

Beiträge zur Pädagogik

Carmen Koch | Colette Schneider Stingelin [Hrsg.]

Schulkommunikation

Wege zu einer professionellen
Kommunikationskultur von Schulen



Nomos

Beiträge zur Pädagogik

Band 19

Carmen Koch | Colette Schneider Stingelin [Hrsg.]

Schulkommunikation

Wege zu einer professionellen
Kommunikationskultur von Schulen



Nomos

Open Access-Förderung durch die ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften

Projekträger: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Departement Angewandte Linguistik, IAM Institut für Angewandte Medienwissenschaft

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 2026

© Die Autor:innen

Publiziert von

Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden
www.nomos.de

Gesamtherstellung:

Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

ISBN (Print): 978-3-7560-3610-3

ISBN (ePDF): 978-3-7489-6765-1

DOI: <https://doi.org/10.5771/9783748967651>



Onlineversion
Inlibra



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

Inhaltsverzeichnis

Carmen Koch & Colette Schneider Stingelin

Kapitel 1: Kommunikation als zentrale Ressource für den Schulalltag	7
---	---

Nicole Rosenberger & Katharina Krämer

Kapitel 2: Identitätsorientierte Schulkommunikation	13
---	----

Carmen Koch & Nicole Rosenberger

Kapitel 3: Spannungsfelder und Handlungsdimensionen der Schulkommunikation	23
--	----

Carmen Koch

Kapitel 4: Akzeptanz schaffen für digitale Kommunikation und Kollaboration an Schulen	35
---	----

Julia Grundisch

Kapitel 5: Das Kommunikationskonzept für die Schule	43
---	----

Tobias Röhl im Gespräch mit Nicole Rosenberger & Colette Schneider Stingelin

Kapitel 6: Überzeugen und Vernetzen als Schlüsselkompetenzen von PICTS	53
--	----

Katharina Krämer

Kapitel 7: Interne Kommunikation an Schulen	59
---	----

Colette Schneider Stingelin, Julia Grundisch & Angelica Hüsser

Kapitel 8: Passt! Ein forschungsbasiertes Matching-Tool für die Rekrutierungskommunikation von Schulen und Lehrpersonen	69
---	----

Pierre Tulowitzki im Gespräch mit Colette Schneider Stingelin und Nicole Rosenberger

Kapitel 9: Kommunikation als Kernaufgabe der Schulleitung	79
---	----

Inhaltsverzeichnis

Carmen Koch & Fiona Fehlmann

Kapitel 10: Digitale Kompetenzen von Erziehungsberechtigten 85

Carmen Koch & Angelica Hüsler

Kapitel 11: Schulkommunikation mit fremdsprachigen
Erziehungsberechtigten 97

*Doreen Prasse im Gespräch mit Colette Schneider Stingelin und Nicole
Rosenberger*

Kapitel 12: Kooperation entsteht durch Kommunikation 107

Literaturverzeichnis 113

Kapitel 1: Kommunikation als zentrale Ressource für den Schulalltag

Schulen sind Organisationen, die in hohem Mass über Kommunikation funktionieren: Sie strukturiert den Schulalltag, ermöglicht Zusammenarbeit, schafft Orientierung und prägt Beziehungen innerhalb der Schule ebenso wie außerhalb des Schulbetriebs. Kommunikation ist damit eine zentrale Voraussetzung dafür, dass pädagogische Arbeit gelingen kann, und zugleich ein wichtiger Bestandteil schulischer Organisations- und Führungskultur. Dennoch wird Kommunikation an und von Schulen – sowohl in bildungspolitischen Debatten als auch in der Forschung – häufig primär im Kontext der Unterrichtskommunikation betrachtet. Ebenso wird im Zusammenhang mit dem digitalen Wandel der Blick überwiegend auf Fragen der Unterrichtsentwicklung gelenkt. Dies zeigt sich etwa in Diskussionen über Mediendidaktik, die digitalen Kompetenzen der Schüler:innen oder die ICT-Infrastruktur der Schulen (Gerick & Tulowitzki, 2019; Petko et al., 2018; Rummler, 2018).

Dieses Buch widmet sich einem Bereich, der bislang vergleichsweise wenig systematisch aufgearbeitet wurde: der Kommunikation von und an Schulen ausserhalb des eigentlichen Unterrichts. Während als Teil pädagogischer Interaktion seit langem im Zentrum der Bildungsforschung steht, rücken die organisationalen Kommunikationsprozesse von Schulen erst in jüngerer Zeit vermehrt in den Blick. Schulkommunikation ist in diesem Verständnis die instrumentelle Kommunikation in und von Schulen, die innerhalb des Kollegiums ebenso wie im Austausch mit Schüler:innen, Erziehungsberechtigten, Schulbehörden und einer breiteren Öffentlichkeit stattfindet. Sie umfasst die interne Abstimmung im Schulteam, die Führungskommunikation der Schulleitung, die Kommunikation mit Erziehungsberechtigten und Behörden sowie die Öffentlichkeitsarbeit. Schulkommunikation trägt damit wesentlich zur organisationalen Steuerung und zur Entwicklung einer kohärenten schulischen Identität bei.

Gerade im digitalen Wandel wird deutlich, dass Schulkommunikation nicht auf einseitige Information reduziert werden kann. Schulen bewegen sich zunehmend in Kommunikationsarenen, in denen Dialog, Rückmeldung und Beteiligung erwartet werden (Röttger et al., 2018). Digitale Tools ermöglichen zwar eine schnellere und ortsunabhängige Kommunikation,

erhöhen aber zugleich die Komplexität schulischer Abstimmung und verstärken Anforderungen an Transparenz, Konsistenz und Erreichbarkeit (Bastian & Prasse, 2021; Viertmann et al., 2022). Schulen müssen daher kommunikative Normen, Zuständigkeiten und Routinen neu aushandeln und eine zeitgemässe Kommunikationskultur entwickeln, die integraler Bestandteil der Schulkultur ist (Schiefner-Rohs, 2016).

Dabei ist es hilfreich, Schulkommunikation nicht nur als Austausch von Botschaften zu verstehen, sondern auch als Grundlage schulischer Kooperation. Kommunikation und Kollaboration stehen in enger Beziehung: Während Information die einseitige Weitergabe von Inhalten beschreibt, meint Kommunikation den dialogischen Austausch zur Klärung und Abstimmung. Kollaboration geht darüber hinaus und bezeichnet Formen gemeinsamer, ko-konstruktiver Zusammenarbeit, etwa bei der Entwicklung pädagogischer Konzepte, in multiprofessionellen Teams oder in der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten. Schulkommunikation umfasst somit auch die Gestaltung jener Strukturen und Routinen, die gemeinsame Arbeit ermöglichen und Mitarbeitende im Alltag entlasten.

Schulen stehen im Austausch mit vielfältigen Anspruchsgruppen, die teilweise widersprüchliche Anliegen und Erwartungen an die Schule herantragen. Kommunikation wird damit zu einem zentralen Medium organisationaler Selbstbeschreibung und zugleich zu einer Schnittstelle, über die Schulen von aussen adressiert und bewertet werden (Drepper & Tacke, 2012). Über Kommunikationsprozesse entsteht das Image einer Schule, und daraus wiederum ihre Reputation und das Vertrauen, das ihr entgegengebracht wird (Niederhäuser & Rosenberger, 2017).

Vor diesem Hintergrund wird Schulkommunikation im Rahmen dieser Publikation als strategisches Handlungsfeld schulischer Entwicklung verstanden. Schulkommunikation ist kein operativer Nebenbereich, sondern eine zentrale Ressource schulischer Führung. Sie begleitet Veränderungsprozesse, fördert die Kooperation und stärkt Vertrauen – nach innen wie nach aussen.

Das Buch versammelt Beiträge verschiedener Autorinnen, in denen die Schulkommunikation aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet wird. Die Beiträge bauen auf angewandten, praxisnahen Studien der Autorinnen im Feld der Schulkommunikation auf und sind geprägt von Erfahrungen aus der Begleitung und Beratung von Schulen in Entwicklungsprozessen. Ergänzt werden sie durch Erkenntnisse aus der Forschungs- und Beratungstätigkeit der Autorinnen im Bereich der internen Kommunikation

und digitalen Transformation sowie durch Bezüge zu aktuellen wissenschaftlichen Debatten.

Die Kapitel sind in drei thematische Blöcke gegliedert.

Block 1: Grundlagen der Schulkommunikation

Der erste Block schafft eine theoretische und konzeptionelle Grundlage, um Schulkommunikation als ein organisationales und kulturelles Handlungsfeld zu verstehen. Den Auftakt bildet das Kapitel *Identitätsorientierte Schulkommunikation* von Nicole Rosenberger und Katharina Krämer, das zeigt, dass Kommunikation eine zentrale Rolle für die Identität, Wahrnehmung und Entwicklungsfähigkeit von Schulen spielt. Im anschließenden Beitrag *Spannungsfelder und Handlungsdimensionen der Schulkommunikation* analysieren Carmen Koch und Nicole Rosenberger zentrale Herausforderungen schulischer Kommunikation im digitalen Wandel und verdichten diese zu einem Modell mit neun Handlungsdimensionen. Ergänzend dazu beleuchtet Carmen Koch im Kapitel *Akzeptanz schaffen für digitale Kommunikation und Kollaboration an Schulen*, wie Akzeptanzprozesse digitaler Kommunikationsformen erklärt werden können und welche Faktoren Einfluss darauf nehmen. Das Kapitel *Das Kommunikationskonzept für die Schule* von Julia Grundisch bietet schliesslich einen praxisorientierten Überblick darüber, wie Schulen ihre Kommunikation strategisch planen und institutionalisieren können. Abgeschlossen wird dieser Grundlagenblock durch das Interview mit Prof. Dr. Tobias Röhl, Professor für Digitales Lernen und Lehren an der Pädagogischen Hochschule Zürich, das vertiefende Einblicke in aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen zu Schulen und digitalem Wandel gibt.

Block 2: Kommunikation mit Schulmitarbeitenden

Der zweite Block widmet sich der Kommunikation mit Schulmitarbeitenden als Grundlage schulischer Zusammenarbeit, Führung und Organisationsentwicklung. Den Einstieg bildet das Kapitel *Interne Kommunikation an Schulen*, in welchem Katharina Krämer die Besonderheiten schulischer Mitarbeitendenkommunikation beschreibt, und erläutert, wie Information, Kommunikation und Kollaboration im Kollegium strukturiert und zielführend gestaltet werden können. Im Beitrag *Passst! Forschungsbasierte*

Entwicklung eines Matching-Tools für die Rekrutierungskommunikation von Schulen und Lehrpersonen von Colette Schneider Stingelin, Julia Grundisch und Angelica Hüscher wird aufgezeigt, wie sich Schulen kommunikativ als Arbeitgeberinnen positionieren können und wie das Matching-Tool in der Rekrutierungskommunikation eingesetzt werden kann. Ergänzt wird dieser Block durch das Interview mit Prof. Dr. Pierre Tulowitzki, Leiter Professur Bildungsmanagement und Schulentwicklung PH FHNW, welches die Rolle von Kommunikation für Schulführung und Schulentwicklung aus wissenschaftlicher Perspektive einordnet.

Block 3: Kommunikation mit Erziehungsberechtigten

Der dritte Block richtet den Blick auf die Kommunikation zwischen Schule und Erziehungsberechtigten. Diese Beziehung ist besonders sensibel, da sie Vertrauen und Transparenz voraussetzt und von wechselseitigen Erwartungen geprägt ist. Im Kapitel *Digitale Kompetenzen von Erziehungsberechtigten* thematisieren Carmen Koch und Fiona Fehlmann, welche Kompetenzen für eine gelingende Zusammenarbeit erforderlich sind und wie Schulen Rahmenbedingungen schaffen können, die digitale Teilhabe für alle Familien ermöglicht. Das Kapitel *Schulkommunikation mit fremdsprachigen Erziehungsberechtigten* von Carmen Koch und Angelica Hüscher beleuchtet, wie Schulen kommunikativ mit sprachlicher und kultureller Vielfalt umgehen können und wie digitale Kanäle genutzt werden können, ohne Barrieren zu verstärken. Den Abschluss des Buches bildet das Interview mit Prof. Dr. Doreen Prasse, Leiterin Forschungsprofessur Digitales Lernen und Lehren PH Schwyz, das zentrale Fragen der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten sowie Perspektiven auf eine partizipative Kommunikationskultur vertieft.

Dieses Buch richtet sich an Schulleitungen, Lehrpersonen, Schulbehörden, Mitarbeitende der Schulverwaltung sowie an alle, die Schulkommunikation professionell gestalten möchten. Es verbindet wissenschaftliche Erkenntnisse mit praxisorientierten Ansätzen und will dazu beitragen, Schulkommunikation als zentrales Element von Schulentwicklung im digitalen Wandel sichtbar zu machen. Ziel ist es, Schulen eine fundierte Grundlage zu bieten, um ihre Kommunikationspraxis zu reflektieren, Stärken und Entwicklungsfelder zu erkennen und eine zukunftsfähige Kommunikationskultur aufzubauen.

Zum Schluss geht ein grosser Dank an unsere Partnerschulen sowie an unsere Interviewpartner:innen aus Praxis und Wissenschaft – ohne sie wäre unsere Arbeit rund um das Thema Schulkommunikation nicht möglich gewesen. Ein besonderes Dankeschön gilt Julia Grundisch, die mit ihrer sorgfältigen Lektoratsarbeit Unstimmigkeiten aufgedeckt und die Texte gezielt optimiert hat.

Impulse für Schulen:

Weitere Informationen, Materialien und Beratungsangebote zur Schulkommunikation finden Sie unter nachfolgendem Link.



URL: <https://www.zhaw.ch/de/linguistik/institute-zentren/iam/beratung/schulkommunikation-in-der-digitalen-transformation>

Kapitel 2: Identitätsorientierte Schulkommunikation

Nicole Rosenberger & Katharina Krämer

Für Schulleitungen ist Kommunikation eine der wichtigsten Ressourcen im Schulalltag. Sie ermöglicht die Organisation des Lehrbetriebs und die Zusammenarbeit, prägt Beziehungen und beeinflusst, wie die Schule intern und extern wahrgenommen wird. In einer zunehmend digitalisierten und komplexen Umgebung ist ein integrierter Blick auf alle kommunikativen Prozesse und auf die Identität der Schule entscheidend. Dadurch wird sichtbar, wofür die Schule steht und wie sie sich positioniert.

1. Schulkultur, Image und Reputation

Schulen sind in ein staatlich reguliertes Bildungssystem eingebunden, welches deren äussere Erscheinungsform und Funktionieren prägt (Luhmann, 2002). Lehrpläne, Personalvorgaben oder Mitwirkungsrechte setzen den Rahmen, innerhalb dessen jede Schule ihr Profil entwickeln kann. Wie diese Vorgaben im Alltag interpretiert und umgesetzt werden, prägt die Schulkultur (Helsper, 2007). Kommunikation spielt dabei eine Schlüsselrolle: Sie klärt Erwartungen, schafft Orientierung und beeinflusst das soziale Klima im Kollegium und in der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und Behörden.

Schulleitungen erleben täglich, wie vielfältig die Erwartungen der internen und externen Anspruchsgruppen sind. Erziehungsberechtigte, Behörden, Lehrpersonen, Schüler:innen, Politik und Öffentlichkeit bringen teilweise widersprüchliche Anliegen ein, die kommunikativ moderiert werden müssen. Kommunikation ermöglicht entsprechende Aushandlungsprozesse, hilft Erwartungen zu klären, Prioritäten sichtbar zu machen und handlungsfähig zu bleiben. Auch diese Prozesse formen die Schulkultur (Drepper & Tacke, 2012).

Das Image einer Schule entsteht im Alltag und über Kommunikation: im Unterricht, an Informationsabenden, in Gesprächen mit Schulangehörigen und anderen Personen, beim Suchen einer Information auf der Schulwebsite oder dem Lesen eines Social Media Beitrags über die Schule. Das Image

kann sich innerhalb einer Anspruchsgruppe aber auch zwischen verschiedenen Anspruchsgruppen unterscheiden. Eine Schule ist klar positioniert, wenn in jedem der verschiedenen Images einige für das Selbstverständnis der Schule zentralen Merkmale präsent sind.

Auf der Basis der verschiedenen Images entsteht die Reputation einer Schule. Diese beschreibt die Bewertung der Kompetenz, den gesetzlichen, politischen und gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen und die im Schulprogramm definierten Ziele nachhaltig umzusetzen. Zudem fließt die Bewertung der Integrität und Attraktivität in die Reputation mit ein und beeinflusst letztlich das Vertrauen, das einer Schule entgegengebracht wird (Niederhäuser & Rosenberger, 2017).

2. Identitätsmodell

Die beschriebenen Zusammenhänge sind im Modell der identitätsorientierten Schulkommunikation (Rosenberger et al., 2021a) am Beispiel der föderalistisch organisierten Schweizer Volksschule abgebildet (vgl. Abbildung 1). Es zeigt, wie politische Vorgaben, strategische Ausrichtung, Identität und Wahrnehmung zusammenwirken.

In der Identität werden die Aspekte zusammengefasst, über die eine Schule als Organisation wahrnehmbar wird. Die Schulidentität umfasst vier Dimensionen:

- *Unterricht und Betreuungsangebot*: bezieht sich auf den Unterrichtsalltag, die ICT-Ausstattung, aber beispielsweise auch zusätzliche Angebote wie Hausaufgabenstunden oder ausserschulische Betreuung.
- *Verhalten*: beinhaltet konkrete Handlungen und die interpersonelle Kommunikation von Schulleitungs- und Lehrpersonen, Schulverwaltungsmitarbeiter:innen und Behördenmitgliedern.
- *Schulkommunikation*: besteht aus der instrumentellen internen und externen Kommunikation (Einwiller et al., 2021) der Schule mit spezifischen Anspruchsgruppen (beispielsweise mit Erziehungsberechtigten einer bestimmten Klasse oder mit potenziellen Lehrpersonen).
- *Symbole*: umfassen das Corporate Design der Schule bzw. Gemeinde, aber beispielsweise auch die Gestaltung des Schulareals oder der Innenräume.

Die Kombination dieser vier Identitätsdimensionen ergibt die spezifische Identität einer Schule. Sie kann über pädagogische Konzepte, Führungs-

grundsätze und Verhaltensrichtlinien, über ein gemeinsames Kommunikationsverständnis und ein Kommunikationskonzept sowie über das Corporate Design gezielt gestaltet werden. Diese Steuerungsinstrumente leiten sich im Idealfall aus den politischen Rahmenbedingungen ab (in der Schweiz z. B. Gemeindeordnung, Lehrplan 21), aber auch aus der strategischen Ausrichtung einer Schule, die sich aus dem Schulprogramm und ihren Werten ergibt. Das Modell unterscheidet zwischen den definierten, sprich idealen und auch nach innen und aussen kommunizierten, und den tatsächlich gelebten und damit beobachtbaren Identitätsmanifestationen. Stimmt das kommunizierte Selbstverständnis nicht mit dem erlebten Alltag überein, leidet das Vertrauen in die Schule. Grosse Diskrepanzen zwischen definierter und realisierter Identität beeinträchtigen die Glaubwürdigkeit und Reputation einer Schule. Schulleitungen müssen deshalb sicherstellen, dass Kommunikation und gelebte Praxis möglichst deckungsgleich sind.

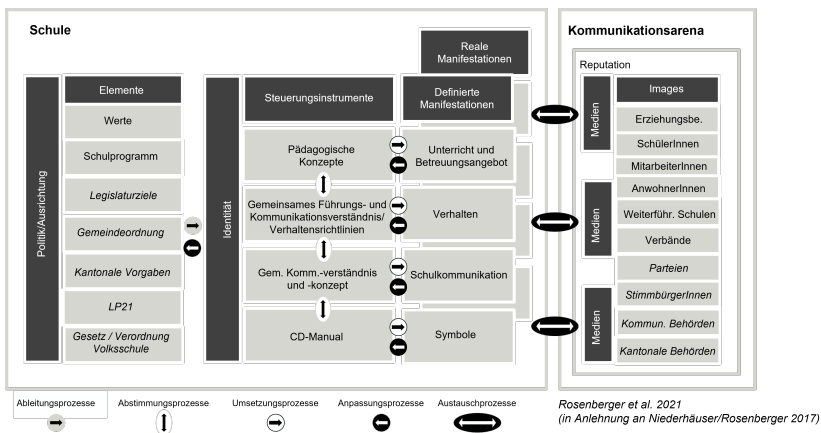


Abbildung 1: Modell der identitätsorientierten Schulkommunikation (Rosenberger et al., 2021a; in Anlehnung an Niederhäuser und Rosenberg, 2017) am Beispiel der Schweizer Volksschule

3. Kommunikation im Alltag der Schule

Kommunikation ist im Identitätsmodell nicht auf eine einzelne Dimension beschränkt, sondern in allen Identitätsdimensionen verankert. Schulische Identität entsteht, stabilisiert und verändert sich durch kommunikatives Handeln. Kommunikation verbindet pädagogische Praxis, professionelles

Verhalten sowie instrumentelle interne und externe Schulkommunikation mit verschiedenen Anspruchsgruppen.

Auf der Ebene des *Unterrichts* manifestiert sich Kommunikation in der Unterrichtskommunikation zwischen Lehrpersonen und Lernenden. Sie ist genuiner Bestandteil der didaktischen Arbeit und prägt pädagogische Beziehungen, Lernprozesse sowie didaktische Entscheidungen. Durch Sprache wird nicht nur Wissen vermittelt, Ausdruck, Gesprächsführung und Interaktionsformen prägen ein bestimmtes pädagogisches Verständnis von Lernen, Leistung, Beziehung und Autorität. Unterrichtskommunikation wirkt identitätsformend, da sie für Lernende – und indirekt auch für deren Erziehungsberechtigte – die Schulerfahrung massgeblich prägt.

Die Ebene des *Verhaltens* ist stark von der *interpersonellen Kommunikation* geprägt: im Kollegium sowie in der Führungskommunikation, aber auch in der Kommunikation mit externen Personen wie beispielsweise einzelnen Erziehungsberechtigten im Rahmen jährlicher Standortgespräche. Die interpersonelle Kommunikation zwischen Mitarbeitenden – etwa in Teams, Fachschaften oder informellen Austauschformaten – formt das professionelle Selbstverständnis sowie das soziale Klima. Die interpersonelle Kommunikation mit externen Personen gestaltet deren Beziehung zur Schule wesentlich mit.

Die *Führungskommunikation* ist ein zentraler Bestandteil der Schulleitungsrolle (siehe Kapitel 7). Sie zielt auf Personalführung, Orientierung und Koordination und beeinflusst Vertrauen, Motivation und Identifikation der Mitarbeitenden mit der Schule. Über Führungskommunikation werden nicht nur Entscheidungen vermittelt, sondern auch Werte, Prioritäten und Vorstellungen von Zusammenarbeit kommuniziert. Sie wirkt damit unmittelbar auf die Kohärenz zwischen Anspruch und gelebter Praxis. Unterrichts-, interpersonelle und Führungskommunikation sind eng mit dem täglichen Handeln der Mitarbeitenden verbunden und machen schulische Identität im Alltag erfahrbar.

Als eigenständige und zugleich zentrale Identitätsdimension tritt die *Schulkommunikation* hinzu. Wie in Kapitel 1 erwähnt, umfasst sie jene bewusst gestalteten Kommunikationsprozesse, die ausserhalb des unmittelbaren Unterrichtsgeschehens stattfinden und die Schule als Organisation bei bestimmten Anspruchsgruppen nach innen und aussen positionieren. Dazu zählen die interne Kommunikation im Kollegium (siehe Kapitel 7) ebenso wie die Kommunikation mit Klassen, Erziehungsberechtigten (siehe Block 3), Schulbehörden sowie die Öffentlichkeitsarbeit (Rosenberger & Schneider, 2023). Sie erfüllt drei Funktionen:

- *Informationsvermittlung*: Eine verlässliche und zielgruppenspezifische Kommunikation von Informationen ist Voraussetzung dafür, dass schulische Prozesse koordiniert sowie Erwartungen geklärt werden können und der Schulbetrieb reibungslos abläuft.
- *Beziehungsaufbau und -pflege*: Über kontinuierliche, dialogorientierte und benutzerfreundliche Schulkommunikation entstehen Nähe, Zugehörigkeit und ein gemeinsames Verständnis der schulischen Ziele und Werte. Dies fördert die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten sowie die Zusammenarbeit im Kollegium und mit Schulverwaltung und -behörde.
- *Vertrauensbildung*: Eine transparente, konsistente und verlässliche Schulkommunikation wirkt sich positiv auf das Vertrauen in die Schule aus und vergrößert damit den Handlungsspielraum der Schule – etwa bei pädagogischen Innovationen, Schulentwicklungsprojekten oder in Krisensituationen. Nur wenn die Anspruchsgruppen der Schule Kompetenz, Integrität und Verantwortungsbewusstsein zuschreiben, können sie Entscheidungen der Schule akzeptieren und Veränderungsprozesse mittragen (Bastian & Prasse, 2021; Welling et al., 2015).

Schulkommunikation hat damit eine integrative Funktion. Sie macht sichtbar, wofür eine Schule steht, welche Werte sie vertritt und welche Entwicklungsziele sie verfolgt. Ihre Wirkung entfaltet sie jedoch nur dann nachhaltig, wenn sie mit der gelebten Praxis im Unterricht, im kollegialen Miteinander, im Führungsverhalten und im Verhalten gegenüber externen Personen übereinstimmt.

Wenn Schulkommunikation als strategisches Instrument für Beziehungs- und Vertrauensaufbau verstanden wird, muss sie in ihrer *Einbettung in die Schulorganisation* sowie mit Blick auf die *Wahrnehmung durch die verschiedenen Anspruchsgruppen in der Kommunikationsarena* betrachtet, gestaltet und mit pädagogischer Praxis, Führungshandeln und Schulentwicklung abgestimmt werden.

4. Identitätsorientierte Schulkommunikation im digitalen Wandel

Der digitale Wandel verändert schulische Kommunikation tiefgreifend. Schulen sind mediatisierte Organisationen, deren Unterricht, Organisation und Betrieb eng mit Medien und Kommunikation verknüpft sind (Krotz, 2001; Hepp, 2011). Digitalisierung bezieht sich nicht nur auf technologische, sondern auch auf gesellschaftliche und organisationale Veränderungspro-

zesse, die als Teil von Schulentwicklung gestaltet werden müssen (Gerick & Tulowitzki, 2019). Für Schulleitungen bedeutet dies, digitale Entwicklungen nicht nur operativ in der Schule und ihrem Betrieb umzusetzen, sondern auch kommunikativ zu rahmen.

Dabei wird zwischen *digitalem Schulmanagement* und *Digital Leadership* unterschieden. Digitales Schulmanagement umfasst die Nutzung digitaler Systeme zur Unterstützung administrativer, organisatorischer und kommunikativer Prozesse, etwa durch Schulinformationssysteme oder digitale Kommunikationskanäle (Welling et al., 2015). Digital Leadership geht darüber hinaus und beschreibt die Fähigkeit, digitale Medien in eine pädagogische Vision einzubetten, Orientierungswissen zu vermitteln und eine Lern- und Entwicklungskultur im digitalen Wandel zu fördern (Schiefer-Rohs, 2016).

Schulkommunikation spielt in beiden Bereichen eine zentrale Rolle. Sie ermöglicht Orientierung, klärt Erwartungen und schafft Akzeptanz für Veränderungsprozesse (siehe Kapitel 4). Digitalisierung verändert dabei nicht nur die verfügbaren Kommunikationskanäle, sondern auch die Ansprüche an Dialog, Transparenz und Beteiligung. Schulkommunikation hat daher den Auftrag, den digitalen Wandel zu erklären, kontinuierlich zu begleiten und unterschiedliche Perspektiven und Erwartungen in einen gemeinsamen Verständigungsprozess einzubinden (Dexter, 2018; Eickelmann, 2010).

5. Framework zur Schulkommunikation im digitalen Wandel

Schulkommunikation kann auf drei Ebenen einen je spezifischen Beitrag zur Gestaltung des digitalen Wandels der Schule leisten: auf einer operativen, einer strategischen und einer entwicklungsbezogenen (vgl. Abbildung 2). I Dies verdeutlicht, dass Kommunikation im digitalen Wandel weit über einzelne Informationsaufgaben hinausgeht.

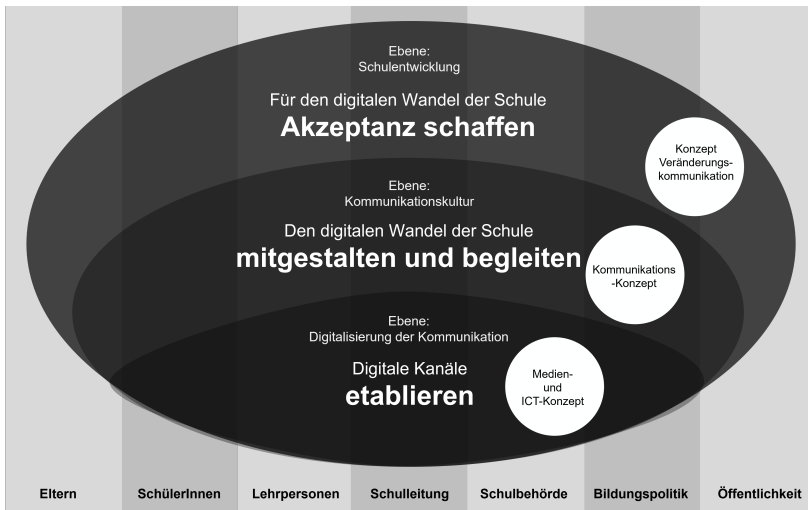


Abbildung 2: Framework der Rollen der Schulkommunikation im digitalen Wandel (Rosenberger et al., o. J.)

Auf der *operativen Ebene* (Mikroebene) der Digitalisierung der Kommunikation steht die nachhaltige Etablierung digitaler Kommunikationskanäle und Plattformen im Zentrum – für die interne und externe Schulkommunikation. Ziel dieser Ebene ist es, funktionierende, verlässliche und zugängliche Kommunikationsinfrastrukturen bereitzustellen. Damit neue Kanäle wirkungsvoll genutzt werden können, müssen sie von einer zielgruppengerechten Begleitkommunikation flankiert werden. Diese klärt, wer welche Inhalte über welchen Kanal kommuniziert, ob bestehende Kanäle ersetzt oder ergänzt werden und welchen konkreten Mehrwert der jeweilige Kanal für die adressierte Anspruchsgruppe bietet. Schulen stehen hier – wie andere Organisationen – vor der Aufgabe, in einer stetig wachsenden Menge digital verfügbarer Informationen Orientierung zu schaffen und Verlässlichkeit herzustellen.

Die zweite, *strategische Ebene* (Mesoebene) rückt die Kommunikationskultur der Schule in den Fokus. Digitale Kanäle werden hier nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit der gesamten Kommunikationspraxis der Schule betrachtet. Im Zentrum stehen die gezielte Mitgestaltung und Begleitung des digitalen Wandels durch Kommunikation. Zentrale Fragen betreffen den Stellenwert einseitiger und dialogischer Kommunikationsprozesse, die sinnvolle Kombination analoger und digitaler Formate sowie

Erwartungen an Reaktionszeiten, Erreichbarkeit und Verantwortlichkeiten. Ziel ist die Entwicklung einer Kommunikationskultur, die den Bedingungen digitaler Medien Rechnung trägt und zugleich mit dem pädagogischen Selbstverständnis der Schule vereinbar ist. Solche Fragen sind im Rahmen eines gesamtschulischen Kommunikationskonzepts zu klären und in einer gemeinsamen Governance verbindlich festzuhalten (siehe Kapitel 5).

Auf der dritten Ebene, der *Ebene der Schulentwicklung* (Makroebene), übernimmt Kommunikation eine gestaltende Rolle im Veränderungsprozess. Der digitale Wandel wird hier als langfristiger organisationaler Entwicklungsprozess verstanden, der Unsicherheiten, Widerstände und unterschiedliche Erwartungen mit sich bringt. Schulkommunikation hat auf dieser Ebene die Aufgabe, den digitalen Wandel im Austausch mit verschiedenen internen und externen Anspruchsgruppen kontinuierlich zu thematisieren, Entscheidungsprozesse transparent zu machen und Akzeptanz für die Veränderungen zu schaffen. Eine solche Veränderungskommunikation informiert nicht nur über getroffene Entscheidungen, sondern gibt auch Einblick, wie diese zustande kommen, adressiert Spannungen und eröffnet Dialogräume für Reflexion und Beteiligung.

Basis für die zweite und dritte Ebene bildet *Digital Leadership* als Haltung von Schulleitungspersonen. Sie umfasst die Fähigkeit, eine innovationsfördernde Atmosphäre zu ermöglichen, Kooperation zu unterstützen und einen visionären Fokus zu entwickeln (Schiefner-Rohs, 2016). Das Framework verdeutlicht, dass Schulkommunikation im digitalen Wandel auf allen drei Ebenen identitätsbildend wirkt. Sie prägt, wie digitale Medien genutzt werden, wie Zusammenarbeit gestaltet wird und wie die Schule als lernende Organisation wahrgenommen wird. Eine identitätsorientierte Schulkommunikation verbindet diese Ebenen miteinander und stellt sicher, dass digitale Kommunikationspraktiken mit den Werten, Zielen und der strategischen Ausrichtung der Schule übereinstimmen.

6. Fazit

Das Kapitel hat gezeigt, dass Kommunikation eine zentrale Rolle für die Identität, Wahrnehmung und Entwicklungsfähigkeit von Schulen spielt. Schulische Identität entsteht nicht allein durch Leitbilder oder Konzepte, sondern im Zusammenspiel von Unterrichtskommunikation, interpersonellem und führungsbezogenem Handeln und Kommunizieren sowie bewusst gestalteter Schulkommunikation.

Im digitalen Wandel gewinnt diese integrative Perspektive zusätzlich an Bedeutung. Digitale Kommunikationsformen verändern Erwartungen, Strukturen und Beziehungen und machen eine strategische, identitätsorientierte Gestaltung der Schulkommunikation erforderlich. Die integrative Perspektive unterstützt Schulen dabei, ihre Werte und Ziele auch unter veränderten medialen Bedingungen kohärent sichtbar zu machen und Vertrauen bei ihren Anspruchsgruppen nachhaltig zu stärken.

Praxisimpulse für Schulen: Identitätsmodell als Orientierungsrahmen

Das Identitätsmodell kann bei der Erarbeitung eines neuen Leitbilds oder eines neuen Kommunikationskonzepts, aber auch bei der Überarbeitung der Schulwebsite, der Etablierung eines Social Media Schul-Accounts oder einer Neugestaltung des Informationsabends für Erziehungsberechtigte als Orientierungsrahmen beigezogen werden. Dabei können folgende grundlegenden Fragen mit Fokus auf Profil und Positionierung geklärt werden:

- Auf welchen Merkmalen beruht das identitätsstiftende Profil unserer Schule? (z. B. konkrete Werte, spezifische pädagogische Ansätze, Unterrichtsstrukturen)
- Kommunizieren wir dieses Profil prominent und prägnant an die verschiedenen Anspruchsgruppen unserer Schule? In welcher Form und über welche Kanäle?
- Entspricht dieses Profil dem von den Anspruchsgruppen wahrgenommenen Bild unserer Schule resp. der Schuleinheit (Positionierung)?
- Kommunizieren wir die Werte unseres Leitbilds und unsere Fokusthemen, die sich aus unserer Schulentwicklung ergeben, prägnant und kontinuierlich?
- Welche aktuellen Rahmenbedingungen und Zuständigkeiten für die interne und externe Kommunikation begünstigen oder behindern die interne oder externe Kommunikation eines prägnanten Profils und relevanter Fokusthemen?

Kapitel 3: Spannungsfelder und Handlungsdimensionen der Schulkommunikation

Carmen Koch & Nicole Rosenberger

Wie in Kapitel 2 gezeigt wurde, wird Schulkommunikation zunehmend zu einem Schlüsselfaktor der Schulentwicklung, da sie sowohl den internen Austausch steuert als auch die Beziehungen zu externen Anspruchsgruppen prägt. Durch die Digitalisierung haben sich die Interaktions- und Kommunikationspraktiken verändert – und damit auch die Erwartungen an die Kommunikation von Organisationen. Anspruchsgruppen erwarten heute transparente Kommunikation, die sich an ihren Bedürfnissen orientiert, zeit- und ortsunabhängig stattfinden kann und dialogisch ausgerichtet ist (Röttger et al., 2018). Digitale Kanäle und soziale Medien haben die Art und Weise, wie Organisationen kommunizieren, weiter transformiert. Sie ermöglichen mehr Vernetzung und Beteiligung, erschweren es Schulen jedoch zugleich, Informationen gezielt zu steuern und Botschaften klar zu platzieren (Viertmann et al., 2022). Wie mit diesen Erwartungen umgegangen wird und welche Werthaltungen die Kommunikation prägen sollen, müssen Organisationen daher intern neu aushandeln (Hepp & Hasebrink, 2017; Schiefner-Rohs, 2016).

Für Schulen bedeutet dies, dass sie ihre Kommunikationspraktiken überdenken und eine zeitgemäße Kommunikationskultur entwickeln sollten, die integraler Bestandteil der Schulkultur ist. Während die Schulkultur durch gemeinsame Werte, Normen und Ziele geprägt ist, spiegelt die Kommunikationskultur die Haltung einer Schule gegenüber ihren Mitgliedern und externen Anspruchsgruppen wider (Schiefner-Rohs, 2016). Die Entwicklung einer Kommunikationskultur zeigt sich einerseits im täglichen Verhalten von Schulleitung und Kollegium, erfordert andererseits aber auch klare Regeln, Zuständigkeiten und verbindliche Absprachen. Besonders die Schulleitung übernimmt hier eine Schlüsselrolle: Sie gibt Orientierung, priorisiert Themen und leitet die Nutzung digitaler Kommunikationskanäle vor (Tulowitzki et al., 2022). Leadership-Praktiken wie die Entwicklung einer gemeinsamen Vision, das Setzen von Erwartungen (Dexter, 2018) oder eine institutionalisierte Beteiligung des Kollegiums sind entscheidend, damit sich eine zukunftsfähige Kommunikationskultur eta-

blieren kann. Kommunikation wird so zum strategischen Handlungsfeld, in dessen Rahmen Vertrauen aufgebaut, Veränderungsprozesse begleitet und Akzeptanz für digitale Entwicklungen geschaffen wird.

Die Forschung zur Schul-Digitalisierung konzentriert sich bislang v. a. auf Infrastruktur, Unterricht und digitale Kompetenzen (Tulowitzki & Gerick, 2018). Weniger im Fokus stand, wie Schulen in der digitalen Transformation kommunizieren (Bastian & Prasse, 2021), welche Herausforderungen sie dabei haben und welche Weiterentwicklungspotenziale es gibt. Es braucht daher eine Perspektive, die schulische Kommunikation ganzheitlich betrachtet und sowohl interne Abläufe als auch die Kommunikation mit Erziehungsberechtigten, Lernenden und der Öffentlichkeit einbezieht. Vor diesem Hintergrund wurde ein Forschungsprojekt durchgeführt und folgende Fragestellungen untersucht: Erstens, welche Herausforderungen die schulische Kommunikation im digitalen Wandel prägen, und zweitens, welche Handlungsdimensionen für ihre Weiterentwicklung zentral sind.

1. Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden zwischen 2019 und 2021 vier qualitative Fallstudien an Schweizer Schulen durchgeführt, darunter zwei Sekundarschulen und zwei Gesamtschulen. Fallstudien eignen sich besonders, um ein vertieftes Verständnis für Wirkungsmechanismen und Zusammenhänge zu gewinnen (Hering & Schmidt, 2014; von Rimscha & Sommer, 2016). Im Projekt ermöglichten sie einen mehrperspektivischen Blick auf schulische Kommunikation. Bei der Auswahl der Schulen wurde auf möglichst unterschiedliche Ausprägungen hinsichtlich Schulform, Leitungskonstellation, Grösse, Umfeld und ICT-Ausstattung geachtet.

Die Datenerhebung umfasste mehrere Zugänge. Zunächst wurden schulische sowie kantonale und kommunale Dokumente analysiert, um die strukturellen Rahmenbedingungen der Kommunikation zu erfassen (Mayring, 2022). Darauf aufbauend wurden in allen vier Schulen Interviews mit den jeweiligen Schulleitungen geführt, in denen Aspekte der Schulkultur, Chancen und Herausforderungen digitaler Kommunikation sowie der Umgang mit digitalen Werkzeugen thematisiert wurden. Ergänzend fanden in drei der Schulen Fokusgruppen mit Lehrpersonen, Erziehungsberechtigten und Schüler:innen statt, in denen Erfahrungen, Erwartungen und mögliche Spannungsfelder der schulischen Kommunikation diskutiert wurden.

Durch die Covid-19-Pandemie konnten die Fokusgruppengespräche in der vierten Schule nicht realisiert werden.

Nach der Covid-19-Pandemie wurde die Studie durch zusätzliche Interviews sowie eine kurze Onlinebefragung ergänzt, um auch die Erfahrungen aus dem Lockdown und damit zusammenhängende Veränderungen der Kommunikationspraktiken berücksichtigen zu können.

Eine Übersicht über die Stichprobe gibt die nachstehende Tabelle:

Tabelle: Übersicht über die Module

Module			Anzahl pro Schule				Total
			A	B	C	D	
1.	Dokumentanalyse		Ja	Ja	Ja	Ja	4
2.	Leitfadeninterviews Schulleitung		1	2	5	4	12
3.	Fokusgruppen mit je 5 bis 7 ...	Lehrpersonen	1	1	1	*	3
		Erziehungsbe-rechtigten	1	1	1	*	3
		Schüler:innen	1	1	1	*	3
4.	Nacherhebung: Leitfadeninterviews mit ...	Gesamtschullei-tung	1	1	1	4	7
		Lehrpersonen	2	2	**	*	4
		Erziehungsbe-rechtigten	2	2	**	*	4
5.	Nacherhebung: teilstrukturierte Onlinebefragung von ...	Lehrpersonen	14	12	23	*	49
		Erziehungsbe-rechtigten	89	65	42	*	196
6.	Workshop mit Schulleiter:innen, Lehrpersonen, Vertreter:innen von Schulbehörde & Schulsekretariat (6–10 Personen pro Schule)		1	1	1	1	4

* Aufgrund der Pandemie mussten die Gespräche an Schule D abgesagt werden; sie waren später nicht unter vergleichbaren Bedingungen möglich.

** Der Organisationsaufwand war für die Schule zu gross, weshalb sie sich an diesem Modul nicht beteiligte.

Die Auswertung erfolgte mittels einer Kombination von strukturierender und zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring, 2022). Die Auswertungen wurden über die beteiligten Schulen hinweg verglichen. Auf dieser Basis wurden zentrale Spannungsfelder schulischer Kommunikation identifiziert und zu einem Modell mit neun Handlungsdimensionen verdichtet, das im Folgenden vorgestellt wird.

2. Herausforderungen der Schulkommunikation

In der Fallstudie wurde deutlich, dass schulische Kommunikation im digitalen Wandel komplexen Herausforderungen begegnet, die sich als Spannungsfelder (vgl. Abbildung 1) beschreiben lassen. Diese bündeln die unterschiedlichen Perspektiven von Schulleitungen, Lehrpersonen, Erziehungsberechtigten und Schüler:innen und bringen sie miteinander in Beziehung. Sie sind nicht vollständig auflösbar, markieren jedoch die Pole, zwischen denen sich jede Schule mit ihrer Kommunikationspraxis verorten lässt. Damit werden die zentralen Aushandlungsbereiche sichtbar, in denen schulische Kommunikation gestaltet wird – und zugleich ihre systemische Bedeutung für die Schulentwicklung deutlich.

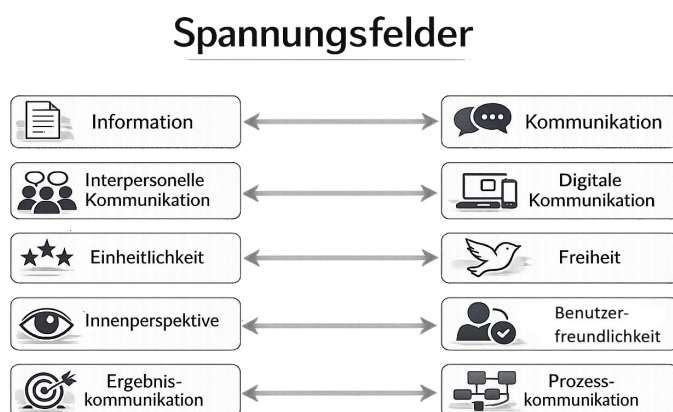


Abbildung 1: Spannungsfelder der Schulkommunikation (Rosenberger & Schneider, 2023)

1. *Einheitlichkeit versus Gestaltungsfreiheit:* Erziehungsberechtigte wünschen sich eine klare und konsistente Linie in der Kommunikation, während Lehrpersonen den Austausch mit Erziehungsberechtigten und Schüler:innen häufig individuell gestalten – und diese Freiheit auch bewahren möchten. Schulleitungen betonen zwar den Nutzen gemeinsamer Standards, sehen sich aber zugleich in der Rolle, zwischen diesen Polen zu vermitteln: „Es ist eine Kunst, dass Lehrpersonen ein gewisses Mass an Freiheit behalten und wir als Team trotzdem auf einen gemeinsamen Nenner kommen“ (SLD1). Besonders an Schulen mit mehreren

Schulhäusern stellt sich zusätzlich die Frage, ob die interne Kommunikation stärker zentralisiert oder dezentral an den einzelnen Standorten geregelt werden soll.

2. *Information versus Kommunikation*: Manche Erziehungsberechtigte sind bereits mit einem jährlichen Gespräch zufrieden, während andere regelmässige Rückmeldungen und Mitsprache erwarten. Auch Schulleitungen vertreten unterschiedliche Positionen: Einige wollen Erziehungsberechtigte aktiv zu Feedback einladen, andere verstehen Kommunikation eher als einseitigen Informationskanal. Lehrpersonen wiederum fordern in der internen Kommunikation breite Diskussionsräume, können im Kontakt mit Erziehungsberechtigten aber – nicht zuletzt aus Ressourcen Gründen – meist nur Informationen weitergeben. Für Schulleitungen bleibt damit die zentrale Frage bestehen, „wie stark ich über Dinge diskutieren will, und wo Diskussion gar nicht möglich ist“ (SL1A).
3. *Interpersonell versus digital*: Digitale Kanäle werden von vielen nicht als Ergänzung, sondern als Konkurrenz zum persönlichen Gespräch betrachtet. „Natürlich geht im Digitalen etwas verloren. Das Gespür fehlt, gewisse Botschaften kommen nicht gleich an wie face-to-face“ (SL1C). Erziehungsberechtigte wie Lehrpersonen äussern die Sorge, dass dadurch direkte Begegnungen verloren gehen. Gleichzeitig werden Vorteile wie Zeitersparnis, Niederschwelligkeit und Flexibilität anerkannt. Es gilt daher, dass jede Schule ein für sie stimmiges Verhältnis zwischen digitalen Formaten und persönlichem Austausch entwickelt.
4. *Ergebniskommunikation versus Prozesskommunikation*: Während Schulleitungen dazu neigen, erst dann zu informieren, wenn Entscheidungen getroffen wurden oder Ergebnisse vorliegen, wünschen sich Lehrpersonen, Erziehungsberechtigte und Schüler:innen auch Einblicke in laufende Prozesse. Gerade im Kontext digitaler Transformation ist es entscheidend, Ergebnis- und Prozesskommunikation miteinander zu verbinden, um Vertrauen und Akzeptanz zu fördern (siehe Kapitel 4).
5. *Innenperspektive versus Benutzerfreundlichkeit*: Dieses Spannungsfeld zeigt sich zwischen der Logik interner Abläufe und den Erwartungen der Erziehungsberechtigten und Schüler:innen. Während diese eine einfache, konsistente und alltagstaugliche Kommunikation fordern, orientieren sich Schulleitungen und Lehrpersonen stark an bestehenden Strukturen, Ressourcen und Routinen. Eine „gemeinsame Haltung zu entwickeln und zu pflegen“ sei schwierig, betont SLD. Eine stärkere Benutzer:innenorientierung betrifft daher nicht nur die Wahl der Kom-

munikationskanäle, sondern auch interne Prozesse, Ressourceneinsatz, digitale Kompetenzen und eine offenere Schulkultur.

Es wird deutlich: Die Steuerung von Schulkommunikation reduziert sich nicht auf die Entscheidung für bestimmte Kanäle. Sie ist zugleich Spiegel und Motor der spezifischen Schulkultur im digitalen Wandel. Jede Schule muss daher bewusst entscheiden, wie sie sich innerhalb dieser Spannungsfelder positioniert. Auf dieser Grundlage kann ein gemeinsames Kommunikationsverständnis entstehen, das Einheitlichkeit und Verbindlichkeit schafft und den notwendigen Freiheitsgrad ermöglicht.

Die Spannungsfelder machen sichtbar, wo sich Schulen zwischen unterschiedlichen Erwartungen, Traditionen und Möglichkeiten verorten müssen. Für die Praxis reicht es jedoch nicht, diese Pole zu benennen – entscheidend ist, wie Schulen daraus konkrete Entwicklungsaufgaben ableiten können.

3. Handlungsdimensionen der Schulkommunikation

Für die Weiterentwicklung schulischer Kommunikation ist es entscheidend, Erwartungen transparent zu machen. Schulintern gilt es, gemeinsam auszuhandeln, welche Handlungsfelder prioritär angegangen werden sollen. Als Orientierungsrahmen wurde hierfür ein Schulkommunikations-Assessment entwickelt, das auf neun Handlungsdimensionen beruht und nachfolgend vorgestellt wird.

Vor diesem Hintergrund wurden die Spannungsfelder mit der Forschungsliteratur gespiegelt und in Workshops mit den Schulen diskutiert. Daraus entstand ein Pyramidenmodell (vgl. Abbildung 2), das die neun Handlungsdimensionen bündelt. Es bildet die Grundlage des Assessment-Instruments, mit dem Schulen ihre Kommunikation reflektieren, Schwerpunkte setzen und systematisch weiterentwickeln können.

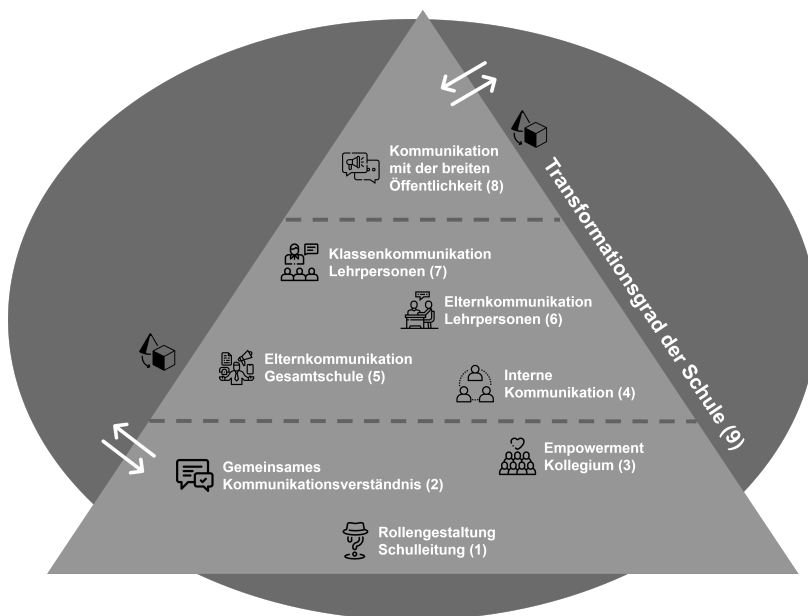


Abbildung 2: Modellierung der Handlungsdimensionen für die Kommunikation von Schulen im digitalen Wandel (Rosenberger et al., 2021a)

Analog zur Entwicklung einer Schulkultur (Schiefner-Rohs, 2016) ist das Herausbilden einer Kommunikationskultur eine Führungsaufgabe, die sowohl das Handeln und die Zusammenarbeit der Beteiligten als auch die organisationalen Strukturen und Rahmenbedingungen betrifft. Die Dimensionen 1 bis 3 schaffen die Voraussetzungen dafür.

- *Dimension 1:* Eine bewusste *Rollengestaltung* ist nötig, um eine dem digitalen Wandel angemessene Kommunikationskultur zu entwickeln und zu priorisieren. Im Sinne des „Technology Leaders“ (Tulowitzki et al., 2022) gehört dazu auch die Vorbildfunktion in der Nutzung digitaler Kanäle und der Einbezug des Kollegiums in Entwicklungsprozesse (Dexter, 2018).
- *Dimension 2:* Ein von Schulleitung und Kollegium *gemeinsam entwickeltes und geteiltes Kommunikationsverständnis* ist grundlegend für die Umsetzung der Kommunikationskultur in allen weiteren Dimensionen. Dabei geht es um ein geteiltes Verständnis in Bezug auf Stellenwert, Ziele und Strukturen der Kommunikation für den Austausch im Kolle-

gium, aber auch für die Kommunikation mit Erziehungsberechtigten und Klassen. Dieses gemeinsame Verständnis sollte zur strategischen Ausrichtung der Schule passen, also zu ihren spezifischen Werten, Zielen und Schulprogramm. Gleichzeitig muss es die Erwartungen von Lehrpersonen, Erziehungsberechtigten und Lernenden berücksichtigen und im schulischen Alltag umsetzbar sein. Bedeutsam für digitalisierungsbezogene Schulentwicklungsprozesse sind institutionalisierte Dialoge im Kollegium, in denen dieses Verständnis reflektiert wird (Eickelmann, 2010).

- *Dimension 3: Die Befähigung des Kollegiums* ist für die Umsetzung von Kommunikationsverständnis und -kultur Voraussetzung. Nebst technischer Bedienungskompetenz ist v. a. das Bewusstsein für die Möglichkeiten digitaler Kanäle und deren wirksame Nutzung zu fördern, genauso wie die Reflexion der eigenen Fähigkeiten und die Bereitschaft, sich auf Veränderungen einzulassen (Martin & Grudziecki, 2006). Die Fallstudien bestätigen, dass gerade das informelle Lernen und das Heranführen im Sinne eines begleiteten „Learning by doing“ gut von den Lehrpersonen angenommen werden.

Die interne und externe Kommunikation stellt die Organisation und den Betrieb der Schule sicher (Dimensionen 4 bis 7). Hier geht es zum einen um das Regeln und Kommunizieren von Verantwortlichkeit und Verbindlichkeit. Zum andern stehen die Gestaltung einer bedürfnisgerechten Kommunikation und das Schaffen von Akzeptanz für den Prozess des digitalen Wandels der Schule im Vordergrund.

- *Dimension 4: Eine digital gestützte interne Kommunikation* kann „den Informationsfluss zwischen Schulleitung und Kollegium erleichtern“ (Gerick & Tulowitzki, 2019, S. 99), wohingegen fehlende Informationen und ungenügende Transparenz der Schulleitungen von Lehrpersonen als Belastung empfunden werden. Kanalvielfalt und Informationsmenge müssen gesteuert und Erwartungen bzgl. Nutzung der Kanäle geklärt werden. Dazu gehört z. B. die Antwortzeit auf Nachrichten festzulegen. Darüber hinaus sollte die interne Kommunikation Akzeptanz für digitale Medien in Unterricht und Schulorganisation und für den damit verbundenen kulturellen Wandel schaffen. Dafür braucht es dialogische Kommunikationsformate, in denen sich das Schulteam mit den unterschiedlichen Haltungen und Vorstellungen auseinandersetzt (Eickelmann, 2010; Mathez et al., 2021).

- *Dimension 5:* In der *Kommunikation der Gesamtschule mit den Erziehungsberechtigten* ist zu regeln und gegenüber Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten zu kommunizieren, welche Kanäle die Schule für welche Themen auf welche Weise einsetzt und welche Ansprechpersonen für welche Anliegen zuständig sind. Die Fallstudien bestätigen die Erkenntnisse von Bastian und Prasse (2021), dass Informationen rund um Aktivitäten der Gesamtschule die Kooperation mit Erziehungsberechtigten stärken können. Dafür ist eine regelmässige Überprüfung der Effizienz, Effektivität und Benutzerfreundlichkeit der Kommunikation mit Erziehungsberechtigten wichtig. Und schliesslich muss auch bei den Erziehungsberechtigten das Verständnis für den digitalen Wandel und die Akzeptanz für digitale Medien in Unterricht und Schulorganisation gefördert werden (Mathez et al., 2021).
- *Dimension 6:* Die *Kommunikation von Lehrpersonen mit Erziehungsberechtigten* sichert den Klassenbetrieb und fördert den Austausch zwischen Schule und Elternhaus. Als Basis einer erfolgreichen Zusammenarbeit ist mit Blick auf die Erwartung von Erziehungsberechtigten bezüglich Verlässlichkeit und Gleichbehandlung ein klar strukturiertes Angebot an verschiedenen Kommunikationskanälen (Beeli-Zimmermann & Wannack, 2023) und ein Mindestmass an Einheitlichkeit bezüglich Kommunikationsfrequenz und -themen festzulegen. Es ist zu kommunizieren, wozu welcher Kanal vorgesehen ist. Zugleich haben die Lehrpersonen im Kontakt mit einzelnen Erziehungsberechtigten deren jeweiliger Lebenssituation und Kommunikationskompetenzen Rechnung zu tragen.
- *Dimension 7:* In der Handlungsdimension *Klassenkommunikation* der Lehrperson geht es primär um die Sicherung der Unterrichtsorganisation. Auch hier ist im Hinblick auf erfolgreiche Lernprozesse und auf die Erwartung nach Gleichbehandlung von Schüler:innen ein Mindestmass an Einheitlichkeit festzulegen und zu kommunizieren. Lehrpersonen sollten digitale Medien nutzen, um die organisatorische Kommunikation mit der Klasse zu verbessern. Werden in der Klassenkommunikation digitale Medien angemessen eingesetzt, stärkt dies zugleich die digitalen Kompetenzen der Lernenden. Der Einsatz digital unterstützter Klassenkommunikation hat sich deshalb auch an den geforderten Kompetenzen der jeweiligen Schulstufe zu orientieren.
- *Dimension 8:* Die Kommunikation mit der breiten Öffentlichkeit sollte das Identitätsprofil der Schule prägnant vermitteln, um das Image der Schule gezielt zu prägen (Nold, 2016; Regenthal, 2021). Dazu gehört u. a. die Darstellung ihrer strategischen Grundlagen und Werte und ihre

Angebote und Leistungen auf der Schulwebsite sowie das Vermitteln von Einblicken in den konkreten Schulalltag. Dies schafft Verständnis für das Funktionieren und die Anliegen der Schule und stärkt das Vertrauen (Nold, 2016). Die Digitalisierung der Schule setzt eine gut funktionierende und zeitgemässe Infrastruktur voraus. Damit die Schulen vom Schulträger entsprechend ausgestattet und dieser Aufwand als sinnvolle Investition betrachtet wird, ist auch in der öffentlichen Kommunikation Akzeptanz für den digitalen Wandel der Schule zu schaffen.

- *Dimension 9:* Der Transformationsgrad einer Schule zeigt sich unter anderem in ihrer ICT-Infrastruktur, im Einsatz digitaler Lösungen zur Vereinfachung administrativer Prozesse und zur Konzeptionierung pädagogischer Schwerpunkte (Eickelmann, 2010) sowie in der Haltung und Offenheit des Schulteam gegenüber dem digitalen Wandel. Gemäss Huber et al. (2020) hat sich während der Schulschliessungen im Zuge der Pandemie gezeigt, dass der „Innovationswille und die Motivation des Kollegiums“ entscheidende Treiber für die Digitalisierung in Schulen sind. Dies bestätigen die Gespräche mit den Lehrpersonen. Werden digitale Medien bewusst für die Kooperation innerhalb einer Schule eingesetzt, können innovative Formen der Zusammenarbeit etabliert (Labusch et al., 2020) und eine von Offenheit, Flexibilität und Innovation geprägte Teamkultur gefördert werden. Schliesslich hat die Digitalisierung das Potenzial, Erziehungsberechtigte und Schüler:innen an Schulentwicklungsprozessen teilhaben zu lassen (Bastian & Prasse, 2021).

Das Schulkommunikations-Assessment übersetzt die theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde in ein praxisnahes Instrument. Es bietet Schulleitungen und Kollegien einen Orientierungsrahmen, um die eigene Kommunikationskultur sichtbar zu machen, Entwicklungsbedarfe zu bestimmen und konkrete Massnahmen zu planen. Damit verbindet das Modell Forschung und Praxis: Es macht die Spannungsfelder greifbar und zeigt zugleich Wege auf, wie Schulen im digitalen Wandel handlungsfähig bleiben.

Praxisimpulse für Schulen: Online-Assessment Schulkommunikation

Das kostenfrei verfügbare *Online-Assessment Schulkommunikation* ermöglicht Schulleitungen, den aktuellen Stand ihrer digitalen Kommunikationskultur anhand von neun Handlungsdimensionen selbstständig einzuschätzen. Das Ziel ist, Schulen eine praxisorientierte Grundlage zu bieten, um Stärken und Entwicklungsfelder sichtbar zu machen und gezielte Massnahmen zur Weiterentwicklung ihrer Kommunikationspraxis zu planen.



URL: <https://www.zhaw.ch/de/linguistik/institute-zentren/iam/beratung/schulkommunikation-in-der-digitalen-transformation/online-assessment>

Kapitel 4: Akzeptanz schaffen für digitale Kommunikation und Kollaboration an Schulen

Carmen Koch

Digitale Kommunikation und Kollaboration sind heute ein selbstverständlicher Bestandteil schulischer Organisation. Gleichzeitig zeigt sich in der Praxis, dass die Nutzung digitaler Tools in Organisationen weder automatisch noch konfliktfrei erfolgt. Im Kontext von Digital Leadership wird deshalb betont, dass Schulleitungen nicht allein für die Bereitstellung technischer Infrastruktur verantwortlich sind. Ihre zentrale Aufgabe liegt vielmehr in der Entwicklung einer gemeinsamen Vision, in der Gestaltung organisationaler Rahmenbedingungen sowie in der Etablierung einer Kultur im digitalen Wandel (Dexter, 2018; Schiefner-Rohs, 2016). Wie Kapitel 2, *Identitätsorientierte Schulkommunikation* gezeigt hat, ist digitale Schulkommunikation eng mit organisationalen Kultur- und Führungsfragen verbunden.

Ob digitale Kommunikations- und Kollaborationsformen im Schulalltag tatsächlich genutzt werden, hängt nicht allein von ihrer Verfügbarkeit ab. Entscheidend ist vielmehr, ob Lehrpersonen, Schulleitung und Erziehungsberechtigte diese Formen akzeptieren, als sinnvoll erleben und in ihre Routinen integrieren. Damit rücken Fragen der Akzeptanz, der Nutzungsmotivation und der organisationalen Einbettung digitaler Kommunikationspraktiken in den Fokus schulischer Entwicklungsprozesse.

Gerade für Schulleitungen ist dieser Perspektivenwechsel zentral. Digitale Schulkommunikation lässt sich nicht einfach einführen oder anordnen. Sie muss an bestehende schulische Strukturen, Werte und Arbeitsweisen anschließen. Akzeptanz entsteht dort, wo digitale Kommunikation als Unterstützung pädagogischer und organisatorischer Arbeit wahrgenommen wird und nicht als zusätzliche Belastung.

1. Technologiemodell und handlungstheoretische Einbettung

Zur Analyse technologischer Akzeptanz hat sich das Technology Acceptance Model (TAM) von Davis (1989) als zentraler Referenzrahmen eta-

bliert. Das Modell wurde für außerschulische Kontexte entwickelt und beschreibt allgemeine Mechanismen der Akzeptanz neuer Technologien. Es geht davon aus, dass die Nutzung einer Technologie wesentlich von zwei Faktoren abhängt: der wahrgenommenen Nützlichkeit und der wahrgenommenen Benutzerfreundlichkeit. Diese beeinflussen die Nutzungsabsicht und in der Folge das tatsächliche Nutzungsverhalten.

Mit der Weiterentwicklung zum TAM3 durch Venkatesh und Bala (2008, vgl. auch für eine ausführliche Übersicht Davis & Granić, 2024) wurde dieses Grundmodell um soziale, kognitive und organisationale Einflussfaktoren erweitert. Die wahrgenommene Nützlichkeit wird dabei unter anderem durch subjektive Normen und das Image beeinflusst. Gemeint ist damit, welche Erwartungen im sozialen Umfeld an die Nutzung einer Technologie bestehen und welches Ansehen Personen genießen, die diese Technologie verwenden oder eben bewusst nicht verwenden. Zudem bewerten Personen digitale Werkzeuge danach, ob sie für ihre tägliche Arbeit relevant sind, ob sie zu besseren oder effizienteren Ergebnissen führen und ob diese Ergebnisse nachvollziehbar und transparent sind. Die wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit hängt vor allem davon ab, wie sicher sich Personen im Umgang mit digitalen Werkzeugen fühlen. Dieses Gefühl wird beeinflusst durch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, durch Unsicherheiten oder Ängste, aber auch durch positive Nutzungserfahrungen. Gleichzeitig spielt eine wichtige Rolle, ob organisationale Unterstützung vorhanden ist – etwa in Form von zeitlichen Ressourcen, verlässlicher Infrastruktur, klaren Zuständigkeiten und gezielten Schulungen.

Erfahrungen mit digitalen Werkzeugen tragen dazu bei, Unsicherheiten abzubauen, denn mit zunehmender Nutzungserfahrung erscheinen digitale Kommunikationsformen nicht nur einfacher, sondern auch nützlicher. Gleichzeitig verändert sich die Rolle sozialer Normen: Venkatesh und Bala (2008) zeigen, dass diese insbesondere in verpflichtenden Nutzungskontexten zunächst einen starken Einfluss haben. In solchen Situationen orientieren sich Personen stärker an formellen Vorgaben oder impliziten Erwartungen des schulischen Umfelds. Mit der Zeit verliert dieser normative Druck jedoch an Bedeutung, weil sich eigene Routinen entwickeln und Entscheidungen zunehmend auf persönlichen Einschätzungen beruhen.

Das TAM sowie seine Weiterentwicklungen richten den Blick vor allem auf die Nutzung einzelner digitaler Werkzeuge. Damit lässt sich gut erklären, warum Lehrpersonen bestimmte Tools als nützlich oder benutzerfreundlich einschätzen. Für den schulischen Alltag greift diese Perspektive jedoch zu kurz. Digitale Kommunikation findet nicht isoliert statt, sondern

ist Teil eines komplexen Zusammenspiels von schulischen Erwartungen, organisationalen Vorgaben und gewachsenen Routinen. Ob digitale Kommunikationsformen tatsächlich genutzt werden, hängt daher nicht nur davon ab, wie einzelne Werkzeuge bewertet werden, sondern auch davon, welche Kommunikationsformen in der Schule erwartet, unterstützt oder begrenzt werden.

An dieser Stelle setzen Bordalba und Bochaca (2019) an, indem sie das TAM mit der *Decomposed Theory of Planned Behaviour* verbinden. Entsprechend wird Akzeptanz nicht nur als Einschätzung einer Technologie verstanden, sondern als Grundlage konkreten kommunikativen Handelns im organisatorischen bzw. schulischen Kontext. Entscheidend ist dabei nicht allein, ob digitale Werkzeuge als sinnvoll oder einfach erlebt werden, sondern auch, ob Lehrpersonen sich in der Lage fühlen, diese im Rahmen schulischer Vorgaben und vorhandener Ressourcen einzusetzen. Akzeptanz entsteht somit dort, wo individuelle Einschätzungen, soziale Erwartungen und organisationale Rahmenbedingungen zusammenpassen.

2. Entwicklung eines Akzeptanzmodells digitaler Kommunikations- und Kollaborationsformen an Schulen

Im Folgenden wird ein Akzeptanzmodell digitaler Kommunikations- und Kollaborationsformen an Schulen entwickelt. Es basiert auf den theoretischen Vorannahmen zum TAM3 (Venkatesh & Bala, 2008), den weiterführenden Gedanken von Bordalba und Bochaca (2019) und der qualitativen Fallstudie von Rosenberger et al. (2021a), die in Kapitel 3 *Spannungsfelder und Handlungsdimensionen der Schulkommunikation* vorgestellt wurde. Abbildung 1 zeigt eine bewusst vereinfachte Darstellung für den schulischen Kontext. Die Vielzahl wechselseitiger Wirkungsbeziehungen wird zugunsten einer übersichtlichen Darstellung zentraler Ebenen und Einflussfaktoren reduziert.



Abbildung 1: Akzeptanzmodell digitaler Kommunikations- und Kollaborationsformen an Schulen (eigene Abbildung basierend auf Venkatesh & Bala, 2008)

Das Modell unterscheidet drei analytische Ebenen: Zentrale Grundlage der Akzeptanzprozesse digitaler Kommunikation und Kollaboration an Schulen bildet nach dem Modell die Schulkultur. Sie wird der Ebene 1, der *schulischen Gestaltung*, zugeordnet und rahmt zugleich zentrale organisationale Einflussfaktoren. Dazu zählen das Rollenverständnis der Schulleitung, die Rahmenbedingungen der digitalen Kommunikation und Kollaboration, die Digital Literacy der Schulangehörigen sowie die verfügbaren Ressourcen. Diese Faktoren wirken nicht isoliert, sondern werden durch die übergeordnete Schulkultur geprägt und zusammengehalten.

Auf der Ebene 2 *Wahrnehmung der Beteiligten* werden diese Gestaltungsfaktoren in wahrgenommene Nützlichkeit und wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit digitaler Kommunikation übersetzt.

Ebene 1 und Ebene 2 beeinflussen auf der Ebene 3 *Absichten und Handeln* die Nutzungsabsicht und das tatsächliche Nutzungsverhalten. Akzeptanz wird im Modell als bewusste Handlungsentscheidung verstanden. Sie entsteht daraus, wie Lehrpersonen digitale Kommunikation persönlich einschätzen, welche Erwartungen sie aus ihrem schulischen Umfeld wahrnehmen und welche Handlungsspielräume sie innerhalb ihrer Schule sehen. Die Nutzung digitaler Kommunikations- und Kollaborationsformen ist damit keine rein technische Einzelentscheidung, sondern Ausdruck dessen,

wie Kommunikation in der jeweiligen Schule organisiert, erwartet und ermöglicht wird.

Für die nachfolgenden Ausführungen wird auf die Daten einer umfassenden Fallstudie an vier Schulen zurückgegriffen. Eine detaillierte Beschreibung der Erhebung und Methodik findet sich in Kapitel 3.

2.1 Wahrgenommene Nützlichkeit digitaler Schulkommunikation

Die wahrgenommene Nützlichkeit digitaler Schulkommunikation wird wesentlich davon geprägt, welche Erwartungen in der Schule an den Umgang mit digitalen Medien bestehen. Subjektive Normen und Image beschreiben dabei, ob digitale Kommunikation als selbstverständlich, erwünscht oder eher kritisch betrachtet wird und welches Ansehen Lehrpersonen genießen, die sich digital engagieren oder bewusst zurückhaltend sind. Diese Erwartungen entstehen nicht zufällig, sondern spiegeln die grundsätzliche Haltung der Schule gegenüber digitalen Entwicklungen wider. Zentral ist dabei das Rollenverständnis der Schulleitung – also die Frage, wie sie ihre Führungsrolle im Umgang mit digitalen Kommunikationsformen versteht und ausübt. Dieses zeigt sich darin, ob Schulleitungen digitale Kommunikation aktiv vorleben, strukturieren und weiterentwickeln oder ob sie digitale Nutzung vor allem begrenzen. Das Handeln und die Kommunikation der Schulleitung bestimmen massgeblich, welche Formen digitaler Kommunikation als sinnvoll und legitim gelten. Die in der Fallstudie (vgl. Kapitel 3) befragten Schulleitungen wiesen unterschiedliche Haltungen gegenüber Digitalität auf, was sich jeweils in der Schulkultur widerspiegelt. In einer der Schulen wurde von der Schulleitung grosser Wert daraufgelegt, innovative Ideen aus dem Kollegium heraus zu entwickeln. Dies führte zu einem positiven Image innovationsfreudiger Lehrpersonen und stärkte so die Akzeptanz digitaler Kommunikationsformen. An anderen Schulen dieser Fallstudie (vgl. Kapitel 3) zeigte sich eine ambivalente oder reservierte Haltung gegenüber digitalen Tools. Die Schulleitung erklärte: „Einzelne haben überbordnet und ihr MS Teams mit OneNote verbunden und Filme eingebunden und so weiter. Da haben wir interveniert.“ Dies führte dazu, dass Lehrpersonen an dieser Schule digitale Tools weniger und zurückhaltender nutzen und sich nicht ermutigt fühlten, Neues auszutesten.

Auch die Haltung der Erziehungsberechtigten beeinflusst das Image digitaler Kommunikation. In Schulen, die digitalen Tools gegenüber offen sind und diese Offenheit auch entsprechend transparent kommunizierten, wur-

den Massnahmen zur Bündelung und Vereinfachung digitaler Kommunikation geschätzt. In Schulen, die sich digitaler Kommunikation gegenüber kritisch zeigten und aktiv analoge Kommunikationsformen pflegten, begegneten Erziehungsberechtigte digitalen Entwicklungen skeptischer, was wiederum die Nutzung durch Lehrpersonen beeinflusste. Schulkultur und elterliche Erwartungen stehen dabei in einem wechselseitigen Verhältnis.

Neben sozialen Faktoren spielen nutzenbezogene Aspekte eine zentrale Rolle für die Akzeptanz digitaler Schulkommunikation. Arbeitsrelevanz, Ergebnisqualität und Ergebnismachbarkeit lassen sich im schulischen Kontext kaum voneinander trennen, da sie im Alltag gemeinsam erlebt und bewertet werden. Zwar betonten in der Fallstudie (vgl. Kapitel 3) alle befragten Schulleitungen die grundsätzliche Bedeutung digitaler Kommunikation, ihr konkreter Nutzen wurde jedoch unterschiedlich eingeschätzt. Eine Lehrperson brachte diese Unsicherheit prägnant zum Ausdruck: „Es ist nicht nachvollziehbar, was der Mehrwert sein soll.“ Fehlende Erfahrungen und begrenzte Einblicke in die Möglichkeiten digitaler Kommunikations- und Kollaborationsformen führten dazu, dass deren Nutzen gering eingeschätzt wurde. Wo Überblick, Erprobung und positive Nutzungserfahrungen fehlen, entstehen kaum Erfolgserlebnisse. Dies wirkt sich unmittelbar auf die wahrgenommene Arbeitsrelevanz digitaler Kommunikation aus. Umgekehrt zeigen die Fallstudien, dass dort, wo digitale Kommunikationsformen bewusst erprobt und reflektiert wurden, ihr Nutzen klarer erkennbar war. In einer der untersuchten Schulen bestand die Sorge, dass digitale Kommunikation zu einem Verlust persönlicher Begegnungen führen könnte, und sie entschieden sich dafür, diese Möglichkeit kaum einzusetzen. Andere Schulen teilten diese Bedenken zunächst ebenfalls, fanden jedoch Wege, digitale Kommunikationsformen gezielt zur Effizienzsteigerung und zur Entlastung im schulischen Alltag einzusetzen. Dadurch entstanden Freiräume, die bewusst genutzt wurden, um Angebote für persönliche Begegnungen mit Erziehungsberechtigten zu gestalten und weiter auszubauen.

Die wahrgenommene Nützlichkeit digitaler Schulkommunikation wird also massgeblich durch organisationale Rahmenbedingungen geprägt. Zentrale Faktoren sind die Schulkultur, das Rollenverständnis der Schulleitung sowie ein gemeinsam entwickeltes Kommunikationsverständnis. Eine explorative, lernorientierte Rollengestaltung, bei der Schulleitungen digitales Handeln vorleben, wirkt dabei besonders förderlich.

2.2 Wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit digitaler Schulkommunikation

Die wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit digitaler Schulkommunikation steht in engem Zusammenhang mit der Digital Literacy der Schulangehörigen. Einstellungen, Ängste und Selbstwirksamkeitserwartungen werden massgeblich durch eigene digitale Kompetenzen beeinflusst. Personen mit hoher Digital Literacy berichteten weniger Unsicherheiten und erzielten schneller positive Nutzungserfahrungen. Eine Lehrperson beschrieb dies wie folgt: „Ich finde es toll, dass man gemeinsam am gleichen Dokument arbeiten kann. Es gibt nicht das Hin und Her und so viele Mails. Es animiert, Neues auszuprobieren.“ Neben individuellen Kompetenzen spielen organisationale Rahmenbedingungen eine zentrale Rolle für die Akzeptanz digitaler Kommunikation. Ob Lehrpersonen digitale Kommunikation als gestaltbar erleben, hängt wesentlich davon ab, ob verlässliche Ressourcen zur Verfügung stehen, etwa eine stabile ICT-Infrastruktur, klar geregelte Zuständigkeiten, zeitliche Entlastung für die Erprobung sowie erreichbare Ansprechpersonen bei technischen oder organisatorischen Fragen. In Schulen mit begrenzten digitalen Kompetenzen auf Leitungsebene oder unklaren Strukturen wurde digitale Kommunikation hingegen häufig als mühsam und wenig benutzerfreundlich erlebt, da Unterstützung, Orientierung und Verbindlichkeit fehlten. Institutionalisierte Dialoge im Kollegium, etwa festgelegte Zeitfenster zur gemeinsamen Reflexion digitaler Kommunikationspraktiken, können hier unterstützend wirken. Sie ermöglichen Erfahrungsaustausch und fördern kollektive Lernprozesse.

3. Fazit

Die Ergebnisse zeigen, dass Akzeptanz digitaler Kommunikation aus dem Zusammenspiel von Schulkultur, Rollenverständnis der Schulleitung, Digital Literacy sowie Ressourcen und organisationalen Rahmenbedingungen entsteht. Digitale Kommunikation und Kollaboration werden dann nachhaltig eingesetzt, wenn sie nicht nur als nützlich und benutzerfreundlich wahrgenommen werden, sondern auch an bestehende schulische Routinen anschliessen können.

Die Rolle der Schulleitung ist dabei zentral. Durch ihr eigenes Kollaborations- und Kommunikationsverhalten, durch die Förderung gemeinsamer Orientierungen und durch die Schaffung von Lern- und Reflexionsräumen

prägt sie subjektive Normen, Images und Handlungsspielräume. Gleichzeitig tragen Schulkultur und Digital Literacy dazu bei, Ängste abzubauen und Selbstwirksamkeit zu stärken.

Damit bestätigt sich: Die digitale Transformation von Schulen ist in erster Linie ein kommunikativer und kultureller Prozess. Erfolgreiche Schulkommunikation im digitalen Wandel entsteht dort, wo technische Möglichkeiten mit Vertrauen, Transparenz und Beteiligung verknüpft werden. Das im Kapitel 3 vorgestellte Schulkommunikations-Assessment bietet hierfür einen praxisnahen Rahmen, um Entwicklungsbedarfe sichtbar zu machen und gezielt anzugehen. Schulen, die bewusst Akzeptanz schaffen, gestalten den digitalen Wandel nicht nur effizienter, sondern auch partizipativer, inklusiver und zukunftsfähiger.

Praxisimpulse für Schulen: Reflexionsfragen für Schulseitige

Ebene der schulischen Gestaltung / Schulkultur:

- Welche Formen digitaler Kommunikation gelten an unserer Schule als selbstverständlich, welche werden als problematisch oder umstritten erlebt?
- Wo erleben Lehrpersonen klare Orientierung und Verbindlichkeit im Umgang mit digitalen Kommunikationsformen, wo Unklarheit oder Widersprüche?
- Wie wird mit unterschiedlichen Nutzungsweisen umgegangen, etwa mit Zurückhaltung, selektiver Nutzung oder besonders hohem Engagement einzelner Lehrpersonen?

Ebene der Wahrnehmung der Beteiligten:

- In welchen Situationen wird digitale Kommunikation als Unterstützung der pädagogischen und organisatorischen Arbeit erlebt, in welchen als zusätzliche Belastung?
- Welche Erwartungen nehmen Lehrpersonen im Hinblick auf digitale Kommunikation wahr, etwa seitens der Schulleitung, des Kollegiums oder der Erziehungsberechtigten?

Ebene der Absichten und des Handelns:

- Welche Handlungsspielräume sehen Lehrpersonen im schulischen Alltag, um digitale Kommunikationsformen situativ und verantwortungsvoll einzusetzen?

Kapitel 5: Das Kommunikationskonzept für die Schule

Julia Grundisch

Konzepte und Leitlinien bieten Schulleitungen sowie Mitarbeitenden eine wichtige Orientierung im schulischen Alltag. Viele Schulen verfügen heute über verschiedene strategische Dokumente wie Leitbilder, Medien- und ICT-Konzepte oder Konzepte für die Krisenkommunikation. Ein umfassendes Konzept für die interne und externe Schulkommunikation ist jedoch nach wie vor selten fest verankert. Im Zuge der digitalen Transformation der Schule gewinnt eine strategisch gesteuerte Schulkommunikation jedoch stark an Bedeutung (Rosenberger & Schneider, 2023).

Die Digitalisierung verändert nicht nur die Kommunikationskanäle der Schulen, sondern auch die Erwartungen der unterschiedlichen Anspruchsgruppen – von Lehrpersonen über Erziehungsberechtigte bis zur Öffentlichkeit (Rosenberger, 2022). Gleichzeitig bringt sie organisatorische und kulturelle Veränderungen mit sich, die von Schulleitungen aktiv gestaltet werden müssen. Eine professionell geplante Schulkommunikation unterstützt dabei die Schulentwicklung (Röhl et al., 2023): Sie begleitet Veränderungsprozesse, ordnet Hintergründe ein und fördert eine zeitgemäße Kommunikations- und Schulkultur (Kirk et al., 2018). Das Schulkommunikationskonzept dient hierbei als zentrales Steuerungsinstrument (Niederhäuser & Rosenberger, 2017). Es leitet die strategischen Eckpunkte aus der Identität der Schule (siehe Kapitel 2) ab und steuert die Kommunikation mit allen internen und externen Anspruchsgruppen.

1. Drei Konzepttypen für die Schulkommunikation

Die Erarbeitung des Kommunikationskonzeptes ist ein Planungsprozess, bei dem verschiedene Denkschritte durchlaufen werden, um eine passende Lösung für die Kommunikationssituation der Schule zu erarbeiten (Zerfass, 2010). In der Praxis finden sich unterschiedliche Konzeptstrukturen und -inhalte, der Konzeptionsprozess verläuft aber grundsätzlich entlang der vier Phasen Analyse, Planung, Umsetzung und Evaluation (mehr dazu nachfolgend).

Kommunikationskonzepte werden sowohl für die lang- und mittelfristige strategische Planung und Steuerung der Kommunikation als auch für die kurzfristige Umsetzungsplanung von Kommunikationsaktivitäten eingesetzt. Es gibt drei Typen von Kommunikationskonzepten:

1. Im *Rahmenkonzept* wird die langfristige strategische Ausrichtung der Kommunikation festgehalten. Es definiert – ausgehend von den Werten, der Vision und dem Profil der Schule – die grundlegenden Aufgaben und Leitlinien der Kommunikation.
Rahmenkonzepte werden auf Ebene der Gesamtschule erstellt und legen die schulweite Stossrichtung für die Kommunikation fest.
2. Das *strategische Konzept* leitet sich aus dem Rahmenkonzept ab. Es konkretisiert, wie die strategischen Vorgaben für die Schulkommunikation in den einzelnen Schulhäusern oder Schuleinheiten mittelfristig umgesetzt werden. Dazu gehört die Formulierung von Kommunikationszielen, Botschaften und geeigneten Massnahmen.
3. *Operative Konzepte* dienen der kurzfristigen Planung und Umsetzung einzelner Massnahmen, die aus dem strategischen Konzept abgeleitet sind – zum Beispiel ein Schulfest, ein Informationsabend für Erziehungsberechtigte oder die Einführung eines neuen Kommunikationskanals wie einer Schul-App oder eines Kollaborationstools.

Diese drei Konzepttypen bauen aufeinander auf. Das Rahmenkonzept bildet stets die Grundlage für die weitere Kommunikationsplanung (Niederhäuser & Rosenberger, 2017). Dadurch wird gewährleistet, dass mittel- und kurzfristige Massnahmen im Einklang mit den übergeordneten Strategiedokumenten stehen. Gleichzeitig stellt dies sicher, dass die Schulidentität (siehe Kapitel 2) konsistent nach innen und aussen kommuniziert wird.

2. Konzeptarchitektur und Konzeptionsprozess

Ein strategisches Kommunikationskonzept bildet das Fundament für eine abgestimmte und wirksame Schulkommunikation. Praxisleitfäden oder Konzeptvorlagen können den Prozess strukturieren – die Inhalte müssen jedoch für jede Schule individuell erarbeitet werden. Nur so ist gewährleistet, dass das Konzept den Rahmenbedingungen, Bedürfnissen und Ressourcen der jeweiligen Schule entspricht. Schulleitungen sollten deshalb frühzeitig klären, welche Konzeptarchitektur für sie sinnvoll ist. So kann

es beispielsweise in kleineren Schulen sinnvoll sein, Rahmenkonzept und strategisches Konzept in einem *Dachkonzept* zusammenzuführen.

Die nachfolgende Abbildung zeigt, wie *Rahmen-*, *strategische* und *operative Konzepte* sowohl inhaltlich als auch konzeptionell miteinander verbunden sind – von der Positionierung, über schulspezifische Kommunikationsziele zur konkreten Massnahmenplanung und Evaluation.

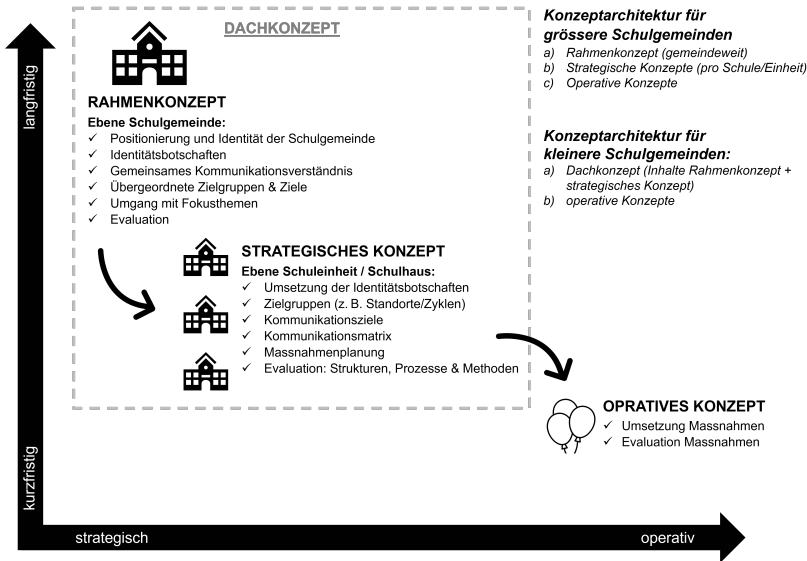


Abbildung 1: Konzeptarchitektur für grössere und kleinere Schulgemeinden (eigene Darstellung in Anlehnung an Zerfass, 2010)

2.1 Schritt 1: Analyse

Der Konzeptionsprozess beginnt mit der Analyse der Ausgangslage. Sie zeigt auf, in welchem Rahmen sich die Schulkommunikation bewegt, und bildet damit die Grundlage für alle weiteren Schritte (Zerfass, 2010).

Zu den kommunikationsrelevanten Rahmenbedingungen gehören rechtliche und strukturelle Vorgaben wie der *Lehrplan 21*, kommunale oder kantonale Richtlinien sowie Vorgaben der *Schulbehörde* bzw. *Schulpflege*. Ebenso wichtig ist eine Übersicht über die bestehenden internen und externen Kommunikationskanäle der Schule – einschliesslich ihrer aktuellen Nutzung.

Zentrale Faktoren sind auch die *Positionierung und das Profil der Schule*. Viele Schulen verfügen zwar über ein Profil, Lehrpersonen, PICTS und andere Mitarbeitende schreiben diesem jedoch häufig unterschiedliche Merkmale und Werte zu. Es ist deshalb wichtig, dass sich Schulleitung und Kollegium gemeinsam mit der *gelebten und angestrebten Schulentität* auseinandersetzen (siehe Kapitel 2).

Weitere wichtige Elemente der Analyse sind:

- die *Einordnung der aktuellen Kommunikation in zentrale Spannungsfelder* der Schulkommunikation (siehe Kapitel 3).
- die *Standortbestimmung* in Bezug auf die digitale Schulkommunikation in verschiedenen Handlungsfeldern (siehe Assessment-Tool in Kapitel 3).

Je nach Ressourcen und Voraussetzungen kann die Analyse unterschiedlich tief ausfallen:

- Verfügt die Schule bereits über viele Kommunikationskanäle, kann eine *Befragung der Erziehungsberechtigten oder anderer Stakeholder* wertvolle Hinweise für die Weiterentwicklung der Kanäle geben.
- Bei Schulen mit einer *heterogenen Elternschaft*, insbesondere mit unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen, können eine *Stakeholder-Matrix* und *Personas-Analysen* hilfreiche Grundlagen für die Planungsphase schaffen.

Am Ende der Analyse werden alle Erkenntnisse in einer *SWOT-Analyse* zusammengeführt. Diese fasst sowohl die Stärken (S: Strengths) und Schwächen (W: Weaknesses) der Schulkommunikation als auch Chancen (O: Opportunities) und Risiken (T: Threats) im Umfeld der Schule zusammen.

2.2 Schritt 2: Planung

Auf Grundlage der Analyse werden in der Planungsphase die *strategischen Eckpunkte der Schulkommunikation* entwickelt (Zerfass et al., 2022). Lehrpersonen und weitere Mitarbeitende stehen täglich mit Schüler:innen, Erziehungsberechtigten und Kolleg:innen im Austausch (siehe Kapitel 7). Ihre Perspektiven sind – neben jener der Schulleitung – zentral für die Erarbeitung strategische Eckpunkte bzw. eines tragfähigen Kommunikationskonzeptes (Rosenberger, Schneider, et al., 2021a). Eine gute Vorgehensweise ist es, den Konzeptionsprozess in einem *rollenübergreifenden Team* zu gestalten – etwa mit Lehrpersonen, PICTS, Administration und Schulleitung.

Für Schulen stehen sechs strategische Eckpunkte im Zentrum:

- I. **Gemeinsames Kommunikationsverständnis**
Das gemeinsame Kommunikationsverständnis (siehe auch Kapitel 3 und 4) beschreibt die Haltung, mit der die Schule kommuniziert – intern, mit den Erziehungsberechtigten und mit der Öffentlichkeit. Es sollte sich aus den *Grundwerten der Schule* ableiten (Niederhäuser & Rosenberger, 2017).
- II. **Identitätsbotschaften**
Botschaften sind zentrale Informationen zu den Werten, der Haltung, der Vision oder Mission der Schulgemeinde (Niederhäuser & Rosenberger, 2017). Sie werden in klaren Sätzen formuliert und leiten sich aus der Positionierung der Schule ab. Die Identitätsbotschaften formulieren, wie die Schulgemeinde sich selbst versteht und was sie über sich vermitteln möchte.
- III. **Zielgruppen und ihre Bedürfnisse**
Im Konzept werden die *Zielgruppen* der Schulkommunikation und ihre Kommunikationsbedürfnisse beschrieben. Zentrale Zielgruppen sind (Rosenberger, Schneider, et al., 2021a):
 - Mitarbeitende
 - Erziehungsberechtigte
 - Schulkinder
 - Schulbehörde und Elternrat
 - die ÖffentlichkeitJe nach Grösse der Schule können Zielgruppen weiter segmentiert werden – z. B. Erziehungsberechtigte verschiedener Schulstandorte oder Schulmodelle. Entscheidend ist, dass klar ist, *wen* die Schule *wie* erreichen möchte (siehe Block 3 Kommunikation mit Erziehungsberechtigten).
- IV. **Kommunikationsziele**
Kommunikationsziele beschreiben einen anzustrebenden Zustand und sollen positiv formuliert sein (Zerfass et al., 2022). Die Kommunikationsziele werden aus den Erkenntnissen der Analyse und den Zielen des Schulprogrammes abgeleitet. Es gibt drei Zieltypen:
 1. *Kognitive Ziele* – betreffen das Wissen
Beispiel: „Das Kollegium kennt das gemeinsame Kommunikationsverständnis.“

2. *Affektive Ziele* – betreffen die Einstellungen

Beispiel: „Das Kollegium unterstützt die Einführung der neuen Schul-App.“

3. *Konative Ziele* – betreffen das Verhalten

Beispiel: „Lehrpersonen nutzen die Schul-App für die Kommunikation mit Erziehungsberechtigten.“

Bei grösseren Schulgemeinden werden zuerst übergreifende Ziele im *Rahmenkonzept* festgelegt; diese werden danach in den *strategischen Konzepten* für die einzelnen Schulhäuser konkretisiert.

V. Thematische Schwerpunkte

Falls die Schule im Schulprogramm oder in der Jahresplanung *Fokusthemen* definiert (z. B. Medienbildung, Partizipation, Bewegung, Natur), können diese gezielt in die Schulkommunikation eingebettet werden. Im *Rahmenkonzept* wird generell festgehalten, wie solche Fokusthemen in der Schulkommunikation aufgenommen werden; die konkrete Ausarbeitung pro Thema erfolgt dann auf Ebene der Schuleinheiten/Schulhäuser in den *strategischen Konzepten*.

VI. Kommunikationsmatrix

Die Kommunikationsmatrix bietet einen Überblick über alle internen und externen Kommunikationskanäle der Schule.

Sie enthält folgende Informationen für jeden der Kanäle:

- Verantwortlichkeiten
- Inhalte/Informationen und Frequenzen
- Zielgruppen
- Abstimmungs- und Handlungsbedarf

Die Kommunikationsmatrix basiert auf der Kanalübersicht (Analysephase) und hilft dabei, die Nutzung bestehender Kanäle zu optimieren, die Kanalvielfalt zu reduzieren oder neue Kanäle sinnvoll zu planen.

2.3 Schritt 3: Umsetzung

In der Umsetzungsphase geht es darum, konkrete Massnahmen festzulegen. Je nach Konzepttyp unterscheidet sich der Konkretisierungsgrad der Massnahmen. Dies kann von der Definition grösserer Umsetzungsprojekte bis hin zu detaillierten Massnahmenbeschreibungen reichen.

Welche Umsetzungs-Schwerpunkte auf Ebene des Rahmenkonzeptes gesetzt werden, kann – analog zur Planungsphase – kollaborativ erarbeitet

werden. Die Verantwortung für die Umsetzung liegt jedoch klar bei der Schulführung bzw. Schulleitung. Sie stellt sicher, dass die wichtigsten Inhalte der Strategie an alle relevanten Personen weitergegeben und im Alltag verankert werden.

2.4 Schritt 4: Evaluation

Die Evaluation ist die abschliessende – und zugleich langfristig wichtigste – Phase des Konzeptionsprozesses. Sie bildet die Grundlage dafür, dass die Kommunikationsstrategie wirkt und weiterentwickelt werden kann (Niederhäuser & Rosenberger, 2017).

In der Kommunikation können Wirkungen auf der Wissens-, der Einstellungs- und der Verhaltensebene evaluiert werden:

- *Wissen*: Sind Werte, Botschaften und Kommunikationsrichtlinien bekannt?
- *Einstellungen*: Unterstützen die Zielgruppen wichtige Themen oder Projekte der Schule?
- *Verhalten*: Werden Kommunikationskanäle genutzt und Kommunikationsrichtlinien umgesetzt?

Wichtig ist: Einstellungen und Verhalten hängen von vielen Faktoren ab, zum Beispiel von Benutzerfreundlichkeit oder digitalen Kompetenzen (siehe Kapitel 4 & 10). Deshalb sollte die Schulleitung vorab klären, welche Erkenntnisse die Evaluation liefern soll und welche Methode dafür geeignet ist. Wenn Evaluation systematisch gesteuert und für die Weiterentwicklung der Schulkommunikation genutzt wird, kann diese wesentlich zur Erreichung der strategischen Schulziele beitragen.

1. Im Evaluations-Teil des *Rahmenkonzeptes* auf Ebene der Schulgemeinde wird festgehalten:
 - wie oft Kommunikationsziele überprüft werden
 - welche Aktivitäten, Tools oder Inhalte regelmässig beurteilt werden
 - wie die Erkenntnisse aus der Evaluation in die Weiterentwicklung der Kommunikationsstrategie einfließen sollen
2. Im Evaluations-Teil der *strategischen Konzepte* auf Ebene der Schuleinheiten/Schulhäuser wird definiert:
 - welche Methoden (z. B. Befragungen, Feedbackrunden, Nutzungsanalysen) für die Evaluation der Kommunikationsziele und Tools eingesetzt werden

- welche Prozesse und Strukturen (Informationsabende, jährliche Personal-Gespräche, schwarzer Briefkasten) für die Evaluation genutzt werden
- Je nach Zielgruppe (z. B. Erziehungsberechtigte, Lehrpersonen, Schüler:innen) können analoge, persönliche oder digitale Methoden unterschiedlich gut funktionieren.
3. Im Rahmen *operativer Konzepte* werden konkrete Schritte festgelegt und geplant, um die Evaluation schliesslich durchführen zu können, z. B.:
- Online-Befragungen von Erziehungsberechtigten
 - Feedbackschlaufen mit verschiedenen Anspruchsgruppen nach Einführung eines Tools
 - kurze Check-ins mit Teams oder Arbeitsgruppen

3. Vom Konzeptionspapier zur Schulkommunikation

Mit der schriftlichen Fertigstellung des Kommunikationskonzeptes ist ein wichtiger Schritt in Richtung einer strategisch gesteuerten Schulkommunikation getan. Entscheidend ist, dass das Konzept *auch implementiert* wird. Die Qualität sowohl der Konzeptions- als auch der Implementierungsphase bestimmt, ob die Kommunikation im Schulalltag tatsächlich strategisch wirkt.

3.1 Interne Verankerung:

Das Konzept bzw. die Kommunikationsstrategie kann nur dann wirken, wenn die Inhalte in der Organisation verankert bzw. im Schulteam bekannt sind. Ein Teil dieser Verankerung entsteht bereits durch die kollaborative Arbeit in der Planungsphase des Konzeptionsprozesses. In der Implementierung werden die strategischen Eckpunkte gezielt an die relevanten internen Akteur:innen vermittelt: Schulleitungsteam, Lehrpersonen, PICTS/TICTS und Schuladministration.

Dabei müssen nicht alle Akteur:innen das gesamte Konzept kennen; entscheidend ist, dass sie mit jenen Inhalten vertraut sind, die in ihrem Arbeitsalltag eine Rolle spielen. Daher sollte zunächst definiert werden, welche Konzeptbestandteile für welche internen Zielgruppen relevant sind. Während das gemeinsame Kommunikationsverständnis sowie die Identitätsbotschaften bei allen Akteur:innen bekannt sein sollten, müssen etwa

Lehrpersonen spezifische Kommunikationsziele und -kanäle für die breite Öffentlichkeit nicht zwingend kennen.

3.2 Niederschwellige Kommunikation der Eckpunkte:

Die strategischen Eckpunkte sollten so kommuniziert werden, dass sie verständlich, zugänglich und im Alltag präsent sind. Die Wahl des Kanals muss zur Schulgemeinde passen. Ist beispielsweise *Microsoft Teams* an einer Schule noch nicht etabliert, eignet sich dieses Tool nicht für die Erstkommunikation der Strategie. Bei räumlich verteilten Schulstandorten muss zudem gewährleistet sein, dass alle Mitarbeitenden der Schulgemeinde denselben Zugang zu relevanten Informationen haben.

Für die Kommunikation der zentralen Inhalte gibt es verschiedene Möglichkeiten.

Beispielhaft:

- kompakte Präsentationen, die die wichtigsten Eckpunkte auf wenigen Folien zusammenfassen
- ein visuelles Miro-Board mit Konzeptteilen und Massnahmen, das allen internen Akteur:innen zugänglich ist
- Schön gestaltete Plakate in Teamräumen (z. B. Kommunikationsverständnis, Identitätsbotschaften)
- kurze Dialogformate, um Fragen zu klären oder Bedenken zu besprechen

4. Fazit

Ein sorgfältig erarbeitetes Kommunikationskonzept schafft die Grundlage dafür, dass Schulkommunikation nicht zufällig, sondern wirksam und strategisch erfolgt. Es unterstützt Schulleitungen und Teams dabei, Veränderungsprozesse gemeinschaftlich zu gestalten und Kommunikationsaufgaben klar zu verorten. Das Rahmenkonzept schafft Orientierung für die gesamte Schulgemeinde, das strategische Konzept konkretisiert die Umsetzung in den einzelnen Schuleinheiten, und operative Konzepte unterstützen die Planung konkreter Massnahmen. Durch die systematische Verbindung von Analyse, Planung, Umsetzung und Evaluation entsteht eine Schulkommunikation, die konsistent, zielgerichtet und anschlussfähig ist.

Entscheidend ist, dass das Konzept lebendig bleibt und regelmässig überprüft sowie aktualisiert wird. Wenn Schulleitung und Mitarbeitende

die strategischen Eckpunkte gemeinsam tragen und kontinuierlich weiterentwickeln, kann Schulkommunikation wesentlich zur Schulentwicklung und zur Gestaltung einer modernen, kooperativen und lernorientierten Schulkultur beitragen.

Impulse für die Schulen: Strategische Schulkommunikation wirkungsvoll gestalten

Schulen bzw. Schulleitungen sollten folgende Fragen klären, damit sie ihre Schulkommunikation strategisch ausrichten können:

- Welche Konzeptarchitektur (Rahmen-, strategisches und operatives Konzept) ist für unsere Schule sinnvoll – und warum?
- Welches Kommunikationsverständnis haben wir und wie beeinflusst dieses die Kommunikation und Kooperation mit unseren internen und externen Zielgruppen?
- Welche Botschaften möchten wir nach innen und aussen vermitteln und welche Ziele wollen wir mit unserer Kommunikation erreichen?
- Welche Umsetzungsprioritäten müssen wir kurz-, mittel- und langfristig setzen?
- Wie fließen Rückmeldungen und die Erkenntnisse aus der Evaluation in die Weiterentwicklung unserer Kommunikationsstrategie ein?
- Wie stellen wir sicher, dass alle Mitarbeitenden jene Inhalte der Kommunikationsstrategie kennen und verstehen, die für ihre Aufgaben relevant sind?
- Welche Prozesse und Routinen müssen wir etablieren, damit die Kommunikationsstrategie langfristig wirksam bleibt?

Der ICT-Guide des Volksschulamtes Zürich wurde 2023 von den Autor:innen dieses Buches in Zusammenarbeit mit dem Volksschulamt ergänzt. Im Abschnitt *Kommunikationskonzepte* werden die verschiedenen Phasen des Konzeptionsprozesses mit Vorlagen, Praxisinputs und Beispielen begleitet.



URL: <https://ict-guide.edu-ict.ch/kommunikationskonzept>

Kapitel 6: Überzeugen und Vernetzen als Schlüsselkompetenzen von PICTS

Tobias Röhl im Gespräch mit Nicole Rosenberger & Colette Schneider Stingelin

Pädagogische ICT-Supporter:innen (PICTS) sind im Deutschschweizer Schulsystem zentrale Akteure des digitalen Wandels. Im Gespräch mit Tobias Röhl, Professor für Digitales Lernen und Lehren an der Pädagogischen Hochschule Zürich, zeigt sich, dass PICTS besonders wirksam werden können, wenn sie und ihre Schulleitung ein gemeinsames Verständnis des digitalen Wandels entwickeln. Zu den Erfolgsfaktoren gehören ausserdem ein Augenmerk auf Personalentwicklung, Handlungsspielräume, interne und externe Vernetzung sowie Überzeugungskraft.

Welche Rolle haben PICTS im digitalen Wandel von Schulen?

Röhl: PICTS sind für mich die entscheidende Schnittstelle, um den digitalen Wandel wirklich in den Schulalltag zu bringen. Sie sind einerseits vor Ort dafür zuständig, andere Lehrpersonen zu befähigen, digitale Medien auf eine sinnvolle Art und Weise im Unterricht einzusetzen. Was manchmal als grosses Thema von aussen auf Schulen einprasselt, sollen PICTS im Kleinen umsetzbar machen. Andererseits sollten sie den Wandel auf Unterrichtsebene vorantreiben.

Ähnliche Funktionen gibt es auch international: In Grossbritannien spricht man von ICT Coordinators, in Deutschland je nach Bundesland von Medienbeauftragten, Medienkoordinator:innen oder Medienberater:innen.

Welche konkreten Aufgaben ergeben sich aus dieser Rolle?

Wichtig ist zunächst die Abgrenzung vom technischen ICT-Support: Es geht beim pädagogischen ICT-Support nicht primär darum, Geräte zum Laufen zu bringen, sondern um den sinnvollen Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Dies umfasst drei Kernaufgaben:

- (I) Erarbeitung eines Medienkonzepts für die Schule,
- (II) Entwicklung von Unterrichtsszenarien mit digitalen Medien,
- (III) Begleitung, Beratung und Weiterbildung des Schulteams.

Im Idealfall kommen Lehrpersonen von sich aus auf die PICTS zu und fragen, ob sie zusammen etwas für den Unterricht entwickeln können. In der Realität sieht es aber oft anders aus: PICTS müssen mit ihren Angeboten aktiv auf die Kolleg:innen zugehen, sie niedrigschwellig gestalten und interne Weiterbildungen anbieten. Dies zeigt sich auch in unserer Studie zu den PICTS im Kanton Zürich, die ich gemeinsam mit Michael Geiss durchgeführt habe: PICTS leisten in erster Linie Überzeugungsarbeit.

Im digitalen Wandel geht es nicht nur um Skills, sondern auch um Haltung und Kultur. Fällt das auch ins Aufgabengebiet von PICTS?

Ja, zwangsläufig. Die kulturelle Dimension lässt sich von der fachlichen nicht trennen. PICTS arbeiten nicht nur an Anwendungskompetenzen, sondern auch am Wollen der Lehrpersonen. Es gibt das bekannte Skill-Will-Tool-Modell. PICTS adressieren alle drei Ebenen. Es geht nicht darum, dass überall digitale Medien eingesetzt werden müssen. Aber Lehrpersonen müssen sich bewusst sein, dass Schule heute in einer Kultur der Digitalität stattfindet, unabhängig davon, ob man im konkreten Unterrichtsmoment digital arbeitet oder nicht. Dieses Bewusstsein zu schaffen und ein entsprechendes Denken zu etablieren, ist eine genuine Aufgabe von PICTS.

Kommunikative Herausforderungen: Sichtbarkeit, gemeinsame Sprache und Vertrauen

Weshalb suchen Lehrpersonen eher selten von sich aus Unterstützung?

Man muss Lehrpersonen zugutehalten, dass sie sehr viele Aufgaben haben und ihr Berufsauftrag bereits sehr voll ist. Neben der Digitalisierung beschäftigen sie auch andere Metathemen wie beispielsweise die Inklusion. Zudem ist der Lehrpersonenmangel derzeit europaweit spürbar – besonders auch in der Deutschschweiz. Da bleibt im Schulalltag schlicht zu wenig Zeit für Entwicklung.

Ein weiterer Grund, den die von uns interviewten PICTS immer wieder nannten, sind Ängste, die die vermeintliche Komplexität des digitalen Medieneinsatzes auslöst. PICTS müssen diese Hürde aktiv abbauen und

Lehrpersonen ermuntern: „Probiere doch mal dieses Tool aus“, „Ich zeige dir kurz, wie es im Unterricht eingesetzt werden kann“, „Es ist auch nicht schlimm, wenn einmal etwas nicht klappt“. Das ist nicht nur pädagogische, sondern auch kommunikative und psychosoziale Arbeit.

Welche kommunikativen Herausforderungen haben PICTS?

An erster Stelle steht die Frage der Sichtbarkeit: PICTS müssen sich als Ansprechperson bekannt machen über Aushänge, digitale Kanäle im Schulhaus, über Teams oder ähnliche Plattformen. Damit sie wirken können, müssen sie sich zuerst als kommunikative Adresse etablieren. Dann kommt die eigentliche Überzeugungsarbeit: eine gemeinsame Sprache finden, Ängste nehmen, Hürden sichtbar machen und abbauen. Dass PICTS neben ihrer Tätigkeit selbst als Lehrer:innen aktiv sind oder zumindest früher unterrichtet haben, kommt ihnen dabei zugute. Sie sprechen dieselbe Sprache, kennen die Alltagsprobleme aus eigener Erfahrung und werden als Kolleg:innen wahrgenommen. Das zeigte sich in unseren Interviews als entscheidender Vorteil.

Kann die Nähe im Kollegium allenfalls auch dazu führen, dass Schwierigkeiten und Ängste nicht angesprochen werden?

Das ist ein interessanter Punkt. In unserer Studie haben wir primär PICTS befragt, nicht die Empfänger ihrer Leistungen. Deshalb haben wir keine Daten dazu. Ich halte es aber für denkbar, dass Hemmschwellen entstehen können, wenn man sich auf Augenhöhe begegnet.

Was ich aber klar sagen kann: PICTS befinden sich in einer strukturell etwas widersprüchlichen Rolle. Sie leisten im Grunde Personalentwicklung, ohne personalverantwortlich zu sein. Sie können nicht einfordern, was die Schulleitung einfordern kann. Deswegen berichten PICTS immer wieder, wie entscheidend es ist, dass die Schulleitung mitzieht. Nur wenn die Schulleitung das Thema Digitalisierung als wichtigen Teil der Schulentwicklung verankert und auch Entwicklungsschritte vom Team verlangt, haben PICTS nachhaltige Wirkung.

Zusammenspiel mit Schulleitung: Verbindlichkeit und Autonomie

Wie sieht die ideale Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und PICTS aus?

Es braucht sowohl Verbindlichkeit gegenüber dem Schulteam als auch das Zugestehen von Autonomie für die PICTS. Die Schulleitung muss das The-

ma Digitalisierung als Teil der Personalentwicklung ernst nehmen und entsprechend im Team kommunizieren, aber auch im Mitarbeitendengespräch einen gewissen Kompetenzaufbau einfordern. Gleichzeitig sollte sie PICTS nicht zu stark kontrollieren, sondern ihnen einen klaren Aufgabenbereich übertragen und echte Handlungsspielräume lassen. Wenn PICTS zu wenig Autonomie haben, werden sie ineffektiv und es fehlt ihnen der notwendige Rückhalt.

Schulleitung und PICTS kommunizieren intern über den digitalen Wandel. Wie viel Koordination braucht es dabei?

Koordination und eine klare Aufgabenteilung sind auf jeden Fall wichtig. Dies gilt auch für die Abgrenzung vom technischen ICT-Support: Wenn PICTS zu viel technische Arbeit übernehmen müssen, fehlt ihnen die Zeit für ihre eigentliche Kernaufgabe. Was die Abstimmung mit der Schulleitung betrifft: Eine vollständige Einheitlichkeit aller Botschaften ist eine Illusion. Aber es braucht eine hinreichende Schnittmenge im Verständnis davon, wohin man sich entwickeln will. Ein Medienkonzept kann hier sehr hilfreich sein: Es schafft ein gemeinsames Fundament und klärt, was der digitale Wandel an dieser Schule konkret bedeutet.

Qualifikation von PICTS

Welche Voraussetzungen sollte eine Lehrperson mitbringen, die PICTS werden möchte?

Eine Grundaffinität für Technologie ist selbstverständlich wichtig. Aber mindestens ebenso wichtig ist die Fähigkeit, mit ganz unterschiedlichen Menschen in Beziehung zu treten: mit Kolleg:innen, mit der Schulleitung, aber auch mit Personen ausserhalb des Schulhauses. PICTS sind eine Schnittstelle – und das in alle Richtungen. Was ich als besonders wertvoll beobachte, ist die Vernetzung von PICTS untereinander über eher formelle Strukturen wie das PICTS-Forum oder über informelle Netzwerke. Als Teil einer Community of Practice können PICTS am ehesten wirksam werden. Sie können voneinander lernen, Erfahrungen teilen und gemeinsam an neuen Herausforderungen arbeiten.

Wie gut sind PICTS heute auf ihre Aufgaben vorbereitet?

Der CAS PICTS, der in der Schweiz an Pädagogischen Hochschulen angeboten wird, ist grundsätzlich ein Erfolgsmodell. Es ist sinnvoll, Lehrperso-

nen aus dem Schulhaus gesondert zu qualifizieren, damit sie ihre Peers befähigen können. Was besonders positiv ist: Diese Weiterbildung deckt nicht nur Anwendungskompetenzen, sondern auch Hintergrundwissen in Informatik und die kulturelle bzw. gesellschaftliche Dimension des digitalen Wandels ab.

Man muss die Qualifikation allerdings kontinuierlich weiterentwickeln. Der digitale Wandel steht nicht still. Vor wenigen Jahren hätte kaum jemand Large Language Models und Künstliche Intelligenz als drängendes Schulthema auf dem Radar gehabt. Heute ist es ein Riesenthema. Es wird immer neue Herausforderungen geben, die neue Kompetenzen erfordern.

Zukunftsperspektive

Wie wird sich die Funktion der PICTS in den nächsten fünf bis zehn Jahren entwickeln?

Ich glaube, wir werden eine gewisse Ausdifferenzierung sehen. Zumindest bei mittelgrossen bis grossen Schulhäusern könnte neben den operativen PICTS eine zusätzliche Leitungsposition entstehen: eine Leitung Digitalität, die stärker in Richtung Schulentwicklung denkt und auf der Personalentwicklungsebene agieren kann. Für beide Rollen wird Kommunikation zentral bleiben, weil beide Schnittstellenfunktionen wahrnehmen.

Eines ist sicher: PICTS werden nicht überflüssig. Manche dachten, wenn Lehrpersonen in der Ausbildung heute alle mit Medienbildung und Informatik konfrontiert werden, sei keine spezialisierte Unterstützung mehr nötig. Das erkennt aber die Dynamik des Wandels. Es wird immer neue Tools und Themen geben und deshalb wird es auch immer Personen brauchen, die am Puls der Zeit bleiben, diese Entwicklungen für ihr Team herunterbrechen und die Schule dabei begleiten, situationsgerecht zu reagieren.

Kapitel 7: Interne Kommunikation an Schulen

Katharina Krämer

Interne Kommunikation ist ein zentrales Element schulischer Zusammenarbeit und trägt wesentlich zu Qualität und kohärenter Schulentwicklung bei (siehe Kapitel 2). Sie umfasst sämtliche formellen (z. B. Wochen-Info oder Sitzungen) und informellen (z. B. Gespräche in der Kaffeepause) Kommunikationsprozesse zwischen Schulbehörde, Schulleitung, Lehrpersonen, Fachpersonen, Schulverwaltung und weiteren Mitarbeitenden. In der Organisationskommunikation zeigt sich seit Jahrzehnten, dass gut strukturierte interne Kommunikation zu Effizienz, Orientierung und Zufriedenheit beiträgt (Mast & Huck-Sandhu, 2016; Einwiller et al., 2021). Zugleich führt die Digitalisierung dazu, dass Komplexität und Geschwindigkeit interner Kommunikation deutlich zunehmen. Digitale Tools verändern sowohl die Art der Zusammenarbeit als auch die Erwartungen an Reaktionszeiten, Verfügbarkeit und Informationsstrukturierung (Bastian & Prasse, 2021). Damit wird deutlich, weshalb interne Kommunikation als zentrales Gestaltungsfeld für Schulen verstanden werden muss. Für den gezielten und strategischen Aufbau sowie die Weiterentwicklung der internen Kommunikation ist es erforderlich, sich mit den Besonderheiten, den Aufgaben und Funktionen der Schulkommunikation sowie den zentralen Formen und Kanälen der internen Kommunikation auseinanderzusetzen. Diese Aspekte werden im weiteren Verlauf des Beitrags genauer betrachtet.

1. Besonderheiten der internen Kommunikation in Schulen

Die interne Kommunikation in Schulen unterscheidet sich in mehrfacher Hinsicht von Kommunikationsprozessen in Wirtschaftsunternehmen oder anderen Organisationen. Diese Besonderheiten prägen die Anforderungen an Abstimmung, Verständigung und Entscheidungsprozesse und machen deutlich, warum interne Kommunikation im schulischen Kontext besonders sorgfältig gestaltet werden muss.

Ein wesentliches Merkmal schulischer Kommunikation ist ihre klare Ausrichtung an pädagogischen Zielen und gesellschaftlichen Werten. Schu-

len verfolgen keine wirtschaftlichen Interessen, sondern erfüllen einen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Als öffentliche Einrichtungen stehen sie zudem unter besonderer Beobachtung durch Politik, Gesellschaft und Eltern. Dadurch entsteht eine doppelte Verantwortung: Schulen müssen sowohl pädagogisch sinnvoll handeln als auch gesellschaftlichen Erwartungen gerecht werden. Das bedeutet, dass Kommunikation und Entscheidungsprozesse nicht nur funktional oder organisatorisch gestaltet werden, sondern stets auch an pädagogischen Überzeugungen, professionellen Haltungen und Fragen der Gerechtigkeit orientiert sind. Auch interne Abstimmungen dienen daher nicht allein der Effizienz, sondern müssen fachlich begründet und wertorientiert sein.

Hervorzuheben ist zudem der *institutionelle Charakter* von Schulen: Als Teil des öffentlichen Bildungswesens unterliegen sie gesetzlichen Vorgaben, politischer Steuerung und externer Rechenschaft. Dies führt zu erhöhten Anforderungen an Nachvollziehbarkeit, Dokumentation und Legitimation interner Kommunikationsprozesse. Zugleich wirkt interne Kommunikation indirekt nach aussen: Mitarbeitende prägen durch ihr Kommunikationsverhalten das öffentliche Bild der Schule und damit das Vertrauen in die Institution.

Darüber hinaus sind Schulen *multiprofessionelle Organisationen*. Lehrpersonen, schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Betreuungspersonal, Verwaltungsmitarbeitende und Schulleitung bringen unterschiedliche Rollen und Kommunikationsbedürfnisse ein. Die Forschung zur Kooperation in Schulen zeigt, dass in solchen multiprofessionellen Settings eine strukturierte und transparente interne Kommunikation notwendig ist, um unterschiedliche professionelle Logiken zu koordinieren (Gräsel et al., 2006; Bonsen & Rolff, 2006).

Hinzu kommen verbreitete Teilzeitstrukturen sowie häufig mehrere Schulstandorte. Informationen müssen daher asynchron verfügbar, verlässlich dokumentiert und klar auffindbar sein. Klar festgelegte Kommunikations- und Kollaborationskanäle, Ablagestrukturen und Zuständigkeiten gewinnen unter diesen Bedingungen an Bedeutung, um Informationsverluste und Mehrbelastungen zu vermeiden.

Schliesslich ist schulische Arbeit durch eine hohe Autonomie der Lehrpersonen im Unterricht bei gleichzeitig ausgeprägtem Koordinations- und Abstimmungsbedarf gekennzeichnet. Diese Spannung erfordert verbindliche kommunikative Strukturen, um kohärentes schulisches Handeln zu ermöglichen.

In der Kombination dieser Merkmale entsteht eine komplexe Kommunikationsumgebung, in der interne Kommunikation eine zentrale Rolle für Orientierung, Zusammenarbeit und die Entwicklung einer gemeinsamen schulischen Kultur übernimmt.

2. Aufgabenfelder und Funktionen der internen Kommunikation

Interne Kommunikation umfasst in Schulen ein breites Aufgabenspektrum, das weit über die reine Informationsweitergabe hinausgeht. Um diesen Bereich systematisch zu verstehen, ist es hilfreich, zwischen den *Aufgabenfeldern der internen Kommunikation* und ihren *Funktionen* zu unterscheiden. Einwiller et al. (2021) systematisieren die Mitarbeitendenkommunikation nach Initiator und Adressat der Kommunikation. Diese Systematik lässt sich gut auf den Schulkontext übertragen und macht deutlich, dass interne Kommunikation in Schulen auf mehreren Ebenen gleichzeitig wirksam ist (vgl. nachstehende Tabelle).

Tabelle: Aufgabenfelder der Mitarbeitendenkommunikation in Schulen (basierend auf Einwiller et al., 2021, 5ff)

	Initiator:innen der Kommunikation	
	Schulleitung	Schulmitarbeitende
Schulintern	Kommunikation von Schulen mit ihren Mitarbeitenden (<i>Interne Schulkommunikation inkl. Führungskräftekommunikation</i>)	Kommunikation von Vorgesetzten mit Mitarbeitenden (<i>Führungskommunikation</i>) Kommunikation zwischen Schulmitarbeitenden (<i>Interne Peer-to-Peer-Kommunikation</i>)
Schulextern	Kommunikation von Schulen mit potenziellen Mitarbeitenden (<i>Employer Branding</i>)	Kommunikation von Schulmitarbeitenden gegenüber externen Stakeholdern (<i>Mitarbeitende als Botschafter:innen</i>)

Die fünf Aufgabenfelder der Mitarbeitendenkommunikation können wie folgt skizziert werden:

- *Interne Schulkommunikation der Schulleitung*
In diesem Aufgabenfeld richtet sich die Schulleitung mit strategischen, organisatorischen und pädagogischen Informationen an das gesamte Kollegium. Dazu gehören die Kommunikation von Leitbild, Jahreszielen, Konzeptentwicklungen, administrativen Regelungen oder organisatori-

schen Abläufen. Diese Kommunikation schafft Transparenz und Orientierung und bildet die strukturelle Grundlage für das Funktionieren der Schule als Organisation. In der Regel richtet sich diese Kommunikation an alle Schulmitarbeitenden. Mitgedacht werden muss hier allerdings auch die Führungskräftekommunikation als Teilbereich. Je nach Grösse und Ausbreitungsgrad der Schule können hier z. B. Teamleitungen oder auch Leitungen von Schuleinheiten/-häusern als separate Gruppe angesprochen werden, um sie für ihre Kommunikationsaufgaben zu befähigen.

- *Führungskommunikation (Schulleitung / Schulbehörde / Teamleitungen ↔ Mitarbeitende)*

Führungskommunikation umfasst den dialogischen Austausch zwischen Schulleitung, Teamleitungen, Fachleitungen und einzelnen Mitarbeitenden. Dazu gehören Mitarbeitendengespräche, Rollenklärung, Feedbackprozesse, Situationsklärungen und die kommunikative Begleitung von Veränderungen. Im Schulkontext ist die Führungskommunikation besonders bedeutsam, da Führung zwar flach strukturiert, zugleich aber beziehungsintensiv ist und die pädagogische Professionalität stark von Vertrauen und Klarheit abhängt.

- *Kommunikation zwischen Schulmitarbeitenden (Peer-to-Peer-Kommunikation)*

Dieses Aufgabenfeld umfasst den kommunikativen Austausch zwischen Kolleginnen und Kollegen – etwa in Klassenteams, Stufen oder multiprofessionellen Gruppen. Peer-to-Peer-Kommunikation ist zentral für die Abstimmung im Unterricht, für gemeinsame pädagogische Entwicklungen und für das soziale Klima der Schule. In Schulen ist sie besonders wichtig, weil pädagogische Arbeit kooperativ und zugleich stark von individuellen Überzeugungen geprägt ist.

- *Kommunikation mit potenziellen Schulmitarbeitenden*

Schulen stehen im Wettbewerb um qualifizierte Fachpersonen. Employer Branding umfasst daher alle Massnahmen, mit denen eine Schule sich gegenüber potenziellen Mitarbeitenden als attraktive Arbeitgeberin präsentiert (siehe Kapitel 8). Obwohl dies primär externe Kommunikation ist, entsteht sie aus der internen Realität: Nur wenn interne Kommunikation kohärent, wertschätzend und transparent ist, wirkt die Schule als Arbeitgeberin glaubwürdig. Interne Kommunikation beeinflusst daher massgeblich die Arbeitgebermarke.

- *Mitarbeitende als Kommunikator:innen und Botschafter:innen der Schule*

Kommunikation ist eine Gemeinschaftsaufgabe. Mitarbeitende repräsentieren die Schule in ihrem täglichen Handeln – etwa gegenüber Erziehungsberechtigten, Lernenden, der Standortbevölkerung oder externen Partnern. Ihr Auftreten wird stark durch interne Kommunikationsprozesse geprägt. Wenn intern Unklarheiten, Konflikte oder widersprüchliche Botschaften auftreten, werden diese leicht nach aussen weitergetragen. Umgekehrt stärkt eine konsistente interne Kommunikation das Vertrauen in die Institution und prägt das öffentliche Bild der Schule positiv.

Mit der internen Kommunikation sind sowohl *organisationsbezogene* als auch *mitarbeiterorientierte* Funktionen und Ziele verbunden (Einwiller et al., 2021; Mast & Huck-Sandhu, 2016).

- Aus *organisationsbezogener Perspektive* übernimmt sie eine Informations-, Orientierungs- und Koordinationsfunktion (Einwiller et al., 2021; Mast & Huck-Sandhu, 2016). Die interne Kommunikation stellt sicher, dass relevante Informationen verständlich und zeitgerecht vermittelt werden, Ziele und Prioritäten der Schule klar sind und schulische Prozesse aufeinander abgestimmt ablaufen.
- Aus *mitarbeiterorientierter Perspektive* erfüllt interne Kommunikation eine Integrations-, Motivations- und Vertrauensfunktion (Einwiller et al., 2021; Mast & Huck-Sandhu, 2016). Sie schafft Zugehörigkeit, stärkt die Identifikation mit der Schule und beeinflusst Engagement sowie Arbeitszufriedenheit. Darüber hinaus kommt ihr eine sinnstiftende Funktion zu, indem sie pädagogische Ziele und Werte verständlich macht und Orientierung in Veränderungsprozessen bietet.

3. Formen und Kanäle der internen Kommunikation

Um interne Kommunikation gezielt gestalten zu können, ist es hilfreich, zwischen unterschiedlichen Formen schulischer Interaktion und Kommunikation zu unterscheiden. Jede dieser Formen stellt spezifische Anforderungen an Inhalte, Prozesse und sinnvolle Kommunikationskanäle. In der Forschung zur Lehrpersonenkooperation werden u. a. drei Formen der Zusammenarbeit unterschieden: Informationsaustausch, arbeitsteilige Kooperation und ko-konstruktive Zusammenarbeit (Gräsel et al., 2006; Hartmann et al., 2021). Aus Sicht der internen Schulkommunikation bietet sich eine leicht angepasste Differenzierung zwischen **Information**, **Kommuni-**

kation, Kollaboration und Wissensmanagement an (vgl. Abbildung 1). Diese vier Formen strukturieren schulische Interaktionen und bieten zugleich Orientierung für die zielgerichtete Nutzung analoger und digitaler Kanäle.

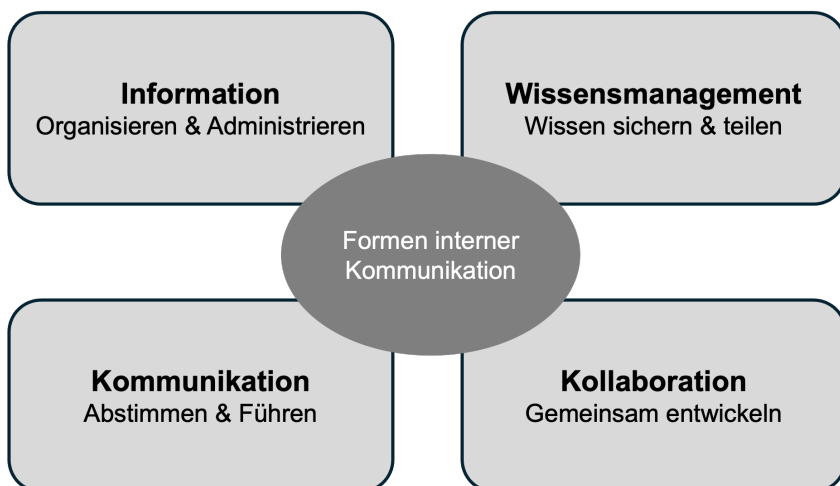


Abbildung 1: Formen interner Kommunikation (eigene Darstellung)

Information bezeichnet die einseitige Weitergabe von Inhalten ohne unmittelbaren dialogischen Austausch. In Schulen betrifft dies vor allem die Unterrichtsorganisation und Administration: Stundenpläne, Vertretungen, Prüfungsmodalitäten, Termine sowie Vorgaben zu Abläufen oder Meldewege müssen vollständig, verständlich und zeitgerecht verfügbar sein. Digitale Kanäle wie E-Mail, Schulplattformen oder Schuladministrationssysteme erleichtern die Verbreitung solcher Inhalte. Gleichzeitig steigt das Risiko der Informationsüberflutung, wenn Informationen parallel über mehrere Kanäle fließen. Um Verlässlichkeit zu sichern, braucht es klare Regeln, auf welchem Kanal verbindliche Informationen veröffentlicht werden und wie diese auffindbar bleiben.

Kommunikation ist dialogisch und dient der Klärung von Erwartungen, dem Aufbau eines gemeinsamen Kommunikationsverständnisses und der Orientierung (vgl. „Austausch“ als Kooperationsmöglichkeit bei Gräsel et al., 2006). In Teams, Stufen oder Fachgruppen werden pädagogische Fragen verhandelt, Beurteilungen abgestimmt oder Fördermassnahmen geplant. Auch Personalführung ist wesentlich dialogisch: Mitarbeitendengespräche,

Feedback und Zielvereinbarungen schaffen Vertrauen, Verbindlichkeit und gemeinsame Ausrichtung. Digitale Formate wie Chats oder Videokonferenzen können diese Prozesse unterstützen.

Kollaboration geht über Austausch hinaus und beschreibt das gemeinsame Arbeiten an Inhalten, Entscheidungen oder Konzepten. In Anlehnung an Gräsel et al. (2006) lassen sich hier sowohl arbeitsteilige Kooperation als auch Ko-Konstruktion verorten. Besonders relevant ist Kollaboration in der Schulentwicklung: Leitbilder, Jahresziele oder Innovationen entfalten ihre Wirkung erst, wenn sie gemeinsam konkretisiert und umgesetzt werden. Digitale Kollaborationstools (z. B. gemeinsame Dokumente oder projektbasierte Plattformen) können dies erleichtern. Damit solche Tools tatsächlich zur Zusammenarbeit beitragen, reicht ihre technische Einführung jedoch nicht aus; sie muss kommunikativ begleitet werden, damit klar ist, welche Plattform wofür genutzt wird und welche Arbeitsstandards gelten.

Wissensmanagement bezeichnet die systematische Sicherung und Weitergabe von Wissen innerhalb der Schule, etwa durch Dokumentationen, Handreichungen oder transparente Ablagestrukturen. Gerade bei Personalwechseln entscheidet sich hier, ob Wissen in der Organisation verfügbar bleibt oder verloren geht. Digitale Ablagesysteme können unterstützen, setzen aber klare Strukturen voraus: gemeinsame Standards, eindeutige Benennungen und verbindliche Verantwortlichkeiten. Wissensmanagement ist damit keine rein technische, sondern auch eine organisationale und kulturelle Aufgabe.

Die vier Formen zeigen: Interne Kommunikation verfolgt verschiedene Zwecke und braucht dafür unterschiedliche Kanäle. Entscheidend ist nicht, wie viele Tools genutzt, sondern wofür sie eingesetzt werden. Wenn klar ist, welcher Kanal für Information, Austausch, gemeinsame Arbeit oder die Ablage von Wissen vorgesehen ist, entsteht Orientierung im Alltag. Das reduziert Unsicherheiten, verhindert Doppelspurigkeiten und verbessert die Zusammenarbeit.

4. Digitale Kommunikation und digitaler Stress

Mit der zunehmenden Digitalisierung schulischer Kommunikation entstehen neben neuen Möglichkeiten auch spezifische Belastungsfaktoren (vgl. u. a. Bastian & Prasse, 2021), die in der internen Kommunikation Berücksichtigung finden sollten. In der psychologischen Forschung wird dieses

Phänomen schon länger unter dem Begriff *Technostress* diskutiert. Ragu-Nathan et al. (2008) beschreiben diesen als Stress, der aus der Nutzung digitaler Technologien resultiert, und unterscheiden dabei mehrere zentrale Stressdimensionen, die sich auch im Schulalltag deutlich wiederfinden:

- Die erste Dimension ist *Techno-Overload (digitale Überlastung)*. Sie beschreibt die Erfahrung, dass digitale Technologien zu einer Verdichtung von Arbeit führen. Im schulischen Kontext äussert sich dies insbesondere durch die steigende Anzahl an Nachrichten, Informationen und den Abstimmungsaufwand über verschiedene digitale Kanäle. Lehrpersonen und andere Schulmitarbeitende sehen sich häufig mit einer Vielzahl paralleler Kommunikationsanforderungen konfrontiert, die den Eindruck verstärken, schneller arbeiten und mehr Informationen verarbeiten zu müssen als zuvor.
- Eng damit verbunden ist *Techno-Invasion (Eindringen der Arbeit in die Privatsphäre)*. Durch mobile Endgeräte, E-Mails und Chatfunktionen entsteht die Erwartung ständiger Erreichbarkeit. Gerade im Schulalltag, der durch Teilzeitmodelle, Vor- und Nachbereitung sowie flexible Arbeitszeiten geprägt ist, verschwimmen dadurch die Grenzen zwischen beruflicher und privater Zeit. Diese permanente potenzielle Verfügbarkeit kann von Mitarbeitenden als belastend empfunden werden.
- *Techno-Complexity (technologische Komplexität)* meint das Erleben digitaler Technologien als komplex, unübersichtlich oder schwer beherrschbar. In Schulen zeigt sich dies etwa dann, wenn mehrere Plattformen parallel genutzt werden oder unklar ist, welches Tool welchem Zweck dient. Fehlende Standards, uneinheitliche Nutzung oder unzureichende Einführung neuer Systeme erhöhen den kognitiven Aufwand und führen zu Verunsicherung im Umgang mit digitalen Kommunikationsmitteln.
- *Techno-Uncertainty (technologische Unsicherheit)* beschreibt den Stress, der durch den kontinuierlichen Wandel digitaler Systeme entsteht. Regelmässige Updates, neue Tools oder veränderte Vorgaben führen dazu, dass Routinen immer wieder angepasst werden müssen und erworbenes Wissen rasch an Gültigkeit verliert.
- Schliesslich verweist *Techno-Insecurity (technologische Kompetenzunsicherheit)* auf die Sorge, den digitalen Anforderungen langfristig nicht zu genügen. Im schulischen Kontext äussert sich dies etwa in der Befürchtung, bei der Nutzung neuer Tools nicht Schritt halten zu können oder im Vergleich zu anderen als weniger kompetent wahrgenommen zu werden.

Die beschriebenen Dimensionen verdeutlichen, dass digitaler Stress nicht primär durch einzelne Technologien entsteht, sondern durch deren (fehlende) organisationale Einbettung. Digitale interne Kommunikation wirkt daher nicht automatisch entlastend. Sie kann Belastungen sogar verstärken, wenn Kommunikationskanäle unklar definiert sind, Erwartungen an Erreichbarkeit nicht thematisiert werden oder Zuständigkeiten fehlen.

Ein zentrales Entwicklungsfeld liegt deshalb in der strategischen Gestaltung digitaler Kommunikation. Schulen benötigen ein gemeinsames Kommunikationsverständnis (siehe Kapitel 3) sowie ein Kommunikationskonzept (siehe Kapitel 5), das digitale Informations-, Kommunikations-, Kollaborations- und Wissensprozesse klar voneinander unterscheidet und festlegt, welche digitalen Werkzeuge für welche Zwecke eingesetzt werden. Solche Konzepte schaffen Orientierung, reduzieren Komplexität und können dazu beitragen, digitalen Stress gezielt zu mindern – etwa durch klare Regeln zur Erreichbarkeit, zur Priorisierung von Nachrichten und zur zeitlichen Begrenzung digitaler Kommunikation.

Insgesamt zeigt sich, dass der Umgang mit digitalem Stress keine individuelle Bewältigungsaufgabe, sondern eine *organisationale Führungs- und Kommunikationsaufgabe* ist. Schulen können durch bewusste Gestaltung interner Kommunikationsprozesse dazu beitragen, digitale Werkzeuge so einzusetzen, dass sie die Zusammenarbeit unterstützen, ohne die Mitarbeitenden dauerhaft zu belasten.

5. Fazit

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass interne Kommunikation in Schulen weit über den Austausch von Informationen hinausgeht. Sie ist eine zentrale Voraussetzung für Orientierung, Zusammenarbeit und die erfolgreiche Umsetzung schulischer Entwicklungsprozesse. Gleichzeitig wird deutlich, dass viele Belastungen im Schulalltag weniger auf individuelles Fehlverhalten als auf strukturelle Unklarheiten in der Gestaltung interner Kommunikationsprozesse zurückzuführen sind. Insbesondere die Digitalisierung verstärkt bestehende Herausforderungen, wenn Kommunikationskanäle unklar definiert sind oder Erwartungen zu Erreichbarkeit und Reaktionszeiten implizit bleiben. Der Umgang mit digitalem Stress wird damit zur organisationalen Führungs- und Kommunikationsaufgabe. Vor diesem Hintergrund ist interne Kommunikation als strategisches Gestaltungsfeld von Schulleitungen zu verstehen. Ein bewusst entwickeltes internes Kom-

munikationskonzept sowie ein gemeinsames Kommunikationsverständnis schaffen Orientierung, reduzieren Komplexität und tragen wesentlich zu einer gesundheitsförderlichen und wirksamen Zusammenarbeit im Schulalltag bei.

Praxisimpulse für Schulen: Interne Kommunikation strategisch gestalten

Folgende Impulse sollten bei der Erarbeitung eines Konzeptes für die interne Kommunikation mitgedacht werden:

- **Ein gemeinsames Kommunikationsverständnis entwickeln**
 Klären Sie im Kollegium, wofür die interne Kommunikation stehen soll. Gemeinsame Werte und Leitlinien wie z. B. Transparenz, Verbindlichkeit und Wertschätzung schaffen Orientierung und reduzieren Missverständnisse im Alltag.
- **Zuständigkeiten klären und Verantwortung teilen**
 Legen Sie fest, wer für welche Kommunikationsaufgaben verantwortlich ist, und machen Sie deutlich, dass interne Kommunikation eine gemeinsame Aufgabe aller Mitarbeitenden ist – nicht nur der Schulleitung.
- **Interne Kommunikation breit denken**
 Berücksichtigen Sie bewusst alle Aufgabenfelder und Formen interner Kommunikation. Neben Information braucht es auch dialogische Kommunikation, Kollaboration und systematisches Wissensmanagement, um die Zusammenarbeit und Schulentwicklung zu unterstützen.
- **Den richtigen Kanal für den richtigen Zweck festlegen**
 Definieren Sie verbindlich, welcher Kanal wofür genutzt wird. Ein klarer Kanalmix erhöht Verlässlichkeit, vermeidet Überlastung und unterstützt eine effiziente Zusammenarbeit.
- **Digitale Belastungen aktiv reduzieren**
 Vereinbaren Sie klare Regeln zu Erreichbarkeit, Reaktionszeiten und Prioritäten und befähigen Sie Mitarbeitende im Umgang mit digitalen Tools.

Kapitel 8: Passt! Ein forschungsbasiertes Matching-Tool für die Rekrutierungskommunikation von Schulen und Lehrpersonen

Colette Schneider Stingelin, Julia Grundisch & Angelica Hüsler

Der Lehrpersonenmangel beschäftigt Volksschulen in der Schweiz (Wolter, 2023). Die Rekrutierung von Lehrpersonen hat sich in den vergangenen Jahren zum prägenden Thema der Schulen im gesamtdeutschsprachigen Raum entwickelt (Kreis et al., 2024). Der erfolgreiche Berufseinstieg von Lehrpersonen hängt laut einer Studie weniger von einzelnen Unterstützungsangeboten und stärker von einer kommunikativ geprägten Schulkultur ab (Winkler & Freisler-Mühlemann, 2025). Angesichts des Lehrpersonenmangels, veränderter Berufsbiografien und steigender Erwartungen an schulische Organisationen gewinnt die Frage an Bedeutung, wie Schulen sich als attraktive Arbeitgeberinnen positionieren und mit potenziellen Mitarbeitenden kommunizieren können. Im Rahmen eines angewandten Forschungsprojekts wurde ein Matching-Tool entwickelt, das Schulen eine Möglichkeit bietet, um ihre Schulkultur kommunikativ in den Rekrutierungsprozess einzubringen.

1. Identität der Schule als Teil der Rekrutierung

Die Attraktivität von Organisationen zeigt sich entlang verschiedener Phasen des Rekrutierungsprozesses (Uggerslev et al., 2012). Während in frühen Phasen insbesondere organisationale Signale (z. B. explizit über die Wortwahl in Stelleninseraten und implizit über die Struktur des Bewerbungsprozesses), Werte und allgemeine Informationen relevant sind, gewinnen in späteren Phasen konkrete Arbeitsbedingungen, Führungsstile und Kooperationsformen an Bedeutung. Rekrutierung ist damit nicht nur eine Auswahl, sondern auch die gegenseitige Annäherung und Erwartungsbildung.

„The recruitment process in the next decade and beyond will be about providing prospective talent with the information they desire to make decisions about their job pursuit and job choices [...] and striking the balance between an adequate supply of qualified talent and avoiding

the costs associated with generating too many or unqualified applicants” (Uggerslev et al., 2012, S. 598).

Für Schulen bedeutet dies, dass sie in der Personalrekrutierung nicht nur als Orte des Unterrichts, sondern als Organisationen mit spezifischer Kultur und eigenem Profil auftreten. Diese Selbstbeschreibungen werden kommunikativ vermittelt und prägen wesentlich, welche Lehrpersonen sich angesprochen fühlen und eine Passung zur Schule wahrnehmen. Rekrutierung wird so zu einem zentralen Handlungsfeld der Schulkommunikation, in dem organisationale Identität (Niederhäuser & Rosenberger, 2017) sichtbar gemacht und verhandelt wird (siehe Kapitel 2).

Die kommunikationswissenschaftliche Perspektive auf Rekrutierung fokussiert auf die Kommunikation zwischen Organisation und potenziellen Mitarbeitenden. Mast und Simtion (2016) verstehen Arbeitgeberkommunikation als eigenständiges Handlungsfeld der Organisationskommunikation, das die Beziehung zwischen Organisation und (potenziellen) Mitarbeitenden über den gesamten Employee Lifecycle hinweg gestaltet. Rekrutierung ist in diesem Verständnis kein isoliertes Ereignis, sondern Teil einer strategisch ausgerichteten Kommunikation, die interne und externe Anspruchsgruppen einbezieht.

2. Matching-Tools als Teil der Rekrutierungskommunikation

Digitale Matching-Systeme gewinnen in der Personalrekrutierung an Bedeutung. Matching-Tools sind Systeme, die Informationen aus Bewerbungsunterlagen und Organisationsprofilen strukturiert erfassen und vergleichbar machen, um Passungshinweise für Kandidat:innen (z. B. Vorschläge, Rankings und Empfehlungen) zu generieren. In der Privatwirtschaft werden solche Systeme insbesondere zur Vorselektion und Reduktion des Such- und Screeningaufwands eingesetzt; in jüngerer Zeit verstärkt auch mittels KI-gestützten Verfahren (Allal-Chérif et al., 2021; Roy et al., 2020). Matching-Tools können die Rekrutierung in frühen Phasen entlasten – vor allem wenn es um den Vergleich verschiedener Profile geht (Qin et al., 2020; Roy et al., 2020). Der systematische Profilvergleich erhöht die Effizienz und Objektivität.

Im schulischen Kontext sollen Matching-Tools nicht als autonome Entscheidungsinstanzen verstanden werden. Sie ermöglichen es der Schule, ihr Profil übersichtlich darzustellen und den Dialog mit potenziellen Mitarbeitenden zu unterstützen. Für den schulischen Kontext eröffnet sich

die Chance, ein digitales Instrument gezielt in die erste Phase der Rekrutierungskommunikation einzubauen, um Bewerbungen zu strukturieren, Vergleiche zu ermöglichen und erste Passungshinweise zu erhalten; die finale Bewertung und Entscheidung verbleibt bei den Schulleitungen und wird im Gespräch validiert (Allal-Chérif et al., 2021). Das Matching-Tool dient dabei als erste digitale Begegnung zwischen Schulen und Lehrpersonen, worauf aufbauend die Passung thematisierbar wird.

Für die forschungsbasierte Entwicklung eines für den Schulkontext geeigneten Matching-Tools wurde entlang der folgenden Fragestellungen gearbeitet: (I) Welche Profilmfaktoren sind für Studierende der pädagogischen Hochschulen bei der Wahl ihrer zukünftigen Arbeitgeberin besonders relevant? (II) Wie schätzen Schulleitungen diese Profilmfaktoren ein und wie nutzen sie diese im Rekrutierungsprozess sowie in der Kommunikation? (III) Welche Faktoren ermöglichen es, die Passung auf beiden Seiten systematisch zu überprüfen?

3. Forschungsbasierte Entwicklung des Passungstools

Die Profilmfaktoren und deren Operationalisierungen (Aussagen, welche die Basis für das neu entwickelte Matching-Tool bilden) wurden in einem Mixed-Methods-Design (Kelle, 2019) entwickelt, im Rahmen dessen eine Literaturrecherche, Fokusgruppengespräche und Befragungen durchgeführt wurden.

Ausgehend von Erkenntnissen aus der Kommunikations- und Erziehungswissenschaft wurde ein provisorisches Kategoriensystem erstellt, welches anschliessend mit Expert:innen aus dem Schulumfeld diskutiert wurde. Ergebnis dieses ersten Projektschrittes waren zehn Spannungsfelder (vgl. Abbildung 1), die als Ausgangslage für die Fokusgruppendifkussionen mit Studierenden der Pädagogischen Hochschule dienten.

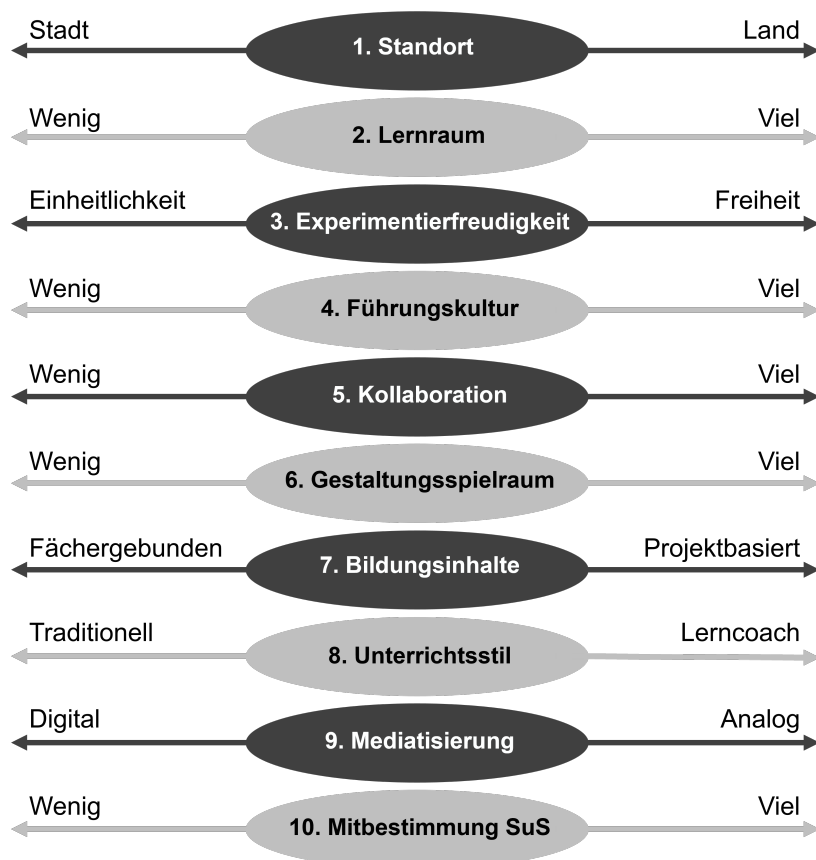


Abbildung 1: Zehn Spannungsfelder als Ausgangslage für die Fokusgruppengespräche mit Studierenden der Pädagogischen Hochschule (eigene Abbildung).

In den Fokusgruppen (Schulz, 2012) wurden zu Beginn mit einer offenen Frage zentrale Attraktivitätsaspekte potenzieller Arbeitsstellen erfragt („An welchen drei Faktoren erkennst du deine Traumschule?“). Diese ungestützte Abfrage ermöglichte die Identifikation bisher unerkannter Faktoren. Die weitere Gruppendiskussion wurde entlang der zehn vorab identifizierten Spannungsfelder gestaltet. Die Studierenden diskutierten, welche Profilmfaktoren für sie bei der Wahl einer zukünftigen Schule entscheidend sind. Insgesamt fünf Fokusgruppen fanden mit Studierenden der Pädagogischen Hochschule Unterstrass statt; eine Fokusgruppe wurde mit Studierenden

der Pädagogischen Hochschule Zürich durchgeführt. Die Fokusgruppen fanden Ende 2023 in den Räumlichkeiten der Hochschulen statt und dauerten jeweils eineinhalb Stunden. Im Anschluss an die Fokusgruppen wurden Anfang 2024 Leitfadengespräche mit zwölf Deutschschweizer Schulleitungen aus verschiedenen Schultypen (Bogner et al., 2014) geführt. In der Auswertung der Gesprächsdaten aus den Fokusgruppen und Leitfadengesprächen wurden zentrale Aussagen identifiziert, die eine Operationalisierung der identifizierten Profilkfaktoren für eine quantitative Online-Befragung mit allen Studierenden der Pädagogischen Hochschule Unterstrass für die Validierung ermöglichten. 50 Studierende füllten die Befragung im Frühjahr 2024 vollständig aus.

Basierend auf den Erkenntnissen aus dem Forschungsprojekt konnten acht Profilkfaktoren formuliert werden, die für eine erfolgreiche Passung zwischen Lehrpersonen und Schulen zentral sind. Diese Profilkfaktoren sind nicht nur Merkmale der Schulorganisation, sondern zugleich kommunikative Selbstbeschreibungen. Wenn Schulleitungen ihre *Führungskultur* oder *Experimentierfreudigkeit* im Rekrutierungsprozess thematisieren, vollziehen sie Identitätsarbeit (Niederhäuser & Rosenberger, 2017): Sie machen sichtbar, welche Werte die Organisation prägen und welche Erwartungen an neue Mitarbeitende gestellt werden. Damit wird Rekrutierung zum Aushandlungsprozess organisationaler Identität.

4. Acht Profilkfaktoren für eine erfolgreiche Passung

Damit sich Lehrpersonen langfristig an einer Schule engagieren, spielen verschiedene Faktoren eine Rolle. Im Forschungsprojekt konnten acht Faktoren identifiziert werden, die für eine Passung von Schule und Lehrperson zentral sind:

Führungskultur: Mit ihrer Personalführung prägen Schulleitende die Arbeits- und Organisationskultur ihrer Schule. Entsprechend zentral ist, dass Lehrpersonen und Schulleitung ein gemeinsames Führungsverständnis pflegen. Dabei kann es je nach Lehrperson unterschiedlich sein, ob sie einen freiheitlichen oder strukturierteren Stil bevorzugt.

Kommunikation: Auch die interne und externe Kommunikation der Schule ist ein relevanter Faktor bei der Suche nach einer geeigneten Arbeitgeberin. Die externe Kommunikation prägt oft den ersten Eindruck, den potenzielle Mitarbeitende von der Schule erhalten. Die interne Kommuni-

kation hingegen ist im Verlauf der Arbeitsbeziehung ein zentraler Faktor für ein langfristiges Engagement der Lehrperson in der Organisation.

Lernräume: Lernräume prägen die tägliche Arbeit mit den Schüler:innen. Das Forschungsprojekt hat gezeigt, dass hier sehr unterschiedliche Vorstellungen vorhanden sind. Während einige klassische Lernräume bevorzugen, finden andere in neuen und innovativen Settings einen besseren Zugang zu den Schulkindern. Einigkeit herrscht darüber, dass Lernräume vor allem auch dann funktionieren, wenn Lehrpersonen diese bewusst zu nutzen wissen.

Gestaltungsspielraum: Analog zum Führungsstil gibt es auch hier verschiedene Ansprüche. Für einige Lehrpersonen kann es sehr wichtig sein, wenn sie in der Arbeit mit den Schulkindern und Erziehungsberechtigten Gestaltungsspielräume haben. Andere schätzen es, wenn es in einzelnen Bereichen klar definierte Vorgaben oder Regeln gibt, die im Alltag als Orientierung dienen und Sicherheit schaffen.

Experimentierfreudigkeit: Schulentwicklung gehört auch zu den Aufgaben der Schulleitung. Wie innovativ sich eine Schule entwickelt, ist ein weiterer wichtiger Faktor bei der Passung von Lehrperson und Schule.

Kollaboration: Die Art der Zusammenarbeit im Team hat grossen Einfluss auf die Zufriedenheit. Je nach Person wird eine enge Zusammenarbeit – auch über Abteilungsgrenzen hinweg – sehr geschätzt, oder eine freiere Form der Zusammenarbeit je nach Situation wird bevorzugt.

Mitwirkung Schüler:innen: Von Klassenräten bis zu Schüler:innen-Parlamenten gibt es in verschiedenen Schulen unterschiedliche Formate, in denen Schulkinder bei der Schulentwicklung mitwirken können. Der Grad der Mitwirkung wirkt sich auch auf die Arbeit der Lehrpersonen aus, weshalb dieser ein weiterer zentraler Profilmfaktor ist.

Digitalität: Die Digitalität prägt die Arbeit in der Organisation auf unterschiedlichen Ebenen. Von der Nutzung von Hardware und Software für die Zusammenarbeit und den Unterricht bis hin zur Anwendung neuer, didaktischer Konzepte oder dem bewussten Verzicht auf Digitalität in einzelnen Organisationsbereichen. Die Ergebnisse im Forschungsprojekt haben gezeigt, dass eine schlechte Passung in diesem Bereich auch zu Frust auf Seiten der Lehrpersonen oder Schulleitungen führen kann.

Damit eine Schule bzw. die Schulleitung das Schulprofil kommunikativ an ihre (potenziellen) Mitarbeitenden vermitteln kann, braucht es erst Klarheit zu den einzelnen Profilmfaktoren. Für Schulleitungen macht es Sinn, ihre eigene Schule bzw. Schulkultur entlang dieser acht Profilmfaktoren zu reflektieren. Welchen Führungsstil lebt die Schulleitung und wie wirkt

sich dieser auf die Kommunikation und die Kollaboration, den Gestaltungsspielraum und die Experimentierfreudigkeit aus? Welche Lernräume werden in der Schule geschaffen und welche Rolle spielen dabei die Digitalität der Schule oder die Mitwirkung der Schüler:innen (abgekürzt SuS)? Und welche weiteren Eigenschaften prägen die Schule und den Schulalltag? Wenn Schulen ihr Profil bewusst nach innen und aussen vermitteln, erhöhen sie die Chance, dass sie im Rekrutierungsprozess passende Lehrpersonen finden bzw. von den passenden Lehrpersonen gefunden werden. Diese Vermittlung geschieht konkret über Stelleninserate (Welche Formulierungen wählen wir?), die Schulwebsite (Wie beschreiben wir unsere Schulkultur?), Social-Media-Beiträge (Welche Einblicke geben wir in den Schulalltag?) und vor allem im Bewerbungsgespräch selbst (Wie führen wir das Gespräch? Welche Fragen stellen wir?).

5. Wie funktioniert „Passt!“ für Schulleitungen und Lehrpersonen?

Die zwölf Gespräche mit Schulleitungen im Forschungsprojekt zeigten, dass viele dieser Faktoren in der Rekrutierungspraxis bereits eine Rolle spielen – allerdings oft implizit und selten systematisch. Während formale Kriterien wie Fächerkombinationen oder Pensen klar kommuniziert werden, bleiben kulturelle Aspekte häufig unausgesprochen. Eine Schulleitung suchte etwa „engagierte und offene Leute, die gerne mitdenken“ (SL1), eine Aussage, die auf Führungskultur (partizipativ) und Kollaboration verweist, ohne diese Faktoren explizit zu benennen. Eine andere Schulleitung betonte: „Neue Ideen reinbringen, neue Impulse“ (SL2). Hier wird Experimentierfreudigkeit als Erwartung formuliert, aber nicht als systematischer Profilmfaktor kommuniziert. Erst im persönlichen Bewerbungsgespräch werden solche Faktoren relevant: „Es muss menschlich passen [...] Ich mache mehr ein Gespräch und weniger so eine Frage-Antwort-Sache“ (SL1); Führungskultur wird hier performativ im Gesprächsstil sichtbar. Eine Schulleitung, die bewusst an einem Employer Brand arbeitete, reflektierte hingegen systematisch: „Kooperation über die Stufe hinweg, Offenheit und Flexibilität, positives Menschenbild“ (SL3). Sie nutzte diese Faktoren gezielt in der externen Kommunikation.

Die acht Profilmfaktoren bieten Schulleitungen eine Reflexionsfolie, um implizite Erwartungen sichtbar zu machen und strategisch in die Rekrutierungskommunikation einzubinden – sei es in Stelleninseraten, auf der Website oder im Bewerbungsgespräch. Um diese Reflexion zu systematisieren und

für Schulen wie potenzielle Lehrpersonen vergleichbar zu machen, wurde das digitale Matching-Tool *Passt!* entwickelt. Es operationalisiert die Profilmfaktoren durch konkrete Aussagen und ermöglicht beiden Seiten eine strukturierte Selbsteinschätzung als Grundlage für den Rekrutierungsprozess.

Schulleitungen verorten ihre Schule anhand dieser Aussagen, die typische Spannungsfelder der schulischen Praxis abbilden, etwa: „*Partizipative Prozesse sind die Basis unserer Entscheidungsfindung*“ (Führungskultur) oder „*Lehrpersonen haben in der Unterrichtsgestaltung weitgehend freie Hand*“ (Gestaltungsspielraum). Diese Einschätzung bzw. das Schulprofil kann sowohl für die interne Standortbestimmung als auch zur Kommunikation im Rekrutierungsprozess genutzt werden. Für interessierte Lehrpersonen wird dieses Profil erst sichtbar, nachdem diese mittels einer Selbsteinschätzung ihr eigenes Profil erstellt haben. Sie bewerten dieselben Profilmfaktoren aus ihrer persönlichen Perspektive: Welche Schulkultur suche ich? Was ist mir wichtig?

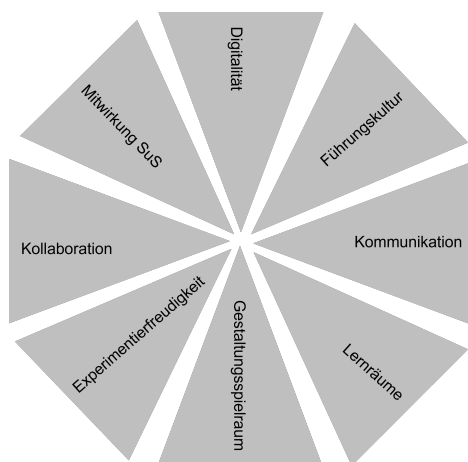


Abbildung 2: *Passt!* Das Spider-Diagramm visualisiert die individuellen Profilmfaktoren und Schwerpunktsetzungen der Lehrperson (eigene Abbildung).

Das Tool visualisiert die beiden Einschätzungen in einem Spinnendiagramm (vgl. Abbildung 2). Es zeigt individuelle Schwerpunktsetzungen und mögliche Passung auf. Dabei geht es nicht um ein automatisiertes Matching, sondern um eine fundierte Gesprächsgrundlage: Wo bestehen

Übereinstimmungen? Wo unterscheiden sich Erwartungen? Diese Transparenz kann im Bewerbungsgespräch gezielt genutzt werden.

6. Fazit

Der Lehrpersonenmangel und die zunehmende Bedeutung der Arbeitgeberattraktivität stellen Schulen vor die Herausforderung, ihre Schulkultur frühzeitig und transparent in der Rekrutierung zu vermitteln. Schulen stehen so zunehmend vor der Aufgabe, sich nicht nur als Bildungsinstitution, sondern als attraktive Arbeitgeberinnen mit einer klar erkennbaren Kultur zu positionieren. Die forschungsbasierte Entwicklung des Matching-Tools *Passt!* zeigt, wie kulturelle und organisationale Faktoren systematisch in den Rekrutierungsprozess integriert werden können.

Eine gelingende Passung zwischen Schule und Lehrperson entsteht nicht zufällig, sondern durch Transparenz über Führungsverständnis, Zusammenarbeit, Lernräume, Gestaltungsspielräume und weitere Faktoren, die das Profil und den Arbeitsalltag in der Schule prägen. Kommunikationsprozesse, die diese kulturellen und organisatorischen Faktoren sichtbar machen, unterstützen sowohl Schulen als auch Lehrpersonen dabei, realistische Erwartungen aufzubauen. Sie schaffen die Grundlage für tragfähige Entscheidungen auf beiden Seiten und damit auch für eine langfristige Zusammenarbeit und die berufliche Zufriedenheit. Rekrutierungskommunikation wird damit zu einem zentralen Handlungsfeld der Schulentwicklung: Sie macht Identität sichtbar, fördert Orientierung und stärkt jene Passungsprozesse, die für stabile und erfolgreiche pädagogische Teams zentral sind.

Praxisimpulse für Schulen: Passt! Das Online-Tool zur Schulkultur

Passung lässt sich als kommunikativer Aushandlungsprozess zwischen Schule und Lehrperson verstehen. Für Schulleitungen ergeben sich aus der Arbeit mit den acht Profildimensionen – unabhängig vom Tool – mehrere Ansatzpunkte:

1. Selbstreflexion als Ausgangspunkt: Bevor Schulen nach aussen kommunizieren, brauchen sie Klarheit über ihr eigenes Profil. Die acht Faktoren bieten eine Reflexionsfolie: Welche Führungskultur leben wir tatsächlich? Wie viel Gestaltungsspielraum geben wir? Die Gespräche mit Schulleitungen zeigten, dass viele zwar intuitive Vorstellungen haben („Wir suchen engagierte Leute“), diese aber selten systematisch reflektieren.
2. Konkretisierung in der Rekrutierungskommunikation: Statt generischer Formulierungen („Wir sind ein motiviertes Team“) können Schulen entlang der Faktoren spezifisch werden: „Wir arbeiten abteilungsübergreifend zusammen“ (Kollaboration), „Wir führen partizipativ“ (Führungskultur) oder „Wir erproben regelmässig neue Unterrichtsformen“ (Experimentierfreudigkeit). Solche Konkretisierungen in Stelleninseraten, auf der Website oder in Bewerbungsgesprächen schaffen Transparenz und ermöglichen es Lehrpersonen, die eigene Passung einzuschätzen.
3. Gesprächsgrundlage im Bewerbungsprozess: Wenn beide Seiten ihre Präferenzen strukturiert reflektiert haben, kann das Gespräch dort ansetzen: „Sie haben angegeben, dass Ihnen Gestaltungsspielraum wichtig ist – wie stellen Sie sich das konkret vor?“. Die Faktoren bieten ein gemeinsames Vokabular, das den Austausch über Passung erleichtert und über formale Qualifikationen hinausgeht.

Das digitale Tool „Passt!“ unterstützt diesen Prozess durch strukturierte Erfassung und Visualisierung, bleibt aber ein Hilfsmittel – die eigentliche Kommunikationsarbeit liegt bei den Schulleitungen.



URL: <https://passt.smartvote.org/de/home>

Kapitel 9: Kommunikation als Kernaufgabe der Schulleitung

Pierre Tulowitzki im Gespräch mit Colette Schneider Stingelin und Nicole Rosenberger

Die Aufgaben von Schulleitungen im DACH-Raum bewegen sich zwischen Management, Personalführung und Schulentwicklung. Im Gespräch mit Pierre Tulowitzki, Professor für Bildungsmanagement und Schulentwicklung an der FHNW, wird deutlich, wie Schulleitende mit Kommunikationsflut, Digitalisierung und heterogenen Anspruchsgruppen umgehen, Prioritäten setzen und kohärente Kommunikationsstandards entwickeln. Kommunikation erweist sich dabei als zentrales Führungsmedium schulischer Organisationen.

Welche Aufgaben haben die Schulleitungen im DACH-Raum?

Tulowitzki: Schulleitungen haben ein breites Aufgabenspektrum – das ist einerseits das Spannende am Beruf, andererseits auch eine Herausforderung. Im DACH-Raum lassen sich grob vier Bereiche unterscheiden:

Management, Verwaltung und Alltagsgeschäft: Dazu gehören zum Beispiel der reguläre „Betrieb“ der Schule, die Verwaltung von Ressourcen, Gremienarbeit und viele Aufgaben, die sicherstellen, dass der Alltag funktioniert.

Personalführung und Personalmanagement: Nicht nur in Zeiten von Lehrpersonenmangel ist das Finden und Führen geeigneter Personen eine bedeutsame Aufgabe. Im Falle von Konflikten, z. B. zwischen Lehrpersonen oder zwischen Lehrpersonen und Eltern, kommt Schulleitungen häufig eine besondere Rolle als Klärungsinstanz zu.

Schul- bzw. Organisationsentwicklung: In der Schweiz, Deutschland und Österreich spielt die Schulentwicklung eine zentrale Rolle – Unterricht entwickeln, Personal entwickeln, die gesamte Organisation Schule entwickeln. In der Schweiz ist die strategische Führung formal oft auf Gemeinde- oder Behördenseite verortet, faktisch ist die Schulleitung aber meist auch zumindest in strategische Fragen involviert. In Deutschland hingegen ist strategische Führung häufiger klarer bei der Schulleitung angesiedelt.

Vertretung der Schule nach aussen: Darunter fallen zum Beispiel eher repräsentative Tätigkeiten, aber auch der Kontakt zu Eltern und zur

Gemeinde oder auch die Zusammenarbeit mit verschiedenen Kooperationspartnern.

In Deutschland kommt häufig hinzu, dass Schulleitungen neben ihrer Führungsaufgabe meist auch noch unterrichten. Dies ist in der Schweiz weniger oder überhaupt nicht mehr der Fall. Im schulischen Alltag sind Schulleitungen zudem oft „Joker“: Wenn ein Problem dringend wird – etwa Konflikte oder Personalausfälle – landet es schnell bei ihnen. Schulleitungen sind ausserdem Repräsentationsfiguren: Lehrpersonen, Erziehungsbeauftragte, Behörden und lokale Akteur:innen wenden sich an sie. Dies ist sinnstiftend, kann aber auch stark beanspruchen, weil viele Stakeholder zum Teil widersprüchliche Erwartungen an dieselbe Person richten.

Die Schulleitungen haben viele Aufgaben. Welche sollten sie priorisieren?

Es gibt immer etwas zu tun – deshalb ist Priorisierung schwierig. Folgende Punkte erachte ich als wichtig:

Dringendes und Wichtiges braucht Aufmerksamkeit. Wenn ein akutes Problem auftritt, muss es bearbeitet werden, sofern es denn auch wichtig ist – manches lässt sich nicht einfach „wegpriorisieren“.

Gleichzeitig darf Schulleitung nicht in reines Problem-Management und Feuerlöschen kippen. Wenn sie nur das System am Laufen hält und den Blick nach vorne verliert, bleibt sie im schlimmsten Fall im Tagesgeschäft stecken.

Hilfreich ist aus meiner Sicht eine Strategie und eine konsequente Fokussierung auf wenige, klar formulierte Entwicklungsziele und die Planung der konkreten Schritte. Das erhöht die Chance, Ziele tatsächlich zu erreichen, und kann so das Wirksamkeitserleben verbessern.

Kommunikative Herausforderungen: Kommunikationsflut und Komplexität

Mit welchen kommunikativen Herausforderungen sind Schulleitende aktuell am stärksten konfrontiert?

Ich würde voranstellen: Kommunikation ist DAS zentrale Instrument von Schulleitung. Das gilt aus meiner Sicht grundsätzlich für diesen Beruf, im DACH-Raum kommt aber noch hinzu, dass Schulleitungen häufig weniger mit „harten“ personalrechtlichen Instrumenten arbeiten können oder wollen. Rechtliche Hürden und der Lehrpersonenmangel verstärken dies: Gerade weil Probleme nicht einfach strukturell gelöst werden können,

z. B. durch „einfaches“ Entlassen von Personen und Neuanstellen anderer Personen, wird Kommunikation umso wichtiger.

Eine grosse Herausforderung ist die Kommunikationsflut und die Kanalvielfalt. Verglichen mit der Jahrtausendwende hat sich Menge und Geschwindigkeit der Kommunikation massiv erhöht. Das betrifft je nach Schule zum Beispiel E-Mails, Teams, interne Plattformen, Schulsoftware zur Kommunikation mit Erziehungsberechtigten, Messenger-Dienste, Anrufe, Videocalls.

Komplex wird es besonders, weil Schulleitungen nicht nur ihre eigene Kommunikation bewältigen müssen, sondern auch Entscheide bezüglich der Kommunikation für andere fällen müssen: Was leite ich an wen weiter – und wie? Filtert man zu stark, kann der Eindruck mangelnder Transparenz entstehen. Leitet man ungefiltert weiter, werden Kollegium und Stakeholder womöglich überflutet und steigen aus. Es handelt sich somit nicht nur um ein Zeitproblem, sondern um eine deutlich gestiegene Komplexität durch eine Erhöhung der Taktung, Vermehrung der Kanäle und anspruchsvollerer Adressat:innenlogiken.

Müssten diese Kommunikationsstrukturen von den Schulleitungen nicht stärker bewusst gestaltet werden?

Ich halte es für sinnvoll, wenn Schulen bewusst bzw. bewusster mit Kommunikationsregeln arbeiten: ein Kommunikationsplan, geklärte Kanalnutzung, definierte Prinzipien der Weiterleitung und Aufbereitung gehören in diesen Bereich. Ob Schulleitende überall über die notwendigen Kompetenzen für eine angemessene Gestaltung solcher Kommunikationsstrukturen verfügen, ist schwer zu sagen. In der Schweiz und in Österreich helfen sicher die vorhandenen verpflichtenden Qualifikationsprogramme bzw. Zusatzausbildungen; in Deutschland ist die Situation föderal organisiert und etwas uneinheitlich. Es gibt sicherlich Lücken in manchen Qualifikationsangeboten. Gleichzeitig haben viele Schulleitende eigenständig nach geeigneten Fort- und Weiterbildungen gesucht oder autodidaktisch Kompetenzen entwickelt, um mit kommunikativen Herausforderungen an Schulen umgehen zu können. Es fehlen nach meiner Wahrnehmung belastbare Daten, um von einem flächendeckenden Defizit sprechen zu können; die Lage ist aus meiner Sicht unklar. Mindeststandards mit flächendeckender Gültigkeit könnten hier mehr Orientierung verschaffen.

Digitalisierung und Schulentwicklung: Vision, Prozessklarheit, geteilte Expertise

Welche kommunikativen Aufgaben haben Schulleitende in Bezug auf digitalisierungsbezogene Schulentwicklung?

Digitalisierung ist einerseits ein Transformationsprozess, andererseits braucht es aus meiner Sicht Standards, die kontinuierlich weiterentwickelt werden. Für die Rolle der Schulleitung sehe ich insbesondere folgende kommunikativen Aufgaben:

Vision vermitteln: Wohin soll die Schule gehen und warum ist das sinnvoll?

Sinn und Motivation stärken: Potenziale sichtbar machen und Beteiligung ermöglichen.

Prozessklarheit schaffen: Schritte definieren, Verantwortlichkeiten klären, Feedbackschleifen etablieren.

Authentisch mit Digitalisierung umgehen: Die Schulleitung muss nicht alles selbst können, sollte aber ein ausreichendes technologisches Verständnis haben, um anschlussfähig und glaubwürdig zu sein.

Die Erwartung, die bisweilen geäussert wird, dass Schulleitungen in allen digitalen Themen Expert:innen sein müssen, ist für mich nachvollziehbar, aber unrealistisch. Das kommt in vielen Fällen einer Überfrachtung der Rolle der Schulleitung gleich, die ohnehin bereits viele Rollen beinhaltet. Da besteht das Risiko überhöhter Erwartungen und anschliessender Frustration. Sinnvoll finde ich alternative Wege, entsprechendes Know-how in der Organisation zu haben – etwa spezialisierte Funktionen im Führungsteam oder besonders qualifizierte Personen im Kollegium.

Kommunikation im Leitungsteam: Konsistenz ohne Uniformität

Wie unterschiedlich darf die Kommunikation von Mitgliedern eines Schulleitungsteams sein?

Schulleitung ist immer institutionelle Rolle und Person zugleich. Ein individueller Stil ist normal und legitim – beispielsweise kürzere E-Mails bei Person A und ausführlichere bei Person B. Wichtig sind inhaltliche Konsistenz und gemeinsame Minimalstandards wie zum Beispiel Kanalregeln, Grundformen der Ansprache und klare Zuständigkeiten.

Gilt das intern anders als extern – beispielsweise gegenüber Erziehungsberechtigten?

In der externen Kommunikation wäre ich tendenziell strenger, weil hier die Rolle stärker im Vordergrund steht und Kommunikation schneller als offizielle Position gelesen wird. Sinnvoll sind einheitliche Formate, klare Zuständigkeiten und Standards in Ton und Verbindlichkeit. Intern erfolgt Kommunikation häufig informeller, da die Zusammenarbeit enger und kontinuierlicher erfolgt.

Kommunikation, Führung und Schulqualität

Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Kommunikation von Schulleitenden und der Qualität der Schule?

Mir ist keine Studie bekannt, die Führungskommunikation direkt mit Leistungen von Schüler:innen verknüpft. International zeigen jedoch zahlreiche Studien, dass Führung auf innerschulische Faktoren wirkt – etwa Motivation, professionelle Kapazitäten oder Unterrichtsqualität – und indirekt auch auf Lernleistungen. Da Führung wesentlich über Kommunikation realisiert wird, ist es aus meiner Sicht plausibel anzunehmen, dass auch Schulleitungskommunikation eine relevante Rolle spielt.

Schulleitungen und soziale Medien: Ja – aber reflektiert

Sollten Schulleitungen soziale Medien in ihrer beruflichen Rolle nutzen?

Ich tendiere zu einem Ja – allerdings differenziert: Soziale Medien können Vernetzung ermöglichen und Einblicke in Praxisbeispiele anderer Schulen bieten. Plattformen wie LinkedIn eignen sich aus meiner Sicht für professionellen Austausch. Gleichzeitig bestehen Risiken – etwa Datenschutzfragen oder die Gefahr unprofessioneller Selbstdarstellung. Deshalb ist es wichtig, sich der rechtlichen Rahmenbedingungen bewusst zu sein und eine klare Rollenabgrenzung vorzunehmen.

Zukunftsperspektive

Wie werden sich die Managementaufgaben von Schulleitungen in den nächsten fünf bis zehn Jahren entwickeln?

Das ist schwer zu schätzen. Ich denke: Einerseits wird vieles gleich bleiben, andererseits wird sich vieles verändern: Der Kern der Schulleitungsaufgaben wird sich nicht wesentlich verändern: für Menschen sorgen, sie inspirieren und entwickeln sowie Strukturen und Prozesse gestalten. Verändern werden sich aber die Themen, Technologien und gesellschaftliche Erwartungen. Neue technologische Entwicklungen – etwa im Bereich künstliche Intelligenz – beeinflussen bereits heute die schulische Praxis. Strukturen und Prozesse werden jedoch auch in Zukunft über Kommunikation vermittelt, angepasst und reflektiert. Kommunikation bleibt somit das zentrale Führungsmedium – auch in einer sich wandelnden schulischen Welt.

Kapitel 10: Digitale Kompetenzen von Erziehungsberechtigten

Carmen Koch & Fiona Fehlmann

Wie in Kapitel 4 aufgezeigt wurde, ist digitale Kompetenz ein Faktor, der die Akzeptanz digitaler Kommunikations- und Kollaborationsformen an Schulen begünstigt. Digitale Kompetenz lässt sich nicht allein auf technische Fertigkeiten reduzieren, sondern umfasst deren zweckmässige und reflektierte Nutzung sowie die Fähigkeit, digitale Informationen einzuordnen und sich an digitalen Austauschprozessen zu beteiligen (Asagar, 2025; Ilomäki et al., 2016). Die digitalen Kompetenzen von Erziehungsberechtigten wurden in der bisherigen Forschung vor allem im Zusammenhang mit der Begleitung von Kindern in digitalen Welten (z. B. Robbeets et al., 2024) sowie dem digitalen Lernen untersucht (z. B. Erdreich, 2021; Department for Science, Innovation and Technology, 2025; Hillmayr et al., 2021). Im Kontext schulischer Kommunikation mit Erziehungsberechtigten wird zwar die Bedeutung digitaler Kompetenzen für eine gelingende Zusammenarbeit mit der Schule hervorgehoben (Bastian & Prasse, 2021; Graham-Clay, 2024), konkrete Anforderungen werden jedoch bislang nur selten systematisch benannt.

Digitale Kompetenz ist nicht ausschliesslich als individuelle Bringschuld der Erziehungsberechtigten zu verstehen. Schulen prägen durch Kommunikationsstrukturen und eingesetzte Werkzeuge die Rahmenbedingungen (siehe Kapitel 3 & 4) für digitale Teilhabe. Befunde aus dem Bereich der Freiwilligenkommunikation zeigen, dass klare, konsistente Kommunikationswege sowie insbesondere transparente Regeln die Schwelle deutlich senken können, den Anforderungen an Kommunikationspartner:innen gerecht zu werden (Koch & Klopfenstein, 2022).

Vor diesem Hintergrund thematisiert dieser Beitrag einerseits, welche digitalen Kompetenzen Erziehungsberechtigte für die Kommunikation mit Schulen benötigen, andererseits, wie Schulen Rahmenbedingungen so gestalten können, dass alle Familien unabhängig von ihrem digitalen Vorwissen eingebunden werden können.

Im ersten Teil des Beitrags werden die Einflussfaktoren auf die digitale Performanz besprochen. In Teil zwei liegt der Fokus auf dem analytischen Framework für diesen Beitrag „DigComp 2.3 AT“ (Bundeskanzler-

amt Österreich, 2024; Digital Austria, o. J.), welches digitale Kompetenzanforderungen für verschiedene Lebensbereiche beschreibt. Daraus lassen sich konkrete digitale Kompetenzanforderungen für die Schulkommunikation ableiten. Im dritten Teil werden abschliessend die digitalen Kompetenzen der Erziehungsberechtigten thematisiert und wie Schulen hier als Organisation unterstützen können. Die Basis hierfür bildet, neben dem analytischen Framework, die Zusammenstellung typischer digitaler Kommunikations- und Kollaborationssituationen zwischen Schule und Erziehungsberechtigten aus bestehenden Publikationen zur digitalen Schulkommunikation (Bordalba & Bochaca, 2019; Graham-Clay, 2024; Hillmayr et al., 2021; Rosenberger, Schneider, et al., 2021a; Sirkko et al., 2024) sowie aus zwei Fallstudien zur Schulkommunikation (siehe Kapitel 3 & 11). Diese werden sekundär analysiert, um zentrale Herausforderungen der Erziehungsberechtigten identifizieren zu können und mögliche Anforderungen an deren Kompetenzen abzuleiten.

1. Digitale Performanz: Kompetenzen wirksam werden lassen

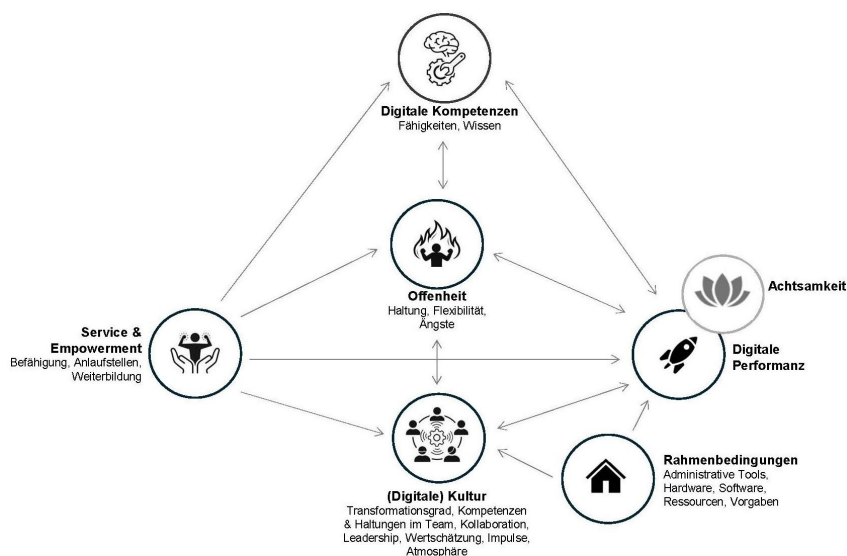


Abbildung 1: Wirkungszusammenhänge der digitalen Performanz an einer Hochschule (Koch, 2023, S. 24)

Digitale Performanz bezeichnet das tatsächliche digitale Handeln (Trültzsch-Wijnen, 2020). Für die schulische Kommunikation mit Erziehungsberechtigten ist der Blick auf Performanz zentral, da digitale Teilhabe auch, aber nicht allein auf individuellen Fähigkeiten beruht, sondern im Zusammenspiel motivationaler, kultureller und struktureller Bedingungen entsteht. Koch und Fehlmann (2024) führen in ihrem Modell der digitalen Performanz von Hochschulmitarbeitenden (vgl. Abbildung 1) fünf miteinander verwobene Einflussdimensionen auf, die sich in ihrem Grundsatz auf andere Kontexte übertragen lassen.

Als zentral für digitale Performanz erweisen sich individuelle Voraussetzungen wie *Einstellungen und Motivation*, welche auch in verschiedenen Definitionen des digitalen Kompetenzbegriffs mitaufgeführt werden (z. B. Ferrari, 2013; Vuorikari et al., 2022). Motivation stellt eine zentrale Voraussetzung für Engagement der Erziehungsberechtigten dar (Bordalba & Bochaca, 2019). Ängste vor Fehlern oder Überforderung können hingegen dazu führen, dass sich Erziehungsberechtigte aus digitalen Kommunikationsprozessen zurückziehen (Bastian & Prasse, 2021; Palts & Kalmus, 2015). Eng damit verknüpft ist das digitale Wohlbefinden: Technostress, Informationsüberlastung oder Erwartungen ständiger Erreichbarkeit beeinflussen, ob digitale Schulkommunikation als unterstützend oder belastend erlebt wird.

Neben individuellen Faktoren prägen organisationale Bedingungen die digitale Nutzung wesentlich (siehe auch Kapitel 3 & 4). Dazu zählt die *digitale Kultur* einer Organisation, u. a. beeinflusst durch den digitalen Transformationsgrad, die digitale Führung, die Wertschätzung digitalen Handelns sowie die Kompetenzen und Haltungen im Arbeitsteam. Eine weitere Dimension bilden die konkreten *Rahmenbedingungen* wie Zeitressourcen, technische Infrastruktur, konsistente Tool-Nutzung und transparente Regeln. Studien zeigen, dass ungünstige Bedingungen, wie beispielsweise fehlende Ressourcen, einengende Vorgaben oder veraltete Hard- und Software digitale Nutzung hemmen können (Koch & Fehlmann, 2024; Rosenberger, Schneider, et al., 2021b). Schulen verfügen hier über Gestaltungsspielräume, indem sie Kommunikationsstrukturen klären, Komplexität reduzieren und unterstützende Angebote bereitstellen. Solche *Empowerment-Angebote* für Erziehungsberechtigte und Lehrpersonen senken Einstiegshürden und stärken das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit, sodass digitale Kompetenzen im schulischen Alltag wirksam werden.

Digitale Kompetenzen stellen letztlich eine Voraussetzung für die digitale Teilhabe dar. Vor diesem Hintergrund richtet sich der Fokus nachfolgend

auf digitale Kompetenzen. Zunächst wird ein Referenzrahmen für digitale Kompetenzen vorgestellt, anschliessend werden die Anforderungen an die digitalen Kompetenzen von Erziehungsberechtigten erläutert.

2. Referenzrahmen für digitale Kompetenzen

Auf europäischer Ebene wurde mit „DigComp“ ein gemeinsamer Referenzrahmen zur Beschreibung digitaler Kompetenzen entwickelt (Cosgrove & Cachia, 2025; Vuorikari et al., 2022). Beschrieben werden fünf Kompetenzbereiche, welche Gültigkeit haben sollen für den Alltag, die Arbeit, Lernprozesse sowie die Teilhabe an der Gesellschaft (Cosgrove & Cachia, 2025). Der Rahmen erschien 2025 in der fünften Version. Insgesamt ist „DigComp“ laut Autor:innen technologieneutral konzipiert mit dem Ziel, dass dieser für eine Vielzahl von Zwecken in den Bereichen Bildung, Ausbildung sowie Erwerbstätigkeit angepasst werden kann. In verschiedenen europäischen Ländern – einschliesslich der Schweiz – unterstützt dieser Referenzrahmen politische Programme und Initiativen im Bereich digitaler Kompetenzen (Cosgrove & Cachia, 2025).

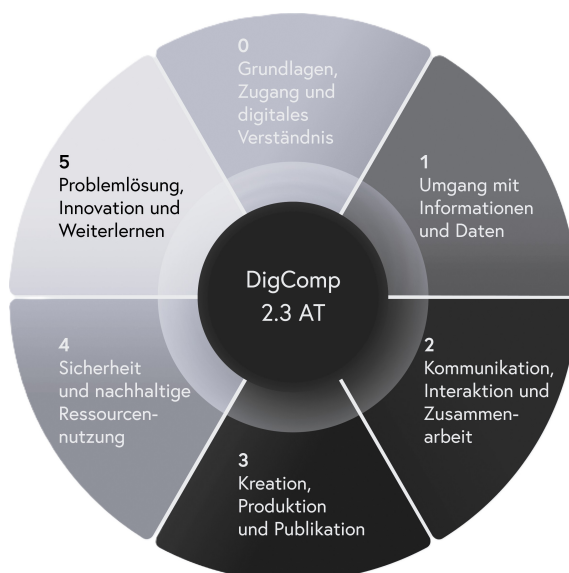


Abbildung 2: Die sechs Kompetenzbereiche des DigComp 2.3 AT (Digital Austria, o. J., CC BY-ND 4.0)

Besonders hervorzuheben ist die österreichische Adaption „DigComp 2.3 AT“ (vgl. Abbildung 2), die den europäischen Rahmen um einen sechsten Kompetenzbereich erweitert (Bundeskanzleramt Österreich, 2024). Dieser sechste Bereich fokussiert auf die grundlegenden Voraussetzungen für digitale Handlungsfähigkeit. Dazu gehört das „grundlegende Verständnis für digitale Technologien sowie deren Anwendung und Bedienung“ (Bundeskanzleramt Österreich, 2024, S. 18). Zu diesem Bereich gehört damit grundlegendes Begriffs-, Struktur- und Orientierungswissen zur Digitalisierung.

Diese österreichische Adaption dient als Framework für den vorliegenden Beitrag. Unter jedem Kompetenzbereich wird jeweils ein komplexes Bündel aus Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen verstanden (Cosgrove & Cachia, 2025; Nárosy et al., 2022). Die so beschriebenen Kompetenzbereiche sollen Individuen und Personengruppen dazu befähigen, digitale Technologien selbstbestimmt, kritisch und verantwortungsvoll zu nutzen. Im Folgenden wird die österreichische Version „DigComp 2.3 AT“ grob umrissen, mit dem Ziel, das Verständnis für die verschiedenen Kompetenzbereiche zu schärfen, um anschliessend in den Folgekapiteln die thematisierten Kompetenzbereiche auf den Kontext der Kommunikation von Schulen mit Erziehungsberechtigten zu übertragen.

- *Dimension 0* umfasst die grundlegenden Voraussetzungen für digitale Handlungsfähigkeit. Dazu gehören der Zugang zu digitalen Geräten und Diensten, ein elementares technisches Verständnis sowie die Fähigkeit, sich in digitalen Umgebungen zurechtzufinden. Diese Dimension betont nicht nur die reine Bedienbarkeit von Technologien, sondern auch ein grundlegendes Wissen über digitale Systeme. Sie schafft damit die Basis für jede Form weiterführender digitaler Kompetenz.
- Darauf aufbauend beschreibt *Dimension 1* den *Umgang mit Informationen und Daten*. Sie umfasst das Finden, Filtern, Bewerten und Verarbeiten digitaler Informationen sowie das strukturierte Organisieren und Speichern von Daten. Der Fokus liegt hier auf Informationskompetenz und kritischer Reflexion, also der Fähigkeit, digitale Inhalte hinsichtlich Qualität, Relevanz und Verlässlichkeit einzuordnen.
- *Dimension 2* widmet sich der *digitalen Kommunikation, Interaktion und Zusammenarbeit*. Sie umfasst das Verständnis unterschiedlicher Kommunikationsformen, das Verhalten in digitalen Austauschprozessen, die Nutzung kollaborativer Technologien sowie die Gestaltung und Pflege einer digitalen Identität. Diese Dimension bildet damit den sozialen Kern digitaler Teilhabe.

- *Dimension 3* beschreibt die *Kreation, Produktion und Publikation* digitaler Inhalte. Im Vordergrund steht die Fähigkeit, eigene digitale Beiträge zu erstellen, zu bearbeiten und zu verbreiten – von Texten über audiovisuelle Medien bis hin zu kombinierten Formaten. Diese Dimension markiert den Schritt vom Konsum hin zur aktiven und gestaltenden Nutzung digitaler Werkzeuge.
- *Dimension 4* bezieht sich auf *Sicherheit und nachhaltige Ressourcennutzung*. Dazu zählen der Schutz von Geräten und Daten, der verantwortungsvolle Umgang mit persönlichen Informationen sowie das Bewusstsein für digitale Risiken. Gleichzeitig umfasst diese Dimension das Aufrechterhalten des physischen und psychischen Wohlbefindens sowie Unterstützungsmöglichkeiten.
- Schliesslich beschreibt *Dimension 5* die Fähigkeit zur *Problemlösung, Innovation und zum selbstständigen Weiterlernen* im digitalen Umfeld. Dazu gehören das Erkennen und Analysieren persönlicher technischer und inhaltlicher Herausforderungen sowie das stetige Auseinandersetzen mit neuen digitalen Entwicklungen.

Gemeinsam strukturieren diese sechs Dimensionen digitale Kompetenz als ein breites Spektrum an technischen, sozialen, kognitiven und kreativen Fähigkeiten und bilden einen umfassenden Orientierungsrahmen für Bildung, Arbeitswelt und gesellschaftliche Teilhabe. Im nächsten Teil des Beitrags werden die soeben beschriebenen Dimensionen mit konkreten Kommunikationssituationen von Schulen mit Erziehungsberechtigten sowie Handlungsmöglichkeiten von Schulseitigen verbunden.

3. Kompetenzen der Erziehungsberechtigten und Handlungsmöglichkeiten der Schule

3.1 Grundlagen, Zugang und digitales Verständnis

Schulische Kommunikation wird von Erziehungsberechtigten heute überwiegend als digital organisierte Praxis erlebt, die sich über Kanäle wie E-Mail, Schul-Apps oder von Schulen genutzten Plattformen wie etwa Microsoft Teams erstreckt. Eine grundlegende digitale Kompetenz für Erziehungsberechtigte besteht darin, diese Kommunikations- und Kollaborationsformen als selbstverständlichen Bestandteil der Zusammenarbeit mit der Schule einzuordnen und realistische Erwartungen an diese Informationswege zu entwickeln. Voraussetzung dafür sind ein verlässlicher tech-

nischer Zugang (Hardware, Software, Internetzugang) sowie elementare Bedienfertigkeiten, etwa beim Installieren von Apps, beim Einloggen in Systeme oder beim Verfassen von Nachrichten. Während dies für viele Erziehungsberechtigte zum Alltag gehört, stellt es für andere eine relevante Hürde dar. In unseren Fallstudien zur schulischen Kommunikation (siehe Kapitel 3 & 11) berichten Lehrpersonen wiederholt von Erziehungsberechtigten, welche Kommunikations-Apps von Schulen trotz Informationsbriefen und Einführungsveranstaltungen nicht installieren konnten und stattdessen auf E-Mail oder WhatsApp ausweichen.

Über die reine Bedienbarkeit hinaus zeigt sich ein Bedarf an funktionalem Überblicks- und Orientierungswissen über digitale Kommunikationstools. Vielen Erziehungsberechtigten fehlt der Überblick, welche Kanäle wofür vorgesehen sind, und sie sind bei der Anwendung schulischer Kommunikations-Apps nicht mit allen Funktionen vertraut. In einer untersuchten Schule wurde berichtet, dass Absenzen etwa trotz vorhandener «Absenzmeldefunktion» in der Schul-App weiterhin telefonisch dem Sekretariat gemeldet wurden.

Zur digitalen Kompetenz gehört zudem die reflexive Auseinandersetzung mit Digitalität. Einstellungen und Unsicherheiten beeinflussen, wie selbstverständlich digitale Kanäle genutzt werden. In Fokusgruppen (siehe Kapitel 3) erzählen Erziehungsberechtigte, dass sie digitalen Kommunikationsformen zunächst skeptisch gegenüberstanden und Angst hatten, den Überblick zu verlieren. Nach ersten positiven Erfahrungen wurden jedoch Vorteile wie zeitliche Flexibilität, bessere Erreichbarkeit oder erhöhte Transparenz erkannt und die persönlichen Unsicherheiten reduziert.

Schulen können Anforderungen reduzieren, indem sie ihre Kommunikationskonzepte transparent gestalten, digitale Kanäle konsistent einsetzen und die Kanalvielfalt begrenzen. Klare und visuell schnell erfassbare Übersichten, welcher Kanal wofür mit welchen Funktionen eingesetzt wird, unterstützen die Orientierung der Erziehungsberechtigten. Die Fallstudien (siehe Kapitel 3 & 11) zeigen zudem positive Erfahrungen mit niederschweligen Unterstützungsangeboten, etwa informellen Hilfestellungen zur Installation und Einrichtung digitaler Anwendungen.

3.2 Umgang mit Informationen und Daten

Schulkommunikation ist für Erziehungsberechtigte häufig mit einer hohen Informationsdichte verbunden. Eine zentrale Kompetenz besteht darin,

schulische Informationen in den vorgesehenen Kanälen zu finden, ihre Relevanz einzuschätzen und sie so zu organisieren, dass sie im Familienalltag handhabbar bleiben. In den Fallstudien erwähnten Erziehungsberechtigte wiederholt, dass sie Mühe hätten zu überblicken, über welche Kanäle sie welche Informationen proaktiv erhalten (z. B. Informationen zu Schulanlässen, welche über die Schul-App kommuniziert werden) und über welche sie sich selbst informieren müssen (z. B. Informationen zum Schulsystem verfügbar über die Website). Besonders herausfordernd ist es, verbindliche Informationen zu erkennen und von informellen Mitteilungen zu unterscheiden, etwa von Hinweisen zu Vereinsangeboten oder außerschulischen Veranstaltungen. Somit stellen das *Finden*, *Filtern* und *Bewerten* von Informationen eine Herausforderung für Erziehungsberechtigte dar. Inkonsistente Kommunikationspraktiken einzelner Lehrpersonen oder Schulstufen verstärken das Problem. In den untersuchten Schulen berichten Erziehungsberechtigte wiederholt von Überforderung durch die Vielzahl an Mitteilungen über unterschiedliche Kanäle. Dieses Problem verschärft sich insbesondere dann, wenn – entgegen den in Kapitel 3 beschriebenen Prinzipien – keine klare Struktur und Priorisierung der Informationen erfolgt. Besonders betroffen sind Familien mit mehreren Kindern, die teilweise unterschiedliche Schulen besuchen. Auch bei ausschliesslich digitaler Kommunikation fällt es vielen schwer, relevante Informationen später wiederzufinden. Entsprechend besteht ein erhöhter Bedarf an Kompetenzen zur Organisation und Verwaltung schulischer Informationen, um Termine, Fristen und Anforderungen präsent zu halten.

Neben dem Finden, Filtern und Organisieren schulischer Informationen gewinnt auch der kompetente Umgang mit personenbezogenen Daten zunehmend an Bedeutung. Erziehungsberechtigte stehen vor der Herausforderung, einschätzen zu können, welche Informationen sensible Daten betreffen und über welche Kanäle diese kommuniziert werden dürfen. Dazu gehört etwa das Bewusstsein, dass digitale Schulplattformen, Apps oder E-Mail-Verteiler personenbezogene Angaben zu Kindern enthalten können und deshalb im Umgang besondere Sorgfalt erfordern. Eine zentrale Kompetenz besteht darin, datenschutzrelevante Aspekte schulischer Kommunikation zu verstehen, beispielsweise wer Zugriff auf bestimmte Informationen hat, wie Dokumente sicher gespeichert werden oder welche Inhalte nicht über informelle Kanäle weitergegeben werden sollten.

Die Fallstudien zeigen, dass Schulen die Herausforderungen der Erziehungsberechtigten gezielt reduzieren können. Gebündelte Informationsflüsse, zentrale Dokumentablagen und eine einheitliche Darstellung wichti-

ger Inhalte erleichtern die Orientierung. Klare Betreffzeilen, Hervorhebungen zentraler Informationen und konsistente Formate sorgen dafür, dass zentrale Informationen schnell erfasst werden.

3.3 Kommunikation, Interaktion und Zusammenarbeit

Digitale Schulkommunikation erfordert von Erziehungsberechtigten, digitale Kommunikationsmittel zielgerichtet, situationsangemessen und innerhalb schulischer Vorgaben einzusetzen. Dies zeigt sich darin, organisatorische Handlungen wie Absenzenmeldungen oder Rückfragen über vorgesehene Kanäle abzuwickeln sowie eigene Anliegen klar und adressatengerecht zu formulieren. Das setzt auch grundlegende Netiquette-Kompetenzen voraus, etwa respektvolle Ausdrucksformen, die Einhaltung kommunikativer Regeln und eine angemessene Wahl der Sprache und Tonalität. Zudem ist die Fähigkeit, Kanalwahl, Zeitpunkt der Kontaktaufnahme sowie Erwartungen an Erreichbarkeit und Reaktionszeiten zu reflektieren bedeutsam. In den Fallstudien wurde berichtet, dass Lehrpersonen zu unpassenden Zeiten, etwa am Wochenende, über private Kanäle wie SMS oder WhatsApp kontaktiert wurden und kurzfristige Reaktionen erwartet wurden.

Eine weitere Facette digitaler Kommunikationskompetenz betrifft den reflektierten Umgang mit der Dauerhaftigkeit digitaler Kommunikation. Erziehungsberechtigte müssen berücksichtigen, dass digitale Mitteilungen speicherbar, weiterleitbar und langfristig nachvollziehbar sind, was eine sorgfältige Formulierung auch in konfliktbehafteten Situationen erfordert.

Schulen können klare Rahmenbedingungen vorgeben: Kommunikationsregeln, transparente Zuständigkeiten, definierte Reaktionszeiten und eine schulweit abgestimmte Netiquette unterstützen eine verlässliche Zusammenarbeit.

3.4 Sicherheit und nachhaltige Ressourcennutzung

Erziehungsberechtigte tragen Verantwortung für den sorgfältigen Umgang mit sensiblen Informationen ihrer Kinder. Dazu gehören grundlegende Sicherheitspraktiken sowie ein bewusster Umgang mit personenbezogenen Daten. Ebenso relevant ist ein Grundverständnis rechtlicher Rahmenbedingungen, insbesondere zu Datenschutz, Urheberrechten und dem Umgang mit Bildern oder Dokumenten aus schulischen Kontexten.

Zur Kompetenzdimension gehört auch der Umgang mit digitaler Belastung. Viele Erziehungsberechtigte berichten, dass es herausfordernd ist, digitale Schulkommunikation so in den Alltag zu integrieren, dass sie nicht zur dauerhaften Belastung wird. Erwartungen permanenter Verfügbarkeit oder eine hohe Kommunikationsfrequenz können zu Überforderung führen.

3.5 Problemlösung, Innovation und Weiterlernen

Schliesslich benötigen Erziehungsberechtigte die Fähigkeit, technische oder organisatorische Probleme zu erkennen, einfache Lösungswege zu finden und bei Bedarf gezielt Unterstützung in Anspruch zu nehmen. Dazu gehört auch, eigene Unsicherheiten wahrzunehmen und Lern- oder Unterstützungsangebote anzunehmen. Viele Erziehungsberechtigte entwickeln im Verlauf ihrer schulischen Beteiligung individuelle Strategien, um digitale Kommunikationsanforderungen in den Familienalltag zu integrieren.

Die Studien zeigen zugleich, dass Schulen diese Kompetenzentwicklung durch geeignete Rahmenbedingungen unterstützen können. Niederschwellige Supportstrukturen, klar benannte Ansprechpersonen und informelle Austauschformate erleichtern den Zugang zu Unterstützung. Gleichzeitig berichten Lehrpersonen, dass Unterstützungsangebote v. a. von kompetenteren Erziehungsberechtigten genutzt werden, während sich andere aus Scham oder aufgrund begrenzter zeitlicher Ressourcen zurückhalten. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit situations- und zielgruppenspezifischer individualisierter Unterstützungsangebote.

4. Fazit

Entlang der Dimensionen des DigComp 2.3 AT (Digital Austria, o. J.) wird deutlich, dass digitale Kompetenzen technische, organisatorische, kommunikative und reflexive Anteile umfassen und sich im Zusammenspiel mit schulischen Rahmenbedingungen entfalten. Digitale Schulkommunikation gelingt dort besonders gut, wo Schulen klare Strukturen, konsistente Kommunikationswege und unterstützende Angebote bereitstellen. Digitale Teilhabe von Erziehungsberechtigten ist damit nicht nur eine Frage individueller Kompetenzen, sondern eine gemeinsame Gestaltungsaufgabe von Schule und Familie.

Praxisimpulse für Schulen: DigComp Self-Assessment Tools

Zur vertieften Auseinandersetzung eignen sich u. a. die DigComp-basierten Self-Assessment-Tools. Mit *DigCompSAT* oder dem *Europass Digital Skills Self-Assessment* können Schulangehörige ihren eigenen digitalen Kompetenzstand sowie den digitalen Reifegrad der Schule insgesamt einschätzen. Diese Tools helfen, Stärken sichtbar zu machen und realistische Entwicklungsziele für Schul- und Unterrichtsentwicklung zu formulieren. Für Lehrpersonen bieten die *DigCompEdu Self-Reflection Tools* eine Möglichkeit, die eigenen digitalen Kompetenzen systematisch zu reflektieren. Das zugrunde liegende DigComp-Framework hilft als breiter Referenzrahmen, digitale Kompetenzen allgemein zu strukturieren. Es kann dabei unterstützen, besser einzuordnen, welche grundlegenden digitalen Fähigkeiten für Erziehungsberechtigte im schulischen Kontext relevant sein könnten, und dient so als gemeinsame Verständigungsbasis für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Erziehungsberechtigten.



URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/education-and-training/digital-transformation-education/digital-competence-framework-digcomp/digcomp-based-assessment-and-monitoring-tools_en

Kapitel 11: Schulkommunikation mit fremdsprachigen Erziehungsberechtigten

Carmen Koch & Angelica Hüsser

Sprachliche Barrieren, unterschiedliche Vorstellungen von Erziehung und Bildung sowie ungleiche Zugänge zu digitalen Medien erschweren den Austausch von Schulen mit fremdsprachigen Erziehungsberechtigten (Rosenberger et al., 2021a). Häufig übernehmen Kinder selbst Übersetzungsaufgaben, wodurch sie in eine Position geraten, für die sie weder emotional noch fachlich gewappnet sind (Rainey et al., 2014). Ferner besteht die Gefahr, dass wichtige schulische Informationen nur bruchstückhaft oder verzerrt weitergegeben werden. Für Schulen stellt sich daher die Frage, wie sie Kommunikationsstrukturen so gestalten können, dass Erziehungsberechtigte unabhängig von Sprache, Herkunft und Medienkompetenz zuverlässig erreicht und in Bildungsprozesse eingebunden werden.

Digitale Kommunikationskanäle eröffnen neue Chancen. Sie können die Erreichbarkeit von Erziehungsberechtigten erleichtern, durch Übersetzungsfunktionen Sprachbarrieren abbauen und den Austausch auch jenseits formeller Informationsabende ermöglichen (Gerick & Tulowitzki, 2019; Bastian & Prasse, 2021). Technische Lösungen allein reichen aber nicht: Die Nutzung bleibt oft oberflächlich, kulturelle Missverständnisse bestehen fort, und Erziehungsberechtigte mit geringer Medienkompetenz laufen Gefahr, ausgeschlossen zu werden (Rosenberger et al., 2021a).

Die vorliegende Studie untersucht die Kommunikation zwischen Schule und fremdsprachigen Erziehungsberechtigten im Zyklus 1 (Kindergarten und Primarstufe). Diese Phase prägt die weitere Bildungsbiografie der Kinder – der Grundstein für die langfristige Zusammenarbeit zwischen Schule und Erziehungsberechtigten gelegt. Ziel der Studie war es, Hindernisse zu identifizieren und Handlungsfelder für Schulleitungen abzuleiten.

1. Doppelte Benachteiligung

Kinder mit Migrationshintergrund und/oder niedrigem sozioökonomischem Status erfahren eine doppelte Benachteiligung: Zum einen sind sie

überproportional häufig von Bildungsungleichheiten betroffen (Weis et al., 2019). Zum anderen können deren Erziehungsberechtigte aufgrund sprachlicher Defizite, begrenzter Kenntnisse des Bildungssystems oder fehlender Ressourcen ihr grundsätzlich vorhandenes Engagement oft nicht wirksam in Handlungen umsetzen (Hillmayr et al., 2021; Martin et al., 2025).

Dieser Umstand kann fälschlicherweise als Desinteresse interpretiert werden. Qualitative Studien zeigen, dass viele Erziehungsberechtigte mit Migrationshintergrund grosses Interesse an der schulischen Entwicklung ihrer Kinder haben, sich aber durch unklare Informationswege, sprachliche Hürden oder kulturelle Missverständnisse ausgeschlossen fühlen (Köhler et al., 2019; Rousou et al., 2025). Das sichtbare „Fernbleiben“ bei schulischen Anlässen ist somit nicht Ausdruck mangelnder Bereitschaft, sondern ein Hinweis darauf, dass die Angebote der Schule nicht adressatengerecht gestaltet sind. Die Beteiligung der Erziehungsberechtigten kann nach Hillmayr et al. (2021) auf drei Ebenen stattfinden: Die erste Ebene betrifft die Gestaltung von Lerngelegenheiten zu Hause. Besonders bei Kindern mit Migrationshintergrund zeigt sich, dass aktive Hausaufgabenhilfe der Erziehungsberechtigten einen direkten positiven Einfluss auf Motivation und Leistung haben kann (Kim et al., 2020). Auf der zweiten spielt die Teilnahme an schulischen Aktivitäten – von Informationsabenden über Besuchstagen bis hin zu Projektpräsentationen – eine Rolle. Diese Form der Beteiligung ist für Erziehungsberechtigte mit Migrationshintergrund oft schwer zugänglich, da Sprachbarrieren, kulturell ungewohnte Interaktionsformen oder zeitliche Restriktionen (z. B. Schichtarbeit) eine Teilnahme erschweren (Martin et al., 2025). Auf der dritten Ebene findet eine Anteilnahme über die alltägliche Kommunikation von Bildungswerten, Zukunftserwartungen und Lernstrategien statt.

2. Interkulturelle Kommunikationskompetenzen

Schulen bewegen sich im Spannungsfeld unterschiedlicher kultureller Erwartungen, Kommunikationsstilen und Wertehaltungen. Hier setzt das Konzept der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (ICC) von Byram (2021) an.

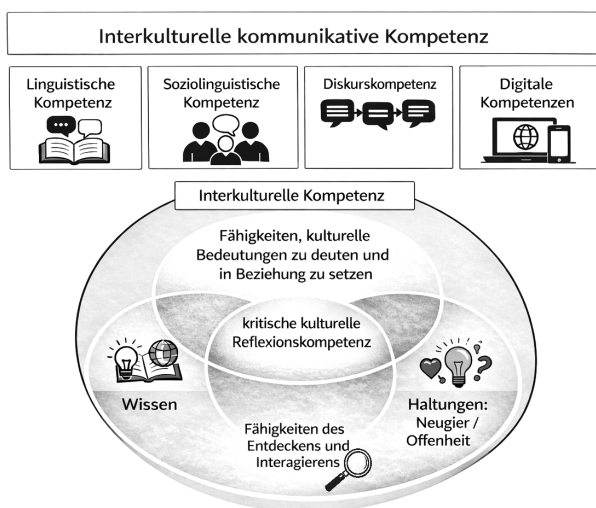


Abbildung 1: Interkulturelle kommunikative Kompetenzen und interkulturelle Kompetenz (basierend auf Byram, 2021, S. 62)

Im Modell werden die Fähigkeiten beschrieben, die Menschen in interkulturellen Begegnungen benötigen. Im Zentrum steht nicht das Ideal des „native speaker“, sondern der „intercultural speaker“, der Unterschiede vermittelt sowie Beziehungen aufbaut und reflektiert. Zentrale Bedeutung haben dabei Haltungen, also Neugier, Offenheit und Empathie gegenüber anderen sowie die Bereitschaft, die eigenen kulturellen Selbstverständlichkeiten kritisch zu hinterfragen. Ebenso notwendig ist Wissen über soziale Gruppen, ihre Werte, Praktiken und Kommunikationsstile, inklusive ein Verständnis für Prozesse wie Stereotypisierung und Vorurteilsbildung. Hinzu kommt die Fähigkeit, kulturelle Phänomene, Texte oder Handlungen zu deuten und mit den eigenen kulturellen Bezugssystemen in Beziehung zu setzen. Darüber hinaus betont Byram (2021) die Kompetenz, neue kulturelle Erfahrungen selbstständig zu erschliessen und dieses Wissen in realen Interaktionen flexibel einzusetzen, etwa um Missverständnisse zu bewältigen. Schliesslich hebt das Modell die Bedeutung eines kulturellen Bewusstseins hervor, das eine reflektierte Auseinandersetzung mit Normen, Werten und Machtverhältnissen ermöglicht und die Grundlage für begründete Urteile bildet.

Erweiterungen des ICC-Modells betonen zudem Aspekte, die für die Schulkommunikation besonders relevant sind. Mit dem Konzept der *Intercultural Citizenship* (Byram et al., 2025) wird die interkulturelle Kompetenz als Grundlage für demokratische Teilhabe verstanden. Erziehungsberechtigte sollen nicht nur als passive Empfänger:innen von Information gesehen werden, sondern als aktive Partner:innen in schulischen Entwicklungsprozessen. Das Forschungsteam der vorliegenden Studie hat ferner die Dimension *Digitale Kompetenz* (siehe Kapitel 10) ergänzt. Da ein Grossteil der Kommunikation mittlerweile digital vermittelt ist, müssen auch digitale Kompetenzen – von der sicheren Nutzung bis zur kritischen Reflexion digitaler Medien (Vuorikari et al., 2022) – als Teil interkultureller Kommunikationskompetenz verstanden werden. Besonders bedeutsam ist in diesem Zusammenhang die *Critical Digital Literacy*: Dooly und Darwin (2022) diskutieren, dass digitale Kommunikation immer Fragen von Macht, Zugang und Teilhabe aufwirft.

3. Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Studie wurde vom Juni 2023 bis Januar 2024 als Fallstudie (Borchardt & Göthlich, 2007; Hering & Schmidt, 2014; von Rimscha & Sommer, 2016) mit zwei QUIMS-Schulen (Qualität in multikulturellen Schulen) im Kanton Zürich durchgeführt. Ziel war es, Bedingungen und Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten aus sprachlich und kulturell vielfältigen Kontexten sichtbar zu machen und gemeinsam mit schulischen Akteur:innen praxisnahe Handlungsfelder zu entwickeln. Zunächst wurden leitfadengestützte Interviews mit den Schulleitungen geführt, um Einblicke in die schulischen Rahmenbedingungen und bisherigen Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten zu gewinnen. Anschliessend wurden Gespräche mit Lehrpersonen geführt, um ihre Perspektiven und Herausforderungen in der Kommunikation mit fremdsprachigen Erziehungsberechtigten zu erfassen. Ergänzend wurden Dolmetscher:innen befragt. Die nachstehende Tabelle gibt einen Überblick über das Befragungssample.

Tabelle: Übersicht über das Befragungssample

Gruppe	Detailangaben
Schulleitungen	3 Schulleitungspersonen
Lehr- und Fachpersonen	2 Kindergartenlehrpersonen
	3 Primarlehrpersonen
	2 DaZ-Lehrpersonen
	1 Sonderpädagogin
	1 Schulsozialarbeiterin
Erziehungsberechtigte	3 Albanisch
	3 Türkisch
	2 Tamil
	1 Kurdisch
	1 Malayalam
	2 Deutsch
Dolmetschende	1 Tamil
	1 Türkisch
	1 Albanisch

Die Auswertung erfolgte auf Basis einer strukturierenden und zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). Dieses Verfahren ermöglicht eine systematische Kategorienbildung, eine Reduktion des Materials auf wesentliche Inhalte sowie die transparente Nachvollziehbarkeit der Interpretationen.

Die daraus gewonnenen Erkenntnisse bildeten unter anderem die Grundlage für die Interviews mit Erziehungsberechtigten, die in deren Erstsprache durchgeführt wurden, um möglichst authentische Einblicke in ihre Erfahrungen und Erwartungen zu ermöglichen. Abschliessend wurde ein Experteninterview zur Einordnung der Ergebnisse geführt sowie ein Workshop mit Schulvertreter:innen durchgeführt, um die Erkenntnisse zu validieren und gemeinsam konkrete Handlungsideen zu entwickeln.

4. Resultate

Die Analyse zeigt, dass die erfolgreiche Kommunikation zwischen Schule und fremdsprachigen Erziehungsberechtigten nicht auf einzelne Faktoren reduziert werden kann. Sie ist vielmehr ein Zusammenspiel von technischen Voraussetzungen, dem Überwinden von sprachlichen Barrieren und interkulturellen Dynamiken, das eng mit der Frage nach Vertrauen, Transparenz und Partizipation verbunden ist. In den untersuchten Schulen liessen sich drei zentrale Handlungsfelder identifizieren: *Tool-Nutzung*,

Sprachbarrieren und interkulturelle Kommunikation. Diese Bereiche überschneiden sich vielfach, wobei eine übergeordnete Ebene zentral ist: Das Verständnis der Schulstrukturen, -kultur sowie der Kommunikationspraktiken der Schule. Ob Erziehungsberechtigte schulische Kommunikation verstehen, hängt nicht nur von Sprache und Technik ab, sondern auch davon, wie vertraut sie mit den Gepflogenheiten und Abläufen sind.

4.1 Tool-Nutzung

Digitale Kanäle sind in beiden Schulen fest etabliert, ihr Potenzial wird allerdings nur partiell ausgeschöpft. Schul-Apps werden häufig als maskierter E-Mail-Kanal genutzt: Nachrichten werden verschickt, PDFs angehängt, während Kalender- oder Erinnerungsfunktionen ungenutzt bleiben. In manchen Klassen sind die Apps bei einem Teil der Erziehungsberechtigten oder sogar bei einzelnen Lehrpersonen gar nicht installiert, obwohl die Schulleitung dies vorgibt. Gleichzeitig arbeiten Erziehungsberechtigte eigenständig mit Übersetzungs-Apps – das schafft eine pragmatische Brücke, hat aber Grenzen. Komplexe Sätze, Redewendungen, Helvetismen oder fachsprachliche Abkürzungen führen zu fehlerhaften Übersetzungen und emotionale Nuancen gehen verloren. Tests in der Fallstudie zeigen: Übersetzungen in Schul-Apps wirken mitunter missverständlich oder unfreundlich, wenn die Ausgangstexte sprachlich komplex sind oder Metaphern enthalten. Vor diesem Hintergrund kommt leicht verständlicher Sprache eine zentrale Bedeutung zu.

Aus Sicht der Erziehungsberechtigten zählt, dass schriftliche Mitteilungen prägnant sind und klar signalisieren, ob Handlungsbedarf besteht. Wo Texte mit Hervorhebungen, Farben und Anhängen überfrachtet sind, sinkt die Orientierung; Informationen werden selektiv gelesen und Prioritäten verwischen. Für die Schulleitung bedeutet das: Es braucht verbindliche Absprachen zur Kanalauswahl und zur Textqualität. Falls die App das Leitmedium ist, sollten ihre spezifischen Funktionen bewusst genutzt werden, etwa Erinnerungen und Kalender. Erziehungsberechtigte wie Lehrpersonen benötigen kurze, alltagstaugliche Einführungen. Hilfreich erwiesen sich Formate, in denen die App gemeinsam installiert und exemplarisch genutzt wird, etwa an Informationsabenden oder in kurzen Sprechstunden. Dort kann auch die Übersetzungsfunktion erklärt und auch auf ihre Grenzen hingewiesen werden. Gleichzeitig sind alternative Zugänge wichtig: Nicht alle Erziehungsberechtigten lesen in ihrer Erstsprache sicher;

Text-zu-Sprache-Angebote oder kurze Erklärvideos erleichtern den Zugang. Entscheidend ist, dass Schulleitungen die Zahl der Kommunikationskanäle begrenzen und deren Zweck transparent machen. Wie bereits in Kapitel 3 ausgeführt, ist eine reduzierte und klar strukturierte Kanalstrategie Voraussetzung dafür, dass Informationen für alle Erziehungsberechtigten zugänglich bleiben.

4.2 Sprach- und Wissensbarrieren

Sprachliche Hürden zeigen sich nicht allein als Defizit einzelner Personen, sondern auch als Gestaltungsaufgabe der Institution. Erziehungsberechtigte wünschen knappe, gut strukturierte Texte in einfacher, übersetzbarer Sprache. Deutlich wird ferner, dass der Informationsbedarf je nach Familie variiert. Familien, die ihr erstes Kind einschulen, benötigen mehr begleitende Erklärungen zu Abläufen und Begriffen als erfahrene Erziehungsberechtigte. Hier bewährten sich einfach aufbereitete Dossiers zum lokalen Schulsystem in den wichtigsten Schulsprachen, ergänzt durch wiederverwendbare Grafiken zu komplexen Themen wie Schulübertritten oder Förderangeboten. Dadurch werden Missverständnisse reduziert, etwa wenn Angebote wie Logopädie oder Psychomotorik nicht als Stigma, sondern als Ressource verstanden werden sollen.

In der mündlichen Kommunikation ist die Frage präsent, wann mit Dolmetschenden gearbeitet wird. In kurzen Gesprächen wird aus organisatorischen oder finanziellen Gründen oft darauf verzichtet; gelegentlich weichen Beteiligte auf Englisch aus – mit der Folge, dass beide Seiten in einer Fremdsprache verhandeln, Bedeutungen verflachen und Missverständnisse zunehmen. Eine Lehrperson bringt die Hemmschwelle vieler Erziehungsberechtigten auf den Punkt: „Viele Eltern haben Mühe einzugestehen, dass sie nicht gut Deutsch können. Sie wollen aber auch keinen Dolmetscher dabeihaben, weil sie nicht wollen, dass ein Fremder von ihren Problemen erfährt“. Diese Zurückhaltung lässt sich abbauen, wenn die Schule die Rolle der Dolmetschenden transparent macht, Briefings standardisiert und Vertraulichkeit sichtbar sichert. Auch Dolmetschpersonen selbst betonen die Bedeutung klarer Rollengrenzen: „Ich werde oft auch von den Lehrenden engagiert, ‚Ja, machen Sie das mal und so‘. Dann sag ich ‚Nein‘. Ich dolmetsche hier. [...] Sie muss bestimmen, was sie sagt und was nicht“. Die Grenze von reinen Übersetzer:innen zu interkulturellen Mediator:innen ist schmal. So brauchen die Dolmetscher:innen eine gewisse Gestaltungsfreiheit, um

die Botschaft zu überbringen: „Zum Beispiel, sie möchten, dass wir alles Wort zu Wort übersetzen. Wenn ich das mache, das ist Unsinn. Ich muss auch ein bisschen Begriffe für die Erziehungsberechtigten erklären und vergleichen“.

Das zeigt, dass Dolmetschprozesse klare Verantwortlichkeiten brauchen – Lehrpersonen bleiben für die Gesprächsführung zuständig, Dolmetschende für die sprachliche Vermittlung und Einbettung in den kulturellen Kontext.

Wo ein kleiner, verlässlicher Pool an Dolmetschpersonen aufgebaut wird, entstehen Kontinuität und Vertrauen. Im Erstgespräch hat sich die automatische Beziehung einer Dolmetschperson bewährt; bei Folgeterminen wird gemeinsam entschieden, ob dies weiterhin nötig ist. Als pragmatische Ergänzung helfen bei Informationsanlässen Unterlagen vorab auf Papier, kurze Zusammenfassungen zum Mitnehmen oder eine nachträgliche Aufnahme des Inputteils – Erziehungsberechtigte können so Inhalte nachlesen oder im Familienkreis klären.

4.3 Interkulturelle Kommunikation

Viele Spannungen entstehen dort, wo implizite Konventionen nicht geteilt werden. In der Schweiz sind Gespräche mit Erziehungsberechtigten für alle Kinder üblich; in anderen Kontexten signalisieren sie ein Problem. Entsprechend schildert eine interkulturelle Begleiterin über die Herausforderung und Verunsicherung der Erziehungsberechtigten: „Anfangs sagen sie: ‘Es läuft gut. Ihr Kind lernt sehr gut. Da hat sie Fortschritte gemacht und so viele Sachen gelernt.’ Und dann haben Eltern das Gefühl: ‘Mein Kind kann alles, ist intelligent und es läuft gut.’ Erst am Schluss werden die Schwierigkeiten von Kindern thematisiert, wie z. B. die Rechtschreibstörung. Das ist dann für die Eltern schwierig nachvollziehbar“. Hier hilft es, Erwartungen zu Beginn offen zu legen: Anlass und Ziel des Gesprächs, die typische Gesprächsstruktur und der gewünschte Beitrag der Erziehungsberechtigten. Zugleich ist die Rollenklärung zentral. Wie viel Unterstützung bei Hausaufgaben ist erwünscht? Wer koordiniert Abläufe? Was gilt als hilfreiches Feedback? Wo Schulen Erziehungsberechtigte explizit als Bildungspartner:innen ansprechen und Wertschätzung zeigen, wächst das Vertrauen – nicht zuletzt, weil Erziehungsberechtigte ihr Kind als gesehen und anerkannt erleben.

Ein weiteres Muster betrifft die Schwelle zur Kontaktaufnahme. Viele Erziehungsberechtigte empfinden E-Mails oder formelle Termine als einschüchternd und zögern, Rückfragen zu stellen. Niedrigschwellige Gelegenheiten erweisen sich deshalb als wirksam: sichtbare Präsenz der Schulleitung auf dem Pausenhof, kurze Sprechstunden, Elterncafés oder Ansprechpersonen aus der Elternschaft in verbreiteten Erstsprachen. Solche Settings ermöglichen „kleine“ Klärungen, bevor Missverständnisse gross werden. Gleichzeitig braucht es eine klare Taktung. Wann sind Lehrpersonen erreichbar? Über welchen Kanal? Und in welchem Zeitrahmen ist mit einer Antwort zu rechnen? Diese Transparenz erleichtert es auch Lehrpersonen, proaktiv zu kommunizieren, statt Kontakte aufzuschieben, weil sie schwierig werden könnten.

Schliesslich zeigt sich, dass Beziehung über Sprache hinaus gepflegt werden muss. Wenn Gespräche gelingen sollen, lohnt es sich, Zeit einzuplanen und suggestive Formulierungen zu vermeiden. Lehrpersonen schildern, dass gut gemeintes Vorformulieren von Antworten Perspektiven verengt. Besser ist es, Raum für die Sicht der Erziehungsberechtigten zu lassen, Verständnis zu sichern und gemeinsam zu entscheiden, ob und wann Unterstützung durch Dolmetschende, Übersetzungs-Apps oder visuelle Materialien sinnvoll ist. So entsteht eine Gesprächskultur, die potenzielle Missverständnisse frühzeitig berücksichtigt, statt sie erst im Nachhinein aufarbeiten zu müssen.

Insgesamt wird deutlich: Wirksame Schulkommunikation entsteht dort, wo die Schule mediale Strukturen bündelt, Texte konsequent vereinfachend und konsistent aufbereitet, Dolmetschprozesse verbindlich regelt und interkulturelle Konventionen explizit macht. Für die Schulleitung heisst das, technische Standards (Leitmedium, Funktionen, Datenschutz) mit sprachlichen Leitlinien (einfache Sprache, wiederverwendbare Visualisierungen) und kulturellen Routinen (Erwartungstransparenz, niedrigschwellige Kontaktpunkte, verlässliche Dolmetschpraxis) zu verknüpfen. Dann werden digitale Tools zum Türöffner, nicht zur Hürde, Sprachbarrieren zum Kriterium guter Gestaltung, und interkulturelle Vielfalt vom Risiko zur Ressource für gelingende Zusammenarbeit.

5. Fazit

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schulkommunikation mit fremdsprachigen Erziehungsberechtigten komplexe Herausforderungen umfasst, die sich in

die drei Handlungsfelder Tool-Nutzung, Sprachbarrieren und interkulturelle Kommunikation gliedern lassen. Es zeigt sich:

- Digitale Tools entfalten ihr Potenzial nur, wenn ihre Nutzung verbindlich geregelt, erklärt und begleitet wird.
- Sprachbarrieren lassen sich durch einfache Sprache, einheitliche Standards im Dolmetschen und gezielte Informationsangebote zum Schulsystem reduzieren.
- Interkulturelle Unterschiede machen es notwendig, Erwartungen explizit zu benennen, Vertrauen aktiv aufzubauen und Räume für niederschweligen Austausch zu schaffen.

Die Kommunikation mit (fremdsprachigen) Erziehungsberechtigten ist damit mehr als die Weitergabe von Informationen. Sie ist ein Beziehungsprozess, der Vertrauen, Transparenz und gegenseitige Anerkennung voraussetzt. Schulen, die ihre Kommunikationsstrukturen entsprechend gestalten, stärken nicht nur die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten, sondern auch die Bildungschancen der Kinder.

Praxisimpulse für Schulen: Ideensammlung zur Kommunikation mit fremdsprachigen Erziehungsberechtigten

Im Rahmen der Studie wurden entlang der drei Handlungsfelder die Herausforderungen systematisch erfasst und Handlungsideen aufgelistet. Wie solchen Herausforderungen begegnet wird, ist oft abhängig vom Schulumfeld, der Schulkultur, sowie der Dynamik zwischen Lehrperson und fremdsprachigen Erziehungsberechtigten. Entsprechend ist die Zusammenstellung eine Sammlung, die Anregung bieten soll, ohne Lösungen vorzugeben.



URL: https://www.zhaw.ch/forschungsdaten/projectdata/20241101135841_6724d08190b95.pdf

Kapitel 12: Kooperation entsteht durch Kommunikation

Doreen Prasse im Gespräch mit Colette Schneider Stingelin und Nicole Rosenberger

Kooperation zwischen Schule und Erziehungsberechtigten bewegt sich zwischen Information, Partizipation und Zusammenarbeit. Im Gespräch mit Doreen Prasse, Professorin für Digitales Lernen und Lehren an der PH Schwyz, wird deutlich, dass Kommunikation die zentrale Grundlage gelingender Kooperation darstellt. Der Beitrag zeigt, wie digitale Medien neue Möglichkeiten eröffnen, gleichzeitig aber auch neue Herausforderungen und Spannungsfelder schaffen. Kooperation erweist sich als zentral für Motivation, Lernen und Schulqualität und erfordert zunehmend differenzierte kommunikative Kompetenzen.

Was beinhaltet aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive Kooperation zwischen Schule und Erziehungsberechtigten?

Prasse: Kooperation lässt sich auf unterschiedlichen Ebenen beschreiben.

- (I) Die einfachste Form ist zunächst die Kommunikation in Form einer einfachen Informationsweitergabe – also dass Schulen Informationen an Erziehungsberechtigte kommunizieren oder sich mit ihnen über schulische Aktivitäten austauschen. Das ist im engeren Sinne allerdings noch keine eigentliche Kooperation, sondern oft eine eher einseitige Weitergabe von Informationen. Forschung zeigt, dass allerdings genau diese Form häufig dominiert: Kommunikation verläuft oft unidirektional von der Schule zu den Erziehungsberechtigten. Idealerweise geht Kooperation jedoch darüber hinaus.
- (II) Auf einer weiteren Ebene sprechen wir von Partizipation – also der Möglichkeit, dass Erziehungsberechtigte an schulischen Prozessen teilhaben oder mitwirken. Hier müssen neben dem einfachen Austausch von Informationen, auch Entscheidungen gefällt und Prozesse gestaltet werden. Dies kann, aber muss nicht notwendigerweise wirklich kollaborativ sein, sondern kann auch über arbeitsteilige Prozesse und verschiedene Rollen realisiert werden.
- (III) Darüber hinaus gibt es kollaborative Formen, bei denen Schule und Erziehungsberechtigte gemeinsam verantwortlich Prozesse gestalten.

Aus einer Lehr-Lern-Perspektive ist besonders relevant, wie Erziehungsbeauftragte auch in die Gestaltung der Lernprozesse der Schüler:innen eingebunden werden können. Das bedeutet nicht, dass sie ständig neben den Kindern sitzen, sondern dass sie wissen, woran ihre Kinder arbeiten und wie sie sie sinnvoll unterstützen können. Kooperation bewegt sich also zwischen Information, Partizipation und echter Zusammenarbeit.

Kooperation im Spannungsfeld von Tradition und Digitalisierung

Wie lässt sich Kooperation im DACH-Raum im internationalen Vergleich einordnen?

Das ist erstaunlich schwierig zu beantworten, weil es vergleichsweise wenig Daten gibt. In internationalen Studien wie TALIS – Teaching and Learning International Survey – sind beispielsweise weder die Schweiz noch Deutschland vertreten, was Vergleiche erschwert.

Was man sagen kann: Die Frequenz der Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule variiert international stark. In einigen Regionen, das zeigt die TALIS-Studie auch – etwa in Teilen Asiens oder des Nahen Ostens – wird sogar häufiger kommuniziert als in Westeuropa.

Im DACH-Raum dominiert weiterhin eher die klassische Kommunikation – also per E-Mail, über persönliche Gespräche oder Informationsveranstaltungen. Digitale Kommunikations-Apps (z. B. Klapp) oder Lernplattformen zur Kommunikation oder zum Einblick in Lernstände und Lernprodukte sind in den letzten Jahren auf dem Vormarsch, sind aber im angelsächsischen Raum stärker verbreitet als beispielsweise in der Schweiz.

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass digitale Kommunikation zwar präsent ist, aber noch nicht systematisch für die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule genutzt wird.

Wirkungen und Ambivalenzen der Zusammenarbeit

Weshalb ist die Zusammenarbeit zwischen Schule und Erziehungsberechtigten wichtig?

Warum die Zusammenarbeit zwischen Schule und Erziehungsberechtigten wichtig ist, zeigen folgende Perspektiven:

Aus Sicht der Schüler:innen ist gut belegt, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Erziehungsberechtigten positive Effekte hat – insbe-

sondere auf Leistung, Motivation, Engagement und Wohlbefinden. Wenn Schule und Zuhause als zusammenhängend erlebt werden, wirkt sich das stabilisierend aus.

Für Erziehungsberechtigte ist Kooperation wichtig, um informiert zu sein und sich einbezogen zu fühlen. Das hat einerseits eine emotionale Dimension – das Gefühl, Teil des Systems zu sein – und andererseits eine funktionale: Sie können mitgestalten und ihre Kinder gezielt unterstützen.

Auch für Lehrpersonen ergeben sich viele Vorteile. Studien zeigen, dass Kommunikation mit Erziehungsberechtigten mit höherer Selbstwirksamkeit einhergeht. Lehrpersonen erhalten zusätzliche Informationen und können dadurch adaptiver unterrichten. Gleichzeitig kann Kommunikation aber auch als belastend erlebt werden und Stress erzeugen – Lehrpersonen sehen das ambivalent.

Auf Schulebene geht es letztlich darum, ein funktionierendes System zu schaffen, in dem die verschiedenen Informationen fließen und komplexe Prozesse gemeinsam gestaltet werden können.

Mit welchen kommunikativen Herausforderungen sind Schulen aktuell konfrontiert?

Es gibt eine Vielzahl von Herausforderungen für die Schulen:

Da ist die zentrale Frage der Haltung: Schulen und Lehrpersonen müssen Kooperation natürlich wollen und einen Nutzen darin sehen. Das ist nicht selbstverständlich, da Kommunikation mit Erziehungsberechtigten oft als zeitaufwendig, belastend oder grenzüberschreitend erlebt wird. Digitale Kommunikation kann diese Wahrnehmung verstärken – etwa wenn Erwartungen an ständige Erreichbarkeit entstehen oder die professionelle Rolle der Lehrperson infrage gestellt wird.

Hinzu kommen strukturelle Herausforderungen: unterschiedliche Rollenverständnisse von Erziehungsberechtigten, kulturelle Unterschiede, Bildungsunterschiede sowie Sprachbarrieren. Digitale Technologien können hier ambivalent wirken: Einerseits verstärken sie bestehende Probleme, andererseits können sie Barrieren reduzieren – etwa durch automatische Übersetzungsfunktionen.

Wie stehen Erziehungsberechtigte zur Kooperation mit der Schule?

Nicht alle Erziehungsberechtigten sehen sich als aktive Partner:innen der Schule. Für einige ist Schule ein eigenständiger Raum, in den sie wenig eingreifen möchten oder sollen. Für andere ist eine aktive Mitgestaltung selbstverständlich.

Hinzu kommen unterschiedliche Voraussetzungen – etwa sprachliche Hürden oder fehlende Kenntnisse über schulische Abläufe. Auch Unsicherheiten im Umgang mit Schule können eine Barriere darstellen.

Digitale Möglichkeiten und pädagogische Grenzen

Fast alle Schulen nutzen heute Schul-Apps. Wie verändert das die Kooperation?

Schul-Apps bieten viele Möglichkeiten, aber sie sind keine Lösung für alles.

Ein grosser Vorteil liegt in der Effizienz: Kommunikation kann schneller, ortsunabhängig und gegebenenfalls asynchron erfolgen, wodurch auch zeitlich stark eingebundene Erziehungsberechtigte leichter einbezogen werden können. Digitale Kommunikation ermöglicht zudem neue Formen der Transparenz – etwa Einblicke in Lernprodukte oder Unterrichtsprozesse. Gleichzeitig entstehen neue Risiken.

Gerade bei komplexen oder konfliktbeladenen Themen bleibt für viele Lehrpersonen und Eltern die Face-to-Face-Kommunikation zentral. Digitale Formate können persönliche Begegnungen nicht ersetzen.

Ein weiterer Punkt ist die Balance zwischen Transparenz und Autonomie. Zu viel Einblick kann dazu führen, dass Kinder zu stark kontrolliert werden oder an Selbstständigkeit verlieren.

Wichtig ist daher, dass Schulen eine klare Kommunikationsstrategie entwickeln: Welche Inhalte werden digital kommuniziert – und wann braucht es andere Formate?

Wie können Erziehungsberechtigte in neue Lernformen wie selbstreguliertes Lernen einbezogen werden?

Das ist eine grosse Herausforderung, weil es oft nicht systematisch mitgedacht wird.

Digitale Lernumgebungen können zwar Einblicke in die durchgeführten Lernaktivitäten bieten, aber dies muss auch aktiv genutzt werden. Gleichzeitig stellt sich die Frage, wie viel Einblick sinnvoll ist – insbesondere bei älteren Schüler:innen.

Beim selbstregulierten Lernen geht es darum, dass Schüler:innen lernen, ihre Lernprozesse selbst zu überwachen und zu steuern. Dafür brauchen sie auch Freiräume für eigene Entscheidungen und Lernwege. Erziehungsberechtigte müssen daher verstehen, dass Unterstützung nicht bedeutet, Lösungen vorzugeben.

Auch hier braucht es gezielte Kommunikation: Schulen müssen vermitteln, wie Unterstützung aussehen kann – etwa durch Hinweise, wie Kinder beim Planen oder Reflektieren unterstützt werden können, ohne ihre Autonomie einzuschränken.

Kommunikation als wichtige Zukunftsressource

Wie wird sich die Kooperation zwischen Schule und Erziehungsberechtigten bis in 10 Jahren entwickeln?

Prognosen sind hier schwierig, insbesondere angesichts der aktuellen rasanten technologischen Entwicklungen wie künstlicher Intelligenz.

Es ist jedoch absehbar, dass Kommunikation weiter an Bedeutung gewinnen wird. KI bringt hier bereits jetzt viele Veränderungen in den Lernalltag. Das wird über die nächsten zehn Jahre mit Sicherheit noch enorm zunehmen. Hierdurch entstehen zwangsläufig neue Unsicherheiten – etwa in Bezug auf die Lernformen und -inhalte, die Berufsperspektiven oder generell den Umgang mit neuen Technologien. Die neuen Möglichkeiten von KI ermöglichen einerseits einen hohen Grad an individualisiertem und idealerweise auch selbstreguliertem Lernen, bedeuten für Lehrpersonen andererseits aber mehr Zeit und Kompetenzen für die individuelle Begleitung der Schüler:innen.

Das alles erfordert sicher eine noch intensivere Kommunikation und stärkere Kooperation. Schule und Erziehungsberechtigte müssen gemeinsam Antworten auf neue Fragen finden.

Ein zentrales Thema wird dabei die Entwicklung von Kommunikationskompetenzen sein. Digitale Kommunikation vereinfacht vieles und schafft neue Kommunikationsräume, macht manche Interaktionen aber auch komplexer. Der Umgang mit unterschiedlichen Erwartungen, Dynamiken und Konflikten wird anspruchsvoller.

Schulen werden daher stärker als bisher gefordert sein, Kommunikationsprozesse bewusst zu gestalten und entsprechende Kompetenzen systematisch zu fördern.

Literaturverzeichnis

- Allal-Chérif, O., Yela Aránega, A., & Castaño Sánchez, R. (2021). Intelligent recruitment: How to identify, select, and retain talents from around the world using artificial intelligence. *Technological Forecasting and Social Change*, 169, 120822. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.120822>
- Asagar, M. S. (2025). Digital Competence in Education: A Comparative Analysis of Frameworks and Conceptual Foundations. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5172207>
- Bastian, J., & Prasse, D. (2021). Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule mit digitalen Medien. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 42, 349–379. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.12.04.X>
- Beeli-Zimmermann, S., & Wannack, E. (Hrsg.). (2023). *Schulen im Spannungsfeld analoger und digitaler Kommunikation* (1. Aufl., Bd. 13). hep.
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). Wissens- und Interviewformen – Varianten des Experteninterviews. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.), *Interviews mit Experten* (S. 17–25). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5_3
- Bonsen, M., & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184. <https://doi.org/10.25656/01:4451>
- Borchardt, A., & Göthlich, S. E. (2007). Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien. In S. Albers (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (S. 33–48). Gabler.
- Bordalba, M. M., & Bochaca, J. G. (2019). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers & Education*, 132, 44–62. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.006>
- Bundeskanzleramt Österreich. (2024). Nationaler Referenzrahmen für Digitale Kompetenzen. Sichtbarkeit, Vergleichbarkeit und Orientierung. https://www.digitalaustria.gv.at/dam/jcr:9c10f9e2-a896-4f82-baec-e1874fa0ce94/2024_Nationaler%20Referenzrahmen%20f%C3%BCr%20Digitale%20Kompetenzen.pdf
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Byram, M., Porto, M., & Wagner, M. (2025). Ethical issues in foreign/world language teaching – the example of teaching for intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, 38(3), 326–339. <https://doi.org/10.1080/07908318.2025.2462618>
- Cosgrove, J., & Cachia, R. (2025). *DigComp 3.0—European Digital Competence Framework* (5th ed.). Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/0001149>

- Davis, F. D. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Davis, F. D., & Granić, A. (2024). *The Technology Acceptance Model: 30 Years of TAM* (1st ed. 2024). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-45274-2>
- Dexter, S. (2018). The Role of Leadership for Information Technology in Education: Systems of Practices. In J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen, & K.-W. Lai (Hrsg.), *Second handbook of information technology in primary and secondary education* (S. 483–498). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-71054-9>
- Digital Austria. (o. J.). *Österreichisches Modell für Digitale Kompetenzen—DigComp 2.3 AT*. Abgerufen am 10. Januar 2026. <https://www.digitalaustria.gv.at/kompetenzen/nrdk/kompetenzmodell.html>
- Dooly, M., & Darvin, R. (2022). Intercultural communicative competence in the digital age: Critical digital literacy and inquiry-based pedagogy. *Language and Intercultural Communication*, 22(3), 354–366. <https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2063304>
- Drepper, T., & Tacke, V. (2012). Die Schule als Organisation. In M. Apelt & V. Tacke (Hrsg.), *Handbuch Organisationstypen* (S. 205–237). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93312-2>
- Eickelmann, B. (2010). *Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren* (Dissertation, Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 19). Waxmann.
- Einwiller, S., Sackmann, S. A., & Zerfass, A. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Mitarbeiterkommunikation: Interne Kommunikation in Unternehmen*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23152-1>
- Erdreich, L. (2021). Managing Parent Capital: Parent-Teacher Digital Communication Among Early Childhood Educators. *Italian Journal of Sociology of Education*, 13(1), 135–159. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2021-1-6>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe* (Joint Research Centre Scientific and Policy Report). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2788/52966>
- Gerick, J., & Tulowitzki, P. (2019). Organisation von Schule in einer digitalen Welt—Empirische Befunde und Implikationen für die Fortbildung schulischer Akteure. In V. Manitiuss & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 89–106). wbv.
- G Department for Science, Innovation and Technology (UK Government) (2025, September 12). *Parental Media Literacy*. <https://www.gov.uk/government/publications/parental-media-literacy/parental-media-literacy>
- Graham-Clay, S. (2024). Communicating with Parents 2.0: Strategies for Teachers. *School Community Journal*, 34(1), 9–60. <https://psycnet.apa.org/record/2024-81171-001>
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen—Eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>

- Hartmann, U., Richter, D., & Gräsel, C. (2021). Same Same But Different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 49(3), 325–344. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00090-8>
- Helsper, W. (2007). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 115–145). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hepp, A., & Hasebrink, U. (2017). Kommunikative Figurationen. Ein konzeptioneller Rahmen zur Erforschung kommunikativer Konstruktionsprozesse in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 65(2), 330–347. <https://doi.org/10.5771/1615-634X-2017-2-330>
- Hepp, A. (2011). Medienkultur: Die Kultur mediatisierter Welten. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hering, L., & Schmidt, R. J. (2014). Einzelfallanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (Bd. 39, S. 529–541). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0>
- Hillmayr, D., Täschner, J., Brockmann, L., & Holzberger, D. (2021). *Elternbeteiligung im schulischen Kontext: Potenzial zur Förderung des schulischen Erfolgs von Schülerinnen und Schülern*. Waxmann.
- Huber, S., Günther, P., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J., & Pruitt, J. (2020). COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung: Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Iilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21(3), 655–679. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>
- Kelle, U. (2019). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 159–172). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_10
- Kim, Y., Mok, S. Y., & Seidel, T. (2020). Parental influences on immigrant students' achievement-related motivation and achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30, 100327. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100327>
- Kirf, B., Eicke, K.-N., & Schömburg, S. (2018). *Unternehmenskommunikation im Zeitalter der digitalen Transformation*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15364-9>
- Koch, C. (2023). *Digitale Kompetenzen, Kultur und Performanz für Forschung, Beratung & Transfer: Anforderungen und Handlungsfelder für das wissenschaftliche, nicht-kommunikationsprofessionelle ZHAW-Personal* [Forschungsbericht]. https://www.zhaw.ch/forschungsdaten/projectdata/20241101130837_6724c4c5127ea.pdf
- Koch, C., & Fehlmann, F. (2024). Beyond Digital Literacy: Exploring Factors Affecting Digital Performance of University Staff. *Media and Communication*, 13. <https://doi.org/10.17645/mac.8913>

- Koch, C., & Klopfenstein, N. (2022). Digitalisierung als Herausforderung: Warum Freiwilligenkommunikation Spielregeln braucht. *Voluntaris*, 10(1), 27–45. <https://doi.org/10.5771/2196-3886-2022-1-27>
- Köhler, C., Bauer, S., Lotter, K., Maier, F., Ivanova, B., Ivanova, V., Darmody, M., Seidler, Y., Tudjman, T., Wolff, R., Kakos, M., & Pérez, P. (2019). *Qualitative Study On Migrant Parent Empowerment*. European Forum For Migration Studies (efms). <https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/11/ALFIRK-Qualitative-Study-on-Migrant-Empowerment.pdf>
- Kreis, A., Seel, A., & Ophardt, D. (2024). Perspektiven zum Lehrpersonenmangel im deutschen Sprachraum. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1). <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024>
- Krotz, F. (2001). *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Labusch, A., Eickelmann, B., & Conze, D. (2020). *Gestaltung digitaler Schulentwicklung in Deutschland: ICILS 2018 #Transfer*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993087>
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249–267. <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>
- Martin, S., Horgan, D., & Looney, E. (2025). Migrant parents' school involvement: Extent, barriers and opportunities. *Educational Research*, 67(3), 385–405. <https://doi.org/10.1080/00131881.2025.2529240>
- Mast, C., & Huck-Sandhu, S. (2016). *Unternehmenskommunikation: Ein Leitfaden* (6., überarb. Aufl.). UVK/Lucius.
- Mast, C., & Simtion, A. (2016). *Employer Relations: Arbeitgeberkommunikation – neues Handlungsfeld für Unternehmen*. UVK Verlagsgesellschaft.
- Mathez, J., Fischer, C., Mäder, R., & Standtke, R. (2021). *Medienkompetenz im Schulalltag*. Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz and imedias.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Neuauflage). Julius Beltz.
- Nárosy, T., Schmölz, A., Proinger, J., & Domany-Funtan, U. (2022). Digitales Kompetenzmodell für Österreich. *Medienimpulse*, 60(4). <https://doi.org/10.21243/MI-04-22-23>
- Niederhäuser, M., & Rosenberger, N. (2017). *Unternehmenspolitik, Identität und Kommunikation*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15702-9>
- Nold, U. (2016). Öffentlichkeitsarbeit in Schulen – bewusste Kommunikation unterstützt die Imagebildung. In H. Hofmann, P. Hellmüller, & U. Hostettler (Hrsg.), *Eine Schule leiten* (S. 135–153). hep Verlag.
- Palts, K., & Kalmus, V. (2015). Digital channels in teacher-parent communication: The case of Estonia. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 11(3), 65–81.
- Petko, D., Döbeli, B., & Prasse, D. (2018). Digitale Transformation in Bildung und Schule: Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(2), 157–174.

- Qin, C., Zhu, H., Xu, T., Zhu, C., Ma, C., Chen, E., & Xiong, H. (2020). An Enhanced Neural Network Approach to Person-Job Fit in Talent Recruitment. *ACM Transactions on Information Systems*, 38(2), 1–33. <https://doi.org/10.1145/3376927>
- Ragu-Nathan, T. S., Tarafdar, M., Ragu-Nathan, B. S., & Tu, Q. (2008). The Consequences of Technostress for End Users in Organizations: Conceptual Development and Empirical Validation. *Information Systems Research*, 19(4), 417–433. <https://doi.org/10.1287/isre.1070.0165>
- Rainey, V. R., Flores, V., Morrison, R. G., David, E. J. R., & Sifton, R. L. (2014). Mental health risk factors associated with childhood language brokering. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(5), 463–478. <https://doi.org/10.1080/01434632.2013.870180>
- Regenthal, G. (2021). *Den Wandel gestalten: Zukunftsorientiertes Changemanagement—Ein Praxiswegweiser für professionelle Gestaltungsprozesse in der Schule* (Sonderausgabe für die Bezieher der schulischen Sammlungen, Bd. 27). Carl Link.
- Robbeets, C., Bastien, M., Jacques, J., Campion, B., Roberti-Lintermans, M., François, A., & Merla, L. (2024). Exploring Parents' Everyday Experiences With Digital Media: Barriers and Opportunities for Digital Inclusion. *Media and Communication*, 12, 8172. <https://doi.org/10.17645/mac.8172>
- Röhl, T., Breitschaft, J., Burri, E., & Wespi, N. (Hrsg.). (2023). *Wie gestalte ich die Kommunikation meiner Schule im digitalen Wandel?* hep Verlag.
- Rosenberger, N., Schneider Stingelin, C., Krämer, K., Grundisch, J., Hüsser, A., & Koch, C. (o. J.). *Schulkommunikation in der digitalen Transformation*. Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW). <https://www.zhaw.ch/de/linguistik/institute-zentren/iam/beratung/schulkommunikation-in-der-digitalen-transformation>
- Rosenberger, N. (2022). Schulkommunikation fit machen für den digitalen Wandel. In G. Regenthal & J. Schütte (Hrsg.), *Öffentlichkeitsarbeit macht Schule: Ein praxisorientiertes Handbuch zur Umsetzung von PR an Schulen*. Carl Link.
- Rosenberger, N., & Schneider, C. (2023). Digital Leadership – Schulen im digitalen Wandel führen. In T. Röhl, J. Breitschaft, E. Burri, & N. Wespi (Hrsg.), *Wie gestalte ich die Kommunikation meiner Schule im digitalen Wandel?* (S. 150–167). hep Verlag. <https://doi.org/10.36933/9783035523393>
- Rosenberger, N., Schneider, C., Koch, C., Hüsser, A., & Grundisch, J. (2021a). *Projektreport: Schulkommunikation im digitalen Wandel: Entwicklung eines Führungsinstrumentes für Schulleitungen für die Kommunikation von Schulen mit Erziehungsberechtigten*. <https://doi.org/10.21256/ZHAW-22793>
- Rosenberger, N., Schneider, C., Koch, C., Hüsser, A., & Grundisch, J. (2021b). Schulkommunikation im digitalen Wandel: Der Lockdown als Akzelerator von Digital Literacy? In G. Keel & W. Weber (Hrsg.), *Media Literacy* (S. 111–127). Nomos Verlagsgesellschaft.
- Röttger, U., Kobusch, J., & Preusse, J. (2018). *Grundlagen der Public Relations: Eine kommunikationswissenschaftliche Einführung*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17503-0>

- Rousou, E., Apostolara, P., Velonaki, V. S., Papadopoulos, I., Kalokairinou, A., Sakellarakis, O., Dudau, V., Kuckert, A., Lazzarino, R., Mauceri, M., Pezzella, A., Kouta, C., & Tsitsi, T. (2025). Lived experiences of migrant and refugee parents: Challenges encountered during their journey and settlement in Europe. *Journal of Migration and Health*, 11, 100294. <https://doi.org/10.1016/j.jmh.2024.100294>
- Roy, P. K., Chowdhary, S. S., & Bhatia, R. (2020). A Machine Learning approach for automation of Resume Recommendation system. *Procedia Computer Science*, 167, 2318–2327. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.03.284>
- Rummler, K. (2018). Digitalisierung als Mediatisierungsschub im Schulfeld: Sondierungsversuche in unterschiedlichen Diskursdomänen aus medienpädagogischer Sicht. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(2), 194–207.
- Schiefner-Rohs, M. (2016). Schulleitung in der digital geprägten Gesellschaft. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 1402–1419). Beltz.
- Schulz, M. (2012). Quick and easy!? Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In M. Schulz, B. Mack, & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft: Von der Konzeption bis zur Auswertung* (S. 9–22). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19397-7_1
- Sirkko, R., Kotilainen, N., & Mononen, R. (2024). Parents' experiences of home-school collaboration via the digital platform Wilma. <https://doi.org/10.31234/osf.io/4kdyn>
- Trültzsch-Wijnen, C. W. (2020). *Media Literacy and the Effect of Socialization*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-56360-8>
- Tulowitzki, P., & Gerick, J. (2018). Digitales Schulmanagement – Schulleitung und Schulentwicklung in einer digitalen Welt. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss, & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung: Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 205–224). Waxmann.
- Tulowitzki, P., Gerick, J., & Eickelmann, B. (2022). The role of ICT for school leadership and management activities: An international comparison. *International Journal of Educational Management*, 36(2), 133–151. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2021-0251>
- Uggerslev, K. L., Fassina, N. E., & Kraichy, D. (2012). Recruiting Through the Stages: A Meta-Analytic Test of Predictors of Applicant Attraction at Different Stages of the Recruiting Process. *Personnel Psychology*, 65(3), 597–660. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2012.01254.x>
- Venkatesh, V., & Bala, H. (2008). Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions. *Decision Sciences*, 39(2), 273–315. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2008.00192.x>
- Viertmann, C., Schneider, L., & Zerfass, A. (2022). Von der Kommunikationshoheit zur Polyphonie: Steuerungsverlust und Vielstimmigkeit in der Unternehmenskommunikation. In A. Zerfass, M. Piwinger, & U. Röttger (Hrsg.), *Handbuch Unternehmenskommunikation* (S. 173–187). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22933-7>
- Volksschulamt, Bildung und ICT. (o. J.). Schulentwicklung im digitalen Wandel. *ICT Coach*. Abgerufen am 17. Februar 2026, von <https://ict-coach.ch/zh/digitalerwandel/technologien-bewegen/schulentwicklung-im-digitalen-wandel/>

- von Rimscha, B. M., & Sommer, C. (2016). Fallstudien in der Kommunikationswissenschaft. In S. Averbek-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 369–384). Springer VS.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (with European Commission). (2022). *DigComp 2.2 – the Digital Competence Framework for Citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>
- Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N., & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129–162). Waxmann.
- Welling, S., Breiter, A., & Schulz, A. H. (2015). *Mediatisierte Organisationswelten in Schulen*. Springer Fachmedien.
- Winkler, A., & Freisler-Mühlemann, D. (2025). Sources of Support and Their Benefits for New Primary School Teachers in Switzerland. *Education Sciences*, 15(5), 612. <https://doi.org/10.3390/educsci15050612>
- Wolter, S. C. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023* (2. Aufl.). SKBF.
- Zerfass, A. (2010). *Unternehmensführung und Öffentlichkeitsarbeit: Grundlegung einer Theorie der Unternehmenskommunikation und Public Relations*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92012-2>
- Zerfass, A., Piwinger, M., & Röttger, U. (Hrsg.). (2022). *Handbuch Unternehmenskommunikation: Strategie – Management – Wertschöpfung*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22933-7>

