Jambor-Fahlen (Hrsg.), *Lesen: Prozess- und Produktperspektiven von der Wortebene bis zu multiplen Texten* (S. 77–99). Beltz Juventa.

Anschrift des Verfassers:

*Jörn Brüggemann, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache
und Literatur, An der Universität 11, 96047 Bamberg*

joern.brueggemann@uni-bamberg.de