



WELTBILDUNGSBERICHT – KURZFASSUNG

2024/25

# Leadership in der Bildung

FÜR DAS LERNEN



Ziele für  
nachhaltige  
Entwicklung



Weltbildungs-  
Bericht

WELTBILDUNGSBERICHT – KURZFASSUNG



# Leadership in der Bildung

FÜR DAS LERNEN

Gemäß der Incheon-Erklärung und dem Aktionsrahmen zur Agenda Bildung 2030 lautet das Mandat des Weltbildungsberichts: „Der Weltbildungsbericht GEMR wird der Mechanismus für das Monitoring und die Berichterstattung über SDG 4 sowie über Bildung in den anderen SDGs sein. [...] Er wird auch über die Implementierung nationaler und internationaler Strategien berichten, um dazu beizutragen, alle relevanten Partner anzuhalten, Rechenschaft über ihre Verpflichtungen als Teil des gesamten SDG-Follow-Up und deren Überprüfung abzulegen.“ Er wird durch ein unabhängiges, von der UNESCO eingerichtetes Team erstellt.

Die verwendeten Bezeichnungen und die Präsentation der Inhalte in dieser Publikation stellen keinerlei Meinungsäußerung seitens der UNESCO hinsichtlich des Rechtsstatus eines Landes, eines Territoriums, einer Stadt, eines Gebietes, deren Behörden oder hinsichtlich von Grenzverläufen dar.

Das *Global Education Monitoring Report* Team trägt die Verantwortung für die Auswahl und Präsentation der in dieser Publikation enthaltenen Fakten und die darin zum Ausdruck gebrachten Meinungen, die nicht unbedingt denen der UNESCO oder der Förderer des Berichts entsprechen und die Organisation in keiner Weise verpflichten. Die Gesamtverantwortung für Ansichten und Meinungen im Bericht liegt beim Direktor des Teams.

### ***Das Global Education Monitoring Report Team***

*Direktor:* Manos Antoninis

Samaher Al Hadheri, Daniel April, Marcela Barrios Rivera, Madeleine Barry, Yekaterina Baskakova, Yasmine Bekkouche, Catarina Cerqueira, Rafaela Maria Da Silva Santos, Anna Cristina D'Addio, Dmitri Davydov, Francesca Endrizzi, Pablo Fraser, Lara Gil Benito, Pierre Gouédard, Chandni Jain, Priyadarshani Joshi, Maria-Rafaela Kaldi, Josephine Kiyenje, Jodi Klue, Camila Lima De Moraes, Kate Linkins, Kassiani Lythrangomitis, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Amina Sabour, Divya Sharma, Laura Stipanovic, Aziah-Katiana Tan und Dorothy Wang

Der *Global Education Monitoring Report* (GEMR) ist eine unabhängige jährliche Veröffentlichung. Er wird durch mehrere Regierungen, multilaterale Organisationen und private Stiftungen finanziert und durch die UNESCO unterstützt und gefördert.



Diese Publikation ist verfügbar in Open Access und steht unter der Attribution-ShareAlike 3.0 IGO Lizenz CC-BY-SA 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/deed.de>). Durch Nutzung der Inhalte dieser Publikation akzeptieren die Nutzerinnen und Nutzer die Nutzungsbedingungen des UNESCO Open Access Repository (<https://www.unesco.org/en/open-access/cc-sa>). Diese Lizenz gilt ausschließlich für den Textinhalt der Publikation. Vor der Nutzung von Inhalten dieser Publikation, die nicht klar als zur UNESCO gehörig identifiziert werden können, sollte unter folgender Adresse die Erlaubnis eingeholt werden: [publication.copyright@unesco.org](mailto:publication.copyright@unesco.org) oder UNESCO Publishing, 7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France. Bilder, die mit einem Asterisk (\*) gekennzeichnet sind, fallen nicht unter die „<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>“ CC-BY-SA Lizenz und dürfen nicht ohne die Erlaubnis des Copyright-Inhabers verwendet werden.

Die UNESCO ist eine Open-Access-Herausgeberin, und alle Veröffentlichungen werden online und kostenlos über das UNESCO-Dokumentenarchiv zur Verfügung gestellt. Jegliche kommerzielle Nutzung ihrer Veröffentlichungen durch die UNESCO erfolgt zur Deckung der tatsächlichen nominalen Kosten für den Druck oder die Vervielfältigung der Inhalte auf Papier oder CD sowie für deren Verteilung. Es gibt keine Gewinnerzielungsabsicht.



Originaltitel auf Englisch: *Global Education Monitoring Report Summary 2024/5 – Leadership in education: Lead for learning* veröffentlicht 2024 durch die UNESCO

**Weltbildungsbericht 2024/25. Leadership in der Bildung:  
Für das Lernen. Kurzfassung.**

Herausgegeben von

United Nations Educational, Scientific and Cultural  
Organization (UNESCO)  
7, Place de Fontenoy, 75352, Paris 07 SP, France

und

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK)  
Martin-Luther-Allee 42, 53175 Bonn

Verantwortlich: Dr. Barbara Malina (DUK)  
Redaktion: Kristin Richau (DUK), Dr. Philipp Disselbeck (DUK)  
Redaktionelle Mitarbeit: Corinna Zipper (DUK)  
Übersetzung: Jöran Muuß-Merholz

Die deutsche Kurzfassung ist online zugänglich unter:  
[https://www.unesco.de/themen/bildung/  
weltbildungsbericht/](https://www.unesco.de/themen/bildung/weltbildungsbericht/)

Grafikdesign: Optima Graphic Design Consultants Ltd

Weitere Informationen zum Global Education Monitoring  
Report 2024/25 erhalten Sie über:  
*Global Education Monitoring Report Team*  
UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France  
E-Mail: [gemreport@unesco.org](mailto:gemreport@unesco.org) Tel.: +33 1 45 68 07 41  
[www.unesco.org/gem-report](http://www.unesco.org/gem-report)

© UNESCO, 2025  
Erste Auflage  
ISBN: 978-3-947675-17-3

Titelfoto: Am 3. März 2022 steht die Schulleiterin Ansal in  
der Al Tasneem Schule in Basra, Irak, in ihrem Büro Porträt  
für ein Foto. Sie sagt: „Armut, psychische Gesundheit,  
Kinderarbeit und Kinderehe gehören zu den bestimmenden  
Faktoren für unsere Schülerinnen und Schüler... Armut ist  
die Hauptursache dafür, dass sie die Schule abbrechen.“  
Bildnachweis: © UNICEF/UN0614639/Ibarra Sánchez \*

[https://doi.org/10.54676/GICT2724  
ED/GEMR/MRT/2024/S1](https://doi.org/10.54676/GICT2724<br/>ED/GEMR/MRT/2024/S1)

Mit zusätzlichem Material sind die englische Kurzfassung und zusätzliche Materialien online zugänglich unter:  
<http://bit.ly/2024gemreport>



# KERNAUSSAGEN

## **Führungskräfte im Bildungswesen sind für mehr als nur Management zuständig. Sie bereiten den Weg für Veränderungen.**

- **Bildungspolitische Entscheidungsträger/innen stehen vor einer großen Herausforderung:** Wie können sie sicherstellen, dass Menschen mit den richtigen Fähigkeiten und Visionen als Führungskräfte identifiziert, ausgewählt, vorbereitet und unterstützt werden?
- **Nationale Strategien auf schulischer, systemischer und politischer Ebene müssen vier wesentliche Dimensionen von Leadership fördern:** Setzen von Erwartungen, Fokus auf das Lernen, Förderung von Zusammenarbeit und Personalentwicklung. Eine weltweite Auswertung von Programmen und Kursen zur Vorbereitung und Fortbildung von Schulleitungen zeigt jedoch, dass kaum die Hälfte von ihnen auf eine dieser vier Dimensionen abzielt – und nur ein Drittel deckt alle vier Dimensionen ab.

---

## **Gute Schulen brauchen gute Führungskräfte.**

- **Erfolgreiche Schulleitungen holen das Beste aus den Schüler/innen heraus.** Eine Schätzung für die Vereinigten Staaten ergab, dass Leadership im Sinne von Führung durch Schulleitungen und Lehrkräfte für bis zu 27 % der Varianz bei den Ergebnissen der Schüler/innen verantwortlich war. Das liegt innerhalb der schulischen Faktoren nur knapp unterhalb des Einflusses der Lehrkräfte auf das Lernen.
- **Effektive Schulleitungen holen das Beste aus Lehrkräften heraus.** Eine Studie über 32 Länder bestätigte, dass starkes Leadership mit verbesserten Unterrichtspraktiken korreliert. Weltweit erwarten 57 % der Länder, dass die Schulleitung den Lehrkräften Feedback auf der Grundlage ihrer Beobachtungen gibt. Allerdings ist der Anteil der Schulleitungen an weiterführenden Schulen, die Unterrichtsaktivitäten beaufsichtigen, in Ländern mit hohem Einkommen von 81 % im Jahr 2015 auf 77 % im Jahr 2022 gesunken.
- **Erfolgreiche Schulleitungen sorgen dafür, dass ihre Schulen sicher, gesund und inklusiv sind.** Die Vorbeugung von Mobbing und die Gewährleistung der Sicherheit der Schüler/innen sind wichtige Ziele für Schulleitungen. Während der COVID-19-Pandemie haben Schulleitungen in den Vereinigten Staaten den Lehrplan so angepasst, dass das soziale und emotionale Wohlbefinden im Vordergrund stand. In Malta haben Schulleitungen mit lokalen Gemeinschaften zusammengearbeitet, um eine inklusive Schulkultur für Migrant/innen mit Sprachförderung zu entwickeln.

---

## **Effektives Leadership erfordert faire Einstellungspraktiken, Vertrauen und Möglichkeiten der Weiterentwicklung.**

- **Die Gewinnung und Bindung von Talenten erfordern offene und wettbewerbsorientierte Einstellungsverfahren.** Eine Begrenzung des politischen Einflusses bei der Ernennung von Schulleitungen wirkt sich positiv auf die schulischen Ergebnisse aus. Weltweit verfügen jedoch nur 63 % der Länder im Primar- und Sekundarbereich über offene und wettbewerbsorientierte Einstellungsverfahren für Schulleitungen.
- **Die besten Lehrkräfte sind nicht unbedingt die besten Schulleitungen.** Aber während in 76 % aller Länder eine vollständige Ausbildung als Lehrkraft als Voraussetzung für Schulleitungen gilt, verlangen weniger als 3 von 10 auch Managementenerfahrung.
- **Autonomie kann das Potenzial von Führungskräften freisetzen.** Leistungsfähige Bildungssysteme haben eine Tendenz dazu, ihren Schulleitungen mehr Autonomie bei Entscheidungen über personelle und finanzielle Ressourcen zu übertragen. In den reicheren Ländern ist jedoch weniger als die Hälfte der Schulleitungen für die Lehrinhalte oder die Festlegung der Gehälter ihrer Lehrkräfte verantwortlich. Und in fast 40 % der Länder ist die Autonomie von Hochschuleinrichtungen nicht gesetzlich verankert.
- **Professionelle Führungskräfte brauchen Vorbereitung und Fortbildung.** Standards für Führungskräfte in der Schule können bei der Gestaltung dieser Aus- und Fortbildung helfen, indem sie die erforderlichen Kompetenzen darlegen, die in fast allen Ländern festgelegt sind. Allerdings erhält fast die Hälfte der Schulleitungen in reicheren Ländern vor ihrer Ernennung keine Ausbildung, und nur 31 % aller Länder haben Bestimmungen für die Einarbeitung neuer Schulleitungen.

Praktische Fähigkeiten wie die Nutzung von Daten, Finanzmanagement und digitale Kompetenz sind ebenfalls unerlässlich, doch ein Viertel der Schulleitungen in reicheren Ländern verfügt über keine angemessene Ausbildung in diesen Bereichen.

#### Von Schulleitungen wird zu viel erwartet, bei zu geringer Mittelausstattung.

- **Der Schulbetrieb ist mit zu vielen Anforderungen verbunden, als dass den Schulleitungen genügend Zeit bliebe, eine Vision zu erarbeiten.** Die Erwartungen an Schulleitungen sind oft zu hoch. Die Schulleitung ist der Schlüssel zur effektiven Umsetzung von Reformen. In einigen Ländern stehen sie zudem aufgrund neuer Mechanismen zur Rechenschaftspflicht unter intensiver Beobachtung. Eine Umfrage unter Schulleitungen in 14 Ländern mit mittlerem Einkommen ergab jedoch, dass sie 68 % ihrer Zeit auf routinemäßige Verwaltungsaufgaben verwenden. Etwa ein Drittel der Schulleitungen öffentlicher Schulen und ein Fünftel der Schulleitungen privater Schulen in OECD-Ländern gaben an, nicht genügend Zeit für unterrichtsbezogene Führung zu haben.

#### Schulleitungen sollten keine Heldinnen und Helden sein. Bessere Schulen entstehen durch geteilte Führungsaufgaben.

- **Durch die Verteilung von Führungsaufgaben in der gesamten Schule entsteht eine kollaborative Lernumgebung.** Sie befähigt Lehrkräfte dazu, Verantwortung in ihrem Unterricht zu übernehmen, Schüler/innen dazu, sich aktiv in der Gruppe ihrer Mitschüler/innen zu engagieren, und Eltern und weitere Menschen aus der lokalen Gemeinschaft, sich zu beteiligen. Dennoch ist Zusammenarbeit unter den vier Leadership-Dimensionen diejenige, die in Aus- und Fortbildungsprogrammen am wenigsten Beachtung findet.
- **Führung ist in Schulen allzu oft hierarchisch aufgebaut.** Erweiterte Schulleitungen und Lehrkräfte können zur Erreichung der Schulziele beitragen, wenn sie klare Rollen, Fortbildungen und Anreize erhalten. Aber nur die Hälfte aller Länder unterstreicht in ihren Leadership-Standards ausdrücklich die Zusammenarbeit der Lehrkräfte, und kaum ein Drittel der Leadership-Schulungsprogramme konzentriert sich darauf. In etwa 81 % der Länder sind Entscheidungsgremien verpflichtet, Lehrkräfte einzubeziehen, und in 83 % der Länder müssen Eltern, in 62 % der Länder Mitglieder der lokalen Gemeinschaft und in 57 % der Länder Schüler/innen einbezogen werden.

#### Führungskräfte auf Systemebene erhalten in Leadership-Strategien nicht genügend Aufmerksamkeit.

- **Für Bildung zuständige Mitarbeiter/innen in Behörden auf zentraler und lokaler Ebene sind potenzielle Führungskräfte.** Sie können systemweite Verbesserungen und eine einheitliche Ausrichtung bei bildungspolitischen Reformen und Maßnahmen vorantreiben. In den Ländern wird zunehmend anerkannt, dass diese Mitarbeiter/innen in Behörden einen größeren Einfluss haben können, wenn ihnen mehr Autonomie eingeräumt wird.
- **Führungskräfte auf Systemebene sind dann erfolgreich, wenn sie mit anderen Akteuren zusammenarbeiten.** Im mexikanischen Bundesstaat Puebla war der Erfolg der Bildungsreform das Ergebnis koordinierter systemweiter Bemühungen, die Leadership auch bei den Mitarbeiter/innen in Behörden umfasste.

#### Bildungsministerinnen und -minister arbeiten in komplexen politischen Umfeldern und werden durch kurze Amtszeiten ausgebremst.

- **Ministerinnen und Minister müssen während ihrer kurzen Amtszeit mehrere Anforderungen miteinander in Einklang bringen und haben oft keinen pädagogischen Hintergrund.** Eine neue globale Datenbank zeigt, dass die Hälfte der Bildungsministerinnen und -minister seit 2010 zwei Jahre nach Ernennung nicht mehr im Amt waren und nur 23 % Erfahrung in der schulischen Unterrichtspraxis haben..
- **Politische Entscheidungsträger/innen müssen bei politischen Kompromissen und der Öffentlichkeitsarbeit mit Bedacht vorgehen, um Reformen zu verwirklichen.** Durch den Aufbau von Koalitionen und Partnerschaften können Zeitmangel, fehlende Daten und widersprüchliche Meinungen ausgeglichen werden.
- **Kurze Amtszeiten erschweren die Umsetzung von Reformen.** Eine Analyse von Bildungsprojekten der Weltbank in 114 Ländern zwischen 2000 und 2017 ergab eine erhebliche negative Korrelation zwischen der Fluktuation von Minister/innen und der Erfolgsbilanz von Projekten.

#### Mehr Frauen in Führungspositionen können sich positiv auf die Bildung auswirken.

- **Weibliche Führungspersönlichkeiten in der Politik haben der Bildung mehr Priorität eingeräumt als ihre männlichen Kollegen.** Die Parlamentarierinnen haben dazu beigetragen, die Ausgaben für die Grundschulbildung weltweit zu erhöhen. Dennoch ist der Anteil von Ministerinnen nur von 23 % im Zeitraum 2010–2013 auf 30 % im Zeitraum 2020–2023 gestiegen.
- **Einige Studien deuten darauf hin, dass Frauen als Schulleitung bessere Lernerfolge als Männer erreichen.** Im frankophonen Afrika übertrafen die Leistungen der Schüler/innen in Grundschulen, die von Schulleiterinnen geleitet wurden, die Leistungen derjenigen in Schulen, die von Schulleitern geleitet wurden, in Mathematik und Lesen um mindestens sechs Monate.
- **Obwohl viele Frauen als Lehrkräfte tätig sind, sind nur wenige Schulleitungen weiblich.** Der Anteil weiblicher Schulleitungen in der Primar- und Sekundarstufe liegt im Durchschnitt mindestens 20 Prozentpunkte unter dem durchschnittlichen Anteil weiblicher Lehrkräfte. Nur in 11 % der Länder weltweit gibt es Maßnahmen, um die Geschlechterdiversität bei der Besetzung von Schulleitungen zu fördern.

#### Viele Akteure üben Leadership aus, indem sie die Richtung der Bildungssysteme beeinflussen.

- **Interessensvertretungen von Lehrkräften und Schüler/innen, Führungskräfte aus der Wirtschaft, Akteure aus Wissenschaft und Zivilgesellschaft nehmen Regierungen in die Pflicht, betreiben Lobbyarbeit und sorgen für Aufmerksamkeit.** Einfluss ist entscheidend: In den Vereinigten Staaten schneiden einige Denkfabriken in Bezug auf Fachwissen schlecht ab, sind aber in bildungsbezogenen Diskussionen im Kongress stark vertreten, während es bei anderen genau umgekehrt ist.
- **Internationale Organisationen beteiligen sich an der globalen Bildungsdebatte, indem sie einen Rahmen schaffen und Informationen liefern, zudem beteiligen sie sich an der Finanzierung der Bildungssysteme einiger Länder.** Der Wettbewerb um Raum und Einfluss kann sie jedoch vom Ziel der Verbesserung der Bildung ablenken, und ihre Legitimität kann durch mangelnde Kapazitäten oder fehlende Effizienz in Frage gestellt werden.

**Führungskräfte in der Bildung werden oft als Selbstverständlichkeit behandelt.** Und doch prägen sie die Ausrichtung ihrer Schulen, Hochschulen, Abteilungen und Ministerien auf eine Weise, die oft nicht wahrgenommen wird. Ihr Führungsstil spiegelt ihre Persönlichkeit und ihr Fachwissen wider, passt sich aber auch den Eigenschaften ihrer Teams, den Zielen ihrer Organisationen und dem jeweiligen Arbeitskontext an. Die Vielfalt der Führungsstile ist genau der Grund, warum es keine einfache Möglichkeit gibt, zu zeigen, wie sie sich auf die Bildung auswirken. Das ist auch der Grund, warum dieser Einfluss häufig übersehen wird. Dabei besteht ein dringender Bedarf an guten Führungskräften auf schulischer, systemischer und politischer Ebene, da die Herausforderungen im Bildungsbereich nach wie vor gewaltig sind.

**Das Konzept Leadership wird oft mit Politik und Wirtschaft in Verbindung gebracht.** In der populären Managementliteratur finden sich viele Beispiele für die Thematisierung von Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmalen, Verhaltensweisen, Stilen, Motivationen und Werten von Führungskräften, wobei eine Tendenz zu beobachten ist, diese als außergewöhnliche Individuen zu betrachten. In einem solchen Beispiel beschreibt eine Liste mit fünf Punkten,

„was erfolgreiche Führungskräfte tun“. Nach Ansicht der Autoren setzen sie Maßstäbe für Exzellenz und sind ein Vorbild für andere („Mit gutem Beispiel vorangehen“); sie haben eine Idealvorstellung davon, was eine Organisation erreichen kann („Eine gemeinsame Vision entwickeln“); sie suchen nach innovativen Wegen, um eine Organisation zu verbessern („Prozesse in Frage stellen“); sie fördern die Zusammenarbeit, streben danach, eine Atmosphäre des Vertrauens zu schaffen und jeder Person das Gefühl zu geben, etwas bewirken zu können („Andere befähigen zu handeln“); und sie erkennen die Beiträge an, die Einzelpersonen leisten („Das Herz ermutigen“).

**Leadership lässt sich definieren als „ein Prozess der sozialen Einflussnahme, der die Bemühungen anderer maximiert, ein Ziel zu erreichen“.** Diese Definition impliziert zweierlei: Erstens, dass Leadership nicht automatisch durch eine Machtposition verliehen wird, sondern durch die Fähigkeit, das Handeln anderer Menschen zu beeinflussen, und zweitens, dass Leadership im Rahmen eines Ziels definiert wird, bei dessen Formulierung Führungskräfte eine wichtige Rolle spielen und hinter dem sich die Mitglieder eines Teams, einer Organisation oder einer Gesellschaft versammeln können. Im Bildungsbereich

spiegelt eine aktuelle Definition diese beiden Konzepte wider: „Leadership ist das Eintreten für eine bestimmte Form der Organisation“: „Eintreten“ steht für einen Einflussprozess, während die „Form der Organisation“ auf ein Ziel verweist. Zu Leadership in der Bildung gehören spezifische Ziele, ein Prozess der Einflussnahme, um Menschen für diese Ziele zu mobilisieren, und Möglichkeiten und Beschränkungen, um diese Ziele zu erreichen. Daraus ergeben sich drei Fragen:

**Welche Ziele versuchen Führungskräfte im Bildungswesen zu erreichen?** Dieser Bericht wirbt bei allen, die sich für Bildung interessieren, mit dem Hashtag #LeadforLearning. Die Definition der Lernziele ist ein politischer Prozess, an dem alle beteiligt sind, die ein Interesse an Bildung haben. Es gibt eine Sichtweise – zu der dieser Bericht manchmal sogar unabsichtlich beiträgt, weil sein Auftrag darin besteht, über vergleichbare Bildungsindikatoren zu berichten –, dass Lernziele auf eine Reihe messbarer Ergebnisse in Fächern wie Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften heruntergebrochen werden können. Zur Bildung gehört jedoch ein viel breiteres Spektrum an Lernzielen: nicht nur die Vermittlung von Wissen und der Erwerb von Fähigkeiten, die zu Qualifikationen führen, sondern auch die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu verantwortungsbewusstem Denken und Handeln und ihre Sozialisierung für gemeinsame Praktiken und Traditionen. Die Definition von Ziel und Zweck muss der Ausgangspunkt jeder Diskussion über Leadership im Bildungsbereich sein.

**Wie versuchen Führungskräfte im Bildungswesen, diese Ziele zu erreichen?** Die Entwicklung von Schulen und anderen Bildungseinrichtungen zu großen Organisationen und die Entwicklung einfacher Bildungsbürokratien zu komplexen Systemen in den Industrieländern haben ein Interesse an Bildungsverwaltung und Bildungsmanagement als Fachgebiet entstehen lassen. In solchen Analysen wurde jedoch die Rolle von Führungskräften in der Bildung übergangen, da die Forschung die Leistungen von Führungskräften zunächst als das Werk großer Männer interpretierte. Erst nach und nach setzte sich ein systematischerer Ansatz in der Wissenschaft durch, der Leadership als potenziell eigenständiges Element des Bildungsmanagements betrachtete. In der Forschung ging man davon aus, dass sich individuelle Praktiken und organisatorische Arrangements in Bezug auf Leadership identifizieren ließen, was zu der Kritik führte, dass diese beiden Faktoren nicht getrennt voneinander betrachtet werden können, da Organisationen sich aus Individuen zusammensetzen. In jüngerer Zeit wurde erkannt, dass die Ausübung von Leadership von den sozialen **Beziehungen** innerhalb dieser Bildungseinrichtungen und -systeme bestimmt wird. Die im Bildungsbereich tätigen Akteure

sind voneinander abhängig; Führungsaufgaben müssen daher geteilt werden, um Bildungsziele zu erreichen.

**Was könnte den Führungskräften in der Bildung im Weg stehen?** Diejenigen, die in der Bildung Führungsrollen innehaben, müssen die Kapazitäten haben, die von ihnen erwarteten Funktionen auszuüben. Aber auch der **Kontext** spielt eine Rolle. Formelle und informelle soziale, wirtschaftliche, politische und kulturelle Regeln und Normen erweitern oder begrenzen die Initiative und den Handlungsspielraum einzelner Führungskräfte in der Bildung. Ihre Entscheidungsfreiheit ist das Ergebnis von Regeln für Governance und Rechenschaftspflicht, die von Land zu Land sehr unterschiedlich sind und oft kulturelle Normen widerspiegeln. Die Möglichkeiten, Leadership auszuüben, variieren auch innerhalb der Länder und insbesondere zwischen den Bildungseinrichtungen. Jede Vorschule, allgemeinbildende Schule, Fach- und Berufsschule, Hochschule und jede Einrichtung der Erwachsenenbildung befindet sich in einem anderen Kontext, und ihre Führungskräfte sehen sich mit unterschiedlichen Erwartungen von Seiten der lokalen Gemeinschaft konfrontiert, der sie dienen. Kleine und große, öffentlich und privat getragene, urbane und ländliche, gut ausgestattete und unterfinanzierte Bildungseinrichtungen sind mit unterschiedlichen Bedingungen konfrontiert. Einrichtungen, die in Krisensituationen oder in ethnisch und sprachlich heterogenen lokalen Gemeinschaften tätig sind, erfordern Führungskräfte, die über fundierte Kenntnisse verfügen und auf ihr Umfeld eingehen können.

**Führungskräfte in der Bildung können in einem Spannungsfeld zwischen verschiedenen Ergebnissen stehen.** Es ist möglich, dass die Fokussierung auf die Verbesserung messbarer Lernergebnisse, die in den meisten Forschungsstudien untersucht werden, zu Lasten einer Reihe anderer wünschenswerter Bildungsergebnisse geht, wie z. B. die Schaffung eines inklusiven Umfelds oder die Vorbereitung der Lernenden auf die zukünftigen Herausforderungen von Bürgerschaft und Klimawandel. Standardisierte Leistungsmessungen bergen die Gefahr, zu standardisierten Management- und Leadership-Ansätzen zu führen, die möglicherweise nicht für jeden individuellen Kontext passen. In diesem Bericht wird zwar untersucht, wie die Länder die Frage nach Standards für Leadership angegangen sind, doch es geht dabei nur darum, ihre Bemühungen zu beschreiben, und nicht darum, die Inhalte oder Durchsetzung vorzuschreiben.

**Führen Persönlichkeiten oder effektive Teams zu besseren Ergebnissen im Bildungsbereich?** Kritischen Stimmen zufolge wird der Einzelperson zu viel Bedeutung

**TABELLE 1:**  
Vier Dimensionen von Leadership in der Schule beschreiben die Kernpraktiken von Schulleitungen

Dimensionen	Exemplarische Praktiken
Setzen von Erwartungen	Entwicklung, Kommunikation und Vermittlung gemeinsamer Visionen, Missionen und Ziele, einschließlich eines Schwerpunkts auf den Leistungen der Schüler/innen hohe Leistungserwartungen an Mitarbeiter/innen und Schüler/innen Inspiration und Motivation durch persönliches Vorbild und Repräsentation der lokalen Gemeinschaft stets auf dem neuesten Stand bleiben und Daten für die Entscheidungsfindung nutzen
Fokus auf das Lernen	Fokus auf Unterrichtsentwicklung, z. B. durch pädagogische Supervision Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterialien, die mit den Unterrichtszielen im Einklang stehen Planung, Koordination und Evaluation des Lehrplans Schutz des Personals vor Ablenkungen von der Arbeit Kontrolle des Lernfortschritts der Schüler/innen
Förderung von Zusammenarbeit	Entwicklung einer Schulkultur und eines positiven Klimas Aufrechterhaltung einer sicheren und gesunden Schulumgebung Strategische Beschaffung von Ressourcen, Aufbau von Netzwerken und Risikomanagement Förderung der Zusammenarbeit, insbesondere zwischen Lehrkräften, und Ermöglichung von Handlungsfähigkeit Aufbau von Beziehungen mit und Beratung von Familien und der lokalen Gemeinschaft
Personalentwicklung	Erfassung der Weiterbildungsbedarfe von Lehrkräften Individuelle professionelle Unterstützung und Mentoring-Möglichkeiten für Lehrkräfte Evaluierung der Leistung von Lehrkräften und Belohnung guter Ergebnisse Intellektuelle Anregung Aufbau vertrauensvoller Beziehungen und Konfliktmanagement Erreichbarkeit

Quellen: Leithwood (2012) und Leithwood et al. (2020a)

beigemessen. Sie weisen darauf hin, dass Leadership von einer bescheidenen Rolle zum zweitwichtigsten Faktor für den Lernerfolg aufgestiegen ist. Es wäre wohl irreführend, einzelnen Personen die alleinige Transformation von Bildungssystemen zuzuschreiben – was auf einen der westlichen Kultur innewohnenden Bias zurückzuführen sein könnte. Ein passendes institutionelles Umfeld und gute Organisationsstrukturen könnten wichtiger sein. Das bedeutet nicht, dass die Schulleitung keine entscheidende Rolle spielt, sondern dass diese Rolle nuanciert zu verstehen ist. Bei näherer Betrachtung der Arbeitsweise einer Bildungseinrichtung könnte sich herausstellen, dass ein positives Bildungsergebnis möglicherweise das Werk mehrerer intrinsisch motivierter Personen war, die ihr Engagement und ihr Fachwissen eingebracht haben. Diese Personen als bloße „Mitläufer“ darzustellen, die von einer Führungsperson abhängig wären, würde diese Beiträge herabwürdigen.

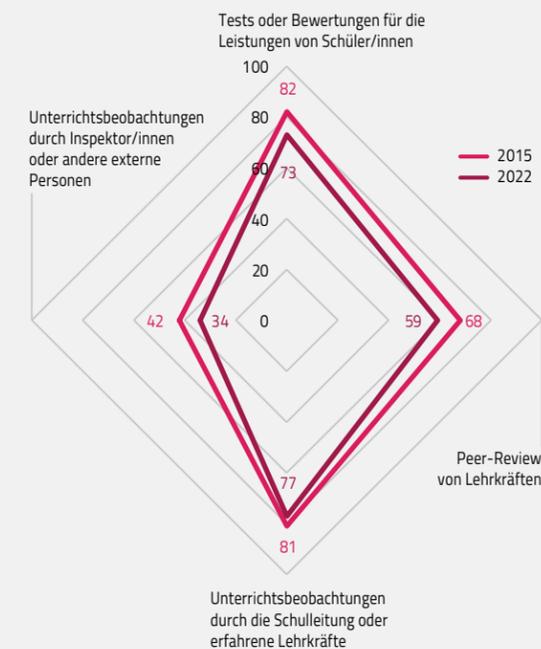
**Es besteht ein großer Unterschied zwischen Kontrolle und der Übertragung von Entscheidungsbefugnissen an Menschen.** Ein weiterer Gegensatz besteht zwischen Regeln und der Fähigkeit, unabhängig von Regeln entsprechend den Umständen zu handeln. Die Fähigkeiten und persönlichen Eigenschaften von Führungskräften sind zwar durchaus von Bedeutung, können aber möglicherweise nur in einem förderlichen Umfeld sinnvoll eingesetzt werden. Führungskräfte arbeiten auch in einem beschränkten Rahmen. Während einige Führungskräfte über die Ressourcen verfügen, um ihre Pläne umzusetzen, müssen andere unter widrigen Umständen Lösungen finden. Autonomie kann es Führungskräften in der Bildung ermöglichen, zu handeln. Das bedeutet aber nicht, dass sie in ihrem eigenen Interesse handeln, sondern auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten, um Ergebnisse zu erreichen.

**Auch wenn Leadership ein vielversprechendes Konzept ist, ist dieser Bericht sich bewusst, dass es nicht trennscharf ist.** Es ist oft schwierig, eine gute Führungskraft von einer guten Managerin oder einem guten Manager zu unterscheiden. Trotz hochgesteckter Ziele ist die Arbeit von Führungskräften in der Bildung eher bodenständig. Schulleitungen müssen das Schulbudget verwalten oder Sitzungen abhalten, um disziplinarische Entscheidungen zu treffen. Abteilungsleitungen und leitende Lehrkräfte verbringen wahrscheinlich viel Zeit damit, Stundenpläne zu erstellen und die Einstellung von Lehrkräften zu organisieren. Lokale Behördenmitarbeiter/innen werden sich damit herumärgern, dass Lehrbücher nicht rechtzeitig geliefert werden oder dass sie den Lehrkräften, die zu einer Fortbildung reisen, Spesen auszahlen müssen. Ministerinnen und Minister müssen sich um die Anliegen ihrer Wählerschaft kümmern und kleinliche Anfragen beantworten oder sich gegen kritische Medienberichte über Verfehlungen eines Staatsbediensteten zur Wehr setzen. All diese alltäglichen Verpflichtungen werden normalerweise nicht mit Führungskräften in Verbindung gebracht. Doch die erfolgreiche Bewältigung der alltäglichen Aktivitäten, um Zeit für die Zukunftsplanung zu schaffen, steht im Zentrum der Arbeit von Führungskräften. In der Realität gibt es ein Kontinuum von Aktivitäten, und die Unterscheidung zwischen Management und Leadership in der Bildung kann aufgesetzt wirken.

**Muss Leadership mit Veränderung verbunden sein?** Einer verbreiteten Argumentation zufolge geht es bei Leadership darum, Veränderungen herbeizuführen, während es bei Management darum geht, den Status quo zu bewahren. Change-Management bezieht sich darauf, eine beschlossene Veränderung umzusetzen. Bei Change-Leadership geht es um die Notwendigkeit von Veränderungen und darum, Menschen für diese Veränderungen zu gewinnen. Dennoch stellt sich die Frage, ob jede Veränderung gut ist oder ob der Widerstand gegen Veränderungen, insbesondere gegen von außen auferlegte Veränderungen, auch ein Merkmal von Leadership ist. Ein Kommentar lautete: „Ein Merkmal der letzten Zeit war der ständige Wandel, der auf die Schulen einwirkte: ein Strom neuer Bewegungen, neuer Programme und neuer Ausrichtungen. Leider scheinen einige Akteure auf allen Ebenen des Bildungswesens ständig dem nächsten Trend hinterherzulaufen, der gerade auf den Plan tritt ... Es ist jedoch völlig falsch anzunehmen, dass eine Schule nur dann erfolgreich ist, wenn sie sich in Veränderung befindet. Wir müssen uns daran erinnern, dass Veränderungen um der Veränderung willen, auch technologische Veränderungen, nicht unbedingt gut sind; sie müssen mit Weisheit, Mitgefühl und Gerechtigkeit verbunden sein.“

**ABBILDUNG 1:**  
Schulleitungen in Ländern mit hohem Einkommen berichten von einer verringerten Beaufsichtigung der Unterrichtsaktivitäten.

Prozentsatz der Schulleitungen von Sekundarschulen, die über ausgewählte Aktivitäten zur Beaufsichtigung des Unterrichts berichten, OECD-Länder, 2015 und 2022



GEM StatLink: [https://bit.ly/GEM2024\\_Summary\\_fig1](https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig1)  
Quelle: OECD (2023)

**Muss Leadership mit Einfluss verbunden sein?** „Leadership“ ist im Allgemeinen positiv besetzt. Die damit verbundenen Quellen (zu denen auch Macht gehören kann) und Mittel (zu denen auch Manipulation gehören kann) können jedoch negative Assoziationen hervorbringen. Selbst „Einfluss“ kann sowohl positiv als auch negativ gesehen werden. In einem Kommentar zum Thema wurde gefragt: „Wenn Leadership eine Art oder ein Aspekt von Einfluss ist, macht das Leadership dann nicht überflüssig? Mit anderen Worten: Wenn es um Einfluss geht, warum bleiben wir nicht bei diesem Begriff? ... Kurz gesagt, wenn wir den Ablauf kollektiver Handlungen und das Verhalten von Personen als Teil dieses Prozesses beschreiben und analysieren, warum sprechen wir dann von Leadership und nicht von Einfluss oder Macht?“

**Leadership hebt sich von anderen Erfolgsfaktoren für die Bildung ab:** Zu den Argumenten gehören: „Von allen Faktoren, die dazu beitragen, was Schüler/innen in der Schule lernen, ist Leadership nach dem Unterrichten der zweitstärkste Faktor. Darüber hinaus hat effektives Leadership den größten Einfluss in Situationen (z. B. Schulen ‚in Schwierigkeiten‘), in denen sie am dringendsten benötigt wird. Diese Erkenntnisse stützen das derzeit weit verbreitete Interesse an der Verbesserung von Leadership als Schlüssel zur erfolgreichen Umsetzung groß angelegter Reformen.“ Und: „Es gibt praktisch keine dokumentierten Fälle, in denen Schulen in Schwierigkeiten ohne das Eingreifen einer starken Führungspersönlichkeit wieder auf Kurs gebracht wurden.“ In diesem Bericht soll untersucht werden, wie diese Erkenntnisse genutzt werden können, um Entscheidungsträger/innen bei der Gestaltung von politischen Vorgaben zu helfen, die sicherstellen, dass jede Einrichtung und jede Behörde in der Bildung über Führungskräfte verfügt, die in der Lage sind, Probleme im Bildungsbereich kompetent anzugehen und zu lösen. Dadurch verlagert sich die Aufmerksamkeit weg von außergewöhnlichen Einzelpersonen hin zu systematischen Prozessen.

**Das Konzept von Leadership in der Schule und die Wahrnehmung der Rolle von Führungskräften haben sich verändert.** Die allgemeine Tendenz geht dahin, dass die Schulleitung nicht mehr nur in einer administrativen und bürokratischen Funktion wahrgenommen wird, sondern dass von ihr eine stärkere Einbindung in die Zusammenarbeit mit Lehrkräften und anderem Personal erwartet wird, um die „Ergebnisse“ der Schule zu verbessern. Die Erwartungen an die Form dieser Ergebnisse richten sich nach den sozialen Präferenzen und den Überzeugungen der Behörden und Communities in der Bildung, wozu auch die Führungskräfte selbst gehören. Die drei Dimensionen von Leadership in der Schule – Setzen von Erwartungen, Fokus auf das Lernen und Förderung von Zusammenarbeit – entsprechen in etwa den drei Leadership-Konzepten, die in der Forschung die größte Aufmerksamkeit erhalten haben: transformationale Führung (transformational leadership), unterrichtsbezogene Führung (instructional leadership) und verteilte Führung (distributed leadership). Eine vierte Dimension ist eng mit allen drei Konzepten verbunden:

- Setzen von Erwartungen steht im Zusammenhang mit transformationaler Führung. Dazu zählen Verhaltensweisen, die Mitglieder der Schulgemeinschaft beeinflussen, inspirieren und motivieren, die Schule zu verbessern.
- Fokus auf das Lernen steht im Zusammenhang mit unterrichtsbezogener Führung. Dazu gehören

Verhaltensweisen, die die Schulgemeinschaft beeinflussen, inspirieren und motivieren, die Lernergebnisse zu verbessern.

- Förderung von Zusammenarbeit steht im Zusammenhang mit verteilter oder geteilter Führung. Dies bezieht sich darauf, wie Führungskräfte mit anderen interagieren, zusammenarbeiten und ihre Verantwortung teilen.
- Personalentwicklung gehört zu den Aufgaben der Schulleitung im Bereich des Personalmanagements, erfordert jedoch darüber hinaus, dass sie ihre Teams beim Lernen und Wachsen unterstützt.

Gute Führungskräfte bedienen sich in jeder der vier Dimensionen eines Repertoires grundlegender Praktiken (Tabelle 1). Variationen dieser Praktiken sind nicht nur für Schulleitungen und Lehrkräfte in Führungspositionen relevant, sondern auch für Führungskräfte auf Systemebene, insbesondere auf lokaler Ebene. Diese vier Dimensionen von Leadership werden im gesamten Bericht zugrunde gelegt.

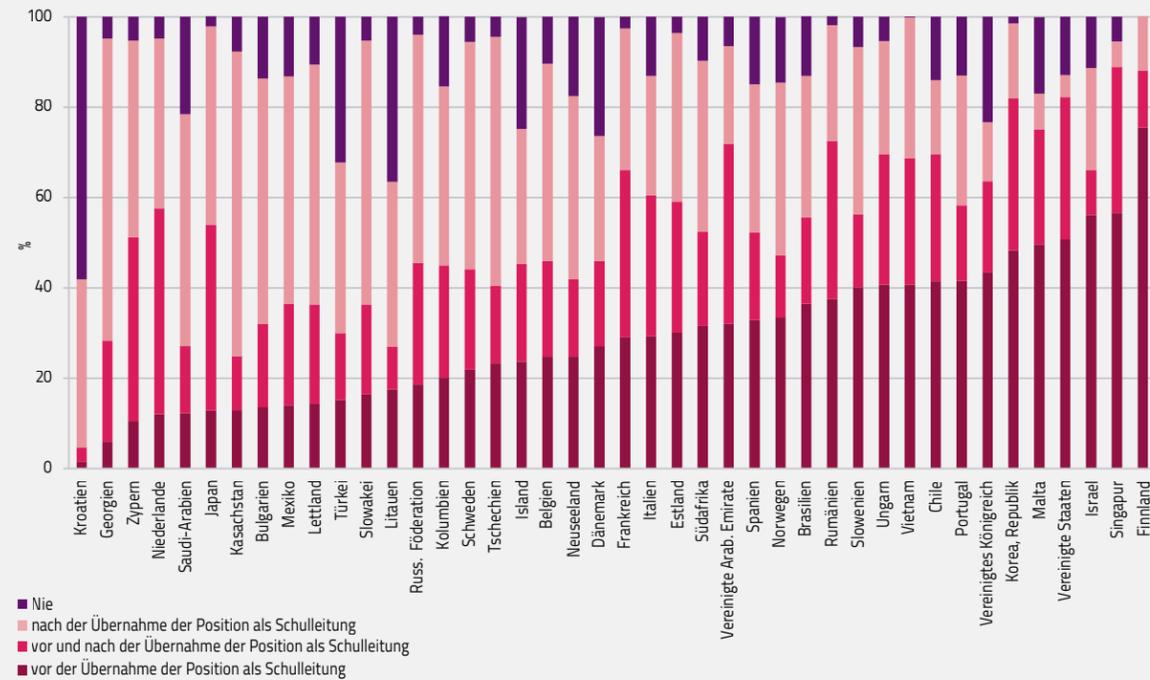
#### LEADERSHIP AUF SCHULEBENE: ROLLEN, EINFLUSS UND STANDARDS

**Die Schulleitung wurde traditionell in erster Linie als Verwaltungsposten angesehen, aber zunehmend wird von ihr erwartet, Aufgaben mit größerer Tragweite zu übernehmen.** Um diese Rollen ausfüllen zu können, müssen Schulleitungen eine Vielzahl von Fähigkeiten beherrschen. Um Probleme zu lösen, müssen sie in der Lage sein, Daten zu nutzen, Prioritäten zu setzen, zu planen, Maßnahmen umzusetzen, zu überprüfen und zu bewerten. Sie müssen effektiv kommunizieren, um ein gemeinsames Verständnis zu schaffen, Teams für Ziele zu mobilisieren und die berufliche Weiterentwicklung zu fördern. Sie müssen über emotionale Intelligenz, Selbstwahrnehmung, soziale Sensibilität und Selbstregulierungsfähigkeiten verfügen, um konstruktive Beziehungen aufzubauen.

**Von Schulleitungen wird erwartet, dass sie eine Vision für die Schulgemeinschaft setzen.** Weltweit betonen 78 % der Länder diese Kompetenz in ihren nationalen Standards. Brunei Darussalam und Malaysia heben hervor, dass Schulleitungen über visionäre und strategische Planungsfähigkeiten verfügen müssen, um zur Qualität der Organisation beizutragen. Von Schulleitungen wird auch erwartet, dass sie bei der Ausübung von Leadership moralische und ethische Standards einhalten und möglichst mit gutem Beispiel vorangehen. Kasachstan betont, dass Schulleitungen Korruption und akademische Unredlichkeit nicht tolerieren sollten.

**ABBILDUNG 2:**

**Relativ wenige Schulleitungen haben vor Antritt ihrer Stelle einen Kurs in Schulverwaltung absolviert.**  
 Prozentsatz der Schulleitungen der Sekundarstufe I, die ein Programm oder einen Kurs in Schulverwaltung oder eine Fortbildung zur Schulleitung absolviert haben, nach Zeitpunkt, ausgewählte Länder mit mittlerem und hohem Einkommen, 2018



GEM StatLink: [https://bit.ly/GEM2024\\_Summary\\_fig2](https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig2)  
 Quelle: OECD (2019)

**Von Schulleitungen wird unterrichtsbezogene Führung erwartet.** Weltweit verlangen 57 % der Länder von Schulleitungen, dass sie Lehrkräften auf der Grundlage von Beobachtungen Feedback geben. Die Praxis kann jedoch möglicherweise von den Vorschriften auf dem Papier abweichen. Eine Untersuchung in 14 Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen (darunter Ecuador, Kenia, Pakistan und die Philippinen) ergab, dass Schulleitungen 68 % ihrer Arbeitszeit mit Verwaltungsaufgaben verbringen. Aus der internationalen Schulleistungsstudie der OECD (PISA) geht hervor, dass die Beaufsichtigungen der Unterrichtsaktivitäten in den letzten Jahren leicht zurückgegangen ist. Der Anteil der Schulleitungen in Sekundarschulen in den OECD-Ländern, die angaben, dass sie oder erfahrene Lehrkräfte den Unterricht beobachtet haben, sank von 81 % im Jahr 2015 auf 77 % im Jahr 2022 (Abbildung 1).

**Von Schulleitungen wird die Förderung von Zusammenarbeit erwartet.** In der Hälfte der Länder sind Schulleitungen dazu verpflichtet, die Zusammenarbeit von Lehrkräften zu fördern, beispielsweise durch die Unterstützung interner Zusammenarbeit in Form von professionellen Lerngemeinschaften, gemeinsamer Planung, interdisziplinären Projekten, Lehrkräfteteams und Peer-Feedback. In Vietnam stellen die Schulleitungen professionelle Teams aus Lehrkräften zusammen, die nach Klassenstufen oder Fachgebieten gruppiert sind und sich fokussiert Themen wie Bildungstechnologien, Unterstützung für Lernende mit Behinderungen, Schulberatung, Entwicklung von schulischen Bildungsplänen und der Auswahl von Schulbüchern widmen.

**Von Schulleitungen wird erwartet, dass sie die Personalentwicklung unterstützen.** Weltweit haben 70 % der Länder die Beurteilung von Lehrkräften der Schulleitung übertragen, mit Zielen wie Beförderung, beruflicher Aufstieg, Qualitätssicherung und Rechenschaftspflicht. In 48 Bildungssystemen, die an der internationalen

Lehrkräfte-Studie (TALIS) 2018 teilgenommen haben, wurden 71 % der Lehrkräfte jedes Jahr von ihren Schulleitungen formell beurteilt. Zu den Beurteilungsmethoden gehörten die Analyse der Ergebnisse der Schüler/innen (94 %), Umfragen unter Schüler/innen (82 %), die Bewertung des Fachwissens der Lehrkräfte (70 %) und Selbsteinschätzungen (68 %). Eine Analyse von 45 Ländern unter Verwendung von Daten aus der TIMSS-Studie (Trends in International Mathematics and Science Study) aus dem Jahr 2015 ergab, dass die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte höher war, wenn die Schulleitungen ansprechbar waren und die Unterrichtsplanung unterstützten.

**Schulleitungen können maßgeblichen Einfluss auf zahlreiche Resultate bei Schüler/innen und Lehrkräften ausüben.** Es ist sehr schwierig, die Wirksamkeit von Schulleitungen zu bewerten. Auf der Input-Seite sind Praktiken schwer zu beobachten und zu messen. Praktiken interagieren zudem untereinander und mit ihrem Kontext. Auf der Output-Seite gibt es mehrere Beobachtungseinheiten – Schüler/innen, Lehrkräfte, Schulen und lokale Gemeinschaften. Es gibt auch mehrere Resultate. Dennoch häufen sich in vielen Studien die Belege für die Auswirkungen bestimmter Führungspraktiken auf die Schulorganisation, die Schulkultur und die Lehrkräfte.

**Die meisten Studien konzentrieren sich auf die Wirkung der Schulleitung auf das Lernen der Schüler/innen, was sich einfacher quantifizieren lässt.** Eine Analyse von 1.800 Schulen in acht Ländern ergab, dass eine Verbesserung der Qualität im Management um 1,0 Standardabweichung zu einer Verbesserung der Ergebnisse der Schüler/innen um 0,23 bis 0,43 Standardabweichungen führte. Eine Studie, in der mehr als 20.000 Schulleitungen in England, Vereinigtes Königreich, von 2004 bis 2019 beobachtet wurden, zeigte, dass der Austausch einer ineffektiven Schulleitung (aus den unteren 16 %) durch eine effektive Schulleitung (aus den oberen 15 %) in weiterführenden Schulen zu einer Verbesserung um zwei Noten in allen Fächern führte. Selbst beim Austausch durch eine durchschnittliche Schulleitung verbesserten sich die Ergebnisse um eine Note in einem einzelnen Fach. In Haiti verbesserten bessere routinemäßige Managementpraktiken der Schulleitungen die Leseleistungen in den ersten Klassen um 0,43 Standardabweichungen in Schulen, die durch den Hurrikan Matthew stark beschädigt wurden.

**Studien zeigen auch den Einfluss von Schulleitungen auf eine Reihe anderer Bildungsergebnisse.** Schulleitungen können einen erheblichen Einfluss auf die Anwesenheit und den Verbleib von Schüler/innen haben. Im australischen Bundesstaat Victoria konnten durch gemeinsame Anstrengungen der Schulleitungen die Anwesenheitsquoten von 86,5 % im Jahr 2022 auf 88,6 % im Jahr 2023 erhöht

werden, wobei die Unterschiede in der Anwesenheit zwischen den verschiedenen Schularten verringert wurden. Erfolgreiche Schulleitungen schaffen ein unterstützendes Umfeld, das das emotionale Wohlbefinden der Schüler/innen fördert. In Jamaika spielen Schulleitungen in Sekundarschulen eine Rolle bei der Einstellung zusätzlicher Beraterinnen und Berater, der Zuweisung von Mitteln für die Unterstützung von Schüler/innen und Mitarbeitenden sowie bei der sicheren Verfügbarkeit von Ressourcen wie Frühstücksprogrammen. Ebenso wenden Schulleitungen kultursensible Praktiken an, um ein inklusives Umfeld zu fördern, wie in Malta, wo sie eine inklusive Schulkultur zur Unterstützung von Einwanderungsfamilien und -schüler/innen gefördert haben.

**Individuelle, schulische und systembedingte Merkmale prägen die Führung von Schulleitungen und ihren Einfluss auf die Leistungen der Schüler/innen.** In Südafrika bekommen weibliche Schulleitungen Anerkennung dafür, dass sie besonders sichere und kollegiale Lernumgebungen mit klaren personellen Verantwortlichkeiten schaffen. An benachteiligten Schulen in Argentinien verfügten Schulleitungen über weniger als halb so viele Jahre Berufserfahrung im Vergleich zu Schulleitungen an nicht benachteiligten Schulen. Unter 20 Ländern, die an der PISA-Studie 2022 teilnahmen, war die Wahrscheinlichkeit, dass ein Land in Bezug auf die durchschnittliche Leistung in Mathematik besser abschnitt, umso größer, je mehr Verantwortung die Schulleitung für Entscheidungen über personelle und finanzielle Ressourcen trug. Allerdings kann zu viel Verantwortung ohne angemessene Ressourcen zu Stress und Herausforderungen führen.

**Leadership-Standards können als Richtschnur für Maßnahmen und Zertifizierungen dienen.** Weltweit haben 95 % der Länder Standards eingeführt, entweder durch Gesetze und Vorschriften oder in eigenständigen Dokumenten. In Ruanda werden in den Professionellen Standards für effektive Leadership an Schulen (Professional Standards for Effective School Leadership) von 2020 die wichtigsten Rollen und Kompetenzen beschrieben, darunter die strategische Ausrichtung, die Führungsrolle für Lernen und Lehren, die Verwaltung der Schule und die Zusammenarbeit mit der lokalen Gemeinschaft. Nur in der Hälfte der Länder gibt es Standards für Schulleitungen, die sich ausdrücklich mit der Unterstützung der Zusammenarbeit von Lehrkräften befassen. Allerdings werden Leadership-Standards dafür kritisiert, dass sie Unterschiede im Kontext außer Acht lassen und sich zu sehr an westlichen Vorbildern orientieren.

## LEADERSHIP AUF SCHULEBENE: AUSWAHL, VORBEREITUNG UND BEDINGUNGEN

Die Professionalisierung des Berufs der Schulleitung ist angesichts der Komplexität der damit verbundenen Aufgaben unerlässlich. Für die Entwicklung der Profession braucht es klare, transparente und leistungsorientierte Regeln für die Anwerbung und Auswahl, angemessene Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, einschließlich Unterstützung in der Anfangsphase, sowie attraktive Arbeitsbedingungen, um die Arbeitszufriedenheit und das Ansehen des Berufs zu steigern.

Für eine Professionalisierung der Laufbahn als Schulleitung ist eine Verbesserung der Auswahlverfahren erforderlich. Unabhängig vom Grad der Autonomie, die den Schulen gewährt wird, erhöhen objektive, faire, inklusive, transparente und klar definierte Kriterien die Glaubwürdigkeit der Rolle der Schulleitung und verbessern die Resultate. Bei internen Beförderungen stehen Wissen und Verständnis der Kultur, der Abläufe und der Herausforderungen einer Schule im Vordergrund. Offene Ausschreibungen können qualifizierte externe Kandidaten mit neuen Perspektiven für die Weiterentwicklung der Schule anziehen.

Die Auswahlverfahren für Schulleitungen werden zunehmend wettbewerbsorientiert gestaltet. Sowohl bei internen als auch bei offenen Einstellungsverfahren kann Wettbewerb zur Evaluierung von Kandidat/innen eingesetzt werden. Weltweit wenden 63 % der Länder offene wettbewerbsorientierte Einstellungsverfahren im Primar- und Sekundarschulbereich an, während 8 % dies nur im Primarschulbereich und 3 % nur im Sekundarschulbereich tun. In Rumänien hat die wettbewerbsorientierte Auswahl von Schulleitungen zu besseren Leistungen der Schüler/innen geführt. In der Republik Korea existierten drei Arten von Einstellungsverfahren nebeneinander. Im Jahr 2012 wurden 68 % der Stellen „auf Einladung“ für reguläre Schulen besetzt, 30 % „intern“ (durch Beförderung) für autonome Schulen und 2 % waren offen ausgeschrieben, wobei dieser Anteil bis 2022 auf 10 % angestiegen war.

Die Anwerbung und Auswahl von Schulleitungen kann politisch motiviert sein. In vielen Ländern ist bei der Besetzung von Stellen im öffentlichen Sektor „Vetternwirtschaft“ üblich. In Brasilien, wo es in jedem Bundesstaat mehrere Formen der Auswahl von Schulleitungen geben kann, waren die häufigsten Auswahlmodalitäten in absteigender Reihenfolge: Wahl (56 %), politische Ernennung (48 %), Auswahl auf Grundlage der Einreichung eines Vorschlags („Managementplan“) (33 %) oder auf der Grundlage von Qualifikationen und Zertifikaten (30 %).

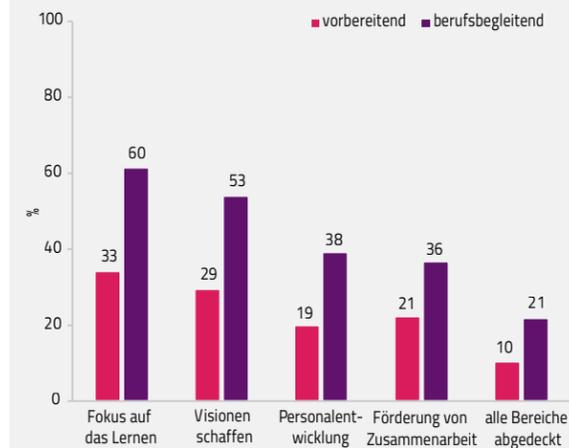
In Georgien stand der potenzielle politische Einfluss auf die Anwerbung von Schulleitungen im Mittelpunkt der Proteste von Schüler/innen.

Die Auswahlkriterien für Schulleitungen werden immer anspruchsvoller. Weltweit verlangen 46 % der Bildungssysteme von Kandidat/innen für die Schulleitung lediglich Lehrerfahrung, 34 % verlangen Lehr- und Managementenerfahrung, 11 % verlangen einschlägige Erfahrung im Bildungsbereich, 2 % verlangen Erfahrung in einer anderen Verwaltungs- oder Führungsposition und 8 % stellen keine spezifischen Anforderungen an die Erfahrung. In Äthiopien verfügten 53 % der Schulleitungen vor ihrer Ernennung über keine Managementenerfahrung.

Der akademische Hintergrund und die Erfahrung der Schulleitungen variieren je nach Land und spiegeln das Bildungsniveau, die Demografie und die Einstellungsrichtlinien wider. In 39 Bildungssystemen, die 2019 an der TIMSS-Studie (Trends in International Mathematics and Science Study) teilnahmen, hatten unter den Schüler/innen der Sekundarstufe I 2 % eine Schulleitung ohne Bachelor-Abschluss, 43 % eine Schulleitung mit Bachelor-Abschluss und 55 % eine Schulleitung mit Postgraduierten-Abschluss. In der TALIS-Studie 2018 hatten Schulleitungen der Sekundarstufe I eine durchschnittliche Tätigkeitsdauer von zehn Jahren, davon sieben Jahre an der aktuellen Schule. In Japan und der Republik Korea betrug die durchschnittliche Tätigkeitsdauer weniger als fünf Jahre, während sie in Kolumbien und den baltischen Ländern bei 13 bis 16 Jahren lag. Schulleitungen in Australien, Neuseeland und Singapur hatten doppelt so viel Erfahrung (zehn Jahre) in anderen Positionen im Schulmanagement wie in anderen Ländern (fünf Jahre).

Es gibt nicht genügend Diversität in den Führungspositionen in den Schulen. In etwa 40 Ländern, für die Daten aus der Primar- und Sekundarstufe vorliegen, lag der durchschnittliche Anteil weiblicher Schulleitungen mindestens 20 Prozentpunkte unter dem durchschnittlichen Anteil weiblicher Lehrkräfte. Sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe I betrug die Differenz in Japan, der Republik Korea, Südafrika, der Türkei und Vietnam mindestens 30 Prozentpunkte. In einigen Ländern wurden Geschlechterquoten eingeführt, darunter in Ruanda, wo 30 % der Führungspositionen für Frauen reserviert sind. In vielen Ländern steht der zunehmenden Vielfalt der Schülerinnen und Schüler keine entsprechende Vielfalt im Bereich der Führungskräfte gegenüber. In England, Vereinigtes Königreich, machen schwarze Schüler/innen 32 % und asiatische und ethnische Minderheiten 29 % der Grund- und Sekundarschüler/innen aus, aber nur 2 % der Schulleitungen stammten 2020 aus diesen Gruppen.

**ABBILDUNG 3:** Nur ein Fünftel der Programme zur Vorbereitung sowie Fortbildung von Schulleitungen deckt alle vier Dimensionen von Leadership ab. Prozentsatz der Programme zur Vorbereitung sowie Aus- und Fortbildung von Schulleitungen nach Schwerpunkten, ausgewählte Länder, 2024



GEM StatLink: [https://bit.ly/GEM2024\\_Summary\\_fig3](https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig3)  
Quelle: Analyse des GEMR-Teams auf der Grundlage von PEER-Länderprofilen

Der Umfang der Vorbereitung von Schulleitungen vor ihrer Ernennung variiert von Land zu Land. Schulleitungen, die ausschließlich dafür ausgebildet wurden, gute Lehrkräfte zu sein, sind für ihre Rolle nur unzureichend vorbereitet. Laut der TALIS-Studie 2018 hatten 88 % der Schulleitungen der Sekundarstufe I zu irgendeinem Zeitpunkt in ihrer beruflichen Laufbahn ein Programm oder einen Kurs absolviert, der eine Aus- bzw. Fortbildung in Schulverwaltung oder Schulleitung beinhaltete. Allerdings hatten nur 30 % der Schulleitungen ein Programm oder einen Kurs absolviert, bevor sie ihre Stelle antraten, 24 % taten dies vor und nach der Übernahme ihrer Aufgaben und 34 % erst nach ihrem Dienstantritt. Bulgarien, Mexiko und die Niederlande gehörten zu den Ländern, in denen weniger als ein Fünftel der Schulleitungen vor Übernahme der Position an einem Programm oder Kurs in Schulverwaltung teilgenommen hatte (Abbildung 2). Von diesen Schulleitungen gaben 15 % an, dass sie einen hohen Bedarf an Schulungen zu den Themen Gleichberechtigung und Vielfalt, 28 % zu Datennutzung und 28 % zur Zusammenarbeit von Lehrkräften haben.

Die Programme zur Vorbereitung und Weiterentwicklung von Leadership unterscheiden sich von Land zu Land. Es gibt Vorbereitungsprogramme für angehende Schul-

leitungen, Einarbeitungs- und Startprogramme für neue Schulleitungen sowie Weiterbildungsprogramme für diejenigen, die bereits in dieser Position sind, einschließlich solcher, die auf beruflicher Praxiserfahrung basieren. In China müssen neue Schulleitungen ein 300-stündiges Schulungsprogramm absolvieren, und jede bereits tätige Schulleitung muss alle fünf Jahre mindestens 360 Stunden Fortbildungen in dafür zugelassenen Bildungseinrichtungen absolvieren.

Die Vorbereitung geht oft nicht über theoretisches Wissen hinaus. Eine Vorbereitung kann noch mehr Vorteile bringen, wenn sie Praktika, Mentoring und praktische Erfahrungen in realen Schulen umfasst. In Singapur erhalten alle neuen Schulleitungen im Rahmen des Programms „Führungskräfte in der Bildung“ (Leaders in Education Programme) während ihres ersten Dienstjahres ein einführendes Mentoring-Programm. In Kambodscha umfasst das Curriculum des Leadership-Programms Workshops zur beruflichen Weiterentwicklung, praxisorientierte Kurse und Projekte zur Weiterentwicklung von Schule, entsprechend den für Schulleitungen vorgesehenen Standards.

In den Ländern wird weiterhin der berufsbegleitenden Fortbildung Vorrang vor einer Fortbildung zur Vorbereitung oder Einarbeitung gegeben. Weltweit beschreiben 88 % der Länder die berufsbegleitende, kontinuierliche berufliche Weiterbildung für Schulleitungen in ihren Gesetzen oder Richtlinien, aber nur 60 % erwähnen die vorbereitende Ausbildung und 31 % eine Einarbeitung für Schulleitungen. In Indien schreibt die nationale Bildungspolitik von 2020 vor, dass Schulleitungen jährlich mindestens 50 Stunden Weiterbildung absolvieren müssen. In der TALIS-Umfrage von 2018 gaben jedoch 46 % der Schulleitungen von Schulen der Sekundarstufe I an, dass es einen Konflikt zwischen beruflicher Weiterbildung und Arbeit gebe (82 % in Japan), 36 % nannten einen Mangel an Anreizen (84 % in Saudi-Arabien) und 32 % äußerten Bedenken hinsichtlich der Kosten für die Weiterbildung (68 % in Kolumbien).

Es gibt ein deutliches Ungleichgewicht in der Behandlung zentraler Bereiche von Leadership. Informationen zu 142 Vorbereitungs- und Fortbildungsprogrammen für Schulleitungen aus 92 Ländern wurden ausgewertet, um zu ermitteln, inwieweit sie sich auf die vier zentralen Dimensionen von Leadership konzentrierten: Setzen von Erwartungen oder einer Vision (42 %) sowie Fokus auf das Lernen (47 %) waren die beiden am häufigsten behandelten Bereiche, gefolgt von Personalentwicklung (31 %) und der Förderung von Zusammenarbeit (29 %). Nur 18 % aller Programme deckten alle vier Dimensionen ab. Programme zur kontinuierlichen beruflichen Weiter-

bildung decken die vier Dimensionen von Leadership eher ab als vorbereitende Programme. Die Analyse deutet darauf hin, dass sich mindestens die Hälfte dieser Programme auf transformationale und unterrichtsbezogene Führung fokussiert, während geteilte Führung relativ schwach ausgeprägt ist (**Abbildung 3**).

**Gut konzipierte Leadership-Programme führen zu einer Verbesserung der Bildungsergebnisse.** In Argentinien konnten Grundschulleitungen, die diagnostisches Feedback erhielten und wussten, wie sie dieses nutzen konnten, die Leistungen ihrer Schulen im Vergleich zu einer Kontrollgruppe um 0,33 Standardabweichungen in Mathematik und um 0,36 Standardabweichungen in Lesen verbessern. In Guatemala konnte durch ein Fortbildungsprogramm für Schulleitungen die Zahl der Schulabbrüche um 4 % gesenkt werden, und das zu geringen Kosten von 3 USD pro Schüler/in.

**Die Zertifizierung von Schulleitungen kann die Qualität von Leadership verbessern.** Eine Zertifizierung ist ein formelles Verfahren, bei dem die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schulleitung untersucht, überprüft und anerkannt werden. Zertifizierungen sind ein wichtiger Schritt bei der Professionalisierung. Laut TIMMS-Studie 2019 besuchten 68 % der Schüler/innen der 4. Klasse und 71 % der Schüler/innen der 8. Klasse Schulen, in denen die Schulleitung über ein Zertifikat oder eine Lizenz für das Leiten einer Schule verfügte. In der Islamischen Republik Iran stellt das Bildungsministerium auf der Grundlage von Kompetenzbewertungen Zertifikate aus, die fünf Jahre gültig sind und die Befähigung zum Ausüben einer Führungsposition in Schulen nachweisen. Auf den Philippinen müssen angehende Schulleitungen und stellvertretende Schulleitungen die nationale Qualifikationsprüfung für Schulleitungen bestehen. In Südafrika hat das Bildungsministerium die nationale Qualifikation für Leadership an Schulen akkreditiert, eine obligatorische berufliche Qualifikation, die in Zusammenarbeit mit 14 Universitäten, Gewerkschaften, dem südafrikanischen Schulleitungsverband und verschiedenen Nichtregierungsorganisationen entwickelt wurde.

**Die Arbeitsbedingungen für Schulleitungen spielen eine wichtige Rolle für die langfristige Bindung an den Arbeitsplatz und die Arbeitszufriedenheit.** In Australien gaben Schulleitungen an, fast 60 Stunden pro Woche zu arbeiten, wobei die beiden Hauptursachen für Stress die schiere Menge an Arbeit und der Mangel an Zeit für die Beschäftigung mit Lehren und Lernen sind. In Griechenland berichten Schulleitungen, dass sie mit Verwaltungsaufgaben überlastet sind, von der Verwaltung der Gehälter für Vertretungslehrkräfte bis hin zur Abwicklung von

Reparaturen in der Schule, was sie von ihren Aufgaben im Bereich der unterrichtsbezogenen Führung abhält. Finnland hat die Verwaltungsprozesse für Schulleitungen gestrafft, sodass sie sich mehr auf die unterrichtsbezogene Führung konzentrieren können, was sowohl ihre Arbeitszufriedenheit als auch die Ergebnisse der Schüler/innen verbessert.

**Die Arbeitszufriedenheit ist hoch, aber Stress und Burnout sind nach wie vor weit verbreitet.** Laut der TALIS-Befragung von 2018 bei Schulleitungen der Sekundarstufe I in 48 Bildungssystemen äußerten etwa 79 % Zustimmung oder starke Zustimmung, dass die Vorteile ihres Berufs die Nachteile eindeutig überwiegen, und 86 % stimmten der Aussage zu, dass sie sich, wenn sie noch einmal entscheiden könnten, immer noch für diesen Beruf/diese Position entscheiden würden. Die Datenlage zur Personalfluktuation ist immer noch begrenzt. In den Vereinigten Staaten gibt es keine Hinweise auf steigende Fluktuationsraten. Im Zeitraum 2021–22 waren schätzungsweise 80 % der Schulleitungen an öffentlichen Schulen in ihrer Position verblieben, 6 % waren an eine andere Schule gewechselt und 11 % hatten den Beruf verlassen. Diese Quoten haben sich im Vergleich zu früheren Datenerhebungen in den Jahren 2012–13 und 2016–17 kaum verändert. In Schweden deutet die Analyse von Verwaltungsdaten zwischen 1980 und 2017 darauf hin, dass die Mobilität im Laufe der Zeit leicht zugenommen hat, was jedoch nicht unbedingt auf sich verschlechternde Arbeitsbedingungen zurückzuführen ist. Stress und Burnout sind jedoch weit verbreitet. Die COVID-19-Pandemie hat den Druck auf Schulleitungen erheblich erhöht. In Australien lösten 48 % der Schulleitungen im Jahr 2022 eine „Red Flag“-Warnung zur psychischen Gesundheit aus, mit denen auf ein hohes Stressniveau hingewiesen wird.

**Durch Beurteilungssysteme kann die Effektivität der Schulleitung verbessert werden.** Weltweit verfügen 78 % der Länder über Beurteilungssysteme für Schulleitungen. Beurteilungssysteme sind jedoch nicht uneingeschränkt dazu geeignet, die Entwicklung von Schulleitungen zu fördern. In 39 % der Länder sind Beurteilungen mit Sanktionen und Strafen verbunden. In Chile unterzeichnen die Schulleitungen einen leistungsorientierten Fünfjahresvertrag und sind für das Erreichen bestimmter Ergebnisse in Bezug auf Anmeldungen, Anwesenheit und Leistungen verantwortlich. Leistungsvereinbarungen sind direkt mit Sanktionen verbunden, einschließlich einer vorzeitigen Beendigung des Vertrags, wenn die Gemeinde die Leistung der Schulleitung als unzureichend erachtet. In der Republik Moldau kann der Vertrag einer Direktorin / eines Direktors gekündigt werden, wenn eine externe Evaluation wiederholt unbefriedigende Bewertungen ergibt. Im Gegensatz dazu werden Schulleitungen in Singapur auf der Grundlage eines

strukturierten Systems bewertet, das mit der beruflichen Weiterentwicklung verknüpft ist, so dass Schulleitungen, die gute Leistungen erbringen, in höhere Führungspositionen aufsteigen.

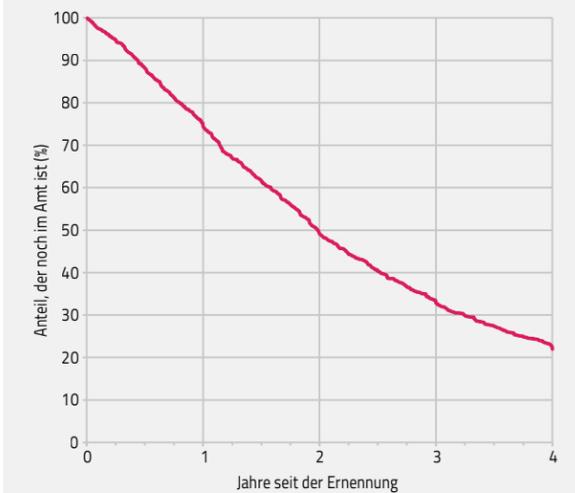
#### GETEILTE FÜHRUNG AUF SCHULEBENE

**Wenn Schulleitungen die Führungsverantwortung mit dem Personal, den Schüler/innen, den Eltern und der lokalen Gemeinschaft teilen, kann dies Innovation, Inklusion und Verbesserungen für die Lernumgebungen fördern.** Trotz dieses Potenzials bleibt Schulleitung oft hierarchisch und schränkt das Engagement verschiedener Interessensgruppen ein. Schulleitungen werden nicht genügend auf die Förderung von Zusammenarbeit vorbereitet. Lehrkräfte benötigen Leadership-Fortbildungen und Autonomie. Die Beteiligung von Schüler/innen ist nicht gut etabliert. Eltern und lokale Gemeinschaften stoßen bei ihrer Beteiligung auf Hindernisse.

**Stellvertretende Schulleitungen können bei der Gestaltung einer Vision für die Schule, beim Management des Schulbetriebs und bei der Unterrichtsentwicklung helfen.** Eine effektive Unterstützung für stellvertretende Schulleitungen umfasst klare Befugnisse, strukturiertes Mentoring und kontinuierliche Weiterbildung. Es mangelt jedoch nach wie vor an Klarheit über die Rolle der stellvertretenden Schulleitungen, und es fehlt ihnen unter Umständen die Zeit, sich in Sachen Leadership einzubringen. Die Repräsentation der stellvertretenden Schulleitungen in Managementteams unterscheidet sich weltweit, wobei sie in Japan und Singapur vollständig vertreten sind, in Kolumbien jedoch nur zu 21 % und in Kroatien zu 27 %. In Hongkong, China, berichteten 300 stellvertretende Schulleitungen von erheblichen Diskrepanzen zwischen der Zeit, die sie für verschiedene Arbeitsbereiche aufwenden, und der von ihnen wahrgenommenen Wichtigkeit dieser Bereiche.

**Lehrkräfte in mittleren Führungspositionen, wie Fachkoordinatoren und Lehrplanbeauftragte, spielen eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung von Lehren und Lernen.** Allerdings haben Lehrkräfte in diesen Positionen oft keine Aus- und Fortbildung im Bereich Management- und interpersonellen Kompetenzen. Ihre Verantwortlichkeiten können unklar und die finanziellen Anreize unzureichend sein. Beispielsweise bieten Griechenland und Portugal keine zusätzliche Vergütung für Managementaufgaben. Es gibt sehr große Unterschiede, wie Lehrkräfte mit Führungsaufgaben an Schulleitungsteams beteiligt werden: In Israel und Kasachstan sind Abteilungsleitungen in über 85 % der Teams vertreten, während der Anteil in Frankreich und Saudi-Arabien unter 10 % liegt. Die International Study of Teacher Leadership plädiert dafür, Leadership-Aspekte in die Grundausbildung von Lehrkräften

**ABBILDUNG 4:** Innerhalb von zwei Jahren nach ihrer Ernennung sind 51 % der Bildungsminister/innen nicht mehr im Amt. Wahrscheinlichkeit, dass ein/e Bildungsminister/in im Verlauf der Zeit nach Ernennung noch im Amt ist



Anmerkungen: Die Analyse umfasst den Zeitraum vom 1. Januar 2010 bis zum 31. Dezember 2023 und umfasst 1.412 Bildungsminister/innen aus 211 Bildungssystemen.  
GEM StatLink: [https://bit.ly/GEM2024\\_Summary\\_fig4](https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig4)  
Quelle: Analyse des GEMR-Teams

zu integrieren, damit sie den Zusammenhang zwischen Leadership (auf Ebene der Lehrkräfte), Schulkultur und Unterricht verstehen können.

**Lehrkräfte können auch ohne formelle Führungsrollen erfolgreich führen.** Sie leisten wichtige Beiträge über das Mentoring von Kolleg/innen, das Vorantreiben von Innovationen und die Gestaltung der Schulkultur. In Delhi, Indien, waren Lehrkräfte anfangs skeptisch gegenüber einer Aufsicht, aber sie fassten schließlich Vertrauen zu ihren Mentor/innen und Koordinator/innen und lernten die unterstützende Rolle der mittleren Führungsebene zu schätzen. Lehrkräfte mit einer Leadership-Rolle vernetzen Schulen auch mit Familien und Schüler/innen. In Neuseeland unterstützen sie Lernende, deren Erstsprache nicht Englisch ist, indem sie Beziehungen zu ihren Familien aufbauen und Veranstaltungen organisieren, die das Selbstwertgefühl und den Stolz der Lernenden auf ihre Sprache und Kultur verstärken.

**Fachpersonal kann Leadership übernehmen, indem es Lernhindernisse identifiziert und adressiert und dann bei der Gestaltung von Lernstrategien hilft.** Im US-Bundesstaat New Jersey stützten sich die Schulleitungen auf die gemeinsamen Beiträge von Schulpsycholog/innen, Fachleuten für Unterricht und der lokalen Verwaltung, um fundierte Entscheidungen im Bereich inklusiver Bildung zu treffen. Schulisches Gesundheitspersonal leitet zudem Initiativen im Bereich der Gesundheit, darunter Impfkampagnen, und trägt dazu bei, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern, z. B. durch gesündere Ernährung und die Reduzierung von Ängsten.

**Schülerinnen und Schüler können Leadership sowohl auf formelle als auch auf informelle Weise ausüben.**

In formellen Rollen, wie z. B. in Schülervertretungen und Gremien, haben sie großen Einfluss auf das Bildungsumfeld und die Persönlichkeitsentwicklung. Weltweit schreiben 57 % der Länder die Vertretung von Schülerinnen und Schülern in Entscheidungsgremien und Ausschüssen vor. Schülervertretungen werden zwar in der Regel gewählt, haben aber unter Umständen nur begrenzt tatsächlichen Einfluss auf Entscheidungsprozesse, was letztlich ihre Autorität untergräbt. Eine Studie über Schulausschüsse für weiterführende Schulen in Polen ergab, dass viele Ausschussvorsitzende den Schüler/innen eine bestimmte Richtung aufdrängten und so den Enthusiasmus für aktive Beteiligung und Entscheidungsfindung ausbremsten. Informelles Leadership findet statt im Bereich persönlicher Lernpläne und bei Treffen zwischen Lehrkräften und Schüler/innen. Einige Regierungen richten offene Foren ein, in denen Schüler/innen ihre Meinung zum Thema Bildung äußern können, wie z. B. in der CBSE Expression Series in Indien und bei der National Youth Development Agency in Südafrika. Schulen wie die Mechai Pattana School in Thailand sind zwar noch selten und experimentell, ermöglichen es den Schüler/innen aber, sich umfassend an Entscheidungsprozessen in allen Bereichen des Schulbetriebs zu beteiligen und fördern Leadership durch unternehmerische Initiativen und gemeinnützige Arbeit.

**Engagierte Eltern und Mitglieder der lokalen Gemeinschaft können Schulen bei der Erreichung ihrer Ziele unterstützen.** Als Mitglieder von Gremien beaufsichtigen Eltern und Mitglieder der lokalen Gemeinschaft die Verwaltung des Schulbetriebs, von Richtlinien, Budgets und Ressourcen. In Albanien und Ecuador nehmen sie Einfluss auf die Schulbudgets und die Beurteilung von Lehrkräften, während sie in Kenia die Arbeitsabläufe und die Stellenbesetzung beaufsichtigen. Eltern-Lehrkräfte-Vereinigungen befassen sich mit Themen wie der Bildung von Mädchen in Indien, der Inklusion von Menschen mit Behinderungen im Südsudan und der Unterstützung benachteiligter Schüler/innen in Vietnam. Schulleitungen

fördern die Einbeziehung von Eltern durch regelmäßige Kommunikation. In 64 % der Länder sind die Schulleitungen verpflichtet, die Eltern über die Leistungen der Schule zu informieren. Weltweit schreiben 83 % der Länder die Beteiligung der Eltern an schulischen Entscheidungsprozessen vor, wobei 62 % auch weitere Mitglieder der lokalen Gemeinschaft einbeziehen. In lateinamerikanischen Ländern wie Kolumbien (55 %), der Dominikanischen Republik (59 %) und El Salvador (60 %) lässt sich ein hohes Maß an elterlichem Engagement verzeichnen. In der Praxis wird die Auswahl der Mitglieder von schulischen Ausschüssen und Gremien durch soziale Dynamiken beeinflusst, was zu Ausgrenzung führen kann. In Honduras ergab eine Studie über von der lokalen Gemeinschaft geführte Schulen, dass „Vetternwirtschaft“ die Transparenz und Rechenschaftspflicht untergräbt.

### LEADERSHIP AUF SYSTEMEBENE

**Mitarbeiter/innen in Bildungsbehörden auf zentraler und lokaler Ebene können Leadership auf Systemebene übernehmen.** Leader auf Systemebene sind Mitarbeiter/innen in Bildungsbehörden, deren Handlungen mehr umfasst als nur die Einhaltung der Managementprozesse und Verwaltungsverfahren, für die sie eingestellt wurden. Auf zentraler Ebene können diese Akteure mit strategischem Denken Bedürfnisse antizipieren, Lösungen finden sowie Richtlinien und Reformen auf den Weg bringen. Auf lokaler Ebene können sie je nach Verwaltungsstruktur als Führungskräfte in Behörden, Aufsichtspersonal oder Inspektor/innen Entscheidungen über die Zuweisung und Verwaltung von Ressourcen sowie über pädagogische Unterstützung treffen.

**Die Passung zwischen der Konzeption von Maßnahmen und deren Umsetzung sind ein Zeichen von Leadership.** In der kanadischen Provinz Ontario zeigte eine Studie mit mehr als 2.000 Schul- und Distriktleitungen in 45 Schulbezirken, dass das Lernen der Schüler/innen durch die Ausübung von Leadership auf systemischer Ebene beeinflusst wurde. Dies zeigte sich in Form einer Vision, einer Mission und Zielen, der Ausrichtung des Unterrichts auf diese Ziele, einer kohärenten Umsetzung des Programms sowie der Nutzung von Daten. Die Leadership-Funktionen der Distriktleitung hatten eine größere Auswirkung auf die Bildung als die Art und Qualität der Schulleitung. Der mexikanische Bundesstaat Puebla hat die Rolle und die Fähigkeiten von Aufsichtspersonal, dessen Aufgaben sich bisher auf die Einhaltung von Vorschriften beschränkten, neu definiert. In Norwegen berichteten Mitarbeiter/innen in kommunalen Bildungsbehörden, dass sie durch die Stärkung der Autonomie von Lehrkräften und der pädagogischen Kompetenzen zur Inklusion beitrugen.

**Führungskräfte auf lokaler Ebene sind eher in der Lage, zu besseren Bildungsergebnissen beizutragen, wenn sie über die Autorität und die Fähigkeit verfügen, Maßnahmen zu entwickeln und umzusetzen.** In Kolumbien hat sich gezeigt, dass in großen Gemeinden, die die volle Verantwortung für die Einstellung, Ausbildung und Zuweisung von Lehrkräften, die Schulinfrastruktur, die Materialien und den Schultransport tragen, der Anteil der Schüler/innen mit schlechten Leistungen in Spanisch und Mathematik in den Klassen 3, 5 und 9 geringer ist. Eine Reform zur Dezentralisierung in Marokko, die darauf abzielte, den regionalen Behörden eine größere administrative und finanzielle Autonomie zu gewähren, führte jedoch nicht zu besseren Ergebnissen, was zum Teil auf die schwachen lokalen Kapazitäten und zum Teil darauf zurückzuführen ist, dass die Entscheidungsfindung weiterhin auf zentraler Ebene erfolgte.

**Leadership auf Systemebene kann durch einen Mangel an klarer Orientierung und durch fehlende Motivation, auf ein gemeinsames Ziel hinzuarbeiten, beeinträchtigt werden.** Eine Umfrage unter Mitarbeiter/innen in nationalen und lokalen Bildungsbehörden in Brasilien, der Dominikanischen Republik, Guatemala und Peru ergab, dass sie bis zu vier von fünf Aufgaben, die sie laut Gesetz erfüllen sollten, nicht benennen konnten. Sie beanspruchten zudem die Zuständigkeit für bis zu einer von drei Aufgaben, die anderen Regierungsebenen zugewiesen waren. Es ließ sich ein negativer Zusammenhang zwischen dem Mangel an Verständnis für ihre Aufgaben und den schulischen Lernergebnisse in ihren Distrikten ausmachen.

**Die Verantwortung für Reformen wird oft denjenigen verwehrt, die sie durchführen sollen.** Einige Länder stellen ehrgeizige Reformpläne auf, übertragen die Verantwortung für die Umsetzung jedoch anderen Agenturen oder Implementierungseinheiten („Delivery Units“), deren Managerinnen und Manager über größere Autonomie hinsichtlich ihrer Entscheidungen verfügen. Externe Berater und Ratgeber können Standards definieren, den Fortschritt auf System- und Maßnahmenebene evaluieren und bei Reformen beratend zur Seite stehen. In Malaysia beispielsweise unterstützte die Performance Management and Delivery Unit eine umfassende und regelmäßige Konsultation und enge Zusammenarbeit zwischen der zentralen und der lokalen Ebene hinsichtlich der Priorisierung von Maßnahmen, der Festlegung von Zielen und der Überwachung der Umsetzung. Aber solche Implementierungseinheiten haben nicht immer zu den erwarteten Ergebnissen geführt, vor allem weil zu wenig darauf geachtet wurde, die Werte, Einstellungen und Fähigkeiten der Mitarbeiter/innen in Bildungsbehörden zu verändern. Ein Beispiel dafür war die Reform der Kommunalverwaltung in der pakistanischen Provinz Punjab im Jahr 2019.

**Leadership-Akteure auf Systemebene sollten für unterrichtsbezogene Führung zuständig sein.** Sie können dazu beitragen, den Fokus auf Lernergebnisse sicherzustellen, indem sie auf der Grundlage von Daten Bedarfe verstehen, Personalentwicklung fördern und pädagogische Unterstützung bieten. Eine große Herausforderung besteht jedoch darin, dass staatliche Bedienstete, die in solchen Positionen beschäftigt sind, möglicherweise nicht auf die technischen Aspekte ihrer Arbeit vorbereitet wurden oder sich dieser vorgesehenen Rolle nicht einmal bewusst sind. In Ghana hat eine Studie, die auf den Dimensionen des World Management Survey basiert, in 174 Schulbehörden auf lokaler Ebene gezeigt, dass Mitarbeiter/innen in lokalen Behörden nur selten strategisch planen und kontrollieren, weil Daten zwar erhoben, aber nicht immer überprüft und genutzt werden.

**Schulinspektor/innen können potenziell als Leadership-Akteure auf Systemebene fungieren. Sie beraten, assistieren und unterstützen mehrere Schulleitungen gleichzeitig.** In der Vereinigten Republik Tansania waren die Anzahl der Schulbesuche und die Art und Weise, in der diese Besuche durchgeführt wurden, einer der wichtigsten Einflussfaktoren für die Verbesserung des Lernens. Im Allgemeinen beschränkt sich die Inspektion jedoch auf die Berichterstattung und hat nur geringe Auswirkungen auf die Schulleistung. Eine Studie in der chinesischen Provinz Shandong zeigte, dass die Weiterentwicklung von Schule als Einhaltung nationaler Standards, Vorschriften und Richtlinien interpretiert wurde und die Inspektionsbehörden sich nicht damit beschäftigten, die zu verbessernden schulischen Prozesse und Ergebnisse zu ermitteln.

**Leadership-Akteure auf Systemebene werden nicht immer entsprechend der Anforderungen an diese Aufgabe ausgewählt.** Nur 12 % der Planungsbeauftragten in Äthiopien und weniger als 10 % in Guinea hatten einen planungs- und managementbezogenen Bildungshintergrund. In Bangladesch, Indien und Pakistan werden staatliche Bedienstete für eine lebenslange Karriere irgendwo in der öffentlichen Verwaltung eingestellt, und ihre Fähigkeiten haben in der Regel nichts mit den fachlichen Anforderungen der rotierenden Positionen zu tun, denen sie jeweils zugewiesen werden. Loyalität gegenüber einem Kader, dem die staatlichen Bediensteten angehören, zählt mehr als Leistung. Im Gegensatz dazu werden in der Republik Korea alle leitenden staatlichen Bedienstete auf der Grundlage einer obligatorischen Leadership-Bewertung ernannt. Eine Gruppe ausgebildeter Prüfer/innen testet die Führungsqualitäten der Kandidat/innen anhand simulierter Probleme im Bereich von Policy und Management.

**Leadership-Akteure auf Systemebene können für die Übernahme von Führungsaufgaben fortgebildet werden.** Durch berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten können Lücken in allen Bereichen von Leadership ausgeglichen werden. Die brasilianische Organisation Jovem de Futuro hat Direktor/innen, Aufsichtspersonals und Regionaldirektor/innen darin geschult, Ziele zu ermitteln, die auf die Lernenden ausgerichtet sind, und eine einheitliche Ausrichtung der Maßnahmen sicherzustellen. In einigen Fällen füllen private Anbieter Lücken in der Leadership-Weiterbildung. Edvolution Enterprise hat in Zusammenarbeit mit dem malaysischen Bildungsministerium bisher 176 Mitarbeiter/innen in Bildungsbehörden auf lokaler Ebene fortgebildet.

### LEADERSHIP AUF POLITISCHER EBENE

**Verschiedenen Akteuren kommt eine herausragende Rolle in politischen und gesellschaftlichen Prozessen zu, wenn es darum geht, Bildungsziele zu formulieren und Entscheidungen zu beeinflussen.** Visionäre politische Führungskräfte können Bildung zur Priorität machen und Aktionsbündnisse aufbauen. Nichtstaatliche Akteure können Regierungen in die Richtung ihrer eigenen Vision für die Bildung lenken und Rechenschaft von staatlichen Stellen einfordern. Allerdings stimmen die Motivationen und Interessen solcher Akteure nicht unbedingt mit dem Ziel der Verbesserung von Bildung überein. Zudem können ihre Handlungen durch einen Mangel an Erfahrung, Ressourcen und einem förderlichen Umfeld für die Ausübung von Leadership eingeschränkt sein.

**Bildung ist ein wichtiger Bestandteil in nationalen politischen Agenden.** In nationalen Entwicklungsplänen spielt Bildung häufig eine wichtige Rolle. Regierungen nutzen Bildungssysteme außerdem, um bestimmte Vorstellungen von Staatsbürgerschaft und nationaler Identität zu vermitteln. Eine Umfrage aus dem Jahr 2020 unter über 900 hochrangigen Mitarbeiter/innen in Behörden von 35 Regierungen in Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen ergab, dass sie Sozialisierung als Ergebnis mit der höchsten Priorität einstufen, gefolgt vom Abschluss der Sekundarstufe und dann von grundlegenden Lese-, Schreib- und Rechenkenntnissen. Der Schwerpunkt des Curriculums – in Bezug auf die Gewichtung patriotischer Inhalte und Symbole – kann je nach Art des politischen Herrschaftssystems unterschiedlich ausfallen. Wenn Regierungswechsel mit größeren ideologischen Veränderungen einhergehen, kann Bildung zu einem wichtigen Schlachtfeld werden.

**Bildungspolitische Maßnahmen werden oft eher von wahltaktischen als von langfristigen Überlegungen geleitet.** Zwar versuchen viele Regierungen, die Bildung so zu gestalten, dass sie ihrer Vision von nationaler Entwicklung

entspricht. Bildungspolitische Entscheidungen bilden oft das Ergebnis einer wahltaktisch ausgerichteten Politik, wozu Gefälligkeiten und Abmachungen zwischen Parteien und Wähler/innen gehören. Im Jahr 2021 waren 29 % der Länder häufig oder mit ziemlicher Sicherheit geneigt, ihre Entscheidungen über die Einstellung und Entlassung von Lehrkräften auf politische Ansichten zu stützen. Enge politische Bindungen können sich nachteilig auf die Ergebnisse von Bildung auswirken. In Kenia hat die ethnische Bevorzugung im Bildungswesen dazu geführt, dass diejenigen, die derselben ethnischen Gruppe wie der Präsident und der Bildungsminister angehören, über mehr Zugang zu Schulen und somit über mehr Schulbesuchsjahre verfügen.

**Politiker/innen brauchen Zeit, Unterstützung und Inspiration, um führen zu können. Bildungsminister/innen müssen während ihrer kurzen Amtszeit zahlreiche Anforderungen unter einen Hut bringen.** Eine Analyse, die auf einer Datenbank mit 1.412 Bildungsminister/innen seit 2010 basiert und die für diesen Bericht erstellt wurde, zeigt, dass der durchschnittliche Minister 53 Jahre alt, hochgebildet (72 % haben einen postgradualen Abschluss) und männlich (73 %) ist. Etwa 23 % haben Vorerfahrung als Lehrkraft in der Primar- und Sekundarstufe. Die durchschnittliche Amtszeit beträgt knapp 2 Jahre und 3 Monate, ist aber bei Minister/innen aus Ländern, die im oberen Drittel des Liberal Democracy Index rangieren, mit 1 Jahr und 11 Monaten noch kürzer. Die Wahrscheinlichkeit, als Bildungsminister/in im Amt zu bleiben, liegt nach einem Jahr bei 79 %, nach zwei Jahren bei 49 % und nach drei Jahren bei 33 % (Abbildung 4).

**Bildungsminister/innen haben in Erfahrungsberichten geschildert, wie sie Veränderungsprozesse in Gang setzen.** Minister/innen aus Kanada und Dänemark haben auf die mangelnde Vorbereitung auf die Aufgabe und die Schwierigkeit hingewiesen, Zeit für Leadership zu finden. In Peru, Sierra Leone und Delhi, Indien, betonten Bildungsminister/innen, wie der Aufbau von Koalitionen, die Pflege von Beziehungen und Öffentlichkeitsarbeit ihnen geholfen haben, ihre Ziele im Bildungsbereich zu erreichen. Bildungsminister/innen versuchen auch, von Beispielen anderer Länder zu lernen oder entsprechende Beispiele als Rahmen für ihre Reformen zu nutzen.

**Gesetzgeber können durch die Ausübung ihrer Funktionen eine Führungsrolle übernehmen.** Parlamentarierinnen und Parlamentarier können durch die Ausübung zentraler Verantwortlichkeiten, wie z. B. Gesetzgebung, Interessenvertretung, Steuerung öffentlicher Gelder, Kontrolle der Exekutive und Vertretung ihrer Wähler/innen eine Schlüsselrolle einnehmen. Die Wählerschaft bewertet ihre Abgeordneten jedoch manchmal auf der Grundlage ihres direkten

Einsatzes für den jeweiligen Wahlkreis. In Kenia führten derartige Wählerpräferenzen dazu, dass der Schwerpunkt weniger auf der politischen Arbeit lag. Das Geschlecht der Abgeordneten hat sich als relevant für bildungspolitische Maßnahmen und Ergebnisse erwiesen. Eine Analyse von 19 OECD-Ländern zwischen 1960 und 2015 ergab, dass eine Erhöhung des Anteils weiblicher Abgeordneter um einen Prozentpunkt die öffentlichen Bildungsausgaben als Anteil am BIP um 0,04 Prozentpunkte erhöhte.

**Gewerkschaften und Verbände von Lehrkräften können Veränderungen anführen, werden aber oft als resistent gegenüber Veränderungen dargestellt.** Durch Lobbyarbeit, Tarifverhandlungen und Streiks beeinflussen Gewerkschaften und Verbände die Bildungspolitik. Als größte Berufsgruppe unter den staatlichen Bediensteten können sie auch Wahlen beeinflussen. Um die Qualität des Lehrens und Lernens zu verbessern, ist die Zusammenarbeit mit Gewerkschaften und Verbänden erforderlich, da Lehrkräfte diejenigen sind, die Reformen umsetzen und Widerstand abschwächen können. Im Jahr 2021 gaben im Rahmen einer weltweiten Umfrage unter 128 Gewerkschaftsvertreter/innen nur 37 % an, dass Gewerkschaften von Regierungen immer oder häufig zur Bildungspolitik konsultiert werden. Ein Kritikpunkt besteht darin, dass Gewerkschaften in einigen Ländern, wie Indonesien und Tunesien, nur wenig Einfluss auf die Politik haben, da sie kaum in der Lage sind, glaubwürdige politische Vorschläge zu formulieren.

**Schüler/innen- und Studierendenvertretungen können Transformation in Bildung und Gesellschaft anführen.** Sie nutzen politischen Aktivismus, um Rechenschaftspflicht im Bildungswesen und in der Gesellschaft einzufordern. Sie engagieren sich für das Recht auf erswingliche Bildung und Inklusion in der Hochschulvertretung. Die Beziehungen zwischen Studierendenvertretungen und Regierungen sind häufig von Konfrontation geprägt, insbesondere wenn sich Schüler/innen als Aktivist/innen für Demokratisierung und politische Reformen einsetzen oder diese sogar anführen. In vielen Fällen werden diese Bewegungen gewaltsam unterdrückt und ihre Anführer/innen aus politischen Gründen verfolgt und als Aufrührer/innen dargestellt. Wenn ihre Aktionen jedoch zu einem Regimewechsel führen, können sie als Held/innen gefeiert werden. In Bangladesch und Chile stellen die Bewegungen von Schüler/innen und Studierenden einen bemerkenswerten Fall von Leadership durch Schüler/innen und Studierende dar, der im Rahmen des Regierungshandelns institutionalisiert wurde.

**Arbeitgeberorganisationen können bildungspolitische Maßnahmen so gestalten, dass sie die Wettbewerbsfähigkeit der Arbeitskräfte verbessert.** Eine Untersuchung von 28 nationalen Arbeitgeber- und Unternehmensverbänden zeigte jedoch, dass die meisten von ihnen nicht in der Lage sind, Ausbildungs- und Qualifizierungssysteme in ihrer Ganzheit zu führen. In den Vereinigten Staaten schätzten nur 3 % von mehr als 1.100 lokalen sogenannten Superintendents die Führungskräfte aus Unternehmen als gut informiert, und 14 % schätzten sie als schlecht informiert ein, wenn es um das öffentliche Bildungswesen geht. Eine häufige Leadership-Rolle für Arbeitgeberorganisationen ist die Einrichtung von branchenspezifischen Kompetenzräten. In Ländern mit einem etablierten dualen Berufsbildungssystem, wie Deutschland und der Schweiz, haben Unternehmen Ausbildungsverträge vorgeschlagen, sich um die Qualitätssicherung für die Ausbildung gekümmert und Prüfungen organisiert.

**Forscher/innen üben Leadership aus, indem sie politische Vorschläge beeinflussen.** Einige Akteure haben erheblichen Einfluss, indem sie eine Vordenkerposition einnehmen, Auftragsforschung durchführen, an politischen Debatten teilnehmen und in Regierungsausschüssen mitwirken, wodurch eine evidenzbasierte Politikgestaltung unterstützt werden kann. Doch auch wenn zunehmend Wert auf eine evidenzbasierte Politikgestaltung und auf die Frage gelegt wird: „Was funktioniert“ in der Bildung?, wird gleichzeitig Kritik laut, dass dieser Ansatz das Themenspektrum der Forschung eingeengt hat und dass hinterfragt werden muss, „für was“, also für welchen Kontext und welchen Zweck, etwas funktionieren könnte.

**Internationale Organisationen spielen eine sehr einflussreiche Rolle in der Bildung.** Internationale Organisationen mögen sich in ihrer Herkunft, ihrer Governance, ihrer Mitgliedschaft und ihren Zielgruppen sowie in den von ihnen unterstützten Formen von Bildung unterscheiden. Trotzdem haben sie die Gemeinsamkeit, dass sie Leadership ausüben können. Sie stehen jedoch vor Herausforderungen. Sie müssen aktiv eine eindeutige Botschaft aussenden, um Bedeutung zu erlangen. Oft konkurrieren sie miteinander um Einfluss, indem sie versuchen, Aufmerksamkeit und finanzielle Mittel zu erschließen. Ihre Legitimation leiten sie aus Mandaten, Finanzmitteln und Daten ab. Die OECD hat durch die Generierung und Nutzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen Einfluss ausgeübt, die Weltbank durch ihre finanzielle und technische Hilfe und die UNESCO durch ihre rechtbasierten Policies zu Themen wie Inklusion. Ihre Fähigkeit, eine Führungsrolle zu übernehmen, kann jedoch durch schwache interne Verfahren, Anfälligkeit für kurzlebige Trends, Auferlegung von Bedingungen, übermäßige Konkurrenz und die Einmischung von Mitgliedstaaten untergraben werden.

**Rechenschaftspflicht und Verantwortung sind ein Teil von Leadership.** Die Zivilgesellschaft ist oft die stärkste Fürsprecherin für die Berücksichtigung wichtiger Themen in der Bildung. Langjährige nationale und internationale Kampagnen haben den Fokus auf die Schulinfrastruktur, die Bereitstellung von Schulbüchern, die Verfügbarkeit von Daten, Schuldenerlasse und auf Steuerreformen gerichtet. Nichtregierungsorganisationen haben sich für das Recht auf Bildung und die Inklusion von Gruppen eingesetzt, die nicht hinreichend einbezogen werden. Ihre Rolle als Kontrollinstanz hängt jedoch von ihrem Verhältnis zur Regierung ab. Medien spielen eine Schlüsselrolle dabei, Regierungen zur Rechenschaft zu ziehen und Bewusstsein zu wecken und zu schärfen. Investigativer Journalismus kann Missstände aufdecken, die sonst verborgen blieben, wie z. B. den Mangel an Lehrkräften, Skandale um sexuellen Missbrauch und die unsachgemäße Verwendung von Geldern. Voraussetzung für die Glaubwürdigkeit der Medien und die Erfüllung ihrer Leadership-Rolle ist die Unabhängigkeit von eigennützligen Interessen. Aber die schwindenden Ressourcen haben solchen Journalismus geschwächt.

## EMPFEHLUNGEN

Leadership ist für die Bildung von entscheidender Bedeutung. Leadership hilft dabei, Bildungseinrichtungen, Bildungssysteme und Gesellschaften zum Besseren zu verändern. 'Leader' handeln nicht allein – sie reagieren auf andere Akteure, die Anteil an der Veränderung des politischen Systems haben: Parlamentsmitglieder, Forschende, internationale Organisationen, die Zivilgesellschaft, Gewerkschaften, Medien und viele andere. Sie alle üben Leadership aus und tragen dazu bei, Länder in die Richtung von bildungspolitischen Zielen im Besonderen und gesellschaftlichen Zielen im Allgemeinen zu beeinflussen. Einige Politiker/innen haben beispielsweise durch zukunftsorientierte Reformen und eine adäquate Ressourcenverteilung inklusive, gerechte und hochwertige Bildung zu einer Priorität in ihren Ländern gemacht. Bevor wir uns jedoch mit dem „Wie“ von Leadership befassen – und Gefahr laufen, dass es zum Selbstzweck wird – ist es wichtig, zu untersuchen, „was“ Leadership erreichen soll.

Leadership wird auf viele verschiedene Arten und Weisen ausgeübt, je nach Kontext, Werten, Persönlichkeiten und Organisationen. Die Bandbreite der möglichen Ergebnisse, zu denen 'Leader' beitragen, ist so groß, dass eine Fokussierung auf konkrete Einzelfälle zu analytischen Zwecken die gesamte Wirkung von Leadership nicht angemessen wiedergibt. Geschichten über gute Führungspersönlichkeiten sind inspirierend, können aber nur denjenigen direkte Erkenntnisse liefern, die sich in einer ähnlichen Situation befinden. Die Herausforderung besteht

darin, aus diesen individuellen Geschichten zu lernen und den Blick auf institutionelle Mechanismen zu lenken, die talentierte Führungspersönlichkeiten aller Art und Herkunft in allen Kontexten bestärken, anstatt sie zu blockieren. In vielen Ländern werden Führungskräfte in der Bildung oft nur als Verwaltungs- oder Managementkräfte angesehen. In den letzten Jahren haben jedoch einige Länder das volle Spektrum ihrer Aufgaben erkannt und Grundlagen für deren Professionalisierung geschaffen. Andere Länder haben bereits Schritte unternommen, um Leadership-Ansätze zu entwickeln und Führungskräfte aufzufordern, sich stärker mit den Menschen in ihrem Umfeld auseinanderzusetzen. Veränderungen können jedoch langsam voranschreiten, wenn etablierte Kulturen und Traditionen betroffen sind.

Die vier Empfehlungen dieses Berichts beziehen sich auf Maßnahmen, die Regierungen ergreifen können, um Leadership in der Bildung zu fördern, sowohl in Schulen als auch im öffentlichen Dienst. Die Grundlagen dafür bilden die vier Dimensionen zur Rolle von Führungskräften in der Bildung, die für eine erfolgreiche Führung relevant sind, unabhängig davon, ob sie in einer Schule oder in einem staatlichen Bildungsbehörde arbeiten: Setzen von Erwartungen, Fokus auf das Lernen, Förderung von Zusammenarbeit und Personalentwicklung. Diese Dimensionen sollten die Grundlage für die Entwicklung kohärenter nationaler Strategien für Leadership in der Bildung sein, die alle Ebenen des Systems abdecken. Damit ein Bildungssystem gut funktioniert, müssen Führungskräfte auf verschiedenen Ebenen in die gleiche Richtung arbeiten, um gemeinsame Ziele zu erreichen.

## EMPFEHLUNG 1: VERTRAUEN UND BEFÄHIGEN

*Schaffen Sie die erforderlichen Voraussetzungen, damit Schulleitungen die Bildung verbessern können.*

Es kann kein Leadership geben, wenn die Möglichkeit fehlt, Entscheidungen zu treffen. Führungskräfte in der Bildung tragen unter allen Umständen und in allen Kontexten zur Verbesserung der Bildung bei. Aber ihr Einfluss ist umso größer, je mehr man ihnen vertraut, ihre Fähigkeiten einzusetzen. Bildungssysteme müssen daher ihre Schulleitungen mit ausreichender Autonomie ausstatten, damit sie finanzielle und personelle Ressourcen verwalten und Entscheidungen in Bezug auf Lehren und Lernen treffen können.

Die Einführung von Autonomie alleine reicht jedoch nicht aus, solange es keine unterstützenden Maßnahmen gibt. Regierungen müssen Klarheit über den Umfang der Entscheidungsbefugnis von Schulleitungen schaffen. Sie müssen angemessene Ressourcen rechtzeitig, gerecht und vorhersehbar bereitstellen. Schulleitungen müssen gegenüber Regierungen und lokalen Gemeinschaften Rechenschaft darüber ablegen, wie sie diese Ressourcen verantwortungsvoll einsetzen, um erreichbare Bildungsergebnisse zu erzielen. Regierungen müssen die Fähigkeit von Schulleitungen, Ressourcen effektiv zu nutzen, ebenso weiterentwickeln wie ihre eigene Fähigkeit, Schulen zu kontrollieren und die Informationen effektiv zu nutzen. Vertrauen sollte durch sinnvolles und regelmäßiges Zusammenarbeiten weiter ausgebaut werden. Und Regierungen müssen sich der potenziellen Nachteile von größerer Autonomie bewusst sein und Schulleitungen davor schützen.

## EMPFEHLUNG 2: AUSWÄHLEN, ENTWICKELN, ANERKENNEN

*Investieren Sie in die Professionalisierung von Schulleitungen.*

*a. Wählen Sie talentierte Schulleitungen durch inklusive Einstellungsverfahren aus.*

Bewerbungs- und Einstellungsverfahren müssen inklusiv gestaltet werden und berücksichtigen, dass gutes Leadership-Potenzial auch bei denjenigen zu finden ist, die „bescheiden sowie zurückhaltend sind und die es überrascht, als fähige Führungskräfte ausgewählt zu werden“. Talentierte Menschen schreckt es eher ab, wenn die Verfahren geschlossen und nicht chancengerecht sind. Es mag zwar alternative Wege geben, um Teil der Schulleitung zu werden, aber es ist höchst unwahrscheinlich, dass jemand außerhalb des Pools der derzeitigen Lehrkräfte für diese Position ausgewählt wird. Daher ist es sinnvoll, Elemente der Entwicklung von Leadership schon

in die Ausbildung von Lehrkräften zu integrieren. Recruitment-Strategien sollten auch die Bereiche Nachwuchsförderung und Nachfolgeplanung berücksichtigen. Es ist wünschenswert, Management- und Leadership-Positionen bereits im Voraus anzubieten, sofern die Umstände dies zulassen. Es ist jedoch von entscheidender Bedeutung, dass solche Vorgehensweisen frei von Bias, Stereotypen und Bevorzugung sind und dass hierarchische Strukturen, Parteilichkeit oder „Vetternwirtschaft“ vermieden werden.

Auswahlkriterien sollten klar definiert, objektiv und transparent sein, um sicherzustellen, dass qualifizierte Kandidat/innen unabhängig von ihrem Hintergrund oder Geschlecht die gleichen Chancen haben, ihre vielfältigen Führungsqualitäten unter Beweis zu stellen. Bei der Auswahl von Führungskräften in Schulen sollte die Politik keine Rolle spielen. Der Mangel an Vielfalt in Führungspositionen ist auf allen Ebenen ein Problem für Entscheidungsprozesse im Bildungsbereich. Derzeit gibt es in acht von zehn Ländern keine Maßnahmen, die eine ausgewogene Repräsentation sicherstellen. Offene Auswahlverfahren könnten dazu beitragen, die Ungleichheit bei der Vertretung in Führungspositionen zu verringern, aber bei anhaltenden Problemen könnten vorübergehende Quoten erforderlich sein.

Die besten Lehrkräfte müssen nicht unbedingt die besten Schulleitungen abgeben – und es sollte nicht der Eindruck entstehen, dass die Position einer Schulleitung eine Belohnung für die besten Lehrkräfte darstellt. Andererseits ist es wichtig, eine gute Lehrkraft zu sein, um als Schulleitung erfolgreich zu sein. Die Analyse von Auswahlverfahren für diesen Bericht zeigt, dass in fast allen Ländern Unterrichtserfahrung als Voraussetzung für die Schulleitung betrachtet wird. Aber nur etwa drei von zehn Ländern geben auch Managementenerfahrung als Voraussetzung an. Die Auswahlkriterien sollten daher erweitert und diversifiziert werden.

*b. Kümmern Sie sich um Vorbereitung, Aus- und Fortbildung sowie um Unterstützung für Schulleitungen, damit diese ihre Arbeit auf die zentralen Dimensionen ihrer Rolle ausrichten können.*

Eine weltweite Analyse von Aus- und Weiterbildungsangeboten für diesen Bericht ergab, dass sich kaum die Hälfte der Kurse auf eine der vier Dimensionen unterrichtsbezogene Führung, Erwartungen und Vision, Zusammenarbeit und Allianzen sowie Personalentwicklung bezieht – und nur ein Drittel auf alle vier Dimensionen. Aus- und Weiterbildungsprogramme müssen jede dieser vier Dimensionen berücksichtigen. Sie sind jedoch in der Regel in erster Linie akademisch ausgerichtet und unterscheiden nicht zwischen

den Anforderungen, die sich auf den verschiedenen Karrierestufen ergeben.

Für den Erfolg von Führungskräften, die am Anfang ihrer Karriere stehen, sind bestimmte Formen der Unterstützung, wie z. B. Einarbeitung, Coaching und Mentoring entscheidend. Dennoch wird die Bedeutung dieser Unterstützungsformen unterschätzt. Nur in drei von zehn Ländern gibt es Vorschriften, die Schulungsangebote für neue Schulleitungen nach ihrer Ernennung vorsehen. Vorbereitungsprogramme sollten Elemente von Praxis- oder Erfahrungslernen enthalten sowie die Unterstützung durch Coaches und Mentoring vorsehen.

Programme zur beruflichen Weiterbildung sollten darauf angelegt sein, Lücken zu schließen, insbesondere für Führungskräfte, deren bisherige Ausbildung die vier Kerndimensionen nicht abdeckt. Zu den Kompetenzen, die gefördert werden können, gehören gute Beobachtungs- und Zuhörfähigkeiten sowie soziale, emotionale und analytische Kompetenzen. Die Fortbildung sollte auch alle Reformprioritäten der Regierung abdecken, um deren Umsetzung zu unterstützen, einschließlich der Vermittlung von zentralen Gesetzen und Vorschriften sowie die Entwicklung praktischer Fähigkeiten im Daten-, Finanz-, Personal- und pädagogischen Management. Letztendlich müssen sich Schulleitungen bei der Entscheidungsfindung sicher fühlen. Ein Viertel der Schulleitungen in Ländern mit mittlerem bis hohem Einkommen hat einen Bedarf an entsprechenden Fortbildungen geäußert. Für die Umsetzung von Richtlinien zur Inklusion und zur digitalen Transformation braucht es Fachwissen. Auch in anderen bildungspolitisch relevanten Bereichen wie Umwelt, Gesundheit und Ernährung müssen Schulleitungen ihre Kompetenzen weiterentwickeln.

Aufgrund einer zunehmenden Vielzahl von Verantwortlichkeiten wird Leadership oft mit Stress und Burnout in Verbindung gebracht. Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, Zugang zu professioneller Beratung und psychologischer Betreuung zu ermöglichen und ein unterstützendes Netzwerk innerhalb der Schule zu schaffen, in dem Führungskräfte Herausforderungen besprechen und Hilfe suchen können. Die Kosten dieser Investitionen werden sich auszahlen, da ausreichend unterstützte Schulleitungen mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit kündigen werden.

### **c. Setzen und etablieren Sie Standards für Leadership in der Schule und schaffen Sie Anerkennung für die Erreichung dieser Standards.**

Weltweit hat fast die Hälfte der Länder eigenständige nationale Berufsstandards oder Kompetenzrahmen

verabschiedet, die die erforderlichen Kompetenzen angehender und bereits tätiger Schulleitungen umreißen und gewünschte Praktiken beschreiben. Standards sind besonders wichtig, wenn sich die bisherige Wahrnehmung der Rolle von Schulleitungen auf Verwaltung und Management beschränkt. Sie helfen bei der Vermittlung landesweiter Prioritäten und können als Leitfaden für Auswahl, Vorbereitung, Aus- und Fortbildung dienen. Sie sollten jedoch nicht zu Einförmigkeit führen und den Bildungs- und Kulturkontext des Landes widerspiegeln. Dabei sollte man der Versuchung widerstehen, Standards aus anderen Ländern zu importieren, ohne sie an den lokalen Kontext anzupassen.

Die Leistung von Schulleitungen sollte anhand dieser Standards und der angestrebten Bildungsergebnisse bewertet werden. Die primäre Absicht einer solchen Beurteilung sollte formativ sein, also Feedback geben und Veränderungen für das praktische Handeln empfehlen. Beurteilungssysteme können als Grundlage für die Entwicklung eines Zertifizierungsprozesses dienen, der die beruflichen Kompetenzen von Schulleitungen anerkennt. Gut organisierte Beurteilungssysteme können außerdem zur Entwicklung von Aufstiegsmöglichkeiten genutzt werden.

### **EMPFEHLUNG 3: TEILEN**

#### **Setzen Sie sich für geteilte Führung und kollaborative Schulkulturen ein.**

Leadership wird manchmal als eine Aneinanderreihung von heldenhaften Taten angesehen. Schulleitungen sind jedoch keine Held/innen und sollten auch nicht als solche betrachtet werden. Es ist ihnen nicht möglich, sich um alles zu kümmern und alles alleine zu machen. Sie müssen durch Zusammenarbeit führen, um gemeinsame Ziele zu erreichen, damit alle Beteiligten motiviert sind, mit ihren jeweiligen Stärken in die gleiche Richtung zu arbeiten.

Der Status „Leadership“ muss sich auf mehr als eine bloße Machtposition gründen. Er muss durch tägliches Handeln erworben werden, das Integrität, Engagement, Fähigkeiten und Menschlichkeit zum Ausdruck bringt. Diese Eigenschaften werden gestärkt, wenn Führungsaufgaben formell und informell mit Mitgliedern eines Managementteams (z. B. der erweiterten Schulleitung oder den Abteilungsleitungen), Lehrkräften und weiterem Schulpersonal, Schüler/innen, Eltern und Mitgliedern der lokalen Gemeinschaft geteilt werden. Schulleitungen müssen wissen, wie sie Strukturen wie Gremien der Schulverwaltung und Schülervertretungen sinnvoll als Foren für Konsultationen und Engagement nutzen können. Derartige kooperative Beziehungen stärken die Governance, verbessern die Entscheidungsfindung, verbessern die Rechenschaftspflicht und

fördern inklusive und resiliente Umgebungen. Es sollten Richtlinien für eine geteilte Führung an Schulen entwickelt und implementiert werden. Dennoch legt nur etwa die Hälfte der Länder in ihren Standards für Führungskräfte Wert auf die Zusammenarbeit der Lehrkräfte. Und kaum ein Drittel der für diesen Bericht untersuchten Leadership-Programme zielte darauf ab, die Schulleitungen darauf vorzubereiten, durch Offenheit, Zusammenarbeit und Partnerschaften Verantwortung zu teilen.

Programme zur beruflichen Weiterentwicklung sollten daher Schulleitungen dabei helfen, Rollen zu klären, Verantwortlichkeiten zu delegieren, Kollegen/innen, Schüler/innen und Eltern zu stärken und ihre besonderen Beiträge zu würdigen, ein Umfeld zu schaffen, in dem sich alle wertgeschätzt fühlen, klare Kommunikationskanäle und regelmäßige Feedback-Mechanismen einzurichten, Teams aufzubauen und die Schule als lernende Organisation zu betrachten, die auf gemeinsame Ziele hinarbeitet.

### **EMPFEHLUNG 4: IN FÜHRUNGSKRÄFTE AUF SYSTEMEBENE INVESTIEREN**

#### **Entwickeln Sie die Fähigkeit von Mitarbeiter/innen in Bildungsbehörden, als Leadership-Akteure auf Systemebene zu agieren.**

Führungskräfte auf Systemebene gehören zu den am wenigsten erforschten Akteuren im Bildungsbereich. Und sie sind mit ziemlicher Sicherheit nicht ausreichend für diese Aufgaben vorbereitet. Dennoch sind sie mit der wichtigen Verantwortung betraut, von Regierungsseite eingeleitete Reformen im Bildungssystem zu initiieren und umzusetzen sowie Qualitätssicherungsprozesse zu unterstützen. Manchmal werden ihre Funktionen ausgelagert oder auf neue Verwaltungsstrukturen übertragen, anstatt die Führungskräfte zu stärken.

Die gleichen Herausforderungen, die die Professionalisierung der Schulleitungen betreffen, verschärfen sich in Bezug auf diese staatlichen Bediensteten. Die Prozesse zur Einstellung und Auswahl ändern sich nur langsam, da Reformen in der öffentlichen Verwaltung nur schleppend vorankommen. Die Vorbereitung und die berufliche Weiterbildung werden dadurch erschwert, dass Fachwissen im Bildungssektor nicht unbedingt vorausgesetzt werden kann. Dies macht es für Mitarbeiter/innen in Behörden sehr schwierig, eine ihrer Hauptaufgaben zu erfüllen: für die Unterstützung des Unterrichts Sorge zu tragen. Sie neigen auch dazu, ihre Rolle eher als Kontroll- denn als Unterstützungsfunktion zu sehen. Den Bewertungsmechanismen fehlen messbare Ziele, die für Feedback genutzt werden könnten.

Programme zur beruflichen Weiterbildung müssen für Mitarbeiter/innen in Bildungsbehörden Kapazitäten aufbauen, insbesondere in den Bereichen unterrichtsbezogene Führung und Qualitätssicherung. In zunehmend komplexen Umgebungen müssen Mitarbeiter/innen in Bildungsbehörden außerdem auf den Umgang mit Krisen vorbereitet werden.

# Das Monitoring von Bildung im Rahmen der Ziele für nachhaltige Entwicklung

## KERNAUSSAGEN

**Mehr Kinder als je zuvor besuchen heute eine Schule und nehmen an Bildung teil.**

- Die Bildungsbeteiligung von Kindern unter 3 Jahren hat weltweit zugenommen, insbesondere in Subsahara-Afrika um mehr als 10 Prozentpunkte im letzten Jahrzehnt.
- Gegenüber 2015 besuchen 110 Millionen mehr Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene eine Schule.
- Auch die Abschlussraten steigen: Im Vergleich mit 2015 schließen heute 40 Millionen mehr junge Menschen die Sekundarschule ab.
- Seit 2010 ist die Bruttoimmatrikulationsrate im tertiären Bildungsbereich von 30 % auf 43 % gestiegen. In Lateinamerika und der Karibik sowie in Ost- und Südostasien war der Anstieg sogar noch steiler.

**Aber: Diejenigen, die abgehängt werden, sind am schwierigsten zu erreichen. Dies führt zu einer Stagnation und im Falle von Konflikten zu einer Umkehr der Entwicklungsfortschritte in der Bildung.**

- Die Einschulungsrate im Alter von fünf Jahren stagniert seit zehn Jahren bei etwa 75 %.
- Weltweit gehen 251 Millionen Kinder und Jugendliche nicht zur Schule, was einem Rückgang von nur 1 % seit 2015 entspricht. Darunter sind 129 Millionen Jungen und 122 Millionen Mädchen. Die Exklusion wird durch soziale Normen und Armut verschärft: In Afghanistan und Niger gehen etwa 6 von 10 Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht zur Schule.
- Zu viele Kinder in Subsahara-Afrika beginnen die Schule erst spät und wiederholen Klassen: In der Grundschule sind 26 % mindestens zwei Jahre zu alt für ihre Klasse, in der Sekundarstufe I sind 35 % zu alt.
- Die Abschlussrate im Sekundarbereich ist von 53 % im Jahr 2015 auf 59 % im Jahr 2023 gestiegen. Weltweit verlassen 650 Millionen Menschen die Schule ohne einen Abschluss der Sekundarstufe.
- Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Abschlussraten im Sekundarbereich wurden auf globaler Ebene beseitigt, sind jedoch in Subsahara-Afrika nach

wie vor groß. Dort war das Fortschrittstempo in den letzten zehn Jahren halb so hoch wie in Zentral- und Südasiens, der einzigen anderen Region, in der Mädchen hinter Jungen zurückliegen.

- Der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss mindestens im Sekundarbereich ist in den letzten zehn Jahren im Durchschnitt um 5 Prozentpunkte gestiegen. Bei diesem Tempo würde es weitere 80 Jahre dauern, bis alle einen Abschluss im Sekundarbereich erreicht hätten.
- Nur 3 % der Erwachsenen nehmen an Aus- und Weiterbildung teil. In mehr als der Hälfte der Länder, für die seit 2015 Trenddaten verfügbar sind, sind die Teilnahme-raten gesunken.
- Im Jahr 2022 gab es insgesamt etwa 3.000 Angriffe auf Schulen, verschärft durch den Krieg in der Ukraine und nochmals im Jahr 2023 durch den Krieg in Palästina. Bis Juli 2024 waren 61 % der Schulen in Gaza direkt von Angriffen getroffen.

**Die Standards für Lehrkräfte sind oft zu niedrig oder werden nicht eingehalten.**

- Die Tatsache, dass es zu wenige Lehrkräfte in den Schulen gibt, lässt sich auf einen Mangel an Bewerbungen oder auf einen Mangel an freien Stellen zurückführen. Ersteres ist in reichen Ländern häufiger der Fall: Nur 4 % der 15-Jährigen in den reichsten Ländern wollen Lehrkraft werden. Letzteres gilt für ärmere Länder: Im Senegal gab es allein im Jahr 2020 einen Überschuss von über 1.000 qualifizierten Lehrkräften.
- Viele Lehrkräfte verfügen nicht über die geforderten Mindestqualifikationen. In Subsahara-Afrika ist der Anteil von 70 % im Jahr 2012 auf 64 % im Jahr 2022 gesunken. In Europa und Nordamerika ist er von 98 % im Jahr 2010 auf 93 % im Jahr 2023 gesunken.
- Die Standards variieren je nach Region. In den meisten Ländern benötigen Lehrkräfte einen Bachelor-Abschluss, um in der Grundschule unterrichten zu dürfen, während in 17 % der Länder in Subsahara-Afrika ein Abschluss der unteren Sekundarstufe ausreicht.

**Die Lernergebnisse waren bereits vor COVID-19 rückläufig, aber mit der Pandemie beschleunigte sich dieser Trend.**

- Es ist schwierig, verlässliche Trends zu ermitteln, da weltweit nach wie vor eine akute Datenlücke besteht. Die geringe Verbreitung von Lernstandserhebungen der Lernenden bedeutet, dass es zu 680 Millionen Kindern keine Informationen gibt.
- Aus den 70 Ländern mit höherem mittlerem Einkommen und Ländern mit hohem Einkommen, die an der PISA-Studie 2022 (am Ende der unteren Sekundarstufe) teilgenommen haben, geht hervor: Der Anteil der Lernenden, die über eine gute Lesekompetenz verfügen, ist von 2012 bis 2018 um 9 Prozentpunkte und bis 2022 um weitere 3 Prozentpunkte auf 47 % gesunken.
- Der Anteil dieser Lernenden, die über gute Mathematikkenntnisse verfügen, stieg von 2012 bis 2018 um 2 Prozentpunkte, ging aber 2022 um 8 Punkte auf 36 % zurück. Ein langfristiger Rückgang zeichnet sich möglicherweise seit 2009 ab. COVID-19 könnte den Rückgang beschleunigt haben, könnte aber auch andere strukturelle Faktoren überdecken.
- Aus den Ergebnissen von sechs Ländern in Subsahara-Afrika, die an den AMPL-Untersuchungen 2021 und 2023 (am Ende der Grundschule) teilgenommen haben, geht hervor, dass nur etwa 1 von 10 Lernenden im Lesen und 2 von 10 Lernenden in Mathematik das Mindestkompetenzniveau erreichten.

**Digitale Medien erleichtern den Zugang zu Bildung für diejenigen, für die dies früher nicht möglich war, sie bringen aber auch neue Probleme mit sich.**

- In der oberen Sekundarschulbildung sind 8 von 10 Schulen mit dem Internet verbunden. Die Länder liegen bei der Erreichung ihrer Benchmarks für die Internetanbindung nur drei Prozentpunkte hinter dem Plan zurück.
- Zwischen den Ländern bestehen große Unterschiede bei der Vertrautheit mit grundlegenden Computerbezogenen Aktivitäten: 8 von 10 Erwachsenen in Ländern mit hohem Einkommen, aber nur 3 von 10 Erwachsenen in Ländern mit mittlerem Einkommen können eine E-Mail mit Anhang versenden.
- Im Hinblick auf Smartphone-bezogene Aktivitäten konnten 51 % der Jugendlichen und Erwachsenen in Ländern mit hohem Einkommen Sicherheitsmaßnahmen für digitale Geräte einrichten, verglichen mit 9 % in Ländern mit mittlerem Einkommen.
- Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen dem formalen Bildungsabschluss und dem Erwerb digitaler Kompetenzen. In der Europäischen Union steigt der Anteil der Erwachsenen mit grundlegenden digitalen

Kompetenzen von 34 % bei denjenigen mit unterer Sekundarschulbildung auf 51 % bei denjenigen mit oberer Sekundarschulbildung und auf 80 % bei denjenigen mit postsekundärer Bildung.

- Der schnellere Anstieg von Mobbing bei Mädchen im Vergleich zu Jungen geht mit ihrer höheren Vulnerabilität hinsichtlich Cybermobbing einher. Mädchen sind einem höheren Risiko ausgesetzt, zumindest teilweise auch deshalb, weil sie mehr Zeit mit Social Media verbringen.

**Der Klimawandel stellt eine Herausforderung für Infrastruktur und Curricula dar.**

- Weltweit hat fast jede vierte Grundschule nicht einmal Zugang zu sauberem Trinkwasser, sanitären Einrichtungen und Hygienemaßnahmen. Gleichzeitig müssen Regierungen mehr investieren, um Lernende und Schulen vor steigenden Temperaturen und Naturkatastrophen zu schützen.
- Ein neuer Indikator, der grüne Bildungsinhalte („green education content“) erfasst, zeigt, dass klimawandelbezogene Bildung bereits mehr in den früheren Klassenstufen und in mehr Fächern als nur den Naturwissenschaften stattfinden muss.

**Nationale und internationale Investitionen in Bildung sind rückläufig.**

- Weltweit sind die öffentlichen Bildungsausgaben zwischen 2015 und 2022 um 0,4 Prozentpunkte des BIP gesunken: Der Median fiel von 4,4 % auf 4 %.
- Der Anteil der Bildungsausgaben an den gesamten öffentlichen Ausgaben sank um 0,6 Prozentpunkte von 13,2 % im Jahr 2015 auf 12,6 % im Jahr 2022.
- Die zunehmende Belastung durch den Schuldendienst wirkt sich auf die Bildungsausgaben aus. Die Länder in Subsahara-Afrika gaben 2022 fast so viel für den Schuldendienst aus wie für Bildung.
- Was die beiden internationalen Benchmarks betrifft, mindestens 4 % des BIP und mindestens 15 % der öffentlichen Ausgaben für Bildung aufzuwenden, so haben 59 von 171 Ländern keines der beiden Ziele erreicht.
- Die Bildungsausgaben pro Kind sind seit 2010 weitgehend gleich geblieben.
- Der Anteil der Entwicklungszusammenarbeit, der in den Bildungsbereich fließt, ist von 9,3 % im Jahr 2019 auf 7,6 % im Jahr 2022 gesunken.

## EINLEITUNG

Die erste Konferenz über Bildungsdaten und -statistiken (Conference on Education Data and Statistics, EDS-Konferenz) fand im Februar 2024 in Paris statt, organisiert vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS) in Zusammenarbeit mit dem Team des UNESCO-Weltbildungsberichts. An der Konferenz nahmen Vertreter/innen aus 130 Ländern teil. Die Konferenz hatte drei Hauptziele: 1. die Gründung einer internationalen Gemeinschaft von Bildungsstatistiker/innen, die die Technical Cooperation Group (TCG) bei den SDG-4-Indikatoren begleitet; 2. die Kommunikation, Diskussion und Konsensfindung zu Konzepten, Definitionen, Methodologien und operativen Aspekten der Indikatormessung in Form von Empfehlungen und Richtlinien zur Annahme als internationale Standards und 3. eine Debatte über die Auswirkungen technologischer Entwicklungen auf Bildungsstatistiken zu führen. Es handelte sich um die Eröffnungskonferenz einer Reihe, die alle drei Jahre stattfinden wird und deren Beschlüsse von der TCG, die nun in Education Data and Statistics Commission umbenannt wurde, umgesetzt werden. Die EDS-Konferenz schloss eine wichtige Lücke. Zum Vergleich: Die International Conference of Labour Statisticians, welche die Bemühungen zur Standardisierung der Arbeitsmarktstatistiken leitet, feierte 2023 ihr hundertjähriges Bestehen.

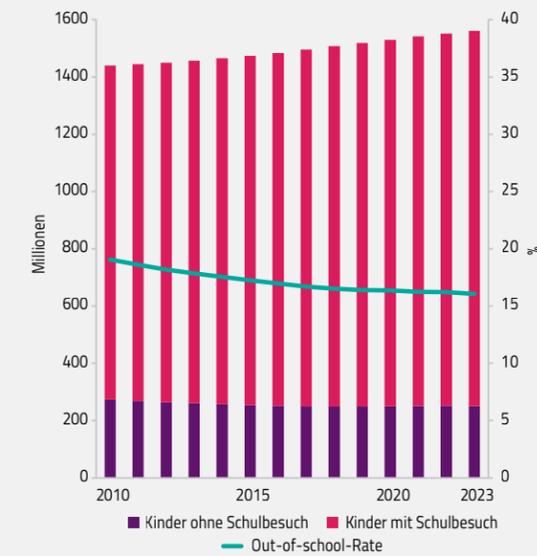
Die zweite Ausgabe der **SDG-4-Scorecard** wurde auf der EDS-Konferenz vorgestellt. Es handelt sich um die jährliche Bestandsaufnahme der Fortschritte der Länder bei der Erreichung ihrer nationalen Zielwerte oder Benchmarks für 2025 und 2030, ein inzwischen gut etablierter Prozess. Bis heute haben 77 % der Länder mindestens eine Benchmark vorgelegt, und weitere 7 % haben sich als Mitglieder der Karibischen Gemeinschaft und der Europäischen Union zu regionalen Zielen verpflichtet.

Insgesamt haben die Länder 54 % aller möglichen Zielwerte für 2025 und 2030 übermittelt. Die Indikatoren mit den höchsten Einreichungsraten für Benchmarks sind die Teilnahme an der frühkindlichen Bildung (72 %) und die Abschlussrate der Sekundarstufe II (70 %). Die niedrigsten Einreichungsraten wurden für die geschlechtsspezifischen Unterschiede für den Abschluss der Sekundarstufe II (36 %) und für den neuen Benchmark-Indikator für die Internetanbindung von Schulen (33 %) verzeichnet.

Als die UN-Generalversammlung 2017 das globale Framework der SDG-Indikatoren verabschiedete, wurden zwei Prozesse zur umfassenden Überprüfung angesetzt, die unter der Leitung der Inter-Agency and Expert Group on SDG Indicators (IAEG-SDGs) stattfinden: Der erste Review (2019–20), in dem die Abschlussrate als globaler Indikator angenommen wurde, legte den Schwerpunkt auf die

**ABBILDUNG 5:**

Seit 2015 stagniert die Zahl der Kinder, die keine Schule besuchen. Out-of-school-Rate, Kinder ohne Schulbesuch und Kinder mit Schulbesuch in der Grund- und Sekundarschule, 2000–23

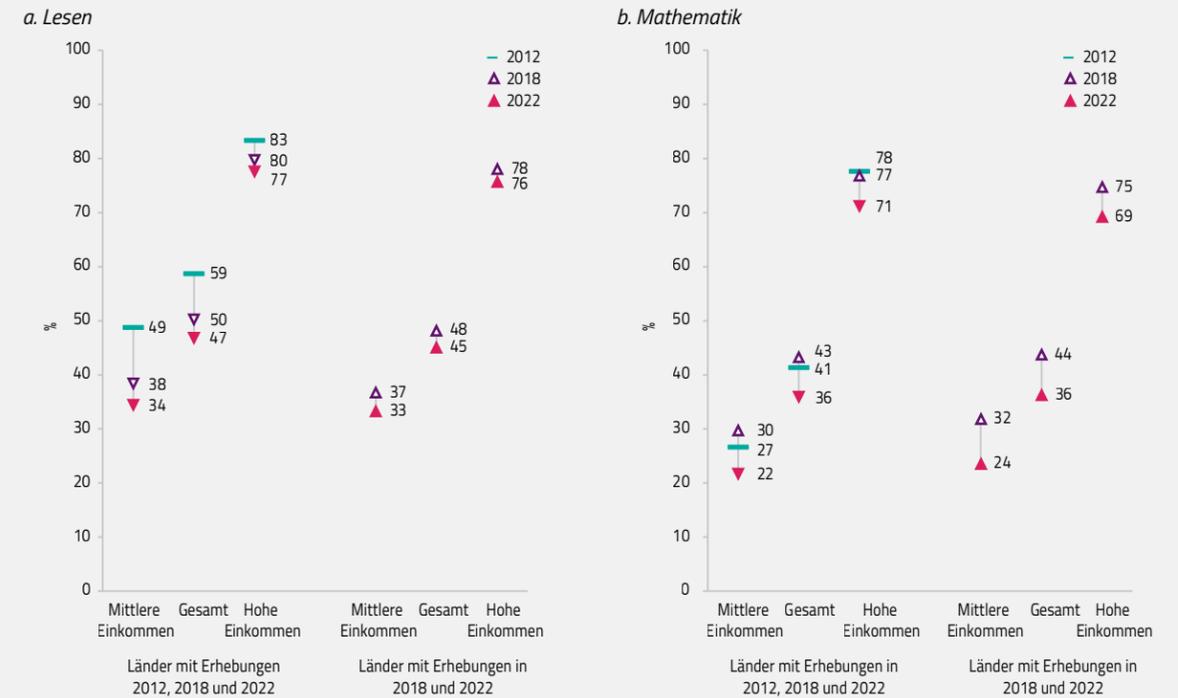


GEM StatLink: [https://bit.ly/GEM2024\\_Summary\\_fig5](https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig5)  
Quelle: VIEW-Datenbank

Methodologie der Indikatoren. Der zweite Review findet 2024–25 statt und befasst sich mit der Abdeckung der Indikatoren: Die Daten müssen für mindestens 40 % der Länder und der Bevölkerung verfügbar sein, zumindest in den Regionen, in denen der Indikator relevant ist. Dieses Kriterium wirkt sich auf mehrere Indikatoren des SDG 4 aus, insbesondere auf die folgenden: auf den Prozentsatz der Kinder mit altersgemäßer Entwicklung (4.2.1), auf die funktionalen Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen (4.6.1) sowie auf das Mindestkompetenzniveau in Lesen und Mathematik (4.1.1). Der letzte Indikator wird am Ende der Primarstufe (b) und der unteren Sekundarstufe (c) ausreichend erfasst, aber für Klassenstufe 2/3 (a) sind Daten nur für 16 % der Bevölkerung und 20 % der Länder verfügbar. Es gibt zur Zeit Bemühungen, sicherzustellen, dass mehr Länder solche Daten erheben. Außerdem sollen auch Erhebungen genutzt werden, die zwar nicht die Berichtskriterien für die Kompetenzstufe unter Basisniveau erfüllen, die aber Auskunft über einige Vorläuferfähigkeiten geben können.

**ABBILDUNG 6:**

Seit 2012 ist der Anteil der Lernenden, die das Mindestkompetenzniveau erreichen, in den Bereichen Lesen um 12 Prozentpunkte und in Mathematik um 6 Prozentpunkte gesunken. Anteil der Lernenden, die am Ende der unteren Sekundarstufe ein Mindestkompetenzniveau erreichen, in ausgewählten Ländern mit mittlerem und hohem Einkommen, 2012, 2018 und 2022



GEM StatLink: [https://bit.ly/GEM2024\\_Summary\\_fig6](https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig6)  
Quelle: Analyse des GEMR-Teams auf Grundlage von PISA-Daten

## UNTERZIEL 4.1. PRIMAR- UND SEKUNDARSCHULBILDUNG

Schätzungen zufolge besuchten im Jahr 2023 251 Millionen Kinder und Jugendliche keine Schule. Obwohl seit 2015 etwa 110 Millionen mehr Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene eine Schule besuchen, ist die Out-of-school-Population gleichzeitig nur um 3 Millionen oder 1 % zurückgegangen (**Abbildung 5**). Im Gegensatz dazu war die Out-of-school-Population in den acht Jahren vor 2015 um 43 Millionen oder 14 % zurückgegangen. Die Fortschrittsrate hat sich also um über 90 % verlangsamt. Diese Schätzung erfasst nicht einige von Krisen betroffene Bevölkerungsgruppen, bei denen die Datenerfassung zusammengebrochen ist. Einer Schätzung zufolge würde die Out-of-school-Population durch die Hinzurechnung der potenziellen Out-of-school-Population in fünf der Länder mit den größten Notlagen – Burkina Faso, Myanmar, Palästina, dem Südsudan und dem Sudan – um 5,5 Millionen steigen.

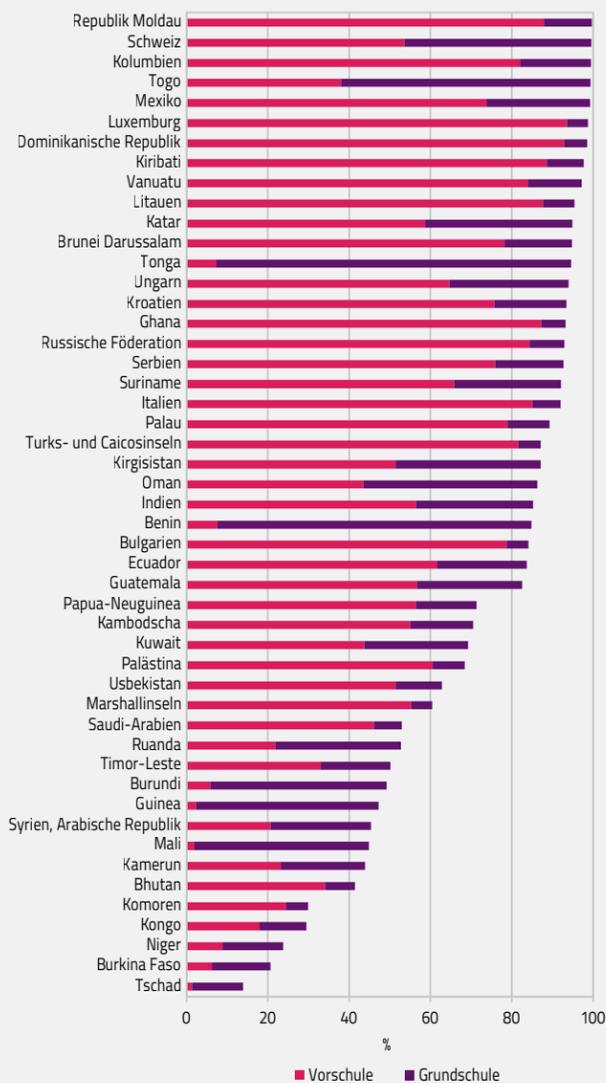
Die Out-of-school-Rate ging von 17,2 % im Jahr 2015 auf 16,1 % im Jahr 2023 zurück. Bei Kindern im schulpflichtigen Alter, Jugendlichen und jungen Erwachsenen lag sie in Ländern mit niedrigem Einkommen bei 33 %, in Ländern mit niedrigem mittlerem Einkommen bei 19 %, in Ländern mit höherem mittlerem Einkommen bei 8 % und in Ländern mit hohem Einkommen bei 3 %. Weltweit besuchen etwa 10 % der Kinder im Grundschulalter, 14 % der Jugendlichen in der unteren Sekundarstufe und 30 % der Jugendlichen in der oberen Sekundarstufe keine Schule. Die Stagnation setzte etwa um das Jahr 2015 oder kurz davor ein. Dies war vor COVID-19 und scheint nicht damit zusammenzuhängen.

Die Abschlussraten sind stetig gestiegen, wenn auch langsam. Die Abschlussrate der Primarstufe stieg zwischen 2015 und 2023 von 85 % auf 88 %, was einem Anstieg von 3,1 Prozentpunkten entspricht. Die Abschlussrate der unteren Sekundarstufe stieg von 74 % auf 78 %, was einem Anstieg von 4 Prozentpunkten entspricht. Die Abschlussrate der Sekundarstufe II stieg von 53 % auf 59 %, was einem

### ABBILDUNG 7:

#### Viele Kinder besuchen bereits ein Jahr vor dem offiziellen Einschulungsalter eine Grundschule.

Anteil der Kinder, die ein Jahr vor dem offiziellen Einschulungsalter eine Grundschule besuchen, nach Bildungsniveau, 2018–20



Hinweis: In den dargestellten Ländern besuchen mindestens 5 % der Kinder ein Jahr vor dem offiziellen Einschulungsalter eine Grundschule.  
GEM StatLink: [https://bit.ly/GEM2024\\_Summary\\_fig7](https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig7)  
Quelle: UIS-Datenbank

Anstieg von 5,9 Prozentpunkten und einem jährlichen Wachstum von 0,7 Prozentpunkten entspricht. Berücksichtigt man diejenigen, die die jeweilige Stufe verspätet abschließen, würden sich die Abschlussraten in der Grundschulbildung und der unteren Sekundarschulbildung um 4,4 Prozentpunkte und in der oberen Sekundarschulbildung um 3,3 Prozentpunkte erhöhen. Das bedeutet beispielsweise, dass insgesamt 62 % der Jugendlichen die

obere Sekundarschule abschließen. Subsahara-Afrika ist die Region mit der größten Diskrepanz zwischen den Abschlussraten zum regulären Zeitpunkt und den letztendlich erreichten Abschlussraten. Im Jahr 2023 hatten 67 % der Kinder die Grundschule zum regulären Zeitpunkt abgeschlossen, während 78 % dies mit mehrjähriger Verspätung taten, was einer Differenz von 10,4 Prozentpunkten entspricht.

Weltweit erreichen schätzungsweise 58 % der Lernenden am Ende der Grundschule das Mindestkompetenzniveau im Lesen und 44 % in Mathematik. Ähnlich verhält es sich am Ende der unteren Sekundarstufe, wo 64 % der Lernenden das Mindestkompetenzniveau beim Lesen – respektive 51 % in Mathematik – erreichen. Es wurde viel über die möglichen Auswirkungen der durch COVID-19 bedingten Schulschließungen auf die Lernergebnisse diskutiert. Die Veröffentlichung der PISA-Studie 2022, in der Lernende am Ende der unteren Sekundarstufe untersucht werden, bietet die Möglichkeit, diese Frage zu beantworten. Im Bereich Lesen sank der Anteil der Lernenden, die das Mindestkompetenzniveau erreichten, von 2012 bis 2018 um 9 Prozentpunkte und 2022 um weitere 3 Punkte (Abbildung 6a). In Mathematik stieg der Anteil der Lernenden, die das Mindestkompetenzniveau erreichten, von 2012 bis 2018 um 2 Prozentpunkte, ging jedoch 2022 um 8 Punkte zurück (Abbildung 6b).

### UNTERZIEL 4.2. FRÜHKINDLICHE BILDUNG

In den letzten zehn Jahren hat die Teilnahme an frühkindlicher Bildung für jüngere Kinder (im Alter von 0 bis 3 Jahren) zugenommen, während sie für ältere Kinder relativ stabil blieb. Zwischen 2013 und 2023 stagnierte der Anteil der Kinder, die ein Jahr vor dem Einschulungsalter am organisierten Lernen teilnahmen bei etwa 75 %, obwohl er in Nordafrika und Westasien (auf 51 %) und in Subsahara-Afrika (auf 49 %) um etwa 7 Prozentpunkte gestiegen ist. Diese beiden Regionen liegen am weitesten zurück.

Ein früher Eintritt in die Grundschule erschwert die Analyse für den globalen SDG-Indikator 4.2.2, der nicht zwischen Kindern unterscheidet, die an vorschulischer Bildung teilnehmen, und Kindern, die ein Jahr früher mit der Grundschule beginnen. In mindestens 49 Ländern besuchen über 5 % der Kinder die Grundschule ein Jahr früher als das offizielle Eintrittsalter für diese Stufe (Abbildung 7). Würden Kinder, die eine Grundschule besuchen, nicht berücksichtigt werden, würde dies zu einem Rückgang des Wertes beim Indikator um 20 % führen. In Burundi, wo das offizielle Eintrittsalter für die Grundschule sieben Jahre beträgt, besuchen fast 90 % der Sechsjährigen die Grundschule statt Einrichtungen der vorschulischen Bildung. In Burkina Faso stieg die Nettoeinschulung von Kindern, die ein Jahr jünger sind als das offizielle Einschulungsalter für die Grundschule, erheblich von 3 % im Jahr 2011 auf 21 % im Jahr 2020. Ein Großteil dieses Anstiegs ist jedoch auf eine Zunahme der frühzeitigen Einschulung in die Grundschule zurückzuführen.

Die Teilnahme an vorschulischer Bildung steht im Zusammenhang mit einer besseren kindlichen Gesamtentwicklung. Die Ergebnisse des neuen Monitoring-Tools von UNICEF, des Early Childhood Development Index 2030, zeigen: Kinder, die wohlhabender sind und eine Vorschule besuchen, werden mit größerer Wahrscheinlichkeit eine altersgemäße Entwicklung durchlaufen. In Eswatini lässt sich für 74 % der Kinder, die eine Einrichtung der vorschulischen Bildung besuchen, eine altersgemäße Entwicklung feststellen, verglichen mit 38 % der Kinder, die keine vorschulische Bildung besuchen. Ein unterstützendes häusliches Umfeld kann die Entwicklung von Kindern verbessern, einschließlich der Schulfähigkeit, früherer Lesefähigkeit und Rechenfähigkeiten sowie sozialer und emotionaler Fähigkeiten. In mindestens zehn Ländern in Subsahara-Afrika wurden jedoch über 30 % der Kinder unzureichend betreut. Darüber hinaus brauchen Betreuungspersonen auch eine Ausbildung. Eine Befragung bei Betreuungspersonen in Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen ergab, dass nur die Hälfte von ihnen wesentliche Aktivitäten zur Förderung des Lernens und der Schulfähigkeit durchführte.

Leadership in Vorschulen ist wichtig, insbesondere hinsichtlich der pädagogischen Leitung. Allerdings sind viele Führungskräfte in Vorschulen nicht entsprechend vorbereitet oder es werden keine entsprechenden Anforderungen an ihre Arbeit gestellt. Oftmals dominieren administrative Aufgaben. In Israel und der Türkei verbringen Führungskräfte in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung weniger als 20 % ihrer Zeit mit pädagogischen Leitungsaufgaben.

### UNTERZIEL 4.3. BERUFLICHE, AKADEMISCHE UND ERWACHSENENBILDUNG

Der Median der Teilnehmerate von Erwachsenen an formaler und nicht-formaler Aus- und Weiterbildung beträgt 3 %. In 40 Ländern liegt der Anteil bei über 5 % und in 15 Ländern, die zumeist ein hohes Einkommen aufweisen, bei über 10 %. In 78 Ländern, für die Daten aus den Jahren 2013 und 2023 vorliegen, ist der Median der Teilnehmerate von Erwachsenen um 0,5 Prozentpunkte gesunken. Dies ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass sich die Daten für Länder mit hohem Einkommen, die eine hohe Teilnahme- und Berichtsrate aufweisen, auf das Jahr 2022 beziehen und noch unter dem Einfluss von COVID-19 standen. In Bezug auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede steht die Situation in reichen Ländern im Gegensatz zu der in armen Ländern. In Ländern mit hohem Einkommen kommen auf 100 Frauen 73 Männer, die an Aus- und Weiterbildung teilnehmen, während in Ländern mit niedrigem Einkommen nur 50 Frauen auf 100 Männer kommen.

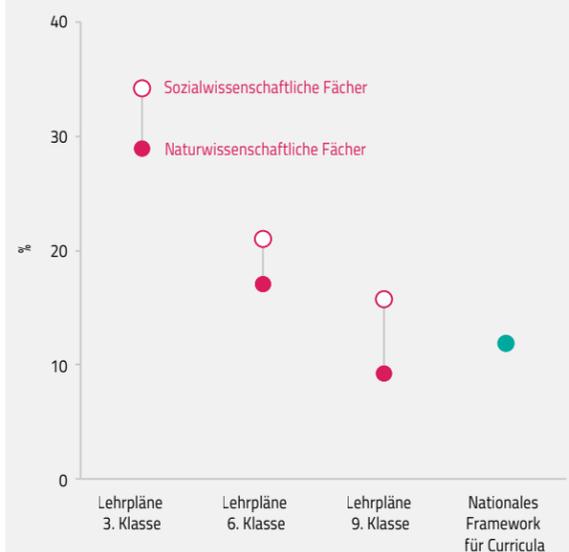
Der Median bei der Teilnahme von Jugendlichen an der beruflichen Bildung stieg zwischen 2010 und 2023 von 2 % auf 5 %. In 38 Ländern, für die Daten verfügbar sind, waren etwa 80 Frauen pro 100 Männer in der beruflichen Bildung gemeldet, während in der Hochschulbildung grundsätzlich die umgekehrte Verteilung bestand. In acht Ländern nahmen Männer häufiger als Frauen sowohl an tertiärer als auch an beruflicher Bildung teil, und in sechs Ländern waren Frauen in beiden Bereichen in der Überzahl. Die Bruttoimmatrikulationsrate in der tertiären Bildungsstufe stieg von 30 % im Jahr 2010 auf 37 % im Jahr 2015 und 43 % im Jahr 2023. In diesem Zeitraum stiegen die Bruttoimmatrikulationsraten in Lateinamerika und der Karibik (um 16 Prozentpunkte) und in Ost- und Südostasien (um 34 Prozentpunkte) rapide an. Im Gegensatz dazu ging die Rate in Ozeanien zurück, während sie in Subsahara-Afrika stagnierte.

Führungskräfte im Hochschulbereich stehen vor großen Herausforderungen wie dem raschen technologischen Wandel, politischer Instabilität, Druck auf die öffentlichen Ausgaben, einer größeren Vielfalt der Lernenden und stärkerer Beobachtung ihrer Arbeit. Dennoch verfügen sie oft nicht über die Autonomie, Entscheidungen zu treffen. In fast 40 % der Länder ist eine institutionelle Autonomie nicht gesetzlich verankert. Die meisten Führungskräfte haben einen akademischen Hintergrund und wurden mit wenig oder gar keiner Vorbildung in Sachen Management befördert, auch wenn verschiedene Länder diesen Umstand durch Fortbildungen adressieren. Frauen sind in Führungspositionen im Hochschulbereich unterrepräsentiert und machen nur 25 % in den weltweiten Top 200 der Hochschulen aus.

#### UNTERZIEL 4.4. KENNTNISSE, FÄHIGKEITEN UND FERTIGKEITEN FÜR DIE ARBEITSWELT

Im globalen Vergleich werden Daten zu Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) unterschiedlich erhoben, wobei die Erfassung in reicheren Ländern viel weiter verbreitet ist. Unter den Ländern, die 2021 Daten gemeldet haben, ist der Erwerb von Kompetenzen im Bereich digitaler Medien ungleich verteilt. So können beispielsweise 80 % der Jugendlichen und Erwachsenen in Ländern mit hohem Einkommen eine E-Mail mit Anhang versenden, verglichen mit 32 % in Ländern mit mittlerem Einkommen. Derzeit wird ein Monitoring neuer Aktivitäten im Zusammenhang mit der Nutzung von Smartphones durchgeführt, wobei Daten für weniger Länder verfügbar sind. In Ländern mit hohem Einkommen konnten 38 % der Jugendlichen und Erwachsenen die Zuverlässigkeit von Online-Informationen überprüfen, in Ländern mit mittlerem Einkommen waren es 10 %.

**ABBILDUNG 8:**  
Grüne Inhalte finden sich eher in Lehrplänen der unteren Sekundarstufe als in der Grundschule.  
Anteil der Länder, in denen keine grünen Inhalte vorgesehen sind, nach Dokumenttyp, Klassenstufe und Fachbereich



GEM StatLink: [https://bit.ly/GEM2024\\_Summary\\_fig8](https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig8)  
Quellen: Weltbildungsbericht, MECCE-Projekt und UNESCO-Datenbank

Die formale Bildung ist wichtig für den Erwerb digitaler Kompetenzen. In der Europäischen Union lag der Anteil der Erwachsenen mit grundlegenden digitalen Kompetenzen zwischen 34 % bei denjenigen, die höchstens die untere Sekundarstufe abgeschlossen hatten, 51 % bei denjenigen, die die obere Sekundarstufe abgeschlossen hatten, und 80 % bei denjenigen mit postsekundärer Bildung.

Im Länderdurchschnitt stieg der Anteil der Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss der Sekundarschule zwischen 2012/13 und 2022/23 um 0,5 Prozentpunkte pro Jahr. Bei diesem Tempo würde es 80 Jahre dauern, bis alle einen Abschluss im Sekundarbereich erreicht hätten. Aber auch innerhalb jeder Ländergruppe gibt es erhebliche Unterschiede. So hat unter den Ländern, deren Ausgangswert 2012/13 unter 20 % lag, Indien innerhalb von 10 Jahren um 18 Prozentpunkte zugelegt, während Guatemala, Niger und Senegal fast stagnierten. Von den Ländern, deren Ausgangswert 2012/13 zwischen 20 % und 40 % lag, konnte Malta in 10 Jahren um 21 Punkte zulegen, während die Dominikanische Republik und Honduras stagnierten. Das bedeutet, dass trotz einiger klarer Trends bei den Durchschnittswerten der individuelle Weg eines Landes nicht vorausbestimmt ist.

Leadershipfähigkeiten und -verhalten lassen sich durch Bildung entwickeln. Entsprechende Aus- oder Fortbildungen haben sich von einer exklusiven Aktivität für einige wenige, erwachsene Lernende zu einem umfassenderen Angebot entwickelt. Gleichzeitig wurden deren Ziele erweitert, um die zukünftige Generation nicht nur auf die Arbeitswelt, sondern auch auf gesellschaftliches Engagement vorzubereiten. Es ist wichtig, die sozialen Faktoren zu berücksichtigen, die für Leadershipfähigkeiten prägend sind, und allen Jugendlichen gleiche Chancen zu bieten, diese zu entwickeln.

#### UNTERZIEL 4.5. CHANCENGERECHTIGKEIT

Global gesehen ist die Geschlechterparität bei den Out-of-school-Raten seit 2015 im Durchschnitt fast erreicht. Allerdings besuchen weiterhin mehr Jungen als Mädchen in Ost- und Südostasien, Europa und Nordamerika keine Schule. Das gilt auch für Lateinamerika und die Karibik, wo sich die Disparität vergrößert hat: 2015 kamen 107 Jungen auf 100 Mädchen, die nicht zur Schule gingen, 2023 stieg der Wert auf 113.

Die Geschlechterparität wurde seit 2015 auf globaler Ebene auch beim Abschluss der Primarstufe und der unteren Sekundarstufe aufrechterhalten. Bei der oberen Sekundarbildung ist jedoch eine Umkehr zu verzeichnen: 2010 schlossen 97 junge Frauen pro 100 junge Männer ab, 2020 waren es 97 junge Männer pro 100 junge Frauen. Es gibt noch zwei Regionen, in denen es beim Abschluss der Sekundarstufe II eine Disparität zu Lasten der Mädchen gibt, wobei Zentral- und Südasiens doppelt so schnell auf eine Parität zusteuern wie Subsahara-Afrika. Auch das Gefälle zwischen Stadt und Land hat sich verringert: Im Jahr 2010 schlossen 41 Jugendliche in ländlichen Gebieten die Sekundarstufe II ab, verglichen mit 100 Jugendlichen in städtischen Gebieten. Bis 2022 hat sich dieses Verhältnis auf 67 Jugendliche in ländlichen Gebieten gegenüber 100 in städtischen Gebieten verbessert.

In Ländern mit hohem Einkommen erreichen 88 Männer pro 100 Frauen ein Mindestkompetenzniveau im Lesen, während in Ländern mit mittlerem Einkommen nur 72 Männer pro 100 Frauen dieses Niveau erreichen. Bei den Mathematikkenntnissen gibt es im Durchschnitt keine wesentlichen geschlechtsspezifischen Unterschiede. Aber auf 100 Lernende aus der obersten sozioökonomischen Gruppe kommen nur 47 Lernende aus der niedrigsten sozioökonomischen Gruppe, die das Mindestkompetenzniveau in Mathematik erreichen. Solche Disparitäten gibt es auch in europäischen Ländern: In Finnland, Malta, Polen, Spanien und der Schweiz erreichen auf 100 Lernende aus dem reichsten Fünftel der Bevölkerung nur 60 Lernende aus dem ärmsten Fünftel ein Mindestkompetenzniveau in Mathematik.

Im Jahr 2015 lag der Median beim Anteil der Kinder, die in den ersten Klassen Unterricht in ihrer Erstsprache erhielten, bei 84 %. Bis 2022 sank der Median leicht auf 82 %. Die Daten am Ende der Grundschulzeit sind eingeschränkter, aber afrikanische Länder wie Kamerun, Tschad, Kongo und Côte d'Ivoire verzeichneten einen deutlichen Anstieg des Anteils der Lernenden, die am Ende der Grundschulzeit Unterricht in ihrer Erstsprache erhalten.

#### UNTERZIEL 4.6. LESE-, SCHREIB- UND RECHENFÄHIGKEITEN

Die Alphabetisierungsraten haben sich in den letzten Jahrzehnten im Zuge des Generationswechsels verbessert. In Ländern mit niedrigem und niedrigem mittlerem Einkommen sind die Unterschiede bei den Alphabetisierungsraten zwischen den Generationen am größten, was auf einen stark steigenden Trend bei der Bildungsbeteiligung zurückzuführen ist. In Indien, wo die Daten aus nationalen Haushaltserhebungen und Erwerbstätigenbefragungen stammen, liegt der Unterschied bei den Alphabetisierungsraten zwischen den jüngeren (15 bis 24 Jahre) und den älteren (65 Jahre oder älter) Kohorten bei über 45 Prozentpunkten. In Mosambik, wo die Daten für alle Altersgruppen aus einer Erhebung zu Haushaltsbudgets stammen, ist die Alphabetisierungsrate bei der erwachsenen Bevölkerung (56 %) fast doppelt so hoch wie die bei der älteren Bevölkerung (29 %).

Da in vielen Ländern annähernd alle jungen Menschen lesen und schreiben können, verschwinden die Disparitäten zwischen den Geschlechtern, Einkommensgruppen und Regionen. In Nepal kommen auf 100 ältere Männer nur 24 ältere Frauen, die lesen und schreiben können. Bei den 25- bis 64-Jährigen verringert sich die geschlechtsspezifische Differenz auf 73 zu 100 und bei den 15- bis 24-Jährigen herrscht Parität. Aber selbst in Ländern mit insgesamt hohen Alphabetisierungsraten gibt es immer noch benachteiligte Gruppen mit niedrigen Alphabetisierungsraten. In Peru beispielsweise sind 95 % der Erwachsenen alphabetisiert, aber nur 78 % der Frauen in ländlichen Gebieten und 84 % der Frauen aus dem ärmsten Wohlstandskuintil.

Strategien zur Förderung der Alphabetisierung für Familien sollten einen langfristigen Ansatz verfolgen, um eine Veränderung der Lernkultur zu bewirken, insbesondere in benachteiligten Familien und lokalen Gemeinschaften. Sie sollten umfassend und gut ausgestattet sein, um Nachhaltigkeit zu gewährleisten. Sie sollten auf eine stärkere Inklusion abzielen und dadurch soziale, geschlechtsspezifische, ethnische und digitale Gräben schließen. Sie sollten Partnerschaften und Zusammenarbeit fördern, indem sie über Abteilungen, Ministerien und Institutionen hinweg

agieren. Und sie sollten eine Perspektive des lebenslangen Lernens verkörpern, um benachteiligte Lernende zu motivieren, sich auf das Lernen von Lesen und Schreiben einzulassen und daran festzuhalten.

#### UNTERZIEL 4.7. NACHHALTIGE ENTWICKLUNG UND GLOBAL CITIZENSHIP

Das Team des UNESCO-Weltbildungsberichts, das Projekt Monitoring and Evaluating Climate Communication and Education (MECCCE) und die UNESCO haben gemeinsam untersucht, inwieweit grüne Inhalte („green content“) in nationalen Rahmenwerken für Curricula und in Lehrplänen für naturwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Fächer verbreitet sind. Von 76 Ländern hatten 34 % der Länder keine grünen Inhalte in den Lehrplänen für Sozialwissenschaft der 3. Klasse, verglichen mit 21 % in der 6. Klasse und 16 % in der 9. Klasse (**Abbildung 8**). Reichere Länder und Länder, die vulnerabler für die Auswirkungen des Klimawandels sind, verfügen nicht unbedingt über mehr grüne Inhalte.

Der Anteil der Schulen, die eine auf Alltagskompetenzen ausgerichtete HIV- und Sexualerziehung durchführen, ist im Laufe der Zeit relativ stabil geblieben. Knapp 80 Länder berichten zu diesem Indikator. Ein Drittel dieser Länder gibt an, dass alle Schulen auf allen Bildungsstufen eine auf Alltagskompetenzen ausgerichtete HIV- und Sexualerziehung durchführen, darunter Burundi, Thailand und Uruguay. In 10 % der Länder, darunter Algerien, Mauretanien und Uganda, gibt es auf keiner Bildungsstufe Schulen, die diese Art von Wissen vermitteln. Nur 9 % der Länder haben keine Sekundarschulen, die eine an Alltagskompetenzen orientierte HIV- und Sexualerziehung anbieten, im Vergleich zu 25 % der Grundschulen.

Programme zur politischen Bildung müssen sich insbesondere zwei Herausforderungen stellen: erstens einer trotz steigender Bildungsniveaus sinkenden Wahlbeteiligung (z. B. von 77 % in den 1960er Jahren auf 67 % nach 2010 weltweit); und zweitens den großen geschlechtsspezifischen und sozioökonomischen Unterschieden bei politischen Ambitionen und angestrebter Partizipation. Mädchen wachsen oft in der Überzeugung auf, dass politische Führung vorwiegend eine männliche Tätigkeit ist. In den Vereinigten Staaten wurden Kinder in einem Experiment gebeten, eine politische Führungsperson („a political leader“) zu zeichnen. Dabei stieg die Wahrscheinlichkeit, dass Mädchen einen Mann zeichneten, mit dem Alter an: von 47 % bei 6-Jährigen auf 75 % bei 12-Jährigen. Der Prozentsatz der Jungen, die dasselbe taten, lag in jedem Alter stabil bei knapp über 70 %. Studien zum Zusammenhang zwischen Bildung und politischer Partizipation sind zumeist nicht eindeutig. Über den

Unterricht hinaus können außerschulische Aktivitäten und das Leitbild der Schule die politische Bildung beeinflussen und prägend für Identitätsbildung (ein ethnisches, politisches oder sonstiges Selbstbild), Agency und Selbstwirksamkeit wirken.

#### IMPLEMENTIERUNGSMECHANISMUS 4.A. BILDUNGSEINRICHTUNGEN UND LERN-UMGEBUNGEN

Im Jahr 2023 hatten weltweit 77 % der Grundschulen Zugang zu grundlegender Trinkwasserversorgung. Bei sanitären Anlagen und Hygienemaßnahmen war die Abdeckung ähnlich. Der Fortschritt verläuft auf globaler Ebene nur langsam, aber einige Länder haben sich seit 2015 erheblich verbessert. In Ruanda stieg der Anteil der Grundschulen mit Zugang zu einer Handwaschanlage von 40 % im Jahr 2015 auf 100 % im Jahr 2021.

In 34 der 66 Länder, für die Daten vorliegen, war bei Mobbing von Mädchen ein Anstieg um mindestens 2 Prozentpunkte zwischen 2018 und 2022 zu verzeichnen. Bei Jungen war dies nur in 22 Ländern der Fall. In der Türkei stieg der Anteil der 15-jährigen Mädchen, die Mobbing erlebt haben, um 18 Prozentpunkte, verglichen mit 7 Prozentpunkten bei Jungen.

Bei den Angriffen auf Bildungseinrichtungen weltweit fielen 68 % in 2022 und 80 % in 2023 auf die zehn Länder mit den meisten Angriffen. Seit 2013 wurden in Afghanistan und in Palästina jedes Jahr (mit einer Ausnahme) mehr als 100 Angriffe auf Bildungseinrichtungen verübt. Im Jahr 2023 wurden in Palästina 720 Angriffe auf Bildungseinrichtungen verübt.

Im Jahr 2022 erhielten weltweit 418 Millionen Kinder Schulmahlzeiten, 30 Millionen mehr als Anfang 2020, vor der COVID-19-Pandemie. Die Versorgungsrate variiert stark, von weniger als 5 % der Grundschüler/innen in Algerien und Kamerun bis zu fast 100 % in mehreren europäischen und lateinamerikanischen Ländern. Bei diesen Berechnungen wird häufig außer Acht gelassen, dass viele Schülerinnen und Schüler Privatschulen besuchen. Das Programm für Schulmahlzeiten in Gambia versorgt 47 % der Schülerinnen und Schüler des Landes, aber da ein Drittel der Grundschülerinnen und -schüler in privaten Einrichtungen angemeldet ist, liegt die Versorgungsrate an öffentlichen Schulen bei 70 %.

Für viele Länder ist der Umgang mit steigenden Temperaturen, die dem Wohlergehen der Lernenden schaden und ihre Konzentrationsfähigkeit einschränken, ein großes Problem. Die Lösungen reichen von kostspieligen Maßnahmen wie Klimaanlage bis hin zu einfacheren Schritten

wie dem Weißanstrich der Außenwände und der Verwendung von Jalousien und Markisen. In Indonesien senkte der Austausch dunkler Dächer durch eine weiße Beschichtung die Innentemperaturen um über 10 °C. Klimabedingte Gefahren wie Waldbrände, Stürme, Überschwemmungen, Dürren und steigende Meeresspiegel können Bildungssysteme verheerend treffen. Fünf der zehn Länder mit den höchsten wirtschaftlichen Verlusten aufgrund von Katastrophen, die auf beschädigte oder zerstörte kritische Infrastrukturen, einschließlich Schulen, zurückzuführen sind, sind Pazifik-Inselstaaten.

#### IMPLEMENTIERUNGSMECHANISMUS 4.B. STIPENDIEN

Im Jahr 2022 wurden 4,6 Milliarden US-Dollar an ODA-Mitteln (Official Development Assistance, öffentliche Entwicklungsleistungen) in Form von Stipendien und kalkulatorischen Studienplatzkosten ausgezahlt, was einem Anstieg von 31 % gegenüber 2015 entspricht. Die Vergabe von Stipendien ging zwischen 2019 und 2021 aufgrund der COVID-19-Pandemie um 26 % schlagartig zurück und lag 2022 trotz einer Erholung immer noch leicht unter dem Niveau von 2019.

Weltweit hat sich die Zahl der ins Ausland gehenden Studierenden seit 2000 verdreifacht. Unter den im SDG-Indikator 4.b. genannten Regionen stieg die Zahl der ins Ausland gehenden Studierenden aus Afrika und den kleinen Inselentwicklungsländern langsamer als im globalen Durchschnitt, während sie in den am wenigsten entwickelten Ländern schneller anstieg. Frankreich und Deutschland sind die beiden wichtigsten Geberländer, die Stipendien für Studierende und insbesondere kalkulatorische Studienplatzkosten als ODA ausweisen. In Afrika entfallen fast zwei Drittel der gesamten ODA-Mittel auf Frankreich und knapp ein Drittel des Restbetrags auf Deutschland. Zu den weiteren Ländern, die ODA-Mittel für Stipendien bereitstellen, gehören Ungarn (das 31 Millionen USD für Studierende aus Afrika ausgab), die Republik Korea (die 22,5 Millionen USD für Studierende aus den am wenigsten entwickelten Ländern ausgab) sowie Australien und Neuseeland (die 23,5 Millionen USD für Studierende aus kleinen Inselentwicklungsländern ausgaben).

Der Anteil der ODA-Mittel für Stipendien von denjenigen Ländern, die nicht Mitglied des Entwicklungsausschusses der OECD sind, stieg von 1 % im Jahr 2014 auf 9 % im Jahr 2022. Katar, Rumänien, Saudi-Arabien und die Türkei haben ihre ODA-Mittel für Stipendien erheblich erhöht, von nur 29 Millionen USD im Jahr 2013 auf 450 Millionen USD im Jahr 2022. Seit 2018 geht ein großer Teil der ODA-Mittel an syrische Studierende. China hat sich zu einem wichtigen Stipendienggeber für Studierende aus Entwick-

lungsländern entwickelt, auch wenn die Berechnung der Zahlungsströme nicht einfach ist.

#### IMPLEMENTIERUNGSMECHANISMUS 4.C. LEHRKRÄFTE

Der Anteil der Lehrkräfte, die die geforderten Mindestqualifikationen erfüllen, ist weltweit zurückgegangen. Für die Grundschule ist der Anteil von 90 % im Jahr 2010 auf 85 % im Jahr 2023 gesunken, während die Gesamtzahl der Lehrkräfte um über 5 Millionen gestiegen ist. In Europa und Nordamerika ist der Anteil der Lehrkräfte mit Mindestqualifikationen schrittweise von 98 % im Jahr 2010 auf 93 % im Jahr 2023 gesunken.

Lehrkräftemangel ist ein globales Phänomen, das jedoch auf zwei verschiedene Ursachen zurückgeführt werden kann: ein unzureichendes Angebot an Lehrkräften (nicht genügend qualifizierte Kandidat/innen) oder eine unzureichende Nachfrage nach Lehrkräften (es werden nicht genügend Stellen geschaffen). Diese beiden Herausforderungen werden oft miteinander vermischt, weil sie zu gemeinsamen Ergebnissen führen, beispielsweise zu einem hohen Schüler/in-Lehrkraft-Verhältnis, einem hohen Anteil an nicht qualifizierten bzw. nicht ausgebildeten Lehrkräften, der starken Verbreitung von Unterrichten außerhalb des eigenen Fachgebiets (d. h. für ein Fach, das nicht der Spezialisierung der Lehrkraft entspricht), Doppelschichten und jahrgangsübergreifenden Klassen. Der Lehrkräftemangel in reichen Ländern ist in der Regel auf die Angebotsseite zurückzuführen, da junge Menschen geringeres Interesse an diesem Beruf haben und sich immer weniger für Lehramtsstudiengänge einschreiben. In Australien ist die Zahl der Absolvent/innen für das Lehramt zwischen 2017 und 2020 um 17 % zurückgegangen, und es wurde eine Reihe von Reformen eingeführt, darunter Stipendien für das Lehramtsstudium. In einigen armen Ländern hingegen übersteigt die Zahl der qualifizierten Kandidat/innen für das Lehramt die Zahl der verfügbaren Stellen. Im Senegal, wo etwa 25 % der Lehrkräfte nicht über die erforderlichen Mindestqualifikationen verfügen, stellte die Regierung im Jahr 2020 nur 2.000 der 3.000 Personen ein, die das Auswahlverfahren für Lehrkräfte erfolgreich bestanden hatten.

Berufsbegleitende Weiterbildung ist ein Schlüsselfaktor für die Bindung von Lehrkräften an den Beruf. Dennoch haben nur 45 % der Länder eine Regelung zur obligatorischen Weiterbildung für die vorschulische Bildung und 53 % für die Grund- und Sekundarbildung. In reicheren Ländern ist es sowohl wahrscheinlicher, dass höhere akademische Anforderungen an Lehrkräfte gestellt werden, als auch, dass eine obligatorische berufliche Weiterbildung vorgeschrieben ist.

## FINANZIERUNG

Im Jahr 2022 stiegen die weltweiten Bildungsausgaben, die sich aus Zahlungen von Regierungen, Gebern und Privathaushalten zusammensetzen, um 0,8 % auf 5,8 Billionen USD, obwohl die staatlichen Ausgaben von 4,39 Billionen USD auf 4,33 Billionen USD sanken. Weltweit sind die öffentlichen Bildungsausgaben zwischen 2015 und 2022 um 0,3 bis 0,4 Prozentpunkte des BIP gesunken: Der Medianwert ist von 4,4 % auf 4 % und der Durchschnitt von 4,6 % auf 4,3 % gesunken. Nimmt man den Medianwert als Maßstab, so sind die öffentlichen Bildungsausgaben in Ländern mit niedrigem Einkommen rapide gestiegen, von 2,6 % im Jahr 2010 auf 3,2 % im Jahr 2015 und 3,8 % im Jahr 2022. Im Gegensatz dazu sind sie in Ländern mit niedrigem mittlerem Einkommen von 4,5 % im Jahr 2013 auf 3,5 % im Jahr 2021 gesunken (Abbildung 9.a).

Der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben am BIP ergibt sich aus zwei Indikatoren: dem Volumen der gesamten öffentlichen Ausgaben sowie der Priorität, die die Regierungen der Bildung in ihren Haushalten einräumen. Der zweite Wert ist von 13,2 % im Jahr 2015 um 0,6 Prozentpunkte auf 12,6 % im Jahr 2022 gesunken, also stärker als die gesamten öffentlichen Bildungsausgaben als Anteil am BIP. Der Anteil der Bildungsausgaben an den gesamten öffentlichen Ausgaben stieg in Ländern mit niedrigem Einkommen von 13,2 % im Jahr 2015 auf 15,6 % im Jahr 2022, fiel jedoch in Ländern mit niedrigem mittlerem Einkommen rapide von 17,1 % im Jahr 2011 auf 13,8 % im Jahr 2022. Dies ist möglicherweise auf die wachsende Schuldenkrise zurückzuführen (Abbildung 9.b). Gemessen an den beiden internationalen Benchmarks, mindestens 4 % des BIP und mindestens 15 % der öffentlichen Ausgaben für Bildung aufzuwenden, erfüllten 59 von 171 Ländern keines der beiden Ziele, während nur 34 Länder beide Ziele erreichten.

Angesichts des anhaltenden Drucks auf die Bildungsbudgets wird es immer schwieriger, wettbewerbsfähige Gehaltsangebote zu machen, um talentierte Personen für die Position der Schulleitung zu gewinnen. Dennoch haben einige Länder, darunter Italien (von einem bereits hohen Niveau aus) und Lettland (von einem niedrigen Niveau aus), die Gehälter für Schulleitungen in den letzten Jahren deutlich erhöht. Italien hat eine Reform für eine größere Autonomie der Schulen eingeführt, die zu einer deutlichen Verbesserung der Gehälter für Schulleitungen geführt hat.

Die gesamten Gelder für die Entwicklungszusammenarbeit in der Bildung erreichten 2022 ein Rekordhoch von 16,6 Milliarden US-Dollar, gegenüber 14,3 Milliarden US-Dollar im Jahr 2021, was einem realen Anstieg von 16 % innerhalb

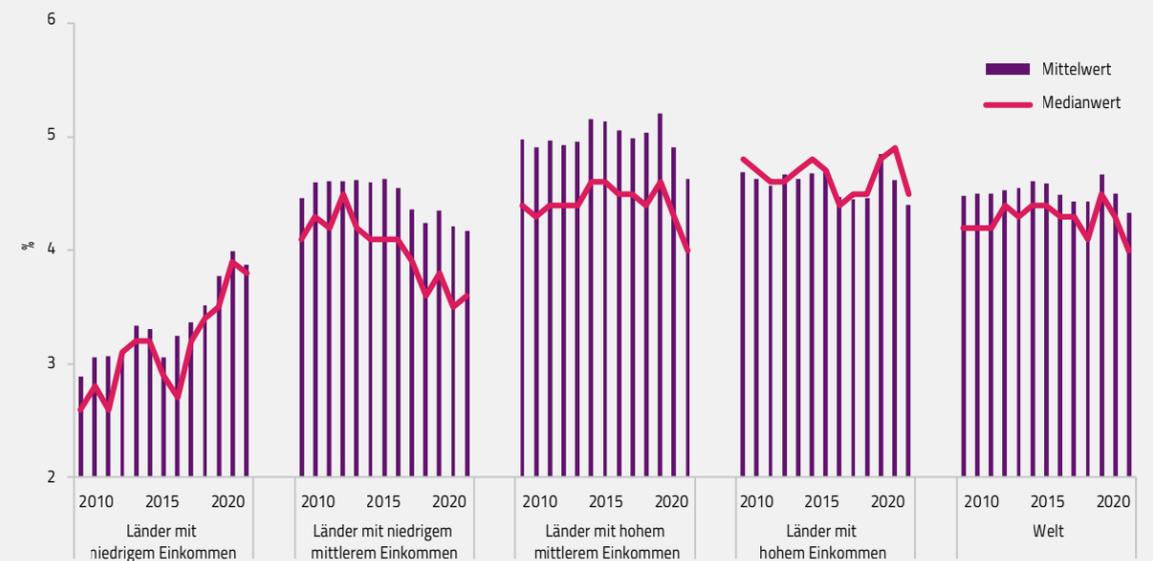
eines Jahres entspricht. Trotz des Anstiegs des Gesamtvolumens für Gelder für die Entwicklungszusammenarbeit in der Bildung ist der Anteil von Bildung an den gesamten ODA-Mitteln, der von 8,2 % im Jahr 2013 auf 9,3 % im Jahr 2019 gestiegen war, nun gesunken und erreichte 2022 7,6 %. Klimafinanzierung, eine potenziell entscheidende Quelle zur Bewältigung der Auswirkungen des Klimawandels, wurde für den Bildungsbereich überhaupt nicht erschlossen.

Die privaten Haushalte tragen etwa ein Viertel zu den weltweiten Bildungsausgaben bei, ein Anteil, der in den letzten Jahren leicht gestiegen ist. In Ländern mit niedrigem mittlerem Einkommen gaben die Haushalte im Median 2,9 % ihres Haushaltsbudgets für Bildung aus, in Ländern mit hohem Einkommen waren es 1,3 %. In einigen Ländern, wie z. B. Indien, stieg der Anteil der Bildungsausgaben der Haushalte am BIP zwischen 2010 und 2021 von 2,1 % auf 2,8 %, während sie in anderen Ländern, wie z. B. Kenia, im gleichen Zeitraum von 4,3 % auf 3 % sanken. Die regionalen Unterschiede sind stark ausgeprägt; so geben Haushalte in Namibia sechsmal mehr für Bildung aus als Haushalte im Senegal.

ABBILDUNG 9:

Die weltweiten öffentlichen Bildungsausgaben fallen seit 2015.

a. Öffentliche Bildungsausgaben als Anteil am BIP, nach Länder-Einkommensgruppe, 2010–2022



b. Anteil der Bildung an den gesamten öffentlichen Ausgaben, nach Länder-Einkommensgruppe, 2010–2022



GEM StatLink: [https://bit.ly/GEM2024\\_Summary\\_fig9](https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig9)

Quelle: EFW-Datenbank



# Leadership in der Bildung

## FÜR DAS LERNEN

Führungskräfte in der Bildung prägen die Ausrichtung ihrer Teams, Institutionen und Länder. Es gibt nicht nur eine Art zu führen, was es schwierig macht, die Wirkung von Führungskräften zu messen. Dennoch werden gute Führungskräfte auf schulischer, systemischer und politischer Ebene dringend benötigt, um die Bildung in die richtige Richtung zu steuern, da die Herausforderungen nach wie vor gewaltig sind.

Das Konzept von Leadership in der Schule hat sich in den einzelnen Ländern und im Laufe der Zeit auf unterschiedliche Weise entwickelt. Das Handeln von Führungskräften wird durch den Spielraum bei der Ausübung von Aufgaben und beim Treffen von Entscheidungen durch den Arbeitskontext und den persönlichen Hintergrund geprägt. Außerdem wächst die Erkenntnis, dass sich der Schwerpunkt weg von administrativen und bürokratischen Aufgaben hin zu einem Fokus auf Ergebnisse von Bildung wie Lernen, Inklusion und Wohlergehen verlagern muss.

Der *Weltbildungsbericht 2024/25* analysiert die Fortschritte bei der Erreichung der Ziele für 2030 und zeigt, dass zwar mehr Kinder als je zuvor zur Schule gehen und die Sekundarstufe abschließen, es aber in vielen Bereichen zu einer Stagnation kommt. Leadership ist von zentraler Bedeutung, um dieses Problem anzugehen. Ohne eine gute Führungspersönlichkeit, die den Weg weist, können Schulen die Leistungen der Lernenden nicht verbessern. Basierend auf einer Analyse von Gesetzgebungen und Policies zu

Auswahl, Vorbereitung und Arbeitsbedingungen von Schulleitungen in 211 Bildungssystemen erörtert der Bericht politische Stellschrauben, um talentierte Führungskräfte zu gewinnen und zu halten.

Das Potenzial von Leadership ist nicht auf Schulleitungen beschränkt: Es erstreckt sich auch auf Personen in Positionen an anderen Stellen im Bildungssystem sowie außerhalb davon, von stellvertretenden Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler/innen, wenn Führung geteilt wird, bis hin zu politischen Entscheidungsträger/innen, der Zivilgesellschaft, internationalen Organisationen, Gewerkschaften und den Medien, die bei der Gestaltung von Bildungszielen helfen können.

Der Bericht fordert Anstrengungen zur Entwicklung von Führungskräften entlang von vier zentralen Dimensionen von Leadership: *Setzen von Erwartungen, Fokus auf das Lernen, Förderung von Zusammenarbeit und Personalentwicklung*. Damit diese Dimensionen verwirklicht werden können, sollten Menschen in Führungspositionen Vertrauen und Empowerment erhalten, durch faire Einstellungsverfahren ausgewählt werden, Unterstützung für ihr Wachstum erfahren und ermutigt werden, eine Kultur der Zusammenarbeit zu entwickeln. Der Bericht fordert außerdem Investitionen in die Befähigung von staatlichen Führungskräften, als Leadership-Akteure auf Systemebene zu fungieren, mit einem klaren Schwerpunkt auf unterrichtsbezogener Führung und Qualitätssicherung.

ISBN: 978-3-947675-16-6

