

Michael Krelle

Der Theorie-Praxis-Reflex

Die aktuelle Debatte in *Didaktik Deutsch* widmet sich folgender Frage: Wie können die Ergebnisse des Bildungsmonitorings für die Unterrichtsentwicklung wirksam(er) werden? Es wird dabei in den einzelnen Beiträgen nach verschiedenen Stellschrauben gesucht (Lackas-Varuzza, 2025; Franken, 2025; Jost, 2025). In dem Beitrag von Norbert Kruse (2025) wird allerdings die Quaestio verschoben, um Aspekte des Bildungsmonitorings insgesamt auf den Prüfstand zu stellen. Das Bildungsmonitoring sei zu stark an psychometrischen Testlogiken und Steuerungsinteressen orientiert und werde dabei den eigentlichen Bildungs- und Fachzielen des Deutschunterrichts nicht gerecht. Kruse (2025) warnt davor, dass in der Folge die notwendige Einheit von Theorie (Bildungs- und Fachtheorie) und Praxis (Unterricht) verloren zu gehen drohe.

Mich erinnert die Diskussion sehr an den Theorie-Praxis-Reflex, mit dem schon in anderen Feldern gearbeitet wurde, z. B. wurde er auch schon einmal gegen die Deutschdidaktik selbst angewendet (Bräuer, 2003). So ein Reflex geht schnell an der Sache vorbei und es fallen dementsprechend gleich mehrere Dinge auf.

Erstens: Das Verhältnis von Theorie und Praxis wird in pädagogischen und deutschdidaktischen Zusammenhängen schon lange und in unterschiedlicher Perspektive diskutiert (vgl. z. B. die Debatte in Heft 44/2018 oder die Diskussion um das Selbstverständnis der Disziplin bei Bräuer, 2016). Manchen gilt diese Diskussion als „zeitloses Problem“ (Mikhail, 2011). Jakob Ossner (u. a. 2001) hat das Verhältnis schon frühzeitig in seiner Konzeption einer Deutschdidaktik als „praktische[r] Wissenschaft“ zum Mittelpunkt des deutschdidaktischen Selbstverständnisses gemacht. Dort heißt es sinngemäß: Will die Deutschdidaktik als Wissenschaft positiv auf die Unterrichtspraxis einwirken, gehört es zu den wesentlichen Aufgaben, „Entscheidungshilfen für die Praxis“ (Ossner, 2001, S. 24) bereitzustellen. Und eine dieser Entscheidungshilfen bezieht sich schon immer auf Fragen der Diagnose und Förderung – spätestens aber mit der sog. Kompetenzorientierung (Gailberger & Wietzke, 2016). Leistungen mit Hilfe von diagnostischen Werkzeugen wahrzunehmen und daraus eine Förderung abzuleiten, ist zudem für manche Kompetenzen bzw. Kompetenzbereiche im Deutschunterricht gar nicht neu. Die *Hamburger Schreib-Probe* (HSP) wurde z. B. schon ab 1993 in vielen Bundesländern eingesetzt, um die Rechtschreibkompetenzen von der 1. bis zur 10. Jahrgangsstufe zu erfassen und eine – datengestützte – passgenaue Förderung zu ermöglichen. Und auch die HSP ist nach psychometrischen Logiken entwickelt worden. Solche Beispiele ließen sich auch für andere Bereiche nennen. Man denke etwa an die *Würzburger Leise Leseprobe* (WLLP) von Küspert & Schneider (1998). Zum „historisch-disziplinären Bewusstsein“ (Kruse 2025, S. 26, FN 3) gehört insofern auch, dass psychometrische Testlogiken schon lange Teil der Deutschdidaktik sind.

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 60. S. 10–14

DOI: 10.21248/dideu.910

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>

Zweitens: Was sich – historisch und aktuell betrachtet – permanent verändert (hat), ist das Feld Schule bzw. der Deutschunterricht, für den die Deutschdidaktik Entscheidungshilfen liefern soll. Wer also eine mangelnde Einheit zwischen fachdidaktischer Theorie und schulischer Praxis moniert, sollte sich fragen: Welche Praxis ist hier eigentlich gemeint? Fragt man Schulleitungen, Lehrkräfte, aber auch Forscherinnen und Forscher im Feld, verweisen diese immer wieder auf die Abwesenheit von Grundlegendem („Basiskompetenzen“): Es fehlt an ausreichender Lese- und Schreibflüssigkeit, es fehlt an Strategien u. v. m. (Becker-Mrotzek, 2023). Dazu kommt, dass wir es mit einer Praxis zu tun haben, die in den letzten Jahrzehnten durch demografische Herausforderungen, sich verändernde Bildungswege im System, zunehmend sprachlich, kulturell und lebensweltlich heterogene Kontexte, veränderte Einstellungen und Erwartungen (aller Akteurinnen und Akteure) und letztlich auch veränderte Leistungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, aber auch durch unterschiedliche Wege der Professionalisierung der Lehrkräfte bestimmt ist (RBS, 2025). Und das alles in einer Gesellschaft, die sich in einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2016) mit den vermutlich größten Herausforderungen seit der Industrialisierung konfrontiert sieht. Mit dem Typus psychometrischer Forschung, mit dem die Überprüfung der Leistungsfähigkeit von Schulen bzw. Schülerinnen und Schülern stattfindet, werden nun Teile solcher Kompetenzen gemessen, bei denen es an Rückmeldungen aus „der Praxis“ mangelt. Und: Es liegen – auch international – sehr viele Studien dazu vor, dass sich eine systematische Datennutzung (solcher Testergebnisse) in der Schule auf die Qualität des Unterrichts und die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern positiv auswirken kann (Ansyari et al., 2022; van Geel et al., 2016; Visscher, 2021), und zwar immer dann, wenn Lehrkräfte aktiv mit diesen Daten arbeiten (u. a. Groß Ophoff & Cramer, 2022). Man kann aber auch mit den Erfahrungen hierzulande argumentieren: Eric Vaccaro ist Landeskoordinator für BiSS-Transfer in Hamburg und leitet in der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung das Referat „Steigerung der Bildungschancen“. Er spricht für sehr viele Schulen „in der Praxis“. In einem aktuellen Interview berichtet er Folgendes: „Aber wenn sie wie in unseren BiSS-Projekten die Erfahrung machen, dass sie durch Daten ein hilfreiches Feedback zu ihrer Arbeit erhalten können, werden Daten nach und nach zu einem ganz entscheidenden Kompass für ihr Unterrichtshandeln. Es ist furchtbar, Mühe und Zeit in etwas zu investieren, das nichts bringt. Deswegen war es uns wichtig, den Schulen von Anfang an die Ergebnisse der Diagnostik zurückzumelden. Sie brauchen diese Rückmeldung über die Wirksamkeit dessen, was sie da tun.“ (BiSS, 2025, S. 18)

Schaut man also konkret in Schulen, was „die Praxis“ benötigt, ist die eigentliche Ausgangsfrage der Diskussion sehr berechtigt: Wie können die Ergebnisse des Bildungsmonitorings für die Unterrichtsentwicklung wirksam(er) werden? Und hier lohnt ein Blick nach Hamburg. Dort wurden z. B. mit KERMIT und SCHNABEL (IFBQ 2024) zwei Instrumente für ein durchgängiges, kohärentes System der datengestützten Unterrichtsentwicklung (DGUE) etabliert, das unter Beteiligung von Deutschdidaktikerinnen und Deutschdidaktikern Lehrkräfte bei der Entwicklung ihres Unterrichts unterstützt. Dazu arbeiten Schulen sehr eng mit Schulaufsicht, IFBQ u. a. zusammen. Die Daten werden in ihrer Funktion als Lernausgangslagen-Untersuchung, als *Frühwarnsystem* (mit Blick auf die Bildungsstandards) und als Überprüfung zur Wirkung der Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt (Schulte et al., 2016). Selbst die GEW akzeptiert – trotz mancher Kritik – die Ergebnisse von KERMIT als relevante Grundlage zur Beschreibung von Lernrückständen, etwa nach der Coronapandemie (GEW Hamburg 2021). Und Schulen finden sich in Netzwerken zusammen, um mit den Daten zu arbeiten. Insofern zeigt sich eher, dass eine datengestützte Unterrichtsentwicklung – wie sie z. B. Jost (2025) in seinem Beitrag skizziert hat – ein ko-konstruktives Zusammenarbeiten zwischen fachdidaktischer Forschung und dem Feld Praxis fördert.

Drittens: In der Diskussion geht es auch um Terminologisches. So heißt es bei Kruse: „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.“ (Kruse, 2025, S. 27) Mir ist keine Publikation bekannt, in der diese Begriffe im Kontext datengestützter Unterrichtsentwicklung verwendet werden. Vielmehr erfolgt eine Orientierung an pädagogischen Begriffen wie „Leistungserwartung“, „Outputorientierung“, „Bildungsstandards“ etc. Die Diskussion um diese Begriffe wurde in der Deutschdidaktik ausführlich geführt (vgl. z. B. die Debatte in *Didaktik Deutsch* 21 von 2007). Und ja: Hier sind in den deutschdidaktischen Diskurs Begriffe aus der Bildungsforschung gewandert, die vorher kaum zu finden waren. Diese Öffnung der Deutschdidaktik hat in manchen Bereichen aber einen enormen Schub ermöglicht. So wurden Modelle sprachlicher und literaler Kompetenzen von Schüler:innen überarbeitet, teils neu formiert, und die Disziplin entwickelte sich innerhalb weniger Jahre hin zu einer empirischen Wissenschaft, die sich mithilfe von Daten an nachweisbar erreichten, d. h. feststellbaren Effekten und Wirkungen von Unterricht orientiert – nicht zuletzt auch mit Blick auf die Güte von Aufgaben insgesamt, z. B. auch in Schulbüchern oder Materialien (vgl. die Debatte zu den Bildungsstandards in *Didaktik Deutsch* 36, 2014).

Vielleicht liegt ein Problem auch in den unscharf verwendeten Begriffen „Daten“ und „Bildungsmonitoring“: „Unter Bildungsmonitoring sollen [...] 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“ (Kruse, 2025, S. 27). Eine solch weite Definition umfasst einerseits sehr viel, andererseits ist sie maximal unspezifisch. Für eine datengestützte Unterrichtsentwicklung ist aber eine Reihe von Daten wichtig, die auch unterschiedliche *Funktionen* haben (Schulte et al., 2016), z. B.

- (1) Daten zu Unterrichtsprozessen, also Instrumente zur Erfassung von Unterrichtsqualität durch Befragungen von Schülerinnen und Schülern oder durch beobachtungsbasierte kollegiale Unterrichtsfeedbacks,
- (2) Daten zu sozial-emotionalen Merkmalen, z. B. Daten zu sozial-emotionalen Kompetenzen sowie Kompetenzen der Selbstregulation, aber auch Daten zum schulbezogenen Wohlbefinden, zu schulbezogener Zufriedenheit und sozialer Eingebundenheit und schließlich
- (3) Daten zu fachbezogenen Lernausgangslagen, -fortschritten und -ergebnissen.

Wenn man sich nun ausschließlich auf den dritten Punkt bezieht, wird man einer datengestützten Unterrichtsentwicklung nicht gerecht. Zudem müsste man auch dann noch unterscheiden zwischen lernprozessbegleitenden Diagnoseinstrumenten, die Lehrkräften kontinuierlich Rückmeldungen zu wichtigen Progressionen geben (z. B. QUOP im Bereich Lesen), und eben zentralen Lernstandserhebungen, mit denen man in einem längeren Zeitfenster (z. B. ein Jahr) das Leistungsniveau der Klasse oder Schule in den Blick nehmen kann, um Ausgangslagen festzustellen oder Progressionen in den Blick zu nehmen.

Und hier sollte die Deutschdidaktik über einen einfachen „Theorie-Praxis-Reflex“ hinauskommen und hin zu der Frage gelangen, warum solche Instrumente häufig als zu wenig nützlich angesehen werden. Möglicherweise liegt das auch daran, dass in der Deutschdidaktik bisher zu wenig bekannt ist von der Progression wichtiger Kompetenzen und der Verknüpfung von Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler zeigen, sowie von der Förderung „in der Zone der nächsten Entwicklung“.

Literatur

- Ansyari, M. F., Groot, W., & De Witte, K. (2022). A systematic review and meta-analysis of data use professional development interventions. *Journal of Professional Capital and Community*, 7(3), 256–289. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2021-0055>
- Becker-Mrotzek, M. (2023). Basiskompetenzen in Deutsch und Mathematik sollen im Fokus stehen. *BiSS Transfer Journal*, 17, 11–13.
- Bräuer, C. (2003). Wider einen falschverstandenen Praxisbezug. Ein zweifacher Weg zur professionsbezogenen Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 95(4), 490–498.
- Bräuer, C. (Hrsg.). (2016). *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. Peter Lang.
- Franken, A. U. (2025). Übersetzungsleistungen im Umgang mit VERA-Ergebnissen – Herausforderungen und mögliche Unterstützungsansätze. *Didaktik Deutsch*, 30(59), 13–18.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) (Hrsg.). (2024). *Handreichung SCHNABEL. Einführung in das individualdiagnostische Verfahren zur Erfassung von Rechtschreibkompetenzen, Klasse 1–10 (Stand: April 2024)*. IfBQ. <https://ifbq.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/803/2024/11/Handreichung-SCHNABEL-Klasse-1-10-Stand-April-2024.pdf>
- Gailberger, S., & Wietzke, F. (2016). Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Sachverhalte klären – Kompetenzen diagnostizieren – Schüler fördern. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht* (S. 8–11). Beltz.
- Geel, M. van, Keuning, T., Visscher, A. J., & Fox, J.-P. (2016). Assessing the effects of a school-wide data-based decision-making intervention on student achievement growth in primary schools. *American Educational Research Journal*, 53(2), 360–394. <https://doi.org/10.3102/0002831216637346>
- GEW Hamburg. (2021, 12. September). GEW zu den Kermit-Ergebnissen. *GEW Hamburg*. <https://www.gew-hamburg.de/themen/schule/gew-zu-den-kermit-ergebnissen>
- Groß Ophoff, J., & Hartmann, U. (2023). Evidenzorientierung und meta-reflexive Lehrer:innenbildung. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen* (S. 125–141). Waxmann.
- Jost, J. (2022). Vergleichsarbeiten VERA-8 Deutsch. Ergebnisrückmeldungen für die Unterrichtsentwicklung nutzen. In A. U. Franken & E. Pertz (Hrsg.), *12 Perspektiven auf den Deutschunterricht. Wissenswertes für Deutschlehrkräfte* (S. 374–430). MfSB NRW & QUA-LIS NRW.
- Jost, J. (2025). Datengestützte Unterrichtsentwicklung sollte nicht erst in der Schule beginnen! *Didaktik Deutsch*, 30(59), 19–24.
- Kruse, N. (2025). Bildungsmonitoring. An der Einheit von Theorie und Praxis festhalten. *Didaktik Deutsch*, 30(59), 25–32.
- Küspert, P., & Schneider, W. (1998). *Würzburger Leise Leseprobe*. Hogrefe.
- Lackas-Varuzza, J. (2025). Nachdenken über VERA – Perspektiven einer Lehrerin. *Didaktik Deutsch*, 30(59), 7–12.
- Ossner, J. (2001). Elemente eines Denkstils für didaktische Entscheidungen. In C. Rosebrock & M. Fix (Hrsg.), *Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen* (S. 17–32). Schneider Verlag Hohengehren.

- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). (2025). *Deutsches Schulbarometer. Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Robert Bosch Stiftung. <https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2025-06/Deutsches%20Schulbarometer%20Lehrkr%C3%A4fte%202025.pdf>
- Schulte, K., Fickermann, D., & Lücken, M. (2016). Das Hamburger Prozessmodell datengestützter Schulentwicklung. *Die Deutsche Schule*, 108(2), 176–190.
- Trägerkonsortium BiSS-Transfer (Hrsg.). (2025). Von der Theorie in die Praxis – zur Koordination eines bundesweiten Transfers. *BiSS-Journal*, 20, 12–19. Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS). https://www.biss-sprachbildung.de/wp-content/uploads/2025/02/BiSS-Journal_20_web.pdf
- Visscher, A. J. (2021). On the value of data-based decision making in education. The evidence from six intervention studies. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100899. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100899>

Anschrift des Verfassers:

Michael Krelle, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer (EW 4), Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
michael.krelle@uni-hamburg.de