

Internes
Qualitäts-Feststellungsverfahren

QUAST - OGS

BEGLEITHEFT UND MODUL HAUSAUFGABENBETREUUNG (AUSZÜGE)



Sozialpädagogisches
Institut NRW

Offene Ganztagschulen (OGS) stellen eine relativ neue, in verschiedenen Bundesländern in den letzten Jahren quantitativ stark zunehmende Form von Ganztagsangeboten für Schulkinder dar. Auch diese Schulen stehen vor der Notwendigkeit, die **Qualität** ihrer Angebotsstruktur und ihrer pädagogischen Arbeit kritisch zu reflektieren und wo nötig weiterzuentwickeln. Speziell auf diese Schulform zugeschnittenes Material zur Qualitätsfeststellung und -weiterentwicklung existiert jedoch bisher nicht.

Die pädagogische Qualität einer Offenen Ganztagsgrundschule hängt - im Unterschied zu einer „konventionellen“ Halbtags-Grundschule - von **drei Momenten** ab: der



Gestaltung des Unterrichts, der Gestaltung der außerunterrichtlichen Angebote und nicht zuletzt von der inhaltlichen Verzahnung zwischen diesen beiden Bereichen. Der dritte Aspekt macht die besonderen Chancen, aber auch die besondere Herausforderung in der Ganztagschule aus.

Im Rahmen der „Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ (NQI) hat das Sozialpädagogische Institut NRW – zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Fachhochschule Köln - (SPI) im Teilprojekt III „Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen (QUAST)“ von 1999-2003 Materialien zur Feststellung und Weiterentwicklung der Qualität von Angeboten für Schulkinder in Tageseinrichtungen entwickelt und in Zusammenarbeit mit ca. 140 Tageseinrichtungen in drei Bundesländern – Bremen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen – intensiv erprobt. Ein Kriterienkatalog stellt dabei zum ersten Mal

Qualitätskriterien für qualitativ hochwertige Angebote für Schulkinder zusammen¹.

Der **Kriterienkatalog** entstand in Auseinandersetzung mit Fragen des Qualitäts-Managements und seiner Anwendung auf das Praxisfeld „Angebote für Schulkinder in Tageseinrichtungen für Kinder“. Fünf Qualitätsbereiche: Orientierungs-, Struktur-, Prozess-, Entwicklungs- und Ergebnisqualität wurden entwickelt, die zusammen die Komplexität des Praxisfeldes spiegeln. Sie geben den heutigen Erkenntnisstand pädagogischer Forschung und das Erfahrungswissen pädagogischer Praxis konzentriert wieder.

Der Kriterienkatalog beschreibt die pädagogische Arbeit mit Schulkindern im Sinn von „**best practice**“; dies steht für das höchste Niveau, das in der Praxis erreicht werden kann. Er ist kein Evaluationsinstrument, sondern trägt alle relevanten Inhalte, die in der sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern im Schulalter eine Rolle spielen, zusammen. Die Zusammenhänge dieser Inhalte werden in dem Kriterienkatalog dargestellt und begründet, so dass die dort entwickelten Qualitätskriterien nachvollziehbar werden.

Eine Schlüsselfunktion kommt dabei den fünf Dimensionen der Orientierungsqualität (Bildung, Bedarfsorientierung, Lebensweltorientierung, Partizipation, Integration im Sinne von Umgang mit Differenz) zu. Nach intensiver Diskussion mit Fachleuten in unterschiedlichen Praxisfeldern und auf unterschiedlichen Verantwortungsebenen gehen wir davon aus, dass diese Dimensionen zusammen mit drei weiteren Leitzielen, die für das Schulkindalter typisch sind (Jungen und Mädchen / geschlechtsbewusste Pädagogik, Verselbstständigung / Kinder unter sich, Interaktion / Kommunikation), breiten Konsens innerhalb des Praxisfeldes finden werden. Unabhängig vom spezifischen Profil bzw. der weltanschaulichen und/oder religiösen Verortung der einzelnen Träger finden sie ihren Niederschlag in der Praxis – auch in Offenen Ganztagsgrundschulen. Pädagogische Arbeit muss sich an diesen Leitzielen messen lassen. Sie sind die acht **Bewertungsgesichtspunkte** für eine pädagogisch hochwertige Arbeit mit Schulkindern:

1. **Bildung:** Welches Verständnis von Bildung liegt der Arbeit zugrunde? Wie werden Bildungsprozesse im Unterricht und in den au-

¹ Strätz, Rainer; Hermens, Claudia; Fuchs, Ragnhild; Kleinen, Karin; Nordt, Gabriele und Wiedemann, Petra (2004): Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen - ein nationaler Kriterienkatalog. Incl. CD Weinheim: Beltz

ßerunterrichtlichen Aktivitäten miteinander verzahnt?

2. **Partizipation:** Woran wird deutlich, dass die Kinder an der Gestaltung des Lebens in der Schule beteiligt sind, dass nicht für sie gearbeitet wird, sondern mit ihnen?
3. **Lebensweltorientierung:** Inwiefern orientiert sich die pädagogische Arbeit an der Lebenswelt der Kinder, die die Schule bzw. den Offenen Ganztags besuchen?
4. **Bedarfsorientierung:** Inwieweit ist die Angebotsstruktur (z.B. hinsichtlich der Öffnungs- und Betreuungszeiten) am Bedarf der Kinder und Familien orientiert?
5. **Mädchen und Jungen:** Auf welche Weise berücksichtigt die pädagogische Arbeit unterschiedliche Interessen, Erfahrungen und Lernwege von Mädchen und Jungen?
6. **Interaktion / Kommunikation:** Gestalten die Pädagoginnen und Pädagogen ihre Interaktion und Kommunikation mit den Kindern entwicklungsfördernd? Hat ihre Interaktion und Kommunikation untereinander, mit Eltern bzw. mit Kooperationspartnern Vorbildcharakter?
7. **Kinder unter sich / Verselbstständigung:** Ist die pädagogische Arbeit an dem Ziel orientiert, dass die Kinder ihren Alltag, auch ihren Bildungsprozess, zunehmend selbst gestalten?
8. **Integration / Umgang mit Differenz:** Werden Unterschiede – auch kulturelle Unterschiede – wertgeschätzt?

Diese Leitziele müssen sich wie ein roter Faden durch alle Handlungsfelder ziehen, die pädagogische Arbeit leiten und im konkreten Geschehen Ausdruck finden. Um dies an zwei Beispielen zu verdeutlichen:

Das Leitziel der Partizipation und Partnerschaftlichkeit erschöpft sich nicht darin, dass es eine Kinderkonferenz gibt. Es muss vielmehr deutlich werden, dass die Mädchen und Jungen in allen Tätigkeitsbereichen aktiv an der Planung und Gestaltung ihres Alltags beteiligt, ja die eigentlichen Konstrukteure ihres Alltags sind. Praktizierte Partizipation lässt sich an der Raumgestaltung ebenso ablesen wie an der Planung und Durchführung eines medienpädagogischen Angebots oder der Gestaltung von Mahlzeiten.

Integration im Sinne eines Umgangs mit Differenz zeigt sich nicht nur im Feiern interkultureller Feste. Vielmehr ist außerdem zu fragen, wie an der Raumgestaltung die multikulturelle Realität unserer Gesellschaft deutlich wird, oder auch, wie die Gemeinwesenorientierung genutzt wird, um die Kinder in Kontakt mit ihrer Muttersprache zu brin-

gen und mit Menschen in Kontakt zu kommen, die andere kulturelle Hintergründe haben.

Die Übertragbarkeit dieser Leitziele auf Offene Ganztagsgrundschulen war eine der Fragestellungen in einem Projekt, das in Zusammenarbeit mit acht Schulen (von Juni 2005 bis August 2006) durchgeführt wurde². Schnell bestand Einigkeit darüber, dass die Leitziele nicht nur adäquate Bewertungsmaßstäbe für die Gestaltung des Offenen Ganztags sind, sondern auch für die Unterrichtsgestaltung wertvolle Anregungen geben können. Als Anregung für eine diesbezügliche Diskussion vor Ort ist den 13 Modulen ein zusätzliches „Material zu Selbstreflexion – sozialpädagogische Aspekte im Unterricht“ beigefügt, in dem wesentliche Bestandteile des Moduls „Freizeitgestaltung“ auf die Unterrichtssituation hin umformuliert wurden. (Gerade dieses Material kann eine gute Grundlage sein, im gemeinsamen Gespräch bzw. im Rahmen einer gemeinsam durchgeführten Evaluation Übereinstimmungen zwischen schul- und sozialpädagogischen Prinzipien zu entdecken.)

QUAST befasst sich jedoch – auch in der hier vorliegenden adaptierten Form – mit der Qualität der außerunterrichtlichen Angebote sowie der organisatorischen Verzahnung des unterrichtlichen und des außerunterrichtlichen Teils, insbesondere mit der Zusammenarbeit der Kräfte in den beiden Bereichen. Um die OGS als Lernort mit sowohl sozialpädagogischer als auch schulpädagogischer Qualität und damit in ihrem umfassenden Bildungsauftrag in den Blick zu nehmen und hieraus fundierte Qualitätskriterien abzuleiten, bedarf es weiterer Forschung. In einer umfassenden Evaluation einer Offenen Ganztagschule kann es nicht nur darum gehen, die sozialpädagogischen Anteile zu reflektieren. Ziele, Inhalte und Vorgehensweisen, Strukturen und Themenfelder des Unterrichts und der Schulorganisation müssen ebenso einer Selbstevaluation unterzogen werden. Nur dann kann ein Verfahren von sich behaupten, die umfassende Evaluation einer OGS zu leisten. Bis dahin ist die Praxis mit der Aufgabe konfrontiert, sich aus den unterschiedlichen vorhandenen Evaluationsverfahren für den unterrichtlichen bzw. den außerunterrichtlichen Teil verschiedene Materialien auszuwählen, mit denen sie im Moment arbeiten möchte.

² Qualitätsmanagement in Offenen Ganztagschulen - Entwicklung eines Instrumentariums zur Qualitätsentwicklung von Offenen Ganztagschulen auf der Basis von QUAST, gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie dem Landschaftsverband Rheinland, durchgeführt in Kooperation mit IN VIA e.V. Köln

SELBSTKRITISCHE INTERNE EVALUATION ALS MOTOR DER WEITERENTWICKLUNG

Qualitäts-Feststellungsverfahren sehen eine **interne Evaluation** durch die Beteiligten vor Ort und / oder eine **externe Evaluation** durch außenstehende Beurteiler vor. QUASt geht davon aus, dass eine interne Evaluation, d.h. die selbstkritische Auseinandersetzung der Beteiligten selbst mit der Qualität ihrer Arbeit, der entscheidende Motor für Weiterentwicklungsprozesse ist. Eine externe Evaluation kann ergänzend einen anregenden, zusätzlichen „Blick von außen“ liefern. Sie erhalten darum mit dem vorliegenden Material Tabellen, mit denen Sie selbst Ihre pädagogische Arbeit, Ihre Zusammenarbeit mit Eltern, die Kooperation miteinander u.a.m. einschätzen und reflektieren können. Dazu reichen abstrakt formulierte Leitziele nicht aus; Aussagen zur Qualität müssen so konkret formuliert werden, dass der unmittelbare Bezug zur täglichen Arbeit deutlich wird. Gleichzeitig muss aber überall der Bezug zu den Leitziele transparent werden, denn Sie wollen wissen, woran Ihre Arbeit gemessen wird bzw. woran Sie selbst Ihre Arbeit messen sollen.

Selbsteinschätzungen werden in der Literatur auch **kritisch** gesehen, ihr Aussagewert wird manchmal skeptisch beurteilt. Die entscheidende Frage, mit der sich auch QUASt auseinandersetzen musste, lautet: Wie viel ist jede dieser Selbsteinschätzungen wert?

QUASt setzt die vier folgenden Maßnahmen ein, um die Verlässlichkeit und Genauigkeit der Selbsteinschätzung zu optimieren:

- Wir haben die vorgelegten Aussagen („Items“) so **praxisnah** wie möglich formuliert. Das bedeutet, dass in vielen Fällen ein Qualitätskriterium aus dem Katalog konkretisiert, nämlich spezifisch auf das jeweilige Arbeitsfeld umformuliert wurde: Es wurden Indikatoren gebildet. Nur jene Kriterien aus dem

Katalog, die bereits einen hohen Konkretisierungsgrad aufwiesen, wurden unverändert in die Evaluationsmaterialien übernommen.

- Wir bitten Sie, viele Ihrer Einschätzungen durch **Beispiele** zu belegen.
- Vielen Aussagen sind zudem „**Indikatorenlisten**“ beigefügt, mit deren Hilfe Sie deutlich machen sollen, was alles gegeben bzw. vorhanden ist, das Ihre Einschätzung rechtfertigt.
- Ferner können Sie in der Spalte „**Notizen**“ Besonderheiten Ihrer Einrichtung festhalten oder die Methode benennen, die Sie eingesetzt haben, um zu Ihrer Einschätzung zu kommen.

Das Material soll Ihnen einen Einstieg in die komplexen Aufgaben der Qualitätsfeststellung, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung geben, der durch die angesprochenen Handlungsfelder (wie die Hausaufgabenbetreuung, die Gestaltung von Freizeitangeboten oder die Zusammenarbeit mit Eltern) einen unmittelbaren Bezug zu Ihrer Arbeit hat.

Gleichzeitig aber wollen wir deutlich machen, dass zur Beurteilung pädagogischer Qualität überall **dieselben Bewertungsgesichtspunkte** herangezogen werden sollten und können. Nur so wird die Evaluation nachvollziehbar und für die Betroffenen akzeptabel (durch Transparenz der Bewertungskriterien). Nur so werden zudem die entscheidenden Personen, nämlich die Akteure vor Ort, in die Lage versetzt, auch weitere, neue Aufgaben und Arbeitsfelder durch Anwendung dieser Bewertungsgesichtspunkte selbstständig, selbstkritisch und systematisch zu reflektieren.

DER AUFBAU DES VERFAHRENS

Das Material ist in dreizehn „Module“ gegliedert, die unabhängig voneinander bearbeitet werden können. Das gibt jedem Team die Möglichkeit, sich bei der Selbstevaluation mit genau der Fragestellung auseinanderzusetzen, die sich gerade in der täglichen Arbeit als Problem herausstellt, oder mit der Aufgabe, die für die pädagogische Weiterentwicklung besonders Erfolg versprechend erscheint.

Mit den 13 Modulen werden insgesamt die relevanten Aufgabenstellungen im Offenen Ganztage abgedeckt. Was die Freizeitgestaltung betrifft, haben Sie die Möglichkeit, sich mit dem Themenfeld in allgemeiner Weise zu befassen oder sich auf einen von drei inhaltlichen Schwerpunkten („Technik und Handwerk“, „Spiel, Sport und Bewegung“, „Musik und Gestaltung“) zu konzentrieren.

Für die OGS adaptiertes QUAST-Material in 13 Modulen:

| | | | |
|---------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|
| Raumgestaltung | Gemeinwesen-orientierung | Freizeitgestaltung allgemein | Zusammenarbeit |
| Hausaufgabenbetreuung | Zusammenarbeit mit Eltern | Technik und Handwerk | Planung und Entwicklung |
| Medien | | Spiel, Sport und Bewegung | Management / Leitung |
| Gesundheit und Ernährung | | Musik und Gestaltung | |

Das letzte Modul („Management / Leitung“) ist für die Leitungskraft³ des Offenen Ganztags gedacht, die anderen sind für alle Personen interessant, die mit dem jeweiligen Themenfeld befasst sind oder befasst sein werden.

Eine Evaluation kann sich auf ein Modul beschränken. Das hat den Vorteil, dass die Menge an auszufüllenden Materialien überschaubar bleibt, Erfolge in dem Themenfeld sichtbar werden, die Bilanzierung und der Entwicklungsprozess direkt angegangen werden können und sich diejenigen Kolleginnen und Kollegen damit befassen, die es konkret angeht. Hinzu kommt, dass in Folge der thematisch begrenzten Auseinandersetzung die entwickelten Handlungsschritte direkt in die pädagogische Praxis eingebracht und erprobt werden können und somit Entwicklungsprozesse unmittelbar spürbar werden.

Dass eine Auseinandersetzung mit mehreren Modulen letztlich ergiebiger ist, versteht sich von selbst; dies kann aber angesichts der sehr knappen zeitlichen Ressourcen nicht vorgeschrieben werden. Es gibt entsprechend auch kein „Pflichtmodul“, das bearbeitet werden muss, auch wenn die Zusammenarbeit in der OGS (11. Modul) ein Schlüsselthema ist. (Die Nummerierung der Module sagt nichts über ihre Wertigkeit aus.)

Einzelne Items sind notwendiger Weise in mehreren Modulen enthalten. Ein medienpädagogisches Projekt unter Beteiligung von Eltern betrifft z.B. sowohl den Themenbereich „Medien“ als auch die „Zusammenarbeit mit Eltern“. Solche unvermeidlichen Dopplungen werden Ihnen begegnen, wenn Sie mehrere Module bearbeiten.

Jedes Modul wird in den folgenden neun Schritten bearbeitet:

1. **Einführung** in das Themenfeld
2. Bestimmung der **Kolleginnen und Kollegen**, die an den folgenden Arbeitsschritten jeweils beteiligt sind
3. Bearbeitung einer **Bestandsaufnahme** (Ausnahme: 12. Modul „Planung und Entwicklung“)
4. Bearbeitung des **Evaluationsmaterials**
5. Bestimmung von **individuellem Handlungsbedarf**
6. Bestimmung von **gemeinsam** wahrgenommenem **Handlungsbedarf**
7. **Zielentwicklung**
8. **Rückmeldung der Ergebnisse** in das gesamte OGS-Team
9. **Zielüberprüfung**

³ In manchen OGS wird von „Koordination“ des Offenen Ganztags gesprochen, nicht von Leitung; der Sprachgebrauch ist unterschiedlich. Gemeint ist hier diejenige Person, die für die Steuerung der Prozesse im Offenen Ganztags in erster Linie die Verantwortung trägt. In dem Maß, in dem hier auch die Schulleitung direkt involviert ist, sollte sie sich an der Evaluation dieses Aufgabengebietes beteiligen.

zu 1) Einführung

Ein kurzer Text soll helfen, sich vor der eigentlichen Evaluation die Spezifika des jeweiligen Arbeitsfeldes noch einmal vor Augen zu führen; er kann auch bei der Auswahl eines Moduls helfen.

zu 2) Bestimmung der Beteiligten

Angesichts der knappen zeitlichen Ressourcen kann nicht vorausgesetzt werden, dass alle in Frage kommenden Kräfte in jeden Evaluations-schritt einbezogen werden können. Hier muss eine Auswahl getroffen werden.

zu 3) Bestandsaufnahme

In der Bestandsaufnahme wird schwerpunktmäßig nach den vorhandenen räumlichen, zeitlichen und personellen Ressourcen in der OGS, nach etablierten Strukturen und bereits durchgeführten Aktivitäten gefragt. Die Bestandsaufnahme kann zumeist von einer sachkundigen Person für die OGS insgesamt bearbeitet werden.

zu 4) Evaluationsmaterial

Dieser Abschnitt bietet jeder an der Evaluation beteiligten Person die Gelegenheit, die eigene Arbeit persönlich zu reflektieren und zu bewerten. Sie zieht dazu die Ergebnisse der Bestandsaufnahme heran, bewertet auf dieser Grundlage das bereits Erreichte und reflektiert, inwieweit sie persönlich die vorhandenen Möglichkeiten nutzt bzw. in die genannten Strukturen und Aktivitäten einbezogen ist.

In den meisten Modulen ist dieses Material in dieselben fünf Abschnitte gegliedert, um die Übersicht zu erleichtern:

- Kompetenzen des pädagogischen Personals
- Raumgestaltung, -ausstattung und -nutzung
- Tagesablauf und Zeitstrukturen
- Inhalte und Aktivitäten
- Gestaltung sozialer Beziehungen

Ausnahmen, die sich aus der Logik des jeweiligen Themas ergeben, sind jeweils gekennzeichnet. Eine detaillierte Auflistung der einzelnen Abschnitte findet sich in Anhang 1.

Für die verschiedenen **Personengruppen** wurden folgende Termini benutzt:

- Mit „Kolleginnen und Kollegen der OGS“ sind alle an der Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder beteiligten Personen der offenen Ganztagsgrundschule gemeint.
- Unter „Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Ganztags“ sind alle Personen zusammengefasst, die an Angeboten außerhalb des Unterrichts beteiligt sind.
- Mit „Lehrkräfte“ sind alle Lehrerinnen und Lehrer der offenen Ganztagsgrundschule angesprochen.

„Lehrkräfte“ + „Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Ganztags“ = „Kolleginnen und Kollegen der OGS“

zu 5) Individueller Handlungsbedarf

Jede am vierten Arbeitsschritt beteiligte Kraft ermittelt zunächst aus der eigenen Perspektive den Handlungsbedarf, der sich aus ihrer Selbsteinschätzung ergibt. Wir empfehlen folgendes Vorgehen:

- a) Nachdem Sie alle Items bearbeitet haben, markieren Sie am rechten Seitenrand (z.B. mit einem „x“) diejenigen Aussagen über Qualität, die Ihnen am wichtigsten sind. Welche das sind, können nur Sie beurteilen; es können Dinge sein, auf die Sie durch das Material aufmerksam gemacht wurden, es können aber auch Aspekte sein, die für Sie schon vorher ein Schwerpunkt Ihrer Arbeit oder ein aktuelles Problem waren.
- b) Anschließend überlegen Sie, welchen Handlungsbedarf Sie für diese ausgewählten Aussagen in Ihren persönlichen Arbeitszusammenhängen sehen. Zwei Fragen sind hierbei wichtig:

- Was möchte ich erhalten?
- Was möchte ich verbessern?

Die erste Frage ist deshalb besonders bedeutsam, weil es hier vor allem um die Würdigung des bereits Erreichten geht. Dieser Aspekt tritt in pädagogischen Berufsfeldern manchmal zu sehr in den Hintergrund, man sucht ausschließlich und zielstrebig das „Haar in der Suppe“.

Schreiben Sie jeden Gesichtspunkt, der Ihnen unter einer der beiden Fragestellungen wichtig ist, auf eine gesonderte Karteikarte; verwenden Sie zweckmäßigerweise Karten in zwei verschiedenen Farben.

- c) Entscheiden Sie, welche Karten Sie in das Team einbringen wollen. Gerade in den Abschnitten „Kompetenzen“ und „Gestaltung sozia-

ler Beziehungen“ finden sich auch Aspekte, die sich eher für eine individuelle Bearbeitung oder für ein Zweiergespräch eignen, weniger für ein Gespräch im Team.

zu 6) gemeinsam wahrgenommener Handlungsbedarf

In diesem Schritt tragen Sie im Kreis der an der Evaluation beteiligten Personen die Überlegungen jeder Kollegin und jedes Kollegen zum Handlungsbedarf zusammen und entscheiden gemeinsam über die Dringlichkeit der Anliegen. Folgende Fragen sind zu klären:

- Wo sind wir uns einig?
- Wo gibt es Differenzen?

Dieses Gespräch sollte moderiert werden. Folgendes Vorgehen wird empfohlen:

1. Schritt: Es wurden Moderationskarten in zwei verschiedenen Farben verteilt: eine Farbe steht für diejenigen Aspekte, die gesichert und erhalten werden sollen. Eine zweite Farbe steht für diejenigen Aspekte, die verbessert werden sollen.
2. Schritt: Die Kolleginnen und Kollegen haben den von ihnen ausgewählten Handlungsbedarf auf den entsprechenden Moderationskarten notiert. Auf jeder Karte wurde jeweils nur ein Aspekt festgehalten.
3. Schritt: Die Moderationskarten werden entsprechend der Farben geordnet und für alle sichtbar aufgehängt. Außerdem bietet es sich an, die Karten auch nach den Gliederungspunkten des Materials zu ordnen (Kompetenzen des Personals, Raumausstattung, -gestaltung und -nutzung, Tagesablauf und Zeitstrukturen, Inhalte und Aktivitäten, Gestaltung sozialer Beziehungen).
4. Schritt: Es folgt eine Entscheidung für bestimmte Aspekte mittels einer Punktabfrage. Jede beteiligte Person erhält bspw. fünf Klebepunkte, die sie den einzelnen Aspekten zuordnen darf. Es ist sowohl möglich, die fünf Punkte auf fünf Moderationskarten zu verteilen als auch bspw. einer Karte zwei Punkte und einer anderen drei Punkte zu geben oder auch eine andere Form der Verteilung vorzunehmen.
5. Schritt: Bei der Entscheidung, welcher Handlungsbedarf letztlich gemeinsam verfolgt wird, sollten nicht nur Aspekte berücksichtigt werden, über die die Mehrheit entschieden hat. Dringlichkeit und persönliche Betroffenheit können ebenso ausschlaggebend sein. Wichtig ist, dass Kompromisslösungen angestrebt werden.

6. Schritt: Wenn Sie sich über den Handlungsbedarf verständigt haben, halten Sie die Ergebnisse schriftlich fest.

zu 7) Zielentwicklung

In diesem Schritt geht es darum, dass Sie sich entsprechend Ihren Ressourcen und Rahmenbedingungen vor Ort gemeinsam Ziele zur Qualitätssicherung und -weiterentwicklung setzen. Sie müssen Prioritäten setzen, d.h. aus dem festgestellten Handlungsbedarf das herausdestillieren, was im nächsten Schritt in Angriff genommen werden soll. Gerade hier gilt: **Weniger ist mehr**. Wer zu viel auch einmal erreichen will, wird scheitern.

Die Ziele sollen als Handlungsziele formuliert werden, da nur diese sich in einzelne überprüfbare Handlungsschritte umsetzen lassen. Eine Arbeitshilfe zur Formulierung „smarter“ Ziele („smart“ steht für: spezifisch, messbar, akzeptabel, realistisch, terminiert) findet sich in Anhang 2.

Falls Sie ein Ziel im Team formulieren, müssen Sie ein Verfahren wählen, bei dem alle Beteiligten in die Zielentwicklung eingebunden werden und gemeinsam eine Entscheidung treffen können. Dazu kann folgendes Vorgehen sinnvoll sein: Jede Kollegin und jeder Kollege schreibt ein Ziel auf, das sie/er bearbeiten möchte. Im Anschluss daran tragen Sie in der Arbeitsgruppe die Zielvorstellungen zusammen und treffen gemeinsam eine Entscheidung für ein oder mehrere Ziele. Wie bei der Feststellung des Handlungsbedarfs sind die Vorstellungen und Wünsche, aber auch die Bedenken und Ängste aller Beteiligten zu hören. Bei unterschiedlichen Vorstellungen sollte um eine Lösung gerungen werden, die alle mittragen können. Denn Ziele auf der Handlungsebene können niemals für andere, sondern immer nur von den Beteiligten selbst angestrebt und umgesetzt werden.

zu 8) Rückmeldung der Ergebnisse an alle Kolleginnen und Kollegen der OGS

Das Material gibt die Möglichkeit, für jeden einzelnen Arbeitsschritt zu bestimmen, wer jeweils einbezogen wird und wer nicht. Es ist möglich und gewollt, dass sich mit den einzelnen Themenfeldern nur diejenigen auseinandersetzen, die direkt damit zu tun haben oder denen das gewählte Thema mit Blick auf die aktuelle Situation besonders wichtig ist. Deshalb kann die Bearbeitung in Arbeitsgruppen geschehen, so dass nicht alle Kolleginnen und Kollegen aus Vor- und

Nachmittag mit einem hohen Zeitaufkommen eingebunden sind. Ebenso wäre es möglich, dass in verschiedenen Arbeitsgruppen zeitgleich unterschiedliche Themen bearbeitet werden.

Es ist dann die Aufgabe der Arbeitsgruppen, alle Kolleginnen und Kollegen über den Verlauf und die Resultate des Evaluationsprozesses zu informieren. Eine gute und umfassende Rückführung ins Gesamtteam der OGS ist dringend notwendig, damit die Ziele mit allen Kolleginnen und Kollegen diskutiert und abgestimmt und damit von diesen auch mitgetragen werden können. Das kleine Arbeitsteam versteht sich dabei auch als Motivator für die Kolleginnen und Kollegen.

Im Rahmen des genannten Modellprojekts setzen sich die Arbeitsgruppen sowohl aus Lehrkräften als auch aus Personal des Offenen Ganztags zusammen. Damit wurde zugleich die Kooperation in der OGS gestärkt: Die Kolleginnen und Kollegen hatten eine Plattform für einen fachlichen Austausch, um ihre unterschiedlichen oder übereinstimmenden Sichtweisen kennen zu lernen und abzugleichen. Dabei blieb jedoch das Problem bestehen, dass es oft an verfügbarer Zeit für solche Kooperationsmaßnahmen mangelt.

zu 9) Zielüberprüfung

Ein letzter Schwerpunkt muss auf die Überprüfung der gesteckten Ziele gelegt werden. Die Qualitätsentwicklung hört nicht auf, wenn Ziele formuliert sind. Vielmehr gilt es nach einer gewissen, zu verabredenden Zeit Bilanz über die Erreichung oder Nicht-Erreichung der Ziele zu ziehen. Hier kann die Zielerreichung gewürdigt und gegebenenfalls können neue Ziele, die daraus folgen, vereinbart werden. Wurde ein Ziel nicht erreicht, ist zu prüfen, woran dies vermutlich gelegen hat, um daraus zu lernen. Es kann dann im Team entschieden werden, ob das Ziel weiterhin angestrebt werden soll oder nicht mehr passend erscheint. Mit der Zielüberprüfung bleibt der Kreislauf der Qualitätsentwicklung in Gang, neue Bereiche werden bearbeitet, Erkenntnisse in neue Ziele umgesetzt und so die Veränderung zu einem stetigen Bestandteil der Arbeit vor Ort gemacht.

Unser Material zur internen Qualitäts-Feststellung soll Ihnen helfen, die Qualität Ihrer Arbeit einzuschätzen. Wir wollen Sie darin unterstützen, Ihre Stärken zu erkennen, zu bewahren und weiter auszubauen. Wir wollen Sie ermutigen, Ihren Entwicklungs- bzw. Handlungsbedarf, aber auch Ihr Entwicklungspotenzial festzustellen und - nicht zuletzt gegenüber Ihrem Träger - zu artikulieren.

Internes
Qualitäts-Feststellungsverfahren

QUAST - OGS

MATERIALIEN ZUR SELBSTEVALUATION

HAUSAUFGABENBETREUUNG

2. MODUL



Sozialpädagogisches
Institut NRW

HINWEISE UND EMPFEHLUNGEN ZUR BEARBEITUNG DER MATERIALIEN

Das Evaluationsmaterial besteht aus insgesamt 13 Modulen. Jedes Modul kann unabhängig von den anderen bearbeitet werden.

Das Material zum Modul „Hausaufgabenbetreuung“ besteht aus sieben Abschnitten:

| | |
|---|-------|
| Einführungstext | S. 3 |
| Bestandsaufnahme | S. 4 |
| Kompetenzen des pädagogischen Personals | S. 7 |
| Raumgestaltung, -ausstattung und -nutzung | S. 8 |
| Tagesablauf und Zeitstrukturen | S. 10 |
| Inhalte und Aktivitäten | S. 11 |
| Gestaltung sozialer Beziehungen | S. 15 |

Die **Bestandsaufnahme** braucht nur von **einer** beteiligten Person bearbeitet zu werden; die **fünf folgenden Abschnitte** werden von **jeder / jedem** Beteiligten zunächst individuell bearbeitet.

Die Abschnitte „Raumgestaltung, -ausstattung und -nutzung“, „Tagesablauf und Zeitstrukturen“ und „Inhalte und Aktivitäten“ müssen bearbeitet werden, die Bearbeitung der anderen Abschnitte („Kompetenzen des pädagogischen Personals“ und „Gestaltung sozialer Beziehungen“) wird dringend empfohlen.

Bitte legen Sie fest, wer welche Abschnitte bearbeitet:

| Abschnitt | Bearbeiter(in) |
|---|----------------|
| Bestandsaufnahme | |
| Kompetenzen des pädagogischen Personals | |
| | |
| | |
| Raumgestaltung, -ausstattung und -nutzung | |
| | |
| | |

| Abschnitt | Bearbeiter(in) |
|-----------|----------------|
|-----------|----------------|

| | |
|---------------------------------|--|
| Tagesablauf und Zeitstrukturen | |
| | |
| | |
| Inhalte und Aktivitäten | |
| | |
| | |
| Gestaltung sozialer Beziehungen | |
| | |
| | |

Es empfiehlt sich, außerdem festzulegen, bis zu welchem Zeitpunkt die ausgefüllten Materialien vorliegen sollen.

Die benötigten Abschnitte müssen für jede beteiligte Person einmal kopiert werden.

Hinweise zum Ausfüllen der Materialien:

In der Regel sollte bei der Beantwortung der Fragen in den Arbeitsblättern nur **ein** Kästchen angekreuzt werden. Wenn allerdings der Zusatz „Bitte alles Zutreffende ankreuzen“ gegeben wird, sollen bei Bedarf auch **mehrere** Kästchen angekreuzt werden.

Wenn Sie gebeten werden, ein Beispiel zur Unterstützung Ihrer Einschätzung zu nennen, ist es wichtig, dass die Beispiele möglichst aktuell sind. Es gibt natürlich auch Aktivitäten (Feste etc.) gibt, die z.B. nicht alle drei oder vier Wochen veranstaltet werden, sondern nur in größeren Zeitabständen stattfinden.

Nachdem Sie alle Abschnitte ausgefüllt und diskutiert haben, stellen Sie als nächste Aufgabe Ihren Handlungsbedarf fest. Dazu finden Sie weitere Erläuterungen und Formblätter im **Belegheft** zur internen Evaluation.

WORUM GEHT ES BEI DER HAUSAUFGABENBETREUUNG?

Die Begleitung und Unterstützung der Schulkinder bei der Erledigung der Hausaufgaben ist ein wichtiger Aufgabenbereich der pädagogischen Fachkräfte in den Offenen Ganztagschulen, in denen Hausaufgaben nach wie vor einen Bestandteil schulischen Lernens darstellen.

„Hausaufgaben werden von der Schule als zusätzliche Lernmöglichkeit eingeplant; sie sollen Gelerntes üben und wiederholen oder zu neuem Lernstoff hinführen. Neben ihrer methodisch-didaktischen Funktion werden Hausaufgaben auch mit erzieherischen Funktionen versehen. Sie sollen die Entwicklung einer positiven Arbeitshaltung fördern und ein Übungsfeld für die Übernahme von Verantwortung und die Förderung selbständiger Arbeitshaltungen sein.“⁴

Einzelne Offene Ganztagschulen haben die Vision entwickelt, den Kindern keine Hausaufgaben mehr aufzugeben. Sie definieren den Sinn der Hausaufgaben im Einüben einer selbst organisierten Arbeitshaltung, die auch im Unterricht z.B. durch Freiarbeit entwickelt werden kann. Wichtiger ist ihnen das Erstellen und die Weiterentwicklung individueller Förderpläne für jedes einzelne Kind. In den nächsten Jahren allerdings dürften Hausaufgaben in vielen Offenen Ganztagschulen (noch) die Regel sein.

Allerdings hat die Offene Ganztagschule durch die enge Kooperation von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften sowie durch den Einsatz von Lehrkräften im Offenen Ganztage die Möglichkeit einer weitaus engeren Abstimmung, als die bei einer Kooperation von Schule und Hort in der Regel möglich war: Dort bestand immer das Problem, dass die Erteilung der Hausaufgaben durch die Schule und die Erledigung sowie Betreuung der Hausaufgaben in der Einrichtung voneinander getrennte Vorgänge waren, die von den Beteiligten häufig nicht überschaut werden konnten.⁵ Inhaltliche Unstimmigkeiten oder Missverständnisse, unausgesprochene Erwartungen und/oder organisatorische Probleme traten damit häufiger auf als in anderen Arbeitsbereichen der pädagogischen Praxis.

Um Ansatzpunkte für eine kooperativ gestaltete Hausaufgabenbetreuung in Offenen Ganztagsgrundschulen zu entwickeln, ist ein Konzept erforderlich. Die Gestaltung der Arbeitsplätze, die Klärung der zeitlichen Rhythmen, das Vorhandensein von Lern- und Hilfsmitteln sowie die Anleitung im Umgang mit diesen und die Erarbeitung von Regeln mit den Kindern (u.A. in Abstimmung mit den Lehrkräften und den Eltern) sind die Grundlagen für eine konstruktive Gestaltung der Begleitung bei den Hausaufgaben.

Voraussetzung für eine Kooperation der sozialpädagogischen Fachkräfte mit Eltern und Lehrkräften ist die Abklärung gegenseitiger Erwartungen an die methodischen und inhaltlichen Anforderungen, die an die Erledigung der Hausaufgaben gestellt werden. Die sozialpädagogischen Fachkräfte sollten nicht nur versuchen, diesen Anforderungen zu genügen. Vielmehr sind sie gefordert, Lehrkräften und Eltern ihre Sichtweise darzulegen und mit ihnen gemeinsam Zielvorstellungen zu entwickeln und Absprachen zu treffen. Dies kann sich z.B. auf die Aufgabenstellung, die Form der Kontrolle sowie den Umfang bzw. die Differenzierung der Hausaufgaben beziehen. Darüber hinaus sind gegenseitige Besuche und Hospitationen in der Einrichtung und in der Schule sehr hilfreich, um sich vor Ort ein Bild zu machen. Ebenso sind geeignete Formen der Beteiligung der Kinder zu entwickeln.

Durch ein gemeinsam getragenes Konzept wird den Kindern vermittelt, dass alle wichtigen Bezugspersonen zum Wohle der Kinder zusammenarbeiten. In einem solchen Klima gelingt die Unterstützung der Lernfreude sowie die Stärkung von Begabungen und Neigungen, da die Bemühungen der Lehrkräfte, der Eltern und der pädagogischen Fachkräfte aufeinander abgestimmt sind.

⁴ Sozialpädagogisches Institut des Landes NRW (Hg.): Schulkinder-Haus – Projekt-Post Nr. 5, Köln 1992, S. 26.

⁵ Vgl. A. Rekow, J.-P. Säbel, B. Becker-Gebhardt, K. Kaplan: Hausaufgabenbetreuung, In: K. Kaplan, B. Becker-Gebhardt (Hg.): Handbuch der Hortpädagogik, Freiburg 1999, S. 270f..

2.1 HAUSAUFGABENBETREUUNG: BESTANDSAUFNAHME

2.1.1 Wer ist für die Begleitung der Hausaufgaben verantwortlich?

| Person | <input checked="" type="checkbox"/> |
|-------------------------------|-------------------------------------|
| sozialpädagogische Fachkräfte | <input type="checkbox"/> |
| Lehrkräfte | <input type="checkbox"/> |
| Honorarkräfte | <input type="checkbox"/> |
| sonstige Mitarbeiterinnen | <input type="checkbox"/> |
| Weitere Personen, z.B. Eltern | <input type="checkbox"/> |

| Anzahl |
|---|
| Wie viele Kinder begleitet eine (Fach-)Kraft durchschnittlich bei den Hausaufgaben? |
| Wie viele Kinder haben eine Lernstörung (wie Lese-, Schreib- oder Rechenschwäche)? |

2.1.2 Welche Lernmittel sind vorhanden?

| | |
|--|---|
| Ausstattung mit Lernmitteln | ✓ |
| Wörterbücher (Rechtschreibung) | |
| Wörterbücher (Erst- und Fremdsprachen) | |
| Lexika | |
| sonstige Sachbücher | |
| Lerne-Übe-Kontrolliere-Kästen | |
| Lernkarteien | |
| Lernsoftware | |
| Internetzugang | |
| Weiteres: | |

2.1.3 Welche Räume bzw. Raumbereiche stehen den Kindern zur Verfügung, um die Hausaufgaben zu erledigen?

| Räume | ✓ |
|--|---|
| Ein separater Raum, der vorrangig für die Hausaufgabenbetreuung genutzt wird | |
| Gruppenraum im Offenen Ganztag | |
| Klassenraum in der Schule | |
| Weitere Räume (z.B. im Jugendzentrum, im Gemeindezentrum): | |

| Gestaltung der Räume | ✓ |
|---|---|
| Jedes Kind hat einen eigenen Arbeitsplatz zur Erledigung der Hausaufgaben. | |
| Es sind Fächer vorhanden, in denen die Kinder ihre (Schul-)Sachen aufbewahren können. | |
| Die Kinder haben freien Zugang zu den Lernmitteln. | |
| Weiteres: | |

2.2 HAUSAUFGABENBETREUUNG – KOMPETENZEN DES PERSONALS

Bitte ziehen Sie zur Bearbeitung dieses Abschnitts und der folgenden die Ergebnisse der Bestandsaufnahme (Abschnitt 2.1) heran, bewerten Sie auf dieser Grundlage das bereits Erreichte und reflektieren Sie, inwieweit Sie persönlich die vorhandenen Möglichkeiten nutzen bzw. in die Hausaufgabenbetreuung einbezogen sind.

| Aussagen über Qualität | Einschätzung | | | | Notizen |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------|
| Ich bringe meine Stärken und Fähigkeiten bei der Unterstützung und Begleitung der Hausaufgaben konstruktiv ein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | trifft zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft nicht zu | |
| Bitte nennen Sie Beispiele für Stärken und Fähigkeiten (z. B. Hinweis auf Zusatzqualifikation, Weiterbildung, sonstige Ausbildungen): | | | | | |
| Ich kann meine Schwächen bei der Unterstützung und Begleitung der Hausaufgaben gegenüber Kindern, Eltern sowie Kollegen und Kolleginnen der OGS zugeben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | trifft zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft nicht zu | |
| Bitte nennen Sie Beispiele für (zugegebene) Schwächen: | | | | | |
| Ich kenne die Grenzen meiner Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der Unterstützung und Begleitung der Hausaufgaben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | trifft zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft nicht zu | |
| Bitte nennen Sie Beispiele für Grenzen Ihrer Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten: | | | | | |
| Ich verfüge über Kenntnisse in der Grundschuldidaktik und -methodik. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | trifft zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft nicht zu | |
| Ich bin im Umgang mit didaktischen Materialien zur Unterstützung von Lernprozessen vertraut. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | trifft zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft nicht zu | |
| Ich kenne die gesetzlichen Vorgaben zur Erledigung von Hausaufgaben entsprechend der einzelnen Jahrgangsstufen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | trifft zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft nicht zu | |

| Aussagen über Qualität | Einschätzung | Notizen |
|--|---|---------|
| <p>Ich bin in der Lage, meine Meinung, Haltung oder Entscheidung bezogen auf die Unterstützung und Begleitung der Kinder bei den Hausaufgaben gegenüber Kindern, Eltern und Kollegen und Kolleginnen der OGS zu begründen und zu vertreten (z. B. gegenseitige Rücksichtnahme, Förderung von Ausdauer, Heranführen an selbstständiges Arbeiten, etc.).</p> | <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| <p>Bitte nennen Sie Beispiele dafür, wie dies geschieht:</p> | | |
| <p>Ich setze mich mit behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern auseinander. Mir ist bekannt, wie ich diese Kinder bei den Hausaufgaben unterstützen und fördern kann.</p> <p><i>(Nur einzuschätzen, falls Sie Kinder mit Behinderungen in der OGS haben).</i></p> | <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| <p>Bitte nennen Sie Beispiele für Unterstützung und Förderung:</p> | | |
| <p>Ich setze mich mit den kulturellen und sozialen Hintergründen der Kinder auseinander.</p> | <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| <p>Bitte nennen Sie Beispiele für die Auseinandersetzung mit den kulturellen und sozialen Hintergründen:</p> | | |

2.3 HAUSAUFGABENBETREUUNG – RAUM AUSSTATTUNG, -GESTALTUNG UND -NUTZUNG

| Aussagen über Qualität | Einschätzung | Notizen |
|--|--|---------|
| <p>Für die Erledigung der Hausaufgaben stelle ich einen separaten Raum / separate Räume zur Verfügung.</p> <p>Wenn ja: Welcher Raum / welche Räume sind dies?</p> | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein (Bitte <u>alles</u> Zutreffende ankreuzen) <input type="checkbox"/> Gruppenräume des Ganztags <input type="checkbox"/> Klassenräume der OGS <input type="checkbox"/> Sonstige Räume, und zwar: _____ _____ | |
| <p>Während der Erledigung der Hausaufgaben wird dieser Raum / werden diese Räume <i>ausschließlich</i> für die Bearbeitung der Hausaufgaben genutzt.</p> | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein | |

| Aussagen über Qualität | Einschätzung | Notizen |
|--|---|---------|
| <p>Jedes Kind hat einen eigenen Arbeitsplatz, um seine Hausaufgaben ungestört zu erledigen.</p> | <p><input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p> | |
| <p>Die Gestaltung des Raumes vermittelt eine angenehme Lernatmosphäre.</p> <p>Wenn ja: Durch welche Gestaltung wird eine angenehme Lernatmosphäre erreicht?</p> | <p><input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p> <p>(Bitte <u>alles</u> Zutreffende ankreuzen)</p> <p><input type="checkbox"/> dezentrale Beleuchtung</p> <p><input type="checkbox"/> Vermeidung von störenden Nebengeräuschen</p> <p><input type="checkbox"/> schulkindgerechtes Mobiliar</p> <p> Möglichkeiten zur Belüftung des Raumes</p> <p><input type="checkbox"/> Tischgruppen</p> <p><input type="checkbox"/> geräuschkämmende Materialien (Gardinen, Stoffe)</p> <p><input type="checkbox"/> Grünpflanzen</p> <p><input type="checkbox"/> sonstige Gestaltungsmöglichkeiten, und zwar:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> | |
| <p>Es sind Fächer vorhanden, in denen die Kinder ihre (Schul-) Sachen aufbewahren können.</p> | <p><input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p> | |
| <p>Die Kinder haben freien Zugang zu den Lernmitteln.</p> <p>Wenn ja: Zu welchen Lernmitteln haben die Kinder freien Zugang?</p> | <p><input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p> <p>(Bitte <u>alles</u> Zutreffende ankreuzen)</p> <p><input type="checkbox"/> Wörterbücher (Sprache, Rechtschreibung)</p> <p><input type="checkbox"/> naturwissenschaftliche Lexika</p> <p><input type="checkbox"/> sonstige Sachbücher</p> <p><input type="checkbox"/> weitere Lernhilfen wie Lernsoftware, Lerne-Übe-Kontrollierkästen, Lernkarteien, Rechenstäbchen</p> <p><input type="checkbox"/> Montessori-Material</p> <p><input type="checkbox"/> Internetzugang</p> <p><input type="checkbox"/> weitere Lernmittel, und zwar:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> | |

2.4 HAUSAUFGABENBETREUUNG – TAGESABLAUF UND ZEITSTRUKTUREN

| Aussagen über Qualität | Einschätzung | | | | Notizen |
|---|---------------------------------------|--|--|---|---------|
| Die Kinder entscheiden, wann sie die Hausaufgaben machen - entsprechende Personal-, Raum- und Zeitressourcen vorausgesetzt. | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft eher zu | <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| Bitte nennen Sie Beispiele für solche Entscheidungen: | | | | | |
| Die Zeitvorgaben für die Erledigung der Hausaufgaben orientieren sich an den Grundschulrichtlinien des Bundeslandes. | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft eher zu | <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| Ich helfe den Kindern, ihre Arbeits- und Freizeit sinnvoll einzuteilen. | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft eher zu | <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| Bitte nennen Sie Beispiele dafür, wie Sie das tun: | | | | | |
| Ich kenne die Spannungs- und Entspannungsphasen der Mädchen und Jungen. | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft eher zu | <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| Bitte nennen Sie Beispiele: | | | | | |

2.5 HAUSAUFGABENBETREUUNG – INHALTE UND AKTIVITÄTEN

2.5.1 Regeln und Absprachen

| Aussagen über Qualität | Einschätzung | Notizen |
|--|--|---------|
| Ich stimme die Regeln hinsichtlich der Erledigung der Hausaufgaben mit den Kolleginnen und Kollegen der OGS ab. | <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| Ich tausche mich mit meinen Kolleginnen und Kollegen der OGS über die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Kinder aus. | <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| Ich hospitiere im Unterricht der Kinder. | <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| Lehrkräfte hospitieren bei der Hausaufgabenbetreuung. | <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| Es wird ein Heft für das einzelne Kind geführt, in dem die Kommentare, Hinweise der sozialpädagogischen Fachkräfte, Eltern sowie der Lehrkräfte bezogen auf die Erledigung der Hausaufgaben zusammengestellt werden. | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein | |
| Wir überprüfen einmal im Jahr gemeinsam die Regeln und Absprachen zum Bereich „Hausaufgaben“. | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein | |
| Wir dokumentieren diese Regeln und Absprachen. Wenn ja: Die Regeln und Absprachen sind festgehalten in/im | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein (Bitte <u>alles</u> Zutreffende ankreuzen) <input type="checkbox"/> Konferenzprotokollen <input type="checkbox"/> Protokollen über die Abstimmungsgespräche zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften <input type="checkbox"/> der Konzeption der OGS <input type="checkbox"/> Tagebuch der sozialpädagogischen Fachkräfte <input type="checkbox"/> weiteren Unterlagen, und zwar: _____ _____ _____ | |
| Wir stimmen die Regeln und Absprachen für die Hausaufgabenbetreuung mit den Eltern ab. | <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| Wir überprüfen einmal im Jahr gemeinsam mit den Eltern die Regeln und Absprachen zum Bereich „Hausaufgaben“. | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein | |

| Aussagen über Qualität | Einschätzung | Notizen |
|---|---|---------|
| Wir dokumentieren die dabei vereinbarten Regeln und Absprachen. | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein | |
| Wenn ja: Die Regeln und Absprachen sind festgehalten in/im | (Bitte <u>alles</u> Zutreffende ankreuzen) | |
| | <input type="checkbox"/> Protokollen der Elternpflegschaftsitzungen | |
| | <input type="checkbox"/> Protokollen der Schulpflegschaftssitzungen | |
| | <input type="checkbox"/> schriftlichen Informationen für die Eltern | |
| | <input type="checkbox"/> Aushängen (im Klassen- oder Gruppenraum, im Eingangsbereich) | |
| | <input type="checkbox"/> Gruppen(tage)buch | |
| | <input type="checkbox"/> der Konzeption der OGS | |
| | <input type="checkbox"/> weiteren Unterlagen, und zwar: | |
| | _____ | |
| | _____ | |
| | _____ | |

2.5.2 Lebens- und Lernsituation der Kinder

| Aussagen über Qualität | Einschätzung | Notizen | | |
|---|---|---|---|--|
| Ich bin über die Situation der Familien (Familienstand und Berufstätigkeit der Eltern, Anzahl und Alter der Geschwister, sonstige Familienmitglieder, Nationalität und / oder Herkunft) und die Wohnsituation informiert (Wohnumfeld, Größe der Wohnung). | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein | | | |
| Wenn ja: Mir liegen folgende Informationen über die Familien vor: | (Bitte <u>alles</u> Zutreffende ankreuzen) | | | |
| | <input type="checkbox"/> Familienstand der Eltern | | | |
| | <input type="checkbox"/> Berufstätigkeit der Eltern | | | |
| | <input type="checkbox"/> Anzahl und Alter der Geschwister | | | |
| | <input type="checkbox"/> sonstige Familienmitglieder | | | |
| | <input type="checkbox"/> Nationalität und/oder Herkunft | | | |
| | <input type="checkbox"/> Wohnsituation | | | |
| | <input type="checkbox"/> Wohnumfeld | | | |
| | <input type="checkbox"/> weitere Informationen, und zwar: | | | |
| | _____ | | | |
| | _____ | | | |
| | _____ | | | |
| Diese Informationen werden schriftlich festgehalten und bei Bedarf aktualisiert. | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein | | | |
| Ich berücksichtige die verschiedenen Lebenssituationen (Familienformen, Wohnverhältnisse, infrastrukturelle Situation, Sprachen, kultureller Hintergrund) der Kinder bei der Gestaltung der Hausaufgabenbetreuung. | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft eher zu | <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu |

| Aussagen über Qualität | Einschätzung | | | | Notizen |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------|
| Bitte nennen Sie ein Beispiel für die Berücksichtigung der Lebenssituation im Rahmen der Hausaufgabenbetreuung: | | | | | |
| Ich bin in der Lage, die Lernpotentiale und spezifischen Lernvoraussetzungen der Mädchen und Jungen zu erkennen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | trifft zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft nicht zu | |
| Ich nehme die individuellen Entwicklungsverläufe der Mädchen und Jungen wahr und kenne auch die (mitunter sehr) kleinen Lernfortschritte der Mädchen und Jungen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | trifft zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft nicht zu | |

2.5.3 Formen und Möglichkeiten der Unterstützung

| Aussagen über Qualität | Einschätzung | | | | Notizen |
|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------|
| Ich vermittele den Kindern im Zusammenhang mit der Erledigung der Hausaufgaben grundsätzliche Arbeitstechniken. | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein (Bitte <u>alles</u> Zutreffende ankreuzen) | | | | |
| Wenn ja: Welche? | <input type="checkbox"/> Führen eines Hausaufgabenheftes <input type="checkbox"/> Vorbereitung des Arbeitsplatzes für die Erledigung der Hausaufgaben (Bereitlegen von Büchern, Heften, sonstigen Hilfsmitteln etc.) <input type="checkbox"/> Klärung von Fragen im Zusammenhang mit der Erledigung der Hausaufgaben <input type="checkbox"/> Anleitung zu Selbstkontrolle <input type="checkbox"/> selbstständige Zeitkontrolle <input type="checkbox"/> weitere Techniken, und zwar: _____ _____ _____ | | | | |
| Ich leite die Mädchen und Jungen im Gebrauch der Lernmittel und Informationsmöglichkeiten an (wie z .B. Nutzung von Wörterbüchern, Anlegen von Lernkarteien, Umgang mit Lernsoftware). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | trifft zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft nicht zu | |

| Aussagen über Qualität | Einschätzung | | | | Notizen |
|--|--|--|--|---|---------|
| <p>Ich suche nach Möglichkeiten, den Lernstoff des Unterrichts durch Aktivitäten am Nachmittag zu ergänzen.</p> | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft eher zu | <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| <p>Bitte nennen Sie Beispiele:</p> | | | | | |
| <p>Ich vermittele bei Bedarf besondere Lernhilfen für Kinder (z. B. Lernhilfen für Kinder mit besonderen Problemen wie Lese-, Schreib- oder Rechenschwäche).</p> | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft eher zu | <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| <p>Wenn ich bemerke, dass die Kinder Schwierigkeiten bei den Hausaufgaben (z.B. aufgrund von Sprachbarrieren, einer schwierigen familiären Situation oder durch Behinderung) haben, unterstütze ich das Kind bewusst darin, den Blick auf die eigenen Stärken zu lenken.</p> | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft eher zu | <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| <p>Sozialpädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte stehen im Kontakt, um gemeinsam mögliche Ursachen für die Schwierigkeiten des Kindes bei der Erledigung der Hausaufgaben zu ergründen und um seine Stärken zu erfassen.</p> | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft eher zu | <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| <p>Ich helfe den Kindern, ihre Stärken und Fähigkeiten zu erkennen und bewusst nach außen zu vertreten.</p> | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft eher zu | <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| <p>Ich erschließe den Kindern neue Lernfelder, in dem ich ihre Neigungs- und Interessenschwerpunkte (z.B. im sportlichen oder musisch-gestalterischen Bereich) ermittle und fördere.</p> | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft eher zu | <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| <p>Das Prinzip der Chancengleichheit macht mitunter besondere Förderungen erforderlich, wenn die OGS sich in einem Stadtteil mit besonderen Problemlagen befindet.</p> <p>Wenn ja: Welche besonderen Projekte werden durchgeführt?</p> | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein (Bitte <u>alles</u> Zutreffende ankreuzen) <input type="checkbox"/> Hausaufgabenbetreuung im Sinne spezieller Fördermaßnahmen (lernschwache Kinder, Kinder mit besonderer Begabung) <input type="checkbox"/> Deutschunterricht für Kinder nicht-deutscher Muttersprache <input type="checkbox"/> sonderpädagogische Förderungen (z.B. sprachtherapeutische Hilfen, sonstige Lernhilfen) <input type="checkbox"/> weitere Projekte, und zwar: _____ _____ _____ | | | | |

2.6 HAUSAUFGABENBETREUUNG – GESTALTUNG SOZIALER BEZIEHUNGEN

2.6.1 Interaktion und Kommunikation

Kinder können soziales Verhalten und damit einhergehende angemessene Kommunikationsformen nur in konkreten Situationen erlernen. Mit den folgenden Qualitätsaussagen bitten wir Sie, sich zu vergegenwärtigen, wie Sie die Kinder hierbei auch bei den Hausaufgaben unterstützen können. Dabei kann es sein, dass Ihnen manche Qualitätsaussage zur Gestaltung sozialer Beziehungen selbstver-

ständiglich vorkommt. Wir bitten Sie, sich auch diesen "Selbstverständlichkeiten" zuzuwenden. Mit Hilfe kollegialer Beratung und gegenseitiger Beobachtung können Sie dann herausfinden, bei welchen Kindern Ihnen das Einhalten von Grundregeln der Gestaltung sozialer Beziehungen leichter, bei welchen vielleicht schwerer fällt.

| Aussagen über Qualität | Einschätzung | | | | Notizen |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------|
| Ich signalisiere den Kindern bei den Hausaufgaben meine Interaktions- und Gesprächsbereitschaft, lasse ihnen jedoch die Freiheit, darauf einzugehen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | trifft zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft nicht zu | |
| Wenn die Kinder während der Hausaufgaben auf Begebenheiten zu sprechen kommen, die sich am Vormittag im Unterricht ereignet haben, gehe ich (zu gegebener Zeit) darauf ein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | trifft zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft nicht zu | |
| Bitte nennen Sie Beispiele aus den letzten zwölf Monaten: | | | | | |
| Wenn die Kinder Fragen zu Themen stellen, die in den Hausaufgaben angesprochen werden, gehe ich (zu gegebener Zeit) darauf ein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | trifft zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft nicht zu | |
| Bitte nennen Sie Beispiele aus den letzten zwölf Monaten: | | | | | |

(Wenn Sie die folgenden Qualitätsaussagen bereits in einem anderen Modul ausgefüllt haben, können Sie sie hier überspringen. Berücksichtigen Sie jedoch, dass u. U. in verschiedenen Handlungsfeldern verschiedene Kommunikationsstile praktiziert werden.)

| Aussagen über Qualität | Einschätzung | | | | Notizen |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------|
| Kinder als gleichwertige Gesprächspartner ernst zu nehmen ist ein wichtiges Ziel in der pädagogischen Arbeit. Die Art und Weise, wie wir miteinander kommunizieren, kann darüber Aufschluss geben, ob dies tatsächlich gelingt. Gerade in Stresssituationen greifen wir gerne auf Kommunikationsformen zurück, die uns zwar aus einer schwierigen Situation „retten“, dem Gegenüber jedoch signalisieren: Ich nehme dich und dein Anliegen nicht ernst. Vier typische Kommunikationsstile sind nach Virginia Satir in diesem Zusammenhang zu beobachten. Bitte reflektieren Sie selbstkritisch Ihr Kommunikationsverhalten: | | | | | |
| Bei der Hausaufgabenbetreuung vermeide ich auch in Stresssituationen | | | | | |
| beschwichtigende Formen der Kommunikation. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | trifft zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft nicht zu | |

| Aussagen über Qualität | Einschätzung | | | | Notizen |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------|
| rationalisierende Formen der Kommunikation. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | trifft zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft nicht zu | |
| anklagende Formen der Kommunikation. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | trifft zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft nicht zu | |
| ablenkende Formen der Kommunikation. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | trifft zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft nicht zu | |
| <i>Mehr Erläuterungen hierzu finden Sie im Anhang auf dem Arbeitsblatt „Entwicklungshemmende Kommunikationsformen“.</i> | | | | | |
| Ich versuche dem Kind zu einer realistischen Einschätzung seiner gezeigten Leistungen zu verhelfen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | trifft zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft nicht zu | |
| Ich helfe dem Kind, mit Enttäuschungen umgehen zu lernen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | trifft zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft nicht zu | |
| Wenn ich Kinder während der Hausaufgaben unterstütze, dann signalisiere ich Einfühlungsvermögen und fördere gleichberechtigte Kommunikation, indem ich | | | | | |
| • aktiv zuhöre, | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | trifft zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft nicht zu | |
| • Fragen statt Aussagen, insbesondere offene Fragen, verwende, | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | trifft zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft nicht zu | |
| • nachfrage, | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | trifft zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft nicht zu | |
| • Äußerungen verwende, in denen ich Verständnis ausdrücke, | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | trifft zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft nicht zu | |
| • „Ich-Botschaften“ verwende. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | trifft zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft nicht zu | |
| <i>(Verwenden Sie zur Beantwortung dieser Fragen die Arbeitsblätter „Ich-Botschaften“ und „Analyseschema für Gespräche“ im Anhang.)</i> | | | | | |

2.6.2 Wertschätzung der Kinder

| Aussagen über Qualität | Einschätzung | Notizen |
|---|---|---------|
| Ich bespreche kritische Themen und Probleme, die die Hausaufgaben eines bestimmten Kindes betreffen, ausschließlich „unter vier Augen“ und so, dass andere Kinder nicht hören können, was besprochen wird. | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein | |
| Ich gehe auf besondere Wünsche der Kinder ein, wenn diese z.B. an einem Tag die Hausaufgaben früher oder erst später machen wollen. | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein | |
| Ich verdeutliche allen Kindern, dass meine Wertschätzung für sie meiner pädagogischen Grundhaltung entspricht – (unabhängig von z.B. Leistungen bei den Freizeitaktivitäten, Schulnoten etc.). | <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| Ich verdeutliche jedem Kind bei der Hausaufgabenbetreuung, dass ich zwischen Person / Beziehung und Handlungsweisen trenne (z.B.: „Du bist in Ordnung, aber die Art, wie Du heute die Hausaufgaben gemacht hast, finde ich nicht in Ordnung.“). | <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| Bitte nennen Sie Beispiele aus den letzten zwölf Monaten: | | |
| Auch wenn mir Kinder besonders sympathisch sind, kann ich während der Hausaufgabenbetreuung Grenzen setzen. | <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |

2.6.3 Soziale Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen sowie die Entwicklung sozialer Kompetenzen

| Aussagen über Qualität | Einschätzung | Notizen |
|---|---|---------|
| Ich fördere aktiv die Bereitschaft von Mädchen und Jungen, anderen Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen. | <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| Ich fördere die Kompetenz von Mädchen und Jungen, anderen Kindern Fragestellungen zu erklären, und zeige ihnen Hilfsmittel (z.B. Lexika) auf, ohne ihnen damit die Arbeit abzunehmen. | <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| Bitte nennen Sie Beispiele: | | |

| Aussagen über Qualität | Einschätzung | | | | Notizen |
|--|---------------------------------------|--|--|---|---------|
| Ich fördere die Kompetenz von Mädchen und Jungen, anderen Kindern Hausaufgaben und Lösungswege in sachlich wie sozial angemessener Weise zu erklären. | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft eher zu | <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| Bitte nennen Sie Beispiele: | | | | | |
| Ich mache den Mädchen und Jungen deutlich, dass die Anerkennung eines Kindes in der Gruppe von seinen schulischen Leistungen unabhängig sein sollte, dass z.B. gute Schülerinnen und Schüler weder automatisch Meinungsführer noch Außenseiter sein sollten. | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft eher zu | <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| Ich erwarte von den Kindern, dass sie selbstständig Vereinbarungen zur Nutzung des Hausaufgabenraums und von Materialien (z.B. Lexika) treffen, die in der Einrichtung vorhanden sind. | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft eher zu | <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| Während der Erledigung ihrer Hausaufgaben sind die Kinder für die Einhaltung der Absprachen hinsichtlich der Raumnutzung sowie der benötigten Materialien verantwortlich. | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft eher zu | <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| Bitte nennen Sie aktuelle Beispiele dafür: | | | | | |

2.6.4 Zusammenarbeit mit Lehrkräften

| Aussagen über Qualität | Einschätzung | | | | Notizen |
|--|---------------------------------------|--|--|---|---------|
| Ich stimme mich mit den Lehrkräften, die im Offenen Ganztage Hausaufgaben begleiten, ständig und intensiv ab. | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft eher zu | <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| Ich profitiere von ihren Kompetenzen. | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft eher zu | <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |
| Bitte nennen Sie Beispiele dafür aus den letzten zwölf Monaten: | | | | | |
| Ich weise sie ggf. auf Probleme hin, die meiner Erfahrung nach bestimmte Kinder mit bestimmten Hausaufgabenformen haben. | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft eher zu | <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | |

HAUSAUFGABENBETREUUNG – ANHANG

Ich - Botschaften

1. Was ist eine Ich-Botschaft?

Ich-Botschaften sind Botschaften, in denen der Berater seine Gefühle und Empfindungen; das, was er denkt; mitteilt. Er öffnet sich durch sie, er teilt durch sie mit: "Ich bin jemand, der enttäuscht, verärgert werden kann, der verletzbar ist, der in Verlegenheit gebracht werden kann".

Ein Beispiel:

Berater 1 ist verärgert und gibt die (verschlüsselte) Botschaft: "Du Dummkopf". Der Gesprächspartner entschlüsselt: "Ich bin zu nichts nütze."

Berater 2 ist verärgert und gibt eine unverschlüsselte Ich-Botschaft: "Ich ärgere mich darüber, wenn du ...". Der Gesprächspartner versteht sofort: "Wenn ich ..., dann ärgert er sich".

Die erste Botschaft (Du-Botschaft) wird vom Gesprächspartner als Bewertung seiner selbst, die zweite wird als Feststellung in Bezug auf den Berater entschlüsselt.

2. Warum Ich-Botschaften?

Normalerweise führt in einer Konfliktsituation die Konfrontation der Interessen von Berater und Gesprächspartner zu einer Verschärfung des Konflikts. Wir wissen: Ein Wort gibt das andere. Ich-Botschaften zu senden ist hingegen ein Weg, die Situation zu entspannen. Sie wird also sowohl für den Berater als auch für den Gesprächspartner weniger bedrohlich. Nachgeben und Einlenken wird leichter (Deeskalation).

Ich-Botschaften machen deutlich: Der Berater ist ein Mensch mit Empfindungen, mit Stärken und Schwächen und kein Halbgott, der über den Dingen steht. Dadurch wird aus einer hierarchisch-autoritären eine partnerschaftliche Beziehung.

Ich-Botschaften legen die Verantwortung für das weitere Handeln in die Hände des Gesprächspartners. Z.B. sagt der Berater: "Ich bin enttäuscht, dass du mich belogen hast. Irgendwie hat mich das entmutigt." Dem Gesprächspartner steht es nun frei, weiterhin so zu wirken. Das ist aber nicht wahrscheinlich, denn ohne Grund will er seinen Berater nicht ärgern, vor den Kopf stoßen oder gar verletzen.

Ich-Botschaften des einen Menschen in einer Beziehung fördern Ich-Botschaften des anderen. Dadurch entsteht eine Atmosphäre der Offenheit und Vertrautheit. Das wird sowohl vom Berater als auch vom Gesprächspartner einfach als schön empfunden. Deshalb sind Ich-Botschaften so effektiv.

3. Was ist zu beachten beim Senden von Ich-Botschaften?

Häufig entstehen Schwierigkeiten, wenn Berater versuchen, Ich-Botschaften in die Praxis umzusetzen. Es entmutigt sie, wenn sich nicht sofort ihre Erwartungen von einer guten Beziehung erfüllen. Im folgenden Abschnitt werden einige Probleme angesprochen, die beim Senden von Ich-Botschaften auftreten können.

Die verkleidete Ich-Botschaft

Manche Ich-Botschaft ist nicht echt. Hinter ihr versteckt sich genauso ein Vorwurf, eine Beschuldigung, ein Urteil wie hinter einer ineffektiven Du-Botschaft.

Ein Beispiel:

"Ich finde, du bist schlampig" ist ebenso sehr ein Urteil wie "Du bist schlampig".

Die unvollständige Ich-Botschaft

Häufig teilen Berater nur einen Teil (meist den negativen) der Gefühle und Empfindungen mit.

Ein Beispiel: "Es ärgert mich, dass du heute morgen schon wieder zu spät kommst."

Vollständig würde es heißen: "Es ärgert mich, dass du heute morgen schon wieder zu spät kommst; aber ich freue mich, dass dir nichts passiert ist."

Die abgeschwächte Ich-Botschaft

Offen und aufrichtig die eigenen Empfindungen mitteilen bedeutet, sie auch so zu verstehen geben, wie sie wirklich sind. Häufig fällt es Beratern schwer, auch starke Empfindungen auszudrücken.

Ein Beispiel:

"Ich war so erschrocken, als ich sah, dass du den Wagen nicht mehr halten konntest."

Völlig echt würde es heißen: "Ich war ganz starr. Mir geht es jetzt noch heiß und kalt den Rücken runter."

Eine gute Hilfe für das Senden von Ich-Botschaften ist es, wenn sich der Berater fragt:

- Was geht in mir vor?
- Welche meiner Bedürfnisse sind durch das Verhalten des Gesprächspartners bedroht?
- Worin bestehen meine eigenen primären Empfindungen?"

Entnommen aus Materialien der Humanistischen Aktion zum Thema Kommunikation, im Internet abgerufen unter <http://home.t-online.de/home/humanist.aktion/komm.htm> am 28.3.2002

ANALYSESCHEMA FÜR KOMMUNIKATIONS- UND INTERAKTIONSPROZESSE IN GESPRÄCHEN (NACH RÜCKERT, SCHNABEL & MINSSEL)

Alle Beiträge im Verlauf einer Kommunikation lassen sich – un-abhängig von ihrer pädagogischen Bewertung – in eines der folgenden Schemata einordnen.

AKTIV ZUHÖREN

Sie „hören aktiv zu“, wenn Sie sich ausdrücklich auf die Mitteilungen des Gesprächspartners beziehen.

Dabei lassen sich die drei folgenden Möglichkeiten unterscheiden:

1. Sie wiederholen Aussagen des Gesprächspartners im Wortlaut oder geben sie in eigenen Worten wieder, und zwar unmittelbar nach dem Gesprächsbeitrag Ihres Gesprächspartners.
2. Sie gehen auf benannte Gefühle ein, indem Sie
 - entweder diese Gefühle durch Wiederholung der Aussage bestätigen (z.B.: „Du ärgerst dich, dass du heute noch Hausaufgaben machen musst.“)
 - oder bestätigen, dass Sie diese Gefühle verstehen bzw. selbst kennen (z.B.: „Ich kann dich verstehen.“ oder „Ich empfinde das genauso wie du.“)
3. Sie interpretieren die angesprochenen Gefühle (z.B.: „Du hast Angst, dass du nicht mehr zum Spielen kommst, wenn du noch Hausaufgaben machen musst.“)

PERSÖNLICHES EINBRINGEN

Sie äußern sich so, dass Ihr emotionales Engagement unmittelbar erkennbar wird. Sie bringen Ihre persönlichen Erfahrungen, Einstellungen und Standpunkte deutlich zum Ausdruck.

Ein Signal für die Einordnung in diese Kategorie ist die Verwendung der Ich-Form.

„Persönliches Einbringen“ wird in folgenden Aussagen deutlich:

1. Kurzaussagen über eigene Empfindungen (z.B.: „Ich freue mich, dass...“; „Ich bin sehr betroffen über...“)
2. Ansprechen eigener, innerer Zustände und/oder Gefühle, wie Offenheit, Hilflosigkeit, Ehrlichkeit, Freude, Begeisterung (z.B.: „Ich bin überfragt“; „Ich bin nicht sicher...“)
3. Äußern persönlicher Meinung oder Stellungnahmen (z.B.: „Ich denke, dass es für Hans von Vorteil ist...“; „Das sehe ich ja immer wieder!“)
4. Äußern von persönlichen Bedürfnissen, Erwartungen, Wünschen und Aufforderungen (z.B.: „Was ich noch fragen wollte...“; „Ich hätte gerne, dass du...“)
5. Äußern von Widerspruch (z.B.: „Ich kann dem nicht zustimmen.“)
6. Einbringen eigener Erfahrungen und Gedanken (z.B.: „Ich weiß von meinen Kindern...“; „Ich kann mir vorstellen, dass...“)
7. Die Meinung des Gesprächspartners durch Aussagen vereinnahmen (z.B.: „Ich habe auch jetzt Hunger.“)

8. Konflikte ansprechen (z.B.: *„Wenn ich in deine Hefte reinschaue, sind die Hausaufgaben schlampig gemacht. Ich möchte, dass du dir mehr Mühe gibst...“*)

INFORMATION GEBEN

Sie „geben Information“, wenn in Ihren Aussagen der Sachaspekt überwiegt.

Wenn Sie beispielsweise über Ereignisse und Erlebnisse erzählen, von Erfahrungen berichten, über einen Sachverhalt informieren. Ein deutliches Erkennungszeichen dieser Aussageform ist, dass meist nicht in der Ich-Form gesprochen wird (z.B.: *„Heike fällt es schwer, sich für eine Aktivität zu entscheiden.“*).

FRAGEN STELLEN

Folgende Frageformen lassen sich unterscheiden:

1. **„Suggestivfrage“**: Sie unterstellt, dass der Gesprächspartner gleicher Ansicht ist. (z.B.: *„Wollen wir nicht alle jetzt Mittagessen?“*)
2. **„Alternativfrage“**: Sie fordert den Gesprächspartner auf, sich für eine von zwei Möglichkeiten zu entscheiden. (z.B.: *„Sind Sie dafür, dass die Einrichtung am Freitag regelmäßig schließt oder dass wir gelegentlich mal einen ganzen Tag schließen?“*)

3. **„Geschlossene Frage“**: Sie lässt als Antwort nur ein „Ja“ oder ein „Nein“ zu. Sie fragt sehr gezielt nach einer Information, z.B.: *„Willst du diese Aufgabe übernehmen?“*
4. **„Offene Frage“**: Die Antwortmöglichkeiten bleiben offen, z.B.: *„Könnte sonst noch etwas für dich interessant sein?“*
5. **„W-Fragen“** beginnen mit Fragewörtern: Wer, wo, wie, warum, was, wieso, worüber, welche... (z.B.: *„Wie empfindest du...?“*; *„Welche Anliegen bringst du mit?“*; *„Warum legen Sie solch großen Wert auf eine Aufsicht in den Spielecken?“*)

RATSCHLAG ERTEILEN

Sie „erteilen einen Ratschlag“, wenn Sie zu einem bestimmten Handeln bzw. Verhalten auffordern (z.B.: *„Geh doch mal an die frische Luft!“*).

ZUSTIMMUNG GEBEN

„Zustimmung geben“ Sie durch verbale Äußerungen (z.B.: *„Ja!“*, *„Stimmt!“*, *„Ach!“*) und/ oder nonverbale Verhaltensweisen (z.B. Gesten wie Nicken oder Lächeln).

Vgl.: RÜCKERT, E.; SCHNABEL, M.; MINSEL, B.: Kommunikationsfördernde Gesprächsführung mit Eltern in Tageseinrichtungen. München 10 /2000, S.9-12. (IFP Berichte)

ENTWICKLUNGSHEMMENDE KOMMUNIKATIONSFORMEN (NACH V. SATIR)

Beschwichtigende Kommunikationsform

| Elemente der Kommunikation | Eigenschaften | Typische Redewendungen |
|----------------------------|--|---|
| Worte | zustimmend, versöhnlich, entschuldigend, einschmeichelnd | „Was immer du willst, ist okay. Ich bin nur hier, um dich glücklich zu machen.“ |
| Stimme | leise, gedrückt, weinerlich, vorsichtig, wenig Atmung | |
| Körperhaltung | gebeugt; demütig | „Ich bin hilflos.“ |
| Selbsterleben | niedriges Selbstwertgefühl | „Ich fühle mich wie ein Nichts; ohne dich bin ich wertlos.“ |
| Sprachverhalten | häufiger Gebrauch von Einschränkungen und von Konjunktivformen | nur, sogar, eben mal, könnte, würde, müsste etc. |

Rationalisierende Kommunikationsform

| Elemente der Kommunikation | Eigenschaften | Typische Redewendungen |
|----------------------------|---|---|
| Worte | übervernünftig, korrekt, abstrakt, ohne Gefühl | „Ich habe dir doch schon mehrfach die Gründe dargelegt, warum diese Regel einzuhalten ist.“ |
| Stimme | trocken, monoton | |
| Körperhaltung | reglos, Abstand haltend, unbeweglich in Körper und Mimik | „Ich bin ruhig, beherrscht und gesammelt.“ |
| Selbsterleben | niedriges Selbstwertgefühl | „Ich fühle mich verletztlich.“ |
| Sprachverhalten | lange Worte, Substantive, Begriffe, Passiv-Formulierungen, unpersönliche Umschreibungen | „Es kann beobachtet werden, dass...“ „man“, „Menschen“ |

Anklagende Kommunikationsform

| Elemente der Kommunikation | Eigenschaften | Typische Redewendungen |
|----------------------------|--|--|
| Worte | ablehnend | „Du machst einfach alles falsch!“ |
| Stimme | hart, fest, schrill und laut | |
| Körperhaltung | tadelnd; verzerrte Mimik, angespannte Muskeln, Angriffs- oder Verteidigungshaltung | „Ich bin hier der Chef.“ |
| Selbsterleben | Gefühl von Wertlosigkeit | „Ich bin einsam und erfolglos.“ |
| Sprachverhalten | häufige Verwendung von Verallgemeinerungen, negative Formulierungen und Fragen | jede, alle, nie, keiner, jedes Mal, immer (z.B.: „Wie kommt es, dass sie nicht... können?“ |

Ablenkende Kommunikationsform

| Elemente der Kommunikation | Eigenschaften | Typische Redewendungen |
|----------------------------|---|--|
| Worte | belanglos, abschweifend | Die Worte ergeben keinen Sinn oder beziehen sich auf etwas anderes als das Thema. |
| Stimme | leicht, singend | |
| Körperhaltung | unkoordiniert, eckig, in alle Richtungen weisend | „Ich bin gerade irgendwo anders.“ „Ich möchte überall gleichzeitig sein.“ |
| Selbsterleben | niedriges Selbstwertgefühl | „Niemand kümmert sich um mich. Hier ist kein Platz für mich.“ |
| Sprachverhalten | zerrissene, unvollständige Sätze, Abschweifen, Unterbrechen | „Also, ich habe gerade, aber, was mir da noch einfällt. Oder vielleicht sollte ich doch lieber, ach nein.“ |

Vgl.: FUCHS, R.: Reflexion von kommunikativem Handeln in situationsorientierten Ansätzen. In: KiTa aktuell NW 2/99, S. 28 – 32.

ANHANG 2:

1. Leitziele

Leitziele sind wichtiger Bestandteil eines Leitbildes, das wiederum das Selbstverständnis einer Organisation, z.B. einer Schule, erläutert. Leitziele bestimmen den Zweck einer Organisation oder eines Angebotes nach innen und außen und bieten damit Orientierung.

Das Leitbild einer Organisation gibt an, woher die Organisation kommt (Tradition), wohin sie strebt (Vision) und welchen Handlungsprinzipien sie sich verpflichtet. Es beschreibt Werthaltungen, ethische Prinzipien sowie das Grundverständnis des Zusammenwirkens innerhalb der Organisation und mit Kooperationspartnern. Der Prozess der Leitbildentwicklung wird meist vom Träger initiiert und in einem längeren Prozess unter Beteiligung der Mitarbeiterinnen umgesetzt.

Leitziele einer Organisation zeichnen sich als Bestandteile des Leitbildes dadurch aus, dass sie erstrebte Zustände in der weiter entfernt liegenden Zukunft beschreiben. Sie verbinden das Leitbild einer Organisation mit deren Angeboten, Projekten, Maßnahmebündeln und Verfahrensweisen. Man vergleicht ihre Funktion oft mit der von "Klebstoff" zwischen den Teilen und verschiedenen Organisationseinheiten.

2. Mittlerziele

Mittlerziele stehen zwischen den Leitzielen und den Handlungszielen. Sie haben die Funktion, zwischen beiden Ebenen eine Vermittlung herzustellen. Während bei den Leitzielen die grundsätzliche Ausrichtung an zentralen Werten und ihr identitätsstiftender Charakter im Vordergrund stehen, weisen Mittlerziele stärker auf das hin, was in absehbarer Zeit, zum Beispiel bei einer bestimmten Gruppe von Kindern, durch eine bestimmte Aktivität oder ein Projekt bewirkt werden soll.

Auf der Ebene der Mittlerziele wird vom Leitziel aus der nächste Schritt der Konkretisierung beschrieben. Vom Handlungsziel aus betrachtet, macht ein Mittlerziel nachvollziehbar, dass das Handlungsziel einen Beitrag zur Erreichung des Leitziels leistet. Mit der mittleren Zielebene wird das Leitziel inhaltlich und zeitlich eingegrenzt, konkretisiert und meist in zwei oder mehr Teilziele zerlegt.

Was seine Konkretheit angeht, so enthält das Mittlerziel im Gegensatz zum Leitziel schon genauere Angaben bezüglich des zeitlichen Rahmens und der angestrebten Ergebnisse und Endzustände. Da Mittlerziele näher an das Handeln heranführen sollen, müssen sie eine Vorstellung davon wecken können, durch welche Handlungsschritte die erstrebte Wirkung ganz oder teilweise erreicht werden kann.

3. Handlungsziele

Mit der Entwicklung von Handlungszielen sind wir unmittelbar am Praxisgeschehen. Ein Handlungsziel gibt an, welcher konkret beschreibbare, veränderte oder stabilisierte Zustand innerhalb eines festgelegten Zeitraums erreicht sein soll.

Handlungsziele beschreiben wünschbare Zustände für Personen, Gruppen oder Organisationen. Diese wünschbaren Zustände können sich zum Beispiel beziehen auf:

- die Verbesserung der Unterstützung eines Kindes bei den Hausaufgaben im Fach Deutsch,
- die Intensivierung der Zusammenarbeit mit den Eltern der Migrantenkinder oder
- die Verbesserung der Kommunikation im Team bei den Teamsitzungen.

Es geht dabei immer um zukünftige Zustände, die durch Angebote oder Aktivitäten erreicht werden sollen.

Oft wird in einem Handlungsziel nicht nur der erstrebte Zustand, sondern auch die Aktivität genannt, mit der dieses Ziel erreicht werden soll. Wichtig ist, dass der Zielzustand genau beschrieben wird und dass, wenn eine Aktivität benannt ist, diese sich präzise der Erreichung des Zielzustandes zuordnen lässt.

HANDLUNGSZIELE SOLLTEN S.M.A.R.T. FORMULIERT SEIN⁶

| | |
|----------|---|
| S | spezifisch: Ein konkretes Ziel ist angegeben; |
| M | messbar: Der Grad der Zielerreichung lässt sich beobachten oder indirekt messen; |
| A | akzeptabel: Ein Minimalkonsens ist erreichbar, dass dieses Ziel (neben anderen) verfolgt werden soll; |
| R | realistisch: Das Ziel ist unter den gegebenen finanziellen, personellen, politischen Rahmenbedingungen erreichbar; |
| T | terminiert: Ein Zeitpunkt für die voraussichtliche Zielerreichung ist angegeben. |

- Das Ziel ist *spezifisch*. Damit ist gefordert, dass es auf konkret benannte Personengruppen, Räume, Rahmenbedingungen u.a. bezogen ist. Ein Handlungsziel bezieht sich auf einen kleinen Teilbereich, der aus einer komplexen Wirklichkeit ausgeschnitten wird. Durch die Zielformulierung soll dieser Bereich genau beschrieben und auch in seinen Konturen sichtbar sein. Dies verlangt eine klare Grenzziehung: Was genau ist gemeint? Und was fällt damit ganz offensichtlich aus dem Zielbereich heraus?

Ein Beispiel für die Konkretisierung eines Handlungsziels:

"Nach der Einführung der Ziele und Regeln für die Kinderkonferenz nimmt die Beteiligung der Kinder an der Gestaltung der Konferenz zu." Unter "Beteiligung" kann man nun ganz Unterschiedliches verstehen. Dies muss jeweils konkret benannt werden:

- Die Kinder bringen mehr Vorschläge ein.
- Die Vorschläge werden jeweils eine Woche vor der nächsten Konferenz gesammelt, indem eine Liste ausgehängt wird, in die alle ihre Ideen und Wünsche eintragen können.
- Die Auswahl der Themen wird von den Kindern vorgenommen, die aus der Gruppe als Sprecher gewählt wurden.

Damit ein Handlungsziel konkret wird, muss also genau angegeben werden, was erreicht werden soll:

- Die Kinder sammeln die Themen, die besprochen werden sollen.

Damit dieses Ziel noch genauer bestimmbar wird, können Mengenangaben einbezogen werden:

- Mindestens 50% der Themen werden von den Kindern eingebracht.

Solche Mengenangaben im Sinne von absoluten Zahlen, Prozentzahlen, Rangplätzen o.ä. eignen sich gut zur Verständigung über Erfolgsmaßstäbe innerhalb eines Teams.

- Das Ziel ist *messbar*. Damit ist gemeint, dass die Zielformulierung Brücken enthalten soll vom Gedanklichen hin zum Sichtbaren, zum Hörbaren, zum sinnlich Erfahrbaren. Dies erst macht es möglich, das Ziel zwischen zwei oder mehr Personen anschaulich zu kommunizieren und konkret festzustellen, ob alle, die über das Ziel sprechen, auch das Gleiche darunter verstehen.
- Das Ziel ist *akzeptabel*. Damit ist gemeint, dass das Handlungsziel in dieser Formulierung von den Kolleginnen, den Eltern, den Kindern, externen Kooperationspartnern und dem Träger akzeptiert wird. Diese Akzeptanz bezieht sich auf die grundsätzlichen Werte, die hinter dem Ziel stehen. Wenn in einer Einrichtung bereits ein Zielsystem mit den Ebenen der Leitziele, Mittlerziele und Handlungsziele aufgebaut ist und insbesondere Leitziele formuliert sind, dann schafft dies Transparenz und gibt Sicherheit bei der Formulierung der Handlungsziele. Wird hingegen der Veränderungsprozess der Praxis damit begonnen, dass Handlungsziele formuliert werden, ohne über die Leitziele und auch die Mittlerziele zu verfügen, dann kann dies leicht zu Unsicherheit über den Grad möglicher Akzeptanz führen.
- Das Ziel ist *realistisch*. Damit wird ausgedrückt, dass die Wahrscheinlichkeit, mit der das Ziel erreicht wird, hoch ist. Diejenigen, die miteinander an der Umsetzung des Ziels arbeiten, müssen den Eindruck haben: "Ja, dieses Ziel können wir mit unseren Mitteln sicher erreichen."
- Das Ziel ist *terminiert*. Damit ist gefordert, dass in der Zielformulierung ein Zeitpunkt oder Zeitrahmen angegeben wird, zu dem bzw. in dem das Ziel erreicht sein soll. Das Setzen eines Zeitpunktes klärt die Verbindlichkeit des Ziels und erzeugt erst das Merkmal der Selbstverpflichtung.

HANDLUNGSZIELE BIETEN DIE GRUNDLAGE DAFÜR ZU MESSEN, OB DER GEWÜNSCHTE ZUSTAND ERREICHT WURDE.

(In Anlehnung an: Beywl, W., Schepp-Winter, E.: Zielfindung und Zielklärung – ein Leitfaden. QS Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, Heft 21, hg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn 1999, S. 42-49.)

⁶ Heiner, M.(Hg.): Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Freiburg 1996.

Formblatt für Übungen zur Formulierung von „smarten“ Handlungszielen

| | |
|--------------------------------|--|
| Leit- oder Mittlerziel: | |
| S | spezifisch: Ein konkretes Ziel ist angegeben; |
| M | messbar: Der Grad der Zielerreichung lässt sich beobachten oder indirekt messen; |
| A | akzeptabel: Ein Minimalkonsens ist erreichbar, dass dieses Ziel verfolgt werden soll; |
| R | realistisch: Das Ziel ist unter den gegebenen Rahmenbedingungen erreichbar; |
| T | terminiert: Ein Zeitpunkt für die voraussichtliche Zielerreichung ist angegeben. |
| Smartest Handlungsziel: | |

| | |
|--------------------------------|--|
| Leit- oder Mittlerziel: | |
| S | spezifisch: Ein konkretes Ziel ist angegeben; |
| M | messbar: Der Grad der Zielerreichung lässt sich beobachten oder indirekt messen; |
| A | akzeptabel: Ein Minimalkonsens ist erreichbar, dass dieses Ziel verfolgt werden soll; |
| R | realistisch: Das Ziel ist unter den gegebenen Rahmenbedingungen erreichbar; |
| T | terminiert: Ein Zeitpunkt für die voraussichtliche Zielerreichung ist angegeben. |
| Smartest Handlungsziel: | |

Herausgeber: Sozialpädagogisches Institut NRW
(Zentrale Wissenschaftliche Einrichtung der Fachhochschule Köln),
An den Dominikanern 2, 50668 Köln Telefon 02 21 / 1 60 52-0
Telefax 02 21 / 1 60 52-50 Email: poststelle@spi.nrw.de

Literatur zu QUAST:

Strätz, Rainer; Hermens, Claudia; Fuchs, Ragnhild; Kleinen, Karin; Nordt, Gabriele und Wiedemann, Petra (2004):
Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen - ein nationaler Kriterienkatalog. Incl. CD Weinheim: Beltz
ISBN: 3-407-56294-2

Die 2. Auflage mit dem Material zur Offenen Ganztagsgrundschule erscheint im Sommer 2007



Nordt, Gabriele (2005): **Methodenkoffer** zur Qualitätsentwicklung in Tageseinrichtungen für Schul- und Vorschulkinder. Weinheim: Beltz ISBN: 3-407-56269-1