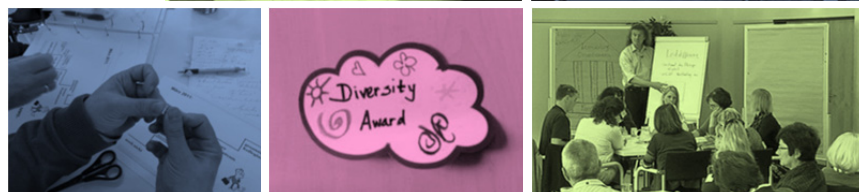


School Walkthrough

Ein Werkzeug für
kriteriengelenkete
Schulentwicklung



Zentrum für lernende Schulen

Impressum



Herausgeber

Bundeszentrum für lernende Schulen (ZLS)

Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67 | 2500 Baden | Österreich

School of Education, Universität Innsbruck
Innrain 52 | 6020 Innsbruck | Österreich

office@zls-nmseb.at | www.nmsvernetzung.at

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBWF), Abt. I/2

Minoritenplatz 5 | 1014 Wien | Österreich

ISBN 978-3-903116-04-7

School Walkthrough: Ein Werkzeug für kriteriengeleitete Schulentwicklung

© Christoph Hofbauer, Tanja Westfall-Greiter 2015.

2.Auflage

Digitale Version auf www.nmsvernetzung.at

Bezugsadresse:

AMEDIA GmbH

Sturzgasse 1a | 1141 Wien | Österreich

0043 1 982 13 22 | office@amedia.co.at

Die Broschüre selbst ist kostenfrei. Es fallen nur Manipulationsgebühr und Portokosten an.



School Walkthrough

Ein Werkzeug für
kriteriengeleitete Schulentwicklung



Christoph Hofbauer, Tanja Westfall-Greiter



Zentrum für lernende Schulen



Dankeswort

Das Autorenteam bedankt sich bei allen Mitwirkenden, insbesondere bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern am Zentrum für lernende Schulen (ZLS), die an der Entwicklung der Raster beteiligt waren: Johanna Schwarz, Birgit Schlichtherle, Maria Wobak, Johann Rothböck, Andreas Führer, Helga Diendorfer, Andreas Schubert. Insbesondere bedanken wir uns bei Barbara Schratz, die immer den Blick auf das Ganze hat und bei der Herstellung dieser Handreichung rund um die Uhr zur Verfügung stand.

Ebenfalls geht unser Dank an die Mitglieder der NMS-Bundessteuergruppe, die den School Walkthrough unterstützt und rückgemeldet haben.

Wir danken für die Erstellung der Raster in den jeweiligen Themenfeldern Thomas Nárosy, unserem kongenialen Partner im eLearning-Bereich und weit darüber hinaus, den BMBF-Teams für Genderkompetenz / Geschlechtergerechtigkeit und Berufsorientierung / ibobb sowie Walter Lexmüller seitens des Bundeszentrums für schulische Kulturarbeit.

Ohne die Vorarbeit von Michael Schratz und Wilfried Schley in der NMS-Entwicklungsbegleitung während der Pilotierungsphase würden uns viele Grundlagen fehlen, vor allem das Bewusstsein für Systementwicklung und die lernseitige Orientierung.

An die NMS-Projektleitung des BMBF, Helmut Bachmann und Andrea Werner-Thaler, unsere tief empfundene Dankbarkeit für ihr Vertrauen und stetige Ermutigung.

Vor allem bedanken wir uns bei den Professionistinnen und Professionisten an allen Neuen Mittelschulen, die unermüdlich ihre Praxis weiter entwickeln und uns damit das Wesentliche immer wieder vor Augen führen.

Foto Credits Cover

Wir bedanken uns bei den Schulen, die die Umschlagfotos zur Verfügung stellten.

1. Reihe:

Lernatelierarbeit, Bundeszentrum für lernende Schulen

Jede/r ist Lernende/r an der NMS Frankenfels

2. Reihe, links nach rechts:

Neue Wege gehen in der NMS-Entwicklungsbegleitung, © Veronika Weiskopf-Prantner

Lernatelierarbeit, Bundeszentrum für lernende Schulen

Schüler/innen im Tun, © Tanja Westfall-Greiter

3. Reihe, links nach rechts:

Lernatelierarbeit, Bundeszentrum für lernende Schulen

Zuspruch der Schulaufsicht für SWT, Bundeszentrum für lernende Schulen

4. Reihe, links nach rechts:

Lernatelierarbeit, Bundeszentrum für lernende Schulen

Lernatelierarbeit, Bundeszentrum für lernende Schulen

Lernatelierarbeit, Bundeszentrum für lernende Schulen

Inhalt

Einleitung	1
Wie ist der School Walkthrough entstanden?	1
Wozu dient der School Walkthrough?	2
Was ist mit dem School Walkthrough verbunden?	3
Die Entwicklungsbereiche im School Walkthrough	4
Lernseitigkeit	5
Rückwärtiges Lerndesign	6
Flexible Differenzierung	7
Kriteriale Leistungsbeurteilung	9
Aufgabenkultur	9
Kompetenzorientierung	10
Diversität	11
Resilienzfördernde Schulkultur	12
Teamteaching	13
Shared Leadership	13
Kulturelle Bildung	14
DigiKomp8	15
Genderkompetenz und Geschlechtergerechtigkeit	15
ibobb	16
Werkzeuge und Prozesse für Schulentwicklung	17
Entwicklung braucht Anlässe	17
Schulentwicklung nach drei Prinzipien	17
Die „Juhu-endlich-eine-neue-Schule“ - Veränderungskurve	17
Wesentliche Elemente für den Neubeginn	18
Methoden für die Arbeit mit dem School Walkthrough	21
Selbsteinschätzung mit SWT: Was fällt auf?	21
Unsere Entwicklung im Kontext des SWT	21
Stärken und Schwächen nach eigenem Maß	22
Entwicklungspotential	22
Fokus auf <i>einen</i> SWT-Bereich: Gruppenlektüre Resonanz & Irritation	23
Fokus auf Zielbild: Gruppenlektüre Deep Reading	24
Gruppenlektüre Thesenarbeit zum vertieften Verständnis des Zielbilds	25
Free-Listing	25
Clustering	26
3-2-1 Fragebogen	26
Fokusgruppe	27
Die SWT-Kriterienraster	28
<i>Fokus auf</i> Lernseitigkeit	29



Fokus auf Rückwärtiges Lerndesign..... 30
Fokus auf Flexible Differenzierung 31
Fokus auf Kriteriale Leistungsbeurteilung..... 33
Fokus auf Aufgabenkultur..... 35
Fokus auf Kompetenzorientierung..... 36
Fokus auf Diversität 37
Fokus auf Resilienzförderliche Schulkultur..... 39
Fokus auf Teamteaching 41
Fokus auf Shared Leadership 42
Fokus auf Digitale Kompetenzen..... 43
Fokus auf Genderkompetenz und Geschlechtergerechtigkeit..... 47
Fokus auf Kulturelle Bildung..... 51
Fokus auf ibobb (Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf)..... 53

Referenzen.....Einbandinnenseite hinten

Einleitung

Die NMS-Entwicklung hat *ein* großes, gemeinsames Ziel: durch eine lerndienliche Schulkultur eine bestmögliche Bildungsqualität für alle zu ermöglichen. Nun ist aber jeder Standort „anders anders“ und das WIE zum Ziel muss standortspezifisch gestaltet werden, wenn es gelingen soll. Aber was ist das WAS, woran die NMS auch nach außen hin erkennbar ist? Was sind die einenden Grundwerte, die in allen NMS spür- und erlebbar werden sollen? Auf welche pädagogischen Schwerpunkte sollen sich Eltern und Erziehungsberechtigte, Schülerinnen und Schüler in jeder NMS vom Boden- bis zum Neusiedlersee verlassen können? Oder kurz gesagt: Was macht die NMS aus? Und:

Ist auch NMS drin, wo NMS drauf steht?

Wie ist der School Walkthrough entstanden?

Wie so oft in der NMS-Entwicklung entstand aus einer Notwendigkeit ein richtungsweisendes, höchst qualitatives, mit den Entwicklungspartnerinnen und –partnern aller Bereiche im Bildungswesen gut abgestimmtes Bezugsdokument. Startpunkt des (liebevoll abgekürzte) „SWT“ war ein Oktoberwochenende 2013 bei einer ZLS-Leitungsklausur. Bei der Vorbereitung des Strategieworkshops zur NMS mit der gesamten Schulaufsicht APS nahm das Fragenbündel Gestalt an: Wie gelingt es, das Bild von Neuer Mittelschule so weit zu schärfen, dass es für Leitungskräfte, Lehrkräfte und Personen der Schulaufsicht gleichermaßen erkennbar und bezugsfähig wird? Wie beschreiben wir die Bereiche des pädagogischen Handelns in der NMS *qualitativ* so, dass es keine Aufzählung im Sinne einer abhakbaren Checkliste wird? Und wie können wir dazu beispielhaft Belegstücke aus der Schulwirklichkeit zugänglich machen?

Das Produkt, das hier in einer gut abgestimmten „Version 2.0“ vorliegt trägt noch immer dieselben Wesensmerkmale der Grundintention in sich:

- Die Aufmerksamkeit auf das Wesentlich richten.
Der Kern, das Herzstück der NMS, wird in den Mittelpunkt gerückt. Schulentwicklung ist ein weites Feld, viele unterschiedliche Themen sind es wert, angepackt zu werden; und doch liegt der vorrangige Entwicklungsfokus der NMS auf der veränderten Lern- und Lehrkultur – siehe „Haus der NMS¹“. Die beste Neugestaltung der Pausenordnung, das engagierteste Arbeitsmaterialien erstellen bleibt wirkungslos, wenn die Weiterentwicklung der nachweislich lernförderlichen Themenfelder² ausgespart bleibt.
- Qualität gibt es in Stufen.
Jede große Reise beginnt nicht erst bei dem vielzitierten ersten Schritt, sondern schon bei der Absicht, diesen zu setzen! Auch die Erkenntnis, dass „noch nicht“ gestartet wurde, ist eine wichtige; im besten Sinne vielleicht auch eine „Ent-Täuschung“. Entwicklung ist in qualitativen Abstufungen auch vor dem Erreichen des Zielbildes erkennbar – aber dann eben noch nicht am Ziel!

¹ www.nmsvernetzung.at/mod/page/view.php?id=2464

² vgl. Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen: Bearbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

- Verbindlichkeit setzt Kriterien voraus.
Zum Einschätzen des Entwicklungsgrades in einem Themenfeld braucht es das Beschäftigen mit und das Aneignen von Kriterien. Erst wenn diese kommuniziert und vergemeinschaftet sind, können verbindliche Entwicklungspläne vereinbart werden.

Wozu dient der School Walkthrough?

Kriterien gestützte Praxisentwicklung braucht einen Bezugsrahmen. Im Sinne der förderlichen Rückmeldekultur stellt der NMS School Walkthrough eine Beschreibung der Entwicklungsbereiche auf unterschiedlichen Qualitätsstufen dar. Diese Entwicklungsbereiche sind letztendlich nicht nur für die NMS relevant sondern sie sind grundsätzlich Merkmale von guter Schule im 21. Jahrhundert. Erst durch bewusst gemachte Kriterien, auf klar formulierten qualitativen Abstufungen derselben, wird es möglich, Rückmeldungen zu geben bzw. das eigene Handeln einzuordnen: Ist NMS drinnen, wo NMS drauf steht?

Klar ist, dass das Ziel der NMS nicht Uniformität bedeutet. Die Neue Mittelschule lebt von der Vielfalt, von dem WAS und dem WIE an jedem Standort, von unterschiedlichen Entwicklungen innerhalb eines gesetzten Rahmens. Mit dem School Walkthrough stellen wir ein Werkzeug zur Verfügung, das Anerkennung für jeden Entwicklungsschritt ermöglicht, ohne einerseits defizitorientiert zu sein, oder andererseits das Ziel aus dem Auge zu verlieren. Es geht uns darum, konsequent den Fokus auf Gelungenes zu legen und gleichzeitig zukunftsweisendes Potenzial in den Blick zu bekommen.³ Eine „Schule des Hinschauens“ bedeutet nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern hinzuschauen, sondern auch das eigene Tun zu reflektieren: Wie wirken sich die Handlungen der Erwachsenen auf die Lernkultur und das Lernen aller aus? Die Kriterien, die diesen Beschreibungen zugrunde liegen, bilden den Bezugsrahmen für die Entwicklung guter Schule – und somit für die NMS-Entwicklung.

Ein gemeinsamer Bezugsrahmen setzt auch eine ebensolche Sprache voraus. Mit dem School Walkthrough in Händen bewegen sich alle Akteurinnen und Akteure mit den gleichen Begrifflichkeiten und Kriterien in den diversen NMS-Entwicklungsfeldern. Diese Sprache umfasst nicht nur Spezifika der NMS, die seit 2008 entstanden sind, sondern bringt auch die aktuellsten Erkenntnisse aus der weltweiten Schulwirksamkeitsforschung in den professionellen Diskurs ein.

Der SWT möchte als Werkzeug einer reflektierten Schulkultur im Dienste des Leadership for Learning eingesetzt werden. Der Schulentwicklungsfokus liegt auf jenen Prozessen und Zielen, die direkt oder indirekt den schulischen Erfolg der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen. Somit geht es letztendlich um NMS-spezifisches Steuern!



Denkpause

- Was sollen meines Erachtens die gemeinsamen Nenner aller Neuer Mittelschulen sein?
- Wie zeigt sich NMS an unserer Schule?
- Worauf möchte ich mein „Hinschauen“ fokussieren?
- Was möchte ich erreichen?

³ Dies entspricht dem Ansatz des „*appreciative inquiry*“ (nach David Cooperrider und Diana Whitney): Sich auf die Stärken, das Positive, das Potenzial eines Systems/ einer Person zu konzentrieren und nicht die negativen Punkte in den Vordergrund zu stellen. Vgl. Bonsel, M. zur & Maleh, C. (2001). *Appreciative Inquiry (AI): Der Weg zu Spitzenleistungen*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Was ist mit dem School Walkthrough verbunden?

Schulentwicklung fokussiert immer auf die Verbesserung der Lernsituationen und damit der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Anderenfalls bleibt sie Selbstzweck und Makulatur. Schulentwicklung gelingt, wenn es unter allen Beteiligten *Klarheit* gibt bezüglich:

- *Evidenzen* (Was ist der Ist-Stand, von welchem Punkt gehen wir aus?),
- *Zielen* (Wo wollen/sollen wir hin, was sind die Themenfelder, die wir bearbeiten wollen/sollen?) und
- *Prozessen* (Wie kommen wir von hier nach dort, wie lange nehmen wir uns dafür Zeit, woran erkennen wir, dass wir am richtigen Weg bzw. am Ziel angekommen sind?)

Die folgenden *drei* Initiativen des BMBF (in chronologischer Reihenfolge ihrer Implementierung) bilden genau diese drei Elemente von Schulentwicklung ab und haben *eine gemeinsame* Intention: Das Lernen der Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu unterstützen. Die Kraft der Initiativen liegt in ihrem Zusammenspiel.⁴



Die *Bildungsstandards*⁵ legen fest, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler am Ende der 4. bzw. 8. Schulstufe erworben haben sollen und dienen gleichzeitig als *Feedback-Instrument* für Leitungs- und Lehrkräfte. Ihnen liegt der Leitgedanke zugrunde, im österreichischen Schulsystem mehr Verbindlichkeit anzustreben, um den Erfolg aller Schülerinnen und Schülern sicherzustellen. Ihre Entwicklung folgt einem im gesamten deutschsprachigen Raum eingeleiteten Paradigmenwechsel, der Nachhaltigkeit und Ergebnisorientierung ins Zentrum der Praxisentwicklung stellt.



Die *Neue Mittelschule* bildet in ihrem „Haus der NMS“ die neue Lern- und Lehrkultur ab, die es nun auch im praktischen Tun des Schulalltags zu verankern gilt. Viel mehr als nur eine Organisations- oder Schulform stellt die NMS ein *pädagogisches Konzept* zeitgemäßer Schule für alle 10-14 Jährigen dar. Sie liefert die Entwicklungsfelder, Themen und Inhalte für diese gemeinsame Initiative. Dem Konzept zugrunde liegen Ergebnisse aus der Schulwirksamkeitsforschung, die auch in der NMS-Lehrplanverordnung zur Geltung kommen.



Die *Schulqualität Allgemeinbildung*⁶ (SQA) fokussiert auf Prozessgestaltung und Verbindlichkeit. Ein Schulsystem ist nur so gut wie die Qualität seiner Teile und deren Zusammenspiel. Um zu einem gemeinsamen Verständnis von Qualität zu gelangen und sie auch zu erreichen, braucht es gelingende Kommunikation und verantwortungsvolle Menschen, die darauf achten, dass Ausgehandeltes auch eingehalten wird. Im Kern besteht SQA aus zwei Teilen, dem *Entwicklungsplan*, in dem Ziele und Vorhaben, um Zuständigkeiten und Ablaufskizzen ergänzt, festhalten werden, sowie aus den *Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächen* zwischen den Führungspersonen benachbarter Ebenen. Dabei ist dialogische Führung - sei es im Klassenzimmer oder im Ministerium - ein Grundprinzip.

⁴ vgl. dazu: Hofbauer, Ch. (2013). Aus der Beliebigkeitsfalle aussteigen: SQA durch die Brille des ZLS <file:///C:/Users/christoph.hofbauer/Downloads/SQA%20durch%20die%20Brille%20des%20ZLS-2.pdf>

⁵ vgl. www.bifie.at/bildungsstandards

⁶ vgl. www.sqa.at/

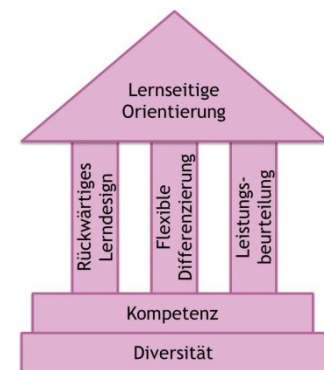
Die Entwicklungsbereiche im School Walkthrough

Die Neue Mittelschule ist seit 1. September 2012 eine gesetzlich verankerte Regelschulform. Mit dem Schuljahr 2014/15 gibt es in Österreich bereits 1.073 Neue Mittelschulen, die bestmögliche Chancen für alle Schülerinnen und Schüler bieten. Bis 2015/16 entwickeln sich mittels Stufenplan alle Hauptschulen zu Neuen Mittelschulen. Alle AHS-Unterstufen sind ebenfalls herzlich eingeladen, sich an diesem Zukunftsprojekt zu beteiligen.

So gesehen und streng genommen ist die Neue Mittelschule keine *Schulform* sondern vielmehr ein *pädagogisches Konzept*⁷ für zeitgemäße Schule, in dem das Lernen im Zentrum steht, unterstützt durch evidenzbasierte Pädagogik. Sie zielt auf die Entwicklung jener Kompetenzen ab, die junge Menschen von heute befähigen, lebenslang zu lernen. Die Entwicklung einer *neuen Lehr- und Lernkultur* ermöglicht es, junge Menschen bestmöglich auf zukünftige persönliche und gesellschaftliche Aufgaben vorzubereiten.

Die neue Lern- und Lehrkultur wird an einzelnen Neuerungen – gesetzlich⁸ verankerten und in den NMS-Richtlinien⁹ des BMBF (damals BMUKK) erläuterten – ersichtlich. Diese einzelnen Punkte konkretisieren das pädagogische Konzept der Neuen Mittelschule und bilden die Handlungsbereiche der veränderten Lern- und Lehrkultur ab:

- Teacher Leader Rollen (Lerndesigner/innen, eLearning-Beauftragte, etc.)
- Teamteaching
- Kind - Eltern/Erziehungsberechtigte - Lehrerin/Lehrer - Gespräche (KEL)
- Ergänzende Differenzierende Leistungsbeschreibung (EDL)
- Rückwärtiges Lerndesign
- Flexible Differenzierung
- Leistungsbeurteilung (7. /8. Schulstufe in D, M, lebende Fremdsprache)
- NMS-Lehrplanverordnung (wobei der Fachlehrplan für die Sekundarstufe 1 für alle Schulformen gleich ist)
- Bekenntnis zur Chancengerechtigkeit (ersichtlich z.B. am Unterricht in heterogenen Klassen in allen Fächern)



Diese wesentlichen Entwicklungs- und Umsetzungsaufträge, so wie sie im gesetzlichen Regelwerk formuliert sind, wurden größtenteils als *Entwicklungsbereiche im Haus der NMS* beschrieben und sind als diese Metapher in der NMS-Landschaft gut verankert. Eine lernförderliche Schulkultur fokussiert jedoch neben den unterrichtsrelevanten Bereichen, wie sie eben als Haus der NMS zusammengefasst sind, auch darüber liegende Themen der Zusammenarbeit und des gemeinsamen Gestaltens. Die Fragen „Wie arbeiten wir Erwachsene am Schulstandort zusammen?“ und „Wie arbeiten wir mit unseren Schülerinnen und Schülern?“ gehen weit über die eigentliche Unterrichtsgestaltung hinaus; sie sind aber zumeist ausschlaggebend für das Gelingen

⁷ vgl. www.neuemittelschule.at/grundlegende-informationen/paedagogische-konzepte

⁸ vgl. *NMS-Umsetzungspaket*, BGBl. II. Ausgegeben am 30. 5. 2012 - Nr. 185, www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_nms.html

⁹ vgl. *Richtlinien zur NMS*, 3. September 2012 www.nmsvernetzung.at/mod/forum/discuss.php?d=2880

von Schule¹⁰ und somit erfolgsentscheidend, wenn es um den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler geht.

Die einzelnen Entwicklungsfelder des School Walkthrough könnten somit in vier eng miteinander verwobenen Themenfeldern zugeordnet werden, die sich gegenseitig bedingen und unterstützen:

- *Unterrichtspraxis:*
rückwärtiges Lerndesign, flexible Differenzierung, Kompetenzorientierung, Aufgabekultur, kriteriale Leistungsbeurteilung
- *professionelles Handeln:*
Lernseitigkeit, Diversität, Resilienz, förderliche Schulkultur
- *soziale Architektur:*
Shared Leadership, Teamteaching
- *unterstützende Schwerpunktsetzungen:*
eLearning/DigiKomp8, Genderkompetenz & Geschlechtergerechtigkeit, kulturelle Bildung, Berufsorientierung/IBOBB

Im Folgenden sind die wesentlichen Passagen des NMS-Lehrplans¹¹, aus denen sich der gesetzliche Umsetzungsauftrag in den jeweiligen Entwicklungsbereichen ableitet, dargestellt. In Summe stellen diese Entwicklungsbereiche dann den NMS School Walkthrough dar.



Denkpause

- Wie sind die einzelnen Entwicklungsfelder an unserer Schule verbunden?
- Welche Personen „tragen“ die einzelnen Themen?
- Wie sind sie vernetzt?

Lernseitigkeit

Lernen ist ein zutiefst persönlicher, aktiver Aneignungsprozess, auf eigenen, vielfältigen Wegen, die nicht linear verlaufen. Die Erkenntnis, dass „gelehrt zu haben“ nicht zwangsläufig „gelernt zu haben“ bedeutet, hat eine radikale Wirkung auf die pädagogische Arbeit und führt zu einem Musterwechsel und einer neuen Denkweise. Mit dem Begriff „lernseits“ hat Michael Schratz ein neues Wort in die deutsche Sprache eingeführt, um die Aufmerksamkeit auf das zu richten, was jenseits des Lehrens geschieht. Sein Augenmerk liegt auf dem, was die Einzelnen in der Lebenswelt Schule erfahren, was ihnen widerfährt und was es ihnen ermöglicht, die Menschen zu werden, die sie sein können.

Lernseitigkeit deutet auf das, was Lehrpersonen tun, wenn sie ihren Blick bewusst darauf richten welche Erfahrungen das eigene Tun auf Seiten einer Schülerin/eines Schülers auslöst, wie sie den „Erfahrungsstrom“ des Unterrichts erleben. Dabei werden jegliche Vorannahmen und Zuschreibungen ausgeblendet, um immer wieder erneut wahrzunehmen, wie das Lehren auf die Lernenden wirkt. Diese lernseitige Orientierung ist das gemeinsame Zielbild und gleichzeitig das wirklich Neue der Neuen Mittelschulen. Lernseitige Orientierung bedeutet, dass Lehrer/innen

¹⁰ Lee, M., Louis, K. S. & Anderson, S. (2012). Local education authorities and student learning: The effects of policies and practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 133-158.

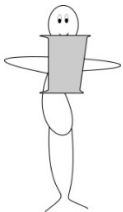
¹¹ NMS-Lehrplanverordnung, www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/bgbla_2012_ii_185_an11_22513.pdf?4d3i3h

kontinuierlich und bestmöglich versuchen, die Wirkung ihres eigenen Handelns auf die Lernenden wahrzunehmen, indem sie regelmäßig ihre Perspektive wechseln: Was ereignet sich im Moment? Wie erfahren die Lernenden das, was gerade geschieht?

Tipps

Zahlreiche **Unterlagen zur Lernseitigkeit** sind auf der NMS-Plattform unter:
www.nmsvernetzung.at/lernseitigkeit

Lehren und Lernen bedingen einander - aber wie!? Michael Schratz
Keynote beim NMS-Vernetzungstreffen am 7.-8. Mai 2012 im Austria Center Vienna, Videomitschnitt:
www.edugroup.at/index.php?id=165235&medienid=5510124



Wer Bildung will muss Beziehung schaffen. Günter Funke
Keynote beim NMS-Vernetzungstreffen am 7.-8. Mai 2012 im Austria Center Vienna, Videomitschnitt:
www.edugroup.at/medien/bildungstv/detailseite.html?medienid=5510121

Leadership und Lernen. Käte Meyer-Drawe
Keynote beim Symposium "Lernseits des Geschehens: Lernen und Leadership" am 27. Jänner 2013, Universität Innsbruck, Videomitschnitt:
www.edugroup.at/index.php?id=165235&medienid=5510661

Führen mit Werten und Sinn. Günter Funke
Keynote LEA-Generation XI / Forum 2, 2014, in Alpbach,
Videomitschnitt: www.youtube.com/watch?v=Wz_hv603HvU

Workshopunterlagen zur Lernseitigen Orientierung. Tanja Westfall
-Greiter 2. BLA G6, St. Johann im Pongau, 24.- 26. März 2014,
Workshopfolien: www.nmsvernetzung.at/course/view.php?id=243

5 Minuten für... Lernseits des Geschehens. Michael Schratz & Tanja Westfall-Greiter, Ausgabe Nr.24, 7. April 2014
www.nmsvernetzung.at/mod/forum/discuss.php?d=5268

Rückwärtiges Lerndesign

Die NMS-Lehrplanverordnung sieht vor, dass die Konkretisierung und Realisierung der Vorgaben des Lehrplans standortbezogen erfolgt. Die Fachlehrpläne definieren den Kernbereich. Im Rahmen des Erweiterungsbereichs hat jede Schule den Freiraum, schulspezifische Schwerpunkte mit diesem Kernbereich in Verbindung zu setzen. „Erweiterungsbereich“ meint daher nicht *mehr für manche*, sondern *alles für alle*, allerdings zu einem Drittel kann dieses „alles“ standortbezogen gestaltet werden. Deswegen ist jede Schule „anders anders“ und auch der Fachunterricht unterscheidet sich je nach Schulprofil darin, was wie thematisiert wird.

Nach dem Prinzip „vom Ende her“¹² sieht der NMS-Lehrplan auch vor, dass deduktiv von den Lernzielen ausgehend Inhalte, Aufgaben und Prozesse zur Lernzielerreichung sowie Kriterien für die Leistungsfeststellung vorzubereiten sind. Jede Lehrperson bzw. jedes Fachteam ist für die Konkretisierung und inhaltliche Entwicklung des Unterrichts verantwortlich.

¹² Wiggins, G. & McTighe, J. (2005): *Understanding by Design*, expanded 2nd edition. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

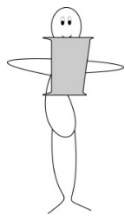
Ein Lerndesign zu einem Thema im Unterricht besteht aus

- Kernideen und Kernfragen,
- Lernzielen (Verstehen, Wissen und Tun-Können), die einen klaren Bezug zu den Bildungsstandards (BiSta) aufweisen,
- einer oder mehreren authentischen Leistungsaufgaben, die den Lernerfolg sichtbar machen, sowie
- Kriterien, anhand derer die Lernleistung/das Lernprodukt auf unterschiedlichen Qualitätsstufen beschrieben und letztendlich beurteilt werden kann.

Die Lerndesignarbeit ist eine Form von Unterrichtsgestaltung, die die Ansprüche von Lehrplänen und Bildungsstandards ernst nimmt. Sie ist auf Verstehen und Nachhaltigkeit ausgerichtet.

Tipps

Sämtliche **Unterlagen und Videos zum Lerndesign** sind auf der NMS-Vernetzungsplattform unter: www.nmsvernetzung.at/lerndesign



Werkstatt Lerndesign. Tanja Westfall-Greiter, 2014
Handreichung: www.nmsvernetzung.at/lerndesign

Lerndesignarbeit. Systementwicklung und Professionalisierung in Wechselwirkung.

Tanja Westfall-Greiter, 2012. In: Erziehung & Unterricht, 9-10, 2012. www.oebv.at

Lernen mit Design. Hans Kaufmann, 2009.

In: Erziehung & Unterricht, 7-8, 2009, 159.Jhg.ÖBV, S. 792-796. www.oebv.at

Rückwärtiges Lerndesign. Michael Unterberger

Podcast auf YouTube: www.youtube.com/watch?v=lCe4RzilUv8

Flexible Differenzierung

Aufgabe der Schule ist es, durch Individualisierung, Personalisierung und Differenzierung den Schülerinnen und Schülern die jeweils passenden Zugangsmöglichkeiten zu eröffnen, damit sie aktiv und zunehmend eigenständig ihre individuellen Leistungspotenziale und besonderen Begabungen entfalten können. Ein differenziertes Angebot an Aufgaben ist vorzusehen, durch das einerseits unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten und Herausforderungen für die Schülerinnen und Schüler gewährleistet werden und andererseits die Durchlässigkeit im Schulwesen sichergestellt wird. Die Differenzierung erfolgt nach Bedarf auf Basis von Informationen zum Lernstand der Schülerinnen und Schüler, den es kontinuierlich zu erheben gilt, um Differenzierungsmaßnahmen darauf abzustimmen, so die NMS-Lehrplanverordnung. Einschätzungen und Prognosen über die Leistungsfähigkeit dürfen nicht bewirken, dass einzelnen Schülerinnen und Schülern Teile des Bildungsangebots vorenthalten werden.

Das forschungsfundierte und evidenzbasierte Differenzierungs(denk)modell von Carol Ann Tomlinson ist Grundlage dieser Praxis im Haus der NMS.¹³ Tomlinsons Modell wurde nach aus-

¹³ Tomlinson, C. A. (2005). *The Differentiated Classroom: Responding to the needs of all learners*. Pearson Merrill Prentice Hall: New Jersey.

führlicher – erfolgloser – Suche für wirksame Modelle im deutschen Sprachraum gewählt, wo „Binnendifferenzierung“ entweder einen unerfüllbaren Anspruch an Lehrkräfte stellt oder auf die Bildung von homogenen Gruppen innerhalb einer heterogenen Gemeinschaft abzielt.

Tomlinsons Modell basiert auf inklusiven Lernsettings und nennt drei Ansatzpunkte zur Bestimmung der Differenzierungsstrategie: Vorwissen/Vorerfahrung, Interessen und Lernpräferenzen. Diese drei umfassen „*academic diversity*“ – also die Summe der Unterschiede, die Schülerinnen und Schüler in ihrem individuellen Rucksack mitbringen und die ihre Lernchancen beeinflussen:

- Differenzierung nach Vorwissen/Vorerfahrung ermöglicht maximalen Lernzuwachs, sowohl für Lernende mit Benachteiligungen als auch für Lernende mit Vorteilen in Bezug auf Lerninhalte und Lernziele.
- Differenzierung nach Interessen ermöglicht maximale Motivation und aktive Beteiligung; sie bewegt die Lernenden, in ihr eigenes Lernen Zeit und Anstrengung zu investieren („*student engagement*“).
- Differenzierung nach Lernpräferenzen und Lernprofilen ermöglicht, dass Lehr- und Lernmethoden an individuelle Lernstrategien und Lernzugänge angepasst werden bzw. die Lernenden ihre Strategien und Zugänge erweitern.

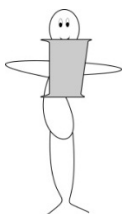
Nach Tomlinsons Modell geht es nicht um Differenzierung als Selbstzweck. Die Notwendigkeit zu differenzieren besteht dann und nur dann, wenn Informationen unmittelbar aus dem Unterricht darauf hinweisen, dass die Lernenden über- oder unterfordert, frustriert oder gelangweilt sind.

Vier Prinzipien liegen diesem Differenzierungsmodell zu Grunde und leiten die pädagogische Arbeit:

- Klare Ziele und Kriterien (s. Lerndesign)
- Kontinuierliche Lernstandserhebung
- Flexible, sich immer verändernde Gruppierungen
- Respektvolle Aufgaben

John Hattie bringt den Anspruch an die Lehrperson auf den Punkt: „*Know thy impact!*“ (Kenne deine Wirkung!)¹⁴ Die Bedeutung der formativen Funktion von Leistungsfeststellung (kontinuierliche Lernstandserhebung) ist daher enorm, damit Differenzierung machbar und wirksam ist.

Tipps



Sämtliche **Unterlagen und Videos zur Differenzierung** sind auf der NMS-Vernetzungsplattform unter:
<http://www.nmsvernetzung.at/differenzierung>

Ist differenzierter Unterricht in der Schule möglich?

Carol Ann Tomlinson, 2011

Videomitschnitt vom 15. Juni 2011 an der Pädagogischen Hochschule Salzburg. Vortrag in englischer Sprache:

www.nmsvernetzung.at/differenzierung

„Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Leh-

¹⁴ Hattie, J. (online Animation). „Erkenne deine Wirksamkeit“ - <https://www.youtube.com/watch?v=6xpcXobZF1k>

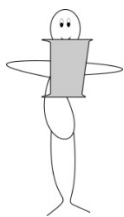
wers“. Beate Wischer, 2008, In: Erziehung und Unterricht, 9-10, 2008.
www.oebv.at/sixcms/media.php/504/wischer.pdf

Kriteriale Leistungsbeurteilung

Die gesetzlichen Grundlagen weisen unmissverständlich darauf hin, dass Leistungsfeststellungen und -beurteilungen auf Basis objektiver Kriterien vorzunehmen sind. Die NMS-Lehrplanverordnung (Teil 1, S.10) fordert zusätzlich Transparenz: „Die Anforderungen sind den Schülerinnen und Schülern einsichtig zu machen, vor allem über transparente Beurteilungskriterien mit Bezug zu den jeweiligen Kompetenzen“. Es sind die objektiven Kriterien, die für eine faire und ehrliche Leistungsbeurteilung maßgeblich und ausschlaggebend sind. Ohne Kriterien bleiben Leistungsgutachten vielfach in subjektiven Einschätzungen der Lehrperson verhaftet, die den Ansprüchen von Ehrlichkeit und Fairness diametral entgegengesetzt sind. Wie in der NMS-Lehrplanverordnung gefordert, kann mit Kriterien die Einschätzung des eigenen Leistungsstandes ermöglicht und den Lernenden Wege zur Verbesserung ihrer Leistungsfähigkeit eröffnet werden.

Die NMS-Lehrplanverordnung sieht weiters vor, dass Lehrkräfte ihr Gesamtkonzept der Rückmeldung und Leistungsfeststellung – ein Benotungsmodell – den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zu Beginn jedes Unterrichtsjahres in geeigneter Weise bekannt geben. Zu einem Benotungsmodell gehören Informationen über:

- **Inhalte:** *Orientierung* durch Zielbilder in Form von Jahresplanung und Lerndesigns (Wissen, Verstehen, Tun Können)
- **Leistungsfeststellung:** *Anforderungen* durch Kriterien und Indikatoren in Form von Beurteilungsraster bzw. Skalen für Kompetenz- bzw. Handlungsbereiche im Fachlehrplan bzw. BiSt-Modell sowie *Dokumentation* der Kompetenzentwicklung durch Kompetenzdiagramme und Aufzeichnungen.
- **Benotung:** *Transparenz* durch Entscheidungsgrundlage für die Ermittlung der Note bei besonderen Prüfungsformen bzw. für die Gesamtnote.



Tipps

Zahlreiche **Unterlagen zur Leistungsbeurteilung** sind auf der NMS-Vernetzungsplattform unter:

www.nmsvernetzung.at/leistungsbeurteilung

Leistungsbeurteilung. Tanja Westfall-Greiter, 2012

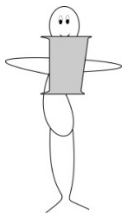
Videomitschnitt: www.youtube.com/watch?v=vDFlygz_Bsc

Aufgabenkultur

Lernen und Lehren zielen auf den kontinuierlichen Aufbau von fachspezifischen und überfachlichen Kompetenzen ab. Da sich Kompetenz erst im Handeln zeigt, sind die Aufgaben, die den Schülerinnen und Schülern als Arbeitsaufträge präsentiert werden, von besonderer Bedeutung. Auch wenn die zu erzielenden Kompetenzen sowie die Kriterien klar sind, wird Kompetenz erst dann entwickelt, wenn die Aufgaben in einem klaren Bezug zu den Lernzielen stehen und tatsächliches Handeln erfordern.

Im Zentrum der neuen Lehr- und Lernkultur an der NMS steht daher die Kunst und Wissenschaft der Aufgabenstellung. Dies wurde durch den Hinweis auf Komplexitätsgrade in der NMS-Gesetzgebung bestätigt. Eine einfache Aufgabe führt zu einer einfachen Leistung, komplexe Aufgaben spornen zu komplexen Leistungen an. Das heißt, Lehrerinnen und Lehrer müssen zunächst gewährleisten, dass Aufgaben entsprechend komplexe Anforderungen stellen, um überhaupt die Komplexität der Leistung bestimmen zu können. Weil die Bestimmung von „vertieft“ und „grundlegend“ sowohl mit Aufgabenstellung als auch mit Leistungsergebnis zu tun hat, ist Webbs Modell „*Depths of Knowledge*“ („Tiefe des Wissens“)¹⁵ als Hilfsmittel besonders gut geeignet.

Unterschiede im Schwierigkeitsgrad dienen nicht der Bestimmung von vertieft/grundlegend nach Komplexitätsgrad und vor allem nicht der Bildungsqualität. Die Herausforderung in der Praxis ist entsprechend den Anforderungen der Schulstufe anspruchsvolle, d.h. komplexe, Aufgaben zu stellen (etwa wie „Argumentieren“ in Deutsch oder Mathematik).



Tipps

„Jede/jeder denkt! Spiegelt sich das in der Aufgabenkultur wider?“

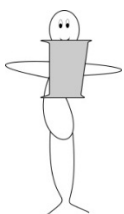
Veronika Weiskopf-Prantner, 4. BLA G5 West, 26. – 28. März 2014

www.nmsvernetzung.at/mod/resource/view.php?id=5510.

Weitere **Informationen zur Aufgabenkultur** auf der NMS-Plattform unter: www.nmsvernetzung.at/aufgabenkultur

Kompetenzorientierung

Die Neue Mittelschule hat im Sinne von § 2 des Schulorganisationsgesetzes an der Heranbildung der jungen Menschen mitzuwirken, nämlich beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten. Kompetenz besteht aus dem Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, welche in Handlungssituationen durch die Disposition der Einzelnen zur Geltung kommen.



Tipps

Sämtliche **Unterlagen zur Kompetenzorientierung** sind auf der NMS-Vernetzungsplattform unter:

www.nmsvernetzung.at/kompetenzorientierung

Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. BIFIE, 2011

https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_vs_sek1_kompetenzorientierter_unterricht_2011-03-23.pdf

Kompetenzen und Modelle. BIFIE, 2012

www.bifie.at/node/49

Kompetenz, Disposition und Bildung. Tanja Westfall-Greiter

Videomitschnitt beim 1. Regionalen Lernatelier der G4 West, St. Johann im Pongau, Oktober 2011

¹⁵ Webb, N. (1997). Research Monograph No. 8, “Criteria for Alignment of Expectations in Assessments in Mathematics and Science Education.” Council of Chief State School Officers. Abrufbar unter: <http://facstaff.wceruw.org/normw/WEBBMonograph6criteria.pdf>.

www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2473&mode=entry&hook=1640

Diversität

Schulen stehen vor der Herausforderung, mit der wachsenden Vielfalt bzw. Heterogenität der Schülerinnen und Schülern konstruktiv umzugehen, sodass die individuellen Begabungen und Potenziale – unabhängig von vorgefassten Bildern, Zuschreibungen und familiären Rahmenbedingungen – bestmöglich gefördert und aktiviert werden. Es geht um individuelle und diskriminierungsfreie Lern-, Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten von Mädchen und Buben unterschiedlicher familiärer und kultureller Herkunft mit vielfältigen Leistungsspektren. Eine zentrale Rolle spielt dabei – neben einem individualisierten Unterricht und der Orientierung an der Erreichung bestimmter Leistungen bzw. Kompetenzen – vor allem das Lernen im sozialen Raum und der Umgang mit Differenzen und Konflikten. Im Kontext der gesellschaftlichen Vielfalt sind dabei gegenseitige Achtung, Respekt und Anerkennung wichtige Erziehungsziele.

Der Wandel von einer Selektionsdenkweise, die junge Menschen kategorisiert, schubladisiert und abweist, hin zur Erfolgsorientierung und zur Anerkennung von Diversität als Normalität braucht Zeit. Tiefenstrukturen und Prägungen über Jahrzehnte sind nicht leicht zu verändern. In Ländern mit inklusiven Schulsystemen stellt sich die Frage der negativen Wirkung von heterogenen Lerngruppen gar nicht. PISA-Gewinner, z.B. Finnland und Kanada, führen inklusive Schulen. Die empirischen Ergebnisse aus zahlreichen internationalen Vergleichen belegen, dass in diesen Ländern das Lernen in Gruppen, die die gesellschaftliche Diversität widerspiegeln, nicht nur Selbstverständnis sein kann sondern auch zur Exzellenz führt.

Tipps

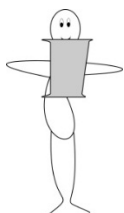
Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich

Michael Bruneforth, Christoph Weber & Johann Bacher, Nationaler Bildungsbericht 2012, Band 2, C5, S. 198-228. www.bifie.at/node/120

Wir nehmen alle mit. „Wir lassen keinen zurück“. Brigitte Leimstättner, 2012.

In: Erziehung & Unterricht, 9-10, 2012.

www.oebv.at



Index für Inklusion

Boban, I. & Hinz, A. (2003): Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf

Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem.

Barbara Herzog-Punzenberger & Philipp Schnell, Nationaler Bildungsbericht 2012, Band 2, C6, S. 229 – 268

www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band2_gesamt_0.pdf

Ähnlicher und unterschiedlicher als wir glauben: Zur Normalität der Diversität.

Kenan Güngör. Keynote beim NMS-Symposium G1-G3 am 5. Dezember 2012 in St. Johann im Pongau

Videomitschnitt:

www.edugroup.at/index.php?id=165235&medienid=5510347



5 Minuten für ... Differenz und Diversität. Brigitte Leimstättner
Ausgabe Nr.5, 17. Jänner 2013
www.nmsvernetzung.at/mod/forum/discuss.php?d=2836

5 Minuten für ... Inklusion. Ewald Feyerer
Ausgabe Nr.34, 29. Jänner 2015
www.nmsvernetzung.at/mod/forum/discuss.php?d=6069

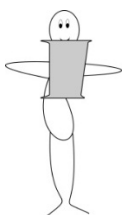
Schule – Vielfalt – Gerechtigkeit. Susanne Arens & Paul Mecheril, 2010
www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2473&mode=entry&hook=1576

Resilienzfördernde Schulkultur

Resilienz braucht man, um Krisen, Herausforderungen und Schwierigkeiten konstruktiv zu bewältigen. Das gilt für Erwachsene genauso wie für junge Menschen. Resilienz ist das *Trotzdem* in der eigenen Lebensgestaltung, d.h. wenn *trotz* Hindernissen, Unglück, Belastungen oder unvorteilhaften Ausgangssituationen die *Ressourcen*, die jeder Mensch zur Verfügung hat, *wirkmächtig werden können*. Die OECD¹⁶ beschreibt Resilienz als unverzichtbare Fähigkeit, sich auf ein unbekanntes Morgen mit sich immer schneller verändernden gesellschaftlichen und beruflichen Bedingungen vorzubereiten.

Resilienz entsteht, wenn Menschen sich sicher, geborgen und gehört fühlen.¹⁷ Dies gelingt, wenn sie förderliche und stabile Beziehungen aufbauen können und bewussten Umgang mit Gefühlen lernen. Resilienz fördernde Schulen¹⁸ sind sich bewusst, dass die pädagogische Beziehung Grundlage von Lernen und Lehren ist. In einem angstfreien und vertrauensvollen Schulklima wird Resilienz durch Zutrauen gefördert („*Ich glaube an dich*“), was wiederum zu hoher Leistung führt.

Tipps



Dranbleiben Können: Academic Resilience & Schulerfolg. Barbara Schratz
NMS-Symposium G1-G4 Jänner 2014 Videomitschnitt und Folien:
www.nmsvernetzung.at/course/view.php?id=234

Grundlagenpapier zu Academic Resilience: Schulerfolg und Wohlergehen. Wohlergehen als Schulerfolg.
Barbara Schratz
www.nmsvernetzung.at/pluginfile.php/18319/mod_resource/content/2/academic%20resilience%20-%20Schulerfolg.pdf

¹⁶ OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Austria, 2014.

¹⁷ Goldstein, S. & Brooks, R. B. (Hrsg) (2013). *Handbook of Resilience in Children*. New York: Springer.

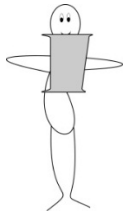
¹⁸ Henderson, N. (2013). Havens of Resilience. *Educational Leadership*, 71/1, *Resilience and Learning*, 23-27

Teamteaching

Der Einsatz von mehreren Lehrpersonen bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht zählt zu den wichtigsten Reformmaßnahmen bei der Einführung der NMS. Teamteaching ist besonders geeignet den Unterricht mit mehr Perspektivenvielfalt und größerer Methodenvielfalt zu erweitern. Die unterschiedlichen didaktischen Erfahrungen der Teampartner bieten dabei eine gute Basis für ein vielfältiges und lernseitig methodisches Vorgehen. Zugleich wird der einzelne Lehrende durch die Zusammenarbeit entlastet, aber auch stärker in seinen didaktischen Gewohnheiten und Verhaltensweisen kollegial supervidiert.

Tipps

Eine **Handreichung zum Teamteaching** von Maria Wobak und Wolfgang Schnelzer 2015. www.nmsvernetzung.at/teamteaching



Teamteaching Checkliste. Christoph Hofbauer 2011.
www.nmsvernetzung.at/teamteaching

Kamingespräch Teamteaching, NMS Einsichten, 2012
www.nmsvernetzung.at/mod/forum/discuss.php?d=2692

5 Minuten für ... Teamteaching. Dietmar Bickel
Ausgabe Nr.26, 23. Juni 2014.
www.nmsvernetzung.at/mod/forum/discuss.php?d=3248

Shared Leadership

Komplexe Herausforderungen können unmöglich von einer Person alleine bewältigt werden. Die Schulleiterinnen und Schulleiter benötigen dazu die Ressourcen aller.¹⁹ Jeder/Jede übernimmt der Anforderung entsprechend Führungsaufgaben: Lernende Schulen leben *shared leadership*, die vielmehr eine Führungsdynamik darstellt als eine starre Aufgabendelegation an bestimmte Personen.

Teilen erfordert ein Gegenüber. Die Frage ist daher, *mit wem* wird Leadership geteilt? Im Sinne von shared leadership wird Führung in und von der Schule mit den Lehrerinnen und Lehrern geteilt. Aus diesem Grund ist shared leadership ohne „teacher leaders“ undenkbar und somit die breite Unterstützung von teacher leaders eine Voraussetzung für das Gelingen von shared leadership in der Schule.²⁰

Und es stellt sich die Frage, *was* geteilt wird. „Leadership“ lässt sich vielseitig interpretieren. Führungsaufgaben, -funktionen, -kompetenzen, -rolle, aber auch Führungsmacht. Die Interpretation hat Konsequenzen für die Beziehungsgestaltung zwischen Schulleitung und teacher leaders: Werden Aufgaben geteilt, wird *delegiert*. Wird eine Funktion geteilt, wird *neu strukturiert*. Wird eine Rolle geteilt, wird *neu aufgestellt*. Wird Macht geteilt, wird *ermächtigt*.

¹⁹ Schratz, M. (2009). „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? *Lernende Schule*, 12 (46-47), 16-21.

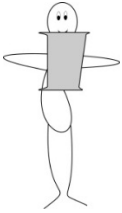
²⁰ Westfall-Greiter, T. & Hofbauer, C. (2010). Shared Leadership setzt Teacher Leadership voraus. *Journal für Schulentwicklung*, 8 – 4/10.

Ein Merkmal haben jedoch allen Schulen, die eine Kultur der geteilten Führung leben, gemeinsam: die geteilte Verantwortungsübernahme für das Lernen der Schülerinnen und Schüler.

Tipps

Shared Leadership setzt Teacher Leadership voraus.

Tanja Westfall-Greiter & Christoph Hofbauer, 2010. In: Journal für Schulentwicklung. 8 – 4/10. www.nmsvernetzung.at/leadership



5 Minuten für ... Shared Leadership & Teacher Leadership. Johanna Schwarz
Ausgabe No 27, 1. Juli 2014.

www.nmsvernetzung.at/mod/forum/discuss.php?d=5535

Checkliste zur Arbeit im „shared leadership“. Michael Kahlhammer, 2012

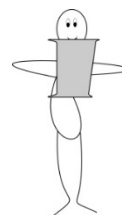
www.nmsvernetzung.at/pluginfile.php/14691/mod_resource/content/1/Kahlhammer_Checkliste.pdf

Weitere **Unterlagen zu Shared Leadership** sind auf der NMS-Vernetzungsplattform unter:

www.nmsvernetzung.at/leadership

Kulturelle Bildung

Ziele der kulturellen Bildung sind die Förderung und Implementierung von Kunst und Kultur als Teil der Allgemeinbildung und Persönlichkeitsentwicklung an Schulen. Damit sollen den jungen Menschen ein Zugang zu Kultur in ihrer Vielfalt eröffnet und ihre Talente und Fähigkeiten gefördert werden. Mit der „Kulturkontaktperson“ wurde eine zentrale Funktion an jeder NMS geschaffen, um eine stärkere Vernetzung und Koordination der einzelnen Aktivitäten an den jeweiligen Standorten zu gewährleisten. Kulturelle Bildung und Kulturvermittlung können so Schritt für Schritt als relevante Aspekte des Schulentwicklungsprozesses definiert und nachhaltig verankert werden.



Tipps

Webportal „Kulturelle Bildung an der NMS“

www.nmsvernetzung.at/kultur

Webseite des Bundeszentrums für schulische Kulturarbeit

www.bundeszentrum-zsk.at/

DigiKomp8

In der Neuen Mittelschule kommen verstärkt E-Learning-Maßnahmen zum Einsatz. Lernplattformen stellen wichtige Informations- und Kommunikationstools im modernen Unterricht der Neuen Mittelschule dar. Erkenntnisse und Erfahrungen aus den E-Learning-Projekten der letzten Jahre fließen in die Unterrichtsarbeit ein. Vernetztes Lernen mithilfe des Internets unterstützt die Umsetzung der angestrebten Individualisierung und inneren Differenzierung des Unterrichts, fördert selbsttätiges, forschendes Lernen und trägt zur Entwicklung von Schule als lernende Organisation bei.



Das E-Learning-Unterstützungspaket hat folgerichtig von Anfang an die unterrichtlichen mit den personal- und organisationsentwicklerischen Aspekten des E-Learning im Sinne einer umfassenden Integration und Implementierung von IKT und digitalen Medien umfasst. Eine E-Learning-Kontaktperson an jeder Schule garantiert, dass diese Unterstützung auch ankommt.

Tipps

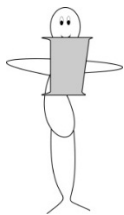
Webportal „NMS E-Learning-Unterstützung“
www.NMSvernetzung.at/elearning

Webportal „digikomp“
www.digikomp.at/

DIGIcheck und DIGIcheck8 – informelle Kompetenzmessung für Lehrpersonen und Schüler/innen
www.digicheck.at

5 Minuten für ... DIGI.KOMP. Thomas Nárosy, 2013
Ausgabe Nr.6, 31. Jänner 2013
www.nmsvernetzung.at/mod/forum/discuss.php?d=2895

5 Minuten für ... eBuddy. Thomas Nárosy, 2014
Ausgabe Nr.23, 19. Februar 2014
www.nmsvernetzung.at/mod/forum/discuss.php?d=4176



Genderkompetenz und Geschlechtergerechtigkeit

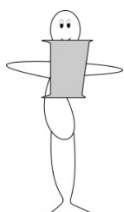
An der Neuen Mittelschule wird eine Entwicklung der jungen Menschen ohne geschlechtsspezifische Einschränkungen gefördert. Geschlechtsspezifische Zuschreibungen und Barrieren werden vermieden. Im Unterricht wird eine bewusste Auseinandersetzung mit Geschlechterdifferenzen thematisiert und berücksichtigt.



Tipps

Webportal „Gender_Diversität / Geschlechtergerechtigkeit“
<http://www.nmsvernetzung.at/gender>

Webportal „Gender + Bildung“
www.schule.at/portale/gender-und-bildung/





Geschlechtergerechtigkeit als Führungsaufgabe

Hannelore Faulstich-Wieland

Videomitschnitt bei der Leadership Spring Academy 2014

www.edugroup.at/bildung/news/detail/wissenschaft-und-bildungspraxis-im-dialog.html

5 Minuten für ... das Thema geschlechtergerechte Schule.

Roswitha Tschenett

Ausgabe Nr.13, 16. Mai 2013

www.nmsvernetzung.at/mod/forum/discuss.php?d=3248

ibobb

Ein erfolgreicher Abschluss der Neuen Mittelschule eröffnet auf Basis der erworbenen Berechtigung alle Karrierewege der allgemeinen und beruflichen Bildung von Berufsschule bis Matura. Die Neue Mittelschule hat es sich deshalb zum Ziel gesetzt, eine optimale Berufsorientierung und Bildungsberatung anzubieten. Wichtig für jede Art von beruflicher Orientierung ist die Kenntnis der Schülerinnen und Schüler ihrer eigenen Persönlichkeiten, ihrer Stärken und Talente.



Tipps

IBOBB Grundsatzpapier. BMBF, 2010

www.bmbf.gv.at/schulen/bo/ibobbgrundsatzpapiernov2010o_21088.pdf?4jzz6d

NMS und dann? Berufsorientierung ist Lebensorientierung

NMS Eltern Netzwerk-Newsletter Nr. 9 Herbst 2014

www.nmsvernetzung.at/mod/forum/discuss.php?d=5771

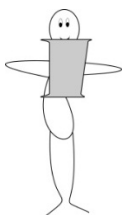
Berufsorientierung in der NMS. Sabine Fritz

Workshopunterlagen NMS-Vernetzungstreffen am 7.-8. Mai 2012 im Austria Center Vienna

www.nmsvernetzung.at/file.php/167/Workshopfolien/WS_12_Berufsorientierung_in_der_NMS.pdf

Webportal „Berufsorientierung / IBOBB“

www.schule.at/portale/berufsorientierung-ibobb.html



Werkzeuge und Prozesse für Schulentwicklung

Entwicklung braucht Anlässe²¹

Eine Umstellung, ein Neubeginn braucht wie jede Veränderung Anlässe. Anlässe für eine Schule, neu zu beginnen, gäbe es genug: ein Leitungswechsel, eine Pensionierungs- und folglich eine Neueinstiegswelle, die Renovierung des Schulgebäudes; die Einführung von Bildungsstandards... oder eben die NMS-Werdung! Solche Anlässe bieten Hebel für Weiterentwicklung.

Eine Schule ist eine komplexe Institution, die mit Vorgaben von außen, Vorhaben von innen sowie gesellschaftlichen Erwartungen und politischen Ansprüchen konfrontiert ist. Der Stakeholderkreis einer Schule ist ebenso speziell: Eltern, Erziehungsberechtigte und Schülerinnen und Schüler gehören dazu, aber auch Schulträger, Sponsoren, Wirtschaft, Wissenschaft und die Nachbar-Schulen (an den Schnittstellen im Bildungssystem) stellen Ansprüche und tragen zur Entwicklung der Schule bei.

Die Frage vor jeder zu setzenden Schulentwicklungsmaßnahme muss daher lauten: Wem nützt diese Maßnahme, wer hat was davon, und wie wird das sichtbar?

Schulentwicklung nach drei Prinzipien

Um sowohl Fremd- als auch Selbstansprüche konstruktiv umzuwandeln braucht es ein konkretes Zielbild. Das ist der erste Schritt nach dem Prinzip „vom Ende her“: Wie schaut der Erfolg aus? Woran erkennen wir und andere das Ziel? Wie fühlt es sich an, wenn es erreicht ist? An welchen Erfolgskriterien orientieren wir uns?

Erst durch die konkrete Beschreibung von Meilensteinen und das Festlegen von Erfolgskriterien können Ergebnisse in Bezug auf das Zielbild evaluiert werden. Hilfreich ist dabei, die Handlungsoptionen aller beteiligten Personen zu erweitern: Nach dem Prinzip „viele Wege führen nach Rom“ bekommen alle Akteurinnen und Akteure erweiterte Spielräume. Nach dem dritten Prinzip „so viel wie nötig, so wenig wie möglich“ lassen sich Strukturen, Prozessen und Ressourcen effizient gestalten.

Die „Juhu-endlich-eine-neue-Schule“ - Veränderungskurve

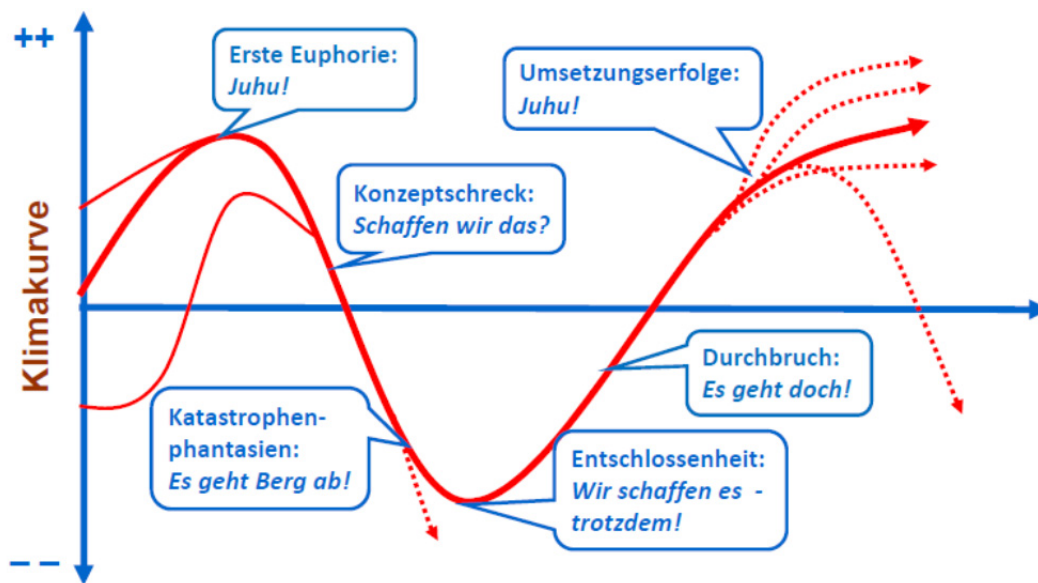
Gerade in der visionären Planungsphase geht mit dem Start und Neubeginn Euphorie einher. Doch der Weg zum Ziel ist manchmal steinig. Die Emotionen fahren Achterbahn und bestimmen das Alltagsklima, das „Veränderungsmonster“²² geht um und hemmt oder spornt die Menschen an.

Egal wo ein Team im Befindlichkeitsbereich emotional einsteigt (von hoch motiviert bis hin zu vorsichtig abwartend), die Emotionskurve der Teams zeigt zumeist einen ähnlichen Verlauf: Kurz nach dem Projektstart erleben die Akteurinnen und Akteure eine Hochphase, angefacht durch das gemeinsame Zielbild und erste positive Resonanz von außen. Der Konzeptschreck folgt auf dem Fuß: die Dimension und Komplexität des Neulands wird bewusst. Es gilt, mit Versagensängsten offen und konstruktiv umzugehen – und nicht in diesem „dunklen Tal“ auszusteigen.

²¹ Krainz-Dürr, M.(2003). 7 Thesen zur Wirksamkeit von Schulentwicklungsprozessen. In: *Journal für Schulentwicklung*, 7(2), S. xy

²² Duck, J.D. (2002). *The Change Monster. The Human Forces that Fuel or Foil Corporate Transformation and Change*. New York: Three Rivers Press.

gen! Was in dieser Phase hilft, ist, erreichbare Ziele zu setzen und die Ärmel entschlossen hoch zu krepeln. So werden Erfolge sichtbar und „die Kurve gekratzt“! Jeder Umsetzungserfolg birgt in sich neue Zielsetzungen: diese heißt es am Scheitelpunkt als schöpferische Kraft bestmöglich zu nutzen. Hier setzt die nächste Entwicklungskurve an: eine lernende Schule wird aus dieser gemeinsamen Erfahrung Prozessvertrauen gewinnen – und auch um die Regelmäßigkeit der emotionalen Achterbahn des „Veränderungsmonsters“ wissen. Das Risiko besteht, sich am Scheitelpunkt auf das Erreichte zu beschränken und somit unmerklich in einen Abwärtstrend zu geraten. Neue Zielsetzungen wirken dem entgegen und halten die Kraft der Vision aufrecht.



Wesentliche Elemente für den Neubeginn

Es liegt auf der Hand, dass ein Neubeginn Projektmanagement braucht. Aber *was* soll gemanagt werden? Zentral für einen Neubeginn einer Schule sind auf allen Systemebenen:

- Inhalte in Form von Zielbild und Meilensteinen,
- Strukturierung von Zeit, Raum und Personal,
- Kommunikation nach innen und außen,
- Verbindlichkeiten und Zuständigkeiten,
- Prozesse,
- Ressourcen.

Die Fragen in der folgenden Matrix²³ geben Orientierung zu diesen Bausteinen eines Neubeginns. Wir wollen damit auch das Verantwortungsgeflecht anschaulich darstellen um Verständnis von und Zugang zu unterschiedlichen Handlungsbereichen zu ermöglichen.

²³ Hofbauer, C. & Westfall-Greiter, T. (2013). Werkstatt: Den Neubeginn als Chance nutzen. In: *Lernende Schule*, Schwerpunkt Schule neu beginnen, 63/2013

	Inhalte in Form von Zielbild und Meilensteinen	Strukturierung von Zeit, Raum und Personal	Kommunikation nach innen und außen
Schulaufsicht	Ist das Zielbild klar formuliert? Ist es im Einklang mit den Qualitätsansprüchen im System? Wie wirkt sich das Zielbild auf die Evaluationsprozesse aus? Was muss angepasst werden, damit die Qualitätssicherung mit dem Zielbild der Schule kohärent ist?	Wie werden die Organisationsabläufe strukturiert? Wie werden Zeit und Raum für das Personal strukturiert? Wie für die Schüler/innen? Was muss angepasst werden, damit die Strukturen der Schulaufsicht mit der Struktur der Schule gut verbunden werden?	Wie wird Kommunikation gesichert? Mit wem wird zu welchen Themen kommuniziert? Wie und wie oft? Entspricht Aufwand dem Zweck? Was und wie wird gemeinsam nach außen kommuniziert? Was bleibt intern?
Schulleitung	Ist das Zielbild klar formuliert? Entspricht es der Vision? Ist es für alle lerndienlich? Was sind Nicht-Ziele? Wie schaut Erfolg aus? Nach welchen Erfolgskriterien soll evaluiert werden? Was, wann, wie und wie oft wird evaluiert? Welche Prinzipien leiten Prozesse und Handlungen?	Dienen die Strukturen dem Zielbild? Sind den Akteuren Zuständigkeiten und Spielräume klar? Wie werden Zeit und Raum genutzt? Dient der Tagesablauf dem Lernen der Schüler/innen? Wie erleben sie den Tagesrhythmus? Wie wird der Tagesablauf der Lehrer/innen gestaltet? Gibt es Zeitgefäße für Entwicklungsarbeit im Team?	Ist die interne und externe Kommunikation strukturiert und systematisiert? Wer kommuniziert mit wem regelmäßig? Wer kommuniziert mit wem nach Bedarf? Welche Kommunikationskanäle gibt es zwischen Schulleitung und Steuergruppe, Kollegium, Schulaufsicht und anderen Stakeholdern? Wie wird Widerstand begegnet? Welche Kommunikation dient der Information? Welche der Entwicklung?
Steuergruppe	Was ist das langfristige Ziel? Welche Vision wird dadurch erkennbar? Welche Grundhaltung? Wie zeigt sich das? Wie wirkt sich das auf die Stakeholder aus? Wie kann es evaluiert werden? Welche Meilensteine auf dem Weg können gesetzt werden, damit die Entwicklung auf Kurs bleibt? Welche Prinzipien leiten unsere Prozesse und Handlungen?	Wie wird mit Zeit und Raum umgegangen? Wir wirkt sich das auf die Beteiligten aus? Wie kann Zeit und Raum sinnvoll genutzt werden, um dem Zielbild zu dienen? Welche Strukturen braucht es in Bezug auf Zuständigkeiten, Kommunikation und Entwicklungsarbeit? Wie kann gesichert werden, dass alle aus ihren Stärken heraus zur Zielerreichung beitragen?	Wie wird in der Steuergruppe mit wem kommuniziert? Wie häufig? In welcher Form? Welche Struktur gibt es für Kommunikation mit Schulleitung, Kollegium und anderen Stakeholdern? Welche Informationen werden wie kommuniziert? Was braucht Dokumentation? Wird sie nach außen zugänglich gemacht?
Teacher Leaders	Wie zeigt sich das Zielbild in meinem Verantwortungsbereich? Welche Entwicklungsthemen und Handlungen leite ich davon ab? Was ist mein Beitrag? Wie wirken sich die Prinzipien auf meine Arbeit aus?	Welche zeitlichen und räumlichen Strukturen brauche ich, um möglichst wirksam zu sein? Wie kann ich dazu beitragen, dass alle aus ihren Stärken heraus zum Zielbild beitragen?	Welche Kommunikation brauche ich, um wirksam zu sein? Was brauchen andere von mir an Informationen und Austausch? Mit wem kommuniziere ich regelmäßig? Nach Bedarf? In welcher Form?
Lehrkräfte	Wie zeigt sich das Zielbild in meiner Tätigkeit? Wie kann ich das Zielbild im Unterricht realisieren? Welche Veränderungen bringt es mit sich? Wo muss ich dabei selbst umlernen bzw. mich anpassen? Welche Lehr- und Lernprozesse leite ich davon ab? Welche Gestaltungs-möglichkeiten? Wie wirken sich die Prinzipien auf meine Arbeit aus?	Welche zeitlichen und räumlichen Strukturen brauche ich, um möglichst wirksam im Unterricht zu sein? Wie wirkt sich das auf die Schüler/innen aus? Wie kann ich Zeit und Raum sinnvoll genutzt werden, um dem Zielbild zu dienen?	Welche Kommunikation brauche ich, um wirksam zu sein? Was brauche ich an Informationen und Austausch? Mit wem kommuniziere ich regelmäßig? Nach Bedarf? In welcher Form? Weiß ich, wo ich Informationen einholen kann?



	Verbindlichkeiten und Zuständigkeiten	Prozesse	Ressourcen
Schulaufsicht	Wofür ist die Schulaufsicht zuständig – und wofür nicht? Welche Verantwortung übernimmt sie in dem Gestaltungsprozess? Wer genau? Worauf kann sich die Schule verlassen? Wie zeigt sich das?	Welche Prozesse sollen bei der Schulaufsicht in Gang gesetzt werden? Wozu? Welche sind für die Dauer der Neugründung wesentlich? Welche sind dauerhaft? Wie werden sie in Gang gehalten? In welche bereits bestehenden Prozessabläufe muss sich die Neugründung einpassen?	Sind die Personalressourcen gesichert? Sind sie ausreichend? Wenn nicht, welche Optionen gibt es? Sind Geldressourcen gesichert? Sind sie ausreichend? Wenn nicht, welche Optionen gibt es? Werden die Ressourcen ziel- und effizienzorientiert eingesetzt?
Schulleitung	Welche Verantwortungen hat die Schulleitung? Wofür ist sie operativ zuständig? Worauf sollen Teams, Lehrer/innen, Eltern, Schüler/innen und die Schulbehörde sich verlassen können? Was hat die Schulleitung zu leisten? Nach welchen Prinzipien? Was sind die Erfolgskriterien?	Wie setzt die Schulleitung – als Change-Manager – den Erneuerungsprozess in Gang? Welche Prozessabläufe sollen zum Zielbild hinführen? Wie werden sie in Gang gehalten? Welche Prozesselemente werden nach außen kommuniziert, welche nicht? Wie kommen Entscheidungen zu Stande und wie werden sie kommuniziert? Wie werden Krisen bewältigt?	Wie werden Personalressourcen eingesetzt? Wie werden Geldressourcen eingesetzt? Sind die Ressourcen ausreichend, um das Zielbild zu erreichen? Wenn nicht, was fehlt? Worauf kann/muss schlimmstenfalls verzichtet werden?
Steuergruppe	Wofür genau ist die Steuergruppe zuständig? Was genau hat sie zu leisten? Nach welchen Prinzipien? Was sind die Erfolgskriterien? Von wem wird sie eingesetzt? Wer bestimmt die Zusammensetzung? Wem ist sie verantwortlich? Wer ist intern für was zuständig? Was wird gemeinsam getragen? Worauf sollen Schulleitung, Teams, Lehrer/innen, Eltern und Schüler/innen sich verlassen können?	Wie gliedert sich die Steuergruppe in den gesamten Prozessfluss ein? Wie werden interne Arbeitsabläufe gegliedert? Nach welcher logischen Abfolge? Welche Vorbedingungen erschweren die Arbeit und Kommunikation, welche erleichtern sie? Wer hat Prozessverantwortung in der Gruppe? Wann ist das „Ablaufdatum“ der Steuergruppe erreicht?	Wie werden Personalressourcen in der Steuergruppe eingesetzt? Sind die Ressourcen ausreichend, um das Zielbild zu erreichen? Wenn nicht, was fehlt? Ist die Zusammensetzung der Steuergruppe anzahlmäßig passend? Repräsentiert sie alle Stakeholder und Gruppierungen?
Teacher Leaders	Welche Verantwortung trage ich? Wofür bin ich zuständig – und wofür nicht? Was habe ich zu leisten? Nach welchen Prinzipien? Was sind die Erfolgskriterien? Worauf sollen Schulleitung, Steuergruppe, Teams, Lehrer/innen, Eltern und Schüler/innen sich verlassen können?	Wie gestalte ich in meinem Verantwortungsbereich den Entwicklungsprozess mit? Welchen Input brauchen andere Entscheidungsträger von mir? Welche anderen Prozesse müssen zugunsten der Neugestaltung vorübergehend in den Hintergrund rücken?	Sind die Ressourcen ausreichend, um das Zielbild in meinem Bereich zu erreichen? Wenn nicht, worauf muss verzichtet werden? Wie wirkt sich das aus?
Lehrkräfte	Welche Verantwortung trage ich? Wofür bin ich zuständig – und wofür nicht? Was habe ich zu leisten? Nach welchen Prinzipien? Was sind die Erfolgskriterien? Worauf sollen Schulleitung, Steuergruppe, Teams, Kolleg/innen, Eltern und Schüler/innen sich verlassen können?	Wie binde ich die Schüler/innen in den Neugestaltungsprozess ein? Wie die Eltern? Wie kooperiere ich in dieser Phase mit den Kolleg/innen? Welchen Input brauchen andere Akteursgruppen von mir?	Sind die Ressourcen ausreichend, um das Zielbild in meiner Arbeit zu erreichen? Wenn nicht, worauf muss verzichtet werden? Wie wirkt sich das aus?

Methoden für die Arbeit mit dem School Walkthrough²⁴

Jede der im Folgenden vorgestellten Methoden setzt ihren Fokus auf einen anderen Schwerpunkt und ermöglicht einen anderen Zugang zur kriteriengestützten Entwicklung. Sie sind einzeln oder in Kombination hilfreich, um bewusstes Wissen und blinde Flecken in der schulischen Praxis bewusst zu machen und lösungsorientiert daran zu arbeiten.

Die folgenden Methoden sind in keiner besonderen Reihenfolge. Sie sind für Teamsitzung, pädagogische Konferenzen, Sitzungen sowie Fortbildungsveranstaltungen geeignet. In größeren Gruppen ist es empfehlenswert, wenn eine Person die Moderation übernimmt.

Selbsteinschätzung mit SWT: Was fällt auf?

Diese Methode eignet sich für die erste inhaltliche Auseinandersetzung mit den Rastern des SWT.

1. Wählen Sie einen Bereich im SWT aus. Alle haben Zeit, anhand des Rasters die Schule selber einzuschätzen.
2. Die einzelnen Ergebnisse werden gesammelt, z.B. mit Punkten auf einem Flipchart:

Diversität				
Noch nicht	Beginnend	Am Weg	Ziel	Weiterführend
••	••••• •••••	••••• ••••• ••••• ••		

3. Alle bekommen Zeit, für sich die Gesamtergebnisse anzuschauen.
4. Im Plenum stellt die Moderation die Frage: „Was fällt auf?“
5. Die Gruppe tauscht sich aus. Die Antworten werden festgehalten.
6. Häufig vorkommende Antworten werden identifiziert.
7. Die Moderation fasst erste Erkenntnisse zusammen.
8. Wie geht es dann weiter? Ein Ideenkorb für Maßnahmen wird gesammelt.
9. Die Ideen werden noch einmal mit Punkten bewertet, um die ersten drei zu ergreifenden Maßnahmen zu identifizieren.

Unsere Entwicklung im Kontext des SWT

Schaffen Sie einen Überblick über die Entwicklungsbereiche im SWT.

1. Welche Entwicklungsbereiche haben wir im Blick? Welche nicht?
2. Wo liegen unsere Stärken? Welche unserer Stärken sind auf bewusste Entwicklungs-bemühungen zurück zu führen?
3. Welche Bereiche haben wir nicht so stark im Blick und sind trotzdem gut unterwegs?
4. Welche Bereiche hatten wir bisher nicht so sehr im Blick?
5. Wo gibt es Handlungsbedarf?

²⁴ Die hier angebotenen Methoden wurden adaptiert von: Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2012). Von Daten zu Taten – Evidenzbasierte Entwicklungsprozesse in Gang setzen. In: *SchulVerwaltung aktuell* 1. 1., S. 20-21

Stärken und Schwächen nach eigenem Maß

1. Im Plenum wird die Frage gestellt, „Was sind unsere Stärken?“ „Woran sollen wir arbeiten?“ Die Antworten werden festgehalten.
2. Stärken und Schwächen werden den SWT-Bereichen zugeordnet.
3. Die Gruppe wählt einen Bereich als Fokus aus und schätzt den Entwicklungsstand entlang des SWT-Rasters ein.
4. Inwieweit wurden unsere Erwartungen erfüllt? Welche Überraschungen gibt es? Welche Enttäuschungen? Die Antworten werden festgehalten. Beispiel:

<u>Überraschend ist...</u>	<u>Enttäuschend ist...</u>
Leistungsbeurteilung „am Weg!“	Diversität fast nicht im Fokus
Responsivität hoch	respektvolle Aufgaben fallen schwer
Zusammenarbeit im Team geht super	z.Z. keine Gender-Kontaktperson

5. Woran arbeiten wir bereits? Wollen wir diese Arbeit fortsetzen oder brauchen wir hier neue Impulse für die Entwicklungsarbeit?

Entwicklungspotential

1. *Was hat Priorität?* Die Verbesserungsbereiche werden priorisiert und die Ergebnisse festgehalten. (Hier gibt es mehrere methodische Möglichkeiten für Priorisierung, z.B. Bewertung nach Punkten: Alle haben 3 Punkte zur Verfügung und verwenden diese, um die Möglichkeiten zu priorisieren.)
2. Die Gruppe schärft das Thema bzw. die Themen: *Was sind unsere wesentlichen Anliegen? Was ist uns allen wichtig?* Die Kernaussagen werden festgehalten und sichtbar gemacht. Beispiel:

SHARED LEADERSHIP	→	<p>Der Auftrag der jeweiligen Teacher Leader ist allen bekannt</p> <p>Es gibt regelmäßige Abstimmung zwischen Teacher Leader und Schulleitung</p> <p>Teacher Leader werden aufgrund ihrer besonderen Expertise für die Schulentwicklung eingesetzt</p>
-------------------	---	--

3. Die Gruppe überlegt sich nächste Schritte: *Was können wir tun? Was sind unsere Vorschläge? Was könnten wir im Rahmen unserer Handlungsmöglichkeit sofort machen, um in diesem Bereich Qualitätsentwicklung voranzutreiben? Was bräuchten wir, um noch mehr Handlungsmöglichkeiten zu schaffen?* Die Vorschläge werden festgehalten und sichtbar gemacht, eventuell an einer Zeitleiste. Unterschiede für die jeweiligen Aktivitäten der Einzelnen sind erlaubt!

Fokus auf *einen* SWT-Bereich: Gruppenlektüre Resonanz & Irritation

Eine Gruppenlektüre zu Resonanzen und Irritationen ermöglicht einer Gruppe von der persönlichen Lektüre zu Austausch und Reflexion zu kommen. Der Prozess begleitet die Gruppe von der Ich-Perspektive hin zur Wir-Perspektive und vergegenwärtigt wesentliche Anliegen, um auf nächste Handlungsmöglichkeiten zu kommen.

1. Alle lesen den Raster für den ausgewählten Bereich für sich alleine. Während des Lesens oder anschließend, unterstreicht jede/r für sich persönlich die drei wichtigsten Aussagen im Zielbild. (*Alternative*: 2 Aussagen, die Resonanz auslösen, und 2 Aussagen, die Irritation auslösen.)
2. Nach dem Lesen, liest jede/r die unterstrichenen Textteile vor. Die Ergebnisse werden nach Resonanz und Irritation gesammelt und für die Gruppe sichtbar gemacht. Wiederholungen werden mittels Strichliste oder Punkten dokumentiert, um Muster in den Lesarten zu veranschaulichen.
3. Die Ergebnisse werden nach Häufigkeit gereiht.

Beispiel aus dem Fokus resilienzförderliche Schulkultur (Smileys bzw. Frownies bezeichnen Beschreibungen, die gut bzw. weniger gut eingeschätzt wurden.):

☺ Schüler/innen wenden sich vertrauensvoll an ihre Lehrpersonen.	● ● ● ● ●
☺ Schüler/innen übertreffen in ihren Leistungen die angenommenen Prognosen.	● ● ●
☹ Diagnostik wird fördernd eingesetzt.	● ●
☹ Es gibt klare, verbindliche und förderliche Regeln der Zusammenarbeit und pädagogischen Beziehungsgestaltung.	● ● ● ●

4. Die Gruppe diskutiert die am häufigsten unterstrichenen Aussagen und tauscht sich aus: *Warum habe ich diese Aussage unterstrichen? Was löst sie in mir aus? Stimme ich dieser Beschreibung, diesem Kriterium zu? An welcher Praxis mache ich das fest?* Die Moderation hält die Aussagen fest und fasst sie vor dem nächsten Schritt zusammen.
5. Die Gruppe orientiert sich an den Kriterien: *Was haben wir im Blick? Was nicht? Wie zeigt sich das in unserer alltäglichen Arbeit? Welche Kriterien würden wir hinzufügen?* Die Moderation hält die Aussagen fest und fasst sie vor dem nächsten Schritt zusammen.
6. Die Gruppe schärft das Thema bzw. die Themen: *Was ist uns allen wichtig? Was ist unsere gemeinsame Sache? Woran können wir es erkennen?* Die wesentlichen Anliegen werden festgehalten und sichtbar gemacht. Beispiel:

Wir gestalten förderliche Beziehungen zu den Schüler/innen.	→	Rückmeldungen sind wertschätzend und orientieren sich an Ressourcen.
Wir ermöglichen hohe Leistungen.	→	Wir trauen allen Schüler/innen hohe Leistungen zu und stellen auch an alle hohe Anforderungen.
Unsere Pädagogische Arbeit hat einen gemeinsamen Rahmen.	→	Die Regeln des Miteinander sind klar und verbindlich und werden gemeinsam mit den Schüler/innen gestaltet.

7. Die Gruppe überlegt sich nächste Schritte: *Was können wir tun? Was sind unsere Vorschläge? Was könnten wir im Rahmen unserer Handlungsmöglichkeit sofort machen, um in diesem Bereich Qualitätsentwicklung voranzutreiben? Was bräuchten wir, um noch mehr Handlungsmöglichkeiten zu schaffen?* Die Vorschläge werden festgehalten und sichtbar gemacht, eventuell an einer Zeitleiste. Unterschiede für die jeweiligen Aktivitäten der Einzelnen sind erlaubt! Beispiel:

WAS	WER	WANN
gleiche Aufgabe/n für alle Schüler/innen	alle	ab sofort
auf wertschätzende Rückmeldung achten	Teams	ab sofort
Lernverträge mit Schüler/innen	Fachteam E	ab Herbst
Regeln des Miteinander erarbeiten	Franz, Kerstin	März -April

Fokus auf Zielbild: Gruppenlektüre Deep Reading

Eine Gruppenlektüre nach der „Deep Reading“ Methode ermöglicht eine tiefgehende Auseinandersetzung mit einem Text. Diese ist besonders hilfreich, wenn Verwirrung, Irritation und/oder Ablehnung herrscht. Der Prozess verlangsamt das Lesen und schafft Zeit und Raum für die Entfaltung des Textes, um Neues in den Blick zu bekommen. Auch dieser Prozess begleitet die Gruppe von der Ich-Perspektive hin zur Wir-Perspektive und vergegenwärtigt wesentliche Anliegen, um auf nächste Handlungsmöglichkeiten zu kommen. Es ist empfehlenswert, eine Person mit der Moderation zu betrauen.

1. Eine Person liest die Beschreibung im Zielbild des ausgewählten Bereichs Satz für Satz laut vor. Wenn ein Gruppenmitglied Irritation oder Resonanz aufspürt, hält er/sie das Lesen an.
2. Alle Mitglieder stellen Fragen zum Satz bis die Fragen ausgehen. Zum Beispiel könnten bei dem Satz aus dem Bereich Diversität („Die Einmaligkeit jeder Person wird anerkannt und im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen genützt, sodass sie die Individuen und Gemeinschaft stärkt und Halt gibt.“) folgende Fragen vorkommen: *Woran erkennt man die Einmaligkeit einer Person? Wie erkennt man etwas an? Was sind Lehr- und Lernprozesse? Was gibt in der Schule Halt? Wer soll das machen? Was wird dadurch besser? Warum eine Gemeinschaft stärken?* und so weiter.
3. Gruppenmitglieder tauschen sich kurz darüber aus, zu welchen Fragen sie momentan keine Antwort haben beziehungsweise welche Fragen Neues in den Blick bringen.
4. Das Vorlesen wird fortgesetzt. Schritte 2 und 3 werden nach Bedarf bis zum Ende des Textes wiederholt.
5. Anschließend setzt sich die Gruppe mit folgenden Fragen auseinander: *Welche Einsichten haben wir gewonnen? Was ist Sache? Was ist für uns das Wesentliche? Was haben wir bisher nicht im Blick gehabt? Was ist noch unklar?* Die Moderation hält die Ergebnisse fest und fasst sie vor dem nächsten Schritt zusammen.
6. Die Gruppe überlegt sich nächste Schritte: *Wo sind wir jetzt? Was bedeutet dies für die Gruppe? Für die Einzelnen? Welche Handlungsmöglichkeiten fallen uns ein? Was könnten wir als Gruppe sofort machen, um in diesem Bereich Qualitätsentwicklung voranzutreiben? Als Einzelne?* Die Überlegungen werden festgehalten, eventuell an einer Zeitleiste.

Gruppenlektüre Thesenarbeit zum vertieften Verständnis des Zielbildes

Thesenarbeit ist höchst anspruchsvoll. Es setzt analytisches Denken voraus, und fordert die Fähigkeit, Inhalte zu verdichten und als These in einem Satz zu artikulieren. Diese ist besonders sinnvoll, wenn Kernideen für die Weiterentwicklung an der Schule formuliert werden sollen. Auch dieser Prozess begleitet die Gruppe von der Ich-Perspektive hin zur Wir-Perspektive.

1. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lesen nur die Spalten des Zielbildes und unterstreichen für sich persönlich wesentliche Aussagen. Bei entsprechender Gruppengröße kann diese Arbeit nach Themen aufgeteilt werden. Wir nehmen als Beispiel „Fokus Lernseitigkeit“; es könnten folgende Aussagen unterstrichen sein:
Lernen als Erfahrung, Unterricht als eine Erfahrungswelt, Lehrkräfte sind responsiv, Gemeinschaft ist Resonanzfeld für die Einzelnen.
2. Die Aussagen werden auf Flipchart gesammelt.
3. In Teams (die Zahl wird von der Zahl der Themen bestimmt) werden die Aussagen als Themenfelder analysiert. *Was gehört zu diesem Thema? Was nicht? Wie zeigt sich das? Was liegt dahinter?* Das Team ergänzt das Themenfeld.
4. Die Teams formulieren Thesen, die für die Qualitätsentwicklung in diesem Themenfeld relevant sind. Eine These ist ein vollständiger Satz, der das Anliegen oder den Kern der Sache zum Ausdruck bringt. Pro Themenfeld sind 2 – 3 Thesen empfehlenswert. Beispiel zum Themenfeld „Lernseitigkeit“:

Etwas gelernt zu haben heißt eine Erfahrung gemacht zu haben.

Die Lehrer/innen nehmen das Lernen und den Lernerfolg jeder Schülerin/jedes Schülers wahr und setzen gemäß erhaltenen Informationen den nächsten Schritt.

Das „Ich“ wird erst am „Wir“ zum Ich.

5. Die Teams präsentieren ihre Ergebnisse im Plenum. Klärungsfragen sowie Vorschläge zur Schärfung einer These sind erlaubt.
6. Neue Teams werden nach Lust, in einem Themenfeld zu arbeiten, gebildet. Diese Teams leiten Ausdrucksformen von den Thesen ab: *Wenn diese These unserer Arbeit zugrunde liegt, wie zeigt sich das? Wie fühlt sich das an? Wie wirkt sie sich auf die Schüler und Schülerinnen aus?* Das Team hält 5 – 7 Auswirkungen zu jeder These fest.
7. Die Teams präsentieren ihre Ergebnisse im Plenum. Diese werden auch schriftlich für die Weiterentwicklung festgehalten.

Free-Listing

Free-Listing ist eine effiziente Methode, Daten zu einem Thema zu sammeln und Wissen zu mobilisieren. Sie ist geeignet, um Daten in Einzelgesprächen sowie in großen Gruppen zu gewinnen. Die Beteiligten schreiben alles auf, was ihnen zu einem Thema einfällt, zum Beispiel „Schreiben Sie auf, was Ihnen einfällt, wenn Sie das Wort ‚Kriterien‘ hören.“ Die Ergebnisse können nach Häufigkeit und Position der Antworten ausgewertet werden und in Folge als Orientierung für Schulentwicklungsaktivitäten verwendet werden.



In unserem Beispiel „kriteriale Leistungsbeurteilung“ wäre es denkbar, Schüler und Schülerinnen zu bestimmten Themen zu befragen, etwa wie „Schreib auf, wie du deine eigene Leistung bewertest. Wie weißt du, ob du eine gute Leistung erbracht hast? Was ist für dich wichtig, damit du mit deiner eigenen Leistung zufrieden bist?“

Clustering

Clustering ist eine einfache, schnelle Methode, um Themen oder Muster zu erkennen, Inhalte zu organisieren oder priorisieren sowie unterschiedliche Wahrnehmungen zu entdecken. Die Gruppenmitglieder gruppieren einzelne Faktoren, Themen, Ideen oder Informationen, die auf einzelnen Karten stehen. Sie können die Gruppierungen beziehungsweise Kategorien auch betiteln. Die Methode kann variiert werden: Individuen sortieren, eine Gruppe sortiert gemeinsam, oder auch in einer gemischten Form, in der zuerst Einzelne sortieren und anschließend die Gruppe die individuellen Unterschiede in den Clustern diskutiert.

In unserem Beispiel „kriteriale Leistungsbeurteilung“ wäre es denkbar, allgemeine Qualitätskriterien (z.B.: Anwendung von Regeln, Genauigkeit, Wiederholbarkeit, Allgemeingültigkeit, Ästhetik, Klarheit²⁵) in Verbindung mit fachbezogener Leistungsbeurteilung zu setzen. Zunächst gibt es ein Brainstorming zu allgemeinen Qualitätskriterien; sie werden auf Kärtchen festgehalten. Dann werden sie zu einzelnen Fächern in Bezug gesetzt. In diesem Beispiel wird sich zeigen, dass es a) viele Überlappungen und b) sehr viele anwendbare Kriterien zur Beurteilung einer Leistung gibt – was die fokussierte Auswahl begründbar macht!

3-2-1 Fragebogen

Der 3-2-1 Fragebogen kommt aus dem Bereich formativer Leistungsbeurteilung und wird auch „Exit Card“ („Schluss- oder Ausstiegskarte“) genannt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer notieren zum Beispiel am Ende einer pädagogischen Konferenz

- 3 Sachen, die sie gelernt haben,
- 2 Sachen, die sie noch nicht ganz verstehen, und
- 1 neue Frage, die sich für sie heute ergeben hat.

Die Methode ist aber auch im Rahmen von Entwicklungsprozessen nützlich, wenn es darum geht, Reflexion zu ermöglichen oder Verbindlichkeit für die nächsten Entwicklungsschritte zu stärken. Beispiel:

Beim Thema „DigiKomp“ könnte die Methode als Diskussionseinstieg genommen werden. Eine Formulierungsmöglichkeit wäre:

- 3 bewährte Elemente in meiner Praxis im Bereich eLearning, die ich beibehalten will;
- 2 Punkte, die besser sein könnten;
- 1 Änderung, die ich bereit bin, zu machen.

²⁵ vgl. „Kriterien für die Beurteilung“ in Dienstag: *Angaben Arbeitsräume zur Aufgabenkultur*, S.6.
www.nmsvernetzung.at/course/view.php?id=257

Fokusgruppe

Eine Fokusgruppe besteht aus Betroffenen oder Beteiligten, die Einblicke zu einem Thema aus ihrer Position heraus geben können. Ein Moderator führt die Gruppe durch einen Fragenkomplex zu einem bestimmten Thema oder Anliegen. Die Moderation folgt einem vordefinierten Ablauf, der aus Fragen, Impulsen und Aufgaben besteht. Im Rahmen der Schulqualitätsentwicklung könnten Fokusgruppen aus Schülern und Schülerinnen, Erziehungsberechtigten oder aber auch aus Kollegen und Kolleginnen bestehen. Durch Fokusgruppen kann die Schule Daten über Reaktionen auf Ideen, Vorschläge oder Strategien bzw. Einsichten, die durch Interaktion in der Gruppe, sowie Meinungen, Einstellungen und Präferenzen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen gewinnen.

Beispiel:

Zum Thema Leistungsbeurteilung könnte eine Fokusgruppe von Schülerinnen und Schülern zum Thema „Transparenz der Beurteilungskriterien“ sinnvoll sein. Folgende Fragen und Aufgaben könnten dabei hilfreich sein:

- Wie weißt du, ob du etwas gut gemacht hast?
- Was macht eine gute Leistung aus?
- Welche Kriterien sind bei der Beurteilung in den unterschiedlichen Fachbereichen relevant? Wie habt ihr diese erfahren?
- Evaluiert die folgende Leistung (etwa wie einen Text) wie es die Lehrperson machen würde. Welche Kriterien sind relevant? Wie kommt ihr zu eurer Beurteilung?



Die SWT-Kriterienraster

Der School Walkthrough strukturiert als themenübergreifendes Bezugssystem jene Ausschnitte aus dem schulformunabhängigen Gesamtkomplex der Schul- und Unterrichtsqualität, die durch die Gesetzgebung für die NMS-Entwicklung besondere Relevanz haben. Diese Themenbereiche sind jedoch in jedem Schulentwicklungsprozess – egal in welcher Schulart – von zentraler Bedeutung. Wir stellen im Anschluss die Themen einzeln in den Fokus der Betrachtung.

In jedem der Themenbereiche wurden Kriterien identifiziert, die in Summe die Qualität in diesem Bereich beschreiben. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit kann die Gesamtheit aller hier dargelegten Kriterien als Fundament von „guter Schule“ gesehen werden. Diese Kriterien stellen die Konkretisierung der Entwicklungsbereiche dar und haben somit zwei Funktionen:

- eine Orientierungsfunktion (sie zeigen die Entwicklungsrichtung auf)
- eine normative Funktion (sie beschreiben die Erwartungen und Normen)

Auch wenn die Kriterien in unserer Rasterdarstellung verschiedenen Themenfeldern zugeordnet sind, stehen sie in der Praxis nicht unverbunden nebeneinander, sondern sind in unterschiedlicher Weise wechselseitig aufeinander bezogen. Die einzelnen Qualitätsaussagen müssen daher im Gesamtzusammenhang des SWT gesehen werden.

Und da Entwicklung nicht dem binären Prinzip folgt (Zielbild oder nichts), sondern zumeist in Schritten erfolgt, gibt es in den SWT-Rastern fünf Qualitätsstufen, die auch die Erfolge *vor* dem Ziel anerkennen.

Die verbalen Beschreibungen in der so entstandenen Matrix präzisieren schlussendlich im Sinne von Indikatoren das „*Wie zeigt sich das?*“ auf den verschiedenen Qualitätsstufen beim jeweiligen Kriterium. Somit wird es möglich, den Schritt von nicht-systematischen, subjektiven Wahrnehmungen hin zu reflektierten, kriteriengeleiteten Einschätzungen zu machen.

Fokus auf Lernseitigkeit

	Noch nicht	Beginnend	Am Weg	Ziel	Weiterführend
Erfahrungsorientierung	Die Lernenden werden als Objekt des Unterrichts behandelt. Lehrkräfte richten ihre Aufmerksamkeit auf ihre eigene Lehraktivität. In den Blick kommen Schüler/innen in erster Linie, wenn sie den geplanten Unterrichtsablauf stören.	Die Lernenden werden auf Basis einer Zuteilung oder Zuschreibung wahrgenommen bzw. angesprochen, z.B. als Buben / Mädchen oder als die „Braven“ / die „Störenden“. Der Unterricht wirkt mehr dirigiert als im Fluss.	Lehrkräfte orientieren sich an den Schüler/innen. Sie sprechen sie als Individuen an und sind im Kontakt mit Einzelnen. Die außerschulische Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler ist fallweise im Blick.	Lehrkräfte erkennen Lernen als Erfahrung und den Unterricht als eine Erfahrungswelt. Sie wechseln regelmäßig zwischen lehrseitigen (das, was sie selbst erfahren) und lernseitigen (das, was die Lernenden erfahren) Perspektiven, um die Erfahrungen Einzelner in den Blick zu bekommen.	Routinen und Strukturen tragen zu einem lernanregenden Umfeld bei. Jede Stimme wird gehört; alle sind beteiligt und gestalten das Geschehen mit. Jede/r hat Stärken, die der Gemeinschaft zugutekommen.
Responsivität	Der Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden ist distanziert bis feindlich. Verletzende Handlungen seitens der Lehrkräfte kommen vor. Blickkontakt ist selten; Kontaktvermeidung seitens der Lernenden ist beobachtbar.	Das Antwortgeschehen orientiert sich an Zuschreibungen bzw. Etikettierungen. Es gibt Blickkontakt zwischen den Lernenden und Lehrenden. Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ist distanziert aber wertschätzend.	Einzelne Schüler/innen werden wahrgenommen, insbesondere dann, wenn es Probleme, Herausforderungen oder Irritationen gibt. Schwächen und Barrieren zum Schulerfolg werden angesprochen und Lösungen gesucht.	Alle Beteiligten werden ernst genommen. Es herrscht ein respektvoller Umgang in Beziehung zueinander. Es gibt Raum für persönliche Bedürfnisse und Interessen. Die Lernenden trauen sich selbst Erfolg zu und finden in der Gemeinschaft Halt. Lehrkräfte sind responsiv und gehen auf die sozialen, emotionalen und kognitiven Bedürfnisse der Lernenden ein.	Es gibt häufig Kontakt unter allen Beteiligten. Alle fühlen sich sozial und emotional gut aufgehoben sowie kognitiv beansprucht. In einem lebendigen Austausch gehen alle Beteiligten mit Respekt aufeinander zu und ein. Jede Stimme wird gehört
Resonanz	Die Lernenden erleben die Schule bzw. den Unterricht als befremdend, kühl oder gar bedrohlich. Die Beteiligten sind wenig in Kontakt.	Die Lernenden erleben die Schule bzw. den Unterricht weder als belastend noch als förderlich. Sie finden primär Resonanz durch ihre sozialen Beziehungen in der Klassengemeinschaft. Sie haben wenig Kontakt zu Lehrpersonen.	Die Lernenden fühlen sich sicher und sind in Beziehung zu einander und im Kontakt mit allen Lehrpersonen. Sie haben zumindest eine Bezugsperson im Lehrkörper. Schule wird als angenehmer Ort erlebt.	Der Umgang mit Zeit, Raum und Beziehung fördert das leibliche und geistige Wohl aller Beteiligten. Neugier, Präsenz, Konzentration, Entspannung sind vorhanden. Die Gemeinschaft ist ein positives Resonanzfeld für die Einzelnen.	Die Schule ist ein positiver Resonanzraum, der die Tätigkeiten aller verbindet. Phasen von hoher Konzentration und Ernsthaftigkeit wechseln mit Entspannungsphasen ab. Alle fühlen sich von Themen und Aufgaben angezogen und herausgefordert.

Fokus auf Rückwärtiges Lerndesign

	Noch nicht	Beginnend	Am Weg	Ziel	Weiterführend
Lernzielorientierung	Unterrichtsplanung besteht aus Lernzielen und Aktivitäten entlang einer Zeitachse. Konkrete Lernziele bzw. Erfolgskriterien entstehen im Tun und variieren je nach Situation bzw. Schüler/in. Leicht abprüfbares Wissen und Können sind im Fokus.	Geplante Aktivitäten werden als Tun-Können-Ziele dargestellt. Verstehensziele kommen nicht vor bzw. werden mit Wissenszielen verwechselt. Kernfragen und Kernideen, falls vorhanden, deuten auf leicht abprüfbares Wissen hin.	Lernziele sind in Verstehen, Wissen und Können unterteilt und beschreiben das Kompetenzbild, das am Ende beurteilt wird. Bezug zu Bildungsstandards und Fachlehrplan ist teils gegeben. Erfolgskriterien sind angedeutet und relevant zum Ziel.	Lernziele sind in Verstehen, Wissen und Können unterteilt. Sie sind untereinander stimmig und stellen ein klares Kompetenzbild dar. Das Zielbild ist im Einklang mit den Bildungsstandards und dem Fachlehrplan. Erfolgskriterien sind authentisch und stimmen mit dem Zielbild überein.	Alle orientieren sich konsequent an den Lernzielen und den Erfolgskriterien. Die Lernenden bestimmen die Ziele und den Lernweg mit. Sowohl Lern- als auch Leistungsaufgaben sind relevant, authentisch und glaubwürdig und ermöglichen die Sichtbarmachung des angestrebten Zielbildes.
Klarheit & Transparenz	Die zu erzielenden Kompetenzen, Anforderungen bzw. Lernziele lassen sich schwer erkennen. Lernende handeln in Erfüllung ihrer Aufgaben und tun sich schwer, ihre Arbeit in Beziehung zu Kompetenzen bzw. außerschulischen Kontexten zu setzen. Sinn und Zweck fehlen.	Lernziele sind als Teilziele erkennbar und für jede/n zugänglich. Das, was am Ende beurteilt wird, ist implizit und lässt mehrere Interpretationen zu. Erfolgskriterien sind bei häufig angegedeutet oder implizit.	Lernziele sind für alle als Ziel zugänglich und als Gesamtbild nachvollziehbar. Kriterien sind angedeutet; die Lernenden wissen zum Teil, wie sie ihre eigene Leistung einschätzen können.	Lernziele und Erfolgskriterien sind transparent und für alle als Zielbild nachvollziehbar. Sie fungieren stets als Orientierung für Lehr- und Lernprozesse. Das Wechselspiel offener, sinnstiftender Kernfragen und Kernideen stellt das Erkennen und Verstehen in den Mittelpunkt.	Die Lernenden wissen, wie sie ihre Kompetenz unter Beweis stellen können. Sie schätzen die Qualität ihrer Leistung nach transparenten, nachvollziehbaren Erfolgskriterien akkurat ein und dokumentieren ihre Entwicklung.
Planungsflexibilität	Der Zeitplan ist eng und räumt wenig bis kaum zeitlichen Spielraum für Ungeplantes bzw. individuelle Lernbedürfnisse ein. Die Unterrichtsplanung bzw. das Schulbuch engt ein und verursacht Druck.	Lehr- und Lernaktivitäten bzw. Lehr- und Lernprozesse sind weitgehend fixiert. Es gibt wenig Raum, lernförderliche Entscheidungen mitten im Geschehen zu treffen. Abweichungen irritieren und erzeugen Druck, werden häufig als Probleme bzw. Mängel behandelt.	Das Lerndesign ermöglicht Flexibilität bei der Planung von Lehr- und Lernprozessen. Mehrere Wege zum Ziel bzw. Handlungsoptionen sind möglich. Lehrkräfte adaptieren nach Bedarf Lehr- und Lernaktivitäten und treffen ihre Entscheidungen im Bezug zum Zielbild.	Das Zielbild dient als Referenzrahmen für Lehr- und Lernprozesse. Sowohl Lehrende als auch Lernende haben Spielraum für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen und treffen Entscheidungen über nächste Schritte auf Basis von Erfolgskriterien.	Alle haben Raum und Zeit, den eigenen Weg zum Ziel zu bestimmen. Die Dokumentation der eigenen Kompetenzentwicklung wird als Information für Entscheidungen genutzt, damit Lern- und Lehraktivitäten möglichst wirksam sind.

Fokus auf Flexible Differenzierung

	Noch nicht	Beginnend	Am Weg	Ziel	Weiterführend
Klarheit & Transparenz	Die zu erzielenden Kompetenzen, Anforderungen bzw. Lernziele lassen sich schwer erkennen. Die Frage, was das Ziel ist bzw. was eine gute Leistung ausmacht, ist schwer zu beantworten.	Teilziele sind erkennbar. Das, was am Ende beurteilt wird, bzw. Erfolgskriterien werden beiläufig angedeutet. Es ist kein oder nur geringes gemeinsames Verständnis über die Anforderungen vorhanden.	Lernziele (Verstehen, Wissen und Können) sind für jede/r als Zielbild zugänglich und als Gesamtbild nachvollziehbar. Das Zielbild gilt für alle. Rückmeldung erfolgt meist nach Kriterien, die für alle gelten.	Lernziele (Verstehen, Wissen und Können) und Erfolgskriterien sind transparent und dienen als Kompass für alle Beteiligten. Die Lernenden haben ein gemeinsames Verständnis von den Anforderungen und beziehen sich darauf.	Die Lernenden wissen, was zu tun ist und wozu sie es tun; die Arbeit scheint ihnen sinnvoll und relevant und erweckt dadurch Ernsthaftigkeit.
Flexible Gruppierung & Klassenführung	Unterschiedliche Vorerfahrungen, Interessen und Lernpräferenzen werden ausgeklammert. Alle Lernenden sind mit den gleichen Aufgaben beschäftigt und sollen im gleichen Tempo arbeiten. Daraus entstehende Unterschiede und Abweichungen werden als Mängel oder Probleme behandelt.	Die Lernenden sind in fixen Gruppen eingeteilt und nehmen sich gegenseitig differenzierend auf Basis einer Gruppenzugehörigkeit wahr. Der Unterricht findet in Halbklassen oder Halbgruppen statt. Unterschiedliche Zielsetzungen bzw. unausgewogene Aufgaben für Einzelne führen zu auseinanderdriftenden Leistungen.	Differenzierungsmaßnahmen orientieren sich primär an Vorwissen. Relativ fixe Gruppen arbeiten durch Selbstwahl entstehen durch Selbstwahl der Lernenden. Sie nehmen sich gegenseitig unterschiedlich wahr, u.U. aufgrund einer Gruppenzugehörigkeit, die in der Schule erst entstanden ist. Klassenführung bei zeitgleich unterschiedlichen Gruppierungen und Aufgaben gelingt zum Teil.	Differenzierungsmaßnahmen orientieren sich an Informationen über Vorwissen, Interessen und Lernpräferenzen. Es wird zwischen unterschiedlichen Lernsettings und Gruppenkonstellationen fließend gewechselt. Muster von Zuteilungen oder Etiketten sind nicht erkennbar. Gemeinsamkeitsgefühl ist spürbar.	Es herrscht eine inklusive, förderliche und respektvolle Lernkultur. Unterschiede werden als Ressourcen positiv thematisiert und für die Gestaltung von Lernsettings und Gruppenkonstellationen genutzt. Jede/r hat Anlass, mit jedem/Jeder zu arbeiten.

	Noch nicht	Beginnend	Am Weg	Ziel	Weiterführend
Respektvolle Aufgaben	Ein Weg zum Ziel wird angeboten. Alle arbeiten im gleichen Takt an den gleichen Aufgaben. Manche fühlen sich unterfordert, andere fühlen sich überfordert. Der Bezug zum Zielbild bzw. die Sinnhaftigkeit der Aufgaben für den eigenen Lernerfolg ist unklar.	Manche Lernenden beschäuflichen sich häufig mit Aufgaben, die Reproduktion erfordern, und verhindern dabei ihren Kompetenzaufbau. Manche Aufgaben sind für das Erreichen der Lernziele nicht ausreichend oder nicht relevant.	Aufgaben sind überwiegend herausfordernd und relevant zum Zielbild. Unterschiede unter den Lernenden werden gelegentlich thematisiert und berücksichtigt. Manche Lernenden werden auf Grund ihres Lernfortschritts als Tutor/inn/en eingesetzt bzw. als "Selbstläufer" behandelt.	Die Lernenden sind herausgefordert und arbeiten konzentriert an Aufgaben, die relevant für ihren Erfolg sind. Unterschiede in der Gemeinschaft werden als selbstverständlich und positiv gehandhabt. Die Lernenden sind in der Lage, ihre Aufgaben eigenständig zu bewältigen und holen sie sich Unterstützung von einander und den Lehrpersonen nach Bedarf.	An alle Lernenden wird ein hoher Anspruch gestellt. Zutrauen und Zuversicht sind spürbar. Die Aufgaben stehen stets im Bezug zum Zielbild. Die Lernenden sind an der Aufgabenstellung beteiligt bzw. stellen sich selbst Aufgaben.
Information	Informationen zu Lernstand, Interessen und Lernpräferenzen der Lernenden werden nicht systematisch erhoben. Lern- und Leistungsergebnisse werden ausschließlich summarisch als Belege für Beurteilung genutzt.	Annahmen bzw. Zuschreibungen hinsichtlich des Leistungsvermögens bzw. des Potentials einer/s Schülerin/s sind Grundlage für die Unterrichtsplanung. Unterschiede wie stark/schwach, langsam/schnell, einfach/schwierig, wenig/mehr werden bei der Zuteilung von Aufgaben verwendet.	Informationen zu Vorwissen, Interessen und Lernpräferenzen werden gelegentlich erhoben. Unterschiedliche Aufgaben werden nach dem Gleiskannenprinzip den Lernenden zur Auswahl angeboten. Unklar ist, wie sie was auswählen. Lehrkräfte sind u.U. von dem Aufwand überfordert und erkennen nur schwer, wie welche Maßnahmen wirken.	Informationen zu Vorwissen, Interessen und Lernpräferenzen werden gezielt erhoben, um Differenzierungsmaßnahmen im Hinblick auf Lücken zwischen Lernstand und dem Zielbild nach Bedarf strategisch zu bestimmen. Differenziert wird nur nach Bedarf, um Lernzuwachs, Motivation und Effizienz beim Lernen zu unterstützen. Lern- und Leistungsergebnisse werden zunächst als Information verwendet.	Informationen zu Vorwissen, Interessen und Lernpräferenzen werden laufend stets erhoben und von allen Beteiligten genutzt, um den Lernweg zum Ziel möglichst effizient, wirksam und erfolgsorientiert zu bestimmen.

Fokus auf Kriteriale Leistungsbeurteilung

	Noch nicht	Beginnend	Am Weg	Ziel	Weiterführend
Kriterienorientierung	Keine Beurteilungskriterien sind erkennbar. Die subjektive Einschätzung der Lehrperson dient als Maßstab für die Bewertung, Erfolg wird aufgrund individuellen Lernfortschritts beurteilt (Individualnorm) bzw. Maßstäbe werden an erbrachte Leistungen angepasst oder die Qualität einer Leistung an der Gauß'schen Kurve relativiert (Sozialnorm).	Kompetenzraster zur Selbsteinschätzung deuten auf Lernziele hin, sind jedoch ohne Untermauerung von Kriterien. Kriterien werden fallweise angesprochen bzw. angedeutet. Anforderungen entsprechen nicht den Anforderungen der Schulstufe im Fachlehrplan bzw. fehlt der Bezug zu den Bildungsstandards.	Wesentliche Kompetenzen sind in Bezug zu den Bildungsstandards. Kriterien geben Orientierung für die Beurteilung von Kompetenzleistungen und verdeutlichen welche Faktoren bei einer Leistung zählen. Die Erwartungen entsprechen zum Teil den Anforderungen der Schulstufe im Fachlehrplan.	Erfolgskriterien für die Leistungsfeststellung sind authentisch und durch den Bezug zu realen Handlungssituationen glaubwürdig. Beurteilungsraster beschreiben entsprechend den Anforderungen der Schulstufe bzw. Bildungsstandards die unterschiedlichen Qualitätsstufen von Leistungen und werden bei Leistungsfeststellungen konsequent verwendet.	Schüler/innen bestimmen die Qualitäts- bzw. Beurteilungskriterien mit. Sie erarbeiten gemeinsam mit den Lehrpersonen Beschreibungen der Qualitätsstufen, die entsprechend den Anforderungen der Schulstufe im Fachlehrplan sowie den Bildungsstandards zu erwarten sind.
Transparenz	Schüler/innen empfinden die Beurteilung als willkürlich und ungerecht. Sie fühlen sich dauernd auf dem Prüfstand und der Situation ausgeliefert. Noten sind für sie und ihre Eltern nicht nachvollziehbar.	Die Latte wird Schritt für Schritt erhöht, was das Sichtbar-Machen der Kompetenzentwicklung erschwert. Schüler/innen haben keine verlässliche Orientierung. Noten werden nach Punkte-/Prozentsystem errechnet und geben wenig Information darüber, welche Schritte unternommen werden können, um Kompetenz aufzubauen.	Die Schüler/innen wissen, was zählt, und können strategisch ihr Lernen steuern, um gute Ergebnisse zu erzielen, wenn sie wollen. Weil die Anforderungen nur teilweise im Einklang mit den Bildungsstandards bzw. dem Fachlehrplan sind, ist es möglich, ohne ausreichende Kompetenz erfolgreich zu sein.	Die Schüler/innen wissen, welche Kompetenzen wesentlich sind und verstehen die Kriterien und Qualitätsstufen. Sie nutzen Beurteilungsraster zur Selbst- und Peereinschätzung sowie zur Dokumentation ihrer eigenen Kompetenzentwicklung. Es ist ihnen klar, wie eine Note ermittelt wird. Sie wissen inwieweit Schwächen im Kernbereich durch Stärken kompensiert werden können. Eine Note ist aussagekräftig über den aktuellen Kompetenzstand.	Beurteilungsraster werden konsequent bei der Leistungsfeststellung, im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen für wirksame Rückmeldung, Selbst- und Peereinschätzung sowie zur Dokumentation der Kompetenzentwicklung verwendet. Alle Beteiligten verstehen die Anforderungen und sind in der Lage, selbst jederzeit eine Note auf Basis der Ergebnisse der Leistungsfeststellungen einzuschätzen.

	Noch nicht	Beginnend	Am Weg	Ziel	Weiterführend
Rechtskonformität	Leistungsfeststellungen werden benotet; es gibt keine Unterscheidung zwischen Feststellung nach Kriterien und Benotung. Noten werden mechanisch berechnet. Aufzeichnungen sind nicht nachvollziehbar.	Leistungsfeststellungen werden benotet; es gibt keine Unterscheidung zwischen Feststellung nach Kriterien und Benotung. Noten werden mechanisch berechnet. Aufzeichnungen sind nicht nachvollziehbar.	Anforderungen sind nicht im Einklang mit dem Fachlehrplan bzw. den Bildungsstandards. Reproduktives Wissen ohne Handlungskompetenz kann Erfolg sichern.	Anforderungen sind im Einklang mit dem Fachlehrplan bzw. den Bildungsstandards. Beurteilungspraxis ist im Einklang mit der Rechtslage.	Anforderungen sind im Einklang mit dem Fachlehrplan bzw. den Bildungsstandards und integrieren überfachliche Kompetenzen bzw. die allgemeinen Bildungsziele im Lehrplan. Beurteilungspraxis ist rechtskonform.
Erfolgsorientierung	Die Beurteilungspraxis wirkt nachtragend und entmutigend. Beurteilung ist bedrohlich und beängstigend. Schüler/innen sind demotiviert und ratlos, fühlen sich ausgeliefert.	Die Beurteilungspraxis orientiert sich an Mängeln und Defiziten. Schüler/innen werden angeregt, ihre Defizite abzubauen bzw. zu kompensieren. Noten sind emotionalisiert.	Die Schüler/innen orientieren sich an Leistung und guten Noten. Lernen und Kompetenzaufbau sind sekundär und nur nötig, wenn Schüler/innen mit ihren Noten nicht zufrieden sind.	Schüler/innen sind am Lernen orientiert und sehen den Sinn darin, in ihr eigenes Lernen zu investieren. Sie erleben Erfolg, wenn sie ihre Kompetenz durch eigene Anstrengung weiter aufbauen. Die Schüler/innen sind in der Lage, zwischen Bewertung von Leistung und Bewertung von Persönlichkeit zu trennen.	Schüler/innen erkennen ihre Selbstwirksamkeit und sind erfolgsorientiert. Lernen und die eigenen Erwartungen zu übertrifften stehen im Vordergrund. Es herrscht ein starkes Gemeinschaftsgefühl. Lern- und Leistungsaufgaben sind für die Einzelnen sinnvoll.

Fokus auf Aufgabenkultur

	Noch nicht	Beginnend	Am Weg	Ziel	Weiterführend
Kohärenz & Relevanz	Die Beziehung zwischen Aufgaben und Zielbild in Bezug auf Fachlehrplan bzw. Bildungsstandards ist unklar oder widersprüchlich.	Die Beziehung zwischen Aufgaben und Zielbild in Bezug auf Fachlehrplan bzw. Bildungsstandards ist teilweise klar. Der Grad der Komplexität wird „nach Gefühl“ eingeschätzt.	Der Komplexitätsgrad von Aufgaben wird systematisch analysiert. Manche Aufgaben werden in Verbindung zu Lernzielen gesetzt und bekommen dadurch besondere Aufmerksamkeit.	Das Angebot von Lern- und Leistungsaufgaben ist im Einklang mit den Lernzielen. Aufgaben werden systematisch nach dem Webb-Modell analysiert bzw. erstellt. Der Fokus liegt auf Aufgaben, die dem Komplexitätsgrad der Anforderungen entsprechen. Lehrkräfte kompensieren mangelhafte Angebote im Lehrwerk.	Komplexe Aufgaben sind Ausgangspunkt für Lehr- und Lernprozesse; sie haben bei der Beurteilung von Kompetenzen Vorrang und werden auch gemeinsam mit den Lernenden im Hinblick auf die Lernziele erstellt.
Spektrum an Komplexität	Aufgaben zielen auf das Auswendiglernen und die Wiedergabe von Informationen bzw. die Wiederholung von einfachen Verfahren. Aufgaben erfordern kein strategisches oder erweitertes Denken bzw. sind mit richtig/falsch leicht korrigierbar.	Aufgaben mit unterschiedlichen kognitiven Ansprüchen werden nach einer Progression oder in Stufen organisiert und zum Teil auch so gekennzeichnet (z.B. leicht-mittel-schwer). Der Schwierigkeitsgrad wird mit dem Komplexitätsgrad bei der Aufgabenstellung verwechselt.	Aufgaben mit unterschiedlichen kognitiven Ansprüchen werden gestellt, wobei weniger komplexe Aufgaben, die schneller erledigt werden können, im Unterricht bevorzugt werden. Komplexe Aufgaben, die mehr Zeit brauchen, spielen eine Nebenrolle oder werden als Hausaufgaben gestellt.	Alle Lernenden setzen sich mit Aufgaben des gesamten Komplexitätsspektrums auseinander, wobei Aufgaben entsprechend dem Komplexitätsgrad im Zielbild erste Priorität haben. Zeit zum Denken wird im Unterricht geschaffen; auf Tempo wird bei komplexen Aufgaben wenig Wert gelegt.	Bewusstsein für unterschiedliche kognitive Ansprüche ist gegeben; die Auseinandersetzung mit komplexen Aufgaben hat hohe Priorität und es wird dafür entsprechend Zeit eingeräumt.

Fokus auf Kompetenzorientierung

	Noch nicht	Beginnend	Am Weg	Ziel	Weiterführend
Kohärenz & Relevanz	Der Bezug zu den Bildungsstandards bzw. zu den Kompetenzen im Fachlehrplan ist nicht erkennbar.	Der Bezug zu den Bildungsstandards bzw. zu den Kompetenzen im Fachlehrplan ist wenig erkennbar.	Der Bezug zu den Bildungsstandards bzw. zu den Kompetenzen im Fachlehrplan ist teilweise erkennbar.	Der Bezug zu den Bildungsstandards bzw. zu den Kompetenzen im Fachlehrplan ist erkennbar. Die Komplexität von Kompetenz ist allen bewusst. Der Kompetenzaufbau steht im Vordergrund.	Der Bezug zu den Bildungsstandards bzw. zu den Kompetenzen im Fachlehrplan ist klar erkennbar. Nachhaltiger Kompetenzaufbau durch Handlung steht im Vordergrund aller Lehr- und Lernprozesse.
Handlungsorientierung	Inhalte werden als „Stoff“ bzw. als Wissen in Form von Daten, Fakten und Informationen positioniert. Der Fokus liegt auf leicht abprüfbaren Teilfertigkeiten bzw. Wissensbereichen. Aufgaben zielen auf das Merken und Wiedergeben von Informationen ab.	Stoffvermittlung bzw. Automatisierung von Teilfertigkeiten überwiegt. Komplexe, handlungsorientierte Aufgaben kommen gelegentlich vor; Vorrang haben Aufgaben, die leicht abprüfbares Wissen oder Können durch Wiederholung festigen und überprüfen sollen. Dabei ist die Verbindung dieser Aufgaben mit Kompetenzaufbau bzw. Kompetenzaufgaben nicht klar.	Lehr- und Lernprozesse sind am Kompetenzerwerb orientiert. Manche Aufgaben sind handlungsorientiert und fördern den Kompetenzaufbau; dafür wird im Unterricht Zeit eingeplant, auch wenn handlungsorientierte Aufgaben mehr Zeit brauchen und in Konkurrenz mit reproduktiven Aufgaben stehen. Die Lernenden erleben sich gelegentlich als Handelnde.	Lern- und Leistungsaufgaben erzeugen Handlungssituationen, in denen Kompetenz aufgebaut, gezeigt und beurteilt wird. Die Lernenden verstehen sich als Handelnde und sind im Tun, um ihre Kompetenz weiter zu entwickeln. Gelungenes und Misslungenes wird im Bezug zum Ziel reflektiert. Die Bedeutung von Übungsaufgaben im reproduktiven Bereich ist klar: sie fokussieren auf Wissen und Können, die für komplexe Aufgaben notwendig sind, und werden gezielt eingesetzt.	Die Lernenden sind an der Entwicklung von zielgerechten handlungsorientierten Aufgaben für das Üben und Demonstrieren von Kompetenz beteiligt. Sie dokumentieren ihre Kompetenzentwicklung und können sich über ihren aktuellen Lernfortschritt verständiggen. Sie erkennen überfachliche und fächerübergreifende Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Sie wählen gezielt Übungsaufgaben nach Bedarf aus, um noch besser handeln zu können.

Fokus auf Diversität

	Noch nicht	Beginnend	Am Weg	Ziel	Weiterführend
Kinderrechte	Kinderrechte werden nicht explizit behandelt. Die Schule fragt „Welche Kinder sind gut genug um zu uns zu passen?“ Kinder sind durch Zuschreibungen und Praxis an ihre Herkunft gebunden.	Kinderrechte werden anerkannt. Die Schule fragt „Wie können wir sicherstellen, dass wir mehrheitlich Kinder in der Schule haben, die gut lernen und nicht schwierig sind?“	Kinderrechte werden wahrgenommen und diskutiert. Das Kollegium fragt „Wie können wir sicherstellen, dass alle Kinder in der Schule gut lernen?“	Kinderrechte werden in der Schule umgesetzt. Aus dem Selbstverständnis heraus, dass jedes Kind eine gute Schule verdient, fragt das Kollegium „Wie können wir allen Kindern in unserer Schule gerecht werden?“	Kinderrechte sind Grundlage für pädagogische Arbeit. Das Kollegium fragt systematisch und kontinuierlich, „Wie können wir als Schule gut genug sein für alle Kinder?“ Die Schule ist Drehscheibe für Kinderrechtsaktivitäten im weiteren Umfeld.
Offenheit	Zulassungskriterien schließen im Vorfeld Abweichungen von vermeintlicher Homogenität aus. Eltern werden über Kategorien wahrgenommen.	Zulassungskriterien orientieren sich an einer Normalitätsvorstellung, sind aber nicht rigide, wobei es vorkommen kann, dass Klassengemeinschaften nach Interessen gebildet werden und zu „Eliteklassen“ werden. Kontakt mit Eltern wird bei Problemen aufgenommen.	Die Schule setzt in ihren Zulassungskriterien bewusst Inklusionsmaßnahmen. Eltern sind an bestimmten Aufgaben und Aktivitäten beteiligt.	Alle sind an der Schule willkommen, alle haben einen Beitrag zu leisten. Eltern und Erziehungsberechtigte sind Partner in der Erziehungsaufgabe und in der Schulentwicklung. Sie arbeiten auf Augenhöhe mit Leitungs- und Lehrkräften zum Wohle und zum Erfolg aller Schüler/innen.	Die Schule sucht bewusst Vielfalt und ist mit Eltern, der Gemeinde und anderen Schulen vernetzt. Durch ihre innovative Leistung genießt die Schule hohes Ansehen. Ihr Personal wirkt im Rahmen von Fortbildung und Schulentwicklung positiv auf andere Schulen.

	Noch nicht	Beginnend	Am Weg	Ziel	Weiterführend
Diversitätsfähigkeit	Diversität wird als etwas, das die Schule nichts angeht, ignoriert. Es wird von vermeintlicher Gleichheit (Heterogenität) im Kollegium und bei Schüler/innen sowie bei Leistung ausgegangen.	Heterogenität wird als Problem thematisiert. Unterschiede (Herkunft, Leistungsfähigkeit, Verhaltensweisen, usw.) werden als Abweichungen wahrgenommen. Kategorien, Statusmerkmale und Zuschreibungen werden verwendet. Es herrscht „Toleranz“ als Duldung von Abweichungen von einer Normalitätsvorstellung vor.	Vielfalt wird als Gegebenheit in der Schulgemeinschaft thematisiert. Verschiedenheit wird positiv positioniert, wenn Lehrkräfte oder Schüler/innen auf ihr „spezifisches“ Wissen angesprochen werden. Es herrscht „Toleranz“ als Akzeptanz vor. Integrationsklassen werden geführt.	Diversität wird als soziale Realität anerkannt und als wertvolle Ressource genützt. Die Einmaligkeit jeder Person wird anerkannt und im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen genützt, sodass sie die Individuen und die Gemeinschaft stärkt. Alle fühlen sich zugehörig. Es herrscht Offenheit und Respekt zwischen allen Beteiligten, ein Klima der Vielfalt wird gelebt.	Diversität wird als unverzichtbare Ressource wertgeschätzt und sinnvoll für alle Beteiligten in der Schule und im Schulumfeld genützt. Die Vielfalt der Umgebung widerspiegelt sich in den Schüler/innen und Lehrkräften. Die Schule lebt von ihrer Pluralität in Beziehung zu Eltern und Gemeinde.
Inklusivität	Methoden, Inhalte, Materialien und Prozesse sind für alle gleich. Abweichungen von „Normalität“ (Norm) werden als Mängel oder abnormal bewertet. Unterricht findet nach Altersgruppen und in Klassenverbänden statt.	Maßnahmen werden gesetzt, um Abweichungen von der Norm so gering wie möglich zu halten. „Integration“ geht von angenommenen Mängeln aus. Förderung orientiert sich an Mängeln und soll Schüler/innen an die Norm (Durchschnittswert) heranzuführen. Gruppen werden auf Grund von angenommenen Gleichheiten gebildet. Unterricht wird für bestimmte Projekte geöffnet (Klassenübergreifend, Jahrgangübergreifend).	Maßnahmen werden gesetzt, um sich mit dem relevanten Wissen über Kategorien von Differenz (u.a. Gender, Migration, Sprache, Kultur, Lernpräferenzen) auseinanderzusetzen. Methoden, Inhalte, Materialien und Prozesse nehmen Rücksicht auf vielfältiges Wissen und Erfahrungen der Schüler/innen. Unterricht findet phasenweise geöffnet statt (z.B. Klassenübergreifende Projekte, mehrstufiges Lernen, Lernfelder.)	Maßnahmen werden gesetzt um die pädagogische Praxis gemeinsam kritisch in Hinblick auf Kategorien und dahintersteckende Zuschreibungen zu reflektieren und entsprechend weiterzuentwickeln. Schulabläufe, Routinen, Unterrichtsformen, Materialien, Inhalte und Methoden werden auf ihre Inklusivität und Wirkung (ein bzw. ausschließend, zuschreibend, etc.) hinterfragt. Die Organisation von förderlichen Lernsettings und Lernumfeldern für alle steht im Vordergrund.	Die Schule trägt aktiv dazu bei, dass jeder Mensch als unverzichtbare Ressource im Umfeld der Schule gesehen wird und bindet das Umfeld ein. Alle Schüler/innen nehmen aktiv und gestalterisch an allen die Schule betreffenden Prozessen teil und sind für Teilbereiche verantwortlich. Eltern sind Teil des aktiven Schullebens. Schüler/innen beraten als Expert/innen Kinder und Eltern der zuständigen Grundschulen in ihrer Schuwahl.

Fokus auf Resilienzförderliche Schulkultur

	Noch nicht	Beginnend	Am Weg	Ziel	Weiterführend
Pädagogische Beziehungsgestaltung	Schüler/innen haben keine Beziehungen zu den Erwachsenen. In Krisensituationen wenden sie sich nicht an Lehrpersonen. Diagnostik wird zur Selektion eingesetzt.	Die Qualität der pädagogischen Beziehung wird unter Lehrkräften thematisiert. Diagnostik fokussiert auf Mängel bzw. Defizite. Individueller Kontakt mit Lehrkräften orientiert sich primär an der Beseitigung von Schwächen. Die pädagogische Beziehung wird im Fall von Problemen thematisiert. Eltern werden im Fall von Problemen einbezogen.	Maßnahmen zur Qualität pädagogischer Beziehungen werden gesetzt. Diagnoseinstrumente werden kritisch reflektiert, Entwicklung wird aus einer Ressourcenperspektive gefördert und gefordert; Stärkenorientierung kommt oft vor.	Schüler/innen haben förderliche Beziehungen zu den Erwachsenen. Sie wenden sich vertrauensvoll an ihre Lehrpersonen. Diagnostik wird fordernd und fördernd eingesetzt, die Ressourcenperspektive ist dabei im Vordergrund. Schüler/innen sind sich ihrer persönlichen Ressourcen bewusst und nützen sie. Sie haben eine förderliche Beziehung miteinander.	Schüler/innen finden ein integratives und multidisziplinäres Unterstützungssystem vor. Die Schule arbeitet mit anderen am Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen interessierten Partnerorganisationen zusammen. Sie ist Teil eines Netzwerkes und hat Zugriff auf Expertise, um ganzheitlich Schüler/innen zu unterstützen.
Hohe Erwartungen	Leistung ist mit Leistungsdruck und Angst verbunden. Lehrkräfte thematisieren Leistung in erster Linie dann, wenn ihre Erwartungen über eine/n Schüler/in nicht erfüllt werden. Es gibt keine Kommunikation zwischen allen Partnern darüber, was Schüler/innen für Lernen und Entwicklung benötigen.	Leistung wird thematisiert, Lehrkräfte reflektieren ihren Leistungsbegriff und ihre Erwartungshaltungen und setzen Schülerleistungen damit in Bezug. Kommunikationen über Erwartungen und Leistungen sind an „Problemfälle“ gebunden.	Maßnahmen werden gesetzt um schulische und unterrichtliche Praxis in Bezug auf Erwartung und Leistung aufzuarbeiten und weiterzuentwickeln. Eltern, Erziehungsberechtigte und Schüler/innen sind über Anforderungen und Erwartungen informiert.	Schüler/innen übertreffen in ihren Leistungen Prognosen bzw. ihre eigenen Selbsterwartungen. Es gibt regelmäßige Kommunikation zwischen allen Partnern darüber, was Schüler/innen für Lernen und Entwicklung benötigen. Leistung durch hohe Erwartungen ist mit Respekt gegenüber der individuellen Persönlichkeit verbunden; Schüler/innen werden ermutigt, erfolgreich zu sein, und sind dazu bewegt, in ihr eigenes Lernen zu investieren.	Die Schule ist orientiert an Exzellenz und traut allen Erfolg zu. Sie sieht ihre Aufgabe darin, Schüler/innen auch trotz Benachteiligungen zum schulischen Erfolg zu führen und ist sich ihres Erziehungsauftrags bewusst. Lehrkräfte erkennen ihre Verantwortung für wirksamen Unterricht und messen sich an dem Schulerfolg aller Schüler/innen.

	Noch nicht	Beginnend	Am Weg	Ziel	Weiterführend
Klare Regeln	Es gibt keine klaren, verbindlichen und förderlichen Regeln. Maßnahmen werden als Disziplinarmaßnahmen gesetzt und dienen als Ausschlusskriterien.	Verbindliche und förderliche Regeln werden auf Anlassfälle hin diskutiert (Schadensbegrenzung). Maßnahmen werden von Fall zu Fall gesetzt	Kinderrechte bzgl. Schule als Schutzort für junge Menschen werden thematisiert. Schüler/innen nehmen an der Gestaltung von Klassen- und/oder Schulregeln bei spezifischen Aspekten teil. „Positive Disziplin“ ist ein Thema in der Schule.	Es gibt klare, verbindliche und förderliche Regeln der Zusammenarbeit und pädagogischen Beziehungsgestaltung, die im Dialog mit allen erarbeitet wurden. Maßnahmen sind Lernchancen und nicht Ausschlusskriterien, alle arbeiten konstant an „positivem“ Verhalten zum Wohle aller.	Die Schule lebt ein professionelles Ethos der pädagogischen Beziehungsgestaltung innerhalb der Schule und in ihrem Umfeld. Lehrerhandlungen sind nie verletzend. Regeln und Strukturen sichern, dass Ausgrenzung und Ausschluss nicht stattfindet.
Teilhabe	Es gibt kein gemeinsames Schulleben und keine Beziehungskultur an der Schule. Verantwortung der Schule für die Entwicklung der Schüler/innen wird kaum wahrgenommen. Eltern werden nicht als Partner wahrgenommen.	Schüler/innen nehmen an bestimmten Ereignissen (Feste, Vorführungen, etc.) teil. Eltern kommen primär für Sprechstunden mit Lehrpersonen in die Schule; Beteiligung bei Elternabenden bzw. im Elternverein ist minimal.	Mitgestaltung und Mitbestimmung aller Beteiligten werden thematisiert. Schüler/innen nehmen an bestimmten Projekten aktiv teil. Eltern kommen aus mehreren Anlässen in die Schule; Beteiligung bei Elternabenden bzw. im Elternverein ist gut.	Lehrkräfte und Schüler/innen nehmen aktiv am Schulleben teil. Schüler/innen übernehmen Verantwortung bei Entscheidungen, die die gesamte Schule betreffen. Eltern werden als Partner für die Entwicklung ihrer Kinder ernst genommen und in Belangen des Schullebens eingebunden. Alle beteiligen sich bei Elternabenden bzw. im Elternverein.	Demokratische Strukturen und Prozesse sichern die Mitbestimmung und Mitgestaltung der Schüler/innen in allen Belangen des Schullebens. Eltern sind konsequent eingebunden und bestimmen mit; sie tragen proaktiv zum Erfolg der Schule bei und nehmen als <i>co-creators</i> für Teilbereiche Verantwortung.
Wohlergehen	Umgang mit Gefühlen, Risiken und Veränderungen wird nicht bewusst gestaltet. Selbstwirksamkeit ist weder bei Schüler/innen noch Lehrer/innen ein Thema. Gesundheit ist Privatsache.	Umgang mit Gefühlen, Risiken und Veränderungen wird anlassbezogen thematisiert. Gesundheit wird auf Physisches eingeschränkt und primär bei Problemstellungen thematisiert.	In Projekten werden der Umgang mit Gefühlen, Risiken und Veränderungen sowie Gesundheit und Selbstbewusstsein thematisiert. Die sozialen und emotionalen Bedürfnisse aller in der Gemeinschaft sind im Blick.	Das pädagogische Konzept der Schule beinhaltet Gesundheitsförderung und den Umgang mit Gefühlen. Auf das soziale und emotionale Wohlergehen aller Beteiligten wird geachtet. Schüler/innen gehen konstruktiv mit Herausforderungen im Schulalltag um, da ihnen ein reiches Handlungsrepertoire zur Verfügung steht.	Die Schule arbeitet interdisziplinär mit anderen Einrichtungen präventiv, systematisch und kontinuierlich zusammen. Mental Health, Resilienz, Agency und Selbstwirksamkeit sind Teil des gelebten Curriculums.

Fokus auf Teamteaching

	Noch nicht	Beginnend	Am Weg	Ziel	Weiterführend
Zusammenarbeit	Verantwortung für Unterrichtsplanung und -durchführung wird stunden- oder wochenweise gewechselt bzw. ein Partner/ oder eine Partnerin übernimmt die gesamte Verantwortung.	Eine Lehrperson übernimmt alternerend die Hauptverantwortung für die Planung und plant mit, welche Aufgaben von wem sequenzweise im Unterricht übernommen werden.	Lehrpersonen erstellen gemeinsam die Jahresplanung und treffen sich regelmäßig zwecks gemeinsamer Planung.	Die Lehrkräfte ergänzen sich und nutzen ihre jeweiligen Stärken. Das gemeinsame Tun wird reflektiert; Teampartner/innen lassen sich auf Vorschläge der anderen ein. Gegenseitiges Vertrauen gibt Halt. Unstimmigkeiten bzw. Irritationen werden umgehend thematisiert und geklärt.	Das Team reflektiert in regelmäßigen Abständen die Wirksamkeit des Unterrichts und versucht diesen laufend zu optimieren. Sie führen einen professionellen Diskurs und lernen voneinander auf Augenhöhe. Die Zusammenarbeit wird als bereichernd und gewinnbringend erlebt.
Dynamik im Unterricht	Lehrkräfte führen die Unterrichtsstunde allein mit eigenen Gruppen bzw. eine Lehrperson führt den Unterricht in der Klasse. Auch wenn ein/e Partner/in anwesend ist, beteiligt sich diese Person am Geschehen nur passiv.	Eine Lehrperson ist im Unterricht manchmal im „leerlauf“ oder auf eine bestimmte Aufgabe oder Rolle eingeschränkt. Schüler/innen nehmen eine Lehrperson als Ansprechperson wahr.	Beide sind in jeder Stunde in irgendeiner Form unterrichtsbezogen aktiv; eine leitende Rolle seitens einer Lehrperson ist erkennbar. Beide Lehrkräfte sind für die Schüler/innen Ansprechpersonen.	Das Team wirkt eingespielt. Abwechslung in der Verantwortungsübernahme und Rollenteilung wirken fließend und selbstverständlich im Unterricht. Das Arbeitsklima ist angenehm. Beide Lehrkräfte sind im Kontakt mit den Schüler/innen.	Abwechslung bei Verantwortungsübernahme und Rollenteilung wirken fließend und natürlich; Zusammengehörigkeit und Identifikation mit dem gemeinsamen Auftrag sind deutlich spürbar. Das Team agiert flexibel um gemeinsamen Erfolg zu sichern.

Fokus auf Shared Leadership

	Noch nicht	Beginnend	Am Weg	Ziel	Weiterführend
Rollenklarheit	Führung ist an die Schulleitungspersonlichkeit bzw. -funktion gebunden. Es besteht eine flache Hierarchie; das Autonomie-Paritätsmuster ist im Kollegium vorhanden. Es wird nicht begrüßt, wenn jemand „aus der Reihe tanzt“.	Rollen und Aufträge werden von der Schulleitung erteilt, wobei die Kriterien für die Entscheidungen bzw. Aufträge selten offen im Kollegium bekannt gegeben werden. Verantwortungsübernahme für die Aufgaben ist teilweise gegeben.	Die Schulleitung nutzt - Teacher Leadership, um andere in führende Rollen zu bringen und wesentliche Entwicklungsthemen an der Schule voranzutreiben. Der Auftrag der jeweiligen Teacher Leader ist allen bekannt und wird von der Schulleitung bestärkt und unterstützt.	Führungsdynamik ist in mehreren Bereichen der Schule spürbar. Ein Großteil des Kollegiums nimmt die eigene Verantwortung für das Gelingen der Schule wahr. Rollen und Funktionen sind allen klar. Teacher Leaders arbeiten auf Augenhöhe mit Kolleg/inn/en und werden von ihnen akzeptiert und ernst genommen.	Rollen und Funktionen werden nach Qualifizierung und Stärken durch demokratische Abstimmung erteilt. Die Führungsdynamik ist allgegenwärtig und alle in der Schule tragen zum Erfolg der Schule bei. Lernimpulse und Entwicklungsschritte werden von allen gesetzt und gemeinsam angenommen.
Kommunikation	Eine Kultur von "ich und meine Klasse" herrscht vor. Kommunikation ist auf die Koordination von schulischen Terminen und Aktivitäten fokussiert.	Kommunikation findet unregelmäßig nach Bedarf bzw. Zufall statt. Informationen kommen nicht verlässlich an. Informell entstandene Teams schaffen Zeitgefäße für den Austausch.	Kommunikation findet regelmäßig statt. Unterschiedliche Kommunikationskanäle und -strukturen sichern, dass alle informiert sind. Strukturen und Routinen für Abstimmung sind zum Teil vorhanden.	Alle fühlen sich informiert. Es gibt regelmäßige Abstimmung zwischen Teacher Leaders und Schulleitung. Eine für alle lernförderliche Umgebung wird durch entsprechende zeitliche Strukturen und Ressourcen gesichert. Alle sind miteinander im Kontakt.	Alle fühlen sich im Kontakt und beteiligt. Routinen und Strukturen fördern die Kommunikation und unterstützen das Mobilisieren und Generieren von standortspezifischem Wissen.
Balance	Ein kleiner, geschlossener Kreis von Lehrpersonen trägt die Schule und die Schulentwicklung. Ihre Leistung wird toleriert, so lange es die anderen nicht beansprucht oder stört.	Verantwortung für das Gelingen der Schule wird von mehreren Kolleg/inn/en getragen, vor allem durch Projekte. Aufgaben werden auf freiwilliger Basis angenommen. Die Verbindung zu einem Gesamtkonzept für Schulqualitätsentwicklung ist unklar.	Der Wirkungskreis von Teacher Leaders ist auf persönliche Beziehungen bzw. einen innovationsfreundlichen Kreis des Kollegiums eingeschränkt. Initiativen und Lernimpulse werden strategisch in Verbindung zu Entwicklungszielen gesetzt.	Der Wirkungskreis von Teacher Leaders umfasst das ganze Kollegium, alle beteiligen sich an Praxisentwicklung und tauschen sich systematisch und wirkungsvoll aus. Es herrscht eine Atmosphäre der gegenseitigen Anerkennung für die jeweiligen Stärken. Lernen gehört zum Selbstverständnis im Kollegium.	Besonders wirksame Kolleg/inn/en werden anerkannt und aufgrund ihrer Stärken für die Schulentwicklung eingesetzt. Sie werden entsprechend entlastet bzw. ihre zusätzliche Arbeit wird entlohnt. Es herrscht gegenseitiger Respekt und Anerkennung im Kollegium.

Fokus auf Digitale Kompetenzen

	Noch nicht	Beginnend	Am Weg	Ziel	Weiterführend
IT-Ausstattung	Vorhandene IT-Ausstattung – wie viel oder wenig, wie alt oder neu auch immer – wird nicht weiter hinterfragt.	Das Thema IT-Ausstattung wird als für Lehren und Lernen relevantes Infrastruktur- und Ressourcenthema erkannt.	Es findet eine Bestandsaufnahme statt, die sich an Lehrplanvorgaben, bewusst gesetzten Schwerepunkten und Landesempfehlungen orientiert. Wenn erforderlich wird der schrittweise Ausbau bzw. eine Aktualisierung geplant und vom Schulleiter finanziert.	An der Schule gibt es ausreichend aktuelle und schnelle Hardware, lernförderliche Software, eine performante Internetanbindung sowie die Planung und Finanzierung für die laufende Aktualisierung. Zunehmend wird daran gearbeitet, digitale Medien und Werkzeuge auch in den Klassenzimmern permanent für Lehr- und Lernprozesse verfügbar zu haben. Allen Schüler/innen ist eine „digitale Mindestarbeitszeit“ von einer Stunde pro Woche garantiert möglich.	IT steht den Schüler/innen bei Bedarf jederzeit lernförderlich und selbstverständlich zur Verfügung: Tablets, Computer-inseln, Beamer, Handys. Die Frage nach sozialer Gerechtigkeit im Zugang zu digitalen Medien und Werkzeugen spielt dabei eine wichtige Rolle.
Arbeitszeit mit digitalen Geräten und Medien	Arbeitszeit der Schüler/innen mit digitalen Geräten und Medien ist völlig dem Zufall überlassen.	Die Erkenntnis, dass digitale Kompetenz nur mit entsprechender Praxis an digitalen Geräten und Medien entwickelt werden kann, greift Platz.	Schrittweise – z.B. Jahrgangsstufe für Jahrgangsstufe – wird darauf geachtet, dass mehr und mehr Schüler/innen mindestens eine Stunde in der Woche „digitale Praxis“ haben können.	Es wird organisatorisch sichergestellt, dass – egal ob im Rahmen von Freiflächen, unverbindlichen Übungen oder im Gegenstand – jedes Kind mindestens eine Stunde in der Woche „digitale Praxis“ hat.	Die Schüler/innen verwenden digitale Medien und Werkzeuge flexibel und lernförderlich so lange und so intensiv wie nützlich.

	Noch nicht	Beginnend	Am Weg	Ziel	Weiterführend
Leadership	<p>Es gibt keine spürbare Führung in Sachen digitale Kompetenzen der Schüler/innen.</p>	<p>Die Schulleitung übernimmt im Bereich der digitalen Kompetenzen bewusst ihre Verantwortung. Eine E-Learning-Kontaktperson wird beauftragt und als Teacher Leader im Kollegium gefördert. Das Thema digi.komp wird aktiv ins Kollegium hinein kommuniziert.</p> <p>Ebenso wird die aktive Sorge um die IT-Ausstattung wahrgenommen.</p>	<p>Ein E-Learning-Team unter Leitung der E-Learning-Kontaktperson wird mit der Entwicklungs- und Umsetzungsarbeit beauftragt. Gemeinsam wird diskutiert und entschieden, ob das digi.komp8-Konzept oder ein gleichwertiges bzw. besseres schulautonomes Konzept verfolgt wird. Der Fortbildungsbedarf im Kollegium (Dl-Glcheck) wird erhoben und eine Fortbildungsplanung entwickelt. Möglicherweise fehlende Finanzierungsmöglichkeit bzw. Lerngelegenheit wird nicht resignativ zur Kenntnis genommen, sondern aktiv bei Schulaufsicht, Schullehrern und PH eingemahnt.</p>	<p>Ein einsemestriger „digi.komp-Basiskurses“ für alle Schüler/innen gleich in der ersten Klasse wird angeboten. Organisatorische Sicherstellung, Kontrolle und aktive Einforderung einer Mindest-IT-Praxiszeit der Schüler/innen. Dokumentation der Schülerleistungen wird ebenso selbstverständlich wie Schularbeiten und Noten erwartet. Eine entsprechende Verhaltensvereinbarung hat dazu geführt, dass „das Digitale“ proaktiv in den Schulalltag integriert ist – und damit sind auch die Eltern informiert. Evtl. Anschluss an ein E-Learning-Netzwerk – Zertifikat(e) bzw. Evaluationsmaßnahmen als externer Qualitätsnachweis. Kein Kind ohne digitale Kompetenzen!</p>	<p>Teilnahme der Schule an einem E-Learning-Netzwerk bzw. Mitarbeit an Innovations-, Forschungs- und Entwicklungsprojekten (z.B. KidZ). Insbesondere wird auf das lehr-/lernförderliche Potential von E-Learning Wert gelegt, genauso wie mögliche Nachteile thematisiert werden. Maßstab des E-Learning-Erfolgs ist nicht steigender Ressourcenbedarf für Hardware, Software und Elektrizität, sondern der bewusst in den Blick genommene Mehrwert für Bildungsprozesse.</p>



Bewusstsein, Haltung, Organisation, Bildung des Kollegiums	Curriculare Qualität der digitalen Bildung
<p>Vielleicht gibt es Einzelkämpfer/innen und Engagierte, die viel für ihre Schüler/innen tun. Aber das Thema ist im Kollegium insgesamt weder diskutiert noch als Thema bewusst.</p>	<p>Der Kompetenzaufbau ist unzuverlässig, bruchstückhaft. Auch ein ECDL-Angebot an der Schule deckt für diejenigen, die daran teilnehmen, nur einen Teil der zu vermittelnden digitalen Kompetenzen ab.</p>
<p>Es gibt eine von der Schulleitung beauftragte und geförderte E-Learning-Kontaktperson. Die E-Learning-Kontaktperson kennt ihre Aufgabe und ist im Kollegium bekannt.</p>	<p>Es wird bewusst wahrgenommen, dass es klare Lehrplang Vorgaben hinsichtlich des Aufbaus digitaler Kompetenzen gibt – und diese werden nachgelesen.</p>
<p>Es gibt ein E-Learning-Team, eine E-Learning-Fortbildungsanalyse (<i>DIGIcheck</i>) und entsprechende Umsetzung: eBuddy, SCHILF/SCHULE, VPH-Angebote, electures. Hinsichtlich der bereits vorhandenen digitalen Kompetenz der Schüler/innen beginnt im Kollegium ein offenes und kritisches (Um-)Denken in Richtung: Aufnehmen, was da ist. Interessierter Diskurs. Systematisch weiterentwickeln.</p>	<p>Bewusste Arbeit an der Umsetzung des <i>digi.komp8</i>-Konzept oder eines gleichwertigen/besseren Schulkonzepts. Gesicherte saferinternet.at-Schutzimpfung oder Gleichwertiges. Der <i>DIGIcheck8</i> wird als Diagnose- und Feedbackinstrument eingesetzt.</p>
<p>Das E-Learning-Team ist mit anderen Schulentwicklungsstreams bestens vernetzt und im Schul(entwicklungs)team arbeitet mindestens eine Person mit E-Learning-Expertise mit. Alle Lehrpersonen können Lernplattformen zumindest für die eigene Bildung (Onlinenecampus VPH) oder für Organisatorisches nützen und wissen, wie z.B. in Fällen von Cybermobbing reagiert werden kann. Mindestens ein bis zwei Kolleg/innen je Klasse sind ausreichend „<i>digi.fit</i>“ und setzen das <i>digi.komp8</i>-Konzept oder Gleichwertiges zuverlässig um. Die Dokumentation des digitalen Kompetenzaufbaus aller Schüler/innen erfolgt selbstverständlich und die Schüler/innen erhalten einen entsprechenden Kompetenznachweis.</p>	<p>Gesicherte und verlässliche Umsetzung des <i>digi.komp8</i>-Konzept oder eines gleichwertigen/besseren Schulkonzepts. Für die digitalen Kompetenzen von Schüler/innen werden verlässliche Evidenzen (zB <i>DIGIcheck8</i>) gesammelt. Digitale Medien und Werkzeuge werden dabei zumindest eine Stunde in der Woche bewusst in Lerndesigns integriert.</p>
<p>Das Schul(entwicklungs-)team arbeitet als Ganzes digital-inklusiv. Jede Lehrperson kann digital-inklusive Lern- und Lehrprozesse gestalten. Die Lehrpersonen wissen, welche digitalen Medien und Werkzeuge im jeweiligen Fach besonders nützlich sind und setzen diese bewusst, sowie evaluations- bzw. evidenzorientiert ein.</p>	<p>Digitale Medien und Werkzeuge werden in allen Fächern kompetent und bewusst in Lerndesigns integriert. Dabei sind sowohl deren spezifische Lernförderlichkeit als auch die Lehrplang Vorgaben im Gesamtkontext im Blick. Fachübergreifend spielen Robotik, Programmieren und Medienproduktion eine wichtige Rolle.</p>

Software und digitale Medien	
Die Anschaffung erfolgt zufällig und/oder getrieben durch den Einzelfall.	Bestandaufnahme. Interesse an einem Konzept – Erkundigung nach bewährten Modellen.
Bewusste Entscheidung für eine oder mehrere Lernplattformen bzw. Cloud-Services. Entwicklung eines Konzepts der Auswahl, Anschaffung, Installation und Wartung von Software.	Für die Umsetzung von digi.komp8 an der Schule ist die erforderliche Software installiert, aktuell. Internetbrowser sind aktuell und erlauben WWW-Einbindung.
Mehr und mehr Schüler/innen arbeiten innerhalb und außerhalb der Schule mit Onlinekursen, Erklärvideos und digi.komp8-Aufgaben, die zum "Blended Learning" Konzept des Lehrender/innen/teams gehören. Dabei nützen die Schüler/innen digitale Übungs- und Aufgabenformen sowie Austauschmöglichkeiten wie Blogs und Foren. Schüler/innen coachen Schüler/innen.	Die Schüler/innen können ihre digitalen Kompetenzen benennen, erläutern und verfügen über Belegstücke (digi.komp8-Aufgaben) für den digi.komp8-Standard (Portfolio) oder Gleichwertiges. Die große weite Welt des WWW wird eingebunden. Schüler/innen sind in der Lage, kreativ und kritisch mit der digitalen Welt umzugehen.
Die bereits vorhandene digitale Kompetenz der Schüler/innen wird vielleicht geduldet, eher ignoriert oder sogar "in den Untergrund" gedrückt.	Ideen und Anliegen der Schüler/innen werden herausgefordert und angenommen. Schüler/innen gehen initiativ, kreativ und kritisch mit der digitalen Welt um und nützen von ihnen entdeckte Ressourcen, um ihre fachliche Kompetenz sichtbar zu machen. Sie agieren bewusst im Hinblick auf Internetsicherheit und Datenschutzrisiken und hinterfragen Nutzungsbedingungen und Anmeldeverfahren bei angeblich kostenlosen Angeboten.
Lernseitige Phänomene bei den Schüler/innen	

Fokus auf Genderkompetenz und Geschlechtergerechtigkeit

	Noch nicht	Beginnend	Am Weg	Ziel	Weiterführend
Gender-Kontaktperson	Die Schule hat zwar eine Gender-Kontaktperson nominiert, diese ist jedoch nicht sichtbar bzw. dem Kollegium nicht bekannt.	Eine Gender-Kontaktperson ist nominiert und vielen am Standort bekannt, scheint jedoch noch nicht in relevanten Drucksorten und Internetauftritten der Schule auf.	Als Gender-Kontaktpersonen fungieren eine Lehrerin und ein Lehrer. Diese sind nach innen und außen gut sichtbar und agieren als Multiplikator/innen.	Die nach innen und außen sichtbaren Gender-Kontaktpersonen werden von der Schulleitung in Qualitäts- und Entwicklungsprozesse im Rahmen von SQA eingebunden. BO-Koordinator/innen und Gender-Kontaktpersonen arbeiten zusammen.	Die Schule formuliert im Rahmen von SQA dezidiert auch Gleichstellungsziele und Gleichstellungsmaßnahmen. Die Gender-Kontaktpersonen sind wesentlich in die Formulierung als auch Umsetzung eingebunden.

Schulleitung u. Lehrkörper					
<p>Gender-Kompetenz, reflexive Koedukation, gendersensible Pädagogik und Geschlechtergerechtigkeit haben keine Relevanz für Schulleitung oder Kollegium: Engagierte Lehrpersonen im Bereich Mädchen- oder Bubenarbeit werden mitunter belächelt, ebenso wie Kolleg/inn/en, die die Möglichkeit der Karenzierung/reduzierten Lehrverpflichtung in Anspruch nehmen, um aktive Elternschaft zu praktizieren.</p>	<p>Einzelne Lehrkräfte nehmen Fortbildungsangebote zu den Bereichen reflexive Koedukation und gendersensible Pädagogik in Anspruch.</p> <p>Die Relevanz von Gender-Kompetenz, gendersensibler Pädagogik und Geschlechtergerechtigkeit wird vonseiten der Schulleitung herausgestrichen. Die Schulleitung unterstützt diejenigen Lehrkräfte, die Fortbildungen zu diesen Themen in Anspruch nehmen wollen.</p>	<p>Viele Lehrkräfte nehmen Fortbildungsangebote zu den Bereichen reflexive Koedukation und gendersensible Pädagogik in Anspruch.</p> <p>Der hohe Stellenwert von Gender-Kompetenz, gendersensibler Pädagogik und Geschlechtergerechtigkeit wird von der Schulleitung nach innen und außen kommuniziert. Entsprechende Maßnahmen werden gesetzt (z.B. Umgestaltung der Homepage, geschlechtergerechte Formulare). Bei der Vergabe von Aufgaben/Funktionen wird der Aspekt Geschlechtergerechtigkeit berücksichtigt.</p>	<p>Die Mehrheit der Lehrenden hat bereits an Fortbildungsveranstaltungen zu den Bereichen Gender-Kompetenz, gendersensible Pädagogik und Geschlechtergerechtigkeit teilgenommen. Im Rahmenschulinterner Fortbildungsveranstaltungen werden Geschlechterfragen thematisiert.</p> <p>Alle Lehrkräfte einschließlich der Schulleitung verfügen über Gender-Kompetenz im Sinne einer erhöhten Reflexions- und Handlungskompetenz bezüglich Geschlechtergleichstellung. Der hohe Stellenwert von Gender-Kompetenz, gendersensibler Pädagogik und Geschlechtergerechtigkeit wird von der Schulleitung nach innen und außen kommuniziert. Die Verteilung von Aufgaben/Funktionen im Kollegium an Frauen bzw. Männer entspricht dem Anteil von Lehrerinnen und Lehrern. Lehrerinnen als auch Lehrer nehmen die Möglichkeit der Karenzierung/reduzierten Lehrverpflichtung in Anspruch, um Elternschaft zu praktizieren.</p>	<p>Lehrkräfte der Schule sind als Referent/inn/en zum Thema in der Fortbildung gefragt bzw. im Einsatz.</p> <p>Der Stellenwert von Gender-Kompetenz, gendersensibler Pädagogik und Geschlechtergerechtigkeit ist im Schulprofil und dem Schulentwicklungsplan ausgewiesen.</p>	

<p>Berufsorientierung</p>	<p>Die BO-Zuständigen an der Schule haben sich noch keine Gedanken bezüglich Geschlechterstereotypen in der Bildungs- und Berufswahl gemacht und befinden, dass Mädchen und Buben quasi von Natur aus unterschiedliche Begabungen und Interessen haben.</p>	<p>Einzelne Lehrkräfte haben sich mit Möglichkeiten einer geschlechtersensiblen BO auseinanderzusetzen und nutzen die Aktionen Girls' Day für ihre Schülerinnen.</p>	<p>Ein Großteil der für BO zuständigen Lehrkräfte ist sich der Problematik der Geschlechterstereotypen Berufswahl bewusst, hat sich mit Möglichkeiten einer geschlechtersensiblen BO auseinandergesetzt und nutzt die Aktionen Girls' Day und Boys' Day für ihre Schüler/innen.</p>	<p>Ein Schwerpunkt auf gendersensibler Berufsorientierung ist deutlich erkennbar. Die Schule ermutigt die Schüler/innen in ihren eventuell vorhandenen „untypischen“ Ausbildungs- und Berufswünschen bzw. unterstützt vielfältige Wege z.B. durch Einbindung von weiblichen role-models im Technik-Bereich und von männlichen role-models im Pflege- und Erziehungsbereich. Die Nutzung der Angebote im Rahmen des Girls' Day und Boys' Day ist im standortbezogenen Berufsorientierungskonzept fix vorgesehen.</p>	<p>Die Schule ist dafür bekannt, dass sie die geschlechtersensible Berufsorientierung nachhaltig in ihr Standortkonzept zur BO integriert hat – Vertreter/innen des Konzepts werden immer wieder zur Präsentation des Konzepts auf Veranstaltungen eingeladen. Auch im Rahmen der Berufspraktischen Tage werden die Schüler/innen ermutigt, untypische Berufsbilder kennenzulernen, und aktiv bei der Suche nach entsprechenden Praktikumsplätzen unterstützt.</p>
<p>Ressourcen und Kooperationen</p>	<p>Die Schulbibliothek ist überwiegend mit Kinder- und Jugendliteratur, die Rollenstereotype verfestigt, ausgestattet. Bei der Auswahl bzw. Anschaffung der Bücher sind Aspekte wie vielfältige/nichtstereotype Rollengestaltung und Identifikationsfiguren für Mädchen und Buben bedeutungslos. Die Schule nutzt keine Angebote im Feld Buben- und Mädchenarbeit.</p>	<p>Erste Exemplare aus dem Bereich emanzipatorischer Kinder- und Jugendliteratur werden in den Bestand der Schulbibliothek übernommen.</p> <p>Die Schule nutzt vereinzelt Angebote außerschulischer Einrichtungen und Vereine zu gendersensibler Buben- und Mädchenarbeit, um Projekttaggestalten.</p>	<p>Der/die Schulbibliothekar/in erwirbt bevorzugt Exemplare der Kategorien „emanzipatorische Kinder- und Jugendliteratur“ und „Fachliteratur zu Geschlechterthemen“.</p> <p>Die Schule nimmt häufig Angebote außerschulischer Einrichtungen i. Feld Buben- und Mädchenarbeit in Anspruch, um Projekttaggestalten und gendersensiblen Elternarbeit zu betreiben.</p>	<p>Die Schulbibliothek ist mit emanzipatorischer Kinder- und Jugendliteratur (vielfältige Rollengestaltung/Identifikationsfiguren für Mädchen und Buben) und mit Fachliteratur zu Geschlechterthemen ausgestattet.</p> <p>Die Schule kooperiert kontinuierlich mit außerschulischen Einrichtungen i. Feld Buben- und Mädchenarbeit. Letzgenannte sind fixer Bestandteil des schulischen Angebots, was den Bereich der Elternarbeit und die Gestaltung von Projekttagen betrifft. Bemühungen werden unternommen, NGOs aus dem Bereich der Mädchen- und Bubenarbeit in die Nachmittagsbetreuung einzubinden.</p>	<p>Die Schule kooperiert mit außerschulischen Einrichtungen im Bereich Geschlechterforschung und Gleichstellungsarbeit. PH-Studierenden dient sie als Good-Practice-Beispiel.</p> <p>In die Gestaltung der Nachmittagsbetreuung sind Vereine zu gendersensibler Buben- und Mädchenarbeit eingebunden.</p> <p>Die Schule / der Elternverein der Schule organisiert Elterninformationsabende zu Geschlechterfragen. Die Elternvereinsbeiträge fließen auch in Projekte und Maßnahmen zur Förderung der Geschlechtergleichstellung.</p>

<p>Unterricht</p>	<p>Im Unterricht ist das generische Maskulinum vorherrschend. Die Schüler/innen sind mit der Verwendung geschlechtergerechter Sprache (mündlich und schriftlich) nicht vertraut.</p> <p>Im Allgemeinen ist der Frontalunterricht die vorherrschende Unterrichtsmethode, wodurch Schülerinnen und Schüler ungleiche Anteile an Zuwendung und Aufmerksamkeit erhalten. Geschlechterstereotype (z.B. „Technisches Werken ist nichts für Mädchen“ – „Buben sind halt wilder...“) werden unkritisch transportiert.</p> <p>Werkunterricht: Gegen die Zusammenlegung der Fächer Technisches Werken und Textiles Werken ist Widerstand spürbar. Zudem fehlen konkrete Unterrichtskonzepte und -materialien.</p>	<p>Wenige Lehrkräfte bemühen sich um geschlechtergerechte Sprache im unterrichtlichen Rahmen. Einzelne Schüler/innen versuchen geschlechtergerechte Sprache zu verwenden.</p> <p>Geschlechtersensible und gleichstellungsorientierte Unterrichtskonzepte und -materialien werden nur von Einzelnen erarbeitet und eingesetzt.</p> <p>Werkunterricht: Es gibt Bereitschaft und erste Ansätze für die gemeinsame Umsetzung der neuen Regelung. Alle Schüler/innen besuchen das Fach „Technisches und textiles Werken“, wobei es im Rahmen der einzelnen Unterrichtsprojekte immer wieder zu gegenseitiger inhaltlicher Bezugnahme kommt.</p>	<p>Die Mehrheit der Lehrer/innen bemüht sich um geschlechtergerechte Sprache im unterrichtlichen Rahmen. Viele Schüler/innen folgen ihrem Beispiel.</p> <p>Die Schule setzt Maßnahmen zur Förderung einer nicht-stereotypen Schwerpunkt- bzw. Fächerwahl und insbesondere zur Förderung der MINT-Kompetenzen von Mädchen. Auf geschlechtersensible und gleichstellungsorientierte Unterrichtskonzepte und -materialien können alle Lehrkräfte zugreifen.</p> <p>Werkunterricht: Die Lehrkräfte zeigen große Kooperationsbereitschaft und erarbeiten gemeinsam Konzepte für die verschränkte Arbeit im Bereich Technisches und Textiles Werken.</p>	<p>Für die Schüler/innen und Pädagog/inn/en ist geschlechtergerechte Sprache (mündlich und schriftlich) selbstverständlich.</p> <p>Die fächerübergreifende Behandlung genderrelevanter Themen ist gang und gäbe. Allfällige Gender Gaps bei den BIST-Testungen werden aktiv bearbeitet (z.B. Auseinandersetzung mit möglichen Ursachen im Rahmen einer Pädag. Konferenz). Aufgrund der Methodenvielfalt im Unterricht und der lernförderlichen Lernumgebung fühlen sich Schülerinnen und Schüler im Unterricht gleichermaßen angesprochen, bringen sich ein und erhalten Aufmerksamkeit und Zuwendung, unabhängig von ihrem Geschlecht. In allen Fächern sind Schülerinnen und Schüler daher ausgeglichen vertreten.</p> <p>Werkunterricht: Im Fach Technisches und Textiles Werken ist die Trennung der ehemals getrennt geführten Unterrichtsfächer nicht nur organisatorisch, sondern auch inhaltlich aufgelöst.</p>	<p>Der Unterricht der Lehrkräfte gilt anderen Institutionen und Bildungseinrichtungen als „best practice“-Beispiel für gendersensiblen Unterricht.</p> <p>Ausgebildete Schüler/innen fungieren als gendersensible Multiplikator/innen, Berater/innen und Peer-Mediator/inn/en. Nach außen werden die Erfolge und das Engagement der Lehrkräfte und Schüler/innen sichtbar gemacht.</p>
--------------------------	--	---	---	--	--

Fokus auf Kulturelle Bildung

	Noch nicht	Beginnend	Am Weg	Ziel	Weiterführend
Zugänge zu ästhetisch künstlerischen Ausdrucksformen	Künstlerisches und gestalterisches Handeln folgt bestimmten Normen, Vorgaben und Mustern und ist ergebnisorientiert. Der Fokus liegt auf der Vermittlung von Techniken und Fähigkeiten.	Künstlerisches Handeln wird als eigenständiges Experimentieren verstanden und dient der Vermittlung von Kenntnissen in Kunst und Kultur. Es bleibt im Wesentlichen auf den „Kunstunterricht“ beschränkt.	Künstlerisches und gestalterisches Handeln ist ausgerichtet auf die Förderung von Kreativität. Ziel ist, jedem/jeder Schüler/in Erfahrungen mit vielfältigen künstlerischen Verfahren zu ermöglichen. Künstlerische Methoden werden zur Unterstützung von Lernprozessen oder als Bestandteil von personalen oder sozialen Entwicklungen in vielen Fächern eingesetzt.	Ästhetisch künstlerische Praxis trägt zu einem selbstbestimmten Leben der Schüler/innen bei und führt zur Entdeckung und Entfaltung ihrer Ausdrucksmöglichkeiten. Die Zusammenarbeit mit Kunstschaffenden und Kulturinstitutionen ist integraler Bestandteil des Schullebens.	Schüler/innen werden durch ihre künstlerische Praxis zu autonomer und kritischer Teilhabe an Gesellschaft und Politik geführt.
Kulturelle Teilhabe	Kulturelle Aktivitäten bleiben weitgehend dem Elternhaus überlassen, kulturelle Bildung wird nicht als Aufgabe der Schule verstanden.	Die Schule organisiert die Teilnahme an kulturellen Ereignissen, wie zum Beispiel Theater-, Konzert- oder Museumsbesuche. Diese Aktivitäten werden als Höhepunkte im Schuljahr erlebt und gesehen.	Aktive Teilnahme an kulturellen Angeboten ist essentieller Teil der Jahrespaltung und des Schullebens. Der Fokus liegt nicht nur auf Hochkultur sondern schließt auch die kulturelle Erlebniswelt der Kinder und Jugendlichen ein.	Schüler/innen nehmen aktiv vielfältige kulturelle Angebote in ihrer Umgebung oder in den Medien in Anspruch. Diese Teilnahme festigt die aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.	Der Zugang zu den Künsten trägt zur Entwicklung des kritischen Denkens bei. Die Schüler/innen erwerben durch das Bewusstsein der Fülle ihrer Identität die Möglichkeit, ihre Rechte mit Verantwortung auszuüben.

Ganzheitlich kreative Lernkultur	Die Lernenden werden in traditionellen Settings unterrichtet, die Beherrschung des Stoffes wird in althergebrachter Form durch mündliche oder schriftliche Überprüfungen kontrolliert.	Das Zusammenwirken unterschiedlicher individueller Begabungen und Neigungen soll mit differenzierten Methoden, die nicht nur das kognitive, sondern auch das kreative Potential der Lernenden ansprechen, gefördert werden. Ganzheitlich kreative Lernkultur ermöglicht das Erschließen entdeckender, handlungsorientierter Lernzugänge.	Die Bedeutung spielerischen Lernens zur Förderung von Freude und Interesse am und für Lernen ist erkannt und akzeptiert. Kreativität wird nicht nur als Haltung des Individuums begriffen, sondern ebenso als Ergebnis von Zusammenarbeit und Kommunikation.	Die Entfaltung kreativer Prozesse fördert eigenverantwortliches Lernen und Selbsttätigkeit. Als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip werden vielfältige Lebens- und Erfahrungsbereiche verbunden und vernetzt. Unterrichtsgegenstände werden mit kreativen, künstlerischen Methoden präsentiert.	Mittels Einbezug kreativer Ideen und Methoden werden lebenslanges Lernen und kompetente Bewältigung von Zukunftsfragen ermöglicht, die Fähigkeit zur Reflexion und Selbstreflexion gestärkt und Nachhaltigkeit erzeugt.
Kulturkontaktpersonen	Die Schule hat noch keine KKP nominiert oder diese ist nur formell bestellt und mit ihrem Aufgaben- und Gestaltungsbe reich nicht vertraut.	Die KKP wird im Rahmen eines NMS-KKP Seminars mit dem Anforderungsprofil für KKP vertraut gemacht. Sie lernt durch Vernetzung mit anderen KKP konkrete Beispiele für kulturelle Projekte und Fördermöglichkeiten von Kulturkontakt Austria kennen.	Die KKP bringen die gewonnenen Impulse in das Kollegium. Sie sind sensibilisiert, erkennen die diversen stattfindenden kulturellen Aktivitäten in der Schule, bündeln diese und leiten die Kommunikation zwischen den aktiven Kolleg/innen ein.	Die KKP sind Teil des Schulentwicklungssteams. Sie sind Ansprechpersonen für die interessierten Kollegen und Kolleginnen, sammeln und leiten Ideen weiter und initiieren gezielte Öffentlichkeitsarbeit. Kulturelle Bildung ist durch ihre Initiativen Teil des Schulprofils geworden.	Die KKP vernetzen sich auch mit anderen Schulen, mit anderen Schulypen, mit Schu len anderer Länder. Es werden künstlerische Projekte mit unterschiedlichen Partnern durchgeführt. Die Schule wird als kreativ, weltoffen, international und innovativ wahrgenommen.
Interkulturalität	Lernende mit Migrationshintergrund bzw. aus ethnischen Minderheiten haben wenig bis keinen Bezug zu ihrer eigenen Kultur bzw. zu deren Angeboten. Damit fehlt jegliche Basis zur kulturellen Beteiligung. Gleichzeitig wird von ihnen erwartet, die ihnen fremde vorherrschende Kultur zu übernehmen, sich zu integrieren.	Die Lernenden verschiedener ethnischer Gruppen werden durch die Anerkennung und Wertschätzung ihrer Kultur im Schulsetting darin bestärkt, Aktivitäten der eigenen Kultur wahrzunehmen und sich damit auseinanderzusetzen.	Lehrkräfte fördern mit kreativen Methoden die Einbeziehung der Herkunftskulturen der Schüler/innen in den Unterricht. Diese Stärkung der eigenen Identität ermöglicht es den Lernenden, sich auch mit Angeboten der vorherrschenden Kultur auseinanderzusetzen. Die Angebote verschiedener Kulturen werden als Bereicherung für alle Schüler/innen gesehen.	Schüler/innen aus verschiedenen ethnischen Gruppen nehmen aktiv am Kulturleben der eigenen Kultur teil und sind motiviert, auch Angebote aus der vorherrschenden Kultur wahrzunehmen und aktiv zu werden.	Lernende verschiedener ethnischer Gruppen fühlen sich imstande, aktiv und passiv an den verschiedenen kulturellen Angeboten zu partizipieren. Sie profitieren davon im Sinne des lebenslangen Lernens, und nehmen aktiv am gesellschaftlichen Leben teil.

Fokus auf ibobb (Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf)

	Noch nicht	Beginnend	Am Weg	Ziel	Weiterführend
Standortkonzept	„Konzept“ besteht aus Liste der geplanten Schulveranstaltungen. Sonstige Aktivitäten erfolgen unzusammenhängend.	Info-Blatt für Eltern mit Erläuterung des Anliegens und Darstellung der geplanten Maßnahmen.	Raster mit Auflistung der Hauptpunkte (laut Rundschreiben 17/2012). ibobb-Schwerpunkte speziell für SchülerInnen mit SPF. Dokumentation nach außen (Homepage etc.).	Ein von der Schulleitung ausgewähltes Team erstellt das Standortkonzept mit klaren Zuständigkeiten. Skizze des Kompetenzaufbaus von 1. bis 4. Klasse, auch für SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen. Konzept als Instrument der mittel- und langfristigen Planung der standortspezifischen Umsetzung, inkl. Personalentwicklung und Evaluation.	Durchgängiges Konzept von der 1. bis zur 4. Klasse. Mappe o.Ä. mit thematischen Teilen (+ Zuständigen), flexibel erweiterbar: Planung der Umsetzung, der Fortbildung (+Art des Transfers ins Kollegium), Reflexion, Evaluation (z.B. AbsolventInnen befragen, was aus ihren Bildungsplänen geworden ist), regelmäßige Aktualisierung. Einbettung in ein Landeskonzzept (Netzwerke, Kooperationen, ...).
Berufsorientierungs-Koordination	Koordination durch Schulleitung, beschränkt sich auf lehrfächerverteilung.	Es gibt eine/n BO-KoordinatorIn, reduziertes Verständnis der Funktion (z.B. als Service für die anderen LehrerInnen: Organisation von Realbegegnungen, Materialien etc.).	Der/die BO-KoordinatorIn erstellt das Standortkonzept und trägt die Umsetzung im Wesentlichen noch selber. Plus Service für andere LehrerInnen. Oft Personalunion mit Schülerberatung.	BO-Koordination in Managementfunktion, nicht als Service: leitet themenspezifische Team Sitzungen, wirkt als Kommunikationsschnittstelle innerhalb des LehrerInnen-teams und mit externen Stellen, bringt neue Inputs, sorgt für Evaluation und Weiterentwicklung des Konzepts.	Der/die BO-KoordinatorIn ist Teil eines Schulentwicklungsteams (Schnittstelle zu SQA u.Ä.).

Umsetzungsform					
<p>Nur Schülerberatung + Blockung der BO-Stunde für Besuch von Messen/BIZ o.Ä. („ausgelagerte ibobb“) oder für geblockte Projekt-tage (also kein ibobb-Prozess).</p>	<p>Bei integrierten Stunden nicht den Fachlehrplan von BO abhandeln, sondern je-nen des integrierenden Faches.</p> <p>Die Verantwortung hauptsächlich den Schü-lerInnen und El-tern überlassen („macht individuelle Be-rufsbildungs/orientierung“).</p>	<p>Schwerpunkt auf Informati-on, wenig Orientierung.</p> <p>Realbegegnungen „passiv“ (BMHS und andere Interes-sierte kommen sich vorstel-len, Betriebsbesichtigungen statt –erkundungen).</p> <p>Exkursionen (in weiterfüh-rende Schulen, zu BO-Messen, zu BIZ) teilw. in Unterrichts-zeit der verbindlichen Übung bzw. integrierten Stunden einrechnen.</p> <p>Die Schü-lerInnen an externe ExpertInnen abgeben (im BIZ, bei Anbietern von Bewer-bungstrainings, Eignungs-tests etc.).</p> <p>Vor-/Nachbereitung der Real-begegnungen beschränkt sich auf das Ausfüllen von Ar-beitsblättern.</p> <p>ibobb-Maßnahmen für Schü-lerInnen mit SPF werden von dem/der SonderpädagogIn wahrgenommen.</p>	<p>Verbindliche Übung BO als eigene Stunde zieht einen roten Faden durch, aber die Beiträge der integrierten Stunden sind wenig abge-sprochen.</p> <p>Schülerberatung ergänzend, aber in eigenständiger Rolle.</p> <p>Vor- und Nachbereitung der Realbegegnungen.</p> <p>Teilnahme an Angeboten zur gendersensiblen ibobb (z.B. Teilnahme an Boys-Day/GirlsDay).</p>	<p>ibobb wird von einem Team getragen. Die einzelnen Bei-träge sind vernetzt, geplant, gewährleisten den Prozess-character von ibobb. Vielfälti-ge und gleichstellungsorien-tierte Zugänge in den div. Unterrichtsgegenständen, inklusive Settings.</p> <p>Einbindung von Externen (z.B. Jugendcoaches).</p> <p>Unterstützung der Schü-lerIn-nen bei individueller Be-rufsbildungs)orientierung.</p> <p>Realbegegnungen sind gut eingebettet.</p> <p>Aktuelle Info-Medien (z.B. im Internet) sind für Schü-lerIn-nen gut zugänglich.</p> <p>Dokumentation auf Ebene der LehrerInnen (wegen Abstim-mung auf einander) und der Schü-lerInnen (eigenen Orien-tierungsprozess sichtbar ma-chen).</p> <p>Schülerberatung eigenstän-dig, aber gut eingebunden.</p>	<p>KlassenlehrerInnen haben Verständnis von Career Ma-nagement Skills, machen am Jahresbeginn gemeinsames Konzept, teilen konkrete Un-terrichtsinhalte auf für die explizite BO-Stunde + inte-grierte Stunden + andere Beiträge der Fächer + Realbe-gegnungen + allfällige Projek-te.</p>

<p>Individualisierung / Didaktik</p>	<p>Angebote für die Gruppe/Klasse als Ganzes.</p>	<p>Einsatz von vereinzelt gefertigten Arbeitsblättern o.Ä. zu persönlichen Vorlieben/Interessen, wenig Differenzierung.</p>	<p>Einsatz von vorgefertigten „BO-Mappen“ o.Ä., Individualisierung in Ansätzen. KEL-Gespräche zu ibobb, allerdings eher in Form eines Gesprächs über das Kind. Auseinandersetzung mit Geschlechterstereotypen.</p>	<p>Erstellung von individuellen Stärkenportfolios o.Ä. durch die Schülerinnen. KEL-Gespräch gestaltet vom Kind, Präsentation der eigenen Stärken, (Aussagen) Bildungspläne und Lernvorhaben.</p> <p>Individualisierung/Personalisierung der Lernangebote, Stärkenorientierung.</p> <p>Unterstützung bei Entscheidungsvorbereitung, bei Umsetzung der Lernvorhaben, bei Schul-/Lehrstellensuche.</p>	<p>3. Klasse: gut vorbereitete KEL-Gespräche inkl. Vereinbarung über Lernvorhaben; 4. Klasse: entsprechende Zusatzangebote (Projekte, Referate, Schwerpunktsetzungen, Wahlpflichtgegenstände o.Ä.).</p> <p>Schülersprechtage o.Ä. mit Eingehen auf die persönliche Situation.</p>
<p>Eltern</p>	<p>Bekommen sporadische, unzusammenhängende Informationen über ibobb-Maßnahmen der Schule oder Verweis auf externe Anbieter. Info über individuelle Berufs(bildungs)orientierung ohne weitergehende Erklärung/Unterstützung.</p>	<p>Info-Blatt mit Erläuterung des Anliegens von ibobb und Darstellung der geplanten Maßnahmen.</p>	<p>3. Klasse: Elternabend mit Präsentation des standortspezifischen Umsetzungskonzepts. Information über weiterführende (Aussagen) Bildungsangebote, Überblick über einschlägige Veranstaltungen in der Region.</p>	<p>Frühzeitige Präsentation des standortspezifischen Umsetzungskonzepts. Unterstützung bei individueller Berufs(bildungs)orientierung. Bei Bedarf Einzelberatung durch SchülerberaterIn. Informationen über Erweiterung des Berufsspektrums (gendersensibel, überregional, ...).</p> <p>Einbeziehung als BerufspraktikerInnen.</p>	<p>Bei Bedarf Elternarbeit auch im Sinne der Meinungsbildung bezüglich Erweiterung des Berufsspektrums.</p>

Qualifikation der LehrerInnen	Die LehrerInnen haben kaum ibobb-spezifische Qualifikationen.	Einige LehrerInnen haben Einzelveranstaltungen besucht.	BO-LehrerInnen und BO-Koordinatorin haben zumindest Teile des entsprechenden Lehrgangs absolviert.	BO-LehrerInnen und BO-Koordinatorin haben die jeweiligen Lehrgänge absolviert. Regelmäßige Fortbildung: Schulinterne Fortbildung durch BO-Koordinatorin (z.B. im Rahmen von Teambesprechungen).	Über die Jahre hat sich im Lehrerteam viel ibobb-Kompetenz angesammelt. Regelmäßige Inputs.
--------------------------------------	---	---	--	--	---

Referenzen

- BMBF. (2012). *NMS-Umsetzungspaket*, BGBl. II. Ausgegeben am 30. Mai 2012 -Nr. 185, www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_nms.html
- BMBF. (2012). *Richtlinien zur Neuen Mittelschule*. Abrufbar unter www.nmsvernetzung.at/mod/forum/discuss.php?d=2880
- Bonsen, M. zur & Maleh, C.(2001). *Appreciative Inquiry (AI): Der Weg zu Spitzenleistungen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Duck, J.D. (2002). *The Change Monster. The Human Forces that Fuel or Foil Corporate Transformation and Change*. New York: Three Rivers Press.
- Goldstein, S. & Brooks, R. B. (Hrsg) (2013). *Handbook of Resilience in Children*. New York: Springer
- Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen: Bearbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Henderson, N. (2013). Havens of Resilience. *Educational Leadership, 71/1, Resilience and Learning, 23-27*.
- Hofbauer, C. & Westfall-Greiter, T. (2013). Werkstatt: Den Neubeginn als Chance nutzen. *Lernende Schule, Schwerpunkt Schule neu beginnen, 63/2013*.
- Hofbauer, C. (2013). Aus der Beliebighkeitsfalle aussteigen: SQA durch die Brille des ZLS. In: *kreativinnovativ 2020 Gesprächsreihe*. Abrufbar unter www.virtuelle-ph.at/mod/resource/view.php?id=49357
- Krainz-Dürr, M.(2003). 7 Thesen zur Wirksamkeit von Schulentwicklungsprozessen. *Journal für Schulentwicklung, 7(2)*.
- Lee, M., Louis, K. S. & Anderson, S. (2012). Local education authorities and student learning: The effects of policies and practices. *School Effectiveness and School Improvement, 23(2)*, 133-158.
- OECD (2014). *OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Austria*. Paris: OECD.
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2012). Von Daten zu Taten - Evidenzbasierte Entwicklungsprozesse in Gang setzen. *SchulVerwaltung aktuell I. 1.*, S. 20-21.
- Schratz, M. (2009). „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? *Lernende Schule, 12 (46-47)*, 16-21.
- Tomlinson, C. A. (2005). *The Differentiated Classroom: Responding to the needs of all learners*. Pearson Merrill Prentice Hall: New Jersey.
- Webb, N. (1997). Research Monograph No. 8, “Criteria for Alignment of Expectations in Assessments in Mathematics and Science Education.” Council of Chief State School Officers. Abrufbar unter: <http://facstaff.wceruw.org/normw/WEBBMonograph6criteria.pdf>.
- Westfall-Greiter, T. & Hofbauer, C. (2010). Shared Leadership setzt Teacher Leadership voraus. *Journal für Schulentwicklung, 8(4)*.
- Westfall-Greiter, T. (2014). *Arbeitsräume zur Aufgabenkultur*. Zentrum für lernende Schulen. www.nmsvernetzung.at/course/view.php?id=257
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design, expanded 2nd edition*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne...

Die NMS-Entwicklung hat *ein* großes, gemeinsames Ziel: durch eine lerndienliche Schulkultur bestmögliche Bildungsqualität für alle 10 – 14 Jährigen zu ermöglichen. Nun ist aber jeder Standort „anders anders“ und das WIE zum Ziel muss standortspezifisch gestaltet werden, wenn es gelingen soll.

Aber was ist das WAS, woran die NMS auch nach außen hin erkennbar ist? Was sind die einenden Grundwerte, die in allen NMS spür- und erlebbar werden sollen? Auf welche pädagogischen Schwerpunkte sollen sich Eltern und Erziehungsberechtigte, Schülerinnen und Schüler in jeder NMS vom Boden- bis zum Neusiedlersee verlassen können? Oder kurz gesagt:

Was macht die NMS aus?

Ist auch NMS drin, wo NMS drauf steht?

Als Werkzeug für kriteriengeleitete Schulentwicklung hilft der School Walkthrough, diese Fragen zu beantworten.

