



update.bildung

>>> Das Impulsformat von *bildung.digital*

# (Lebenslanges) Lernen im Kontext digitaler Transformation und KI

>>> Expertise



## Vorwort

Künstliche Intelligenz verändert nicht nur unsere Arbeitswerkzeuge, sondern auch unser Verständnis von Lernen. In einer Zeit, in der Wissen jederzeit abrufbar ist, verschiebt sich Bildung von der Aneignung, Analyse und Reproduktion von Wissen hin zu ko-kreativer Synthese und Arbeit mit Wissen<sup>1</sup>. Schule ist dann der Ort, an dem Menschen das tun, was Maschinen nicht können: gemeinsam denken, ko-kreativ handeln und unterschiedliche Formen von Wissen und Daten abwägen, einschätzen und in sinnvolle Zusammenhänge bringen.

Diese Expertise zeigt, wie sich Lernen im Zeitalter der digitalen Transformation neu formt: in den Köpfen der Schüler:innen, in den professionellen Lerngemeinschaften der Lehrkräfte und in den vernetzten Strukturen eines lernenden Schulsystems. Sie knüpft an die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten von Sliwka & Klopsch (2022, 2024) an und verbindet die Prinzipien des Deeper Learning mit den Routinen des lernenden Schulsystems. Vertieftes Lernen der Lernenden und adaptives Lernen des Systems werden so zu zwei Seiten derselben Zukunftsaufgabe: eine Schule zu gestalten, die nicht nur auf Veränderungen reagiert, sondern den gesellschaftlichen Wandel selbst mitgestaltet.

Diese Handreichung entstand in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Anne Sliwka und Prof. Dr. Britta Klopsch.

## Inhalt

»» Thesen .....	2
»» Aktueller Forschungsstand .....	4
»» Praxiseinblick .....	8
»» Literatur .....	10
»» Impressum .....	11

<sup>1</sup> OECD, 2016

## 1 Lernen verändert sich grundlegend – von der Reproduktion zur kritischen Auseinandersetzung und Arbeit mit Wissen.

Wissen ist heute jederzeit abrufbar. Die Auseinandersetzung mit Wissen verschiebt sich in Lernprozessen deshalb von der reinen Anhäufung möglichst umfangreichen Wissens hin zu einer qualitativ hochwertigen Auseinandersetzung im Kontext interessanter und komplexer Lernerfahrungen. Die zentrale Frage ist nicht mehr, ob Schüler:innen über Informationen verfügen, sondern ob sie verstehen, was sie lernen und wie sie dieses Wissen anwenden können. Deeper Learning<sup>2</sup> zielt darauf, dass Lernende Konzepte durchdringen, Zusammenhänge erkennen und ihr Wissen in authentische Leistungen überführen. In KI-gestützten Lernumgebungen bedeutet das, Ergebnisse zu prüfen, Informationen zu verknüpfen und daraus eigenständige Lösungen zu entwickeln. Lernen wird so zu einem Prozess des Verstehens und Gestaltens – und damit zur Kernkompetenz in einer zunehmend digitalisierten Welt.

## 2 Lernen heißt, Verantwortung für das eigene Denken und Handeln zu übernehmen.

Die Qualität der Antworten einer generativen KI hängt immer auch von der Qualität der zugrundeliegenden Fragestellung ab. Lernende dazu befähigen, sich aktiv mit Inhalten auseinanderzusetzen und gute Fragen stel-

len zu können, schließt mit ein, sie darin zu stärken, algorithmische Ergebnisse zu hinterfragen, Perspektiven zu vergleichen und begründete Urteile zu fällen. Lernen wird so zu einem Prozess der Selbststeuerung und Reflexion, in dem Schüler:innen verstehen, wie sie ihr Denken und Handeln planen, überprüfen und weiterentwickeln können. Formative Feedbackroutinen, E-Portfolios und Lernentwicklungsgespräche können diesen Prozess unterstützen. Für Lehrkräfte bedeutet dies, Lernumgebungen zu gestalten, in denen Schüler:innen zunehmend eigenständig und bewusst lernen.

## 3 Lehrkräfte lernen gemeinsam – nicht nebeneinander.

Professionelles Lernen wird in der digitalen Transformation zu einer kollektiven Aufgabe. Lehrkräfte analysieren gemeinsam Lernstände, erproben neue Unterrichtsformen und reflektieren Daten aus diagnostischen und KI-gestützten Rückmeldungen. Ko-konstruktives Lernen<sup>3</sup> ersetzt isolierte Fortbildungen durch kontinuierliche, gemeinsame Professionalisierung im Kollegium<sup>4</sup>. Gemeinsames Lernen ist so in noch höherem Maße als in der Vergangenheit Teil der professionellen Routine von Lehrkräften – ein wiederkehrender Prozess des gemeinsamen Nachdenkens, Erprobens und Verbesserns.

<sup>2</sup> Sliwka & Klopsch, 2022

<sup>3</sup> Sliwka & Klopsch, 2022; 2024

<sup>4</sup> Klopsch & Sliwka, 2021

## 4 Schulleitungen und Schulaufsicht lernen systemisch – im Netzwerk.

In regionalen *Schulfamilien*, also Entwicklungsnetzwerken von Schulleitungen, Schulaufsicht und weiteren Akteur:innen, die regelmäßig gemeinsame Lernschleifen organisieren<sup>5</sup>, entsteht ein neues Verständnis von Führung: Leitung und Aufsicht lernen gemeinsam, Schulentwicklung datenbasiert und adaptiv zu gestalten. Dashboards und Feedbackschleifen dienen dabei nicht der Kontrolle, sondern der kollektiven Orientierung. Dieses Lernen aus und mit Daten ermöglicht ein System, das sich selbst beobachtet, aus Erfahrung lernt und auf Veränderung reagiert. So wächst eine Lernkultur, die Steuerung durch zyklisch organisiertes, gemeinsames Verstehen und Handeln stärkt.

## 5 Professionelles Vertrauen ist der Resonanzraum kollektiven Lernens.

Lernen entsteht im Dialog: zwischen Schüler:innen und Lehrkräften, in Kollegien und zwischen Führungsebenen. Professionelles Vertrauen<sup>6</sup> schafft dafür den Resonanzraum, in dem Menschen sich zuhören, Rückmeldungen ernst nehmen und die Erfahrung des Gesehen- und Verstandenwerdens machen. Wo Vertrauen besteht, können Fehler ausgesprochen, Fragen gestellt und Unsicherheiten geteilt werden. Indem solch

professionelles Vertrauen gelebt wird, entsteht eine Kultur, in der Resonanz und Verantwortung sich gegenseitig stärken und zu gemeinsamen Lernanlässen beitragen – nicht nur zwischen Personen einer Systemebene, sondern auch in der Verschränkung von Schulaufsicht, Schulleitungen und Lehrkräften.

## 6 Das lernende Schulsystem organisiert Lernen über Ebenen hinweg.

Lernen vollzieht sich auf mehreren Ebenen: Schüler:innen reflektieren ihre Fortschritte, Lehrkräfte entwickeln Unterricht gemeinsam weiter und die Systemebene nutzt Erkenntnisse, um Steuerung zu verbessern. Künstliche Intelligenz kann diesen Prozess anregen, aber sie ersetzt ihn nicht. Entscheidend bleibt das gemeinsame Nachdenken über Erfahrungen in Schule und Unterricht. Beziehungen, Routinen und professionelle Reflexion halten das lernende Schulsystem<sup>7</sup> zusammen und transformieren eine verwaltende Haltung in eine Kultur des Lernens.

<sup>5</sup> Stiwka & Klopsch, 2024, Kap. 4 & 7

<sup>6</sup> Stiwka & Klopsch, 2024, Kap. 6

<sup>7</sup> Stiwka & Klopsch, 2024

## »» Lernen von Schüler:innen: Deeper Learning in der Kultur der Digitalität

Deeper Learning versteht Lernen im digitalen Zeitalter als vertieften Wissensaufbau, der auf Kohärenz, anspruchsvolle kognitive Prozesse und authentische Leistungen zielt. Zentral ist eine Wissensarchitektur, die deklaratives, konzeptuelles, prozedurales und metakognitives Wissen systematisch verbindet<sup>8</sup>. Lernprozesse werden dort vertieft, wo Schüler:innen Zusammenhänge verstehen, ihr Wissen anwenden und kritisch reflektieren. Authentische Leistungsnachweise zeigen, ob Verständnis aufgebaut wurde und wie es in sinnvolle Kontexte übertragen werden kann<sup>9</sup>.

Gegen die verbreitete Annahme, die allgegenwärtige Verfügbarkeit von Informationen ersetze systematischen Wissensaufbau, betont Deeper Learning: Je mehr Vorwissen Lernende besitzen, desto gezielter können sie Ressourcen nutzen<sup>10</sup>. Ohne tragfähige fachliche Grundlagen drohen sich Lernunterschiede zu verstärken – ein Effekt, der in der Forschung als „Matthäus-Prinzip“ beschrieben wird<sup>11</sup>. Lesekompetenz, Urteilskraft und die Fähigkeit, Quellen kritisch zu bewerten, werden damit zur Voraussetzung von Teilhabe in der Kultur der Digitalität<sup>12</sup>.

In einer Kultur der Digitalität<sup>13</sup> verändern sich die Rahmenbedingungen des Lernens grundlegend. Drei Grundmuster sind zentral: Gemeinschaftlichkeit – Wissen entsteht im Dialog mit anderen; Referenzialität – Informationen werden verknüpft, verglichen und neu kontextualisiert; sowie Algorithmizität – digitale

Prozesse werden verstanden, geprüft und reflektiert<sup>14</sup>. Damit wird Lernen im Zeitalter der KI für die Lernenden zu einem Prozess kritischer Auseinandersetzung mit Wissen, Technik und Bedeutung – nicht zu deren bloßer Nutzung<sup>15</sup>. Dies ist besonders wichtig vor dem Hintergrund, dass KI das Wissen gerade nicht auf Basis gemeinschaftlicher Aushandlungsprozesse generiert, sondern auf Basis von Wahrscheinlichkeiten. Referenzialität wird dabei regelrecht ausgeklammert. Menschliches Lernen greift hier tiefer, muss aber auch gezielt zu diesem Tiefergreifen angeregt werden.

Nach dem Modell des Deeper Learning verläuft jedes Lernen in drei Phasen. (1) In der ersten Phase erarbeiten sich die Lernenden mit Unterstützung der Lehrenden fachliches Schlüsselwissen eines Themenfeldes. Dieses Schlüsselwissen, auch „Wissensfundament“ genannt, dient als tragfähige Grundlage, um sich im Feld orientieren zu können und tiefgreifender einzutauchen. (2) In der zweiten Phase stehen anspruchsvolle kognitive Prozesse, wie das Analysieren, Bewerten, Gestalten, im Vordergrund der Auseinandersetzung. Die Lernenden arbeiten ko-konstruktiv und ko-kreativ in kleinen Teams zusammen, entwickeln Ideen und bearbeiten Wissen mit komplexen Skills. (3) In der dritten Phase übersetzen die Lernenden Wissen in individuell und gemeinsam entwickelte authentische Leistungen, die nicht nur für sich stehen, sondern einem echten Publikum zugänglich gemacht werden oder für eine Zielgruppe konkret nutzbar und wirksam werden. Dieser Übergang von Wissensaufnahme zu Wissensanwendung gilt als Kern transformativer Kompetenzentwicklung<sup>16</sup>.

<sup>8</sup> Anderson & Krathwohl, 2001

<sup>9</sup> Fullan & Quinn, 2020; Sliwka & Klopsch, 2022

<sup>10</sup> Sliwka & Klopsch, 2022, S. 34 ff; Bransford, Brown & Cocking, 2000

<sup>11</sup> Merton, 1968

<sup>12</sup> Sliwka & Klopsch, 2022, S. 41–43

<sup>13</sup> Stalder, 2016; Sliwka & Klopsch, 2024, Kap. 1.3

<sup>14</sup> Stalder, 2016; 2018

<sup>15</sup> Sliwka & Klopsch, 2022, S. 49 ff.

<sup>16</sup> Sliwka & Klopsch, 2022, S. 67 ff.

Vertieftes Lernen gelingt, wenn Schüler:innen beim Durchqueren der sogenannten Lerngrube, d. h. wenn sie an Grenzen und Herausforderungen stoßen, gezielt unterstützt werden<sup>17</sup>. Lehrkräfte gestalten Aufgaben in der „Zone der nächsten Entwicklung“<sup>18</sup> und nutzen Scaffolding, Coaching und formative Rückmeldungen, um Lernende herauszufordern, ohne sie zu überfordern<sup>19</sup>. Diese Rückmeldungen fördern Selbstregulation und Metakognition der Schüler:innen – zwei zentrale Elemente nachhaltigen Lernens<sup>20</sup>.

Empirische Befunde zu Deeper-Learning-Schulen zeigen, dass Lernende, die regelmäßig in solchen vertieften Lernumgebungen arbeiten, nicht nur fachlich, sondern auch in ihren personalen und sozialen Kompetenzen stärker wachsen. Studien verweisen auf Zuwächse in Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Selbstwirksamkeit und Lernstrategien<sup>21</sup>.

KI-gestützte Lernumgebungen können diese Prozesse sinnvoll erweitern: Adaptive Feedbacksysteme, Schreib- und Sprachassistenten oder Simulationen erlauben individualisierte Lernwege, die Lernende dort abholen, wo sie stehen<sup>22</sup>. Doch mit dem Einsatz von generativer KI entsteht zugleich eine neue pädagogische Herausforderung: die Versuchung, kognitive Denk- und Lernprozesse abzukürzen oder an die generative KI outzusourcen. Systeme, die Antworten generieren, bevor Fragen verstanden sind, bergen das Risiko, dass Lernende die entscheidenden Phasen des Denkens überspringen. Wenn Begriffsbildung, Fehleranalyse und Problemlösung ausgelagert werden, bleiben zentrale Lernprozesse, wie die mentale Anstrengung, das Ringen um Bedeu-

tung oder auch das Aushalten von Ungewissheit, unvollzogen<sup>23</sup>. Pädagogische Settings müssen diese Problematik bewusst als Ausgangslage aufgreifen und ihr durch didaktische Strategien aktiv entgegenwirken.

Deeper Learning begegnet dieser Gefahr nicht durch Technikverzicht, sondern durch ein Lernsetting, das kognitive Aktivierung strukturell absichert. In gut gestalteten Deeper-Learning-Formaten müssen Lernende ihre Zwischenergebnisse regelmäßig mündlich präsentieren und erklären, Feedback aufnehmen, Quellen kritisch prüfen, Hypothesen begründen und überarbeiten. Sie diskutieren ihre Ideen mit Peers und Lehrkräften, tauchen in Gedanken anderer ein, wägen Herangehensweisen ab, dokumentieren Denkprozesse und stellen sich kritischen Rückfragen – fachlich-inhaltlich wie auch bezogen auf ihren Denk- und Arbeitsprozess. Dieser dialogische und iterative Aufbau sorgt dafür, dass kognitive Aktivierung nicht outgesourct werden kann, Verstehen diagnostisch sichtbar wird und Lernprozesse transparent und nachvollziehbar werden<sup>24</sup>.

Darüber hinaus beinhaltet jedes Deeper-Learning-Design Phasen intentionaler Entkopplung von generativer KI, in denen Lernende ganz ohne digitale Unterstützung argumentieren, schreiben oder konstruieren. Diese Abschnitte sichern, dass Basiskompetenzen – etwa die Fähigkeit zum eigenständigen Strukturieren, Formulieren und Problemlösen – nicht verkümmern, sondern gestärkt werden. Erst danach wird KI gezielt als Werkzeug der Reflexion und Überarbeitung genutzt. So entsteht ein didaktischer Wechselrhythmus aus

<sup>17</sup> Nottingham, 2017

<sup>18</sup> Vygotsky, 1978

<sup>19</sup> Hattie & Timperley, 2007

<sup>20</sup> Zimmerman, 2002

<sup>21</sup> Sliwka & Klopsch, 2022, S. 102 ff.

<sup>22</sup> Luckin, Holmes, Griffiths & Forcier, 2016

<sup>23</sup> Sliwka & Klopsch, 2022, S. 116 ff.

<sup>24</sup> Sliwka & Klopsch, 2022, S. 82–90

analogem Denken, digitaler Unterstützung und kollektiver Reflexion. In dieser Architektur kann Lernen nicht übersprungen werden: Jede Phase verlangt eigenes Denken, jede Rückmeldung erfordert eine neue Planung, und jede Überarbeitung schafft eine erneute Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Deeper Learning verhindert so, dass generative KI zum Ersatz für Denken wird. Stattdessen nutzt es KI vielmehr, um Denken sichtbar, überprüfbar und vertiefbar zu machen.

### »» Lernen der Lehrkräfte – Professionalisierung in ko-konstruktiven Lernprozessen

Lehrkräfte sind im lernenden Schulsystem nicht nur Gestalter:innen von Lernprozessen, sondern Teil einer kollektiv getragenen und gelebten professionellen Lernkultur. Während traditionelle Fortbildungen meist punktuell und individualisiert waren, entwickelt sich Professionalisierung zunehmend als kontinuierlicher kollektiver Prozess<sup>25</sup>. In dieser Logik lernen Lehrkräfte gemeinsam, indem sie Unterricht gemeinsam planen und diagnostische Daten, Schüler:innenprodukte und Beobachtungen gemeinsam analysieren.

Diese Form professionellen Lernens bezeichnet Klopsch & Sliwka (2021) als ko-operative Professionalität: Eine Kultur, in der gemeinsames Forschen und Planen, wechselseitiges Feedback und das Lernen aus wissenschaftlichem Wissen und Daten zur Routine werden<sup>26</sup>. Auf diese Weise verlagert sich das Zentrum professioneller Weiterentwicklung von der externen Fortbildung zur gemeinschaftlich reflektierten Praxis im Kollegium. Die Schule wird zur „Lern-

und Entwicklungswerkstatt für Lehrkräfte“: einem Raum, in dem pädagogische Planungen dialogisch überprüft, Hypothesen getestet und neue Handlungsoptionen erprobt werden<sup>27</sup>. Dieser Raum muss drei Anforderungen genügen: er muss ein physisch erfahrbarer gemeinsamer Denkraum sein, er muss zeitlich verstanden mit einer hohen Verbindlichkeit in den Arbeitsalltag der Lehrkräfte eingebettet sein und auf professionsbezogener Ebene durch die Data-Literacy der Lehrkräfte nutzbar sein.

Internationale Studien bestätigen die Wirksamkeit dieses Paradigmas: Schulen, in denen Lehrkräfte regelmäßig gemeinsam Unterricht reflektieren und auf Basis von Daten Entscheidungen treffen, zeigen stabilere Qualitätsentwicklungsprozesse und höhere Schüler:innenleistungen<sup>28</sup>. International dienen diagnostische Daten einzelner Lernender dabei bereits als Ausgangspunkt passgenauer pädagogischer Planungen. In Deutschland fehlt derzeit noch die Rechtsgrundlage dafür. KI-gestützte Diagnosetools können Lernverläufe sichtbar machen oder Unterrichtsplanung unterstützen und dokumentieren, doch das professionelle Lernen bleibt ein sozialer Aushandlungsprozess, in dem Interpretationen geteilt und pädagogische Entscheidungen kollektiv begründet werden<sup>29</sup>.

### »» Lernen des Systems – Daten, Vertrauen und vernetzte Autonomie

Schulen sind Teil von Bildungssystemen, die selbst lernfähig sein müssen. Nach Sliwka & Klopsch (2024) beruht das lernende Schulsystem auf einer engen Verzahnung von ‚Frontend‘ und ‚Backend‘: Schulen, Schulaufsicht und

<sup>25</sup> Sliwka & Klopsch, 2024, Kap. 7  
<sup>26</sup> Hargreaves & O'Connor, 2018

<sup>27</sup> Sliwka & Klopsch, 2022, S. 123–126  
<sup>28</sup> Fullan & Quinn, 2020; Hargreaves & O'Connor, 2018  
<sup>29</sup> Sliwka & Klopsch, 2024, S. 218 ff.; Klopsch, Sliwka & Yee, 2019

Bildungsadministration arbeiten in wechselseitigen Feedbackschleifen zusammen, um Entwicklungen dateninformiert und lernorientiert zu steuern<sup>30</sup>. Daten fungieren dabei als Rückkopplungsmechanismen, die Lernprozesse sichtbar machen. Während Small Data, etwa Diagnoseergebnisse, Unterrichtsbeobachtungen oder Schüler:innenfeedbacks, konkrete pädagogische Entwicklungsarbeit anregen, schaffen Big Data – beispielsweise systemische Kennzahlen auf Dashboards – Orientierung auf Ebene der Steuerung. Beide Datenformen ergänzen sich, wenn sie in professionellen Dialog übersetzt werden<sup>31</sup>. Entscheidend ist neben der Erhebung der Daten auch deren Deutung: Sie sollen Erkenntnis ermöglichen, nicht Kontrolle erzeugen.

Dieses systemische Lernen vollzieht sich in regionalen Schulfamilien: Netzwerken von Schulleitungen, Schulaufsicht und weiteren Akteur:innen, die regelmäßig gemeinsame Lernschleifen organisieren. In diesen Lernräumen werden Strategien, Zwischenstände und Wirkungen reflektiert, um Schulentwicklung auf gemeinsame Metaziele auszurichten: Basiskompetenzen, Chancengerechtigkeit und Wohlbefinden. So entsteht kollektive Wirksamkeit über Organisationsgrenzen hinweg<sup>32</sup>.

Zentral für das Gelingen dieser systemischen Lernprozesse ist professionelles Vertrauen. Es entsteht, wenn Verantwortung geteilt, Fehler als Lernanlässe verstanden und Daten transparent genutzt werden<sup>33</sup>. Führung in der digitalen Transformation bedeutet, diese Bedingungen aktiv zu gestalten: Schulleitun-

gen und Schulaufsicht tragen durch ihre Haltung und ihre kokonstruktiven Lernprozesse dazu bei, als „Lerndesigner:innen“ nah an den Lernenden dran zu sein und passgenaue Lernförderung zu gestalten. Ministerien, Schulaufsichten und Landesinstitute schaffen indes die Unterstützungsstrukturen, damit die professionellen Kräfte in der Schule Unterricht gemeinsam zukunftsorientiert weiterentwickeln.

Über die Expert:innen:

**Prof. Dr. Anne Sliwka** – Sie ist Professorin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg. Sie forscht über Schul- und Schulsystementwicklung sowie Lehrerprofessionalität in international-vergleichender Perspektive. Sie ist Gründerin der „Deeper Learning Initiative“ und gehört dem wissenschaftlichen Beirat des Kultusministeriums von Baden-Württemberg an.

**Prof. Dr. Britta Klopsch** – Sie ist Professorin am Institut für Schulpädagogik und Didaktik des KIT (Karlsruher Institut für Technologie). Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Professionalisierung von Lehrkräften, Schulentwicklung und die Unterrichtsentwicklung durch Deeper Learning.

<sup>30</sup> Sliwka & Klopsch, 2024, S. 62 ff.

<sup>31</sup> Sliwka & Klopsch, 2024, Kap. 5; Klopsch, Sliwka & Yee, 2019

<sup>32</sup> Sliwka & Klopsch, 2024, Kap. 4

<sup>33</sup> Sliwka & Klopsch, 2024, Kap. 6; Tschannen-Moran, 2001; 2004

## „Jeder und jede ist beim von- und miteinander Lernen ein ganz aktiver Teil des Teams.“

In der Offenen Ganztagschule (OGS) Wentorf bei Hamburg ist ein zentraler Gedanke tief verankert: Lernen ist ein gemeinschaftlicher Prozess, der nie abgeschlossen ist. Mit dem ersten Satz ihres neuen Leitbilds Wissen – „Wir sind alle Lernende“ – macht das Team deutlich, welches Selbstverständnis seine Zusammenarbeit trägt. Doch wie lässt sich eine solche Kultur etablieren? Und was braucht es dafür von jeder Einzelperson im Schulkollegium? Im Rahmen unseres Podcasts *Praxispicker* haben wir mit Sabine Schratzberger-Kock, Leiterin der OGS, gesprochen.

Statt nur über pädagogische Konzepte zu sprechen, lohnt sich ein Blick auf die Menschen, die diese Kultur täglich tragen. Das multiprofessionelle Team der OGS Wentorf besteht aus Menschen mit ganz unterschiedlichen beruflichen Hintergründen, Kompetenzen und Erfahrungen, die täglich aufeinander treffen. Diese Vielfalt prägt die Lernkultur der Schule. Hier werden die Fach- und Lehrkräfte nicht als reine Wissensvermittler:innen verstanden, sondern als Menschen, die sich selbst weiterentwickeln und voneinander lernen. Die Heterogenität des Schulteams stärkt das gegenseitige Verständnis und schafft ein Klima, in dem Fragen und Neugier willkommen sind. Für Sabine Schratzberger-Kock, Leiterin der OGS, ist klar: „Wir erleben jeden Tag, dass die Kultur des Von- und Miteinander Lernens nicht nur für die erfolgreiche Bewältigung unserer Aufgaben absolut entscheidend ist, sondern auch einen ganz unschätzbaren Wert für das persönliche Wachstum eines jeden einzelnen Teammitglieds hat.“

### Warum Wissensaustausch eine innere Bereitschaft braucht

Eine Kultur des Teilens entsteht nicht automatisch: Sie braucht Bereitschaft, Vertrauen und Offenheit. Deshalb startet das Team seine Entwicklung nicht

mit der Einführung neuer Methoden, sondern mit einer ehrlichen Frage: *Wo stehen wir eigentlich?* In einer umfangreichen Umfrage – einer sogenannten Standortbestimmung – wurden die Kolleg:innen unter anderem gefragt, was sie unter einer wissensfreundlichen und fördernden Teamkultur verstehen. Dabei zeigte sich deutlich: Wissensmanagement ist weit weniger eine technische oder organisatorische Herausforderung, sondern in erster Linie eine Haltungsfrage: Nur wer offen ist, Wissen zu teilen, und anderen das eigene Lernen zutraut, kann eine Kultur des Miteinanders wirklich tragen.

Diese gemeinsame Verständigung führte zum *Leitbild Wissen*. Es formuliert nicht nur einen Anspruch, sondern stärkt ein Selbstverständnis: Wer sich selbst als Lernende:r begreift, nimmt Veränderungen nicht als Bedrohung wahr, sondern als Gestaltungsraum. Sabine Schratzberger-Kock betont: „Auch wir Erwachsenen in Schule sind Lernende und sollten immer Lernende bleiben. Wenn dieses Selbstverständnis bei allen vorhanden ist, nehmen wir Wandel und Veränderung nicht mehr als das wahr, was einfach so über uns hereinbricht, sondern vielmehr als etwas, das wir aktiv gestalten wollen und auch können.“

Klar ist aber auch: Erfolgreiche Wissensweitergabe braucht die Bereitschaft zum Teilen und einen passenden Rahmen und Raum, in dem diese stattfinden kann.

### Von der Standortbestimmung zu passenden Formaten

In der Umfrage ging es jedoch nicht nur um das *Was*, sondern auch das *Wie*: Welche Möglichkeiten gibt es an Schule, um das eigene Wissen für das Team verfügbar zu machen und sich neues Wissen anzueignen – oder braucht es neue Formate? Sabine Schratzberger-Kock erinnert sich: „Aus den Antworten und der anschließenden Diskussion der Umfrageergebnisse sind neue, kreative Formate für den Wissenstransfer entstanden, wie zum Beispiel das Thema des Monats. Dieses wird in unseren Teamsitzung formuliert, Impulse dazu auf Karten festgehalten und dann auf einem Memoboard gesammelt. In einer der folgenden Teamsitzungen werten wir die Karten gemeinsam aus und entwickeln daraus konkrete Maßnahmen und Aktionen.“ Weitere Formate sind bereits in der Planung, darunter ein Podcast und Wissensvideos zu verschiedenen Themenschwerpunkten. Doch das sei erst der Anfang, wie Sabine Schratzberger-Kock erzählt. Ziel sei es, sich alle Formate genau anzuschauen und diese entsprechend weiterzuentwickeln. Hierzu sagt sie: „Uns ist jetzt noch viel klarer, wie wichtig eine gemeinsame Haltung ist und dass dies vielleicht auch der entscheidende Schlüssel für Verbesserung ist.“

Noch mehr Einblicke in den Schulalltag der OGS Wentdorf und die konkrete Umsetzung der Standortbestimmung gibt es in Folge 6 unseres Podcast *Praxisspicker* zu hören.

### Mehr zum Thema Wissenstransfer in Schule:



>>> Handreichung: „Wissen teilen, Schule stärken“

Mit der multimedialen Handreichung zeigen wir anhand von Praxisbeispielen wie schulinterner Wissenstransfer für die Schulentwicklung wirkungsvoll umgesetzt werden kann.



>>> Podcast „Praxisspicker“

Wie gelingt es, Kolleg:innen den Onboardingprozess zu erleichtern, digitale Handlungssicherheit zu fördern und eine Haltung des wertschätzenden miteinander Teilens anzuregen? Das zeigen Praxiseinblicke in unserem Podcast.



- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2020). *Deep learning: Engage the world change the world* (2nd ed.). Corwin.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Klopsch, B., Sliwka, A., & Yee, D. (2019). *Datengestützte Schulentwicklung in der Provinz Alberta, Kanada*. In: C. Buhren, G. Klein & S. Müller (Hrsg.). *Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht* (S. 293–306). Beltz Juventa.
- Klopsch, B. & Sliwka, A. (2021). *Kooperative Professionalität*. Beltz.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.
- Merton, R. K. (1968). *The Matthew effect in science*. *Science*, 159 (3810), 56–63. <https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56>
- Nottingham, J. (2017). *The Learning Challenge. How to guide your students through the learning pit to achieve deeper understanding*. Corwin.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *Lernkompass 2030*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Sliwka, A., & Klopsch, B. (2022). *Deeper Learning in der Schule: Pädagogik des digitalen Zeitalters*. Beltz.
- Sliwka, A., & Klopsch, B. (2024). *Das lernende Schulsystem*. Beltz.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Stalder, F. (2018). *Herausforderungen der Digitalität jenseits der Technologie*. Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre (5), 8–15.
- Tschannen-Moran, M. (2001). *Collaboration and the need for trust*. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308–331.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview*. *Theory Into Practice*, 41 (2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

## Impressum

Herausgeberin:  
Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH  
Tempelhofer Ufer 11  
10963 Berlin  
[www.dkjs.de](http://www.dkjs.de)

Redaktion: Natalie Hurthe (DKJS), Anna Busse (DKJS)  
Mitwirkende: Prof. Dr. Anne Sliwka, Prof. Dr. Britta Klopsch  
Gestaltung: Natalie Hurthe (DKJS)

© DKJS 2025

Die Inhalte dieser Expertise wurden mit größtmöglicher Sorgfalt erstellt. Es wird jedoch keinerlei Gewähr für die Aktualität, Richtigkeit und Vollständigkeit der bereitgestellten Informationen übernommen.

### Nutzung:

Der Text dieser Expertise wird unter der Creative Commons-Lizenz „Namensnennung - Nicht-kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen (CC BY-NC-SA 4.0)“ veröffentlicht. Weitere Informationen unter <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>.



Eine Initiative von



Diese Expertise wurde von der Deutschen Kinder und Jugendstiftung im Rahmen des Programms *bildung.digital* angefertigt. *bildung.digital* ist eine gemeinsame Initiative der ARAG SE und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung.

Weitere Informationen unter: [www.bildung.digital](http://www.bildung.digital)