

● Beiträge für die Praxis

13

Sonja Beeli-Zimmermann,
Evelyne Wannack (Hrsg.)

SCHULEN IM SPANNUNGSFELD ANALOGER UND DIGITALER KOMMUNIKATION

•

Beiträge für die Praxis – Band 13

Hrsg.

Doris Edelmann

Evelyne Wannack

Sonja Beeli-Zimmermann, Evelyne Wannack (Hrsg.)

SCHULEN IM SPANNUNGSFELD ANALOGER
UND DIGITALER KOMMUNIKATION

Publiziert von
hep Verlag AG
Gutenbergstrasse 31
CH-3011 Bern
hep-verlag.com

ISBN Print: 978-3-0355-2354-6
ISBN E-Book: 978-3-0355-2355-3

DOI: <https://doi.org/10.36933/9783035523546>
1. Auflage 2023

© 2023 hep Verlag AG, Bern



Dieses Werk steht unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell –
Keine Bearbeitung 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0).

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung und Überblick	7
	<i>Sonja Beeli-Zimmermann, Evelyne Wannack</i>	
2	Chancen und Herausforderungen digitaler Schulkommunikation am Beispiel der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule	12
	<i>Doreen Prasse, Jasmin Bastian</i>	
2.1	Generelle Potenziale und Herausforderungen digitaler Schulkommunikation	12
2.2	Bedingungen für eine gelingende digital unterstützte Kommunikation am Beispiel der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule	16
2.3	Fazit und Empfehlungen	22
3	Mit einem gemeinsam entwickelten Kommunikations- verständnis dem digitalen Wandel begegnen	25
	<i>Colette Schneider Stingelin, Katharina Krämer, Nicole Rosenberger, Carmen Koch, Angelica Hüscher, Julia Grundisch</i>	
3.1	Einleitung	25
3.2	Kommunikationsverständnis als Kern des schulischen Kommunikationskonzepts	28
3.3	Schule A: Partizipativer Entwicklungsprozess als Chance	31
3.4	Schule B: Dialog als Kernelement im Entwicklungsprozess	34
3.5	Fazit und Ausblick	37
4	Kommunikation im digitalen Wandel weiterentwickeln – eine zentrale Aufgabe von Schulleitungen	40
	<i>Nicole Rosenberger, Colette Schneider Stingelin, Carmen Koch, Angelica Hüscher, Julia Grundisch, Katharina Krämer</i>	
4.1	Einleitung	40
4.2	Die Rolle der Schulkommunikation im digitalen Wandel der Schule	42
4.3	Kommunikationsentwicklung über relevante Handlungsdimensionen steuern	45
4.4	Schulleitungen als Schlüsselpersonen einer gezielten Kommunikationsentwicklung	49
4.5	Ergebnisse aus der Handlungsdimension «Rollengestaltung Schulleitung»	50
4.6	Fazit	55
5	Überlegungen von Lehrpersonen bei der Nutzung digitaler Kommunikationskanäle	58
	<i>Daniel Hürzeler, Doreen Prasse</i>	
5.1	Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Familie	58
5.2	Fragestellungen	62
5.3	Ergebnisse	63
5.4	Fazit und Hinweise für die Praxis	67

6	Erziehungsberechtigte als Zielpublikum von Schulwebsites	70
	<i>Melodie Burri, Anne-Sophie Ewald, Sonja Beeli-Zimmermann, Evelyne Wannack</i>	
6.1	Einleitung	70
6.2	Elternarbeit und digitaler Wandel	71
6.3	Ergebnisse	72
6.4	Diskussion und Fazit	78
7	Schulkommunikation aus Sicht der Erziehungsberechtigten	83
	<i>Sonja Beeli-Zimmermann, Melodie Burri, Anne-Sophie Ewald, Evelyne Wannack</i>	
7.1	Einleitung	83
7.2	Partnerschaftliche Elternarbeit?	83
7.3	Erkenntnisse aus den Interviews	86
7.4	Fazit	93
8	Schlussbetrachtungen aus Sicht der Praxis und der Forschung	95
	<i>Sonja Beeli-Zimmermann, Evelyne Wannack</i>	
8.1	Implikationen für die Praxis	98
8.2	Implikationen für die Forschung	99
	Abbildungsverzeichnis	101
	Tabellenverzeichnis	102
	Literaturverzeichnis	103

1 Einleitung und Überblick

Sonja Beeli-Zimmermann, Evelyne Wannack

Das erste Axiom von Watzlawick zur menschlichen Kommunikation – man kann nicht nicht kommunizieren – gilt auch für Institutionen wie Schulen. Dabei geht es nicht nur um die Kommunikation im Klassenzimmer, sondern auch um Absprachen zwischen Kolleg*innen oder den Austausch mit Eltern und Erziehungsberechtigten¹. Die Vielfalt und Anzahl der beteiligten Personen und Gruppen vermitteln den Eindruck, dass das schulische Umfeld ein besonders herausfordernder Kommunikationskontext sein kann. Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn wir die heute eingesetzten digitalen Technologien berücksichtigen: Im schulischen Alltag findet Kommunikation parallel auf den verschiedensten Kanälen statt. Lehrpersonen geben Unterlagen auf Papier ab, Schulleitungen führen Telefonate, alle tauschen Informationen über Kommunikationsapps aus oder berichten Neuigkeiten in Blogs auf der Schulwebsite. Mit diesem Band wollen wir die Thematik der schulischen Kommunikation aus unterschiedlichen Blickwinkeln, insbesondere aus der Perspektive verschiedener Personengruppen, unter die Lupe nehmen. Im Vordergrund steht dabei die Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten, während die schulinterne Kommunikation eher am Rande behandelt wird.

Anlass für diesen Band war ein Symposium im Rahmen des Jahreskongresses 2022 der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung SGBF. Unter dem Titel «Digitale Kommunikation in der Schule – eine mehrperspektivische Annäherung» wurden Ergebnisse aus drei Forschungsprojekten präsentiert. Diese Projekte wurden an unterschiedlichen Institutionen – der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW), PH Schwyz und PHBern – durchgeführt. Der Austausch im Rahmen des Symposiums zeigte, wie gewinnbringend die Berücksichtigung

1 Wir verwenden in diesem Band die beiden Begriffe Eltern und Erziehungsberechtigte synonym, da Eltern meist auch die Erziehungsberechtigten ihrer Kinder sind.

verschiedener Perspektiven sein kann, wenn es darum geht, sich einem komplexen Phänomen wie der schulischen Kommunikation zu nähern. Allen präsentierten Perspektiven gemein ist die Einsicht, dass der digitale Wandel Schulen auch als Organisationen betrifft. Schulen müssen neue Technologien nicht nur im Unterricht wirksam einsetzen, sondern diese auch für andere Aufgaben – wie den Kontakt mit Eltern und Erziehungsberechtigten – gewinnbringend nutzen. Für diesen Band haben wir die ursprünglichen Beiträge um weitere ergänzt, um nachfolgende Arbeiten aus den jeweiligen Projekten zu berücksichtigen und die gesetzten Themen zu erweitern. Damit präsentieren wir an dieser Stelle Beiträge, die aus unserer Sicht für unterschiedliche Zielgruppen von Lesenden interessant sind: Für Lehrpersonen, die über Kommunikationsapps mit Eltern und Erziehungsberechtigten kommunizieren; für Schulleitungen oder Gemeindebehörden, die systematisch über die Kommunikation an ihrer Schule nachdenken wollen, oder für kommunikationsinteressierte Personen, die einen Einblick in Schulen gewinnen möchten.

Wie in Abbildung 1.1 erkennbar ist, verfolgen wir in diesem Band einen modularen Aufbau: Während das erste und letzte Kapitel übergreifende Informationen und Überlegungen beinhalten, sind die anderen Kapitel (2–7) in sich geschlossen. Sie können jeweils als thematisch fokussierte, alleinstehende Beiträge gelesen werden. Mit dieser Modularität soll unterschiedlichen Zielgruppen ein direkter Zugang zu den Themen, die für sie jeweils von Interesse sind, ermöglicht werden. Dabei wird in Kapitel 2 ein Überblick über aktuelle Themen an der Schnittstelle Schulkommunikation und digitaler Wandel gegeben. Alle anderen Kapitel berichten aus spezifischen Forschungsprojekten. Kapitel 3 und 4 sowie Kapitel 6 und 7 stammen jeweils aus denselben Projekten und werden jeweils von derselben Autorinnengruppe verantwortet. Sie ergänzen sich also besonders gut und geben zusammen einen umfassenderen Einblick in den jeweiligen Kontext.



Abb. 1.1: Aufbau des Bandes im Überblick (eigene Darstellung)

Kapitel 3 bis 7, welche spezifische Resultate aus unterschiedlichen Forschungsprojekten berichten, sind identisch aufgebaut: Sie beginnen mit einer kurzen Einleitung. Darauf folgen Hinweise auf spezifische Modelle, Konzepte oder Theorien, anschliessend werden Resultate berichtet und diskutiert. Jeweils spezifische forschungsmethodische Informationen zur Umsetzung der einzelnen Projekte werden in separaten, blau hinterlegten,

Infoboxen dargestellt. So wird ersichtlich, welche Datenerhebungen als Basis für die Ergebnisse verwendet werden.

Die modularen Kapitel fokussieren dabei die folgenden Themen:

- In Kapitel 2 geben Doreen Prasse und Jasmin Bastian einen Überblick über aktuelle Forschungsergebnisse aus dem Themenfeld digitale Schulkommunikation. Nach einigen allgemeinen Bemerkungen fokussieren sie insbesondere auf die Kommunikation an der Schnittstelle Schule–Elternhaus und legen dar, was wir schon aus empirischen Studien über Gelingensbedingungen dazu wissen.
- Einen gesamtheitlichen Blick nehmen auch die Autorinnen des dritten Kapitels, Colette Schneider Stingelin, Katharina Krämer, Nicole Rosenberger, Carmen Koch, Angelica Hüsler und Julia Grundisch, ein. Anhand zweier Schulen stellen sie dar, wie die gemeinsame Entwicklung eines gesamtschulischen Kommunikationskonzeptes erfolgen kann. Sie beschreiben typische Spannungsfelder von Schulkommunikation und zeigen, welche Rolle ein geteiltes Verständnis von Kommunikation spielt.
- Kapitel 4, welches von denselben Autorinnen wie Kapitel 3 verfasst wurde, beleuchtet die Rolle und Aufgaben der Schulleitung. Diese Rollengestaltung ist eine von neun Dimensionen der Kommunikationsentwicklung, welche die Autorinnen auf der Basis von Fallstudien identifiziert haben. Sie berichten erste Resultate aus einem von ihnen entwickelten Online-Self-Assessment für Schulseitige und zeigen, wie unterschiedlich die Rolle der Schulleitung wahrgenommen wird.
- In Kapitel 5 stehen die Lehrpersonen im Vordergrund. Daniel Hürzeler und Doreen Prasse berichten in diesem Beitrag, wie Lehrpersonen die Kommunikation mit der App «Klapp» erleben und beurteilen. Mithilfe eines Einstellungs-Verhaltens-Modells analysieren sie Interviewdaten und identifizieren relevante Einstellungen, beispielsweise die wahrgenommene Annehmlichkeit und Schnelligkeit. Zudem berichten sie, für welche Inhalte die App vorwiegend verwendet wird, und benennen damit verbundene Herausforderungen.

- Kapitel 6 fokussiert einen weiteren digitalen Kommunikationskanal, nämlich Schulwebsites. Auf der Basis einer Analyse von Startseiten von 40 Schulen kristallisieren Melodie Burri, Anne-Sophie Ewald, Sonja Beeli-Zimmermann und Evelyne Wannack drei Typen der Anrede von Eltern und Erziehungsberechtigten heraus. Zusätzlich illustrieren sie anhand von Interviews mit Schulleitungen, in welchen Spannungsfeldern sich Schulen bewegen, wenn sie sich auf ihren Websites an diese Zielgruppe wenden.
- Im letzten Kapitel kommen schliesslich die Eltern/Erziehungsberechtigten zur Sprache. Die Autorinnen von Kapitel 6 nutzen Interviews mit 26 Müttern und 9 Vätern, um einen Einblick in die Wahrnehmung der Schulkommunikation aus ihrer Perspektive zu geben. Sie beschreiben, wie vielfältig diese Personengruppe ist und wie sie sich gekonnt zwischen den verschiedenen Kanälen bewegt und mehrheitlich damit zufrieden ist.

Die in diesem Band versammelten Beiträge zeigen eindrücklich, wie vielfältig sich die Thematik der Schulkommunikation präsentiert und wie diese von spezifischen Gruppen gestaltet und wahrgenommen wird. Während insbesondere digitale Kommunikationsapps unsere alltäglichen Praktiken fundamental verändern, sind analoge Kanäle noch nicht verschwunden. Es gilt also immer wieder, bestehende Praktiken zu reflektieren und bei Bedarf neu zu gestalten. Wir hoffen, mit diesem Band einen Beitrag dazu zu leisten und insbesondere Verständnis für die Situation aller Beteiligten zu fördern.

2 Chancen und Herausforderungen digitaler Schulkommunikation am Beispiel der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule

Doreen Prasse, Jasmin Bastian

Die Digitalisierung schulischer Prozesse beeinflusst die Art und Weise wie schulische Akteure miteinander zu lern-, unterrichts- und schulelevanten Themen kommunizieren. Dabei wird digitalen Medien das Potenzial zugeschrieben, den Informationsfluss oder die Zusammenarbeit in der Schule zu verbessern. Allerdings werden die hier bestehenden Chancen von Schulen noch nicht ausgeschöpft und es ergeben sich neue Herausforderungen. Im Folgenden sollen wichtige Aspekte zur Rolle digitaler Medien in schulischen Kommunikationsprozessen herausgearbeitet und am Beispiel der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule vertieft werden, welche Bedingungen solche Veränderungen fördern oder behindern.

2.1 Generelle Potenziale und Herausforderungen digitaler Schulkommunikation

Die meisten Lehrpersonen, Schüler*innen und Eltern verfügen heute über digitale mobile Geräte, was eine umfangreiche und allgegenwärtige Nutzung digitaler Anwendungen, wie Kommunikations- und Kollaborationswerkzeuge oder schulische Lernplattformen, ermöglicht (Prasse et al., 2021). Dazu kommt eine während der Corona-Pandemie entstandene Intensivierung digitaler Kommunikationskanäle – nicht nur für die Lernbegleitung der Schüler*innen, sondern auch für die Kommunikation zwischen den Lehrpersonen sowie zwischen Schule und Eltern (Huber et al.,

2020). Es ist davon auszugehen, dass die Relevanz digital unterstützter Kommunikations- und Kooperationsformen weiter steigen wird. Mit dem verstärkten Einsatz digitaler Anwendungen in schulischen Kommunikationsprozessen sind vielfältige Hoffnungen verbunden. Dazu gehören beispielsweise die Beschleunigung und Intensivierung der Informationsflüsse an der Schule, eine bessere und effizientere Verteilung, Verfügbarkeit und Dokumentation von Informationen (orts- und zeitunabhängig), eine Erweiterung sozialer Netzwerke und eine intensivere Beteiligung schulischer Akteure in Schulentwicklungsprozessen. Diese Erwartungen sind nicht völlig neu und wurden bereits Anfang der 2000er-Jahren formuliert (Breiter et al., 2008). Inzwischen sind sie auch in bildungspolitischen Stellungnahmen verankert (Kultusministerkonferenz, 2016, swissuniversities, 2022). Schulen sind angehalten, die Potenziale digitaler Medien für ihre Kommunikationsprozesse auszuschöpfen und diese durch schulspezifische Kommunikationskonzepte umzusetzen (z.B. Rosenberger et al., 2021). Dies betrifft nicht nur die Kommunikation innerhalb der Schule, sondern auch diejenige mit den Eltern oder dem weiteren Schulumfeld. Insgesamt wissen wir aus der Forschung im deutschsprachigen Raum nur wenig darüber, wie und in welchem Umfang die Möglichkeiten digital unterstützter Kommunikation in der Schulpraxis konkret genutzt, erlebt und ausgestaltet werden. Waffner (2020) folgert basierend auf einer Metaanalyse, dass digitale Medien im beruflichen Alltag von Lehrpersonen mittlerweile auch als Kommunikationsmedium etabliert sind. Auch in der Kommunikation zwischen Schule und Eltern findet eine zunehmende Nutzung digitaler Medien statt (Cohen et al., 2021), die in vielen Fällen als eine Verbesserung der Kommunikationsprozesse erlebt wird (Blau & Hameiri, 2017). Solche digital unterstützten Kommunikationsprozesse betreffen vor allem den arbeitsbezogenen Austausch von Informationen und Materialien mit anderen Lehrpersonen der Schule oder den Eltern (z.B. über E-Mail, Social Media) und die vorsichtig wachsende Nutzung von Lernmanagementsystemen (Thompson et al., 2015). Letztere werden im deutschsprachigen Raum allerdings deutlich weniger genutzt als etwa im englischsprachigen Raum (Breiter & Ruhe, 2018; Tengler et al., 2020). Auch ein digital unterstützter informeller Austausch mit Lehrkräften ausserhalb der Schule, wie ihn Fischer et al. (2019) am Beispiel von

Twitter-Communitys untersucht haben, wird zumeist nur von besonders medienaffinen Lehrpersonen praktiziert (Fütterer et al., 2021).

Zu differenzierten Einschätzungen kommen Studien, die sich mit den unterschiedlichen Funktionen schulinterner Kommunikation beschäftigen. In solchen Studien wird – oft basierend auf dem Modell von Gräsel et al. (2006) – zwischen drei wichtigen Kommunikationsformen unterschieden: a) Kommunikation als reiner Austausch von Informationen und Materialien, b) Kommunikation zum Zweck der Arbeitsteilung und c) der Kommunikation zu Zwecken der Ko-Konstruktion. Gerade Letzteres kann von Lehrenden als besonders herausfordernd erlebt werden, da solche Kommunikationsformen in der Regel ein hohes Mass an gegenseitiger Abhängigkeit schaffen und damit viel Vertrauen bei den Beteiligten voraussetzen (ebd.). Dabei gehen digitale Kommunikationskanäle mit gewissen Unsicherheiten hinsichtlich der Gestaltung guter persönlicher Beziehungen einher. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass solche anspruchsvollen, digital unterstützten kollaborativen Kommunikationsformen in Schulen deutlich weniger praktiziert werden (Drossel & Heldt, 2022). Auch Cohen et al. (2021) kommen in ihren Fallstudien zum Schluss, dass der Einsatz digitaler Medien für die schulische Kommunikation und Kooperation in den Schulen noch nicht ausreichend verankert ist und bisher vornehmlich für die Verbreitung von Informationen genutzt wird. Dies gilt auch für die digitale Kommunikation zwischen Schule und Eltern, die sich zumeist auf den reinen Informationsaustausch und weniger auf Angebote zur Mitgestaltung schulischer Prozesse richtet (Bonanati et al., 2022).

Aus der theoretischen Perspektive einer tiefgreifenden Mediatisierung schulischer Prozesse und Strukturen (Krotz 2017) wird zudem betont, dass die digital veränderte Kommunikation in der Schule eng mit dem sozialen Gefüge des schulischen Miteinanders verwoben ist. So können die durch die Digitalisierung veränderten Kommunikations- und Interaktionslogiken auch zu veränderten Rollenerwartungen, Verantwortlichkeiten und Werthaltungen führen (Hepp & Hasebrink, 2017), die jeweils neu ausgehandelt und verändert werden müssen. Dies bringt auch Herausforderungen mit sich. Als Beispiel können hier beobachtete Entgrenzungserscheinungen zwischen Beruflichem und Privatem genannt werden, die sich im Zuge der Digitalisierung für Lehrpersonen zu verschärfen scheinen (Dehmel et al.,

2020). Lehrpersonen sind theoretisch rund um die Uhr und relativ niedrigschwellig kontaktierbar. Die Grenzen zwischen formellen und informellen Kommunikationsanlässen verschwimmen, z.B. durch eine mit digitalen Medien «lockere» Gesprächsführung (vgl. Kapitel 5 in diesem Band). Ein weiterer Aspekt betrifft die zunehmende «Datafizierung» (Dehmel et al., 2020). Dieser Begriff verweist darauf, dass im Hintergrund digitaler Kommunikationsprozesse permanent Daten über Personen und ihr Verhalten gesammelt und theoretisch auch zusammengeführt und analysiert werden können. Auch dieser Aspekt kann Auswirkungen auf das Kommunikationsverhalten haben. Beispielsweise können die nun digital kommunizierten Informationen anders und vor allem umfassender dokumentiert und archiviert werden und stehen später auch für andere als die ursprünglich intendierten Zwecke zur Verfügung. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn Daten von Schüler*innen zur formativen Beurteilung später aggregiert und zur Qualitätsmessung von Unterrichts- und Schulangeboten verwendet werden. Hier können digitalisierte Kommunikationsprozesse Einfluss auf die Logik und Umsetzung schulischer Steuerungs- und Kontrollmechanismen nehmen. Ein weiteres Beispiel betrifft die zunehmende digitale Dokumentation von Lernergebnissen (z.B. digitale Schüler*innen-Dossiers), zu denen auch Eltern Zugang erhalten. Dadurch können Eltern als Adressaten stärker in den Fokus rücken, was die Dokumentation der pädagogischen Arbeit von Lehrpersonen verändern kann (Knauf, 2020).

Ob und wie digitale Medien in schulischen Kommunikationsprozessen konkret genutzt werden, hängt eng damit zusammen, welche Potenziale und Herausforderungen die schulischen Akteure (Lehrpersonen, Schulleitende, Eltern etc.) für ihre Arbeit oder ihre Rolle sehen (Macià Bordalba & Garreta Bochaca, 2019; Prasse et al., 2017). In der Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (Venkatesh et al., 2012) wird ebenfalls betont, dass die Nutzung neuer Technologien zwar mit der eigenen wahrgenommenen Kompetenz zusammenhängt, vor allem aber auf persönlichen Überzeugungen zu den positiven oder negativen Konsequenzen für das eigene Aufgabenfeld oder die eigene Rolle beruht. Auch in Bezug auf die digitale Kommunikation scheinen sowohl die Nutzungskompetenz als auch die Einstellungen und Befürchtungen von Lehrpersonen einen Einfluss zu haben (Palts & Kalmus, 2015). Darüber hinaus konnte im Kontext

der Integration digitaler Medien in schulische Abläufe und Prozesse in zahlreichen Studien die Bedeutung organisationaler bzw. schulkultureller Bedingungen nachgewiesen werden (u.a. Schaumburg & Prasse 2019).

2.2 Bedingungen für eine gelingende digital unterstützte Kommunikation am Beispiel der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule

Ob digitale Medien die Kommunikation zwischen den Beteiligten verbessern und positive Effekte zeigen, hängt von einer Vielzahl an Faktoren ab, darunter den speziellen Charakteristika der beteiligten Akteure und den jeweiligen schulischen Rahmenbedingungen. Für eine differenzierte Betrachtung möglicher Bedingungen ist es jedoch wichtig, die beteiligten Akteursgruppen mit ihren jeweiligen Erwartungen und Bedürfnissen in den Blick zu nehmen. Im Folgenden wollen wir dies deshalb am Beispiel der Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern ausführen, da dies ein wichtiger, oftmals aber zu wenig beachteter Faktor für die akademische und soziale Entwicklung von Schüler*innen ist (z.B. Boonk et al., 2018).

Faktoren auf Ebene der Lehrpersonen

Lehrpersonen können unterschiedliche Vorstellungen von der Funktion und Ausgestaltung der Elternzusammenarbeit sowie der Nützlichkeit digitaler Medien in diesem Prozess haben (Bastian & Prasse, 2021). Solche allgemeinen oder medienbezogenen Einstellungen können sich fördernd oder hindernd auf eine produktive digitale Kommunikation auswirken (ebd.). Die Forschungslage zeigt ein komplexes Bild medienbezogener Einstellungen, die insgesamt nicht eindeutig positiv oder negativ sind (Blau & Hameiri, 2017). Lehrpersonen nehmen die Nutzung digitaler Medien zur Kommunikation in vielen Fällen als schneller, komfortabler, flexibler sowie effizienter und zeitsparender wahr (z.B. Palts & Kalmus, 2015, Wasserman & Zwebner, 2017). Allerdings wird, abhängig von den Kompetenzen der Lehrperson, auch eine erhöhte Arbeitsbelastung als Nachteil berichtet

(Palts & Kalmus, 2015). Ein höherer Zeitaufwand ergibt sich dann, wenn Lehrpersonen sich um möglichst präzise und objektive Formulierungen zum Leistungsstand oder Verhalten der Kinder bemühen, was oft durch die Angst vor einem «digital footprint» und damit der bleibenden Verfügbarkeit (und Überprüfbarkeit) digitaler Nachrichten bedingt ist (ebd.). Daneben werden datenschutzrechtliche Bedenken und Unsicherheiten zum adäquaten Umgang damit genannt. Solche Bedenken sind für Lehrpersonen einer der wichtigsten Hinderungsgründe für die Nutzung digitaler Kommunikationsmittel (Cohen et al., 2021).

Auch hinsichtlich ihrer Bewertung der Nützlichkeit und Angemessenheit digitaler Medien bei persönlichen oder problematischen Themen sind Lehrpersonen ambivalent. Einerseits wird die Face-to-Face-Kommunikation für einen persönlichen Austausch oder die Klärung von Problemen bevorzugt. Hier existieren gewisse Vorbehalte oder sogar Ängste, dass eine digitale Kommunikation verstärkt Missverständnisse hervorrufen könnte und so die Qualität der persönlichen Kommunikation leidet (Alanko, 2018; Kuusimäki et al., 2019a; Wasserman & Zwebner, 2017). Andererseits werden für konfliktreiche oder komplexe Sachverhalte bewusst asynchrone Kommunikationskanäle präferiert, weil dadurch Zeit zum Überdenken der Reaktion und zum Anpassen der Nachricht gewonnen werden kann (Palts & Kalmus, 2015, Thompson et al., 2015). Schliesslich äussern Lehrpersonen auch Bedenken, dass vor allem die Nutzung mobiler Technologien dazu führt, dass die Häufigkeit von Kommunikationsanfragen durch Eltern steigt, etablierte Kommunikationsstrukturen verletzt werden und stärker informelle Formen eine Missachtung oder Verschiebung der professionellen Rolle der Lehrperson bewirken (Wasserman & Zwebner, 2017).

Es stellt sich weiterhin die Frage, über welche Kompetenzen Lehrpersonen hinsichtlich einer digital unterstützten Kommunikation mit den Eltern verfügen. Eine generelle Kompetenz zur Nutzung digitaler Medien zu Kommunikationszwecken ist zwar Bestandteil vieler Kompetenzmodelle. Beispielsweise beschreibt im «DigCompEdu-Modell» (Redecker & Punie, 2017) der Bereich «Professional Engagement» die effiziente und angemessene Nutzung digitaler Technologien für die Kommunikation und Zusammenarbeit mit Kollegen, Schülern, Eltern und anderen. Allerdings wurde dies bisher kaum theoretisch weiter spezifiziert und empi-

risch untersucht. In aktuellen Untersuchungen zu digitalen Kompetenzen wird deutlich, dass Lehrpersonen ihre allgemeinen Fähigkeiten zwar oft als sehr gut einschätzen. Bezogen auf spezifische Anwendungskontexte (z.B. Lernmanagementsysteme, Kollaborationswerkzeuge) wird jedoch deutlich, dass hier oft keine ausreichenden Fähigkeiten vorhanden sind (Cohen et al., 2021; Drossel & Heldt 2022; Prasse et al., 2023). Mangelnde Kompetenzen werden auch bezüglich des Umgangs mit persönlichen Informationen (Palts & Kalmus, 2015) oder die Regulation der wahrgenommenen «Informationsflut» sowie die Interpretation bestimmter Arten von Informationen geäußert (Wasserman & Zwebner, 2017).

Die Fähigkeit zu einer erfolgreichen digitalen Elternkommunikation umfasst daneben auch Kompetenzen zur Gesprächsführung (Hertzsch & Schneider, 2018), sowohl allgemein als auch bezogen auf die Besonderheiten einer digital unterstützten Kommunikation. Beispielsweise sollten Lehrpersonen über entsprechende Kompetenzen verfügen, um Entgrenzungen zwischen privater und professioneller Kommunikation zu bemerken und Regeln für eine veränderte Kommunikation zu verhandeln. Solche Kompetenzen werden insbesondere von Lehrpersonen mit wenig Berufserfahrung oft als unzureichend beschrieben (ebd.).

Faktoren auf Ebene der Eltern

Auch die Überzeugungen und Einstellungen von Eltern sind ein zentraler Faktor für eine produktive und wechselseitige Kommunikation (Bastian & Prasse, 2021), beispielsweise die Überzeugung, die schulische Entwicklung des Kindes überhaupt beeinflussen und unterstützen zu können (z.B. Hill & Tyson, 2009). Daneben geht es aber auch hier um medienbezogene Einstellungen, wie zum eingeschätzten Nutzen digitaler Medien für eine Verbesserung der Kommunikationsprozesse. Studien zeigen, dass viele Eltern von ihren medienbezogenen Überzeugungen her durchaus positiv eingestellt sind und Potenziale digitaler Medien für die Schnelligkeit, Spontaneität und Praktikabilität der Kommunikation sehen (Macià Bordalba & Garreta Bochaca, 2019; Thompson et al., 2015). Bedenken richten sich eher auf soziale Aspekte. So wird befürchtet, dass sich Nachteile bei komplexeren Themen ergeben oder die Qualität der persönlichen Beziehungen mit der Lehrperson durch die Abwesenheit nonverbaler In-

formationen leidet. Manche Eltern präferieren deswegen soziale Medien oder Videokonferenzen und benennen Vorteile wie die Möglichkeit eines direkten Feedbacks oder die Präferenz akustischer bzw. visueller Formate (ebd.).

Auch hier spielen allgemeine Kompetenzen zu Gesprächsführung und spezifisch medienbezogene Kompetenzen eine Rolle. Ersteres betrifft beispielsweise die eigene Kenntnis von und Vertrautheit mit den spezifischen Sprachpraktiken und Normen einer Schule (z.B. Verwendung von Fachtermini, formalisierte Sprachstrukturen), was eine Barriere insbesondere für Eltern mit niedrigem Bildungsniveau darstellen kann (Hattie, 2009). Eltern mit höherem Bildungsniveau schätzen ihre generellen Kommunikationskompetenzen dagegen oft besser ein und kommunizieren öfter eigenaktiv mit der Schule (Lee & Bowen, 2006). Bei Familien mit Migrationshintergrund können Sprachbarrieren oder kulturelle Unterschiede die Kommunikation erschweren. Auch die Lebensumstände der Familie, wie eine durch die Arbeitssituation bedingte geringere zeitliche Flexibilität, beeinflussen die Kommunikation. Können digitale Medien solche Kommunikationsbarrieren senken? Mehrere Studien verdeutlichen, dass es vor allem Gründe der mangelnden zeitlichen Flexibilität sind, weshalb Eltern eine Kommunikation mit Lehrpersonen via E-Mail oder Chat bevorzugen (Natale & Lubniewski, 2018; Thompson et al., 2015). Ein weiterer Grund für die Präferenz einer asynchronen gegenüber der Face-to-Face-Kommunikation ist die Möglichkeit, Informationen, eigene Gedanken und Rückmeldungen ohne Zeitdruck formulieren und besser erläutern zu können (ebd.). Dies kommt Eltern entgegen, die ihre sprachlichen Kompetenzen als weniger gut einschätzen. Für Eltern mit Deutsch als Fremdsprache erleichtern beispielsweise Kommunikations-Apps mit integrierter Übersetzungsfunktion das Verständnis und den Austausch von Informationen (Elias et al., 2022). Die zumeist bereits bestehende Vertrautheit mit digitalen Anwendungen unterstützt ausserdem das Kompetenzerleben sowie eine aktive und gleichberechtigte Rolle der Eltern in der Interaktion (ebd.). Wie Bastian und Prasse (2021) betonen, werden die Anforderungen an die von den Eltern benötigten Medienkompetenzen dann noch einmal höher, wenn die Kommunikation eine Verfügbarmachung und Nutzung unterrichts- und schülerbezogener Daten und Informationen für Eltern

beispielsweise auf Onlineplattformen bzw. in Lernmanagementsystemen einbezieht. Solche Daten können regelmässige und fortlaufende Berichte über die Unterrichtsaktivitäten und -leistungen der Schüler*innen umfassen und haben weitreichende Konsequenzen für die Ausgestaltung und die Überwachung schulischer Prozesse und Aktivitäten. Manolev et al. (2019) illustrieren dies am Beispiel der international viel genutzten Unterrichtsplattform «ClassDojo». Im Kontext der Nutzung solcher Plattformen besteht die Gefahr, dass dies zu einer Benachteiligung bestimmter Elterngruppen führt, die z.B. die Folgen bestimmter Informations- und Kommunikationspraktiken weniger gut einschätzen und darauf reagieren können.

Faktoren auf Ebene der Schule

Auch Bedingungen auf Ebene der Schule nehmen direkt oder indirekt Einfluss auf die (digital unterstützte) Kommunikation und Kooperation zwischen Elternhaus und Schule (Sacher, 2014). Zum einen gehören dazu institutionelle bzw. organisationale Strukturen, die sich zum Beispiel durch die Schulform, die Klientel der Schule (Zusammensetzung nach sozioökonomischem Status und Bildungsniveau) oder die verfügbaren personellen und materiellen Ressourcen ergeben. Zum anderen geht es aber auch um schulkulturelle Faktoren, wie die bereits bestehende Kommunikations- und Kooperationskultur.

Auf der Ebene institutioneller Strukturen bedarf es einer technisch-organisatorischen Infrastruktur, die sowohl die Verfügbarkeit mobiler digitaler Geräte für alle Beteiligten gewährleistet als auch digitale Anwendungen umfasst, die an die Informations- und Kommunikationsbedürfnisse von Schule und Eltern angepasst sind (Macià Bordalba & Garreta Bochaca, 2019). Divergierende Präferenzen und Erwartungen bezüglich Art und Umfang der digitalen Kommunikation können sonst zu einer bedeutsamen Barriere für Nutzung digitaler schulischer Kommunikationssysteme werden (Heath et al., 2015). Zudem stellen sowohl die rechtlichen als auch die in der Schule zusätzlich vereinbarten Bedingungen und Regeln zum Umgang mit den anfallenden (persönlichen) Daten einen sehr bedeutsamen Faktor dar (Breiter et al., 2008; Ifenthaler et al.; 2020; Prasse et al., 2021). Eine mangelnde Reflexionskultur und fehlende Vereinbarungen zu diesen

Fragen können Lehrpersonen und Eltern verunsichern und eine Nutzung digitaler Kommunikationskanäle behindern (Manolev et al., 2019). Auf schulcultureller Ebene stellt sich die Frage, in welchem Ausmass sich die existierende Kommunikations- und Kooperationskultur der Schule durch die Zunahme digitaler Kommunikationskanäle ändert oder verstärkt. Hierzu existieren bisher kaum Erkenntnisse. Breiter und Ruhe (2018) zeigen auf, wie unterschiedliche Vorstellungen und Praktiken von Schulen zu einer datenbasierten Schulentwicklung je nachdem vermehrt Hoffnungen oder Bedenken zur Einführung digitaler Informations- und Kommunikationssysteme wecken und damit weitreichende Konsequenzen für deren Implementation haben. Auch bestehende Kontroll- und Effektivitätsbedürfnisse aufseiten von Schule (Lehrpersonen, Schulleitung etc.) und Eltern oder die Aufrechterhaltung eines Machtstatus bestimmter Personen oder Gruppen kann zu einer ungünstigen Ausgestaltung und Nutzung digitaler Informations- und Kommunikationssysteme führen (Perelman, 2014). Digitale Medien können bestehende ungünstige Kommunikationskulturen also auch reproduzieren und verstärken (Selwyn et al., 2011). Andererseits wirkt sich eine generell sehr positive Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern auch positiv auf die Ausgestaltung der digitalen Kommunikationspraktiken aus (Blau & Hameiri, 2017). Wie generell bei der Integration digitaler Medien in schulische Prozesse ist auch bezüglich der Kommunikation die Haltung und Rolle der Schulleitung sehr relevant (Macià Bordalba & Garreta Bochaca, 2019; vgl. Kapitel 4 in diesem Band). Bei der konkreten Implementation digital unterstützter Kommunikationssysteme an Schulen haben sich spezielle (Management-)Teams an Schulen als positiv erwiesen, die die Klärung und Ausgestaltung der Erwartungen aller an der Kommunikation Beteiligten unterstützen (Macià Bordalba & Garreta Bochaca, 2019; Cohen et al., 2021; vgl. Kapitel 3 in diesem Band).

2.3 Fazit und Empfehlungen

Auch wenn Schulen viele ihrer Kommunikationsprozesse inzwischen digital realisieren, wird dieses Thema in der bisherigen Forschung weitgehend

vernachlässigt. Insoweit wissen wir noch wenig darüber, wer (mit welchen individuellen Voraussetzungen) wie (auf welchen Kommunikationswegen) worüber (mit welchen Themen und Interessen) und in welcher Form (Frequenz, zeitliche Rhythmen) kommuniziert (vgl. Bastian & Prasse, 2021). Ein solches Wissen ist jedoch zentral, um die Potenziale digitaler Medien für eine Verbesserung schulischer Kommunikationsprozesse nutzen und gleichzeitig auch die gegebenenfalls negativen Konsequenzen abschätzen zu können. Obwohl digital unterstützte Formen der Kommunikation von Schulen oft nicht konzeptionell geplant und eingeführt werden, sind diese inzwischen Realität. Der vorliegende Beitrag soll Schulen dazu motivieren, diese Prozesse intensiver in den Blick zu nehmen. Dabei können die folgenden Fragen handlungsleitend sein:

1) Welche Kommunikationsprozesse sollen durch digitale Medien wie genau verbessert werden?

Wir haben anhand der Kommunikation zwischen Schule und Eltern aufgezeigt, dass die angestrebten Ziele eine Ausgestaltung digitaler Kommunikationskanäle nachdrücklich beeinflussen. Liegt das Ziel in einer Verbesserung einseitiger Informationsflüsse, so hat dies ganz andere Konsequenzen für die Ausgestaltung der digitalen Kommunikation, als wenn bestimmte Akteursgruppen wie z.B. Eltern zur Mitgestaltung aufgefordert oder Lehrpersonen in kollaborative Prozesse eingebunden werden sollen. Je nach Zielsetzung sollten die spezifischen Barrieren für eine produktive Kommunikation analysiert werden, um diesen mithilfe digitaler Medien gezielt entgegenwirken zu können. Für die Elternzusammenarbeit wäre dies beispielsweise die Frage, ob eine sprachlich, kulturell und sozioökonomisch diverse Elternschaft durch eine digitale Kommunikation besser erreicht werden könnte.

2) Welche konkreten Bedingungen beeinflussen die Gestaltung und Effekte digitaler Kommunikationsprozesse?

Es sollte berücksichtigt werden, welche Kommunikationsbedürfnisse und -einstellungen die beteiligten Akteure konkret haben und über welche Kompetenzen sie verfügen. Hier ist die Frage zentral, unter welchen Bedingungen eine digitale Kommunikation nicht als zusätzliche Belastung, sondern als Unterstützung empfunden wird. Dies hängt nicht nur mit den medienbezogenen Einstellungen zusammen (z.B. Wahrnehmung der verbesserten Effektivität und Interaktivität), sondern auch mit persönlichen pädagogischen Werthaltungen (z.B. Bedeutsamkeit der Elternkommunikation). Wichtig sind auch neue Fähigkeiten zu einer digital unterstützten Gesprächsführung, beispielsweise zur Einschätzung und Regulation eines angemessenen Grades von Privatheit und Öffentlichkeit in der Interaktion zum Umgang mit ethischen Herausforderungen und Datenschutzproblemen oder zum strategisch sinnvollen Umgang mit anspruchsvollen und komplexen Informationen. In diesem Kontext ist es wichtig, die konkreten Bedenken der Akteure, beispielsweise gegen das Hinterlassen «digitaler Spuren», zu adressieren. Schulen sollten darauf achten, dass für alle an der digitalen Kommunikation Beteiligten (auch Eltern) neue Anforderungen an ihre Kompetenzen gestellt werden. In Bezug auf die Elternzusammenarbeit ist dies auch eine Frage der Chancengerechtigkeit. Auf der Ebene der Schule sollte sichergestellt werden, dass alle Beteiligten über mobile digitale Geräte, entsprechenden Anwendungen und leistungsstarke Netze verfügen, die auch Videotelefonie ermöglichen. Wahrgenommene Barrieren bei der technisch-organisatorischen Infrastruktur können negative medienbezogene Einstellungen bewirken. Vereinbarte Regeln zu Fragen des Datenschutzes und dessen Umsetzung in spezifischen Kontexten schaffen Sicherheit für alle Beteiligten. Auf einer schulkulturellen Ebene sollte ausserdem das Kommunikationsverständnis und die Kommunikationskultur der Schule und deren Einfluss auf die intendierte digitale Kommunikation reflektiert werden.

3) Was sind mögliche (auch nicht intendierte) Konsequenzen digitaler Kommunikationsprozesse und wie können diese evaluiert werden?

Hier geht es um die Frage, wie die Einführung digital unterstützter Kommunikationsformen in der Schule optimal begleitet und kritisch reflektiert werden kann. Dabei geht es zum einen um die Sichtbarkeit positiver Konsequenzen wie beispielsweise die erlebte zeitliche Entlastung, eine intensivere Beteiligung (z.B. von Eltern) oder intensivere Feedbackprozesse zwischen Lehrpersonen. Zum anderen geht es auch um das Monitoring und die Reflexion möglicher negativer Effekte. Hierzu können beispielsweise eine ungünstige Verstärkung bestehender Kommunikationsdynamiken, eine inhaltliche Reduktion der Dokumentation pädagogischer Arbeit oder eine weniger befriedigende Beziehungsgestaltung gehören.

Damit Schulen sich diesen Herausforderungen stellen können, brauchen sie umfangreiche Unterstützung und Begleitung. Hier ist vor allem die Aus- und Weiterbildung zu nennen, die in diesem Bereich noch deutlichen Nachholbedarf aufweist (Bastian & Prasse, 2021). In Bezug auf die Implementation digital unterstützter Kommunikations- und Kooperationsstrukturen bedarf es zudem der Unterstützung bei der Entwicklung entsprechender Kommunikationskonzepte, die in die generelle digitale Strategie der Schule eingebunden sein sollten. Diese Prozesse benötigen Ressourcen und die Schaffung fördernder Bedingungen durch die Bildungssteuerung und -administration.

3 Mit einem gemeinsam entwickelten Kommunikationsverständnis dem digitalen Wandel begegnen

Colette Schneider Stingelin, Katharina Krämer, Nicole Rosenberger, Carmen Koch, Angelica Hüsser, Julia Grundisch

3.1 Einleitung

Der digitale Wandel stellt auch Bildungsorganisationen wie Schulen vor weitreichende Herausforderungen. Im Fokus steht dabei nicht nur die institutionalisierte Integration digitaler Medien in den Unterricht, sondern viel umfassender eine «digitalisierungsbezogene Schulentwicklung» (Labusch et al., 2020, S. 14). Die Weiterentwicklung der internen und externen Schulkommunikation kann dabei zu einem wesentlichen Erfolgsfaktor werden (vgl. hierzu Kapitel 4). Schulkommunikation wird in diesem Beitrag verstanden als «die formelle Kommunikation in und von Schulen, die ausserhalb des eigentlichen Unterrichts im Kollegium, mit Klassen, Erziehungsberechtigten, Schulbehörden und einer breiten Öffentlichkeit stattfindet» (Rosenberger & Schneider Stingelin, 2023).

Beobachtungen der Praxis zeigen, dass die gesamtschulische Kommunikationsentwicklung von Schulen lange Zeit nicht im Zentrum der digitalen Entwicklung stand. Das hängt damit zusammen, dass sich Schulen – aufgrund ihres Grundauftrags – der Digitalisierung eher aus der Unterrichts- bzw. der technologischen Perspektive angenähert haben. Die Corona-Pandemie hat dies in Teilen noch verstärkt, weil es darum ging, möglichst schnell digitale Kanäle für die Schulkommunikation bereitzustellen. Eine konzeptionelle Abstützung fand und findet zwar über so genannte Medien- und ICT-Konzepte statt, deren Fokus liegt aber auf dem Einsatz von digitalen Medien für den Unterricht. Eine übergeordnete Konzeption der Schulkommunikation mit dem Ziel, den kulturellen Wandel im Rahmen der Schulentwicklung sinnvoll zu gestalten, wurde

lange Zeit eher vernachlässigt. Da aber gleichzeitig die Anforderungen und Erwartungen der relevanten Anspruchsgruppen wie Erziehungsbererechtigte und Mitarbeitende im Hinblick auf den digitalen Wandel generell gestiegen sind (vgl. Sotomo, 2023; Rosenberger et al., 2021), ist eine Kluft zwischen der Konzeption und Ausgestaltung der Schulkommunikation und den kommunikativen Ansprüchen der Stakeholder entstanden. Diese Kluft führt, wie es scheint, zu einer Zunahme von kommunikativen Konflikten von Schulen, ihren Akteuren und ihrem Umfeld. Die Ergebnisse des Schulleitungsmonitors weisen mittlerweile auf ein Umdenken aufseiten der Schulen hin: Schulleiter*innen aus der Deutschschweiz sehen den digitalen Wandel der Schule nicht mehr nur als Einsatz digitaler Medien in Unterricht und Schulorganisation, sondern als Querschnittsaufgabe. Die Kommunikation mit internen und externen Anspruchsgruppen wird als zunehmend wichtig erachtet (vgl. Grigoleit et al., 2022).

Zur Bearbeitung der beschriebenen Kluft ist die Entwicklung eines gesamtschulischen Kommunikationskonzeptes zentral. In Anlehnung an den klassischen Kommunikationskonzeptionsprozess (vgl. u.a. Merten, 2013; Leipziger, 2009) sollte hierzu zunächst eine solide Analyse der Kommunikation der Schule durchgeführt werden. Darauf aufbauend werden eine für die Schule adäquate Kommunikationsstrategie entwickelt und wirkungsvolle Massnahmen abgeleitet. Zudem wird festgelegt, wie das Kommunikationskonzept implementiert werden soll und wie der Erfolg des Konzepts zukünftig evaluiert werden kann. Abbildung 3.1 zeigt den idealtypischen Aufbau eines möglichen Kommunikationskonzeptes für Schulen.

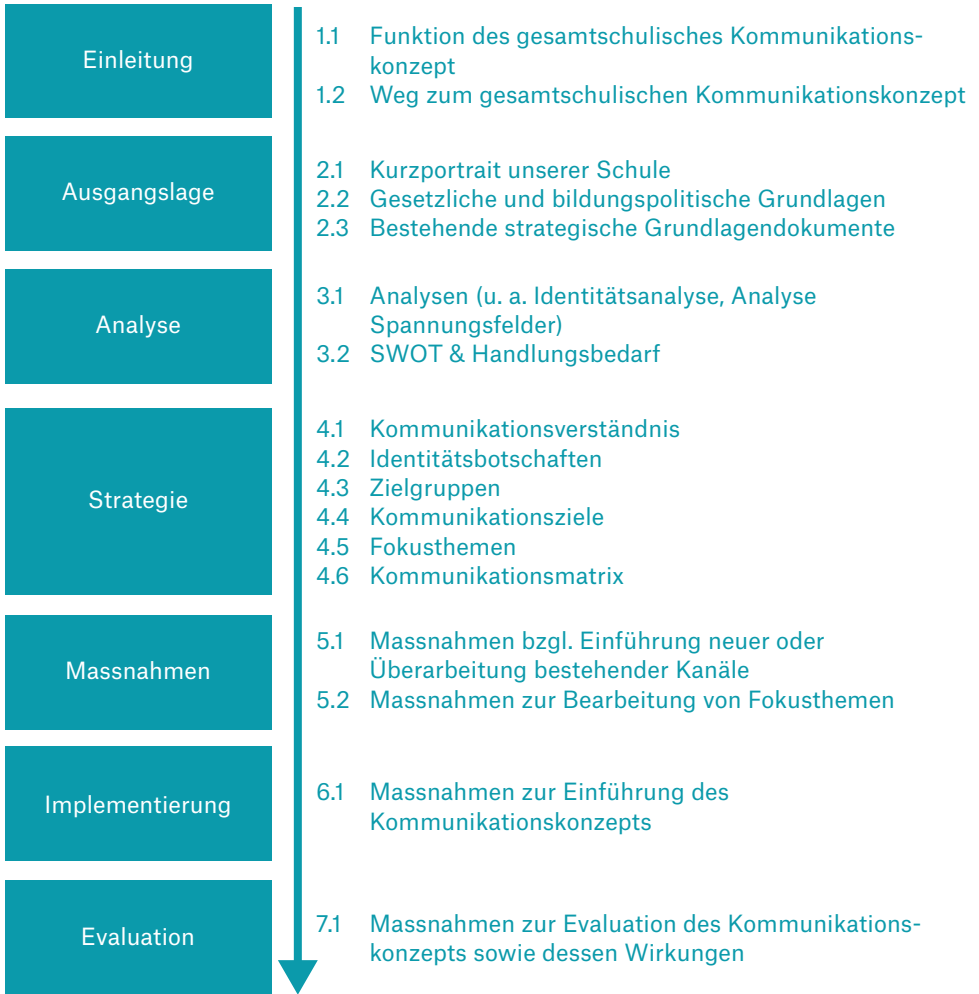


Abb. 3.1: Idealtypischer Aufbau eines gesamtschulischen Kommunikationskonzepts (eigene Darstellung)

In Kapitel 3.2 folgen Ausführungen, was unter dem Kommunikationsverständnis verstanden wird und warum dieses der Schlüsselfaktor für die (Weiter-)Entwicklung der gesamten Schulkommunikation ist. Bei den nachfolgenden Fallpräsentationen (Kapitel 3.3 und 3.4) geht es um das jeweilige schulspezifische Kommunikationsverständnis. Die beiden Fälle

sind auf der Grundlage einer explorativen Fallstudie entstanden (vgl. Infobox Begleitforschung) und zeichnen nach, wie zwei Deutschschweizer Schulen bei der Entwicklung eines gemeinsamen Kommunikationsverständnisses vorgegangen sind.

3.2 Kommunikationsverständnis als Kern des schulischen Kommunikationskonzepts

Kernelement des Strategieteils des Konzepts und zentrales Instrument für eine abgestimmte interne und externe Kommunikation der Schule ist ein gemeinsames Kommunikationsverständnis. Es bringt die grundsätzliche Haltung zum Ausdruck, mit der die Kommunikation der Schule gestaltet werden soll. Das Kommunikationsverständnis konkretisiert dabei zwei Aspekte: 1. die Werte, die in der Kommunikation handlungsleitend sein sollen (Profil der Schule), 2. die Umsetzung dieser Werte anhand der Spannungsfelder der Schulkommunikation.

Im ersten Schritt geht es um die Sensibilisierung für das identitätsstiftende Profil der Schule bzw. der Schuleinheit. Welche konkreten Werte sind zentral? Welche Haltung vertritt die Schule? Nur wenn sich alle Schulbeteiligten der Identität der Schule bewusst sind, kann dieses Profil auch prominent und prägnant an die verschiedenen Bezugsgruppen der Schule vermittelt werden. Und nur so gibt es die Chance, dass die Anspruchsgruppen dieses spezifische Profil auch wahrnehmen (Positionierung).

Darauf aufbauend kann anhand von fünf zentralen Spannungsfeldern festgelegt werden, wie die definierten Werte/Grundsätze im Hinblick auf die Kommunikationsmittel der Schule umgesetzt werden können (vgl. Rosenberger et al., 2021 bzw. Abbildung 3.2). Jede Schulgemeinschaft muss bewusst entscheiden, wie sie die interne Kommunikation, die Kommunikation mit Eltern und jene mit Schüler*innen zwischen diesen Polen ausrichten will. Abbildung 3.2 zeigt die fünf Spannungsfelder:

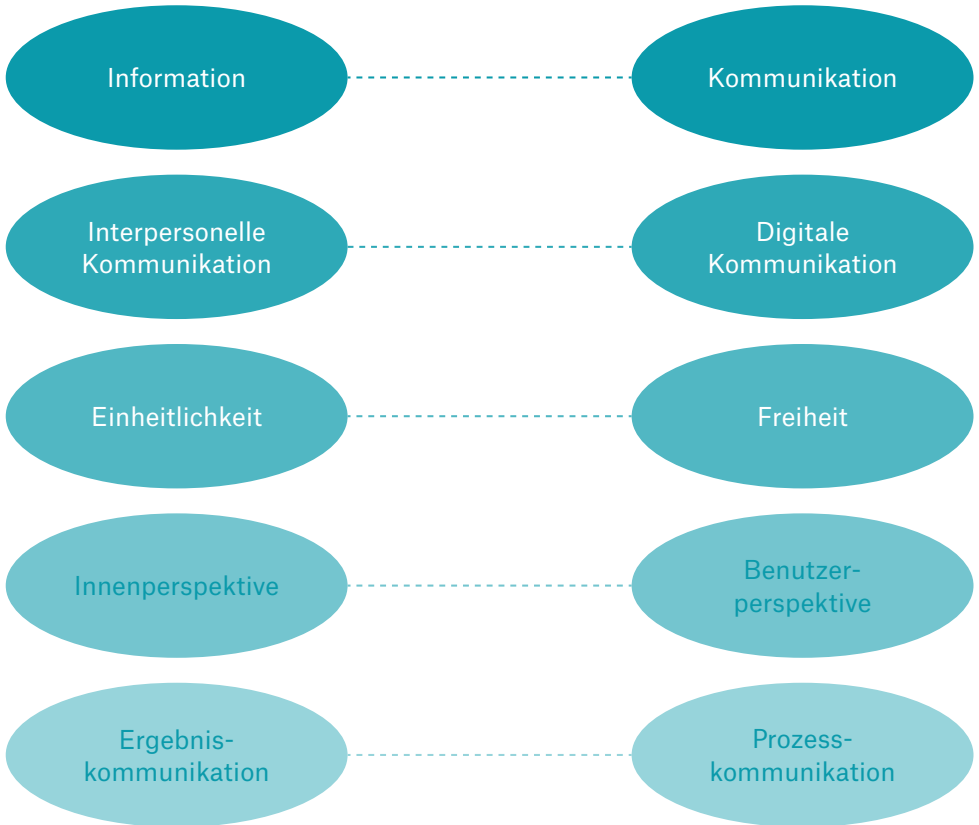


Abb. 3.2: Typische Spannungsfelder der Schulkommunikation (Rosenberger & Schneider Stingelin, 2023, S. 159)

Zur Definition des eigenen Kommunikationsverständnisses können sich die Schulen unter anderem mit den folgenden Fragen pro Spannungsfeld auseinandersetzen:

Information vs. Kommunikation: Welchen Stellenwert hat die unidirektionale Information, welchen der wechselseitige Austausch in der internen Kommunikation der Schule? In der Kommunikation der gesamten Schule mit den Eltern? In der Kommunikation der Lehrpersonen mit den Eltern? In der Klassenkommunikation?

Interpersonelle vs. digitale Kommunikation: Welchen Stellenwert hat die interpersonelle Face-to-Face-Kommunikation, welchen die digital un-

terstützte Kommunikation in der internen Kommunikation der Schule? In der Kommunikation der gesamten Schule mit den Eltern? In der Kommunikation der Lehrpersonen mit den Eltern? In der Klassenkommunikation?

Einheitlichkeit vs. Freiheit: Wie einheitlich in Bezug auf den Kommunikationskanal, die Frequenz und die Inhalte kommunizieren die Lehrpersonen der Schule mit den Eltern und mit der Klasse? Wie hoch ist die Freiheit der Lehrpersonen gewichtet, den Kanal, die Frequenz und die Inhalte ihrer Kommunikation mit den Eltern und ihrer Klasse zu bestimmen? Welchen Stellenwert hat die Einheitlichkeit der internen Kommunikation von Schulleitenden in der Schule, wenn sie von mehreren Schulleitenden geführt wird? Welchen Stellenwert hat die unterschiedliche Gestaltung der internen Kommunikation? Wie einheitlich respektive wie unterschiedlich ist die Kommunikation der verschiedenen Schulleitenden mit den Eltern?

Innenperspektive vs. Benutzerperspektive: Wie stark sind schulinterne Prozesse, Strukturen und Ressourcen ausschlaggebend für Kanalwahl, Zeitpunkt, Frequenz und Inhalte der Kommunikation der Schule mit Eltern und mit Schüler*innen? Wie stark wird bei Kanalwahl, Zeitpunkt, Frequenz und Inhalten der Kommunikation auf Bedürfnisse und Lebensrealitäten von Eltern und Schüler*innen eingegangen?

Ergebniskommunikation vs. Prozesskommunikation: Während Schulleitungen dazu tendieren, erst dann zu kommunizieren, wenn Entscheidungen gefällt, Ereignisse eingetroffen sind oder Ergebnisse vorliegen, interessieren sich Lehrpersonen, Schüler*innen sowie Erziehungsberechtigte auch für Informationen und Hintergründe zu anstehenden oder laufenden Entwicklungen. Welchen Stellenwert hat die Ergebniskommunikation, welchen die Prozesskommunikation der Schule?

Mit einem auf diese Art und Weise entwickelten Kommunikationsverständnis können Schulen eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung ihrer Schulkommunikation schaffen. Die zwei im Folgenden beschriebenen Schulen haben sich im Jahr 2022 auf den Weg gemacht, ein gesamtschulisches Kommunikationskonzept und darin integriert ein solches Kommunikationsverständnis für die eigene Schule zu entwickeln. Auf der Grundlage einer vertieften, explorativen Fallanalyse (vgl. Infobox Begleitforschung) können in der Folge die beiden Fälle nachgezeichnet werden.

3.3 Schule A: Partizipativer Entwicklungsprozess als Chance

Ausgangslage

Die schnell wachsende Gemeinde A grenzt an eine grosse Stadt. Die Bevölkerung weist mehrheitlich ein hohes Bildungsniveau auf. Die Eltern und Erziehungsberechtigten sind an der Schule und deren Qualität sehr interessiert. Die Schulpflege leitet die Schule strategisch und ist das verantwortliche Gremium für die Schulkommunikation. Die dreiköpfige Schulleitung ist für die operative Leitung der Schule verantwortlich, an der mehr als 60 Lehrpersonen rund 520 Schüler*innen an drei Standorten unterrichten. Im Frühling 2022 hat die Schulpflege der Schulleitung den Auftrag für die Entwicklung eines gesamtschulischen Kommunikationskonzepts für die Schule A erteilt. Das Umsetzungsteam für die Entwicklung des Kommunikationskonzepts wurde breit zusammengesetzt: Schulpflegepräsidentin sowie eine Leitungsperson aus der Schulleitung, der Schulverwaltung und des Fachteams Medien & ICT.

Aktuelle Herausforderungen interne Kommunikation

Die Schulleiterin beschreibt die aktuellen Herausforderungen der internen Kommunikation in der Schule folgendermassen: «Ich bin bereits weiter im Prozess als mein Schulteam. Daher muss ich mir aktiv Zeit nehmen, um mir zu überlegen, welche Anspruchsgruppen welche Informationen brauchen.»² Zudem ist das ganze Wissensmanagement ein Thema, also «welche Information wo abgelegt wird, damit sich auch neue Personen gut orientieren und informieren können.»

Für die Leitung des Fachteams Medien & ICT ist das Empowerment von Lehrpersonen für die von der Schule gewählten digitalen Kommunikationskanäle MS Teams und Padlet die grösste Herausforderung der internen Kommunikation. «Wir möchten die Lehrpersonen fit machen, dass

2 Dieses sowie alle folgenden Zitate stammen aus den Leitfadeninterviews (vgl. auch Infobox Begleitforschung).

sie die Kanäle angemessen bewirtschaften und sich kompetent darauf bewegen können.»

Aktuelle Herausforderungen externe Kommunikation

Wenn es um die externe Kommunikation geht, steht für die Schulleitung der Mittel- und Sekundarstufe immer wieder die Ressourcenfrage im Zentrum. Sie beschreibt folgendes Beispiel: «Wir sind eine Klimaschule und darum für einen Artikel für den Gemeindegüter angefragt worden. Wer schreibt diesen? Dies muss konzeptionell geklärt werden.» Und entsprechend müssen auch Ressourcen gesprochen werden. Als weitere Herausforderung sieht sie bei der kommunikativen Begleitung von Prozessen, den «richtigen Zeitpunkt für die Kommunikation zu finden».

Die Leitung des Fachteams Medien & ICT bestätigt die Wichtigkeit der Klärung der Ressourcenfrage: «Wenn der Anspruch sehr hoch ist, was raus soll, dann muss auch die Zeit vorhanden sein und die entsprechenden Personen sollten zur Verfügung stehen.»

Gemeinsames Kommunikationsverständnis als Teil des Prozesses

Das Umsetzungsteam begann die Entwicklung des Kommunikationskonzepts mit verschiedenen Analysen. Der erste Schritt war die Beschäftigung mit der Identitätsanalyse der Schule A. Es wurde intensiv diskutiert und geklärt, auf welchen Merkmalen das identitätsstiftende Profil der Schule beruht (z.B. konkrete Werte, spezifische pädagogische Ansätze, Unterrichtsstrukturen). Anschliessend ging es für das Umsetzungsteam darum zu beurteilen, wie die Kommunikation der Schule in den fünf Spannungsfeldern der Schulkommunikation aktuell gestaltet ist (Ist-Situation), und zu definieren, wie man sich zukünftig im Rahmen dieser Felder positionieren möchte (Soll-Situation). Diese beiden Schritte bildeten die Grundlage für das gemeinsame Kommunikationsverständnis, das für die Schule A definiert wurde. Für die Schulleitung war die Auseinandersetzung mit den Spannungsfeldern der Schulkommunikation ein entscheidender Schritt im Prozess: «Die Spannungsfelder haben mich sehr fasziniert. Zum Beispiel Information und Kommunikation, hier findet bei uns ein Umdenken statt. Bei unserem Schulentwicklungsthema «Neue Autorität» wird

empfohlen, dass bei Elternabenden nicht nur Information berücksichtigt, sondern auch der Austausch gefördert wird. Das deckt sich mit den Entwicklungen.»

Abbildung 3.3 zeigt die Einschätzung der Ist-Situation der verschiedenen Mitglieder des Umsetzungsteams sowie die strategisch angestrebte Position des Soll-Zustands der Kommunikation, dargestellt mit schwarzen Pfeilen. Diese fünf Stossrichtungen bilden die Eckwerte des Kommunikationsverständnisses der Schule A.

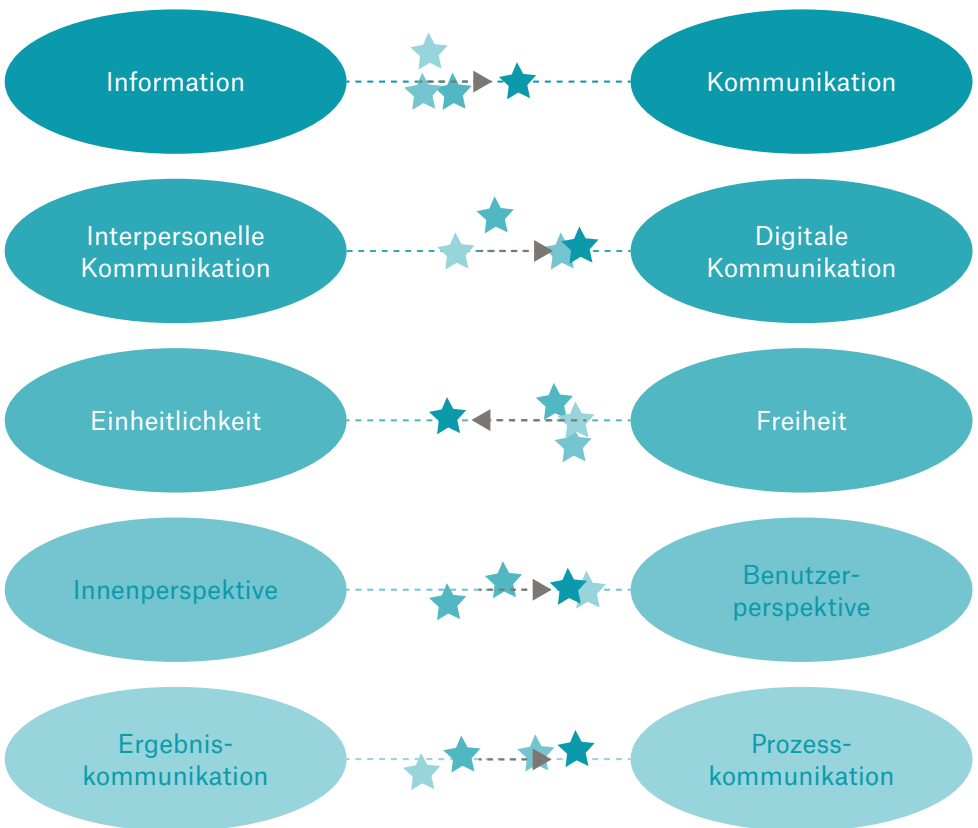


Abb. 3.3: Strategische Spannungsfeldveränderung der Schule A verglichen mit Ist-Analyse (eigene Darstellung basierend auf Rosenberger & Schneider Stingelin, 2023, S. 159)

Abschluss und Implementation

Das Umsetzungsteam hat das Kommunikationskonzept Ende Oktober 2022 fertiggestellt. Die darin skizzierte Strategie wurde in einem nächsten Schritt der Fachgruppe Medien & ICT sowie der Arbeitsgruppe Kommunikationskonzept zur Diskussion präsentiert. Basierend auf den Rückmeldungen wurde das Konzept weiterentwickelt und vervollständigt. Das Konzept inklusive Strategie und Umsetzungsplan wurde anfangs 2023 von der Schulpflege verabschiedet. Im Frühjahr 2023 wurden ein Leitfaden für das Kommunikationsverständnis und einzelne Massnahmen entwickelt. Der Leitfaden wird aufs Schuljahr 2023/24 umgesetzt werden. Aus dem Leitfaden werden auf einem Onepager die wichtigsten Punkte festgehalten, damit setzt das Kollegium der Schule A das Kommunikationsverständnis um.

Als grosses Plus sehen Schulleitung und Leitung des Fachteams Medien & ICT den Einbezug der Schulbehörde in den Entwicklungsprozess von Beginn an: «Die Schulpflegepräsidentin war im Umsetzungsteam, sie war mit im Boot. Darum konnten auch die anderen Schulbehördenmitglieder abgeholt werden. Da musste ein Verständnis geschaffen werden, dass es nicht einfach ein Massnahmenplan ist, sondern weit mehr.»

3.4 Schule B: Dialog als Kernelement im Entwicklungsprozess

Ausgangslage

Die Schule B ist eine Kooperationsschule mit fünf Standorten. Mehr als 70 Lehrpersonen, sonderpädagogische Fachpersonen und Klassenassistenten unterrichten insgesamt rund 480 Schüler*innen auf Kindergarten-, Primar- und Sekundarstufe. Für die operative Leitung der Schule ist eine dreiköpfige Schulleitung zuständig. Die Schulpflege als Führungsgremium der Schule besteht aktuell aus 11 Mitgliedern. Eines der zentralen Legislaturziele für die Periode 2022–2026 ist die Pflege einer transparenten und prozessorientierten Kommunikation gegenüber allen Akteuren. Im Schulprogramm 2021–2024 wurde zudem als Massnahme festgelegt,

dass die Schulleiterkonferenz mit Fachleitung ICT und Vertreter*innen der Schulpflege ein Kommunikationskonzept (Kodex, Strategie und einfach griffige und alltagstaugliche Umsetzung) erstellt, welches in der Folge von der Schulkonferenz überprüft, evaluiert und verabschiedet wird. Im Frühling 2022 startete das Umsetzungsteam mit der Entwicklung eines gesamtschulischen Kommunikationskonzepts für die Schule B; mit dabei waren die Schulleitung Sekundarstufe, die Schulleitung Primarstufe und der pädagogische und technische ICT-Support (PICTS/TICTS).

Aktuelle Herausforderungen interne Kommunikation

Die grössten Herausforderungen in der internen Kommunikation der Schule sind gemäss der Schulleitung der Informationsoverload sowie eine fehlende Strukturierung im Bereich Kommunikation: «Die Schulmitarbeitenden fühlen sich gestresst, weil sie so viel verarbeiten müssen.» Generell sei auch das Wissensmanagement Thema. Und im Spezifischen fehle es hier und dort an der Benutzerorientierung der Kommunikationsmittel. «Die Website ist beispielsweise mehr organisatorisch, weniger userorientiert.»

Auch der PICTS-Verantwortliche betont, dass das richtige Mass an Kommunikation und Information gefunden werden muss. «Woher kommt eine Information? Wo findet man die richtige Information?» Die Schulleitung Primarstufe ergänzt, dass es auch darum gehe, zu klären, wann man in der Holpflicht ist. Aktuell existiere intern eine Informationsmatrix. Dahinter stehe das Bedürfnis der Schulpflege kleinmaschig zu regeln, wer wann was sagt. Im Alltag gebe es hiermit aber Probleme: «Das greift dann immer zu kurz. Bis man in diesem Papier das Richtige gefunden hat, ist alles schon vorbei.»

Aktuelle Herausforderungen externe Kommunikation

«Wahnsinnig wichtig ist für uns die externe Kommunikation», gibt eine der beiden Schulleitungen an. Die Herausforderung sei aber, dass diese bis jetzt sehr einseitig verlaufe. «Die Schule gibt Information nach draussen.» Das soll aber nun geändert werden: «Wir möchten mehr in einen Dialog gehen. Und wir wollen die Information zukünftig nicht erst senden, wenn der Beschluss da ist.»

Für die andere Schulleitung ist die grösste Herausforderung die örtliche Aufstellung der Schule B: «Unsere Lehrpersonen sind auf mehrere Dörfer verteilt. Das waren früher eigenständige Schulen. Dieses Zusammenwachsen ist ein Prozess. Und für die externe Kommunikation ist relevant, dass Eltern an mehreren Standorten Kinder haben. Die wollen nicht anders informiert werden.»

Des Weiteren betont eine Person der Schulleitung, dass das eine Gratwanderung sei: «Es braucht etwas Gemeinsames, aber trotzdem müssen wir berücksichtigen, dass jede Lehrperson, jedes Team eine eigene Kultur hat. Wir müssen entscheiden, was die Schule B ausmacht und wo wir Individualität zulassen.» Für den PICTS-Verantwortlichen ist manchmal nicht klar, wann die Lehrpersonen kommunizieren und wann die Schulleitung.

Gemeinsames Kommunikationsverständnis als Teil des Prozesses

Auch das Umsetzungsteam B begann die Entwicklung des Kommunikationskonzepts mit verschiedenen Analysen (vgl. Infobox Begleitforschung). Zur Bearbeitung der Identitätsanalyse wurden noch weitere Schulmitarbeitende hinzugezogen. In zwei Workshops mit zusätzlich zwei Schulpflegemitgliedern, einer Lehrperson sowie einem Mitglied der Schulverwaltung ging es um die Frage, auf welchen Merkmalen das identitätsstiftende Profil der Schule beruht (z.B. konkrete Werte, spezifische pädagogische Ansätze, Unterrichtsstrukturen). Eine Schulleitung betont, dass die Identitätsorientierung ein sehr hilfreicher Prozess war. «In diesen Workshops haben wir uns sehr intensiv und effizient austauschen können», ergänzt der PICTS-Verantwortliche. Ein verdichtetes Identitätsprofil wurde zudem in der Schulkonferenz vorgestellt, um alle Mitarbeitenden im Prozess mitzunehmen sowie Widerständen zu begegnen. «Die Partizipation hat sich gelohnt. Wir haben die Leute in den Prozess hineingenommen. Es ist wie ein Aufwärmen, damit die Leute wissen, in welche Richtung es geht», merkt eine Schulleitung an.

Neben der Identitätsanalyse war die Ist- und Soll-Analyse der Spannungsfelder der Schulkommunikation eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung eines Kommunikationsverständnisses für die Schule B. Die

Beschäftigung mit den fünf Spannungsfeldern der Schulkommunikation wurde seitens des Umsetzungsteams als «extrem gut» beurteilt. «Die decken extrem viel ab. Und man kann sehr viel andocken», so eine Person aus der Schulleitung. Ein Beispiel: «Bei der Beschäftigung mit der Dimension Ergebnis- versus Prozesskommunikation haben wir gemerkt, dass wir bei der erfolgten Zusammenlegung von Schulstandorten die Leute wohl viel zu wenig mit auf den Weg genommen haben.»

Abschluss und Implementation

Das Kommunikationskonzept hat das Umsetzungsteam Ende Oktober 2022 in den Grundzügen fertiggestellt. Vor einer Finalisierung soll aber das entwickelte Kommunikationsverständnis im Verlauf des Jahres 2023 noch einmal reflektiert und verabschiedet werden. «Im Hintergrund sind wir aber jetzt parallel schon weitergekommen. Wir haben den Handlungsbedarf erkannt, zum Beispiel in der internen Kommunikation. Im Dezember haben wir ein Schulportal gelauncht, um die Informationen zu strukturieren», so eine Schulleitungsperson. Nach der Verabschiedung des Kommunikationsverständnisses und der Finalisierung des Konzepts geht es dann im Wesentlichen darum, das Kommunikationsverständnis bei den Mitarbeitenden zu verankern. Mögliche Instrumente dafür könnten ein kleines Booklet mit der Beschreibung des Kommunikationsverständnisses sein sowie die Einbindung in das Quartalsupdate der Schulpflege oder in Mitarbeitendengespräche, sagte eine Schulleitungsperson. Die andere Schulleitung betonte, dass der «Dialog dabei eine grosse Rolle spielt.»

3.5 Fazit und Ausblick

Bei einer zusammenfassenden Betrachtung der beiden Fälle lassen sich die folgenden kommunikativen Herausforderungen vor der Entwicklung des Kommunikationskonzepts feststellen: In beiden Schulen fehlte vor allem eine Systematisierung im Hinblick auf den Mix an analogen und digitalen Kommunikationskanälen. Auch die fehlende Benutzerorientierung der Kanäle wurde als Schwäche angegeben. Zudem stellte sich heraus, dass Lehrpersonen und Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigte

bis anhin zu wenig für die Nutzung der neuen digitalen Kanäle befähigt wurden. Und ganz zentral: In beiden Schulen wurde der kulturelle Wandel, der durch die Digitalisierung angestoßen wurde, zu wenig beachtet.

Anhand der explorativen Fallstudie der beiden Schulen sowie der Beobachtung und Begleitung weiterer Schulen lässt sich vermuten, dass es bei Schulen im Hinblick auf das Vorhandensein von strategischen Grundlagen/Konzepten für die Kommunikation drei Typen gibt:

- Typ I «Überregulierung»: Diese Schulen haben bis anhin eine hochdetaillierte Informationsmatrix, die sehr genaue Vorgaben zur Nutzung einzelner Kommunikationsmittel macht.
- Typ II «Unterregulierung»: Diese Schulen verfügen über eine sehr grobe Auflistung der genutzten Kommunikationskanäle.
- Typ III: Diese Schulen haben bis anhin gar kein Kommunikationskonzept.

Die Schule B entspricht dem Typ I, die Schule A dem Typ III. Je nach Typ scheinen unterschiedliche Strategien für die Entwicklung des Kommunikationskonzepts und damit auch des gemeinsamen Kommunikationsverständnisses sinnvoll. Für Schulen des Typs I wird es wichtig sein, sich erst einmal von der Überregulierung zu lösen und sich möglichst offen in die Entwicklung eines gemeinsamen Kommunikationsverständnisses zu begeben. «Kommunikation leben statt verwalten» wäre hier die passende Leitlinie. Bei Typ II kann die bisher sehr grobe Aufstellung an Kommunikationskanälen als Ausgangslage für die Entwicklung eines Kommunikationsverständnisses genutzt werden. Bei Schulen, die bis anhin noch kein Kommunikationskonzept besitzen (Typ III), steht die Neuentwicklung im Fokus. Für jeden der drei Typen können die Spannungsfelder hilfreich für den Prozess der Weiterentwicklung sein. Einerseits verhindern sie, dass das Kommunikationsverständnis zu detailliert wird, andererseits stellen sie sicher, dass ein gemeinsames Verständnis für die Alltagspraxis besteht.

Aus den Forschungsergebnissen lassen sich zudem folgende Erfolgskriterien für die Entwicklung des Kommunikationsverständnisses ableiten: Neben dem generellen Verzicht auf eine möglichst detaillierte Informationsmatrix kristallisieren sich insbesondere eine solide analytische Grund-

lage sowie die partizipative Gestaltung des Entwicklungsprozesses als förderlich heraus. Beispiele für das Zulassen von Partizipation sind eine möglichst heterogene Zusammensetzung der Projektteams, das Einbinden von Sounding Boards, die Durchführung von internen Workshops sowie generell eine verstärkte Prozesskommunikation innerhalb der Schule. Mit der Implementierung eines gemeinsamen Kommunikationsverständnisses wird im Kollegium eine klare Haltung für den Umgang mit der Kommunikation im digitalen Wandel geschaffen.

Infobox: Begleitforschung

Um das komplexe Phänomen der Entwicklung des Kommunikationsverständnisses zu untersuchen, wurde mit explorativen Fallstudien gearbeitet. Zuerst wurde eine Dokumentanalyse der strategischen Dokumente von fünf Schulen durchgeführt. Anschliessend wurden zwei gut vergleichbare Fälle ausgewählt: Die Schulen A und B sind Gesamtschulen von Kindergarten bis Sekundarstufe und werden von je drei Schulleiter*innen geführt. Es werden von 60 respektive 75 Lehrpersonen 460 respektive 530 Schüler*innen an den beiden Schulen unterrichtet.

Von A und B wurden die strategischen Dokumente der Schule mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) analysiert: Leitbild Schule, Leitbild Gemeinde, aktuelles Schulprogramm, Medien- und ICT-Konzept, Krisen- und Notfallkonzept, Leitfaden und Richtlinien für Elternkommunikation, andere Leitfäden (Verhaltenskodex und existierendes Kommunikationskonzept). Zusätzlich wurde das von den beiden Umsetzungsteams entwickelte Kommunikationskonzept analysiert. Im Februar 2023 wurden Leitfadeninterviews mit den Umsetzungsteams durchgeführt (Schulleiter*innen und ICT-Verantwortliche der beiden Schulen).

4 Kommunikation im digitalen Wandel weiterentwickeln – eine zentrale Aufgabe von Schulleitungen

Nicole Rosenberger, Colette Schneider Stingelin, Carmen Koch, Angelica Hüsser, Julia Grundisch, Katharina Krämer

4.1 Einleitung

Fragt man Schulleitungspersonen nach ihren Vorstellungen und Visionen für die Schule des 21. Jahrhunderts, dann zeigt sich, dass sich deren Sicht in Bezug auf den digitalen Wandel der Schule verändert hat. So beziehen die im Rahmen des Schulleitungsmonitors Schweiz (Grigoleit et al., 2022) befragten Schulleiter*innen den Wandel nicht mehr nur auf den Einsatz digitaler Medien in Unterricht und Schulorganisation. Vielmehr geben sie an, ihn als eine Querschnittsaufgabe zu sehen. Darunter fassen sie zum Beispiel die Aufgabe, die Unterrichtsentwicklung auf individuellere Lernangebote und vielfältige Kooperationen auszurichten. Im Bereich Personalentwicklung sehen sie Bedarf bei der gezielten Förderung der Innovationsbereitschaft. Und in Bezug auf Kooperationsentwicklung und Partizipation nennen die Befragten unter anderem folgende Aspekte: verstärkter Einbezug von Lehrer*innen in Schulentwicklungsprozesse und Führungsaufgaben oder die Stärkung von «Offenheit und Vertrauen der Erziehungsberechtigten und der Gesellschaft gegenüber der kompetenten Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags durch die Schule» (ebd., S.5). Mögliche Lösungsansätze für eine solche Kooperationsentwicklung sehen die Schulleiter*innen einerseits in einer kontinuierlichen Kommunikation mit Erziehungsberechtigten. Andererseits braucht es ihrer Ansicht nach etablierte Austauschformate für das Kollegium und die Mitwirkung von Schüler*innen.

Diese von den Schulleiter*innen skizzierten Lösungsansätze im Bereich Kooperation zeigen deutlich, dass der digitale Wandel einer Schule auch

die Weiterentwicklung ihrer internen und externen Kommunikation bedingt. So geht es im Sinne der Befragten vor allem darum, Frequenz, Themen und Formate der Kommunikation im Kollegium, aber auch der Kommunikation mit Schüler*innen, Erziehungsberechtigten, Behördenmitgliedern und der breiten Öffentlichkeit teilweise neu auszurichten.

Die Weiterentwicklung der *internen Kommunikation* im und mit dem Kollegium ist allerdings nicht nur für die Kooperationsentwicklung relevant. Auch die von den Befragten geforderten Veränderungen in den Bereichen Technologie, Unterricht und Personal bedingen eine kontinuierliche Begleitkommunikation. Ermöglicht die «kollegiumsinterne Kommunikation» beispielsweise einen Wissens- und Erfahrungsaustausch, entwickeln Lehrpersonen «eher neue Ideen» für die eigene Nutzung digitaler Medien im Unterricht (Welling & Averbek, 2013, S. 200). Handlungsbedarf in der *externen Kommunikation* sehen neben den befragten Schulleiter*innen auch Erziehungsberechtigte. Laut einer Elternbefragung wünschen sich rund zwei Drittel der Befragten, dass Schulen «transparenter sind und mehr Informationen bereitstellen» (Sotomo, 2023, S. 42). Zudem würden sie es begrüßen, wenn sowohl den Schüler*innen als auch den Erziehungsberechtigten für Hausaufgaben und Lernen mehr Unterstützung angeboten würde (ebd.).

Wollen Schulen den digitalen Wandel als Querschnittsaufgabe angehen, dann müssen sie auch die Kommunikation entsprechend weiterentwickeln. Im Folgenden wird aufgezeigt, welche Rolle der Kommunikation von Schulen im digitalen Wandel konkret zukommt (Kapitel 4.2), wie ihre Weiterentwicklung mithilfe eines online zugänglichen Self-Assessments über verschiedene Handlungsdimensionen gezielt gesteuert werden kann (Kapitel 4.3) und weshalb Schulleiter*innen bei der Kommunikationsentwicklung eine Schlüsselrolle einnehmen (Kapitel 4.4). Eine Auswertung ausgewählter Daten des Self-Assessments zeigt abschliessend anhand einzelner Aspekte, wie die Nutzer*innen des Assessments diese Schlüsselrolle aktuell wahrnehmen (Kapitel 4.5).

4.2 Die Rolle der Schulkommunikation im digitalen Wandel der Schule

Der Begriff des digitalen Wandels umfasst die Veränderungsprozesse, die mit den technologischen Entwicklungen verbunden sind und Organisationen und Gesellschaft gleichermaßen betreffen (Petko et al., 2018, S. 160f.). Schulleitungen müssen diesen Wandel als Organisationsentwicklung gestalten (Gerick & Tulowitzki, 2019; Seufert et al., 2018). Dazu braucht es «digitales Schulmanagement» (Tulowitzki & Gerick, 2018) und «digital leadership» (Schiefner-Rohs, 2016, S. 1409). Letzteres umfasst visionäre Führung, das Etablieren einer dem digitalen Wandel angemessenen Lernkultur und eine vorbildhafte Nutzung digitaler Medien (ebd.). Für den Wandel sollten eine Vision, ein Ziel sowie Erwartungen und ein gemeinsames Verständnis entwickelt und vermittelt werden (Dexter, 2018, S. 487).

Die Kommunikation in und von Schulen, die ausserhalb des eigentlichen Unterrichts im Kollegium, mit Klassen, Erziehungsberechtigten, Schulbehörden und einer breiteren Öffentlichkeit stattfindet und im Folgenden mit dem Begriff «Schulkommunikation» bezeichnet wird, hat drei Aufgaben im digitalen Wandel zu übernehmen (vgl. Abbildung 4.1): Sie hat erstens auf der Ebene der Digitalisierung der Kommunikation neue Kanäle zu etablieren. Zweitens sollte sie einen wesentlichen Beitrag bei der Mitgestaltung und Begleitung des Wandels und einer entsprechenden Kommunikationskultur leisten. Drittens hat sie auf der Ebene der Schulentwicklung intern und extern für den digitalen Wandel Akzeptanz zu schaffen.



Abb. 4.1: Framework der Rollen der Schulkommunikation im digitalen Wandel der Schule (Rosenberger & Schneider Stingelin, 2023, S. 153)

Auf der *Mikroebene* liegt der Fokus auf der *Digitalisierung der Kommunikation*, um transparente Information zu erleichtern und den Austausch zwischen Schule und Elternhaus, aber auch mit anderen Anspruchsgruppen schneller, praktikabler und damit benutzerfreundlicher zu gestalten. Unabhängig davon haben alle Akteure der Schulkommunikation ein Bedürfnis, neben der digitalen Kommunikation nach wie vor persönliche Kontakte zu pflegen (Rosenberger et al., 2021, S. 21f.). Angestoßen werden kann die Einrichtung eines digitalen Kanals sowohl vom Umfeld der Schule als auch vom Schulbetrieb selbst. So sorgte die Vorgabe zum Fernlernen während der Covid-Pandemie dafür, dass in vielen Schulen digitale Kanäle schnellstmöglich eingerichtet werden mussten.

Digitale Kanäle sind mit einer zielgruppengerechten Begleitkommunikation zu etablieren. Dabei geht es unter anderem auch darum, den internen und externen Nutzer*innen verlässlich Orientierung zu geben, auf welchem Kanal welche Informationen zu finden sind und welche Kanäle für welche Kommunikationsfunktionen genutzt werden: Wo findet ein reiner

Informationsaustausch statt, wo ist Dialog und damit ein wechselseitiger Austausch erwünscht, welche Formate stehen für Partizipation und welche Plattformen für Kollaboration zur Verfügung (Pleil & Helferich, 2022, S. 791; Röttger et al., 2018, S. 48f.). Darüber hinaus müssen digitale Kanäle regelmässig bewirtschaftet und der Content aktualisiert werden. Im Medien- und ICT-Konzept sind idealerweise die wesentlichen Parameter und Zuständigkeiten für Beschaffung, Bewirtschaftung und Pflege der digitalen Kanäle festgehalten.

Bastian und Prasse (2021, S. 357) weisen mit Blick auf verschiedene Fallstudien darauf hin, dass digitale Kanäle die Kommunikationspraxis von Schulen nicht zwangsläufig verändern. Oft nutzen Schulen diese Kanäle zur einseitigen Informationsdistribution, womit bereits bestehende «Kommunikationsstrukturen» reproduziert werden. Ein digitaler Kulturwandel bedingt aber «gelingende schulische Kooperationsprozesse und -ergebnisse» (Labusch et al., 2020, S. 75). Dazu muss auf der *Mesoebene* eine den Werten, Normen und Zielen des digitalen Wandels entsprechende *Kommunikationskultur* entwickelt werden. Im Rahmen des Kommunikationskonzepts sollte beispielsweise der Stellenwert der verschiedenen Kommunikationsfunktionen (Information, Dialog, Partizipation und Kollaboration) und das Zusammenspiel von analogen und digitalen Kanälen geklärt werden (vgl. dazu Kapitel 3 in diesem Band).

Kommunikationsentwicklung, die sich in der Kommunikationskultur niederschlägt, umfasst aber auch eine Klärung der Erwartungen an digitale Kanäle und Plattformen: Wie soll mit dem Anspruch umgegangen werden, sieben Tage rund um die Uhr erreichbar zu sein? Wie oft ist das Mail-Postfach zu öffnen, wie rasch auf Mails und Messenger-Nachrichten zu reagieren? Solche Erwartungen sind nicht nur im Schulteam, sondern auch mit den Schüler*innen und Erziehungsberechtigten zu klären. Um die angestrebte Kommunikationskultur nachhaltig zu etablieren, müssen Lehrpersonen, aber auch Schüler*innen und Erziehungsberechtigte für den Wandel motiviert und unterstützt werden. Dies beinhaltet auch die Befähigung, die digitalen Kanäle dem entwickelten Kommunikationsverständnis entsprechend zu nutzen.

Auf der *Makroebene* wird die *Schulentwicklung* als Ganzes in den Blick genommen. Diese muss als Veränderungsprozess gestaltet und kommu-

niziert werden. Dabei geht es darum, den digitalen Wandel intern und extern kontinuierlich zu thematisieren und so Akzeptanz für die Veränderungen zu schaffen (Eickelmann, 2010, S.276f.). Veränderungskommunikation (Pfannenberg, 2022) sollte nicht nur über Neuerungen und Entscheidungen informieren, sondern auch Hintergründe von Entscheidungen vermitteln, Unsicherheiten und Ängste ansprechen und positive wie negative Erfahrungen reflektieren. Eine so ausgerichtete Prozesskommunikation schafft Akzeptanz für den digitalen Wandel, weckt Neugierde und fördert die Motivation für Veränderungen. Erreichtes immer wieder in einen Zusammenhang mit der gemeinsam entwickelten Vision zu stellen, ermöglicht zudem die Kommunikation einer sinnhaften Veränderungsgeschichte (Rosenberger & Niederhäuser, 2019, S. 14 ff.).

4.3 Kommunikationsentwicklung über relevante Handlungsdimensionen steuern

Wenn die Digitalisierung der Kommunikation ihre Wirkung entfalten soll, dann ist die Kommunikationsentwicklung mit Blick auf die Kommunikationskultur zu leisten und als Teil von Schulentwicklung (Schulz-Zander, 2001) zu begreifen. Diese umfasst Organisations-, Unterrichts-, Personal-, Kooperations- und Technologieentwicklung. Die Kommunikationsentwicklung auf den drei Ebenen des digitalen Wandels (vgl. Kapitel 4.2 und Abbildung 4.1) kann sich an insgesamt neun Handlungsdimensionen orientieren (vgl. Abbildung 4.2). Diese neun Handlungsdimensionen sind auf der Grundlage von vier Fallstudien entwickelt worden (vgl. Infobox Entwicklung des Self-Assessments «Schulkommunikation» und Rosenberger et al., 2021) und werden nachfolgend kurz skizziert:

Dimension Rollengestaltung Schulleitung (1): In der Rollengestaltung und dem Kommunikationsverhalten der Schulleiter*innen manifestiert sich der Stellenwert der Kommunikationsentwicklung und das Vorantreiben des digitalen Wandels der Schule (vgl. Kapitel 4.4).

Dimension Gemeinsames Kommunikationsverständnis (2): Schulleitung und Kollegium haben ein gemeinsames Verständnis bezüglich Stel-

lenwert, Zielen, geeigneten Kanälen und Benutzerfreundlichkeit für die interne und externe Kommunikation entwickelt. Zudem tauschen sie sich regelmässig über ihre Kommunikationserfahrungen, aber auch über die Kommunikationsbedürfnisse der Schüler*innen und Erziehungsberechtigten aus.

Dimension Empowerment (3): Die Befähigung der Mitarbeitenden zielt nicht nur auf technische Skills. Es geht darüber hinaus auch um die Förderung eines angemessenen und achtsamen Umgangs mit digitalen Kommunikations- und Kollaborationskanälen.

Dimension Interne Kommunikation (4): Der Schulbetrieb wird durch eine klar geregelte, übersichtliche interne Kommunikation gesichert. Eine solche stiftet Orientierung, unterstützt das Wissensmanagement und fördert Akzeptanz für den digitalen Wandel.

Dimension Elternkommunikation Gesamtschule (5): Die Kommunikation der Gesamtschule mit den Erziehungsberechtigten sichert den Schulbetrieb und stärkt die Schule-Eltern-Kooperation. Dazu ermöglicht sie Einblicke in den Schulalltag und trägt bei der Gestaltung der einzelnen Kommunikationsformate auch den Bedürfnissen der Erziehungsberechtigten Rechnung. Zudem macht die Elternkommunikation der Gesamtschule die Veränderungen im Zuge des digitalen Wandels aktiv zum Thema.

Dimension Elternkommunikation Lehrpersonen (6): Die Kommunikation der Lehrpersonen mit den Erziehungsberechtigten gewährleistet den Klassenbetrieb und den Austausch zwischen Schule und Elternhaus. Dabei verschafft sie Einblicke ins Klassenleben und trägt dem Bedürfnis von Eltern nach einem Mindestmass an Einheitlichkeit bezüglich Kanal, Frequenz und Themensetzung Rechnung.

Dimension Klassenkommunikation Lehrpersonen (7): Die Kommunikation der Lehrpersonen mit der Klasse sichert die Organisation des Unterrichtsbetriebs. Sie trägt dem Bedürfnis der Schüler*innen nach einem Mindestmass an Einheitlichkeit bezüglich Kanal, Frequenz und gegenseitiger Erreichbarkeit Rechnung.

Dimension Kommunikation mit der breiten Öffentlichkeit (8): Über die Kommunikation mit der breiten Öffentlichkeit wird das Profil der Schule prägnant vermittelt. Zudem gibt sie Einblicke in den Schulalltag und in die Bewältigung des digitalen Wandels.

Dimension Transformationsgrad der Schule (9): Der Transformationsgrad der Schule wird nicht nur durch die technische Ausstattung der Schule und deren wirkungsvolle Nutzung geprägt, sondern auch durch die Einstellung des Kollegiums gegenüber dem Wandel und durch die Offenheit und Innovationsfreudigkeit der Teamkultur.

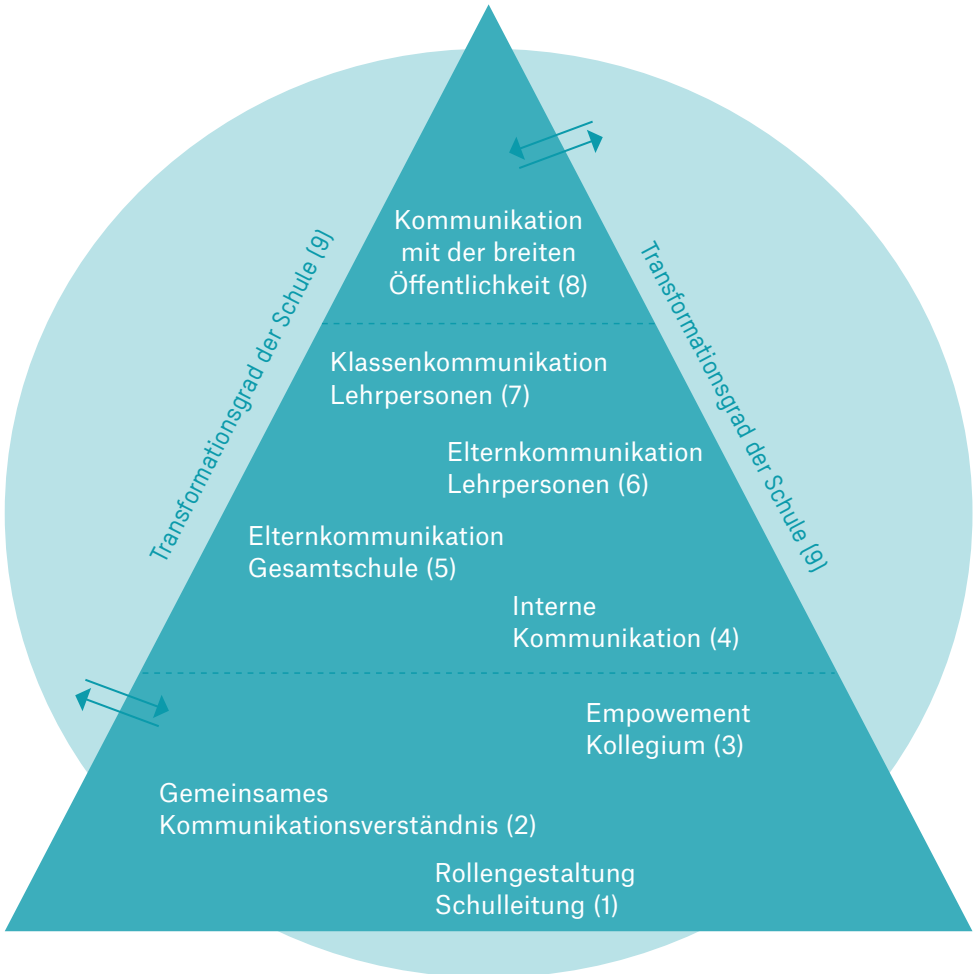


Abb. 4.2: Neun Handlungsdimensionen der Schulkommunikation im digitalen Wandel (Rosenberger et al., 2021, S. 28)

Die drei Dimensionen im unteren Drittel des Dreiecks («Rollengestaltung Schulleitung», «Gemeinsames Kommunikationsverständnis», «Empowerment Kollegium», vgl. Abbildung 4.2) legen die Basis für die Kommunikationsentwicklung. Sie bestimmen wesentlich mit, wie die Kommunikation in den Dimensionen 4–7 ausgestaltet wird. Hauptfunktion dieser vier mittleren Dimensionen ist die Organisation des Schulbetriebs, während über die Dimension im oberen Drittel («Kommunikation mit der breiten Öffentlichkeit») die Schule in der Öffentlichkeit positioniert und legitimiert wird. Das Entwicklungspotenzial der Schulkommunikation wird von der Dimension «Transformationsgrad der Schule» (9) im hellblauen Kreis beeinflusst. Zugleich kann die Kommunikationsentwicklung in den Handlungsdimensionen 1–8 auf den Transformationsgrad zurückwirken, etwa wenn sich über ein neu eingeführtes Kollaborationstools eine team- und allenfalls schulübergreifende Zusammenarbeit entwickelt.

Schulen können den Stand ihrer Schulkommunikation in diesen neun Dimensionen mithilfe eines kostenlosen Self-Assessments einschätzen (www.zhaw.ch/assessment-schulkommunikation). Dazu können insgesamt 60 Fragen zu den neun Handlungsdimensionen beantwortet werden. Ausgewählte Ergebnisse aus den Assessment-Daten zur Dimension «Rollengestaltung Schulleitung» werden in Abschnitt 4.5 präsentiert. Füllen Schulangehörige den Assessment-Fragebogen online aus, werden ihre Bewertungen in einer Spinnennetzgrafik visualisiert, die als PDF heruntergeladen werden kann. Haben mehrere Schulleiter*innen oder auch ausgewählte Vertreter*innen der Schulbehörde oder des Kollegiums das Online-Assessment ebenfalls gemacht, dann können die verschiedenen Einschätzungen miteinander verglichen und eine strukturierte Diskussion über nächste Entwicklungsschritte geführt werden: Soll beispielsweise ein neuer Kommunikationskanal eingeführt und/oder auf einen bestehenden Kanal verzichtet werden? Müssten spezifische Kompetenzen im Kollegium gefördert werden? Sollten Guidelines für die Nutzung digitaler Kommunikations- und Kollaborationskanäle erarbeitet oder die bisherigen angepasst werden? Das Self-Assessment ist eine Momentaufnahme und kann entsprechend jederzeit durchgeführt werden. Es empfiehlt sich aber insbesondere als Startpunkt, wenn eine Schule ein Kommunikationskonzept erarbeitet oder das bestehende überarbeitet.

4.4 Schulleitungen als Schlüsselpersonen einer gezielten Kommunikationsentwicklung

Schulleitungen sind für die (digitalisierungsbezogene) Schulentwicklung verantwortlich (Tulowitzki et al., 2022; Dexter, 2018; Hostettler & Windlinger, 2016; Schiefner-Rohs, 2016) und damit auch für die Entwicklung einer dem digitalen Wandel angemessenen Schul- und Kommunikationskultur. Für die Kommunikationsentwicklung spielt nicht nur die direkte, personal-interaktive Führung eine zentrale Rolle. Ebenso wichtig ist die indirekte, systemisch-strukturelle Führung zur gezielten Einflussnahme auf das soziale Umfeld, um gemeinsames Handeln zu ermöglichen (Leithwood, 2012). Entsprechend sollten Schulleiter*innen nicht nur die ihnen direkt unterstellten Schulangehörigen für die Kommunikationsentwicklung sensibilisieren, sondern beispielsweise auch die Mitglieder der Schulbehörde von der Notwendigkeit der Kommunikationsentwicklung überzeugen. Denn diese entscheiden letztendlich über die Anschaffung der ICT-Ausstattung.

Führung im Kontext des digitalen Wandels setzt gemäss Dexter (2018) einerseits voraus, dass Schulleitungen ICT als zentrales Mittel für die Weiterentwicklung von Unterricht, Schulmanagement und Schulkommunikation verstehen, um Prozesse zu vereinfachen und effektiver zu gestalten. Andererseits sollten sie Bedingungen schaffen, die den Einsatz der entsprechenden Ausstattung in der Schule begünstigen. Dies gelingt durch das Festlegen der Richtung des digitalen Wandels: Vision, Ziel, Erwartungen und ein gemeinsames Verständnis des Wandels sollten definiert und kommuniziert werden (Dexter, 2018, S. 487). Für die Kommunikationsentwicklung zentral ist dabei, dass die Schulleiter*innen dieser Entwicklung hohe Priorität einräumen und eine Vorstellung davon haben, welchen Kriterien eine zeitgemässe und wirkungsvolle Schulkommunikation entspricht.

Um günstige Bedingungen für den Wandel zu schaffen, brauchen Schulleiter*innen darüber hinaus Leadership-Praktiken für Personal- und Organisationsentwicklung (ebd.). Fragen Schulleitungen beispielsweise Lehrer*innen und weitere Fachpersonen in Qualifikations- und Bewer-

bungsgesprächen nach Erfahrungen und Herausforderungen der Schulkommunikation, können sie den Unterstützungsbedarf ausloten und allenfalls direkt Hilfestellung geben. Kommunizieren Schulleiter*innen sehr konsequent entsprechend den definierten Vorstellungen und Erwartungen, dann übernehmen sie für die Kommunikationsentwicklung eine wichtige «Promotorenfunktion» (Eickelmann, 2010, S.276) und werden zu Vorbildern (Dexter, 2018, S.489). In Fallstudien (Anderson & Dexter, 2005; Kotok & Kryst, 2017) konnte nachgewiesen werden, dass die Kompetenzen von Leitungspersonen, ihr Rollenverständnis, aber auch ihr Mediennutzungsverhalten eine erfolgreiche Integration von digitalen Medien in der ganzen Schule positiv beeinflussen.

Auf die Entwicklung der ganzen Organisation zielen hingegen Praktiken wie der institutionalisierte Einbezug von Lehr- und weiteren Fachpersonen in den Prozess der Kommunikationsentwicklung und die Festlegung von Rollen und Verantwortlichkeiten für diesen Prozess: Wer ist für die Entwicklung Impuls gebend? Wer treibt diese Impulse voran? Wer begleitet den Prozess? Schulleiter*innen müssen nicht alle Rollen selbst übernehmen. Aber sie haben die Funktion eines Gatekeepers, der geeignete Personen zur Übernahme einer bestimmten Rolle aktiv ermutigt und entsprechend fördert (Harris, 2013, S. 546).

4.5 Ergebnisse zur Handlungsdimension «Rollengestaltung Schulleitung»

Im Self-Assessment beantworten Schulangehörige insgesamt zehn Fragen zur Dimension «Rollengestaltung Schulleitung» (vgl. Kapitel 4.3). Die Antworten ermöglichen einen Einblick in die konkrete Gestaltung der Schulleitungsrolle in den Schulen, in denen das Assessment stattfand.

Im Folgenden werden die Antworten von Schulleitungs- und Klassenlehrpersonen (SL bzw. KLP) auf drei dieser Fragen diskutiert, bei denen es nach Cramers-V signifikante Unterschiede zwischen den SL und KLP gibt. Bei den anderen sieben Fragen dieser Dimension waren keine Unterschiede feststellbar. Teilgenommen haben 257 Personen (147 SL, 110 KLP). Es

gilt zu berücksichtigen, dass es sich um keine systematische, kontrollierte Stichprobe handelt, sondern um ein Assessmenttool, das nutzenorientiert ausgefüllt wurde. Es ist zu erwarten, dass gerade für Kommunikation sensibilisierte Schulen teilgenommen haben. Die Auswertungen sind damit mit Vorsicht zu rezipieren, zeigen aber durchaus spannende Tendenzen. Der Fragebogen wurde das erste Mal am 12. Mai 2021 durch eine Schulleitung ausgefüllt. Stichdatum für die Auswertung der folgenden Ergebnisse war der 23. Januar 2023. Bei den einzelnen Fragen waren jeweils folgende Antworten möglich: *nein / eher nein / teilweise, eher nein / teilweise, eher ja / eher ja / ja / nicht beurteilbar*.

Die Frage «Trägt die Schulleitung ihrer Vorbildfunktion bezüglich Kommunikationsverhalten Rechnung?» wurde von 147 SL und 110 KLP (N = 257) beantwortet (vgl. Abbildung 4.3). Insgesamt schätzen SL (90 Prozent, n = 132) und KLP (74 Prozent, n = 81) die Ausgestaltung der Vorbildfunktion in Bezug auf die Kommunikation der SL an ihrer Schule positiv ein (*ja / eher ja / mittel, eher ja*). Diese insgesamt positive Einschätzung weist darauf hin, dass Schulleitungen die Promotoren-Rolle (Eickelmann, 2010) für die Kommunikationsentwicklung mehrheitlich wahrzunehmen scheinen. Im Vergleich sind die Klassenpersonen etwas kritischer als die Schulleitungspersonen, die sich ja selbst bewerten mussten. 16 Prozent mehr KLP als SL antworten mit *nein / eher nein* oder *mittel, eher nein*.

Trägt die Schulleitung ihrer Vorbildfunktion bezüglich Kommunikationsverhalten Rechnung?

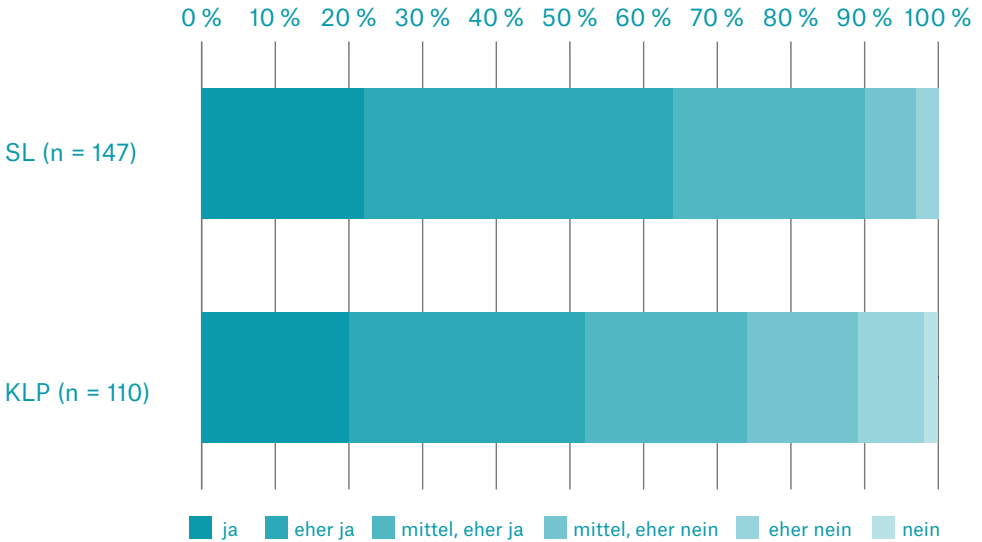


Abb. 4.3: Vorbildfunktion der Schulleitung (SL und KLP im Vergleich)

Der Einbezug des Kollegiums als Praktik der Organisationsentwicklung scheint sich zunehmend zu etablieren: 197 von 255 Personen (77 Prozent) stimmen der Frage «Bezieht die Schulleitung Mitarbeitende aktiv in Veränderungsprozesse ein und beteiligt sie diese?» zu (vgl. Abbildung 4.4). Auffallend ist hier die sehr positive Selbsteinschätzung der SL: 28 Prozent (n = 41) kreuzen *ja* an, 36 Prozent (n = 52) *eher ja* und 20 Prozent (n = 29) *mittel, eher ja*. Auch die KLP stimmen insgesamt mehrheitlich zu, dass Mitarbeitende in Veränderungsprozesse einbezogen werden: 68 Prozent beantworten die Frage positiv (*ja/eher ja* oder *mittel, eher ja*). Im Vergleich sind sie dennoch kritischer: Es sind 16 Prozent der SL, die mit *nein/eher nein* oder *mittel, eher nein* geantwortet haben, bei den KLP ist der Anteil mit 32 Prozent um einiges grösser.

Bezieht die Schulleitung Mitarbeitende aktiv in Veränderungsprozesse ein und beteiligt sie diese?

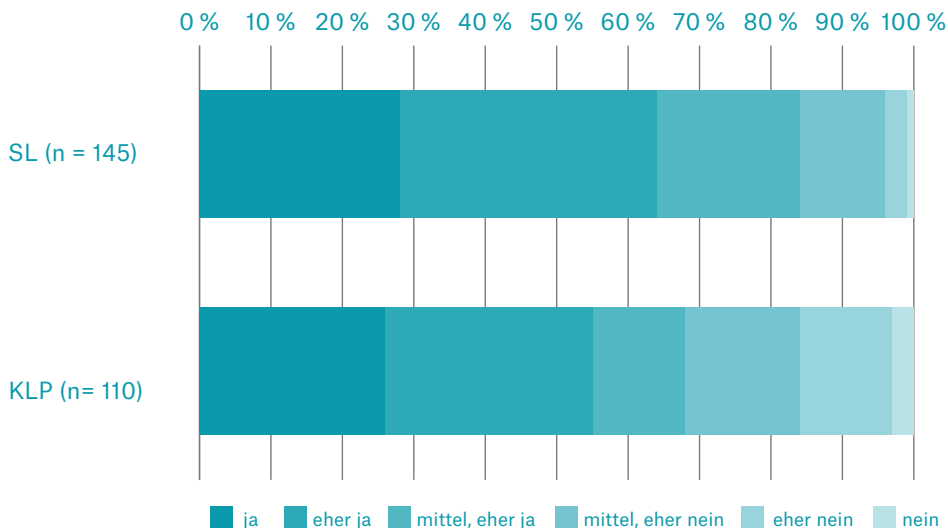


Abb. 4.4: Einbezug von Mitarbeitenden in Veränderungsprozesse (SL und KLP im Vergleich)

Je nach Grösse der befragten Schulen fällt die Beantwortung der Frage «Sensibilisiert die Schulleitung die Schulbehörde für den Stellenwert der Weiterentwicklung der Schulkommunikation?» bei den SL unterschiedlich aus (vgl. Abbildung 4.5).

Sensibilisiert die Schulleitung die Schulbehörden für den Stellenwert der Weiterentwicklung der Schulkommunikation?

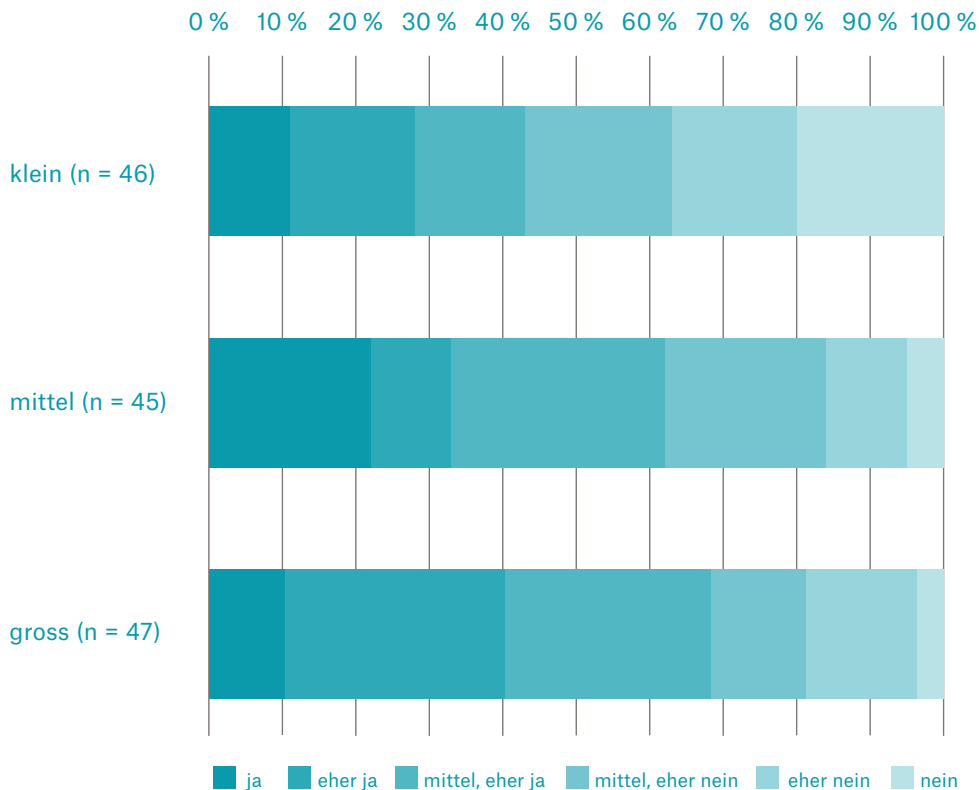


Abb. 4.5: Einbezug von Mitarbeitenden in Veränderungsprozesse nach Schulgrösse

Bei den grossen (mehr als 500 SuS, n = 47 SL) und mittelgrossen (251 bis 500 SuS, n = 45 SL) Schulen antworten rund zwei Drittel der SL (68 Prozent bzw. 62 Prozent) zustimmend (*ja/eher ja/mittel, eher ja*), bei den kleineren Schulen (bis 250 SuS, n = 46 SL) sind es mit 43 Prozent deutlich weniger. Bei genauerem Betrachten fällt auf, dass jeder fünfte SL einer kleinen Schule die Antwortoption *nein* gewählt hat.

4.6 Fazit

Schulen sind gefordert, die Digitalisierung in allen Bereichen der Schulentwicklung anzugehen. Die Schulkommunikation kann diesen Wandel auf verschiedenen Ebenen ermöglichen, unterstützen und begleiten. Damit dies gelingt, muss Kommunikation in Schulen digitalisiert, eine dem digitalen Wandel angemessene Kommunikationskultur entwickelt und für den Wandel Akzeptanz geschaffen werden. Dies bedingt, dass sich die Schulkommunikation weiterentwickeln sollte. Diese Kommunikationsentwicklung kann über verschiedene Handlungsdimensionen gezielt gesteuert werden. Eine Schlüsselrolle nimmt dabei die Handlungsdimension «Rollengestaltung Schulleitung» ein. Hier können Schulleiter*innen über den bewussten Einbezug von kommunikativen Aspekten in ihre Führungspraktiken die Richtung der Entwicklung vorgeben, über ihre Vorbildfunktion vorleben und den gezielten Einbezug von Lehrpersonen in die Kommunikationsentwicklung ermöglichen.

Infobox: Entwicklung des Self-Assessments «Schulkommunikation»

Ziel des Projekts «Schulkommunikation im digitalen Wandel», gefördert von der Stiftung Mercator Schweiz, war die Erfassung der zentralen Prozesse und Herausforderungen der Schulkommunikation anhand von vier Fallstudien. Darauf aufbauend wurde das Self-Assessment «Schulkommunikation» entwickelt.

Für die vier Fallstudien wurden die Perspektiven der verschiedenen Akteure (Schulleitungs- und Lehrpersonen, Erziehungsberechtigte, Schüler*innen) eingeholt und die Forschungsfragen mittels eines qualitativen Mehrmethodendesigns (Loosen & Scholl, 2012) beantwortet. Die vier Schulen stammen aus verschiedenen Kantonen der Deutschschweiz und unterscheiden sich in Bezug auf die Faktoren Grösse (130 bis 800 Schüler*innen), Organisation (zwischen 1 bis 5 Schulleiter*innen), Schulstufe (Gesamtschule von Primar- bis Oberstufe sowie Sekundarschulen), finanzielle Ressourcen und demografische Zusammensetzung der Schüler*innen. Die Ergebnisse der Fallstudien waren die Grundlage, um ein Self-Assessment für die Weiterentwicklung der Schulkommunikation im digitalen Wandel zu entwickeln.

Ausgehend von den theoretischen Grundlagen wurden die Fallstudien entlang der folgenden Module erarbeitet:

Modul 1: Analyse zentraler Dokumente im Bereich kantonale und kommunale Vorgaben (Gesetze, Verordnungen, Richtlinien etc.), Analyse der Kommunikationsmittel der vier Schulen (Website, Social Media, Elternbriefe, interne Newsletter etc.) sowie der strategischen Vorgaben (Leitbild, Kommunikationskonzept, Richtlinien etc.), um die Bedingungen und die Gestaltung der aktuellen Kommunikation zu erfassen.

Modul 2: Durchführung von Leitfadeninterviews mit allen Schulleiter*innen (n = 12) der vier Schulen, um die Bedingungen, die aktuelle Kommunikation, Herausforderungen und Erwartungen an die Kommunikation im digitalen Wandel aus Sicht der Schulleitung zu erfassen.

Modul 3a: Durchführung von je drei Fokusgruppen-Interviews (je eine mit Lehrer*innen, Erziehungsberechtigten und Schüler*innen) in drei Schulen. Jede Fokusgruppe setzte sich aus vier bis sieben Personen zusammen. Aufgrund der Covid-19-Pandemie konnten in der vierten Schule keine Fokusgruppen-Interviews durchgeführt werden.

Modul 3b: Durchführung einer Nacherhebung (Spätsommer 2020), um die während des Lockdowns gemachten Erfahrungen mit der Schulkommunikation zu erfassen und die bisherigen Erkenntnisse breiter abzustützen, zu bestätigen oder zu erweitern. Dazu wurden Leitfadengespräche mit den Gesamtschulleiter*innen ($n = 7$) sowie mit je zwei Lehrpersonen ($n = 4$) und zwei Erziehungsberechtigten ($n = 4$) aus den Fokusgruppen zweier Schulen geführt. Zudem wurde an drei Schulen eine kurze halbstrukturierte Onlinebefragung von Lehrpersonen ($n = 37$) und Erziehungsberechtigten ($n = 159$) durchgeführt.

Alle Leitfadengespräche und Fokusgruppen-Interviews wurden mit einer qualitativen strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet.

Für das Unterkapitel 4.5 wurden Daten aus dem Self-Assessment der bisherigen Nutzung gezogen und wie im Kapitel beschrieben ausgewertet.

5 Überlegungen von Lehrpersonen bei der Nutzung digitaler Kommunikationskanäle

Daniel Hürzeler, Doreen Prasse

Die Herausforderungen der letzten Jahre haben in vielen Bereichen der Schule gezeigt, dass die Kommunikation über digitale Medien unerlässlich ist. Mit der Nutzung neuer digitaler Kommunikationsplattformen soll diesen Herausforderungen entgegengetreten werden. Solche Plattformen versprechen, die Kommunikation zu vereinfachen und zu verbessern. Dieser Beitrag soll das Einlösen dieses Versprechens genauer untersuchen und Hinweise für den Umgang mit digitalen Kommunikationsplattformen in Schulen liefern.³

5.1 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Familie

Schon vor dem Ausbruch der Corona-Pandemie war man sich einig, dass die Kommunikation zwischen der Schule und den Erziehungsberechtigten zu den wichtigsten Qualitätsmerkmalen einer «Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Familie» gehört (Epstein, 2018; Sacher, 2022). Ohne Austausch zwischen allen Beteiligten kann eine Zusammenarbeit gar nicht erst entstehen. In verschiedenen Studien hat sich gezeigt, dass eine erfolgreiche Kooperation zwischen Erziehungsberechtigten und der Schule das Engagement und die Leistungsentwicklung von Lernenden positiv beeinflussen kann (Ma et al., 2016; Park & Holloway,

3 Beim vorliegenden Beitrag handelt es sich um eine abgekürzte Fassung einer Masterarbeit, welche im Rahmen des Studiums Fachdidaktik Medien & Informatik an der Pädagogischen Hochschule Schwyz verfasst wurde. Das vollständige Dokument ist im Repository der PH Schwyz auffindbar: <https://zenodo.org/communities/reposz-mz>.

2017; Smith et al., 2020). Zum gelingenden Austausch tragen die digitalen Medien einen immer wichtigeren Teil bei. Mit dem Aufkommen von digitalen Kommunikationsplattformen, stellt sich also die Frage, wie diese die Kommunikation in der Schule prägen. Trotz der zunehmenden Nutzung von digitalen Plattformen in Schulen (Educa, 2021), ist immer noch wenig darüber bekannt, wie und wofür digitale Kommunikationsplattformen von Erziehungsberechtigten, Lehrpersonen wie auch auf der Schulebene verwendet werden. Insbesondere im deutschsprachigen Raum sind die Möglichkeiten von digitalen Medien im schulischen Kontext noch unzureichend untersucht und diskutiert (Bastian & Prasse, 2021). An dieser Stelle soll diese Arbeit anknüpfen und einen Beitrag für die Praxis leisten. Verschiedene Anbieter von digitalen Kommunikationsplattformen versprechen in erster Hinsicht eine Vereinfachung der Kommunikation zwischen der Schule und den Erziehungsberechtigten. Ein Blick in die aktuelle Literatur zeigt jedoch, dass alle Beteiligten nach der Einführung solcher Plattformen mit neuen Herausforderungen konfrontiert werden (Kuusimäki et al., 2019a; Olmstead, 2013; Palts & Kalmus, 2015). Trotz der weiten Verbreitung von mobilen internetfähigen Geräten in der Schweiz ist bei der Einführung digitaler Kommunikationswege Vorsicht geboten. Sacher weist darauf hin, dass die bevorzugte Nutzung von digitalen Kommunikationswegen gut überlegt sein muss, da es Erziehungsberechtigte gibt, die man damit nicht erreichen kann und die dadurch ausgegrenzt werden könnten (Sacher, 2022, S. 95). Als weitere Herausforderung wird das Fehlen von nonverbalen Interaktionen beschrieben, was zu einer Fehlinterpretation der Nachricht führen (Wassermann & Zwebner, 2017) oder Missverständnisse begünstigen kann, insbesondere bei fremdsprachigen Erziehungsberechtigten (Olmstead, 2013). Palts und Kalmus (2015, S. 67) beschreiben, dass die Angst, falsch verstanden zu werden, die Beziehung zwischen der Schule und Erziehungsberechtigten negativ beeinflussen könnte. Daher wird das Fehlen von nonverbalen Interaktionsmöglichkeiten als eines der zentralen Hindernisse beschrieben, digitale Kommunikation im Austausch mit Erziehungsberechtigten anzuwenden (Macià Bordalba & Garreta Bochaca, 2019). Eine weitere Herausforderung ist der Zeitaufwand. So bezeichneten Lehrpersonen das Aktualisieren von Klassenwebseiten und das tägliche Versenden von Nachrichten als Zeitfresser

(Olmstead, 2013). Einige Lehrpersonen brachten die Nichtnutzung der digitalen Kommunikation mit ihrem Alter in Verbindung (Macià Bordalba & Garreta Bochaca, 2019), andere fürchteten sich vor einem zu grossen digitalen Fussabdruck (Palts & Kalmus, 2015). Auf der anderen Seite weisen Wasserman und Zwebner (2017), welche die Kommunikation zwischen der Schule und Erziehungsberechtigten mit WhatsApp untersucht haben, auf die übermässige Einbindung der Eltern in das Geschehen der Schule hin. Sie empfehlen, Abmachungen über Erreichbarkeitszeiten gemeinsam zu treffen. Das Gefühl, immer erreichbar sein zu müssen, wird in der Literatur als belastend beschrieben und könnte das Wohlbefinden von Lehrpersonen beeinträchtigen (Kuusimäki et al., 2019b). Palts und Kalmus (2015, S.67) schlagen deshalb vor, die Nutzung von WhatsApp auf bestimmte Zeiten zu beschränken. Solche Vereinbarungen sollen die persönliche Freizeit schützen und unter anderem das Risiko eines Burnouts verringern (Palts & Kalmus, 2015).

Die digitale Kommunikation bringt nicht nur Herausforderungen mit sich, sondern erfordert von allen Beteiligten auch die Mitgestaltung gewisser Gelingensbedingungen. Zunächst muss die Wichtigkeit der Kommunikation zwischen der Schule und den Erziehungsberechtigten anerkannt werden (Palts & Kalmus, 2015). Weiter werden in der Fachliteratur immer wieder infrastrukturelle Bedingungen erwähnt. Dazu gehört zum Beispiel der Zugang zum Internet zuhause oder in der Schule sowie die Verfügbarkeit von internetfähigen Geräten im Allgemeinen. Untersuchungen kommen zum Schluss, dass die Verfügbarkeit digitaler Geräte zwar relevant ist, aber aufgrund der weiten Verbreitung besonders mobiler internetfähiger Geräte nur noch selten eine Hürde darstellt (Macià Bordalba & Garreta Bochaca, 2019; Olmstead, 2013). Als weitere Bedingung für einen gelingenden Austausch gilt die regelmässige Nutzung der digitalen Kommunikationsplattform. Je aktiver eine Lehrperson auf digitalen Plattformen ist, desto öfter kommunizieren auch die Lernenden und die Erziehungsberechtigten darüber (Blau & Hameiri, 2017). Für die regelmässige Anwendung solcher Plattformen sind jedoch gewisse Kompetenzen erforderlich. So weisen Bastian und Prasse (2021) darauf hin, dass digitale Kommunikationskanäle eine entsprechende Medienkompetenz von der Seite der

Lehrpersonen und der Erziehungsberechtigten voraussetzen, welche weit über einfache Anwendungskompetenzen hinausgehen.

Einstellungen und Überzeugungen gelten als wichtigster Faktor der erfolgreichen Technologieintegration im Schulalltag (Petko, 2012). So konnte ein Zusammenhang zwischen einer positiven Einstellung von Lehrpersonen zum Einsatz digitaler Medien und deren tatsächlicher Nutzung in Schule und Unterricht empirisch nachgewiesen werden (Kim et al., 2013; Petko, 2012; Prasse, 2012). Dieser Zusammenhang konnte auch in Bezug auf die digitale Kommunikation festgestellt werden. So zeigten sich zwischen der wahrgenommenen Nützlichkeit und der Akzeptanz von digitalen Kommunikationskanälen positive Zusammenhänge (Ho et al., 2013). Die Autoren gehen davon aus, dass subjektive Normen, welche die Meinung von nahestehenden Personen umfassen, ebenfalls eine wichtige Rolle spielen. Es wird vermutet, dass subjektive Normen die Intention, ein neues System zu nutzen, beeinflussen. Macià Bordalba und Garreta Bochaca (2019) kamen zum Schluss, dass Annehmlichkeit (convenience) und Schnelligkeit (immediacy) als Schlüsselüberzeugungen gelten und die Absicht der Nutzung digitaler Kommunikation verstärken könnten. Die Befragung von Olmstead (2013) hat gezeigt, dass die Technologie als effektives Werkzeug zur besseren Elternbeteiligung wahrgenommen wird. Weitere verstärkende Faktoren, die erwähnt wurden, betreffen die Erreichbarkeit aller Erziehungsberechtigten: Durch digitale Kommunikation können auch getrennt lebende- oder berufstätige Eltern erreicht und zeitnah informiert werden (Kosaretskii & Chernyshova, 2013; Palts & Kalamus, 2015).

Weitere interessante Einblicke ermöglichte das Projekt «Nutzung von Lernplattformen für Unterricht und Zusammenarbeit in Schulen⁴» bei dem der Autor mitgearbeitet hat. Auch in diesem Projekt zeigte sich, dass sich die Pandemie auf die digitale Kommunikation ausgewirkt hat. Über die Plattformen wurden Erziehungsberechtigte in unterschiedlichem Umfang miteinbezogen. In einer Schule wurden Erziehungsberechtigte in einem Wochenupdate umfassend über das Unterrichtsgeschehen in-

4 Dieses Projekt wurde unterstützt von BeLEARN <https://belearn.swiss/projekt/nutzung-von-lernplattformen>.

formiert, in einer anderen hatten sie in einer Art Holangebot Zugriff auf sämtliche Informationen inklusive Absenzen und Noten (Hangartner et al., in Begutachtung).

5.2 Fragestellungen

Aus der Auseinandersetzung mit den empirischen Ergebnissen wurde ersichtlich, dass die digitale Kommunikation einen Einfluss auf das Mass der Beteiligung von Erziehungsberechtigten in der Schule haben kann. Viele Vorteile werden mit der digitalen Kommunikation in Verbindung gebracht, es ergeben sich aber auch neue Herausforderungen. Ziel der Arbeit war es, mehr über die Einstellungen von Lehrpersonen zur digitalen Kommunikation herauszufinden. Mit welchen Überzeugungen werden digitale Kanäle angewendet und welche Bedenken hindern den Einsatz? Die bisherige Forschung fokussierte vor allem auf die E-Mail-Kommunikation (Thompson, 2008). Mit dem Aufkommen von Kommunikationsapplikationen für Mobilgeräte, welche spezifisch für den Gebrauch in Schulen entwickelt wurden, eröffnen sich viele spannende Möglichkeiten. Diese Arbeit verfolgte zwei Ziele. Erstens soll mit einem Einstellungs-Verhaltens-Modell als Grundlage die Faktoren untersucht werden, welche die Nutzung digital unterstützter Kommunikation zwischen der Schule und den Erziehungsberechtigten beeinflussen: Welche Überzeugungen sprechen für den Einsatz digital unterstützter Kommunikation mit den Eltern (Einstellungen gegenüber der digitalen Kommunikation)?

Das zweite Ziel besteht darin, mehr über Kommunikationsaktivitäten herauszufinden. Im Fokus stand die Schweizer Mobile-Applikation «Klapp», eine eigens für die Schule entwickelte Kommunikationsplattform. Fokussiert wurde auf die Inhalte der Nachrichten, welche über diese Plattform kommuniziert werden. Dazu wurde die folgende Fragestellung formuliert: Welche Handlungsmuster haben Lehrpersonen bezüglich ihren digital unterstützten Kommunikationsaktivitäten (kommunizierte Inhalte)?

Den beiden Fragestellungen wurde mithilfe von Interviews nachgegangen. Es wurden Schulen ausgewählt, welche für die Kommunikation mit

Erziehungsberechtigten auf die Applikation Klapp setzen (vgl. Infobox Interviewstudie).

5.3 Ergebnisse

Einstellungen gegenüber der digitalen Kommunikation

Die befragten Lehrpersonen schrieben der Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten eine hohe Relevanz zu. Es stellte sich jedoch heraus, dass die Einstellungen gegenüber der digital unterstützten Kommunikation variieren und die Lehrpersonen unterschiedliches Nutzungsverhalten zeigten. In der Untersuchung wurden positive Aussagen als Äusserungen betrachtet, die Vorteile oder die Befürwortung der Nutzung digitaler Medien zur Elternkommunikation zum Ausdruck bringen, negative Aussagen als Äusserungen, die Nachteile oder Ablehnung der Nutzung digitaler Medien zur Elternkommunikation zum Ausdruck bringen (Macià Bordalba & Garreta Bochaca, 2019, S. 54). Die wichtigsten Faktoren werden im folgenden Abschnitt zusammengefasst.

Die wahrgenommene Nützlichkeit: Viele Aussagen der befragten Lehrpersonen bezogen sich auf die wahrgenommene Nützlichkeit der Anwendung digital unterstützter Kommunikation. Die wahrgenommene Nützlichkeit gibt den Grad an, in dem eine Person glaubt, dass der Einsatz von Technologie ihre Arbeitsleistung verbessern würde (Davis, 1985, S.26). Aufgrund der Vielfalt der Aspekte der wahrgenommenen Nützlichkeit wurde dieser Faktor in weitere Unterkategorien unterteilt. In diesem Artikel wird auf zentrale Faktoren eingegangen, die mit je einem positiven und einem negativen Interviewausschnitt illustriert werden (vgl. Sätze in Blau in der Tabelle 5.1).

<p>Wahrgenommene Nützlichkeit</p>	
<p>Annehmlichkeit</p> <p>Der Grad, in dem eine Person glaubt, dass digitale Medien angenehmer sind als die Nutzung traditioneller Kanäle (Macià Bordalba & Garreta Bochaca, 2019, S. 52)</p>	
<p>Positiv</p> <p>Direkter Kontakt mit Erziehungsberechtigten, das Kind ist nicht mehr «Übermittler».</p> <p>Möglichkeit der Lesebestätigung gibt Sicherheit, dass die Nachricht angekommen ist.</p> <p>Ausdrucken und Verteilen von Informationsschreiben auf Papier entfällt.</p> <p><i>«Es ist so wie auch eine direkte Kommunikation mit den Eltern. Das Kind übernimmt nicht mehr den Marathonläufer oder so. Es ist nicht mehr der Postbote und das geht vielleicht dort verloren.»</i> LP14</p>	<p>Negativ</p> <p>Lehrpersonen sind mit einer höheren Anzahl an Nachrichten von Erziehungsberechtigten konfrontiert.</p> <p>Lehrpersonen berichten über höhere Erreichbarkeitszeiten.</p> <p>Schwierigere Abgrenzung zwischen Arbeit und Privatleben.</p> <p><i>«Man ist plötzlich immer erreichbar. Und so findet die Kommunikation oft auch manchmal am Wochenende statt.»</i> LP1</p>
<p>Schnelligkeit</p> <p>Der Grad, in dem eine Person glaubt, dass digitale Medien den Kommunikationsprozess schneller gestalten (Macià Bordalba & Garreta Bochaca, 2019, S. 52)</p>	
<p>Positiv</p> <p>Erziehungsberechtigte sind unmittelbar informiert.</p> <p>Mit einem Klick kann eine hohe Anzahl an Erziehungsberechtigten erreicht werden.</p> <p><i>«Ich bin sicher, dass alles gleichzeitig ankommt mit einem Knopfdruck.»</i> LP8</p>	<p>Negativ</p> <p>Lehrpersonen berichten über einen gewissen Druck, auf Nachrichten innerhalb einer kurzen Frist antworten zu müssen.</p> <p><i>«Seit wir das elektronisch machen, haben sich die Eltern daran gewöhnt, dass das sofort passieren sollte. [...] Weil das so elegant geht, erwartet man das am gleichen Tag.»</i> LP2</p>
<p>Verständlichkeit der Informationen</p> <p>Der Grad, in dem eine Person glaubt, dass Nachrichten über digitale Medien verständlich sind und dadurch eine höhere Informiertheit bei den Eltern erzielt werden kann</p>	
<p>Positiv</p> <p>8 von 14 Lehrpersonen erwähnten, dass sie das Gefühl haben, dass Erziehungsberechtigte durch die digitale Kommunikation besser informiert seien.</p> <p>Nachrichten an fremdsprachige Erziehungsberechtigte können einfacher übersetzt werden.</p> <p><i>«Da kommen auch die Rückmeldungen. Eltern fühlen sich besser informiert.»</i> LP1</p>	<p>Negativ</p> <p>Durch die digitale Kommunikation sind bereits Missverständnisse aufgetreten.</p> <p><i>«Und die Eltern haben es dann irgendwie falsch verstanden. Als wahnsinnige Kritik an ihnen aufgefasst.»</i> LP3</p>

Wahrgenommene Nützlichkeit	
Wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit Das Ausmass, in dem eine Person glaubt, dass die Verwendung eines bestimmten Systems frei von körperlichen und geistigen Anstrengungen ist (Davis, 1985, S. 26)	
Positiv Die Plattform verfügt über ein einfaches, intuitives und übersichtliches Erscheinungsbild. <i>«Es ist nicht so überladen und braucht nicht Tausende von Möglichkeiten und irgendwie Klicks, damit ich meine Eltern informieren kann.»</i> LP6	Negativ Die Plattform ist unübersichtlich und verfügt über Funktionen, welche kaum gebraucht werden. <i>«Aber ich war sehr skeptisch am Anfang. Je mehr man sich damit beschäftigte, selber einmal hineinguckte und ausprobierte, merkte man auch, dass immer neue Erkenntnisse und Aha-Erlebnisse eintraten.»</i> LP2

Tab. 5.1: Wahrgenommene Nützlichkeit und wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit mit positiven- und negativen Faktoren

Subjektive Normen: Die subjektiven Normen umfassen Aussagen, dass andere Personen aus ihrem beruflichen Umfeld oder Personen, die ihnen wichtig sind, einen Einfluss auf ihre Einstellung zum Gebrauch digitaler Kommunikation hatten. Die Analyse zeigte, dass insgesamt 9 von 14 Lehrpersonen den Einfluss von anderen Personen auf ihre Nutzung digitaler Kommunikation als relevant einschätzten. Dieser Einfluss bezieht sich auf andere Lehrpersonen wie auch auf die Schulleitung.

Wahrgenommene Verhaltenskontrolle - Selbstwirksamkeit: Die Selbstwirksamkeit umfasst «das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, das Verhalten erfolgreich durchzuführen» (Taylor & Todd, 1995, S. 150). Dieser Kategorie wurden Aussagen zugeordnet, bei welchen sich die Lehrpersonen auf ihre allgemeine Selbstwirksamkeit gegenüber der Nutzung neuer Online-Plattformen bezogen. 12 von 14 Lehrpersonen verfügten über ein ausgeprägtes Vertrauen in die eigene Fähigkeit, denn sie beanspruchten keine Unterstützungsangebote in der Einführungsphase oder waren an dieser massgeblich beteiligt.

Die kommunizierten Inhalte

Der zweite Teil der Arbeit fokussierte sich auf die Inhalte der digitalen Kommunikationsaktivitäten mit Erziehungsberechtigten. Aus der Inhalts-

analyse entstanden total 14 thematische Kategorien, welche im Anschluss in Anlehnung an (Kuusimäki et al., 2019b) in Hauptkategorien eingeteilt werden konnten.

Administrative Angelegenheiten: Die grösste Kategorie mit 6 Subkategorien und den meisten codierten Aussagen betrafen administrative Angelegenheiten. Nachrichten in dieser Kategorie umfassen Themen, welche nicht den eigentlichen Unterricht betrafen, sondern eher den organisatorischen und amtlichen Aufgaben einer Lehrperson zugeordnet werden können. Typische Beispiele sind: Informationen der Schulleitung, Informationen über anstehende Termine wie Ausflüge oder Veranstaltungen, Mitteilungen zu Abwesenheiten, Nachrichten zu Corona-Massnahmen⁵ oder Terminvereinbarungen mit Erziehungsberechtigten.

Unterrichtsbezogene Angelegenheiten: Unterrichtsbezogene Angelegenheiten machten die zweitgrösste Kategorie aus und betrafen alle Nachrichten, welche einen direkten Bezug zum Unterricht aufwiesen. In dieser Kategorie fiel auf, dass 9 von 14 Lehrpersonen die Erziehungsberechtigten über kurzfristige Angelegenheiten informieren. Kurzfristiges umfasst Nachrichten zu zeitlich knapp bevorstehenden Änderungen im Stundenplan oder dem Unterrichtsprogramm. Des Weiteren versandten 7 von 14 Lehrpersonen multimediale Inhalte, um den Eltern einen Einblick in den Schulalltag zu ermöglichen. Dazu kamen Fragen zu Hausaufgaben, zu bevorstehenden Lernkontrollen oder über Fachspezifisches aus dem Unterricht allgemein.

Persönliche Angelegenheiten: Die dritte Kategorie umfasst Nachrichten, welche individuelle und sensible Informationen beinhalten. Die Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial hat gezeigt, dass Lehrpersonen eher zurückhaltend über persönliche Angelegenheiten mit Erziehungsberechtigten digital kommunizieren. 12 von 14 Lehrpersonen stimmten damit überein, heikle Themen nicht über die Kommunikationsplattform anzusprechen. Für heikle Angelegenheiten bevorzugen die befragten Lehrpersonen ein Telefonat oder gleich ein persönliches Gespräch vor Ort.

5 Die Studie wurde im ersten Quartal 2021 durchgeführt, das heisst ein Jahr nach dem ersten Lockdown in den Schweizer Schulen.

5.4 Fazit und Hinweise für die Praxis

Die Befragung der Lehrpersonen hat gezeigt, dass die digital unterstützte Kommunikation zu einem wichtigen Arbeitswerkzeug von Lehrpersonen geworden ist. 7 von 14 Lehrpersonen gaben an, täglich digital im Austausch mit den Eltern zu stehen. Sie nutzen digitale Kommunikationskanäle in der Überzeugung, dass diese eine komfortable Möglichkeit (Annehmlichkeit) darstellen, direkt, zeitnah und ohne Umwege (Schnelligkeit) mit den Erziehungsberechtigten zu kommunizieren. Einen positiven Einfluss auf die Einstellung haben auch andere Lehrpersonen aus dem Kollegium oder die Schulleitung, jedoch nur wenn der Einfluss als innovativ oder unterstützend wahrgenommen wird. Als zentralstes Hindernis, die digitale Kommunikation anzuwenden, hat sich die Angst vor Missverständnissen erwiesen. Das Fehlen von direkten Reaktionen, Mimik und Gestik lässt Lehrpersonen nicht in allen Fällen auf die digitale Kommunikation zurückzugreifen. Für eine erfolgreiche Beziehungsgestaltung bevorzugen sie eher ein Telefonat oder ein persönliches Gespräch vor Ort. Diese Erkenntnis geht mit den untersuchten Kommunikationsaktivitäten einher. Sensitive, heikle oder persönliche Angelegenheiten klären Lehrpersonen bevorzugt über die traditionellen Kommunikationswege.

1) Empfehlungen für Schulen

Datenschutz: Schulen, welche eine digitale Kommunikationsplattform einführen wollen, wird empfohlen, zuerst die Aspekte des Datenschutzes zu evaluieren. Dazu kann der Navigator von Educa⁶ nützlich sein, welcher eine wachsende Sammlung an digitalen Anwendungen für die Schule und den Unterricht analysiert und ausführlich beschreibt.

Benutzungsoberfläche: Es wird empfohlen, sich vor der Einführung mit der Oberfläche der Anwendung auseinanderzusetzen, um die Benutzerfreundlichkeit zu prüfen.

6 Educa ist die Fachagentur, die im Auftrag von Bund und Kantonen Behörden mit Expertise zu technologischen Entwicklungen und dem Bildungssystem unterstützt. Mit ihrem Navigator bewertet sie digitale Werkzeuge für Schule und Unterricht nach einem einheitlichen Kriterienraster und auf Grundlage der Schweizer Gesetzgebung (vgl. <https://navi.educa.ch>).

Schulung aller Lehrpersonen: Es hat sich gezeigt, dass eine Schulung des gesamten Kollegiums vor der Einführung einer neuen Innovation von allen Beteiligten geschätzt wird.

Einführen von Kommunikationsregeln: Um die Arbeit von Lehrpersonen durch die neuen Kommunikationsmöglichkeiten nicht zusätzlich zu belasten, erscheint die Einführung von Kommunikationsregeln als sinnvoll, besonders die Definition von An- und Abwesenheitszeiten.

Unterstützung der Schulleitung & Fachpersonen: Eine unterstützende Schulleitung oder Spezialist*in Medien & Informatik (SMI) wird als hilfreich erachtet, da sie auch einen Einfluss auf die Nutzung neuer Plattformen von anderen Lehrpersonen haben kann.

Sensitive Themen vermeiden: Die Untersuchung der Kommunikationsaktivitäten hat ergeben, dass vor allem administrative oder einfache unterrichtsbezogene Angelegenheiten digital kommuniziert wurden und besonders für Kurzfristiges geeignet ist. Es wird empfohlen, sensitive, persönliche Angelegenheiten über die traditionellen Kommunikationswege, wie einem Telefonat oder einem persönlichen Gespräch anzugehen.

2) Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung

Es hat sich gezeigt, dass die Kommunikation mit Erziehungsberechtigten in Schulen ein wichtiges Thema ist. Deshalb sollte die Kommunikation mit Erziehungsberechtigten in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen mehr Gewicht erhalten. Dabei muss darauf fokussiert werden, gezielte Kommunikationskompetenzen zu fördern, damit die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten von Anfang an gelingt und eine erfolgreiche Partnerschaft aufgebaut werden kann. Angehende Lehrpersonen sollen in allen Phasen der berufspraktischen Ausbildung die Möglichkeit erhalten, an Elternabenden und an Standortgesprächen beobachtend teilzunehmen. Ausserdem sollen sie Einsicht in die tägliche digitale Kommunikation einer Lehrperson erhalten. In der Ausbildung angehender Lehrpersonen muss die Kooperation mit Erziehungsberechtigten als Querschnittsthema in möglichst viele Lehrveranstaltungen Einzug halten. Auch Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen und Schulleitungen zum Thema Kommunikation müssen weiter gestärkt und ausgebaut werden, vor allem in

Bezug auf die digitalen Möglichkeiten und die sich hieraus ergebenden Herausforderungen.

Infobox: Interviewstudie

Die Datengrundlage dieser Arbeit bilden leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen. Um die Stichprobe für die Befragung einzugrenzen, wurden Schulen ausgewählt, welche auf ihrer Webseite explizit angeben, dass sie für die Kommunikation mit Erziehungsberechtigten die Schweizer Kommunikationsplattform Klapp verwenden. Für die Befragung konnten 14 Lehrpersonen aus den Schweizer Kantonen Aargau, Basel-Land, Bern, Luzern und Solothurn gewonnen werden, welche an 8 unterschiedlichen Primarschulen (Zyklus 1 und Zyklus 2) unterrichteten. Alle befragten Lehrpersonen verfügten über mindestens 3 Jahre Berufserfahrung. Die Datenerhebung erfolgte im Zeitraum von Februar 2021 bis April 2021. Die Hälfte der Interviews wurde aufgrund der geltenden Schutzmassnahmen als Videokonferenz durchgeführt. Die Interviewdauer variierte zwischen 30 Minuten und einer Stunde. Allen Interviews lag ein halbstrukturierter Leitfaden zugrunde. Dieser umfasste Fragen zum persönlichen Kommunikationsverhalten, den Einstellungen zur digital unterstützten Kommunikation, zu den Inhalten der Nachrichten sowie Fragen zur Einführungsphase der Online-Plattform in der Schule. Für die darauffolgende Analyse der Daten wurde das inhaltsanalytische Verfahren der Strukturierung in Anlehnung an Mayring (2015) ausgewählt. Die Daten wurden mittels fokussierter Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2020) mit MAXQDA analysiert und ausgewertet.

6 Erziehungsberechtigte als Zielpublikum von Schulwebsites

Melodie Burri, Anne-Sophie Ewald, Sonja Beeli-Zimmermann, Evelyne Wannack

6.1 Einleitung

Schulen pflegen den Kontakt zu Erziehungsberechtigten⁷ über verschiedene Kanäle: Sie nutzen analoge Notizen, persönliche Kontakte und eine Vielzahl von digitalen Technologien wie Kurznachrichten, Messenger-Apps, E-Mails oder Websites. Digitale Technologien sind aus dem Schulalltag nicht mehr wegzudenken und ihnen wird das Potenzial zugeschrieben, auch ausserhalb des Unterrichts, grundlegende Veränderungen auszulösen (Petko et al., 2018). Bislang existieren jedoch wenige Studien, die den Einsatz digitaler Technologien aus der Perspektive der Schulorganisation untersuchen (Hartong, 2019). Diese Forschungslücke wurde im Forschungsprojekt «Digitale Elternarbeit an der Volksschule» der PHBern bearbeitet. Im Zentrum des Projektes standen Schulwebsites. In diesem Beitrag präsentieren wir Ergebnisse aus dem Projekt und zeigen, wie Eltern auf Schulwebsites angesprochen werden und was Schulleitungen mit Websites erreichen wollen. Bevor wir auf die Ergebnisse eingehen, stellen wir einige grundlegende Überlegungen zur Thematik digitaler Wandel und Elternzusammenarbeit vor, die als Rahmen für den Beitrag dienen.

7 Wir verwenden die Begriffe Eltern und Erziehungsberechtigte in diesem Beitrag synonym.

6.2 Elternarbeit und digitaler Wandel

Ein wichtiger Arbeitsbereich von Schulen ist die Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Eltern. Fend (2008) nennt nebst der Organisation und Durchführung von Unterricht «Elternarbeit» und «Aussenpolitik» als wichtige Arbeitsfelder von Schulen. Die Zusammenarbeit mit Eltern hat in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit erhalten, sowohl auf politischer und rechtlicher Ebene (Villiger et al., 2020) als auch in der Wissenschaft. Oft steht der Zusammenhang zwischen elterlichem Engagement und der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, insbesondere ihrem Schulerfolg, im Vordergrund (u.a. Wilder, 2013). Dabei wird häufig partnerschaftliche Elternzusammenarbeit gefordert, in der Praxis jedoch nur selten umgesetzt (u.a. Egger et al., 2014; Ho & Vasarik Staub, 2019). Ein wichtiger Bestandteil jeglicher Form der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten ist der regelmässige Austausch von Informationen. Intensive und effektive Kommunikation in beide Richtungen, also von der Schule zu den Eltern und umgekehrt, ist einer der Standards für die Zusammenarbeit mit Familien, die die US-amerikanische Parent-Teacher-Association beschreibt. Auf diese Standards wird auch im deutschsprachigen Raum häufig Bezug genommen (u.a. Sacher, 2014; Betz, 2015).

Mit der Digitalisierung haben sich die Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten vervielfacht. Daraus ergeben sich für die Schule neue Herausforderungen – nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch aus Sicht der Schule als Organisation. Die Organisationsperspektive spielte bislang in der Bildungsforschung jedoch nur eine marginale Rolle (Hartong, 2019; Schiefner-Rohs, 2019). In Bezug auf die Elternarbeit haben bestehende Arbeiten unter anderem gezeigt, dass digitale Technologien allgemein die Art der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern verändern (Olmstead, 2013). Spezifische Untersuchungen stellten fest, dass der Einsatz von E-Mail (Radin, 2013) oder Blogs (Ozcinar & Ekizoglu, 2013) das elterliche Engagement verbessern kann. Allerdings kamen Forschende wiederholt zum Schluss, dass das Potenzial digitaler Technologien von Schulen selten ausgeschöpft wird (u.a. Roman & Ottenbreit-Leftwich, 2015; Tavas & Bilač, 2011). Was die Nutzung von Schulwebsites in der Elternzusammenarbeit angeht, gibt es nur wenige Untersuchungen, speziell sind uns

keine entsprechenden Studien aus der Schweiz bekannt. Bestehende Arbeiten kommen aus dem angelsächsischen Raum (u.a. Gilleece & Eivers, 2018; Goodall, 2016; Taddeo & Barnes, 2016) oder wurden im Kontext der freien Schulwahl durchgeführt, beispielsweise in Schweden (Gu, 2017) oder Griechenland (Dimopoulos & Tsami, 2018). Mit der vorliegenden Arbeit tragen wir dazu bei, die Situation in der Schweiz zu thematisieren und diese Forschungslücke zu verkleinern.

6.3 Ergebnisse

Unsere Ergebnisse basieren auf der Analyse der Startseiten von 40 Schulwebsites und Interviews mit den websitesverantwortlichen Personen in acht dieser Schulen (vgl. Infobox Mehrperspektivische Zugänge zu Schulwebsites). In einem ersten Schritt stellen wir Ergebnisse zu der Ansprache der Erziehungsberechtigten auf den Startseiten vor. Hierbei fokussieren wir auf die Begrüssung und Anrede der Eltern. In einem zweiten Schritt präsentieren wir anhand von zwei Schulen, die als Fallbeispiele dienen, die Perspektive der Verantwortlichen. Wörtliche Zitate, die wir direkt den Startseiten beziehungsweise Interviews entnommen haben, kennzeichnen wir im Folgenden mit Anführungs- und Schlusszeichen.

1) Ergebnisse der Startseiten

Begrüssung der Erziehungsberechtigten: Auf einer Startseite fanden wir oft eine direkte Begrüssung wie «Willkommen», «Herzlich willkommen», oder noch spezifischer «Willkommen auf der Website der Schule [Name]». Gut die Hälfte der untersuchten Websites (21 von 40) verwendeten solche Formulierungen, wobei es bei acht Schulen nicht über diesen kurzen Gruss hinausging. Mehr als der Hälfte (24) der Schulen stellten sich mit einem Porträt vor. Einige taten dies mit Fotos der Schule oder Stichworten: «Oberstufenschule 7.–9.Klasse // Sek und Real // [Ort] // Schweiz». Andere beschrieben ihre pädagogischen Grundsätze, zum Beispiel, dass das Schulleben nur gelingen könne, wenn sich Schüler*innen, Lehrpersonen, weitere Personen der Schule, die Schulpflege aber auch Eltern und Angehörige daran beteiligen. Aufgefallen ist uns, dass eine einzi-

ge Schule unserer Stichprobe einen mehrsprachigen Willkommensgruss benutzte und sich vier Schulen direkt an Zuziehende wendeten.

Anrede der Erziehungsberechtigten: Wir erfassten alle Stellen auf der Startseite, die Begriffe wie Eltern, Elterninformation oder ähnliche Formulierungen enthielten. Daraus definierten wir drei Typen der Anrede. Dabei berücksichtigten wir sowohl sprachliche Formulierungen als auch den Kontext, in welchem die Begriffe vorkamen. Mittels der sprachlichen Formulierungen identifizierten wir spezifische Rollen, welche den Eltern zugewiesen wurden. In manchen Fällen schlossen Formulierungen sie als Teil der Schulgemeinschaft ein und beschrieben die Schule beispielsweise als «Gemeinschaft, bestehend aus Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen, Eltern, Angehörigen und Hauswarten». Andere sprachen sie als Empfangende von Informationen an, indem sie mit Download-Links zu Elternbriefen führten. Beim Kontext unterschieden wir, ob Erziehungsberechtigte als fester Bestandteil und/oder prominent auf der Website vorkamen, beispielsweise mit Nennung in der Navigation, oder nur zufällig in einer gerade aktuellen Meldung. Die Kombination dieser beiden Faktoren führte zu den drei Typen der Anrede, die wir in Tabelle 6.1 darstellen.

	Anrede als Partner*in	Anrede als spezifische Gruppe	Allgemeine Anrede	total
Charakterisierung	Eltern sind ein Teil der Schulgemeinschaft oder es wird eine kollaborative Beziehung zu ihnen betont und/oder ihnen wird ein prominenter Platz auf der Website zugewiesen	Eltern werden als spezifische Zielgruppe angesprochen, wobei ihnen vor allen Informationen zugewiesen werden, welche keinen festen Bestandteil der Website darstellen	Eltern werden nicht gezielt angesprochen, in der Regel findet sich der Begriff «Eltern» nirgends auf der Startseite	
Anzahl Schulen	5	17	18	40
Prozent	12.5	42.5	45	100

Tab. 6.1: Typen der Anrede der Erziehungsberechtigten

Wir teilten lediglich fünf der 40 Schulen dem Typ *Anrede als Partner*in* zu. 17 Websites teilten wir dem Typ *Anrede als spezifische Gruppe* zu. Bei beinahe der Hälfte (18) aller Websites kam der Begriff Eltern gar nicht auf der Startseite vor. Erziehungsberechtigte wurden somit nicht direkt als spezifische Zielgruppe angesprochen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die untersuchten Startseiten Eltern punktuell als Partner*innen und wiederholt als Informationsempfangende ansprachen. Gleichzeitig fällt auf, dass auf beinahe der Hälfte der Websites Erziehungsberechtigte nicht direkt als Zielgruppe adressiert werden. Zudem wurden allfällige spezifische Bedürfnisse, wie beispielsweise Informationen in unterschiedlichen Sprachen, kaum abgedeckt.

Im nächsten Abschnitt präsentieren wir Ergebnisse aus den Interviews mit den websiteverantwortlichen Personen. Dabei zeigen wir anhand von zwei Schulen exemplarisch auf, wie eine Schule des Typs *Allgemeine Anrede* (Schule Grün) und eine des Typs *Anrede als Partner*in* (Schule Blau) unterschiedliche Schwerpunkte in ihrer Kommunikation via Website setzten.

2) Ergebnisse der Interviews mit Websiteverantwortlichen

Zuerst stellen wir die Schulen A und B einzeln vor. Danach vergleichen wir sie anhand spezifischer Aspekte, um so die unterschiedlichen Herangehensweisen an die Elternzusammenarbeit und -kommunikation via Website aufzuzeigen.

Schule Grün: Die Schulleitung, bestehend aus zwei Personen, ist für die Website verantwortlich. Beide sind sehr IT-affin. Die erste Website wurde von einer Person der Schulleitung selbst erstellt, die aktuelle wird von einer «jungen Firma» aus dem Bekanntenkreis betrieben und von einer der interviewten Personen aktualisiert. Gemäss eigener Aussage ist sich die Schulleitung der Themen der Digitalisierung sehr bewusst und setzt sich stark damit auseinander. Die Kommunikation mit den Eltern wird über E-Mail und Briefe gepflegt, wobei ein grosser Anteil des Kontaktes über die Lehrpersonen läuft. Auf Datenschutz wird grossen Wert gelegt und die Schulleitung versteht die Digitalisierung insgesamt als Leitungsaufgabe. Ein Kommunikationskonzept ist in Bearbeitung. Damit sollen zuerst weiterführende Fragen und Ziele der Website geklärt und anschliessend umgesetzt werden.

Schule Blau: In der Schule Blau ist ebenfalls eine IT-affine Schulleitung bestehend aus einer Person für die Website verantwortlich. Sie hat die Website selbst erstellt, anlässlich der Fusion mehrerer Schulen aus verschiedenen Gemeinden. Die Schulleitung betreibt und pflegt die Website selbst. Gemäss eigener Aussage agiert sie als «One-Man-Show» und bezeichnet die Betreuung der Website als eine Art «Hobby». Für die Elternkommunikation wurde neu die Applikation Klapp eingeführt. Diese hat die Funktion der Website spürbar verändert. Die grösste Schwierigkeit der Website liegt aus Sicht der Schulleitung in der Aktualisierung. Die Schule verfügt über ein IT-, Medien- und Kommunikationskonzept.

Abgesehen von IT-affinen Schulleitungen ist beiden Schulen gemeinsam, dass sie mehrere Standorte haben. Schule Grün umfasst Kindergarten bis 9. Schuljahr (H1–11), Schule Blau Kindergarten bis 6. Klasse (H1–8). Zudem sind beide Schulen nicht in die Gemeindefree website integriert⁸, sondern führen eigenständige Websites, welche unter einer individuellen URL⁹ erreichbar sind. Keine der Schulen bezog die Eltern bei der Erstellung oder Überarbeitung der Websites systematisch ein.

Schule Grün und Blau im Vergleich: Wir vergleichen nun die beiden Schulen im Hinblick auf die Themen Zweck und Ziel, Stellenwert und Zielpublikum der Website sowie Elternrückmeldungen zur Website.

Nach **Zweck und Ziel** befragt, definierten die Schulleitungen der Schule Grün die Website als Ort, an welchem standardisierte Daten auf einer statischen Website hinterlegt sind. Die Seite soll bewusst keine «Erlebnisplattform», sondern ein reines «Informationstool» sein: «Vor allem ist jetzt relativ lange sowieso immer das Gleiche drin. Also es ist nicht so, dass es Highlights gibt, die immer wieder – wir sind total ohne Bilder. Und das hat auch den Grund des Datenschutzes. Also wenn wir Bilder haben möchten, müssten wir das Ganze durchziehen. Macht es natürlich in diesem Sinne nicht unbedingt attraktiver. [...] Was wir jetzt haben, ist rein eine Informationsbewirtschaftung, nicht mehr und nicht weniger. Das sind wir uns auch

8 Einige Schulwebsites sind direkt in die Gemeindefree websites eingebettet und stellen einen Teil des Webauftrittes der jeweiligen Gemeinde dar.

9 Eine URL (Uniform Resource Locator) ist standardisierte Abfolge von Zeichen, die eine spezifische Adresse im Internet angibt und es ermöglicht, Ressourcen wie Webseiten zu identifizieren und darauf zuzugreifen.

bewusst» (SL Grün). Schule Blau nannte unterschiedliche Ziele: unter anderem soll die Website als Einblick in den Schulalltag, Informationsquelle für Erziehungsberechtigte, «Backup von Klapp» sowie als «Visitenkarte» dienen: «Wir haben gemerkt, dass die Website auch ein bisschen zur Visitenkarte wird für Leute, die sich bewerben. Also das habe ich noch oft gemerkt, dass sie bei Bewerbungsunterlagen dann schreiben, dass sie auf der Website waren und geschaut haben, wie es aussieht» (SL Blau).
Bezüglich des **Stellenwerts** erwähnten beide Schulen eine Veränderung. Schule Grün stellte die heutige Funktion infrage oder zumindest die Wichtigkeit oder Reichweite: «Man muss sich wirklich fragen, für was brauche ich die Website noch. Sie hat nicht mehr diesen Stellenwert. Früher gab es keine Alternative oder keine anderen Instrumente, aber heute ist das anders. [...] Und dadurch gibt es sehr wohl die Frage, was ist am Schluss die Aufgabe dieser Website» (SL Grün). Während Schule Grün von einer Verringerung des Stellenwerts sprach, konstatierte Schule Blau zunächst ebenfalls eine Verringerung, beschrieb dann aber, dass sich die Funktion veränderte und sie somit wieder an Stellenwert gewonnen habe: «Und jetzt mit dem letzten Boost, den es gegeben hat, mit Corona, das hat das Lehreroffice und das Klapp alles ein bisschen befeuert bei uns. Da haben wir gemerkt, dass wir jetzt ganz viel über dieses Klapp direkt mit den Eltern teilen können, Briefe versenden, wie so ein WhatsApp-System. Und das hat der Website vielleicht wieder ein bisschen die Funktion bzw. die Berechtigung genommen. Respektive, ich muss sagen, die Website hat wieder ein paar andere Funktionen. Jetzt ist es mehr ein Dokument oder eine Seite, um die Sachen zu dokumentieren. Also wir haben einen Anlass, man kann vielleicht einmal ein Foto hochladen, wo wir natürlich bewusst schauen, dass man keine Gesichter sieht. Oder man kann Elternbriefe hochladen mit Informationen, damit diejenigen, die es verloren haben, dort schauen können» (SL Blau).

Hinsichtlich des **Zielpublikums** nannte Schule Grün «Fremde», spezifischer Neuzuzüger*innen und stellensuchende Lehrpersonen: «Es ist vor allem ein Ort, wo, ich nenne die jetzt einfach mal so, Fremde einen Ersteindruck und formale Daten abrufen können. Nicht viel mehr. [...] Die Neuzuzüger, die sich informieren, die werden schauen, gibt es etwas. Die werden sie auch anschauen. Aber danach habe ich nicht das Gefühl, dass da viele

Leute reinschauen» (SL Grün). Die Schule Blau beschrieb verschiedene Zielgruppen, nämlich Erziehungsberechtigte, die Schulcommunity, Gemeinde, interessierte Öffentlichkeit, Schüler*innen, Ehemalige und Stellensuchende. Ihr Zielpublikum war also eine Bandbreite an Personen und Gruppen, einerseits interne, die bereits zur Schule gehören, andererseits externe, wie beispielsweise Stellensuchende. Schule Blau begrenzte die gewünschte Reichweite der Website aber ebenso: «Und was mein Ziel gewesen wäre, ist die Schulcommunity zu erreichen, mit den Eltern. Und nicht unbedingt die ganze Welt oder alle Interessierten. [...] Das Ziel ist ja dann nicht, extrem viele Leute zu erreichen und Werbung zu machen. Das dann schon nicht.» (SL Blau). Sie wolle nicht «die ganze Welt» erreichen und zu viel Werbung machen, aber dass ein «gutes Bild» und eine ansprechende Website entstehe: «Und wenn das ein bisschen farbig und bunt daherkommt oder ein wenig Anlässe darauf hat, was die Leute anspricht oder so» (SL Blau). Für die Schule Grün soll dies keine Funktion der Website sein: «Wir haben als Schule nichts zu bewerben, rein vom Auftrag her nicht, wir bekommen unsere Kunden» (SL Grün).

Konkret zu **Rückmeldungen** seitens der Eltern befragt, berichtete die Schulleitung der Schule Grün von wenigen Reaktionen und begründete dies folgendermassen: «Wir könnten sie zumachen, das merkt wahrscheinlich nicht einmal jemand. [...] Eine Website wird erst dann attraktiv, wenn sie wirklich redaktionell bewirtschaftet wird. [...] Aber das ist nicht die Absicht aktuell» (SL Grün). Die Schulleitung der Schule Blau sprach von punktuellen Reaktionen und deutete diese positiv: «Es war noch erstaunlich, wie die Eltern draufgehen. Wenn etwas falsch steht, ein falsches Datum oder wenn etwas nicht kongruent ist mit einem Quartalsbrief – das höre ich sofort. Das ist so ein bisschen das Feedback, wo mir gezeigt wird, dass die Website schon angeschaut wird. [...] Wo ich dann schon merke, dass die Leute sie anschauen. Es wird eigentlich auch in jedem Elternbrief erwähnt» (SL Blau).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Schulen Grün und Blau ihre Websites sehr unterschiedlich für die Kommunikation mit Erziehungsberechtigten nutzen. Was bei Schule Grün bereits auf der Startseite sichtbar wurde, nämlich dass sie Eltern nicht direkt als Zielgruppe anspricht, zeigte sich auch im Interview mit den Schulleitungspersonen: Die Funktion der Web-

site als Kommunikationskanal und zur Pflege einer (partnerschaftlichen) Beziehung wird nur sehr eingeschränkt wahrgenommen. Die Website soll primär Neuzuzüger*innen mit grundlegenden Informationen versorgen. Die Schule Blau, die Erziehungsberechtigte schon mittels Startseite direkt als Partner*innen adressiert, will ein breiteres Zielpublikum ansprechen und weist in jedem Elternbrief auf die Website hin. Ihre Kommunikation via Website soll zudem nicht rein informativ, sondern ansprechend sein und die Schule mit aktuellen Informationen als lebendigen Ort darstellen.

6.4 Diskussion und Fazit

In diesem Beitrag haben wir die Frage, wie Schulen Erziehungsberechtigte auf ihren Websites ansprechen, sowohl mittels Analyse der Websiteinhalte als auch Interviews mit den verantwortlichen Personen untersucht. Ein zentrales Ergebnis ist, dass die gesamte Ausgestaltung der untersuchten Websites sehr heterogen ist und somit auch die Ansprachen der Eltern. Vorwissen, Interessen und Erfahrungen der websiteverantwortlichen Personen leiten die Art und Weise, wie sie Erziehungsberechtigte auf der Website ansprechen. Dabei bewegen sie sich in verschiedenen Spannungsfeldern (vgl. Abbildung 6.1).



Abb. 6.1: Spannungsfelder in der Anrede der Erziehungsberechtigten

Ein erstes Spannungsfeld eröffnet sich bezüglich der Zielgruppe zwischen «Outsidern» und «Insidern». Erstere sind Besuchende der Website, die die Schule (noch) nicht kennen und nicht Teil der Schulgemeinschaft sind, beispielsweise Neuzuzüger*innen, «neue» Eltern anfangs Schuljahr oder

auch stellensuchende Lehrpersonen. Zweitere sind Personen, die bereits ein Teil der Schule sind. Das können Schüler*innen, Eltern, Lehrpersonen oder interessierte Personen der Gemeinde sein.

Ein zweites Spannungsfeld betrifft die Art der Informationen, die auf der Website präsentiert wird, und bewegt sich zwischen «sachlichen Informationen» und einer «Betonung der Gemeinschaft». Im ersten Fall werden Basisinformationen bereitgestellt, unter anderem Kontaktangaben, Ferienpläne oder Reglemente. Dem gegenüber steht eine Sichtbarmachung der Schulgemeinschaft und des Schulalltags. Hierbei gewährt die Website Einblicke mittels Fotos, Berichten oder Videos – ähnlich einem Blog. Ein drittes Spannungsfeld zeigt sich hinsichtlich der Aktualität der präsentierten Informationen. Hier stehen statische Informationen mit langfristiger Gültigkeit, die als eine Art «Nachschlagewerk» dienen, aktuellen Informationen gegenüber, die häufige Updates und somit eine stetige Bewirtschaftung verlangen, ähnlich einem «Newsticker».

Prototypisch für diese Gegensätze sind die im zweiten Abschnitt des Kapitels 6.3 präsentierten Schulen Grün beziehungsweise Blau, wobei sich in unserer Stichprobe auch Mischformen fanden. Denn diese Spannungsfelder bedeuten nicht, dass sich Schulen bei der Ausgestaltung ihrer Websites für ein Profil entscheiden müssen. Unsere Analyse zeigt vielmehr, dass sich Schulen bei ihrer Websiterealisierung häufig verschiedener Elemente bedienen.

In Bezug auf die Elternschaft wiesen die untersuchten Schulen bei der Gestaltung der Ansprache via Website tendenziell ein relativ undifferenziertes Bild auf. So fanden sich mehrheitlich textbasierte Informationen und kaum Informationen in anderen Sprachen als Deutsch. Davon fühlen sich nicht alle Eltern angesprochen. Sacher (2014) nennt eine Willkommenskultur als Voraussetzung für gelingende Elternzusammenarbeit. Einige Websites sprachen Erziehungsberechtigte auf der Startseite gar nicht direkt an. Diejenigen, die Eltern als Zielgruppe sichtbar machten, wiesen ihnen grösstenteils die Rolle von Informationsempfängenden zu und wir fanden kaum Elemente, die Interaktion erlaubten, beispielsweise Kommentarfunktionen. Das technologische Potenzial wurde in den von uns untersuchten Websites häufig nicht ausgeschöpft, womit sich Ergebnisse vorangegangener Studien bestätigen (vgl. Roman & Ottenbreit-Left-

wich, 2015; Tavas & Bilač, 2011). Insgesamt besteht unseres Erachtens ungenutztes (technisches) Potenzial für eine differenziertere Ansprache der Eltern.

Wichtig ist anzumerken, dass der Unterhalt einer Website nur eine von vielen Aufgaben einer Schulleitung ist. Die Website ist ferner nur ein Kanal in einem komplexen Zusammenspiel von verschiedenen analogen und digitalen Kommunikationskanälen, welche sich laufend weiterentwickeln. Ein Grossteil der Kommunikation und des Austauschs mit den Erziehungsberechtigten wird zudem direkt von den Lehrpersonen gestaltet. Ein systematischer Einbezug ihrer Perspektive ist unerlässlich. Einen ersten Schritt in diese Richtung machen Daniel Hürzeler und Doreen Prasse in ihrem Beitrag in Kapitel 5. Weiter thematisiert der vorliegende Beitrag die Sichtweise der Eltern nicht. Wir verweisen dazu auf unseren Beitrag im nachfolgenden Kapitel 7, in welchem wir Resultate aus demselben Projekt präsentieren, welche aus Interviews mit Erziehungsberechtigten stammen.

Fazit

Angesichts immer wieder neuer digitaler Technologien ist es für Schulleitungen unerlässlich, die Gesamtsituation der Kommunikation im Auge zu behalten. Eine Möglichkeit, dies systematisch zu tun, bietet das Online-Self-Assessment der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften (ZHAW), welches in Kapitel 4 vorgestellt wird. Gerade weil die Funktion und damit der Nutzen einer Website für die Zusammenarbeit mit den Eltern stark von anderen digitalen und analogen Kommunikationskanälen in der Schule abhängt, gibt es keine «One-size-fits-all»-Website. Unterschiedliche Arten von Websites sind möglich und nötig. Einen für die jeweilige Schule passenden Umgang mit den verschiedenen Kanälen zu finden, bleibt eine herausfordernde Aufgabe. Gleichzeitig haben Websites das Potenzial, Eltern differenziert und vielseitig anzusprechen und können daher ein effizientes Instrument für die Zusammenarbeit mit ihnen sein.

Infobox: Mehrperspektivische Zugänge zu Schulwebsites

Das explorative Forschungsprojekt «Digitale Elternarbeit an der Volksschule», welches wir von August 2022 bis Juli 2023 an der PHBern durchführten, stellte Websites als einen digitalen Kommunikationskanal von Schulen ins Zentrum. In Tabelle 6.2 stellen wir die übergeordneten Forschungsfragen und die verwendeten Datensätze im Überblick dar.

Forschungsfragen	Stichprobe	Datengrundlage	Beitrag in diesem Band
Wie präsentieren sich Deutschschweizer Volksschulen den Eltern auf ihren Websites?	40 Websites von Schulen aus den Kantonen AG, BE, FR, SO	Websites	Kapitel 6
Unter welchen Bedingungen werden Websites von Schulen konzipiert, eingerichtet und unterhalten?	8 Schulen aus den 40 Websites	Persönliche, problemzentrierte Interviews mit verantwortlichen Personen (Schulleitung, Lehrperson, andere)	
Wie werden Schulwebsites von Eltern genutzt und wahrgenommen?	34 Personen aus 7 der 8 Schulen	Telefonische, halbstandardisierte, Interviews mit Erziehungsberechtigten	Kapitel 7

Tab. 6.2: Forschungsfragen und Datengrundlagen des Projektes «Digitale Elternarbeit an der Volksschule»

Wir erhoben Daten an 40 deutschsprachigen Schulen in den Kantonen Aargau, Bern, Fribourg und Solothurn. Die Stichprobenauswahl geschah mit dem Ziel der maximalen Variation (Patton, 2015). Unsere Auswahlkriterien waren die Art der Gemeinde (Bundesamt für Statistik, 2017), die unterrichteten Schulstufen und Anzahl der Standorte der Schulen sowie die Gestaltung der Website. Bei der Gestaltung der Website berücksichtigten wir, ob die Schule eine eigene Website hatte oder in eine Gemeindefree website integriert war. Zudem wählten wir Schulen aus, die

ihre Website selbst gestalteten, aber auch solche, die diese Aufgabe von privatwirtschaftlichen Unternehmen ausführen liessen oder Vorlagen von staatlichen Behörden nutzten. Wir sind dabei mehrstufig vorgegangen: In einem ersten Schritt identifizierten wir zufallsbasiert 30 Websites, welche wir in einem zweiten Schritt aufgrund unserer Vorkenntnisse um zehn weitere Websites gezielt ergänzten. Daraus resultierte die Gesamtstichprobe von $N = 40$. Die Auswahl der acht Schulen für vertiefende Interviews aus der Gesamtstichprobe erfolgte ebenfalls mit der Absicht der maximalen Variation (Patton, 2015). Zusätzlich zu den bereits genannten Auswahlkriterien, berücksichtigen wir diverse Merkmale, die aus der Analyse der Websites hervorgingen, unter anderem die Art der Anrede der Eltern (vgl. Kapitel 6.3). Für die Interviews fragten wir einerseits nach denjenigen Personen, die für die Website verantwortlich waren, andererseits nach Eltern, die sich freiwillig für ein Telefoninterview zur Verfügung stellten.

Die Datengrundlagen bildeten die Websites und verschiedene Interviews. Von den Websites erstellten wir einerseits PDF-Dateien der Startseiten. Andererseits analysierten wir mittels eines Online-Fragebogens Inhalte auf allen Ebenen der Website, beispielsweise ob ein Ferienplan vorhanden war oder Formulare für Absenzen. Mit Interviews erhoben wir die Perspektive der Schulen und Erziehungsberechtigten. Interviews mit Schulleitungen, Lehrpersonen und anderen Verantwortlichen waren unser zweiter Datensatz. Dafür führten wir problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000) zu drei Themenbereichen: Hintergrundinformationen, spezifische Aspekte der aktuellen Website sowie allgemeine Informationen zur Elternzusammenarbeit und zu digitalen Technologien an der Schule. Mit den Eltern führten wir halbstandardisierte Interviews. Wir befragten sie zu ihrer Familiensituation, der Kommunikation mit der Schule allgemein sowie ihrer Nutzung und Einschätzung der Website.

Alle Daten analysierten wir mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

7 Schulkommunikation aus Sicht der Erziehungsberechtigten

Sonja Beeli-Zimmermann, Melodie Burri, Anne-Sophie Ewald, Evelyne Wannack

7.1 Einleitung

Wer sich mit dem Verhältnis Schule–Familien befasst, sieht sich mit einer Fülle an Begriffen konfrontiert, beispielsweise Zusammenarbeit Schule–Eltern, Elternarbeit oder Erziehungspartnerschaft. Diese Begriffe existieren parallel und ihre Unterschiede beziehungsweise Gemeinsamkeiten sind selten geklärt (Betz, 2015). Unabhängig davon, welche Themen sie in den Vordergrund stellen – beispielsweise unterschiedliche Ansprüche an Partizipation – spielt der Austausch von Informationen zwischen den beiden Seiten eine wichtige Rolle. Dafür werden heute analoge und digitale Kommunikationskanäle eingesetzt. Im Zentrum dieses Beitrags stehen Schulwebsites als eine mittlerweile etablierte digitale Technologie. Ein zentrales Resultat des Forschungsprojektes «Digitale Elternarbeit an der Volksschule» (vgl. Infobox Mehrperspektivische Zugänge zu Schulwebsites) war jedoch, dass Erziehungsberechtigte in der Kommunikation mit der Schule eine Vielzahl an Kommunikationskanälen nutzen (müssen). Daher werden wir in diesem Beitrag nach einigen kurzen theoretischen Ausführungen zuerst beschreiben, wie Eltern die Kommunikation mit der Schule insgesamt erleben, um anschliessend auf ihre Erfahrungen mit und Einschätzungen von Schulwebsites einzugehen. Abgeschlossen wird der Beitrag mit einer Einordnung der Ergebnisse und einem kurzen Fazit.

7.2 Partnerschaftliche Elternarbeit?

Die sechs nationalen Standards der US-amerikanischen Parent-Teacher-Association für die Zusammenarbeit mit Familien werden auch im deutschsprachigen Raum intensiv diskutiert und als Referenz für verschiedenen Arbeiten verwendet (u.a. Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, Sacher, 2014). Der zweite Standard lautet im Original «Communicating effectively». Im Deutschen werden unterschiedliche Übersetzungen verwendet: intensive Kommunikation (Sacher, 2014), intensive und effektive Kommunikation (Betz, 2015) oder vielfältige und respektvolle Kommunikation (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013).

Die fundamentale Wichtigkeit des Austauschs zwischen Schule und Eltern spiegelt sich in der Deutschschweiz auch in den rechtlichen Grundlagen wider: Information, verstanden als einseitiger Informationsfluss von der Schule, wird von allen 21 Kantonen gesetzlich verordnet, das Umgekehrte, Information der Schule durch die Eltern, von 20 Kantonen. Wechselseitige Kontaktangebote wie Gespräche werden ebenfalls von 20 Kantonen vorgesehen (Villiger et al., 2020). Eine Herausforderung solcher Vorgaben ist jedoch deren «uniforme Umsetzung [...], die] nicht alle Eltern und Elterngruppen in gleichem Masse erreicht» (Sacher, 2016, S. 104). Wie Merkle und Wippermann (2008) auf der Basis der Sinus-Milieus zeigen, befinden sich Familien in sehr heterogenen Lebenssituationen mit jeweils spezifischen Bedürfnissen und teilweise konträren Vorstellungen von Elternschaft, Bildung oder Schule. Angebote der Schule, wie schriftliche Einladungen, Sprechstunden oder Besuche, werden von den identifizierten Gruppen entsprechend unterschiedlich geschätzt und wahrgenommen (Bartscher et al., 2010). Allgemein kann dabei zwischen individuellen und kollektiven Kontakten unterschieden werden (Sacher, 2014). Sacher erwähnt Schulwebsites explizit als Möglichkeit für die kollektive Kontaktpflege (S. 90, im Original wird der damals gebräuchlichere Begriff Schulhomepages verwendet). Ebenso verweist die Vodafone Stiftung (2013) in ihren Empfehlungen auf Newsletters und Homepages (S. 9) als mögliche digitale Kommunikationskanäle. Abgesehen von ihrer Effizienz im Hinblick auf die kollektive Kontaktpflege bieten Websites und andere digitale

Kanäle den Vorteil, dass sie jederzeit verfügbar sind und asynchron genutzt werden können.

Angesichts der Tatsache, dass Schulen und Erziehungsberechtigten heute eine Vielzahl an analogen und digitalen Kanälen für ihre Kommunikation zur Verfügung stehen, stellt sich die Frage, welcher Kanal wann und mit welchem Zweck genutzt wird. In der Medienwissenschaft wird diese Frage unter der Perspektive der Mediennutzung, insbesondere der Selektionsforschung, untersucht. Schweiger (2007) unterscheidet eine funktionale, eine strukturelle und eine prozessuale Perspektive. Die damit verbundenen Fragen bildeten den Ausgangspunkt für unsere Studie: Warum nutzen Eltern Websites? Unter welchen Bedingungen nutzen sie sie? Wie gehen sie damit um?

Die rasanten Entwicklungen der vergangenen Jahre haben jedoch dazu geführt, dass die isolierte Betrachtung einzelner Medien kaum noch sinnvoll ist und Mediennutzungstheorien von ganzheitlicheren Konzepten wie Medienpraktiken abgelöst werden (Hepp et al., 2018). Technologisch basierte Kommunikationsmedien spielen heute in allen Lebensbereichen eine Rolle. Medien verändern die Art, wie spezifische Bereiche der Gesellschaft konstruiert werden. Diese quantitativen und qualitativen Veränderungen beschreiben Hepp und Kollegen (ebd.) mit dem Begriff «tiefe Mediatisierung». Sie schlagen das Konzept der «kommunikativen Figurationen» (ebd.) vor, um damit medienübergreifende Verflechtungen von Menschen und ihren Kommunikationspraktiken zu erforschen. Kommunikative Figurationen zeichnen sich durch drei Merkmale aus. (1) eine spezifische Konstellation von Akteuren (in unserem Fall Schulleitungen, Lehr- und Fachpersonen sowie Erziehungsberechtigte); (2) dominierende Relevanzrahmen, welche die konstituierenden Praktiken leiten; und (3) spezifische kommunikative Praktiken, die mit anderen sozialen Praktiken zusammenhängen. Wir werden uns bei der Präsentation unserer Resultate an den beiden Bezugsrahmen Selektionsforschung und Mediatisierung orientieren. Im folgenden Kapitel beschreiben wir zuerst die von uns befragten Eltern und ihre vielfältigen Lebenssituationen etwas genauer. Wir fokussieren dabei auf ausgewählte Merkmale, die in einem engen Zusammenhang mit ihren Informations- und Kommunikationsansprüchen an die Schule stehen.

7.3 Erkenntnisse aus den Interviews

Erziehungsberechtigte mit vielfältigen Lebenssituationen

Wir haben in 34 halbstandardisierten Telefon- oder Videointerviews (vgl. Infobox Mehrperspektivische Zugänge zu Schulwebsites) 35 Personen (26 Mütter und 9 Väter) aus 33 Haushalten¹⁰ befragt. Zu Beginn des Interviews baten wir die Personen, Auskunft über ihre Familienkonstellation und Beziehung zur Schule zu geben. Ein überwiegender Anteil der Haushalte besteht aus Paaren mit Kindern (26), zwei Personen leben in einer Patchwork-Familie und 5 getrennt vom anderen Elternteil. Die meisten Befragten haben zwei Kinder.¹¹ Was die Erwerbsmodelle angeht, so arbeitet bei einer Mehrheit der Mann Vollzeit und die Frau Teilzeit (18 Fälle).¹² Ein Grossteil der Männer arbeitet in der Informatik- oder der Baubranche, während viele Frauen im Gesundheits- oder Bildungswesen tätig sind. Die Angaben zu den spezifischen Erwerbssituationen sind unterschiedlich vollständig, weshalb wir nicht detaillierter darauf eingehen. Wichtig scheint uns, dass unsere Stichprobe in gewisser Hinsicht (Verteilung Erwerbstätigkeit, Tätigkeitsfelder) repräsentativen Charakter hat.

Zusätzlich zu diesen strukturellen Merkmalen spielt die Situation der Kinder eine wichtige Rolle für die Informationsbedürfnisse von Erziehungsberechtigten. Abgesehen von Kindern, die nicht mehr oder noch nicht Teil der Volksschule sind, hat der allergrösste Teil der Befragten Kinder in einem (48 Prozent bzw. 16 Familien) oder zwei Zyklen (45 Prozent bzw. 16 Fälle) der Volksschule. In zwei Fällen verteilen sich die Kinder sogar über alle drei Zyklen. 13 Familien erlebten im vergangenen Jahr einen Stufenwechsel, das heisst den Eintritt eines Kindes in den Kindergarten bzw. Zyklus 1 oder die Oberstufe (Zyklus 3). Zusätzlich zur Situation der Kinder spielen

10 An einem Interview haben beide Elternteile (Mutter und Vater) gleichzeitig teilgenommen, aus einem anderen Haushalt haben wir die beiden Elternteile (Vater und dann Mutter) separat befragt.

11 Im Detail verteilen sich die Kinder wie folgt: 1 Kind (3), 2 Kinder (19), 3 Kinder (7), 4 Kinder (3) und 5 Kinder (1).

12 Analog zum Bundesamt für Statistik haben wir eine Erwerbstätigkeit von 90 Prozent oder mehr als Vollzeit definiert.

die beiden Aspekte, die in den Tabellen 7.1 und 7.2 dargestellt sind, eine Rolle für die Beziehung zur Schule: die Nutzung von außerschulischen Angeboten und ein allfälliges Engagement der Eltern an der Schule.

Freifächer, Schulsport etc.	8 (24%)
Ausserschulische Betreuung (Mittagstisch, Tagesschule)	6 (18%)
Freifächer und außerschulische Betreuung	2 (6%)
Keine	17 (52%)
Total	33 (100%)

Tab. 7.1: Nutzung außerschulischer Angebote

Aktuelles, formelles Engagement, z.B. Elternrat oder Schulkommission	14 (42%)
Vergangenes Engagement in einem Gremium oder Beteiligung bei Bedarf, z.B. bei Projekten oder Ausflügen	8 (24%)
Kein Engagement	10 (30%)
Fehlende Information	1 (3%)
Total	33 (100%)

Tab. 7.2: Engagement der Eltern an der Schule

Schon diese knappen Informationen zeigen, wie heterogen die Situationen und damit verbunden die Informationsbedürfnisse von Erziehungsberechtigten sein können. Kinder in zwei unterschiedlichen Zyklen zu haben, bedeutet unter Umständen zwei Schulhäuser mit jeweils unterschiedlicher Kultur und Kommunikationsinfrastruktur. Persönliche Vorlieben wie «Ich finde Papier und Bleistift super!» (CM5)¹³ oder «Digitalisierungsthemen sind meins, das interessiert mich» (HM3) bleiben dabei noch unberücksichtigt. Im Folgenden geht es nun darum, aktuelle Kommunikationspraktiken vor diesem Hintergrund zu identifizieren und zu beschreiben.

Die papierlose Schule existiert (noch) nicht

Für den Austausch von Informationen zwischen Schulen und Familien werden grundsätzlich sehr viele unterschiedliche Kommunikationskanäle

13 Alle Zitate stammen aus den Interviews, wobei sich der erste Buchstabe auf die Schule und der zweite auf die Rolle der befragten Person bezieht: CM5 ist eine Mutter der Schule C.

le genutzt: Zettel, Kontaktheften, persönliche Gespräche, Telefonanrufe, Textnachrichten, E-Mail, schulspezifische Kommunikationsapps, Websites oder auch Videokonferenzen. Alle Befragten nutzen mindestens vier verschiedene Kanäle, wobei die Anzahl insbesondere auch davon abhängt, ob an einer Schule eine Schulkommunikationsapp genutzt wird.¹⁴ Bei denjenigen Schulen, welche eine App nutzen, nannten die Eltern deutlich weniger andere Kanäle – insbesondere nutzen sie kaum noch Kurznachrichten oder Nachrichtendienste und auch weniger Papier und E-Mail. Nach der Kommunikation mit der Schule gefragt, nannten die Eltern nicht nur die aus ihrer Sicht wichtigsten Kanäle, sondern sie identifizierten oft auch Gründe für die Vielfalt. Diese führen wir im Folgenden zusammenfassend auf:

Strukturelle Veränderungen: In vielen Aussagen der Eltern kommt zum Ausdruck, dass sie Veränderungen in der Kommunikation mit der Schule beobachten. Ein dominierendes Thema sind die deutlich wahrgenommenen Anpassungen während der Corona-Pandemie: Die Eltern bekamen offensichtlich mehr E-Mails von Schulleitungen, nahmen extra Anstrengungen wie das Einrichten einer spezifischen Website oder das Durchführen von Elterngesprächen über Videokonferenz wahr. Ebenso kommentieren sie die schon erwähnten Verschiebungen zwischen Kommunikationskanälen, bei der Einführung von Schulkommunikationsapps. Eltern, die mehrere Kinder haben, erwähnen zudem, dass sich insbesondere die Kommunikation im Zyklus 3 von der Kommunikation auf tieferen Stufen unterscheidet.

Kommunikationsebene: Informationen, die von der Schule kommen, werden teilweise für die ganze Schule oder klassenweise verteilt. Insbesondere Informationen, die für die ganze Schule gelten, werden meist per E-Mail von der Schulleitung oder dem Schulsekretariat verschickt. Dabei geht es oft um längerfristige Angelegenheiten wie Quartalsbriefe. Auf Klassenebene berichten viele Eltern, dass sie Unterlagen wie Stundenpläne oder Informationen zu spezifischen Anlässen auf Papier erhalten.

14 Zum Zeitpunkt der Durchführung der Interviews wurde schon an drei Schulen eine entsprechende App verwendet, an drei weiteren wurde seither eine eingeführt. Zwei Schulleitungen haben sich bei der Befragung dezidiert gegen eine Kommunikationsapp ausgesprochen.

Manchmal müssen sie gewisse Dokumente unterschreiben und wieder an die Lehrpersonen zurückgeben. Auf individueller Ebene sind Kanäle wie Textnachrichten und Telefonanrufe sehr präsent – oft werden damit kurzfristige Informationen wie krankheitsbedingte Abwesenheiten kommuniziert. Nicht zu unterschätzen sind hier auch informelle Kontakte wie das Begleiten von Klassen bei Ausflügen oder formelle Engagements in Gremien wie der Schulaufsichtsbehörde, welche den beteiligten Personen die Gelegenheit für das Knüpfen von Kontakten und Gespräche geben.

Individuelle Präferenzen: Diese bestehen sowohl aufseiten der Eltern als auch aufseiten der Schule. Gewisse Eltern greifen bei allfälligen Problemen lieber zum Telefon, andere ziehen ein direktes Gespräch vor. Auffallend ist, dass sich die Eltern oft an den Präferenzen oder Vorgaben der Lehrpersonen orientieren oder orientieren müssen. Das kann insbesondere bei mehreren Kindern anspruchsvoll sein, da die eine Lehrperson Abwesenheitsmeldungen per Textnachricht bevorzugt, eine andere jedoch eine Meldung per Telefon ins Schulhaus wünscht.

Insgesamt ist die Vielfalt der benutzten Kommunikationskanäle beeindruckend und die Befragten geben Einblick in ein komplexes Geflecht von Interaktionen. Wie sie dieses wahrnehmen, beschreiben wir im folgenden Abschnitt.

Verständnisvolle Zufriedenheit

Insgesamt äussern sich die befragten Eltern positiv zu ihrer Kommunikation mit der Schule. Ihre Zufriedenheit begründen sie meistens mit der Aktualität der Informationen, die von der Schule verteilt werden: «Von Seiten der Schulleitung finde ich es sehr kompetent und zackig und umfassend. Von Seiten der Kindergartenlehrpersonen [...] eigentlich auch proaktiv. Sie informieren, sie geben alle Informationen mit, sehr nett. Also ich könnte absolut nichts bemängeln» (EM1). Viele Befragte nehmen die Kommunikation differenziert wahr, das heisst, es ist ihnen bewusst, dass aus der Institution Schule unterschiedliche Personen kommunizieren. Diese Differenziertheit zeigt sich auch darin, dass sie ihre individuelle Wahrnehmung der Situation oft kommentieren: «Also wahrscheinlich ist es bei jemand anderem gut, ich hätte jetzt gerne noch etwas mehr Informationen – weil mein Sohn erzählt nicht viel. Ich bekomme sehr wenig mit, da muss ich

ihm jedes «Härlein» aus der Nase ziehen. Und ich habe mal by the way erfahren, dass sie ein neues Klassenmitglied haben, so ein wenig diese Infos, die mir fehlen» (HM3). Es ist oft weniger der Umfang, sondern eher der Inhalt der Informationen ein Aspekt, der hin und wieder kritisch kommentiert wird. Einige Eltern fühlen sich über organisatorische Aspekte gut informiert, aber wünschen sich mehr Einblick in den Schulalltag und nicht nur trockene und kurze Informationen. Ein weiterer, teilweise kritisch kommentierter Punkt ist die Unterscheidung zwischen «Es ist nichts speziell, [wir sind] einfach 08/15 Nutzer von der Schule» (FM2) und potenziell schwierigen Situationen. Hier haben wir punktuelle Einblicke in Erfahrungen bekommen, bei denen die Art der Kommunikation bei einer Herausforderung entsprechend intensiviert und angepasst wurde, aber auch Situationen, in denen das nicht geklappt hat: «Das Jüngste hatte gerade eine Krise. Dort war es unglaublich schwierig mit der Schulleitung zu kommunizieren. Also man erreichte sie telefonisch nicht und auch per Mail nicht. Aber ich muss auch sagen, die hat ein viel zu kleines Pensum» (DM2). Selbst in diesem Zitat kommt also viel Differenziertheit und insbesondere Verständnis für die Situation der Schule zum Ausdruck.

Von vielen Befragten wird die parallele Nutzung verschiedener Kanäle explizit positiv gewürdigt. Diese können auch innerhalb eines Austauschs mühelos gewechselt werden: «Konkret, hat er [der Klassenlehrer] jetzt auch drauf, also auf der Homepage [...], wann man ihn kontaktieren kann, telefonisch, wenn man irgendein Anliegen hat. [...] Wir konnten dann ein Mail schreiben und dann rief er [der Lehrer] ihn [den Vater] an oder gab einen Terminvorschlag und dann konnten sie so gerade einen Termin abmachen» (CM1). Dabei wird insbesondere die Kombination von analog und digital sehr geschätzt: «Wenn es trotzdem auf dem Blatt ist, kann man es in der Küche aufhängen. Sonst muss man es zuerst ausdrucken, wenn man das auf dem Computer hat. Auf der anderen Seite ist es aber auch praktisch, wenn man es im Mail drin hat. Wenn man zum Beispiel bei der Arbeit ist und nicht mehr genau weiss [...], dass man es einfach wie dort nachschauen kann» (FM3). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass innerhalb einer Familie verschiedene Elternteile oft unterschiedliche Kanäle nutzen. So erwähnt eine Mutter explizit, dass aus ihrer Sicht insbesondere das Verteilen der Kommunikation auf digitalen Kanälen ein Mittel

ist, um die Väter mehr in die schulische Ausbildung ihrer Kinder einzubinden, da oft die Mütter zuhause sind, wenn die Zettel heimgebracht werden und E-Mails auch vom Büro aus abgerufen werden können. Auch in anderen Familien scheinen Väter digitale Kanäle auf Grund ihrer Ortsunabhängigkeit eher zu nutzen oder sagen teilweise direkt, dass sie diese Aufgabe nicht übernehmen: «Ein grosser Teil, was schulische Dinge angeht, macht natürlich meine Frau.» (BV2F). Ein weiterer wichtiger familieninterner Faktor, den wir bereits erwähnten, ist das Alter der Kinder: Während im Zyklus 1 tendenziell mehr analoge Formate, insbesondere Kontaktheft, eingesetzt werden, scheint sich die Kommunikation mit zunehmendem Alter zu ändern, da übernehmen in vielen Fällen die Schüler*innen einen grösseren Anteil an der Kommunikation, insbesondere den direkten Austausch mit der Lehrperson: «Aber das ist in der Oberstufe ja auch anders, die machen das jetzt selber» (CM4). In der Regel werden die möglichen Kanäle von den Schulen vorgegeben, insbesondere die Nutzung von schulspezifischen Apps kann nur über die Bereitstellung der Schule erfolgen. Wie die Erfahrungen, die während der Corona-Pandemie gemacht wurden, deutlich illustrieren, konnten Schulen innerhalb kürzester Zeit ihre Kommunikationskanäle ändern und die Eltern passten sich in den meisten Fällen an, wobei der Umgang mit Eltern, die bestimmte Kanäle verweigern, eine Herausforderung für Schulen ist. Ein wichtiger Punkt bei der Nutzung unterschiedlicher Kanäle ist jedoch, dass die Erziehungsberechtigten nicht immer alle Kanäle kennen, die genutzt werden können. Das trifft insbesondere auf die Website zu, auf die in vielen Fällen nicht aktiv verwiesen wird, obwohl sie im Medienmix eine spezifische Rolle spielen kann: «Mir war gar nicht so präsent, dass jede Schule eine eigene Website hat, wo sie auch noch Dinge kommunizieren oder was auch immer. Und ich habe sie effektiv auch noch nicht verwendet oder das Gefühl gehabt, dass ich sie brauche, ich weiss es nicht. Aber wenn ich jetzt so draufgehe, muss ich sagen, dass sie eigentlich noch ziemlich übersichtlich strukturiert ist und einfach, also man sieht auf den ersten Blick so gewisse wichtige Dinge» (AV2).

Was die Website angeht, haben wir sowohl mit Eltern gesprochen, die diese (regelmässig) nutzen, als auch mit solchen, die sie kaum oder nie nutzen. Interessant ist dabei, dass die Art der Nutzung (von nie bis mehrmals

pro Monat) nicht nur mit der Art der Gestaltung der Website zusammenzuhängen scheint.¹⁵ Sowohl bei Schulen, die ihre Website häufig aktualisieren (teilweise Blog-ähnlich), als auch bei Schulen, die ihre Website bewusst nur mit längerfristigen Informationen bestücken, gibt es seltene bis regelmässige Nutzende. Der Hauptgrund für die Nutzung ist ein konkreter Informationsbedarf, sei das bei einmaligen Ereignissen wie dem Schuleintritt oder bei wiederkehrenden Bedürfnissen wie Informationen zum Stunden- oder Ferienplan. Oft genannt wird auch die Notwendigkeit, eine spezifische Person zu kontaktieren und dort die entsprechenden Details dafür zu suchen. Die Website übernimmt in diesem Zusammenhang für viele Personen Nachschlagewerk- oder Backup-Funktion: Sie suchen dort kaum Neuigkeiten, sondern Informationen, von denen sie wissen, dass es sie gibt oder sie sie vielleicht schon mal an einem anderen Ort gesehen haben. In diesem Sinn meint eine Mutter: «Ich glaube nicht unbedingt, dass eine Webseite, welche viel besucht ist, dass das ein gutes Zeichen ist. Das heisst für mich eigentlich eher, die Information funktioniert sonst nicht» (FM3). Bei der Beurteilung ihrer jeweiligen Schulwebsites, erwähnen viele Befragte ähnliche Kriterien: Sie wünschen eine klare, übersichtliche Struktur, damit die wichtigen Informationen oder Formulare mit wenigen Klicks gefunden werden. Analog zur allgemeinen Einschätzung der Kommunikation wünschen sich einige Eltern auch auf der Website etwas mehr Wärme in Form von Farben oder Bildern – die Seiten, die in Blau- und Grüntönen gehalten wurden, wurden eher als etwas neutral und kühl beurteilt. Gleichzeitig werden auch diese Wünsche oft im selben Atemzug relativiert: «Es wäre zum Beispiel auch noch schön, wenn man ein Foto hätte, um zu sehen, wer diese Personen sind, mit denen man zu tun hat – gut, der Persönlichkeitsschutz ist dann immer noch so ein Thema, aber es macht es dann immer noch ein wenig persönlicher, wenn man auch Gesichter dazu hat, das finde ich» (DM3). Zusätzlich äussern einige Eltern den Wunsch, über die Website Zugang zu geschützten Informationen zu erhalten – eine Funktion, die vermutlich in Zukunft mehr von spezifischen Apps abgedeckt wird.

15 Eine eindeutige Aussage diesbezüglich können wir auf Grund unserer Datenlage nicht machen.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die befragten Personen die Kommunikation mit ihren Schulen verhalten bis sehr positiv beurteilen. Wenn sie bestimmte Änderungswünsche oder vereinzelt Kritik äussern, werden diese oft relativiert. Zudem sind sich viele Eltern ihrer individuellen Situation bewusst und verweisen darauf, dass es bei anderen Erziehungsberechtigten allenfalls anders aussieht.

7.4 Fazit

Verschiedene Kommunikationskanäle zu managen, scheint für Erziehungsberechtigte – vor allem für solche mit mehreren Kindern – aufwendig zu sein. Gleichzeitig beurteilt keine der befragten Personen dies als negativ, im Gegenteil, sie schätzen die parallele Nutzung von analogen und digitalen Kanälen und betonen die Wichtigkeit, unterschiedliche Angebote aufrechtzuerhalten. Die Nutzung mehrerer Kanäle scheint individuellen Bedürfnissen und Präferenzen entgegenzukommen. Faktoren, die diese Bedürfnisse beeinflussen, sind unter anderem die Anzahl schulpflichtiger Kinder, ihr Alter, die Arbeitssituation der Eltern, aber auch die Nutzung ausserschulischer Angebote wie Tagesbetreuung, da dadurch mehr Schnittstellen entstehen. Aus Sicht der Forschung entspricht die Vielfalt an Kommunikationsangeboten zudem der Forderung nach differenzierter Elternarbeit (Sacher, 2016). Für Schulleitungen scheint es uns relevant, einen Überblick über das Gesamtangebot an Kanälen zu behalten (vgl. Kapitel 4). Insbesondere die Einführung einer schulspezifischen Kommunikationsapp, die aktuell an vielen Schulen geschieht, scheint zu grossen Verschiebungen in der Nutzung anderer Kanäle zu führen und die Praktiken aller Beteiligten zu beeinflussen (vgl. Kapitel 5 zur Perspektive der Lehrpersonen in diesem Kontext).

Was Schulwebsites angeht, berichteten die von uns befragten Eltern, dass diese vor allem als «Nachschlagewerk» genutzt werden, und bestätigen damit Resultate anderer empirischer Arbeiten (u.a. Taddeo & Barnes, 2016). Eine vielfältigere Ergänzung der Sachinformationen um persönlichere Berichte und eine entsprechende Gestaltung könnten dazu beitragen, dass nicht nur die Informationsbedürfnisse der Eltern erfüllt,

sondern auch mehr emotionale Zugehörigkeit erreicht werden. Die Art der Nutzung aus Sicht der Eltern scheint nicht primär von der Art der Gestaltung der Website abzuhängen. Es ist aber wichtig, dass die Erziehungsberechtigten wissen, dass eine solche überhaupt existiert. Eine proaktivere Information seitens der Schulen diesbezüglich wäre möglich.

Ein zentrales Resultat unserer Arbeit scheint uns die insgesamt hohe Zufriedenheit mit der Kommunikation der Schule zu sein. Eine Mehrheit der Befragten äusserte sich nicht nur positiv darüber, sondern zeigte insbesondere auch Verständnis dafür, dass die Schulen so kommunizieren, wie sie es tun. Das mag einerseits an der Auswahl unserer Stichprobe liegen (alle Befragten haben freiwillig daran teilgenommen). Andererseits haben viele von ihnen auch darauf hingewiesen, dass sie in keiner Situation seien, die spezifische Kommunikationsbedürfnisse erforderten. Ein weiterer kritischer Punkt besteht darin, dass wir insbesondere die Begriffe Information und Kommunikation nicht klar differenziert haben, sondern über einseitige Information und wechselseitige Kommunikation insgesamt berichtet haben. Gleichzeitig haben wir beim Auswerten unserer Daten die Erfahrung gemacht, dass sehr fokussierte Betrachtungsweisen, wie sie ein Auseinanderhalten dieser Begriffe erfordern würde, die Komplexität der Thematik nicht adäquat zu erfassen vermögen. Für zukünftige Arbeiten, die Schnittstellen wie die Zusammenarbeit von Schule und Erziehungsberechtigte fokussieren, scheinen uns umfassendere Konzepte wie dasjenige der Medienpraktiken (Hepp et al., 2018) besser geeignet als sehr fokussierte Zugänge wie sie die Medienselektionsforschung anwendet.

8 Schlussbetrachtungen aus Sicht der Praxis und der Forschung

Sonja Beeli-Zimmermann, Evelyne Wannack

Schulische Kommunikation bewegt sich nicht nur im Spannungsfeld analoger und digitaler Kommunikation, wie der Titel dieses Bandes ankündigt. Die hier versammelten Beiträge zeigen, dass bei genauerem Hinschauen viele weitere Spannungsfelder in diesem Themenfeld existieren. Darin bewegen sich nicht nur die Schulen als Organisationen, sondern auch alle beteiligten Personen als Individuen. Auf institutioneller Ebene ist ein grundlegendes Spannungsfeld dasjenige zwischen Information und Kommunikation. Entspricht es den Werten einer Schule, sachlich zu informieren, oder will sie Austausch und Gemeinschaft anbieten (vgl. Kapitel 3)? Auf der Ebene der Schulleitungen ist ein Spannungsfeld für Führungspersonen dasjenige zwischen Vereinheitlichung und Kreativität (vgl. Kapitel 4). Auf der Ebene des Individuums – beispielsweise Lehrpersonen – treten Spannungen in Form positiver und negativer Konsequenzen der Nutzung einzelner Medien zutage: Schnelles Informieren ist sehr angenehm, der Erwartung einer schnellen Antwort gerecht werden zu müssen, ist es nicht immer (vgl. Kapitel 5 für die Perspektive der Lehrpersonen). Und wollen wir als Einzelperson möglichst einfach und effizient über einen Kanal kommunizieren oder uns lieber vielseitig und flexibel zwischen verschiedenen Kanälen bewegen (vgl. Kapitel 7 für diesbezügliche Erfahrungen aus Sicht von Eltern)? Eine weitere Ebene ist diejenige spezifischer Kommunikationskanäle. Dort können sich Spannungsfelder aufgrund ihrer Funktion ergeben: Sollen beispielsweise Schulwebsites eher als Nachschlagewerk oder wie ein Newsticker genutzt werden (vgl. Kapitel 6)?

Diese Reihe von Spannungsfeldern lässt sich mit wenig Aufwand fortsetzen und ein Blick in die Literatur zeigt, dass die Metapher des Spannungsfeldes im Bildungsbereich eine immer wieder genutzte ist: «Lehrerbildung

im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf» (Bader & Pätzold, 1995), «Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld» (Kansteiner-Schänzlin, 2011) oder etwas aktueller «Medienhandeln Heranwachsender im Spannungsfeld schulischer und familialer Lernumgebungen» (Rummler et al., 2021). Spannungsfelder leben von ihren Polen oder Extremen («always on» oder «digital detox»?) und implizieren ein Sowohl-als-auch: Die Schulleitung kann im Kollegium eine gemeinsame Nutzung spezifischer digitaler Kanäle fordern und gleichzeitig das persönliche Gespräch mit einzelnen Personen pflegen. Ebenso können Lehrpersonen gewisse Informationen an die Erziehungsberechtigten unidirektional verteilen und bei anderen Gelegenheiten Rückmeldungen einholen und den Austausch mit ihnen praktizieren. Die gegensätzlichen Kräfte in einem Spannungsfeld wirken gleichzeitig und beeinflussen sich. Daraus resultieren konstante Wechsel und entsprechend wenig Beständigkeit. Das führt dazu, dass Spannungsfelder oft als Herausforderungen gesehen und die damit verbundenen Anspannungen negativ beurteilt werden.

Eine zentrale Frage im Umgang mit Spannungsfeldern ist diejenige nach ihrer Entstehung: Welche Pole machen ein Spannungsfeld aus? Die Beiträge in diesem Band zeigen, dass es äusserst vielfältige Ansatzpunkte für die Identifikation von Spannungsfeldern gibt. Zentral erscheinen uns mit Blick auf Schulkommunikation die folgenden:

Strukturen: Schulen als Organisationen existieren in einem Mehrebenensystem (u.a. Bensen, 2016). Dabei haben die einzelnen Ebenen unterschiedliche Funktionen und jeweils spezifische Erwartungen und Bedürfnisse. Sehr oft geht es hier um die gegensätzliche Perspektive von Steuerung und Kontrolle im Gegensatz zu Individualität und Freiraum. Ein weiterer Ausgangspunkt für Spannungsfelder sind die Veränderungen von Strukturen, die mit dem digitalen Wandel einhergehen.

Inhalte: Das Vermitteln von Inhalten ist ein Kerngeschäft von Schule – gleichzeitig braucht es Informationen, damit Schulen als Organisationen funktionieren. Das heisst, Inhalte werden im Hinblick auf ein spezifisches Zielpublikum vermittelt. Es geht hier um Abgrenzungen von interner und externer Kommunikation, wer braucht welche Informationen, aber auch die Frage, ob reine Information zur Kommunikation mit einem wechselseitigen Austausch wird. Je nachdem, wie die Antwort ausfällt, spielt auch

die zeitliche Dimension eine Rolle – soll eher früher oder später informiert werden?

Technologien: Ein erster Aspekt von Technologien betrifft ihr Vorhandensein, das heisst die Infrastruktur, die Schulen und ihren Beteiligten zur Verfügung stehen. Die vorhandenen Geräte verfügen dabei über unterschiedliche Eigenschaften, aufgrund derer sie sich für die Nutzung in spezifischen Situationen eignet (z.B. asynchrone Kommunikation oder Pflege von kollektiven Kontakten mit Erziehungsberechtigten, vgl. Sacher, 2014). Die positive oder negative Beurteilung dieser Eigenschaften sind ein mögliches Spannungsfeld, allfällig weitere können durch unvorhergesehene/unintendierte Nebeneffekte, die bei der Nutzung spezifischer Programme oder Geräte auftreten, entstehen.

Personen: Schulbeteiligte Personen haben nicht nur unterschiedliche Einstellungen und Überzeugungen, die ihr Kommunikationsverhalten beeinflussen, sie verfügen auch über ungleiche Kompetenzen. So attestierte das Bundesamt für Statistik 20 Prozent der Schweizer Bevölkerung geringe oder keine allgemeinen digitalen Kompetenzen (Bundesamt für Statistik, 2021). Das heisst, auch wenn eine bestimmte Infrastruktur zur Verfügung steht, wird sie nicht notwendigerweise genutzt und die Gründe für eine (Nicht-)Nutzung können sehr heterogen sein.

Was bedeuten die hier skizzierten Spannungsfelder im Kontext von Schulkommunikation? Aus unserer Sicht erscheinen die folgenden Aspekte zentral: Spannungsfelder und ihre Pole können identifiziert und beschrieben werden. Auf dieser Basis lassen sie sich verstehen und immer wieder neu gestalten. Insbesondere angesichts der Geschwindigkeit, mit der sich die eingesetzten Technologien verändern, erscheint uns eine wiederholte Auseinandersetzung mit und Gestaltung von Spannungsfeldern eine Notwendigkeit (vgl. auch Viertel et al., 2022). Daraus ergeben sich Implikationen für die Praxis und die Forschung. Während Letztere eine wichtige Rolle für das Identifizieren und Verstehen von Spannungsfeldern spielen kann, ist die Praxis gefordert, wenn es um die Ausgestaltung von und das Leben mit Spannungsfeldern geht. In diesem Sinn beschreiben wir in den beiden folgenden Abschnitten Implikationen für diese beiden Felder.

8.1 Implikationen für die Praxis

Einer der zentralen Punkte, der sich aus den verschiedenen Beiträgen für die Praxis ergibt, ist die Relevanz einer ganzheitlichen Betrachtung, wenn es um Medien und Schulkommunikation geht. Konkret heisst das:

- Eine systematische Auseinandersetzung mit Schulkommunikation ist unerlässlich. Schulleitungen als Führungspersonen haben grossen Einfluss, wenn es um den Gesamtblick in ihrer Schule geht. Eine bewusste und systematische Thematisierung von Schulkommunikation (beispielsweise mit dem Online-Self-Assessment aus Kapitel 4) gibt Orientierung, stellt Kohärenz sicher und vermeidet blinde Flecken.
- Die Einführung neuer Technologien ist mit der Inbetriebnahme nicht abgeschlossen. Bei der Einführung neuer Technologien ist es wünschenswert, unintendierte Nebeneffekte zu beobachten und zeitnah zu bearbeiten, z.B. bei der Einführung von Kommunikationsapps Antwortzeiten zu definieren oder zu klären, welche Inhalte darüber kommuniziert werden und in welchem Tonfall.
- Alle Beteiligten brauchen adäquate Kompetenzen, um Applikationen und Geräte gewinnbringend zu nutzen. Der effektive Einsatz spezifischer Technologien hängt von den Kompetenzen der Nutzenden ab. Bei der Planung entsprechender Verwendung sollten alle Beteiligten (z.B. Eltern) mitgedacht werden.
- Heterogenität und Diversität auch bei der Gestaltung des Kontaktes mit Eltern und Erziehungsberechtigten beachten. Es gilt, nicht nur den Unterricht zu individualisieren und verschiedenen Bedürfnisse anzupassen, sondern auch andere Angebote der Schule. Spezifische Technologien, wie beispielsweise maschinelle Übersetzungen oder Vorlesefunktionen, können dabei helfen, mehr Eltern mit unterschiedlichen Bedürfnissen zu erreichen.

Ganz allgemein gilt aus unserer Sicht: Es gibt keine Patentrezepte – Fragen, die von verschiedenen Spannungsfeldern aufgeworfen werden, helfen das eigene Tun zu reflektieren und ein gemeinsames, im Alltag handlungsleitendes Verständnis zu entwickeln.

8.2 Implikationen für die Forschung

Forschen heisst, mit einer spezifischen Perspektive auf ein Phänomen zu schauen. In diesem Sinn ergibt sich für die Forschung folgende allgemeine Einsicht: Blinde Flecken vermeiden. Konkret heisst das im Bereich Schulkommunikation:

- Nicht nur Einzelfälle, sondern auch das grosse Ganze untersuchen. Die empirischen Arbeiten in diesem Band haben mehrheitlich explorativen Charakter. Sie ermöglichen damit interessante Einsichten und zeigen die Relevanz der Thematik für die Forschung auf. Gleichzeitig fehlen zu einigen der präsentierten Themen repräsentative Studien, die eine Verallgemeinerung der Resultate erlauben.
- Weitere Beteiligte in den Fokus nehmen. Die Aufmerksamkeit vieler Forschungsarbeiten – inklusive der hier präsentierten – liegt oft auf Schulleitungen und Lehrpersonen. Hier scheint es uns wichtig, die Perspektive anderer Beteiligter, insbesondere der Schüler*innen, zu erforschen. Wie erleben sie die Kommunikation zwischen Schule und Zuhause und welche Rolle spielen sie dabei?
- Themen erweitern. Der Blick auf die schulinterne Kommunikation ist in diesem Band ebenfalls grösstenteils abwesend, er ist jedoch für eine ganzheitliche Betrachtung ebenfalls relevant. Hier sind nicht nur Fragen wie ein gemeinsames Kommunikationsverständnis zentral, sondern auch Organisationsgestaltung oder Personalentwicklung. Ebenfalls stellen sich mit der Nutzung digitaler Kommunikationsapplikationen viele neue Fragen, die sich teilweise erst erahnen lassen. Themen wie Big Data/Data-Mining, gläserne Schüler*innen oder auch der Einfluss kommerzieller Anbieter sollten antizipiert und zur Diskussion gestellt werden.

Abgesehen von diesen spezifischen Perspektiven für die Praxis und die Forschung besteht unseres Erachtens eine gemeinsame Verantwortung aller beteiligten Personen. Technologien verändern unser Handeln fundamental (u.a. Hepp & Hasebrink, 2017). Dies geschieht in einem beeindruckenden Tempo. Eine gemeinsame Definition von und ein Verständnis für Spannungsfelder hilft sicherzustellen, dass relevante Themen angegan-

gen und damit verbundene Veränderungen aktiv gestaltet werden. Dies bedingt auch, dass Transferprozesse – aus der Praxis in die Forschung und umgekehrt – von allen Beteiligten aktiv gestaltet werden.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.1: Aufbau des Bandes im Überblick	9
Abb. 3.1: Idealtypischer Aufbau eines gesamtschulischen Kommunikationskonzepts	27
Abb. 3.2: Typische Spannungsfelder der Schulkommunikation	29
Abb. 3.3: Strategische Spannungsfeldveränderung der Schule A verglichen mit Ist-Analyse	33
Abb. 4.1: Framework der Rollen der Schulkommunikation im digitalen Wandel der Schule	43
Abb. 4.2: Neun Handlungsdimensionen der Schulkommunikation im digitalen Wandel	47
Abb. 4.3: Vorbildfunktion der Schulleitung (SL und KLP im Vergleich)	52
Abb. 4.4: Einbezug von Mitarbeitenden in Veränderungsprozesse (SL und KLP im Vergleich)	53
Abb. 4.5: Einbezug von Mitarbeitenden in Veränderungsprozesse nach Schulgrösse	54
Abb. 6.1: Spannungsfelder in der Anrede der Erziehungsberechtigten	78

Tabellenverzeichnis

Tab. 5.1: Wahrgenommene Nützlichkeit und wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit mit positiven- und negativen Faktoren	65
Tab. 6.1: Typen der Anrede der Erziehungsberechtigten	73
Tab. 6.2: Forschungsfragen und Datengrundlagen des Projektes «Digitale Elternarbeit an der Volksschule»	81
Tab. 7.1: Nutzung außerschulischer Angebote	87
Tab. 7.2: Engagement der Eltern an der Schule	87

Literaturverzeichnis

- Alanko, A. (2018). Preparing pre-service teachers for home-school cooperation: Exploring Finnish teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 321–332. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465644>
- Anderson, R. E. & Dexter, S. (2005). School Technology Leadership: An Empirical Investigation of Prevalence and Effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49–82. <https://doi.org/10.1177/0013161X04269517>
- Bader, R. & Pätzold, G. (Hrsg.). (1995). *Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf*. Brockmeyer.
- Bartscher, M., Bosshammer, H., Kreter, G. & Schröder, B. (2010). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft Rahmenkonzeption für die konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern in Ganztagschulen: Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung*. Serviceagentur «Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen». https://www.ganztag-nrw.de/fileadmin/user_upload/GanzTag_Heft_18.pdf
- 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>
- Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft: Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB__Bildungs-_und_Erziehungspartnerschaft_2015.pdf
- Blau, I. & Hameiri, M. (2017). Ubiquitous mobile educational data management by teachers, students and parents: Does technology change school-family communication and parental involvement? *Education and Information Technologies*, 22(3), 1231–1247. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9487-8>
- Bonanati, S., Kurock, R., Gruchel, N. & Buhl, H.M. (2022). Kooperation von Elternhaus und Schule zum Thema «digitale Medien». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 46, 72–92. <https://doi.org/10.21240/mpaed/46/2022.01.15.X>
- Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch: Band 7. Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 301–323). Springer VS.
- Boonk, L., Gijssels, H.J., Ritzen, H. & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Breiter, A., Lange, A. & Stauke, E. (Hrsg.). (2008). *School information systems and data-based decision-making. Schulinformationssysteme und datengestützte Entscheidungsprozesse*. Lang.
- Breiter, A. & Ruhe, A. H. (2018). Paper Versus School Information Management Systems: Governing the Figurations of Mediatized Schools in England and Germany. In A. Hepp, A. Breiter & U. Hasebrink (Hrsg.), *Transforming Communications – Studies in Cross-Media Research. Communicative Figurations: Transforming Communications in Times of Deep Mediatization* (S. 313–339). Springer Nature.
- Bundesamt für Statistik. (2021). *Profil der Internetnutzerinnen und -nutzer im Jahr 2019. Ungleiche Verteilung digitaler Kompetenzen bei Internetnutzerinnen und -nutzern in der Schweiz*. Neuchâtel. <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/16044038/master>
- Bundesamt für Statistik. (2017). *Raumgliederungen der Schweiz. Gemeindetypologie und Stadt/Land-Typologie 2012*. Neuchâtel. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.2543323.html>

- Cohen, F., Oppermann, E. & Anders, Y. (2021). (Digitale) Elternzusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen während der Corona-Pandemie. Digitalisierungsschub oder verpasste Chance? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 313–338. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01014-7>
- Davis, F. D. (1985). *A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: Theory and results*. Massachusetts Institute of Technology. <https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/15192/14927137-MIT.pdf>
- Dehmel, L., Gerhardts, L. & Meister, D. M. (2020). Zur Stabilisierung medienbezogener Handlungsroutinen im Lehrer*innenberuf – längsschnittliche Betrachtungen zur Integration von Tablets in den Arbeitsalltag. In D.M. Meister & I. Mindt (Hrsg.), *Mobile Medien im Schulkontext* (S. 109–134). Springer VS.
- Dexter, S.L. (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* (2. Aufl., S. 483–498). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71054-9_32
- Dimopoulos, K. & Tsami, M. (2018). Greek Primary School Websites: The Construction of Institutional Identities in a Highly Centralized System. *Leadership and Policy in Schools*, 17(4), 397–421. <https://doi.org/10.1080/15700763.2017.1326147>
- Drossel, K. & Heldt, M. (2022). Unterrichtsbezogene Lehrpersonenkooperationen im Zeitalter der digitalen Transformation. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 49, 68–93. <https://doi.org/10.21240/mpaed/49/2022.06.23.X>
- Educa. (2021). *Digitalisierung in der Bildung: Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen des Bildungsmonitorings*. https://www.educa.ch/sites/default/files/2021-10/Digitalisierung_in_der_Bildung.pdf
- Egger, J., Lehmann, J. & Straumann, M. (2014). *Die Kooperation von Schule und Elternhaus. Eine Analyse der Praxis von Lehrpersonen: Interner Schlussbericht zuhanden der interviewten Schulleitungen und Lehrpersonen*. PH FHNW.
- Eickelmann, B. (2010). *Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren*. Waxmann.
- Elias, S., Cromarty, E. & Wilson-Jones, L. (2022). Family Communication and Engagement with Digital Technology: Approaches and Strategies. *Journal of Research Initiatives*, 6(2), Art. 4.
- Epstein, J.L. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (4. Aufl.). Corwin a SAGE Publishing Company.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0>
- Fischer, C., Fishman, B. & Schoenebeck, S. Y. (2019). New Contexts for Professional Learning: Analyzing High School Science Teachers' Engagement on Twitter. *AERA Open*, 5(4), 1–20. <https://doi.org/10.1177/2332858419894252>
- Fütterer, T., Hoch, E., Stürmer, K., Lachner, A., Fischer, C. & Scheiter, K. (2021). Was bewegt Lehrpersonen während der Schulschliessungen? – Eine Analyse der Kommunikation im Twitter-Lehrerzimmer über Chancen und Herausforderungen digitalen Unterrichts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 443–477. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01013-8>
- 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 Media.

- Gilleece, L. & Eivers, E. (2018). Primary school websites in Ireland: How are they used to inform and involve parents? *Irish Educational Studies*, 37(4), 411–430. <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1498366>
- Goodall, J. S. (2016). Technology and school-home communication. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(2), 118–131. <https://doi.org/10.1080/22040552.2016.1227252>
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Grigoleit, E., Iellamo, C. & Tulowitzki, P. (2022). *Schulleitungsmonitor Schweiz 2021 – Kurzbericht zu Aufgaben und Entwicklungen der Schule des 21. Jahrhunderts aus Sicht von Schulleitungen*. PH FHNW. <https://dx.doi.org/10.26041/fhnw-4452>
- Gu, L. (2017). Using school websites for home-school communication and parental involvement? *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(2), 133–143. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1338498>
- Hangartner, J., Hürzeler, D. & Aebli, N. (in Begutachtung). *Exploring platform pedagogies. How sociotechnical platform logics interact with classroom practices*.
- Harris, A. (2013). Distributed Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545–554. <https://doi.org/10.1177/1741143213497635>
- Hartong, S. (2019). Bildung 4.0? Kritische Überlegungen zur Digitalisierung von Bildung als erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 424–444.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Heath, D., Maghrabi, R. & Carr, N. (2015). Implications of information and communication technologies (ICT) for school-home communication. *Journal of Information Technology Education*, 14, 363–95. <https://doi.org/10.28945/2285>
- Hepp, A., Breiter, A. & Hasebrink, U. (Hrsg.). (2018). *Communicative Figurations: Transforming Communications in Times of Deep Mediatization*. Springer International Publishing; Imprint: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65584-0>
- 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>
- Hertzsch, H. & Schneider, F. M. (2018). Kommunikationskompetenz von Lehrkräften an Schulen. In I. C. Vogel (Hrsg.), *Kommunikation in der Schule* (2. Aufl., S. 74–97). Verlag Julius Klinckhardt.
- Hill, N.E. & Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Ho, E. S. C. & Vasarik Staub, K. (2019). Home and School Relationships in Switzerland and Hong Kong. In S.B. Sheldon & T.A. Turner-Vorbeck (Hrsg.), *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education* (S. 291–314). Wiley Blackwell.
- Ho, L.-H., Hung, C.-L. & Chen, H.-C. (2013). Using theoretical models to examine the acceptance behavior of mobile phone messaging to enhance parent-teacher interactions. *Computers & Education*, 61, 105–114. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.09.009>
- Hostettler, U. & Windlinger, R. (2016). Schulleitung – Profession und Forschung. In H. Hofmann, P. Hellmüller & U. Hostettler (Hrsg.), *Eine Schule leiten: Grundlagen und Praxishilfen* (S. 12–24). hep Verlag.

- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A. & 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/10.25656/01:20579>
- Ifenthaler, D., Gibson, D., Prasse, D., Shimada, A. & Yamada, M. (2020). Putting learning back into learning analytics: actions for policy makers, researchers, and practitioners. *Educational Technology Research and Development*, 69(4), 2131–2150. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09909-8>
- Kansteiner-Schänzlin, K. (Hrsg.). (2011). *Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld*. Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M. & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, 76–85. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.005>
- Knauf, H. (2020). Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 9(2), 99–101. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000476>
- Kosaretskii, S. G. & Chernyshova, D. V. (2013). Electronic Communication Between the School and the Home. *Russian Education & Society*, 55(10), 81–89. <https://doi.org/10.2753/RES1060-9393551006>
- Kotok, S. & Kryst, E. L. (2017). Digital Technology: A Double-Edged Sword for a School Principal in Rural Pennsylvania. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 20(4), 3–16. <https://doi.org/10.1177/1555458916685748>
- Krotz, F. (2017). Mediatisierung: Ein Forschungskonzept. In F. Krotz, C. Despotović & M.-M. Kruse (Hrsg.), *Medien – Kultur – Kommunikation. Mediatisierung als Metaprozess: Transformationen, Formen der Entwicklung und die Generierung von Neuem* (13–32). Springer VS.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt*. Springer.
- Kultusministerkonferenz. (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf
- Kuusimäki, A.-M., Uusitalo-Malmivaara, L. & Tirri, K. (2019a). Parents' and Teachers' Views on Digital Communication in Finland. *Education Research International*, 2019, 1–7. <https://doi.org/10.1155/2019/8236786>
- Kuusimäki, A.-M., Uusitalo-Malmivaara, L. & Tirri, K. (2019b). The Role of Digital School-Home Communication in Teacher Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 10, 2257. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02257>
- Labusch, A., Eickelmann, B. & Conze, D. (2020). *Gestaltung digitaler Schulentwicklung in Deutschland. ICILS 2018 #Transfer*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993087>
- Lee, J.-S. & Bowen, N.K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 44–62.
- Leipziger, J.W. (2009). *Konzepte entwickeln: Handfeste Anleitungen für bessere Kommunikation. Mit vielen praktischen Beispielen* (3. aktualisierte Aufl.). Frankfurter Allgemeine Buch.
- Leithwood, K.A. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2012 with a Discussion of the Research Foundations*. The Institute for Education Leadership. https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/2514/9452/5287/The_Ontario_Leadership_Framework_2012_-_with_a_Discussion_of_the_Research_Foundations.pdf
- Loosen, W. & Scholl, A. (Hrsg.). (2012). *Methodenkombinationen in der Kommunikationswissenschaft: Methodologische Herausforderungen und empirische Praxis*. von Halem.

- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S. & Yuan, J. (2016). A Meta-Analysis of the Relationship Between Learning Outcomes and Parental Involvement During Early Childhood Education and Early Elementary Education. *Educational Psychology Review*, 28(4), 771–801. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1>
- Macià Bordalba, M. & Garreta Bochaca, J. (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>
- Manolev, J., Sullivan, A. & Slee, R. (2019). The datafication of discipline: ClassDojo, surveillance and a performative classroom culture. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 36–51. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1558237>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Beltz Pädagogik. Beltz.
- Merkle, T. & Wippermann, C. (2008). *Eltern unter Druck: Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten; eine sozialwissenschaftliche Untersuchung*. Lucius & Lucius.
- Merten, K. (2013). *Konzeption von Kommunikation: Theorie und Praxis des strategischen Kommunikationsmanagements*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01467-4>
- Natale, K. & Lubniewski, K. (2018). Use of Communication and Technology among Educational Professionals and Families. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(3), 377–384. <https://doi.org/10.26822/iejee.2018336196>
- Olmstead, C. (2013). Using Technology to Increase Parent Involvement in Schools. *Tech-Trends*, 57(6), 28–37. <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0699-0>
- Ozcinar, Z. & Ekizoglu, N. (2013). Evaluation of a blog based parent involvement approach by parents. *Computers & Education*, 66, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.01.012>
- 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.
- Park, S. & Holloway, S.D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 110(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1016600>
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods: Integrating theory and practice* (4. Aufl.). Sage.
- Perelman, U. (2014). What are the Relationships between Teachers' Engagement with Management Information Systems and Their Sense of Accountability? *Interdisciplinary Journal of E-learning and Learning Objects*, 10(3), 377–384.
- Petko, D. (2012). Hemmende und förderliche Faktoren des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht: Empirische Befunde und forschungsmethodische Probleme. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik: Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung* (S.29–50). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_3
- Petko, D., Döbeli Honegger, 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.
- Pfannenberg, J. (2022). Veränderungskommunikation im Corporate Change: Herausforderungen für die externe und interne Unternehmenskommunikation. In A. Zerfaß, M. Piwinger & U. Röttger (Hrsg.), *Handbuch Unternehmenskommunikation: Strategie – Management – Wertschöpfung* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl., S.925–941). Springer Gabler.

- Pleil, T. & Helferich, P.S. (2022). Unternehmenskommunikation in der digitalen Transformation. In A. Zerfaß, M. Piwinger & U. Röttger (Hrsg.), *Handbuch Unternehmenskommunikation: Strategie – Management – Wertschöpfung* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 779–796). Springer Gabler.
- Prasse, D. (2012). *Bedingungen innovativen Handelns in Schulen: Funktion und Interaktion von Innovationsbereitschaft, Innovationsklima und Akteursnetzwerken am Beispiel der IKT-Integration an Schulen*. Waxmann.
- Prasse, D., Döbeli Honegger, B. & Hielscher, M. (2021). Eins-zu-eins-Ausstattungen und BYOD-Klassen. Potenziale, Wirkungen und Empfehlungen. In G. Brägger & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch Lernen mit digitalen Medien* (S. 536–566). Beltz.
- Prasse, D., Döbeli Honegger, B. & Petko, D. (2017). Digitale Heterogenität von Lehrpersonen – Herausforderung oder Chance für die ICT-Integration in Schulen? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(17), 219–223. <https://doi.org/10.25656/01:16808>
- Prasse, D., Stern, S., Iten, G., Schwab Cammarano, S. & Aeschlimann, F. (2023). *Evaluation KITS Next Generation, Etappe 2. Schlussbericht*. Infrac, Pädagogische Hochschule Schwyz. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7788897>
- Radin, B.T. (2013). *Using Email to Improve Parental Involvement in Middle School*. Leigh University. <https://pdfs.semanticscholar.org/53e0/6fdf82f782e0856b99b31946d5bd4fde7f93.pdf>
- Redecker, C. & Punie, Y. (Hrsg.). (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- Roman, T. A. & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2015). Comparison of Parent and Teacher Perceptions of Essential Website Features and Elementary Teacher Website Use: Implications for Teacher Communication Practice. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 32(1), 13–25. <https://doi.org/10.1080/21532974.2015.1092897>
- Rosenberger, N. & Niederhäuser, M. (2019). Rollen und Aufgaben der Corporate Communications in der digitalen Transformation. In M. Stumpf (Hrsg.), *Digitalisierung und Kommunikation: Konsequenzen der digitalen Transformation für die Wirtschaftskommunikation* (S. 69–88). Springer VS.
- Rosenberger, N. & Schneider Stingelin, C. (2023). Wie gestalte ich die Kommunikation meiner Schule im digitalen Wandel? In T. Röhl, J. Breitschaft, E. Burri & N. Wespi (Hrsg.), *Führung von und in Bildungsorganisationen: Bd. 3. Digital Leadership – Schulen im digitalen Wandel führen*. hep Verlag.
- Rosenberger, N., Schneider Stingelin, C., Koch, C., Hüsser, A. & Grundisch, J. (2021). *Schul-kommunikation im digitalen Wandel: Entwicklung eines Führungsinstruments für Schulleitungen für die Kommunikation von Schulen mit Erziehungsberechtigten. Projektreport*. ZHAW. <https://doi.org/10.21256/zhaw-22793>
- Röttger, U., Preusse, J. & Kobusch, J. (Hrsg.). (2018). *SpringerLink Bücher. Grundlagen der Public Relations: Eine kommunikationswissenschaftliche Einführung* (3. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17503-0>
- Rummler, K., Müller, J., Kamin, A.-M., Richter, L., Kammerl, R., Potzel, K., Grabensteiner, C. & Schneider Stingelin, C. (2021). Medienhandeln Heranwachsender im Spannungsfeld schulischer und familialer Lernumgebungen. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 42, 63–84. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.03.10.X>
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten* (2., vollständig überarbeitete Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt.

- Sacher, W. (2016). Differenzierte Elternarbeit als Voraussetzung für mehr Chancengerechtigkeit. In S. Frank & A. Sliwka (Hrsg.), *Eltern und Schule: Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung* (S. 104–115). Beltz Juventa.
- Sacher, W. (2022). *Kooperation zwischen Schule und Eltern – nötig, machbar, erfolgreich! Grundlagen, Forschungsstand und praktische Gestaltung* (3., vollständig überarbeitete Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt.
- Schaumburg, H. & Prasse, D. (2019). *Medien und Schule: Theorie – Forschung – Praxis*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Schiefner-Rohs, M. (2016). Schulleitung in der digital geprägten Gesellschaft. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (4., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 1402–1419). Beltz.
- Schiefner-Rohs, M. (2019). Distributed Digital Leadership. Schulleitungshandeln im Wandel. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung: Führen, managen, steuern: Bildungsmanagement*, (F8.16, S. 1–22). Raabe Fachverlag für Bildungsmanagement.
- Schulz-Zander, R. (2001). Neue Medien als Bestandteil von Schulentwicklung. In S. Aufenanger, R. Schulz-Zander & D. Spanhel (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 1* (S. 263–281). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schweiger, W. (2007). *Theorien der Mediennutzung: Eine Einführung. Lehrbuch*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90408-5>
- Selwyn, N., Banaji, S., Hadjithoma-Garstka, C. & Clark, W. (2011). Providing a platform for parents? Exploring the nature of parental engagement with school Learning Platforms. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(4), 314–323. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00428.x>
- Seufert, S., Guggemos, J. & Tarantini, E. (2018). Digitale Transformation in Schulen – Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36, 175–193. <https://doi.org/10.25656/01:17096>
- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S. & Beretvas, S. N. (2020). The Effects of Family-School Partnership Interventions on Academic and Social-Emotional Functioning: a Meta-Analysis Exploring What Works for Whom. *Educational Psychology Review*, 32(2), 511–544. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>
- Sotomo. (2023). *Welche Schule will die Schweiz? Studienbericht*. https://craft.stiftung-mercator.ch/files/Dokumente/Welche-Schule-will-die-Schweiz_Studienbericht-2023.pdf
- swissuniversities. (2022). *Grundsätze und Leitvorstellungen für die Mitgestaltung von Schule und Lernen in einer Kultur der Digitalität*. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Projekte/swu_digitalisierung_leitvorstellungen_d_220309.pdf
- Taddeo, C. & Barnes, A. (2016). The school website: Facilitating communication engagement and learning. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 421–436. <https://doi.org/10.1111/bjet.12229>
- Tavas, D. & Bilač, S. (2011). School websites: A possibility of cooperation with parents? *Metodički obzori*, 12(2), 23–33.
- Taylor, S. & Todd, P.A. (1995). Understanding Information Technology Usage: A Test of Competing Models. *Information Systems Research*, 6(2), 144–176. <https://doi.org/10.1287/isre.6.2.144>
- Tengler, K., Schrammel, N. & Brandhofer, G. (2020). Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learning an österreichischen Schulen. *Medienimpulse*, 58(2), 37 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-24>

- Thompson, B. (2008). Characteristics of Parent-Teacher E-Mail Communication. *Communication Education*, 57(2), 201–223. <https://doi.org/10.1080/03634520701852050>
- Thompson, B. C., Mazer, J. P. & Flood Grady, E. (2015). The Changing Nature of Parent-Teacher Communication: Mode Selection in the Smartphone Era. *Communication Education*, 64(2), 187–207. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1014382>
- 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>
- Venkatesh, V., Thong, J. & Xu, X. (2012). Consumer Acceptance and Use of Information Technology: Extending the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. *MIS Quarterly*, 36(1), 157. <https://doi.org/10.2307/41410412>
- Viertel, M., Breiter, A., Zeising, A. & Detlof, D. (2022). Digitalisierung als Daueraufgabe. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 49, 450–471. <https://doi.org/10.21240/mpaed/49/2022.11.03.X>
- Villiger, C., Schuler, N. & Hostettler, A. (2020). Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern und Möglichkeiten elterlicher Mitwirkung in der Deutschschweiz: Eine umfassende Analyse der kantonalen Grundlagen. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(3), 733–748. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.3.16>
- Vodafone Stiftung Deutschland. (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit: Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*. https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/vfst_qm_elternarbeit_web.pdf
- Waffner, B. (2020). Unterrichtspraktiken, Erfahrungen und Einstellungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien in der Schule. In A. Wilmers, C. Anda, C. Keller & M. Rittberger (Hrsg.), *Digitalisierung in der Bildung. Bildung im digitalen Wandel: Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung* (S. 57–102). Waxmann.
- Wasserman, E. & Zwebner, Y. (2017). Communication between Teachers and Parents using the WhatsApp Application. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(12), 1–12. <https://doi.org/10.26803/ijlter.16.12.1>
- Welling, S. & Averbek, I. (2013). Die Schule in der mediatisierten Welt. In D. Karpa, B. Eickelmann & S. Grafe (Hrsg.), *Digitale Medien und Schule* (S. 196–206). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf05w3.16>
- Wilder, S. (2013). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>

