

Johannes Baumann

PÄDAGOGIK

Individualisierende Lernarrangements

Von »Adaptiver Unterricht«
bis »Zusatzaufgaben«



BELTZ

Johannes Baumann war Lehrer und 30 Jahre Schulleiter am Gymnasium Wilhelmsdorf, war Lehrbeauftragter der Universität Konstanz, bildet Schulleitungen und Lehrkräfte weiter, ist Schulberater und Autor (nähere Informationen unter www.schule-geht-auch-besser.com).

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.
Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und
Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-63402-3 Print
ISBN 978-3-407-63410-8 (PDF)

1. Auflage 2026

© 2026 Verlagsgruppe Beltz
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Dr. Erik Zyber
Umschlaggestaltung: Michael Matl
Umschlagabbildung: © gettyimages/kid-a

Satz und Herstellung: Michael Matl
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-1001).
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort	10
1. Warum Individualisierung?	11
1.1 Individualisierung ist eine Frage der Menschenwürde	11
1.2 Schüler*innen in ihrer Entwicklung unterstützen – Potenziale ausschöpfen	11
1.3 Effizienz und Effektivität erhöhen	12
1.4 Bildung für die Zukunft	12
2. Die Verschiedenheit der Schüler*innen	14
2.1 Veränderungen und veränderte Wahrnehmungen	14
2.2 Heterogenität im Klassenzimmer	15
3. Die Krise des schulischen Lernens – Phänomene und Hintergründe	21
3.1 Das fragwürdige Angebot der Schule	21
3.2 Stofffülle	22
3.3 Bulimie-Lernen	23
3.4 Langeweile	23
3.5 Zu geringe Berücksichtigung der Bedürfnisse von Heranwachsenden	24
3.6 Ratlosigkeit angesichts der Herausforderungen der Digitalisierung	25
3.7 Stress im System und sich aufschaukelnde Kreisläufe	26
4. Lernen effizienter und tiefgängiger machen	28
5. Ansatzpunkte wirkungsvoller Differenzierung	30
5.1 Begabung, Intelligenz	30
5.2 Lernausgangslage	32
5.3 Motivation	32

5.4 Metakognition	33
5.5 Beteiligung	34
5.6 Interessen, Neigungen	34
6. Individualisierende Lernarrangements und Methoden sinnvoll wählen und kompetent nutzen	37
6.1 Vorbemerkungen	37
6.2 Individualisierende Lernarrangements – von A bis Z	38
Action Learning	38
Adaptiver Unterricht	39
Advance Organizer	40
Akzeleration (s. Überspringen von Klassen)	40
Arbeitsgemeinschaften	41
Aufstellung (Positionierung, Line Up)	41
Begabtenförderung	42
Berufsorientierung	43
Binnendifferenzierung	43
Blended Learning	44
Churer Modell	44
Curriculare Programme	45
Dalton-Plan-Stunden	45
Deeper Learning	46
Drehtürmodell	48
Enrichment	48
Entdeckendes Lernen	48
Exkursionen (s. Öffnung der Schule)	49
Familienklassen (s. jahrgangsgemischtes Lernen)	49
Flexibles Gruppieren	49
Flipped Classroom	49
Förderpädagogische Unterstützung	50
Förderplan	50
Forschungsformate, forschendes Lernen	51
Freiarbeit	51
Gamification/Game-based Learning	52
Gruppenarbeit	52
Gruppenpuzzle	53
Hausaufgaben	54
Hilfekärtchen	55
Inputs, gestuft	56

Intensivierungsstunden	57
Jahrgangsgemischtes bzw. jahrgangsübergreifendes Lernen	58
Jena-Plan	58
Kompensation	59
Kreative Formate	59
Lautes Denken	60
Lernband	60
Lernbegleitung	61
Lernbüro	62
Lernen durch Lehren	62
Lernhauskonzeption	63
Lernlandschaft	63
Lernplan	64
Lernspiele	65
Lerntagebuch	65
Lerntheke	66
Lernzirkel	66
Line Up (s. Aufstellung)	67
Makerspace	67
Mastery Learning	67
Meinungsabfragen	68
Mitbestimmung	69
Methodenkurs (Lernen und Training von metakognitiven Kompetenzen)	70
Neugierformate	70
Offene Aufgaben	71
Offene Lernumgebung (s. Lernlandschaft)	71
Öffnung der Schule (Authentizität, Sinnhaftigkeit des Lernens)	71
Peer Tutoring	73
Personalisiertes Lernen	73
Placemat	74
Planarbeit	75
Praktika	76
Progressives Individualfeedback	77
Projektlernen	79
Produktorientierung	79
Prompting	79
Reziprokes Lehren	81
Rügener Modell	81
RTI (Response to Intervention) (s. Rügener Modell)	82
Scaffolding	82

Schnupperkurse	83
Schüler*innenfirma	83
Schülermentor*innen zur individuellen Unterstützung	84
Selbstorganisiertes/selbstgesteuertes Lernen	84
Speeddating	85
Stationenlernen (s. Lernzirkel)	85
Tandembildung	85
Team-Kleingruppen-Modell (TKM)	86
Teamteaching	87
Think-Pair-Share	88
Tracking	89
Transferformate	89
Transition Year	90
Transparenzphasen (inhaltlich, methodisch, motivational, emotional)	90
Überspringen von Klassen	91
Unterrichtsassistenz	91
Vorbereitete Lernumgebung	92
Wahlpflichtbereiche	92
Wettbewerbe	93
Wochenplanarbeit	93
Zieldifferenter Unterricht	94
Zitatkärtchen	94
Zusatzaufgaben	95
6.3 Anwendung und Einsatz individualisierender Lernarrangements	96
6.4 Institutionalisieren – planen – spontan anwenden	97
7. Zur Wirksamkeit von individualisierenden Lernarrangements	99
8. Elemente einer zukunftsfähigen und differenzierenden Lernkultur	103
8.1 An den Basisdimensionen guten Unterrichts führt kein Weg vorbei	103
8.2 Lernausgangslagen erheben und Lernverläufe beobachten	105
8.3 Aufbau und Einübung metastrategischer Kompetenzen	106
8.4 Feedbackkultur und Reflexion	111
8.5 Fehlerkultur	114
8.6 Wellbeing	115
8.7 Raum- und Zeitkonzepte	115

8.8 Technik und digitale Ausstattung	116
8.9 Multiprofessionalität	117
8.10 Kultur einer offenen Schule	118
8.11 Fragen der Leistungsmessung im Kontext von Individualisierung	118
9. Implementierungsfragen	121
9.1 Individualisierende Lernarrangements in der Schul- und Unterrichtsentwicklung	121
9.2 Struktur- und Prozessqualität	121
9.3 Anforderungen an die Lehrkräfte	125
9.4 Die Rolle der Schulleitung	126
9.5 Entwicklung der Strukturqualität	128
9.6 Entwicklung der Prozessqualität	128
9.7 Nachhaltigkeitsfragen	132
10. Hausaufgaben für die Bildungspolitik	134
10.1 Zeit	134
10.2 Raum	135
10.3 Bildungsplan und Fächerkanon	137
10.4 Multiprofessionalität	138
10.5 Lehrer*innenbildung	139
10.6 Fortbildung	139
Schule 2055 – eine utopische (oder dystopische?) Skizze mit Rückblicken	141
Dank	145
Anhang	146
Verzeichnis der Kästen und Abbildungen	146
Literaturangaben	147

Vorwort

Individualisierung ist eine Erwartung an jede Schule. Die Bildungspolitik steht unter Druck wegen des chronisch unbefriedigenden Abschneidens bei (inter-)nationalen Vergleichsstudien und gibt diesen Druck an die Schulen weiter. Und an den Schulen zeigt sich seit Jahren ein großes Bemühen, die Individualisierung voranzutreiben. Das führt zu einer Vielfalt unterschiedlicher Aktivitäten, sei es von Schulen oder von einzelnen Lehrkräften. Allerdings weiß man wenig über die Ansatzzpunkte für wirkungsvolle Individualisierung. Immer drängender stellt sich angesichts der Anstrengungen von Schulen die Frage nach einer vernünftigen Relation von Aufwand und Ertrag.

Mit Heterogenität sinnvoll umzugehen, kompetent zu individualisieren, ist in der Tat sehr voraussetzungsreich. Es geht bei Weitem nicht nur darum, das richtige Instrument zielgenau und zur richtigen Zeit einzusetzen. Eine ganze Reihe weiterer Faktoren (von der Haltung der Lehrkräfte bis zu den sachlichen und räumlichen Strukturen) spielt eine mehr oder weniger große Rolle. All diesen Fragen geht das vorliegende Buch nach.

Dabei zeigt sich: einfach individualisieren geht nicht. Die gute Absicht ist loblich, aber bei Weitem nicht ausreichend. Individualisierung beginnt mit dem regelmäßigen Blick auf die (sich verändernden) Lernausgangslagen der Schüler*innen und der möglichst passgenauen Auswahl von Maßnahmen. Sie lebt von empathischen Lehrer*innen, die ihre Schüler*innen wertschätzen und achtsam auf sie eingehen. Sie braucht zeitliche und räumliche Strukturen, die an den Schulen oft nicht vorhanden sind.

Dieses Buch will einen Beitrag dazu leisten, auf dem (langen und anspruchsvollen) Weg zu einem lernförderlichen Umgang mit der Heterogenität in unseren Schulen mit kräftigen Schritten voranzukommen. Es geht darum, dass Individualisierung ein lebendiger Teil der Schulkultur wird. Es geht um nichts weniger, als den Schüler*innen in ihrer Vielfalt und Besonderheit (besser) gerecht zu werden.

*Johannes Baumann
Wilhelmsdorf im Oktober 2025*

1. Warum Individualisierung?

Natürlich, weil die Schüler*innen unterschiedlich sind. Allerdings waren sie das schon immer. Nur hat man in früheren Jahren nicht so sehr darauf geachtet, zu dem war man bestrebt, die Schüler*innen in der Schule durch Drill und Gleichbehandlung ein Stück weit einheitlich zu machen, zu uniformieren. Und schließlich gab es schon damals die grobe Einteilung in Schularten, die den Anspruch erhebt, Schüler*innen nach Begabung und Eignung in die passende Schulart einzusortieren (auch wenn die ursprüngliche Begründung für Schularten eine andere war). Heute gibt es gewichtige Begründungsmuster, die die Bedeutung einer qualitativ hochwertigen und adäquaten Individualisierung an jeder Schule unterstreichen.

1.1 Individualisierung ist eine Frage der Menschenwürde

Die Menschenwürde ist ein Wert, dem in der Schule eine besondere Bedeutung zukommen sollte (Baumann/Götz 2024). Menschenwürde kann an einer Schule zum einen strukturell wahrnehmbar sein (wertschätzende Architektur, angenehme Ausstattung etc.; vgl. Baumann/Götz/Tahir 2025). Zum anderen manifestiert sie sich wesentlich über das Agieren der Lehrkräfte in der Schule und insbesondere im Unterricht. Und schließlich kommt es auch darauf an, wie das unterrichtliche Setting die Schüler*innen adressiert: abstrakt, verallgemeinernd, eben als Schüler*innen, die einem Jahrgang, einer Klasse angehören, – oder aber die Schüler*innen in ihrer Vielfalt bejahend und in ihrer Individualität wertschätzend, indem man ihnen entgegenkommt, sie persönlich anspricht und als Person wahrnimmt. Zwischen Schule und Schüler*innen gibt es immer eine Passungsproblematik (siehe Kap. 2.2), die eher zugunsten der Schule oder zugunsten der Schüler*innen angegangen, bestenfalls aufgelöst werden kann.

1.2 Schüler*innen in ihrer Entwicklung unterstützen – Potenziale ausschöpfen

Schüler*innen in ihrer Individualität wertzuschätzen und ihre Entwicklung in ihrem wohlverstandenen Eigeninteresse (Prengel 2020) zu begleiten und zu fördern, ist das eine. Es geht aber auch darum, die Potenziale der Schüler*innen zu entfalten.

ten. Dieser Gesichtspunkt ergänzt die erste Perspektive und muss in der Praxis keineswegs im Widerspruch zu ihr stehen. Das Motiv ist aber ein anderes. Können Schüler*innen – unterstützt und gefördert durch die Schule – ihre Potenziale entfalten, lernen sie nicht unter Zwang. Die Schule unterstützt ihre Anlagen und Neigungen. Die Bereitschaft zu Höchstleistungen (Mastery) nimmt zu, das Selbstwertgefühl steigt, Selbstwirksamkeit wird erlebt. Die Bereitschaft, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, wächst.

Zugleich kommen all diese in der Schule angebahnten und ausgebildeten Fähigkeiten früher (in der Berufsausbildung, im Studium) oder später (im Beruf, im Ehrenamt) der Gesellschaft zugute. Unter ökonomischen Gesichtspunkten rechnet sich eine Schule in dem Maße, wie es ihr gelingt, die Potenziale ihrer Schüler*innen zu entfalten und diese damit zu (ihrer persönlichen) Höchstleistung zu führen. Und nicht zuletzt erleben die Schüler*innen in einer solchen Schule Sinn und Wertschätzung und werden der Schule ihrerseits mit deutlich mehr Wertschätzung begegnen.

1.3 Effizienz und Effektivität erhöhen

Eine weitere Erwartung an die Individualisierung des Unterrichts ist die einer erhöhten Effektivität (Kap. 4). Das herkömmliche schulische Lernen ist weder effizient (angemessene Relation von Aufwand und Ertrag) noch effektiv: Ziele werden nicht in der beabsichtigten Weise erreicht. Die – mehr oder weniger ratlose – Kenntnisnahme der nur mittelmäßigen bis schlechten Ergebnisse bei internationalen (PISA) oder nationalen (VERA) Erhebungen im Rahmen des Bildungsmonitorings ist zu einem sich wiederholenden Ritual geworden. Die Gründe dafür sind vielfältig (siehe Kap. 3). Mit einer besseren Passung (Kap. 8.2) (Adaptivität) der unterrichtlichen Settings zu den Möglichkeiten und Bedürfnissen der Schüler*innen kann Lernen indes wirkungsvoller und nachhaltiger werden.

1.4 Bildung für die Zukunft

Nach allem, was wir heute wissen oder vorausschauen können, wird es in Zukunft insbesondere auch darauf ankommen, dass die Menschen neben ihren (in der Schule erlernten) fachlichen Kompetenzen über Einstellungen und Haltungen verfügen, die den Anforderungen einer sich schnell wandelnden Zeit sowohl auf gesellschaftlich-wirtschaftlicher und digital-technologischer Ebene (Wandel der Berufsbilder) als auch im privaten Bereich (nicht-lineare Lebensläufe bzw. Berufsbiografien) gerecht werden. Die 21st Century Skills (Kasten 1) sind zwar (jeder für sich genommen) inhaltlich keineswegs neu; aber ihre Zusammenschau und der

mit ihnen verbundene Anspruch im Hinblick auf die Zukunft sind in ihrer Bedeutung für die Schule sehr wohl ein tiefer Einschnitt und seitens der Schulen noch längst nicht eingeholt.

1. Curiosity	Neugier auf die Welt; die Fähigkeit, Fragen zu stellen
2. Creativity	Die Fähigkeit, neue Ideen zu entwickeln und zu kombinieren
3. Criticism	Die Fähigkeit, Informationen zu hinterfragen und begründet zu urteilen
4. Communication	Die Fähigkeit, Sachverhalte und Befindlichkeiten verständlich auszudrücken
5. Collaboration	Die Fähigkeit, konstruktiv mit anderen zusammenzuarbeiten
6. Compassion	Die Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen
7. Composure	Die Fähigkeit, zu ganzheitlicher Reflexion und Gelassenheit
8. Citizenship	Die Fähigkeit, sich verantwortlich für die soziale zu engagieren

in Anlehnung an Burow 2022

Kasten 1: Die acht 21st Century Skills für die Schule der Zukunft

Schaut man sich die Liste der 21st Century Skills an, wird man schnell feststellen, dass diese Haltungen kaum mit dem klassischen unterrichtlichen Setting ange- sprochen, geschweige denn entwickelt werden können. Diese Haltungen brauchen Lernformate, in denen die Bedeutung des einzelnen Schülers* bzw. der einzelnen Schülerin erkannt und entsprechend adressiert wird. Die einzelnen Schüler*innen mit ihren individuellen Ausgangslagen stärker in den Mittelpunkt zu stellen, auch im Rahmen komplexer Unterrichtsformate, die kooperatives Lernen auf der einen Seite und die Auseinandersetzung mit relevanten (sinnhaften) Inhalten auf der anderen Seite integrieren, wird entscheidend sein. Die 21st Century Skills lassen sich nicht abstrakt lehren und auch nicht kognitiv (deklarativ) lernen, sie wirken prägend und im Idealfall musterbildend in individuell bedeutsamen Situationen. Und sie bedürfen – wie alles Lernen – der Wiederholung, also vieler ähnlicher Lernsituationen.

2. Die Verschiedenheit der Schüler*innen

2.1 Veränderungen und veränderte Wahrnehmungen

Die Verschiedenheit der Schüler*innen ist seit jeher gegeben und keinesfalls neu. Schon um 1800 meinte Johann Friedrich Herbart in der »Verschiedenheit der Köpfe« das größte Problem für den Unterricht zu sehen, während sein Zeitgenosse Ernst Christian Trapp vorschlug, »den Unterricht auf die Mittelköpfe zu kalkulieren« (zit. nach Tillmann 2007). Allerdings hat sich das Bewusstsein für die Verschiedenheit (Heterogenität) durchaus gewandelt. In den deutschsprachigen Ländern konnte man Jahrzehnte lang in dem leichtfertigen Glauben leben (und als Lehrkraft unterrichten), der Unterschiedlichkeit der Schüler*innen sei mit der Einteilung in Schularten und der angeblichen Schaffung homogener Lerngruppen im Wesentlichen Genüge getan (übrigens ist, nachdem die soziale Schichtung nicht mehr für die Erklärung der Dreigliedrigkeit des Schulsystems herangezogen werden kann – wie weit über das 19. Jahrhundert hinaus üblich –, die Einteilung in drei Lernniveaus das bis heute gültige Erklärungsparadigma der Dreigliedrigkeit). Dabei haben auf unterschiedlichen Ebenen verschiedene Entwicklungen stattgefunden:

- Ende der 1960er-Jahre fand eine beachtliche Bildungsexpansion statt, die zu Verschiebungen in der Bildungslandschaft geführt hat. Insbesondere die Zahl der Schüler*innen, die einen mittleren und höheren Bildungsabschluss erreichten, ist deutlich gestiegen, ein Trend, der – wenn auch verlangsamt – bis heute anhält (und ein Indiz für eine deutlich bessere Ausschöpfung des Bildungspotenzials ist).
- Zudem haben sich die Gesellschaft und ihre Zusammensetzung geändert. Die sozialen Milieus haben sich verschoben, mehr Menschen mit Migrationshintergrund sind zu uns gekommen. Beides zusammen hat zur Herausbildung von milieuspezifischen und kulturellen Differenzen geführt. Und auch am oberen Rand der Gesellschaft hat eine Pluralisierung von Lebensstilen stattgefunden.
- Und schließlich hat eine Sensibilisierung im Hinblick auf Heterogenität stattgefunden. Diese Sensibilisierung hat sowohl eine ethische (Wertschätzung gegenüber jedem Menschen) als auch eine ökonomische Dimension (bestmögliche Ausbildung im Interesse der Wettbewerbsfähigkeit). Die sensibilisierte Wahrnehmung und daraus folgend ein anderer Umgang mit Heterogenität beziehen sich grundsätzlich auf Schüler*innen aus prekären Verhältnissen, auf Schü-

ler*innen mit Migrationshintergrund, auf Kinder und Jugendliche mit Handicap (Teilleistungsstörungen wie ADHS, Asperger-Syndrom etc. oder Behinderung) sowie auf Begabte und Hochbegabte. Konsequenterweise werden im Zuge des (internationalen) Bildungsmonitorings (PISA und Co) nicht nur Veränderungen bei den Leistungen der Schüler*innen gemessen, sondern auch Fragen nach Bildungsgerechtigkeit und Integration gestellt. Klar ist, dass tragfähige Lösungen für den Umgang mit Heterogenität heute nicht mehr schulartspezifischer, sondern – wenn man so möchte – allgemeinpädagogischer Natur sind.

Die Unterschiedlichkeit der Schüler*innen und die hochgradig individuelle Natur der Lernprozesse (Schratz 2025) sind zunächst so trivial wie schillernd – und damit alles andere als leicht zu handhaben. Dennoch soll in einem ersten Schritt (heuristisch) von der Verschiedenheit, wie sie in der täglichen Unterrichtspraxis wahrgenommen wird, ausgegangen werden. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder Trennschärfe springen einem dabei innerhalb einer weitgehend altershomogenen Gruppe (Jahrgang, Klasse) zahlreiche Dimensionen ins Auge, die im Folgenden aufgezählt und erläutert werden. Für die schulische Praxis soll dann weiter unten mit sechs Kategorien weitergearbeitet werden.

2.2 Heterogenität im Klassenzimmer

Geschlecht

Heute ist koedukativer Unterricht selbstverständlich. Es gibt nur noch wenige Mädchen- und Jungenschulen (in der Regel dann in freier Trägerschaft). Grundsätzlich hat sich der koedukative Unterricht bewährt. Er ist nicht mehr durch Begabungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen infrage zu stellen. Das bedeutet aber nicht, dass die beiden Geschlechter im Unterricht immer gleich behandelt werden oder gleich behandelt werden sollten. Auf zwei Sachverhalte sei hingewiesen:

Einerseits ist bis heute festzustellen, dass Mädchen in den Mint-Fächern oft nicht gleichwertig behandelt werden. Zwar hat es hier in den vergangenen 20 Jahren erhebliche Fortschritte gegeben (die sich auch in der steigenden Zahl von Studentinnen in Mint-Fächern widerspiegeln), dennoch kann noch nicht von einer völligen Gleichbehandlung ausgegangen werden. Immer noch werden Jungen im naturwissenschaftlich-technischen Unterricht intuitiv für eher zuständig und begabter gehalten. Diese stereotype und oft unbewusste Annahme prägt das Handeln vieler Lehrer*innen, entspricht aber nicht der tatsächlichen Begabung von Mädchen und Jungen. Damit pflanzt sich von Lehrer*innengeneration zu Lehrer*innengeneration fort, dass Jungen bevorzugte Adressaten im entsprechenden Unterricht sind (Auswahl der Beispiele, Drannehmen im Unterricht, Nachsicht

bei Ungenauigkeiten etc.). Mädchen entwickeln dagegen sogenannte Autostereotype (Selbstüberzeugungen, Vorurteile im Hinblick auf die eigene Begabung: »Als Mädchen bin ich eben nicht so gut in Physik«), die sehr häufig ihre Interessensausbildung kanalisieren und ihre Berufswahl einengen (Schuster/Havers 2015). Natürlich sind auch die Eltern in hohem Maße an der Weitergabe von Geschlechtstereotypen beteiligt, was den Handlungsdruck verschärft.

Andererseits stehen Mädchen und Jungen im Adoleszenzverlauf (während der Pubertät) durchaus vor unterschiedlichen Herausforderungen und haben andere Bedürfnisse, denen auch in der Schule Rechnung getragen werden sollte. Insbesondere beim Umgang mit Emotionen sind seitens der Schulen unterschiedliche Strategien gefragt. So vermutet die Erziehungswissenschaftlerin Anne Sliwka (2018), »dass die zunehmende Individualisierung von Lernprozessen und der Fokus auf Förderung und Adaptivität von Unterricht« den Jungen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung während der Jugendphase sehr entgegenkommt. »Im Gegensatz zu Jungen berichten Mädchen offener und bereitwilliger über gesundheitliche und seelische Beschwerden (...), während Jungen eher externe Stressbewältigungsstrategien einsetzen. Mädchen neigen eher zu versteckter Aggression und ‚internalisierender‘ Problemverarbeitung. (...) Eine schwierige Entwicklungsaufgabe für Mädchen ist die Übernahme der weiblichen Geschlechterrolle, die im 21. Jahrhundert mit komplexen und in Teilen widersprüchlichen Erwartungen verknüpft ist. Mädchen dürfen und sollen heute schulisch und beruflich erfolgreich sein, trotzdem sehen sie sich auch mit der impliziten Erwartung konfrontiert, bestimmten weiblichen Attraktivitätsmustern zu entsprechen« (Sliwka 2018, S. 32).

Asynchrone Adoleszenzentwicklung/interindividuelle Unterschiede

Zwischen Schüler*innen ein und desselben Jahrgangs (das heißt auch in der Regel innerhalb einer Klasse) gibt es erhebliche Entwicklungsunterschiede (interindividuelle Variabilität), die allein schon für Ungleichheit und Heterogenität in der Klasse sorgen. Diese Unterschiede im Entwicklungsalter können in der Spanne mehrere Jahre umfassen (Largo/Beglinger, 2010, S. 284). Sie können eher allgemeiner Natur oder auf bestimmte Bereiche und Fächer bezogen sein.

Intraindividuelle Unterschiede

Zu den interindividuellen Unterschieden kommen noch die intraindividuellen Unterschiede (intraindividuelle Variabilität) hinzu. Das bedeutet, dass ein und dieselbe Person in einer Domäne (z. B. mathematisches Denken) sehr weit entwickelt sein kann, während sie sich z. B. im Sprachverständnis auf einem weit tiefen Niveau bewegt. Auch hier kann die Entwicklungsspanne in einer Person um Jahre auseinanderklaffen (Largo/Beglinger 2010, S. 285 f.).

3. Die Krise des schulischen Lernens – Phänomene und Hintergründe

3.1 Das fragwürdige Angebot der Schule

Die Schule macht den Schüler*innen – was angesichts der Schulpflicht etwas euphemistisch klingt – ein Angebot (vgl. das Angebot-Nutzungs-Modell von Helmeke, 6/2007). Richtig – vor allem aus einer konstruktivistischen Sichtweise – ist, dass das Lernen eine Aktivität der Schüler*innen ist, die nicht mit einer pädagogischen Maßnahme oder sozialtechnologisch in der gewünschten Weise bewerkstelligt werden kann. Lernen ist ein persönlicher, zutiefst subjektiver und wenig von außen kontrollierbarer oder steuerbarer Vorgang. Aber die Schule macht ein Angebot. Dieses Angebot kann gut (»lernseits« orientiert, s. Schratz 2018, 2025) oder weniger gut, es kann lernförderlich oder weniger lernförderlich sein. Die Schule kann zum Lernen anregen (sogar zu persönlicher Höchstleistung) und einladen, oder sie kann abstoßend wirken. Sie kann bei den Schüler*innen Resonanz erzeugen oder als indifferent, belanglos (langweilig, s. Kap. 3.4) erlebt werden, schlimmstenfalls Repulsion (Widerstand, Aggression) auslösen (vgl. Beljan² 2019, S. 112).

Seitens der Schule ist es von großer Bedeutung, das eigene Angebot zu überprüfen. Wirkt es einladend? Ist es lernförderlich? Das ist nicht nur eine Frage, die sich die Lehrer*innen immer wieder zu stellen haben, sondern auch eine Frage nach den Rahmenbedingungen der Schule (Raumangebot, Raumklima, Lärmbelastung, Klassenklima, Fehlerkultur, Arbeitszeit der Lehrkräfte, die an einer Schule vorhandenen Professionen etc.). Viel zu wenig wird darüber nachgedacht, ob diese Rahmenbedingungen wirklich zu einem lernförderlichen Klima beitragen. Zum Teil ist es so, dass sie die Lehrer*innen auf ein Verhalten festlegen (oder sie zumindest in ihrem Handeln sehr einschränken), das verhindert, dass die Schule dem Lernen der Kinder und Jugendlichen entgegenkommt. Die Rahmenbedingungen (Angebotsmerkmale) der Schule tragen auch wesentlich dazu bei, mit der Verschiedenheit der Schüler*innen angemessen umzugehen. Sind sie eher schlecht, kann sich das auf das Lernen sehr unvorteilhaft auswirken, wie im Folgenden gezeigt wird.

3.2 Stofffülle

Die Arbeit der Schulen wird in zentraler Weise durch die Bildungspläne bestimmt. Sie legen nicht nur das Penum für ein Schuljahr fest, sondern sind mehr oder weniger der Maßstab für die kontinuierlichen Leistungsüberprüfungen (Klassenarbeiten) und normieren die Schulen insbesondere über die Abschlussprüfungen (Stöller/Förtsch 2014). Der Erwartungsdruck der Bildungspläne (Wacker 2022) schlägt sich in der Schule als Stoffdruck (Baumann/Wacker 2022) nieder. Lehrer*innen müssen nachweisen, dass sie den Stoff behandelt haben. Von den Kolleg*innen, die eine Klasse übernehmen, wird erwartet, dass das Penum durchgenommen wurde (was häufig daran festgemacht wird, dass man mit dem Schulbuch fertig wurde). Die Stofffülle verhindert Freiheit und Flexibilität, insbesondere erschwert sie es, sich Zeit zu nehmen für die Bedürfnisse einzelner Schüler*innen. Der Stoffdruck ist ein Feind der Individualisierung. Genau die wird aber von der Lehrer*innen erwartet. Unter der Überschrift »Ist der Begriff ›individuelle Förderung‹ eine ›programmatische Nebelbombe‹?« stellen Wischer et al. fest: »Das Konzept ist hervorragend geeignet, strittige Fragen außer Acht und brisante Entscheidungen offen zu lassen, wie etwa die schulstrukturelle Grundsatzdebatte oder die Ressourcenverteilungsfrage (...). Die Verantwortung für die Einlösung des Auftrags [der Individualisierung, Anm. des Verfassers] lässt sich gut begründet an die Einzelschule delegieren, die sich diesem Anspruch, zumindest in der Außendarstellung, nur schwer entziehen kann (...)« (Wischer/Carl/Trautmann 2019, S. 566 f.).

Dieser Spagat, individuell zu fördern (ohne dafür ausreichend mit Ressourcen ausgestattet zu sein) und gleichzeitig den Bildungsplan umfassend zu erfüllen, wird von den Schulen erwartet. Die Stimmen, die eine grundsätzliche inhaltliche Neuausrichtung der Bildungspläne fordern, mehren sich. In einem Interview Anfang 2025 äußerte der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie: »Ich möchte, dass Kinder eine tiefe Leidenschaft entwickeln können. Wenn wir den Stoff in den Lehrplänen reduzieren, dann gibt das den Schulen Freiheit, die Themen zu behandeln, die die Schülerinnen und Schüler interessieren und die sie dann vertiefen können« (Hattie 2025). Damit unterstreicht Hattie, was er auch in Visible Learning 2.0 ausführt: »In dem Maß, in dem sich das Wissen erweitert hat, wird die Frage, was in den Lehrplan aufgenommen werden soll, immer umstrittener. Wann werden die Lehrplanentwickelnden endlich lernen ›Nein‹ zu sagen?« (Hattie 2024, S. 200). Die Schulen seien nicht nur zunehmend von Schüler*innen mit unterschiedlichem Hintergrund geprägt; neues Wissen und neue Technologien etc. führten dazu, dass es nicht mehr nur darum gehe, was junge Menschen wissen oder lernen sollten. Zunehmend (siehe auch 21st Century Skills) gewinnen auch die Fähigkeiten zu kommunizieren, flexibel zu sein, Probleme zu lösen und lebenslang zu lernen an Bedeutung (ebd.). Die Kritik an der Stofffülle (insbesondere der Bildungspläne in Deutschland) ist keinesfalls neu, bleibt aber chronisch unge-

hört. Schon 2011 stellte der Hirnforscher Gerhard Roth ernüchternd fest: »Alle Überprüfungen des Wissens, das junge Menschen fünf Jahre nach Schulabschluss noch besitzen, gelangen zu niederschmetternden Ergebnissen und lassen den zynischen Schluss zu, dass das deutsche Schulsystem einen Wirkungsgrad besitzt, der gegen Null strebt. Sollte dem tatsächlich so sein, dann wäre dies eine ungeheure Verschwendug an personalen und finanziellen Ressourcen. Ein absolutes Muss ist hier die radikale Reduktion der Unterrichtsinhalte aufgrund der Erkenntnis ›weniger ist meist mehr‹. (...) Weniger Stoff, besser vermittelt, ist wesentlich effektiver als mehr Stoff schlecht vermittelt. Insbesondere die Minderleistenden sind die Leidtragenden einer falschen Unterrichtsstrategie« (Roth 2011, S. 297 f.).

Der mehr oder weniger latent vorhandene, sich aus dem Bildungsplan (Reich 2023) ergebende fachliche Druck hat eine ganze Reihe von unerwünschten Nebenwirkungen.

3.3 Bulimie-Lernen

So hängt der Stoffdruck sehr eng mit dem Bulimie-Lernen zusammen. Der Schultstoff, der regelmäßig in Klassenarbeiten überprüft und am Ende in einer Abschlussprüfung erwartet wird, führt zu einer Entwertung des zu Lernenden. Die Inhalte sind nicht mehr um ihrer selbst willen interessant und an sich bedeutsam. Für Schüler*innen geht es zunehmend um gute Noten in Klassenarbeiten und das gute Abschneiden am Ende der Schulzeit. Auch die Lehrer*innen unterliegen diesem Druck (es geht um ihr Prestige an der Schule); Teaching to the test ist die Folge. Zeitdruck in der Schule reduziert den Stoff auf prüfungsrelevante (meist kognitiv prüfbare) Inhalte (auch der Kompetenzgedanke leidet darunter). Ebenso leidet die Begeisterung der Lehrkräfte, die sich gezwungen sehen, Inhalte, deren Bedeutung sie vielleicht zunehmend selbst hinterfragen, durchnehmen zu müssen und andererseits Inhalte, die sie für relevant halten, für die sie sich selbst durchaus begeistern können, in kurzer Zeit abhandeln zu müssen, ohne Zeit zum Verweilen, zur Vertiefung zu haben. Was bleibt, ist ein Teaching and Learning to the test, was dazu führt, dass mit dem Gelernten nichts Persönliches verbunden wird, das Gelernte schnell vergessen wird oder bestenfalls träges Wissen bleibt, das nicht fruchtbar in das eigene Leben integriert werden kann.

3.4 Langeweile

Dass die Lehrer*innen mit dem schulischen Lernstoff große Teile der Schüler*innen längst nicht mehr erreichen, ist nicht nur eine tägliche schulische Erfahrung, sondern spiegelt sich auch auf unterschiedlichste Weise wider. Unbefriedigende Ergebnisse in internationalen Leistungsstudien oder bei Vergleichsarbeiten sind