2026 | 1

DISKURSPAPIER

MEHR ALS DIE LEHRKRAFT – DISKURSPAPIER ZU ROLLENDIVERSITÄT IN SCHULE

Warum Schule mehr als die Lehrkraft braucht. Zum Wandel des Berufsbilds der Lehrkraft und einer neuen Rollendiversität in Schule.

beWirken
Gemeinsam Schule verändern

Inhalt

Vorwort 4

1. Die Ausgangslage 7
- 1.1 Schulsystem unter Druck 8
- 1.2 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen schulischer Bildung 10
- 1.3 Multifunktionalität von Schule 14

2. Die systemischen Probleme hinter den Symptomen 16
- 2.1 Unter der Oberfläche: Muster, Strukturen, mentale Modelle 17
- 2.2 Das Kernartefakt: Lernen im Gleichschritt 20
- 2.3 Das Erbe der planwirtschaftlichen Unterrichtsversorgung 22
- 2.4 Die Steuerungslogik: Versorgung statt Wirkung 24
- 2.5 Die Lehrkraft als zentrales Strukturelement 27
- 2.6 Ein Paradigmenwechsel: Vom Unterricht zum Lernen 32

3. Lösungshypothese A: Lernarchitektur jenseits der Unterrichtsstunde 33
- 3.1 Wirksame Lernprozesse 34
- 3.2 Lernarchitektur für wirksame Lernprozesse 37
- 3.3 Vom Stundenformat zum Lernprozess 39
- 3.4 Künstliche Intelligenz als Strukturhebel der Lernarchitektur 41
- 3.5 Pädagogische Orientierung im Strukturrahmen 46

beWirken gGmbH 2026

4. Lösungshypothese B: Rollendiversität im Lernprozess 48

4.1 Lernbegleitung als Funktionslogik 49
4.2 Rolle und Person – eine organisationstheoretische Klärung 51
4.3 Was die Praxis zeigt: Lernarchitektur ist weiter als Rollenarchitektur 52
4.4 Rollendiversität als strukturelle Antwort 53
4.5 Berufsbildwandel in einer neuen Gesamtkonstellation 54

5. Was es für die Lösung braucht 56

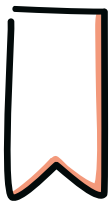
5.1 Profession im Wandel – Personalentwicklung neu denken 57
5.2 Ausbildung für ein System, das es noch nicht gibt 61
5.3 Systemsteuerung 64

6. Hebel und Perspektiven für zentrale Akteursgruppen 70

6.1 Systemtransformation – wie Wandel im Schulsystem gelingt 71
6.2 Hebel und Perspektiven für die zentralen Akteursgruppen 74

7. Vom Diskurs zur Bewegung 82

Quellen 84



Vorwort

Liebe Leser*innen,

bei beWirken beschäftigt uns seit Jahren die Frage, wie sich die Rolle der Lehrkraft im Übergang zu offeneren und flexibleren Lernformen verändert. In unserer Fortbildungs- und Schulentwicklungsarbeit beschreiben wir sie mit dem Begriff der „Lernbegleitung“. Um diesen Wandel in der Praxis eng zu begleiten, haben wir Fortbildungsangebote – vom Lehren zur Lernbegleitung – für Lehrkräfte und Schulen entwickelt, die sich aus großer Eigenmotivation und Energie auf den Weg der Veränderung machen. Gleichzeitig war uns immer ein systemisch-kritischer Blick von außen wichtig, um die tiefer liegenden Wirkungshebel sichtbar zu machen.
Über die Jahre ist daraus eine Überzeugung gereift: So wichtig die Arbeit in bestehenden Strukturen ist und so entschlossen wir Schulen auch weiterhin als Impuls für Veränderung begleiten werden, die Hebel für wirklichen Wandel liegen auf systemischer Ebene. Wo immer wir konkret mitgestalten, stoßen wir an Grenzen, die auf Ebene der einzelnen Schule nicht nachhaltig zu lösen sind.

Genau dieser Perspektive ist unser Deep Dive zur Rolle der Lehrkraft gewidmet, in dessen Rahmen auch das vorliegende Papier entstanden ist. Deep Dives sind zeitlich und inhaltlich klar umrissene Bearbeitungsformate, mit denen das System-Change-Team von beWirken einzelne Hebelthemen verdichtet – typischerweise zu einem Diskurspapier, einer systemischen Visualisierung und einem erklärenden Blogbeitrag. Zentraler Bestandteil dieses Deep Dives war im März 2026 das „Zukunftsforum Lernbegleitung“, eine Multi-Stakeholder-Veranstaltung mit über hundert Akteur*innen aus Praxis, Wissenschaft, Verwaltung und Zivilgesellschaft. Das vorliegende Papier ist ein weiteres Werkstück dieses Deep Dives und versteht sich als Beitrag und Impuls für das Feld.
Es führt Gedanken, Erkenntnisse und Perspektiven zusammen, die wir bei beWirken in den letzten Jahren rund um die Rollenfrage von Lehrkräften in der Transformation von Schule und im Kontext des Lernkulturwandels gesammelt, geschärft und weiterentwickelt haben. Es erhebt weder Anspruch auf absolute Wahrheiten noch auf

eine abschließende Betrachtung. Vielmehr möchten wir damit eine Sichtweise auf ein zentrales, im laufenden Diskurs aus unserer Sicht oft zu wenig diskutiertes, Strukturelement von Schule anbieten, das das Potenzial hat, Veränderung in der Tiefe anzustoßen.

Schon in der Vorbereitung des Zukunftsforums wurde sichtbar: Der Begriff der Lernbegleitung ist im Feld anschlussfähig, droht aber die eigentliche systemische Frage zu überdecken, weil er strukturell genau das wiederholt, was er auflösen will: ein einzelnes Berufsbild, das den Lernprozess trägt. Im weiteren Verlauf haben wir Lernbegleitung deshalb nicht als tragenden Begriff für den Deep Dive ins Zentrum gestellt, sondern die Frage eine Ebene höher gehoben: Es geht um die grundsätzliche Rollenarchitektur von Schule.

Diese Lesart unterscheidet sich bewusst von der üblichen. Der laufende Diskurs setzt stark auf Symptomen, Einzelpersonen und punktuellen Maßnahmen auf – aus unserer Sicht liegen die wirksamsten Hebel jedoch auf der strukturellen Ebene. Die Lehrkraft erscheint im Papier deshalb nicht primär als individuelle Rolle, sondern als zentrales Strukturelement des Schulsystems. Der Lehrkräftemangel ist in dieser Perspektive Ausdruck einer strukturellen Engführung, nicht nur ein Personalproblem. Statt zu fragen, wie sich mehr Lehrkräfte gewinnen lassen, drehen wir die Frage um: Welche Rollenarchitektur braucht Schule, damit Lernen organisational verantwortet und auf mehrere Professionen verteilt werden kann?

Aus dieser Verschiebung entfaltet das Papier zwei eng verwobene Lösungshypothesen:

- eine **Lernarchitektur** jenseits der Unterrichtsstunde, in der Lernen als eigenständiger Prozess organisiert wird, und
- eine **Rollendiversität** im Lernprozess, in der Funktionen, die heute in der einen Berufsfigur Lehrkraft gebündelt sind, auf mehrere Professionen verteilt werden.

Damit diese Lösung strukturell tragfähig wird und nicht im Status einzelner Pilotvorhaben verbleibt, beschreibt das Papier zugleich das Tragwerk, das sie hält:

- eine **Profession im Wandel** als Hebel im Bestand der über 800.000 heute tätigen Lehrkräfte,
- eine **Ausbildung**, die für ein System qualifiziert, das es so noch nicht gibt, und
- eine **Systemsteuerung**, die Wirkung über Versorgung stellt.

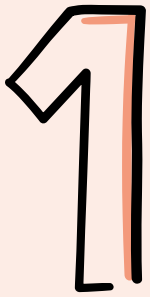
Lösungshypothesen und Tragwerk wirken nur zusammen, und sie verlangen Akteur*innen, die bereit sind, an den entscheidenden Hebeln zu arbeiten.

Adressiert ist dieses Diskurspapier deshalb in erster Linie an Akteur*innen in Bildungspolitik, Verwaltung und Schulaufsicht, an Schulträger und Gestalter*innen kommunaler Bildungslandschaften, an Hochschulen und Landesinstitute der Lehrkräftebildung sowie an Berufsverbände, Stiftungen und zivilgesellschaftliche Initiativen.

Das Papier ist keine geschlossene Heuristik und kein Reformkonzept, sondern eine systemische Reflexion auf einen Diskurs, der vielerorts noch symptomatisch geführt wird. beWirken bringt sich darin als ein Akteur unter vielen ein, operativ wie konzeptionell. Manches wird Widerspruch verdienen – genau dafür ist ein Diskurspapier da.

Mein Dank gilt den Mitwirkenden des Zukunftsforums, den externen Interviewpartner*innen und allen, die in der Erarbeitung kritisch widersprochen haben. Ich wünsche eine anregende Lektüre.

Judith Holle, Geschäftsführung beWirken,
im Namen des System-Change-Teams



Die Ausgangslage

Dieses Kapitel kartiert die Ausgangslage in zwei Schichten: die messbaren Druckpunkte des Systems — Personalmangel, Burnout-Raten, Wirkungslücken — und die gesellschaftlichen Verschiebungen, die den Rahmen verändert haben, in dem Schule heute stattfindet. Beide zusammen zeigen: Das System trägt eine Multifunktionalität, für die es strukturell nicht entworfen wurde. Was an der Oberfläche als Personalproblem erscheint, hat hier seine tiefere Ursache.

1.1 Schulsystem unter Druck

Schulen in Deutschland stehen unter wachsendem Druck: zu wenig ausgebildete Lehrkräfte, zu wenig Zeit, zu wenig Spielraum für unterschiedliche Lernprozesse und individuelle Förderung. Beim Blick in die Schulen lässt sich schnell der Reflex beobachten, dass – egal, um welche Herausforderung es geht – als erstes der Ruf nach „mehr Ressourcen“ kommt. Und auch die aktuelle politische und öffentliche Debatte dreht sich fast ausschließlich um eine Frage: Wie lassen sich mehr Lehrkräfte gewinnen?

Die Zahlen, die den wachsenden Druck beschreiben, sind bekannt, doch selten werden sie zusammen gelesen und in ihrer systemischen Bedeutung adressiert.

Auf der Personalseite stehen die Bedarfsprognosen der Kultusministerkonferenz, die für die Zeit bis 2030 zwischen 23.000 und 40.000 fehlende Lehrkräfte ausweisen, je nach Szenario auch mit einer möglichen Lücke von über 80.000 bis 2035 (KMK 2025; Klemm 2025; Klemm/Zorn 2024). Im Schuljahr 2024/25 schieden rund 75.000 Lehrkräfte aus dem Schuldienst aus – rund 38.000 davon dauerhaft und nur etwa 10.000 davon altersbedingt. Das Verhältnis hat sich verschoben: Auf jeden Ruhestandseintritt kommen heute drei vorzeitige Ausstiege (Dohmen 2025). Hinzu kommt ein Anteil von mindestens 30 Prozent, der als stark burnout-gefährdet gilt (Schaarschmidt/Kieschke 2007, Potsdamer Lehrerstudie; vergleichbare neuere Zahlen für Berlin belegt auch die Studie der Universität Göttingen 2024). 43,1 Prozent der Lehrkräfte arbeiten in Teilzeit (Destatis 2025) – eine Zahl, für die es viele Gründe gibt und die sich pauschal weder negativ noch positiv bewerten lässt. Im politischen Diskurs erhält sie dennoch viel Beachtung und wird zunehmend als zentrale Stellschraube gegen den Mangel adressiert, verbunden mit der Annahme, ein erhöhter Vollzeitanteil ließe die Personallücke kleiner werden.

Aber auch in der schulischen Realität hat die Teilzeitquote Einfluss auf die Organisation des Schulalltags, gerade wenn es um Anwesenheit, Teamzusammenarbeit oder kontinuierliche Beziehungsgestaltung geht.

Diese Frage greift möglicherweise zu kurz. Das Denkmuster ‚Hauptsache mehr Lehrkräfte‘ könnte selbst zur Bremse werden – wenn der Lehrkräftemangel weniger ein Personal- als ein Strukturproblem ist, das sich lediglich als Personalproblem zeigt.

Diese Personalzahlen werden erst dann zur strukturellen Diagnose, wenn man sie neben die Wirkungszahlen des Systems stellt. 6,9 Prozent der Schüler*innen verlassen die Schule ohne Abschluss (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024).[1], legt man die breitere EU-Definition der sogenannten ‚Early Leavers from Education and Training' zugrunde, liegt dieser Anteil in Deutschland sogar bei 12,9 Prozent und damit deutlich über dem EU-Durchschnitt von 9,4 Prozent (Europäische Kommission, Education and Training Monitor 2025). Unter den Schüler*innen mit Mittlerem Schulabschluss verfehlen rund 25 Prozent den Mindeststandard im Lesen, ähnliche Werte zeigen sich beim Zuhören; im Bereich Orthografie liegt die Quote bei rund 13 Prozent (Stanat et al., 2023, S. 438 mit Zahlen aus IQB 2022), und die Chance auf eine Gymnasialempfehlung ist für Kinder aus akademischen Haushalten 3,2-mal höher als für Kinder aus Arbeiterfamilien (Odds Ratio: 3,27) (Stubbe et al., 2023, S. 241). Mit anderen Worten: Das System hat sowohl ein Versorgungsproblem als auch ein Wirkungs- und Gerechtigkeitsproblem.

> Für alle genannten Problemkreise wird in den heutigen Strukturen die Lehrkraft als zentrale Lösung gesehen und entsprechend erdrückend ist der Anspruch an diese eine Berufsfigur.

Alle genannten Problemlagen lassen sich als Symptome derselben strukturellen Überfrachtung lesen, wie wir im weiteren Verlauf ausführen.

Dieses Papier vertritt die Hypothese, dass das Problem nicht allein im Mangel an Personen oder in fehlenden Kompetenzen liegt, sondern in einer Systemlogik, nach der Lernen ausschließlich im Setting „Unterricht" stattfindet und Unterricht ausschließlich die Leistung einer ausgebildeten Lehrkraft ist. Solange diese Kopplung bestehen bleibt, ließe sich das Ressourcenproblem auch dann nicht auflösen, wenn morgen 40.000 zusätzliche Lehrkräfte zur Verfügung stünden, wie wir in Kapitel 2.5 weiter ausführen.

[1] Nach einer neuen Recherche von Correctiv liegen die Zahlen für 2025 mit bundesweit 8,1% noch deutlich darüber. Quelle: https://correctiv.org/aktuelles/bildung/2026/05/20/neuer-hoechststand-bei-schulabgaengern-ohne-abschluss/ (eigene Berechnung des bundesweiten, gewichteten Durchschnitts).

Daraus ergibt sich ein anderer Ausgangspunkt: Die Erfüllung der Kernaufgabe von Schule lässt sich weder über erteilte Unterrichtsstunden messen noch allein durch die Anwesenheit von Lehrkräften gewährleisten – sie entfaltet sich als professionelle Praxis, die sich auf Lernprozesse richtet und auf mehrere Schultern verteilt werden kann.

Nötig ist deshalb ein **Paradigmenwechsel**: eine Verschiebung in den Grundannahmen darüber, *wie* Schule Lernen organisiert, *wer* es trägt und *woran* sich Erfolg bemisst. Was dieser Wechsel im Konkreten bedeutet, entfalten die folgenden Seiten.

1.2 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen schulischer Bildung

Die Grundarchitektur des deutschen Schulsystems – Jahrgangsklassen, Fächerkanon, Lehrkraft als zentrale Vermittlungsinstanz, Noten als Rückmeldung, der 60- bzw. später dann 45-Minuten-Takt – wurde im 19. Jahrhundert für eine Gesellschaft entworfen, die es so nicht mehr gibt. Was sich seither verändert hat, ist kein einzelner Faktor, sondern ein Bündel sich gegenseitig verstärkender Entwicklungen. Gesellschaft, Kindheit, Wissens- und Medienlandschaft haben sich massiv gewandelt, und das in einer enormen Geschwindigkeit.
Wenn die äußeren Bedingungen, unter denen Lernen stattfindet, sich derart verschoben haben, dann kann die Rolle der Lehrkraft davon nicht unberührt bleiben.
Eine umfassende Analyse dieser Entwicklungen leistet das Papier nicht – die folgenden Skizzen rufen die für die Argumentation tragenden Verschiebungen kurz auf.

Veränderte Kindheit und Jugend

Kindheit ist heute radikal vielfältiger als noch vor wenigen Generationen. Aladin El-Mafaalani, Sebastian Kurtenbach und Klaus Peter Strohmeier beschreiben diese Entwicklung, zurückgehend auf Vertovec, als „Superdiversität". Diese Vielfalt zeigt sich auf zwei Ebenen zugleich: Innerhalb der Gruppe der Schüler*innen mit Migrationsgeschichte ist die Heterogenität so groß, dass diese Sammelkategorie sie kaum noch

„Superdiversität" meint eine Schüler*innenschaft, die in Herkunftssprachen, Familienformen, Wertesystemen und Sozialisationsbedingungen so heterogen ist, dass man nicht mehr von gemeinsamen Erfahrungshintergründen ausgehen kann.

sinnvoll beschreibt. Und auch in Familien ohne Migrationsgeschichte haben sich Lebensformen, Milieus und Wertehaltungen so ausdifferenziert, dass eine gemeinsame „Normalbiografie“ kaum mehr beschreibbar ist (El-Mafaalani et al. 2025; grundlegend Vertovec, 2007). Hinzu kommt eine Sozialisation und eine Zeit des Heranwachsens, die zunehmend in digitalen Räumen stattfindet, deren Algorithmen auf Aufmerksamkeit optimiert sind, nicht auf Entwicklung – und während der Kinder und Jugendliche auf eine Schule treffen, die Konzentration, Ausdauer und Impulskontrolle voraussetzt. Eine Spannung, die sich täglich in den Klassenzimmern zeigt.

Rolle von Bildungsinstitutionen

Schule ist für viele Kinder längst mehr als ein Lernort: Sie ist der Ort, an dem Beziehungen entstehen, Zugehörigkeit erfahren wird, Konflikte ausgehandelt werden und zentrale Momente der Persönlichkeitsentwicklung stattfinden. Diese Erweiterung ist Folge einer tiefgreifenden Verschiebung – klassische Sozialisationsinstanzen wie Familien, Nachbarschaften und Vereine haben an Bindungskraft verloren, gleichzeitig hat sich die in Schule verbrachte Zeit durch Ganztag und Berufstätigkeit der Eltern erhöht. Dadurch übernimmt Schule Brückenfunktionen, die früher andere mittrugen: von der Berufsorientierung über die Schulsozialarbeit bis zur frühen Erkennung von Belastungslagen (El-Mafaalani et al. 2025). Sie ist zugleich eine der wenigen Institutionen, die nahezu alle Kinder und Jugendlichen verlässlich erreicht, und in einer superdiversen Gesellschaft oft der einzige Ort regelmäßiger Begegnung über Milieugrenzen hinweg. Damit wächst auch die Qualitätsfrage.

Radikal veränderte Wissenslandschaft

Auch die Wissenslandschaft hat sich grundlegend verschoben. Wissen ist heute nicht mehr stabil, kanonisierbar und im Besitz der Lehrkraft. Es ist fluide, vielfach widersprüchlich und jederzeit über das Smartphone verfügbar.

> Die Lehrkraft ist nicht mehr die zentrale Quelle, sondern eine von vielen – neben Suchmaschinen, sozialen Medien, KI-Systemen und Peer-Communities.

Das verändert die Funktion von Lehrkräften grundlegend: weg von der Wissensvermittlung, hin zur Orientierung in einem überfüllten und widersprüchlichen Informationsraum.

Veränderte Anforderungen an Wissen & Können

Die Anforderungen an das, was junge Menschen in Schule lernen sollen, haben sich in den vergangenen zwei bis drei Jahrzehnten spürbar verschoben. Die Debatte ist nicht neu, sie wird mindestens seit den ersten PISA-Studien und der Kompetenzorientierung der KMK-Bildungsstandards (2003/04) geführt, hat aber jüngst an Dynamik gewonnen, weil sich mehrere Treiber überlagern.

Erstens hat sich die Arbeitswelt gewandelt: Routinetätigkeiten werden automatisiert, Berufsbilder sind weniger stabil, eine Vielzahl neuer Berufsbilder entsteht, während andere verschwinden, lebenslanges Lernen ist Grundbedingung. Zweitens rücken Kompetenzen wie Urteilsbildung, Perspektivübernahme und Umgang mit Komplexität ins Zentrum dessen, was Schule leisten muss – etwa durch politische Umbrüche (Demokratien unter Druck), Pluralisierung und Fragmentierung der Gesellschaft, Klimawandel oder andere komplexe Herausforderungen. Drittens hat die Digitalisierung das Verhältnis zu Wissen und Werkzeugen verändert. Viertens verstärkt generative KI diese Bewegung deutlich. Wissensreproduktion und Textproduktion verschieben sich zur Maschine, an Bedeutung gewinnen kritische Urteilskraft, Kuratieren und Bewerten, Kreativität, ethische Reflexion sowie Kollaboration.

> Zwischen dem, was Schule strukturell trainiert und bewertet, und dem, was junge Menschen heute brauchen, ist eine wachsende Lücke entstanden.

Veränderungsgeschwindigkeit

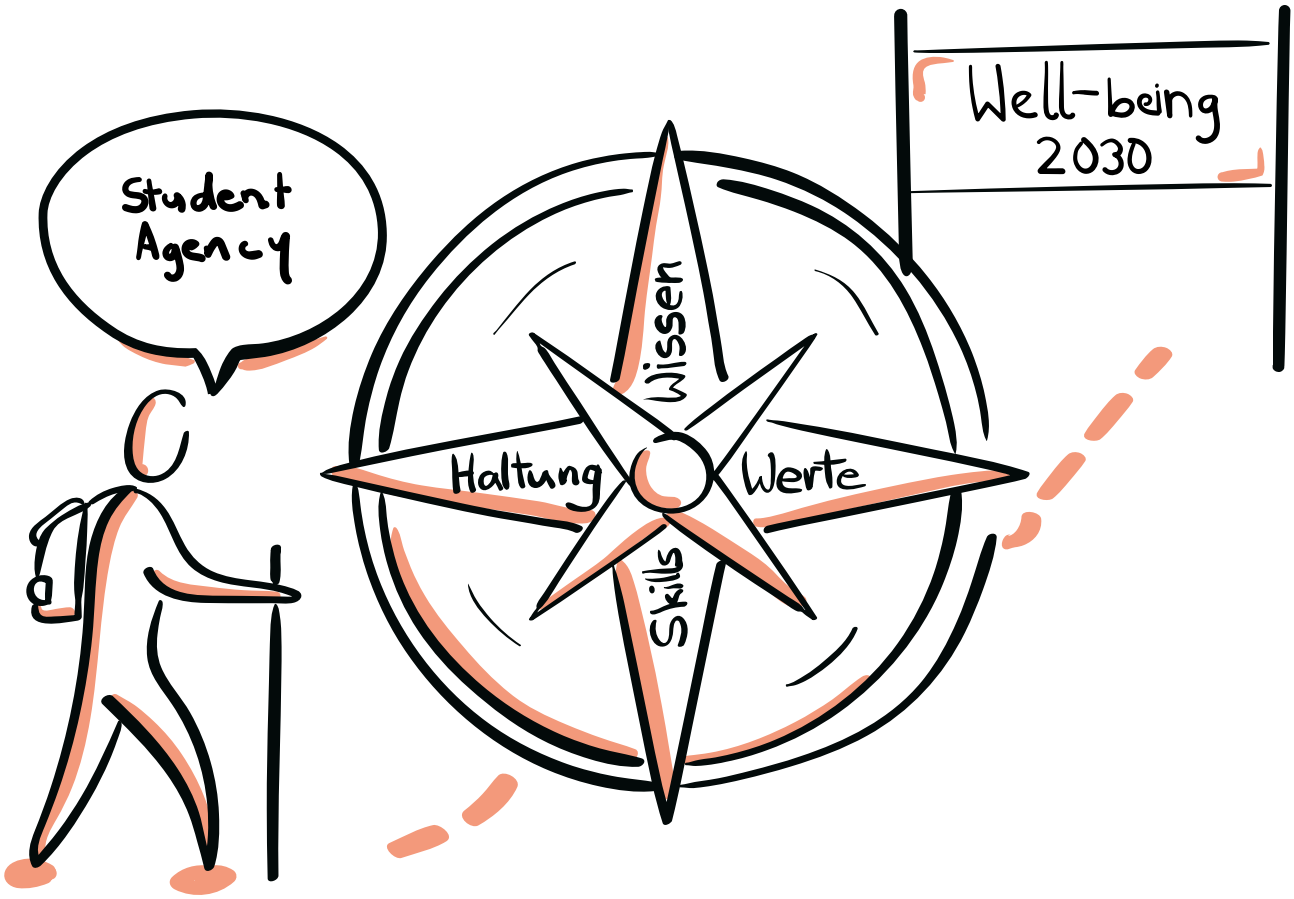
Eingebettet ist all das in die Beschleunigungsdynamik, die Hartmut Rosa beschreibt: In Institutionen wie Schule steigen die Anforderungen kontinuierlich, während Zeit und Aufmerksamkeit für vertiefte Auseinandersetzung knapper werden. So entsteht ein Modus permanenter Reaktion, in dem die Bedingungen für „tiefes“ Lernen rar werden (vgl. Rosa 2016). Gleichzeitig steigt das Tempo, mit dem sich Wissen, Berufsbilder und gesellschaftliche Anforderungen verändern: Was heute als gesicherte Grundlage gilt, kann morgen schon überholt sein. Schule arbeitet damit unter Bedingungen permanenter Vorläufigkeit – und das in Strukturen, die auf Stabilität und Kontinuität ausgelegt sind.

Ziele für unser Bildungs- und Schulsystem

Wenn sich die Welt, auf die Schule vorbereiten soll, derart verändert hat, wird die Zielfrage dringlicher. Worauf bereitet Schule eigentlich vor und woran lässt sich gelingende Bildung heute messen? Auffällig ist, mit welcher Dichte diese Frage derzeit auf verschiedenen Ebenen des Bildungsdiskurses aufgeworfen wird, international wie

national, in Politik, Wissenschaft, Stiftungen und Praxis.
Ein zentraler Bezugspunkt ist der OECD Lernkompass 2030. Er formuliert ein Zielbild, in dem individuelles und gesellschaftliches Wohlbefinden (»Well-being 2030«) als übergeordneter Orientierungspunkt steht. Um dorthin zu navigieren, brauchen junge Menschen »Student Agency« – die Fähigkeit, ihr Leben und ihre Gesellschaft aktiv zu gestalten. Basis- und Zukunftskompetenzen bilden die notwendige Grundlage, um diese Gestaltungsfähigkeit überhaupt zu erlangen. Damit verschiebt sich der Zielmaßstab von der Input- zur Outcome-Ebene: nicht mehr „Was wurde vermittelt?“, sondern „Was nehmen junge Menschen mit?“ (OECD 2019).

Auch im deutschen Bildungssystem ist diese Breite längst angelegt. Die Kultusministerkonferenz beschreibt in ihren Bildungs- und Erziehungszielen u.a. Persönlichkeitsentwicklung, Leistungsbereitschaft, kritisches Denken, demokratische Teilhabe, Achtung der Menschenwürde, Toleranz, interkulturelle Kompetenz und Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung – ein Auftrag, der weit über Wissensvermittlung hinausgeht (KMK 2020, Art. 10).



Quer durch Akteur*innen, Disziplinen und politische Ebenen zeichnet sich ein gemeinsames Muster ab. Bildung wird als breiter, mehrdimensionaler Auftrag verstanden, der fachliches Wissen, demokratische Bildung, Persönlichkeitsentwicklung, Wohlbefinden und Gestaltungsfähigkeit zusammendenkt. In der Zieldimension zeigt sich diese Ausrichtung deutlich. Sie ist jedoch, so unsere Beobachtung, auf der Handlungs- und Steuerungsebene noch nicht gleichermaßen angekommen.

1.3 Multifunktionalität von Schule

Wir gehen deshalb davon aus, dass Schule heute mehr und stark veränderte Aufgaben zu erfüllen hat, als sie derzeit strukturell trägt – Bildungsziele im engeren Sinn, Persönlichkeitsentwicklung und Beziehungsarbeit, gesellschaftliche Integration und kulturelle Aushandlungsprozesse (El Mafaalani et al. 2025).

Schule erfüllt damit eine Vielfalt an Funktionen:

- Lernraum (Kompetenzen, Agency, Zukunftsfähigkeit)
- Sozialraum (Beziehungen, Well-Being, Identität)
- Lebensraum (Partizipation, Erfahrungen, Orientierung)
- Schutzraum und Zugehörigkeitsort
- Brücke in die Gesellschaft
- Knotenpunkt im lokalen Ökosystem
- Hub für psychosoziale Unterstützung

Diese Multifunktionalität wirft die Frage auf, wie all das von einer einzigen Berufsgruppe getragen werden soll – nämlich von Lehrkräften, die sich zwar in ihrer fachlichen Spezialisierung unterscheiden, ansonsten aber eine sehr homogene Berufsgruppe bilden. Die zunehmende Aufmerksamkeit für multiprofessionelle Teams in Schule ist ein erster Ausdruck dieser Erkenntnis. Immer häufiger verstärken Erzieher*innen, Sozialpädagog*innen oder Schulpsycholog*innen die Kollegien. Es bleibt jedoch die Frage, ob multiprofessionelle Teams in ihrem derzeitigen Verständnis, meist als Add-on und als professionelle Randgruppen in Schulen verortet, eine ausreichende Antwort darauf geben können.

Die hier skizzierte Multifunktionalität zieht – so die Hypothese, die im weiteren Verlauf dieses Papiers entfaltet wird – eine grundlegend neue Perspektive auf Berufsgruppen und Professionen im Schulsystem nach sich.

Wer über die Rolle der Lehrkraft spricht, spricht insofern nicht über eine isolierte Berufsfrage, sondern über die zentrale Personalkategorie eines Schulsystems, das zugleich unter wachsendem Versorgungsdruck steht und seine Bildungsaufgabe immer schwerer erfüllen kann.

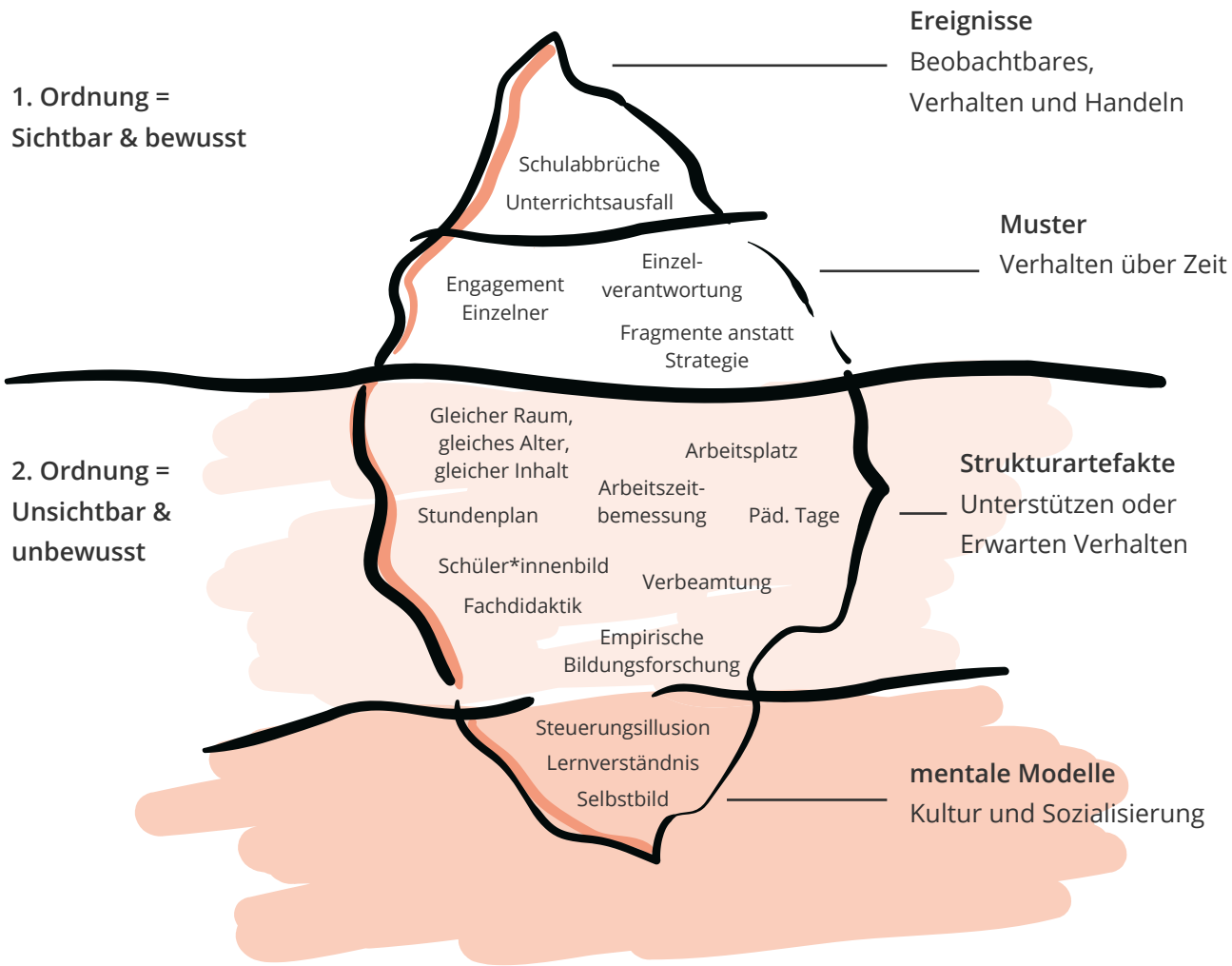
Unabhängig davon, ob die Akteur*innen im System diese erweiterten Funktionen als Aufgabe von Schule anerkennen oder Schule primär als Ort klassischer Wissens- und Kompetenzvermittlung verstanden wissen wollen: Die beschriebenen Veränderungen wirken auf diejenigen ein, die tagtäglich in der Schule sind. Sie auszublenden kann nur dazu führen, dass sich die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit von Schule weiter verschärft.

Die systemischen Probleme hinter den Symptomen

Die im vorigen Kapitel skizzierten Anforderungen treffen auf ein Schulsystem, dessen Probleme an der Oberfläche immer wieder als Personalfrage, als Reform- oder Ressourcenfrage erscheinen. Dieses Kapitel wechselt die Perspektive. Es fragt nicht nach den Symptomen, sondern nach den Mustern, Strukturen und mentalen Modellen, die das System tragen. Erst von dort aus lässt sich erkennen, an welchen Stellen Wandel wirklich ansetzen muss.

2.1 Unter der Oberfläche: Muster, Strukturen, mentale Modelle

Wo setzen bisherige Reformbemühungen an und wo müssten sie ansetzen?
Die sichtbaren Probleme sind Symptome tieferliegender Strukturen und Grundannahmen.



Die bisher skizzierten Befunde sind alles andere als neu. Vieles davon – die veränderten Rahmenbedingungen, die wachsenden Wirkungsziele, die Multifunktionalität von Schule, die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit – wird seit Jahren beschrieben, in Bildungsberichten, wissenschaftlichen Studien, Stiftungs- und Verbands-

papieren ebenso wie in zahllosen Reformprogrammen der vergangenen Jahrzehnte. Trotzdem verändert sich an den grundlegenden Strukturen des Systems erstaunlich wenig. Reformbemühungen folgen in vergleichsweise dichter Abfolge aufeinander , und scheinen doch immer wieder nicht dort anzusetzen, wo die eigentliche Wirkung entstehen würde.

Damit verschiebt sich die Ausgangsfrage. Was auf der sichtbaren Ebene zu verändern wäre – mehr Personal, bessere Fortbildung, zusätzliche Programme, mehr Ressourcen – darüber gibt es längst eine breite Verständigung, und entsprechende Reformbemühungen begleiten das System seit Jahrzehnten. Was im Folgenden in den Blick rückt, sind die Ebenen darunter: die strukturellen Logiken, Artefakte und Annahmen, auf denen das System aufbaut – und die Frage, an welcher Stelle Veränderung dort tatsächlich ansetzen müsste, damit sie wirksam wird.

Eine Frage, die viele Akteure im Schulsystem beschäftigt, lautet: Warum ist es so schwer, dieses System zu verändern? Eine mögliche Antwort: weil die eigentlichen Ursachen nicht sichtbar sind.

Was sich verändern muss, liegt unter dem Sichtbaren, in den Mustern, die sich wiederholen, in den Strukturen und Artefakten, die sie erzeugen, und in den mentalen Modellen, die diese Strukturen als selbstverständlich erscheinen lassen.

Wer nur an den Symptomen arbeitet, lindert auch nur Symptome; das System bleibt unverändert.
Diese Lesart geht auf das systemische Denken zurück, wie es Peter Senge (1990, 2000) und Donella Meadows (2008) für Organisationen beschrieben haben, und sie ist für Schule mehrfach adaptiert worden, etwa von Michael Fullan (2020) sowie Andy Hargreaves und Dennis Shirley (2009). Sie ist nicht der einzige mögliche Blick auf das Schulsystem, aber sie hilft zu verstehen, warum Reformprogramme der letzten Jahrzehnte so oft an der Oberfläche geblieben sind.

Auf der Ebene der **Muster** liegen wiederkehrende Bewegungen, die hinter den sichtbaren Ereignissen stehen. Unterrichtsausfälle werden mit unqualifizierten Kräften gestopft, Engagement bleibt im Einzelkämpfertum – unstrukturiert, unentlohnt und kaum skalierbar – und Innovation kommt häufig von oben und landet selten in der Praxis.

Auf der Ebene der **Strukturen und Artefakte** sind die wirksamsten Elemente diejenigen, die im Alltag am wenigsten hinterfragt werden: der 45-Minuten-Takt, der Stundenplan, die Arbeitszeitbemessung in Deputatsstunden, der Klassenraum als Standard, das Prinzip „eine Lehrkraft, eine Klasse“, die bislang fehlende Rechtsgrundlage für multiprofessionelle Teams als Regelmodell[2], das weitgehende Fehlen verbindlicher Reflexivitätsstrukturen. Diese Artefakte sind historisch gewachsen und gerade das macht sie so schwer veränderbar.

Auf der Ebene der **mentalen Modelle** stehen tief verankerte Bilder davon, was Schule sein soll. Wer „Lernen als Ergebnis von Unterricht“ definiert, geht davon aus, dass Lernen vor allem die Wirkung von Vermittlung ist. Lernprozesse jenseits der Unterrichtsstunde geraten damit systematisch aus dem Blick. Das Selbstbild „ich muss alles beantworten können“ beschreibt die Lehrkraft als allzuständige Einzelperson und verfestigt Unterricht als einziges legitimes Lernsetting. Die Annahme „Schule war für mich gut“ verlängert die Erfahrungswelt der heute Erwachsenen ungeprüft auf die Kinder von morgen. Wo Lernen scheitert, wird die Ursache nicht selten individuell attribuiert („Faulheit ist das Problem“) statt als systemische Frage verstanden. Damit einhergehend wird auch oft die Verantwortlichkeit des Elternhauses angeführt, also auf ein anderes System abgelenkt, statt die Notwendigkeit der Veränderung am System Schule unter veränderten Rahmenbedingungen zu sehen.

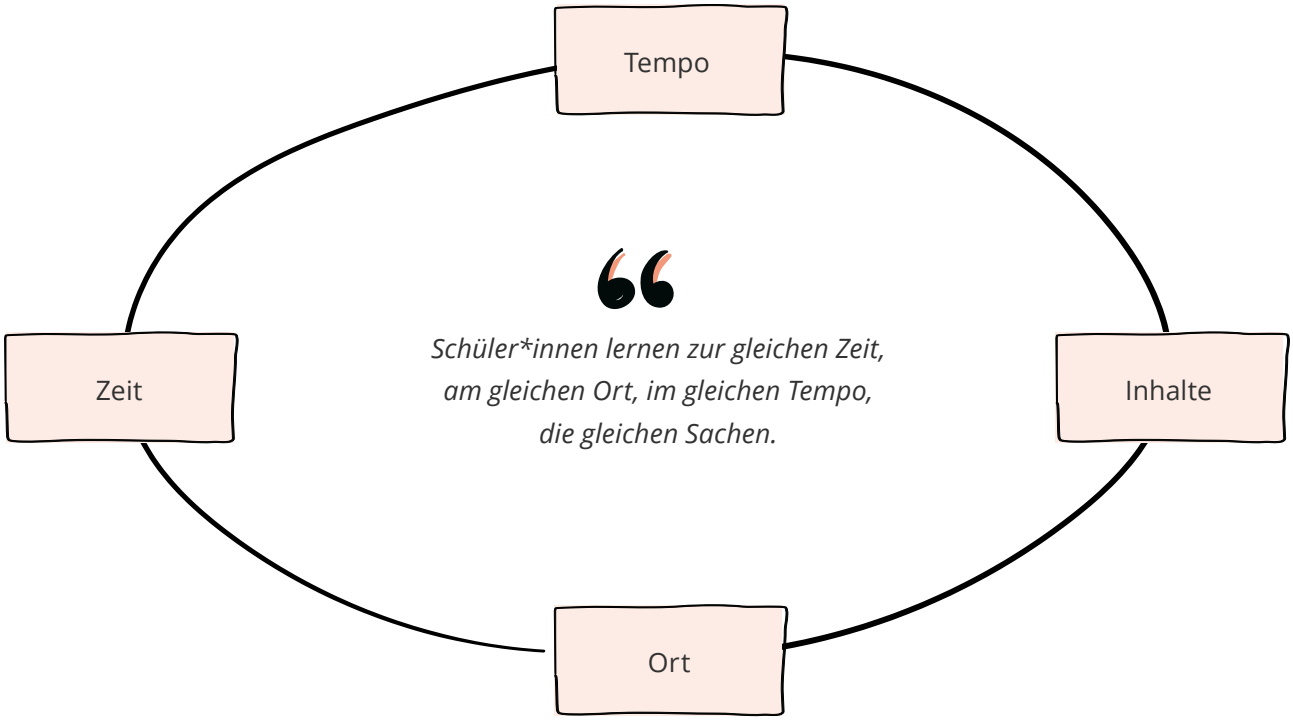
Was sich beobachten lässt: Selbst dort, wo Veränderung ernsthaft gewollt wird, wird häufig in den Kategorien gedacht, die das System bereitstellt. Aus 45 Minuten werden 70, aber die Logik von Block, Fach und Stunde bleibt erhalten. Solche Beobachtungen zeigen, wie tief strukturelle Artefakte mentale Modelle prägen, und wie schwer es fällt, jenseits verinnerlichter Grundannahmen zu denken, solange man das System von innen kennt und betrachtet.

Diese Tiefenebenen dienen hier nicht als Analyseschema, das Schritt für Schritt durchgearbeitet wird. Sie verorten vielmehr, wo dieses Papier ansetzt: Nicht auf der Symptomebene, sondern auf den Ebenen darunter.

[2] In den meisten Bundesländern existieren zwar Einzelregelungen zu Schulsozialarbeit, Inklusionsbegleitung oder Ganztagspersonal – jedoch keine schulrechtliche Grundlage, die multiprofessionelle Teams als verbindliches Strukturprinzip verankert. Nicht-lehramtsausgebildete Fachkräfte agieren damit in einer rechtlichen Grauzone: ohne geklärten Zuständigkeitsrahmen, ohne einheitlichen Vergütungsrahmen, ohne institutionell abgesicherte Rolle im Lernprozess.

2.2 Das Kernartefakt: Lernen im Gleichschritt

Jedes System hat Grundannahmen, die so selbstverständlich geworden sind, dass sie kaum noch als Annahmen wahrgenommen werden. Im deutschen Schulsystem lautet eine dieser Grundannahmen:



David Tyack und Larry Cuban (1995) haben dieses Geflecht aus Routinen, Rollen, Erwartungen und kulturellen Selbstverständlichkeiten als „Grammar of Schooling“ beschrieben: eine Schul-Grammatik, die im Alltag kaum noch als bewusste Entscheidung wahrgenommen wird, weil sie zugleich das Wahrnehmungsraster ist, in dem über Schule gesprochen wird. Sie äußert sich in den vier Dimensionen Zeit, Ort, Tempo und Inhalt – allesamt Variablen, die für alle Schüler*innen einer Klasse weitgehend identisch gehalten werden, unabhängig von deren individuellen Lernvoraussetzungen.
Diese Grundannahme ist ein historisch gewachsenes Artefakt, in seinen Wurzeln eng verbunden mit der industriegesellschaftlichen Logik des 19. Jahrhunderts. Wie tief

diese Logik in den Alltag eingelassen ist, zeigt sich besonders eindrücklich beim Thema Inklusion. Dabei werden Schüler*innen mit höchst unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lernwegen und Lerngeschwindigkeiten in eine Systemlogik geführt, die strukturell nicht dafür gebaut ist, mit Unterschiedlichkeit produktiv umzugehen. Das vielfach beklagte Scheitern der Inklusion lässt sich vor diesem Hintergrund weniger als pädagogisches Versagen denn als strukturelles Phänomen verstehen. Und auch jenseits von Inklusion gilt: Eine Logik, die allen das Gleiche zur gleichen Zeit anbietet, produziert keine Chancengerechtigkeit, sondern reproduziert bestehende Ungleichheiten aus ihrer Anlage heraus. Kinder, die Bildungssprache, häusliche Lernbegleitung und kulturellen Anschluss von zu Hause mitbringen, können den gleichförmigen Lerntakt deutlich besser nutzen als Kinder, denen diese Voraussetzungen fehlen – ein standardisiertes Setting wirkt auf ungleiche Startbedingungen zwangsläufig ungleich. Entsprechend koppelt das deutsche Schulsystem den Bildungserfolg im internationalen Vergleich besonders eng an die soziale Herkunft (OECD 2023; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024).

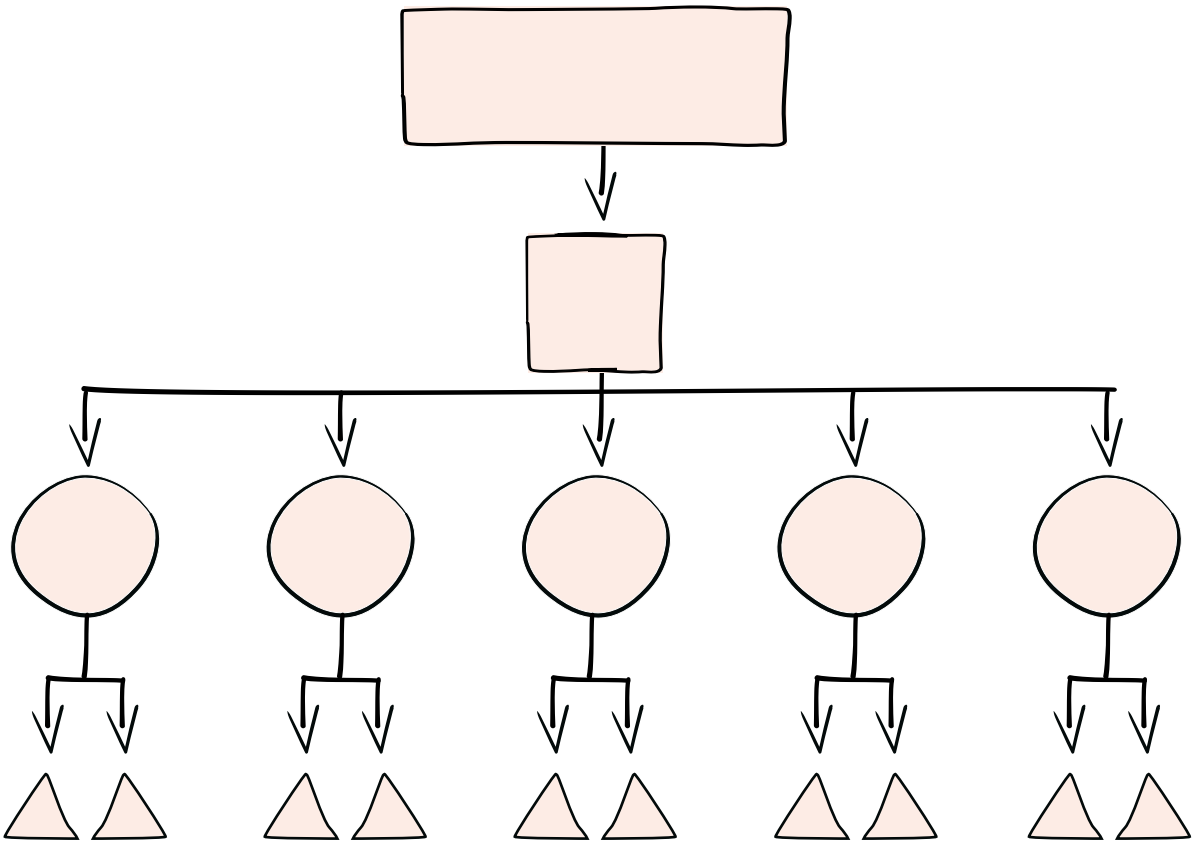
Diese Verengung von Lernen auf den Unterricht im Gleichschritt wirkt nicht nur negativ auf die Bildungsgerechtigkeit. Sie steht zugleich in einem strukturellen Widerspruch zur zuvor beschriebenen Multifunktionalität von Schule. Beziehungsarbeit, Persönlichkeitsentwicklung, demokratische Aushandlung, individuelle Begleitung in Belastungslagen, der Aufbau von Agency und Wohlbefinden – diese Funktionen brauchen unterschiedliche Rhythmen, Formate, Konstellationen und Zeitstrukturen. Eine Schul-Grammatik, die Zeit, Ort, Tempo und Inhalt für alle gleichförmig hält, kann sie strukturell nicht gleichermaßen tragen. Sie ist auf eine zentrale Funktion – gleichförmige Wissensvermittlung an Gruppen – hin optimiert und stellt damit alle anderen Funktionen vor einen permanenten Strukturkonflikt. Bemerkenswert ist, mit welcher Beharrlichkeit sich diese Grammatik dennoch hält, auch unter Rahmenbedingungen, für die sie nie entworfen wurde.

2.3 Das Erbe der planwirtschaftlichen Unterrichtsversorgung

Diese Grammatik ist kein Zufall. Sie hat eine historische und administrative Wurzel, die bis heute prägt, wie das deutsche Schulsystem über sich selbst denkt – und sich selbst steuert. Mit dem Aufkommen der allgemeinen Schulpflicht und der Volksschulen im 19. Jahrhundert wurde Schule erstmals als flächendeckende staatliche Aufgabe konzipiert, mit dem Anspruch, möglichst viele Kinder möglichst gleichmäßig zu beschulen. Die Lösung, die sich durchsetzte, folgte einer Logik, die der Industrialisierung dieser Zeit entlehnt war: Standardisierung von Zeit, Ort, Tempo und Inhalt, Versorgung über planbare Personalkapazitäten, zentrale Steuerung über Verwaltungsstrukturen. Es entstand ein System, das sich treffend als planwirtschaftliche Unterrichtsversorgung beschreiben lässt. Bedarfe werden zentral prognostiziert, Stellen in Deputatsstunden ausgewiesen, Lehrkräfte über Stellenpläne zugewiesen, Versorgungsquoten als zentraler Erfolgsmaßstab erhoben.

Diese Logik trägt das System bis heute – administrativ, finanziell und im Selbstverständnis seiner Steuerung. Die KMK weist Bedarfsprognosen bis 2035 aus (KMK 2025), Stellenbesetzungen werden statistisch erfasst, die Versorgung mit Lehrkräften gilt als zentrale Funktion der Schulaufsicht. Der Beamtenstatus, die Bemessung in Deputatsstunden und die feste Bindung an Schule und Schulamt sind die institutionellen Ausdrucksformen dieser Versorgungslogik – sie schaffen Stabilität und Planbarkeit und sind in dieser Funktion historisch nicht zu unterschätzen.

Zugleich beschränkt diese Logik den Möglichkeitsraum massiv. Eine planwirtschaftliche Versorgungslogik kann gut sicherstellen, dass eine Schule mit Personal versorgt ist und Unterricht stattfindet. Sie kann strukturell weniger gut leisten, was darüber hinausgeht: differenzierte Lernprozesse organisieren, Wirkung statt Erbringung messen, Personalentwicklung im Sinne von Profilbildung gestalten, Rollen und Verantwortlichkeiten flexibel ausdifferenzieren. Was sich nicht in Deputaten ausdrücken lässt, taucht in der Steuerung schlicht nicht auf. Die planwirtschaftliche Unterrichtsversorgung wirkt deshalb als aktive Strukturprägung der Gegenwart weiter und prägt weiterhin die Kriterien, nach denen Schule heute gesteuert wird.



2.4 Die Steuerungslogik: Versorgung statt Wirkung

Wer Schule heute steuert, steuert vor allem ein Versorgungsmodell. Die Grundeinheit ist die Stunde, bemessen als Lehrer*innendeputat. Die zentrale Erfolgsmetrik ist die Versorgung – die Frage, ob unterrichtet wurde. Steuerungsdaten der Schulaufsicht sind in der Regel Statistiken zu Stellenbesetzung, Lernstandserhebungen und Abschlussquoten (Dedering/Thorwarth 2026). Was diese Logik kaum kennt, ist Lernen als Prozess, der über die Stunde hinausreicht: Kooperationszeit, Beziehungsarbeit, Reflexion, Begleitung. Was nicht erfasst wird, wird im System auch nicht geschützt.

Ein produktiverer Blick entsteht, wenn man die Steuerungsfrage nicht beim System Schule beginnen lässt, sondern beim Lernprozess selbst.

> Lernen ist kein Mechanismus, der sich von außen herstellen ließe – es ist ein Vorgang, der im Lernenden stattfindet und sich nur durch ihn selbst vollziehen kann.

Schule kann ihn nicht erzeugen, sondern nur anregen, ermöglichen und begleiten. Aus dieser systemisch-konstruktivistischen Lesart von Lernen lässt sich klarer unterscheiden, was Schule tut, was sichtbar wird und was sich tatsächlich verändert.

Drei Ebenen sind hilfreich:

- **Input** – alles, was an den Lernenden herangetragen wird: Inhalte und Aufgaben, Erklärungen und Materialien, Beziehungsangebote und Feedback, Räume, Zeit, Mitlernende und zunehmend auch digitale Werkzeuge. Inputs sind die Anregungen, an denen sich Lernen entzünden kann – sie sind die Bedingungen, unter denen Lernen wahrscheinlicher oder unwahrscheinlicher wird. Zentrale Inputeinheiten, die das System steuert, sind dabei Lehrkräfteversorgung und Curricula (Inhalte).
- **Output** – das, was nach außen sichtbar wird: gelöste Aufgaben, Referate, Klausuren sowie Noten, Zeugnisse und Abschlüsse. Output dokumentiert eine Performanz zu einem bestimmten Zeitpunkt, individuell auf Seite der Schüler*innen oder institu-

tionell für eine ganze Schule oder einen Jahrgang. Er sagt etwas darüber aus, was gezeigt wurde, nicht zwingend darüber, was verstanden, verarbeitet oder strukturell aufgebaut wurde.

- **Outcome** – das, was sich im Lernenden tatsächlich verändert: aufgebautes Verstehen, anschlussfähiges Wissen, Kompetenzen, Selbstwirksamkeit, Mindset, die eigene Position als handlungsfähige Person in der Welt. Outcome lässt sich nicht direkt einspeisen und nicht punktuell abprüfen. Er zeigt sich in der Anschlussfähigkeit in neuen Situationen und braucht prozessbegleitende, mehrperspektivische Beobachtung, einschließlich der Selbstbeobachtung der Lernenden.

Vor diesem Hintergrund zeigt sich, wie eng die Steuerung des deutschen Schulsystems heute angelegt ist. Sie operiert ganz überwiegend auf der Input-Ebene. Die zentrale Zielgröße ist die Unterrichtsversorgung – sind die Stellen besetzt, finden die Stunden statt, wird die Stundentafel gehalten? Bedarfsprognosen, Stellenpläne und Versorgungsquoten sind die operativen Steuerungsdaten der Schulaufsicht. Outputs existieren zwar – Abschlussquoten, Vergleichsarbeiten, internationale Bildungsstudien wie PISA, IGLU oder IQB – aber sie wirken kaum strukturell zurück. Sie werden erhoben, kommentiert, beklagt und überstanden, ohne dass aus enttäuschenden Ergebnissen verlässliche Konsequenzen in Strukturen, Ressourcenverteilung oder Personalentwicklung folgen würden. Output ist im deutschen Schulsystem dokumentierend, nicht steuernd. Outcome, das, was Schüler*innen tatsächlich aus ihrer Schulzeit mitnehmen, kommt in der Systemsteuerung üblicherweise nicht vor.

Diese Verkürzung erklärt einen großen Teil der Wirkungsschwäche bisheriger Reformanstrengungen. Reformen setzen entweder auf der Input-Ebene an – mehr Stunden, mehr Lehrkräfte, mehr Programme – und arbeiten dort gegen strukturelle Engpässe, oder sie erzeugen Output-Daten, die im System nicht zurückgekoppelt werden. Beides verändert die eigentliche Steuerungslogik nicht. Hinzu kommt ein konzeptioneller Kurzschluss in der Input-Logik selbst: Sie behandelt den Lernprozess, als sei er eine planbare Maschine, in der jede Stunde verlässlich Lernen erzeugt, mehr Stunden also mehr Lernen. Lernen ist aber, wie ausgeführt, ein Geschehen im Lernenden, das jeden Input nach eigenen Voraussetzungen verarbeitet, anschließt oder verwirft.

Identischer Unterricht erzeugt deshalb nie identisches Lernen – und mehr Unterrichtsstunden erzeugen nicht zwingend mehr Outcome.

Das Notensystem als institutioneller Anker

Eine besondere Rolle in dieser Steuerungslogik spielt das deutsche Notensystem, auch wenn eine vertiefte Auseinandersetzung damit nicht Gegenstand dieses Papiers ist. Im Kontext der Input-Output-Outcome-Logik lohnt sich aber ein kurzer Blick darauf, weil sich an Noten wie an keinem anderen institutionellen Element zeigt, wie diese Logik operativ wird. Noten sind der prototypische Output dieses Systems und das Element, das die Gleichschritt-Grammatik operativ macht: Eine Skala, die nicht individuelle Entwicklung abbildet, sondern deren Ziel die Vergleichbarkeit zwischen Schüler*innen ist, setzt voraus, dass alle dasselbe lernen können, in derselben Zeit, unter denselben Bedingungen, mit denselben Voraussetzungen.

Über die tatsächliche Lern- oder gar die Persönlichkeitsentwicklung sagen Noten wenig aus. Nicht selten bilden sie eher die außerschulischen Unterstützungsmöglichkeiten ab als das, was Schule selbst bewirkt; soziale Herkunft, Geschlecht und Migrationsbiografie wirken sich zudem systematisch auf Notengebung und Schullaufbahnempfehlungen aus (Ingenkamp 1995; Tillmann/Vollstädt 2001; El-Mafaalani 2020). Folgenlos sind sie hingegen keineswegs: Sie entscheiden über Versetzung, Schulform und Abschluss. Genau das macht es so schwer, sie in Frage zu stellen, da auch unser Ausbildungs- und Hochschulsystem auf diese Selektion angewiesen ist, ebenso wie der Arbeitsmarkt.

Solange Noten als zentrale Übersetzung von Lernen gelten, bleibt das System operativ outputgebunden, auch wenn auf der Zielebene längst von Zukunftskompetenzen, Wohlbefinden und Agency gesprochen wird.

Eine wirkungsorientierte Schule müsste ihren Erfolg dagegen über das definieren, was sie an Entwicklung ermöglicht – und dabei ernst nehmen, dass sie Outcome nicht quasi mechanisch erzeugen, sondern nur die Bedingungen dafür schaffen kann. Voraussetzung wäre, dass im System verbindlich definiert wird, welcher Outcome eigentlich angestrebt wird; bislang fehlt diese Definition weitgehend.

2.5 Die Lehrkraft als zentrales Strukturelement

Aus den vorangegangenen Beobachtungen ergibt sich die zentrale Hypothese dieses Papiers: Die Lehrkraft im deutschen Schulsystem ist weniger eine Rolle als ein Strukturelement, fest verankert in der Logik der planwirtschaftlichen Unterrichtsversorgung und qua Sozialisierung, Ausbildung und Verbeamtung eng mit der eigenen Berufsidentität verschränkt.

Was damit gemeint ist, lässt sich an einer schlichten Logikkette zeigen. Lernen wird in der Logik des deutschen Schulsystems weitgehend als Unterricht gedacht; Unterrichten wiederum ist die Tätigkeit, die eine Lehrkraft ausübt. Daraus folgt, dass die Steuerung des Systems über Unterrichtsstunden läuft und jede Veränderung im Schulalltag praktisch in eine Veränderung des Unterrichts übersetzt werden muss. Wer Schule verändern will, verändert Unterricht; wer Unterricht verändert, verändert die Tätigkeit der Lehrkraft. Damit landet jeder Reformimpuls am Ende auf den Schultern derselben Berufsfigur. Lernen, Unterricht und Lehrkraft gehören in dieser Logik untrennbar zusammen.

> Genau das macht die Lehrkraft zum zentralen Knotenpunkt eines Steuerungssystems, in dem Lernerfolg, didaktische Übersetzung, Erziehung, Beziehungsgestaltung, Diagnostik und Bewertung allesamt an einer einzigen Stelle hängen.

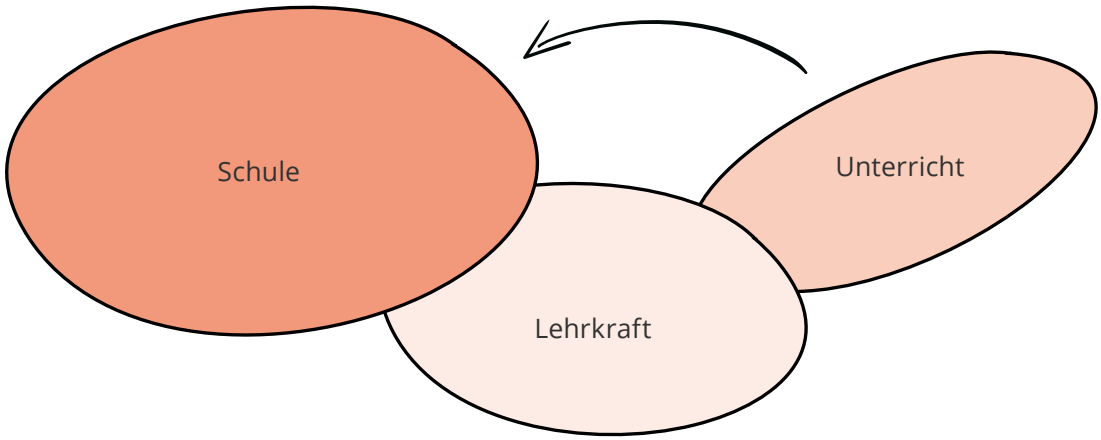
Die Verschmelzung von Person und Rolle

In funktional differenzierten Organisationen ist eine Rolle etwas, das eine Person übernimmt: in einem definierten Prozess, mit klaren Zuständigkeiten und mit der Möglichkeit, sie temporär anzulegen, weiterzuentwickeln oder gegen eine andere zu tauschen. Eine Rolle bleibt in dieser Logik von der Person, die sie ausfüllt, unterscheidbar.

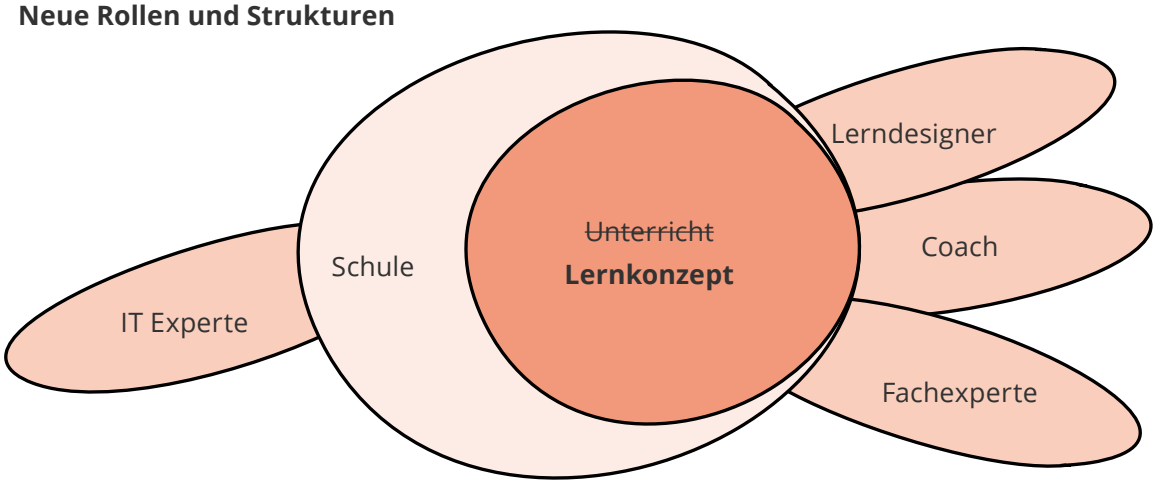
Im deutschen Schulsystem ist diese Trennung kaum vorgesehen und das hat handfeste strukturelle Gründe. Mehrere Faktoren wirken zusammen, die Person und Funktion über Jahre hinweg ineinander verschränken. Schon das Lehramtsstudium dauert fünf Jahre und ist – nach Schulformen getrennt organisiert – konsequent auf genau eine Funktion hin angelegt, nämlich Lehrkraft zu sein. Es folgt ein anderthalb- bis zweijähri-

ges Referendariat, in dem die Berufsidentität fachlich wie auch habituell geformt wird. Die anschließende Verbeamtung bindet die Person rechtlich lebenslang an genau diese Funktion und macht die Berufsrolle damit faktisch unumkehrbar. Hinzu kommt die strukturelle Allzuständigkeit im Klassenzimmer: Wer dauerhaft allein vor einer Lerngruppe steht und für sämtliche Funktionen gleichzeitig verantwortlich ist, entwickelt zwangsläufig ein Selbstbild, in dem „ich bin Lehrer*in“ und „ich tue das, was die Funktion gerade verlangt“ kaum unterscheidbar bleiben. Im Ergebnis verschränken sich Beruf und Funktion in einer Weise, die strukturell zur Verschmelzung von Person und Rolle tendiert. Eine vergleichbare Verengung zeigt sich bei der Schulleitung. Sie wird in Deutschland nicht als eigene Profession verstanden, sondern als Aufgabe einer besonders erfahrenen Lehrkraft.

Paradigmenwechsel von Schule & Unterricht



Neue Rollen und Strukturen



Diese Diagnose ist ausdrücklich keine Kritik an Lehrkräften – sie ist eine Beobachtung zur strukturellen Verfassung des Berufs. Viele Lehrkräfte arbeiten täglich mit großem Einsatz gegen genau diese Verfassung. Sie reflektieren ihre Rolle, gestalten Beziehungen jenseits der Stundenlogik, treten mit anderen Professionen in Austausch. Dass diese Bemühungen so oft als Einzelengagement verpuffen und kaum strukturell ankommen, ist selbst Teil des Problems – und Hinweis darauf, dass eine Systemlogik, die Lehrkräfte als einziges strukturelles Element für Lernen definiert, das System zugleich fragil und reformresistent werden lässt.

Daraus ergibt sich eine paradoxe Folge: Das System hat im prozessualen Sinn weniger Rollen, die es verteilen könnte, als vielmehr Funktionen, die in einer einzigen Berufsfigur gebündelt sind. Solange diese Bündelung der Standard bleibt, lässt sich strukturell schwer differenzieren. Multiprofessionelle Teams sind schwer aufzustellen, weil andere Professionen in diesem Setting fast zwangsläufig in einer Add-on-Rolle landen. Sie können ergänzen, aber nicht gleichberechtigt mittragen, ohne in das Selbstverständnis der Lehrkraft einzugreifen. Rollen lassen sich kaum weiterentwickeln, ohne Identitäten zu berühren. Jede Veränderung der Funktion wird strukturell als Veränderung der Person erlebbar – Reformwiderstände sind vor diesem Hintergrund weniger persönliches Beharrungsverhalten als systemisch erzeugte Reaktion auf eine als identitätsverändernd empfundene Intervention. Auch Quereinstieg und spezialisierte Karrierewege bleiben in dieser Logik schwer möglich, weil das System fast nur die „ganze Lehrkraft“ kennt, nicht ihre einzelnen Funktionsanteile als verteilbare Rollen. Wer Person und Funktion verschmilzt, kann die Potenziale für Spezialisierung nicht heben und somit kaum professionalisieren.
Genau diese Verschmelzung von Person und Funktion ist auch der Grund, warum jeder Lehrkräftemangel zwangsläufig einen Lernmangel erzeugt: Das System verfügt strukturell über keinen Begriff von Lernen ohne ausgebildete Lehrkraft. Selbst wenn morgen 40.000 zusätzliche, vollständig ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung stünden, würde das System sie in dieselben Strukturen führen – in dieselbe Logik von „eine Klasse pro Lehrkraft“, dieselbe Bemessung in Deputatsstunden, dieselbe Vereinzelung. Was im Schulsystem als Ressourcenproblem erscheint, ist insofern in erster Linie ein Steuerungs- und Prozessproblem: Wie werden Ressourcen eingesetzt?
Wie werden Verantwortlichkeiten verteilt? Wie werden Lernprozesse organisiert, und von wem? Ein reines Ressourcenargument hat zudem eine subtile Nebenwirkung – es entlastet die Strukturebene und macht Veränderung abhängig von etwas, das nicht kurzfristig verfügbar ist. Auf diese Weise verhindert es die naheliegende Debatte über das, was sich jetzt verändern ließe.

Lehrkräftemangel oder Systemfrage? Zwei Logiken im Vergleich

Ressourcenlogik	Steuerungs- und Prozesslogik
„Es fehlen Lehrkräfte.“	„Das System kann Lernen nicht ohne Lehrkraft denken.“
Mehr Lehrkräfte ausbilden, Quereinsteiger*innen gewinnen, Deputate erhöhen	Rollen neu denken, Verantwortung verteilen, Lernprozesse neu organisieren
Kurzfristige Entlastung, aber dieselbe Logik bleibt	Strukturelle Tragfähigkeit, Lernprozesse unabhängiger von Einzelpersonen
Ressource ist nicht kurzfristig verfügbar –> Wandel wird vertagt	Erfordert Bereitschaft zur Systemveränderung
Entlastet die Strukturebene, verhindert die eigentliche Debatte	Macht Verantwortlichkeiten sichtbar – und damit verhandelbar
„Wie bekommen wir mehr Lehrkräfte?“	„Wie organisieren wir Lernen so, dass es strukturell trägt?“

Es geht in der Folge nicht darum, die Lehrkraft zu ersetzen – sie bleibt eine zentrale Rolle im Lernprozess in der Schule. Die Frage ist, wie der Lernprozess so organisiert werden kann, dass er strukturell trägt und die Lehrkraft dabei nicht mehr das *eine* Element ist, an dem alles hängt, sondern lediglich eines unter mehreren. Und hier stellt sich die Frage, welche Rollen, Berufsbilder, Strukturen und Steuerungslogiken es stattdessen braucht und welche Hebel sich dafür realistisch bewegen lassen.

Der Unterricht als Privatraum

Die strukturelle Verschmelzung von Person und Rolle hat eine Konsequenz, die im Schulalltag so selbstverständlich ist, dass sie selten benannt wird: Im deutschen Schulsystem **gehört der Unterricht der Lehrkraft.** Nicht im Sinne eines rechtlichen Eigentums, sondern im Sinne einer organisationalen Zuständigkeit.

> Mein Unterricht, meine Klasse, meine Fächer, meine pädagogische Freiheit.

Was in der Stunde geschieht, ist Sache der Lehrkraft – kollegial begleitet, formal beaufsichtigt, faktisch aber kaum geteilt.
Diese Eigentumslogik ist eine direkte Folge der Verschmelzung von Person und Rolle. Wo die Funktion in der Person aufgeht, geht auch die Verantwortung in die Person über. Sichtbar wird das an einer kleinen, aber aufschlussreichen Beobachtung: Schulentwicklungsprojekte stoßen regelmäßig an die Grenze des „Klassenzimmers als Privatraum". Was die Organisation einführen will, scheitert an der Einzelhoheit, was die Einzelne ändert, bleibt ohne organisationalen Anschluss.

Damit verschiebt sich das Problem von der individuellen auf die organisationale Ebene. Wenn der Unterricht der Lehrkraft gehört, gehört auch das Lernen faktisch der einzelnen Lehrkraft und nicht der Schule als Organisation. Verantwortung ist privatisiert, nicht institutionell verankert. Genau hier liegt die strukturelle Schwelle, die andere Professionen im aktuellen System nicht überschreiten können. Sie können ergänzen, beraten, unterstützen, aber sie können nicht gleichberechtigt mittragen, weil es keinen organisationalen Träger gibt, dem sie sich zuordnen ließen. Multiprofessionalität bleibt Add-on, solange Lernen nicht der Organisation gehört.
Genau diese Verkürzung zeigt sich im Diskurs rund um die Überlastung von Lehrkräften. Die übliche Reformdebatte fragt danach, wie die Lehrkraft entlastet werden kann. Wir lesen das Problem anders herum: Die Organisation Schule kann strukturell kaum etwas tragen – sie hat keine institutionelle Trägerin von Lernverantwortung jenseits der Einzelperson. Damit landet jede Entlastung wieder in derselben Privatisierungslogik. Die eigentliche Frage lautet: Wem gehört das Lernen?

2.6 Ein Paradigmenwechsel: Vom Unterricht zum Lernen

Was sich aus diesen Beobachtungen zusammenfügt, ist die Skizze eines **Paradigmenwechsels**: weg von einem System, in dem Lernen, Unterricht und Lehrkraft fast deckungsgleich gedacht werden und in dem Steuerung vor allem Versorgung mit Unterrichtsstunden sichert – hin zu einem System, in dem Lernen als eigenständiger Prozess organisiert wird, der über vielfältige Strukturelemente, Rollen und Formate gemeinsam getragen und von der Organisation Schule verantwortet wird. Reform innerhalb des bestehenden Paradigmas – mehr Stunden, mehr Lehrkräfte, bessere Fortbildung – ist möglich und in vielen Hinsichten nötig, sie löst die strukturelle Verengung aber nicht auf.

Was dieses Papier zur Diskussion stellt, ist deshalb eine grundlegende Verschiebung dessen, *wie* Schule über Lernen denkt, *wer* es trägt und *woran* sich Erfolg bemisst.

Aus dieser Verschiebung ergeben sich zwei eng verwobene Lösungshypothesen, die in den nächsten beiden Kapiteln entfaltet werden. Die erste betrifft die Strukturen, in denen Lernen organisiert wird: Wenn die Stunde nicht mehr deckungsgleich mit Lernen gedacht werden kann, braucht es eine Lernarchitektur, die den Lernprozess als eigenständige Größe trägt und unterschiedliche Formate bewusst zueinander in Beziehung setzt (Kapitel 3). Die zweite betrifft die Personen, die diesen Lernprozess tragen: Wenn die Funktionen, die im Stundenformat in einer Berufsfigur gebündelt waren, sich in einer differenzierten Architektur entfalten, lassen sie sich nicht mehr von einer einzigen Profession allein verantworten. Es entsteht ein Bedarf an Rollendiversität im Lernprozess (Kapitel 4).
Beide Hypothesen bedingen einander. Eine differenzierte Architektur verlangt differenzierte Begleitformen, und differenzierte Begleitformen werden erst in einer dafür angelegten Architektur tragfähig. Damit dieser Doppelschritt strukturell trägt und nicht im Status einzelner Pilotvorhaben verbleibt, müssen Profession, Ausbildung und Systemsteuerung mitziehen. Kapitel 5 entfaltet, was diese Lösung tragen muss.

Lösungs-hypothese A: Lernarchitektur jenseits der Unterrichts-stunde

Aus der vorangegangenen Analyse folgt eine andere Ausgangsfrage für die Gestaltung von Lernen an Schule. Wenn Outcome nicht erzeugt, sondern nur ermöglicht werden kann, und wenn die Verschmelzung von Lernen, Unterricht und Lehrkraft das System strukturell begrenzt, dann verschiebt sich der Blick: weg von der Frage, wie der einzelne Unterricht besser gelingt, hin zu der Frage, welche Strukturen Lernen wahrscheinlicher machen.

3.1 Wirksame Lernprozesse

Auf der Ebene einzelner Faktoren liegen belastbare Forschungserkenntnisse vor, was Lernen wirksam macht – von Beziehungsqualität und Klassenführung über Feedback und kognitive Aktivierung bis zu selbstreguliertem Lernen. Das Zusammenwirken dieser Faktoren in der konkreten schulischen Praxis lässt sich allerdings nicht in einem geschlossenen Modell abbilden. Methodische Grenzen werden hier schnell sichtbar.

Umso wichtiger ist der Blick auf die einzelnen Teilelemente, für die belastbare Hinweise auf Wirksamkeit vorliegen. Die folgende Auswahl ist keine abschließende Auflistung, sondern versammelt Faktoren, die im heutigen Lernprozess organisatorisch und strukturell besonders selten verlässlich oder angemessen abgebildet sind. Drei Ebenen lassen sich grob unterscheiden – die der Lernenden selbst, die der Gestaltung des Lernprozesses und die der Beziehung, in der Lernen stattfindet. Sie überlappen sich in der Praxis und sind nicht trennscharf zu denken; sie helfen aber, Wirkfaktoren zu sortieren und gezielt zu betrachten.

> Schule ist als komplexes soziales System nur begrenzt kausal modellierbar. Hinzu kommt: Während für klassische Unterrichtsformate eine breite empirische Basis existiert, ist Forschung zu alternativen Lernarchitekturen – Lernbüro, Projektphasen, Coaching-Settings – deutlich dünner.

Auf der Ebene der Lernenden selbst sind es Motivation und insbesondere das Erleben von Selbstbestimmung (Deci & Ryan 1993), Selbstwirksamkeit (Bandura 1997), das Erleben von Relevanz und Interesse (Krapp 2010) sowie ein Growth Mindset (Dweck 2017), die überhaupt erst den Boden für erfolgreiches Lernen bereiten. Hinzu kommt ein Aspekt, der in der Lernforschung seit langem als zentral gilt, im Schulalltag aber oft unterbelichtet bleibt: Lernen findet nur dann statt, wenn Lernende selbst aktiv werden – wenn sie eine eigene Lernhandlung vollziehen, statt einer Vermittlung beizuwohnen (Holzkamp 1995).

Auf der Ebene des Lernprozesses zeigt sich hohe Wirksamkeit für Metakognition und selbstreguliertes Lernen (Zimmerman 2002; Hattie 2023), für Feedback (Black & Wiliam 1998; Hattie & Timperley 2007) sowie für eine gute Balance zwischen Anforderung und Kompetenz (Csikszentmihalyi 1990). Hattie betont, wie entscheidend es ist, dass Lehrkräfte Lernprozesse aus der Perspektive der Lernenden wahrnehmen und ihr Handeln kontinuierlich an deren Lernstand und Vorbedingungen ausrichten (Hattie 2023). Wirksam sind außerdem Anwendungs- und Lebensweltbezug – Aufgaben, deren Sinn sich

Lernenden erschließt und die an ihre Erfahrungswelt anschließen – sowie kollaborative Lernformate, in denen Verstehen gemeinsam konstruiert wird (Slavin 2014; OECD 2018).

Auf der Ebene der Beziehung entfalten all diese Faktoren ihre Wirkung erst vollständig. Die Qualität der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung gehört zu den robustesten Prädiktoren für Lernerfolg (Roorda et al. 2011; Cornelius-White 2007). Ein wertschätzendes Klassenklima und das Zutrauen Erwachsener in die Lernenden wirken nachweislich auf Motivation, Anstrengungsbereitschaft und Selbstkonzept (Hattie 2023; Bandura 1997). Hinzu kommt psychologische Sicherheit als Voraussetzung dafür, dass Lernende Fehler machen, Unsicherheit zeigen und neue Wege ausprobieren können – eine Bedingung, ohne die viele der vorgenannten Faktoren ins Leere laufen.

> Wirksames Lernen ist also kein Zufall. Es ist das Ergebnis bewusst gestalteter Bedingungen auf mehreren Ebenen zugleich.

Die Dekonstruktion von Unterricht

Genau hier zeigt sich eine strukturelle Spannung. Die Bedingungen, die Lernen wirksam machen, sind in ihrer Logik, ihren Zeitstrukturen und ihren Formaten so unterschiedlich, dass sie in einer einzigen, gleichförmigen Lernform – der 45-Minuten-Unterrichtsstunde mit einer Lehrkraft vor einer Klasse – nicht parallel realisiert werden können. Eine Stunde (und das lässt sich ebenso auf eine 60, 75 oder 90 Minuten-Stunde übertragen), die zugleich aktivierend, adaptiv, beziehungsstark, feedbackreich, kollaborativ, anwendungsorientiert, reflexionsoffen und individuell zugeschnitten ist, lässt sich punktuell denken, aber nicht strukturell verlässlich sicherstellen. Die Form trägt nicht, was sie tragen soll – und sie trägt es nicht aus Unvermögen der Lehrkräfte oder Unwillen der Lernenden nicht, sondern aus Eigenlogik der Form.

Diese Beobachtung verlangt einen anderen Zugriff. Statt Unterricht *als Format* weiter zu verbessern, lohnt es, ihn als Bündel zu betrachten und in seine wirksamen Bestandteile zu zerlegen. Für eine lernwirksame, nachhaltige Schulentwicklung bedeutet das eine **Dekonstruktion von Unterricht:** ein Zerlegen der wirksamen Einzelteile, wie sie zum Teil bereits oben beschrieben wurden, sowie ein Neu-Zusammensetzen dieser Bestandteile zu verbindlichen, vielfältigen Strukturen für Lernprozesse. Unterricht als fokussierte Vermittlung neuer Inhalte bleibt wichtig, allerdings als ein Baustein neben anderen, statt als universelles Format für alles, was im schulischen Lernen geschieht.

Welche Bausteine dabei in den Blick rücken, lässt sich sowohl aus der Forschung als auch aus der Praxis ableiten, ohne dass eine abschließende Liste hier zielführend wäre.

Erkennbar sind unter anderem:

- **Input- und Vermittlungsformate,** in denen neue Inhalte fokussiert eingeführt werden
- **Vertiefungs- und Übungsphasen,** in denen sich Verstehen konsolidiert und automatisiert
- **Selbstgesteuerte Lernphasen** mit Wahl-, Tiefen- und Tempomöglichkeiten
- **Coaching- und individuelle Begleitformate,** in denen Diagnose, Feedback und Meta-Kognition Platz haben – in 1:1- oder Kleingruppen-Konstellationen
- **Kollaborative und projektorientierte Phasen,** in denen gemeinsam an realen Fragen gearbeitet wird
- **Anwendungs- und Praxisformate,** die Lernen mit der außerschulischen Welt verbinden – etwa über Werkstätten, Praktika, zivilgesellschaftliche Engagements oder fachliche Kooperationen
- **Reflexions- und Beziehungsformate,** in denen Lernende ihre eigene Entwicklung beobachten und in den Blick nehmen können

Diese Formate haben jeweils eigene Logiken, eigene Zeitstrukturen, eigene räumliche Anforderungen und eigene Anforderungen an die Personen, die sie tragen. Ein Coaching-Gespräch folgt anderen Regeln als eine Vermittlungssequenz; ein Projektsetting verlangt andere Qualitäten als eine Übungsphase. Die Formate ergänzen einander, sie ersetzen sich nicht, und ihre Wirksamkeit hängt davon ab, dass sie nicht zufällig nebeneinanderstehen, sondern aufeinander Bezug nehmen.

Damit verschiebt sich die zentrale Frage. Sie lautet nicht mehr, wie der einzelne Unterricht besser werden kann, sondern wie Schule strukturell so angelegt sein muss, dass diese Vielfalt an Lerngelegenheiten verlässlich entstehen kann.

3.2 Lernarchitektur für wirksame Lernprozesse

Wenn der „Block Unterricht“ einmal in seine Bestandteile zerlegt ist, lässt sich nicht mehr sinnvoll von „dem Lernen in Schule“ sprechen, ohne zu sagen, in welchen strukturellen Dimensionen dieses Lernen organisiert ist. Genau hier setzt der Begriff der Lernarchitektur an. Er meint nicht eine bestimmte Methode, kein einzelnes Format und keine bestimmte Reformbewegung, sondern die bewusste, konsistente Gestaltung der strukturellen Bedingungen, unter denen Lernen in einer Schule überhaupt stattfinden kann. Eine Architektur denkt die wechselseitigen Abhängigkeiten von Zeit, Raum, Rollen, Inhalten, Beziehungen und Rückmeldelogiken mit.

> Eine Schule, die eine Architektur hat, hat nicht zufällig ein Set einzelner Formate nebeneinander, sondern eine konsistente Antwort darauf, wie diese Dimensionen ineinandergreifen.

Innerhalb dieser Lernarchitektur ist es wichtig, diese nicht starr, sondern im Sinne einer **flexiblen Lernstruktur** zu verstehen: als Struktur, die nicht einem einheitlichen Format folgt, sondern adaptiv auf unterschiedliche Lerngruppen, Lernsituationen und individuelle Lernwege antworten kann, ohne dabei ihre Verlässlichkeit als Organisationsrahmen zu verlieren. Genau diese Adaptivität ist eine der zentralen Gelingensbedingungen für Lernwirksamkeit, wie u.a. Hatties Meta-Studie zeigt (Hattie 2023). Flexibilität ist dabei nicht gleichbedeutend mit Beliebigkeit. Sie meint im Gegenteil eine bewusst gestaltete Beweglichkeit innerhalb eines konsistenten Rahmens – die Fähigkeit einer Schule, mit unterschiedlichen Lernsituationen verlässlich, aber nicht uniform umzugehen.

Diese strukturelle Perspektive ist eine organisationale Notwendigkeit. Schulen sind keine kleinen Lernzirkel, sondern Organisationen mit hunderten, oft über tausend Schüler*innen und dutzenden Lehrkräften, in denen Lernen über Jahrgänge, Fächer und Zeitfenster hinweg verlässlich stattfinden soll. Was Niklas Luhmann am Unterschied zwischen Interaktion und Organisation gezeigt hat, gilt auch hier: Interaktion ist situativ und stark an personale Kompetenz gebunden; Organisationen sichern Verlässlichkeit über Entscheidungen und strukturelle Entscheidungsprämissen, die wiederholbar greifen (vgl. Luhmann 1975). Eine Schule, die ihr Lernen nicht strukturell verankert, über-

lässt es dem Engagement einzelner Lehrkräfte und der jeweiligen Konstellation einer Klasse. Lernarchitektur ist die Antwort auf die schlichte Frage: Wie sichert ein Schulsystem mit elf Millionen Schüler*innen und über 800.000 Lehrkräften (Bildungs-MK 2025a) verlässlich Lernqualität, ohne sie an Einzelpersonen aufzuhängen?

Wer eine Schule strukturell anschaut, stößt schnell auf eine Reihe wiederkehrender Entscheidungen, die jede Schule – bewusst oder unbewusst – trifft. Die offensichtlichsten betreffen Zeit und Raum: in welchen Rhythmen der Tag getaktet ist, welche Räume es mit welchen Funktionen gibt, wie viel geschütztes Zeitfenster für Selbstlernen, Reflexion und individuelle Begleitung neben lehrkraftgeführten Phasen bleibt. Eng damit verknüpft sind Entscheidungen über Lerngruppen und Beziehungen: wer mit wem lernt, in welcher Größe und Stabilität, und wer über die Zeit verlässliche Bezugsperson für die einzelnen Schüler*innen ist. Auf einer dritten Ebene liegen Inhalts- und Formatfragen – ob Lernen entlang eines Fachkanons, entlang von Themen oder entlang von Projekten organisiert ist und welche Mischung aus lehrkraftgeführtem Unterricht, Lernbüro, Werkstatt, Projektphase und Coaching das Lernen prägt. Und schließlich entscheidet jede Schule, wie Lernen überhaupt sichtbar wird: über Noten, Portfolios, Lerncoaching-Gespräche, Lernentwicklungsdokumentationen – mit jeweils unterschiedlichen Konsequenzen dafür, was als Lernerfolg gilt und in welchem Tempo Rückmeldung beim Lernenden ankommt.
Diese Entscheidungsfelder hängen zusammen, und genau das macht den Architekturbegriff aus. Was sich auf den ersten Blick als Liste voneinander unabhängiger Strukturdimensionen liest, ist im praktischen Vollzug ein einziges, sich wechselseitig bedingendes System: Die Antwort auf die Zeitfrage bedingt, welche Lernformate überhaupt möglich werden; die Beziehungsfrage entscheidet, ob individuelle Begleitung ein strukturelles Format wird oder ein Anhängsel bleibt; die Formatfrage prägt, welche Wirkungsdimensionen zum Tragen kommen; die Frage nach Prüfungsformaten entscheidet, ob Schüler*innen ihren Lernweg mitgestalten können oder ob das gewählte Prüfungsformat die Pfade vorgibt, weil alle dieselbe Prüfung zur selben Zeit unter denselben Bedingungen bestehen müssen. Lernarchitektur meint dieses Gefüge, das Muster der Beziehungen zwischen diesen Strukturdimensionen.

Klassischer Unterricht ist in dieser Lesart eine bestimmte Konfiguration dieses Gefüges: feste Klassen, 45-Minuten-Takt, Klassenraum als Standardort, fachbezogene Inhaltlichkeit, Fachunterricht als dominierendes Format, wechselnde Fachlehrkräfte als Bezugslogik, Noten als Rückmeldeinstrument. Diese Konfiguration ist historisch erklärbar, hat sich in einer bestimmten Phase der Industrialisierung herausgebildet und bewährt und bleibt für bestimmte Zwecke wirksam – vor dem Hintergrund der zuvor beschriebenen veränderten Bedingungen aber in zunehmend mehr Hinsichten unzu-

reichend. Eine Lernarchitektur schafft deshalb Unterricht nicht ab, sondern weist ihm einen neuen Platz zu: als eine Form unter mehreren, die jeweils andere Wirkungsdimensionen tragen.

Selbstgesteuerte Lernzeit ermöglicht Erfahrungen von Eigenverantwortung und individuellem Tempo, die in lehrkraftgeführten Formaten strukturell kaum entstehen. Projektphasen schaffen über mehrere Wochen Selbstwirksamkeitserfahrungen und vernetztes Wissen, die der Stundentakt zerlegt, bevor sie sich aufbauen können. Coaching-Gespräche eröffnen einen Reflexionsraum, in dem Wissen über das eigene Lernen entsteht (Metakognition) – eine der wirksamsten Kompetenzen überhaupt (Hattie 2023).

Welche Mischung solcher Formate eine Schule wählt und wie sie sie zeitlich, räumlich, personell und im Bewertungssystem unterfüttert, verschiebt den Diskurs weg von der Frage „Welches einzelne Format ist gut?“ hin zu der Frage „Welche Konfiguration erfüllt unseren Bildungsauftrag?“

3.3 Vom Stundenformat zum Lernprozess

Mit der Verschiebung von der Unterrichtsstunde zur Lernarchitektur verschiebt sich auch die zentrale Struktureinheit, an der sich Schule orientiert. Im klassischen Setting ist es die Stunde – eine zeitlich begrenzte Einheit, in der ein Inhalt vermittelt und am Ende abgeprüft wird. In einer dekonstruierten Lernarchitektur tritt an die Stelle der Stunde der Lernprozess selbst. Er reicht über einzelne Formate hinweg, durchläuft unterschiedliche Phasen (Anknüpfen an Vorwissen, Erarbeitung, Anwendung, Vertiefung, Reflexion) und wird durch unterschiedliche Konstellationen, Räume und Personen getragen.

Diese Verschiebung hat eine strukturelle Konsequenz. Ein Lernprozess, der sich über Wochen, Monate, Jahre erstreckt und durch verschiedene Formate hindurchführt, braucht etwas, das die Stunde so nicht brauchte: eine durchgehende, formatübergreifende Begleitung. Was im Stundenformat als Phasenwechsel innerhalb von 45 Minuten zusammenfiel, wird in flexiblen Lernstrukturen zur eigenständigen strukturellen Aufgabe. Sie umfasst diagnostische, beziehungsbezogene, koordinierende und reflexive Anteile, die in der Stundenlogik mit der Vermittlung verschmolzen waren und in einer differenzierten Architektur eigenständig sichtbar werden. Damit rückt eine Funktion ins Zentrum, die das deutsche Schulsystem in seiner Versorgungslogik bislang strukturell nicht vorsieht: die Begleitung des Lernprozesses als eigenständige professionelle Aufgabe.

> Gemeint ist nicht, dass eine einzelne Person dauerhaft anwesend wäre, sondern dass es Strukturen gibt, die den Lernprozess kontinuierlich sichtbar halten, den Lernenden in seiner Entwicklung beobachten, ihm Rückmeldung geben und ihm Orientierung verschaffen.

Für diese Aufgabe verwenden wir in diesem Papier den Begriff Lernbegleitung. Er bezeichnet die Gesamtheit der Aktivitäten, die den Lernprozess entlang seiner Phasen und Formate begleiten – diagnostisch, beziehungsbezogen, koordinierend, reflexiv. Wichtig ist dabei eine erste Abgrenzung. Lernbegleitung ist in dem hier vorgeschlagenen Verständnis keine einzelne Rolle, die als neue Berufsfigur neben die Lehrkraft tritt, sondern eine Funktionslogik, die sich in einer differenzierten Lernarchitektur in unterschiedlichen Formaten und durch unterschiedliche Personen ausdrückt. Diese Funktionslogik wird in den folgenden Handlungsfeldern weiter entfaltet – zunächst in den Strukturelementen, die sie tragen, und im weiteren Verlauf in der Rollenarchitektur, im Berufsbildwandel und in den Voraussetzungen, die sie tragfähig machen.

Welche Strukturelemente diese Funktionslogik tatsächlich tragen können, ist mit ihrer Beschreibung noch nicht beantwortet. Personen und Rollen rücken im nächsten Handlungsfeld in den Blick. Eines dieser Strukturelemente verlangt zuvor jedoch eine eigene Betrachtung, weil es nicht ergänzend zur Lernarchitektur hinzutritt, sondern sie aktiv mit verändert: Künstliche Intelligenz.

3.4 Künstliche Intelligenz als Strukturhebel der Lernarchitektur

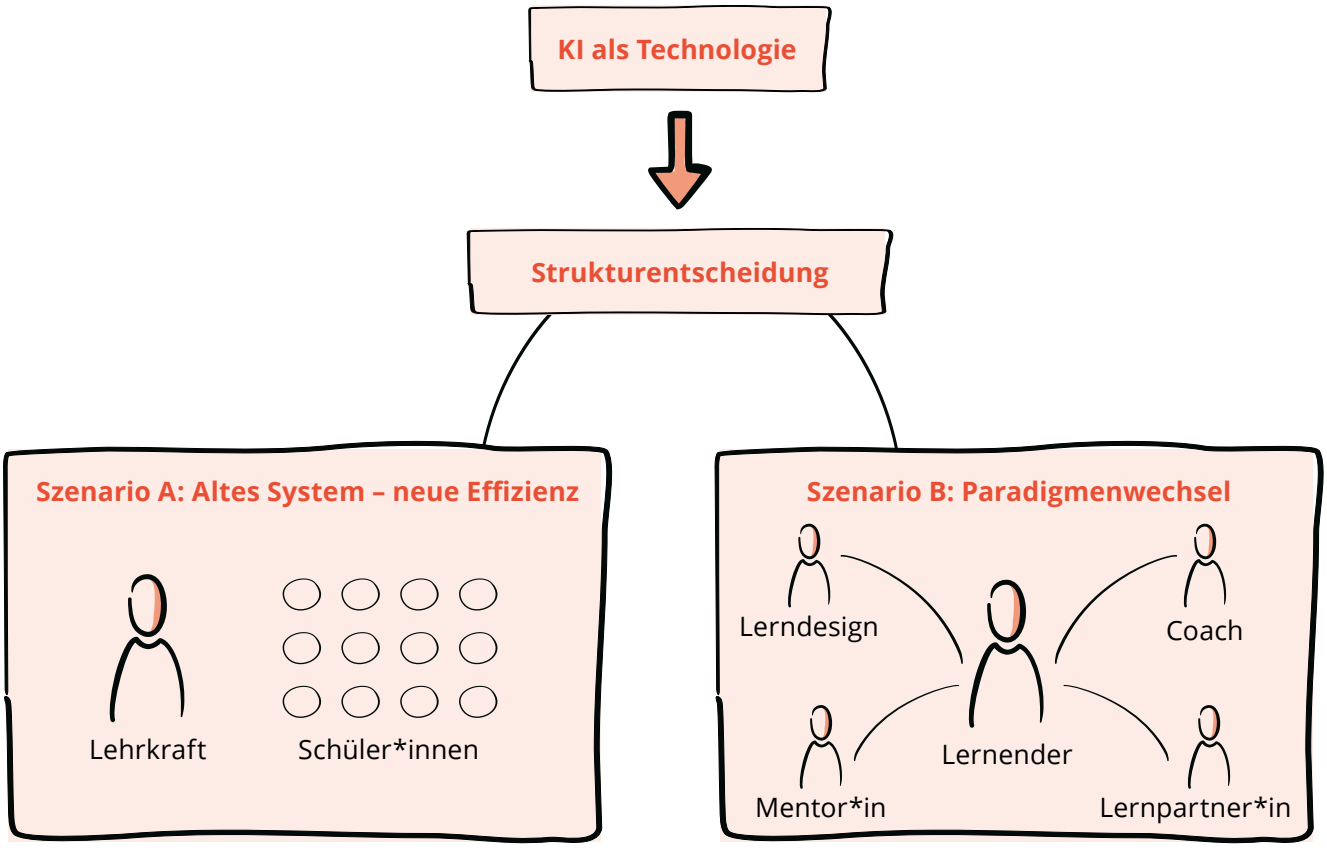
Keine Debatte über die Zukunft von Schule kommt derzeit ohne Künstliche Intelligenz aus. Die entscheidende Frage wird aber oft nicht gestellt: Ermöglicht KI den Paradigmenwechsel oder stabilisiert sie das alte System durch neue Effizienz? Nicht die Technologie entscheidet, sondern die Strukturentscheidungen rund um ihren Einsatz.
An dieser Stelle verbindet sich die KI-Frage mit der Strukturelement-These. KI ist im Diskurs selten ein Thema für sich, sondern eher ein Brennglas, das die strukturelle Grundfrage besonders sichtbar macht: Was strukturiert eigentlich den Lernprozess? Solange die Lehrkraft als das eine Strukturelement gedacht wird, an dem alles hängt, kann KI in der Folge nur als Ergänzung dieser einen Figur erscheinen, als zusätzliches Werkzeug, das der Lehrkraft Aufgaben abnimmt oder ihr neue Möglichkeiten an die Hand gibt. Erst wenn man die Frage umdreht und nach der Architektur des Lernprozesses selbst fragt, wird KI als eigenständiges Strukturelement sichtbar: eines unter mehreren, die gemeinsam tragen, was bisher in einer einzigen Berufsfigur gebündelt war. Die KI-Debatte verdoppelt damit die Grundbewegung dieses Papiers, weg von der einen Berufsfigur, hin zur Frage, an welchen Strukturelementen Lernen kollektiv aufgehängt werden soll.

> KI gehört in dieses Feld – als Strukturhebel der Lernarchitektur, nicht als technisches Spezialthema.

Sie ist eine Schulentwicklungs-, keine IT-Aufgabe – ein Rahmen, den das Forum Bildung Digitalisierung in seinem Orientierungspapier zur Digitalen Souveränität (FBD 2025) früh gesetzt hat.

Zwei Szenarien für KI in Schule

Wie KI in Schule wirkt, hängt nicht an ihren technischen Möglichkeiten, sondern daran, in welche Systemlogik sie eingebettet wird und ob sie diese stabilisiert oder verändert. Zwei Szenarien lassen sich idealtypisch unterscheiden.



Szenario A – KI als Systemstabilisator: KI optimiert Unterricht innerhalb der bestehenden Logik: bessere Binnendifferenzierung, schnelleres Feedback, effizientere Wissensvermittlung, automatisierte Korrektur, adaptiver Übungsbetrieb. Das ist kein schlechtes Szenario – Unterricht gelingt besser, Lehrkräfte werden entlastet, Lernende profitieren von individueller zugeschnittenen Aufgaben. Aber die Verschmelzung von Lernen, Unterricht und Lehrkraft bleibt unverändert; KI bleibt ein Werkzeug innerhalb des Vermittlungsparadigmas. Für Lernbegleitung und Selbstregulation heißt das, KI nimmt Arbeit ab, ohne Lernprozesse strukturell sichtbarer zu machen oder Verantwortung systematisch zu den Lernenden zu verschieben.

Szenario B – KI als Strukturhebel: KI verändert die Systemlogik selbst, weil sie drei Dinge zugleich tut, die innerhalb der bestehenden Schulgrammatik strukturell unvereinbar waren. Sie skaliert **Adaptivität** (Inhalt, Tempo, Sprachniveau und Vor-

schläge zur Herangehensweise passen sich in Echtzeit an die einzelnen Lernenden an), sie macht Lernprozesse **kontinuierlich sichtbar** (Prozessdiagnostik statt outputfixierter Bewertung am Endpunkt) und sie übernimmt **Routinearbeit** in Wissensvermittlung, Materialerstellung, Übungsproduktion und Erstkorrektur. Diese Trias erzeugt strukturellen Druck und strukturelle Möglichkeit zugleich: Druck, weil das frontale Vermittlungsmodell fragwürdig wird, sobald KI individualisierter und kontinuierlicher arbeitet, als es ein Mensch in einer Klassenkonstellation je könnte. Möglichkeit, weil mit der Verlagerung von Routinearbeit der Zeit- und Erkenntnisraum entsteht, den menschliche Begleitung braucht.

KI wirkt damit als Verstärker flexibler Lernstrukturen – sie macht Adaptivität auf einer Skala möglich, die in starren Formaten strukturell ausgeschlossen war.

Mit dieser Verschiebung rückt zugleich eine Kompetenz ins Zentrum, die für ein zeitgemäßes Verständnis von Lernbegleitung grundlegend ist: selbstreguliertes Lernen. Damit ist die Fähigkeit gemeint, den eigenen Lernprozess zu planen, zu steuern und zu reflektieren – Ziele zu setzen, Strategien zu wählen, Fortschritt zu überwachen und aus Erfahrungen Schlüsse zu ziehen. In einer Welt, in der KI nahezu jede Antwort liefern kann, wird diese Fähigkeit zur eigentlichen Zukunftsfrage von Schule.

Durch Variante B würde die historische Verschmelzung von Lernen, Unterricht und Lehrkraft aufgebrochen - nicht, weil die Lehrkraft entwertet würde, sondern weil ihr Beitrag genau dort sichtbar und wirksam wird, wo KI strukturell nicht hinkommt: Beziehungsarbeit, pädagogisches Urteil in komplexen sozialen und emotionalen Lagen, ko-konstruktive Aushandlung von Sinn und Lernweg, Werte- und Demokratiebildung, Co-Regulation in Krisen. Diagnostik organisiert sich komplementär. KI liefert kontinuierliche Prozessbeobachtung, die menschliche Begleitperson kontextualisiert, interpretiert und verhandelt mit den Lernenden. Damit nähert sich Diagnostik der Outcome-Dimension an, statt sie weiterhin mit Output zu verwechseln.

Lernbegleitung wird zur Schnittstelle dreier Logiken: menschliche Beziehung und Diagnostik im Sozialen, pädagogisches Urteil über Lernwege und Zumutungen, KI-gestützte Prozessdiagnostik und adaptive Lernunterstützung.

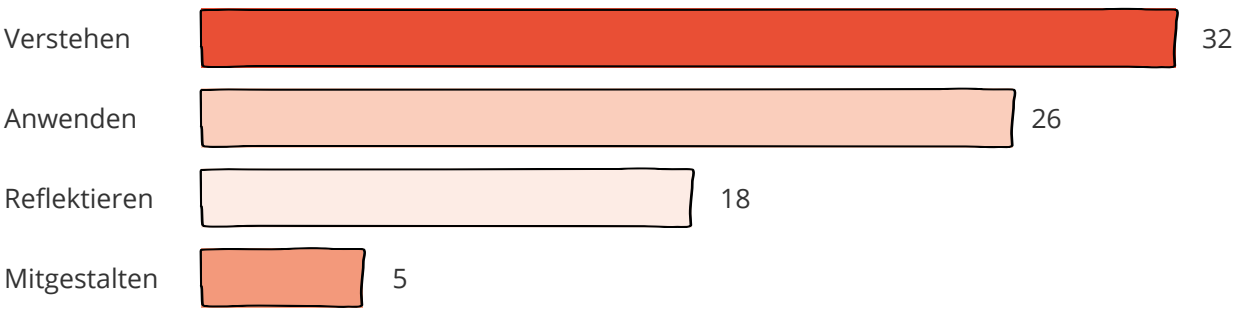
KI wird so eingesetzt, dass sie Lernende dabei stärkt, Ziele zu klären, Wege zu planen, Fortschritt zu beobachten und Strategien zu reflektieren. Sie nimmt ihnen nicht das Denken ab. Aus dieser Aufgabenverschiebung heraus entstehen neue, differenzierte Rollenprofile (etwa Lerncoach, Diagnostik-Spezialist*in, Mentor*in, Fachdidaktiker*in, Projektgestalter*in), die in der monolithischen Lehrkraftrolle der Industrieschule nicht erfüllbar waren. Dieselbe Grundbewegung, nämlich Lehrkräfte als Träger*innen von Beziehung, professionellem Urteil und Sinngebung, während KI vor allem unterstützend wirkt, rahmt international auch der OECD Teaching Compass als komplementäres Verhältnis von menschlichen und KI-Agent*innen im Unterricht (OECD 2025).

Die strukturelle Lücke und internationale Bezugspunkte

Wie weit das deutsche System von Szenario B entfernt ist, zeigt eine empirische Bestandsaufnahme des Forum Bildung Digitalisierung (FBD 2026). Das FBD-Papier unterscheidet vier KI-Kompetenzbereiche (Verstehen, Anwenden, Reflektieren, Mitgestalten) und kommt zu einer klaren Verteilung:

> Während Verstehen und Anwenden in der Mehrzahl der KI-bezogenen Schulleitungsfortbildungen vorkommen, wird Reflektieren in weniger als der Hälfte und Mitgestalten nur in einem kleinen Bruchteil der Angebote überhaupt adressiert.

Die Deutsche Telekom Stiftung stellt in ihrem Trendmonitor KI in der Bildung heraus, dass sich das KI-Angebot für schulische Zwecke in Deutschland seit 2021 zwar verdreifacht hat, aber nach wie vor eine große Lücke bei KI-Anwendungen für die Schulorganisation und -verwaltung klafft und der weit überwiegende Teil des Angebots sich auf den Unterricht bezieht (Deutsche Telekom Stiftung 2025). Schulleitungen werden also auf den Umgang mit KI-Tools vorbereitet, kaum aber auf die Aufgabe, KI in Schulentwicklungsprozessen strategisch zu verankern. Damit fehlt im Fortbildungssystem genau jene strukturelle Vorbedingung, die Szenario B tragen würde.



Wie es anders gehen kann, zeigt ein internationales Beispiel besonders prägnant. Estland hat 2025 das Programm *AI Leap* gestartet, das KI-Integration nicht als Einzelfortbildung, sondern als langfristige systemische Transformation rahmt. Zentral ist dort eine eigene Profession an Schulen: die *Educational Technologists*, die zwischen pädagogischer Praxis und technologischer Strategie vermitteln (Maier 2025). KI-Kompetenz wird damit nicht als Erweiterung der Lehrkraftrolle gedacht, sondern als eigene professionelle Funktion – eine strukturelle Antwort, die genau jene Rollendiversität vorzeichnet, die dieses Papier insgesamt vorschlägt.

Für die deutsche Debatte werden daraus zwei Hebel sichtbar, die kurzfristig adressierbar sind: Eigenständige KI-bezogene Rollen zu schaffen, statt KI als zusätzliche Anforderung an die Lehrkraft anzuhängen; und KI-Fortbildung von der Tool-Anwendung auf die strategische Mitgestaltung von Schulentwicklung hin auszurichten. Beide sind in Förderlinien, Rechtsetzung und Fortbildungsprogrammen unmittelbar adressierbar. Sie hängen weniger an Technologie als an strukturellen Entscheidungen darüber, wo Verantwortung für KI im Schulsystem liegt.

Wer KI nur nutzt, um klassischen Unterricht schneller oder besser zu machen, lässt den entscheidenden Hebel liegen: dass KI Raum schafft für andere Rollen und andere Formen, in denen Lernen begleitet werden kann.

3.4 Pädagogische Orientierung im Strukturrahmen

Diese strukturelle Verschiebung allein trägt aber nicht weit, wenn die pädagogische Frage offenbleibt.

> Auch wenn diese nicht zentraler Gegenstand dieses Papiers ist, wollen wir einen kurzen Blick darauf werfen, wie pädagogische Fragen Entscheidungen der Lernarchitektur bedingen müssen, damit gute Rahmenbedingungen für erfolgreiche Lernprozesse entstehen.

Einen prägnanten Bezugspunkt liefert Bob Blume in »Warum noch lernen?« (2024). Seine Zuspitzung trifft genau das Spannungsfeld, in dem Lernarchitekturen heute stehen. Auch das beste Systemdesign trägt nicht, wenn Schüler*innen den Sinn dessen, was sie lernen, nicht mehr erkennen. Lernen braucht Motivation, und Motivation lebt von Beziehung, Sinn und Selbstwirksamkeit. Wo KI Routine-Aufgaben übernimmt, wächst die Aufgabe der Schule, Sinn herzustellen. Gerade in Schulen, die mit neuen Formaten und mit KI experimentieren, wird das besonders spürbar.

Wenn Lernen ohne Sinn nicht trägt, lässt sich das strukturell nicht durch Appelle, sondern nur durch Bedingungen einlösen, unter denen Beziehung, Sinn und Selbstwirksamkeit überhaupt entstehen können. Was das pädagogisch konkret heißt, lässt sich sowohl aus der etablierten Lernforschung als auch aus der Praxis von Schulen ableiten, die ihre Lernarchitektur konsequent in diese Richtung entwickelt haben. Beziehung, Sinn und Selbstwirksamkeit entstehen dort nicht zufällig, sondern als Ergebnis bestimmter Qualitäten, die in Tagesstruktur, Gruppenkonstellation, Rollenverteilung und Bewertungslogik und damit eben doch wieder strukturell verankert sind. Im Abgleich mit dieser Praxis – wie sie etwa in *UnLearn School – Auf dem Weg zum Lernen der Zukunft* (Zierer, Holle & Adam 2023) sowie der gleichnamigen Filmreihe dokumentiert ist – lassen sich grob fünf Qualitäten markieren, an denen sich wirksame Lernorganisation ausrichten kann: **Öffnung** (strukturell verankerte Spielräume, ohne die Schüler*innen Selbstwirksamkeit kaum erfahren), **Unterstützung** (präzise dosierte, gestufte Verantwortungsübergabe), **Gemeinschaft** (strukturelle Verankerung von Zugehörigkeit), **Orientierung** (verlässliche Feedbackstrukturen, die den Prozess begleiten statt erst

summativ am Ende zu greifen) und **Verbindlichkeit** (klare Erwartungen und Herausforderung als Ausdruck von Vertrauen ins Potenzial der Lernenden).

Diese fünf Qualitäten stehen dabei in produktiver Spannung zueinander – Öffnung ohne Verbindlichkeit kippt in Beliebigkeit, Verbindlichkeit ohne Öffnung wird zu Kontrolle. Eine Lernarchitektur ist gut konfiguriert, wenn sie diese Spannungen situativ produktiv hält. Sie ist zugleich der Grund, warum sich einzelne Formate nicht folgenlos aus ihrer Architektur herauslösen lassen: Wer ein Lernbüro einführt, ohne den Faktor Zeit, die Bezugspersonenstruktur und Bewertungslogik mit zu verändern, integriert ein Fremdteil in eine inkonsistente Architektur. Schulen, die diesen Weg gehen, machen genau das sichtbar.

Tragfähige Architekturen entstehen, wenn die fünf Qualitäten konsistent in Struktur übersetzt werden – und sie scheitern dort, wo Einzelelemente in eine sonst unveränderte Logik eingefügt werden.

Lösungs-hypothese B: Rollendiversität im Lernprozess

Im Verlauf dieses Papiers haben wir zwei Beobachtungen entwickelt, die zusammenkommen. Erstens: Schule erfüllt heute eine Multifunktionalität, die weit über klassische Wissens- und Kompetenzvermittlung hinausgeht. Zweitens: Diese multifunktionale Schule wird heute weitgehend von einer einzigen Berufsfigur getragen, der Lehrkraft, die weniger eine Rolle als ein Strukturelement geworden ist.

In der Spannung zwischen einer immer breiteren Aufgabe und einer organisational engen Trägerfigur liegt der Ausgangspunkt für diese Hypothese. Das vorherige Handlungsfeld hat gezeigt, dass eine differenzierte Lernarchitektur eine eigenständige Begleitfunktion erfordert. In klassischen Unterrichtsstrukturen war diese Funktion mit Wissensvermittlung verschmolzen. In einer Architektur, die Lernen über Phasen, Formate und Konstellationen hinweg organisiert, tritt sie als eigene Aufgabe hervor. Die Rollenfrage lautet dann nicht mehr: Wie verändert sich die Lehrkraft? Sondern: Welche Rollen braucht ein Lernprozess, der nicht mehr in einer Stunde stattfindet und nicht mehr von einer einzigen Berufsfigur getragen werden kann?

4.1 Lernbegleitung als Funktionslogik

Hier tritt der Begriff Lernbegleitung auf den Plan. Er findet zunehmend Verwendung, insbesondere in der Praxis, dort wo Schulen ihre Lernarchitektur verändern und ein Vokabular dafür suchen, was die Pädagog*innen in diesen neuen Strukturen eigentlich tun.[3] „Lehrkraft" greift zu kurz, weil der Begriff zu eng an die Vermittlung in der Stunde gekoppelt ist; „Lernbegleitung" beschreibt die offenere, prozessbezogene Tätigkeit, die in Lernbüros, Projektphasen, Coaching-Settings und individueller Lernarbeit zunehmend gefragt ist.
Zugleich liegt dem Begriff eine Unschärfe zugrunde, die ihn schnell zur Wiederholung derselben Falle werden lässt, in die das Strukturelement Lehrkraft geraten ist.

> Wo „Lernbegleitung" naiv als neue Berufsfigur eingeführt wird, als die eine Person, die im Klassenraum nun „begleitet statt unterrichtet", verschiebt sich vor allem das Etikett, kaum die Logik.

Wieder soll eine einzige Berufsfigur Diagnose, Beziehung, Inputgabe, Reflexion, Projektsteuerung und Bewertung gleichzeitig in einem einheitlichen Unterrichtsformat tragen, nur eben mit einer veränderten pädagogischen Grundhaltung. Die strukturelle Engführung bliebe bestehen, sie hätte nur einen freundlicheren Namen.

Wir verwenden den Begriff in diesem Papier deshalb in einer bewusst schärferen Lesart, der das Rollenmodell der Lernbegleitung von Perkhofer-Czapek und Potzmann (2016) zugrunde liegt, das zwischen Lerncoaching, Lernberatung und Gestaltung von Lernprozessen unterscheidet. Lernbegleitung bezeichnet die Gesamtheit der Aktivitäten, die den Lernprozess entlang seiner Phasen, Formate und Konstellationen begleiten: ihn beobachten und diagnostizieren, Rückmeldung geben, individuelle und gemeinsame Reflexion ermöglichen, Lernwege koordinieren, Beziehungsangebote sichern und im Zusammenspiel mit den Lernenden Sinn, Struktur und Orientierung herstellen.

[3] Auch beWirken nutzt den Begriff Lernbegleitung in Fortbildungsangeboten aus genau diesem Grund. Gleichzeitig spüren wir in der Praxis auch immer wieder, wie der Begriff an genau die im Folgenden beschriebenen Grenzen stößt und weit über die Rollenfrage hinausgeht und sehr schnell Fragen des Lernkonzepts und der Zusammenarbeit adressiert.

Wichtig ist deshalb eine begriffliche Abgrenzung. Lernbegleitung ist in diesem Verständnis keine einzelne Rolle, die als neue Berufsfigur neben die Lehrkraft tritt, und auch keine bestimmte Methode oder pädagogische Haltung. Sie ist eine Funktionslogik, die sich in einer differenzierten Lernarchitektur in unterschiedlichen Formaten, mit unterschiedlichen Qualitäten und durch unterschiedliche Personen ausdrückt – und die in Teilen auch durch andere Strukturelemente getragen werden kann: durch KI-gestützte Diagnostik und adaptives Üben, durch Lernmanagementsysteme und Logbücher als Reflexionsstrukturen, durch vorbereitete Lernumgebungen und Materialien, durch Peer-Strukturen, in denen Mitlernende einander begleiten. Damit knüpft die Funktionslogik unmittelbar an das KI-Argument aus dem vorherigen Handlungsfeld an. Strukturhebel wie KI entlasten die Begleitfunktion nicht nur, sie verändern, wer und was sie überhaupt tragen kann.

Ein Coaching-Gespräch ist Lernbegleitung in der Tiefe der individuellen Reflexion. Ein Projektsetting ist Lernbegleitung in der Form gemeinsamer Aushandlung von Verantwortung. Eine fachliche Vermittlungssequenz ist Lernbegleitung als gezielte Inputgabe an einem Punkt im Lernprozess, an dem sie anschlussfähig wird. Eine Übungsphase ist Lernbegleitung in der Form präziser Rückmeldung. Und auch eine KI-gestützte Diagnostik kann Lernbegleitung sein, wenn sie das Sichtbarwerden des Lernprozesses unterstützt.
Mit dieser Funktionslogik verbunden ist eine zweite Dimension von Rollen, die im Diskurs leicht übersehen wird. Neben jenen, die unmittelbar mit Lernenden arbeiten, braucht es Rollen, die die strukturellen Elemente verantworten, durch die Lernbegleitung überhaupt tragfähig wird. Dazu zählen Lernprozess- und Lernumgebungsdesign, Material- und Aufgabenentwicklung, die didaktische Integration von KI und digitalen Werkzeugen sowie die Pflege von Diagnostik-, Logbuch- und Reflexionsstrukturen. Diese Rollen begleiten nicht direkt, aber sie halten die Architektur tragfähig, in der direkte Begleitung wirksam werden kann. International wird genau diese Dimension sichtbar, etwa in Estland mit den Educational Technologists als eigener Profession an Schulen. In vielen deutschen Schulen ist sie heute unbesetzt, wird ad hoc gehandhabt oder von engagierten Einzelpersonen nebenbei mitgetragen. Strukturell wirksam wird sie erst, wenn sie als eigenständige Rollenkategorie anerkannt und mit Mandat ausgestattet ist.

Lernbegleitung und die strukturelle Verantwortung für die Architektur, in der sie stattfindet, verteilen sich damit auf verschiedene Personen, Professionen, Rollen und nicht-personale Strukturelemente.

Eine Lernarchitektur, die wirksame Lernprozesse trägt, lässt sich nicht in einer einzigen Berufsfigur bündeln. Wer Diagnose, Beziehung, Inputgabe, Projektbegleitung, Reflexion, Bewertung und zugleich die Verantwortung für die strukturellen Trägerelemente in einer Person konzentriert, produziert genau jene Überforderung, die das Strukturelement Lehrkraft heute kennzeichnet.

4.2 Rolle und Person – eine organisationstheoretische Klärung

Es lohnt zu Beginn kurz zu klären, was „Rolle“ in Organisationen überhaupt bedeutet, denn der Begriff wird im Bildungsdiskurs oft synonym mit „Beruf“, „Aufgabe“ oder „Haltung“ verwendet. In der systemischen Organisationsentwicklung meint Rolle jedoch etwas Spezifisches: ein Bündel von Erwartungen, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten, das eine Person in einer Organisation übernimmt - und das nicht identisch mit der Person ist. Rollen liefern den Rahmen erwartbaren Verhaltens. Sie sind die Schnittstelle, an der Person und Organisation zusammenkommen und Wirkung entsteht: Die Organisation bringt ihre Anforderungen in die Rolle ein, die Person bringt sich selektiv ein, und in der Rolle entfaltet sich gemeinsame Wirksamkeit. Voraussetzung dafür ist, dass Person und Rolle voneinander unterscheidbar bleiben.

Daraus folgt eine organisationstheoretische Beobachtung, die für dieses Handlungsfeld zentral ist: Das deutsche Schulsystem operiert in dieser Hinsicht unterspezifiziert. Es kennt Personen (Lehrkräfte) und es kennt Aufgaben (Unterricht), aber es kennt kaum Rollen im engeren Sinn, also klar definierte, übergebbare, weiterentwickelbare Bündel von Funktionen und Verantwortung.
Diese Unterspezifizierung hat eine sichtbare Folge, die in vielen Schulentwicklungsprozessen beobachtet wird: Veränderungen der organisationalen Strukturentscheidungen (neue Stundenpläne, neue Konzepte, neue Leitbilder) haben oft nur geringen Einfluss auf das, was im Unterricht tatsächlich geschieht. Unterrichtsentwicklung bleibt abhängig von der Einzelperson und findet kaum strukturelle Verankerung. Rollen sind das organisationstheoretische Vehikel, durch das eine Funktionslogik überhaupt verteilt, übergeben und weiterentwickelt werden kann. Dieses Vehikel fehlt der deutschen Schule weitgehend.

4.3 Was die Praxis zeigt: Lernarchitektur ist weiter als Rollenarchitektur

Diese Beobachtung zeigt sich in der Praxis seit Jahren, wie unter anderem unser Film- und Buchprojekt „UnLearn School - Auf dem Weg zum Lernen der Zukunft“ sehr anschaulich zeigt. Eine wachsende Zahl an Schulen in Deutschland gestaltet bereits genau solche Lernarchitekturen. Sie führen Lernbüros und Logbucharbeit ein, etablieren feste Coaching- und Lernbegleitungs-Strukturen, organisieren projekt- und themenbasiertes Lernen, denken Zeit, Raum und Lerngruppen neu, dokumentieren Lernentwicklung jenseits klassischer Noten. Was diese Schulen weitgehend gemeinsam haben, ist die Erfahrung, dass sie an einer bestimmten Stelle strukturell ausgebremst werden: **Ihre Lernarchitektur ist weiter als ihre Rollenarchitektur.** Solange das Strukturelement Lehrkraft weitgehend unverändert bleibt - in Ausbildung, Verbeamtung, Deputatsbemessung, Allzuständigkeit - stoßen selbst engagierte Kollegien an die Grenze, an der die neue Architektur nicht mehr mit der alten Personallogik kompatibel ist. Die ausdifferenzierten Formate verlangen Begleitqualitäten, Zeitstrukturen und professionelle Zuständigkeiten, die das System in seiner gegenwärtigen Personallogik strukturell nicht bereitstellt. In der Praxis führt das bei entsprechenden Schulen entweder dazu, dass Funktionen der Lernbegleitung nur unzureichend ausgefüllt werden (das zeigt sich insbesondere sehr deutlich daran, inwiefern Lerncoaching-Gespräche formal abgebildet werden oder nicht) oder zum bewussten Überschreiten von Grenzen und Nutzen von Grauzonen in der Hoffnung, dass behördliche Akteure es nicht mitbekommen oder bewusst wegschauen.

Film- und Buchprojekt „UnLearn School - Auf dem Weg zum Lernen der Zukunft“

bewirken.org/unlearn-school

4.4 Rollendiversität als strukturelle Antwort

Aus dieser strukturellen Lücke ergibt sich die zentrale Setzung dieser Hypothese: Was Schule strukturell braucht, ist nicht eine umgewidmete Lehrkraft, sondern Rollendiversität. Damit ist nicht primär „mehr Personal“ gemeint, sondern eine funktional differenzierte Begleitung im Team - unterscheidbare Rollen mit klaren Funktionen, klaren Mandaten und eigener Qualifikation, die in einer multiprofessionellen Konstellation aufeinander bezogen sind.
In einer differenzierten Lernarchitektur lassen sich verschiedene Funktionen unterscheiden, die heute überwiegend in der Lehrkraftrolle gebündelt sind: Diagnostik, Lerncoaching, Materialgestaltung, fachliche Impulse, Beziehungsgestaltung, Kooperationsorchestrierung. Sie können auf verschiedene Professionen verteilt werden, auf Lehrkräfte mit unterschiedlichen Profilen, auf Sozialpädagog*innen, auf spezialisierte Lerncoaches und Diagnostik-Fachkräfte, auf Lerndesigner*innen, auf Fachkräfte aus angrenzenden Berufen, perspektivisch auch auf Profile, die das System bisher nicht kennt. Welche Konstellation in welcher Schule trägt, ist Gegenstand pädagogischer und politischer Aushandlung - nicht abschließend in einem Stellenplan vorzeichenbar. Strukturell zählt, dass die Funktionen unterscheidbar bleiben, mit klaren Mandaten ausgestattet werden und nicht erneut in einer einzigen Berufsfigur zusammenfließen.

> Für die einzelnen Personen entsteht Entlastung: Jede Rolle übernimmt einen definierten Teil des gemeinsamen Prozesses, statt alles gleichzeitig sein zu müssen.

Für die Institution wächst die strukturelle Tragfähigkeit: Was bisher häufig dem persönlichen Einsatz Einzelner überlassen war (Diagnostik in der Freistunde, Beziehungsarbeit nach 16 Uhr, Reflexion am Wochenende) wird strukturell verankert.[4]

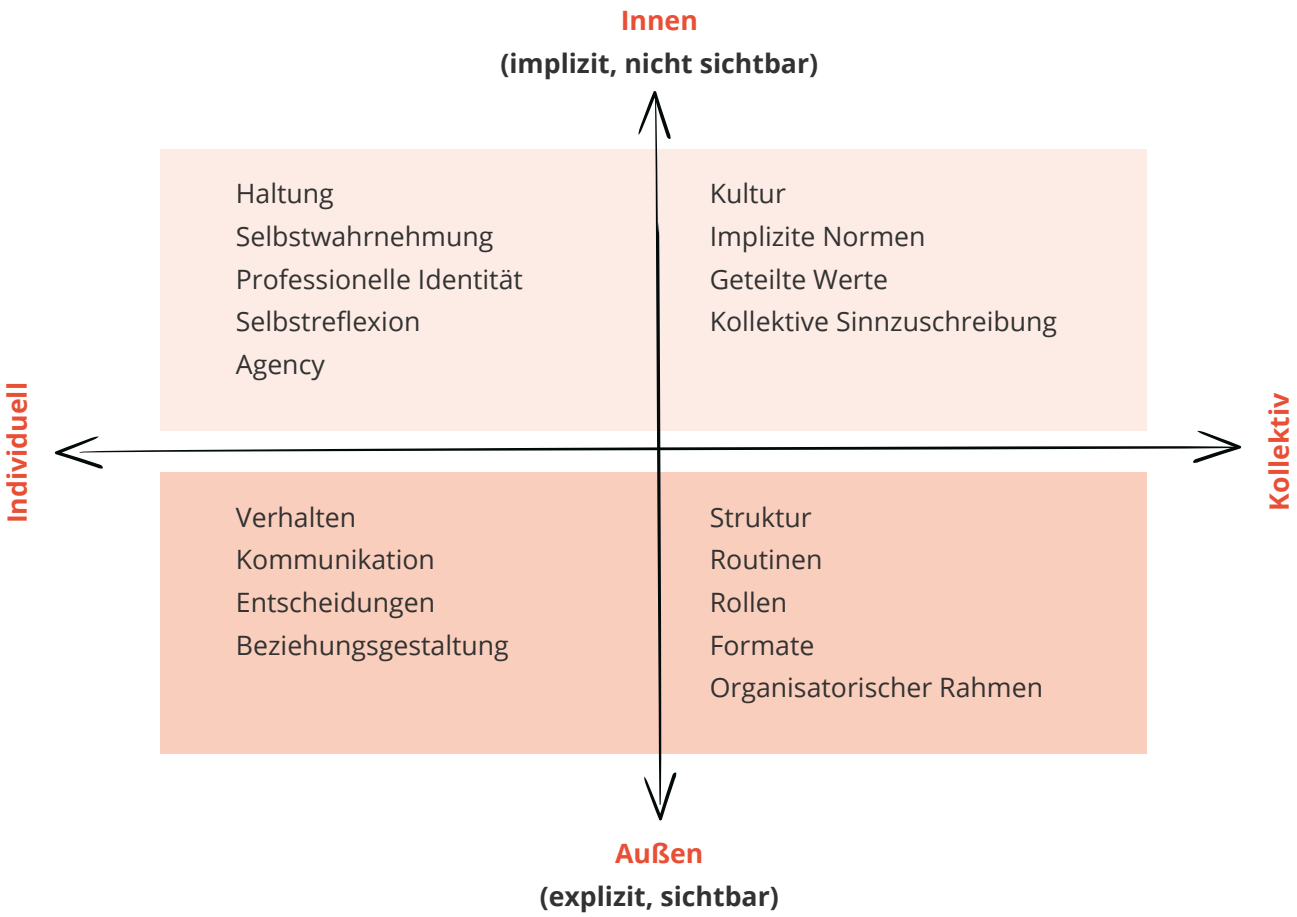
[4] Diese Setzung steht im Einklang mit internationalen Bewegungen wie dem OECD Teaching Compass (2025), der Lernen als Co-Agency zwischen Lehrkräften, Lernenden, Peers und zunehmend KI-Agenten denkt. Sie geht aber einen Schritt weiter: Während der Compass die Rolle der Lehrkraft rekonfiguriert, bündelt er die Funktionen der Lernbegleitung weiterhin überwiegend in ihr. Rollendiversität in der hier vorgeschlagenen Form entbündelt diese Funktionslogik strukturell – und legt sie auf unterscheidbare Rollen, von denen die Lehrkraft eine ist.

4.5 Berufsbildwandel in einer neuen Gesamtkonstellation

Aus dieser Setzung folgt eine dritte Bewegung, die mit den ersten beiden eng verbunden ist. Die Lehrkraft selbst durchläuft in dieser neuen Konstellation einen Berufsbildwandel. Dieser Wandel ist nicht zusätzlich zur Rollendiversität gedacht, er ist ihre Konsequenz für die Profession, die das System bisher als einzige strukturell trägt.
In einer Architektur, in der Lernbegleitung als Funktionslogik verteilt ist auf mehrere Rollen, die sie tragen, verändert sich auch die Rolle „Lehrkraft" qualitativ. Sie ist nicht mehr die eine Berufsfigur, die alles gleichzeitig trägt. Sie wird zur Rolle mit eigenem Profil: fachliche Tiefe, didaktische Gestaltung, Lernprozessbegleitung in spezifischen Formaten, eingebettet in ein Team mit anderen Rollen, die andere Funktionen tragen. Dieser Berufsbildwandel ist nicht als Wandel einer einzelnen Berufsfigur in eine andere zu verstehen, sondern als Wandel einer Profession innerhalb einer veränderten Rollenarchitektur.

Bemerkenswert ist, dass die Bildungsforschung diese Verschiebung an entscheidender Stelle selbst stützt. John Hattie (2023) bestätigt zwar die hohe Wirksamkeit der Lehrkraft auf den Lernerfolg – in seinen Synthesen zählt aber Collective Teacher Efficacy (Donohoo, Hattie & Eells 2018) zu den wirksamsten identifizierten Faktoren überhaupt: die geteilte Überzeugung eines Kollegiums, gemeinsam Wirkung erzeugen zu können. Diese Wirkungslogik passt strukturell nicht zur Einzelfigur, die alles trägt. Sie verlangt das, wofür Rollendiversität die strukturelle Voraussetzung schafft: ein professionelles Gefüge, in dem mehrere Rollen aufeinander bezogen arbeiten.

Diese Verschiebung hat unmittelbare Konsequenzen für die Bedingungen, unter denen Berufsbildwandel überhaupt gelingen kann. Lena M. Kesting (2026) hat dafür einen hilfreichen Orientierungsrahmen formuliert: Rollenwandel braucht Veränderungen auf vier Dimensionen gleichzeitig - auf der Haltungs- und Identitätsebene (innen-individuell), auf der Ebene geteilter Normen und Werte im Kollegium (innen-kollektiv), im sichtbaren Handeln und in der Beziehungsgestaltung (außen-individuell) und in den strukturellen Bedingungen: Zeitfenster, Formate, Rollenprofile, Rechtsgrundlagen (außen-kollektiv). Diese vier Dimensionen sind keine Optionen, aus denen man wählen könnte, sondern sie wirken zusammen.
Wo nur Haltung adressiert wird, ohne Strukturen anzupassen, entsteht das Vokabular der Lernbegleitung bei weitgehend unveränderter Praxis.
Wo nur Strukturen verändert werden, ohne Identität und Beziehung mitzudenken, bleibt die Veränderung leer.



Lernarchitektur, Rollendiversität und Berufsbildwandel bedingen einander. Eine differenzierte Architektur macht differenzierte Begleitformen nötig, differenzierte Begleitformen machen eine vielfältige Architektur tragfähig – beides zusammen verändert die Profession, die das System bisher als einzige strukturell trägt.

Was es für die Lösung braucht

Lernarchitektur und Rollendiversität bilden die inhaltliche Kernhypothese dieses Papiers. Damit sie über einzelne Pilotschulen hinaus wirksam werden, müssen drei Bedingungen mitwachsen: die **Profession**, die das System bisher als einzige strukturell trägt; die **Ausbildung**, die nachwachsende Generationen prägt; und die **Systemsteuerung**, die den Rahmen setzt, in dem beides möglich wird. Die folgenden drei Abschnitte entfalten dieses Gefüge in einer bestimmten Reihenfolge der Wirksamkeit. Personalentwicklung im Bestand als wichtigster Hebel im Jetzt. Ausbildung als entscheidender Hebel über die Zeit - sie bildet für ein System aus, das es so noch nicht gibt, und ist gleichzeitig der wichtigste Kanal, über den neue Profile ins System gelangen. Systemsteuerung als Rahmen, der beides erst möglich macht, von rechtlichen Grundlagen über Arbeitszeit- und Ressourcenlogik bis zur Frage, wie das System sich selbst beobachtet und steuert. Alle drei sind aufeinander angewiesen. Ausbildungsreform ohne Andockstrukturen im Bestand bleibt wirkungslos; Personalentwicklung im Bestand stößt an Grenzen, solange Ausbildung das alte Berufsbild reproduziert; beides bleibt wirkungslos, solange der Rahmen die alte Logik fortschreibt.

5.1 Profession im Wandel – Personalentwicklung neu denken

Eine veränderte Rollenarchitektur entsteht nicht durch Strukturentscheidungen allein. Sie verlangt eine Personalentwicklung und Ausbildung, die mit der Architektur Schritt hält. Profession meint hier: Wer pädagogisch handelt, braucht mehr als Fachwissen, nämlich eine eigene Berufsethik und die Fähigkeit, auch dort klug zu urteilen, wo es keine eindeutigen Antworten gibt. Pädagogische Profession zeigt sich vor allem darin, wie jemand das eigene Tun verantwortet.

> Zwei Teilbereiche bedingen sich: der Bestand mit seinen über 800.000 Lehrkräften als Hauptträger jeder Veränderung der kommenden zwei Jahrzehnte, und der Zufluss über die Ausbildung neuer Generationen.

Wir setzen Personalentwicklung im Bestand bewusst zuerst und ausführlicher. Wer in den kommenden 15 Jahren strukturelle Veränderung erreichen will, kommt am Bestand nicht vorbei. Selbst eine konsequent reformierte Erstausbildung erreicht das System nur als kleine Welle. Ausbildung bleibt der wichtigste Veränderungstreiber **über die Zeit** – aber nicht der wichtigste Hebel **im Jetzt**. Beide Stränge müssen verschränkt gedacht werden: Ausbildungsreform ohne Andockstrukturen im Bestand bleibt wirkungslos; Personalentwicklung im Bestand stößt an Grenzen, solange Ausbildung das alte Berufsbild reproduziert.

Personalentwicklung: Lernen als Organisationsaufgabe

Personalentwicklung wird in deutschen Schulen heute weitgehend mit Fortbildung gleichgesetzt und Fortbildung wiederum mit der individuellen Wahl der einzelnen Lehrkraft. Das greift zu kurz. Strategische Personalplanung, Rollenklärung und -einführung, Onboarding und Mentoring, kollegiale Reflexion und Supervision, Team- und Führungsentwicklung gehören ebenso dazu. Sie sind in der schulischen Praxis kaum institutionalisiert.

Diese verkürzte Sichtweise ist eine direkte Folge der zuvor erläuterten Eigentumslogik.

> Solange Unterricht und Lernen der einzelnen Lehrkraft gehören, bleibt auch deren Entwicklung Privatsache.

Eine Schule, die als Arbeitgeberin denkt, übernimmt Verantwortung für Lernen organisational und entwickelt Personal entlang ihrer Wirkungsziele. Damit verschränken sich Organisations-, Personal- und Lernprozessentwicklung (adaptiert nach H.G. Rolff 2000): drei Stränge, die in deutschen Schulen heute weitgehend entkoppelt verlaufen. Eine differenzierte Rollenarchitektur verlangt zudem etwas, das in Schule strukturell bislang kaum vorgesehen ist: Rollen müssen geklärt, eingeführt, gepflegt und regelmäßig nachjustiert werden. Klare Rollen entstehen nicht durch eine Stellenbeschreibung, sondern durch eine kontinuierliche, gemeinsam getragene Praxis der Rollenklärung - und sie sind selbst Voraussetzung dafür, dass Rollendiversität nicht in Überforderung kippt. In einer Organisation der Größe einer Schule setzt das entsprechende Team- und Führungsstrukturen voraus, in denen diese Praxis systematisch stattfinden kann.

Strategische Personalentwicklung aufbauen

Personalentwicklung ist im deutschen Schulsystem weitgehend Personalverwaltung. Steuerungsgröße ist der Stellenkegel, Entwicklungsgröße die individuell gewählte Fortbildung. Strategische Personalplanung, an Wirkungszielen orientierte Kompetenzentwicklung und datenbasierte Personalentscheidungen sind strukturell nicht angelegt. Drei Veränderungen wären nötig:

- **Von Stellenzählung zu Kompetenzplanung.** Welche Kompetenzen braucht die Schule für ihre Wirkungsziele und welche hat das Kollegium heute?
- **Von individueller Fortbildungspräferenz zu differenzierter Personalentwicklung.** Was braucht die einzelne Person für ihre Rolle, was ist Team- oder Kollegiumsthema, und wie wird das Gelernte in die Organisation übersetzt, damit es nicht bei der Person bleibt?
- **Von monoprofessioneller zu multiprofessioneller Personalstrategie.** Andere Professionen gehören in den regulären Stellenplan, nicht in eine Ergänzungsfunktion.

Strukturelemente, die diese Veränderungen ermöglichen

Solange die strukturellen Voraussetzungen fehlen, sind diese Veränderungen kaum denkbar. Vier Elemente fehlen heute weitgehend - sie bilden zusammen den Boden, auf dem strategische Personalentwicklung überhaupt arbeiten kann.

Horizontale Karrierewege

Aufstieg im Lehrberuf führt aus dem Unterricht heraus, in Schulleitung, in Schulaufsicht und Bildungsverwaltung, in Studienseminare und Landesinstitute, in Fachberatung. Was es nicht gibt, ist ein Pfad, der innerhalb der Lehrkrafttätigkeit greift: für Pädagog*innen, die in Lernbegleitung, Diagnostik oder Fachdidaktik exzellent werden wollen, ohne die Arbeit mit Schüler*innen zu verlassen. Hinzu kommt, selbst die vorhandenen Pfade sind selten als sauberer Personalentwicklungsprozess mit eigenem Berufsbild und transparenten Auswahlkriterien angelegt. Internationale Systeme zeigen, wie sich das auflösen lässt. Singapur etwa kennt drei parallele Tracks für Teaching, Leadership und Senior Specialist mit eigener Vergütung und Anerkennung (Brand 2026). Vergleichbares ließe sich in Deutschland aufbauen, ohne die Beamtenlogik aufzugeben. Es wäre eine echte Diversifizierung von Karrierewegen.

Quereinstieg ressourcenorientiert denken

Heute werden Quereinsteiger*innen als prekär ausgebildete Lückenfüller*innen behandelt und sollen sich schnell ins alte Berufsbild einpassen. Das System verschenkt damit Potenziale, die sie mitbringen. Ressourcenorientiert gedacht: Welche Erfahrungen (Projektmanagement, Beratung, Erwachsenenbildung, IT, Organisation) - und in welcher klaren Rolle im multiprofessionellen Team werden diese wirksam? Eine ehemalige Organisationsberaterin kann als Lernarchitektin Verantwortung für Lernsettings tragen; eine IT-Fachkraft kann Diagnostik- und Datenkompetenz in den Lernprozess einbringen. So wird Quereinstieg zu einem eigenen Profil mit eigener Funktion, nicht zu einem schmaleren Lehramt.

Schulleitung als eigene Profession

Die Verschmelzung von Person, Rolle und Funktion spiegelt sich in der Schulleitung. Sie gilt nicht als eigene Profession, sondern als Aufgabe einer besonders erfahrenen Lehrkraft. Damit erbt sie die Logik des Strukturelements und überträgt sie auf die Organisationsebene – Pädagogik, Verwaltung, Personalverantwortung, Schulentwicklung und externe Repräsentanz in einer Person, die für den Großteil dieser Funktionen nicht ausgebildet (im besten Fall rudimentär fortgebildet) wurde und strukturell in der Übergangs- und Einstiegsphase in die neue Rolle nicht verlässlich begleitet wird.

Auch hier, wo Schule organisationale Verantwortung für Lernen übernehmen müsste, fehlt eine Rollendifferenzierung, die auf verschiedene Professionen zurückgreift.

Sie wäre die strukturelle Voraussetzung dafür, dass Schule als Organisation strategisch handeln kann.

Mentoring und Onboarding strukturell verankert
Junge Pädagog*innen werden meist von der ersten Stunde an mit voller Verantwortung in den Unterricht geschickt. Strukturierte Einführung, Mentoring über die ersten Berufsjahre und institutionalisierte Reflexionsräume bleiben die Ausnahme - eine direkte Folge der Eigentumslogik: Wo Unterricht der Lehrkraft gehört, gehört auch der Berufseinstieg ihr, nicht der Organisation.

Reflexivität als Kern professioneller Personalentwicklung
Strukturen funktionieren nur, wenn Reflexivität als institutionalisierte Praxis dazukommt. Sie ist der Kern, der die professionssoziologische Definition (siehe Beginn Kapitel 5.1) mit Leben füllt, und sie ist genau das, was Rollendiversität von Rollenetikett unterscheidet. Aus zwei zusammenwirkenden Gründen wird sie zentral:
Erstens schafft Reflexivität den Punkt außerhalb der Rolle, von dem aus Rolle reflektierbar wird. Ohne diese Differenzierung bleibt Rollendiversität behauptbar, nicht entwickelbar. Lehrkräfte übernehmen dann „Lerncoach-Aufgaben mit“, ohne dass sich an ihrer Rollenpraxis tatsächlich etwas ändert.
Zweitens ist Reflexivität genuin pädagogisch notwendig, weil Lernprozesse zu begleiten Reflexion über Wirkung und Beziehung verlangt – was therapeutische Berufe in Supervision strukturell verankert haben und pädagogische bisher kaum. Personalentwicklung im professionellen Sinn passiert auf drei Ebenen:

- **Individuell –** Coaching und Supervision als strukturierte Praxis, regelmäßig, vertraulich, nicht an Beurteilung gekoppelt.
- **Kollegial –** Fallbesprechung, kollegiale Beratung und geschützte Teamzeit als Koordinationspraxis multiprofessioneller Rollen.
- **Organisational –** Routinen der lernenden Organisation: datenbasierte Schulentwicklung, an Wirkungszielen orientierte Bilanzierung, Strategieklausuren, die die eigene Praxis prüfen.

Ohne diese Praxis bleiben strukturelle Reformen Hülle.

5.2 Ausbildung für ein System, das es noch nicht gibt

Wenn Personalentwicklung der größere Hebel im Jetzt ist, ist Ausbildung der entscheidende Hebel über die Zeit. Sie bildet für ein System aus, das es so noch nicht gibt. Sie ist gleichzeitig der wichtigste Kanal, über den neue Profile und Veränderungsimpulse ins System gelangen. Reaktiv-spiegelnd bleibt sie Reproduktionsmaschinerie des Strukturelements Lehrkraft. Proaktiv-gestaltend wird sie selbst Veränderungstreiberin - mit Profilen, die im unveränderten Bestandssystem zunächst auf Reibung stoßen. Für eine zukunftsweisende Reform braucht es zwei Verschiebungen: ein erweitertes Profilspektrum sowie Anpassungen in allen drei Phasen der Lehrer*innenbildung, die den Berufsbildwandel adressieren, reflektieren und integrieren.

Vielfalt an Profilen – im Lehramt und daneben

Das deutsche Bildungssystem bildet im pädagogischen Bereich fast ausschließlich Lehramt aus. Lerndesigner*innen, Lerncoaches, multiprofessionelle Fachkräfte für Diagnostik, Beziehungsarbeit und Coaching gibt es als eigenständige Profile praktisch nicht. Wo eine Funktion strukturell nicht angelegt ist, übernimmt die Lehrkraft sie zusätzlich oder sie bleibt unbesetzt. Andere Professionen wirken, wenn überhaupt, in einer Ergänzungsfunktion. Zwei Wege können sich gut ergänzen, um hier zu verbreitern:

- **Schwerpunktbildung innerhalb der Lehramtsausbildung.** Schwerpunkte gibt es heute überwiegend in der Fachlichkeit. Was fehlt, sind Schwerpunkte auf der Lernprozess- und Begleitungsdimension: Lernbegleitung, Diagnostik, Coaching, Lerngestaltung. Das wäre strukturelle Differenzierung mit Folgen für Berufsbild und Karriereweg. Eine Lehrkraft mit Coaching-Schwerpunkt füllt eine andere Rolle aus als eine mit Fachvertiefung.
- **Eigene Ausbildungswege außerhalb des Lehramts.** Lerndesign, Lerncoaching und multiprofessionelle Fachprofile mit Schulbezug brauchen eigene Studien- und Weiterbildungswege mit eigenem Curriculum - als eigenständige Schulprofessionen, nicht als angepasste Varianten anderer Berufe.

Drei Phasen verzahnen - aus der Rollenfrage heraus

Die drei Phasen (Universität, Referendariat, Berufspraxis) sind heute weitgehend entkoppelt. Was folgt, sind keine Reformempfehlungen, sondern Anschlussstellen: Fragen und Verschiebungen, die sich aus der bisherigen Argumentation ergeben.

Phase 1 (Universität)

Berufsbildwandel müsste hier stärker im Curriculum verankert sein - auch in der Lernerfahrung selbst, in der angehende Pädagog*innen ausgebildet werden. Wer ausschließlich unter angehenden Lehrkräften studiert, lernt habituell, dass Bildung allein verantwortet wird. Gemeinsame Ausbildungsphasen mit Sozialpädagog*innen und anderen pädagogischen Professionen würden genau das verschieben. Anschlussfähig dazu, weil aus der vorigen Argumentation folgend, sind Schwerpunkte jenseits der reinen Fachlichkeit (Lernbegleitung, Diagnostik, Coaching, Lerngestaltung), die ihre Tragfähigkeit allerdings erst gewinnen, wenn sie mit erkennbaren Karrierepfaden gekoppelt sind.

> Offen bleibt, wie weit das gewachsene Strukturartefakt einer schulformgetrennten Ausbildung mit einem solchen Berufsbildwandel kompatibel ist

– eine Frage, die sich aus dem Vorherigen stellt, ohne dass dieses Papier sie auflösen kann.

Phase 2 (Referendariat)

Wer entscheidet, in welche Berufslogik junge Pädagog*innen hineinwachsen? Vor allem der Ort, an dem sie ihre Praxis machen. Heute ist das überwiegend die Schule des alten Paradigmas. Initiativen wie das „Neue Referendariat“ der Akademie Biberkor zeigen, dass es auch anders geht. Ausbildungsschulen werden gezielt ausgewählt nach ihrer Rolle als Veränderungstreiber, nicht nach Verfügbarkeit. Dazu kommt eine Gruppe, die im Papier bislang kaum vorkommt: Fachseminarleiter*innen und Studienseminare. Sie prägen, was als guter Unterricht gilt und bewerten heute überwiegend im alten Format. Und: Wenn Phase 1 multiprofessionelles Arbeiten denkbar gemacht hat, darf Phase 2 das nicht sofort wieder einengen. Andere Schulprofessionen sollten auch hier Teil des Ausbildungsrahmens sein können.

Phase 3 (Berufspraxis)

Hier formt sich professionelle Identität dauerhaft. Im deutschen System wird Phase 3 kaum als Ausbildungsphase verstanden. Aus dem Vorherigen folgt jedoch, dass Ausbildung und Personalentwicklung an genau diesem Punkt zusammenfallen. Wer das

Berufsbild ändern will, kommt am Berufseinstieg nicht vorbei. Naheliegend wäre, den ersten Berufsjahren einen eigenen Status zu geben – mit Mentoring und institutionalisierten Reflexionsräumen. Ein zweiter Hinweis ergibt sich aus dem Mechanismus der strukturellen Absorption:

> Mentoring allein schützt nicht davor, dass junge Pädagog*innen in die alte Rolle hineinsozialisiert werden.

Welche Rolle im Berufseinstieg überhaupt besetzt wird (Klassenlehrkraft im klassischen Format, Lernbegleitung in einer differenzierten Architektur, Mitglied einer multiprofessionellen Konstellation) ist deshalb eine eigene Frage, die in der heutigen Praxis kaum gestellt wird.

Lena Kestings Vier-Dimensionen-Modell (siehe Abschnitt 4.5 Berufsbildwandel in einer neuen Gesamtkonstellation) gibt den Rahmen: Ausbildung muss Haltung und Identität, kulturelle Normen, sichtbares Handeln und strukturelle Bedingungen gemeinsam adressieren. Eine Reform, die nur Curricula umstellt, ohne Praxisorte, Reflexionsformate und kulturelle Normen mit zu bewegen, bleibt auf der äußeren Dimension stecken.

5.3 Systemsteuerung

Steuerung ist im deutschen Schulsystem historisch als Versorgungssteuerung angelegt: Sie sichert die flächendeckende Bereitstellung von Unterricht, über Stellenpläne, Stundentafeln und Deputatslogik. Diese Logik ist bis heute der dominante Bezugsrahmen. Der zentrale Steuerungsgegenstand ist die Lehrkraftstunde – nicht der Lernprozess, nicht das Wirkungsergebnis. Genau hier liegt das Steuerungsproblem, das dieses Kapitel adressiert. Versorgungssteuerung ist blind für die Frage, welche Rollen Schule braucht, damit Lernen organisational verantwortet werden kann. Versorgungssteuerung verteilt Stellen, zählt Stunden und sichert Unterricht. Was sie strukturell nicht leistet: Rollenarchitekturen entwickeln, Wirkung sichtbar machen und Bildungsgerechtigkeit steuern. Damit schließt dieses Kapitel die Klammer zu den vorherigen Handlungsfeldern:

> Ohne eine veränderte Steuerungslogik bleiben Rollendiversität, Personalentwicklung und Ausbildungsreform folgenlos – sie laufen gegen einen Rahmen, der die alte Logik weiter trägt.

Wirkungsorientierte Steuerung statt Versorgungssteuerung

Wirkungsorientierte Steuerung lässt sich in den Begriffen aus Abschnitt 2.4 präzise verorten. Versorgungssteuerung ist Input-Steuerung – sie zählt, was ins System hineingegeben wird (Stellen, Stunden, Stundentafeln). Wirkungsorientierte Steuerung verschiebt den Bezugspunkt auf Outcome – auf das, was sich im Lernenden tatsächlich verändert. Output (sichtbare Ergebnisse wie Noten oder Abschlüsse) ist dabei Zwischenebene, nicht Steuerungsgröße. Wirkungsorientierung meint hier keine Marktorientierung und keine Übersetzung von Bildung in betriebswirtschaftliche Kennzahlen. Gemeint ist eine Steuerungslogik, die Wirkungsziele definiert, Wirkung misst und auf dieser Basis entscheidet statt Inputs zu zählen und Soll-Ist-Abweichungen zu verwalten. Woran sich Verantwortung im System ablesen lässt, verschiebt sich weg von erfüllten Versorgungsquoten, hin zu realisierten Lernchancen.

Aus dieser Verschiebung folgen drei zusammenhängende Bewegungen, die das Handlungsfeld Steuerung strukturieren, jede mit einem eigenen Bezug zur Rollenfrage. Sie bilden den Rahmen, den die nachfolgenden Abschnitte konkretisieren.

Verschiebung	Was sich verändert	Bezug zur Rollenfrage	Wer adressiert ist
Outcome-Definition auf Systemebene	Basiskompetenzen, Student Agency, Future Skills, demokratische Mündigkeit verbindlich operationalisieren.	Ohne klare Wirkungsziele lässt sich nicht entscheiden, welche Funktionen im Lernprozess strukturell verankert sein müssen – und damit nicht, welche Rollen es braucht.	KMK, Bildungsministerien der Länder, IQB, Bildungsforschung
Veränderte Datengrundlage	Wirkungsdaten statt Versorgungsquoten erheben – Schullaufbahnen, Kompetenzentwicklung, Selbstwirksamkeit, Erleben.	Eine an Wirkung orientierte Datenlogik macht sichtbar, welche Funktionen im Lernprozess heute fehlen.	IQB, Statistische Landesämter, Schulaufsicht, OECD-Anschlussstellen
Steuerung ‹–› Schule neu austarieren	Mehr Autonomie auf der Mikroebene, mehr Rechenschaft auf der Wirkungsebene.	Erst dadurch entsteht der Raum, in dem multiprofessionelle Teams und differenzierte Rollen praktisch entwickelbar werden.	Bildungsministerien, Schulaufsicht, Schulträger

Diese drei Verschiebungen bilden den Rahmen, alles Weitere in diesem Handlungsfeld konkretisiert sie: Indikatorik, Rechtsgrundlagen, Arbeitszeit- und Ressourcenlogik, Selbstverständnis von Schulaufsicht und Landesinstituten und nicht zuletzt die Frage, ob Steuerung selbst reflexionsfähig ist.

Indikatoren: wovon Wirkung ablesbar wird

Eine Verschiebung zur Wirkungsorientierung verlangt eine andere Indikatorik. Erste Anschlusspunkte existieren, sie sind heute nur nicht steuerungsleitend. Der IQB-Bildungstrend liefert seit Jahren Wirkungsdaten zur Kompetenzentwicklung; der OECD Learning Compass 2030 setzt international den Rahmen mit Student Agency, Well-Being und Co-Agency; schulscharfe Sozialindizes wie der Hamburger Sozialindex oder der NRW-Schulsozialindex zeigen, dass bedarfsorientierte Datengrundlagen administrativ möglich sind. Eine solche Vorgehensweise lässt sich in Kanada beobachten (OECD 2015) und wird beschrieben und auf deutsche Strukturen übersetzt von Anne Sliwka und Britta Klopsch (2024) in „Das Lernende Schulsystem".

Die Aufgabe ist nicht, neue Datenquellen zu erfinden, sondern bestehende von der Berichtsperipherie ins Zentrum der Steuerung zu rücken – und sie konsequent mit Schullaufbahnen, Selbstwirksamkeit und Lernerleben zu verbinden.

Rechtsgrundlagen für Rollendiversität

Das deutsche Personalrecht im Schulbereich kennt im Regelfall die Lehrkraft. Multiprofessionelle Teams als Regelmodell (mit Sozialpädagog*innen, Lerncoaches, Diagnostik-Fachkräften, IT-Expert*innen, Schulpsycholog*innen) haben in den meisten Bundesländern keine tragfähige Rechtsgrundlage. Das ist eine Rahmenbedingung, die über das Handlungsfeld Rollendiversität entscheidet. Welche Profession darf mit welchem Mandat arbeiten? Wer darf bewerten, wer dokumentieren, wer begleiten? Welche Ausbildungs- und Anerkennungswege werden für nicht-grundständig-ausgebildete Profile akzeptiert? Solange diese Fragen ungeklärt bleiben, bleibt Rollendiversität ein Konzept auf dem Papier.

Verschärft wird die Frage durch die föderale Zuständigkeitsteilung. Land und Schulträger sind in Deutschland für unterschiedliche Teile des Schulpersonals verantwortlich: Das Land stellt Lehrkräfte ein und regelt ihr Personalrecht; die Schulträger, überwiegend Kommunen und Kreise, sind für Sachausstattung, Schulgebäude und in vielen Bundesländern für Schulsozialarbeit und Teile des nichtlehrenden Personals zuständig.

Diese Aufteilung wirkt im Alltag wie ein Verantwortungspuffer: Wer eine multiprofessionelle Schule aufbauen will, hat zwei Anstellungsbehörden, zwei Vergütungslogiken, zwei Personalentwicklungsstränge – und in der Praxis oft eine diffuse Zuständigkeit, in der jede Seite auf die andere verweist. Eine Steuerung, die Rollendiversität als Regelmodell ermöglichen will, muss diese Zuständigkeitsfrage klar adressieren, entweder durch klare Aufgabenteilung mit verbindlicher Koordination, durch eine gemeinsame

Trägerschaft für multiprofessionelle Teams oder durch eine stärkere Personalverantwortung direkt bei den Schulen selbst.

Eng verbunden mit der Rechtsgrundlage ist die Frage des Zugangs anderer Professionen zum Schulsystem.

> Wer eine Erstausbildung außerhalb des Lehramts hat, findet heute kaum strukturierte Wege in Schule.

Quereinsteiger*innen werden, wenn überhaupt, in einem Notmodus eingesetzt; andere Professionen werden bestenfalls auf Honorarbasis oder über Sonderprojekte angedockt. Eine Rechtsgrundlage, die andere Professionen als Regelfall in multiprofessionellen Teams vorsieht, müsste Zugangswege, Anerkennungspfade und Vergütungsstrukturen mitdenken. Das ist eine genuine Steuerungsaufgabe, sie kann von einzelnen Schulen oder Schulleitungen nicht allein bewegt werden.

Arbeitszeit, Ressourcen, Bemessungsgrundlagen

Das deutsche Lehrkräfte-Arbeitszeitmodell basiert auf Deputatsstunden: Die wöchentliche Arbeitslast wird in Unterrichtsstunden bemessen, alles andere (Vor- und Nachbereitung, Beziehungsarbeit, Diagnostik, Kooperation, Reflexion) ist rechnerisch in einer Pauschale enthalten, die die Realität der Tätigkeit nur sehr eingeschränkt abbildet. Diese Bemessungslogik ist ein direkter Ausfluss der Versorgungssteuerung. Sie zählt, was leicht zählbar ist, und macht damit unsichtbar, was strukturell wichtig wird. Eine zeitgemäße Bemessung müsste die Tätigkeit pädagogischer Professionen umfassender abbilden als die heutige Deputatsstunde – und damit Raum schaffen für Profilbildung in einem multiprofessionellen Team. Wie diese Neubemessung konkret aussehen kann (Jahresarbeitszeit, Funktionsbündel, andere Modelle), ist Gegenstand laufender Erprobung und kann an dieser Stelle nicht abschließend skizziert werden. Modellprojekte wie „Freiräume(n)“ der Deutschen Telekom Stiftung erkunden, wie sich Arbeitszeitbemessung und Schulstrukturen neu denken lassen, sodass eine Rollendifferenzierung im Kollegium strukturell möglich wird (Rackles 2023).

Parallel dazu muss die Ressourcenlogik angepasst werden. Heute werden Personalressourcen pro Klasse und pro Stunde verteilt. Diese Logik geht von einem feststehenden Format aus. Bedarfsorientierte Ressourcenverteilung ist dabei nicht primär Effizienz-, sondern Bildungsgerechtigkeitsfrage: Eine Schule in einem benachteiligten Stadtteil mit hohem Anteil mehrsprachiger Lernender braucht andere Ressourcen als eine Schule in einer demografisch entlasteten Region. Sozialräumlich differenzierte Verteilungsmodelle wie der Hamburger Sozialindex oder der NRW-Schulsozialindex zeigen, dass das administrativ umsetzbar ist – wenn der politische Wille dazu besteht. Bedarfsorientierte Ressourcenverteilung ist administrativ-technisch komplex, aber notwendige Voraussetzung dafür, dass die in den vorigen Handlungsfeldern beschriebenen Lernarchitekturen tragfähig werden und dass Rollen entstehen können, die im jeweiligen Kontext tatsächlich gebraucht werden.

> Eine Schule, die in Lernbüros, Projektphasen und individualisierten Lernwegen arbeitet, braucht eine andere Ressourcenverteilung: bezogen auf Lernprozesse, Lerngruppen, Schuljahr – und auch auf den konkreten Bedarf vor Ort.

Schulaufsicht und Landesinstitute als Unterstützungsinstanz

Die deutsche Schulaufsicht versteht sich heute primär als Versorgungssicherungs- und Aufsichtsinstanz. Sie prüft Stellenbesetzungen, sichert Stundentafeln, ahndet Versäumnisse. Schulentwicklungsbegleitung, strategische Beratung, datenbasierte Reflexion mit Schulen sind derzeit Ausnahme, nicht Standard. In einzelnen Bundesländern entstehen Veränderungsenergien, die den Auftrag der Schulaufsicht in Richtung Begleitung verschieben – der grundlegende Auftrag bleibt aber bislang Versorgungssicherung.

Was es bräuchte, wäre eine Schulaufsicht, die selbst als lernende Organisation arbeitet, im Sinne von Argyris und Schön (1996) sowie Senge (1990): mit klarem Wirkungsbezug, mit strategischer Begleitkompetenz, mit der Fähigkeit, datenbasiert mit Schulen ins Gespräch zu kommen – nicht über Soll-Ist-Abweichungen in der Versorgung, sondern über Wirkungsfortschritt, Schulentwicklungsstrategie und Strukturfragen. Eine solche Aufsicht wäre weniger Kontrollinstanz und mehr strategische Partnerin von Schule, anschlussfähig an die Personalentwicklung der Einzelschule und an die Rollenfrage, die dieses Papier durchzieht.

> Wenn Schule organisationale Verantwortung für Lernen übernehmen soll, braucht sie eine Aufsicht, die diese Verantwortungsübernahme stützt und nicht durchkreuzt.

Diese Richtung ist inzwischen auch auf der Ebene der Bildungspolitik angekommen. Die Bildungsministerkonferenz hat im Oktober 2025 ein *Zielbild zur Rolle und Arbeit der Schulaufsicht* beschlossen, das genau diesen Kurswechsel markiert – weg von reiner Kontrolle, hin zu einer Schulaufsicht, die Schulen „zielorientiert, kooperativ, kommunikativ, ermutigend und wertschätzend begleitet" (Bildungs-MK 2025b, S.4). Das Zielbild benennt damit offiziell, was konzeptionell längst überfällig ist. Was es nun braucht, ist die strukturelle und professionelle Umsetzung dieses Anspruchs. Dafür finden sich sehr konkrete Vorschläge für das deutsche Schulsystem bei Sliwka und Klopsch (2024).

Reflexivität auf Systemebene: Wie lernt das System über sich selbst?

Was in Kapitel 5.1 für die Schule beschrieben wurde, gilt auch für die Steuerung selbst. Strukturen tragen nur, wenn Reflexivität als institutionalisierte Praxis dazukommt. Die drei Ebenen (individuell, kollegial, organisational) finden ihre Entsprechung auf einer vierten, systemischen Ebene: Wie lernt das System über sich selbst?
Heute fungiert Bildungsmonitoring primär als Kontroll- und Berichtspflicht – gemacht für Rechenschaft nach oben, nicht für Reflexion über die eigene Wirksamkeit.

> Eine reflexive Systemsteuerung würde Monitoring als Lernschleife verstehen: Daten erheben, gemeinsam interpretieren, Steuerungsentscheidungen daraus ableiten und die Wirkung dieser Entscheidungen wieder messen.

Das verlangt institutionalisierte Räume, in denen Bildungspolitik, Verwaltung, Wissenschaft und Praxis gemeinsam an den eigenen blinden Flecken arbeiten, nicht nur an denen der Schulen. Ohne diese Selbstreflexivität auf Systemebene bleibt Wirkungsorientierung asymmetrisch. Sie fordert von Schulen, was die Steuerung selbst nicht praktiziert.
Steuerung ist der Rahmen, in dem alle anderen Handlungsfelder wirken – oder eben nicht. Wer diesen Rahmen nicht mitdenkt, bekommt engagierte Schulen, die strukturell ausgebremst werden. Wer ihn mitdenkt, aber Reflexivität nicht institutionalisiert, wiederholt denselben Fehler auf einer neuen Ebene.

Hebel und Perspektiven für zentrale Akteursgruppen

Die vorangegangenen Kapitel haben beschrieben, was sich verändern müsste - in der Lernarchitektur, der Rollendiversität, der Personalentwicklung und Ausbildung, in der Steuerungslogik. Dieses Kapitel wechselt die Perspektive: Es fragt nicht mehr nach dem Was, sondern nach dem Wie und Wer. Was lässt sich über Veränderung in einem System wie Schule sagen, und wo liegen für welche Akteursgruppe die wirksamsten Hebel?

6.1 Systemtransformation – wie Wandel im Schulsystem gelingt

Bevor wir konkrete Hinweise an die verschiedenen Akteursgruppen formulieren, lohnt ein kurzer Blick darauf, wie Veränderung in einem System wie dem Schulsystem überhaupt gelingen kann. Nicht als allgemeine Change-Theorie, dafür gibt es eine reiche Literatur, sondern als Schärfung des Blicks auf die spezifische Frage dieses Papiers: die Frage der Rollen, der Profession und der Personen, die im Lernprozess Verantwortung übernehmen.

Wandel an der richtigen Ebene

In Teil 2.1 haben wir vier Ebenen unterschieden, auf denen das Schulsystem lesbar wird: die sichtbaren Ereignisse, die wiederkehrenden Muster, die Strukturartefakte und die mentalen Modelle. Die meisten Reformversuche im Schulsystem arbeiten auf den oberen beiden Ebenen. Sie reagieren auf akute Krisen wie den Lehrkräftemangel und versuchen, wiederkehrende Muster zu durchbrechen, indem sie mit dem reagieren, was das System bereits kennt: mehr Lehrkräfte einstellen, mehr Fortbildung anbieten, neue Programme auflegen. Die Strukturartefakte, die das System tragen, bleiben dabei meist unberührt.

Genau dort – auf der Ebene der Strukturartefakte – liegen aber die Hebel, die für unsere Frage entscheidend sind: fehlende Karrierewege für Lernbegleitungsrollen, die fehlende Rechtsgrundlage für multiprofessionelle Teams, das Strukturartefakt „1 Lehrkraft = 1 Klasse“, die Arbeitszeitbemessung in Deputatsstunden. Sie alle wirken zusammen und stabilisieren das Berufsbild Lehrkraft als Strukturelement.

Noch tiefer, auf der Ebene der mentalen Modelle, liegt die Grundannahme „Lernen = Unterricht = Lehrkraft“. Solange diese Annahme als Selbstverständlichkeit fortwirkt, werden Reformen auf der Strukturebene immer wieder zurückgedrängt.

> Wandel an der richtigen Ebene bedeutet deshalb, beide gleichzeitig zu adressieren: die strukturellen Artefakte, die die Rollenfrage prägen, und die mentalen Modelle, die sie absichern.

Hebelpunkte: Wo Wandel wirkt

Donella Meadows (2008) hat in ihrer einflussreichen Systematik der Leverage Points gezeigt, dass nicht alle Hebel in einem System gleich stark sind. In absteigender Wirkkraft: das Paradigma, aus dem ein System operiert; die Ziele, die es verfolgt; seine

Strukturen; seine Informationsflüsse; seine Parameter (Auszug aus den insgesamt 12 Hebeln). Übersetzt auf unser Thema heißt das, die Definition, wer im Lernprozess welche Rolle trägt und welche Berufsbilder das System überhaupt als eigenständige (pädagogische) Profession anerkennt, ist ein **Paradigma-Hebel** – der höchste Hebel im System. Wer hier ansetzt, verschiebt nicht eine Größe im System, sondern die Logik, nach der das System funktioniert.
Im Vergleich dazu arbeiten die meisten Reformen mit niedrigen Hebeln: Stundentafeln anpassen, Fortbildungen anbieten, neue Programme auflegen. Diese Hebel wirken nur dort, wo das Paradigma bereits in Bewegung ist. Wenn das Berufsbild der Lehrkraft als Strukturelement unangetastet bleibt, ändern auch hundert Fortbildungen nicht die Rollenarchitektur. Das erklärt, warum so viele Reformanstrengungen im deutschen Schulsystem mit echtem Engagement angegangen wurden und trotzdem strukturell wenig bewegt haben.

Mehrebenen-Logik: Pilot, Verbreitung, Rahmen

Wandel im Schulsystem braucht gleichzeitiges Wirken auf drei Ebenen:

- Auf der **Mikroebene** zeigen einzelne Schulen, dass es geht – Schulen, die multiprofessionelle Teams aufgebaut, Lernarchitekturen verändert und Rollen ausdifferenziert haben. Sie sind unverzichtbar, weil sie die Frage „Kann das funktionieren?“ empirisch beantworten. Sie sind aber nicht ausreichend, solange sie Einzelphänomene bleiben.
- Auf der **Mesoebene** geht es um Übertragbarkeit: Wie wird aus einem gelingenden Einzelfall ein verbreitetes Modell? Mesoebene meint hier alles, was zwischen Einzelschule und systemischem Rahmen liegt – regionale Schulnetzwerke, Bildungsregionen, Schulverbünde, Bundesländer mit eigenen Schwerpunktsetzungen, aber auch professionelle Communities und gemeinsame Entwicklungsprozesse. Auf dieser Ebene werden Rollen übertragbar, Erfahrungen kontextualisierbar und Praxis verbreitungsfähig. Was auf der Mikroebene als Pionierleistung erscheint, wird hier zu professionellem Wissen, das andere Schulen anschlussfähig nutzen können.
- Auf der **Makroebene** braucht es schließlich den Rechtsrahmen, die Steuerungslogik, die Ausbildungsstrukturen, die das alles ermöglichen können. Ohne Makroebene bleiben die Mikro- und Mesoebenen Inseln – die strukturelle Erkenntnisleistung wird erbracht, aber nicht systemisch wirksam. Die Kons-

tante auf allen drei Ebenen ist die Rollenfrage. Welche Rollen verantworten Lernen, und unter welchen Bedingungen können sie das leisten?

Wo Wandel im Bildungssystem typischerweise scheitert

Wandel in einem so komplexen, föderal organisierten und kulturell tief verankerten System wie der deutschen Schule gerät regelmäßig in vier typische Fallen, die alle direkt mit der Rollenfrage zu tun haben.

1. Die erste ist die **Symboltransformation**: Neue Etiketten ersetzen alte, ohne dass sich strukturell etwas ändert. „Lernbegleitung" wird zum Stempel auf eine unveränderte Lehrkraftrolle – genau die Falle, die im Rollenverständnis-Abschnitt benannt wurde.
2. Die zweite ist die **Logik der Aufaddierung**. Multiprofessionalität wird eingeführt, ohne strukturelle Entlastung der Lehrkraft. Andere Professionen werden Helfer*innen, nicht Mit-Träger*innen des Lernprozesses. Sie bleiben damit in einer Ergänzungsfunktion, statt den Lernprozess mitzugestalten.
3. Die dritte ist die **Leuchtturm-Verklärung**: Es gibt Schulen, die zeigen, dass es anders geht. Das beruhigt das System, statt es zu verändern. Ohne Verbreitungsstrategie, ohne strukturelle Konsequenzen für das Bestandssystem bleibt das innovative Beispiel ein Einzelfall, der sogar als Beleg dafür herhalten kann, dass Wandel im Normalbetrieb nicht nötig sei.
4. Die vierte ist die **Reformermüdung**. Viele Initiativen zielen auf die „neue Lehrkraft", wenige auf die Rollenarchitektur. Wenn jede Initiative auf das Berufsbild Lehrkraft zielt, ohne die strukturelle Engführung anzugreifen, summieren sich Reformversuche zu Ermüdung – die dann als Argument gegen weiteren Wandel benutzt wird.

6.2 Hebel und Perspektiven für die zentralen Akteursgruppen

Aus den vorangegangenen Handlungsfeldern lassen sich für die wichtigsten Akteursgruppen unterschiedliche Hebel ableiten. Die folgenden Abschnitte verstehen sich nicht als Forderungskatalog, sondern als geschärfte Perspektiven darauf, wo welche Gruppe systemisch wirken kann und wo sie auf andere angewiesen ist.

Drei Wirkungsarten strukturieren das Bild: **rahmensetzend, gestaltend, katalysierend.** Sie sind nicht hierarchisch, sondern komplementär, und alle drei sind füreinander notwendig.

Wirkungsart	Was sie meint
Rahmensetzend	strukturelle oder rechtliche Verantwortung – die Akteursgruppe schafft die Bedingungen, in denen andere überhaupt wirken können
Gestaltend	Mitwirkung im gegebenen Rahmen – die Akteursgruppe trägt bei, ist aber auf Rahmenbedingungen angewiesen
Katalysierend	indirekte Wirkung – Diskurse prägen, Modelle sichtbar machen, Allianzen bauen, Innovationsdruck erzeugen

Rahmensetzende Steuerung ist politisch kaum durchsetzbar ohne katalysierende Akteure, die den Diskurs vorbereiten. Gestaltende Akteure verlieren die Anschlussfähigkeit, wenn gesellschaftliche Bilder von Schule und Lernen sich nicht mitverändern. Und strukturelle Reformen versanden, wenn die Steuerungslogik nicht mitzieht.

Diese Unterscheidung ist wichtig, weil sie verhindert, dass Verantwortung in eine Akteursgruppe verschoben wird, die strukturell gar nicht über die nötigen Hebel verfügt. Wer Schulleitungen die strukturelle Transformation der Rollenarchitektur zumutet, übersieht, dass die rahmensetzenden Hebel an anderer Stelle liegen.

Bildungspolitik

Bildungspolitik ist die einzige Akteursgruppe, die das Paradigma selbst verschieben kann – über Personalrecht, Berufsbildgesetzgebung, Stundentafellogik, Bildungsbudgets.

> Der typische Fehlschluss: operativ die alte Logik stützen – mehr Lehrkräfte, mehr Programme, mehr Stunden – und gleichzeitig auf Zielebene andere Erwartungen formulieren.

Das bindet alle anderen Akteur*innen an eine Systemlogik, die der Politik selbst widerspricht. Der eigentliche Hebel liegt woanders: in der strukturellen Öffnung des Systems für eine Rollenarchitektur, die Lernen organisational verantwortbar macht.

Paradigmenwechsel im Schulsystem scheitern politisch oft nicht an fehlenden Konzepten, sondern daran, dass sie im Oppositionsdiskurs als Sparmaßnahme, Experiment oder Angriff auf bewährte Strukturen gerahmt werden. Das macht jeden strukturellen Reformversuch angreifbar, bevor er überhaupt erprobt ist. Bildungspolitik, die Systemveränderung ernstnimmt, braucht deshalb auch die Bereitschaft, einen Paradigmenwechsel gedanklich zuzulassen, seine Chancen nüchtern abzuwägen statt ihn aus Prinzip zu zerreden.

Bildungsverwaltung

Bildungsverwaltung übersetzt politische Setzungen in administrative Wirklichkeit und entscheidet damit, ob neue Möglichkeiten in der Schulpraxis ankommen oder in Anerkennungsverfahren versanden.

> Die typische Selbstverortung als reine Aufsicht engt den Wirkungsraum ein - sinnvoller wäre eine Verortung als strategische Partnerin der Schulen. Verwaltung kann auch mehr sein als das rein ausführende Organ politischer Entscheidungen.

Vielmehr liegt Gestaltungsmacht in der Verwaltung selbst: in der Auslegung von Erlassen und Lehrplänen, in der Genehmigungspraxis von Modellvorhaben, in der Ausgestaltung von Stellenplänen und Anerkennungsverfahren, in der Art, wie Schulaufsicht mit Schulen ins Gespräch geht. Ihr Hebel liegt deshalb im eigenen Rollenwandel. Eine Verwaltung, die sich selbst als lernende Organisation versteht und ihre Gestaltungsspielräume bewusst nutzt, schafft Resonanzboden für Schulen, die Verantwortung für Lernen organisational tragen wollen.

Schulträger

Schulträger (Kommunen, Landkreise und kreisfreie Städte)[5] sind für Sachausstattung, Schulgebäude und in den meisten Bundesländern für wesentliche Teile des nicht-lehrenden pädagogischen Personals zuständig: Schulsozialarbeit, Schulassistenz, IT-Administration, Ganztagskräfte, in einigen Ländern auch psychologische und therapeutische Fachkräfte. Damit entscheiden sie strukturell mit, ob multiprofessionelle Teams überhaupt entstehen können und in welcher Architektur Lernen organisiert werden kann, weil Räume, Lernlandschaften und digitale Infrastruktur ihre Sache sind.

> Der typische Fehlschluss liegt in der Selbstverortung als reine Sachverwaltung: zuständig für Gebäude und Hausmeister, aber nicht für Bildung.

Verschärfend wirkt die föderale Aufteilung zwischen Land (Lehrpersonal) und Träger (Sachausstattung, nicht-lehrendes Personal). Sie funktioniert im Alltag oft als Verantwortungspuffer – beide Seiten verweisen aufeinander, wo es um multiprofessionelle Schule geht, und im Zwischenraum bleibt die Verantwortung für eine kohärente pädagogische Trägerschaft unbesetzt. Ihr Hebel liegt im eigenen Rollenwandel: vom Sachverwalter zur bildungspolitischen Mitgestalterin, die ihre Personalträgerschaft strategisch nutzt, statt sie nur zu administrieren, und die ihre kommunale Bildungslandschaft mit Schulen, Jugendhilfe und außerschulischen Partnern aktiv vernetzt. Das beginnt mit der Frage, wie viele und welche multiprofessionellen Stellen ein Träger schafft und damit, wie Räume, Möbel und digitale Infrastruktur Lernarchitekturen stützen, statt sie nur zuzulassen.

Schulleitungen und Schulen

Schulleitungen und Kollegien sind die zentralen Gestalter*innen im konkreten Wirkungsraum von Schule. Ihre Hebel sind erheblich, aber strukturell begrenzt: Rollendifferenzierung im Kollegium, Lernarchitekturen, Reflexionsräume – alles im Rahmen, den andere setzen. Diese Beschränkung ist eine Besonderheit der Schule als Organisation. Anders als Unternehmen, zivilgesellschaftliche Träger oder weitgehend autonome öffentliche Einrichtungen verfügen Schulen weder über volle Personalhoheit noch über Budget-, Curriculum- oder Strukturhoheit. Wesentliche Entscheidungen werden außerhalb der Schule getroffen: in Politik, Verwaltung und beim Schulträger.

[5] Der Sonderfall der privaten Trägerschaft ist in diesem Papier zur Komplexitätsreduktion bewusst ausgespart, da die Personalfrage und Verantwortlichkeit hier anderen Rahmenbedingungen unterliegt.

Damit ist die Schule als Organisation strukturell schwächer ausgestattet als andere Organisationen vergleichbarer Größe.

> Schule ist in ihrem Verhältnis zu Politik, Verwaltung und Trägern in einem Maß abhängig, das in der öffentlichen Reformdebatte oft nicht ausreichend berücksichtigt wird, wenn von ihr Veränderungsleistung erwartet wird.

Der in der Debatte oft getätigte Fehlschluss liegt daher darin, Schulleitungen den Strukturwandel zuzumuten, statt ihnen die Bedingungen für Gestaltung zu sichern. Ihre Wirkungskraft wächst, wo Politik und Verwaltung den Rahmen aktiv öffnen und sinkt rapide, wo sie als alleinige Reformträgerinnen adressiert werden.

Lehramtsausbildung und Hochschulen

Hochschulen, Studienseminare und Fortbildungsinstitute prägen die professionelle Identität, mit der angehende Pädagog*innen ins System eintreten. In ihrem eigenen Bereich sind sie rahmensetzend, in Bezug auf Schule eher katalysierend.

> Neue Profile erzeugen Veränderungsdruck, werden aber nur dann strukturell wirksam, wenn das Bestandssystem sie aufnehmen kann.

Der typische Fehlschluss ist die isolierte Ausbildungsreform. Ihr Hebel ist groß in der mittleren bis langen Frist und entfaltet sich im Schulterschluss mit Politik und Verwaltung.

Zivilgesellschaft, Initiativen und Verbände

Zivilgesellschaftliche Akteur*innen (Bildungsinitiativen, Berufsverbände, Allianzen, Think Tanks) wirken katalysierend. Sie sind weder rahmensetzend noch gestaltend, prägen aber die Sprache, in der die strukturelle Frage gestellt wird, und bauen akteursübergreifende Bewegungen. Der typische Fehlschluss ist Programmlogik (Pilotvorhaben statt Diskurs).

> Ihr Hebel liegt in der Diskursfähigkeit – und in der Beharrlichkeit, wenn institutionelle Akteur*innen müde werden.

Übersicht: Wo welche Gruppe wirkt

Die folgende Matrix verdichtet die Hebel-Perspektiven der Akteursgruppen über Lösungshypothesen und Tragwerk hinweg. Sie ist als Orientierung gedacht, ohne Vollständigkeitsanspruch, und so angelegt, dass jede Gruppe auf einen Blick sieht, wo sie strukturell verantwortet, wo sie mitgestaltet und wo sie katalysierend wirkt.
Die fünf Spalten gruppieren sich in zwei Schichten. Lernarchitektur und Rollendiversität entfalten die inhaltliche Lösungshypothese: wie Lernen organisiert wird und von wem es getragen wird. Profession, Ausbildung und Systemsteuerung beschreiben das Tragwerk dahinter: Bestand, Zufluss und Rahmen, ohne die die Lösung nicht flächig wirksam wird.

Die Akteursgruppen sind nach Hebelhöhe sortiert: oben die Bildungspolitik als einzige Instanz, die das Paradigma selbst verschieben kann; darunter Bildungsverwaltung und Schulträger als die beiden Mittlerebenen – Land und Kommune –, die rahmensetzende Voraussetzungen im Alltag herstellen; dann Schulleitungen und Schulen als gestaltende Praxisebene, Hochschulen und Studienseminare als Veränderungsträger der mittleren bis langen Frist, schließlich Zivilgesellschaft, Initiativen und Berufsverbände als katalysierende Bewegung. Je weiter oben, desto strukturell verbindlicher die Wirkung – je weiter unten, desto stärker der Aspekt des Anstoßes.
Berufsverbände, in der Matrix unter Zivilgesellschaft geführt, wirken allerdings strukturell anders als Bildungsinitiativen und Think Tanks. Über Tarifverhandlungen prägen sie Arbeitszeit- und Ressourcenlogik mit, über Anhörungen wirken sie in Gesetzgebungsprozessen, über Berufsbildaussagen prägen sie, wie sich Lehrkräfte selbst verstehen. Sie bewegen sich damit zwischen katalysierend und rahmensetzend – eine Doppelrolle, die in einer einzigen Matrixzeile nicht sauber abbildbar ist.

Eine zweite Anmerkung gilt der Künstlichen Intelligenz. KI ist kein klassischer Akteur und taucht in der Matrix nicht als Zeile auf. Sie wirkt jedoch als technologischer Strukturhebel auf Lernarchitektur und Rollendiversität. Welcher der beiden in Abschnitt 3.4 skizzierten Pfade – KI als Systemstabilisator oder als Paradigmenwechsel-Enabler – Realität wird, ist eine Entscheidung der hier abgebildeten Akteur*innen, nicht der Technologie selbst.

Vier Lesarten dieser Matrix lohnen sich. Horizontal gelesen zeigt sie pro Akteursgruppe, wo deren Verantwortung liegt und wo sie auf andere angewiesen ist. Vertikal gelesen zeigt sie pro Handlungsfeld, welches Zusammenspiel der Akteursgruppen notwendig ist, damit Veränderung möglich wird. Diagonal gelesen macht sie sichtbar, dass die rahmensetzenden Akteursgruppen (Politik, Verwaltung, in Teilen auch die Ausbildung) in der oberen Hälfte der Matrix konzentriert sind. Dort liegen die strukturellen Voraussetzungen für alles, was in den unteren Zeilen gestaltend oder katalysierend möglich wird. Geschichtet gelesen trennt die Matrix die beiden linken Spalten von den drei rechten: Erstere zeigen, wo eine Akteursgruppe an der Lösungshypothese mitwirkt – wie Lernen organisiert und von wem es getragen wird. Letztere zeigen, wo sie das Tragwerk verantwortet – die institutionellen Bedingungen, unter denen die Lösung flächig wirksam werden kann. Innerhalb des Tragwerks unterscheidet die Matrix zwischen Bestand (Profession), Zufluss (Ausbildung) und Rahmen (Systemsteuerung) als drei aufeinander angewiesene Stränge.

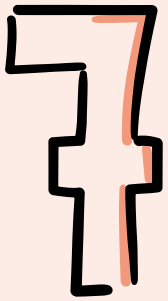
	Lösungshypothesen		Verantwortung für das Tragwerk		
Akteurs-gruppe	**Lernarchitektur**	**Rollendiversität**	**Profession (Bestand)**	**Ausbildung (Zufluss)**	**Systemsteuerung**
Bildungs-politik	**rahmensetzend** – Stundentafeln, Lehrpläne und Bildungspläne an Lernarchitekturen anschlussfähig machen, Rechtsrahmen für flexible Lernformate öffnen	**rahmensetzend** – Personalrecht für multiprofessionelle Teams als Regelmodell, Berufsbildgesetzgebung für eigenständige Schulprofessionen	**rahmensetzend** – Karrierewege im Lehrberuf strukturell verankern, Schulleitung als eigene Profession etablieren, Personalentwicklungsrahmen für die Einzelschule schaffen	**rahmensetzend** – Verzahnung der drei Ausbildungsphasen politisch ermöglichen, neue pädagogische Studiengänge gesetzlich verankern, Hochschul- und Studienseminarstrukturen reformierbar machen	**rahmensetzend** – wirkungsorientierte Steuerungslogik politisch beschließen, Outcome-Definition auf Systemebene, Arbeitszeit- und Ressourcenrecht weiterentwickeln, föderale Zuständigkeiten zwischen Land und Trägern klären
Bildungsverwaltung	**rahmensetzend** – Genehmigungspraxis, Schulversuchsverordnungen, Lehrplan-Auslegung; die Verwaltung gibt das Format vor, in dem Schulen Lernarchitekturen erproben können	**rahmensetzend** – Anerkennungsverfahren praktikabel gestalten, Stellenpläne für multiprofessionelle Teams anpassen, Zugangswege für andere Professionen ins Schulsystem organisieren	**rahmensetzend** – Personalentwicklungssystematik aufbauen, Karrierewege administrativ ermöglichen, Quereinstieg ressourcenorientiert organisieren, Mentoring- und Onboarding-Strukturen verbindlich machen	**rahmensetzend** – Anerkennung neuer pädagogischer Profile sichern, Ausbildungsverbünde mit Veränderungstreiber-Schulen administrativ ermöglichen, Studienseminar-Strukturen weiterentwickeln	**rahmensetzend** – Datenlogik umbauen, Schulaufsicht als lernende Unterstützungsinstanz neu aufstellen, Ressourcenverteilung bedarfsorientiert gestalten, Reflexivität des Systems institutionalisieren
Schulträger	**rahmensetzend** – Schulgebäude und Räume für differenzierte Lernarchitekturen ertüchtigen, Lernlandschaften und digitale Infrastruktur als Voraussetzung schaffen, Schulnetzplanung an pädagogischen Konzepten ausrichten	**rahmensetzend** – Personalstellen für Schulsozialarbeit, Schulassistenz, IT- und Ganztagskräfte sowie therapeutische Fachkräfte schaffen, multiprofessionelle Teams durch eigene Personalträgerschaft real ermöglichen	**gestaltend** – Personalentwicklung für trägereigenes pädagogisches Personal aufbauen, Kooperationsstrukturen mit Schulleitungen verbindlich gestalten, Verantwortungspuffer zwischen Land und Träger aktiv abbauen	**gestaltend** – Praxisplätze für nichtlehrende pädagogische Berufe in Schulen verankern, Quereinstieg in trägerseitige pädagogische Rollen ressourcenorientiert organisieren, Ausbildung von Schulsozialarbeit und Schulassistenz mit lokalen Hochschulen verzahnen	**rahmensetzend** – Schulnetzplanung an Bildungswirkung ausrichten, Ressourcenverteilung bedarfsorientiert gestalten, kommunale Bildungslandschaft mit Schulen, Jugendhilfe und außerschulischen Partnern koordinieren
Schulleitungen und Schulen	**gestaltend** – Lernarchitekturen erproben, Zeit- und Raumspielräume nutzen, Formate bewusst zueinander in Beziehung setzen	**gestaltend** – im Kollegium Rollen differenzieren, multiprofessionelle Teams aufbauen, Lernbegleitung als Funktionslogik institutionalisieren	**gestaltend** – Personalentwicklung der Einzelschule strategisch aufbauen, Reflexionsräume etablieren, Onboarding und Mentoring strukturieren, Rollen im Kollegium klären	**gestaltend** – als Praxisort für Referendariat und Praxisphasen Verantwortung übernehmen, Auszubildende in differenzierte Lernarchitekturen einbinden, kollegiale Ausbildungsbegleitung organisieren	**gestaltend** – Wirkungsbezug in der Schulentwicklung verankern, eigene Daten erheben und nutzen, Gestaltungsspielräume offensiv geltend machen, gegenüber Aufsicht und Träger als Partner agieren
Lehramtsausbildung und Hochschulen	**gestaltend** – verschiedene Lernarchitekturen in der Ausbildung erfahrbar machen, ausdifferenzierte Lernformate didaktisch verankern	**rahmensetzend** – multiprofessionelle Kohorten ausbilden, Schwerpunkte jenseits der Fachlichkeit etablieren, neue Studiengänge für eigenständige Schulprofessionen entwickeln	**katalysierend** – Fortbildung und Weiterqualifikation für Berufsbildwandel anbieten, Reflexionsangebote für berufserfahrene Pädagog*innen schaffen, Schulleitungsqualifikation als eigene Profession entwickeln	**rahmensetzend** – Curricula am Berufsbildwandel ausrichten, Verzahnung der drei Phasen mitgestalten, Praxisphasen an Veränderungstreiber-Schulen verankern, Studienseminare und Fachseminarleitungen als Brückeninstitution begreifen	**katalysierend** – Forschung zu Lernarchitektur, Rollendiversität und Wirkungssteuerung bereitstellen, Politik und Verwaltung beraten, Reflexivität des Systems mit Wissenschaftsbeiträgen stützen
Zivilgesellschaft, Initiativen, Berufsverbände	**katalysierend** – Modelle sichtbar machen, Praxistransfer organisieren, Diskurs prägen	**katalysierend** – Allianzen bauen, neue Berufsbilder im Diskurs etablieren, Pilotvorhaben begleiten	**katalysierend** – Professionsentwicklung außerhalb des formalen Systems unterstützen, Reflexionsräume und Peer-Netzwerke schaffen, Berufsverbände als tarif- und standespolitische Wandel-Treiber gewinnen	**katalysierend** – alternative Ausbildungsformate und Modellprojekte erproben, Praxistransfer zwischen Hochschulen und Veränderungstreiber-Schulen organisieren, Stipendien- und Förderprogramme für neue Profile auflegen	**katalysierend** – Druck auf Wirkungsorientierung erzeugen, Daten und Studien bereitstellen, Stakeholder vernetzen, die Perspektive der Lernenden im Diskurs sichtbar halten

Förderpartner*innen – eine besondere Rolle

Förderpartner*innen (Stiftungen, Förderprogramme, philanthropische Initiativen) sind in der Matrix nicht enthalten, weil sie in einer anderen Logik wirken. Sie sind weder rahmensetzend im rechtlich-administrativen Sinn noch selbst Teil schulischer oder politischer Strukturen. Genau darin liegt ihre besondere Wirkkraft. Sie können Räume schaffen, die das System aus sich selbst heraus schwer schafft: Pilotvorhaben jenseits administrativer Routinen, Brücken zwischen Politik, Verwaltung, Schulen, Ausbildung und Zivilgesellschaft, strategische Diskursarbeit, in der die strukturelle Frage präzise gestellt wird.

> Aus der Argumentation dieses Papiers folgt für sie vor allem ein Akzent: Förderung wirkt strukturell, wenn sie die Rollen- und Strukturfrage in den Mittelpunkt stellt – nicht das einzelne gelungene Beispiel, sondern die Bedingungen, unter denen es zur Norm werden kann.

Pilot, Verbreitung und Rahmenbedingungen gehören dabei zusammen; ihre Trennung führt regelmäßig in die Pilotschulen-Verklärung, die im vorangegangenen Kapitel beschrieben wurde.



Vom Diskurs zur Bewegung

Drei Linien ziehen sich durch dieses Papier und tragen seine Argumentation. Erstens: Was im deutschen Schulsystem als Ressourcenproblem erscheint, ist in erster Linie ein Steuerungs- und Prozessproblem. Mehr Lehrkräfte allein lösen die strukturelle Engführung nicht – sie können sie sogar stabilisieren, wenn sie in die alten Strukturen geführt werden. Zweitens: Die Lehrkraft im deutschen System ist weniger eine Rolle als ein Strukturelement, in dem Funktionen, Person und Berufsidentität verschmelzen. Die Antwort auf die Krise des Berufsbilds liegt deshalb nicht primär im individuellen Berufsbildwandel, sondern in einer Rollenarchitektur, in der Lernen organisational verantwortet wird und sich auf mehrere Professionen verteilt. Drittens: Diese Rollenarchitektur braucht strukturelle Voraussetzungen – in einer differenzierten Lernarchitektur, in einer professionellen Personalentwicklung, in einer auf Berufsbildwandel ausgerichteten Ausbildung und in einer Steuerungslogik, die Wirkung über Versorgung stellt. Alle vier Bedingungen wirken zusammen. Keine von ihnen reicht für sich allein.

Es bewegt sich etwas. Es gibt Schulen, die ihre Lernarchitektur bereits umgebaut und multiprofessionelle Teams etabliert haben. Es gibt Hochschulen und Studienseminare, die ihre Ausbildungslogik infrage stellen und neue Profile denken. Es gibt Bundesländer, die ihre Steuerungslogik in Bewegung bringen. Es gibt Berufsverbände, die die strukturelle Frage stellen. Es gibt Förderpartner*innen, die Pilotvorhaben strategisch denken, statt sie nur zu finanzieren. Diese Bewegungen markieren einen Anfang. Die offene Frage lautet, wie sie zur Norm werden.

> Dieses Papier ist ein Diskursbeitrag, kein Rezept. Es lädt ein – alle Akteursgruppen, an die es sich richtet –, diese Frage weiterzudenken, mitzutragen, zu schärfen und in den Foren weiterzuverhandeln, in denen die strukturellen Entscheidungen fallen.

Die Sprache, die wir vorschlagen, ist nicht abgeschlossen. Die Hebel, die wir benennen, sind nicht die einzigen. Aber sie zeigen, an welchen Stellen Veränderung wirksam werden kann und wo Reformen typischerweise unter ihrem eigenen Anspruch bleiben. Wer dieses Papier liest, ist eingeladen, in den eigenen Foren mit Klarheit über das Strukturelle und mit Bereitschaft, an den höchsten Hebeln zu arbeiten, mitzuwirken. Denn die Frage, wer im Lernprozess welche Rolle trägt, entscheidet darüber, was Schule für die nächsten Jahrzehnte sein wird und wem die Verantwortung dafür gehört.

Quellen

Argyris, Chris / Schön, Donald A. (1996): Organizational Learning II: Theory, Method and Practice. Reading, MA: Addison-Wesley.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2024): Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. Bielefeld: wbv Publikation. Online verfügbar unter: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024/pdf-dateien-2024/bildungsbericht-2024.pdf (abgerufen am 19.05.2026).

Bandura, A. (1997): Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman.

Bildungsministerkonferenz / Kultusministerkonferenz (Bildungs-MK) (2025a): Schülerinnen und Schüler, Klassen, Lehrkräfte und Absolvierende der Schulen 2014 bis 2023. Statistische Veröffentlichungen der Bildungsministerkonferenz, Dokumentation Nr. 1. Berlin: Sekretariat der KMK. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok-1-SKL2023.pdf (abgerufen am 26.05.2026).

Bildungsministerkonferenz / Kultusministerkonferenz (Bildungs-MK) (2025b): Zielbild zur Rolle und Arbeit der Schulaufsicht. Beschluss der Bildungsministerkonferenz vom 16.10.2025. Berlin: KMK. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2025/2025_10_16-Schulaufsicht.pdf (abgerufen am 26.05.2026).

Black, P. / Wiliam, D. (1998): Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. In: Phi Delta Kappan, 80(2), S. 139–148.

Blume, B. (2024): Warum noch lernen? Wie Schule in Zeiten von KI, Krisen und sozialer Ungerechtigkeit aussehen muss. München: Mosaik-Verlag.

Brand, A. (2026): Die Bildungsweltmeister: Eine Reise zu den besten Schulen der Welt und was wir von ihnen lernen können. Weinheim: Beltz.

Cornelius-White, J. (2007): Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. In: Review of Educational Research, 77(1), S. 113–143.

Csikszentmihalyi, M. (1990): Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper & Row.

Deci, E. L. / Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39(2), S. 223–238.

Dedering, K. / Thorwarth, L. (2026): Schulaufsicht in Zeiten der Transformation. Führen mit Dialog und Daten. Erste Ergebnisse aus einer Interviewstudie mit Leitungskräften der Schulaufsicht. Universität Erfurt / Heraeus Bildungsstiftung / Wübben Stiftung Bildung. Online verfügbar unter: https://wuebben-stiftung-bildung.org/wp-content/uploads/2026/02/WST_VORSTUDIE-SA_2026.pdf (abgerufen am 21.05.2026).

Deutsche Telekom Stiftung (2025): Trendmonitor KI in der Bildung 2025. Online verfügbar unter: https://www.telekom-stiftung.de/fileadmin/media/analysen/pdf/trendmonitor-ki-bildung-2025.pdf (abgerufen am 21.05.2026).

Dohmen, Dieter (2025): Massenexodus der Lehrkräfte? Eine Analyse der Abgänge aus dem Schuldienst (2., ergänzte Auflage). FiBS-Policy Paper Nr. 9. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS). Online verfügbar unter: https://www.fibs.eu/referenzen/publikationen/publikation/massenexodus-der-lehrkraefte-eine-analyse-der-abgaenge-aus-dem-schuldienst-2-ergaenzte-auflage/ (abgerufen am 27.05.2026).
Donohoo, J. / Hattie, J. / Eells, R. (2018): The power of collective efficacy. In: Educational Leadership, 75(6), S. 40–44.

Dweck, C. S. (2017): Mindset: The New Psychology of Success (Updated Edition). New York: Random House.

El-Mafaalani, A. (2020): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

El-Mafaalani, A. / Kurtenbach, S. / Strohmeier, K. P. (2025): Kinder. Minderheit ohne Schutz. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Europäische Kommission (2025): Education and Training Monitor 2025. Country Report: Germany. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Online verfügbar unter: https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/germany.html (abgerufen am 19.05.2026).

Forum Bildung Digitalisierung (FBD) (2025): Digitale Souveränität im Schulsystem. Orientierungspapier #KonfBD25. Online verfügbar unter: https://www.forumbd.de/wp-content/uploads/2025/09/orientierungspapier-digitale-souveranitat-konfbd25.pdf (abgerufen am 21.05.2026).

Forum Bildung Digitalisierung (FBD) (2026): KI-bezogene Schulleitungsfortbildungen in Deutschland. Orientierungspapier. Berlin: Forum Bildung Digitalisierung e. V., Januar 2026. Online verfügbar unter: https://www.forumbd.de/wp-content/uploads/2026/01/orientierungspapier-ki-schulleitung-fortbildungen-deutschland.pdf (abgerufen am 21.05.2026).

Fullan, M. (2020): The New Meaning of Educational Change. 5. Aufl. New York: Teachers College Press.
Hargreaves, A. / Shirley, D. (2009): The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change. Thousand Oaks: Corwin.

Hattie, J. (2023): Visible Learning: The Sequel. A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge.

Hattie, J. / Timperley, H. (2007): The Power of Feedback. In: Review of Educational Research, 77(1), S. 81–112.

Holzkamp, K. (1995): Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.

Ingenkamp, K.-H. (1995): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz. (Neuauflage des Klassikers von 1971)

Kesting, L. M. (2026): Was, wenn Schule auch anders geht? – Impulse für Schulträger zur gemeinsamen Gestaltung von Transformation. Vortrag im Rahmen der Tagung „Open Education – Gemeinsam: gestalten, teilen, lernen." am 18.06.26 in Bochum (Tagungsband geplant).

Klemm, K. (2025): Lehrkräftemangel – und kein Ende? In: Theo-Web – Zeitschrift für Religionspädagogik, 24(1), S. 39–49.

Klemm, K. / Zorn, D. (2024): Weniger Geburten, mehr Lehrkräfte – Spielraum für die Grundschulentwicklung. Hrsg. von der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Krapp, A. (2010): Interesse. In: D. H. Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 311–323.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2020): Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen (Ländervereinbarung 2020). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2020. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung.pdf (abgerufen am 20.05.2026).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2025): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2024 bis 2035. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Berlin: KMK. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_247_Bericht_LEB_LEA_2025.pdf (abgerufen am 20.05.2026).

Luhmann, N. (1975): Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In: Soziologische Aufklärung 2. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Maier, M. (2025): Wie Bildungstechnologen in Estland die Schulen unterstützen. In: Deutsches Schulportal, 23.06.2025. Online verfügbar unter: https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/wie-bildungstechnologen-in-estland-die-schulen-unterstuetzen/ (abgerufen am 21.05.2026).

Meadows, D. (2008): Thinking in Systems: A Primer. White River Junction: Chelsea Green Publishing. (postum herausgegeben von Diana Wright)

OECD (2015): Education Policy Outlook: Canada. Paris: OECD Publishing. Online verfügbar unter: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-policy-outlook/335903-EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20CANADA.pdf (abgerufen am 26.05.2026).

OECD (2018): The Future of Education and Skills: Education 2030. Paris: OECD Publishing.

OECD (2019): OECD Learning Compass 2030: A Series of Concept Notes. Paris: OECD Publishing. Online verfügbar unter: https://www.oecd.org/education/2030-project/ (abgerufen am 20.05.2026).

OECD (2023): PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. Paris: OECD Publishing. Online verfügbar unter: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html (abgerufen am 20.05.2026).

OECD (2025): OECD Teaching Compass 2030. Reimagining Teachers as Agents of Curriculum Change. OECD Education Policy Perspectives, No. 123. Paris: OECD Publishing. Online verfügbar unter: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/05/oecd-teaching-compass_5688638f/8297a24a-en.pdf (abgerufen am 21.05.2026).

Perkhofer-Czapek, M. / Potzmann, R. (2016): Begleiten, Beraten und Coachen – Der Lehrberuf im Wandel. Wiesbaden: Springer VS.

Rackles, M. (2023): Lehrkräftearbeitszeit in Deutschland – Eine Expertise zur Reform des Deputatsmodells. Im Auftrag der Deutschen Telekom Stiftung. Online verfügbar unter: https://www.telekom-stiftung.de/aktivitaeten/freiraeumen/lehrkraeftearbeitszeit-in-deutschland (abgerufen am 26.05.2026).

Rolff, H.-G. (2000): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: T. Bastian et al. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrberuf. Opladen: Leske + Budrich.

Roorda, D. L. / Koomen, H. M. Y. / Spilt, J. L. / Oort, F. J. (2011): The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. In: Review of Educational Research, 81(4), S. 493–529.

Rosa, H. (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.

Schaarschmidt, U. / Kieschke, U. (2004/2007): Potsdamer Lehrerstudie. Haupterhebung 2004, Folgepublikation 2007.

Senge, P. (1990): The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday.

Senge, P. / Cambron-McCabe, N. / Lucas, T. / Smith, B. / Dutton, J. / Kleiner, A. (2000): Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education. New York: Doubleday.

Slavin, R. E. (2014): Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? In: Anales de Psicología, 30(3), S. 785–791.

Sliwka, Anne / Klopsch, Britta (2024): Das lernende Schulsystem. Paradigmenwechsel in der Bildung. Weinheim/Basel: Beltz.

Stanat, P. / Schipolowski, S. / Schneider, R. / Sachse, K. A. / Weirich, S. / Henschel, S. (Hrsg.) (2023): IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2025): Teilzeitquote bei Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen auf 43,1 % im Schuljahr 2023/24 gestiegen. Pressemitteilung Nr. N042/25 vom 13.08.2025. Wiesbaden: Destatis. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2025/08/PD25_N042_21.html (abgerufen am 19.05.2026).

Stubbe, T. C. / Schaufelberger, R. / Krieg, M. / Kleinkorres, R. / Schlitter, T. (2023): Schulaufbahnpräferenzen am Übergang in die Sekundarstufe und der Zusammenhang mit leistungsrelevanten und sozialen Merkmalen. In: McElvany, N. / Lorenz, R. / Frey, A. / Goldhammer, F. / Schilcher, A. / Stubbe, T. C. (Hrsg.): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster: Waxmann, S. 231–248.

Tillmann, K.-J. / Vollstädt, W. (2001): Funktionen der Leistungsbewertung – eine Bestandsaufnahme. In: Tillmann, K.-J. / Vollstädt, W. (Hrsg.): Leistung und Leistungsbewertung. Friedrich Jahresheft XIX, S. 6–14.

Tyack, D. / Cuban, L. (1995): Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform. Cambridge: Harvard University Press.

Universität Göttingen (2024): Berliner Arbeitszeit- und Gesundheitsstudie. Durchgeführt von der Universität Göttingen, unterstützt durch die GEW Berlin, November 2024.

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2014): Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung. Aktionsrat Bildung, April 2014.

Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications. In: Ethnic and Racial Studies.

Zierer, T. / Holle, J. / Adam, B. (2023): UnLearn School – Auf dem Weg zum Lernen der Zukunft. Lüneburg: beWirken.

Zimmerman, B. J. (2002): Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. In: Theory Into Practice, 41(2), S. 64–70.

Teil des Projekts EduConnect, gefördert im Programm „Nachhaltig wirken – Förderung Gemeinwohlorientierter Unternehmen“.

Das Programm „Nachhaltig wirken – Förderung gemeinwohlorientierter Unternehmen“ mit seinen Projekten wird durch das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie und die Europäische Union über den Europäischen Sozialfonds Plus (ESF Plus) gefördert.

Gefördert durch:

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie

Kofinanziert von der Europäischen Union

aufgrund eines Beschlusses des Deutschen Bundestages

Mit der Durchführung der Fördermaßnahme beauftragt:

IBYKUS

Impressum

Herausgeberin: beWirken gGmbH
Verantwortlich: Judith Holle (Geschäftsführung)
Autor*innen: System-Change-Team beWirken
Lizenz: CC BY-SA 4.0

2026 | 1

DISKURSPAPIER

GEMEINSAM SCHULE VERÄNDERN

beWirken

Gemeinsam Schule verändern