

Erfahrung Ganztagesesschule in der Stadt Bern - Phase 2

Bericht zur Begleitforschung zu den drei neu eröffneten
Ganztagesesschulen in der Stadt Bern

Verfasst durch:

Michelle Jutzi, Barbara Stampfli, Thomas Wicki, Regula Windlinger, Mira Stocker, Ueli Hostettler

Verfassungsdatum: 19.10.2022

Zitiervorschlag:

Jutzi, Michelle; Stampfli, Barbara; Wicki, Thomas; Windlinger, Regula; Stocker, Mira; Hostettler Ueli (2022). Erfahrung Ganztagesesschule in der Stadt Bern – Phase 2. Bern: PHBern, Schwerpunktprogramm Governance im System Schule.

Inhalt

1	EINLEITUNG	5
2	KONTEXTUALISIERUNG UND THEORETISCHER HINTERGRUND	7
2.1	DEFINITION ZENTRALER BEGRIFFE	8
2.2	ENTWICKLUNGSKONTEXT TAGESSCHULE – GANZTAGESSCHULE	10
2.3	FAZIT	12
3	THEORETISCHE MODELLE ZU ENTWICKLUNGSPROZESSEN IN DER GANZTAGESSCHULE	13
3.1	THEORETISCHE HERLEITUNG DER BEGRÜNDUNG EINER GANZTAGESSCHULE	13
3.2	GESTALTUNGSBEREICHE DER ORGANISATION AM BEISPIEL DER GANZTAGESSCHULE	15
3.3	WANDEL: PROZESSE UND PHASEN AUS DER ORGANISATIONSENTWICKLUNG ÜBERTRAGEN AUF DIE GANZTAGESSCHULE	17
4	FORSCHUNGSSTAND	20
4.1	ALLGEMEINE ERKENNTNISSE	21
4.2	SCHULEN IM WANDEL	22
4.2.1	<i>Führung und Leitung</i>	22
4.2.2	<i>Arbeitsbedingungen</i>	23
4.2.3	<i>Multiprofessionalität</i>	24
4.2.4	<i>Kooperation</i>	25
4.2.5	<i>Schulintegration</i>	28
4.2.6	<i>Raum</i>	28
4.2.7	<i>Unterrichts- und Lernkultur</i>	30
4.3	WIRKUNG DER GANZTAGESSCHULE	34
4.3.1	<i>Fachliche Kompetenzen</i>	35
4.3.2	<i>Überfachliche Kompetenzen</i>	35
5	DAS FORSCHUNGSPROJEKT «ERFAHRUNG GANZTAGESSCHULE PHASE 2»	36
5.1	FRAGESTELLUNGEN	36
5.2	METHODISCHE GRUNDLAGEN	38
5.2.1	<i>Stichprobe</i>	39
5.2.2	<i>Untersuchungsdesign</i>	40
5.2.3	<i>Datenerhebungsmethoden</i>	41
5.2.4	<i>Datenaufbereitung und -analyse</i>	43
6	RAHMENBEDINGUNGEN EINER GANZTAGESSCHULE	46
6.1	MERKMALE DES ALLTAGS IN DEN GANZTAGESSCHULEN	46

6.2	FÜHRUNG UND PERSONAL	48
6.3	STUNDENPLAN	51
6.4	NUTZER*INNENGRUPPE	53
6.5	RÄUMLICHKEITEN	56
6.6	ENTWICKLUNGEN DER RAHMENBEDINGUNGEN IN DEN GANZTAGESSCHULEN AUS SICHT DER BILDUNGSBEHÖRDEN	59
6.7	FAZIT	64
7	VERGLEICH DER DREI GANZTAGESSCHULEN	66
7.1	STANDORT 1	67
7.1.1	<i>Strategie</i>	67
7.1.2	<i>Struktur</i>	70
7.1.3	<i>Kultur</i>	75
7.2	STANDORT 2	80
7.2.1	<i>Strategie</i>	80
7.2.2	<i>Struktur</i>	83
7.2.3	<i>Kultur</i>	89
7.3	STANDORT 3	94
7.3.1	<i>Strategie</i>	94
7.3.2	<i>Struktur</i>	97
7.3.3	<i>Kultur</i>	103
7.4	FAZIT	109
8	PERSPEKTIVE DER SCHÜLER*INNEN UND DER ELTERN	113
8.1	ALLTAG UND WOHLBEFINDEN DER SCHÜLER*INNEN	114
8.1.1	<i>Freude an der Schule</i>	114
8.1.2	<i>Soziale Beziehungen</i>	118
8.1.3	<i>Leistungsfähigkeit</i>	123
8.1.4	<i>Rhythmisierung</i>	126
8.2	VEREINBARKEIT VON FAMILIE UND BERUF SOWIE HALTUNGEN DER ELTERN	128
8.2.1	<i>Vereinbarkeit von Familie und Beruf</i>	128
8.2.2	<i>Haltung gegenüber der Ganztageschule</i>	130
9	HERAUSFORDERNDE THEMENFELDER BEI DER ENTWICKLUNG VON GANZTAGESSCHULEN	133
9.1	THEMENFELD «FÜHRUNG UND LEITUNG»	133
9.2	THEMENFELD «ARBEITSBEDINGUNGEN»	137
9.3	THEMENFELD «MULTIPROFESSIONALITÄT UND FORM DER ZUSAMMENARBEIT»	141
9.4	THEMENFELD «KOOPERATIONSKULTUR»	144

9.5	THEMENFELD «KLASSENKONSTELLATION»	148
9.6	THEMENFELD «INTEGRATION IN DIE SCHULE»	152
9.7	THEMENFELD «ZUSAMMENARBEIT MIT DER TAGESSCHULE»	156
9.8	FAZIT ZU DEN HERAUSFORDERNDEN THEMENFELDERN	158
10	DISKUSSION	161
11	FAZIT	165
12	AUSBLICK UND EMPFEHLUNGEN	165
12.1	PROZESSMODELL FÜR DIE ENTWICKLUNG EINER GANZTAGESSCHULE	166
12.2	EMPFEHLUNGEN	168
13	VERZEICHNISSE	170
13.1	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	170
13.2	TABELLENVERZEICHNIS	171
14	LITERATURVERZEICHNIS	171

1 Einleitung

Das Forschungsprojekt «Erfahrung Ganztageschule in der Stadt Bern – Phase 2» dokumentiert die Einführung, Eröffnung und Entwicklung von drei gebundenen Ganztageschulen in der Stadt Bern über den Zeitraum von zwei Jahren (2020-2022). Um die verschiedenen Gegebenheiten an den drei Schulstandorten aus Perspektive unterschiedlicher Akteur*innen darstellen zu können, nutzt die wissenschaftliche Begleitforschung sowohl qualitative wie auch quantitative Methoden.

Die Stadt Bern positionierte sich mit der Eröffnung der ersten Ganztageschule im Schuljahr 2018/2019 als Vorreiterin im Kanton hinsichtlich der Kombination von Unterricht und Betreuungsangebot (siehe Jutzi et al., 2020). Dieser innovativen Schulform geht eine lange Tradition der schulergänzenden Bildung und Betreuung im Kanton Bern voraus. Damit verbunden ist die Erwartung, dass Unterricht und Betreuung bestenfalls eng miteinander verknüpft sind und ein reger Austausch zwischen Lehrpersonen und Betreuungspersonen herrscht (Erziehungsdirektion des Kantons Bern [ERZ], 2009).

Ab 2012 wurden im Zuge des HarmoS-Konkordats im ganzen Kanton Tagesschulen ausgebaut. Dies sind freiwillige Betreuungsangebote, die meist in unmittelbarer Nähe der Schule durch ein Team von Mitarbeitenden geführt und durch die Gemeinde verantwortet werden. Angebote der Tagesschule werden von den Eltern nach Bedarf gebucht und mehrheitlich auch durch sie finanziert (mit zusätzlichen Beiträgen von Gemeinde und Kanton). Die Ganztageschule verpflichtet sich hingegen einem umfassenden und einheitlichen pädagogischen Konzept. Dies beinhaltet, dass neben dem obligatorischen Unterricht auch einige Betreuungsangebote von den Schüler*innen besucht werden müssen. Die Schüler*innen sind an einigen Mittagen und Nachmittagen bis 16.00 Uhr in der Betreuung am Schulstandort anwesend. Unterricht und Betreuung sollen «aus einer Hand» angeboten werden, das heisst von einem konstanten Team von Lehr- und Betreuungspersonen (Stadt Bern, 2016).

Eine solche strukturelle Neuorganisation des Zusammenspiels von Unterricht und Betreuung hat weitreichende Konsequenzen, wie sich schon im ersten Bericht «Erfahrung Ganztageschule» zum Pilotprojekt 2018/2019 zeigte (Jutzi et al., 2020). Beispiele betreffen die Ebenen Personal, Professionalität und Beziehungsgestaltung aber auch die Organisation von Unterricht und Formen der Zusammenarbeit. Dieser Bericht zeigt auf, dass vor allem die Lehr- und Betreuungspersonen eine deutliche Veränderung ihres Arbeitsalltags erleben und dies auf die neue Organisationsform zurückführen, und es konnten die strategische Begründung für die Einführung und auch die veränderten Strukturen differenziert herausgearbeitet werden. Da sich das Forschungsprojekt nur auf das erste Jahr der Einführungsphase bezog, waren jedoch aus einer pädagogisch-inhaltlichen Perspektive noch wenig Veränderungen festzustellen. Deshalb wurden die Forschenden der PHBern im Jahr 2020 erneut damit beauftragt, die Entwicklung von drei neueröffneten Ganztageschulen der Stadt Bern wissenschaftlich zu begleiten. Dabei werden wiederum die theoretisch und methodisch bewährten Ansätze aufgegriffen und weiterentwickelt. Neu sind Vergleiche zu mehreren Zeitpunkten und zwischen den drei Standorten möglich.

Aus theoretischer Perspektive geht auch dieses Forschungsprojekt von der Schul- und Organisationsentwicklung aus und nutzt das Modell von Thom und Ritz (2006) zur Unterscheidung der drei Formen des Wandels: Strategie, Struktur und Kultur. Die zeitliche Dimension wird durch das Konzept der Phasen der dynamischen Unternehmensentwicklung (Glasl & Lievegood, 2011) mitberücksichtigt und in einem theoretischen Entwicklungs- und Wirkungsmodell für dieses Forschungsprojekt zusammengefasst. Wir gehen davon aus, dass sich Ganztageseschulen mit einer Kombination aus Konzepten der Unternehmens- und Schulentwicklung beschreiben lassen, wobei dieses Forschungsprojekt auch den Fokus darauf legt, Spezifika der Entwicklung der drei Ganztageseschulen zu identifizieren und zu dokumentieren.

Uns interessiert, welche strategischen Zielsetzungen im Rahmen der kantonalen und städtischen Vorgaben verfolgt werden, welche strukturellen und pädagogischen Veränderungen im Schulalltag sich durch die Umsetzung ergeben und inwiefern sich die Schulkultur im Schulentwicklungsprozess anpasst. Weiter möchten wir untersuchen, wie die Mitarbeitenden und die Schüler*innen die Schule als Lern- und Lebensraum wahrnehmen und welche Erfahrungen ihr derzeitiges Wohlbefinden prägen. Die Begleitforschung fokussiert besonders die pädagogischen Aspekte der Organisations-, Angebots- und Personalentwicklung und ihre Entstehungsgeschichte und verfolgt einen vergleichenden Ansatz. Erkenntnisse aus drei verschiedenen Schulstandorten, d.h. räumliche und zeitliche Entwicklung sollen dargestellt und praktische Erfahrungen und Einschätzungen der Mitarbeitenden, Schüler*innen und zu ausgewählten Themen auch der Eltern sollen mit geeigneten Forschungsmethoden erhoben und miteinander verglichen werden.

Dieser Bericht ist so aufgebaut, dass ein Vergleich zwischen den verschiedenen Standorten und über die Zeit anhand der qualitativen Methoden ausführlich dargestellt werden kann. Das heisst, dass die umfassenden empirischen Daten anhand konkreter Vergleichskategorien und -themen aufgearbeitet wurden (Kapitel 6 - 9). Um die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Standorte und damit einhergehende Entscheidungen auf strategischer, struktureller und pädagogischer Ebene nachvollziehen zu können, dienen die Entwicklungsportraits als wichtiger Anhaltspunkt (Kapitel 7). Die Perspektive der Eltern und der Schüler*innen werden separat im Kapitel 8 dargestellt, da sie methodisch wie auch inhaltlich einen anderen Fokus aufweisen.

Die beiden Teilprojekte «Erfahrung Ganztageseschule» und «Erfahrung Ganztageseschule - Phase 2» zeichnen sich durch einen engen Praxisbezug aus. Nicht nur im Rahmen zahlreicher Gespräche (Gruppendiskussionen und Interviews sowie Beobachtungen im Schulalltag), sondern auch während der Transfertagung (August 2021 und September 2022) gab es einen vertieften Austausch zwischen den Forschenden und den Mitarbeitenden.

Wir gehen davon aus, dass der Praxisbezug gepaart mit der Erhebung und Auswertung qualitativer und quantitativer Daten eine umfassende und systematische Analyse der Entwicklung der Ganztageseschule ermöglicht. Ausserdem ist das Forschungsteam auf die Parallelität von Forschung und Praxis sensibilisiert. Das heisst, dass während der zwei Forschungsjahre Rahmenbedingungen der Praxis teilweise schon angepasst wurden (siehe Kapitel 6.6). Gezielte Interviews und der regelmässige

Austausch mit den Auftraggebenden der Stadt Bern konnten die Kontinuität der quantitativen und die Anpassung der qualitativen Forschungsmethoden (zusätzliche Interviews mit städtischen Behörden, Leitungspersonen etc.) gewährleisten. Das Forschungsprojekt kann somit als ein Beispiel eines intensiven Austausches zwischen Forschung und Praxis gesehen werden. Somit hoffen wir, mit Empfehlungen hinsichtlich der Entwicklungsschwerpunkte einen Beitrag zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Rahmenbedingungen in Ganztageseschulen leisten zu können und mit dem Bericht auch andere Gemeinden im Kanton auf diese Entwicklung aufmerksam zu machen.

2 Kontextualisierung und theoretischer Hintergrund

Wichtigstes in Kürze

In der vorliegenden Studie geht es um Ganztageseschulen in der Stadt Bern. Ganztageseschulen können als eine Weiterentwicklung der Verknüpfung vorhandener Angebote der Bildung und Betreuung verstanden werden. Ganztageseschulen lassen sich von Tageschulen abgrenzen. Als Tageschule wird ein freiwilliges Angebot ausserhalb des obligatorischen Unterrichts bezeichnet, das die Betreuungslücken im Tagesablauf deckt und durch eine grosse Durchmischung der Kindergruppen und wechselnde Betreuungspersonen gekennzeichnet ist. Die Eltern können ihre Kinder auf freiwilliger Basis und flexibel für verschiedene Module der Tageschule anmelden. Ganztageseschulen zeichnen sich demgegenüber durch stabilere und homogenere Kindergruppen, konstantere Teams der Lehr- und Betreuungspersonen, weniger örtliche Wechsel sowie eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Unterricht und Betreuung aus. In Ganztageseschulen sind die Schüler*innen verpflichtet, den Unterricht und die Betreuung zu den gebundenen Zeiten zu besuchen. Beide Settings sollen zu einer verbesserten Vereinbarkeit von Familie und Beruf beitragen. In der Stadt Bern sind die Tageschulen weiterverbreitet als die Ganztageseschulen.

Die Entwicklung der Ganztageseschule in der Stadt Bern ist ein zentrales bildungspolitisches Thema. Dies lässt sich anhand der zunehmenden Nachfrage nach Bildungs- und Betreuungsmöglichkeiten festmachen sowie in der theoretischen und empirischen Diskussion dieser Thematik nachzeichnen. Für das vorliegende Forschungsprojekt ist insbesondere der Kontext der Stadt Bern massgebend, mit den strategischen und operativen Entwicklungen der letzten Jahre. Damit die Forschungsergebnisse des Kapitels 3 eingeordnet werden können, werden im Kapitel 2 die Kontextbedingungen mit Fokus auf den Kanton Bern vorgestellt.

2.1 Definition zentraler Begriffe

Der in Deutschland gängige Begriff der «Ganztagsschule» beziehungsweise die Schweizer Form «Ganztagesschule» stammt ursprünglich aus dem bildungswissenschaftlichen Diskurs in Deutschland. Dort wird die Ganztagesschule als Schulform und Weiterentwicklung der geläufigen «Halbtageschule» verstanden. Das heisst, dass Schulen auch am Nachmittag zusätzliche Betreuung anbieten. Ab 2003 wurde in Deutschland die Idee der Ganztagesschule mit dem Investitionsprogramm «Zukunft Bildung und Betreuung» (Brisch, 2021; Fatke & Niklowitz, 2003) finanziell gefördert. Dabei werden drei verschiedene Formen der Ganztagesschulen unterschieden: die gebundene, die teilweise-gebundene und die offene Ganztagesschule. Während die gebundene Ganztagesschule an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägig verpflichtendes Angebot für alle Schüler*innen anbietet, nimmt in der teilweise-gebundenen Form nur ein Teil der Schüler*innen an drei Tagen die Betreuung in Anspruch. In der offenen Form der Ganztagesschule, die zugleich die häufigste Form ist, können die Schüler*innen bzw. deren Eltern selbst entscheiden, wann sie das Angebot der Betreuung besuchen möchten (Kultusministerkonferenz [KMK], 2021).

Ganz ähnlich haben sich die verschiedenen Formen der ganztägigen Bildung und Betreuung in der Schweiz entwickelt, jedoch sind sie in der Schweiz als eine relativ neue Entwicklung anzusehen (Maag Merki, 2015). Grundlegend für die flächendeckende Verbreitung dieser sogenannten «Tagesstrukturen» sind die Vereinbarung der Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (2018) sowie das HarmoS-Konkordat und dessen Umsetzung (HarmoS-Konkordat, 2007; Schüpbach, 2018). Laut dem Bundesamt für Statistik (2020) bestehen in der Schweiz heute verschiedene Betreuungsformen nebeneinander: Tagesschulen, Tagesstrukturen, schulergänzende Angebote, Horte sowie auch Tagesfamilien (Windlinger, 2016). Die Umfrage des BFS (2020) zeigt, dass 30% der Eltern vier- bis zwölfjähriger Schüler*innen schulergänzende Betreuungsmöglichkeiten nutzen. Im Kanton Bern ist die Form der Tagesschule – das heisst freiwillige Angebote ausserhalb des obligatorischen Unterrichts – sehr gut etabliert. Die Tagesschule ist schul- und familienergänzend zu verstehen, das heisst sie unterstützt die Volksschule in ihrem Bildungsauftrag. Mehrere Städte setzen sich aktuell mit der Ausweitung und zunehmender Verbindlichkeit des Betreuungsangebots mit der Volksschule auseinander. In der Stadt Zürich beispielsweise sieht das Projekt «Tagesschule 2025» vor, flächendeckend eine gebundene Form der Betreuung am Mittag und an den Nachmittagen bis 16 Uhr einzuführen (Feller & Dietrich, 2018; Stern et al., 2021).

Ganztagesschulen in Bern

Die erste Ganztagesschule in der Stadt Bern wurde 2018 eröffnet. Es gilt eine Mindestbelegung von jeweils drei fixen Tagen in der Woche. Für die angemeldeten Schüler*innen sind an diesen drei Tagen der Besuch des Mittagessens sowie der ausserunterrichtlichen Angebote am Nachmittag bis 16.00 Uhr obligatorisch. Neben diesen gebundenen Zeiten steht es den Eltern frei, ihre Kinder noch für weitere Angebote der Ganztagesschule anzumelden, so können sie beispielsweise ihre Kinder auch bis 18.00

Uhr betreuen lassen. Gemäss der Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (BKD, 2022) basiert die Ganztagesesschule auf drei Pfeilern:

- Gebundene Zeiten: Die Gruppe der Schüler*innen bleibt durch die obligatorischen Nachmittage konstant.
- Gemeinsame Leitung: Das Unterrichts- und Betreuungsteam ist konstant und wird von derselben Leitung geführt.
- Rhythmisierung des Tagesablaufs: Durch die Verlängerung des pädagogischen Alltags ist eine bessere Abstimmung auf die Bedürfnisse der Schüler*innen möglich.

Entsprechend wird die Ganztagesesschule über drei verschiedene Aspekte definiert: Erstens wird durch die obligatorischen Mittage und Nachmittage der pädagogische Alltag verlängert und die Schüler*innen verbringen mehr Zeit in den Räumlichkeiten der Schule. Zweitens ist die Ganztagesesschule klar im Zuständigkeitsbereich der Volksschule angesiedelt und beide Modelle befinden sich unter einem «gemeinsame[n] Dach» (Maag Merki, 2015, 81). Drittens besteht an einer Ganztagesesschule ein konzeptueller Zusammenhang zwischen regulärem Unterricht und Betreuungsangeboten. Dies wird durch die Zusammenarbeit der Lehr- und Betreuungspersonen respektive durch die Verzahnung von Unterricht und Betreuung auf inhaltlicher bzw. thematischer Ebene erreicht. In vielen Fällen arbeiten deshalb an einer Ganztagesesschule Lehrpersonen, Sozialpädagog*innen und weitere Personen mit unterschiedlichem beruflichem Hintergrund in einem stabilen Team zusammen.

Die Ganztagesesschule unterscheidet sich von der Tagesschule hauptsächlich dadurch, dass in der Ganztagesesschule die Mittagbetreuung sowie die Nachmittagsbetreuung bis 16.00 Uhr für alle Schüler*innen obligatorisch sind. Bei der Einführung der Ganztagesesschule geht man somit davon aus, dass Unterricht und Betreuung sowohl eine organisatorische als auch eine pädagogische Einheit bilden. In der Bildungsstrategie der Stadt Bern (2016) steht, dass Ganztagesesschulen dazu beitragen sollen, dass die Schule zu einem Lern- und Lebensraum wird. Diese Strukturen sollen das Gemeinschaftsleben positiv beeinflussen, die Vernetzung mit dem schulischen Unterricht fördern und mehr Spielraum für neue Formen der Unterrichtsgestaltung ermöglichen. Neue Beteiligungs- und Zusammenarbeitsformen zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und Mitarbeitenden der schulergänzenden Angebote sollen möglich werden. Durch die konstante Gruppe von Schüler*innen und Betreuungspersonen soll die Rhythmisierung des Alltags besser den Bedürfnissen der Schüler*innen angepasst werden können. Es sollen weniger spürbare Übergänge zwischen Unterricht und Betreuung bestehen und die Lehr- und Betreuungspersonen können Informationen einfacher weitergeben, da die Betreuung in denselben Räumlichkeiten stattfindet und zum Teil auch von denselben Personen angeboten wird. In der Ganztagesesschule sollen einheitliche Verhaltensregeln für den Unterrichts- und den Betreuungsteil gelten. Durch die flexiblere Zeitstruktur kann auf die Bedürfnisse der Schüler*innen (Lernen, Spielen, Erholung etc.) Rücksicht genommen werden (Jutzi et al., 2020). Die Umsetzung der Bildungs- und Betreuungsangebote hat somit einen Einfluss auf die Gestaltung und Struktur des Schulalltags für die Schüler*innen sowie für deren Eltern und die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule.

2.2 Entwicklungskontext Tagesschule – Ganztageschule

In Deutschland war laut Klieme et al. (2010) der sogenannte «PISA-Schock» ein Auslöser für verschiedene Veränderungen im Schulsystem. Die internationale Vergleichsstudie zeigte Mängel in der Leistungsfähigkeit des Schulsystems auf, die unter anderem auf die allgemeine Veränderung der sozialen Bedingungen der Schüler*innen und den wachsenden Anteil von Schüler*innen mit Migrationshintergrund zurückgeführt wurden. Für Klieme et al. (2010) war die Entwicklung der ganztägigen Bildung und Betreuung die sichtbare strukturelle Veränderung im Schulsystem als Antwort auf diese Mängel. In Deutschland entstanden die drei oben beschriebenen Formen von Ganztageschulen – offen, teilweise-gebunden und gebunden.

Eine ähnliche Entwicklung kann auch in der Schweiz beobachtet werden, wobei sich hierzulande zuerst die Tagesschulen entwickelten, um dem verstärkten Bedürfnis nach Bildung und Betreuung gerecht zu werden. Gemäss der Tagesschulverordnung gestaltet die Tagesschulleitung gemeinsam mit der Gemeinde und der Schulleitung die strategische Ausgestaltung des Alltags in der Tagesschule. Das heisst, dass hinsichtlich der Struktur und Strategie unterschiedliche Behörden und Leitungspersonen involviert sind (ERZ, 2009). Die Tagesschulen haben den Auftrag, sich trotz der anderen zeitlichen, räumlichen und pädagogischen Gestaltung in den lokalen Kontext der Schule einzugliedern. Die Tagesschulen im Kanton Bern hatten insbesondere während der Einführungszeit (ab 2012) sehr unterschiedliche Angebote und Rahmenbedingungen. Einige boten nur eine Betreuung an wenigen Mittagen an, andere waren täglich von morgens um 07.00 Uhr bis abends um 18.00 Uhr geöffnet.

Laut dem Reporting des Kantons Bern hatten im Schuljahr 2016/2017 86% aller Schüler*innen Zugang zu einem Angebot einer Tagesschule (Cuvit, 2018). Somit kann man von einem fast flächendeckenden Angebot ausgehen. Jedoch steigen insbesondere in urbanen Gebieten die Zahlen der Betreuungsstunden pro Schülerin und Schüler weiterhin an, so auch in der Stadt Bern wie der Bericht von Jutzi et al. (2020) zeigt. Das heisst, dass die Tagesschulen stärker ausgelastet sind und stetig wachsen (Cuvit, 2018). Im Schuljahr 2017/2018 waren rund 3500 Schüler*innen in den Tagesschulen eingeschrieben, dabei ist das Mittagsmodul das beliebteste Modul. Tagesschulen sind für Eltern kostengünstiger als Kitas, da die Betreuungsstrukturen weniger Personal pro Kind vorsehen. Ausserdem stehen Kitas in der Stadt Bern lediglich Schüler*innen bis zur 1. Klasse offen. Tagesschulen weisen eine andere Personalstruktur sowie einen höheren Betreuungsschlüssel von 1:10 auf. Das bedeutet, dass jeweils eine Betreuungsperson für 10 Schüler*innen anwesend ist. Oft sind die Kindergruppen an Tagesschulen gross und heterogen.

Diese Veränderung führt dazu, dass Tagesschulen, die ursprünglich mit Teams à 3 - 5 Mitarbeitenden betrieben wurden, sich zu grösseren Organisationen entwickelt haben, die täglich eine beträchtliche Anzahl von Schüler*innen betreuen und mit mehreren Standorten pro Gemeinde präsent sind. Dadurch sind auch die Teams der Mitarbeitenden an Tagesschulen stark gewachsen. Die Arbeitsbedingungen für die Mitarbeitenden der Tagesschulen werden als wenig attraktiv beschrieben, da sie oft im Stundenlohn angestellt sind und nur in sehr kleinen Pensen – z. B. über den Mittag von 11:45 - 13:30 Uhr–

arbeiten (Windlinger & Züger, 2020). Das führt zu einer Fragmentierung des Arbeitsalltags und einem hohen Wechsel der Betreuungspersonen aus Sicht der Schüler*innen.

Dieses Wachstum hat auch Entwicklungen angestossen und das Bewusstsein gefördert, dass die Schule vermehrt zum Lern- und Lebensraum und dass der Bedarf an ausserunterrichtlichen Angeboten weiter steigen wird. Leitende und Mitarbeitende von Tagesschulen sind oft damit beschäftigt, ihre Angebote – wie z. B. das Mittagessen – neu zu denken, Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten aktiv zu gestalten und aufeinander abzustimmen (Brisson et al., 2017). Daher sind hauptsächlich für den Unterricht verantwortliche Lehrpersonen und Schulleitende gefragt, sich mit ihrer Rolle in den schulergänzenden Angeboten und der Zusammenarbeit mit diesem Bereich auseinanderzusetzen. Zunehmend wird aktuell in Praxis und Weiterbildung die Diskussion geführt, welchen Qualitätsansprüchen die Tagesschule gerecht werden muss, und wie sie diese unter den aktuellen Rahmenbedingungen erfüllen kann (Jutzi, 2020). Qualitätsstandards gibt es auch in der Stadt Bern (Schulamt der Stadt Bern, 2012), jedoch werden diese nicht systematisch überprüft.

Parallel zur Qualitätsentwicklung der Tagesschulen in der Stadt Bern wurde schon 2004 mit dem Vorstoss des Verein Berner Tagesschulen (VBT) gefordert, eine Ganztageschule zu entwickeln. Jedoch startete erst mit der überarbeiteten Bildungsstrategie der Stadt Bern (2016) die praktische Entwicklung und Einführung der Ganztageschule in der Stadt Bern. Dafür wurden hauptsächlich pädagogische und organisatorische Gründe genannt: Vereinbarkeit von Familie und Beruf, eine Ansprechperson und konstante Öffnungszeiten. Die Ganztageschule bietet eine einheitliche Anlaufstelle für die Eltern und vereinfacht so die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schulstandort. Die Schüler*innen bleiben an den Mittagen und Nachmittagen in der Ganztageschule und erledigen gegebenenfalls dort alle Schulaufgaben, sodass sie abends keine schulischen Verpflichtungen mehr haben.

Der Bericht zur ersten Phase des Begleitforschungsprojekts «Erfahrung Ganztageschule» (Jutzi et al., 2020) zeigt, dass die Ganztageschule mit der Kombination von schulergänzenden und schulischen Angeboten neue Anforderungen an die Gestaltung des pädagogischen Alltags stellt. In dieser rhythmisierten Zeitstruktur sind die Übergänge zwischen Unterricht und dem schulergänzenden Angebot fließend und die Mitarbeitenden übernehmen vielfältige Aufgaben. In diesem pädagogischen Umfeld soll eine ganzheitliche Bildung ermöglicht werden, indem der Alltag von den Mitarbeitenden mit den Schüler*innen gemeinsam gestaltet und so pädagogischen Erwartungen an die Ganztageschule, wie z. B. eine engere Beziehungsgestaltung und bessere Partizipationsmöglichkeiten für die Schüler*innen, Rechnung getragen wird.

Verschiedene Initiativen z. B. vom Verein Berner Tagesschulen oder der Sozialdemokratischen Partei prägen die Weiterentwicklung auf städtischer und kantonaler Ebene. In der Stadt Bern ist diese Entwicklung ein integraler Bestandteil der Bildungsstrategie. Im Schuljahr 2018/2019 wurde die erste Ganztageschule in der Stadt Bern eröffnet und seither nahmen drei weitere Standorte in der Stadt Bern und eine Ganztageschule in Köniz (Wabern) ihren Betrieb auf. Somit sind es zurzeit vier Ganztageschulstandorte in der Stadt Bern plus einer in der Gemeinde Köniz. Während die Tagesschulen

im Kanton Bern eine lange Tradition haben, steckt die Entwicklung der Ganztageschulen noch in den Kinderschuhen.

2.3 Fazit

Der Überblick zeigt, dass sich an die verschiedenen bildungs- und sozialpolitischen Erwartungen hinsichtlich der strukturellen Veränderungen auch pädagogische Erwartungen knüpfen. Dazu gehört die Veränderung des Lernens von einem stark geleiteten zu einem eher freien, entdeckenden Lernen. In der Basisstufe wird z. B. die pädagogische Struktur stärker den Entwicklungen der Schüler*innen angepasst. Auch in der Ganztageschule und Tagesschule sind jahrgangsübergreifendes und entwicklungsorientiertes Lernen wichtige Schwerpunkte. Der «Rhythmisierung» von informellen und formellen Lernsituationen kommt eine besonders wichtige Aufgabe zu. Die Ganztageschule soll mit ihrem integralen pädagogischen Konzept die Grenzen zwischen Unterricht und Betreuung auflösen und einen Wechsel zwischen angeleitetem und freiem Lernen ermöglichen. Laut Rabenstein bedeutet Rhythmisierung immer eine Anpassung der realen Sozialformen des Lernens (2020, S. 1021–1023) und hat nicht unbedingt etwas mit der realen Zeit zu tun, die die Schüler*innen in formellen oder informellen Lernsituationen verbringen. Ein gemeinsames Verständnis der Umsetzung partizipativer Methoden im Unterricht sowie in schulergänzenden Angeboten wird als Ausdruck der Verbindung von formellem und informellem Lernen verstanden. Dies kann sowohl auf einem explizit-schriftlichen als auch auf einem impliziten gemeinsamen pädagogischen Konzept als Steuerungsinstrument beruhen.

Zusammenfassend werden ähnliche Erwartungen mit der Ganztageschule und Tagesschule verbunden wie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, dadurch, dass Betreuungslücken im Tagesablauf der Schüler*innen geschlossen werden. Dennoch bestehen Unterschiede zwischen den beiden Organisationsformen:

Tagesschule:

- Deckt Nachfrage der Eltern an Flexibilität auf freiwilliger Basis
- Durchmischung der Altersgruppen
- Einfache Vereinbarkeit mit Hobbies und anderen Freizeitaktivitäten

Ganztageschule:

- Stabile, homogene Kindergruppen
- Enge Beziehungen zu Bezugspersonen
- Betreuung und Unterricht am selben Ort
- Verbindliche Teilnahme an drei Tagen
- Freizeitangebote mit Verbindung zum Unterricht
- Ganzheitliche Pädagogik
- Attraktive Arbeitsbedingungen insbesondere für Betreuungspersonen

3 Theoretische Modelle zu Entwicklungsprozessen in der Ganztageschule

Wichtigstes in Kürze

Die Ganztageschulentwicklung ist als Prozess zu verstehen und bezüglich der Organisation können sich Aufgaben, Ziele, Aufbauorganisation, Führungs- oder Mitarbeitenden-Struktur und sogar die Identität einer Ganztageschule über die Zeit verändern und eine andere Organisationsform benötigen. In der vorliegenden Studie gehen wir davon aus, dass drei «Arten des Wandels» beim Aufbau einer Ganztageschule berücksichtigt werden müssen – nämlich der Strategie-, der Struktur- und der Kulturwandel nach Thom und Ritz (2017). Je nachdem zu welchem Zeitpunkt diese fokussiert und wie sie gestaltet werden, beeinflusst dies die erfolgreiche Gestaltung der Ganztageschule. Anhand des in Abbildung 1 beschriebenen CIPO-Modells können die drei Arten des Wandels situiert werden. Die strategischen Entscheidungen betreffen eigentlich das gesamte Modell, denn um diese zu definieren, müssen sowohl der Kontext wie auch der Input mitgedacht werden, damit ein entsprechender Output/Outcome überhaupt erwartet werden kann. Struktur- und Kulturwandel schlagen sich insbesondere auf der Prozessebene nieder, während die Kultur auch einen direkten Einfluss auf Output/Outcome haben kann.

Im folgenden Kapitel wird der theoretische Hintergrund des Projekts näher ausgeführt. Die Einführung oder Eröffnung einer Ganztageschule wird als Entwicklungsprozess verstanden. Anhand des adaptierten CIPO-Modells wird speziell für die Organisation Ganztageschule beschrieben, welche Gestaltungsbereiche die pädagogische Qualität an Ganztageschulen prägen und welche Prozesse bei der Entwicklung eine wichtige Rolle spielen. Anschliessend wird aus allgemeiner Perspektive der Organisationsentwicklung auf Prozesse und Phasen des Wandels verwiesen, die Organisationen bei ihrer Entwicklung durchlaufen.

3.1 Theoretische Herleitung der Begründung einer Ganztageschule

In der Governance-Forschung – das heisst der Forschung zur Steuerung im Bildungssystem – wird davon ausgegangen, dass Entwicklungsprozesse sowohl «top down» als auch «bottom up» entstehen können. In der Bildungspolitik bedeutet «top down» häufig, dass staatliche (nationale, kantonale oder lokale) Rahmenbedingungen gesetzt werden. Das können Gesetze oder Verordnungen, aber auch finanzielle Rahmenbedingungen sein (Thom & Ritz, 2006). Diese Rahmenbedingungen sind Anreize, damit bestimmte Entwicklungen gefördert oder veranlasst werden können. Im Gegensatz dazu bedeutet «bottom up», dass die Entwicklung basierend auf der aktuellen Situation entsteht und meistens von

betroffenen Akteur*innen initiiert wird. Aus der Perspektive der Schulqualitätstheorien muss die Ganztageschule wie auch die Schule als «pädagogische Handlungseinheit» verstanden werden, welche den Bezugsrahmen für das Lernen der Schüler*innen darstellt (Fend, 1986).

Die theoretischen Grundlagen zur Erforschung der Ganztageschule stammen mehrheitlich aus der Schulentwicklungsforschung. Es ist davon auszugehen, dass sich die Ganztageschule im selben Organisationskontext wie die Volksschule entwickelt und somit auch einige Parallelen mit dieser Tradition aufweist. Wird Schulentwicklung als «systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen» (Dedering, S. 6) verstanden, dann kann die Eröffnung und Entwicklung einer Ganztageschule anhand von zwei sich nicht ausschliessenden Thesen begründet werden:

- (1) *Einerseits* ist die Eröffnung der Ganztageschule eine bewusste Weiterentwicklung des gesamten Schulstandorts, denn dieser erweitert sein Angebot durch eine neue Form der Verbindung von Unterricht und Betreuung. Somit ist anzunehmen, dass die Einführung der Ganztageschule vom System (oder einzelnen Personen) gewollt ist und sich auf das gesamte System auswirkt; nämlich auch auf weitere Bildungs- und Betreuungsangebote der Schule, wie z. B. die Tageschule und die freiwilligen Angebote der Schule.
- (2) *Andererseits* ist aber die Ganztageschule ein mehrheitlich in sich geschlossenes System, welches aus einer Leitungsperson und einem Team von Lehrpersonen und Betreuungspersonen besteht. Dieses System entwickelt sich im Rahmen einer Projektorganisation weiter. Das heisst, es müssen neue Ziele festgelegt, Personal rekrutiert, Räume gefunden und eingerichtet werden.

Der Bericht von Jutzi et al. (2020) zeigt anhand der Begleitforschung zur Eröffnung der ersten Ganztageschule in der Stadt Bern, dass aufgrund unterschiedlicher Erwartungen und Forderungen an die Ganztageschule Spannungen entstehen können (z. B. von der Politik, Mitarbeitenden, Leitungspersonen, Eltern etc.). Die Ganztageschule unterliegt (siehe These 1) den Regeln der öffentlichen Volksschule und muss sich in das vorhandene System einfügen. So stehen z. B. für die Ganztageschule nicht mehr Ressourcen zur Verfügung, die Entlohnung des Personals entspricht ebenfalls den gängigen Entlohnungsstufen des obligatorischen Bildungssystems von Kanton und Gemeinde. Dies wurde im Rahmen der «Reform der Schulstrukturen und Neuregelung Tagesbetreuung» diskutiert (Direktion für Bildung, Soziales und Sport [BSS], 2020). Betrachten wir die Ganztageschule als geschlossenes System (These 2) ist es wichtig, dass die Aufgaben der Neuentwicklung auf der strategischen, strukturellen und kulturellen Ebene erfüllt werden können. Denn die Ganztageschule muss den Schüler*innen ein Bildungs- und Betreuungsangebot bieten, welches den regulären Angeboten (von Unterricht und Betreuung in der Tageschule) in nichts nachsteht. Die Qualität in der Ganztageschule orientiert sich insbesondere am Lernen und Erleben der Schüler*innen. Das heisst, es werden auch pädagogische Erwartungen mit dieser Reform der strukturellen Rahmenbedingungen von Unterricht und Betreuung verknüpft. Die erste Begleitforschung «Erfahrung Ganztageschule» (Jutzi et al., 2020) zeigte, dass sich die Ganztageschulen an unterschiedlichen Qualitätsverständnissen hinsichtlich des «guten Unterrichts» einerseits und hinsichtlich der «guten Betreuung» andererseits orientieren. Die

unterrichtenden Lehrpersonen sind bemüht, wie in den Regelklassen auch, einen abwechslungsreichen, individualisierten Unterricht für die Schüler*innen zu ermöglichen (Fend, 1986). Hinsichtlich der Betreuung stellt sich die Frage, ob sich diese in Ganztageschulen als Verlängerung des Schultages versteht und als zusätzliche Lern- und Übungszeit genutzt wird (Kamski, 2011; Quellenberg, 2009) oder ob sie explizit als Freizeit gestaltet wird (Chiapparini et al., 2020). Aus dem Vorgängerprojekt von Jutzi et al. (2020) ist abzuleiten, dass die Betreuungspersonen der Ganztageschule vor allem für die Freizeitgestaltung zuständig sind und freies Spiel und bewegungsorientierte Tätigkeiten im Vordergrund sehen (Jutzi et al., 2020, S. 111).

In verschiedenen Studien wurden spezifische Qualitätsmerkmale von Betreuungssettings oder im englischsprachigen Kontext von sogenannten «After-School-Programs» theoretisch definiert und zur Einschätzung der Qualität verwendet (Durlak et al., 2010; Miller & Surr, 2007; Vandell et al., 2005). Ein sehr ausdifferenziertes und auch im deutschen Sprachraum geläufiges Beobachtungsinstrument ist die Hort- und Ganztageskala (HUGS) (Harms et al., 1996; Rossbach et al., 2007; Tietze, 2012). Zu den sieben zentralen Qualitätsdimensionen gehören Platz und Ausstattung (1), Gesundheit und Sicherheit (2), Aktivitäten (3), Interaktionen (4), die Programmstruktur (5), die Weiterbildung der Mitarbeitenden (6) sowie die Umsetzung der Integration (Tietze, 2012). In Anlehnung an das Forschungsprojekt von Jutzi et al. (2020) stellt sich die Frage, wie die Qualitätsdimensionen in der Ganztageschule ausgeprägt sind. Denn diese Untersuchung zeigte, dass im Bereich der Betreuung die «sozial- und freizeitpädagogischen Praktiken im Durchschnitt eine deutlich höhere Qualität aufweisen als die schulpädagogischen Aspekte» (Jutzi et al., 2020, S. 138). Für das vorliegende Forschungsprojekt werden insbesondere die Dimensionen «Programmstruktur» und «Platz und Ausstattung» im Kapitel zum Forschungsstand näher beleuchtet. Auf Basis dieser Annahmen soll das folgende Modell darstellen, welche Qualitätsansprüche auf die Ganztageschule als Gesamtsystem und deren Entwicklung einwirken können.

3.2 Gestaltungsbereiche der Organisation am Beispiel der Ganztageschule

In gängigen Schulentwicklungsmodellen wird davon ausgegangen, dass verschiedene Gestaltungsbereiche für die Entwicklung von schulischen Institutionen bestehen (Scheerens, 1990; Stufflebeam, 1983). Das sogenannte CIPO-Modell (Context, Input, Process, Output), das eine Grundlage des vorliegenden Forschungsprojekts darstellt, geht davon aus, dass sich alle Schulen in einem bestimmten lokalen «Kontext» befinden. Wichtige Aspekte sind hier die Rahmenbedingungen und Vorgaben der Behörden aber auch die konkreten Bedingungen der Schulstandorte wie Schulgrösse, Ort (Regionalität, soziale Zusammensetzung des Quartiers) sowie die Nachfrage der Eltern nach Bildungs- und Betreuungsangeboten. Der «Input» beschreibt konkrete Merkmale der Mitarbeitenden (z. B. Erfahrung, Kompetenz), finanzielle oder räumliche Mittel oder die Unterstützung der Eltern. Diese beiden Bereiche (Context & Input) können nur begrenzt durch die Mitarbeitenden beeinflusst werden, denn sie sind in

der jeweiligen Situation mehrheitlich gegeben. Konkreten Einfluss nehmen können Mitarbeitende sowie Leitungspersonen vor allem im Bereich «Process». Dort sind Aspekte wichtig, die im Alltag durch Personen gestaltet werden und somit auch direkt verändert werden können. Der Bereich «Output/Outcome» beschreibt, wie die Prozesse auf Basis des Kontextes und des Inputs wirken. Insbesondere in der Schulwirksamkeitsforschung aus den USA wird in diesem Bereich vor allem die Leistung der Schüler*innen erfasst (Dedering, 2012). Ebenso gehören dazu aber auch Aspekte der Zufriedenheit mit dem Angebot, die Arbeitsmotivation oder auch Selbstwirksamkeitserfahrungen der Mitarbeitenden und das Wohlbefinden der Schüler*innen.

Abbildung 1 stellt die vier Gestaltungsbereiche dar, die zur Wirksamkeit und Qualität einer Ganztageschule beitragen. Willems und Becker (2015) haben die einzelnen Gestaltungsbereiche für Ganztageschulen (Sekundarstufe II) ausdifferenziert (rot). Ausserdem haben wir für das vorliegende Forschungsprojekt im Bereich Kontext die weiteren Betreuungsangebote der Schule hinzugefügt (orange) sowie die Motivation und Zufriedenheit in den Bereichen Input und Outcome.

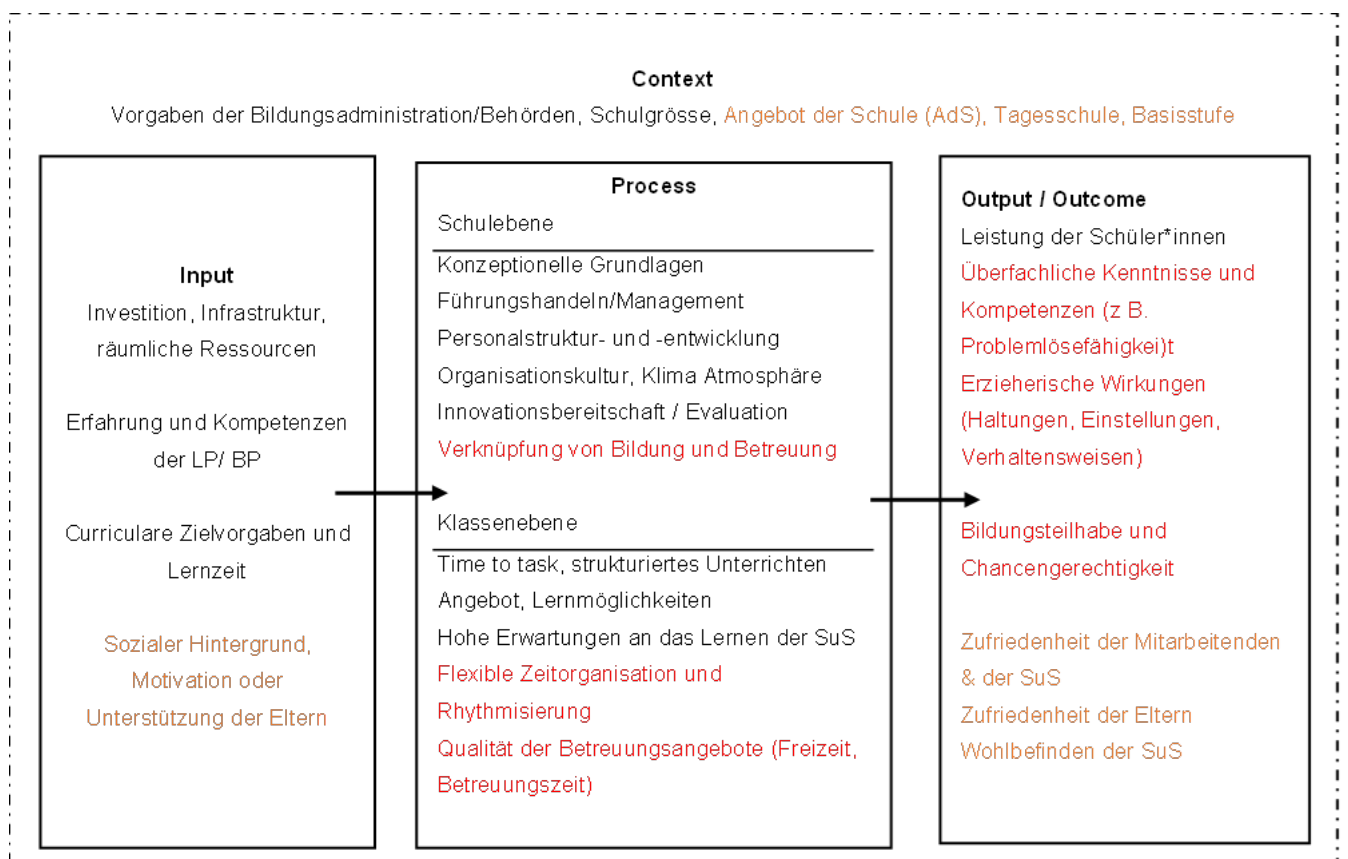


Abbildung 1: Modell zu Aspekten der Wirksamkeit / Qualität von Ganztageschulen (adaptiert von Scheerens, 1990; Becker & Willems, 2015 u.a.)

3.3 Wandel: Prozesse und Phasen aus der Organisationsentwicklung übertragen auf die Ganztageschule

Ganztageschulen sind laut Buske (2014) in einem institutionellen Organisationsbegriff zielgerichtete soziale Systeme mit geteilten Normen und Werten. Sie sind die objektiven Wirklichkeiten des Handelns der Mitarbeitenden. Die Organisation der einzelnen Ganztageschule ist in einen Kontext des Bildungssystems und der Bildungsadministration eingebettet, welche als überindividuelle Akteur*innen auf das Handeln der Individuen wirken. Es wird davon ausgegangen, dass während des Prozesses der Rekontextualisierung Verbindung von institutionellen bildungspolitischen Vorgaben sowie Gesichtspunkten rationalen Entscheidens und Handelns hergestellt werden, die die Umsetzung von Reformen und Innovationen massgeblich beeinflussen (Buske, 2014, 30 & 93; Fend, 2008a; Maag Merki, 2009). Das heisst, dass formale Vorgaben und Kontexte durch die tieferen Ebenen des Systems «ausgekleidet und re-interpretiert» (Buske, 2014, S. 86) werden, wodurch letztlich das Handeln der Mitarbeitenden und der Leitungsperson erklärt werden können.

Deshalb ist davon auszugehen, dass sich die Ganztageschulen in ihrem spezifischen Kontext entwickeln und – ähnlich wie andere marktorientierte Organisationen – verschiedene Stadien der Entwicklung durchlaufen. Glasl et al. (2020) beschreiben vier verschiedene Phasen, die eine Organisation nach ihrer Gründung durchläuft. Dies wird im Folgenden auf die Ganztageschule übertragen.

Aufgaben, Ziele, Aufbauorganisation, Führungs- oder Mitarbeitenden-Struktur und sogar die Identität einer Ganztageschule können sich über die Zeit verändern und eine andere Organisationsform benötigen. Wie in Abbildung 2 dargestellt, stecken neu eröffnete Ganztageschulen (vergleichbar mit einem Start-Up) am Anfang in der **Pionierphase**. Diese ist dadurch geprägt, dass selbstständige und charismatische Persönlichkeiten die Vision vorgeben und eine Vorbildfunktion einnehmen. Planung steht im Hintergrund, dafür wird rasch, spontan und direkt miteinander kommuniziert. Wenn Prozesse zu undurchschaubar oder willkürlich werden, kann die **Differenzierungsphase** die Mitarbeitenden der Ganztageschule weiterbringen. In dieser Phase wird eine klare Organisation aufgebaut mit Aufgabenzuweisung, Prozessen und Abläufen, die neu definiert werden. Geführt wird jetzt eher sachlich und gut begründet durch Erfahrung oder sogar Kennzahlen, wie Anmeldungszahlen oder Rückmeldungen der Mitarbeitenden, Schüler*innen und Eltern. Es werden Strukturen und Prozesse eingeführt, um stark engagierte Mitarbeitende zu entlasten. Es wird «geregelt, organisiert und geplant» (Glasl et al., 2020, S. 7). In dieser Phase besteht die Gefahr, dass zu viel strukturiert wird und die Organisation starr und bürokratisch wirken kann. Einige Mitarbeitende finden sich vielleicht persönlich nicht mehr in dieser Organisation wieder. Die **Integrationsphase** bringt wieder mehr Dynamik und Verbindung mit der gemeinsamen Mission. Da können auch Klärungsgespräche wichtig sein, nämlich darüber, wie sich die Mitarbeitenden persönlich einbringen, im Team gut zusammenarbeiten und einen hohen Nutzen für die Schüler*innen erzielen können. Die letzte **Assoziationsphase** verbindet die Ganztageschule mit ihrer Umwelt und ihrem Umfeld. Da interne Prozesse geregelt sind, hat man nun Zeit, sich mit der Schule und anderen Akteur*innen auszutauschen und Zusammenarbeit zu koordinieren.

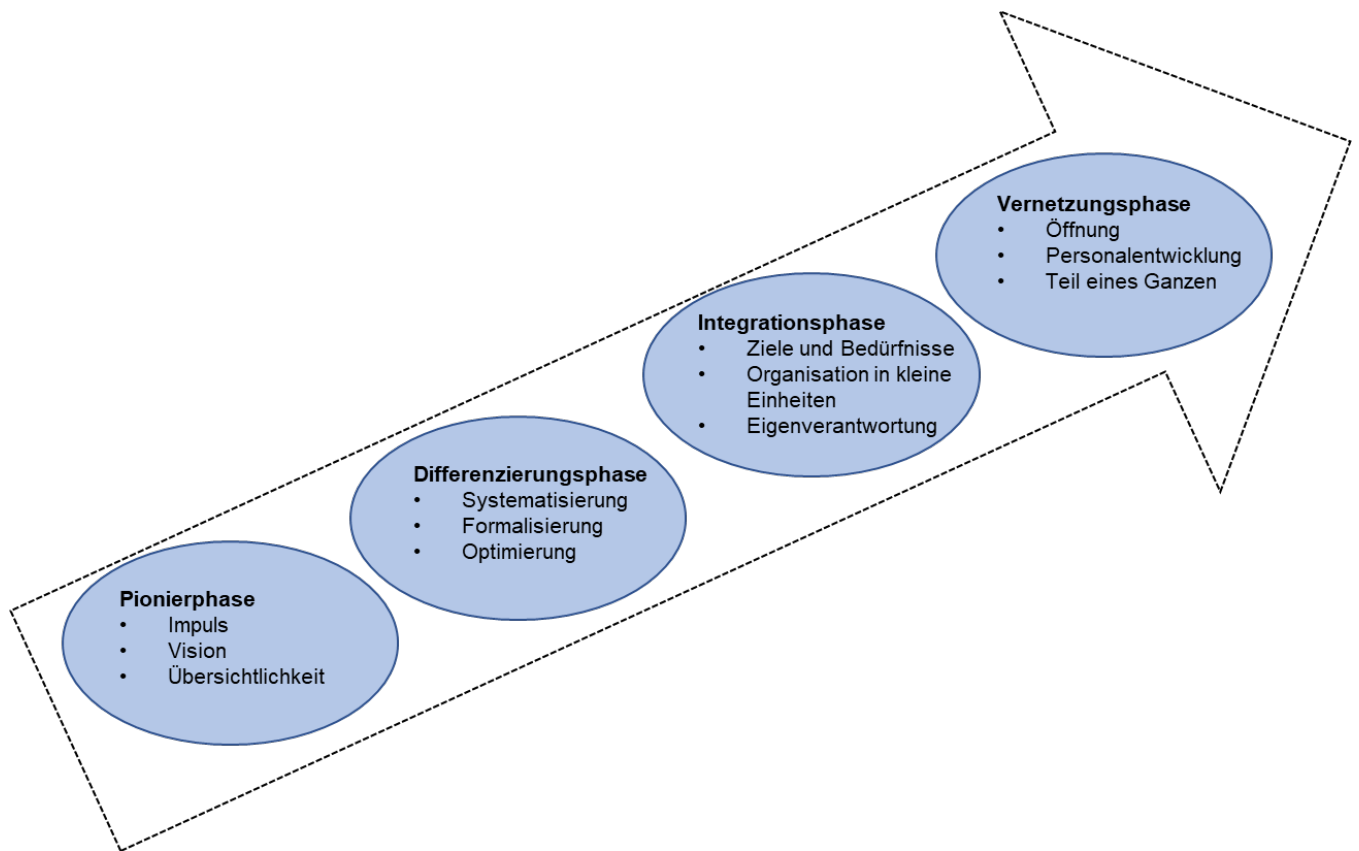


Abbildung 2: Stadien der Entwicklung einer Ganztagesesschule. Eigene Darstellung in Anlehnung an das Organisationsentwicklungsmodell nach Glasl et al. (2010)

Für das Verständnis der Einführung und Entwicklung einer Ganztagesesschule ist dieser Ansatz spannend, weil darin die Entwicklung als Prozess verstanden wird, der Zeit braucht und bei dem sich die Mitarbeitenden aktiv beteiligen müssen. Deshalb braucht es auch Ressourcen, damit sich die Beteiligten mit diesen Prozessen auseinandersetzen können.

Das Modell von Thom und Ritz (2017) lässt sich gut mit diesem Phasenmodell verbinden. Denn sie gehen davon aus, dass Veränderungen in allen Phasen bestimmte Wandlungsprozesse in Gang setzen müssen. Schulen und Ganztagesesschulen als Verwaltungsorganisationen werden als eher träge beschrieben. Durch die ausgewogene Berücksichtigung der drei Arten des Wandels – in den Bereichen Strategie, Struktur und Kultur – ist eine nachhaltige und ergebnisorientierte Veränderung möglich (Thom & Ritz, 2017, S. 51).

- Der **Strategiewandel** wird als «Schnittstellenaufgabe» bezeichnet (Thom & Ritz, 2017, S. 52), der sich die politischen (Schul- und Gemeindebehörden) und betrieblichen Steuerungsakteur*innen (Ganztageseschulleitung) widmen müssen. Wichtig ist hier auch die Rolle von gesetzlichen Vorgaben und Regelungen, die die Entscheidungen der Steuerungsakteur*innen beeinflussen. Aufgabe der strategischen Führung sind die «Sicherung des langfristigen Organisationserfolges» (Thom & Ritz, 2017, S. 53), das heisst, dass konkrete Ziele geplant und Entscheidungen getroffen werden müssen. Ebenso müssen zukünftige Risiken, Chancen und

Entwicklungen antizipiert werden. Thom und Ritz (2017) betonen, dass in staatlichen Organisationen und Verwaltungen der strategische Wandel insbesondere auf das «Wohl der Gesellschaft» ausgerichtet werden muss. Schon die Strategiebildung verlangt nach personellen Kapazitäten, damit die strategische Planung professionell umgesetzt und auch die Prozessbegleitung sichergestellt werden kann. Institutionen der öffentlichen Verwaltung sind oft durch eher starre Strukturen und Prozesse gekennzeichnet. Dies kann dazu führen, dass die Umsetzung innovativer Ideen durch knappe Ressourcen und Mittel gebremst und die Motivation zur Umsetzung von Innovationen eingeschränkt wird (Thom & Ritz, 2017, S. 51–55).

- Durch den Wandel von **Strukturen und Prozessen** müssen sich Aufgaben der Mitarbeitenden auch in der Aufbau- und Ablauforganisation sowie hinsichtlich ihrer Funktionen widerspiegeln. Strukturwandel kann sich z. B. in der Anpassung von Organigrammen und Organisationsformen niederschlagen, die den Alltag verändern (Thom & Ritz, 2017, S. 90). Je nach Grösse der Ganztageschule müssen verschiedene Aufgaben delegiert und neu zugeordnet werden, damit die Verantwortung für die Abläufe auch direkt beeinflusst werden kann. Dies kann auch bedeuten, dass Mitarbeitende neue Funktionen bekommen und sich in diesen veränderten Rahmenbedingungen auch persönlich weiterentwickeln müssen.
- Laut Thom und Ritz (2017) muss der **Kulturwandel** als Lernprozess verstanden werden, der sich bis hin zur Veränderung von Qualifikations- und Budgetierungssystemen umsetzen muss. Das heisst, dass einerseits sichtbare Konzepte und Leitbilder geschaffen werden müssen, die die Veränderung transportieren und sichtbar machen. Andererseits muss sich das Verhalten der Beteiligten verändern, wenn neue Werte definiert und umgesetzt werden. Schliesslich sind tiefliegende Veränderungen der Organisationskultur an neuen Grundannahmen abzulesen, die die Beteiligten in ihrem Alltag umsetzen. Die «kulturprägenden Verantwortungsträger» (Thom & Ritz, 2017, S. 80) – im Fall der Ganztageschule die Gemeindebehörde sowie schulische Leitungspersonen – müssen diesen Wandel als handlungsleitende Konzepte verinnerlichen und in den Alltag übertragen. Als zentrale Werte können z. B. Dialog, Offenheit, Respekt, Entwicklung und Engagement gelten, die nach Innen und Aussen getragen werden. Hinsichtlich der Mitarbeitenden-Orientierung ist zentral, dass hier dem «Ressourceneinsatz und erreichte[n] Wirkung» (Thom & Ritz, 2017, S. 81) entsprochen wird und somit die Mitarbeitenden genügend Handlungsspielraum in ihrem Alltag wahrnehmen.

Die hier beschriebenen theoretischen Modelle zeigen auf, dass die Ganztageschule als Organisation behandelt werden kann, die sich über die Zeit anhand verschiedener Phasen entwickelt. Die verschiedenen Arten des Wandels ermöglichen die klare Zuordnung und Analyse der vielfältigen Veränderungsprozesse, die bei der Einführung einer Reform ablaufen können. Im empirischen Teil soll der IST-Stand in den drei Standorten mit diesen theoretischen Modellen analysiert und miteinander verglichen werden.

4 Forschungsstand

Wichtigstes in Kürze

Aus der Beschreibung des Forschungsstands zur Ganztagesesschule wird ersichtlich, dass sich seit rund 20 Jahren verschiedene Forschungsprojekte mit der Gestaltung und Wirkung von Ganztagesesschulen beschäftigen. Die aufgeführte Forschung stammt hauptsächlich aus Deutschland, da dort eine ähnliche Entwicklung wie in der Schweiz festzustellen ist. Mit dem Finanzierungsschub von 2003 wurden in Deutschland fast flächendeckend offene und gebundene Ganztagesesschulen eingeführt und auch mit entsprechend hohen Erwartungen verbunden.

Die Forschung zeigt, dass die Eröffnung einer Ganztagesesschule nicht nur die Struktur der Einzelschule verändert, sondern sich auf verschiedene Prozessmerkmale des schulischen Geschehens auswirkt. Dazu gehören die Veränderung der Führungsstruktur, Alltagsorganisation und Räumlichkeiten, sowie der Zusammenarbeit der Mitarbeitenden und deren Arbeitsbedingungen. Noch wenig erforscht ist jedoch, inwiefern sich diese Veränderungen auf das Erleben der Schüler*innen auswirkt. Hinsichtlich der Wirksamkeit der Ganztagesesschule auf die Leistung der Schüler*innen sind die Ergebnisse nicht eindeutig; deutlicher fallen Studienergebnisse zur Wirkung auf sozio-emotionale Kompetenzen der Schüler*innen aus. Die Ergebnisse einzelner Studien müssen mit Vorsicht betrachtet werden, da sie von der Stichprobe, der Umsetzung konkreter Programme und auch der Teilnahmehäufigkeit der Schüler*innen abhängig sind.

Es gibt ebenfalls noch wenige Studien, die sich mit der Ebene der Einzelschule beschäftigen und beschreiben, welche Veränderungen durch die Eröffnung einer Ganztagesesschule für die Schüler*innen und auch für die Mitarbeitenden im Alltag spürbar werden. Dabei ist hinsichtlich der Veränderung der Lernkultur wichtig, das Wohlbefinden der Schüler*innen zu berücksichtigen.

Das folgende Kapitel befasst sich mit der Ganztagesesschule aus empirischer Sicht. Dabei wird insbesondere die Forschung aus dem deutschen Sprachraum miteinbezogen, welche sich intensiv mit dem Aufbau und den Entwicklungsdimensionen von Ganztagesesschulen beschäftigt. Zuerst werden Forschungsergebnisse beschrieben, die aufzeigen, was es braucht, damit ein solcher Veränderungsprozess wie die Einführung einer Ganztagesesschule erfolgreich umgesetzt werden kann. Danach wird auf verschiedene Prozessaspekte näher eingegangen. Dabei wird der Fokus auf die Themen Führung und Leitung, Arbeitssituation, Multiprofessionalität, Kooperation, Schulintegration, Raum sowie Unterrichts- und Lernkultur gelegt. Zuletzt wird auf die Wirkung der Ganztagesesschulen auf das Erleben der Schüler*innen eingegangen.

4.1 Allgemeine Erkenntnisse

Aus Sicht der Governance-Forschung wird der Ausbau der ganztägigen Bildung und Betreuung als wichtige Bildungsreform angesehen, welche nach den Ergebnissen von Pisa dringend notwendig war (Hascher, 2004a; Hascher et al., 2015; Pfaff & Radisch, 2015). Als Beweggründe für die Einführung der Ganztagesesschule werden insbesondere die verbesserte Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die Förderung des individuellen, leistungsdifferenzierten Lernens sowie eine veränderte Lern- und Lehrkultur genannt (KMK, 2015). Allgemein lässt sich feststellen, dass eine kohärente Darstellung des Forschungsgegenstandes «Ganztagesesschule» eine Herausforderung darstellt, da Ganztagesesschulen unterschiedlich definiert und ausgestaltet werden, in komplexen Strukturen und Zusammenhängen aufgebaut sind und sich ständig weiterentwickeln (Fischer & Rabenstein, 2015). Da Ganztagesesschulen vielseitig beeinflusst werden, sei dies aus politischer Ebene, durch Lehrplanvorgaben oder von verschiedenen Lehr- und Betreuungspersonen mit unterschiedlichen pädagogischen Haltungen, lässt sich die Wirkung nur bedingt bestimmten Massnahmen oder Merkmalen zuordnen (Fischer & Kielblock, 2021). Eine Vielzahl an Studien hat jedoch gezeigt, dass Schüler*innen nur von der ganztägigen Bildung und Betreuung profitieren können, wenn die Unterrichts- und Betreuungsangebote qualitativ hochwertig sind (Fischer, Holtappels et al., 2011; Schüpbach, 2010).

Tillmann (2014, S. 71) fand in der JAKO-O Bildungsstudie für den Kontext Deutschland heraus, dass im Vergleich zu 2010 inzwischen mehr Schüler*innen eine offene oder gebundene Ganztagesesschule besuchen (für Begriffserklärung siehe Kapitel 2.1), und die Nachfrage seitens der Eltern immer noch sehr gross ist. Insbesondere Eltern, bei denen beide Elternteile berufstätig sind, und alleinerziehende Elternteile wünschen sich einen Platz für ihr Kind an einer Ganztagesesschule (Tillmann, 2014). Ein Grund, weshalb die Eltern ihre Kinder an eine Ganztagesesschule schicken, ist ihre eigene Entlastung bei der Erziehungsarbeit. Dies finden für die gebundenen Ganztagesesschulen sowohl Züchner (2011) wie auch Tillmann (2014) heraus. Des Weiteren beschreibt Tillmann (2014, S. 73), dass die Lehrpersonen durch die Eltern bei gebundenen Ganztagesesschulen als engagierter wahrgenommen werden, sich besser um leistungsschwächere Schüler*innen kümmern und in der Schule stärker kooperieren. Nach Andresen et al. (2011, S. 214) erwarten die Eltern von der ganztägigen Bildung und Betreuung, dass neben den fachlichen Kompetenzen auch Normen und Werte vermittelt sowie die sozialen Kompetenzen geschult werden. Es zeigt sich in ihrer Studie, dass bildungsferne Eltern sich wünschen, dass sich die Schüler*innen in der Betreuungszeit von der Schule erholen können, während bildungsnahe Eltern auch während der Betreuung gerne Möglichkeiten für das Lernen und die Entwicklung ihrer Kinder hätten. So bestehen verschiedene Ansprüche hinsichtlich dem, was die Ganztagesesschule leisten soll (Andresen et al., 2011). Nach den Befunden der Studie zur Entwicklung der Ganztagesesschulen (StEG) besuchen etwas mehr Schüler*innen aus sozial privilegierten Schichten und meist ohne Migrationshintergrund das Ganztagesesschulangebot – sei dies in offener oder gebundener Form (Steiner, 2009).

4.2 Schulen im Wandel

Schulen, die sich einem Schulentwicklungsprozess widmen, befinden sich automatisch in einem Wandel, sei dies auf der Schul- oder der Klassenebene, oder hinsichtlich ihrer Strategie, Struktur oder Kultur (siehe Kapitel 3). Ganz allgemein spielen verschiedene Faktoren im Entwicklungsprozess eine entscheidende Rolle, so haben beispielsweise mit Blick auf den Kontext aus Sicht von Holtappels (2004) die schulinternen Organisationsstrukturen einen Einfluss, denn diese bestimmen letztlich, inwieweit ein innovationsförderndes Umfeld und eine effektive Infrastruktur vorhanden sind. Weiter zeigen die Ergebnisse von Holtappels (2004), dass die Umsetzung von Ganztageschulen stark variiert, da aufgrund der stattfindenden differenten kontextspezifischen Entwicklungsprozessen (Fend, 2008b) durch die unterschiedlichen Hintergründe der beteiligten Lehr- und Betreuungspersonen je eigene Lösungen gefunden werden müssen. Darüber hinaus kommen Holtappels und Rollett (2009, S. 35) in ihrer Untersuchung zum Schluss, dass die *Zielorientierung und Organisationskultur* einer Ganztageschule wichtige Einflussfaktoren für den Entwicklungsprozess sind. Eine grosse *Innovationsbereitschaft* des Lehrpersonenkollegiums hatte einen positiven Einfluss auf die Festlegung pädagogischer Entwicklungsziele sowie auf die Überprüfung von Qualität im Ganztage. Natürlich gibt es auch noch weitere Einflussfaktoren, welche sich auf einen Schulentwicklungsprozess wie die Einführung einer Ganztageschule auswirken können, all diese auszuführen würde aber den Rahmen dieses Berichts sprengen. Daher wird im Folgenden auf die Themenbereiche näher eingegangen, in denen sich deutliche Unterschiede zwischen einer Regelschule zu einer Ganztageschule zeigen, einerseits aus Sicht der genannten Forschung und andererseits auf Grundlage der ersten Begleitforschungsstudie von Jutzi et al. (2020).

4.2.1 Führung und Leitung

Die Leitung von Betreuungsangeboten ist eine relativ junge Funktion, die im Kanton Bern schon eine längere Tradition hat. Die Studie von Jutzi (2018) zeigt, dass Tagesschulleitungen hinsichtlich der Personalführung, Qualitätsentwicklung und Administration ähnliche Aufgaben erfüllen wie die Schulleitungen. In Tagesschulen kommt zusätzlich die verstärkte Öffentlichkeitsarbeit hinzu, da die Angebote von der Nachfrage der Eltern abhängig sind. Die Leitung der Ganztageschule übernimmt zusätzlich zum Schulbetrieb auch die Leitung der Betreuungspersonen. Dies sind zwei unterschiedliche Führungskontexte, die laut dem Vorgängerprojekt (Jutzi et al., 2020) vor allem auf strategischer Ebene viele Absprachen und eine Aufteilung der Aufgaben erfordert. Die Ganztageschulleitung steht somit vor der Herausforderung, ein neues Schulmodell in den schon bestehenden Strukturen zu eröffnen und den pädagogischen Gestaltungsspielraum für die neuen Mitarbeitenden zu ermöglichen.

Auch in der deutschen Forschung lässt sich nachzeichnen, dass Schulleitungen Schlüsselpersonen im Ganztageschulbetrieb sind (Dollinger, 2010, S. 140). Sie haben neben gängigen Management- und Führungsaufgaben – wie beispielsweise die Personalführung in verschiedenen Professionsbereichen oder der Umgang mit Erwartungen politischer Akteur*innen – auch die Verantwortung für die Koordination aller an der Ganztageschule beteiligte Personen und Gremien (Dollinger, 2014). Maag Merki

(2015) hält fest, dass Schulleitungen zentrale Akteur*innen im Entwicklungsprozess von Ganztages- schulen sind, denn sie müssen durch die Öffnung der Schule für eine Vielzahl verschiedener Berufs- gruppen ein «Miteinander» initiieren und damit auch eine enge Kooperation und Verknüpfung zwischen Unterricht und Betreuung etablieren. Huber (2020) führt aus, dass es an einer Ganztages- schule eine Führungsperson braucht, die in der Kooperation der unterschiedlichen Professionen einen Mehrwert sieht und die Kompetenzen besitzt, diese Zusammenarbeit zu initiieren und zu moderieren. Weiter postuliert Huber (2020), dass eine Schulleitung einer Ganztages- schule kooperativ führen muss, was bedeutet, dass sie das Team in ihr Führungshandeln miteinbeziehen und deren Meinungen und Vor- schläge berücksichtigen soll. Nach Appel (2018, zit. n. Huber 2020, S. 1429) ist kooperative Führung mehr als Führung durch Zielvorgaben, es umfasst die gemeinschaftsidentitätsstiftende Aufgabe der Führung durch gemeinsame Zielvereinbarung. Eine Möglichkeit des kooperativen Führungshandeln stellt «Distributed Leadership» dar, nach Preis (2021, S. 275) zu verstehen als «aufeinander abge- stimmtes Zusammenspiel aller Zielsetzungen, Entscheidungen und Umsetzungsprozesse, die inner- halb einer Einzelschule stattfinden». Schulleitende nehmen dabei aktiv handelnd eine Vermittlungs- position zwischen den unterschiedlichen Meinungen der Professionen ein und versuchen, Entschlei- dungsfindungen mit Rücksicht auf die Bedingungen an ihrer Schule und den rechtlichen Grundlagen zu steuern (Preis, 2021). Preis findet in ihrer Studie zu gebundenen Ganztages- schulen im Primarschul- bereich heraus, dass die Steuerung professionsübergreifender Zusammenarbeit komplex und in den verschiedenen Schulen noch unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Zudem bemängelt sie, dass die em- pirische Datengrundlage zum Schulleitungshandeln in Ganztages- schulen noch relativ begrenzt ist (Preis, 2021, S. 276).

4.2.2 Arbeitsbedingungen

Während zu den Arbeitsbedingungen von Lehrpersonen in der Schule und von Betreuungspersonen in der Tagesschule Forschungsergebnisse vorliegen, fehlen Erkenntnisse zu den Arbeitsbedingungen in Ganztages- schulen noch weitestgehend. Der Beruf der Lehrperson und der Arbeitsplatz Schule zeich- nen sich gemäss Rothland (2013, S. 23) durch verschiedene Charakteristika aus, wie beispielsweise die Zweiteilung des Arbeitsplatzes (ein fixer Arbeitsplatz für den Unterricht, ein flexibler für die Vor- und Nachbereitung), unvollständig geregelte Arbeitszeiten oder eine geringe Kontrolle über die erzielten Effekte. Die Arbeit von Betreuungspersonen in der Tagesschule zeichnet sich ebenfalls durch spezifi- sche Merkmale aus, wie die Anforderung, verschiedene Arbeiten gleichzeitig zu erledigen, zerstückelte Arbeitszeiten durch die modulare Organisation der Angebote oder wechselnde Kindergruppen (siehe auch Windlinger & Züger, 2020).

In den Ganztages- schulen arbeiten nun die Lehr- und Betreuungspersonen gemeinsam in einer neuen Struktur, die mehr ist als ein Nebeneinander von Schule und Tagesschule und deshalb mit veränderten Arbeitsbedingungen für die unterrichtenden und betreuenden Mitarbeitenden. Lehrpersonen sind nach Idel und Schütz (2018, S. 144) nicht nur länger in der Schule anwesend, «sondern sie übernehmen auch andere Aufgaben jenseits des Kerngeschäfts des Unterrichts». Sie sind neu auch zuständig für

die ausserunterrichtliche Betreuung der Schüler*innen und somit unter anderem auch für deren Freizeitgestaltung, Erziehung oder Hausaufgabenbetreuung. Im Vergleich zu Regelklassenlehrpersonen werden die Arbeitszeiten von Lehrpersonen einer Ganztagesesschule durch die Betreuung verlängert und es kommt zu einer zeitlichen Einschränkung und zur Notwendigkeit, das eigene Zeitmanagement anzupassen (Idel & Schütz, 2018).

Nach Idel und Schütz (2018) führen die veränderten Anforderungen an das pädagogische Handeln der Lehrpersonen zu mehr Ambivalenz. Ausserdem betonen sowohl die Lehrpersonen wie auch die Schulleitungen nach Olk et al. (2011, S. 70), dass «der Ganzttag für sie mit einem nicht unerheblichen Mehraufwand und hohem persönlichem Engagement (z. B. in nachmittäglichen Angeboten, Förderstunden) verbunden ist, der durch die erweiterten Stundenkontingente keineswegs kompensiert werden kann».

4.2.3 Multiprofessionalität

In einer Ganztagesesschule arbeiten Personen verschiedener Professionen zusammen. Als Profession bezeichnet man nicht nur eine bestimmte Tätigkeit an sich, sondern auch den biografischen Kontext sowie die erforderlichen Kenntnisse, Erfahrungen und Fertigkeiten zu deren Ausübung (Greving, 2011). Dies ist in einer Ganztagesesschule von besonderer Bedeutung, weil mehrere Personen mit verschiedenen Professionalitäten, also berufstypischen Kompetenzen, aufeinandertreffen und miteinander kooperieren müssen. Durch die Öffnung von Schule von einer monoprofessionellen hin zu einer multiprofessionellen Institution braucht es zwingend «neue Ordnungen von professioneller Kollegialität und Kooperation» (Idel & Schütz, 2018, S. 34).

Laut Breuer (2011) zeigen sich in der Kommunikation zwischen Betreuungspersonen und Lehrpersonen bestimmte Muster, die auf unterschiedliche Strategien der professionsbezogenen Ausdifferenzierung schliessen lassen. Das heisst, dass die beiden Professionen sich teilweise voneinander abgrenzen möchten und verschiedene Zuständigkeitsbereiche klar zuteilen. In den von Breuer (2011) begleiteten Teams von Lehr- und Betreuungspersonen zeigt sich, dass die beteiligten Personen die Verantwortlichkeiten aushandeln und oft fachlich differenzieren. Nichtsdestotrotz findet eine Verschmelzung der Aufgaben statt: Es «lässt sich in manchen Teams auch eine Tendenz einer Entdifferenzierung der fachlich-pädagogischen Tätigkeit rekonstruieren» (Breuer, 2011, S. 97). Die Autorin geht davon aus, dass diese unterschiedlichen von den Mitarbeitenden gewählten Strategien (der Differenzierung oder Entdifferenzierung) dazu beitragen sollen, dass einzelne Personen ein möglichst hohes «Mass an Autonomie – verstanden als Gestaltungsmöglichkeit des einzelnen Pädagogen – auch in derart intensiven Kooperationszusammenhängen aufrecht zu erhalten» erfahren können (Breuer, 2011, S. 97). Sauerwein (2019b) berichtet von einem Transformationsprozess, der an Ganztagesesschulen stattfindet, bei welchem sich die Aufgaben der Lehrpersonen und anderem pädagogischen Personal verändern: Die Lehrpersonen müssen sich stärker mit sozialpädagogischen Aufgaben beschäftigen, ohne dafür ausgebildet zu sein, während die Sozialpädagog*innen sich damit abfinden müssen, einen näheren Schulbezug zu haben und sich gegenüber Lehrpersonen behaupten zu müssen (Sauerwein, 2019b).

Buchna et al. (2016) fanden in ihrer Studie mit Grundschullehrkräften heraus, dass diese eine zentrale Rolle einnehmen und sowohl die Verantwortung für ihren Unterricht sowie auch für die Gestaltung der Betreuungsangebote übernehmen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Lehrpersonen im multiprofessionellen Team eine bestimmende Rolle einnehmen. Studien zeigen, dass in multiprofessionellen Teams zum Teil eine Hierarchie aufgrund unterschiedlicher Ausbildungen und professioneller Haltungen besteht. In ihrem Review stellen Hochfeld und Rothland (2022) fest, dass im Gesamtüberblick der untersuchten Studien die Zuständigkeitsbereiche klar zwischen Lehr- und Betreuungspersonen verteilt sind. Während Lehrpersonen allein die Unterrichtsinhalte planen und begründen, sind Betreuungspersonen primär für das Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler*innen zuständig. Beide Akteursgruppen sind jedoch gemeinsam für Beratungen jeglicher Hinsicht (z. B. der Eltern) verantwortlich. Sie berichten weiter, dass mehrere Studien herausgefunden haben, dass in gebundenen Ganztageschulen die multiprofessionelle Zusammenarbeit stärker gefördert wird, während in den offenen Ganztageschulen eher eine Hierarchie zwischen den Akteur*innengruppen vorherrscht.

4.2.4 Kooperation

Nach Fussangel und Gräsel (2014, S. 846) ist Kooperation eine «wichtige Strategie für die Entwicklung von Schule und Unterricht» und kann mithelfen, den vielfältigen Herausforderungen der heutigen Gesellschaft zu begegnen. Ausserdem kann eine erfolgreiche Kooperation zu einer erhöhten Effektivität von Schule und Unterricht führen, indem sie das Lernen der Schüler*innen verbessert, die Belastungen der Lehrpersonen reduziert, die Motivation fördert sowie die Möglichkeit bietet von anderen Lehr- und Fachpersonen zu lernen und die eigene Tätigkeit als professionell Handelnde*r zu reflektieren (Fussangel & Gräsel, 2014). Forschungsarbeiten zur Kooperation an Ganztageschulen beziehen sich vielfach auf die folgende Definition von Spiess (2004, S. 199): «Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie der Akteur*innen voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet». Da sich in einer Ganztageschule ein Wandel von einem monoprofessionellen hin zu einem multiprofessionellen Team vollzieht (Breuer, 2015), ist es bedeutsam, die verschiedenen Arten der Kooperation an einer Ganztageschule genauer zu betrachten. Als multiprofessionelle Kooperation wird die Zusammenarbeit zwischen den Angehörigen von mehr als zwei «Professionen» bezeichnet (Breuer, 2015). Darüber hinaus können die intraprofessionelle Kooperation, bei welcher Angehörige derselben Profession zusammenarbeiten (z. B. Lehrpersonen), und die interprofessionelle Kooperation, die Zusammenarbeit zwischen Personen von verschiedenen pädagogischen Professionen (Dizinger & Böhm-Kasper, 2019), unterschieden werden. Wie bereits in der Forschung zu Multiprofessionalität deutlich wird, ist die Zusammenarbeit unterschiedlicher Berufsgruppen in der Ganztageschule ein zentrales Thema. Speck et al. (2011) bezeichnen dies als multiprofessionelle Kooperation, die schon in der Organisationsstruktur der Ganztageschule angelegt ist. Für die gelingende Zusammenarbeit sind vier Aspekte wichtig:

- a) eine kontinuierliche Präsenz von anderen Berufsgruppen am Ort Schule,
- b) die Anerkennung anderer Professionen und Kooperationszufriedenheit,
- c) eine enge konzeptionelle und inhaltliche Abstimmung von vor- und nachmittäglichen Angeboten sowie
- d) eine strukturelle Absicherung der Kooperation (z. B. über Verträge und Gremien) (Speck et al., 2011, S. 187).

Um ein «Wir-Gefühl» sowie gegenseitiges Verständnis und Wertschätzung in der Ganztagesesschule wie auch in der Schule zu erreichen, braucht es viel Austausch und sowohl intraprofessionelles wie auch interprofessionelles Zusammenarbeiten. Zeit für Absprachen sind ein wichtiges Mittel, um die Arbeit erfolgreich zu bewältigen, mit dem Ziel, dass die Schüler*innen lernen und sich wohlfühlen können. In einigen Studien wird jedoch deutlich, dass zu wenige Zeitfenster für den Austausch und die Zusammenarbeit zur Verfügung stehen (StEG-Konsortium, 2019). Zusätzlich erschweren gewisse Anstellungsbedingungen (z. B. stundenweise oder teilzeitbeschäftigt), insbesondere des pädagogischen Personals, die vertiefte Kooperation. Es zeigt sich in einigen Studien, dass die Lehrpersonen die interprofessionelle Kooperation als Entlastung empfinden und sich das Wohlbefinden der Schüler*innen durch die veränderte Rhythmisierung des Schulalltags durch die verschiedenen Professionen steigert (Böhm-Kasper et al., 2013; Dizinger et al., 2011 zit. n. (Dizinger & Böhm-Kasper, 2019, S. 761). Obwohl die verschiedenen Professionen und deren andere Bildungsverständnisse und Berufskulturen zu Konflikten und Missverständnissen führen können (Reh & Breuer, 2012), zeigt sich in den Forschungsbefunden einiger Studien, dass die multiprofessionelle Zusammenarbeit als positiv und gewinnbringend wahrgenommen wird (Glesemann & Järvinen, 2015; Gröhlich et al., 2015). Hochfeld und Rothland (2022) streichen in ihrem Review wesentliche Determinanten für eine gelingende multiprofessionelle Kooperation heraus: Erstens spielen Beschäftigungsverhältnisse eine Rolle, wie viel Stunden für die Kooperation zur Verfügung stehen, wie viele Personen mit einem geringen Arbeitspensum angestellt sind und wie die Personen ins Schulgeschehen involviert werden können. Zweitens hat die Organisationsform – offen oder gebunden – einen Einfluss auf die Etablierung einer multiprofessionellen Kooperation. Wie bereits im Kapitel 4.2.3 beschrieben, wird die multiprofessionelle Kooperation besonders an gebundenen Ganztagesesschulen gefördert. Dies ist so, da sich die beiden Berufsgruppen an einer gebundenen Ganztagesesschule mehr wertschätzen, Lehrpersonen viel stärker in den Betreuungsteil miteingebunden werden und Weiterbildungen aufgrund der Verzahnung oftmals gemeinsam stattfinden (Hochfeld & Rothland, 2022). Drittens spielt das langjährige Bestehen der Ganztagesesschule eine Rolle, denn je länger die Lehr- und Betreuungspersonen zusammenarbeiten, desto besser etabliert sich sowohl die inter- wie auch die intraprofessionelle Zusammenarbeit. Viertens beeinflusst die strukturelle Absicherung die Kooperation an den Ganztagesesschulen. Fest etablierte Zeitgefässe fördern den regelmässigen Austausch und steigern die Komplexität der eingesetzten Kooperationsformen. Ausserdem unterstützen klare Zeitfenster professionsübergreifende Fortbildungen. Grundsätzlich kommt die Mehrzahl der untersuchten Studien zum Schluss, dass die Kooperation an Ganztagesesschulen aus Sicht der Akteur*innen als positiv bewertet wird (Hochfeld & Rothland, 2022). Dennoch finden sich vereinzelte

Befunde, die eine gegenteilige Bewertung feststellen (Buchna et al., 2016). Gewünscht wird in einer Vielzahl von Studien insbesondere, dass die Kooperation an Ganztageschulen noch intensiviert wird (Buchna et al., 2016; Hochfeld & Rothland, 2022).

Für die Einstufung der vorhandenen Kooperation an Schulen gibt es sogenannte Kooperationsstufenmodelle. Ein solches Modell wird im Folgenden kurz vorgestellt, es bezieht sich auf die Ausführungen von Dizinger und Böhm-Kasper (2019) (basierend auf dem Modell der Lehrerverbundenheit von Fussangel & Gräsel, 2006). Das Kooperationsmodell umfasst die drei Stufen Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion (Abbildung 3).

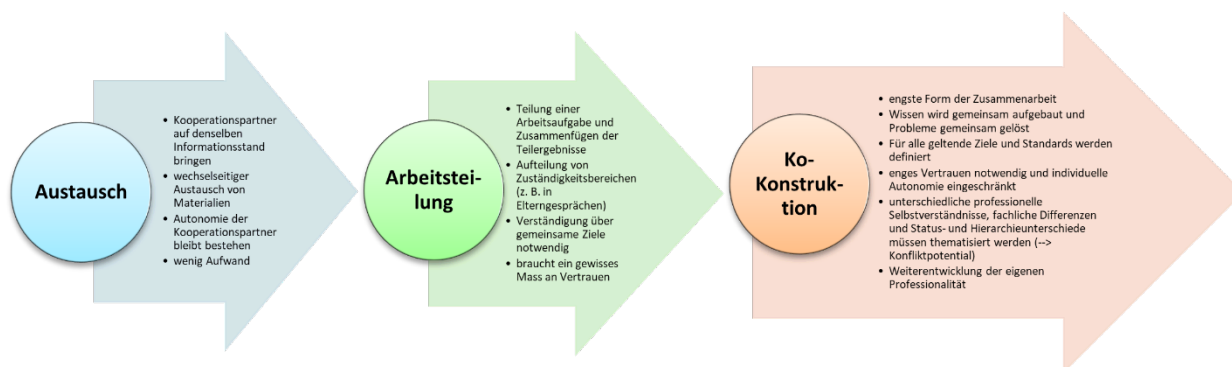


Abbildung 3: Kooperationsmodell (in Anlehnung an Dizinger & Böhm-Kasper, 2019)

Die Studie von Jutzi (2018, 2020) zeigt auf, dass in den über 30 untersuchten Tagesschulen des Kantons Bern die multiprofessionelle Kooperation zwischen Lehrpersonen der Schule und den Betreuungspersonen der Tagesschule noch schwach ausgeprägt ist. Dies zeigt sich z. B. hinsichtlich des informellen Austausches. Die Mitarbeitenden der Betreuung tauschen sich fast täglich mit den anderen Betreuungspersonen aus, während sie nur einmal monatlich mit den unterrichtenden Lehrpersonen in Kontakt treten (Jutzi, 2020, S. 91). Formelle Absprachen zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und Mitarbeitenden der Tagesschule finden noch seltener statt, im Durchschnitt etwa halbjährlich. Auch hinsichtlich der Kooperationsinhalte lässt sich aus dieser Studie schlussfolgern, dass disziplinarische Schwierigkeiten im Vordergrund stehen und weniger zur Förderung spezifischer (schulischer) Kompetenzen eine Absprache zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und Betreuungspersonen stattfindet. Die Zusammenarbeit orientiert sich vor allem an der gemeinsamen Koordination von Aufgaben und dem Austausch von Informationen. Die Ko-Konstruktion als «höchste Form» der Zusammenarbeit scheint in der multiprofessionellen Kooperation zwischen Betreuungspersonen der Tagesschule und unterrichtenden Lehrpersonen sehr selten zu sein (Jutzi, 2020, 98ff). Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse stellt sich die Frage, inwiefern die multiprofessionelle Kooperation in der Ganztageschule anders ausgestaltet und als zwischen Schule und Tagesschule, die im Alltag keine Überschneidungspunkte aufweisen, genutzt werden kann

4.2.5 Schulintegration

Im Vorgängerprojekt «Erfahrung Ganztageschule» (Jutzi et al., 2020) stand die Darstellung der neuen Rahmenbedingungen und die Koordination von Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten in der ersten Ganztageschule der Stadt Bern im Vordergrund. Das Forschungsprojekt zeigt aus unterschiedlichen Perspektiven auf, dass die Ganztageschule als «System im System» wahrgenommen wird und die Betreuung und der Unterricht als «zwei Welten» beschrieben werden (Jutzi et al., 2020, S. 62). Die Gruppendiskussionen mit den Regelklassenlehrpersonen zeigen auf, dass sie wenig über die Ganztageschule wissen und weder pädagogisch noch strukturell an einer engen Zusammenarbeit interessiert sind. Auch die Leitungspersonen sehen die Integration der Ganztageschule in das Gesamtsystem der Schule als Herausforderung. Nur die räumliche Integration ist gegeben, da die Ganztageschule im Schulhaus integriert ist und auch dieselben Räumlichkeiten und Aussenbereiche nutzt. Ansonsten konnten in dieser Ganztageschule kaum Berührungspunkte gefunden werden, an denen die Mitarbeitenden der Ganztageschule und der Regelklassen gemeinsam beteiligt waren. Ebenso wird von unterschiedlichen Kulturen und Strukturen (z. B. Pausenzeiten) gesprochen, die einer Integration der Ganztageschule eher entgegenwirken. Eine der befragten Personen beschreibt es so: «Schlussendlich sind es zwei Institutionen, die separat organisiert sind und sich im gleichen Gebäude befinden, man kann einen guten Kontakt haben. Sollte es mehr integriert sein, dann müsste man die Organisationsstruktur verbinden, sonst findet es gar nicht statt.» (Jutzi et al., 2020, S. 65). Somit lässt sich schlussfolgern, dass ohne eine konkrete Förderung z. B. anhand gemeinsamer Aktivitäten (z. B. Weiterbildungen, etc.) eine Integration der Ganztageschule in das Gesamtsystem nicht einfach ist und von den unterschiedlichen pädagogischen Haltungen geprägt wird. Ein Vergleich von unterschiedlichen Standorten über die Zeit hinweg ist diesbezüglich sehr aufschlussreich.

4.2.6 Raum

Ausgehend von den Qualitätsstandards der Hort- und Ganztagesangebote Skala (HUGS, Tietze & Rossbach, 2005) muss berücksichtigt werden, welche räumlichen Voraussetzungen für eine Ganztageschule notwendig sind. Dabei werden die folgenden Qualitätsstandards überprüft, welche einerseits normativ geprägt sind, aber sich andererseits sehr stark an den Entwicklungsbedürfnissen der Schüler*innen orientieren:

1. Innenraum: Es ist ausreichend Platz für die Bewegungsfreiheit der Schüler*innen vorhanden (mindestens 5m² pro Kind empfiehlt der Verband Kinderbetreuung Schweiz 2020). Die Räume sind ansprechend, hell und weiträumig. Die Räume verfügen über eine gute Belüftung, über Temperaturregulierung sowie über Vorhänge oder Jalousien zur Regulierung des Einfalls an Tageslicht. Die vorhandenen Räume sind gepflegt, die Fussböden werden regelmässig gereinigt. Zudem ist der Lärmpegel im Raum erträglich (es hallt nicht; evtl. Schalldämpfung).
2. Grobmotorische Aktivitäten: Es ist im Innen- wie im Aussenbereich ausreichend Platz für grobmotorische Aktivitäten für alle Schüler*innen vorhanden, welcher ansprechend und

abwechslungsreich gestaltet ist. Es gibt eine Vielfalt an Möglichkeiten zur Lern- und Freizeitgestaltung. So stehen beispielsweise Computer, Werkbänke, Tischtennistische, eine Kletterwand oder ähnliches zur Verfügung. Die festinstallierten Geräte sind robust, altersgemäss und leicht zugänglich. Es sind stimulierende Geräte sowohl im Innen- wie auch im Aussenbereich vorhanden. Alle Geräte sind den Schüler*innen zur freien, selbstständigen Nutzung zugänglich. Jüngere Schüler*innen haben einen von den älteren Schüler*innen abgetrennten Bereich zum Spielen und umgekehrt.

3. Rückzugsmöglichkeiten: Es hat einen speziellen Bereich, der für einzelne Schüler*innen oder kleine Gruppen reserviert ist, der vor Störung durch andere geschützt ist, so dass die Schüler*innen alleine sein können. Die Schüler*innen können dafür auch eigene Rückzugsbereiche gestalten (z. B. Möbel bewegen, um einen solchen Platz zu schaffen). Die Mitarbeitenden können die Schüler*innen auch in den Rückzugsmöglichkeiten beaufsichtigen.
4. Raumgestaltung: Die Räume weisen verschiedene Funktionsbereiche auf und sind zweckmässig ausgestattet. So ist z. B. eine Spielecke mit Legos, eine Bauecke mit vielen Klötzen, eine Musikhörecke, eine Lesecke und eine Malecke vorhanden. Es sollte eine Vielfalt an verschiedenen Funktionsbereichen geben, um verschiedene Lernerfahrungen für Schüler*innen zur ermöglichen. Die lauten Funktionsbereiche sind von den ruhigen Funktionsbereichen räumlich getrennt. Die selbstständige Nutzung der Funktionsbereiche durch die Schüler*innen wird mittels Beschriftungen und einem logischen Aufbau unterstützt. Es gibt auch einen stillen Arbeitsbereich, wo die Schüler*innen für sich selbst noch Aufgaben erledigen können oder etwas von der Schule fertig machen können. Dabei steht ihnen alles notwendige Material zur Verfügung (z. B. Leimstifte, Scheren, Stifte, usw.).
5. Täglicher Bedarf: Es steht ausreichend Ausstattung für die regelmässige Pflege und Versorgung zur Verfügung (z. B. WC, Waschräume, Küche). Ausserdem verfügt das Ganztagesangebot über Möglichkeiten zum Essen und für die Mittagsruhe. Dafür stehen den Schüler*innen kuschelige Gegenstände zur Verfügung (z. B. Kissen, Sofas oder Teppiche) oder ein Teil des Raumes wird als Kuschelecke eingerichtet.

Die Berücksichtigung dieser Qualitätsstandards kann dazu beitragen, dass sich die Schüler*innen wie auch die Lehr- und Betreuungspersonen in einem Ganztagesangebot wohl fühlen. Konkrete Forschung zur Ausgestaltung dieses Qualitätsbereichs gibt es bis anhin wenig. Die Studie von Jutzi (2020) zeigt aber auf, dass 32 beobachtete Tagesschulen im Kanton Bern grundsätzlich gute räumliche Bedingungen aufweisen. Dies deutet darauf hin, dass viel in den Ausbau der Betreuungsangebote im Kanton Bern investiert wurde (Jutzi, 2020, S. 137).

Die räumlichen Rahmenbedingungen sind auch bei der Eröffnung einer Ganztageschule eine Herausforderung. Denn es war unklar, wie viel Raum eine Ganztageschule benötigt. Aus den Erfahrungen der ersten Ganztageschule der Stadt Bern wurde ersichtlich (Jutzi et al., 2020), dass die räumliche Ausstattung beim ersten Befragungszeitpunkt noch als ungenügend wahrgenommen wurde und viele Absprachen mit den Regelklassenlehrpersonen notwendig waren. Dies hat sich vom ersten zum

zweiten Befragungszeitpunkt verbessert. Dennoch erfordern Mehrfachnutzungen der Räume und Ausenbereiche Absprachen und das Festlegen von gemeinsamen Regeln. In dieser Fallstudie gab es noch keine Vergleichsmöglichkeit der räumlichen Struktur. Deshalb soll diese im vorliegenden Forschungsprojekt vertieft dargestellt und zwischen den verschiedenen Standorten verglichen werden.

4.2.7 Unterrichts- und Lernkultur

Obwohl viele Forscher*innen betonen, dass sich die Ganztageschule zu einem «Lern – und Lebensraum» für die Schüler*innen entwickelt und sie gemeinsam mit den Lehrpersonen das Lernen und Zusammenleben spielerisch gestalten können (Bueb, 2010; Niederberger, 2020), zeigen Forschungsbefunde, dass die Realität zumeist anders aussieht (Trautmann & Lipkina, 2020). Hinsichtlich einer veränderten Lernkultur stimmen die Ausführungen von Fischer und Kielblock bezüglich den von ihnen untersuchten Studienergebnissen (StEG und LUGS, 2021, S. 12) eher pessimistisch, denn es zeigt sich, dass gerade in fachbezogenen Ganztagesschulangeboten häufig lehrpersonenzentriert und mit Arbeitsblättern gearbeitet wird, anstatt auf kooperative und projektorientierte Lernformen zu setzen (Fischer & Kielblock, 2021). Während in den Regelklassen die Vermittlung von Unterrichtsstoff im Zentrum steht und der Fokus primär auf der akademischen Leistung liegt, soll in der Ganztageschule die ganzheitliche Bildung und Förderung der individuellen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen dominieren (Fischer & Richey, 2021) sowie selbstgesteuerte und soziale Lernprozesse gefördert werden (Wissenschaftsgeleiteter Qualitätsdialog zum Ganzttag [QUAD], 2021, S. 4). Haenisch (2009) fand in einer Evaluation offener Ganztageschulen in Deutschland heraus, dass die Lehrpersonen über eine ganzheitlichere Sichtweise auf die Schüler*innen berichten, wenn sie diese auch noch in anderen Settings als der Schule begleiten. Neben dem besseren Kennenlernen der Schüler*innen in Situationen ohne Bewertungsdruck können die Lehrpersonen das Betreuungssetting auch für diagnostische Zwecke nutzen (Haenisch, 2009, S. 25). Hinsichtlich der individuellen Förderung berichtet auch Vollstädt (2009, S. 34) von einer Chance in einer Ganztageschule den Fokus von einer defizitorientierten Förderung hin zu einer systematischen Förderung aller Schüler*innen zu wechseln. Er betont jedoch, dass sich dafür die Lernkultur verändern muss, so müssen vermehrt selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen sowie ein differenziertes Unterrichtsangebot in den Unterrichtsalltag integriert werden (Vollstädt, 2009). Weiter führt er aus, dass die Ganztageschule vielfältigeres und nachhaltigeres Lernen ermöglichen kann, dadurch dass sie über den ganzen Tag andere Lernorte besuchen oder Expert*innen zu sich einladen, Erfahrungslernen in Alltagssituationen integrieren, reflexives Arbeiten anregen oder das formelle Lernen anderweitig mit informellem Lernen kombinieren kann (Vollstädt, 2009, S. 35). In den folgenden zwei Abschnitten werden Erwartungen an die Lernkultur hinsichtlich Wohlbefinden, Partizipation und Rhythmisierung ausführlich beschrieben. Da es noch wenig Forschung zu Ganztageschulen gibt, werden vorwiegend Studien aus Regelklassen oder theoretische Ansätze beschrieben.

Wohlbefinden

Neben dem Erlernen von Fachinhalten und dem Fördern von Kompetenzen ist die Sicherstellung des Wohlbefindens von Schüler*innen eine der grundlegenden Aufgaben einer Schule. Das Wohlbefinden von Schüler*innen kann als eine Erlebensqualität bezeichnet werden, «bei der positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule und dem schulischen Kontext bestehen und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren» (Hascher, 2004b, S. 150). Sich Wohlfühlen erweist sich unter anderem als zentral, da positive Gefühle und Einstellungen gegenüber der Schule eine stabilisierende und unterstützende Grundlage für den Kompetenzerwerb und die Entwicklung der Schüler*innen bilden (Hascher et al., 2011). Da Wohlbefinden kontextabhängig variiert, sollte es während Veränderungsprozessen an Schulen unbedingt berücksichtigt, respektive kontrolliert werden (Hascher et al., 2011).

Es existieren zwar unterschiedliche Konzepte des schulischen Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen (Hascher & Hagenauer, 2020), die meisten Ansätze stimmen jedoch überein, dass schulisches Wohlbefinden ein multidimensionales Konstrukt ist, das sowohl positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, Leistungsfähigkeit als auch soziale und körperliche Aspekte beinhaltet (z. B. Wustmann Seiler et al., 2015). Hascher et al. (2004, S. 134) führen sechs Dimensionen des Wohlbefindens aus:

- Positive Kognitionen und Emotionen gegenüber der Schule (z. B. erleben von Kompetenz)
- Freude in und an der Schule (z. B. sich über eine gezeigte Leistung freuen)
- Schulisches Selbstbewusstsein (z. B. sich den Anforderungen der Schule gewachsen fühlen)
- Keine Sorgen und Probleme wegen der Schule (z. B. kein Stress wegen unklaren Lernzielen)
- Keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule (z. B. keine Bauchschmerzen wegen einer Prüfung)
- Keine sozialen Probleme in der Schule (z. B. keinen Streit mit Mitschüler*innen)

Auf das Wohlbefinden in der Schule allgemein nehmen nach Schürer et al. (2021) vor allem die Merkmale des einzelnen Kindes, die Gestaltung des Unterrichts sowie soziale Beziehungen Einfluss. Besonders die Lehrpersonen-Schüler*innen-Beziehung und das Zusammensein mit Mitschüler*innen haben sich als relevant für das Wohlbefinden der Schüler*innen erwiesen (Hascher et al., 2004; Schürer et al., 2021; QUAD, 2021). Schulisches Wohlbefinden der Schüler*innen kann somit unter anderem durch die Stärkung der Beziehung zur Lehrperson, durch eine gute soziale Integration, durch Mitbestimmungs- und Beteiligungsmöglichkeiten, durch ein lernförderliches Klassenklima sowie durch eine ausgeprägte Schüler*innenorientierung gefördert werden (Fend & Sandmeier, 2004; Hascher et al., 2004; Hosenfeld & Helmke, 2004).

Die Forschung von Hascher und Hagenauer (2020) zeigt für Jugendliche (Durchschnittsalter knapp 16 Jahre) auf, dass diese grundsätzlich positive Kognitionen und Emotionen gegenüber der Schule sowie ein positives Selbstkonzept haben (im Durchschnitt Zustimmung über einem Wert von 4 in der Skala von 1-6). Sorgen machen sich Mädchen deutlich häufiger (M=3.48) als Jungen (M=2.96). Die Werte hinsichtlich sozialer oder körperlicher Probleme liegen mit einem Wert von unter 2 eher tief (1= erleben es nie, 6= erleben es häufig). Ähnliche Befunde zeigt die Forschung von Hosenfeld und Helmke (2004).

Sie stellen bei den Hauptschüler*innen eine Tendenz zur Mitte bei der Schulfreude und eine hohe Ausprägung des Wohlbefindens in der Klasse fest. Wustmann Seiler et al. (2015) zeigen, dass das schulische Wohlbefinden von Schüler*innen in den ersten beiden Schuljahren leicht steigt. Ebenfalls zeichnet sich ab, dass Schüler*innen, die sich zu Beginn sehr positiv einschätzen, einen stärkeren Rückgang ihrer Einschätzung wahrnehmen als die anderen Schüler*innen. Dies wird «Bezugsgruppen-effekt» genannt, der durch die gemeinsame Schulerfahrung begründet werden kann. Die Eltern sind in ihrer Einschätzung etwas kritischer als ihre Kinder.

Das Wohlbefinden in Ganztagesesschulen wurde bislang kaum empirisch untersucht (Chiapparini, 2017). Auch nach Fischer und Richey (2021) wirken sich positive Beziehungen, die im Ganztagesesschulkontext durch das Kennenlernen in anderen Kontexten und durch den engen Kontakt einfacher hergestellt werden können, nachhaltig auf das Wohlbefinden beider Seiten aus. Stecher et al. (2009) finden heraus, dass in Ganztagesesschulen die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit durch die vielfältig eingesetzten Lehr-Lernmethoden und durch den stärkeren Bezug zu Gleichaltrigen besser gefördert werden können. Zudem bietet nach Fischer und Richey (2021, S. 175) die Ganztagesesschule Unterricht an, der an spezifische Interessen der Schüler*innen sowie an das Alltagsleben geknüpft und auf die Bedürfnisse der Schüler*innen abgestimmt ist, was deren Wohlbefinden steigern sollte. Die Befunde aus StEG (Fischer et al., 2013; StEG-Konsortium, 2010) zeigen, dass der Besuch der Ganztagesesschule zu einer Steigerung der erlebten Schulfreude führen kann und dass ein Besuch der Ganztagesesschule zu einer Entlastung der Familien führt. Für das Wohlbefinden der Mitarbeitenden ist insbesondere eine auf Vertrauen basierende, wertschätzende und erfolgreiche Zusammenarbeit eine wichtige Grundlage. Dafür ist es zentral, dass die Teams konstant bleiben (QUAD, 2021). Nach Fischer und Richey (2021, S. 170) wirkt sich ein positives Schulklima auch positiv auf das Wohlbefinden aller Beteiligten aus.

Partizipation

Partizipation wird häufig synonym zu Begriffen wie Teilhabe, Teilnahme, Mitbestimmung oder Beteiligung verwendet (Wagener, 2013). Durch Partizipationsmöglichkeiten sollen die Schüler*innen in Verantwortungsübernahme, Toleranz und politischer Teilhabe geschult werden (Eikel, 2007). Im Alltag übernehmen die Möglichkeiten zur Partizipation unterschiedliche Funktionen: So trägt die Partizipation erstens zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen bei; zweitens werden dabei verschiedene Sozial- und Selbstkompetenzen wie kritisches Denken, Entscheidungsfindung und Argumentieren geschult; und drittens werden durch Mitbestimmungsmöglichkeiten die Bedürfnisse nach Selbstbestimmung, sozialer Anerkennung und Selbstwirksamkeit befriedigt (Eikel, 2007; Schulamt Stadt Zürich, 2013). Da an Ganztagesesschulen mehr Zeit zur Verfügung steht als in Regelklassen und für die Betreuung externe Curricula fehlen, wird davon ausgegangen, dass die Mitarbeitenden ihren Schüler*innen mehr Möglichkeiten zur Partizipation bieten (Sauerwein, 2019a, S. 439). Der Blick auf die Praxis zeigt jedoch, dass das Potential von Ganztagesesschulen bei der Umsetzung partizipativer Gelegenheiten noch wenig ausschöpft wird (Wagener, 2013, S. 116). Die Studie von Coelen et al. (2013) liefert dafür

eine mögliche Erklärung, denn laut ihnen haben ein Viertel der Lehrpersonen das Gefühl durch die Gewährung von Partizipationsmöglichkeiten an Autorität zu verlieren. Über 80% der befragten erwachsenen Personen möchten den Schüler*innen jedoch im Alltag mehr Beteiligungsmöglichkeiten bieten, um deren persönliche Kompetenzen und deren Schulfreude zu fördern (Coelen et al., 2013, S. 19). Wagener (2013, S. 278) betont, dass die Partizipation nicht von der ganztägigen Bildung und Betreuung abhängt, sondern allgemein einen Teil der Schule sein sollte. Laut dem Wissenschaftsgeleiteten Qualitätsdialog zum Ganzttag (QUAD, 2021) sollte für ein vertrauensvolles Miteinander den Schüler*innen die Möglichkeit zur Mitbestimmung gegeben werden, sie sollen beispielsweise eigene Projekte umsetzen dürfen, selbst Verantwortung für ihr Lernen übernehmen können und die Mitarbeitenden durch Ämter und Dienste im reibungslosen Ablauf des ganzen Tages unterstützen (z. B. Spielgeräte aufräumen oder Essen schöpfen). Nach Sauerwein (2019a, S. 454) führt das Gewähren von Partizipationsmöglichkeiten zu einem besseren Selbstwert und zu einer höheren sozialen Selbstwirksamkeit.

Rhythmisierung

Die Einteilung der Zeit sowohl hinsichtlich des Unterrichts wie auch der Betreuung spielt in Ganztageschulen eine zentrale Rolle. Die Ganztageschule sollte es ermöglichen, die unterschiedlichen Aktivitäten im Unterricht und in der Betreuung neu zu koordinieren. Anders als in einer Regelklasse ist die Planung der Unterrichts- und Pausenzeiten sowie der Betreuungszeit flexibler handhabbar und soll den Bedürfnissen der Schüler*innen angepasst werden.

In einer Ganztageschule geht es theoretisch darum, sich an einem möglichst kindgerechten und lebensnahen Rhythmus zu orientieren, wobei zwischen Anspannung und Entspannung abgewechselt werden sollte (Rabenstein, 2020). Nach Appel und Rutz (1998) soll der Unterricht und die ausserunterrichtlichen Tätigkeiten möglichst harmonisch aufeinander abgestimmt sein, so soll die Ganztageschule eine «gemeinschaftsverbindende Lern- und Lebensstätte» (1998, S. 140) sein, in der sich die Schüler*innen wohlfühlen können und in der die herkömmlichen sturen Unterrichtsstunden durch einen spürbaren, natürlichen Rhythmus abgelöst werden. Burk (2006) erklärt, dass es drei verschiedene Formen der Rhythmisierung eines Schultages gibt, nämlich den Takt, die äussere und die innere Rhythmisierung (Abbildung 4). Der Takt beinhaltet ihm zufolge die zeitliche Strukturierung des Schultages, also die Einteilung der Unterrichtsblöcke und Betreuungszeiten sowie die für die Übergänge wichtigen Rituale. Davon grenzt er die äussere Rhythmisierung ab, die er beschreibt als Veränderungen der Sozialformen und Lehr- und Lernmethoden (z. B. Stationenlernen oder Wochenplanarbeit). Die letzte Form ist die innere Rhythmisierung, die den individuellen Rhythmus des Kindes sowie dessen eigene Steuerung seines Lernens umfasst.

Takt	Einteilung des Unterrichtstages in Blöcke und Pausen, Festlegung bestimmter Abschnitte innerhalb eines Unterrichtsblocks (z. B.: Offener Anfang, Fächer, AGs)	<i>Gelenkt durch</i> Das System (Schulkonzept / Gremien)
Äußere Rhythmisierung	Wechsel der Lehr- und Lernformen einer Gruppe innerhalb eines Unterrichtsblocks	<i>Gelenkt durch</i> Die unterrichtende Lehrkraft / das Team / das Kind
Innere Rhythmisierung	Eigenrhythmus, individuelle Steuerung des Lernprozesses	<i>Gelenkt durch</i> Das Kind

Abbildung 4: Drei Formen der Rhythmisierung nach Burk (2006, S. 35)

Nach Rabenstein (2020, S. 1025) hängt die zeitliche Strukturierung des Schulalltags von den «schulspezifischen Bedingungen – vor allem in Hinblick auf das vorhandene Raumangebot und das Personal» – ab. Ihr zufolge gibt es bislang keine weiteren empirisch begründeten Aussagen zur Zeit und Rhythmisierung im Ganztagesesschulkontext (Rabenstein, 2020, S. 1029).

Aus dem Vorgängerprojekt (Jutzi et al., 2020) wurde ersichtlich, dass die Rhythmisierung von Unterricht und Betreuung aus Sicht der Mitarbeitenden gut gelingt. In der Praxis gibt es jedoch wenig Überschneidung zwischen den beiden Bereichen. Hinsichtlich des Takts zeichnet sich die Ganztagesesschule durch flexiblere Pausenstrukturen und Übergänge zwischen Unterricht und Betreuung aus. Die äussere und innere Rhythmisierung wird noch wenig umgesetzt. Das heisst, dass Betreuungspersonen sich wenig im Unterricht beteiligen und ein Wechsel zwischen Unterricht und Betreuung nur in Ausnahmesituationen möglich ist. Gemeinsame Projekte gibt es noch keine, in denen Lehr- und Betreuungspersonen etwas planen und umsetzen und dabei die zeitlichen Strukturen anpassen. Die Verantwortlichkeiten, Rollen und Aufgaben sind den Betreuungs- und Lehrpersonen meistens klar zugewiesen und werden im Alltag wenig aufgeweicht. Für das vorliegende Forschungsprojekt ist es aber zentral, dass die Möglichkeiten der Rhythmisierung in anderen Teams und Rollenzuweisungen systematisch analysiert und auch über die Zeit hinweg beobachtet werden.

4.3 Wirkung der Ganztagesesschule

Hinsichtlich der Wirkung der Ganztagesesschule auf die Schüler*innen wird bei der folgenden Darstellung der Forschungsbefunde zwischen dem Einfluss auf fachliche und überfachliche Kompetenzen differenziert.

4.3.1 Fachliche Kompetenzen

Dadurch dass die Schüler*innen mehr Zeit in der Schule verbringen, ergeben sich weitere Bildungsmöglichkeiten als nur im Unterricht. Dies eröffnet nach Chiapparini et al. (2020, S. 212) «die Möglichkeit, das schulische Bildungsverständnis zu erweitern». So könnte es sein, dass die Bildungschancen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder aus sozial niedrigeren Verhältnissen gesteigert werden können. Gleichzeitig stellen dies andere Autor*innen in Frage (Idel et al., 2009; Strietholt et al., 2015) oder befürchten gar eine «Scholarisierung der Freizeit» (Fölling-Albers, 2000). Eine Vielzahl an Studien zeigt, dass sowohl die Teilnahme an den gebundenen Zeiten in der Tagesschule als auch die Qualität der Lernangebote eine fachbezogene oder fachübergreifende Wirkung haben (für eine Übersicht: Fischer & Kielblock, 2021). Die Noten der Schüler*innen fallen beim Besuch der gebundenen Ganztageschule meist besser aus, wobei dies wahrscheinlich mehrheitlich auf ein verbessertes Sozialverhalten und häufigeren Kontakt mit der Lehrperson zurückzuführen sei (Kuhn & Fischer, 2011; Rabenstein, 2015). Andere Studien finden jedoch keinen Einfluss des Ganztageschulbetriebs auf die fachlichen Leistungen der Schüler*innen, wobei diese die Verbindlichkeit und Häufigkeit der Teilnahme der Schüler*innen an den Angeboten ausser Acht lassen (Strietholt et al., 2015; Willems & Becker, 2015). Nach Fischer und Kielblock (2021) hat jedoch die genutzte Angebotsbreite einen Einfluss auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeit.

4.3.2 Überfachliche Kompetenzen

Neben den fachlichen Kompetenzen sind in ganztägigen Bildungs- und Betreuungssetting auch die Werteerziehung, das soziale Lernen sowie die Förderung von Selbständigkeit und die Vorbereitung auf lebenslanges Lernen von Bedeutung (Wissenschaftsgeleiteter Qualitätsdialog zum Ganzttag (QUAD), 2021). Weiter hat die Ganztageschule nach den Ausführungen des StEG-Konsortiums (2015) einen positiven Effekt auf das Verhalten der Schüler*innen. Fischer und Kollegen (2011) zeigen, dass der Besuch der Ganztageschule sich positiv auf das Sozialverhalten, den Selbstwert und die Motivation auswirkt, wenn die Qualität hoch ist. Die Annahme, dass Ganztageschulen nicht nur kognitive, sondern auch soziale und ethische Kompetenzen fördern kann, wird auch noch von anderen Studien empirisch belegt (Eisnach, 2011; Fischer, Kuhn & Züchner, 2011). Kanevski und Salisch (2011) stellten fest, dass die Ganztageschüler*innen eine höhere Selbst- und Fremdaufmerksamkeit aufweisen als Halbtageschüler*innen und sich bei Konflikten konstruktiver zeigten. Nach Fischer, Kuhn und Züchner (2011, S. 264) wirkt sich der strukturierte Rahmen der Ganztageschule positiv auf problematisches Sozialverhalten von Schüler*innen aus. Ob sich das Ganztageschulangebot auf das Sozialverhalten auswirkt, habe mit der erlebten Autonomie und Kompetenz der Schüler*innen sowie dem Treffen ihres Interesses im Angebot zu tun (Fischer, Kuhn & Züchner, 2011, S. 265). Ausserdem wirken sich positive soziale Beziehungen zu den Betreuungspersonen positiv auf das Verhindern von problematischem Verhalten von Schüler*innen aus (Fischer, Kuhn & Züchner, 2011).

5 Das Forschungsprojekt «Erfahrung Ganztageschule Phase 2»

Wichtigstes in Kürze

Im Forschungsprojekt «Erfahrung Ganztageschule Phase 2» wurden drei Ganztageschulen in ihrer Entwicklung begleitet. Um ein möglichst umfassendes Bild der Schulentwicklung und deren Einfluss auf den schulischen Alltag zu erhalten, wurden die Mitarbeitenden und die Leitungspersonen sowie die Schüler*innen und deren Eltern zu ihren Haltungen, Erfahrungen und Erwartungen bezüglich der Ganztageschule befragt. Mit den Lehr- und Betreuungspersonen wurden Gruppendiskussionen geführt. Die Leitungspersonen haben in Interviews Aussagen zur Strategie, Struktur und Kultur einer Ganztageschule gemacht. Die Schüler*innen und deren Eltern wurden mittels Fragebogenerhebungen befragt. Für die Auswertung der qualitativen Daten wurde eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Die quantitativen Daten wurden mittels deskriptiver Statistik beschrieben und statistisch signifikante Unterschiede mittels non-parametrischer Tests ausgewertet. Dabei stand immer die folgende Hauptfragestellung im Zentrum: *Wie werden die Veränderungen in den drei Ganztageschulen über die Zeit hinweg erlebt und inwiefern lassen sich die drei Standorte miteinander vergleichen?* Während des Forschungsprojekts stand die Nähe zwischen Forschung und Praxis im Zentrum, weshalb ein stetiger Austausch zwischen den verschiedenen Beteiligten angestrebt wurde.

Im Kapitel 5 werden die Grundlagen zum empirischen Vorgehen der Studie vorgestellt und mit den Erkenntnissen aus dem vorgängigen Bericht verknüpft. In dieser Studie steht insbesondere die Entwicklung über die Zeit im Vordergrund sowie der Vergleich zwischen den verschiedenen Standorten. Dafür werden sowohl quantitative wie auch qualitative Verfahren eingesetzt, welche im folgenden Kapitel genauer beschrieben werden.

5.1 Fragestellungen

Das vorliegende Forschungsprojekt «Erfahrung Ganztageschule Phase 2» befasst sich mit der Einführung von drei Ganztageschulen in der Stadt Bern, welche alle im Sommer 2020 mit jeweils zwei Klassen starteten. Der Fokus liegt dabei einerseits auf der erfolgreichen Etablierung der Ganztageschule im System Schule, aber andererseits auch auf dem Alltag an der Ganztageschule der Schüler*innen und deren Eltern sowie auch allen Mitarbeitenden (Lehrpersonen, Betreuungspersonen, Schulleitung). Das Forschungsprojekt «Erfahrung Ganztageschule Phase 2» baut auf dem Projekt «Erfahrung Ganztageschule» (Jutzi et al., 2020) auf und führt dieses mit drei anderen Schulen weiter.

Die wissenschaftliche Begleitforschung dokumentiert die Veränderungen, die sich durch die Schulentwicklung an den drei Standorten zeigen über einen Zeitraum von zwei Jahren. Sie analysiert die damit verbundenen Haltungen, Erfahrungen und Erwartungen aus Sicht der Mitarbeitenden (Lehrpersonen und Betreuungspersonen), der Schulleitung sowie der Schüler*innen und deren Eltern. In allen drei Ganztageschulstandorten sollen die untenstehenden Fragen zu den Schulentwicklungsprozessen beantwortet werden.

Wie werden die Veränderungen in den drei Ganztageschulen über die Zeit hinweg erlebt und inwiefern lassen sich die drei Standorte miteinander vergleichen?

- 1) Welche strategischen Schwerpunkte wurden aus Sicht der Leitungspersonen und Mitarbeitenden auf konzeptioneller Ebene fokussiert (z. B. pädagogisches Konzept, Zeitpunkt der Information, Kommunikation)?
- 2) Welche Erfahrungen machen die Mitarbeitenden hinsichtlich der Arbeitsorganisation und dem Arbeitserleben (Zufriedenheit/Belastung etc.) in den drei Schulentwicklungsprojekten?
 - a. Welche Veränderungen nehmen die Mitarbeitenden in Bezug auf ihre Aufgaben wahr?
 - b. Welche Strukturen und Ressourcen (z. B. hinsichtlich der Qualitätsentwicklung) ermöglichen oder behindern eine reibungslose Umsetzung der Elemente der Schulentwicklung?
- 3) Welche Veränderungen nehmen Leitungspersonen, Mitarbeitende, Schüler*innen sowie ihre Eltern im pädagogischen Alltag wahr?
 - a. Inwiefern wirken sich die Elemente der Schulentwicklung auf die Rhythmisierung des Unterrichts durch die Lehrpersonen aus?
 - b. In welchen pädagogischen Bereichen gibt es Überschneidungen zwischen dem Unterricht und der Betreuung?
 - c. Wie erleben die Schüler*innen die angepasste Struktur und Organisation in ihrem Alltag? Wie wirkt sich die Ganztageschule auf das Wohlbefinden und das Lernen der Schüler*innen aus? In welchem Rahmen haben Schüler*innen die Möglichkeit zur Mitbestimmung und Mitgestaltung?
- 4) Wie lassen sich die drei Ganztageschulen hinsichtlich ihres Entwicklungsprozesses vergleichen? Was unterscheidet sie? Welche Merkmale teilen sie?

Abbildung 5 beschreibt den Forschungsprozess und die verschiedenen Rollen der Forschung, Auftraggeberschaft (Verwaltung) und der Praxis im Projekt (F, V, P). Die Darstellung geht auf die Annahmen der «action research» oder «design-based research» (Brydon-Miller et al., 2003; Reimann, 2011) zurück, die einen stetigen Austausch zwischen den verschiedenen Beteiligten ermöglichen. Die wissenschaftlichen Methoden und Instrumente dienen dazu, Wertefreiheit, Unabhängigkeit in der Wahl der

Fragestellungen und Erhebungsmethoden sowie systematische Analysen zu gewährleisten. Die verschiedenen Transfermöglichkeiten und Überschneidungen mit der Praxis zeigen, dass die Herausforderungen und Entwicklungen der Praxis in den Forschungsprozess einfließen und insbesondere eine fundierte und praxisnahe Interpretation der Ergebnisse ermöglichen. Diese Validierungsschritte sind für die Studie zentral. Im Prozess stellte sich heraus, dass die wiederholte Klärung der Rollen, Verantwortlichkeiten und die Berücksichtigung unterschiedlicher Zugänge eine zentrale Gelingensbedingung darstellt.

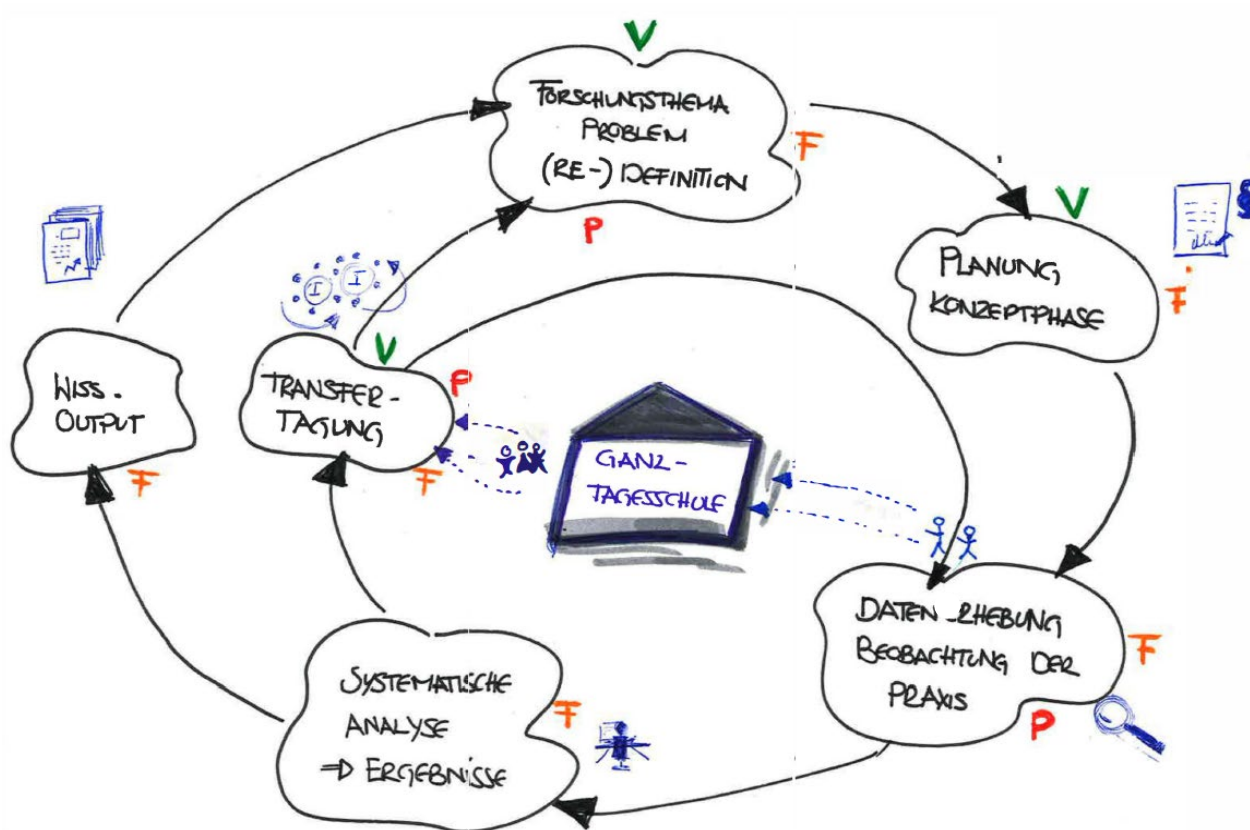


Abbildung 5: Zirkularität des Forschungsprozesses zwischen Forschungsphasen und Praxisbezug

5.2 Methodische Grundlagen

Die Fragen zur strategischen, strukturellen und pädagogischen Gestaltung des schulischen Alltags an einer Ganztageschule wurden bereits exemplarisch im Rahmen des ersten Forschungsprojektes «Erfahrung Ganztageschule» am Schulstandort Schwabgut mit ähnlichen methodischen Vorgehensweisen untersucht (siehe Jutzi et al., 2020). Für die Folgestudie wurden wo möglich dieselben Methoden eingesetzt. Ausserdem wurde ein quantitativer Fragebogen für die Schüler*innen und Eltern entworfen, und damit eine neue Perspektive dazugewonnen. Im folgenden Kapitel werden dennoch die wichtigsten Eckpunkte noch einmal aufgegriffen, so werden zuerst die Stichprobe und das Untersuchungsdesign

beschrieben, anschliessend werden die Erhebungsinstrumente sowie die Datenaufbereitung und -analyse thematisiert.

5.2.1 Stichprobe

In der zweiten Phase der Begleitforschung umfasst die Stichprobe drei Schulstandorte in zwei Schulkreisen der Stadt Bern. An diesen drei Schulstandorten wurde ab Schuljahr 2020/21 je eine Ganztageschule eröffnet. Unsere Untersuchungseinheit ist die geleitete Schule, das heisst die Organisationseinheit, die derselben Schulleitung unterstellt ist (sei diese eine Einzelperson oder die gemeinsame Leitung durch mehrere Personen). Folgend werden die Begriffe Tagesschule (TS) und Ganztageschule (GTS) zur besseren Lesbarkeit abgekürzt, so wird entsprechend z. B. auch für Ganztageschulleitung der Begriff GTS-Leitung oder GTSL verwendet.

Folgende drei Standorte werden in die Stichprobe miteinbezogen:

- **Standort 1**

Am Schulstandort 1 wurden ab Schuljahr 2020/2021 im Schulhaus zwei Basisstufenklassen als GTS geführt. Klasse 1 wird von zwei Lehrpersonen unterrichtet und von drei mehrheitlich konstanten Betreuungspersonen mit unterschiedlich hohen Betreuungszeiten betreut. In Klasse 2 wird der Unterricht von drei Lehrpersonen abgedeckt und primär sind drei verschiedene Betreuungspersonen für die Betreuung zuständig, wobei eine der Betreuungspersonen zugleich auch Lehrperson ist und eine Betreuungsperson auch im Unterricht als Klassenhilfe tätig ist. Die dritte Betreuungsperson leistet in der Klasse Zivildienst. Zu Beginn besuchen 18 Schüler*innen die Klasse 1, während es in der Klasse 2 21 Schüler*innen sind.

- **Standort 2**

Der Schulstandort 2 eröffnete zeitgleich eine GTS mit einer Basisstufenklasse und einer altersdurchmischten Klasse im Zyklus 2. In der Basisstufenklasse unterrichten drei Lehrpersonen, zusätzlich übernehmen zwei Betreuungspersonen gewisse Betreuungsaufgaben. In der Zyklus-2-Klasse sind zu Beginn vier Lehrpersonen sowie zwei Betreuungspersonen tätig. Alle Lehrpersonen der beiden Klassen sind zu gewissen Teilen auch in der Betreuung tätig, so betreuen sie beispielsweise in der Mittagszeit die Schüler*innen oder decken die Frühbetreuung ab. Die Basisstufenklasse besuchen 21 Schüler*innen im Alter von 4 – 8 Jahren und die Zyklus-2-Klasse 16 Schüler*innen der dritten bis sechsten Klasse.

- **Standort 3**

Am Schulstandort 3 wurden ab dem Schuljahr 2020/2021 alle Klassen des Zyklus 1 neu als Basisstufen geführt, wobei zwei davon zusätzlich noch GTS-Klassen sind. An der GTS 3 sind zu Beginn 6 Lehrpersonen sowie 5 Betreuer*innen in den beiden Klassen tätig. Eine GTS-light Klasse sowie eine Zyklus-2-Klasse (3./4. Klasse) wurden im Schuljahr 2021/2022 zusätzlich eröffnet. GTS-light bedeutet, dass ein Teil der Klasse als GTS-Klasse mit drei verbindlichen

Tagen geführt wird, während andere Schüler*innen der Klasse am Mittag nach Hause gehen und keine verbindlichen Betreuungszeiten haben. In der GTS-light arbeiten am Anfang drei Lehrpersonen sowie eine Betreuungsperson, während in der Zyklus-2-Klasse zwei Lehrpersonen und drei Betreuungspersonen tätig sind.

5.2.2 Untersuchungsdesign

Die verschiedenen Standorte wurden mit einer vergleichenden Fallstudie untersucht. Dabei wurde ein Mixed-Method-Design (Creswell & Plano-Clark, 2011; Kelle, 2014) eingesetzt. Bei einer solchen Methodenverknüpfung werden mit unterschiedlichen Methoden verschiedene Arten von Daten erhoben. Dies erlaubt, verschiedene Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand zu erhalten, die im Rahmen der Auswertung miteinander verknüpft werden können. Durch die Untersuchungen an drei verschiedenen Standorten und zu verschiedenen Zeitpunkten werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Standorten und Entwicklungen über die Zeit erfassbar.

Im Zentrum der Erhebungen standen die Erfahrungen und das Wohlbefinden der Schüler*innen, der Alltag in der GTS, mit einem besonderen Fokus auf die Rhythmisierung und den Tagesablauf sowie die Haltungen und Einschätzungen/Erwartungen der Mitarbeitenden und Leitungspersonen. Zudem wurde die strategische Veränderung auf der Ebene Behörden durch ein Interview zum letzten Zeitpunkt miteinbezogen, um auch die Weiterentwicklung auf dieser Ebene zu dokumentieren.

Tabelle 1: Untersuchungsdesign des Projekts «Erfahrung Ganztageschule in der Stadt Bern – Phase 2»

Fokus	Instrument	Welle 1	Welle 2		Welle 3
		Herbst 2020	Frühsommer 2021	Herbst 2021	Frühsommer 2022
Erfahrungen und Wohlbefinden	Fragebogen Selbsteinschätzung Schüler*innen	GTS		GTS	
	Fragebogen Einschätzung durch die Eltern	GTS		GTS	
Alltag, Rhythmisierung, Tagesablauf	Teilnehmende Beobachtung	GTS TS 1*		GTS TS 1*	
Haltungen/Erwartungen	Gruppendiskussionen LP & MA	GTS (TS 1)	GTS TS Regelklassen		GTS (TS 1)
	Interviews Leitungspersonen	GTS (TS 1)	GTS TS Gesamtschule		GTS (TS 1)
Strategie Ebene: Behörden	Interviews				Schulamt

5.2.3 Datenerhebungsmethoden

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die verschiedenen ausgewählten Datenerhebungsmethoden und deren Einsatz im Forschungsprozess. Die eingesetzten Datenerhebungsmethoden werden folgend kurz erläutert.

5.2.3.1 Fragebogenerhebung

Die Fragebogenerhebung richtete sich in allen drei Schulstandorten an die Schüler*innen der GTS sowie an deren Eltern. Für alle Fragebogenerhebungen wurden die Eltern um Erlaubnis für die Teilnahme gebeten. Inhaltlich lag der Hauptfokus der Fragebogen auf den Erfahrungen mit der GTS und dem Wohlbefinden der Schüler*innen (vgl. Kapitel 8). Da das Wohlbefinden von Schüler*innen nach Hascher und Hagenauer (2020) ein multidimensionales Konstrukt darstellt, das sowohl positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, Leistungsfähigkeit, als auch soziale und körperliche Aspekte beinhaltet, wurden in Anlehnung an Hascher (2004) Fragen zu all diesen Dimensionen des Wohlbefindens gestellt. Einige der Fragen wurden aus systematischen Erhebungen (Children's Worlds Project [ISCWeB]; Hascher, 2004b) übernommen oder daraus abgeleitet.

Die Befragung der Schüler*innen geschah mittels Papierfragebogen, die sie im Klassenverband oder in kleinen Gruppen mit Unterstützung der Lehr- und Betreuungspersonen ausfüllten. Der Fragebogen für die Schüler*innen im Zyklus 1 wurde mit Rücksicht auf das Alter der jüngsten Schüler*innen gestaltet und vorgängig in einer Kindergartenklasse getestet. Die Schüler*innen konnten auf Fragen zu ihrem Erleben und Befinden in der Schule jeweils aus drei Antworten auswählen. Für die Schüler*innen im Zyklus 2 wurden weitere spezifische Fragen zu ihrem Wohlbefinden und zum Alltag in der GTS hinzugefügt und die Antwortskala auf vier Antwortmöglichkeiten erweitert. Anhand des Fragebogens konnten die Schüler*innen Auskunft über verschiedene Bereiche in ihrem schulischen und ausserschulischen Alltag geben (Zurechtkommen im Alltag der GTS sowie Müdigkeit, Konzentration, Rhythmisierung von Unterricht und Freizeit, Partizipation). Um die Perspektive der Schüler*innen zu ergänzen, wurden die Eltern ebenfalls gebeten, einen ähnlichen Fragebogen auszufüllen. Dieser wurde von den Schüler*innen mit nach Hause gebracht. Die Eltern schätzten das Wohlbefinden ihrer Kinder ein und beantworteten allgemeine Fragen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie zur GTS auf einer fünfstufigen Skala.

Die Schüler*innen im Zyklus 2 sowie die Eltern hatten die Möglichkeit, am Ende des Fragebogens Anmerkungen zur GTS zu notieren. Diese qualitativen Antworten sind ebenfalls in die Auswertung miteinbezogen worden. Die Fragen stammen teilweise aus anderen Studien (Hascher, 2004c; Rees et al., 2020) und wurden für das vorliegende Forschungsprojekt angepasst.

5.2.3.2 Gruppendiskussionen

Die Gruppendiskussionen zu den Erwartungen an und den Erfahrungen mit der GTS wurden primär mit den GTS-Mitarbeitenden und teilweise auch mit den Klassenlehrpersonen der Regelklassen und

den TS-Mitarbeitenden an den drei Schulstandorten durchgeführt. Pro Standort haben mit den GTS-Mitarbeitenden drei Gruppendiskussionen stattgefunden, um die Entwicklungen über die Zeit dokumentieren zu können (siehe Tabelle 1). Mit den Regellehrpersonen wurden an allen Standorten im Frühsommer 2021 separate Gruppendiskussionen geführt, dabei wurden gezielt von den GTS-Leitungen bzw. Schulleitungen Personen zur Teilnahme animiert. Auch in den TS wurde angestrebt, Erhebungen als Vergleich durchzuführen, dies gelang im Standort 1 zu allen Erhebungszeitpunkten gut, jedoch konnte im Standort 2 keine einzige Gruppendiskussion mit den TS-Mitarbeitenden geführt werden. Am Standort 3 war es möglich eine Gruppendiskussion im Frühsommer 2021 zu machen.

Die Auswahl der Personen für die Gruppendiskussionen der GTS setzte sich folgendermassen zusammen: Es wurden alle Mitarbeitenden der GTS und TS für die jeweiligen Gruppendiskussionen eingeladen. Diese Gruppen blieben für die drei Erhebungen konstant, ausser wenn Personalwechsel stattfanden. In den Gruppendiskussionen hatten die Lehr- und Betreuungspersonen die Möglichkeit, vertieft auf die aktuelle Situation und auf Veränderungen und Entwicklungen einzugehen. Zu den wichtigen Themen gehörten auch die Arbeitsorganisation, die Zufriedenheit und Arbeitsbelastung der Mitarbeitenden, die anhand der verschiedenen Tätigkeiten im Alltag dokumentiert werden können. Bei den Gruppendiskussionen mit den Regellehrpersonen und Tagesschulmitarbeitenden wurde ein stärkerer Fokus auf die Zusammenarbeit mit der GTS gelegt. Die Gruppendiskussionen wurden jeweils von einer Person aus dem Forschungsteam geleitet und es wurden Fragen gestützt auf einen Leitfaden gestellt. Dabei wurden jeweils auch Themen aus der vorangehenden Gruppendiskussion am gleichen Standort wieder aufgenommen und vertieft.

5.2.3.3 Leitungsinterviews

Bei den Leitungsinterviews wurden die GTS-Leitungen der drei Schulstandorte zu drei Zeitpunkten zu ihren Erfahrungen mit den GTS befragt. Dazu wurde auch ein Leitfaden entwickelt mit Fragen zu den Bereichen Strategie, Struktur und Kultur. Durch die Einzelinterviews war es möglich, gezielte Nachfragen zu stellen und standortspezifische Details zu klären. Beim zweiten und dritten Befragungszeitpunkt wurden Themen aus den vorangehenden Interviews nochmals aufgegriffen und nachgefragt, ob diese nach wie vor relevant sind oder ob sie sich verändert haben.

Mit den Schulleitungspersonen der Regelklassen sowie mit den TS-Leitungen wurde ausser am Standort 1 nur zum zweiten Befragungszeitpunkt (Frühsommer 2021) ein Interview durchgeführt. Der Standort 1 zeigte sich sehr kooperativ und so konnten die Forschenden mit den beiden Ko-Schulleitenden der TS zu allen Befragungszeitpunkten jeweils ein Interview führen. Da die GTS-Leitung zugleich auch Schulleitung der Regelklassen ist, konnten an diesem Standort alle geplanten Erhebungen stattfinden.

5.2.3.4 Teilnehmende Beobachtungen

Die teilnehmenden Beobachtungen wurden in den drei GTS und an einem Standort auch in der dazugehörigen TS (TS 1) vorgenommen. Die Beobachtungen wurden zwei Mal pro Schulstandort durchgeführt und beinhalteten je drei Tage für die TS und GTS. In der Regel fanden die Beobachtungen an

drei Tagen innerhalb der gleichen Woche statt, wobei jeweils die gleiche Person aus dem Forschungsteam an diesen drei Tagen an einem Standort beobachtete. Dabei machte die beobachtende Person fortlaufend Notizen zum Setting, zum Ablauf und zu den stattfindenden Interaktionen (Cloos, 2010). Dieses Vorgehen erlaubt, einen Einblick in den Alltag der Schüler*innen und Mitarbeitenden an einer GTS resp. TS zu bekommen.

5.2.4 Datenaufbereitung und -analyse

Die zurückerhaltenen Papierfragebogen von den Schüler*innen wie auch den Eltern wurden gesammelt und eingescannt. Mittels einer Markierungserkennungssoftware (Remark Office, 2022) wurden die nun digital vorliegenden Fragebogen zu einer Tabelle weiterverarbeitet, in der pro Zeile die Antworten jeweils einer teilnehmenden Person erfasst wurden. Die handgeschriebenen Texte aus den offenen Antworten der Schüler*innen des Zyklus 2 und der Eltern wurden ebenfalls erfasst. Die Tabellen der beiden Erhebungswellen wurden anschliessend miteinander kombiniert und in das Analyseprogramm SPSS (IBM, 2021) überführt. Dort wurden die Variablennamen und -eigenschaften der einzelnen Fragen erfasst, sodass eine Darstellung und ein Vergleich der einzelnen Antworten mittels statistischer Testverfahren ermöglicht werden. Die Daten aus den Fragebogen wurden mit SPSS deskriptiv ausgewertet. Das bedeutet, dass bei den einzelnen Fragen die Verteilung der Antworten und die Mittelwerte verglichen wurden. Für die Mittelwerte aus den beiden Erhebungswellen (siehe Tabelle 1) wurden für jede Frage mithilfe von nichtparametrischen Tests (Eckey et al., 2005) signifikante Unterschiede zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten gesucht. Aufgrund der kleinen Stichproben pro Standort und den teilweise grossen kontextuellen Unterschieden wurde auf einen direkten Vergleich der quantitativen Daten zwischen den Standorten verzichtet. Die Resultate der deskriptiven Analyse wurden dann zur besseren Darstellung in Excel (Microsoft Corporation, 2022) übertragen, um bessere visuelle Darstellungsmöglichkeiten zu erhalten. Die Mittelwerte und Verteilungen wurden anschliessend grafisch dargestellt und in einer Gruppe von drei Forschenden hinsichtlich der theoretischen Annahmen zusammengefasst und thematisch gruppiert. Die Resultate wurden dann mit den qualitativen Aussagen aus den Fragebogen ergänzt und in Kapitel 8 dargestellt.

Die Interviews und Gruppendiskussionen wurden mit Hilfe der Audiodateien vollständig verschriftlicht, erste Entwürfe der Transkripte wurden bereits während der Gespräche von einer zweiten Person verfasst. Anschliessend wurden die Daten mittels qualitativer Inhaltsanalyse analysiert. Die qualitative Inhaltsanalyse eignet sich besonders bei grossen Datenmengen (Mayring & Fenzl, 2014) und zeichnet sich dadurch aus, dass sie «ein systematisches, datenreduzierendes Verfahren zu[r] vergleichenden Analyse von bedeutungshaltigem Material» darstellt (Schreier, 2013, S. 256). Sowohl Mayring (2016) wie auch Kuckartz (2016) beschreiben, dass bei einer qualitativen Inhaltsanalyse systematisch, regel- und theoriegeleitet vorgegangen werden soll, um die Nachvollziehbarkeit und Qualität der Arbeit zu gewährleisten. Weiter betonen sie die Wichtigkeit der Formulierung passender Kategorien und die Übereinstimmung der Codierenden als zentrale Elemente (Kuckartz, 2016; Kuckartz & Rädiker, 2020).

Zudem wurden ein Interview und eine Gruppendiskussion von allen drei Codierenden ausgewertet und anschliessend verglichen. Bei der Besprechung wurden die Kategorien noch geschärft.

Wie schon in der ersten Studie (Jutzi et al. 2020), wurden aus den erhobenen qualitativen Daten (Gruppendiskussionen, Interviews und Beobachtungen) Kategorien gebildet. Diese orientierten sich stark am bewährten Kategoriensystem aus der ersten Studie (Jutzi et al., 2020), wurden nun stärker an die drei theoretischen Bereiche «Strategie», «Struktur» und «Kultur» (siehe Kapitel 2) angebunden. In einem ersten Schritt wurde ein Materialdurchlauf gemacht und die Aussagen wurden den verschiedenen theoretischen Bereichen oder «Hauptkategorien» zugewiesen.

In einem zirkulären Forschungsprozess wurden die drei Bereiche in einem zweiten Schritt in mehrere Subkategorien ausdifferenziert. Mit deren Hilfe wurden Definitionen der Subkategorien formuliert und mit Ankerbeispielen angereichert, um den Zuordnungsprozess nachvollziehbar zu machen und die einzelnen Inhalte der Aussagen trennscharf auseinanderzuhalten. Das zeigt sich am Beispiel der Subkategorie «Erfahrungen» in der Hauptkategorie «Kultur» (Abbildung 6: Beispiel eines Codes aus dem Kategoriensystem):

Erfahrungen	Erfahrungen mit einem Ausdruck einer Emotion: Befürchtungen, Herausforderungen, Motivationsaspekte, positive und negative Erlebnisse während der Umsetzung der GTS, bewusst oder unbewusst	«Was ich sehr stressig finde, ist der Mittag. Die Lehrpersonen gehen, die Betreuungspersonen kommen und das ist einfach immer wie ein «Schichtwechsel». (GD GTS Beispiel)
-------------	--	--

Abbildung 6: Beispiel eines Codes aus dem Kategoriensystem

Diese wurden durch die beteiligten Forschenden anhand des Datenmaterials plausibilisiert, konkretisiert und ergänzt. Alle Textstellen aus den Interviews, den Gruppendiskussionen und den Beobachtungsprotokollen wurden den Themen zugeordnet und zusammengefasst. Die vorgängig formulierten Codierregeln (Definition der Codiereinheiten, Umgang mit Doppelcodierungen etc.) sind die Grundlage für die Abstimmung der verschiedenen beteiligten Forschenden. Die Codierungen wurden im Team gemeinsam diskutiert und es wurden zum deduktiven Kategoriensystem induktiv Kategorien ergänzt, falls die Notwendigkeit dafür bestand. Aus diesem Vorgehen ergab sich das folgende Kategoriensystem, welches für die Auswertung verwendet wurde (Abbildung 7).

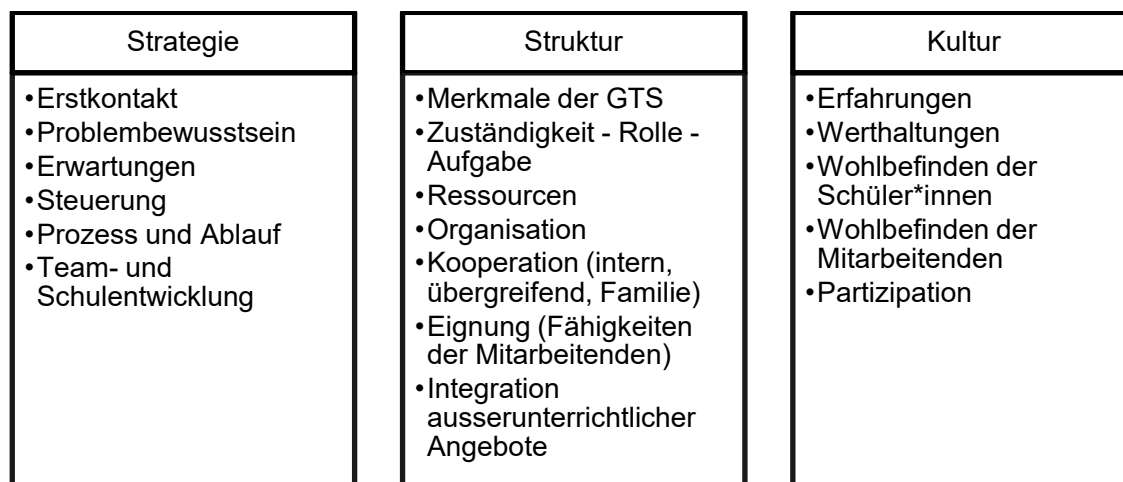


Abbildung 7: Kategoriensystem

Die Auswertung und auch die Darstellung der wichtigsten Erkenntnisse erfolgte kategorienbasiert. Die Standorte werden anhand der drei Hauptkategorien beschrieben. Diese fallbezogene, thematische Zusammenfassung ermöglicht es, konkrete Themen der Standorte zu beschreiben und dient als Basis für den Vergleich zwischen den Standorten. Die Darstellung dient also insbesondere der Strukturierung und Zusammenfassung der Aussagen aus der Praxis.

Innerhalb der Kapitel sieben bis neun werden Veränderungen und Entwicklungen zwischen den einzelnen Erhebungswellen beschrieben. Im Text werden wenige direkte Zitate verwendet. Ausserdem werden Aussagen paraphrasiert, das heisst, der Sinn des Gesagten wird aufgenommen und pointiert formuliert. In den jeweiligen Fazits wird ein Vergleich hergestellt.

6 Rahmenbedingungen einer Ganztagesesschule

Wichtigstes in Kürze

Die vorgestellten Rahmenbedingungen liefern Anhaltspunkte für die Praxis. Eine GTS muss auf den drei Grundpfeilern des GTS-Konzepts (siehe Kapitel 2) aufbauen: Sie muss Unterricht und Betreuung kombiniert an einem möglichst familiären Ort, mit derselben Kindergruppe sowie einem konstanten Team an Lehr- und Betreuungspersonen während den gebundenen Zeiten anbieten. Die Leitungsstrukturen in der GTS können unterschiedlich aussehen, aber es ist ein zusätzlicher Aufwand hinsichtlich der Vernetzung mit der Schule und Tagesschule notwendig, wenn die GTSL nicht mehrere operative Leitungsfunktionen in der Schule in sich vereint. Der Stundenplan muss basierend auf den gebundenen Zeiten der Schüler*innen aufgebaut werden. Diese sind beispielsweise im Zyklus 1 verpflichtet, drei Tage von 08.00 – 16.00 Uhr und an den anderen beiden Tagen von 08.00 – 12.00 Uhr in der Schule anwesend zu sein. Insbesondere Familien mit hohem Betreuungsbedarf melden ihre Kinder in der GTS an. Ebenso scheint die GTS von Eltern gewählt zu werden, deren Kinder Struktur brauchen oder die einen pädagogischen Mehrwert für ihre Kinder sehen. Die Räumlichkeiten einer GTS weichen von denen einer Regelklasse ab, da mehr Raum notwendig ist, um sowohl Unterricht wie auch Betreuung an einem Ort zu gewährleisten. Von Seiten der Bildungsbehörden bestehen im Kanton Bern nur wenig Vorgaben. Somit wird eine grosse Heterogenität in der Umsetzung einer GTS ermöglicht.

Im folgenden Kapitel werden die Rahmenbedingungen der drei GTS beschrieben. Diese sind nicht als allgemeine Voraussetzungen zu sehen, sondern als Anhaltspunkte aus der aktuellen Praxis. Es werden die Themen «Merkmale des Alltags in den Ganztagesesschulen», «Führung und Personal», «Stundenplan», «Nutzer*innengruppe», «Räumlichkeiten» und «Entwicklungen der Rahmenbedingungen in den Ganztagesesschulen aus Sicht der Bildungsbehörden» aufgenommen. Die Unterkapitel stellen jeweils eine Synthese der Aussagen aus den Gruppendiskussionen und Interviews, den Beobachtungen, sowie den Elternfragebogen dar. Die Synthese wird mit Beispielen aus den einzelnen Standorten illustriert.

6.1 Merkmale des Alltags in den Ganztagesesschulen

Für die Einführung der GTS sind auf strategischer Ebene die Ziele und Konzepte der Bildungsbehörden (Stadt und Kanton) massgebend (siehe Kapitel 2.2). In diesem Kapitel wird dargestellt, inwiefern die drei Grundpfeiler aus dem GTS-Konzept des Kantons Bern (siehe Kapitel 2.1.) in den drei Standorten umgesetzt werden. Alle Aussagen basieren auf den geführten Gruppendiskussionen und den

Interviews mit den Leitungspersonen aller drei Standorte sowie auf den Beobachtungen in den verschiedenen Settings.

Gemäss dem Konzept (Bildungs- und Kulturdirektion [BKD], 2022, siehe Kapitel 2.1) sollen die Schüler*innen in einer GTS, die Möglichkeit haben, das Unterrichts- und Betreuungsangebot von morgens bis abends im Rahmen der gebundenen Zeiten in einer konstanten Kindergruppe zu nutzen. Dies wird in allen drei Standorten umgesetzt, denn die Schüler*innen müssen an drei Tagen mindestens von 08.00 Uhr - 16.00 Uhr in der GTS anwesend sein. Für die Zeit zwischen 07.00 - 08.00 Uhr, 16.00 - 18.00 Uhr und an den anderen Tagen ist es den Eltern freigestellt, ob sie noch mehr Betreuung für ihr Kind wünschen. In allen Standorten wurde auch die Idee umgesetzt, dass die Schüler*innen die ganze Woche von den gleichen Bezugspersonen unterrichtet und betreut werden und dass die Kindergruppe über die ganze Woche konstant bleibt. So gleicht der Alltag an einer GTS laut den GTS-Leitungen einem familiären Setting und bietet den Schüler*innen einen Raum, in dem sie *«sich zu Hause fühlen können»* (GTSL 1, 2020; GTSL 3, 2020)¹. Die Mitarbeitenden der GTS betonen, dass der konstante Rahmen und die geringere Fluktuation bei den Bezugspersonen den Schüler*innen Sicherheit und Struktur gebe und eine stabilere Beziehung zwischen Schüler*innen und den Bezugspersonen ermögliche. Somit konnte die Erwartung aus dem Konzept der BKD (2022) erfolgreich umgesetzt werden. Die Mitarbeitenden der GTS berichten von *«weniger weinenden und überforderten Kindern»* im Vergleich zu ihrem vorherigen Alltag (GD GTS 3, 2020). Im Gegensatz zu einer TS, wo die Gruppenzusammensetzung jeden Tag unterschiedlich ist und die Betreuungspersonen von Tag zu Tag wechseln, sind in der GTS weniger Veränderungen und Gruppendynamiken zu erwarten und der Aufbau gegenseitigen Vertrauens sowie das Etablieren von Ruhe und Kontinuität wird gestärkt.

Zudem wurde im Konzept des Kantons formuliert, dass ein konstantes Betreuungs- und Unterrichtsteams unter einer Leitung für die Kindergruppe zuständig sein soll. Dadurch dass die Mitarbeitenden der GTS die Schüler*innen über den ganzen Tag hinweg begleiten, erleben sie diese in verschiedenen Settings und lernen sie von einer anderen Seite kennen. Eine Aussage einer GTS-Leitung, welche zusätzlich in einer GTS-Klasse mitarbeitet, verdeutlicht dies:

Ich kenne die Kinder besser, ich weiss, was es braucht, wo es steht, kann besser auf seine Entwicklung reagieren. Ich kann auch Sachen aus dem Unterricht in die Betreuung nehmen. Man kann die Kinder besser beobachten und ist näher dran und kann auch mal zwischendurch etwas nachfragen, da die Kinder immer vor Ort sind. (GTSL 2, 2020)

Das Zitat macht deutlich, dass die Lehr- und Betreuungspersonen, dadurch dass sie die Schüler*innen besser kennen, individueller auf sie eingehen und den Unterricht bzw. die Betreuung besser den Bedürfnissen der Schüler*innen anpassen können. Da die Schüler*innen den ganzen Tag anwesend sind, können die Lehrpersonen auch flexibler reagieren und den Unterricht fünf Minuten früher aufhören, wenn die Schüler*innen sich nicht mehr konzentrieren können oder auch den Unterricht um zehn Minuten verlängern, wenn sie bei einer Aufgabe noch mehr Zeit brauchen. Die Rhythmisierung von

¹ Zitate aus dem qualitativen Datenmaterial werden kursiv dargestellt.

Unterricht und Betreuung, von Lern- und Entspannungsphasen über den ganzen Tag wird durch die GTS vereinfacht. Aus dem Zitat ebenfalls ersichtlich ist das Stattfinden der Verschmelzung zwischen Unterricht und Betreuung. Das bedeutet, dass der Übergang von Schule und Betreuung fließender wird und dass Lernen neben der Schule auch in der Freizeit stattfinden kann. So können auch Alltagssituationen wie beispielsweise ein Spiel mit Bauklötzen oder die Besprechung eines Ausfluges vom Vortag mit den Betreuungspersonen in den Unterricht miteinbezogen werden. Um möglichst viel Ruhe und Konstanz in den Alltag hineinzubringen, braucht es sowohl im Unterricht wie auch in der Betreuung gemeinsame Regeln und Ziele. Dies erfordert eine gute Kommunikation sowie regelmässige Absprachen zwischen den Lehr- und Betreuungspersonen. Die engere Zusammenarbeit hilft, bei Konflikten zeitnah und konsequent zu handeln.

Die Beobachtungen in den GTS zeigen hinsichtlich der örtlichen Verschiebung auf, dass lange Wege zwischen der Schule und der TS tatsächlich wegfallen und räumliche Übergänge verringert werden können. Beispielsweise zeigt sich dies in der GTS 1. Hier mussten die Schüler*innen das Schulhaus wechseln und einen langen Weg vom Unterricht zum Mittagessen zurücklegen.

Nach Aussagen der Mitarbeitenden und den GTS-Leitungen handelt es sich bei der GTS um ein Zukunftsmodell, das einem gesellschaftlichen Anliegen, nämlich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie der Weiterentwicklung von Bildung und Betreuung entspricht. Eine GTS-Klasse vereint mehrere Klassenstufen miteinander und ermöglicht jahrgangsübergreifendes Lernen, so wird nach Aussage einer GTS-Leitung über den ganzen Tag voneinander und miteinander gelernt (GTSL 3, 2021). Ausserdem wird durch die Rhythmisierung über den ganzen Tag auch Projektarbeit und individualisiertes Unterrichten mehr zum Thema. So ist auch eine ganzheitliche und umfassende Bildung und Betreuung ein primäres Ziel der GTS.

6.2 Führung und Personal

In diesem Kapitel wird aufgezeigt, wie die Personalstruktur in den drei verschiedenen Standorten zu verstehen ist. Im Folgenden geht es darum, hierarchische Strukturen aufzuzeigen und Funktionen oder Rollen der verschiedenen Akteur*innen zu beschreiben. Wie im vorgängigen Kapitel dargestellt, weicht das Konzept und somit auch die Personalstruktur der GTS in zentralen strategischen Punkten von der Regelschule ab. Neu entstehende Rollen und Funktionen werden deshalb in der GTS definiert und entsprechend ausgefüllt. Grundlage für die folgenden Organigramme sind Dokumente aus den GTS (z. B. hinsichtlich Einsatzplanung des Personals) sowie die Interviews mit den Leitungspersonen und die Gruppendiskussionen.

Die GTS-Leitung ist eine neue Funktion in der Volksschule, die in den Regelschulen nicht besteht. Diese Person übernimmt die operative Leitung von Betreuung und Unterricht und ist direkte Ansprechperson für die Lehr- und Betreuungspersonen der GTS vor Ort. Die drei Organigramme zeigen, dass hier unterschiedliche Lösungen möglich sind.

Im Organigramm des GTS-Standorts 1 (Abbildung 8) ist die GTS-Leitung gleichzeitig auch die Leitung der Regelklassen im Zyklus 1. Das heisst, diese Person übernimmt eine Doppelrolle. Dies kann sich positiv hinsichtlich der nutzbaren Synergien auswirken. So ist die GTS-Leitung automatisch Teil des Schulleitungsteams und dadurch auch an allen strategischen Sitzungen der Schule anwesend sowie im Austausch mit der Schulkommission. Ebenso ist die GTS-Leitung über alle aktuellen Themen der Lehrpersonen im Zyklus 1 informiert und steuert die Unterrichts- und Personalentwicklung sowie die Weiterbildungsplanung.

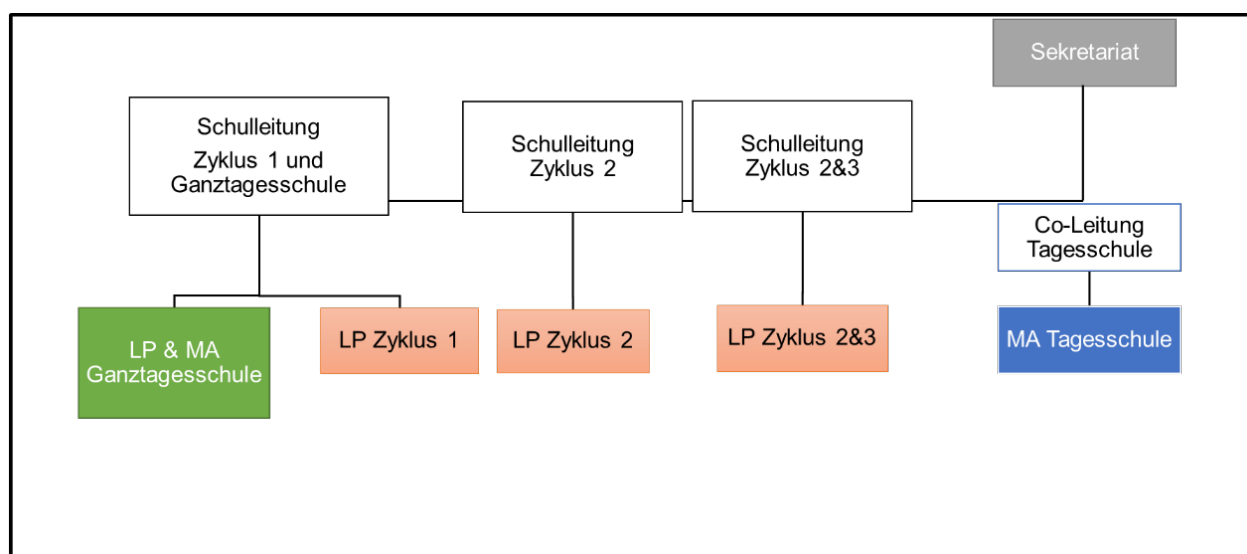


Abbildung 8: Organigramm des GTS-Standorts 1

Das Organigramm des Standorts 2 (Abbildung 9) zeigt indes die Möglichkeit auf, dass eine GTS-Leitung ausschliesslich die Mitarbeitenden der GTS führt und ansonsten keine operative Leitungsfunktion in der Schule hat. Dies kann den Vorteil haben, dass diese GTS-Leitung mehr Zeit nur in die Entwicklung der GTS investieren kann und die Interessen der GTS-Leitung gegenüber dem Schulleitungsteam vertritt. In einem solchen Modell ist es aber schwieriger, Synergien zu nutzen und die GTS-Leitung muss sich aktiv einbringen, wenn sie an den Sitzungen der Lehrpersonen teilnehmen muss. In diesem Fall ist die GTS-Leitung auf Stufe der TS-Leitung und der weiteren Schulleitung angesiedelt.

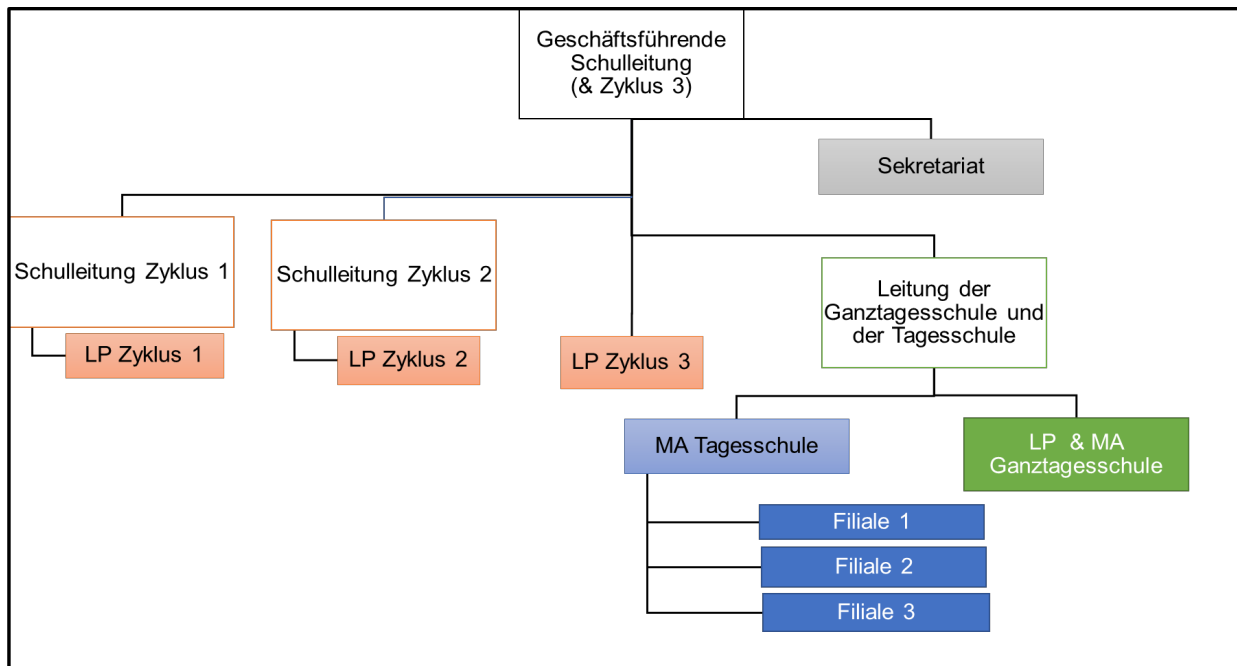


Abbildung 9: Organigramm des GTS-Standorts 2

Eine andere Personalstruktur zeigt das Organigramm des GTS-Standorts 3 (Abbildung 10). Hier ist die GTS-Leitung gleichzeitig für die GTS und die TS zuständig. Auch hier steht der Gedanke im Vordergrund, Synergien nutzen zu können. Die GTS-Leitung muss sich mit den Anforderungen aus dem Betreuungsbereich täglich auseinandersetzen. Da sowohl die Betreuungspersonen der TS als auch der GTS Gemeindeangestellte sind, kann die GTS-Leitung ihr Wissen hinsichtlich Personalplanung und Entlohnung für beide Teams nutzen. Ebenso entsteht in diesem Beispiel eine Zusammenarbeit hinsichtlich der Organisation des Mittagessens oder der Nachmittage zwischen GTS und TS. In diesem Modell kann ein weiterer Vorteil sein, dass die geschäftsführende Schulleitung die Bereiche Unterricht und Betreuung verantwortet und dadurch über aktuelle Entwicklungen der GTS, TS und den Regelklassen gut informiert ist und möglicherweise auch die Integration der GTS in die gesamte Schule vorantreiben kann.

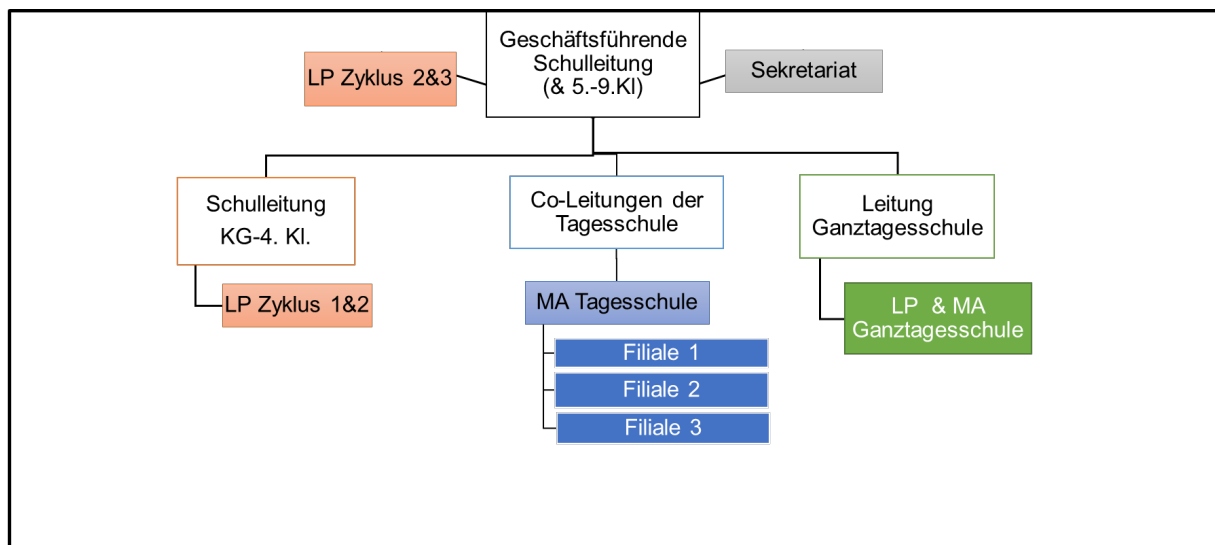


Abbildung 10: Organigramm des GTS-Standorts 3

Der Vergleich der drei Organigramme zeigt auf, dass die Leitungsstrukturen in den GTS unterschiedlich aussehen können. Sie bieten unterschiedliche Vor- und Nachteile für die Beteiligten. Dabei fällt insbesondere auf, dass von der GTS-Leitung ein zusätzlicher Aufwand hinsichtlich der aktiven Vernetzung mit der Schule und TS gefordert ist, wenn sie nicht selber mehrere operative Leitungsfunktionen in der Schule in sich vereint.

6.3 Stundenplan

Ein ausgesprochenes Ziel der GTS ist die konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Betreuung. Dadurch, dass die Schüler*innen eine obligatorische Zeit im Rahmen der Betreuung anwesend sein müssen, verlängert sich der Schultag bis um 16.00 Uhr, wenn am Nachmittag Unterricht stattfindet. Im Folgenden werden exemplarisch zwei Stundenpläne (Zyklus 1 / Zyklus 2) vorgestellt, damit ersichtlich werden kann, wo ganz konkrete Unterschiede zu einem Unterricht in der Regelklasse anhand der kostenpflichtigen, aber obligatorischen Betreuungsmodulen bestehen (*rot markiert*). Freiwillige Betreuungszeiten, die kostenpflichtig gebucht werden können, sind *gelb* markiert. Ausserdem wird auf Unterschiede zwischen den verschiedenen Standorten hingewiesen.

In allen drei Standorten öffnet die GTS die Türen um 07.00 Uhr und bietet Frühbetreuung an. Diese wird von Betreuungspersonen verantwortet. Da es oft nur wenige Anmeldungen gibt, werden die Schüler*innen aus dem Zyklus 1 und 2 gemeinsam betreut. Der Wechsel in die Klasse erfolgt rund um 08:20 Uhr. Dann übernehmen meistens auch die Lehrpersonen die Verantwortung. An einigen Standorten sind die Lehrpersonen schon von Anfang an anwesend. Oft gibt es ab 08.00 Uhr eine Übergangszeit, während der sowohl Betreuungs- wie auch Lehrpersonen anwesend sind.

In allen drei Standorten folgt ein mit der Regelklasse vergleichbarer Unterricht, der durch eine längere Pause unterbrochen wird. Diese findet je nach Standort zu einem anderen Zeitpunkt statt. Nach 11.30

Uhr beginnt in einem GTS-Standort eine Übergangszeit, wo eine Betreuungsperson im Unterricht als «Unterrichtsassistenz» anwesend ist.

Für den Zyklus 1 findet höchstens zwei Mal pro Woche Unterricht am Nachmittag statt. Im Beispielstundenplan (Tabelle 2) haben wir Montag und Donnerstag gewählt. An den anderen Tagen sind Mittagessen und Betreuung für die Kinder freiwillig. Je nach Standort kann die Betreuung auch in der TS stattfinden. Wenn genügend Schüler*innen freiwillig bleiben, kann diese Zeit auch durch die Betreuungspersonen der GTS abgedeckt werden. Die gebundene Betreuung am Nachmittag dauert bis 16.00 Uhr und wird meistens mit einem gemeinsamen Zvieri abgeschlossen.

Tabelle 2: Beispielstundenplan Zyklus 1

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
07.00	Frühbetreuung	Frühbetreuung	Frühbetreuung	Frühbetreuung	Frühbetreuung
08.20	Sport	Deutsch	Mathematik (IF)	TTG	Deutsch
09.05	Sport	Deutsch	Mathematik (IF)	TTG	Deutsch
09.50	Pause	Pause	Pause	Pause	Pause
10.15	Mathematik	NMG	NMG (IF)	Mathematik	NMG
11.00	Deutsch / Unterrichtsassistenz	Musik	IF/DaZ / Unterrichtsassistenz	Mathematik	NMG
11.50	Mittagsmodul	Mittagsmodul	Mittagsmodul	Mittagsmodul	Mittagsmodul
13.30	NMG	Nami 1	Nami 1	Deutsch	Nami 1
14.00	NMG			Musik	
15.15	Nami 2	Nami 2	Nami 2	Nami 2	Nami 2
16.00	Zvieri	Zvieri	Zvieri	Zvieri	Zvieri
17.00	Nami 3	Nami 3	Nami 3	Nami 3	Nami 3
18.00	Nami 4	Nami 4	Nami 4	Nami 4	Nami 4

*Pausen flexibel z. B. zwischen 09.45-10.30 Uhr; Zvieri flexibel zwischen 15.15 und 15.45 Uhr

Im Zyklus 2 haben die Schüler*innen noch einen Tag mehr Unterricht am Nachmittag. Deshalb ist bei ihnen ein Mittagsmodul mehr obligatorisch (Tabelle 3).

Tabelle 3: Beispielstundenplan Zyklus 2

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
07.00	Frühbetreuung	Frühbetreuung	Frühbetreuung	Frühbetreuung	Frühbetreuung
08.20	Sport	Deutsch	Mathematik (IF)	TTG	Deutsch
09.05	Sport	Deutsch	Mathematik (IF)	TTG	Deutsch
09.50	Pause	Pause	Pause	Pause	Pause
10.15	Mathematik	NMG	NMG (IF)	Mathematik	NMG
11.00	Deutsch / Unterrichtsassistenz	Musik	IF/DaZ / Unterrichtsassistenz	Mathematik	NMG
11.50	Mittagsmodul	Mittagsmodul	Mittagsmodul	Mittagsmodul	Mittagsmodul

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
13.30	NMG	Nami 1	Nami 1	Deutsch	Nami 1
14.00	NMG			Musik	
15.15	Nami 2	Nami 2	Nami 2	Nami 2	Nami 2
16.00	Zvieri	Zvieri	Zvieri	Zvieri	Zvieri
17.00	Nami 3	Nami 3	Nami 3	Nami 3	Nami 3
18.00	Nami 4	Nami 4	Nami 4	Nami 4	Nami 4

Belegung der Zusatzmodule: Im Rahmen der Studie zeigt sich, dass die Frühmodule oft nicht so stark belegt sind und eine Betreuungsperson dafür ausreichend ist.

- Standort 1: Bis um 16.00 Uhr sind die Gruppen am Montag, Dienstag und Donnerstag meistens vollständig anwesend. Das gilt dann auch für den Zyklus 1. Viele jüngere Schüler*innen nutzen somit die freiwillige Betreuung am Dienstag am Mittag und Nachmittag bis um 16.00 Uhr. Ab 16.00 Uhr wird die Gruppe deutlich kleiner, da viele der jüngeren Schüler*innen schon von ihren Eltern abgeholt werden. Nur wenige Schüler*innen bleiben bis um 18.00 Uhr. Mittwoch und Freitagnachmittag werden an einem Standort durch 2 Betreuungspersonen abgedeckt, die mit rund 15 Kindern den Nachmittag gestalten – zum Teil werden die beiden Klassen zusammengelegt.
- Standort 2: Bei diesem Standort fällt auf, dass einige Schüler*innen immer anwesend sind und die Mehrheit der Schüler*innen ungefähr bis 17.30 Uhr in der GTS bleibt.
- Standort 3: An diesem Standort gibt es keinen Unterricht am Nachmittag für den Zyklus 1. Dort wird die Betreuung am Montag, Dienstag und Donnerstag bis um 16.00 Uhr von den Lehr- und Betreuungspersonen gemeinsam gestaltet. Die Zusatzmodule (nicht gebundene Zeiten) am Mittwoch und Freitagnachmittag sowie die Frühbetreuung werden von der TS übernommen und finden nicht in der GTS statt.

An allen drei Standorten sind die nicht gebundenen Zeiten unterschiedlich strukturiert und werden auch deutlich weniger stark besucht. Das weist darauf hin, dass die Familien die Flexibilität des Modells ausnutzen und die Abholzeit am Abend individuell wählen können. Deshalb ist es oft auch so, dass Schüler*innen nicht erst um 18.00 Uhr, sondern zwischendurch von ihren Eltern abgeholt werden. Auffallend ist, dass für jüngere Schüler*innen Montag, Dienstag und Donnerstag als gebundene Zeiten genutzt werden und somit den Hauptunterschied zwischen dem Modell GTS und dem Modell TS und Unterricht ausmachen.

6.4 Nutzer*innengruppe

In diesem Kapitel gehen wir der Frage nach, welche Familien das Angebot der GTS in Anspruch nehmen. Bislang gibt es keine Studien zur Nutzer*innengruppe der GTS in der Schweiz und es können

keine konkreten Annahmen getroffen werden, wie diese aussehen könnte. Deshalb werden im Folgenden Daten aus dem Elternfragebogen mit den Angaben aus den Gruppendiskussionen verknüpft. In den Gruppendiskussionen mit den Mitarbeitenden und den Interviews mit den Schulleitenden haben wir die Frage gestellt, welche Familien die GTS in Anspruch nehmen. Dabei wurden drei Charakteristika der Familien der Ganztageseschüler*innen immer wieder genannt:

- **Hoher Betreuungsbedarf:** Die Befragten Mitarbeitenden der GTS und die Schulleitungen schätzen, dass sehr viele Familien, die die GTS nutzen, einen hohen Betreuungsbedarf haben. Dies treffe sowohl für eher bildungsferne wie auch eher bildungsnahe Familien zu, in denen beide Elternteile hochprozentig arbeiten. Gemäss den Informationen aus den Gesprächen schätzen die Eltern die Sicherheit, dass ihr Kind von morgens bis abends verlässlich betreut wird und sie «*mit gutem Gewissen*» arbeiten gehen können. (GTSL 2, 2021). Eltern mit konstanten Arbeitszeiten sind weniger auf ein flexibles Angebot, wie es die TS bietet, angewiesen (Interview GTSL 3 Welle 2).
- **Bedürfnis nach Stabilität:** Die Mitarbeitenden und Schulleitenden wissen von Familien, die die GTS gezielt gewählt haben, weil ihr Kind auf stabile Beziehungen und regelmässige Strukturen angewiesen ist. Durch die sanfteren Übergänge zwischen Unterricht und Betreuung, den kleinen Klassenteams und die gleichbleibenden Kindergruppen kommt laut den Mitarbeitenden mehr Ruhe in den Alltag, was gewissen Schüler*innen mehr entspricht.
- **Bedürfnis nach Förderung:** Die Mitarbeitende und Schulleitenden schätzen, dass es Familien gibt, die den pädagogischen Mehrwert für die Kinder sehen und sich eine besondere Förderung, beziehungsweise eine einfachere soziale Integration ihrer Kinder in die Klasse erhoffen (siehe Themenfeld Klassenkonstellation, Kapitel 9).

Aus dem Fragebogen an die Eltern der Ganztageseschüler*innen wurden die demografischen Merkmale der Familien herausgearbeitet und im Folgenden dargestellt und kommentiert.

Zwei Drittel der befragten Familien sprechen zu Hause (unter anderem) Deutsch oder Mundart. Die beiden Landessprachen Französisch und Italienisch werden von zusammengerechnet etwas mehr als 5% gesprochen. 28,3 % sprechen nur oder zusätzlich zu Deutsch noch andere Sprachen. Darunter 7% Spanisch und Tigrinisch. Arabisch und Türkisch werden von jeweils 3.5% gesprochen. Ca. 10% der Familien sprechen eine hier nicht aufgeführte Sprache. Dies kann als Hinweis darauf betrachtet werden, dass die Klassen der GTS, ebenso wie die Regelklassen, kulturell durchmischt sind und zwei Drittel der Schüler*innen die Unterrichtssprache auch zuhause sprechen.

Etwas weniger als ein Fünftel der befragten Familien gibt an, alleinerziehend zu sein, während vier Fünftel gemeinsam erziehend sind. Etwa ein Viertel der befragten Familien hat ein Kind und etwas mehr als die Hälfte zwei Kinder. 13% haben drei und 7.6% vier Kinder. Diese Zahlen unterscheiden sich zwischen den Ganztageseschulstandorten nicht grundlegend.

Zwei Drittel der Eltern geben an, den ganzen Tag zu arbeiten. 16.2% der befragten Eltern geben an, morgens zu arbeiten und lediglich 1.2% arbeiten abends. Ein Anteil von 16.3% hat wechselnde Arbeitszeiten. Dies zeigt, dass mindestens ein Elternteil der Schüler*innen, die die GTS besuchen, tagsüber auf eine Betreuungsmöglichkeit für ihre Kinder angewiesen ist. Unklar ist, wie viel Prozent ihre jeweiligen Partner*innen arbeiten, da diese Frage im Fragebogen von den Eltern nicht zufriedenstellend ausgefüllt wurde.

Die Angaben der Eltern weisen also darauf hin, dass sie tatsächlich einen hohen Betreuungsbedarf haben. Auch für diejenigen Eltern, die wechselnde Arbeitszeiten haben, vereinfacht sich die Betreuung der Kinder, da sie an mindestens drei Nachmittagen in der GTS sind.

Hinsichtlich des Einkommens zeigt sich eine breite Verteilung bei den Eltern, deren Kinder in die GTS gehen (Abbildung 11). 6.6% der Haushalte geben an, jährlich unter CHF 50'000 zu verdienen. 18.8% verdienen bis zu CHF 70'000 während ein Viertel zwischen CHF 70'001 und 100'000 verdient. Ungefähr ein Zehntel verdient bis zu CHF 130'000 und etwas mehr als ein Drittel mehr als CHF 130'000. Diese fünfstufige Einteilung ist an die Tarifberechnung der TS angelehnt (Stadt Bern, 2020) und soll helfen, die sozioökonomischen Verhältnisse einzuordnen. Ab einem Einkommen von CHF 70'000 wird beispielsweise das Mittagessen in der TS nicht mehr vergünstigt angeboten. Ungefähr drei Viertel der Familien würde somit nicht von einem vergünstigten Mittagessen profitieren. Die Tarifberechnungen für die Betreuungsstunden sind feiner abgestuft und bewegen sich von CHF 0.79 bis CHF 12.35. Familien mit einem Nettoeinkommen von ca. CHF 100'000 sind ungefähr in der Mitte der Tariftabelle anzusiedeln (Stadt Bern, 2020). Wenn ein Jahreseinkommen von CHF 100'000 als Mitte angenommen werden kann, verteilen sich die Familien der Ganztagessschüler*innen ungefähr zur Hälfte unterhalb und oberhalb dieser Schwelle. Dies kann als weiterer Hinweis betrachtet werden, dass die Klassen der GTS ausgeglichen sozial durchmischt sind.

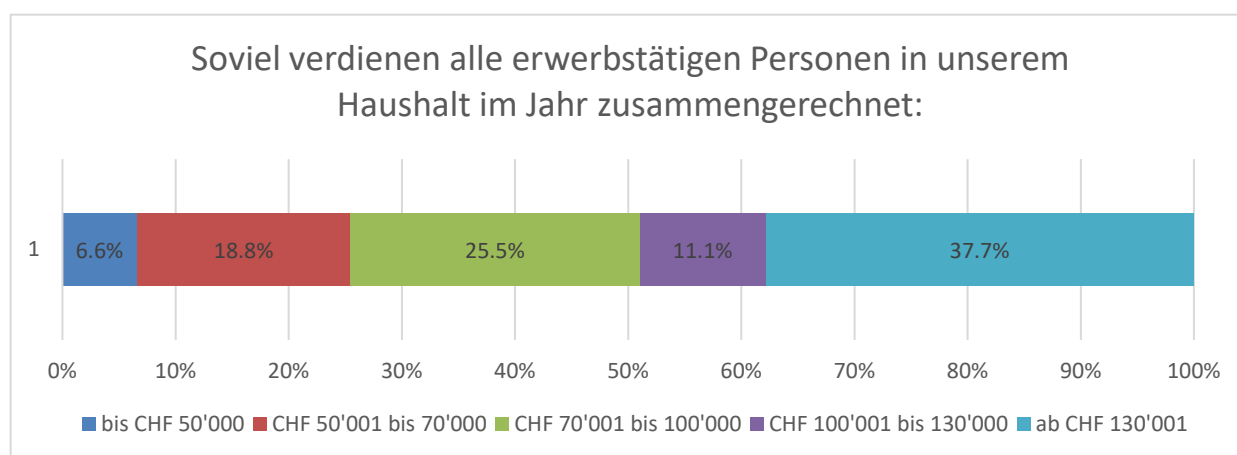


Abbildung 11: Einkommensverteilung

Anhand des Elternfragebogens lässt sich feststellen, dass die Klassen der GTS im Allgemeinen sozial und kulturell durchmischt sind. Es lässt sich keine Gruppe von Personen identifizieren, die in den drei Standorten übervertreten wäre. Auch die verschiedenen Ganztagessschulstandorte unterscheiden sich

bezüglich der Anzahl allein- bzw. gemeinsam erziehenden Eltern sowie bezüglich der Anzahl Kinder pro Haushalt nicht grundlegend. Der Eindruck der Leitungspersonen und Mitarbeitenden bezüglich des hohen Betreuungsbedarfs kann anhand der Tageszeit, in der die Eltern arbeitstätig sind, ebenfalls festgestellt werden. Durch das Fehlen von Referenzstudien zur Nutzer*innengruppe der GTS und das Fehlen von Vergleichswerten auf städtischer Ebene ist einer Einordnung dieser deskriptiven Daten schwierig. Laut BFS (2021) gibt es in der Schweiz sehr unterschiedliche Erwerbsmodelle und Haushaltstypen. Zwischen 2017 und 2019 lag laut dem BFS der Anteil Kinder, die in Haushalten mit alleinlebenden Eltern aufgewachsen sind, bei ca. 15%. In der Schweiz wird die Erwerbsquote massgeblich vom Geschlecht und der Familiensituation beeinflusst (BFS, 2022). Ca. 90 % der Erwachsenen zwischen 25 und 54 Jahren sind erwerbstätig. In Paarhaushalten mit Kindern kommt das Modell mit vollzeiterwerbstätigen Vätern und teilzeiterwerbstätigen Müttern am häufigsten vor. Die deutlich tiefere Erwerbsquote bei den Frauen nimmt jedoch mit dem Alter des jüngsten Kindes zu. Dies weist darauf hin, dass mit der wachsenden Selbstständigkeit der Kinder vermehrt Erwerbstätigkeit möglich wird. Das GTS-Modell setzt bei dieser Vereinbarkeit von Familie und Beruf an und bietet ein ganztägiges Angebot an Unterricht und Betreuung, sodass ein Verbleib oder Wiedereinstieg ins Berufsleben vereinfacht wird.

6.5 Räumlichkeiten

Ausgehend von den Qualitätsstandards der Hort- und Ganztagesangebote Skala (HUGS) (Tietze & Rossbach, 2005) soll im Folgenden anhand eines Beispiels einer GTS illustriert werden, was für räumliche Voraussetzungen für eine GTS notwendig sind. Anschliessend wird thematisiert, welche räumlichen Situationen sich bei den anderen GTS-Klassen finden lassen und welche Herausforderungen mit dem Thema Raum in Verbindung stehen.

Die Räumlichkeiten einer GTS weichen von denen einer Regelklasse ab, da mehr Raum notwendig ist, um sowohl Unterricht wie auch Betreuung an einem Ort zu gewährleisten. Das Minimum an Platz, der notwendig ist, sind zwei Räume – ein Klassenzimmer zum Unterrichten und ein Betreuungszimmer mit Küche zum Essen und Verweilen. Zwei Räume bieten jedoch oft noch zu wenig Gestaltungsspielraum für das Verbringen eines ganzen Tages – also sowohl für das Unterrichten wie auch für eine abwechslungsreiche Freizeitgestaltung. So nutzen die meisten Lehr- und Betreuungspersonen in ihren jeweiligen Standorten noch andere Räumlichkeiten, wie die Turnhalle, die Bibliothek oder den Korridor.

Es zeigt sich, dass die Schüler*innen unterschiedliche Bedürfnisse nach Spiel- und Rückzugsmöglichkeiten oder sozialen Interaktionen (z. B. in Gruppen) haben. Schüler*innen des Zyklus 1 haben oft noch Mühe, eigene Bedürfnisse wie Müdigkeit oder Überforderung wahrzunehmen und darauf zu reagieren und sind teilweise von den vielen Eindrücken überfordert. Dies kommt in der GTS speziell zum Tragen, weil die Schüler*innen den ganzen Tag zusammen sind und sich dem Setting nicht entziehen können. Eine aktive Gestaltung der Räumlichkeiten kann die Schüler*innen unterstützen, entwicklungsstandspezifische Erfahrungen zu machen, welche sie zwar fordern, aber nicht überfordern. Räume, die

den Schüler*innen Freiheit und Rückzugsmöglichkeiten gewährleisten, sowie die Selbsttätigkeit anregen fördern das Wohlbefinden der Schüler*innen (Wiebe, 2019). In Abbildung 12 werden beispielhaft die Räumlichkeiten einer GTS-Klasse dargestellt.

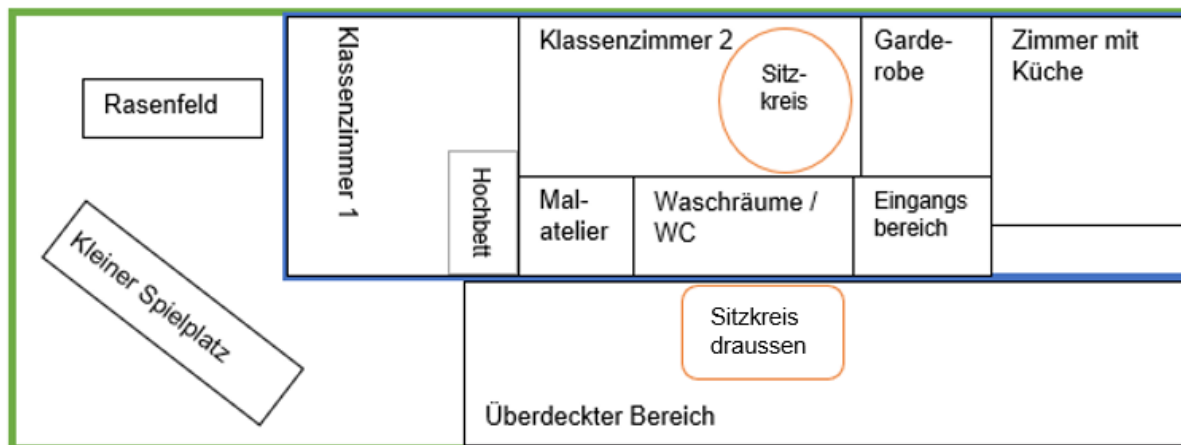


Abbildung 12: Beispiel von Räumlichkeiten einer GTS

Hier sind drei Räume für die Klasse vorhanden, was die Organisation des Alltags erleichtert und der Klasse sowie den Lehr- und Betreuungspersonen mehr Möglichkeiten zum Spielen und Lernen bietet. Im Zimmer mit der Küche frühstücken die Schüler*innen am Morgen. Am Mittag wird der Raum als sogenanntes «Kinderrestaurant» genutzt. Das heisst, dass nicht alle Schüler*innen das Essen gleichzeitig zu sich nehmen. Während die einen essen, sind die anderen mit Lego bauen, Bücher lesen oder Spielen beschäftigt. Obwohl die GTS eine kleine Küche hat, wäre sie zu klein, um für die ganze Klasse zu kochen. So wird das Essen von der nahegelegenen TS zubereitet und per Velokurier gebracht. Die Küche dient in dieser GTS für die Vorbereitung des Morgenessens, des Zvieris und für sonstigen Bedarf zum Abwaschen. Als Rückzugsmöglichkeiten bieten sich beispielsweise das Hochbett im Klassenzimmer 1 und das Malatelier an. Der Aussenbereich der GTS umfasst einen eigenen kleinen Spielplatz mit kleinem Rasenfeld und Bäumen plus einen überdeckten geteerten Vorplatz, auf dem beispielweise Velo oder Inlineskates gefahren werden kann. Diese GTS-Basisstufenklasse wurde bewusst in einem ehemaligen Kindergarten eröffnet, weil diese Räumlichkeiten auch einen grossen Aussenraum bieten. In diesem Beispiel zeigt sich, dass viele der genannten Qualitätsstandards erreicht werden können: Die Schüler*innen haben freien Zugang zum Innen- und Aussenbereich, sie können sich eigenständig bewegen und sind selbstständig in der Wahl ihrer Aktivitäten, da die Räume ebenerdig und frei zugänglich sind. Es sind verschiedene Funktionsbereiche in den zwei Räumen der GTS zu finden (Abbildung 12). Ein Rückzugsort findet sich auf dem Hochbett, im Malatelier oder im Sitzkreis, wo die Schüler*innen Bücher anschauen können. Da im Innenbereich wenig Platz vorhanden ist, haben viele Ganztageschulklassen nur wenige oder keine Rückzugsorte. Eine GTS-Leitung führt aus, dass sie Rückzugsmöglichkeiten durch die Mittagsruhe, durch das Bauen einer Höhle, durch den Rückzug in die Bibliothek oder durch das Spielen draussen gewährleisten können. Jedoch sei die Raumsituation insbesondere an regnerischen Tagen ungenügend (GTSL, 2022).

Sowohl im Innen- wie auch im Aussenbereich finden sich an allen drei Standorten Möglichkeiten für grobmotorische Aktivitäten. Die Aktivitäten des täglichen Bedarfs können alle in den vier Wänden der GTS stattfinden. Nicht in allen GTS-Klassen ist die räumliche Situation so vorteilhaft wie im beschriebenen Beispiel. Oft führt die räumliche Situation zu Herausforderungen im Alltag. So haben beispielsweise die meisten GTS-Klassen an anderen Standorten nur zwei Zimmer, zwischen denen sie wechseln können, die Waschräume und WCs sind klein und befinden sich zum Teil nicht in unmittelbarer Nähe zu den anderen Räumen der GTS. An einer GTS müssen die Klassen sogar in separaten Räumen in der gegenüberliegenden TS oder im Schulhaus Mittagessen gehen, da sie zu wenig Platz für ein gemeinsames Mittagessen haben. Dies ist auch in einer weiteren Ganztagesesschulklasse ähnlich. Diese nimmt eine Etage oberhalb des GTS-Klassenzimmers das Mittagessen zu sich. Aus den Gruppendiskussionen wird deutlich, dass jede räumliche Verschiebung Unruhe mit sich bringt und es viel Organisation erfordert, wenn die Schüler*innen aus ihrer gewohnten Umgebung an einen neuen Ort wechseln. Es muss beispielsweise auch genügend Personal vorhanden sein, um die Schüler*innen beim Raum- und Ortswechsel zu begleiten. Wie im Kapitel 2.2 dargestellt, ist ein Grundpfeiler der GTS die örtliche Konstanz, damit die Wege der Schüler*innen verkürzt und alles an einem Ort vereint werden kann. Dies gelingt noch nicht bei allen GTS. Eine GTS-Leitung meint dazu, dass die Mitarbeitenden und die Schüler*innen praktisch in der GTS leben würden, da sie von morgens um 07.00 Uhr bis abends um 18.00 Uhr da sind. Daher brauche es viel Raum, um allen Bedürfnissen gerecht zu werden. Man solle sich mal vorstellen, wie es wäre mit einer 24-köpfigen Familie in zwei Räumen zu wohnen, das wäre fast undenkbar (GTSL 2, 2021).

Weiter gibt es sehr unterschiedliche Situationen im Aussenbereich. Einige GTS teilen diesen Bereich mit den Regelklassen der Schule oder auch mit der TS. In allen GTS ist aber ausreichend Platz für grobmotorische Aktivitäten im Aussenbereich vorhanden. Die meisten GTS haben eigene Spielgeräte für grob- und feinmotorische Aktivitäten, welche nicht mit den Regelklassen oder mit der TS geteilt werden müssen.

Auch für die Mitarbeitenden gibt es selten einen Ort, an dem sie sich zurückziehen und eine Pause machen können. Insbesondere beim Vorbereiten des Unterrichts empfinden die Mitarbeitenden die Raumsituation als eine grosse Herausforderung. Einerseits haben sie keinen ruhigen Ort in der GTS, um für sich ungestört vorzubereiten und andererseits können sie die Unterrichtsmaterialien für den nächsten Tag auch erst nach 18.00 Uhr bereitlegen, da sich die Schüler*innen bis dann in den Unterrichtsräumen befinden. Die Lehrpersonen einer GTS-Klasse haben aus diesem Grund festgelegt, dass die Schüler*innen im Innenbereich von 16.00 – 18.00 Uhr still sein müssen und ihnen das Unterrichtszimmer zu dieser Zeit nicht zur Verfügung steht. Ein weiterer Punkt ist, dass die Regellehrpersonen des einen Schulhauses das Gefühl haben, dass die Ganztagesesschulklassen über traumhafte Verhältnisse verfügen, da die beiden Klassen jeweils zwei grosse Klassenräume und ein ganzes Stockwerk für sich allein haben. Sie finden, die Regelklassen werden durch die GTS verdrängt und müssen nun in engeren Verhältnissen unterrichten. In einer anderen GTS zeigt sich eine ähnliche Konfliktlage mit der TS, wo die Tagesschulmitarbeitenden es als unfair empfinden, dass die GTS-Klassen für das

Mittagessen ihre «*schönsten Räume*» (GD TS3, 2021) nutzen dürfen, welche ihnen nun zu wenig zur Verfügung stehen. In einigen Standorten ist es so, dass der Aussenbereich sowohl von der GTS, der Schule und der TS genutzt wird. Dort sind Themen der Zuständigkeit bei Konflikten und die Nutzung von denselben oder anderen Spielgeräten im Zentrum. Die meisten GTS-Klassen besitzen – wie oben genannt – eigene Spielzeuge und -geräte, sie benutzen jedoch das Pausenareal mit dem dort vorhandenen Spielplatz mit.

6.6 Entwicklungen der Rahmenbedingungen in den Ganztagesesschulen aus Sicht der Bildungsbehörden

Da die Begleitforschung «Erfahrung Ganztagesesschule Phase 2» sich über den Zeitraum von zwei Schuljahren erstreckt, gehen wir davon aus, dass in diesem Zeitraum verschiedene Entwicklungen hinsichtlich der Rahmenbedingungen stattgefunden haben. Um diese genauer zu verstehen wurde ein Interview mit Vertreter*innen der Bildungsbehörde der Stadt Bern durchgeführt. Die wichtigsten Entwicklungen und strategischen Schwerpunkte werden im Folgenden zusammengefasst.

Die Einführung der GTS basiert auf der Bildungsstrategie der Stadt Bern (2016), die vorsieht, dass pro Schulkreis eine GTS eröffnet werden soll. Dieses strategische Ziel hat man bis anhin noch nicht erreicht, denn 2 Schulkreise haben aktuell noch keine GTS und sind auch nicht geplant. Aus Sicht des Schulamts ist die GTS vor allem für städtische Gebiete geeignet und die Stadt Bern ist eine Vorreiterin im Kanton, wenn es um neue Entwicklungen geht. Die Einführung der GTS ist begleitet von einem zukunftsorientierten, politischen Prozess und dem Ziel, die Situation der Betreuung in der Stadt Bern weiterzuentwickeln. Die konkrete Umsetzung und Ausgestaltung muss laut den Befragten auf Ebene der einzelnen Schulen und Ganztagesesschulen erfolgen.

Aus Sicht der befragten Personen der Bildungsbehörde ist die GTS eine Weiterentwicklung des aktuellen Bildungs- und Betreuungssystem, das heisst, dass die Schule und Tageschule nicht mehr getrennt, sondern zusammengeführt werden. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sei nur begrenzt ein Argument für die Entwicklung einer GTS, denn die TS kann dies ebenso leisten. Auch finanziell sollte es keinen Unterschied machen, bei Eltern, die sonst auch das Angebot der TS nutzen würden. Es sind vor allem pädagogische Aspekte wie Stabilität und Konstanz für die Schüler*innen, die in der GTS besser gewährleistet werden können. Arbeitstätige Eltern werden zusätzlich dadurch entlastet, dass ihre Kinder an einem Ort durch dieselben Personen betreut werden.

Die GTS wird von den Befragten als eine «*bedürfnisorientierte Entwicklung*» beschrieben, denn die Eltern haben durch die parallele Führung von GTS und TS mehr Wahlmöglichkeiten:

Die Stadt Bern möchte gerne eine möglichst grosse Palette haben, von denen die Eltern wählen können. Ich denke das ist auch ein wichtiges Anliegen, denn man hat einfach auch so eine unterschiedliche Bevölkerungsschicht, dann reicht nicht einfach ein Angebot.

Aus der Sicht der Befragten könnte die GTS Eltern ansprechen, die einen hohen Betreuungsbedarf haben und mit dem Angebot der TS nicht glücklich sind (z. B. zu viele Schüler*innen, wechselnde

Betreuungspersonen, Überforderung des Kindes, zu wenig Struktur etc.). Durch die GTS kann man den Eltern eine Option bieten und unterschiedliche Betreuungsbedürfnisse abholen. Während der ersten beiden Einführungsjahre der drei GTS-Standorte habe man aber auch die Erfahrung gemacht, dass Eltern ihre Kinder in die GTS schicken, sich mehr Strukturen für ihr Kind wünschen und andere Erwartungen haben als die Eltern der Tagesschüler*innen, z. B. hinsichtlich sozialer Integration oder sprachlicher Förderung.

Die Zielgruppe war also zu Projektbeginn noch nicht klar definiert und hat sich aus Sicht des Schulamts erst im Laufe der Projektumsetzung entwickelt. Es zeichne sich laut den Behörden ab, dass das Modell GTS auch Eltern anspreche, deren Kinder in der Regelklasse aus ihrer Sicht nicht gut aufgehoben sind, sei dies nun hinsichtlich Förderung, sozialer Integration oder anderen Gründen. Somit zeigt diese Diskussion, dass der Besuch der GTS dazu dienen kann, eine unbefriedigende Situation zu verbessern oder aber auch die Hoffnung, ein Potential besser nutzen und unter anderen Rahmenbedingungen nutzen zu können.

Aus Sicht der Bildungsbehörden ist eines der strategischen Ziele der GTS, dass auch für die Mitarbeitenden andere Arbeitsbedingungen geschaffen werden und sozialpädagogisch-orientierte Berufe sich stärker in der Schule beteiligen können. Auf konzeptioneller Ebene hat das Schulamt bewusst wenig gesteuert und lediglich allgemeine, strategische Schwerpunkte definiert. Dadurch hatten die einzelnen Schulstandorte die Möglichkeit, ganz unterschiedliche Angebote zu entwickeln. Mit der nun vorhandenen Vielfalt und den sich abzeichnenden Unterschieden hinsichtlich der Gestaltung und Pädagogik habe man aber nicht gerechnet. Die Entwicklung einer GTS ist von drei zentralen Argumenten abhängig: Wahrgenommener Bedarf, genügend Schulraum, Engagement der Schulleitung, TS-Leitung oder Projektleitung (evtl. auch Schulkommission). Auch konnte man aus dem Pilotprojekt im Stöckacker einige Lehren ziehen. Von der Schulleitung, GTS-Leitung und allen Mitarbeitenden ist ein hohes «*Commitment*» notwendig, das heisst die Überzeugung für das System und die damit einhergehenden Herausforderungen.

Hinsichtlich der Strukturen ist es aus Sicht des Schulamts vor allem wichtig, dass die professionellen Erwartungen und Rollen diskutiert werden. Auch in der Regelschule ist dies ein Thema, jedoch wird der Abgleich von Haltungen und Erwartungen noch wichtiger, wenn man den ganzen Tag miteinander verbringe, Räume teile und zum Teil sehr unterschiedliche berufliche und private Biographien mitbringe.

Der Rollenwechsel braucht Flexibilität und das Interesse für die andere Profession:

*Die Professionen denken anders und handeln anders. Sozialpädagog*innen sind anders unterwegs als Lehrpersonen. Wenn man aufeinanderprallt, dann kann das belasten, besonders, wenn zu wenig Zeit und Gefässe vorhanden sind. Der Bewusstseinsprozess braucht Zeit und Geduld. Und auch jemand, der das sensibel begleiten kann.*

Personen, die in einer GTS arbeiten möchten, müssen deshalb auch «*systemisch denken*» und die «*Komplexität verstehen*», weil sie in ganz unterschiedlichen Rollen – z. B. am Mittagessen oder im Unterricht gefordert werden.

In diesem Rahmen musste auch die Rolle der GTS-Leitung geklärt werden. Deren Funktion ist es einerseits, beide unterschiedlichen professionellen Bedürfnisse zu verstehen und auch administrativ abwickeln zu können. Andererseits diese Personen als Team zusammenzuführen und zusammenzuhalten. Deshalb war es aus Sicht des Schulamts wichtig, dass die GTS-Leitung auf derselben Stufe angestellt ist wie die Schulleitung. Nur so kann sie auch von der Schulleitung in ihrer Rolle anerkannt werden. Das Pensum der GTS-Leitung berechnet sich wie dasjenige der Schulleitung durch Anzahl Schüler*innen, für die GTS-Leitung wird das dann noch verdoppelt, da sie auch für den Betreuungsbereich zuständig ist. In der aktuellen Situation sind die GTS-Leitungsressourcen auf eine Person beschränkt und es besteht wenig Flexibilität hinsichtlich der Ressourcenverteilung (z. B. auf mehrere Personen). Ressourcen brauche es auch hinsichtlich der Zusammenarbeit im Klassenteam, GTS-Team und auch im Schulhaus, dort sieht das Schulamt noch Weiterentwicklungsmöglichkeiten.

Die grösste Veränderung bringt aus Sicht der Befragten der Schulbehörden die Zusammenarbeit im Ganztagessschulteam. Pro Ganztagesbasisstufenklasse sind es mindestens zwei Lehrpersonen und mehrere Betreuungspersonen, die täglich mit den Schüler*innen arbeiten. Hier muss man «deckungsgleich» arbeiten und sich hinsichtlich gemeinsamer Regeln klar abstimmen. Lehrpersonen arbeiten am Nachmittag in der Betreuung mit und müssen ihre pädagogischen Werte, mit denen des Betreuungsteams abgleichen.

*Für Sozialpädagog*innen ist es ein Wert, dass ein Kind möglichst frei und manchmal auch unbewacht sein kann. In der Schule ist es viel strukturierter, beschützender und Sicherheit gebender. Es prallen eigentlich die beiden Settings aufeinander – das geführte und das offene. Trotzdem hast du dieselben Ziele, dass das Kind selbstständig, selbstbewusst und eigenverantwortlich ist und sich entwickelt.*

Da die Mitarbeitenden viel Zeit mit den Schüler*innen verbringen, müssen Konflikte ausreichend behandelt werden, da diese sonst immer wieder auftauchen. Deshalb werden «Konfliktmanagement» und «Ausbruchsmöglichkeiten aus dem Alltag» wichtig. Nicht nur die Schüler*innen, sondern auch die Mitarbeitenden müssen sich aus der Gruppe zurückziehen können. Sonst könnte dies zu einer hohen Belastung werden. Auch die Frage nach den Ressourcen für Austausch und Pausen ist zentral, da die Arbeitszeiten (von 12.00 – 18.00) der Betreuungspersonen eigentlich zu lange sind. Auch Lehrpersonen, die zusätzlich in der Betreuung arbeiten, brauchen Pausen und Ruhezeiten.

Als Weiterentwicklung wird genannt, dass man «GTS-Mitarbeitende» ausbilden müsste, die ein hohes Verständnis für die Betreuung haben. Denn diese Klärung der Anforderungen an Mitarbeitende von GTS müssen auch für die neuen Stellenausschreibungen diskutiert werden. Ausserdem soll der Fokus stärker auf die Zusammenarbeit und die Verzahnung von Unterricht und Betreuung gelegt werden. Dazu hat man das neue Ressourcensystem «Profizeit» eingeführt. Ob das zu einer Entlastung der Mitarbeitenden führt, muss weiter beobachtet werden. Die Behörden äussern den Wunsch, die räumlichen Situationen noch zu optimieren.

Infobox 1: Für die GTS relevante Entwicklungen in der Bildungspolitik

Tagesschulen

Laut dem Volksschulgesetz des Kantons Bern (VSG, 1992/01.03.2020 Art. 14d) müssen die Gemeinden ein Tagesschulangebot bereitstellen, wenn eine entsprechende Nachfrage von mindestens 10 Eltern besteht. Die Gemeinde ist für die Anstellung der Mitarbeitenden und die Infrastruktur an den Tagesschulen verantwortlich. Die Tageschulverordnung (TGSV) bestimmt über entsprechende Zuständigkeiten hinsichtlich des Qualitätsmanagements und Ausbildungsstands der Mitarbeitenden. Die Gemeinde bestimmt grundsätzlich über die Öffnungszeiten der Tagesschule (Mittags- und Nachmittagsangebot) und genehmigt das Betriebskonzept der Tagesschule.

Revision des Volksschulgesetzes des Kantons Bern (REVOS)

Im Rahmen von REVOS 08 wurde das Volksschulgesetz des Kantons Bern teilrevidiert. Die Veränderungen betreffen vor allem die Schulinspektorate, die Schulkommissionen und die Schulleitungen. Ausserdem werden die Aufgaben zwischen Kanton und Gemeinde klar festgelegt. In der Umsetzungshilfe zu REVOS 08 (Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung [AKVB], 2008) wird beschrieben, dass die Schulen und Schulleitungen vor Ort gestärkt werden sollen. Die Gemeinde ist für die Organisation des Schulwesens zuständig und hat diesbezüglich auch einen erweiterten Handlungsspielraum. Die Schulkommission (oder ein anderes politisches Organ) ist für die Verankerung der Schule in der Gemeinde, Führung der Schulleitung und Qualitätssicherung und -entwicklung zuständig. Die regionalen Schulinspektorate sorgen dafür, dass die kantonalen Vorgaben entsprechend umgesetzt werden.

Vereinheitlichung der familienergänzenden Betreuung von Schulkindern (KiBe)

Parallel zur Volksschulreform soll auch die Kinderbetreuung besser koordiniert und vereinheitlicht werden. Dies ist eine Initiative auf Ebene der Stadt Bern (BSS, 2017). Die «Familienergänzende Betreuung von Schulkindern» (KiBe) hat zum Ziel die bestehenden Formen der Kinderbetreuung (Tagesstätten, Tagesschulen und Ferieninseln) zu einem Angebot zu vereinheitlichen. Das heisst, dass für die Betreuung einheitliche Finanzierungs- und Zugangsbedingungen gelten sollen. Ebenso haben alle Schüler*innen dieselben Zugangsrechte zu diesen Angeboten und die Betreuung ist immer einem bestimmten Schulstandort zugeordnet. Bis zum Schuljahr 2020/2021 boten die Tagesstätten feste Bezugspersonen und konstante Gruppen sowie gemeinsame Freizeitaktivitäten, waren aber nicht in jedem Quartier vorhanden und wurden zum Teil privat geführt. Zur Vereinheitlichung gehört auch die neue Plattform kiBon (Kanton Bern, 2022a). Diese ermöglicht die einheitliche Zuteilung sowie Abrechnung der Betreuung unabhängig vom Quartier.

Infobox 2: Rahmenbedingungen der Arbeitssituation in der Ganztagesesschule

Rahmenbedingungen der Tagesschulverordnung (TSV, 2008)

In den Ganztagesesschulen gelten dieselben Bedingungen für die Betreuung wie in den Tagesschulen. Das heisst, dass die Bestimmungen der Tagesschulverordnung einzuhalten sind (TSV/01.01.2022). Als Betreuungspersonen sind somit sozialpädagogisch oder pädagogisch ausgebildete Personen zugelassen, die gegebenenfalls auch Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mitbringen.

Für die Betreuung in der Ganztagesesschule gelten dieselben Bestimmungen wie in der Tagesschule. Der Betreuungsschlüssel (nur für die Betreuungszeit) beträgt 1:10 und für Kinder mit besonderen Bedürfnissen können zusätzliche Ressourcen eingesetzt werden. Für die Qualitätssicherung ist die Gemeinde als Anstellungsbehörde zuständig, ebenso für das Angebot an Räumlichkeiten, die zur Verfügung stehen. Auch Anmeldungs- und Abrechnungsverfahren sind in der Betreuung der Ganztagesesschule gleich geregelt, wie in der Tagesschule.

Profi-Zeit

Der Verein Berner Tagesschulen (VBT) hat sich für Zeitgefässe für das professionelle Arbeiten in der Betreuungszeit engagiert. In der sogenannten «Profi-Zeit» sollen Mitarbeitende der Tagesschule Zeit haben, das Betreuungsangebot (weiter-)zu entwickeln. Damit soll die Arbeitszeit der Tagesschulmitarbeitenden derjenigen der Lehrpersonen angepasst werden (VBT, 2020). Zu dieser Profi-Zeit gehören Absprachen mit Eltern, Elternanlässe, Sitzungen, Weiterbildungen, Teamanlässe, Dokumentationen oder Förderplanung etc. Durch die Einführung dieser Profi-Zeit sollen Betreuungsmitarbeitende entlastet werden, damit sie diese täglichen Zusatzarbeiten auch bezahlt erledigen können. Die Profi-Zeit soll ca. 15% der Arbeitszeit umfassen.

Pool-Stunden

Die sogenannten «Pool-Stunden» (Kanton Bern, 2020) stehen den Schulleitungen zur Verfügung, um Spezialaufgaben flexibel zu entlohnen, die ausserhalb des Unterrichts stattfinden. Der «Schulleitungspool» wird anhand der Anzahl Auszubildenden, Lektionen gemäss Pensens-Meldung und Anzahl Lehrpersonen berechnet. Für Lehrpersonen sind Poolstunden als Entlastung für Aufgaben ausserhalb ihres Berufsauftrags vorgesehen. Diese sollen im Interesse der gesamten Schule liegen. Dieser Pool wird von der Gemeinde pro Schule festgelegt und von der Schulleitung zugeteilt.

Infobox 3: Strukturen im Bildungssystem, die auch in der Ganztagesesschule wichtig sind

Einfache sonderpädagogische Massnahmen

Der Kanton Bern sieht spezielle Klassen vor, die auf Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf ausgerichtet sind (Kanton Bern, 2022b). Die Schulleitung ist für die Zuweisung der Schüler*innen zuständig (zusammen mit Erziehungsberatung und Kinder- und Jugendpsychiatrischem Dienst). Diese Klassen werden vom Kanton Bern (AKVB) bewilligt und durch Personen mit heilpädagogischem Ausbildungshintergrund geleitet.

Weitere sonderpädagogische Massnahmen sind Spezialunterricht wie die integrative Förderung, Logopädie oder Psychomotorik. Diese Massnahmen sind auf die einzelnen Schüler*innen abgestimmt und erfolgen durch ausgebildete Speziallehrpersonen.

Die Ganztagesesschule bietet sonderpädagogische Massnahmen an genau wie die Regelklasse. Jedoch ist die Ganztagesesschule keine besondere Klasse, die auf bestimmte Bedürfnisse ausgerichtet ist, wie beispielsweise eine Klasse zur besonderen Förderung (KbF).

AdS – Angebote der Schule

Dieser fakultative Unterricht wird von der Schule angeboten zur «Vertiefung und Erweiterung der Kompetenzen» (VSG, 1992, Art. 10.4.). Diese Angebote sind alters- und fachspezifisch und werden von der Gemeinde beschlossen. Jede Schule kann selber über die Angebotspalette entscheiden (zum Beispiel Chorsingen, Forschen und Experimentieren, Gruppenmusizieren etc.). Die Eltern melden ihre Kinder freiwillig für ein bestimmtes Angebot an. Die Anmeldung gilt meistens für einen bestimmten Zeitraum, zum Beispiel für ein Semester.

6.7 Fazit

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen der GTS lässt sich anhand er unterschiedlichen qualitativen und quantitativen Datenquellen feststellen, dass die drei gleichzeitig eröffneten Standorte unterschiedliche Voraussetzungen haben und sich unterschiedlich entwickeln. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass diese Entwicklung von den Standorten selbst getragen und gestaltet wurden und nur wenig Vorgaben von den Bildungsbehörden bestanden. Dies zeigt sich z. B. hinsichtlich der Heterogenität bezüglich der Führungs- und Personalstruktur oder auch der ganz unterschiedlichen räumlichen Rahmenbedingungen.

In den GTS sind auch verschiedene Herausforderungen aufgetaucht, die so vor der Eröffnung nicht antizipiert werden konnten.

- 1) Die Vorgaben von Kanton und Stadt beschreiben, dass die GTS ein kontinuierliches Angebot an mindestens drei Schultagen mit Mittags- und Nachmittagsangebot führen müssen. Dies ist somit an den drei Standorten gleich organisiert, was sich sowohl in den Stundenplänen wie auch in der Belegung widerspiegelt. Jedoch ist die Ausgestaltung (z. B. der Abholzeiten oder Gruppenzusammensetzungen) und die Nutzung von Innen- und Aussenräumen in den Standorten unterschiedlich.
- 2) Im Innenbereich haben die Standorte noch eher zu wenig Raum, damit Unterricht und Betreuung gleichzeitig stattfinden und sich die verschiedenen Gruppen nicht stören. Dies führt zu Einschränkungen, die sich negativ auf das Erleben und Wohlbefinden der Schüler*innen auswirken könnten. Zum Beispiel, wenn diese Schüler*innen nach dem Unterricht wenig Möglichkeiten haben, sich auszutoben und in ihrer Kreativität und ihrem Ideenreichtum nicht angemessen unterstützt werden können. Der Lärmpegel ist in allen GTS ein präsent Thema, denn bei so vielen Personen auf engem Raum wird es laut Aussage der Mitarbeitenden anstrengend.
- 3) Die begrenzten räumlichen Verhältnisse im Innen- und Aussenbereich können zu Konflikten führen. Während sich die Schüler*innen der Regelklassen aber ab dem Mittag für ein paar Stunden aus dem Weg gehen können, ist dies bei den Schüler*innen der GTS nicht möglich. Sie essen und spielen am Nachmittag auch noch in denselben Räumen und mit denselben Schüler*innen. So müssen Konflikte in der GTS bewusster aufgenommen und geklärt werden als in Regelklassen. Die Ganztagessschulklassen nutzen zum Teil Räumlichkeiten der Schule z. B. mittags und gegen Abend nach Unterrichtsende, um der prekären Raumlage zu entgehen. Dadurch können Konflikte zwischen den GTS-Mitarbeitenden und Lehrpersonen des Schulhauses entstehen, welche sich durch den Lärm beim Vorbereiten und Korrigieren gestört fühlen.
- 4) Hinsichtlich der Nutzung der GTS zeigen die Antworten der Eltern, dass es sich um eine Gruppe handelt, in der meistens mehr als ein Elternteil arbeitstätig ist. Die GTS ermöglicht ihnen weniger Koordinationsaufwand, weil die Schüler*innen an einem Ort sind und von einem konstanten Team betreut werden. Des Weiteren zeichnet sich aber nicht ab, dass bestimmte Gruppen von Eltern (z. B. alleinerziehende Eltern, Familien mit eher tiefem oder eher hohem Einkommen oder Familien mit Migrationshintergrund) die GTS vermehrt nutzen. Die Durchmischung kann als hoch beschrieben werden.
- 5) Dennoch lässt sich anhand der Rückmeldungen der Bildungsbehörden und der Mitarbeitenden feststellen, dass einige Schüler*innen, die die GTS besuchen, einen höheren Unterstützungsbedarf hinsichtlich der sozialen Integration haben. Diese Schüler*innen werden in der GTS umso mehr gefordert, denn sie müssen sich in die Gruppe einfügen, Verantwortung für die Gruppe und für Konflikte übernehmen und auch enge Beziehungen zu den Erwachsenen pflegen.

Insgesamt zeigt die Beschreibung der Rahmenbedingungen auf, dass die GTS sowohl strukturell als auch pädagogisch und strategisch andere Anforderungen an die Mitarbeitenden und teilnehmenden

Schüler*innen stellt. Die Bildungsbehörde hat darauf teilweise schon reagiert, z. B. mit der neuen Organisation der Zusammenarbeit (Profizeit). Inwiefern das Setting der GTS auch ihre pädagogische Wirksamkeit entfalten kann, lässt sich anhand dieser Rahmenbedingungen noch nicht beschreiben, sondern muss durch die konkreten Erfahrungen der Mitarbeitenden (Kapitel 7), der Schüler*innen und Eltern (Kapitel 8) vertieft dargestellt und analysiert werden. Dabei muss kritisch betrachtet werden, inwiefern Erwartungen wie die bessere sprachliche Integration (verbringen den gesamten Tag mit deutschsprachigen Schüler*innen und Betreuungspersonen), anregungsreiche Freizeitbeschäftigung (Gestaltungsmöglichkeiten als in der TS durch kleinere Gruppen) sowie Lernmöglichkeiten in der Freizeit (an konkretem Entwicklungsziel arbeiten, Lehrpersonen sind auch am Nachmittag anwesend) in den GTS tatsächlich genutzt werden können.

7 Vergleich der drei Ganztagesesschulen

Wichtigstes in Kürze

In diesem Kapitel wird die Einführung und Entwicklung der drei GTS anhand der Aussagen der Mitarbeitenden und der GTS-Leitung detailliert beschrieben. Die Darstellung ist in die drei Bereiche «Strategie», «Struktur» und «Kultur» aufgeteilt.

Als Gemeinsamkeit zeigt sich, dass alle Standorte aufgrund einer wahrgenommenen Nachfrage der Eltern an Betreuung oder einem wahrgenommenen «Leidensdruck» der Kinder eröffnet wurden. Die Strukturen sind standortübergreifend ähnlich: es arbeiten Lehr- und Betreuungspersonen mit den Schüler*innen und es ist eine spezifische Leitungsperson für sie verantwortlich. Der pädagogische Alltag sowie die Organisation lassen sich zwischen den Standorten nur schwer vergleichen, da diese vom jeweiligen Team und Kontext abhängig sind. Auch die Konzeptphase verlief in den Standorten sehr unterschiedlich, je nachdem, welche Akteur*innen an dieser Entwicklung mitbeteiligt waren. An allen Standorten haben sich die Strukturen z. B. hinsichtlich Pausen und Besprechungszeiten über die drei Wellen hinweg verändert, das heisst sie wurden an die alltäglichen Bedürfnisse angepasst.

In diesem Kapitel wird die Entwicklung der drei GTS-Standorte in ihren unterschiedlichen Kontexten vertieft dargestellt. Grundlage dafür sind die qualitativen Daten, das heisst die Gruppendiskussionen mit den Mitarbeitenden und Interviews mit den Leitungspersonen. Um die Entwicklungen über die Zeit nachvollziehen zu können, werden diese chronologisch dargestellt und es wird auf Themen aus Theorie und Forschungsstand Bezug genommen. Die drei Erhebungswellen werden mit einer farblichen Markierung am Seitenrand unterschieden: gelb = Welle 1, grün = Welle 2, blau = Welle 3. Thematisch wird zwischen den drei Formen des Wandels, Strategie, Struktur und Kultur (Thom & Ritz, 2017)

unterschieden. Bezüglich der Ergebnisse der zweiten und dritten Erhebungswelle werden nur die Veränderungen thematisiert, die aus Perspektive der Befragten zwischen den Erhebungszeitpunkten stattgefunden haben.

7.1 Standort 1

Am Standort 1 wurden mit den zwei Klassenteams drei Mal getrennt voneinander Gespräche durchgeführt. Die Aussagen werden zwischen Team 1 und Team 2 unterschieden. In allen Gruppendiskussionen waren zwei bis drei ausgebildete Lehrpersonen, eine Hauptbetreuungsperson mit sozialpädagogischem Hintergrund und ca. zwei weitere Betreuungspersonen mit oder ohne pädagogische Ausbildung (Zivildienstleistende, Auszubildende, Springer*innen) anwesend. Ausserdem wurde dieselbe GTS-Leitung ebenfalls drei Mal befragt.

7.1.1 Strategie

In der Schule 1 wurde die GTS auf Initiative der Leitungsperson eröffnet, was sie in der ersten Erhebungswelle als «*bottom up*»-Prozess beschreibt (GTSL, 2020). Die GTS-Leitung ist in einer Doppelrolle auch Schulleitung des Zyklus 1 (siehe Kapitel 6.2). Sie ist der festen Überzeugung, dass die GTS eine Chance für die Schüler*innen und die Schule als gesamte Institution darstellt. Die Idee zur Eröffnung einer GTS wurde mit der TS-Leitung von Anfang an besprochen. Es fand auch bei der Konzeption der ersten Ganztageseschulklasse eine enge Zusammenarbeit statt. Die GTS-Leitung beschreibt, dass im Quartier die fehlenden Kita- und auch Tagesschulplätze eine grosse Herausforderung darstellen. Die TS ist in einem anderen Schulhaus angesiedelt und der Weg dorthin machte vor allem den jüngeren Schüler*innen zu schaffen. Regelmässig seien die Schüler*innen dabei auf dem Weg in die TS im «*Leiterwagen*» eingeschlafen und kämen auch am Nachmittag müde in den Kindergarten zurück: «*der Leidensdruck war stark motivierend*» (GTSL, 2020).

Im Schulhaus 1 war zuerst nur eine Ganztagesbasisstufenklasse geplant. Die Schulleitung hat dafür verschiedene Lehrpersonen aus dem Schulhaus angefragt, ob sie bereit wären, in dieser Klasse zu arbeiten. Das Team dieser Klasse (Team 1) wurde bewusst zusammengesetzt und profitierte von einer längeren Vorbereitungszeit für die Eröffnung der Klasse. Erst nach dem Anmeldestart wurde ersichtlich, dass das Interesse und die Nachfrage nach Plätzen in einer GTS-Basisstufe für eine Klasse zu gross war und eine zweite Klasse eröffnet werden könnte. Die Planung dieser zweiten Klasse wurde erst im Halbjahr vor der Eröffnung vorgenommen. Die Räumlichkeiten konnten erst kurzfristig im Schulhaus organisiert werden und die Mitarbeitenden des Teams 2 hatten wenig Vorlaufzeit bei der Planung und Gestaltung. Ideen und Umsetzungsmöglichkeiten (z. B. zum Übergang zwischen Unterricht und Betreuung) wurden erst in den Wochen und Monaten nach Eröffnung der Klasse erarbeitet.

Hinsichtlich der strategischen Planung stellt sich insbesondere den Mitarbeitenden die Frage, wie die Klassen zusammengesetzt wurden. Die Schüler*innen kommen laut den Mitarbeitenden aus unterschiedlichen Kindergärten und Klassen und haben laut ihrer Wahrnehmung oft «*besondere*

«Bedürfnisse» (GD, Team 2, 2020). Zu Beginn der Umsetzung gab es laut den Mitarbeitenden nur wenige Möglichkeiten für inhaltliche Planung und Absprachen. Die Mitarbeitenden berichten, dass sie sich auf ein «*Experiment*» (GD, Team 2, 2020) eingelassen hätten, von dem sie zu Beginn noch wenig wussten. Insgesamt wurden im Schulhaus 1 die zwei Ganztageseschulklassen unabhängig voneinander geplant und umgesetzt. Es gibt auch nach Schulstart wenig Austausch und Überschneidungspunkte zwischen den beiden Klassen. Dieser Austausch ist strategisch und personell nicht angedacht und die beiden Teams sind klar voneinander getrennt.

Hinsichtlich der Weiterentwicklung hat die GTS-Leitung den Eindruck, dass die Ressourcenlage zu knapp ist, um einen Ausbau des Angebots zu ermöglichen. Der Schulstandort wäre aber laut der GTS-Leitung bereit für die Eröffnung weiterer Klassen.

In der zweiten Erhebungswelle zeigt sich, dass die Befragten grundsätzlich der Meinung sind, dass die GTS einen wichtigen Bedarf abdeckt und somit den Sinn und Zweck auch erfüllt. Der Austausch zwischen der GTS-Leitung und TS-Leitung ist immer noch vorhanden, die TS-Leitung wirkt vor allem unterstützend im Bereich Betreuung. Die GTS-Leitung steht immer noch hinter dem Projekt und bekräftigt, dass in diesem ersten Jahr sehr viel erreicht und «*Riesenschritte*» (GTSL, 2021) gemacht wurden. Jedoch wurden diese Erfolge noch zu wenig nach aussen getragen, z. B. weil die Kommunikation mit der städtischen Behörde aufgrund von Personalwechsel weniger stattgefunden habe. Weiter wurde aus Sicht der GTS-Leitung in Team- und Schulentwicklung investiert, jedoch müssen die Ergebnisse dieses Entwicklungsprozesses noch weiterverarbeitet werden (z. B. in schriftliche Konzepte).

Die Entstehungsgeschichte der beiden Teams zeigte sich im Verlauf des ersten Umsetzungsjahres anhand einer hohen Belastungswahrnehmung im Team 2 und einer hohen Personalfuktuation. Die beiden GTS-Klassen sind auch nach einem Jahr noch zwei separate Teams mit wenig Überschneidungen im Alltag. Team 2 hat mehr Kapazitäten, um sich nun um pädagogische Gestaltungsfragen zu kümmern. Einige Mitarbeitende sagen, sie seien als Team «*zur Ruhe gekommen*» (GD, Team 2, 2021) und die Organisation und die pädagogische Ausrichtung wird als klarer und stabiler wahrgenommen. Ein wichtiges Thema für die Zukunft ist die Erarbeitung der schriftlichen Konzepte sowie die teamübergreifende Diskussion gemeinsamer Haltungen und Werte.

Für die GTS-Leitung ist es wichtig, dass das gute Image der GTS in die gesamte Schule getragen wird und alle Lehrpersonen der Schule wissen, dass die GTS kein «*Auffangbecken*» (GTSL, 2021) für Schüler*innen ist, die einen hohen Förderbedarf haben. Laut der GTS-Leitung hätten einige Lehrpersonen der Schule erfahren, dass die Arbeit in der GTS herausfordernd und mit zusätzlicher Belastung verbunden ist. Dieser Wahrnehmung will die GTS-Leitung aktiv entgegenwirken. In der Zusammenarbeit mit der Schule wird die GTS von den Mitarbeitenden als «*Seitenwagen*» (GD, Team 2, 2021) wahrgenommen. Sie berichten, dass sie sich nicht sicher seien, wie stark sie zur gesamten Schule gehören oder gehören wollen. Verschiedene Vorfälle, z. B. bei der Nutzung der Spielsachen im Aussenbereich zeigen, dass die Absprachen mit den Regellehrpersonen nicht ideal verlaufen.

In der dritten Erhebungswelle zeichnet sich in der GTS 1 eine Weiterentwicklung ab. Es wird zusätzlich zu den beiden Basisstufenklassen ab Schuljahr 2022/2023 eine Zyklus-2-Klasse eröffnet. Die Leitung bleibt bei der bisherigen GTS-Leitung. Es sei wichtig, dieses Projekt weiter zu stärken und von den Erfahrungen der letzten beiden Jahre zu profitieren. Die Zyklus-2-Klasse (3.-6. Klasse) wird ab Sommer 2022 als Tandemklasse der Klasse der besonderen Förderung (KbF) geführt und soll eine Teilintegration der KbF-Schüler*innen in die GTS-Klasse ermöglichen. Die GTS-Leitung erzählt weiter, dass auch im Zyklus 1 die Nachfrage nach dem GTS-Modell immer noch gross sei. Der Bekanntheitsgrad sei im Quartier auch gestiegen. So sei z. B. auch der Sozialdienst (Beistände) auf das Modell aufmerksam geworden. Die GTS-Leitung hat nicht direkt Werbung für das GTS-Modell gemacht. Jedoch ist sie sehr vernetzt im Quartier und in den Regelklassen des Zyklus 1 durch die zusätzliche Funktion als Schulleitung. Dies habe viele Synergien bei Entwicklungs-, Steuerungs- und administrativen Prozessen ermöglicht, was die GTS-Leitung als grosse Erleichterung erfährt. Somit kann sie auch in verschiedensten Gremien (Stadt Bern, Standortteam, Schulleitungsteam, Quartier etc.) präsent sein und beide «Hüte» miteinander vereinen (GTSL, 2022). Als Motivation für die Eltern die GTS sich für die GTS zu entscheiden, beschreibt die GTS-Leitung, dass diese einen «geschützten Rahmen» (GTSL, 2022), z. B. für junge Schüler*innen biete, die viel Betreuung benötigen oder auch für Familien, die Unterstützung benötigen: «Also im Moment müssen wir nicht Werbung machen und doch habe ich das Gefühl, dass wir auch sozial Schwächere aufnehmen können. Aber auch dieses Gefäss ist ja nicht endlos, wir schauen für eine gute Durchmischung» (GTSL, 2022). Die GTS-Leitung beschreibt, dass sie sich immer noch als Pioniere erlebt. Einerseits, weil die Vision immer noch nicht ganz klar definiert sei und andererseits, weil das Team noch viel Anleitung brauche. Die beiden Teams beschreiben, dass sie sich in ihrer Arbeit gefestigt fühlen und sie den Tagesablauf gut kennen. Die Strukturen geben Sicherheit und Unterstützung ist gewährleistet. Sie beschreiben, dass sie mehr Energie haben, um auch Neues anzugehen und auch auf pädagogisch-konzeptioneller Ebene zu diskutieren. Dazu gehört, dass sich eine Lehrperson konkret mit Möglichkeiten der Unterrichtsentwicklung auseinandergesetzt hat. Diese würden Anhaltspunkte im Bereich des altersdurchmischten Lernens (AdL) zu den Themen Planarbeit, Kurs und freie Tätigkeit liefern. Diese Unterrichtsmethoden könnten laut den Lehrpersonen des Teams 2 dazu beitragen, dass die Kindergruppe weniger nach Alter getrennt wird und mehr Durchmischung ermöglicht. Zu den Weiterentwicklungsmöglichkeiten gehört auch der IF-Unterricht, der nun durch eine Neubesetzung der Stelle neu strukturiert wird. Die IF-Lehrperson musste ihre Rolle zuerst finden, da es kein konkretes Konzept gab. Die Mitarbeitenden des Teams 2 berichten, dass sie mehr Flexibilität in der Gestaltung des Unterrichts und hinsichtlich der Gruppenzusammensetzung wünschen und neue Modelle ausprobieren möchten. Auch in der Betreuung habe sich seit der Eröffnung der GTS einiges verändert und sei neu strukturiert worden. Die nun anstehenden Personalwechsel werden aufgrund der hohen Stabilität des Teams nicht mehr als Bedrohung wahrgenommen.

Zentrale Zitate

«Ich war auf der Suche, wo wir mehr zusammenarbeiten können. Wir meldeten uns und liessen uns auf das Experiment ein, aber ehrlich gesagt mit wenig Wissen, was es wirklich bedeutet.» (GD, Team 2, 2020)

«Halt, Achtung! Wir sind kein Auffangbecken, im Gegenteil. Dort muss man schon auch gut aufpassen, was man dann kommuniziert und wie man es kommuniziert. PR gegen aussen ist sicher wichtig und nicht ganz einfach. Und nachher ist es glaube ich das ständige Arbeiten und die ständige Auseinandersetzung mit den eigenen Ansprüchen.» (GTSL, 2021)

«Ich empfinde, dass wir Aussenseiter sind, aber es stört mich nicht. Wir sind ein Team und unsere Leute und die wichtigen sind hier, aber die anderen sind auch da, wenn wir sie brauchen aber die wichtigen sind hier.» (GD, Team 2, 2021)

«Ja, die Sicherheit. Ich fühle mich sicherer, wenn ich hier hinkomme. Vor zwei Jahren war alles ein Ausprobieren und mal schauen, wie das alles wird. Und das war für alle sehr schwierig. Und da habe ich gemerkt, die Kinder wissen, wie der Tagesablauf läuft, wir wissen, wie die Zusammenarbeit ist mit der Gruppe des Teams 2, was die Betreuung betrifft. Die Kinder kennen uns, ich kenne die Kinder. Das hat sich sicher mal ein wenig gefestigt.» (GD, Team 1, 2022)

7.1.2 Struktur

Die GTS muss sich in der ersten Erhebungswelle unterschiedlichen organisatorischen Herausforderungen stellen. Dies betrifft vor allem die Arbeitszeiten der Betreuungspersonen (7.00 - 8.15 Uhr, 11.30 – 18.00 Uhr). Für diese Mitarbeitenden ist es somit nicht möglich, in einem Vollpensum zu arbeiten. Ausserdem braucht es zu bestimmten Zeiten - beispielsweise am Mittag - auch in der GTS mehr Personal als in den nicht gebundenen Randstunden von 16-00 – 18.00 Uhr. Hinsichtlich der personellen Ressourcen und Arbeitsbedingungen wird die Betreuung als nicht sehr attraktiv wahrgenommen, weil es eine mehrstündige Pause zwischen Frühbetreuung und Arbeitsbeginn am Mittag gibt. Dadurch, dass die Betreuungspersonen und Lehrpersonen in Unterricht und Betreuung eingesetzt werden, kann dieser Fragmentierung der Arbeitszeit entgegengewirkt werden. Herausforderungen hinsichtlich der Organisation sind ausserdem insbesondere für die Lehrpersonen der Lärm und die ständige Präsenz der Schüler*innen während der Vorbereitungszeit. Eine Entlastungsmöglichkeit im Alltag bietet der Einbezug eines Zivildienstleistenden, da dieser zum normalen Betreuungsschlüssel noch «dazu» kommt (siehe Information zum Betreuungsschlüssel im Kapitel 6.6). Die Lehrpersonen bemängeln, dass sie in den Pausen nicht ins Lehrpersonenzimmer können, da sie die GTS-Schüler*innen beaufsichtigen müssen. Dadurch haben sie weniger Kontakt zu den anderen Lehrpersonen der Schule. Aus organisatorischer Perspektive seien Unterricht und Betreuung klar voneinander getrennt.

Die GTS-Leitung hält die Mitarbeitenden dazu an, Aufgaben in der Betreuung bzw. im Unterricht zu übernehmen. Zu Beginn erforderte dies grosse Überzeugungsarbeit. Nun empfinden es die

Mitarbeitenden aber als grosse Chance, da sie die Schüler*innen aus einer anderen Perspektive kennenlernen. Einigen Personen fällt der Rollenwechsel von der Lehrperson zur Betreuungsperson schwer und sie ertappen sich dabei, «*gschüelerlet*» (GD, Team 2, 2020) zu haben. Die Mitarbeitenden sind froh, dass eine Betreuungsperson zusätzlich als Klassenhilfe im Unterricht dabei ist. Diese wird als «*Geschenk des Himmels*» (GD, Team 2, 2020) bezeichnet. Das trägt dazu bei, dass das Team der Mitarbeitenden konstant bleibt und die Schüler*innen die Person bereits kennen, was der Kontinuität in Unterricht und Betreuung zugutekommt. Eine Integration von Unterricht und Betreuung findet wenig statt. Die Mitarbeitenden sind sich einig, dass in der Betreuung ein anderer Fokus gilt als im Unterricht. Die Betreuung soll weniger strukturiert sein, es dürfen praktische Erfahrungen und Improvisation genutzt werden und man müsse nicht alles «*pädagogisch begründen*» (GD, Team 2, 2020). Die Schüler*innen sollen in der Betreuung spielen und sich austoben können. Aus Sicht der Lehrpersonen kommt der Unterricht immer noch zu kurz und sie müssen viel Zeit für erzieherische Massnahmen aufwenden. Teilweise werden aber Themen aus dem Unterricht in der Betreuung aufgenommen. Gemeinsame Projekte sind jedoch selten. Die administrativen Abläufe funktionieren gut aber hinsichtlich der Gestaltung der Übergänge sehen die Lehr- und Betreuungspersonen noch Potential.

Für die Zusammenarbeit innerhalb der beiden GTS-Teams sind grundlegende Strukturen anhand von regelmässigen Sitzungen vorhanden. Diese Sitzungszeiten sind für alle Mitarbeitenden bezahlt, aber der zusätzliche Austausch, den das GTS-Modell erfordert, wird laut den Mitarbeitenden nicht vergütet. Gerade für Betreuungspersonen, die keine bezahlte Vor- und Nachbereitungszeit haben wie die Lehrpersonen, ist dies problematisch. Ebenfalls können die Mitarbeitenden der GTS häufig keine Pausen machen, da sie zu wenig Personen sind, um zwischenzeitlich die Betreuung und Aufsicht der Schüler*innen abdecken zu können. Gerade in der Mittagszeit bräuchte es viel Austausch, wenn die Betreuungspersonen die Verantwortung übernehmen. Dort wünschen sich die Mitarbeitenden eine bezahlte Übergangszeit. An den Nachmittagen gibt es aber kaum Zeitgefässe, um sich abzusprechen und die Lehrpersonen müssen warten, bis die Betreuungspersonen Feierabend haben. Eine Klassenlehrperson berichtet, dass sie darauf vertrauen müssen, dass die Betreuung am Nachmittag eigenständig funktioniere. Die Mitarbeitenden der Betreuung führen ein Tagebuch, in dem sie die wichtigsten Informationen festhalten, die von den anderen entsprechend am selben oder am nächsten Tag nachgelesen werden können. Einmal in der Woche findet ein fixes Austauschgefäss statt, wo Lehr- und Betreuungspersonen anwesend sind.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern funktioniert gut. Die Eltern wenden sich bei schulischen Anliegen an die Klassenlehrpersonen und bei Anliegen betreffend Betreuung an die Betreuungspersonen. Die Betreuungspersonen berichten jedoch, dass sie (z. B. im Vergleich zur Kita) praktisch keinen Kontakt zu den Eltern haben und somit auch nur sehr wenig über die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen wissen. Dies behindere sie zum Teil im Alltag, denn die Eltern wenden sich an diejenigen Personen, die gerade anwesend sind. Die Mitarbeitenden empfinden es als praktisch, dass die Eltern sich neu nur an einen Ort wenden müssen. Die GTS-Leitung berichtet von einer vertiefteren Beziehung mit den Eltern, da diese nun auch mit niederschweligen Anliegen zu ihr kommen. Sie stellt fest, dass Eltern

froh sind, ihre Kinder abgeben zu können, denn die GTS vereinfacht den Tagesablauf für die Eltern. Das Team möchte gegen aussen und mit den Eltern eine offene und transparente Kommunikation pflegen.

Momentan ist der Kontakt der Ganztageseschulmitarbeitenden zu anderen Lehr- und Betreuungspersonen in der Schule 1 eingeschränkt. Bereits bestehende Kontakte werden weiter genutzt, aber es gibt durch die Corona-Schutzmassnahmen kaum Möglichkeiten mit den anderen Personen ins Gespräch zu kommen. Die Pause im Freien bildet eine Ausnahme. Hier tauschen sich die Mitarbeitenden der beiden GTS-Klassen ebenfalls häufiger aus. Die Lehrpersonen wünschen sich einen Austausch mit den anderen Basisstufenlehrpersonen, da diese bereits viel praktische Erfahrung aufweisen und sie gerne von ihnen dazulernen möchten.

Hinsichtlich der organisatorischen Herausforderungen hat sich die Situation in der GTS nicht merklich verbessert. Die Anstellungsbedingungen sind grundsätzlich noch dieselben, jedoch konnte die Arbeitsorganisation aus Perspektive der Lehrpersonen verbessert werden. Die Lehrpersonen haben sich am Mittag «*Ruhezonen*» (GD, Team 1, 2021) geschaffen, wo sie dann für den Nachmittag vorbereiten können und die Stunden der individuellen Förderung (IF) wurden fix im Stundenplan zugeteilt, was die Planbarkeit der personellen Ressourcen erhöht.

Hinsichtlich der Integration von Unterricht und Betreuung haben sich die Unterschiede oder auch die Abgrenzung von Unterricht und Betreuung hin zum zweiten Erhebungszeitpunkt intensiviert. Der Unterricht wird als «*das Didaktische*» (GD, Team 2, 2021) und die Betreuung als das «*Lebendige*» (GD, Team 2, 2021) bezeichnet. Betreuungspersonen übernehmen in beiden Teams «*Klassenhilfestunden*» (GD, Team 2, 2021). Es gibt kurze Verbindungs- und Absprachezeiten, die insbesondere während den Übergängen stattfinden. So können die Übergänge «*sanfter*» gestaltet werden (GD, Team 1, 2021). Ebenso übernehmen die meisten Lehrpersonen auch einen Teil der Betreuung. Das Engagement ist stark von den einzelnen Personen abhängig und davon, wie viel Zeit die Personen in den beiden Bereichen Unterricht und Betreuung tätig sind. Gemeinsamen Projektunterricht gibt es nicht. Die GTS-Leitung sieht die beiden Bereiche Unterricht und Betreuung deutlich näher beieinander als die Mitarbeitenden. Dennoch ist aber allen Beteiligten wichtig, dass die Ausrichtung von Unterricht und Betreuung klar unterschieden wird: «*Also ist für mich auch etwas die Frage, wie stark das Bedürfnis dann überhaupt ist, in die Betreuung noch Teile des Unterrichts einfliessen zu lassen. [...] Der Aspekt Kindsein neben dem Unterricht ist glaube ich einfach sehr wichtig.*» (GTSL, 2021).

Diese Haltung schlägt sich auch in der professionellen Wahrnehmung der Mitarbeitenden nieder. Die Mitarbeitenden der Betreuung sehen ihre Rolle im Coaching, der Unterstützung. Sie beobachten und helfen und sind nicht für die didaktische Arbeit verantwortlich. Sie bezeichnen sich zum Teil als «*Schichtbetreuer*» (GD, Team 2, 2021), die ihre Verantwortung gegenüber den Schüler*innen auch wieder abgeben möchten. Die Betreuungspersonen betonen, dass sie sehr gute Beziehungen zu den Schüler*innen haben und sie sehr gerne unterstützen. Im Bereich Freispiel seien sich Unterricht und Betreuung sehr ähnlich. In dieser Diskussion erwähnen die Lehrpersonen, dass sie sich «*mehr*

verantwortlich fühlen zu führen» (GD, Team 1, 2021) als dies in der Betreuungssituation der Fall sei. Im Unterricht sind die Lehrpersonen stark durch das Teamteaching gefordert. Sie nutzen oft die Aufteilung der Gruppe, um flexibler und individueller mit den Schüler*innen arbeiten zu können. Ein neues Projekt ist das Theaterangebot, das als strukturiertes Element während der Betreuungszeit angeboten wird. Betreuungspersonen sind stark an die Angebotszeiten gebunden, weil um 16.00 Uhr viele Schüler*innen nach Hause gehen. So werden Möglichkeiten für Ausflüge und Unternehmungen eingeschränkt. Den Einblick in die beiden unterschiedlichen Tätigkeiten (Unterricht und Betreuung) zu ermöglichen, ist den Mitarbeitenden und der GTS-Leitung wichtig. Jedoch bleiben Lehrpersonen und Betreuungspersonen *«zwei unterschiedliche Berufsgattungen»* (GTSL, 2021) mit unterschiedlichem Auftrag. Hier wird auch die Weiterentwicklungsmöglichkeit angesprochen, die Stärken und Ressourcen der Individuen noch besser in der Arbeitsteilung einplanen und nutzen zu können.

Die Zusammenarbeit im Team der GTS-Klassen wird so beschrieben, dass etwas mehr Ressourcen vorhanden sind. Insbesondere die Betreuungspersonen profitieren von den zusätzlichen *«Poolstunden»* (GD, Team 1, 2021), in denen sie sich untereinander austauschen können. Für die Abstimmung zwischen Unterricht und Betreuung gibt es gleich viel Ressourcen wie zuvor. Die Kommunikation wurde aber aus Sicht der Mitarbeitenden verbessert, vor allem auch dadurch, dass die Übergaben und Abläufe besser funktionieren.

In der Kommunikation mit den Eltern stellt das digitale Tool *«Mattermost»* (GD, Team 1, 2021) eine gute Austauschmöglichkeit dar, jedoch sind die internen Prozesse hinsichtlich der Bedienung des Systems noch nicht geklärt. So kann es sein, dass zum Teil Informationen verloren gehen. Oft übernehmen die Lehrpersonen die leitende Rolle in der Zusammenarbeit mit den Eltern, z. B. an Elternabenden und sie geben auch oft die Informationen an die Betreuung weiter. Die Anwesenheit von Betreuungspersonen an Elterngesprächen ist erwünscht und wird als Vorteil wahrgenommen. Der Austausch mit den Eltern ist weiterhin spärlich und man lebt nach der Devise *«no news are good news»* (GTSL, 2021). Die Mitarbeitenden spüren aber weiterhin ein grosses Vertrauen und Wohlwollen der Eltern gegenüber der GTS und die Eltern sind froh über die Kontinuität hinsichtlich der Ansprechpersonen.

Die Integration in die Schule als Gesamtsystem stellt weiterhin eine Herausforderung dar. Die GTS wirkt als ein in sich geschlossenes System und konzentriert sich nach Aussage der Mitarbeitenden und der GTS-Leitung im Moment noch auf die internen Prozesse und Abläufe.

In der dritten Erhebungswelle haben sich verschiedene Strukturen gefestigt, so beschreibt die GTS-Leitung, dass nun die Mitarbeitenden die Einarbeitung von neuen Personen übernehmen und sie ihnen damit Verantwortung abgeben kann. Hinsichtlich der unterschiedlichen professionellen Hintergründe stellt die GTS-Leitung ausserdem fest, dass für die Betreuung Personen mit sozialpädagogischem Hintergrund nicht immer geeignet seien. Fachpersonen Betreuung kennen laut der GTS-Leitung die direkte Arbeit mit den Schüler*innen besser und können sich besser darauf einlassen. Hinsichtlich der Zusammenarbeit müssen die Rollen und Verantwortungen immer wieder geklärt und geschärft werden, vor allem wenn neue Mitarbeitende dazukommen. Die GTS-Leitung betont, dass es wichtig sei, mit einem

Kernteam zu arbeiten, das einen engen Austausch pflegt. Dabei ist es wichtig, dass sich neue Mitarbeitende auch bewusst sind, worauf sie sich einlassen, denn die Absprachen und Koordinationsaufgaben geben laut der GTS-Leitung viel zu tun und müssen auch entsprechend entlohnt werden. Die GTS-Leitung fordert weiterhin, dass die Lehrpersonen auch in der Betreuung arbeiten, das ist ein wichtiges Selbstverständnis. Nicht alle können sich damit identifizieren.

Aus Sicht einer Mitarbeiterin ist der Alltag in der GTS insbesondere hinsichtlich der notwendigen Absprachen eine Herausforderung: *«Für mich ist das Ganze eine recht komplizierte Sache. Mit so vielen Leuten, ein Riesenteam mit fünf Leuten, plus noch Betreuung mit GTS, die Kinder sind vom Morgen bis am Abend hier, es ist eine riesenkomplexe Sache. Und alle diese Vorgaben von diesen vielen Absprachen und Zusammenarbeiten, ist mir so begegnet, dass es eigentlich ein wenig eine Zumutung für das ganze Team ist»* (GD, 2022).

Auch im Team 1 wird die Zusammenarbeit immer noch als unbefriedigend beschrieben. Es gibt zwar jetzt mehr Gefässe, aber der Informationsfluss funktioniert immer noch nicht wie gewünscht. Deshalb seien sie im Team 2 weiterhin daran, die Prozesse und Strukturen zu vereinfachen und zu optimieren. Eine gute Möglichkeit dafür sei die Planarbeit, da diese weniger Absprachen erfordere. Neu stellte sich die Frage, wie die Förderlektionen organisiert werden können, damit sie möglichst entlastend für die Mitarbeitenden wirken. Es werden nun verschiedene Formen umgesetzt: Förderlektionen in kleinen Gruppen, Unterstützung in einer der beiden Klassengruppen oder auch Einzelförderung. Für die neue IF-Lehrperson ist es eine Herausforderung, dass der Unterricht meistens noch altersgetrennt stattfindet, da sie ihre Lektionen dann auch eine der beiden Gruppen aufteilen muss.

Von den Mitarbeitenden wird aber genannt, dass deutlich mehr Ressourcen für die Klassenhilfe und IF (Pool1, siehe Kapitel 6.6.) zur Verfügung stünden und die Klasse so etwas entlasten könne.

Die Interviewpartner*innen haben immer wieder Wünsche oder Ideen geäußert, wie die GTs sich weiterentwickeln könnten. In der Betreuung würde man sich wünschen, dass zwei Personen mit einem hohen Prozentsatz arbeiten können, damit diese die Verantwortung aufteilen und gemeinsam Aktivitäten planen könnten. Die Lehrpersonen arbeiten teilweise am Mittag in der Betreuung mit, sind aber oft etwas müde und bräuchten eigentlich auch eine Pause. Laut den Mitarbeitenden sind die Räumlichkeiten immer noch nicht ideal. Einerseits, weil einige Räume nicht den ganzen Tag zur Verfügung stehen und andererseits, weil oft sowohl Unterricht wie auch Betreuung im selben Raum stattfinden muss, was als Herausforderung wahrgenommen wird: *«Und das wäre für mich ganz fest einen Wunsch, dass eine GTS wirklich einen Raum hat, wo sonst nicht besetzt ist, wo sei zur freien Verfügung haben und ein Daheim werden kann für die Kinder»* (GD, 2022). Auch im Team 1 ist die räumliche Situation schwierig, weil die Lehrpersonen die Unterrichtsräume für die Vorbereitung brauchen und gleichzeitig die Schüler*innen darin spielen müssten. Das führt dazu, dass wiederum viele Absprachen und Kompromisse nötig sind, die teilweise zu Lasten der Schüler*innen gingen.

Zentrale Zitate:

«Ich würde lieber das Unterrichten machen und jemand anders soll das andere machen, der mehr Ahnung vom Betreuen hat.» (GD, 2020)

«Das ist ja der Vorteil dieses «Package», die Stabilität und das Angebot, dass die Kinder vom Morgen um 7 Uhr bis am Abend um 18 Uhr erhalten, ist schon top.» (GD, 2020)

«In der Betreuung lernt man die Kinder anders kennen, dort gibt es andere Prioritäten von den Kindern her und auch von sich selber und auch das Didaktische fällt weg, vom strukturiert sein und das Lebendige kommt. Ich glaube die Rolle von mir geht mehr ins Coaching oder als Unterstützung, beobachten und helfen. Das ist im Unterricht doch etwas anders.» (GTSL, 2021)

«Ich komme sehr gerne arbeiten weiterhin. Die Kindergruppen kennen sich sehr gut und das Familiengefühl ist da. Sie kommen gerne und das ist schön. Ich persönlich muss in den Ferien Ferien machen. Ferieninsel machen wäre zu viel. Es ist anstrengend. Man muss die Erholung planen und dann geht das.» (GD, 2022)

«In der Betreuung ist ganz klar, die Kinder dürfen nicht ins hinterste Zimmer. Früher konnten sie sich dort manchmal am Mittag noch hinlegen. Aber wir haben dann mit den Lehrpersonen abgemacht, dass sie nicht mehr dort hinein gehen, nur noch, wenn sie dort Schule haben und sonst nicht. Weil dann haben sie auch ein Zimmer, wo sie einfach mal irgendwie noch etwas machen können. Und dann muss man halt ein bisschen schauen, wenn man da im mittleren Zimmer ist, dass die Kinder nicht die ganze Zeit herumschreien und sie nur noch das hören und sich nicht konzentrieren können. Da muss man immer etwas schauen.» (GD, 2022)

7.1.3 Kultur

In den beiden GTS-Klassen des Standorts ist man sich beim ersten Erhebungszeitpunkt einig, dass dieses Modell für die Schüler*innen einen grossen Mehrwert bietet.

Die Mitarbeitenden beider GTS-Klassen teilen gemeinsame Werte hinsichtlich der pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten in der GTS, die auf Bedürfnisorientierung und Beziehungsarbeit aufbauen. Dabei stehen insbesondere Vorteile hinsichtlich der sozialen Entwicklung, dem Zusammenleben und dem Lösen von Konflikten in der Klasse im Vordergrund. Die Mitarbeitenden schätzen ihre Flexibilität, da sie die Unterrichtszeiten zum Teil an die Bedürfnisse der Schüler*innen anpassen können, beispielsweise durch die Verlängerung der Mittagspause. Wenn sich in der Folge der Unterricht am Nachmittag etwas verlängert, ist dies kein Problem, solange sich das im Rahmen von 10-15 Minuten bewegt und mit den Betreuungspersonen abgesprochen ist. Hinsichtlich des altersdurchmischten Lernens sehen die Mitarbeitenden der GTS ebenfalls Vorteile. Besonders dann, wenn das Kind keine Geschwister hat und das voneinander lernen zu Hause kein Thema ist. Die Schüler*innen fühlen sich wohl, wenn sie ältere Schüler*innen bereits kennen und mit ihnen gemeinsam lernen können. Insbesondere in den ersten Wochen nach dem Start der GTS, standen jedoch erzieherischen Massnahmen und Klärungen mit den Schüler*innen stärker im Vordergrund als Unterrichtsinhalte.

Die Mitarbeitenden der GTS betonen, dass die Lernerfolge der Schüler*innen auch für sie ein Erfolgserlebnis sind. Sie haben viel Freude an der Arbeit mit den Schüler*innen und daran, mit ihnen Zeit zu verbringen. Die Lehrpersonen der GTS halten jedoch fest, dass sie vor den Herbstferien mit sehr viel Frust umgehen mussten, da sie nicht so unterrichten konnten, wie sie es geplant hatten. Sie haben gemerkt, dass sie ihre eigenen Ansprüche zurückstellen und sich nur auf die Fortschritte der Schüler*innen konzentrieren müssen, um zufrieden nach Hause gehen zu können.

Motiviert hat sie in dieser Zeit besonders, dass sie das Modell als sehr spannend und zukunftsweisend empfinden. «*Es ist nie eine Routine, wirklich jeder Tag ist anders*» (GD, Team 2, 2020), aber das macht es abwechslungsreich und interessant. Eine Betreuungsperson merkt an, dass sie ihre Aufgabe als sehr vielseitig wahrnimmt, da sie Schüler*innen in verschiedenen Settings (GTS und TS) betreuen kann und so auch mit unterschiedlichen Personen im Austausch steht. Diese Austauschmöglichkeit sieht diese Person als eine Bereicherung. Sowohl die Lehrpersonen wie auch die Betreuungspersonen empfinden einen grossen Druck und Verantwortung. Sie möchten allen Schüler*innen gerecht werden, also auch denen, die bereits vieles können und sich eigentlich weiterentwickeln wollen.

Die Zusammenarbeit im Team der GTS wird als entlastend wahrgenommen, weil dadurch diese Verantwortung auf mehrere Schultern verteilt werden kann. Ein Klassenteam ist sich einig, dass die Routine zukünftig zur Entlastung beitragen wird, weil sie sich als Team besser kennen und sich dadurch gezielter gegenseitig unterstützen können. Die Personalwechsel in diesem Klassenteam haben zu Instabilität, Unsicherheit und viel Unzufriedenheit geführt. Aus Sicht aller Mitarbeitenden sind gemeinsame Gespräche, Ausdauer und Zeit entscheidende Faktoren zum Aufbau von Wohlbefinden im Team. Dabei sollen die Gespräche nicht nur auf der schulischen Ebene, sondern auch auf der persönlichen Ebene stattfinden. Dieser «*Spirit*» (GD, Team 1, 2020) wird als zentral beschrieben, die Mitarbeitenden wollen sich aufeinander verlassen können, insbesondere nach der herausfordernden Anfangsphase. Zudem hält die GTS-Leitung fest, dass eine gemeinsame Haltung und gemeinsame Werte sehr wichtig seien, damit sich alle Personen den Schüler*innen gegenüber ähnlich verhalten. Diese Normen und Werte müssen von allen mitgetragen werden. Deshalb müssen Reaktionen auf Regelverstösse beispielsweise gemeinsam von Unterricht und Betreuung geplant werden. Die GTS-Leitung findet, dass die gleiche Struktur und Philosophie in Betreuung und Unterricht den Schüler*innen helfen und das Sozialverhalten der Schüler*innen dadurch gefördert werden könne. Die Mitarbeitenden betonen, dass die gegenseitige Information, was in der Betreuung und was im Unterricht abläuft, essenziell sei.

Die GTS-Leitung nimmt die GTS aus Führungsperspektive als fragil wahr und ist daher froh um die regelmässigen (wöchentlich oder alle 2 Wochen) Besprechungen, die sie mit den Hauptmitarbeitenden aus Betreuung und Unterricht führt, um zu erfahren, wie es den Mitarbeitenden im Team geht und was sie noch brauchen, um sich besser zu fühlen. Aus Sicht der GTS-Leitung sind gute Beziehungen von ihr zu den Mitarbeitenden aber auch zwischen den Mitarbeitenden das, was es möglich macht, Herausforderungen zu meistern. Es ist ein Anliegen der Schulleitung, dass die Mitarbeitenden über Mitbestimmungsmöglichkeiten verfügen, auch wenn sie nicht an allen Konferenzen und Sitzungen der gesamten Schule dabei sind. Wichtig ist ausserdem für die Mitarbeitenden, dass ihre eigenen

Kompetenzen und Ressourcen einbringen können und ihre Beiträge im Team ernstgenommen werden. Sie wollen gesehen werden, etwas bewirken und etwas verändern können.

Beim zweiten Erhebungszeitpunkt nehmen die Mitarbeitenden grosse Veränderungen wahr: «*Es ist wie Tag und Nacht*» (GD, Team, 2. 2021). Diese Veränderung führt vor allem Team 2 auf die Teamentwicklung zurück. Während es im ersten Jahr Kündigungen und Personalwechsel gab, sei das Team nun zusammengewachsen (siehe Kapitel 7.1.1). Nun hat das Team eine gemeinsame Basis und konnte eine gemeinsame Grundhaltung aufbauen. Sie fühlen sich als Team für die Schüler*innen verantwortlich und auch wenn sie die Zusammensetzung der Klasse immer noch als Herausforderung wahrnehmen, haben sie das Gefühl, damit umgehen zu können. Es bestehen mehr Ruhe, Sicherheit und Vertrauen. Das Team 2 führt diese Entwicklung auch auf die geklärten Abläufe und Strukturen zurück. Diese geben ihnen Sicherheit und eine gemeinsame Grundlage. Die Mitarbeitenden berichten, dass sie nun nicht mehr im «*Überlebensmodus*» (GTSL, 2021), sondern auf einem gemeinsamen Weg seien. Dadurch nehmen die Mitarbeitenden die Arbeit als weniger belastend wahr und sagen, dass sie sich nun weniger erholen müssten. Insgesamt beschreibt das Team 2 eine viel deutlichere Verbesserung der alltäglichen Situation im Gegensatz zum Team 1. Das Team 2 konnte sich intern konsolidieren, die Mitarbeitenden scheinen ihren Platz gefunden zu haben und die Aufgaben und Zuständigkeiten sind mehrheitlich geklärt.

Die GTS wirkt aus Sicht der Mitarbeitenden und GTS-Leitung für viele Schüler*innen ganzheitlich, denn sie sind nicht nur zum Lernen hier, sondern entwickeln auch neue Fähigkeiten, so lernten einige Schüler*innen Fahrradfahren oder Rollerblade-Fahren während der Betreuungszeit.

Die pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten werden in der GTS zwischen Unterricht und Betreuung stärker ausdifferenziert. Denn obwohl das gesamte Team mit denselben Regeln arbeitet – z. B. «*Rücksicht nehmen*» (GD, Team 2, 2021) gibt es Unterschiede zwischen den beiden Settings. Die Mitarbeitenden betonen, dass es Dinge gibt, die im Unterricht nicht möglich sind, während es in der Betreuung zum Alltag gehört. Z. B. gehöre «*das Didaktische*» (GD, Team 2, 2021) nicht in die Betreuung, sondern in den Unterricht. Das müssen sie auch den Schüler*innen erklären können, was als eine Herausforderung wahrgenommen wird. Die gemeinsamen Regeln werden mit den Schüler*innen ausgearbeitet, diskutiert und ausgehandelt. Den Mitarbeitenden ist es wichtig, dass alle diese Regeln kennen und auch dahinterstehen können.

Die Mitarbeitenden nehmen sich in der Zusammenarbeit als «*eingespielter*» wahr (GD, Team 1, 2021). Die beiden GTS-Klassen arbeiten auch mehr miteinander zusammen. Das zeigt sich insbesondere in der Betreuung am Nachmittag. Dort werden die Kindergruppen gemeinsam von den Betreuenden beider Teams beaufsichtigt. Diese Lust, gemeinsam etwas zu organisieren hat für die Mitarbeitenden deutlich zugenommen. Der Austausch zwischen Unterricht und Betreuung basiert auf informellen Absprachen und Lehrpersonen nennen, dass sie zum Teil froh seien, die Schüler*innen an die Betreuung «*abgeben zu können*» (GD, Team 2, 2021). Die Unterrichtsassistenz wurde als Unterstützung der Lehrpersonen eingesetzt. Die Betreuungsperson kommt vor dem Mittagessen in den Unterricht und kann

somit als «*Sprachrohr*» (GD, Team 2, 2021) auch den Austausch von Informationen zwischen Unterricht und Betreuung gewährleisten. Die GTS-Leitung betont, dass das Team nur durch solche überlappenden Zeiten noch stärker zusammenwachsen könne. Noch unklar sind teilweise Fragen hinsichtlich Ressourcen und Zusammenarbeit. Hier wurden bereits Massnahmen umgesetzt und die Betreuungspersonen erhalten eine Entlohnung für die Abstimmung bei den Übergängen.

Zentrale Zitate:

«*Es funktioniert einfach nur, wenn alle dabei sind, alle mitziehen und alle ihren Teil der Arbeit machen, damit hier etwas wächst.*» (GD, Team 2, 2020)

«*Ich trage Sorge zu mir, zu allen anderen und zum Material. Dabei geht es um Konflikte- also das beinhaltet eigentlich alles und diese Regel gilt überall, und wenn es nicht eingehalten werden kann, in der gleichen Art und Weise reagiert.*» (GTSL, 2020)

«*Wir waren an dem Punkt, wo keiner von uns den Boden gespürt hat, und alles war in der Luft. Das hat sich geändert. Wir sind als Team, heute ein vierer Team, wo dasteht und wir schauen zusammen und sind zusammen für die Klasse da. Wir haben uns im Alltag gefunden, mit dem Ablauf, mit den Strukturen, der uns den Boden gab. Auch mit der Klasse, die nach wie vor eine auffällige Klasse ist, aber auch da haben wir das erste Mal den Boden gefunden.*» (GD, Team 2, 2021)

«*Wir begleiten die Kinder im Unterricht und Betreuung, aber wir legen das auch auf den Tisch, warum wir das so handhaben im Unterricht und weshalb ist es in der Betreuung dann anders. Ist das für die Kinder erklärbar warum etwas geht in der Betreuung und im Unterricht nicht.*» (GD, Team 2, 2021)

«*Einfach so, dass wir wirklich am gleichen Strick ziehen. Dass die Kinder das auch spüren, die Lehrpersonen machen es gleich wie die Betreuungspersonen, die sind informiert, wir haben einen Austausch. Und wir wissen auch, was passiert ist, dass wir einander sagen, wenn ein Problem in einer Kindergruppe aufgetaucht ist, das zum Streit geführt hat, dass wir wissen, was Sache ist.*» (GD, Team 1, 2022)

Hinsichtlich der Kultur sind die Mitarbeitenden und die GTS-Leitung der Meinung, dass es den Schüler*innen sehr gut gehe: «*Oft wenn die Eltern sie abholen wollen um 5 Uhr gibt es dies oft, dass die Schüler*innen noch bleiben wollen. Wir hören immer wieder, dass sie so gerne kommen*» (GTSL, 2022). Laut den Mitarbeitenden bräuchten die Schüler*innen noch mehr Rückzugsmöglichkeiten, damit sie sich von der Gruppe absondern können. Dies ist aber aufgrund der in der Struktur angesprochenen Räumlichkeitsproblemen nicht umsetzbar. Hinsichtlich der Kultur der Zusammenarbeit merken einige Lehrpersonen, dass es auch zwischen Lehrpersonen mit Ausbildung Kindergarten und denen, die als Unterstufenlehrpersonen ausgebildet sind praktische Unterschiede in der Alltagsgestaltung gibt. Diese haben zum Teil unterschiedliche Ansprüche an Freispiel und Strukturierung. Die Lehrpersonen schätzen, dass sie die Schüler*innen in der Betreuungszeit von einer anderen Seite kennenlernen. Aber sie nehmen auch wahr, dass für sie die Pausen dann zu kurz kommen und sie am Abend sehr müde sind.

Der Zusammenhalt im Team wird weiterhin als sehr positiv wahrgenommen. Die Arbeit in der GTS sei jedoch nicht zu unterschätzen und eine anstrengende Tätigkeit, was die Mitarbeitenden auch am Abend spüren.

Fazit Standort 1

Die GTS 1 zeichnet sich dadurch aus, dass zwei Basisstufenklassen gleichzeitig eröffnet wurden, die Mitarbeitenden jedoch unterschiedlich viel in die Vorbereitung der neuen Unterrichts- und Betreuungsform investieren konnten. Die Darstellung über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg zeigt auf, dass sowohl die beiden Klassenteams wie auch die Lehrpersonen und Betreuungspersonen desselben Teams mehrheitlich voneinander unabhängig arbeiten. Dies zeigt sich sowohl hinsichtlich der Zusammenarbeitsstrukturen wie auch in der Aufteilung der Verantwortung und Kompetenzen hinsichtlich des Unterrichts und der Betreuung. Diese beiden Bereiche werden voneinander getrennt betrachtet und verfolgen laut den Mitarbeitenden unterschiedliche Strategien, ermöglichen unterschiedlichen Umgang und Beziehungsaufbau miteinander. Es gibt wenige Überlappungen der beiden Aufgabenbereiche, z. B. durch die Unterrichtsassistenz oder dadurch, dass einige Lehrpersonen auch in der Mittagsbetreuung tätig sind.

Trotz dieser Entdifferenzierung der Rollen und Zuständigkeiten, hat sich ein positiver «Teamspirit» in beiden Klassenteams entwickelt. Kurz nach der Eröffnung haben die Mitarbeitenden einen hohen Druck hinsichtlich ihrer Verantwortung gespürt. Durch die Unterstützung des Teams und der GTS-Leitung konnte sich eine gemeinsame Kultur entwickeln, die nun nicht nur den Mitarbeitenden, aber auch den Schüler*innen Halt gibt. Obwohl es in den ersten beiden Jahren viele Wechsel im Team gab, bezeichnen sich nun beide Teams als stabil. Es wurden gemeinsame Regeln für die Betreuung und den Unterricht erarbeitet. Hinsichtlich des Lernens der Schüler*innen stellen die Mitarbeitenden grosse Erfolge fest, vor allem hinsichtlich des Sozialverhaltens. Die Lernfortschritte der Schüler*innen sind eine wichtige Motivation für die Mitarbeitenden, somit ist die gesamte Kultur der GTS auf das Lernen der Kinder ausgerichtet. Am Zusammenwachsen und der Integration von Unterricht und Betreuung wurde z. B. bei Teamentwicklungsanlässen gearbeitet. Jedoch sind die Lehrpersonen oft in einer leitenden Rolle und strukturieren z. B. die Zusammenarbeit mit den Eltern. Insgesamt haben die Mitarbeitenden das Gefühl, dass die GTS 1 die Bedürfnisse der Eltern gut abdeckt und somit ihren Sinn und Zweck erfüllt. Zusätzliche räumliche und zeitliche Ressourcen würden ein differenzierteres Angebot ermöglichen, welches insbesondere im Bereich der Betreuung noch wenig entwickelt ist. Z. B. werden in der Betreuungszeit die Materialien der Lehrpersonen nicht genutzt oder bestimmte Bereiche in den Räumen sind während der Betreuungszeit nicht zugänglich. Das schränkt das Angebot in der Betreuung ein. Die Zusammenarbeitsstrukturen konnten in der GTS 1 über die Zeit optimiert werden, diese finden aber oft auch in Unterricht und Betreuung getrennt statt.

7.2 Standort 2

Die Datengrundlage des Standorts 2 bilden drei Gruppendiskussionen, die geführt wurden mit den Lehr- und Betreuungspersonen der beiden Klassen, sowie die drei Interviews mit der GTS-Leitung. In den Gruppendiskussionen waren jeweils drei bis fünf Lehrpersonen sowie mindestens drei Betreuungspersonen anwesend. An allen Gruppendiskussionen waren Personen aus dem Unterrichts- und Betreuungsbereich beider Zyklen anwesend. Die Interviews wurden zu allen drei Zeitpunkten mit derselben GTS-Leitung geführt.

7.2.1 Strategie

Die Eröffnung der GTS im Schulstandort war ein Entscheid der Schulkommission. Die Schulleitung betont in der ersten Erhebungswelle, dass die Eröffnung von politischer Seite gefordert wurde, nämlich dass es in jedem Schulkreis eine GTS geben soll. Das Ziel der Einführung der GTS war aus Sicht der GTS-Leitung, den Eltern ein Angebot zu bieten, in denen ihre Kinder besser betreut und ganzheitlich gefördert werden können. Zudem sei die GTS an den Bedürfnissen der Schüler*innen ausgerichtet. Auch die Mitarbeitenden der GTS finden, dass die neue Struktur viel Ruhe in den Alltag hineinbringt und einen vielseitigen Austausch mit den Schüler*innen ermögliche. Durch die geringere Anzahl an Bezugspersonen können die Schüler*innen schnell Vertrauen fassen und dadurch, dass alles an einem Ort stattfindet, haben die Schüler*innen nur kurze Wege.

Zu Beginn war es Aufgabe der bestehenden Schulleitung zu prüfen, wo und wie eine GTS im Schulstandort aufgebaut werden könnte. Dies erfolgte bereits lange vor der eigentlichen Eröffnung und wurde damals bereits in einer Sitzung mit den Lehrpersonen der Schule kurz thematisiert. Da der Aufwand zur «sauberen und seriösen» Planung der GTS dann aber den Rahmen der Schulleitung sprengte (Schulleitung, 2021), wurden zwei engagierte Personen, u. a. die jetzige GTS-Leitung, damit beauftragt, das Projekt aufzugleisen. Die GTS-Leitung betont, dass sie sich gemeldet habe, damit das Projekt zeitnah am Standort umgesetzt und nicht noch auf den Neubau der Schule gewartet werde. Gemeinsam mit ihrer Stellenpartnerin überlegte sie, wie eine GTS gut aufgebaut werden kann und was es braucht. Auf Grundlage dieser Überlegungen haben sie sowohl ein pädagogisches wie auch ein betriebliches Konzept erstellt. Herausfordernd im Aufbauprozess waren insbesondere die räumlichen Verhältnisse und die Zurückhaltung der Stadt in ein Gebäude zu investieren, das eigentlich zum Abriss und Umbau vorgesehen war. Die zeitlichen Verzögerungen des Umbaus und der Finanzierungszusage führten dazu, dass die GTS erst ein Jahr später starten konnte. Daher musste die GTS-Leitung damals allen angemeldeten Schüler*innen absagen. Zeitenweise fühlte sich die GTS-Leitung im Prozess wenig unterstützt, denn der Austausch und die Zusammenarbeit mit den anderen Schulleitungen habe zu wenig stattgefunden und es haben sich keine Synergien ergeben, da die Schulkreise zu unterschiedlich seien.

Der Erstkontakt der momentanen Mitarbeitenden der GTS mit dem Projekt war mehrheitlich informell, zum einen bei Gesprächen mit der Schulleitung und zum anderen über Empfehlungen von anderen Lehrpersonen, welche an der Schule tätig sind und vom Projekt erzählt haben.

Die GTS-Leitung hat das Gefühl, dass sich an der Schule als Gesamtsystem aufgrund der Einführung der GTS an sich nichts verändert habe, vor allem da die GTS nur *«ein Seitenwagen [sei], der angedockt ist, der mitfährt, der alles mitbenützt, als wäre es eine Klasse mehr»* (GTSL, 2020). Momentan sind sie noch zu sehr mit sich selbst beschäftigt, um sich mit dem System Schule und mit der Zusammenarbeit mit den Regelklassen und der TS zu beschäftigen. Auch der Besprechung von inhaltlichen Themen oder gemeinsamen pädagogischen Werten konnten sie sich bis anhin noch nicht widmen, da sie sich beim ersten Befragungszeitpunkt noch im *«Überlebensmodus»* befanden (GD, 2020). Alle Mitarbeitenden der GTS sowie auch die GTS-Leitung und die Schulleitung der Regelklassen haben das Gefühl, dass der Zusammensetzung der Klassen in Zukunft mehr Beachtung geschenkt werden muss, da nach Ansicht der GTS-Leitung viele Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen die Klassen besuchen, insbesondere im Zyklus 2 (GTSL, 2020). Die GTS-Leitung sagt, dass die Klassenzusammensetzung schwierig ist, da zum einen Schüler*innen die GTS besuchen deren Eltern bildungsnah und vom Konzept überzeugt sind. Zum anderen sind Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen in der Klasse, welche mehr Unterstützung und Begleitung brauchen und deren Eltern sie an die GTS schicken, um der bisher schwierigen Situation in der Regelklasse zu entgehen.

Nach wie vor sind sich die Mitarbeitenden wie auch die GTS-Leitung in der zweiten Erhebungswelle einig, dass in Zukunft besser auf die Klassenzusammensetzung geachtet werden muss. Diese führt zu herausfordernden Situationen im Schulalltag und starken Belastungen auf Seiten der Lehr- und Betreuungspersonen.

Für die Auseinandersetzung mit den Inhalten des pädagogischen Konzeptes und dessen Überarbeitung fehlte auch bei der zweiten Befragung noch die Zeit.

Für die GTS-Leitung steht fest, dass die GTS ein Teil der Schule sein muss und nicht separat geführt werden soll, da das Angebot der GTS mit den Regelklassen und der TS vergleichbar bleiben soll. Die Lehrpersonen der GTS haben jetzt die Initiative ergriffen und jeden Donnerstag in der 10-Uhr-Pause auf dem Pausenplatz Kaffee für alle Lehrpersonen angeboten, dies hat die Situation zwischen den GTS-Mitarbeitenden und den Lehrpersonen des Schulhauses etwas verbessert.

Der kleinere Rahmen zu Beginn mit zwei Klassen habe sich bewährt, da man schneller auf Herausforderungen reagieren und gemeinsam einen Konsens im Team der Mitarbeitenden finden konnte. Zudem sei es wichtig, dass man sich genug Zeit nehme für den Aufbau und die Etablierung der GTS, z. B. hinsichtlich der Gestaltung der Räumlichkeiten, der Anstellung der Lehr- und Betreuungspersonen sowie der Erarbeitung der verschiedenen Konzepte (pädagogisches Konzept & Betriebskonzept). Um weitere GTS-Klassen zu eröffnen, fehlt momentan noch der entsprechende Schulraum. Die GTS-Leitung und die Schulleitung seien jedoch bemüht darum, eine gute Lösung zu finden, da die Nachfrage nach weiteren GTS-Plätzen insbesondere in der Basisstufe bei den Eltern gross ist. Gemeinsam mit

der Schulkommission und dem Schulamt wird entsprechend diskutiert, wo eine dritte GTS-Klasse (Basisstufenklasse) möglich wäre. Obwohl die Nachfrage steigt, ist für die GTS-Leitung klar, dass für die GTS weiterhin geworben werden muss, da sonst die dringend notwendigen Anmeldungen ausbleiben. So sagt sie, dass man das GTS-Angebot «*gut anpreisen und verkaufen*» muss (GTS, 2021).

Nach Ansicht der GTS-Leitung befindet sich die GTS nun in der Integrationsphase in Richtung der Vernetzungsphase (vgl. Kapitel 3.3). Aus Sicht der Mitarbeitenden tat es gut im Austausch mit den anderen GTS zu merken, dass es immer noch ein Prozess ist und man noch Sachen adaptieren kann. Die von der Schulleitung und den Mitarbeitenden genannten Ziele der GTS haben sich bis zur dritten Erhebungswelle noch einmal konkretisiert: Sie reichen von Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen und eine Ansprechperson für die Eltern, über Konstanz schaffen bis hin zu mehr Ganzheitlichkeit und einem besseren Eingehen auf die Bedürfnisse der Schüler*innen. Die Nachfrage von Seiten der Eltern ist gross. Für die wenigen Plätze, die momentan vorhanden sind, gehen «*fast schon Bewerbungsdossiers*» (GTSL, 2022) ein, damit das Kind in der GTS aufgenommen wird. «*Wir könnten locker mehrere Klassen füllen mit dem GTS-Prinzip*», meint die GTS-Leitung (GTSL, 2022). Sie muss entsprechend zurzeit keine Werbung machen, sie stellt jedoch im Interview fest, dass die Mund-zu-Mund-Propaganda besonders bei Familien mit Migrationshintergrund sehr wichtig sei.

Das pädagogische Konzept wurde inzwischen an einer Sitzung gemeinsam durchgelesen, aber aufgrund von Zeitmangel wurde es noch nicht weiter ausgearbeitet und konkret auf Alltagssituationen bezogen diskutiert.

Aus Sicht der GTS-Leitung erschweren verschiedene Umstellungen von Seiten der Stadt die Situation in der GTS (siehe Kapitel 6.6). Sie hält jedoch fest, dass sie bei der Beantragung von Ressourcen für neue Unterstützungsmassnahmen für die Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen von der Schulinspektorin viel Unterstützung erhalten habe, was sie sehr schätzt. Irritiert hat sie, dass die Kommunikation von Seiten der Stadt nicht immer direkt und offen war, wodurch sie von einer Reform der Arbeitsbedingungen für Lehrpersonen nur durch eigenes Entdecken und Nachfragen mitbekommen hat, die für die GTS von immenser Bedeutung im negativen Sinne ist.

Die Idee der GTS soll nicht nur in der GTS selbst wirken, sondern auch Auswirkungen auf die gesamte Schule haben, dies sollte nun in der kommenden Vernetzungsphase zum Tragen kommen. Nach der GTS-Leitung muss eine GTS den Gegebenheiten der Schule und an die Bedürfnisse der Zielgruppe angepasst werden.

Zentrale Zitate

«Es hat viele Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Das liegt an den Eltern. Die einen sind bildungsnah und finden das Konzept gut, die anderen flüchten aus dem alten Umfeld, weil die Kinder mehr Unterstützung brauchen. Auf der einen Seite die Kinder, die besondere Bedürfnisse haben, auf der anderen Seite die Eltern, die Ansprüche haben.» (GTSL, 2020)

«Ich finde das sehr positiv sicher für den Start nicht zu groß zu sein. Dass man auch schnell reagieren kann, schnell auf etwas eingehen. Das einfach auch ein Konsens gefunden wird im Gegensatz zum anderen Team, das wir hier am Standort haben, was wirklich übermässig groß ist, wo eigentlich die Erfahrung ist, die ich aus meiner Arbeit kenne. Ja, es ist schon ein Vorteil am Anfang klein zu sein.» (GTSL, 2021)

«Wir haben einfach unser Konzept genommen, das wir gehabt haben, und dort die Leitgedanken diskutiert, was erreichen wir schon gut, was haben wir das Gefühl, das schon funktioniert, und wo gibt es Bereiche, wo wir als Team sagen, da wollen wir gemeinsam daran arbeiten. Wo auch vom Team her der Wunsch da ist. Oder wo steht es am meisten an, wo denken wir haben wir das grösste Entwicklungspotential, und dort haben wir dann so einzelne Punkte rausgepickt, wo sie daran gearbeitet haben. Das war dort, wo die Basisstufe daran gearbeitet hat, dass dieser fliessende Übergang, das Fliessende reinzubringen zwischen Unterricht und Betreuung, und diese Aufweichung. Und die andere Klasse hat dort stark daran gearbeitet – das Thema war für sie, die Kinder besser fördern zu können, auch in der Freizeit Unterrichtsinhalte reingeben zu können und trotzdem nicht in die Verschulung zu kommen. Also diesen Kindern diese Möglichkeit, diese Chancengerechtigkeit bieten zu können, wo wir die Möglichkeit haben in der GTS und trotzdem das Hausaufgabenkonzept nicht anzuritzen von der Schule.» (GTSL, 2022)

7.2.2 Struktur

Die Organisation der Abläufe (z. B. Übergang zum Mittagessen oder zum «Zvieri») nimmt viel Zeit in Anspruch und ist herausfordernd, so die Mitarbeitenden der GTS. Es sei auch schwer, Zeitfenster für Absprachen zu finden. Die Lehrpersonen sagen, dass ihr Pensum sich vergrössert habe, dass sie länger am Stück arbeiten und auch weniger Pausenzeiten einplanen können. Die einzige Pause, die sie im Alltag haben, ist die grosse Pause während des Unterrichts, da die Schüler*innen in der Pausenzeit nach draussen auf den Schulhof gehen wie die anderen Schüler*innen der Regelklassen. In der Frühbetreuung und in der ersten Lektion am Morgen ist die Lehrperson allein mit den Schüler*innen. Die Lehrpersonen empfinden dies als grosse Herausforderung, da die Schüler*innen auf zwei Räume und den Korridor verteilt sind und sie immer alle im Blick haben müssen.

Bei der Zyklus-2-Klasse stehen laut der GTS-Leitung weniger Lektionen für Teamteaching zur Verfügung, was aufgrund des hohen Differenzierungsanspruchs der verschiedenen Altersstufen (3.-6. Klasse) zu einer Herausforderung geworden ist. Entsprechende Ressourcen dafür sind bis anhin nur für den Zyklus 1 verfügbar. Sie wünscht sich, dass es für den Zyklus 2 bald dieselben Unterstützungsmöglichkeiten gibt. Ausserdem betont die GTS-Leitung, dass die Ressourcen für sie als Führungsperson während des Aufbaus der GTS zu gering gewesen seien. Die Mitarbeitenden der GTS empfinden die räumlichen Verhältnisse als zu knapp, insbesondere die Rückzugsmöglichkeiten sind nur spärlich

bis gar nicht vorhanden. Wenn zwei Schüler*innen am Morgen einen Konflikt hatten, können sie sich nicht aus dem Weg gehen, da eine räumliche Trennung nicht möglich ist (GD, 2020, 94). Dementgegen meint die GTS-Leitung, dass sie alle Räume der Schule nutzen können als Rückzugsmöglichkeiten. Die Mitarbeitenden finden, dass «eine kleine GTS und kurze Wege» der Schlüssel zum Erfolg sind (GD, 2020, 134).

Die GTS-Leitung hatte zu Projektbeginn den Auftrag von der Schulkommission, ein pädagogisches und betriebliches Konzept für die GTS zu erarbeiten. Mit dem Schulamt hatte sie nur Kontakt, wenn es um die Bewilligung von baulichen Massnahmen ging. Die unterschiedlichen Anstellungsbedingungen der Lehr- und Betreuungspersonen erfordern von der GTS-Leitung, dass sie sich sowohl hinsichtlich der Entlohnung und Abrechnung mit unterschiedlichen Systemen auskennt (städtisch wie auch kantonal). Beim Bringen und Abholen der Schüler*innen sind die Lehr- und Betreuungspersonen im Austausch mit den Eltern. Sie informieren sie über wichtige Geschehnisse des Tages (z. B. das Verhalten des Kindes, Organisatorisches) oder fragen nach, wenn etwas unklar ist. Laut der Aussage von den Mitarbeitenden der GTS ist es für die Eltern durch die GTS viel einfacher, da sie nur noch mit einer Ansprechperson kommunizieren müssen.

«Eine enge Zusammenarbeit ist der Dreh- und Angelpunkt», sagt die GTS-Leitung (2020). Die Zusammenarbeit in der GTS sei nicht zu unterschätzen, sie sei intensiver als in den Regelklassen und mehr Professionen seien beteiligt am Unterrichtsgeschehen. Für den Austausch sind entsprechende Teamsitzungsgefässe vorhanden. Aus Sicht der Mitarbeitenden der GTS gelingt die Zusammenarbeit innerhalb des Teams zyklusintern sehr gut und ist sehr wertvoll. Das gemeinsame Unterrichten und der Austausch durch das Teamteaching in der Basisstufe helfen zur Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtstätigkeit und geben Sicherheit. Auf der einen Seite können sich die Lehrpersonen besser gegenseitig unterstützen, auf der anderen Seite müssen Konflikte mit den Schüler*innen sofort geklärt werden, da man den ganzen Tag zusammen verbringt und den nächsten auch gerade wieder. Dafür ist eine offene Kommunikation essenziell. Da die Absprachezeit während des Tages limitiert ist, kommunizieren sie vielmals via Medien, vor allem via E-Mail.

Die Betreuung findet zum Teil gemischt über die Zyklen hinweg statt, was sehr geschätzt wird von den Schüler*innen. Es ist ein Vorteil, wenn sich die Zyklus 1 und Zyklus 2 Lehrpersonen gut kennen, denn dann funktioniert der Austausch und die Übergabe der Schüler*innen Ende Schuljahr besser. Die Schüler*innen merken, dass Zyklus 1 und Zyklus 2 nicht komplett voneinander getrennt sind und zusammenarbeiten und trauen sich, bei den anderen Klassen etwas zu fragen. Die GTS-Leitung möchte, dass die Lehrpersonen ihren Unterricht in den Räumlichkeiten der GTS vorbereiten, so dass sie bei einem Engpass oder einem Vorfall in der Betreuung von 16.00 - 18.00 Uhr einspringen und helfen könnten. Hinsichtlich der Kooperation mit anderen Akteur*innen (Schule, TS, Externe) lässt sich feststellen, dass diese teilweise stattfindet. Beispielsweise kam ein externer Fotograf in die GTS und es wurde ein Kunstprojekt mit externen Personen durchgeführt. Diese Sequenzen wurden aber als sehr herausfordernd empfunden, einerseits da die Klasse aufgrund fehlender Erfahrung mit Schulbesuchen sehr unruhig war und andererseits da die externe Fachperson das Setting und die Erwartungen nicht kannte

und nicht entsprechend den Regeln in der GTS handelte. Die Mitarbeitenden der GTS kennen die anderen Lehrpersonen der Schule nach eigener Aussage nicht gut, obwohl sie laut der GTS-Leitung an gemeinsamen Konferenzen allen Regelklassenlehrpersonen teilnehmen. Nach Angabe der GTS-Leitung seien die Mitarbeitenden der GTS noch stark mit sich selbst beschäftigt und hätten noch keine Zeit sich nach aussen zu orientieren. Mit der TS gibt es grundsätzlich keine Verknüpfung, selten gibt es Absprachen zwischen der GTS-Leitung und der entsprechenden TS-Leitung. Die GTS-Leitung hat den Eindruck, dass sich durch die Eröffnung der GTS nur wenige direkte Konsequenzen für die Schule als Gesamtsystem ergeben haben.

Die organisatorischen Strukturen haben sich von der ersten Befragung zur zweiten Befragung merklich ausdifferenziert. Während der Mittagspause sind alle Aufgaben klar unter den Mitarbeitenden verteilt, so weiss jeder immer genau, für was er zuständig ist. So auch beim Mittagessen, denn jemand aus der TS bringt jeden Tag das Essen in Wärmeboxen in die GTS. Die Organisation des Zvieris ist nach wie vor eine Herausforderung, besonders in der Zyklus-1-Klasse, welche noch die richtige Umsetzungsform des Zvieris sucht. Gewisse Schüler*innen haben zu dieser Zeit viel Bewegungsdrang. Die Zyklus-2-Klasse hat ein «Zvieri light» entwickelt, das bedeutet, dass die Schüler*innen, die nach draussen gehen wollen, das Zvieri dort einnehmen dürfen. Die anderen Schüler*innen bleiben im Innenbereich. Ebenso geht die Zyklus-2-Klasse am Mittag vor dem Essen nach draussen, damit sich die Schüler*innen austoben können, denn sie haben keinen Schulweg und brauchen die Bewegung und die Pause vom Sitzen aber trotzdem. Die Verbindung zwischen dem Zyklus 1 und Zyklus 2 ist in der Frühbetreuung am Morgen und am Freitagmittag da. Am Freitagmittag sind nur drei Schüler*innen vom Zyklus 1 anwesend und diese essen dann gemeinsam mit den Zyklus-2-Schüler*innen. Eine Lehrperson des Zyklus 1 geht für diese Zeit mit in den Zyklus 2. Der Klassenrat wird als Schlüsselgefäss wahrgenommen, in dem mit den Schüler*innen über vieles diskutiert werden kann, auch z. B. über Vorkommnisse in der Betreuung. Daher ist es für alle wichtig und sinnvoll, dass eine Betreuungsperson im Klassenrat anwesend ist.

Die mangelnden Pausen der Lehr- und Betreuungspersonen sind immer noch ein Thema, sie versuchen nun einzelne kurze Pausen einzubauen und einander zu entlasten. Die Lehrpersonen übernehmen die Frühbetreuung, danach unterrichten sie und an manchen Tagen gehen sie noch direkt in den Mittag betreuen und unterrichten dann wieder am Nachmittag. Dadurch entsteht ein langer und intensiver Arbeitstag. Eine Betreuungsperson wünscht sich, dass *«es eine bessere Balance gibt zwischen Unterricht und Betreuung und dass sich die Lehrpersonen mehr auf den Unterricht fokussieren können sollten, damit die Qualität des Unterrichts nicht leidet»* (GD, 2021).

Der Austausch zwischen Lehr- und Betreuungspersonen kann im Zyklus 2 mangels Ressourcen und Zeit nur spärlich stattfinden, insbesondere bei den Übergängen zwischen Unterricht und Betreuung wäre dieser aus Sicht der Betreuungspersonen jedoch sehr wichtig. Insbesondere in der Aufbauphase der GTS ist der Austausch zwischen den Professionen aus Sicht der Mitarbeitenden wichtig, denn man muss Sachen besprechen. Diese Zeit wurde bei der Projektkonzeption nicht eingeplant.

Insbesondere müssen sich die Klassenlehrpersonen mit den Hauptbetreuungspersonen absprechen können. Als Notlösung geht eine Lehrperson dafür kurz aus dem Unterricht. Auch im Zyklus 2 sind die Mitarbeitenden dauernd engagiert und entweder am Unterrichten oder Betreuen, ausser ab 18.00 Uhr abends. Auch Stellvertretungen werden GTS-intern abgedeckt, was aber zu einer grossen Belastung der Kolleg*innen führt, die schon ein ausgefülltes Pensum haben.

Den Lehrpersonen fällt der Rollenwechsel im Betreuungssetting nicht so leicht. Sie haben das Gefühl, dass sie schneller reagieren als die Betreuungspersonen zum Beispiel, wenn es laut oder die Schüler*innen «wild» spielen möchten. Die Betreuungspersonen möchten dies gerne in näherer Zukunft zum Thema machen. Es ist für sie nachvollziehbar, dass es nicht einfach ist, nach einem Morgen unterrichten den Hut zu wechseln und dann am Mittag und Nachmittag die Schüler*innen in der Freizeit zu begleiten. Die Lehrpersonen sehen es als ihre Aufgabe zu den Schüler*innen eine Beziehung aufzubauen und dafür sei es wichtig, mit den Schüler*innen auch einmal Spass zu haben. Viel Potential sei noch vorhanden, um gemeinsam Vorkommnisse im Alltag aus verschiedenen Blickwinkeln zu thematisieren, meinen die Mitarbeitenden der GTS. Die Mitarbeitenden der GTS sind aus Sicht der GTS-Leitung seit diesem Schuljahr mehr in der Verantwortung für die alltäglichen Herausforderungen und die administrativen Belange in der GTS (z. B. Erstellen von Listen) und müssen selbstständiger agieren als noch vor einem Jahr. Die GTS-Leitung ist nur noch wenig in der GTS anwesend, da sie einerseits ad interim eine zusätzliche leitende Funktion an einer anderen GTS übernommen hat und in Zukunft auch als Schulleiterin derselben Schule angestellt sein wird.

Auch in der Betreuungssituation im Zyklus 2 gab es eine Veränderung, es wurden zwei neue Personen angestellt – einerseits aufgrund zwischenmenschlicher Unstimmigkeiten und andererseits da mehr personelle Ressourcen zur Verfügung standen. Laut GTS-Leitung funktioniere nun der Austausch zwischen den Lehrpersonen und den Betreuungspersonen gut und es finde ein fließender Übergang zwischen Betreuung und Unterricht statt.

Auch im zweiten Jahr bestehen noch wenig Überschneidungen zwischen dem Zyklus 1 und dem Zyklus 2. Dies ist laut den Mitarbeitenden vor allem der gesellschaftlichen Situation (Corona) zuzuschreiben. Ab dem neuen Schuljahr (2021/2022) wollen die Klassen vermehrt zusammenarbeiten, auch gemeinsame Projekte der gesamten GTS stehen an. Sie möchten gerne den Bogen spannen von der Basisstufe bis zur 6. Klasse, denn alle gehören zur GTS dazu. Obwohl zu wenig Gefässe für Absprachen vorhanden sind, sind die Regeln und Abläufe für alle Mitarbeitenden transparent und man informiert sich über wichtige Vorkommnisse des Vormittags oder des Nachmittags. Die Klassenlehrpersonen haben pro Zyklus ein wöchentliches Zeitfenster zum Besprechen und Vorbereiten gefunden. Der regelmässige, gemeinsame Austausch tut nicht nur für das Besprechen der Schüler*innen und des Unterrichts gut, sondern auch für die Stimmung im Team. Die Betreuungspersonen können sich auch an einem Nachmittag untereinander klassenintern austauschen. Nur für den Austausch zwischen Lehr- und Betreuungspersonen einer Klasse ist kein Gefäss vorgesehen, was es aus Sicht der Mitarbeitenden zwingend bräuchte. Als Gesamtkonferenz über die Klassen hinweg gibt es monatlich ein Austauschgefäss.

Mit Blick auf die Zusammenarbeit im Schulhaus hat sich nicht viel verändert, denn die Schulhaussitzungen und Zyklussitzungen finden per Zoom statt, wo ein Austausch nur wenig möglich ist. Die GTS-Leitung und die Schulleitung sind im Austausch, was Sitzungsgefässe und Weiterbildungen anbelangt. Die Mitarbeitenden der GTS stört es, dass zum Teil nicht direkt kommuniziert wird, wenn die anderen Lehrpersonen etwas stört (z. B. wenn Schüler*innen Mandalas holen im Kopierraum). Die Regelklassenlehrpersonen fühlen sich zum Teil gestört durch die GTS, weil es im Schulhaus lauter ist, und zwar vor allem mittags und abends. Die GTS-Lehrpersonen haben schon oft das Angebot gemacht, dass auch Lehrpersonen mit ihren Klassen bei ihnen spielen kommen oder sie selbst die GTS und deren Unterricht sowie die Betreuung anschauen kommen dürfen. Aus Sicht der Mitarbeitenden der GTS ist es eine Haltungsfrage der Schulleitung sowie mangelnde Kommunikation, welche bewirkt, dass die GTS als bedrohlich oder störend wahrgenommen wird.

Für eine Erweiterung der GTS ist aus Sicht der GTS-Leitung momentan zu wenig Raum vorhanden, obwohl die Nachfrage bei den Eltern gross wäre. Zuerst müssten Klassen ins nahegelegene andere Schulhaus zügeln. Klar ist, dass eine GTS-Klasse mehr Raum braucht als eine Regelklasse, denn sie braucht einen Raum zum Unterrichten und einen zum Spielen, Essen und die sonstige Freizeitgestaltung.

Hinsichtlich der Organisation zeigt sich vom zweiten zum dritten Befragungszeitpunkt nur wenige Veränderungen. Dass nun eine Person am Mittag mehr anwesend ist, gibt aus Sicht der Mitarbeitenden eine Entlastung für alle. Die Pausenzeiten sind immer noch nicht fix eingeplant, was dazu führt, dass gewisse Personen 9 Stunden durcharbeiten müssen, das fordert die Mitarbeitenden heraus. Es werde zwar gesagt, dass die Pausen genommen werden sollen, aber dennoch müsse man zu dieser Zeit auch abrufbereit sein und darf das Gelände nicht verlassen, was von den Mitarbeitenden nur bedingt als Pause angesehen wird. Laut den Mitarbeitenden helfen ritualisierte Übergänge den Schüler*innen, den Wechsel zwischen Betreuung und Unterricht zu verstehen und beispielsweise am Nachmittag nach dem Mittag wieder zu Ruhe zu kommen. Die Mitarbeitenden geben zudem zu bedenken, dass wenn man zeitmässig nicht so viel an der GTS anwesend sein möchte, also mit Frühbetreuung, Mittagsbetreuung, Nachmittagsbetreuung und auch teilweise noch Abendbetreuung, ist es fast unmöglich hochprozentig zu arbeiten. Nach Aussage der GTS-Leitung haben sie durch ein neu eingeführtes System mehr Möglichkeiten an Unterstützungsmassnahmen für förderbedürftige Schüler*innen zu kommen. Die Schulinspektorin unterstützt die GTS-Leitung beim Generieren der Unterstützungsmassnahmen und die GTS-Leitung spürt, dass das Verständnis für die Situation an einer GTS sowie mit den Vierjahrgangsklassen in den letzten zwei Jahren gewachsen ist. Die Betreuung am Mittwochnachmittag wurde aufgrund fehlender Anmeldungen nun zyklusübergreifend organisiert.

Betreuungspersonen sind durch SOS-Lektionen zusätzlich auch im Unterricht im Zyklus 2 mit, damit sie in schwierigen Situationen mithelfen können und um den Übergang zwischen Unterricht und Betreuung abzuschwächen. Im Zyklus 1 ist dies kein Thema, da immer jeweils mindestens eine Lehrperson sowieso mitbetreut. Bei beiden Klassen ist es entsprechend nicht so, «*dass man sich gegenseitig*

die Klinke in die Hand drückt» (GTSL, 2022), sondern dass immer mindestens eine Person mit den Schüler*innen mitgeht. Dies und die Routine haben zu einer starken Beruhigung geführt, da nun viel klarer ist, was die Schüler*innen schulisch und in der Betreuung brauchen.

Die verschiedenen Blickwinkel der Lehr- und Betreuungspersonen sind immer noch vorhanden, die Lehrpersonen sind davon überzeugt, dass sie die Schüler*innen sehr eng führen müssen und auch in der Betreuung Grenzen setzen müssen, was die Betreuungspersonen nicht ganz so sehen. Jedoch haben sie einen Weg gefunden, indem sie eine Rollenklärung gemacht haben und nun deutlicher wurde, was eher in den Aufgabenbereich der Lehrpersonen und was in den Bereich der Betreuungspersonen fällt. Sie können auch besser gegenseitig Hilfe voneinander annehmen und anerkennen das Fachwissen sowie die Fähigkeiten der jeweils anderen Berufsgruppe.

Die Mitarbeitenden berichten, dass sie nun viel näheren Kontakt zu den Schüler*innen haben und auch mitbekommen, was zu Hause abläuft. Ausserdem haben sie das Gefühl, dass sie auf dem Pausenplatz oft bei Konflikten der Schule oder TS ebenfalls schlichtend eingreifen müssen, was sie zusätzlich belastet. Besonders wenn Schüler*innen bereits um 13.00 Uhr auf dem Schulgelände sind, obwohl sie erst um 14.00 Uhr Schule haben und ein Konflikt entsteht, sind implizit die Personen der GTS verantwortlich, die den Konflikt aufgrund ihrer Anwesenheit auf dem Schulhof beobachten und entsprechend eingreifen. Die GTS-Leitung betont jedoch, dass sie im Schulhaus daran ist, die Konfliktlösung zum Thema zu machen.

Systemintern hat sich die Zusammenarbeitssituation etwas verbessert, dadurch dass sich im Zyklus 2 einmal wöchentlich und im Zyklus 1 sporadisch eine Klassenlehrperson und die Hauptbetreuungsperson 30 Minuten austauschen, was vorhin noch nicht der Fall war. Ab dem kommenden Schuljahr wird dieses Austauschgefäss zwischen Lehr- und Betreuungspersonen fix in den Stundenplan eingeplant. Momentan läuft die Zusammenarbeit einfach so, aber die Mitarbeitenden wünschen sich mehr Zeit, um gewisse Dinge zu diskutieren oder auch einfach einmal Zeit gemeinsam zu verbringen. Sie merken auch an, dass fast zu viele Leute beteiligt sind, denn neben den Lehr- und Betreuungspersonen sind auch noch Schulsozialarbeitende, Psychomotorik-Fachpersonen und IF-Lehrpersonen beteiligt. Das Zyklus-1-Team versuchte während dieses Schuljahres die Übergänge fließender zu gestalten und das Zyklus-2-Team war vorwiegend mit der gezielteren Förderung der Schüler*innen und der Motivation der Schüler*innen zur Bearbeitung von schulischen Inhalten auch in ihrer Freizeit (Betreuung) beschäftigt.

Die GTS-Leitung hat seit der letzten Befragung zusätzlich ein Pensum als Schulleiterin von Regelklassen am gleichen Standort übernommen und findet, dass dies ein grosser Mehrwert für die GTS bringt. So sei die Vernetzung mit der Schule nun besser und das Verständnis für und die Anerkennung der GTS sei gestiegen. Dies empfinden auch die Mitarbeitenden der GTS so, besonders den Teamtag heben sie als einen Schlüsselmoment hervor. Sie bemängeln jedoch, dass von Seiten der TS noch wenig Kooperationsbereitschaft zu spüren ist und mehr ein Konkurrenzdenken herrscht.

Mit Blick auf die Zukunft wünschen sich die Mitarbeitenden kleinere Klassen, denn das würde die Alltagsgestaltung erleichtern. Die GTS-Leitung ist in der Planung der Erweiterung der GTS. Sie merkt

zudem an, dass zukünftig die Qualität in der Betreuung mehr gestärkt werden sollte, was z. B. dadurch möglich wäre, wenn man den Betreuungsschlüssel von 1:10 auf 1:6 minimieren würde. Dies ist laut der GTS-Leitung bereits in Diskussion beim Stadtrat. Gleichzeitig wird eine Anpassung der Löhne der Betreuungspersonen angestrebt. Leider werden sich im Zuge dieser Anpassung die Anstellungsbedingungen für die Lehrpersonen hinsichtlich der Betreuung verändern, was für die GTS aus Sicht der GTS-Leitung sehr schlecht ist. Rückblickend merkt die Ganztageschulleitung an, dass es sinnvoll wäre, den Lehr- und Betreuungspersonen mindestens im ersten Jahr eine Lektion zusätzlich zu vergüten, weil sie einen grossen Mehraufwand haben mit der ganzen Aufbauarbeit.

Zentrale Zitate

«Man kann nicht aneinander vorbeiarbeiten wie in der Regelklasse [...]. Man darf in der Teamarbeit nicht unterschätzen, dass es wichtig ist, dass man eng zusammen arbeiten kann miteinander. In normalen Regelklassenbetrieb kann man das umgehen. In der GTS kann man nicht «durchschlüüfe». Ich weiss nicht, an was es liegt. Vielleicht das viel Umfassendere in der GTS, das häufigere Zusammenarbeiten.» (GTSL, 2020)

«Wir brauchen das Schulhaus aktiv, wenn keine Kinder da sind, über den Mittag und abends. Wir sind der Meinung, dass die Kinder dann laut sein und rumrennen dürfen im Schulhaus, die Lehrpersonen denken da anders, das muss sich verändern. Ich setze den Kindern dann Grenzen, die ich eigentlich nicht will. Ich sehe die Kinder spielen cool, aber die Lehrpersonen (Anmerk. d. Verfasser: der Regelklassen) fühlen sich gestört, da es lauter ist als im Schulalltag. Da hat es noch Potential.» (GD, 2021)

„Es ist alles so durchgetaktet. Unterricht und dann Mittagsbetreuung, dann drei Elterngespräche und dann Sitzung. Und dazwischen hat man eine halbe Stunde, um einen Antrag auszufüllen, oder mal auf die Toilette zu gehen.» (GD, 2022)

«Diese Beruhigung, die wir haben dadurch, dass wir jetzt mehr Zeit zusammen haben, dass wir die Strukturen besser geklärt haben. Auch wenn wir noch längstens nicht alles geklärt haben und immer noch dran sind, oder immer wieder ein bisschen neu erfinden, ist trotzdem eine Rollenklärung da, die auch hilft, den Alltag zu meistern.» (GTSL, 2022)

7.2.3 Kultur

Die Mitarbeitenden der GTS bauen ihren Alltag auf gemeinsamen Werten auf. Sie empfinden es als zentral, dass sich alle einbringen können, einander wertschätzen und zuhören – dies gilt sowohl unter den Erwachsenen wie auch für die Schüler*innen. Ebenso liegt ihnen die Nachhaltigkeit am Herzen, das bedeutet, dass sie nicht möchten, dass verschwenderisch mit Material umgegangen wird. Die Mitarbeitenden der GTS sind sich einig, dass dieselben Regeln in der Betreuung wie auch im Unterricht gelten sollen. Auch das Belohnungssystem gilt für beide Settings. Alle Erwachsenen, aber auch die Schüler*innen sollen *«wissen, was zählt»* (GD, 2020). Diese gemeinsame Linie sei wichtig für eine klare Struktur und Konstanz. Für die Mitarbeitenden ist es zudem relevant, dass alle an einem Strick

ziehen und sich gegenseitig unterstützen. Für die Zusammenarbeit ist es wichtig, dass Diskussionen auf der Sachebene stattfinden und die Professionalität gewahrt werden sollten. Die Weiterführung der Diskussion auf persönlicher Ebene führte zu Beginn in einem Team zu Konflikten. Den Mitarbeitenden ist es wichtig, dass sie offen miteinander umgehen, dass Bedürfnisse und Probleme angesprochen werden und dass man auch Kritik und Veränderungswünsche anbringen darf. Die Unterstützung der GTS-Leitung wird wertgeschätzt: Sie nimmt die Anliegen der Mitarbeitenden ernst, kann durch ihre langjährige Schulerfahrung oft helfen und man kann sich auf sie verlassen. Insbesondere die Lehrpersonen aus dem Zyklus 1 finden das Teamteaching wirke entlastend, da mehr zusammen vorbereitet und geteilt werde. Im Vergleich zur vorherigen Schulsituation nehmen die Lehrpersonen die Belastungen als grösser wahr, da sie beispielsweise einen längeren Morgen haben und der Lärmpegel höher ist. Eine zusätzliche Herausforderung ist die Vorbereitung für die mehrstufige Klasse.

Angesichts der Verschmelzung von Unterricht und Betreuung finden die Mitarbeitenden der GTS, dass man mehr auf die Bedürfnisse der Schüler*innen eingehen kann, da man weiss, was am Mittag passiert ist und man sieht, wie es den Schüler*innen geht. So kann der Unterricht oder die Betreuung den Bedürfnissen der Schüler*innen angepasst werden und es gibt fließende Übergänge. Neben einer besseren Rhythmisierung des Tages ermöglicht die Kombination aus Unterricht und Betreuung am selben Ort auch eine ganzheitlichere Sichtweise auf die Schüler*innen, so können neben den Fachkompetenzen auch die Sozialkompetenzen gefördert werden, was von den Mitarbeitenden geschätzt wird. Die Mitarbeitenden stellen fest, dass auch die jüngeren Schüler*innen schon mit den Älteren mitarbeiten und lernen wollen, da sie es bei den Grossen sehen.

Die Schüler*innen können durch verschiedene etablierte Partizipationsmöglichkeiten den Alltag in der GTS mitbestimmen. So gibt es beispielsweise eine Essenswunschbox, eine Wunschliste für Material und auch viele Freispielphasen, wo die Schüler*innen selbst entscheiden können, was sie gerne spielen möchten. Ein wichtiges Instrument ist zudem der Klassenrat, in dem Sachen mit den Schüler*innen gemeinsam diskutiert und entschieden werden. Pro Woche definiert jede Schülerin und jeder Schüler des Zyklus 2 ein eigenes Wochenziel (dies bezieht sich vorwiegend auf den Unterricht). Sowohl im Zyklus 1 wie auch im Zyklus 2 haben die Schüler*innen «Ämtli», um ihre Verantwortungsübernahme zu schulen. Dies wird auch in TS sehr oft umgesetzt.

«*Jeder macht es auf seine Art und doch müssen wir gemeinsam einen Weg finden*», meint eine Mitarbeitende der GTS nach einem Jahr (GD, 2021). Zum einen sind es verschiedene Professionen, die aufeinandertreffen und zum anderen differierende Ansichten und persönlichen Grenzen der einzelnen Personen. Gemeinsam müssen Regeln ausdiskutiert und festgelegt werden, die für alle gelten. Dies macht es für alle Beteiligten einfacher, konsequent und transparent zu handeln. Dieses Ausdiskutieren und gemeinsam eine passende Lösung finden nimmt viel Zeit in Anspruch. Obwohl es herausfordernd ist, wird es von den Mitarbeitenden der GTS geschätzt, dass es unterschiedliche Blickwinkel gibt (LP und BP). Alle sind sich einig, im Unterricht müsse es diszipliniert sein und in der Betreuung darf es auch einmal lauter werden. Die Mitarbeitenden haben das Gefühl, dass sehr viel Vertrauen und

gegenseitige Wertschätzung und Unterstützung über das Jahr hinweg aufgebaut werden konnte. Nach wie vor sind sie der Meinung, dass das Team ihr Wohlbefinden entscheidend im positiven Sinne mitprägt. Für alle Mitarbeitenden ist die momentane Stellvertretungssituation auch im zweiten Jahr noch sehr belastend: Einerseits möchten sie, dass die Konstanz für die Schüler*innen bestehen bleibt, also dass nicht neue Personen ins System stellvertreten kommen, andererseits führt das ständige Einspringen bei allen zu Überlastung. Darüber hinaus ist die Lärmbelastung während der Mittagspause gross, was das Wohlbefinden vermindert, insbesondere im Zyklus 2.

Die Mitarbeitenden freuen sich, dass viele Schüler*innen im nächsten Schuljahr in der Klasse bleiben und das System bereits kennen, so dass sich die neuen Schüler*innen schneller einfinden und sich an den anderen orientieren können. Die Lehrpersonen des Zyklus 2 empfinden es als Herausforderung die vier Stufen (3.- 6. Klasse) gemeinsam zu unterrichten. Der Wochenplan wird als gutes Mittel für das flexiblere Arbeiten der Schüler*innen wahrgenommen, da die Schüler*innen selbstständig schauen können, was sie noch möchten und wo sie noch Übungsbedarf haben. Es sei dadurch ein individuelleres Arbeiten möglich. Auch offener Unterricht mit einfachen Aufträgen, ermöglicht freies Arbeiten und die gezielte Begleitung einzelner Schüler*innen durch die Lehrperson.

Die Organisation der Übergänge zwischen Unterricht und Betreuung beschäftigt die Mitarbeitenden der GTS nach wie vor; auch ob die Settings in der Betreuung ähnlich genutzt werden wie im Unterricht, z. B. im Kreis ist es ruhig und man bespricht etwas. Allgemein sei man flexibler geworden, habe weniger getaktet Unterricht und Betreuung und denke weniger in Lektionen. Wenn sie gerade noch mit einer Aufgabe beschäftigt seien vor dem Mittag, dann können sie diese auch noch beenden und müssen nicht exakt um 11.50 Uhr aufhören. Dies sei eine Erleichterung. Im Zyklus 2 ist die Verbindung zwischen Unterricht und Betreuung noch weniger da als im Zyklus 1, weil es spezifische Lehrpersonen und Betreuungspersonen gibt und die Zusammenarbeit noch zu wenig etabliert werden konnte. Die Mitarbeitenden sind unsicher, ob die Schüler*innen in der Betreuung an schulischen Inhalten arbeiten sollen, obwohl dies von einigen der Schüler*innen gewünscht wird. Nach wie vor fehlt den Schüler*innen das Zyklusübergreifende.

Hinsichtlich der Partizipation hat sich verändert, dass vermehrt offener Unterricht stattfindet, wo die Schüler*innen selbst wählen können, welche Aufträge sie gerade bearbeiten wollen. Die Mitarbeitenden finden, dass der Klassenrat den Schüler*innen guttut, denn sie können ihre Bedürfnisse gut kommunizieren und stehen für das ein, was sie gerne möchten.

In der dritten Erhebungswelle wird betont, dass es für alle Mitarbeitenden wichtig ist, dass vor den Schüler*innen die gleichen Regeln gelten. Auch dasselbe Belohnungssystem wird in der Betreuung und im Unterricht umgesetzt. Die Stimmung und der «Drive» im Team wird als sehr gut beschrieben. Hinsichtlich der Integration von Unterricht und Betreuung zeigt sich, dass die Lehr- und Betreuungspersonen des Zyklus 1 dies schon sehr stark versuchen umzusetzen, denn sie sprechen von einem Spielraum, der Projekte ermöglicht, die vom Unterricht in die Betreuung weitergezogen werden können und von einem Denken in Blöcken, also von 08.00 – 16.00 Uhr. Auch dass es nicht klingelt, bringt eine

gewisse Ruhe und Flexibilität in die Tagesgestaltung. Im Zyklus 2 ist es noch weniger stark ausgeprägt, jedoch wird von einer besseren Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Betreuungspersonen gesprochen und davon, dass dies in der Zukunft noch ausbaufähig sei.

Nach wie vor ist der Lärmpegel, insbesondere am Mittag, sowohl für das Wohlbefinden der Mitarbeitenden wie auch für das der Schüler*innen, belastend. Ebenso ist die Stellvertretungssituation für die Mitarbeitenden eine grosse Herausforderung, denn wenn jemand ausfällt, muss jemand anderes vom Team einspringen, weil sonst die Klassen dies nicht ertragen würden bzw. keine passende Stellvertretung gefunden werden kann. Da viele verhaltensauffällige Schüler*innen die Ganztageseschulklassen besuchen, *«mag es fast nicht leiden, wenn mal etwas anders ist»* (GD, 2022), sie brauchen die engen Strukturen und die Bezugspersonen. Es sind nach Aussagen der Mitarbeitenden auffällig viele Schüler*innen in der Klasse, die zu geringe kognitive Fähigkeiten haben, um selbstständig zu arbeiten. Die Schüler*innen werden aber als Ressourcen für ein gutes Wohlbefinden der Mitarbeitenden genannt. Der administrative Aufwand sowie die hohe Präsenzzeit vermindern das Wohlbefinden eher.

Zentrale Zitate

«Ich kenne die Kinder besser, ich weiss, was es braucht, wo steht es, kann besser auf seine Entwicklung reagieren. Ich kann auch Sachen aus dem Unterricht in die Betreuung nehmen. Man kann die Kinder besser beobachten und ist näher dran und kann auch mal zwischendurch etwas nachfragen, da die Kinder immer vor Ort sind.» (GTSL, 2020)

«Dass die Kinder merken «Aha», sie arbeiten zusammen. Es ist nicht Unterricht und Betreuung, sondern sie tauschen sich aus.» (GD LP, 2021)

«Das ist schon ein Stolperstein, dass man sagt durch die GTS verbindet man Unterricht und Betreuung, aber in der Umsetzung ist es nicht immer «gäbig». Der Austausch muss stattfinden. Wenn sie in die TS gehen würden, könnte man davon absehen, aber bei uns sollte man genau wissen, was abläuft, wir wollen es ja verbinden. Einziges Gefäss ist nach 18.00 Uhr abends und alle sind müde, wir müssten das per Zoom machen. Das ist anstrengend. Schade, wenn man das sagt, aber es gibt Verbesserungspotenzial.» (GD LP, 2021)

«In der Basisstufe fliesst es noch mehr natürlich ineinander hinein. Mit dem Freispiel im Kindergarten und der Betreuung, die eigentlich nicht viel anders ist, für die Kinder fühlt sich das wahrscheinlich nicht anders an.» (GD, 2022)

Ausblickend wird es nach Aussage der GTS-Leitung im Zyklus 2 im nächsten Schuljahr einen Projektnachmittag geben, der für eine bessere Integration von Unterricht und Betreuung sorgen soll. Ausserdem wird eine Diskussion im Zyklus 2 Team geführt, ob schulische Inhalte noch vermehrt in der Betreuung integriert werden sollen, also dass z. B. freiwillige Übungssequenzen zu gewissen Themen angeboten werden. Die Mitarbeitenden wünschen sich eine Lösung für die schwierige Stellvertretungssituation und fix geregelte Pausenzeiten.

Fazit Standort 2

Am Standort 2 wurden eine Basisstufenklasse und eine Zyklus-2-Klasse eröffnet. Bei der Auswertung der Daten über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg kann gezeigt werden, dass die beide Zyklen mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert sind. Es wird ersichtlich, dass die Mitarbeitenden der Zyklus-1-Klasse sich schnell mit pädagogischen Themen auseinandersetzen können, während die Zyklus-2-Klasse zuerst mit der schwierigen Klassenzusammensetzung und den besonderen Bedürfnissen der Schüler*innen zurecht kommen muss. Hinsichtlich des Zyklus 2 stehen trotz des hohen Differenzierungsanspruchs der verschiedenen Altersstufen (3. - 6. Klasse) viel weniger Teamteaching-Lektionen zur Verfügung als bei einer Basisstufe, was die Situation noch herausfordernder macht. Bei beiden Klassen zeigt sich jedoch, dass das Etablieren von klaren Strukturen, Regeln und Abläufen zu mehr Klarheit und weniger Konflikten und herausfordernden Situationen führt. Dies nimmt jedoch viel Zeit in Anspruch. Zeit ist auch im Bereich der Zusammenarbeit und des Austausches gefordert, denn die unterschiedlichen Perspektiven der beiden Professionen müssen gemeinsam diskutiert und Probleme zeitnahe thematisiert werden können. Aus Sicht der Mitarbeitenden ist der gemeinsame Austausch und die Zusammenarbeit nicht nur für das Besprechen der alltäglichen Herausforderungen wichtig, sondern auch für die Weiterentwicklung und für ihr eigenes Wohlbefinden. Die Zeitgefässe für die Zusammenarbeit sind jedoch erst spärlich vorhanden und nicht im Stundenplan festgelegt.

Die Mitarbeitenden und die GTS-Leitung sind sich einig, dass die GTS Ruhe in den Alltag der Schüler*innen bringt und es ein Mehrwert darstellt, wenn man die Schüler*innen auch in einem anderen Setting als der Schule kennenlernt. Dies ermöglicht eine ganzheitlichere Förderung und eine Adaptierung des Tagesablaufs an die Bedürfnisse der Schüler*innen. Alle Mitarbeitenden schätzen die flexiblere Gestaltung des Schulalltags. Die GTS 2 versucht die Gestaltung des Tages so kindgerecht wie möglich zu machen, so gehen sie z. B. vor dem Mittagessen nach draussen und machen Bewegungsspiele, um den wegfallenden Schulweg zu kompensieren. Bemerkenswert ist, dass die Schüler*innen, wie alle anderen Schüler*innen der Schule, grosse Pausen haben und die Lehrpersonen dann auch eine Pause machen und sich austauschen können. Zudem übernehmen die Lehrpersonen die Frühbetreuung der Schüler*innen, sodass für die Betreuungspersonen weniger zerstückelte Arbeitszeiten entstehen. Die räumliche Situation ist in beiden Klassen nicht zufriedenstellend, sie wird von allen Mitarbeitenden als zu knapp beschrieben. Insbesondere die fehlenden Rückzugsmöglichkeiten werden bemängelt. Als ebenso grosse Herausforderungen werden in allen drei Erhebungszeitpunkten die fehlenden Pausenzeiten im Tagesverlauf und die schwierige Stellvertretungssituation beschrieben. Die Ganztageschulleitung beschreibt die GTS zu Beginn als Seitenwagen im System Schule. Nach zwei Jahren ist die GTS jedoch langsam bereit, sich nach aussen zu öffnen und sich in das System Schule zu integrieren.

7.3 Standort 3

Bei der folgenden Auswertung des Standorts 3 wurden die qualitativen Daten aus den drei geführten Gruppendiskussionen mit den Lehr- und Betreuungspersonen der beiden ursprünglichen Basisstufenklassen sowie eine Gruppendiskussion mit den während des Forschungsprozesses neu eröffneten Klassen (1 Basisstufenklasse und 1 Zyklus-2-Klasse) miteinbezogen. Ebenso wurden die mit den Verantwortlichen geführten Interviews der drei Messzeitpunkte miteinbezogen. Die ersten zwei Interviews fanden mit der GTS-Leitung statt, beim letzten Messzeitpunkt fiel jedoch die GTS-Leitung krankheitsbedingt längerfristig aus, weshalb zwei Interviews mit den beiden GTS-Leitungen ad interim geführt wurden. Ausserdem wurde zum ersten Zeitpunkt ein Interview mit der Gesamtschulleitung geführt, welches für die strategischen Aspekte auch miteinbezogen wurde. In der ersten Gruppendiskussion waren Lehrpersonen, Betreuungspersonen, IF-Personen und ein Praktikant anwesend, insgesamt zwölf Personen. In der zweiten Gruppendiskussion beteiligten sich neun Lehr- und Betreuungspersonen, während in der dritten Erhebungswelle elf Lehr- und Betreuungspersonen in zwei Gruppendiskussionen ihre Meinung äusserten.

7.3.1 Strategie

Bevor die Umsetzung des Projekts GTS am Standort 3 geplant wurde, fand ein Austausch mit dem Elternrat statt, um herauszufinden, ob diese eine solche Veränderung gutheissen. Ebenso engagierte sich der Elternrat etwa zu derselben Zeit auch für die Anpassung der Blockzeiten in einem Schulversuch und alle Zyklus-1-Klassen wurden auf das Basisstufenmodell umgestellt. Dadurch war die Einführung der GTS in eine Gesamtreform eingebettet, was die Einführung der ersten zwei Ganztageseschulklassen erleichterte. So ist ein Ziel der angepassten Blockzeiten, dass der Unterricht im Zyklus 1 in fünf Lektionen am Morgen stattfindet, wodurch mehr freie Gestaltungsräume am Nachmittag entstehen. Im Schulstandort 3 war es von Seiten der Schulleitung ein Bedürfnis, dass eine engere Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Betreuungspersonen entstehen kann. Es wird davon gesprochen, dass die Zusammenarbeit zwischen Betreuungs- und Lehrpersonen durch die Schulleitung unterstützt werden muss, da «*dasselbe Kind*» sowohl im Unterricht wie in der Betreuung anwesend ist und Synergien genutzt werden sollen. Laut der Schulleitung soll die GTS ebendieses erleichtern, daher wird sie als Weiterentwicklung der bisherigen Strukturen betrachtet. Die GTS sei ein «*gesellschaftliches Anliegen*» und bringe Ruhe in den Alltag der Schüler*innen, welche viel Zeit in der familienergänzenden Betreuung verbringen (Schulleitung¹, 2020). Die Schulleitung ist ausserdem der Meinung, dass eine GTS in den räumlichen Bedingungen und Strukturen vor Ort passieren muss.

Die Eröffnung der GTS wurde 2018 schulintern kommuniziert. Kurz darauf haben Informationsanlässe für das Schulpersonal und die Eltern stattgefunden. Zur Führung der GTS wurde eine GTS-Leitung definiert, die im Schulstandort zugleich auch die TS leitet. Diese Verbindung macht für die GTS-Leitung Sinn, da sie den Teil der Betreuung bereits kenne und mit diversen Personen bereits in Kontakt stehe. Hinzu kam durch die Funktion als GTS-Leitung der intensive Austausch mit den anderen

Schulleitungen (Gesamtschulleitung, Zyklusleitungen) und der nähere Kontakt zu den Lehrpersonen und deren Fragen. Während die TS-Leitung in ihrer Funktion der Gesamtschulleitung unterstellt ist, ist die GTS-Leitung mit den anderen Schulleitungen gleichgestellt, was die Situation auf Führungsebene verändert hat.

Einzelne der im Rahmen des Projekts befragten GTS-Lehrpersonen waren während der Konzeptionsphase der GTS Teil der Steuergruppe und eine Lehrperson hat bereits Erfahrungen aus einer anderen GTS mitgebracht. Die Lehrpersonen empfinden es als wertvoll, die Schüler*innen über vier Jahre hinweg zu begleiten und haben das Gefühl, dass in der Zukunft die Klassen einfacher zu führen sein werden, da in der Basisstufe jeweils nur ein geringer Teil der Klasse wechselt. Daher sind in den folgenden Jahren immer Schüler*innen anwesend, welche das System bereits kennen und mithelfen können, die jüngeren Schüler*innen in das Leben und Lernen an der GTS einzuführen. Es macht aus Sicht der GTS-Leitung Sinn, dass sich die zwei GTS-Basisstufenklassen örtlich nahe beieinander befinden, da beide voneinander profitieren können und der gemeinsame Entwicklungsprozess «*harmonischer*» wird (GTSL, 2020). Das Setting ist neu und daher brauchen Lehr- und Betreuungspersonen – aber auch die restlichen Akteur*innen im Schulsystem – Zeit, sich daran zu gewöhnen.

In Bezug auf die Steuerung stellt die Schulleitung fest, dass es sinnvoll ist, von den Erfahrungen anderer GTS zu profitieren. Hinsichtlich der Weiterentwicklung wird von der Schulleitung erwartet, dass die Nachfrage noch steigen wird und dass weitere Klassen aufgehen werden, so z. B. im Zyklus 2. Bis zum Schuljahr 2023/2024 sollte auch der letzte Standort im Schulkreis mindestens noch eine GTS-Klasse aufbauen.

Im Schulstandort 3 sind zwei neue GTS-Klassen eröffnet worden. Einerseits ist jetzt eine dritte Basisstufenklasse vorhanden, die als GTS light-Klasse geführt wird (ca. die Hälfte der Schüler*innen ist für die GTS angemeldet, die andere Hälfte nimmt nach Unterrichtschluss entweder die Betreuungsangebote der TS in Anspruch oder wird anderweitig betreut). Zudem freut es die Leitungspersonen, dass im Sommer 2021 eine 3./4. GTS-Klasse gebildet werden konnte, da genügend Anmeldungen eingegangen sind. Weiter hat sich in der Führungsstruktur ein Wechsel vollzogen, so wurden die beiden Stellen TS-Leitung und GTS-Leitung ausdifferenziert; und nun von zwei Leitungspersonen abgedeckt.

In der zweiten Welle konkretisierte sich die Vorstellung davon, was eine GTS auf strategischer Ebene ausmacht. So wird beispielsweise von der GTS-Leitung genannt, dass die GTS dazu diene, den Schüler*innen durch klare Bezugspersonen mehr Sicherheit zu bieten. Darüber hinaus können die Schüler*innen in einem GTS-Setting verstärkt voneinander und miteinander lernen, da sie den ganzen Tag beisammen sind. Aus Sicht der GTS-Mitarbeitenden unterscheiden sich deshalb die GTS-Klassen von Regelklassen.

Auf strategischer Ebene stellt sich den Mitarbeitenden der GTS die Frage, weshalb Betreuungspersonen nicht im Unterricht eingesetzt werden, ebenso wie die Lehrpersonen in der Betreuung anwesend und unterstützend sein können. Darüber hinaus beschäftigt die Mitarbeitenden der GTS, warum so grosse Lohnunterschiede zwischen den Lehrpersonen und den pädagogisch ausgebildeten Betreu-

ungspersonen durch die unterschiedlichen Lohnschlüssel bestehen, obwohl die Funktionen und Aufgabenverteilung über alle Professionen hinweg gesehen im Alltag ähnlich sind. Im Team gibt es viele Wechsel, die Personen verlassen die GTS aufgrund der hohen Arbeitsbelastung nach Aussage in der Gruppendiskussion.

Aus Sicht der GTS-Leitung ad interim passt die GTS gut mit den Zielen des Lehrplan 21 überein. Sie empfindet es jedoch als strategischen Fehler, die Klassen so gross zu machen und würde es sinnvoll finden, wenn in der Einführungsphase die Klasse aus 18 Schüler*innen bestehen würde. Ausserdem hat sie das Gefühl, dass sie in der Pionierrolle durch zu wenige Ressourcen zurückgebunden wurden. Hinsichtlich der Entwicklung der GTS schätzt die GTS-Leitung ad interim ein, dass die GTS am Standort 3 schon in allen Phasen gewesen ist, aber immer wieder zurückfällt durch Neuerungen, die dazu kommen, wie z. B. zusätzliche Klassen, weniger Räume oder die KiBe-Umstellung (siehe Kapitel 6.6). *«Es braucht mal Ruhe im System, damit man den nächsten Schritt machen kann und die haben wir gar nie gehabt»*, meint sie weiter. Auf das nächste Schuljahr müssen nun aufgrund der KiBe-Umstellung Personen aus dem Tagi-Bereich in die GTS integriert werden, was laut der GTS-Leitung eine besondere Herausforderung wird, da diese in der Pionierphase nicht dabei waren. Auch die Mitarbeitenden betonen, dass es sinnvoll wäre, mehr Ressourcen für eine gute Aufgleisung des Konzepts zu sprechen, jedoch töne es für sie in letzter Zeit so, als wären nächste Sparmassnahmen und somit das Ende des Projekts in Sicht. Den Mitarbeitenden fehlt es an Transparenz und Kommunikation von Seiten der steuernden Personen.

Aus Sicht der GTS-Leitung ad interim geschieht die Optimierung und Systematisierung der Organisation mit dem Personal gemeinsam und wird nicht von der Leitung gesteuert. Die Aufgabe der Steuerung der GTS ist ihr zufolge sehr herausfordernd, denn man muss Personen im kantonalen und städtischen System leiten, die unterschiedliche Anstellungsbedingungen haben. Während für die einen das Beurteilungsgespräch lohnrelevant ist, ist es für die anderen nur ein *«Mitarbeitergespräch»*; während die Betreuungspersonen im Stadtnetz sind, sind die Lehrpersonen im Base4Kids – dies sind nur zwei Beispiele von unzähligen Unterschieden, die das Führen einer GTS sehr anspruchsvoll machen. Die Mitarbeitenden haben sich dazu auch geäussert, sie fühlten sich manchmal wie ein *«Schiff ohne Kapitän»*, jedoch könne der GTS-Leiter nichts dafür, er hatte einfach so viele andere Aufgaben zu erledigen und anderen Ansprüchen gerecht zu werden.

Aus Sicht der Mitarbeitenden geht es strategisch wieder mehr in die Richtung, den Unterricht und die Betreuung zu separieren, weil das Gemeinsame teuer sei. So äussert sich eine Mitarbeitende wie folgt: *«Sie wollen je länger je mehr nicht mehr, dass wir etwas Besonderes sind»* (GD, 2022). Sie spricht damit an, dass die GTS aus Sicht der Schulleitung nichts anderes sei als Unterricht und TS etwas näher beieinander. Es bleibt jedoch unklar, was die Schulleitung bzw. die GTS-Leitung damit meint und was sie in Zukunft konkret machen wird.

In der dritten Erhebungswelle sind in diesem Standort speziell die *«falschen»* Erwartungen der Eltern an die GTS ein Thema. Die Lehrpersonen merken an, dass eine Diskrepanz zwischen der Werbung,

die für die GTS im Vorfeld gemacht wurde, und der Realität besteht. Die Erwartungen, die an die GTS durch gewisse Eltern herangetragen werden, seien nicht zu erfüllen durch die GTS. Das betrifft z. B. vermehrte Förderungen über den ganzen Tag, weniger Konflikte und mehr 1:1 Betreuung. Auch die GTS-Leitung ad interim hat die falschen Erwartungen von Seiten der Eltern bemerkt, sie sagt, dass die Eltern das Gefühl haben, es gehe wie in der Kita weiter. Die Eltern haben laut den Mitarbeitenden den Anspruch, dass die Klassenlehrperson immer da sein sollte, was unmöglich ist, denn das sei eine zu hohe Erwartung an die Präsenz der Klassenlehrperson. Strategisch wurde jetzt nach den Frühlingferien ein Elternabend geplant, um die Eltern, deren Kinder im Sommer neu in die GTS kommen, zu informieren, was eine GTS ist und was eben nicht. Die wichtigsten Informationen dabei sind, dass es eine Schule ist, dass die Klasse aus 22 Schüler*innen besteht und dass Schüler*innen im Alter von 4 - 8 Jahren anwesend sind.

Die GTS wird immer noch nicht als Teil des Systems Schule erlebt, aber die GTS-Leitung ad interim sagt, dass sie auch zuerst selbst sicher unterwegs sein müssen, bevor sie sich gegen aussen orientieren können. Team- und Schulentwicklung konnte nur sehr wenig stattfinden, da das Team immer wieder wechselt, es gebe keine Klasse, die noch mit demselben Team arbeitet wie zu Beginn. Für strategische und konzeptionelle Überlegungen fehlen laut Aussage der GTS-Leitung ad interim die Ressourcen.

Zentrale Zitate

«Wir haben ein Kind [Anm.: dasselbe Kind], das sowohl in der Betreuung wie auch im Unterricht ist.» (Schulleitung1, 2020)

«Ein neues Modell auf die Beine zu stellen, das funktioniert nur mit sehr viel Engagement und es ist klar, dass man am Anfang einfach mehr investieren muss, als wenn man einfach eine reguläre Basisstufe führt.» (GTSL, 2020)

«Wir sind keine Kita. Wir haben einen ganz klaren Unterrichtsauftrag und einen Beschulungsauftrag am Vormittag. Wir haben am Nachmittag einen Betreuungsauftrag im Rahmen des Tagesschulmodells von den Kinderzahlen her. Wir haben einen Betreuungsschlüssel von 1:10. Und das ist vielen Eltern nicht klar, dass wir eine Regelklasse sind und das Unterricht stattfindet, der verpflichtend ist für die Kinder.» (GTSL ad interim, 2022)

7.3.2 Struktur

Durch die neuen räumlichen, zeitlichen und personellen Rahmenbedingungen stellt die zeitliche Ablauforganisation eine Herausforderung für die Mitarbeitenden der GTS dar. Das Mittagessen findet in der TS statt, was einen örtlichen Wechsel mit sich bringt, der eine gute Koordination und viele Absprachen zwischen den Mitarbeitenden erfordert. Dadurch kann der Wechsel ruhig und koordiniert stattfinden und es entstehen weniger Konflikte zwischen den Schüler*innen und den Erwachsenen. Oftmals findet zur selben Zeit ein Wechsel der Bezugspersonen statt, da die Lehrpersonen nicht den ganzen

Tag durcharbeiten können. Immer eine Person bleibt konstant, damit der Informationsfluss gewährleistet ist. Organisatorisch ist es so geregelt, dass die Schüler*innen der Basisstufe 1 und 2 (Kindergartenalter) bereits um 11.30 Uhr Mittagessen gehen, da diese 3 Lektionen weniger Unterricht haben pro Woche als ihre älteren Mitschüler*innen. Sie haben dann Zeit und Ruhe, die sie brauchen, um zu essen und gehen nachher früher in die Siesta (Mittagsruhe). Laut den Mitarbeitenden entspricht das jahrgangsgetreunte Mittagessen den Bedürfnissen der Schüler*innen. Beim Zvieri wird die Gruppe aufgeteilt. Diejenigen Schüler*innen, die um 16.00 Uhr (direkt nach dem Zvieri) nach Hause gehen, essen zusammen in einem Raum und die Schüler*innen, die länger bleiben, in einem anderen. Mit Blick auf die zukünftige Strukturierung der Nachmittage diskutieren die Mitarbeitenden, ob die Schüler*innen an einem Tag in der Woche selbst entscheiden können, ob sie lieber am Morgen oder am Nachmittag Unterricht haben wollen. Ebenso ist ein Projektnachmittag mit verschiedenen Aktivitäten (angeleitet durch Lehr- und Betreuungspersonen) geplant und ein Nachmittag ist für Freispiel reserviert. Mittwochs und freitags findet in der GTS am Nachmittag kein Angebot statt, die Kinder werden zu dieser Zeit von der TS betreut.

Durch die Strukturen und Organisation der GTS ergeben sich unterschiedliche Zuständigkeiten und Aufgaben, wobei nach Angaben der Mitarbeitenden und der GTS-Leitung angestrebt wird, dass mit der Zeit, die beide Rollen mehr und mehr verschmelzen und sich eine Person nicht mehr fragen muss, ob sie jetzt im Unterricht oder in der Betreuung ist. Die GTS-Leitung meint dazu, es wäre wünschenswert, wenn sich eine «*Multifunktionsperson*» ausbilden liesse (GTSL, 2020). Zurzeit sind die Lehrpersonen in der Verantwortung, den Unterricht nach LP21 zu gestalten und die Betreuungspersonen haben den Auftrag, in der ausserunterrichtlichen Betreuung einen Raum zu schaffen, in dem die Schüler*innen wachsen und gedeihen können. Die Rollenklarheit ist aus Sicht der Lehrpersonen sehr anspruchsvoll. Zusätzlich wurden Zyklusverantwortliche definiert, welche die GTS-Leitung unterstützen und ihre operative Erfahrung aus dem GTS-Alltag einbringen.

Im Hinblick auf die Ressourcen wird deutlich, dass die räumlichen Gegebenheiten von den Mitarbeitenden als eher zu knapp wahrgenommen werden, was sich negativ auf die Konzentration der Schüler*innen auswirke. Die Schüler*innen wünschen sich nach Aussage der Mitarbeitenden mehr Ruhe und weniger Schüler*innen um sich herum zum Arbeiten. Dass die GTS zwei Räume der TS für das Mittagessen nutzt, hat viel Konfliktpotential und macht gewissen Mitarbeitenden der TS zu schaffen. Auch personell wünschen sich die Mitarbeitenden der GTS mehr Ressourcen vor allem für die Übergänge und für die Zusammenarbeit. Zusätzliche Zivildienstleistende oder Praktikant*innen, die in der GTS mithelfen, werden als sehr wertvolle Bereicherung angesehen. Da die Schüler*innen insbesondere während den Betreuungssequenzen Ort und Aktivität wählen dürfen, brauche es mehr Personen zur Beaufsichtigung, z. B. im Aussenbereich. Auch der zeitliche Aufwand für die Vorbereitung des Zvieris wurde im Vorfeld unterschätzt. Dies erfordert eine Person, welche 30-45 Minuten Äpfel und Brot schneidet. Durch den erhöhten Betreuungsschlüssel für 4-jährige Schüler*innen (Faktor 1.5) im ersten halben Jahr lassen sich ausserdem zusätzliche Stellenprozente generieren. Dadurch können

personelle Engpässe aufgefangen werden. Da die beiden Klassen im selben Gebäude untergebracht sind, ergeben sich zudem viele Synergien.

So können Lehrpersonen und Betreuungspersonen sich gegenseitig vertreten oder einander aushelfen und in der Betreuung und beim Zvieri wird nicht mehr zwischen den Klassen getrennt.

Die Zusammenarbeit im Team wird sehr geschätzt, da Austausch stattfinden kann und man zusammen die Verantwortung trägt. Die Mitarbeitenden empfinden es als Bereicherung, mit den verschiedenen Professionen zusammenzuarbeiten und voneinander zu lernen. Die Mitarbeitenden und die Schulleitung sind sich einig, dass es zwingend Sitzungsgefässe braucht, da in der GTS eine verstärkte Kooperation und viel Kommunikation notwendig sind. Absprachen zwischen Betreuungs- und Lehrpersonen können insbesondere im vorgesehenen Sitzungszeitfenster am Donnerstagnachmittag stattfinden. Dafür wurden zusätzliche Betreuungspersonen rekrutiert, die in dieser Zeit die Schüler*innen betreuen. Damit sich die Lehrpersonen absprechen und gemeinsam den Unterricht vorbereiten können, sind sie nur bis 16.00 Uhr in der Betreuung involviert. Dieses Gefäss wird als sehr hilfreich für die Koordination wahrgenommen. Dennoch empfinden es die Lehrpersonen als herausfordernd, gemeinsame Sitzungsgefässe und Vorbereitungszeit zu finden.

Vor allem die Mitarbeitenden, die vorher 1./2. Klasse unterrichtet haben, berichten von einem näheren Elternkontakt im Vergleich zur Situation in der Regelklasse, da man sie mehr sieht als vorher beim Bringen und Abholen der Schüler*innen. Jedes Jahr findet ein Elterninformationsanlass im November statt. Die Eltern können sich aber jederzeit auch auf der Homepage informieren oder sich zur Beratung bei der Schulleitung melden. Die Rückmeldungen der Eltern seien durchwegs positiv und das Interesse ist gross.

Organisierter Kontakt der gesamten Schule (Sitzungen, Weiterbildungen, usw.) findet wegen Corona nicht statt. Daher ist praktisch kein Kontakt zu den Regelklassen und der TS vorhanden.

Die Lehrpersonen der Regelklassen wissen relativ wenig über die GTS, insbesondere die des Zyklus 2 und 3 haben keine Berührungspunkte. Gewisse Mitarbeitende sind aufgrund des Mittagessens mit den Tagesschulmitarbeitenden im Austausch und ein paar wenige helfen in der Betreuung am Mittwoch- und/oder Freitagnachmittag in der TS, was ihnen den Kontakt ermöglicht. Es könnte sein, dass die Zusammenarbeit zwischen GTS und TS durch ein Konkurrenzdenken der Tagesschulmitarbeitenden erschwert wird, da sie sich von der GTS verdrängt fühlen. Das Schulleitungsteam, das aus acht Mitgliedern besteht, hat regelmässig jede Woche ein Sitzungsgefäss und ist in regem Austausch, auch bezüglich GTS. Die GTS soll nicht isoliert von den Regelklassen geführt werden, sie sollen die gleichen Ziele des Lehrplans erreichen wie die Regelklassen, daher ist die gemeinsame Absprache wichtig. Auch die Kommunikation mit den anderen Schulleitungen im Schulkreis ist etabliert und muss regelmässig erfolgen, da Schüler*innen, die in die GTS wechseln, anschliessend in anderen Klassen fehlen und das kann Folgen für die jeweiligen Schulstandorte haben (z. B. eine Klasse schliessen zu müssen aufgrund zu geringer Schülerzahlen).

Mit Blick auf die Organisation hält die GTS-Leitung fest, dass die Lehr- und Betreuungspersonen nun mehr Routine und Sicherheit hinsichtlich der Abläufe im Alltag erreicht haben. Zuerst habe man sich stark mit der Strukturierung des Alltags auseinandergesetzt, wie z. B. mit den Übergängen von Unterricht und Betreuung oder mit gewissen Abläufen. Nun könne man sich endlich der Unterrichts- und Beziehungsgestaltung sowie der Auseinandersetzung mit pädagogischen Themen widmen. Die Mittagspause in der TS habe sich gut etabliert. Die zwei neu eröffneten GTS-Klassen (eine Basisstufenklasse und eine Zyklus-2-Klasse sind in anderen Schulhäusern untergebracht und in unmittelbarer Nähe zu den Regelklassen. Nach wie vor besuchen die Schüler*innen der GTS am Mittwoch- und Freitagnachmittag die TS. Die Mitarbeitenden der TS erleben dies als Herausforderung, die Schüler*innen in die bestehende Gruppe in der TS zu integrieren (kennen Regeln und Strukturen der TS nicht). Ausserdem sind viele Ganztageschüler*innen nur kurz anwesend (von 14.00 – 15.15 Uhr). Die Mitarbeitenden der TS würden es auch begrüßen, wenn die GTS das Zvieri selber organisieren würde.

Hinsichtlich der Ressourcen hat sich in Bezug auf die räumliche Situation nicht viel verändert, besonders mit Blick auf die TS, welche die beiden von der GTS genutzten Räume als ihre «*schönsten Räume*» betiteln. Aus personeller Sicht wünschen sich die Lehrpersonen der GTS noch mehr Sitzungsgefässe, um sich auszutauschen, insbesondere über einzelne Schüler*innen.

Ein weiteres Thema der Arbeitsorganisation ist der Einsatz der einzelnen Professionen. Die Mitarbeitenden finden es unverständlich, dass eine Lehrperson in der Betreuung arbeiten darf und soll, aber die Betreuungspersonen nicht in den Unterricht gehen dürfen. Auch die GTS-Leitung sieht, dass es von grossem Nutzen sein könnte, wenn Betreuungspersonen am Morgen zur Entlastung anwesend wären. Momentan ist es nach Aussagen der Mitarbeitenden ein «*Verteilungskampf*» (GD, 2021). Falls sie aufgrund von Schüler*innen mit herausforderndem Verhalten mehr Ressourcen erhalten, fehlen diese Ressourcen dann an einem anderen Ort, was laut den Mitarbeitenden zu Wissenskonflikten führt. Zusätzlich wurde vom Schulbudget nun laut Aussage der GTS-Leitung noch eine Praktikantin angestellt, um die neue GTS Basisstufe zu unterstützen.

Bei der zweiten Befragung sind aus Sicht der Mitarbeitenden die Aufgaben im Tagesablauf klarer verteilt und die Regeln inzwischen in Unterricht und Betreuung die gleichen, das meinen die Mitarbeitenden als Fazit nach dem ersten Jahr. Es sei viel strukturierter, vor allem auch dank eines Planes, wer wann wie arbeitet und dank der Routine, die durch die Zeit gekommen ist. Weiterhin als Herausforderung empfinden die Lehrpersonen den Lärmpegel im Unterricht. Das Kennenlernen zwischen Lehr- und Betreuungspersonen sowie der verschiedenen Rollen hat stattgefunden. Der gemeinsame Austausch zwischen den verschiedenen Professionen, welcher auf gegenseitiger Wertschätzung beruht, wird als grosse Bereicherung gesehen. Die GTS-Leitung hält fest, dass sich die Lehrpersonen beim Unterrichten wohler fühlen als beim Betreuen, denn die offenere Struktur der Betreuung verunsichere viele Lehrpersonen.

Die Zusammenarbeit zwischen den Betreuungspersonen und Lehrpersonen ist von gegenseitiger Unterstützung geprägt, alle sind sich einig, es sei ein «*gutes Team*» (GD, 2021). Der Informationsfluss ist sehr wichtig, beispielsweise da die Betreuungspersonen bis 18.00 Uhr da sind und zum Teil

Informationen der Eltern erhalten, welche die Lehrpersonen, die ab 16.00 Uhr nicht mehr anwesend sind, am nächsten Tag wissen müssen. Auch führt der Austausch zwischen Betreuungspersonen und Lehrpersonen zu mehr Sicherheit und gibt einen konstanteren Rahmen. Belastend stellen sich für die Lehrpersonen die Standortgespräche dar, da sie diese führen, aber nur teilweise in der Betreuung anwesend sind und ihnen dadurch eventuell wichtige Informationen fehlen. Für die Zusammenarbeit mit den Eltern wurde ein Kommunikationskonzept erstellt. Die Eltern sind immer noch sehr zufrieden mit der GTS, die Erwartungen wurden erfüllt. In der Schule als Gesamtsystem ist auf Leitungsebene die Rollenklärung noch im Gang, insbesondere, weil die GTS-Leitung die Verantwortung für die TS an einen Tagesschulleitenden abgegeben hat. Nach wie vor ist die Zusammenarbeit zwischen den Schulleitungen aber sehr intensiv und die Zusammenarbeit mit dem neuen Tagesschulleitenden funktioniert gut, sie helfen einander aus und unterstützen sich.

Weiterhin besteht kein Kontakt mit den Regelklassenlehrpersonen, da keine Sitzungen und Weiterbildungen stattfinden. Die beiden ersten GTS-Klassen sind örtlich von der Regelschule getrennt und haben dadurch keine Berührungspunkte. Sie seien wie *«ein separater Zweig»*.

Nach zwei Jahren erhalten die Ganztageseschulklassen nun neue Räume für das Mittagessen, da es in der TS keinen Platz mehr hat. Auch dass die jüngeren Schüler*innen bereits um 11.30 Uhr Mittagessen gehen können, wird es ab dem kommenden Schuljahr nicht mehr geben. So kommen wieder einige organisatorische Veränderungen auf die Mitarbeitenden und die Klassen zu – endlich eingespielte Abläufe müssen wieder angepasst werden. Organisatorisch gibt es eine Problematik, die sich im Laufe der zwei Jahre konkretisiert hat: Wenn immer eine Lehrperson konstant bei den Schüler*innen über den Tag dabei sein sollte, dann führt das bei der einen Klasse dazu, dass die Lehrpersonen aufgrund ihrer hohen Pensen teilweise von 08.00 bis 16.00 Uhr durcharbeiten, was rechtlich überhaupt nicht erlaubt wäre. In der anderen Klasse, in der drei Lehrpersonen unterrichten, ergibt sich diese Problematik nicht. Da eine Lehrperson in der Betreuung mehr Zeit für die Lektion anwesend sein muss (in der Schule sind es 103 Minuten pro Lektion, davon 45 Minuten Präsenzunterricht und der Rest Vorbereitungszeit), muss die Person viel mehr präsent sein, was aus Sicht der Mitarbeitenden sehr anstrengend ist. Zudem ist es so, dass wenn man 100% in der GTS arbeiten möchte, dann muss man einen Teil in der Betreuung übernehmen, weil eine Basisstufenklasse nicht genug Lektionen für ein volles Pensum generiert (25 Lektionen von 28 Lektionen). An sonstigen Basisstufenklassen weicht man vielleicht auf eine andere Klasse aus und gibt dort noch Sport oder so. Aber es ist schon das Ziel einer GTS, dass die restliche Zeit in der Betreuung gearbeitet wird.

Die Rollen sind klarer verteilt, insbesondere am Nachmittag hat sich dies seit dem letzten Zeitpunkt verändert. Während den gebundenen Zeiten bleiben die Schüler*innen nämlich nun auch während der Betreuung im Klassenverband, dies hat zu mehr Struktur und einer Beruhigung im Geschehen geführt. Die Mitarbeitenden haben das Gefühl, dass sie mehr Erziehungsarbeit leisten müssen in der GTS, da die Schüler*innen viel Führung und Struktur brauchen.

«Eine Pionierphase löst in der Privatwirtschaft mehr Ressourcen aus, das ist bei uns nicht so. Darum gehen die Leute einfach und das macht es für die GTS schwierig. Gleich viel verdienen, aber mehr Aufwand. Das geht einfach nicht auf», meint die GTS-Leitung ad interim bezüglich der Wechsel im Team und den zu wenig vorhandenen Ressourcen. Auch die Mitarbeitenden bemängeln die nicht vorhandenen Ressourcen in jeglicher Hinsicht. Sie haben zu wenig Zeitgefässe, um sich auszutauschen, und die finanzielle Vergütung ihrer geleisteten Arbeit sei nicht angemessen.

Mit Blick auf die Zusammenarbeit mit den Eltern hat sich seit dem letzten Befragungszeitpunkt verändert, dass auch die Betreuungspersonen neu beim Eintrittsgespräch mit dabei sind, was das Verständnis der Eltern verschärft hat, dass sie vor Ort mehrere Ansprechpersonen haben, also für den Unterricht die Lehrpersonen und für die Betreuung die Hauptbetreuungsperson. Viel Kontakt laufe zwischen den Eltern und Lehrpersonen digital per Mail und die Betreuungspersonen werden nun immer ins CC genommen. Die Kindergartenlehrpersonen berichten von weniger Kontakt zu den Eltern als früher, während es bei den Lehrpersonen der 1./2. Klasse genau umgekehrt ist. Sehr hohe Erwartungen an die GTS von Seiten gewisser Eltern fordern die Lehr- und Betreuungspersonen zum Teil in der Zusammenarbeit stark heraus. Aus Sicht der Mitarbeitenden wollen gewisse Eltern die Erziehung an die Schule abgeben. Besonders aufgefallen ist der GTS-Leitung ad interim, dass die Eltern positiv auf die gleiche Handhabung von Lehr- und Betreuungspersonen bei Problemen reagieren. Es mache Eindruck, wenn eine Lehrperson am Morgen anrufe, das Kind habe gebissen, es müsse nach Hause und es eine Woche später am Nachmittag eine Betreuungsperson genau gleich mache.

Die systeminterne Zusammenarbeit hat sehr unter den ständigen Stellvertretungssituationen und Ausfällen gelitten, da keine Zusammenarbeitsgefässe mehr vorhanden waren, dadurch dass das Personal sozusagen im Dauereinsatz war. Trotz des mangelnden Austausches haben die Mitarbeitenden der GTS das Gefühl, dass die Zusammenarbeit gut laufe und alle füreinander da sind. Das Positive, das sich in den letzten zwei Jahren entwickelt habe, ist, dass man sich gegenseitig gut kenne und daher Hand in Hand arbeite. Die GTS-Leitung ad interim hält jedoch fest, dass es in jedem Team seit Beginn Fluktuationen gab und jeder Wechsel Unruhe mit sich bringt. Die Mitarbeitenden hätten sich alle Standortgespräche gewünscht, diese wurden jedoch nur mit den Betreuungspersonen geführt, da sie dort lohnrelevant waren.

Die GTS-Leitung ad interim äussert mit Blick in die Zukunft, dass die systemübergreifende Zusammenarbeit kommen muss, denn die Schule brauche eine gemeinsame Vorstellung und Ziele. Auch die zweite GTS-Leitung ad interim meint, dass es optimal wäre, wenn die GTS Klassen «ihren Platz in der Schule finden würden», denn es dürfe nicht passieren, dass es eine «Schule in der Schule» gäbe (GTSL ad interim, 2022). Die Mitarbeitenden wünschen sich mit Blick in die Zukunft, dass mehr Ressourcen gesprochen werden, so dass die GTS-Leitung zumindest mit jedem Mitarbeitenden und jeder Mitarbeitenden ein Standortgespräch führen kann und dass man sie fair für ihren Arbeitsaufwand entlohnt.

Zentrale Zitate

«Basisstufe 1 und 2 hat 3 Lektionen weniger Unterricht nach Lehrplan und aus dem Grund werden diese Kinder von den Betreuungspersonen schon früher in den Mittag genommen, das ist sehr praktisch, da diese langsamer essen und mehr Zeit brauchen. Eine Lektion später, also um 12.15 Uhr kommen die älteren Kinder essen und die jüngeren Kinder gehen dann «Siesta» in der GTS machen, wenn sie fertig sind. Es braucht viel Absprachen zwischen Lehr- und Betreuungspersonen, damit die Betreuungspersonen die Kinder aus dem Unterricht holen können und hinüberbegleiten können und es braucht Absprachen, wer geht mit den Kindern zurück und wer hilft noch mit bei der Essensausgabe und Mittagsbetreuung.» (GTSL, 2020)

„Die Abläufe müssen wirklich gut funktionieren. Beispielsweise der Zvieri wird so organisiert, dass die Kinder, die nachher noch bleiben, für sich in einem Raum Zvieri essen. Und die anderen Kinder, die abgeholt werden, essen miteinander Zvieri. Weil wenn man die gemischt hätte, hätte man dann ein riesiges Zeug um vier, wenn die Eltern kommen, um die wieder büscheln zu können. Und das ist einfach für den weiteren Ablauf sehr viel einfacher. Und das sind so Sachen, die man organisieren muss.» (GTSL, 2021)

«Die Stadt will es, der Kanton erlaubt es, aber wir haben einfach keine Ressourcen. Wir haben nichts zusätzlich, wir haben genau gleich viel Ressourcen wie eine normale Basisstufenklasse. Also wir haben nichts Zusätzliches, um ein bisschen einen Rahmen zu schaffen.» (GD, 2022)

«Wie ist denn die Vorstellung, wenn sie ab ersten August bezahlt werden, eine Woche nachher diese Schule aufgeht? Und wie bestellt man denn diese Sachen und wer macht denn das? Wer richtet die Räume ein, wer visiert das, wer geht und macht all die Überlegungen und Planungen und Konzepte? Wer denkt sich in die Lehrmittel ein, die man neu bestellen muss? Wer macht denn das alles? Dort muss man hinhören, dort ist so viel in einer Schiefelage drin, was überhaupt nicht mehr aufgeht. Und was mich am meisten stutzig macht, ich hatte dann wirklich viele solche Gespräche, bis und mit Tränen und Wutanfällen. Ich wurde einmal eingewiesen mit Verdacht auf Herzinfarkt, nebst den anderen Krisen, die wir da hatten. Es setzt also körperlich massiv zu, was wir da machen. Es ist kein Zufall, dass so viele wieder gehen. Und dann bekommt man ein Blatt Papier, wo man sollte oder durfte, in den ganzen letzten zwei oder drei Jahren, ausfüllen, wie viel Überzeit man gemacht hat. Das ist super für jemanden, der in einem Burnout ist, der hat echt Zeit, das ist genau das, was er braucht, jeden Tag nachher, jede fünf Minuten, die er an dem Tag, am nächsten Tag hier verzettelt, die Sitzung hier, der hat nichts anderes zu tun, als den Block immer danebenzuhaben und jedes Mal noch eintragen, was er gemacht hat. Das geht so nicht, man ist in der Überarbeitung drin. Faktisch habe ich das nie ausgefüllt, bis jetzt. Ich könnte ganz gut viel rekonstruieren, was ich gemacht habe, weil ich ja wie fixe Arbeitszeiten hatte. Aber ich finde es eine bodenlose Frechheit, dass man mit dem Auftrag einer Projektorganisation so arbeiten muss.» (GD, 2022)

7.3.3 Kultur

Die Mitarbeitenden der GTS Spitalacker sind sich einig, dass sich die Schüler*innen in der GTS mehrheitlich wohlfühlen und dass das GTS-Modell einen Mehrwert bedeutet.

Die Mitarbeitenden der GTS haben sich gemeinsame Werte erarbeitet. Trotz anfänglichen Schwierigkeiten aufgrund verschiedener Ansichten bezüglich des Stellenwerts des Lernens und Spielens durch die verschiedenen professionellen Perspektiven (Kindergärtner*innen, Lehrer*innen und Sozialpädagog*innen) der Mitarbeitenden konnte ein gemeinsames Verständnis des altersdurchmischten Lernens an einer Basisstufe erreicht werden. Für das Lernen an einer Basisstufe sei es wichtig, dass nicht das Alter des Kindes, sondern dessen Lernstand und Interesse im Fokus steht. So sollen auch die jüngeren

Schüler*innen etwas lernen dürfen, wenn sie genau gleich wie die Älteren etwas können wollen. Daher ist das Einrichten von Lernumwelten, die anregend sind und die Schüler*innen dazu bringen, entsprechend ihrer natürlichen Entwicklung zu lernen, die Aufgabe der Lehrpersonen, meint die Schulleitung. Man versucht für alle Schüler*innen verschiedene Aufgabenstellungen zum selben Thema zu machen, was aus Sicht der GTS-Leitung sehr wertvoll und zukunftsweisend ist.

Eine Verschmelzung zwischen Unterricht und Betreuung ist erstrebenswert, ist aber noch nicht vorhanden, meinen die Mitarbeitenden der GTS, dafür sei noch zu wenig Transparenz und gegenseitiges Verständnis da bezüglich der Regeln und Haltungen in Unterricht und Betreuung. Diese Entwicklung brauche Zeit und viel Kommunikation. Die Integration von Unterricht und Betreuung sei ein grosser Schritt für die stabilere Beziehung zu den Schüler*innen und habe einen Einfluss auf die Rhythmisierung des Tages, meint die GTS-Leitung. Weiter sagt sie, dass das Rhythmisieren in einer GTS einfacher sei. Die Gesamtschulleitung ist der Auffassung, dass das Verschmelzen von Unterricht und Betreuung mehr Nähe zu den Schüler*innen ermöglicht und dass man auch deren nicht-schulische Qualitäten (z. B. Spielverhalten mit anderen Schüler*innen, kreatives Schaffen ohne schulische Vorgaben, Sozialverhalten) kennenlernen kann, was zu einem ganzheitlicheren Bild des Kindes beiträgt. Die GTS-Leitung ist sich über das Ziel der Verschmelzung von Unterricht und Betreuung im Klaren, merkt jedoch an, dass sie noch zu viel mit dem Organisatorischen (Übergänge, Zvieri, Absprachen, usw.) beschäftigt sind.

Für alle ist eine gelingende Zusammenarbeit sehr wichtig, da dies ein enormer Mehrwert für die eigene Weiterentwicklung, für die Organisation des Alltags und für die Lernchancen der Schüler*innen bedeutet. Nicht nur auf der Ebene der Lehrpersonen sei die Zusammenarbeit zentral, sondern auch auf der Leitungsebene, meinen alle Schulleitungsmitglieder. Für eine gute Zusammenarbeit ist es notwendig, dass alle einander zuhören und sich gegenseitig ernst nehmen, so ist es der Schulleitung ein grosses Anliegen, dass auch die Betreuungspersonen zu Wort kommen und ihre Bedürfnisse kommunizieren können. Wenn es mit einem Kind Probleme gibt, sollen sie an einem runden Tisch mit allen Beteiligten thematisiert und Massnahmen entschieden werden. Dass verschiedene Professionen in der GTS arbeiten, empfinden die Lehr- und Betreuungspersonen als grosse Bereicherung, da sie voneinander gegenseitig profitieren können und da es ihnen laut eines Mitarbeitenden «den Horizont öffnet» (GD, 2020). Die Lehr- und Betreuungspersonen können durch die konstante Gruppe eine engere Beziehung zu den Schüler*innen aufbauen und sie ganzheitlicher kennenlernen, weil sie die Schüler*innen in verschiedenen Settings und über eine längere Zeit sehen. Für die GTS-Leitung ist es wichtig, dass sich die Lehr- und Betreuungspersonen gegenseitig aber auch durch ihn unterstützt fühlen und dass sie sich Hilfe holen können, wenn sie diese brauchen.

Für das Wohlbefinden der Lehr- und Betreuungspersonen ist laut den Mitarbeitenden die Motivation ein wichtiger Faktor. So erklärt eine Mitarbeitende, dass sie jeden Tag motiviert sei, das Beste aus dem Tag mit den Schüler*innen herauszuholen, weil es ihre Leidenschaft sei, mit den Schüler*innen auf den Weg zu gehen und sie zu begleiten. Gewisse Lehr- und Betreuungspersonen stellen sich die Frage, wo sie und die Schüler*innen «im ganzen Tohuwabohu» eine Pause einlegen können, um Energie zu

tanken, denn der Lärmpegel sei enorm. Andere Mitarbeitende finden genau das erfrischend und energisierend, dass eben immer etwas läuft und sie immer etwas tun. Man ist immer mittendrin und verbringt mit den Kindern gemeinsam die Pause, was für das Kennenlernen der Schüler*innen sehr hilfreich sei. Dennoch sind sich alle Mitarbeitenden einig, dass das Einlegen von erholsamen Pausen für ihre Gesundheit und ihr Wohlbefinden wichtig sei und dass dies zurzeit noch zu wenig möglich ist. Die Organisation von Pausen muss in Zukunft geregelt werden, finden die Mitarbeitenden. Insbesondere wenn man zu Hause noch eine Familie hat, ist das Setting der GTS sehr anstrengend. Die GTS ist ein neues Projekt, das zuerst aufgebaut werden muss. Das bedeutet aus Sicht der Mitarbeitenden einen grösseren Aufwand, was sie teilweise herausfordert und frustriert. Aus Sicht der Schulleitung brauche es viel Enthusiasmus und man müsse seine Kräfte gut einteilen können, wenn man ein solches Projekt lanciert. Sie ist sich bewusst, dass es viel Energie braucht und möchte daher die Personen immer wieder in den Austausch bringen, damit sie sich nicht allein gelassen fühlen mit den Herausforderungen des Alltags. Die Mitarbeitenden müssen nach Ansicht der Schulleitung auch eine Resilienz aufbauen und auch mal sagen können, dass etwas vielleicht erst morgen oder in einem Jahr geht.

Hinsichtlich der Werte sind sich die Mitarbeitenden der GTS einig, dass es eine «gewisse Grundhaltung» (unter anderem Offenheit, Neugierde und Toleranz) braucht, damit man sich überhaupt für das Modell interessiert und sich meldet, dies habe sich auch im ersten Jahr bewahrheitet, als sie sich näher kennengelernt haben. Ein wichtiges Anliegen der Mitarbeitenden der GTS war in der letzten Zeit das Zusammenführen der beiden Kulturen der Lehr- und Betreuungspersonen. Es sollten gemeinsam Regeln und Ziele definiert werden, was in der Betreuung und was im Unterricht gilt und wie z. B. bei einem Konflikt oder einer Regelmisssachtung gehandelt wird, so dass überall dieselben Konsequenzen gelten (siehe auch Kapitel Struktur). Momentan sei besonders das Thema «Grenzen setzen» im Fokus. Mit Blick in die Zukunft wünscht sich eine Mitarbeitende, dass das Thema «Gewaltfreie Kommunikation» thematisiert wird. Dabei geht es darum, dass man sich selbst besser wahrnehmen kann und die eigenen Grenzen besser kennenlernt. Ein gemeinsamer Leitfaden für den Umgang miteinander und mit den Schüler*innen würde helfen, dass in schwierigen Situationen noch strukturierter und gezielter gehandelt werden könne. Dadurch würde eine gemeinsame Basis geschaffen, welche auch in einer Familie gilt. Wichtig ist es auch, dass man nun mit den Schüler*innen gemeinsam eine Kultur entwickelt, wie man miteinander und mit den Sachen umgeht.

Es lässt sich eine Entwicklung hinsichtlich der Integration von Betreuung und Unterricht feststellen. Eine Lehrperson schätzt beispielsweise sehr, dass sie, wenn sie im Unterricht mit den Schüler*innen etwas nicht fertig machen kann, dies am Nachmittag nochmals aufgreifen kann. Somit könne das Lernen nicht nur während der Schulzeit stattfinden, sondern auch in der Freizeit. Bemerkte haben die Lehr- und Betreuungspersonen auch, dass die grösseren Schüler*innen teilweise den kleineren Schüler*innen sowohl im Unterricht wie auch in der Betreuung etwas erklären und diese gespannt zuhören. Es hat einen grossen Einfluss auf den Unterricht, wenn die Lehrpersonen in der Betreuung mitarbeiten, denn so können sie die Rhythmisierung und Individualisierung adäquater gestalten. Die Beziehung zu

den Schüler*innen wird vertieft, da sie die Schüler*innen in verschiedenen Settings kennenlernen und sie können am Morgen didaktisch und am Nachmittag bedürfnisorientiert agieren. Spannend finden die Lehrpersonen, dass in der GTS die überfachlichen Kompetenzen vielmehr im Fokus stehen, sprich, es findet ein Wandel hin zu einer ganzheitlicheren Betrachtung des Kindes statt.

Die Mitarbeitenden berichten, dass sie nach diesem Jahr langsam «ihren Platz» gefunden haben. Sie empfinden den Umgang untereinander als gut und können offen und ehrlich über ihre Gefühle sprechen. Dies sei ein grosser Entwicklungsschritt im Vergleich zum Anfang. Die Offenheit und das Vertrauen im Team haben sich sehr gesteigert. Ebenfalls haben die Lehr- und Betreuungspersonen das Gefühl, dadurch entlastet zu werden, dass sie jederzeit jemanden etwas fragen oder um Unterstützung bitten können. Das Team ist aus Sicht der Mitarbeitenden sehr entscheidend für deren Wohlbefinden und gebe auch Sicherheit. Es wäre aus ihrer Perspektive wichtig, dass man auch mit den Personen, die nur wenige Stunden an der GTS arbeiten, ein Zusammengehörigkeitsgefühl erreichen kann, da besteht noch ein loserer Kontakt als zum Kernteam. Die Situation hat sich aber aus Sicht der IF-Lehrpersonen oder aussenstehenden Personen, welche in der GTS einzelne Lektionen unterrichten, etwas entspannt, sie haben das Gefühl, sie seien mehr willkommen.

Herausfordernd für das Wohlbefinden aller Beteiligten ist die Corona-Pandemie und die damit verbundene Maskenpflicht plus die Standortgespräche, die gerade bevorstehen. Zudem fordern die anspruchsvollen Klassen die Lehr- und Betreuungspersonen sehr stark heraus, sie wünschen sich, dass die Klassen eine maximale Schüleranzahl von 16 bis 20 Schüler*innen haben. Die Lautstärke in der GTS wird nach wie vor als sehr belastend wahrgenommen, ein paar Minuten in einem ruhigeren Raum könnten teilweise helfen. Für das Wohlbefinden der Lehr- und Betreuungspersonen braucht es genügend Ressourcen und gegenseitige Unterstützung im Team. Um all den Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden, sind alle Beteiligten nämlich sehr gefordert und sie sind für jede Person, die unterstützen kann, dankbar, so beispielsweise über den Praktikanten. Auch die GTS-Leitung nimmt wahr, dass das Setting sehr anspruchsvoll ist und mehr Ressourcen nötig wären.

Bezüglich der Partizipation fand eine Entwicklung statt, so wurden Regeln gemeinsam mit den Schüler*innen definiert und die Schüler*innen dürfen im Alltag gewisse Rollen übernehmen (z. B. Trampolinchef, Gartenchef) sein, was sie in die Verantwortung nimmt. Die Schüler*innen ergreifen mehr und mehr die Initiative, auch von sich aus etwas anzugehen, so wollten sie beispielsweise die GTS-Leitung fragen, ob sie eine Turnhalle haben könnten, da es draussen schlechtes Wetter war und sie daher keinen Sport machen konnten.

In der dritten Erhebungswelle betont die GTS-Leitung ad interim, dass das Kernteam eine gemeinsame Haltung habe und sich sehr gegenseitig unterstütze, ansonsten hätten sie die letzte, sehr strenge Zeit nicht so gemeistert. Dies, obwohl keine Sitzungen mehr stattfinden konnten und die Zusammenarbeit darunter sehr gelitten habe. Wichtig war im Prozess, dass alle voneinander wissen, was die jeweils andere Berufsgruppe im Unterricht respektive in der Betreuung macht und dass ein Verständnis füreinander aufgebaut werden konnte. Auch eine Aussage einer Mitarbeitenden unterstützt die Aussagen

der GTS-Leitung ad interim: «Es schweisst so zusammen. Weil mit anderen Personen oder Lehrpersonen kann man gar nicht darüber sprechen, weil die gar nicht wissen, wie es ist» (GD, 2022). Das Team gibt sich gegenseitig Rückhalt sowie Wertschätzung und hat Vertrauen zueinander. Systemintern wurde eine Weiterbildung zur gewaltfreien Kommunikation durchgeführt, welche die Haltungen und Werte, die von allen gelebt werden, noch geschärft hat. Zudem werden nun immer die gleichen Massnahmen angewandt, was auch bei den Eltern etwas bewirkt habe.

Eine starke Belastung durch die ständigen Ausfälle im Team sowie die fehlenden Pausen wirken sich negativ auf das Wohlbefinden der Mitarbeitenden der GTS aus. Es brauche eine hohe Belastbarkeit und die Bereitschaft, mehr und anders zu arbeiten, damit man bei der Arbeit an einer GTS gesund bleiben kann. Frustrierend ist für sie auch die Arbeits- und Lohnsituation, denn man könne nicht mehr 100% arbeiten als Lehrperson, weil es durch die hohe Präsenzzeit, die vonnöten wäre durch den Betreuungsanteil, schlicht überfordernd wäre. Die Mitarbeitenden fühlen sich zu wenig wertgeschätzt von Seiten der GTS-Leitung bzw. der Schule und man hört ihnen und ihren Bedürfnissen zu wenig zu.

Der Unterricht und die Betreuung, die zwischenzeitlich etwas zusammengewachsen sind, driften nun wieder auseinander – dies habe mit dem Auftrag der Schulleitung zu tun, diese beiden Sachen nicht zu stark zu vermischen. So findet die Verschmelzung von Unterricht und Betreuung zwar in gewissen Bereichen statt, so kann beispielsweise ein am Morgen gestartetes Puzzle oder Mandala am Nachmittag beendet werden, aber die Schulleitung habe sich klar gegen gewisse verbindende Elemente, wie die Weiterführung der nicht fertigen Aufgaben vom Morgen oder überlappende Übergänge zwischen Unterricht und Betreuung, ausgesprochen. Die Mitarbeitenden vermuten, dass die Schulleitung möchte, dass die Schüler*innen der GTS keinen Vorteil im Vergleich zu den anderen Basisstufenklassen haben. Natürlich wird dieser Rückschritt auch dadurch gestützt, dass die Lehrpersonen sich immer mehr versuchen, aus der Betreuung zurückzuziehen. Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass die Schulleitung den Lehrpersonen sagt, dass sie sich in der Betreuung nicht so stark engagieren sollen, weil die Betreuungspersonen auch noch da seien. Nach wie vor schaut die GTS-Leitung ad interim darauf, dass immer mindestens eine Lehrperson am Mittag und am Nachmittag bis um 16.00 Uhr anwesend ist, um die Brücke zwischen Unterricht und Betreuung zu schlagen und die notwendigen Informationen weiterzugeben. Nach Aussage der GTS-Leitung ad interim dürfen am Nachmittag keine schulischen Inhalte mehr thematisiert werden, jedoch kann das Sozialverhalten gefördert werden, was so wieso der Fokus der Förderung im Zyklus 1 darstellt. Die GTS-Leitung ad interim betont dennoch, dass die GTS mehr Flexibilität bei der Unterrichtsgestaltung biete. Wenn man den Morgen und den Nachmittag vergleiche, dann sehen sie sich sehr ähnlich, denn «Spielen ist lernen und lernen ist spielen» (GTSL ad interim, 2022). Schüler*innen haben in der GTS weiterhin den Freiraum, etwas, das sie im Unterricht am Morgen aufgeschnappt haben, am Nachmittag weiterzuführen und gerade selbst noch etwas zu einem bestimmten Thema zu machen, wie sie dies zu Hause auch machen könnten. Leider ist es aus Sicht der Mitarbeitenden nach wie vor nicht so, dass Unterricht und Betreuung parallel laufen und man Schüler*innen, die im Unterricht nicht mehr mögen, in die Betreuung schicken kann oder umgekehrt.

Zentrale Zitate

«Es gibt eine unterschiedliche Auffassung von Kindergartenlehrpersonen und Lehrpersonen der 1./2. Klasse. Die Kindergartenlehrpersonen haben das Gefühl, dass die Kinder zu viel Schule haben und zu viel lernen müssen und können zu wenig Kind sein und die Lehrpersonen der 1./2. Klassen haben das Gefühl, dass sie zu wenig Zeit haben, den Stoff, den sie unterrichten müssten, den Kindern beizubringen. Das hat am Anfang zu Konflikten geführt und diese Bedürfnisse mussten besprochen werden.» (GTSL, 2020)

«Wie redet man miteinander, es sollten möglichst viele Erwachsene das Gleiche sagen. Das wir so wie ein Tool haben «wie geht man miteinander um», wie einen Regenbogen über das ganze Spannen. Das wir sagen können, dass wir ein Konzept haben wir reden so. Das Anstrebende ist immer, dass wir diese Kinder führen müssen. Es ist mühsam, wenn wir es 100x sagen müssen. Das macht uns kaputt. Dort ein Tool zu haben, wie man mit diesem Kind umgeht. Dass die Kinder wissen und lernen, wie gehen wir mit uns selber um und wie gehen wir mit den Sachen um, dass das ein zentrales Thema wird.» (GD, 2021)

«Wir haben sowieso keine Lektionen mehr. Ich habe manchmal das Gefühl, wenn du einmal am Morgen und einmal am Nachmittag bei uns filmen würdest, dann würdest du vielleicht gar nicht merken, ob es Morgen oder Nachmittag ist. Man könnte das nicht gerade zuordnen. Klar gibt es Zeiten, wo die Kinder wirklich über dem Heft sitzen und etwas schreiben. Aber z. B. die Siesta sieht bei uns gleich aus wie eine Schreibstunde. Dort machen die Kinder auch in einem Heft etwas. Der Lehrplan im Zyklus1 der ist wirklich nicht nur schulisch. Man könnte es auch überstülpen auf die Betreuung. Das ist der Vorteil im Zyklus 1. Spielen ist lernen und lernen ist spielen. Und wir haben auch Betreuungspersonen, die nicht das Gefühl haben, die Kinder müssen sich am Nachmittag erholen, weil die Schule so schlimm ist. Das gibt es eben sehr viel in der Tagesschule. Das höre ich immer wieder, dass die Tagesschule da sein muss, damit sich die armen Kinder von der Schule erholen können. Aber wir übergeben die Kinder nicht «kaputt» in den Mittag. Also das ist bei unserem Team klar. Den Kindern geht es auch am Morgen gut und sie können auch bei uns im Unterricht sich entfalten. Es ist nicht so, dass wir die Kinder so an einer kurzen Leine halten, und sie müssen sich an 1000 Regeln halten. Und das ist einfach bei uns wichtig. Das man wirklich auch weiss, was die anderen machen und nicht so ein komisches Bild hat. Das Verständnis füreinander. Schlussendlich sind wir alles Pädagoginnen.» (GTSL ad interim, 2022)

Fazit Standort 3

Am Standort 3 wurde zu Beginn mit zwei Basisstufenklassen gestartet, welche beide in einem Kindergarten untergebracht wurden, so konnte die örtliche Nähe gewährleistet sowie die Synergien genutzt werden. Im Verlauf der zwei Jahre kamen noch zwei weitere Klassen dazu, es entstand eine weitere Basisstufenklasse und eine GTS-Klasse im Zyklus 2 (3./4. Klasse). Somit ist der Standort 3 der einzige Standort, der bereits eine Erweiterung vollzogen hat. Gleichzeitig mit der Eröffnung der GTS wurden alle Klassen des Zyklus 1 in Basisstufen umgewandelt. Laut der Schulleitung wurde die GTS eröffnet, um eine bessere Zusammenarbeit zwischen Unterricht und Betreuung zu ermöglichen und einem gesellschaftlichen Anliegen nach Vereinbarkeit von Familie und Beruf Rechnung zu tragen. Die GTS diene ausserdem dazu den Schüler*innen durch klare Bezugspersonen und weniger Wechsel mehr

Sicherheit zu bieten. Ausserdem passe die GTS aus Sicht der GTS-Leitung ad interim gut mit den Zielen des Lehrplan 21 überein.

Die Lehr- und Betreuungspersonen sind sich einig, dass es einen grossen Mehrwert hätte, wenn Betreuungspersonen auch im Unterricht als Unterstützung anwesend sein könnten, wie dies die Lehrpersonen in der Betreuung sind. Die Lehr- und Betreuungspersonen schätzen die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Professionen und berichten von einer Erweiterung ihres eigenen Horizonts. Im Verlauf der zwei Jahre haben sich zwischen dem Unterricht und der Betreuung immer mehr Verbindungen hergestellt und es ist mehr und mehr integriert worden, jedoch zeichnet sich im letzten Befragungszeitpunkt ab, dass die beiden Settings wieder stärker voneinander getrennt werden sollen, da es zu viel kostet und die GTS nicht Vorteile gegenüber der Regelklasse bieten soll. Ausserdem sei die GTS sowieso nichts anderes als Unterricht und TS – daher können auch nicht mehr Ressourcen gesprochen und Veränderungswünsche hinsichtlich struktureller Veränderungen (z. B. Anpassung der Mittagszeit für die jüngeren Schüler*innen) gutgeheissen und finanziert werden.

Die räumlichen Rahmenbedingungen sind aus Sicht der Mitarbeitenden nicht zufriedenstellend, denn die GTS-Klassen müssen für das Mittagessen den Ort wechseln und die Räume sind zu knapp bemessen für die Anzahl Schüler*innen, die die GTS besuchen. Durch die ritualisierte Siesta wird versucht, wenigstens am Mittag für etwas Ruhe und Erholung zu sorgen.

Die GTS-Leitung hatte am Anfang des Projekts gleichzeitig die Funktion als TS-Leitung inne, welche sie jedoch nach dem ersten Jahr abgab. Kurz vor der dritten Befragung fiel die GTS-Leitung für längere Zeit krankheitsbedingt aus, weshalb die Führung durch zwei weitere Personen interimistisch übernommen wurde. Allgemein ist das Thema Führung und Steuerung in dieser GTS sehr präsent. Sie würden sich eine engere Begleitung und mehr Wertschätzung, Transparenz und Kommunikation durch die Schulleitung wünschen. Die Mitarbeitenden fühlen sich manchmal wie ein «Schiff ohne Kapitän» (GD, 2022). Die Integration ins System Schule ist auch nach zwei Jahren noch nicht gegeben, die GTS-Leitung ad interim spricht immer noch von einer «Schule in der Schule» (GTSL ad interim, 2022).

7.4 Fazit

In allen drei GTS beschreiben die Mitarbeitenden ihre standortspezifische Entwicklung, die mit den unterschiedlichen Rahmenbedingungen und beteiligten Personen sowie den teilnehmenden Schüler*innen und Eltern zusammenhängt. Obwohl die GTS als ein individuelles Konstrukt angesehen wird, muss sie dennoch mit der Regelklasse und der TS vergleichbar bleiben. Jede GTS weist Eigenheiten auf, die bei den anderen nicht zum Vorschein kommen, jedoch ergeben sich auch gewisse Gemeinsamkeiten, welche nun im Rahmen dieses Fazits herausgearbeitet werden.

Im Vergleich der drei GTS zeigt sich, dass als Begründung der Eröffnung ein politisch-strategisches Ziel genannt wird. Die Ziele der drei GTS stimmen auch darin überein, dass ihr Angebot auf die Bedürfnisse der Eltern ausgerichtet ist. Es soll ein konstantes Angebot für eine ganzheitliche Betreuung

und Förderung ihrer Kinder gemacht werden können. Dies beinhaltet neben der individuellen Förderung auch Ruhe in den Alltag der Schüler*innen zu bringen, nähere Beziehungen zu den Bezugspersonen sowie Vertrauen und Sicherheit durch örtliche Konstanz. Dieses Ziel, welches auch im Konzept der BKD (2022) beschrieben wird, wurde aus Sicht der Mitarbeitenden an allen Standorten erreicht.

Über die Zeit hinweg gesehen wird deutlich, dass die GTS zu Beginn im Jahr 2020 noch sehr stark mit sich selbst beschäftigt sind und sich als «*Seitenwagen*» neben den Regelklassen der Schule fühlen. Die Mitarbeitenden befinden sich im «*Überlebensmodus*», das heisst, dass wenig Fokus auf Entwicklung und ein Schwerpunkt auf die Gestaltung des Alltags gelegt wurde. Aus ihrer Sicht sind insbesondere die Klassenzusammensetzungen sowie -dynamiken eine Herausforderung. Im Jahr 2021 ist die Rede davon, dass die GTS mehr zu einem Teil der Schule werden sollen. Zum jetzigen Zeitpunkt (2022) stehen Fragen, wie die Verfügbarkeit von Ressourcen, eine angemessene Entlohnung für den Arbeitsaufwand sowie die entgegengebrachte Wertschätzung für die Mitarbeitenden an erster Stelle. Weiter betonen die Schulen, dass sie durch die Neuerungen von Seiten der Stadt (siehe Infoboxen, Kapitel 6.6) immer wieder in ihrem Entwicklungsprozess zurückgebunden werden, obwohl sie sich gerne nun gegen aussen öffnen möchten und sich ins System Schule eingliedern wollen.

Als strategische Gelingensbedingungen werden eine saubere und seriöse Planung im Vorfeld der Eröffnung einer GTS genannt, dabei ist das Erstellen eines pädagogischen und betrieblichen Konzepts zentral. Um gute Rahmenbedingungen für die Bewältigung des Alltags an einer GTS zu schaffen, braucht es eine Investition in die vorhandenen Räume. Ein Beispiel eines Raumkonzepts wird in Kapitel 6.5 näher beschrieben.

Auf Führungsebene sollen Synergien mit den anderen Schulleitungsmitgliedern sowie mit den anderen Ganztageseschulleitenden besser genutzt werden. Dies, obwohl die Führungsstruktur je nach Standort unterschiedlich ist und Vor- und Nachteile mitbringt. Die GTS müssen in ihrem eigenen Umfeld und Kontext etabliert werden. Ein solcher Aufbau braucht Zeit, insbesondere in der Vorbereitungsphase. Wichtig ist, dass die GTS beworben wird, jedoch mit realistischen Angeboten, welche überhaupt erfüllt werden können. In der Beschreibung zeigt sich klar, dass die Erwartungen der Eltern und auch der Regelklassenlehrpersonen teilweise überhöht waren, was den Druck im Alltag verstärkte.

Hinsichtlich struktureller Gelingensbedingungen lässt sich feststellen, dass insbesondere die Organisation und Abläufe in allen drei GTS zu Beginn ein grosses Thema waren. So erzählen beispielsweise alle Mitarbeitenden, dass die Übergänge von Unterricht zum Mittagessen oder zum Zvieri fließender sind, weil keine Ortswechsel stattfinden. Die Gestaltung des Mittagessens und des Zvieris wird in allen GTS thematisiert, denn meistens brauchen die Schüler*innen zu dieser Zeit Bewegung, welche sie aufgrund des fehlenden Schulwegs nicht haben. Alle GTS suchen und finden über den Verlauf der zwei Jahre eine geeignete Form und sind zuletzt mit den vorhandenen Strukturen zufrieden.

Für die Alltagsgestaltung ist es zudem wichtig, Zuständigkeiten unter den Lehr- und Betreuungspersonen zu definieren, also dass z. B. klar ist, wer für das Zubereiten des Zvieris zuständig ist, wer die Verantwortung für das Aufräumen am Mittag übernimmt oder wer die Schüler*innen auf den Nachmittagsunterricht vorbereitet (Übergang von Betreuung zu Unterricht). Lehrpersonen müssen zwischen

dem Unterricht- und dem Betreuungssetting ihre Rolle wechseln, denn in der Betreuung herrscht eine andere Stimmung und Mentalität als im Unterricht. Betreuung bedeutet Freizeitbegleitung und dies umfasst auch «wildes» Spielen. Für die Lehrpersonen kann es ein grosser Gewinn sein, in der Betreuung zu arbeiten z. B. für den Beziehungsaufbau zu den Schüler*innen, denn sie können in der Freizeit mit ihnen Spass haben und sie von einer anderen Seite kennenlernen. Dennoch fragen sich viele Lehrpersonen, wie viel Betreuungszeit sinnvoll und gewinnbringend ist. Aus Sicht der Mitarbeitenden können Zeiten in der Betreuung, wo nur wenig Schüler*innen anwesend sind auch zyklusübergreifend oder zumindest klassenübergreifend organisiert und gestaltet werden, was im Verlauf der zwei Jahre auch bereits so umgesetzt wird.

Der Austausch von Informationen und das Besprechen einzelner Situationen aus dem Alltag wird an allen GTS als relevant empfunden, jedoch bemängeln alle GTS die fehlende Zeit, um gemeinsam miteinander zu sprechen und Sachen zu klären. Zeitgefässe für die intra- und interprofessionelle Kooperation sind aufgrund der langen und unterschiedlichen Präsenzzeiten sehr schwierig zu finden. Ebenso ist es auch nach der Einführungsphase von zwei Jahren in allen GTS schwierig, festgelegte Zeitfenster für Pausen und Austausch zu bestimmen. Es finden aber informelle Absprachen im Alltag statt und die Lehr- und Betreuungspersonen versuchen sich gegenseitig zu entlasten. Sinnvoll wäre es aus Sicht der Mitarbeitenden im Stundenplan fixe Zeitfenster für die Gespräche festzusetzen, um den Mitarbeitenden den Austausch zu ermöglichen und sie zu entlasten. Insbesondere im ersten und zweiten Jahr ist der Austausch enorm wichtig, weil die Strukturen, Aufgaben und Rollen geklärt werden müssen und das Team sich gegenseitig kennenlernen muss. Ebenso ist es, wenn neue Mitarbeitende ins Team integriert werden sollen. Zur Kommunikation zwischen Lehr- und Betreuungspersonen werden mehrheitlich Medien genutzt (z. B. Mail, Nachrichtendienste) oder telefoniert.

Für eine bessere Integration ins System Schule spielt auch die Haltung der Schulleitung bzw. GTS-Leitung eine Rolle, denn sie muss offen mit den anderen Personen der Schule kommunizieren und ihnen erläutern, weshalb die GTS mehr Platz braucht und weshalb auch nach und während der Schule verschiedene Räume im Schulhaus genutzt werden und Lärm entstehen kann, wenn Schüler*innen gemeinsam im Gang spielen. Herausfordernd für alle GTS-Leitung sind die unterschiedlichen Abrechnungssysteme (Stadt/Kanton) für die Lehr- und Betreuungspersonen, dies erschwert ihre Arbeit und kostet viel Zeit.

Neben den fehlenden Pausen werden auch die mangelnden Rückzugsmöglichkeiten in allen GTS thematisiert, dies sei nicht nur für die Mitarbeitenden eine Herausforderung, sondern auch für die Schüler*innen, welche Erholung nötig haben. Bei vielen Konflikten fehlt den Mitarbeitenden die Möglichkeit, die Schüler*innen räumlich voneinander trennen zu können. Zudem stellt die Stellvertretungssituation alle GTS vor grosse Hürden, denn das Finden passender Stellvertretungen ist aufgrund fehlender Erfahrungen mit dem System GTS fast unmöglich und die Klassen ertragen zum Teil die Veränderung, wenn eine neue Person kommt, fast nicht, was es sehr schwierig macht, Personen ausserhalb des Teams einzusetzen. Wenn aber immer Personen aus dem Team die fehlenden Personen ersetzen

müssen, bedeutet dies eine grosse Mehrbelastung. Es stellt sich die Frage, wie diese Situation in der Zukunft gelöst werden könnte.

Für die Eltern bringt das System aus Sicht der Mitarbeitenden eine strukturelle Vereinfachung mit sich, denn sie müssen nur noch mit einer Ansprechperson kommunizieren.

Als kulturelle Gelingensbedingungen werden insbesondere gemeinsame Werte gesehen, so dass alle wissen, was zählt. Dazu gehören nach Aussagen der Mitarbeitenden aus dem ersten Jahr: Mitarbeit im Team, Partizipation, Wertschätzung, Nachhaltigkeit bezüglich der Zuweisung von Aufgaben und Rollen und dieselben Regeln in Betreuung und Unterricht (z. B. dieselben Konsequenzen oder dasselbe Belohnungssystem). Im zweiten Jahr kam noch dazu, dass die Mitarbeitenden auch den Umgang mit Grenzen und Regeln zwischen Unterricht und Betreuung abgesprochen haben, denn es sei wichtig, dass man sich gegenseitig Vertrauen schenkt und sich gegenseitig unterstützt. Hinsichtlich der Zusammenarbeit ist es wichtig, dass Diskussionen auf der Sachebene geführt werden, denn ansonsten entstehen Konflikte; dass alle Bedürfnisse, Probleme und Veränderungswünsche angesprochen werden und dass sich eine Feedback- und Konfliktkultur etabliert. Zudem sei die Unterstützung und Führung durch die GTS-Leitung und Schulleitung im Alltag sehr relevant und erwünscht. Teamteaching wird als Entlastung empfunden, während die Altersdurchmischung eine Herausforderung darstellt.

Die Schüler*innen der GTS werden aus Sicht der Mitarbeitenden verstärkt in den Sozialkompetenzen gefördert und durch die Durchlässigkeit durch die Mehrjahrgangsklasse können sie vermehrt ihren eigenen Rhythmus und ihr eigenes Tempo des Lernens verfolgen. Die Lehrpersonen haben die Möglichkeit, fließende Übergänge zwischen Unterricht und Betreuung zu gestalten, denn es muss weniger in Lektionen gedacht werden und man kann flexibler auf Unterrichtssituationen und Bedürfnisse der Schüler*innen reagieren. In allen drei GTS können so die Wünsche der Schüler*innen im Alltag gut berücksichtigt werden und es werden verschiedene Partizipationsmöglichkeiten geboten (z. B. Klassenrat, Wunschbox, usw.).

8 Perspektive der Schüler*innen und der Eltern

Wichtigstes in Kürze

Die Erwartung, dass das Wohlbefinden der Schüler*innen in den Ganztageseschulen konstant bleibt oder sich verbessert, konnte anhand der quantitativen Daten grösstenteils bestätigt werden. Lediglich wurden punktuell geringe Abnahmen der Mittelwerte im Zyklus 1 beobachtet, die jedoch nicht signifikant sind und sich auf einem noch immer sehr hohen Niveau bewegen.

Für die Schüler*innen im Zyklus 2 hat sich die Situation in der Klasse verbessert, was an vielen Stellen in den Daten sichtbar wird. Diese Verbesserung ist - wie in Kapitel 8.1.1 erwähnt - auf die besonderen Umstände der Schüler*innen in diesem Zyklus zurückzuführen (Personalwechsel, Eröffnung neuer Klasse) und muss vorsichtig interpretiert werden.

Aus Sicht der Eltern gehen die Schüler*innen gerne in die GTS. Sie schätzen das Angebot der GTS und die verbesserte Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Dieses Kapitel fokussiert auf die Frage, wie die Schüler*innen und Eltern die angepasste Struktur und Organisation des Alltags in den GTS erleben. Im Zentrum steht dabei das Wohlbefinden der Schüler*innen, das bis anhin in GTS noch kaum spezifisch untersucht wurde (Chiapparini, 2017) und sehr kontextabhängig ist (siehe Kapitel 4.2.7).

Verschiedene Autor*innen erwarten, dass die GTS zu einem höheren Wohlbefinden der Schüler*innen beitragen könnte. Als Gründe für ein höheres Wohlbefinden von Ganztageseschüler*innen werden genannt:

- 1) Intensive soziale Interaktionen und Zeit für die Beziehungsgestaltung zwischen den Schüler*innen (Fischer & Richey, 2021).
- 2) Stärkung der vertrauensvollen Beziehung zwischen Schüler*innen und Mitarbeitenden (Fischer & Richey, 2021).
- 3) Bessere Individualisierung und Eingehen auf unterschiedliche Kompetenzen und spezifische Interessen (Fischer & Richey, 2021).
- 4) Mehr Möglichkeiten für autonomes Lernen und Selbstständigkeit (Stecher et al., 2009).
- 5) Abwechslungsreiche Tagesstrukturierung (Rabenstein, 2020).
- 6) Entlastung der Familien durch den Ganztageseschulbesuch (StEG-Konsortium, 2010).

Aufgrund dieser Argumente wäre zu erwarten, dass das Wohlbefinden von Ganztageseschüler*innen grundsätzlich hoch ist und über die Zeit eher zunehmend wahrgenommen wird, da die Schüler*innen immer besser in den sozialen Kontext integriert sind. Dies zeigt schon die Forschung von Wustmann Seiler et al. (2015). Auch bei den Eltern könnte sich eine Zunahme des Wohlbefindens über die Zeit abzeichnen, da ihre Kinder die GTS immer besser kennen und sich geborgen fühlen und positive

Beziehungen zu den Mitarbeitenden aufbauen können. Diese Thesen werden in den folgenden Kapiteln genauer untersucht. Ein direkter Vergleich zwischen Ganztageschüler*innen und Regelklassenschüler*innen ist aufgrund der vorhandenen Daten nicht möglich. Jedoch werden einzelne Angaben der Schüler*innen über die Zeit verglichen. Im Vergleich mit den Ergebnissen früherer Studien kann davon ausgegangen werden, dass die Mittelwerte für die Schulfreude und soziale Integration im oberen Drittel der Skala, während die Mittelwerte für Sorgen und Schwierigkeiten eher im unteren Drittel liegen sollten. Grössere Abweichungen würden darauf hinweisen, dass das Wohlbefinden der Schüler*innen in der GTS gefährdet sein könnte. Da keine konkrete Vergleichsstichprobe besteht, werden die statistischen Angaben mit offenen Aussagen der Eltern, Mitarbeitenden und der Schüler*innen des Zyklus 2 ergänzt (aus dem Fragebogen oder aus den Gesprächen).²

8.1 Alltag und Wohlbefinden der Schüler*innen

Um das Wohlbefinden der Schüler*innen umfassend zu erheben, stellten wir Fragen, welche sich auf die verschiedenen Dimensionen des schulischen Wohlbefindens beziehen (siehe Kapitel 4.2.7), angepasst an die spezifischen Kontextbedingungen der GTS. Die gestellten Fragen³ lassen sich grob vier Themenbereichen *Freude an der Schule*, *Soziale Beziehungen*, *Leistungsfähigkeit* und *Rhythmisierung* zuordnen. Die Ergebnisse der Befragung zu den vier Themenbereichen des Wohlbefindens in der GTS sollen im Folgenden dargestellt werden. Jeder Themenbereich wird vor der Einführung der Ergebnisse kurz erläutert. Um die Ergebnisse der quantitativen Analyse zu verifizieren und mögliche Erklärungen zur Streuung der Resultate zu bieten, wurden Beispiele aus dem qualitativen Datenmaterial der Gruppendiskussionen mit den Lehr- und Betreuungspersonen, den Interviews mit den Leitungspersonen und den Beobachtungen des Alltags in den GTS herangezogen. Diese Beispiele werden jeweils grau hinterlegt. Statistisch signifikante Veränderungen über die Zeit werden im Folgenden explizit genannt und wenn möglich anhand von visuellen Diagrammen dargestellt.

8.1.1 Freude an der Schule

Das Erleben von Freude in der Schule ist ein zentrales Element des schulischen Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen (Hascher et al., 2011). Dies beinhaltet sowohl das Erleben positiver Emotionen in der Schule als auch positive Einstellungen gegenüber der Schule.

Die Mehrheit der Schüler*innen im Zyklus 1 gibt zu beiden Zeitpunkten an, dass sie manchmal oder immer **gerne zur Schule** gehen. Lediglich fünf Prozent stimmen der Aussage nicht zu. Die Mittelwerte der beiden Befragungszeitpunkte befinden sich auf einem sehr hohen Niveau. Zu beachten ist, dass die Skalen für die Schüler*innen im Zyklus 1, Zyklus 2 und die Eltern unterschiedlich sind (Abbildung

² Aufgrund der kleinen Stichproben pro Schulstandort und die Verteilung auf Basisstufen- und Zyklus-2-Klassen wird auf einen Vergleich der Standorte verzichtet.

³ Um die Lesbarkeit zu erleichtern sind die gestellten Fragen im Lauftext jeweils fett gedruckt.

13 und Abbildungsbeschreibung). Sehr ähnlich sieht es bei der Frage aus, ob die Schüler*innen gut finden, was sie **in der Schule lernen**.

Aus den Gruppendiskussionen mit den Lehr- und Betreuungspersonen geht hervor, dass die Schüler*innen aus Sicht der Lehr- und Betreuungspersonen gerne zur Schule kommen und es keine Ablöseprobleme bei den jüngeren Schüler*innen gibt.

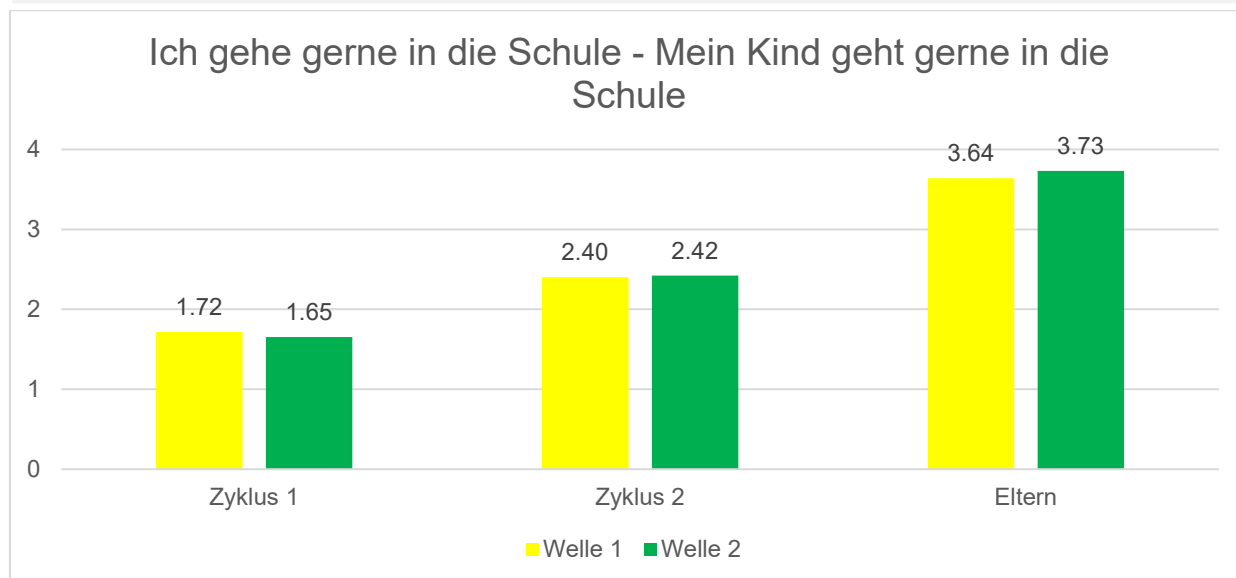


Abbildung 13: Ich gehe gerne in die Schule.

Skala Zyklus 1: 0=nie, 1=manchmal, 2=immer; Skala Zyklus 2: 0=stimme nicht zu, 1=stimme eher nicht zu, 2=stimme eher zu, 3=stimme zu; Skala Eltern: 0=stimme nicht zu, 1=stimme eher nicht zu, 2=weder noch, 3=stimme eher zu, 4=stimme zu

Mehr als neun von zehn Familien geben zum ersten Zeitpunkt an, dass ihr Kind **gerne in die Schule** geht. Diese Zahl nimmt zum zweiten Zeitpunkt weiter zu, sodass lediglich noch ein Prozent der Befragten dieser Aussage nicht zustimmt. Sehr ähnlich sieht es bei der Frage an die Eltern aus, ob ihr Kind **Freude am Lernen** hat. Lediglich etwas mehr als ein Prozent stimmen zu beiden Zeitpunkten nicht zu.

Aus den offenen Antwortmöglichkeiten der Elternfragebogen ist ersichtlich, dass ein grosser Teil der Eltern den Eindruck hat, dass ihr Kind gerne zur Schule geht und Freude am Lernen hat. Vereinzelt kommen Probleme ihrer Kinder mit Mitschüler*innen zur Sprache oder die Zusammensetzung der Klasse, die gerade für die jüngeren Schüler*innen nicht optimal sei.

Hinweis zu den Ergebnissen aus der Befragung der Schüler*innen im Zyklus 2:

Da die Befragung der Schüler*innen und Eltern zu zwei Zeitpunkten durchgeführt wurde, variiert die Zahl der Schüler*innen insbesondere im Zyklus 2. Im Zeitraum unseres Forschungsprojektes wurde eine neue Halbklassen für Schüler*innen im Zyklus 2 eröffnet, sodass sich die Grösse der Stichprobe für diese Stufe zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten von 14 auf 19 erhöhte. Bei Veränderungen der Ergebnisse zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten ist daher nicht auszuschliessen, dass diese auf die vergrösserte Stichprobe zurückzuführen sind. Bei der Interpretation der Ergebnisse im Zyklus zwei sind ausserdem noch weitere Faktoren zu berücksichtigen. Aus den Gruppendiskussionen, Interviews und Beobachtungen wird ersichtlich, dass die Ergebnisse zum Zyklus 2 auf eine besondere Situation einer einzelnen Klasse an einem Standort zurückgehen und dort personelle und strukturelle Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt stattgefunden haben, die die quantitativen Befunde zwar stützen, aber eben in diesem spezifischen Kontext betrachtet und interpretiert werden müssen und deshalb nicht auf andere Situationen übertragen oder verallgemeinert werden können. Zudem sind zum zweiten Erhebungszeitpunkt noch Schüler*innen aus einer Klasse eines anderen Standorts in der Stichprobe vertreten, was zusätzlich berücksichtigt werden muss.

Bei den Schüler*innen im Zyklus 2 geben acht von zehn Schüler*innen zum ersten Zeitpunkt an, eher gerne oder **gerne in die Schule** zu gehen. Zwei von zehn Schüler*innen gehen eher nicht gerne in die Schule. Zum zweiten Zeitpunkt halbiert sich diese Zahl. Ein sehr grosser Teil der Schüler*innen stimmt zum ersten Zeitpunkt zu oder eher zu, dass sie **gut finden, was sie in der Schule lernen**.

Dies zeigt sich auch in den durchgängig positiven Äusserungen der Zyklus 2-Schüler*innen in den offenen Antworten des Fragebogens. Dort wird die Ganztageschule als «*sehr cool*» beschrieben und dass die Schüler*innen gerne den ganzen Tag mit ihren Mitschüler*innen zusammen sind.

Weniger als eine*r von zehn Schüler*innen findet zum ersten Zeitpunkt eher nicht gut, was sie in der Schule lernen, zum zweiten Zeitpunkt finden alle gut oder eher gut, was sie in der Schule lernen. Die Mehrheit der Schüler*innen im Zyklus 1 freut sich immer oder manchmal, wenn sie zeigen können, was **sie in der Schule gelernt** haben. Ungefähr jede*r zehnte Schüler*in stimmt dieser Aussagen nicht zu. Sehr ähnlich sieht es bei der Frage aus, ob die Schüler*innen ein gutes Gefühl haben, wenn sie **an die nächsten Schuljahre denken**.

Aus den Gruppendiskussionen mit den Lehr- und Betreuungspersonen geht hervor, dass einzelne Schüler*innen im Verlauf des Tages ein für sie herausforderndes Verhalten zeigen können, was sich auch auf die anderen Schüler*innen auswirkt. Auch einzelne Eltern haben diese Beobachtung gemacht.

Ein sehr grosser Teil der Schüler*innen im Zyklus 2 stimmt zum ersten Zeitpunkt (eher) zu, dass sie **gut finden, was sie in der Schule lernen**. Weniger als eine*r von zehn Schüler*innen findet zum ersten Zeitpunkt eher nicht gut, was sie in der Schule lernen, zum zweiten Zeitpunkt finden alle gut oder eher gut, was sie in der Schule lernen. Etwa ein Viertel der Schüler*innen gibt zum ersten Zeitpunkt an, manchmal oder oft **Bauchschmerzen wegen der Schule** zu haben. Zum zweiten Zeitpunkt halbiert sich diese Zahl. Ähnlich verhält es sich bei der Frage, ob die Schüler*innen **nervös sind, wenn sie an den nächsten Tag in der Schule denken**. Dort stimmt wiederum ein Viertel zum ersten Zeitpunkt zu oder eher zu, beim zweiten Zeitpunkt sinkt diese Zahl auf einen Zwanzigstel. Ein Fünftel der Schüler*innen gibt zum ersten Zeitpunkt an, dass sie sich eher nicht gut an die **Regeln in der Schule** halten können. Diese Zahl sinkt zum zweiten Zeitpunkt auf einen Zwanzigstel. Praktisch identisch sieht es für die Frage aus, ob die Schüler*innen ein gutes Gefühl haben, wenn sie **an die nächsten Schuljahre denken**. Mehr als neun von zehn Schüler*innen geben zum ersten Zeitpunkt an, dass sie nie oder selten **nicht zur Schule gehen** wollen. Zum zweiten Zeitpunkt sinkt dieser Anteil auf acht von zehn Schüler*innen. Zwei von zehn Schüler*innen geben zum ersten Zeitpunkt an, dass sie nicht oder eher nicht gerne **am Nachmittag in der Ganztageschule bleiben**. Zum zweiten Zeitpunkt halbiert sich diese Zahl.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass aus der Perspektive der Eltern sehr viele Schüler*innen gerne zur Schule gehen. Die leichte Abnahme des Mittelwertes bei den Schüler*innen im Zyklus 1 ist jedoch unerwartet. Der Bezugsgruppeneffekt (Wustmann Seiler et al., 2015) stellt sich nur bei den Schüler*innen im Zyklus 2 und bei den Eltern ein. Probleme mit Mitschüler*innen oder der Klassenzusammensetzung, die von den Eltern wahrgenommen werden, werden ebenfalls genannt. Aus den Gruppendiskussionen mit den Mitarbeitenden der GTS ist ersichtlich, dass es manchmal Probleme mit herausforderndem Verhalten der Schüler*innen gibt, das sich auf die ganze Gruppe auswirken kann. Im Zyklus 2 sind die Veränderungen zwischen den ersten beiden Befragungszeitpunkten grösser, was auf die vergrösserte Stichprobe und personelle Veränderungen zurückzuführen ist. Die Freude an der Schule nimmt hier klar ersichtlich zu.

8.1.2 Soziale Beziehungen

Zum schulischen Wohlbefinden gehört auch die soziale Einbindung der Schüler*innen, welche das Sich-Wohlfühlen in der Klasse, die Beziehungen zu den Mitschüler*innen und die Beziehungen zu den Erwachsenen, also Lehr- und Betreuungspersonen, beinhaltet. Durch die konstanten Schüler*innen-gruppen und die eher kleinen Unterrichts- und Betreuungsteams sind positive Effekte auf das Erleben der sozialen Beziehungen zu erwarten.

Wohlbefinden in der Klasse

Ungefähr neun von zehn Eltern berichten zu beiden Erhebungszeitpunkten über ein mehrheitlich positives **Wohlbefinden ihres Kindes in seiner Klasse**. Lediglich jede zwanzigste Familie schätzt das Wohlbefinden als negativ oder eher negativ ein. Auch die Schüler*innen aus beiden Zyklen berichten mehrheitlich von einem positiven Wohlbefinden in der Klasse. Mehr als 70 Prozent der Schüler*innen des Zyklus 1 geben zu beiden Erhebungszeitpunkten an, sich in der **Ganztageschule wohlfühlen**, während fast ein Viertel der Schüler*innen angibt, sich nur manchmal wohlfühlen. Dagegen berichtet nur jede*r vierzehnte Schüler*in, sich in der Schule nicht wohlfühlen. Im Zyklus 2 zeigt sich diesbezüglich über die Zeit eine signifikant positive Veränderung. Während zum ersten Erhebungszeitpunkt über zwei Drittel der Schüler*innen angeben, sich in ihrer Klasse gänzlich oder eher wohlfühlen, ist dies zum zweiten Erhebungszeitpunkt bei allen Schüler*innen der Fall. Zu keinem der Zeitpunkte fühlt sich eine*r der Schüler*innen gar nicht wohl in seiner Klasse.

Ein zentraler Faktor, der im Hinblick auf das Wohlbefinden der Schüler*innen in der Klasse in den Gruppendiskussionen aber auch in den Elternfragebogen thematisiert wird, ist die Altersdurchmischung. Eltern, Lehr- und Betreuungspersonen beobachten, dass insbesondere für die jüngeren Schüler*innen die grösseren zum Teil überfordernd sein können. Ausserdem könne es für ein*e Schüler*in nachteilig sein, wenn er oder sie zu wenig Gleichalterige in der Klasse hat. Gleichzeitig beobachten sie aber auch, dass die jüngeren Schüler*innen gerne mit den grösseren zusammen sind und dass der Austausch motivierend und stimulierend sein kann. Die Grösseren würden sich auch um die Kleineren kümmern und können ihnen Sicherheit geben: *«So haben sie fast wie ein älteres Geschwisterchen»*. Auch die Klassengrösse wird in den Gruppendiskussionen mit den Mitarbeitenden als entscheidend für das Wohlbefinden in den Klassen angesehen, wobei zu grosse Klassen als überfordernd für die Schüler*innen empfunden werden. Ein oft erwähnter Aspekt in diesem Zusammenhang, der sich negativ auf das Wohlbefinden insbesondere von ruhigeren Schüler*innen in der Klasse auswirken kann, ist ein grosser Anteil verhaltensauffälliger Schüler*innen, welche die Aufmerksamkeit der Betreuungs- und Lehrpersonen für sich beanspruchen. In den Gruppendiskussionen werden von den Lehr- und Betreuungspersonen aus diesen Gründen eine ausgeglichene Aufteilung der Schüler*innen und kleinere Gruppen gewünscht.

Beziehungen zwischen den Schüler*innen

Das überwiegend positive Wohlergehen der Schüler*innen in ihren Klassen wird durch das Ergebnis unterstützt, dass die Schüler*innen in der GTS ein überwiegend positives Verhältnis zu ihren Mitschüler*innen haben. So **verstehen sich** zwei Drittel der Schüler*innen aus Zyklus 1 zu beiden Erhebungszeitpunkten **mit ihren Mitschüler*innen gut**, während weniger als ein Drittel sich manchmal gut versteht. Weniger als jede*r zwanzigste Schüler*in aus dem Zyklus 1 berichtet von einem schlechten Verhältnis zu den Klassenkamerad*innen. Auch die Schüler*innen aus dem Zyklus 2 berichten über beide Erhebungszeitpunkte hinweg, während der letzten Wochen «manchmal», «selten» bis «nie» **Streit mit ihren Mitschüler*innen** gehabt zu haben. Auch die Eltern nehmen das Verhältnis ihrer Kinder zu ihren Mitschüler*innen mehrheitlich positiv wahr: zu beiden Erhebungszeitpunkten berichten über 80 Prozent der Eltern, dass sie von keinen oder fast **keinen Problemen ihres Kind mit seinen Mitschüler*innen** wissen. Der Anteil der Eltern, die Probleme bemerken, liegt unter 15 Prozent. Etwas über 5 Prozent erkennen weder ein unproblematisches noch ein problembelastetes Verhältnis ihres Kindes zu seinen Mitschüler*innen. Des Weiteren stimmen zu beiden Erhebungszeitpunkten fast 80 Prozent der Eltern der Aussage, dass sich ihr **Kind Sorgen macht, von seinen Mitschüler*innen nicht gemocht zu werden**, nicht oder eher nicht zu, während jedoch jede*r achte Schüler*in nach Angabe der Eltern solche Sorgen hat. Der Anteil der Eltern, welche weder solche Sorgen bemerken noch ausschliessen können, liegt bei etwas über 10 Prozent.

Weiter geben fast 60 Prozent der Schüler*innen aus dem Zyklus 1 zu beiden Erhebungszeitpunkten an, dass ihre **Klassenkamerad*innen sie mitspielen bzw. mitarbeiten lassen**, während dies bei einem Drittel der Schüler*innen manchmal der Fall ist. Jedoch gibt auch ein kleiner Anteil unter 10 Prozent an, von anderen ausgeschlossen zu werden. Auch im Zyklus 2 beantworten die Schüler*innen die Frage, ob ihre Mitschüler*innen sie in den letzten Wochen haben **mitspielen bzw. mitarbeiten lassen**, über die Zeit hinweg durchschnittlich im Bereich zwischen «manchmal» und «oft». Zu keinem Zeitpunkt gibt ein*e Schüler*in an, immer ausgeschlossen worden zu sein. Des Weiteren geben zum Zeitpunkt der ersten Erhebung über 80 Prozent der Schüler*innen aus dem Zyklus 1 an, in der Schule **gerne etwas gemeinsam mit anderen** zu machen. Dieser Anteil ist auf den zweiten Erhebungszeitpunkt um fast 10 Prozent gesunken, während dafür der Anteil jener, die dies manchmal gerne tun, um fast so viel zugenommen hat. Der Mittelwert sinkt für den Zyklus 1 auf hohem Niveau ab (Abbildung 14). Zu beiden Erhebungszeitpunkten berichtet jedoch nur jede*r vierzehnte Schüler*in aus dem Zyklus 1, dies nicht gerne zu tun. Auch im Zyklus 2 liegt zu beiden Erhebungszeitpunkten der Anteil der Schüler*innen, welcher in der Schule überwiegend gerne **gemeinsam mit anderen arbeitet**, bei durchschnittlich 90 Prozent und der Mittelwert bleibt konstant auf hohem Niveau (Abbildung 14). Bei der ersten Erhebung gibt es kein Kind, welches dies gar nicht gerne macht, während dies bei der zweiten Erhebung auch nur in einem Fall dokumentiert ist.

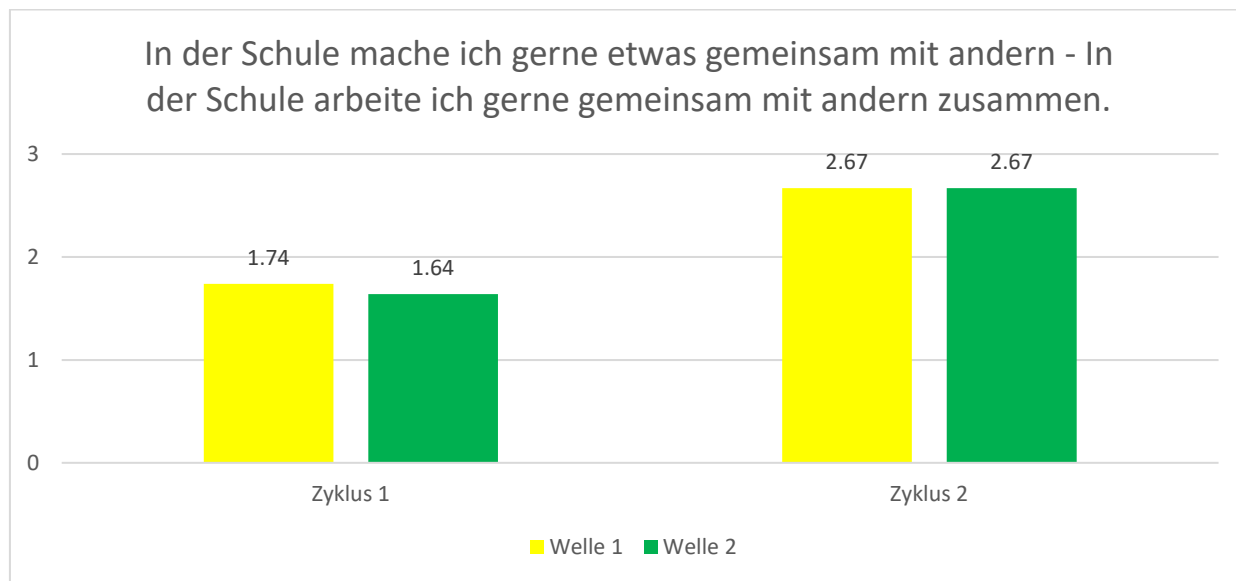


Abbildung 14: In der Schule mache ich gerne etwas gemeinsam mit andern.

Skala Zyklus 1: 0=nie, 1=manchmal, 2=immer; Skala Zyklus 2: 0=stimme nicht zu, 1=stimme eher nicht zu, 2=stimme eher zu, 3=stimme zu

Zu beiden Erhebungszeitpunkten stimmen durchschnittlich 90 Prozent der Schüler*innen aus dem Zyklus 2 überwiegend der Aussage zu, dass sie gerne den **ganzen Tag als Klasse zusammen** verbringen. Zum ersten Erhebungszeitpunkt stimmt keine*r der Schüler*innen der Aussage gar nicht zu, während bei der zweiten Befragung nur ein*e Schüler*in diesen Umstand gänzlich negativ bewertet. Den Schüler*innen im Zyklus 1 wurde diese Frage nicht gestellt.

Dass die Schüler*innen in der GTS überwiegend gut miteinander auskommen, wird auch durch die qualitativen Daten gestützt. Die Lehr- und Betreuungspersonen beobachten, dass die Schüler*innen in der Ganztageschule Freundschaften schliessen und dass der grosse Teil der Schüler*innen gut miteinander spielt. Eine Leitungsperson berichtet, dass manche Schüler*innen gerne noch länger in der GTS bleiben würden: *«weil es so toll sei in der GTS und das heisst, es ist nicht nur eine Schule, sondern es wird mehr als einen Ort empfunden, an dem es «fägt» mit den anderen zusammen zu sein.»* Ein Schüler aus dem Zyklus 2 schreibt *«es ist sehr cool mit meinen Klassenkameraden den ganzen Tag zusammen zu sein, seit ich in der Ganztageschule bin, will ich nicht mehr weg»*.

Eine Betreuungsperson berichtet dagegen, dass ihre Klasse viele Probleme habe, gemeinsam etwas zu machen und ein Elternteil berichtet von vielen Konflikten zwischen den Schüler*innen, was sie auf die limitierten Ressourcen der Lehr- und Betreuungspersonen sowie der IF-Lehrperson zurückführt. Als problematisch im Hinblick auf negative Beziehungen zwischen den Schüler*innen wird thematisiert, dass die Schüler*innen sich in der GTS weniger gut aus dem Weg gehen können. Auf der einen Seite aufgrund fehlender räumlicher Ausweichmöglichkeiten, auf der anderen Seite, weil die Schüler*innen den ganzen Tag im Klassenverband verbringen, was für einzelne Schüler*innen, die Probleme mit ihren Mitschüler*innen haben, schwierig sein kann. Eine Lehrperson formuliert dies so:

„Eine Klasseneinteilung ist für mich immer eine Schicksalsgemeinschaft konstruiert am Tisch und ich denke, die kann sehr gut funktionieren, wo man gut hineinwachsen kann, aber es kann auch eine schwierige Konstellation sein. Wenn es zu einer schwierigen Konstellation kommt für ein Kind, dann kann man sehr viel lösen gemeinsam und gute Ansätze geben, aber ich glaube alles kann man nicht lösen. [...] Also wenn ich jetzt von einem Kind ausgehe, das sich nicht so gut in der grossen Gruppe zurechtfindet.“

Beziehung Schüler*innen – Lehr- und Betreuungspersonen

Bezüglich des **Verhältnisses der Kinder zu den Erwachsenen** an der Schule geben bei der ersten Erhebung im Zyklus 1 fast 85 Prozent der Schüler*innen an, gut mit den Erwachsenen auszukommen, bei der zweiten Erhebung ist dies nur noch bei knapp 75 Prozent der Fall. Demgegenüber hat jedoch der Anteil, der sich «manchmal» gut versteht, zwischen den Erhebungszeitpunkten um fast 10 Prozent zugenommen. Zu beiden Zeitpunkten berichtet durchschnittlich nur jede* zwanzigste Schüler*in von gänzlich schlechten Beziehungen. Der Mittelwert sinkt auf hohem Niveau leicht ab (Abbildung 15). Die Einschätzung der Schüler*innen aus dem Zyklus 2 zu ihrer **Beziehung zu den Erwachsenen** an der Schule zeigt ein ähnliches Bild wie die erste Erhebung im Zyklus 1. Zu beiden Erhebungszeitpunkten geben mehr als 86 Prozent der Schüler*innen an, sich mehrheitlich gut zu verstehen, während weniger als 14 Prozent angeben, sich weniger gut zu verstehen. Kein*e Schüler*in berichtet über ein schlechtes Verhältnis. Der Mittelwert nimmt leicht zu (Abbildung 15).

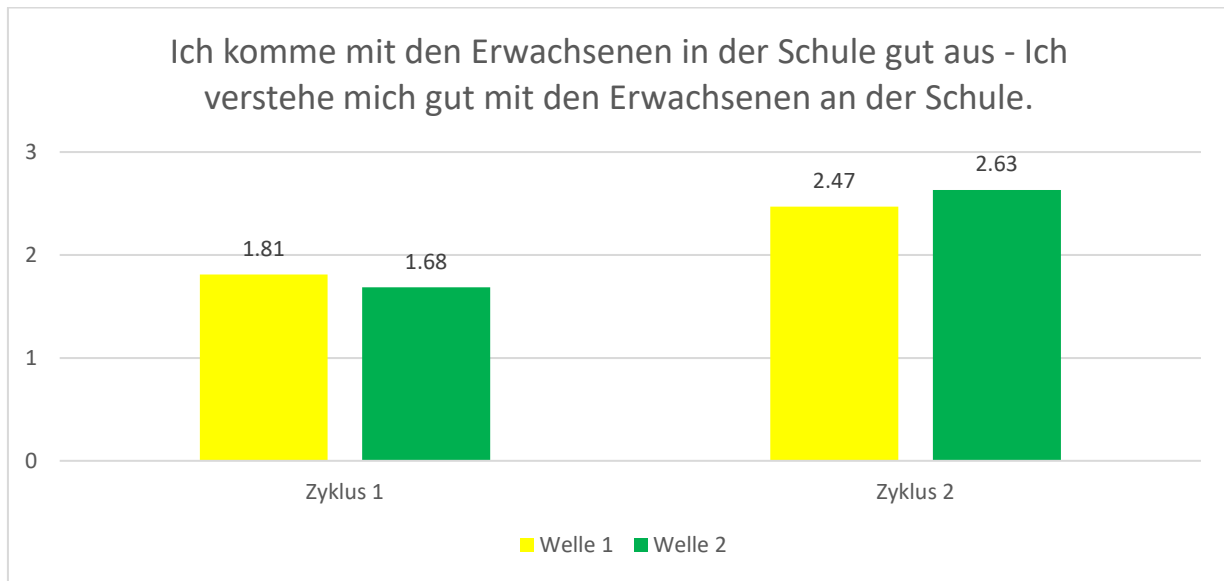


Abbildung 15: Ich komme mit den Erwachsenen in der Schule gut aus.

Skala Zyklus 1: 0=nie, 1=manchmal, 2=immer; Skala Zyklus 2: 0=stimme nicht zu, 1=stimme eher nicht zu, 2=stimme eher zu, 3=stimme zu

Dieses überwiegend positive Bild zeigt sich auch in den qualitativen Daten. Die geringere Anzahl Bezugspersonen in der GTS wird von den Lehr- und Betreuungspersonen sowie den Leitungspersonen als Vorteil für die Schüler*innen angesehen. Auf der einen Seite, weil konstante Beziehungen den Schüler*innen Sicherheit geben können, was dazu führt, dass sie sich schnell wohlfühlen und weniger Heimweh haben. Ausserdem können die Schüler*innen und ihre Lehr- und Betreuungspersonen sich gegenseitig besser aufeinander einlassen. Auf der anderen Seite wird die Beziehung zur Lehrperson auch dadurch gefestigt, dass die Schüler*innen die Lehrpersonen nicht nur in einem Unterrichtsrahmen erleben, sondern auch am Mittag, wo sie sich auch über nichtschulische Angelegenheiten mit ihr austauschen können. Trotzdem wird in den Gruppendiskussionen auch von Schüler*innen berichtet, die sich nicht mit den Lehrpersonen verstehen. In diesem Fall wird der geringe Bezugspersonenwechsel als Nachteil empfunden.

Das Wohlbefinden in der Klasse wird sowohl von den Schüler*innen als auch von den Eltern als überwiegend positiv bewertet. Als entscheidend erachten Eltern, Lehr- und Betreuungspersonen eine moderate Gruppengrösse, eine ausgeglichene Verteilung von verhaltensauffälligen Schüler*innen sowie eine ausgeglichene Altersdurchmischung. Die Altersdurchmischung an sich wird dabei sowohl als problematisch als auch als Chance angesehen. Die Beziehungen der Schüler*innen untereinander gestalten sich gemäss den Schüler*innen und den Eltern mehrheitlich positiv, was sich wiederum auf das Wohlbefinden auswirkt (Fischer & Richey, 2021; Stecher et al., 2009). Auch Leitungs-, Lehr- und Betreuungspersonen berichten von positiven Beziehungen, wobei jedoch eine Betreuungsperson und ein Elternteil auch von Klassen mit vielen Problemen zwischen den Schüler*innen berichten. Als Ursachen für Konflikte werden fehlende Ressourcen sowie fehlende Ausweichmöglichkeiten für die

Schüler*innen genannt, einerseits aufgrund limitierter Räumlichkeiten, andererseits aufgrund der ganztags konstanten Klassenzusammensetzung. Nur wenige Schüler*innen berichten über negative Beziehungen zu ihren Lehr- und Betreuungspersonen. Als vorteilhaft werden hier von den Leitungs-, Lehr- und Betreuungspersonen das Erleben der Lehrpersonen nicht nur in einem Unterrichtsrahmen sowie die geringe Anzahl Bezugspersonen genannt. Letzteres kann allerdings im Falle eines negativen Verhältnisses wiederum ein Nachteil sein.

8.1.3 Leistungsfähigkeit

Je nach Definition von Wohlbefinden wird auch die Leistungsfähigkeit als Teil oder als Folge davon verstanden. Als Teilaspekte der Leistungsfähigkeit in der Schule fokussierten wir auf die Ermüdung und Erholung, das Anforderungsniveau und die Konzentrationsfähigkeit der Schüler*innen.

Ermüdung und Erholung

Die teilweise langen Tage in der GTS von 07.00 Uhr bis 18.00 Uhr können bei den Schüler*innen zu Ermüdung führen. Bei beiden Erhebungen haben rund ein Drittel der Eltern den Eindruck, **dass ihr Kind manchmal erschöpft ist, wenn es von der Schule nach Hause kommt**. Bei den Schüler*innen des Zyklus 2 scheint sich die Ermüdung über die Zeit verringert zu haben. So berichten zwei Drittel bei der ersten Erhebung, manchmal oder oft erschöpft nach Hause zu kommen, bei der zweiten Erhebung sind es noch 44 Prozent, die sagen, dass sie manchmal erschöpft nach Hause kommen. Die Mittelwerte zeigen, dass die Schüler*innen zum zweiten Erhebungszeitpunkt weniger häufig erschöpft sind und auch, dass die Eltern diese Abnahme wahrnehmen (Abbildung 16).

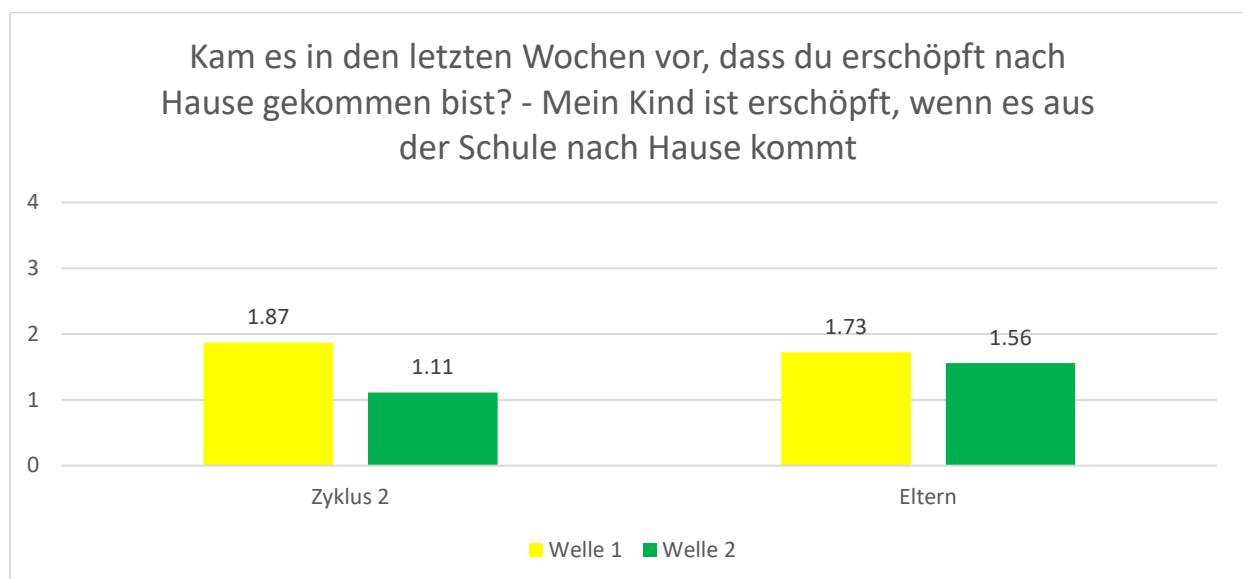


Abbildung 16: Kam es in den letzten Wochen vor, dass du erschöpft nach Hause gekommen bist?

Skala Zyklus 2: 0=stimme nicht zu, 1=stimme eher nicht zu, 2=stimme eher zu, 3=stimme zu; Skala Eltern: 0=stimme nicht zu, 1=stimme eher nicht zu, 2=weder noch, 3=stimme eher zu, 4=stimme zu

Dies könnte damit zu tun haben, dass in der Zwischenzeit mehr Rückzugsorte eingerichtet wurden, wie wir in der Beobachtung an einem der Standorte gesehen haben. Da wurde beispielsweise eine Lesecke mit Vorhang eingerichtet, in die sich einzelne Schüler*innen am Mittag zurückziehen können.

Die Schüler*innen des Zyklus 1 wurden nicht nach ihrer Ermüdung gefragt, sondern, ob sie manchmal **gerne früher nach Hause gehen** würden. Zu beiden Zeitpunkten geben 7 von 10 Schüler*innen an, dass sie (manchmal) früher nach Hause gehen möchten.

Bei den Beobachtungen in den Ganztageschulen sahen wir Schüler*innen, die am späteren Nachmittag gerne nach Hause gehen wollten und immer wieder fragten, wie spät es denn sei. Es gab aber auch Schüler*innen, die sich versteckten, wenn sie abgeholt wurden, da sie gerne noch länger bleiben wollten. Laut der Leitung einer Ganztageschule gibt es Eltern, die zusätzliche Nachmittagsmodule buchen, nicht weil sie darauf angewiesen sind, sondern weil ihr Kind gerne länger in der Ganztageschule bleiben möchte.

Rund zwei Drittel der Schüler*innen des Zyklus 1 sagen, dass sie sich **am Mittag gut ausruhen** können, jede*r fünfte Schüler*in kann dies nur manchmal und 14-15 Prozent der Schüler*innen stimmen der Aussage nicht zu.

In den teilnehmenden Beobachtungen in den Ganztageschulen sahen wir Schüler*innen, die sich am Mittag hinlegten und ein Hörspiel hörten, ein*e Schüler*in im Kindergartenalter schlief sogar. Andere waren eher aktiv und bewegten sich draussen.

Die meisten Eltern haben zu beiden Zeitpunkten nicht den Eindruck, dass ihre Kinder **am Morgen Mühe mit dem Aufstehen** haben, rund 10 Prozent stimmen der Aussage jedoch zu und etwa 19 Prozent stimmen eher zu.

Anforderungsniveau

Fast 90 Prozent der Eltern stimmen der Aussage zu beiden Zeitpunkten (eher) zu, dass ihr **Kind das Gefühl hat, seine Schulaufgaben gut meistern zu können**. Nur ein Elternpaar stimmt der Aussage nicht zu (erste Erhebung) respektive eher nicht zu (zweite Erhebung): sie berichten also, dass ihr Kind nicht das Gefühl hat, seine Schulaufgaben gut meistern zu können. Insgesamt stimmen die Eltern der Aussage, dass sich ihr **Kind Sorgen macht, dass es im Unterricht weniger versteht als seine Mitschüler*innen**, eher nicht zu.

In den Elternfragebogen äussern einzelne Eltern, dass sie sich Sorgen machen bezüglich Vorbereitung auf die Sekundarschule, da das Niveau viel tiefer sei. Sozial lerne jedoch ihr Kind sehr viel.

Bei den Schüler*innen des Zyklus 2 finden bei der ersten Erhebung nur gut ein Viertel, **dass die schulischen Aufgaben sie herausfordern**. Bei der zweiten Erhebung liegt dieser Anteil bei über 60 Prozent.

Gleichzeitig erhöht sich der Anteil der Schüler*innen, die sich nie oder selten **Sorgen machen, dass sie etwas in der Schule nicht schaffen können** von gut 45 Prozent bei der ersten auf gut 75 Prozent bei der zweiten Erhebung. 80 Prozent der Schüler*innen des Zyklus 2 sind beim ersten Erhebungszeitpunkt eher zufrieden oder **zufrieden, wie gut sie in der Schule sind**. Bei der zweiten Erhebung sind fast 90 Prozent eher zufrieden oder zufrieden. Manche Schüler*innen finden, dass sie **Dinge in der Schule besser können als die meisten anderen**, manche finden dies nicht, im Mittel liegt die Einschätzung zwischen den Antwortoptionen «stimmt eher nicht» und «stimmt eher».

Gemäss der Einschätzung der Eltern klagen ihre Kinder kaum über **Langeweile in der Schule**. Auch bei den Schüler*innen des Zyklus 2 liegt die durchschnittliche Einschätzung der Aussage «Mir ist es langweilig in der Schule» im ablehnenden Bereich.

Konzentration

Die meisten Schüler*innen des Zyklus 1 finden, dass sie **in der Schule (z. B. im Kreis) gut aufpassen können** und dass sie sich **konzentriert mit einer Aufgabe beschäftigen** können. Nur etwa jede*r zwanzigste Schüler*in sagt bei diesen Aussagen, dass dies nicht stimmt. Bei den Schüler*innen des Zyklus 2 geben bei der ersten Erhebung gut ein Viertel an, **sich während des Unterrichts nicht so gut konzentrieren** zu können. Die anderen Schüler*innen berichten, dass sie sich während des Unterrichts gut konzentrieren können (stimmen zu oder stimmen eher zu). Bei der zweiten Erhebung sind es noch gut 10 Prozent der Schüler*innen, die angeben, eher Mühe mit der Konzentration zu haben. Während zum ersten Erhebungszeitpunkt noch 80 Prozent der Schüler*innen angeben (stimmt eher oder stimmt), **während des Unterrichts häufig mit ihren Kolleginnen und Kollegen zu sprechen**, sind dies beim zweiten Erhebungszeitpunkt nur noch 37 Prozent.

Im Durchschnitt stimmen die Zyklus-2-Schüler*innen der Aussage, **dass Unruhe im Klassenzimmer sie beim Lernen und Arbeiten stört**, (eher) zu.

Auch eine Lehrperson beschreibt, dass es Schüler*innen gibt, die gerne in kleineren Gruppen oder in ruhigeren Räumen arbeiten würden.

Insgesamt ist die Konzentrationsfähigkeit der Schüler*innen in der GTS gut, nur wenige berichten über Schwierigkeiten. Als störend wird erlebt, wenn es Unruhe gibt im Klassenzimmer. Das Anforderungsniveau wird von den meisten Eltern und Kindern als passend eingeschätzt. Die langen Tage können für die Schüler*innen ermüdend sein, nicht alle können sich am Mittag gut ausruhen, einige möchten gerne manchmal früher nach Hause gehen oder kommen müde nach Hause.

8.1.4 Rhythmisierung

Die Verbindung von Unterricht und Betreuung in der GTS führt dazu, dass die Schüler*innen – im Vergleich zu denjenigen in Regelklassen – längere Zeit in der Schule verbringen. Da die Gruppe über den Tag konstant bleibt und sich in den gleichen Räumlichkeiten aufhält, ergeben sich gleichzeitig neue Möglichkeiten für die Rhythmisierung. Diese Rhythmisierung kann sich auf die Zeiteinteilung beziehen, beinhaltet aber auch eine Abwechslung von Unterricht und Spiel, von Einzelarbeit und Arbeit in Gruppen, von vorgegebenen und selbst gewählten Aktivitäten, von Aktivität und Entspannung.

In den Klassen des Zyklus 1 **wechseln die** Schüler*innen **sowohl am Morgen als auch am Nachmittag ab zwischen Unterricht/Kreis und Spielen** – in der Fragebogenerhebung stimmen die meisten Schüler*innen des Zyklus 1 zu beiden Zeitpunkten den beiden entsprechenden Aussagen zu.

Eine Betreuungsperson berichtet in der Gruppendiskussion, dass das in der Basisstufe stark ineinanderfliesse und dass die Schüler*innen der Kindergartenstufe das (zum Unterricht gehörende) Freispiel und die Betreuung nicht als etwas Unterschiedliches wahrnehmen würden. Bei den Beobachtungen sahen wir zudem Schüler*innen im Kindergartenalter, die während der Freispiel-Phase «Arbeiten» ausgewählt hatten und an Dossiers arbeiteten, in denen sie Grundbewegungen und Zahlen üben können.

Bei den Schüler*innen des Zyklus 2 findet am Vormittag ausschliesslich Unterricht statt. Rund 7 von 10 Schüler*innen finden zu beiden Zeitpunkten, dass es **in diesem Unterricht viel Abwechslung** gibt, 3 von 10 Schüler*innen stimmen hier (eher) nicht zu. Die Einschätzungen der Schüler*innen des Zyklus 2 zur Aussage, **dass sie am Nachmittag zwischen Lernen und Spielen abwechseln** sind zu beiden Zeitpunkten heterogen. Rund zwei Drittel der Schüler*innen erleben das (eher) so, ein Drittel der Schüler*innen erleben das (eher) nicht so.

Die Schüler*innen der GTS arbeiten sowohl in Gruppen als auch allein. Die meisten Schüler*innen des Zyklus 1 und auch des Zyklus 2 berichten, dass sie in der Schule **auch etwas für sich allein machen** dürfen. Während hier der Mittelwert für den Zyklus 1 leicht zunimmt, gibt es im Zyklus 2 eine Abnahme auf hohem Niveau (Abbildung 17).

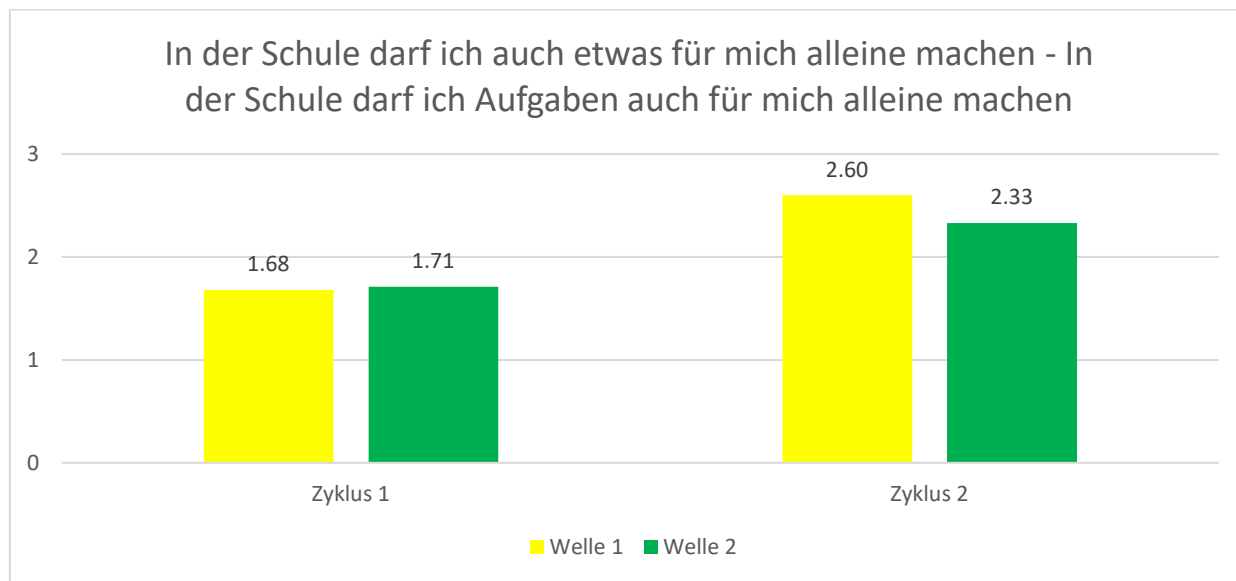


Abbildung 17: In der Schule darf ich auch etwas für mich alleine machen.

Skala Zyklus 1: 0=nie, 1=manchmal, 2=immer; Skala Zyklus 2: 0=stimme nicht zu, 1=stimme eher nicht zu, 2=stimme eher zu, 3=stimme zu

In den Beobachtungen gibt es immer wieder Phasen, in denen Schüler*innen alleine für sich arbeiten, z. B. ein Junge, der mit dem Gehörschutz allein an seinem Tisch und Matheaufgaben macht oder ein Mädchen, das auf dem Teppich sitzt und geometrische Formen legt.

Die Schüler*innen des Zyklus 2 haben zusätzlich noch angegeben, ob sie **während der Betreuungszeit selbst entscheiden dürfen, mit was sie sich beschäftigen**. Während hier bei der ersten Erhebung ein Teil der Schüler*innen nicht zustimmte, berichteten bei der zweiten Erhebung alle Schüler*innen des Zyklus 2, dass sie selbst entscheiden dürfen.

In der GTS verbringen die Schüler*innen die Mittagszeit miteinander und essen gemeinsam. Vier Fünftel der Schüler*innen aus dem Zyklus 1 geben an, dass sie **gerne mit ihren Kameraden/Kameradinnen zu Mittag essen**. Für rund 10 Prozent der Schüler*innen stimmt dies manchmal und weitere rund 10 Prozent stimmen der Aussage nicht zu. Rund zwei Drittel der Schüler*innen des Zyklus 1 sagen, dass sie sich am Mittag gut ausruhen können, jede*r fünfte Schüler*in kann dies nur manchmal und 14-15 Prozent der Schüler*innen stimmen der Aussage nicht zu.

Die Lehr- und Betreuungspersonen berichteten in den Gruppendiskussionen, dass sie mittlerweile flexibler mit den Zeiten umgehen, also beispielsweise die Mittagszeit verlängern und später mit dem Nachmittagsunterricht starten, abhängig von der Verfassung der Schüler*innen.

Im Zyklus 2 gibt es Schüler*innen, **die es nicht mögen, den Mittag in der Ganztageschule zu verbringen**. Beim ersten Erhebungszeitpunkt (N=15) stimmen 20 Prozent der Aussage zu und 20 Prozent stimmen eher zu. Die restlichen 60 Prozent stimmen (eher) nicht zu. Beim zweiten Erhebungszeitpunkt

(N=19) sind es noch 15.8 Prozent der Schüler*innen, die es nicht mögen, den Mittag in der GTS zu verbringen.

Insgesamt erleben die Schüler*innen die Tage in der GTS als abwechslungsreich, was auf eine gelungene Rhythmisierung hindeutet (Rabenstein, 2020). Dazu gehört der Unterricht, die Abwechslung von Lernen und Spielen - wobei im Zyklus 2 der Fokus stärker auf dem Lernen liegt - der Wechsel von Einzel- und Gruppenaktivitäten sowie von Aktivität und Entspannung. Dem Bedürfnis der Schüler*innen nach Autonomie und Selbstbestimmung (Stecher 2009) wird nachgekommen, was sich auf ihr Wohlbefinden auswirkt.

8.2 Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie Haltungen der Eltern

8.2.1 Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Eine verbesserte Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist ein zentrales Argument, das in der Diskussion um GTS (vgl. Bildungsstrategie Stadt Bern, 2016) immer wieder genannt wird. Verschiedene Faktoren, die die GTS von der Regelschule unterscheiden, bieten einen Vorteil für erwerbstätige Eltern. Durch die Verbindung von Unterricht und Betreuung entsteht ein durchgängiges Angebot von morgens um 7.00 Uhr bis abends um 18.00 Uhr. Die Absprache und der Informationsfluss innerhalb der Ganztageschule sind gewährleistet, sodass Eltern mit nur einer Lehr- oder Betreuungsperson Kontakt aufnehmen müssen, wenn sich spontane organisatorische Fragen, bspw. bei Krankheit des Kindes stellen. Mehr als 80 Prozent der Eltern geben bei beiden Befragungszeitpunkten an, dass die GTS ihnen die **Organisation und Ausübung ihrer Erwerbstätigkeit** vereinfacht. Weiter geben mehr als 15 Prozent an, dass die GTS die Organisation und Ausübung eher vereinfacht. Lediglich ein kleiner Teil unter 3 Prozent sieht das nicht so. Abbildung 18 zeigt die beiden Mittelwerte auf einem sehr hohen Niveau.

Diejenigen Eltern, die sich in der offenen Antwortmöglichkeit im Fragebogen zur Vereinbarkeit geäußert haben, erachten die Ganztageschule als «unterstützend und notwendig» für berufstätige Eltern und wünschen sich teilweise eine Erweiterung der Ganztageschule bis in die 6. Klasse.

Bei der **Organisation der Haus- oder Familienarbeit** ist diese Einschätzung etwas weniger stark zu beobachten, immerhin stimmen mehr als 85 Prozent zu beiden Zeitpunkten zu oder eher zu, dass die Organisation der Haus- oder Familienarbeit vereinfacht wird. Etwas mehr als jede zehnte Familie sieht keinen Unterschied oder muss aufgrund der GTS mehr organisieren. Die Mittelwerte zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten sind stabil auf hohem Niveau (Abbildung 18).

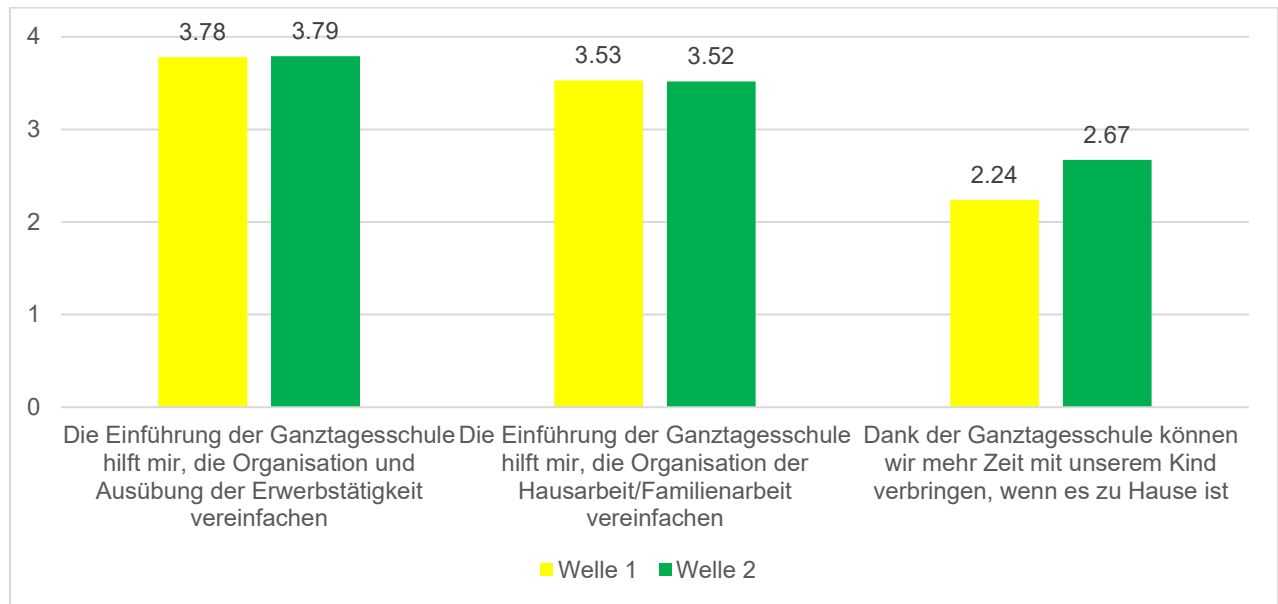


Abbildung 18: Vereinbarkeit

Skala Eltern: 0=stimme nicht zu, 1=stimme eher nicht zu, 2=weder noch, 3=stimme eher zu, 4=stimme zu

Bezüglich der **ausserhäuslichen Erwerbstätigkeit** zeigt sich für beide Zeitpunkte ein ähnliches Bild. Mehr als 90 Prozent der Eltern stimmen voll oder eher zu, dass die GTS ihre ausserhäusliche Erwerbstätigkeit vereinfacht. Lediglich ein kleiner Teil der Befragten sieht keinen Unterschied oder stimmt eher nicht oder nicht zu.

Dazu merken die Eltern im Fragebogen an, dass auch innerhalb der Schulferien ein Betreuungsangebot bestehen sollte, um eine noch bessere Stabilität bei der Betreuung zu erreichen.

Für weniger als jede zwanzigste Familie wirkt sich das **gebundene Modell der Ganztagesesschule mit Anwesenheitspflicht** an drei Tagen zum ersten Erhebungszeitpunkt negativ auf die Beziehung mit ihrem Kind aus. Für etwa jede zehnte Familie macht dies keinen Unterschied und fast neun von zehn Eltern stimmen nicht oder eher nicht zu, dass ihre Beziehung dadurch negativ beeinflusst wird. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wirkt sich das gebundene Modell für jede vierzehnte Familie negativ auf die Beziehung aus und etwa gleich viel sehen keinen Unterschied. Acht von zehn Familien stimmen der Aussage eher nicht oder nicht zu.

Einige Eltern äussern sich bei den offenen Fragen zur fehlenden Flexibilität durch die drei gebundenen Nachmittage. Die Tagesschule sei zwar diesbezüglich flexibler, dafür biete die Ganztageschule aber Betreuungskontinuität, was für sie wesentlich sei.

Etwas mehr als ein Viertel der Eltern stimmt zum ersten Erhebungszeitpunkt der Aussage eher nicht oder nicht zu, dass die GTS **höhere Betreuungskosten** verursacht. Für vier von zehn Familien macht

es keinen Unterschied und ein Drittel stimmen eher oder ganz zu. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt verschiebt sich das Verhältnis der zwei Pole. Vier von zehn Eltern stimmen eher nicht oder nicht zu, dass die GTS die Betreuungskosten erhöht. Für ein Drittel macht es keinen Unterschied und ein Viertel der Familien stimmt einer Erhöhung der Kosten eher oder ganz zu.

Diejenigen Eltern, die sich zu den Kosten der Ganztageschule geäußert haben, finden das Angebot eher teuer, da an allen Nachmittagen betreut wird und kein «kostenloser» Unterricht mehr stattfindet. Auch der Wunsch nach finanzieller Unterstützung seitens der öffentlichen Hand wird geäußert und es wird ein Vergleich zu einem ähnlichen Angebot in der Stadt Zürich gezogen.

Fast die Hälfte der Familien stimmen der Aussage zum ersten Erhebungszeitpunkt eher oder ganz zu, dass sie dank der GTS **mehr Zeit mit ihren Kindern** verbringen können. Etwa ein Drittel bemerkt keinen Unterschied und ein Viertel stimmt der Aussage eher nicht oder nicht zu. In der zweiten Erhebungswelle stimmen sechs von zehn Eltern der Aussage zu und ein Viertel der Eltern bemerken keinen Unterschied. Jede achte Familie stimmt der Aussage eher nicht oder nicht zu. Der Mittelwert nimmt signifikant zu (Abbildung 18).

Auch die Schüler*innen bemerken die Auswirkungen der GTS auf ihre Familie. Während zum ersten Befragungszeitpunkt noch knapp ein Drittel zugestimmt haben, dass ihre Eltern mehr oder eher **mehr arbeiten**, sind es zum zweiten Erhebungszeitpunkt bereits mehr als die Hälfte.

Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf wird erwartungsgemäss (StEG-Konsortium, 2010) erleichtert. Die Eltern geben an, dass sowohl die Erwerbs- wie auch die Familienarbeit durch die GTS vereinfacht wird. Die Beziehung zu ihren Kindern wird in den wenigsten Fällen negativ beeinflusst und die Zeit, die die Eltern mit den Kindern verbringen nimmt ebenfalls in vielen Fällen zu. Bei den Kosten, die durch die GTS entstehen, ist die Verteilung der Antworten breiter gestreut. Für einige Familien bedeutet die GTS eine finanzielle Zusatzbelastung. Diese Mehrkosten werden aber offenbar in Kauf genommen, um die Vorteile der GTS zu nutzen.

8.2.2 Haltung gegenüber der Ganztageschule

Die GTS als freiwilliges Angebot in den Schulkreisen der Stadt Bern ist auf eine positive Einstellung der Eltern gegenüber der GTS für ihr Weiterbestehen angewiesen. Die Nachfrage nach Plätzen ist momentan gross und es gibt an allen Standorten den Bedarf an einer Erweiterung im Zyklus 1 sowie im Zyklus 2. In den Interviews wurde immer wieder erwähnt, dass sich die Zufriedenheit der Eltern mit der GTS rumspricht und für den Zulauf verantwortlich sein könnte.

Der Anteil an Eltern, die sich zu beiden Zeitpunkten **gut oder eher über die Ganztageschule informiert fühlen**, ist sehr gross und liegt annähernd bei 100 Prozent. Ebenfalls liegt der Anteil der Eltern, die mit der GTS **grundsätzlich zufrieden** oder eher zufrieden sind, ebenfalls zu beiden Zeitpunkten bei annähernd 100 Prozent. Dasselbe gilt auch für die Frage, ob die **Eltern froh sind, dass die Ganztageschule eingeführt wurde**. Weniger als jede zehnte Familie berichtet davon, dass sich andere

Eltern **nicht positiv über die Ganztagesesschule äussern**. Mehr als acht von zehn Familien stimmen beim ersten Befragungszeitpunkt zu, dass die **Kommunikation durch die Kombination aus Unterricht und Betreuung vereinfacht** wird. Bei der zweiten Befragung sind es annähernd alle Eltern, die dies angeben. Diese Veränderung ist signifikant.

Die Eltern berichten in den offenen Antworten des Fragebogens, dass sie die Lehr- und Betreuungspersonen als unkompliziert und pragmatisch wahrnehmen und alle «*an einem Strang*» ziehen.

Der Aussage, dass **Unterricht und Betreuung am selben Ort** stattfinden, stimmen ebenfalls zu beiden Zeitpunkten annähernd alle Eltern zu.

Das Wegfallen der Wege zwischen Unterricht und Betreuung und die zentralisierte Zusammenarbeit in der Ganztagesesschule werden von den Eltern gelobt. Daraus ergeben sich weniger Stress und Gruppenveränderungen.

Acht von zehn Eltern stimmen zum ersten Zeitpunkt zu oder eher zu, dass **auch bei Unterrichtsausfall die Betreuung ihres Kindes gewährleistet** ist. Dieser Anteil vergrössert sich zum zweiten Zeitpunkt auf knapp neun von zehn Eltern.

Aus den Aussagen der Eltern in den offenen Antworten des Fragebogens wird ersichtlich, dass sie sich auf eine durchgehende Betreuung verlassen können und ihre Kinder gut aufgehoben sind. Sie schätzen es sehr, sich ohne schlechtes Gewissen voll auf ihren Arbeitsalltag konzentrieren zu können.

Die Eltern sind froh, dass die GTS eröffnet wurde und sind grundsätzlich mit dem Modell zufrieden. Die Kommunikation mit der GTS hat sich seit der ersten Erhebungswelle nochmals vereinfacht. Ebenfalls sprechen sie der GTS ein hohes Vertrauen aus, dass ihre Kinder über den ganzen Tag hinweg gut betreut werden und schätzen es, dass sie sich auf ihren Arbeitsalltag konzentrieren können.

Fazit Perspektive der Schüler*innen und Eltern

Aus der Perspektive der Eltern und Schüler*innen gehen die Schüler*innen gerne zur Schule. Die im Fragebogen durchschnittlich erreichten Mittelwerte bei den Schüler*innen bilden eine hohe Zufriedenheit ab. Die sozialen Interaktionen zwischen den Schüler*innen und den Erwachsenen werden positiv wahrgenommen. Als entscheidend dafür wird von den Eltern die moderate Gruppengrösse und eine ausgeglichene Altersdurchmischung genannt. Die Konzentrations- und Leistungsfähigkeit der Schüler*innen ist hoch und das Anforderungsniveau wurde als angemessen eingeschätzt. Dies kann an den erweiterten Möglichkeiten der individuellen Förderung in der GTS liegen. Schüler*innen können mit an sie angepassten Lerninhalten ihre Fähigkeiten gezielt weiterentwickeln. Die Gestaltung des Alltags wird abwechslungsreich empfunden. Durch die lange Anwesenheitszeiten in der GTS ist eine Ermüdung

der Schüler*innen aber unumgänglich. Die Werte aus der Befragung sind nicht alarmierend, jedoch sollte auf weitere Möglichkeiten für individuelle Pausen und Rückzugsmöglichkeiten geachtet werden, damit gerade jüngere Schüler*innen sich ausruhen können.

Für die Familien der Ganztageschüler*innen ist eine Entlastung im Alltag festzustellen. Die ausserhäusliche Erwerbstätigkeit und auch die Familienarbeit wird in vielen Fällen erleichtert und die Verlässlichkeit der GTS im Allgemeinen sehr geschätzt. Die längere Anwesenheitszeit in der GTS wirkt sich nicht negativ auf die Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern aus. Die Eltern sind mit der GTS zufrieden und das Versprechen, dass sich die Kommunikation mit Schule und Betreuung vereinfacht, wurde eingelöst.

Wie bereits in der Einleitung zum Kapitel beschrieben, lassen sich keine Mittelwerte finden, die nicht im oberen Drittel bzw. für Sorgen und Schwierigkeiten nicht im unteren Drittel der Skala liegen. Somit lassen sich keine Anzeichen finden, dass das Wohlbefinden der Schüler*innen gefährdet sein könnte.

9 Herausfordernde Themenfelder bei der Entwicklung von Ganztageschulen

Im Verlauf der Auswertung wurde deutlich, dass es Themenbereiche gibt, die in den Interviews und Gruppendiskussionen immer wieder angesprochen werden. Es handelt sich dabei um Spannungsfelder, die sich als Herausforderungen im Alltag zeigen oder Themen, die im Entwicklungsprozess der GTS eine wichtige Rolle einnehmen: Führung und Leitung, Arbeitsbedingungen, Multiprofessionalität und Formen der Zusammenarbeit, Kooperationskultur sowie Klassenkonstellation, die Integration in die Schule sowie das Verhältnis von GTS und Tagesschule (TS). Diese identifizierten Themenfelder haben wir näher untersucht und stellen sie in den folgenden Abschnitten dar. Dazu wurde das Datenmaterial (die Protokolle der Interviews und Gruppendiskussionen) gezielt auf diese Themen hin analysiert. In einem ersten Schritt wurden die inhaltlich passend codierten Textstellen einbezogen und teilweise wurde zusätzlich mit bestimmten Begriffen gezielt nach weiteren Aussagen gesucht. Ausgehend von einer Schlüsselstelle in einem Interview oder in einer Gruppendiskussion wird das Thema dargestellt und mit Aussagen aus anderen Gesprächen über die Zeit und zwischen den Standorten verglichen.

9.1 Themenfeld «Führung und Leitung»

Wichtigstes in Kürze

Leitungspersonen einer GTS müssen engagiert sein, sich für die schulische Weiterentwicklung einsetzen und ein aktives Führungs- und Managementverhalten aufweisen. Der persönliche Einsatz sowie die Unterstützung von Seiten der GTS-Leitung wird von den Mitarbeitenden sehr geschätzt. Herausfordernd ist aus Sicht der Leitungspersonen sicherlich die grosse Personalfluktuation aufgrund der Unzufriedenheit und Überforderung ihrer Mitarbeitenden sowie die unterschiedlichen Anstellungsbedingungen.

Die GTS haben unterschiedliche Leitungsstrukturen und die Leitungspersonen nehmen unterschiedliche Funktionen im Alltag wahr. Dies wurde im Kapitel 6.2 anhand der unterschiedlichen Organigramme aufgezeigt. Gestützt auf Theorie und Forschung gehen wir davon aus, dass eine vor Ort präsente Leitungsperson (GTS-Leitung) mit aktivem Führungs- und Managementhandeln das Team gut begleiten und unterstützen kann (siehe auch Kapitel 4.2.1). Ebenso beeinflusst die Beziehung zwischen Mitarbeitenden und Leitungsperson die Organisationskultur und das Arbeitsklima. Zusätzlich sind Führungspersonen dafür verantwortlich, dass sich die GTS hinsichtlich Strategie, Struktur/Prozess und Kultur weiterentwickeln. Deshalb soll auch dargestellt werden, welchen Wert die GTS-Leitung der Ganztageschul- und Teamentwicklung beimessen.

Da die Leitung der GTS eine neue Funktion ist, ist davon auszugehen, dass Rollen und Zuständigkeiten zuerst ausgehandelt und definiert werden müssen. Dazu bietet es sich an, Selbstbeschreibungen der Rolle und Zuständigkeit der GTS-Leitung über die drei Erhebungszeitpunkte darzustellen und herauszuarbeiten, inwiefern sich diese Selbsteinschätzungen verändern. Ergänzend dazu kann die Rolle der Führungsperson aus Perspektive der Mitarbeitenden beschrieben werden. Im Folgenden wird zudem die Frage bearbeitet, anhand welcher Beispiele sich der Einfluss einer aktiven GTS-Leitung auf die Entwicklung der GTS nachzeichnen lässt.

Als Fallbeispiel wird die GTS 2 ausgewählt, weil die GTS-Leitung da vor allem beim Projektstart aktiv vor Ort tätig ist und sich nach eigenem Empfinden sehr stark für die Mitarbeitenden einsetzt. Dazu wurde eine Schlüsselstelle in einem Interview mit der GTS-Leitung 2 identifiziert und im Folgenden ausführlich beschrieben. Ausserdem wurden zur Überprüfung des Leitungshandelns in den zwei anderen Settings die Kategorien «Zuständigkeit, Rolle und Aufgabe», «Team- und Schulentwicklung» sowie «Prozess/Ablauf» untersucht. Zusätzlich wurde im Material gezielt nach den folgenden zentralen Begriffen gesucht: «Leitung», «Führung», «Zuständigkeit» und «Unterstützung».

Die GTS-Leitung der GTS 2 erzählt **im ersten Interview**, dass sie von der Schulkommission den Auftrag erhalten hatte, ein Konzept für die GTS zu erstellen und anschliessend die konkrete Umsetzung zu planen – inklusive Personalplanung, Raumkonzept sowie Anstellung neuer Mitarbeitender. Da die Leitungsperson noch keine Erfahrung in der Schulleitung hatte, war für sie vieles neu, insbesondere stellten die unterschiedlichen Abrechnungssysteme der kantonal angestellten Lehrpersonen und bei der Gemeinde angestellten Betreuungspersonen eine Herausforderung dar. Deshalb war sie zu Projektbeginn stark mit administrativen Aufgaben beschäftigt. Wie die GTS-Leitung beschreiben auch die Mitarbeitenden diese erste Phase als «*Überlebensmodus*» (GD GTS 2, 2020), wo hinsichtlich des Konzepts und Entwicklung nur wenig Zeit blieb, weil zuerst der Alltag organisiert werden musste. Die Mitarbeitenden der GTS 2 beschreiben, dass sie in der ersten Phase zwischen Sommer und Herbstferien noch nicht «*normal Schule geben*» (GD GTS 2, 2020) konnten, weil viel Organisatorisches nicht geklärt war und auch die Schüler*innen zuerst «*ankommen*» mussten. Die GTS-Leitung hat ihr Team in dieser Zeit unterstützt, das Team sagt, dass die Leitungsperson jederzeit ansprechbar war und es mit seinen Anliegen ernst genommen wurde.

Die GTS-Leitung berichtet ein Jahr später bei der **zweiten Befragung** (2021), dass sie durch eine zweite Aufgabe nicht mehr so viel Zeit in die Leitung investieren konnte. Sie beschreibt aber, dass sie viel Verantwortung an die Lehrpersonen abgeben konnte und diese «*selbstständiger unterwegs*» (GTSL 2, 2021) seien im Vergleich zu vorher. In diesem Jahr kamen Personalentwicklungsthemen dazu, weil die Anstellungssituation einer Betreuungsperson schwierig war und diese kurzfristig ersetzt werden musste. Die GTS-Leitung betont, dass es für sie wichtig sei, die Mitarbeitenden bewusst auszuwählen, z. B. Personen, die schon Führungserfahrung haben und selbstständig sein können. Die Teamsitzungen waren insbesondere mit praktischen Fragen besetzt und deshalb wurde das pädagogische Konzept nicht weiter im Team bearbeitet.

In der **dritten Befragung** (2022) beschreibt die GTS-Leitung, dass sie nun eine zusätzliche Funktion als Schulleitung von sechs Regelklassen übernommen habe. Durch ihren «*Status Schulleitung*» (GTSL 2, 2022) verspricht sie sich einen grossen Mehrwert hinsichtlich der Vernetzung von GTS und Schule. Die GTS-Leitung sagt, es werde «*extrem geschätzt*» (GTSL 2, 2022), dass sie auch drei Tage vor Ort ist und so Zeit mit den Mitarbeitenden verbringen und die Rollen sowie Strukturen immer wieder klären kann. Im Gespräch wird auch deutlich, dass die GTS-Leitung sich stark mit den Bedürfnissen der Schüler*innen auseinandersetzt und bemüht ist, ihnen die bestmögliche Betreuung zu bieten.

Wie die GTS-Leitung 2 nimmt auch die GTS-Leitung 1 eine sehr aktive Rolle im Einführungsprozess ein. Sie beschreibt sich in ihrem **ersten Interview** als Initiatorin der Entwicklung. Sie ist gleichzeitig auch in der Schulleitung und beschreibt es als ihre Aufgabe als Leitungsperson, das Betreuungsangebot an ihrer Schule der Nachfrage der Eltern anzupassen und dieses weiterzuentwickeln. Nach eigener Aussage kenne sie die Bedürfnisse und Möglichkeiten des Schulstandorts und habe deshalb die GTS eröffnet. Sie beschreibt die Eröffnung der GTS auch als «*Chance, unsere Erfahrungen zu machen und der Stadt eine Rückmeldung zu geben und Anpassungen zu fordern*» (GTSL 1, 2020). Dies drückt eine starke Innovationsbereitschaft aus und die Motivation, etwas am Standort zu verändern. Auch die GTS-Leitung 1 übernimmt eine «*Doppelrolle*» als Schulleitung und GTS-Leitung und beschreibt die Administration des kantonalen und des städtischen Personalabrechnungssystems als eine sehr grosse Herausforderung. Wichtige neue Aufgaben seien die Koordination der verschiedenen Professionen und ihre Zusammenarbeit. Die GTS-Leitung 1 beschreibt weiter, dass sie «*eine verstärkte Nähe zu den Eltern*» (GTSL 1, 2020) wahrnehme. Auch eine «*Doppelrolle*», wenngleich eine etwas andere, hat die GTS-Leitung 3, sie ist gleichzeitig auch noch Leitung der TS. Auch sie beschreibt eine hohe Motivation für das «*Modell der Zukunft*» (GTSL 3, 2020). Für sie war vor allem die Personalakquise eine Herausforderung, weil viel zum neuen Projekt noch ungeklärt war und sie gerade den Betreuungspersonen nicht genau sagen konnte, worauf sich diese einlassen. Zudem nahm sie Widerstände bei den Regelklassenlehrpersonen wahr, die zum Teil das neue Modell der GTS stark ablehnten. Die GTS-Leitung 3 betont, dass es ihre Aufgabe sei, die beiden Bereiche Unterricht und Betreuung näher zusammen zu bringen, da «*falsche Vorstellungen*» (GTSL 3, 2020) vorherrschen und die Leitungsperson eine «*direkte Verbindung*» herstellen müsse. Für die GTS-Leitung 3 kamen viele zusätzliche Sitzungsgefässe dazu, z. B. mit der Schulleitung des Zyklus 1 oder im Schulleitungsteam allgemein. Weiter berichtet die GTS-Leitung 3, verstärkten Austausch mit den Lehrpersonen zu Fragen der Unterrichtsgestaltung zu haben, da sie auch die Standortgespräche mit den Lehrpersonen führt.

Vom ersten zum **zweiten Erhebungszeitpunkt** nehmen auch die GTS-Leitungen 1 und 3 Veränderungen wahr. Zu Beginn ging es noch stark um die organisatorischen Sachen und Abläufe, die Übergänge zwischen Unterricht und Betreuung. Sobald diese «*eingeschliffen*» (GTSL 3, 2021) sind, hätten die Mitarbeitenden mehr Sicherheit und können sich um das Pädagogische kümmern. Die «*Kulturunterschiede*» (GTSL 3, 2021) zwischen Lehr- und Betreuungspersonen sind für die GTS-Leitung 3 eine grosse Herausforderung, die auch anhand von Supervisionen und gemeinsamen Weiterbildungen bearbeitet werden mussten (siehe auch Themenfeld «*Multiprofessionalität und Form der*

Zusammenarbeit», Kapitel 9.3). Die GTS-Leitung 1 beschreibt, dass auch für sie das Organisatorische sehr wichtig war im ersten Jahr. Es wurden ausserdem neue Funktionen eingeführt, wie die *«hauptverantwortliche Betreuungsperson»* (GTSL 1, 2021), die in direktem und regelmässigem Austausch mit der Leitungsperson steht. Wichtig waren ebenso die Stunden- und Pausenplanung sowie die Koordination der Absprachemöglichkeiten. Für sie war der Teamtag ein wichtiger Anlass, um mit den Mitarbeitenden Bilanz zu ziehen und Weiterentwicklungen zu ermöglichen.

Beim **letzten Befragungszeitpunkt** stehen bei der GTS-Leitung 1 die Weiterentwicklungen im Vordergrund, z. B. die Eröffnung der GTS-Klasse im Zyklus 2. Die GTS-Leitung 1 sieht sich aber immer noch in einer starken Führungsrolle: *«Ich leite das Team schon immer noch fest an, ja, sie haben noch nicht angefangen und sie sind immer noch am Planen»* (GTSL 1, 2022). Der Pausenplan wurde im letzten Schuljahr umgesetzt, es konnten Abläufe optimiert und Ressourcen besser eingesetzt werden. Vermehrt wurde auch die Personalentwicklung zum Thema, denn die Mitarbeitenden im Betreuungsbereich haben zum Teil gemerkt, dass ihnen diese Arbeitsweise und Aufgabenbereiche in der GTS nicht entspricht und haben gekündigt. Für die GTS-Leitung 1 haben sich dadurch auch die Rollen und Aufgaben noch weiter geschärft und ausdifferenziert. Dies fasst sie folgendermassen zusammen:

Kernaufgabe hier in der Betreuung ist wirklich einfach die Arbeit mit den Kindern. Und eine Fachperson Betreuung Kinder hat das bereits in der Ausbildung und eine Soz.-Päd. kommt nicht zwingend mit der Arbeitserfahrung, dass man mit Kindern, dass man auch mal noch den Kühlschrank putzen und auch noch Schuhe binden [muss] (GTSL 1, 2022).

Dies müsse im Bewerbungsprozess für die GTS klar gemacht werden und könnte zu einer Ausdifferenzierung der Aufgaben der Betreuungspersonen in der GTS führen. Ausserdem wird die GTS 1 zum Ausbildungsbetrieb für eine Fachperson Betreuung und muss sich daher stärker mit den beruflichen Rollen der Betreuungspersonen auseinandersetzen. Als positiv beschreibt die GTS-Leitung 1 auch, dass das Team stabiler geworden und das Vertrauen gewachsen sei, dass man dieses Modell auch in Zukunft und trotz Kündigungen weiterführen könne. Dieses Vertrauen bringe auch Ruhe in diese Entwicklung.

In der GTS 3 gab es verschiedene Veränderungen auf Führungsebene. Dadurch wurden die Kompetenzen auf zwei Personen aufgeteilt. Diese Lösung ist aber nur interimistisch und unterscheidet sich deshalb stark von den anderen beiden GTS. Die beiden Führungspersonen ad interim betonen, dass die Führungsrolle für sie eine Herausforderung darstelle, weil viele organisatorische Aspekte nicht geklärt seien. Im Vordergrund stehen Fragen des Wachstums der GTS, die Eröffnung neuer Klassen und deren räumliche Ausstattung. Einer Leitungsperson fällt auf, dass sich einige Mitarbeitende die Arbeit in der Betreuung der GTS *«einfacher vorstellt»* haben: *«Sie haben nicht gedacht, dass es wirklich Arbeit mit Kindern ist»* (GTSL 1 ad interim, 2022). Auch die zweite GTS-Leitung ad interim bemerkt, dass die Personalführung in den neu eröffneten Klassen eine Herausforderung sei und weist auch auf eine hohe Fluktuation hin. Sie führt diese auf Aspekte wie unterschiedliche Erwartungen an die Aufgaben in der GTS, persönliche Überlastung und auch die hohen Anforderungen zurück.

Insgesamt zeigt sich, dass sich die Leitungspersonen aktiv mit der Idee der GTS identifiziert haben und sich auch auf diese neue Herausforderung gefreut haben. Der persönliche Einsatz der GTS-Leitungen wird als hoch beschrieben und wahrgenommen. Dies hat teilweise zu Überlastungssituationen geführt. Eine der Herausforderungen ist die Unsicherheit hinsichtlich der personellen Situation, Unzufriedenheiten, Überforderung und Kündigungen. Diese führen zu einer Instabilität des Systems, welche die Leitungspersonen auffangen müssen. Strategien dafür sind Gespräche und Austausch mit den Mitarbeitenden, dabei spiegelt sich in vielen Aussagen der Leitungspersonen auch ein sehr hoher persönlicher Einsatz für das Gelingen des Projekts und dessen Weiterentwicklung. Die oft sehr unterschiedlichen Anforderungen der Administration und Organisation haben bisher Aspekte der Personalführung und Personalweiterentwicklung noch etwas gehemmt. Dies ist aber aus Sicht aller GTS-Leitungen eine ganz wichtige Aufgabe für die Weiterentwicklung ihrer Standorte. Es sind Überlegungen notwendig, welche Strategien hinsichtlich des Personals und der Erweiterung der Klassenstufen in Zukunft verfolgt werden sollen. Diese sind je nach Standort noch sehr unterschiedlich. Für die GTS-Leitungen kommen diese Fragen noch etwas zu früh, da die bestehenden Klassen noch nicht alle stabil seien und noch viel Aufmerksamkeit brauchen.

Die befragten Leitungspersonen wissen viel über die Herausforderungen ihrer Mitarbeitenden und gestalten viele Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung aktiv mit. Die Rolle der GTS-Leitung scheint sich über die Zeit etwas zu verändern, von den Pionier*innen mit wichtiger Vorbildfunktion hin zu operativen Führungspersonen, die sich vor allem beim dritten Befragungszeitpunkt mit der pädagogischen Haltung und dem Teamzusammenhalt auseinandersetzen müssen. Hier wird mehr Stabilität gewünscht, damit die Visionen auch pädagogisch und inhaltlich wieder mehr ausgestaltet werden können.

9.2 Themenfeld «Arbeitsbedingungen»

Wichtigstes in Kürze

Die veränderten Arbeitsbedingungen bringen für die Mitarbeitenden und Leitungspersonen eine grosse Mehrbelastung mit sich. Besonders die verstärkte Zusammenarbeit nimmt viel Zeit in Anspruch. Zentral sind kleine, gleichbleibende Teams und die Aufteilung der Verantwortung der verschiedenen Unterrichts- und Betreuungseinheiten. Die Mitarbeitenden wünschen sich für die Zukunft fixe Pausen, fest eingeplante Gefässe für Absprachen, kleinere Pensen, respektive eine bessere Entlohnung.

In GTS arbeiten Lehr- und Betreuungspersonen in einer anderen Struktur als an Regelklassen oder in der TS. Die teilweise neuen Arbeitsinhalte und veränderte Organisation sind verbunden mit einer Veränderung der Arbeitsbedingungen der Mitarbeitenden. Im Folgenden wird deshalb vertieft untersucht,

wie die Mitarbeitenden die Arbeitsbedingungen in den GTS erleben. In einem ersten Schritt wurden Textstellen aus den Gruppendiskussionen und Interviews beigezogen, welche Aussagen zum Wohlbefinden der Mitarbeitenden enthalten (Code «Wohlbefinden MA»), in einem zweiten Schritt wurde zudem im Datenmaterial gezielt nach den Begriffen «Pause», «streng/anstrengend», «intensiv», «Anspruch/anspruchsvoll/beanspruchen» und «Pensum» gesucht. Ausgehend von einer Schlüsselstelle in einer Gruppendiskussion wird im Folgenden aufgezeigt, wie sich das Thema über die Zeit und zwischen den drei Standorten darstellt.

In der **ersten Gruppendiskussion** am Standort 3 beschreibt eine Mitarbeiterin, wie sich ihr Arbeitsalltag im Vergleich zu vorher, als sie im Kindergarten arbeitete, verändert hat. Sie betont, dass die Arbeitszeiten der grösste Unterschied seien, da durch die Betreuung am Nachmittag kaum Zeit bleibe für Absprachen oder zum Vorbereiten. Später im Gespräch spricht sie an, dass die Arbeit auch sehr intensiv sei, ein «*Tohuwabohu*» (GD GTS 3, 2020), viel Energie brauche und deswegen bei ihr die Frage auftauche, ob man das überhaupt längerfristig schaffen könne mit einem hohen Pensum, besonders, wenn man zuhause auch noch eine Familie hat. In dieser Gruppendiskussion äussern jedoch nicht alle Beteiligten dieselben Erfahrungen, eine andere Person erlebt die Arbeitssituation als besser im Vergleich zu seiner vorherigen Anstellung in einem ähnlichen Setting. Hier haben sie jede Woche ein gemeinsames Sitzungsgefäss, das habe früher gefehlt.

Insgesamt wird in dieser Gruppendiskussion deutlich, dass die Arbeit in der GTS insbesondere für die Lehrpersonen wie «*ein neuer Beruf*» (GD, GTS 3, 2020) ist. Sie erleben ihre Arbeit als intensiver, mit veränderten Arbeitszeiten, aber auch anders in Bezug auf die vermehrte Zusammenarbeit und auf den Arbeitsinhalt, der neben Unterricht auch Betreuung umfasst.

Auch an den anderen beiden GTS-Standorten berichten die Mitarbeitenden in der ersten Gruppendiskussion (also nach rund vier Monaten Erfahrung in der GTS) von veränderten Arbeitsbedingungen. Dazu gehört bei den Lehrpersonen, dass sie länger am Stück arbeiten, oft ohne Pause. Weiter wird die räumliche Situation (siehe Kapitel 4.2.6) sowie die Schwierigkeiten der Zusammenarbeit durch die veränderte Teamzusammensetzung (siehe Themenfeld «Multiprofessionalität und Form der Zusammenarbeit», Kapitel 9.3) von vielen Mitarbeitenden im Vergleich zu vorher als Belastung empfunden. So haben manche Mitarbeitende den Eindruck, dass sie Zusatzarbeit leisten, die nicht bezahlt wird. Das zeige sich insbesondere bei für alle notwendigen Absprachen. Schon im Modell Basisstufe seien viele (unterrichtsbezogene) Absprachen notwendig, da die Lehrpersonen oft im Teamteaching unterrichten, aber in der GTS kommen jetzt noch die erziehungs- oder betreuungsbezogenen Absprachen dazu. Andere Mitarbeitende berichten aber auch von Entlastung, dadurch, dass sie oft zu zweit sind oder zu dritt und sich auch gegenseitig kleine Pausen schaffen können. Bei den Betreuungspersonen sehen die Arbeitsbedingungen ähnlich aus wie in einer regulären TS: Sie haben teilweise zerstückelte Arbeitszeiten mit einer langen Pause am Morgen zwischen Frühdienst und Mittagszeit. Für Betreuungspersonen, die aus dem Kita- oder Tagi-Bereich kommen, sind die grösseren Gruppen in der GTS eine neue Herausforderung.

In der **zweiten Gruppendiskussion** am Standort 3, ein Jahr später, berichten die Mitarbeitenden, dass sie zwar immer noch die gleichen Aufgaben hätten, diese aber besser verteilt und sie als Team viel besser organisiert seien. Sie betonen die Wichtigkeit des Teams und der gegenseitigen Unterstützung für ihr Wohlbefinden und ihre Arbeit. Als nach wie vor belastend wird die Lautstärke erwähnt. Weiter äussern sie, dass die GTS mehr Ressourcen (insbesondere mehr Stunden für Betreuung und Teamteaching, kleinere Gruppen) brauchen würde als Regelklassen: *«Es braucht jede Stunde, die irgendwo entbehrlich ist, es kann nur die Qualität des Unterrichts und des Betreuens verbessern»* (GD GTS 3, 2021). Sie begründen dies zum einen mit *«den Bedürfnissen der Kinder»*, da sie den Eindruck haben *«wirklich einfach anspruchsvolle Klassen»* zu haben und zum anderen mit den Erwartungen der Eltern, die ihre Kinder vorher in einer Kita betreuen liessen und jetzt ein *«Tagisetting»* (GD GTS 3, 2021) erwarten (siehe auch Themenfeld *«Klassenkonstellation»*, Kapitel 9.5) (siehe Infoboxen, Kapitel 6.6.).

Auch an den anderen zwei Standorten berichten die Mitarbeitenden in der zweiten Gruppendiskussion, dass sich vieles eingespielt habe und Lösungen gefunden wurden, beispielsweise in Bezug auf die Kommunikation und die Absprachen untereinander. Das Team wird oft als wichtige Ressource erwähnt. Schwierig ist es, wenn es Personalwechsel gibt oder während der Pandemie vermehrte Krankheitsausfälle, die dann gegenseitig abgedeckt werden müssen. Nach wie vor berichten die Mitarbeitenden vom Zusatzaufwand, den sie leisten, insbesondere für die Absprachen, und der nicht vergütet wird – die Mitarbeit in der GTS erfordert von den Lehrpersonen einen Mehraufwand, die Entlohnung ist aber dieselbe wie für eine Regellehrperson.

Auch in der **dritten Gruppendiskussion** werden ähnliche Themen angesprochen. Insgesamt hätten sie eine *«verrückte Zeit»* (GD GTS 3, 2022) hinter sich, da es wegen Corona zu vielen Ausfällen gekommen sei. Deswegen mussten sie oft einspringen und Sitzungen konnten zum Teil nicht durchgeführt werden. Auch wenn sich viele Abläufe eingespielt haben, ist das Problem der Arbeitszeit, respektive der fehlenden Pausen und der Pensum für sie noch nicht gelöst. Für die Lehrpersonen sei es eine gute Lösung, wenn drei Lehrpersonen an einer Basisstufenklasse arbeiten, dann gibt es keine zu langen Blöcke ohne Pausen und die Konstanz ist gewährleistet. Eine Lehrperson gibt aber zu bedenken, dass das dann nicht aufgehe, wenn sie mit einem höheren Pensum arbeiten möchte: *«Man braucht auch noch das Geld, es ist nicht nur Ideologie»* (GD GTS 3, 2022).

Das Thema des Pensums wird auch an den anderen Standorten (GTS 1 und 2) diskutiert. Eine Lehrperson gibt zu bedenken, dass man, wenn man als Lehrperson auch in der Betreuung mitarbeitet, mehr Anwesenheitszeit hat (durch die unterschiedliche Abgeltung), was sehr anstrengend sei und dass man deswegen fast nicht in einem Vollpensum arbeiten könne. Dies empfindet sie als ungerecht. Auch die Pausenregelung sei nach wie vor unbefriedigend, da man jederzeit abrufbereit sein müsse. Andere Lehrpersonen haben ihr Pensum reduziert wegen der Belastung.

Die **Leitungspersonen** sprechen in den Interviews die veränderten Arbeitsbedingungen ihrer Mitarbeitenden ebenfalls an. Eine Leitungsperson führt aus, dass sie zuerst organisatorische Herausforderungen lösen müssen, zum Beispiel, wie Lehrpersonen unterrichten und betreuen können und trotzdem

Zeit für Pausen haben. Sie macht auch darauf aufmerksam, dass einzelne Lehrpersonen einen Druck verspürt haben, als sie in den ersten Wochen viel Erziehungsarbeit leisten mussten und gleichzeitig dem Unterrichten nicht gerecht werden und *«den Lehrplan nicht umsetzen»* konnten. Eine andere Leitungsperson betont, dass die Arbeit in der GTS für die Lehrpersonen eine grosse Veränderung sei und sie deswegen froh ist, dass sich die Lehrpersonen freiwillig für die Mitarbeit gemeldet hätten, denn

es ist auch ein Mehrarbeitsaufwand. Also, gerade die gegenseitigen Absprachen sind sehr viel intensiver, als wenn man jetzt rein unterrichtet in einer Basisstufe. Und zusätzlich haben wir ja letztes Jahr alle Klassen auf Basisstufe umgestellt. Dann ist einerseits schon das eine Herausforderung (GTSL 3, 2021).

Es wird deutlich, dass sich an allen drei Standorten ähnliche Herausforderungen zeigen in Bezug auf die Arbeitsbedingungen. Um ihre Arbeit gut erledigen zu können, wünschen sich die Lehr- und Betreuungspersonen fixe Pausen, fest eingeplante Gefässe für Absprachen, kleinere Pensen, respektive eine bessere Entlohnung: *«Einfach ins Personal investieren»*, *«Zum Beispiel, dass 25 Lektionen ein 100%-Pensum sind und nicht 28»* (GD GTS 3, 2022). Weiter genannt werden kleinere Klassen und mehr Ressourcen, so dass die Rahmenbedingungen mehr in Richtung eines *«Tagisettings»* gehen würden. Zwei Leitungspersonen geben zu bedenken, dass Ressourcen für die Einführungsphase wichtig wären: *«Eine Pionierphase löst in der Privatwirtschaft mehr Ressourcen aus, das ist bei uns nicht so.»* (GTSL 3, 2022). Kleine, gleichbleibende Teams werden als optimal angesehen, um den Alltag aus Unterricht und Betreuung in der GTS abzudecken. An einem Standort wird von einer optimalen Verteilung des Unterrichts auf drei Lehrpersonen gesprochen. Als wichtig wurde auch die Aufteilung der Verantwortung der verschiedenen Unterrichts- und Betreuungseinheiten erachtet, sodass Informationen zur Organisation des Alltags die richtigen Personen erreichen. Mehrfach wird das Team als Grund genannt, trotz übermässiger Arbeitsbelastung weiterhin in der GTS zu arbeiten.

9.3 Themenfeld «Multiprofessionalität und Form der Zusammenarbeit»

Wichtigstes in Kürze

An einer Ganztageseschule arbeiten mehrere Professionen zusammen, was zu einer Notwendigkeit der Rollenklärung und zu einem verstärkten Austausch führt. Die verschiedenen Kulturen der Lehr- und Betreuungspersonen müssen miteinander diskutiert und zusammengeführt werden. Die unterschiedlichen Perspektiven werden im Alltag geschätzt und spezifisch eingesetzt. Da die Betreuungspersonen es sich nicht gewohnt sind, im Unterricht mitzuhelfen und die Lehrpersonen unsicher sind, was Betreuungsaufgaben anbelangt, müssen sich gegenseitige Unterstützung und Verständnis zuerst entwickeln und über die Zeit aufbauen.

In den neu eröffneten GTS nimmt die Kooperation zwischen verschiedenen Professionen eine zentrale Rolle ein. Lehr- und Betreuungspersonen bringen unterschiedliche pädagogische Einstellungen und berufliche Hintergründe mit. Ihr primäres gemeinsames Ziel ist jedoch dasselbe (wie sich in Kapitel 7 gezeigt hat), nämlich einen möglichst kindergerechten Tagesablauf bestehend aus Betreuung und Unterricht zu gestalten. Um einen solchen Tagesablauf zu ermöglichen, sind regelmässige Absprachen zwischen den Professionen nötig, denn während des Tages wechseln sich Unterricht und Betreuung ab (Frühbetreuung, morgendlicher Unterricht, Mittagessen, nachmittäglicher Unterricht und Freizeit). Die Zusammenarbeit zwischen den Lehr- und Betreuungspersonen muss somit an den Übergängen stattfinden können, sodass die verantwortlichen Personen Bescheid wissen, was die Schüler*innen zu den verschiedenen Zeitpunkten bewegt. Neben dem Austausch zwischen Lehr- und Betreuungspersonen gibt es auch noch weitere Personen, mit denen kooperiert wird, wie Heilpädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Psychomotorik-Fachpersonen, Logopäd*innen und weitere Fachpersonen. Ausserdem arbeiten die Lehr- und Betreuungspersonen mit der GTS-Leitung zusammen. Im Modell «Basisstufe» im Zyklus 1 arbeiten die Lehrpersonen mehrheitlich im Teamteaching und auch in der Betreuung sind meistens zwei Betreuungspersonen vor Ort. Dadurch wird deutlich, dass eine gegenseitige Abhängigkeit im Team zur Erfüllung des Berufsauftrages im Alltag der GTS besteht.

Um ein möglichst umfassendes Bild zur ganztageseschulinternen Kooperation zu erlangen, wurden im Datenmaterial die Kategorien «systeminterne Kooperation», «Wohlbefinden der Mitarbeitenden», «Team- und Schulentwicklung» sowie «Zuständigkeit – Rolle – Aufgabe» näher untersucht. In die Analyse miteinbezogen wurden die Gruppendiskussionen der drei GTS sowie die Interviews der jeweiligen Leitungspersonen aus allen drei Wellen.

Beispielhaft wird die Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation in der GTS 3 nachgezeichnet. In der Befragung der **ersten Erhebungswelle** wird von der Schulleitung festgehalten, dass es verschiedene Personen mit unterschiedlichen Professionen im Setting der GTS braucht, da man den Alltag

in einer GTS nicht allein meistern könne. In diesem Standort ist es laut der GTS-Leitung so geregelt, dass die Lehrpersonen im Unterricht und die Betreuungspersonen in den geführten Betreuungsaktivitäten die Hauptverantwortung übernehmen. Aus Sicht der Ganztageschulleitung wäre es jedoch strategisch gesehen sinnvoll, wenn eine Person mehrere Bereiche (Betreuung und Unterricht) abdecken könnte. So hätte sie gerne eine «*Multifunktionsperson*», die beide Bereiche beherrscht (GTSL 3, 2020). Sie hätte gerne, dass die Mitarbeitenden der GTS sich nicht mehr als Lehrperson oder als Betreuungsperson fühlen, sondern sich mit beiden Bereichen identifizieren können. Auch in der Gruppendiskussion mit den Mitarbeitenden ist die Verschmelzung der Rollen ein Thema. Sie hoffen, dass es mit der Zeit egal wird, ob man Lehr- oder Betreuungsperson ist, das heisst für sie, dass alle Mitarbeitenden als gleichwertig angesehen werden. Momentan sei es aber noch so, dass die Werte und Haltungen nicht nur zwischen Lehr- und Betreuungspersonen, sondern aufgrund der unterschiedlichen Hintergründe auch innerhalb der Professionen noch differieren (siehe auch Themenfeld «Kooperationskultur», Kapitel 9.4). Die GTS-Leitung betont die Wichtigkeit der gegenseitigen Unterstützung, gibt jedoch gleichzeitig zu bedenken, dass es zurzeit noch schwierig sei, da die Betreuungspersonen es sich nicht gewohnt sind, im Unterricht mitzuhelfen und die Lehrpersonen unsicher sind, was Betreuungsaufgaben anbelangt.

In der **zweiten Welle** nimmt die GTS-Leitung wahr, dass allmählich die pädagogischen Fragestellungen in den Vordergrund treten und «*die verschiedenen Kulturen zwischen Betreuung und Lehrpersonen*» (GTSL 3, 2021) zusammengebracht werden können. Die Lehrpersonen stellen fest, dass die Betreuungspersonen anders mit den Schüler*innen umgehen, als sie dies selbst vom Unterricht gewohnt sind. Daraus habe sich ein Bedarf für Klärung ergeben. Des Weiteren wird noch immer die Wichtigkeit der Zusammenarbeit betont, die vor allem im Alltag mehr fest etablierte Zeitgefässe benötigt. Durch die fehlende Zeit für den Austausch ist die Zusammenarbeit aus Sicht der Mitarbeitenden in vielen Situationen noch immer gehemmt und kann noch verbessert werden.

In der **dritten Welle** berichtet eine Leitungsperson, dass durch die vermehrten Stellvertretungen durch Krankheitsausfälle, die Corona-Situation sowie durch eine systeminterne Weiterbildung zu den Themen «Konfliktmanagement» und «gewaltfreie Kommunikation» die Lehr- und Betreuungspersonen des Teams noch stärker zusammengewachsen sind. Die Mitarbeitenden im Team unterstützen sich gegenseitig, man sehe den Zusammenhalt und auch gleiche Haltungen den Eltern gegenüber. Die Betreuungspersonen haben laut Aussage der GTS-Leitung am Morgen im Unterricht mitgeholfen und die Lehrpersonen haben sich in der Betreuung stärker engagiert. Auch die Lehrpersonen betonen, dass die Herausforderungen im Alltag sie zusammenschweissen, weil sie es als Team gemeinsam diskutieren und Lösungen finden müssen. Obwohl die Schüler*innen nach Aussage einer Lehrperson nicht zwischen Lehr- und Betreuungspersonen unterscheiden und sie einfach «*als Personen wahrnehmen, die mit ihnen arbeiten*» (GD GTS 3, 2022) haben die Lehr- und Betreuungspersonen dieser GTS in gewissen Belangen immer noch das Bedürfnis, ihre Rollen zu klären und insbesondere durch die GTS-Leitung noch mehr Informationen über ihre jeweiligen Aufgaben im Unterricht und in der Betreuung zu erhalten. Gleichzeitig ist in der Gruppendiskussion die Rede davon, dass die Gesamtschulleitung

wieder vermehrt eine Aufspaltung zwischen Unterricht und Betreuung möchte, was die Mitarbeitenden der GTS nicht verstehen können, da diese Verschmelzung von Unterricht und Betreuung sowie der entsprechenden Rollen von Beginn weg angestrebt wurde. Was genau der Auslöser für diese Wende von Seiten der Schulleitung ist, bleibt unklar.

In der ersten Erhebungswelle zeigt sich insgesamt in allen GTS, dass die Rollen der Lehr- und Betreuungspersonen sehr stark differenziert werden und sich die Berufsverständnisse noch stark unterscheiden. Die Lehrpersonen sind durch ihre erweiterten Aufgaben in der Betreuung gefordert und Absprachen und Austausch im Alltag werden wichtiger, da sie nicht mehr alleine oder im Teamteaching unterrichten, sondern zusätzlich mit Betreuungspersonen zusammenarbeiten (siehe auch Themenfeld «Arbeitsbedingungen», Kapitel 9.2). Auch die Betreuungspersonen nehmen eine veränderte Berufsaufgabe wahr, denn sie sind stärker in die Organisation des Schulalltags eingebunden und gestalten die Freizeit der Schüler*innen teilweise mit den Lehrpersonen gemeinsam. Eine gemeinsame pädagogische Haltung muss gefunden werden, sodass unabhängig von den anwesenden Mitarbeitenden oder der Tageszeit ähnliche Regeln gelten (siehe auch Themenfeld «Kooperationskultur», Kapitel 9.4).

Auch an den anderen zwei Standorten (1 und 2) wird **in der zweiten Erhebungswelle** davon berichtet, dass die Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Betreuungspersonen allmählich institutionalisiert wird und beide Seiten von diesem Austausch profitieren. Abläufe und Regeln etablieren sich und eine gemeinsame Umsetzung wird angestrebt. Insbesondere an den Übergängen, wo der Informationsfluss zwischen Lehr- und Betreuungspersonen dringend stattfinden sollte, haben sie aber zu wenig Zeit für Absprachen. Da immer jemand aus dem Team arbeiten muss von 07.00 Uhr morgens bis 18.00 Uhr abends, ist das Finden eines passenden Zeitfensters zur Absprache zwischen allen Berufsgruppen und mit allen Mitarbeitenden eine grosse Herausforderung. Die Mitarbeitenden betonen, dass sie froh seien, wenn sie Zeitfenster finden, um sich mit den beteiligten Personen ihres eigenen Zuständigkeitsbereiches abzusprechen. An allen Standorten wird jedoch die multiprofessionelle Zusammenarbeit geschätzt, weil die Mitarbeitenden das Gefühl haben, dass sie von den unterschiedlichen Perspektiven und Herangehensweisen profitieren können. Es ist ihnen wichtig, die Verantwortung aufzuteilen und sich auf die anderen Mitarbeitenden verlassen zu können. Es zeigt sich, dass die GTS verschiedene Modelle zum Einsatz von Personen in der Betreuung oder im Unterricht gefunden haben, insbesondere ist die Beteiligung der Lehrpersonen je nach Standort unterschiedlich. Insgesamt berichten die Mitarbeitenden aber davon, dass sie einen Einblick erhalten haben, wie die jeweils andere Berufsgruppe arbeitet und die Beziehungen zwischen ihnen enger geworden sind.

Die Gruppendiskussionen der **dritten Erhebungswelle** des Standorts 1 und 2 unterstützen die ausgeführten Erkenntnisse von Standort 3. Die Beteiligung der Lehrpersonen an der Betreuung ist nach wie vor an den verschiedenen Standorten unterschiedlich geregelt. Dadurch ist auch der Bedarf nach einer Klärung der Rollen der verschiedenen Professionen unterschiedlich. Bei denjenigen Klassen, in denen eine Konstanz im Lehrpersonen- und Betreuungsteam herrscht, ist die Zusammenarbeit gut etabliert: Einerseits besprechen sich die Berufsgruppen untereinander und andererseits wurden gemeinsame Grundhaltungen festgelegt und es finden übergreifende Absprachen statt – wenn manchmal auch nur

zwischen den Hauptverantwortlichen der Betreuung und des Unterrichts. Die Mitarbeitenden aller drei GTS haben weiterhin das Gefühl, zu wenig Zeitfenster für den professionellen und interprofessionellen Austausch zu haben und hoffen darauf, in Zukunft mehr Möglichkeiten dafür zu erhalten. Die Zeitgefässe wurden zwar im Verlauf der ersten zwei Jahre teilweise aufgestockt, es fehlt aber noch immer an (bezahlten) Austauschmöglichkeiten im Alltag. Die institutionalisierten Zeitgefässe könnten teilweise noch effizienter genutzt oder umorganisiert werden, damit sie an die Arbeitszeiten der jeweiligen Berufsgruppen angepasst werden können (siehe auch Themenfeld «Arbeitsbedingungen», Kapitel 9.2). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Multiprofessionalität die Mitarbeitenden der GTS zwar zu Beginn sehr stark herausgefordert hat und dies in gewissen Situationen immer noch tut, aber sie die verschiedenen Perspektiven schätzen und es als Gewinn empfinden, multiprofessionell zusammenzuarbeiten. In allen Standorten ist die Verschmelzung der Rollen von Lehr- und Betreuungspersonen unterschiedlich weit fortgeschritten, denn es wird auf unterschiedlichen Modellen zum Einsatz von Personen aufgebaut. Während in Standort 1 die Lehrpersonen kaum in der Betreuung tätig sind und sich entsprechend wenig mit der Rollenklarheit auseinandersetzen müssen, ist dies beim Standort 2 und 3 viel eher der Fall und die Rollenklärung wird stärker thematisiert. An allen drei Standorten sind aus Sicht der Mitarbeitenden noch zu wenig Zeitgefässe für den inter- sowie intraprofessionellen Austausch vorhanden.

9.4 Themenfeld «Kooperationskultur»

Wichtigstes in Kürze

Die Mitarbeitenden schätzen es, dass unterschiedliche Perspektiven innerhalb aber auch zwischen den Professionen vorhanden sind und versuchen, diese abzugleichen. Der notwendige formelle Austausch hat an allen Standorten zugenommen und Werte und Haltungen werden gemeinsam thematisiert. Die Zusammenarbeit in den Klassenteams sind aus Sicht der Leitungspersonen stabilisiert und der Ganztageschulalltag ist nicht von einzelnen Personen geprägt, sondern von einer gemeinsamen Vorstellung von Unterricht und Betreuung.

Die pädagogischen Werte müssen zwischen den Professionen (vgl. Themenfeld «Multiprofessionelle Kooperation und Form der Zusammenarbeit», Kapitel 9.3), aber auch innerhalb der Professionen abgeglichen werden, um dem Versprechen der Ganztageschule nach einheitlichen Strukturen über den ganzen Tag gerecht zu werden. Die Kooperationskultur beinhaltet dieses Abgleichen der Werte und Haltungen sowie die gemeinsame Erarbeitung neuer Werte in Teamentwicklungsprozessen. Aus dem Datenmaterial wurde aus den Gruppendiskussionen mit den Mitarbeitenden und den Interviews mit den Leitungspersonen der Ganztageschule die Kategorien «Werte» und «Team- und Schulentwicklung» herangezogen, um die Kooperationskultur an den drei Standorten zu beschreiben. Zudem wurde im

ganzen Material nach den Begriffen und Begriffsvariationen «abgleichen», «Kultur» und «zusammen» gesucht.

Als Beispiel zur Illustration der Kooperationskultur dient eine Aussage einer Lehrperson aus dem Standort 3 in der **ersten Erhebungswelle**. Sie beschreibt, dass das Freispiel im Kindergarten das wichtigste Element im Alltag sei, nun sei es aber nicht mehr nur dort von Bedeutung, sondern auch am Nachmittag in der Freizeitgestaltung mit den Schüler*innen. Die Betreuungspersonen haben aufgrund ihres sozialpädagogischen Blickwinkels aber eine andere Haltung zum Freispiel als dies eine Lehrperson hat. Es kann einerseits eine Bereicherung sein, diese beiden Haltungen zu vergleichen und andererseits können Konflikte dadurch entstehen, wenn ein Unverständnis für die Absichten der anderen Mitarbeitenden vorhanden ist. Eine enge Zusammenarbeit sowie ein Ausdiskutieren der verschiedenen Ansätze sind notwendig, um ein gemeinsames Verständnis zu entwickeln. Dieses Aushandeln der pädagogischen Werte wird in der ersten Befragungswelle im Standort 3 ins Zentrum gestellt. Vieles deutet darauf hin, dass ein Abgleichen der Haltungen als notwendig angesehen wird, um erfolgreich zusammenzuarbeiten. Die Schulleitung weist darauf hin, dass die Lehrpersonen die Betreuungspersonen manchmal «überrollen» (Schulleitung 3, 2020) können und sie darauf achten müssen, dass die Betreuungspersonen als Mitarbeitende auf Augenhöhe wahrgenommen werden. Bei Ausfällen und Stellvertretungen wird darauf geachtet, dass Mitarbeitende aus dem Team einspringen können, da sie die Struktur der GTS und die gelebten Werte bereits kennen. Die GTS-Leitung erzählt, dass es zu Beginn zudem einen Konflikt zwischen den Kindergartenlehrpersonen und Unterstufenlehrpersonen gab. Die Kindergartenlehrpersonen hatten den Eindruck, dass die Schüler*innen in der GTS-Klasse zu wenig spielen und zu viel Unterricht haben. Gleichzeitig hatten die Unterstufenlehrpersonen das Gefühl, dass die Schüler*innen zu viel im Freispiel sind. Nachdem die beiden Perspektiven erörtert wurden, konnte der Konflikt gelöst werden.

Bei der **zweiten Befragungswelle** in der Gruppendiskussion am Standort 3 bemerkt eine Mitarbeitende, dass die Grundhaltung im Team bereits zu Anfang sehr ähnlich war. Sie geht davon aus, dass nur Menschen mit einer «gewissen Grundhaltung» (GD GTS 3, 2021) überhaupt ein Interesse an einer GTS haben. Die Mitarbeitenden der GTS 3 berichten weiter, dass sie bereits gute Einblicke in das jeweils andere Arbeitsfeld erhalten haben und nun ungefähr wissen, was in dieser Zeit passiert und wie der Umgang untereinander gestaltet wird. Sie haben einander schätzen gelernt und können Hilfe voneinander annehmen. Eine Lehrperson beschreibt dies so: «*Am Anfang ist jeder als Einzelkämpfer gekommen. Jetzt fängt man an, den anderen zu schätzen. Füreinander einzuspringen oder Hilfe anzunehmen*» (GD GTS 3, 2021). In der gemeinsamen Sitzungszeit werden Kompromisse ausgehandelt und Informationen weitergegeben. Im Unterschied zur ersten Welle kann nun mehr Inhaltliches besprochen werden und weniger Organisatorisches.

In der **dritten Befragungswelle** berichten die Mitarbeitenden der GTS 3, dass es seit Schulstart vor zwei Jahren viele personelle Wechsel gegeben hat, sodass kein Klassenteam wie zu Beginn der Einführung der GTS zusammengesetzt ist. Dies und häufige Ausfälle und Stellvertretungen führen dazu, dass es für die Mitarbeitenden unübersichtlich geworden ist, wer wann arbeitet. Laut einer

mitarbeitenden Person mangelt es an Sitzungszeit, um Ziele und Bedürfnisse der Mitarbeitenden gemeinsam besprechen zu können. Durch pandemiebedingte Ausfälle war es nicht möglich, die bereits bestehenden Sitzungsgefässe durchzuführen, weil alle Mitarbeitenden betreuen mussten. Dies wird als ein Rückschritt angesehen. Obwohl die Situation in den letzten Wochen schwierig war, haben sich die Lehr- und Betreuungspersonen gegenseitig unterstützt und zueinander geschaut. Sie fühlen sich als Team und stützen sich gegenseitig bei schwierigen Situationen. Auch ohne Absprachen haben sie das Gefühl, dass eine gemeinsame Grundhaltung da ist.

An den anderen beiden Standorten sind die Mitarbeitenden in der **ersten Erhebungswelle** gleichermaßen der Meinung, dass die pädagogischen Werte über den ganzen Tag hinweg und zwischen den Mitarbeitenden dieselben sein sollen, um den Schüler*innen Sicherheit zu geben und um zu vermeiden, dass die Erwachsenen gegeneinander ausgespielt werden. Gegen aussen soll einheitlich kommuniziert werden und die GTS soll als Team auftreten. Am Standort 1 geht es in der ersten Befragungswelle zudem um eine effiziente Arbeitsteilung, bei der jede Person ihre Aufgaben wahrnimmt und sie so gemeinsam vorwärtskommen. Die GTS-Leitung des Standorts 1 äussert, dass in der bereits bestehenden Klasse der «*gemeinsame Nenner*» (GTSL 1, 2020) im Team bereits stärker vorhanden war und sich die Werte und Haltungen im neuen Klassenteam erst angleichen mussten. Die Leitungsperson erzählt, dass die Zusammenarbeit im Team im Rahmen einer Beratung von der PHBern thematisiert wurde, was von ihr als sehr hilfreich eingeschätzt wird. Am Standort 2 möchten die Mitarbeitenden indes an ihrem Konzept («*roter Faden*», GD GTS 2, 2020) festhalten, den sie in den ersten Wochen in der Klasse etabliert haben. Schwierigkeiten gibt es diesbezüglich bei Stellvertretungen, da neue Mitarbeitende die Werte und Haltungen noch nicht kennen. Die GTS-Leitung merkt an, dass es in der GTS nicht mehr möglich sei, sich vor Zusammenarbeiten zu drücken. Dabei sind Sachlichkeit und Professionalität ausschlaggebend für eine Zusammenarbeit als «*Dreh- und Angelpunkt*» (GTSL 2, 2020).

In der **zweiten Befragungswelle** hat sich die Zusammenbeitskultur auch an den anderen beiden Standorten weiter ausdifferenziert und etabliert. Das gegenseitige Verständnis ist grösser geworden, obwohl es immer noch kleine Unterschiede im Handeln der Mitarbeitenden gibt, die mit der Zeit sichtbar werden und besprochen werden müssen. Am Standort 2 wird nach Aussage der Mitarbeitenden offen kommuniziert und Probleme werden gemeinsam ausdiskutiert. Durch die Institutionalisierung des Austausches von Unterricht und Betreuung seien die Regeln transparenter geworden und die Abläufe werden von allen Mitarbeitenden eingehalten, was laut den Mitarbeitenden auch die Schüler*innen bemerken. An Standort 1 hat die GTS-Leitung das Gefühl, dass sich bei der Zusammenarbeit im Team ein «*Boden*» (GD GTS 1, 2021) gebildet hat, auf dem sie aufbauen können. Die Wechsel im Team, welche zu Beginn Unsicherheiten mit sich brachten, wären nun weniger problematisch. Die Mitarbeitenden haben immer wieder Abläufe angepasst und versucht, die Blickwinkel des Unterrichts und der Betreuung zuzulassen. Die Zusammenarbeit mit einer Beratungsperson des Instituts für Weiterbildung und Dienstleistungen der PHBern wird nach wie vor geschätzt und wird als wichtig empfunden. Im Bereich Teambildung musste in der zweiten Welle weniger investiert werden.

In der **dritten Befragungswelle** sind die unterschiedlichen inter- und intraprofessionellen Ansprüche noch immer ein Thema an allen Standorten. Ein Abgleich der Haltungen und Werte wird als zeitintensiv, aber lohnend beschrieben, jedoch fehlt an allen Standorten die Zeit dafür, da Abläufe optimiert werden oder die Zusammenarbeit durch neue Mitarbeitende im Team neu definiert werden müsse. Am Standort 1 wird in einer Klasse die Unterrichtsentwicklung vorangetrieben und neue pädagogische Konzepte, die eingesetzt werden könnten, werden diskutiert. Die Angst, dass ein Team die Situation, wenn ein*e Mitarbeitende*r geht, nicht tragen kann, ist kleiner geworden, dies zeugt von einer gewissen Stabilität in der Kooperation. Der Alltag in der GTS ist weniger stark von einzelnen Personen abhängig, sondern es hat sich eine geteilte Vorstellung von Unterricht und Betreuung etabliert.

Insgesamt zeigt sich, dass das Interesse der beiden Professionen an den jeweils anderen Werten und Haltungen in allen Ganztageschulen vorhanden und mit der Zeit gewachsen ist. Dies liegt laut den Mitarbeitenden daran, dass sich die Abläufe im Alltag eingependelt haben und weniger organisatorische Themen an den Sitzungen besprochen werden müssen. Das heisst, sie haben Zeit, an einer gemeinsamen Kultur zu arbeiten. Die Intensität der Zusammenarbeit ist an den Standorten und bei den Klassen unterschiedlich. Wie bereits im Themenfeld «Multiprofessionalität und Form der Zusammenarbeit» (Kapitel 9.3) angesprochen wurde, ist dieser Austausch für eine gute Zusammenarbeit zentral. Die Mitarbeitenden sehen in diesem Bereich teilweise einen Rückschritt, weil Sitzungen nicht stattfinden konnten oder viele Mitarbeitende krankheitsbedingt fehlten. Eine offene Kommunikation und genügend gemeinsame Sitzungsgefässe helfen den Mitarbeitenden, Probleme und unterschiedliche Haltungen frühzeitig anzusprechen und zu lösen. Für zwei der drei GTS ist eine externe Beratung in diesem Prozess wichtig, damit eine gemeinsame Haltung erarbeitet werden kann.

9.5 Themenfeld «Klassenkonstellation»

Wichtigstes in Kürze

Die Klassenzusammensetzungen werden von allen Ganztageschulen als herausfordernd beschrieben, da eine Vielzahl der Schüler*innen nach Angaben der Mitarbeitenden besondere Bedürfnisse aufweist. Im Verlauf der zwei Jahre können gute Beziehungen zu den Schüler*innen aufgebaut werden, wodurch ein guter Umgang mit der Klasse gefunden werden konnte. Auch im Verlauf generierte Unterstützungsmassnahmen sowie klare Strukturen entschärfen die zu Beginn angespannten Klassensituationen. Fraglich ist, ob herausforderndes Verhalten auf Merkmale oder die Situation der Schülerin/des Schülers zurückzuführen ist oder (auch) mit dem Setting GTS zu tun hat, dass nämlich die lange Präsenzzeit an der GTS, die (zu) persönlichen Beziehungen zu den Mitarbeitenden oder die ständige Konfrontation mit denselben Schüler*innen dazu führen, dass die Schüler*innen herausforderndes Verhalten zeigen, unruhig sind und sich anders verhalten als in der Regelklasse.

Eine «Konstellation» beschreibt das «Zusammentreffen besonderer Umstände oder Verhältnisse» (Duden 2022). In diesem Bericht und in den beschriebenen Ganztageschulen wird darunter das Zusammentreffen von Schüler*innen mit sehr unterschiedlichen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten verstanden. Sowohl die Basisstufen- wie auch die Zyklus-2-Klassen in den GTS bestehen aus Schüler*innen unterschiedlicher Altersstufen. Daneben ist auch die Anzahl von Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen (z. B. individuelle Förderung, Logopädie, Psychomotorik etc.) ein Merkmal jeder Klassenkonstellation. Hinzu kommen Aspekte des sozio-emotionalen Erlebens und Verhaltens der Schüler*innen. Die Konstellation kann sich durch das Hinzukommen oder Weggehen einzelner Schüler*innen verändern, ebenso wie über die Zeit.

Im Folgenden wird herausgearbeitet, inwiefern bestimmte «Konstellationen» von den Mitarbeitenden als herausfordernd und belastend empfunden und welche Begründungen dafür genannt werden. Im Hintergrund spielen auch subjektive Theorien der Mitarbeitenden eine Rolle, wie diese Klassenkonstellationen zu Stande gekommen sind, beispielsweise in Bezug darauf, ob und wie die Eltern auf das Angebot aufmerksam (gemacht) wurden. Interessant ist insbesondere, wie die Mitarbeitenden sich die Situation jeweils erklären und welche Schlüsse sie daraus ziehen. Dazu wurden im Datenmaterial die Kategorien «Wohlbefinden Schüler*innen», «Wohlbefinden Mitarbeitende» und «Prozess/Ablauf» näher untersucht. Zudem wurde im Material gezielt nach den Stichwörtern «Konstellation», «Klasse», «Klasseneinteilung», «Klassengefüge», «Klassengrösse», «Lärmpegel», «Zusammensetzung», «schwierig» und «Zufall» gesucht.

Anhand des Beispiels aus der GTS 1 kann diese Dynamik in der Interpretation der Klassenkonstellation anschaulich illustriert werden. Beim Start der GTS war den Mitarbeitenden unklar, aus welchen

Gründen Eltern ihre Kinder in der GTS anmelden. Diesbezüglich lagen noch keine Erfahrungswerte vor. Insbesondere in einer Klasse beklagen sich die Mitarbeitenden schon bei der ersten Gruppendiskussion in Welle 1 (2020) darüber, dass die Klassenzusammensetzung nicht ideal sei. Sie stellen sich die Frage, wie die Zusammensetzung der Klassen in der GTS wohl zu Stande gekommen sei und wie sie nun mit der herausfordernden Klassensituation umgehen können. Eine Lehrperson vermutet, die Klassenkonstellation sei zufällig entstanden. Aus der Perspektive der zweiten Lehrperson wurden die Schüler*innen, die nun in ihrer Klasse sind, aus verschiedenen Kindergärten und Basisstufen zusammengesucht, nachdem sie vorher *«irgendwo verstreut»* gewesen sein müssen und sie ist überzeugt, dass diese Schüler*innen dort *«sehr aufgefallen»* (GD GTS 1, 2020) seien. Des Weiteren ist sie überzeugt, dass bei drei Viertel der Schüler*innen in ihrer Klasse unterschiedliche Defizite vorhanden sind. Diese stammen aus ihrer Sicht aus der Erziehung oder aus dem Elternhaus. Daraus leitet sie die Hypothese ab, dass Eltern bewusst für die GTS-Klasse motiviert wurden, damit die Schüler*innen mehr Strukturen im Alltag haben. Wer dies veranlasst hat, weiss die Lehrperson nicht, sie vermutet aber, dass dies eine Entscheidung der GTS-Leitung war. Bei den Übergabegesprächen mit vorgängigen Lehrpersonen habe sie dann gemerkt, dass die Schüler*innen sehr unterschiedliche Bedürfnisse mitbringen, die für sie eine grosse Herausforderung darstellen. Aus den Aussagen in der Gruppendiskussion ist nicht nachvollziehbar, was die Mitarbeitenden konkret als herausforderndes Verhalten verstehen. Zum Schluss ihrer Aussage vermutet die Lehrperson dennoch, dass es vielleicht auch nur *«Pech»* (GD GTS 1, 2020) gewesen sei.

Bei der **zweiten Befragung** im Folgejahr wird von den Interviewenden auf die schwierige Klassenzusammensetzung vom Vorjahr Bezug genommen. Das Team der Mitarbeitenden sagt dazu, dass sie nun einen guten Umgang mit den Schüler*innen gefunden haben. Sie führen dies konkret darauf zurück, dass sie eine gute Beziehung zu den Schüler*innen aufbauen konnten. Da sie mehr über die Schüler*innen wüssten und verschiedene Methoden (z. B. Wochenplan) ausprobieren konnten, gehe es jetzt besser. Sie stellen fest, dass einige Schüler*innen grosse Fortschritte gemacht haben. Andere seien praktisch auf 1:1-Betreuung angewiesen. Die Mitarbeitenden stellen fest, dass es ihnen nun bewusst geworden sei, dass sie an der Konstellation nichts ändern können. Sie sagen, dass sie die Klasse nicht *«normal machen»* (GD GTS 1, 2021) können und einiges mit Humor nehmen müssen. Eine Mitarbeiterin sagt, dass sich ihre Vorstellungen nicht mit den Möglichkeiten gedeckt haben. Da sie nun aber wisse, was im Rahmen der GTS möglich ist und was nicht, könne sie besser damit umgehen und haben nach eigenen Aussagen auch ihre Erwartungen zurückgeschraubt. Zum Schluss der Sequenz berichten die Mitarbeitenden, dass sie sich auch besser organisiert hätten und es in einigen Stunden, wo sie zusätzliche Ressourcen haben, sehr gut laufe (siehe auch Themenfeld *«Arbeitsbedingungen»*, Kapitel 9.2)).

Wieder ein Jahr später, in der **dritten Befragung**, berichten die Mitarbeitenden weiterhin, dass sich die Situation verbessert habe. Dies liege vor allem an der zusätzlichen Unterstützung (Lektionen Pool 1, Klassenhilfe), die sie bekommen haben. Sie betonen, dass die konkrete Unterstützung durch die GTS-Leitung für sie sehr wichtig sei. *«Die Konstellation ist plus minus die gleiche, es sind die Kinder,*

die neu sind, dort hat GTS-Leitung sicher geschaut, dass sie ein bisschen Ruhe reinbringt» (GD GTS 1, 2022). Somit hat sich weniger die Klassenkonstellation an sich verändert, sondern eher die Rahmenbedingungen und Umstände. Dennoch scheint es wichtig, dass die Zusammensetzung der Klassen bei der Zuweisung neuer Schüler*innen gut beobachtet und analysiert wird. Ebenfalls werden auch die Erwartungen an die Qualität des Unterrichts und an das Lernen der Schüler*innen erneut angesprochen, sowie die gegenseitige Unterstützung im Team (siehe Themenfeld «Kooperationskultur», Kapitel 9.4). Dass jemand *«hinter uns steht»* (GD GTS 1, 2022), wirkt entlastend für die Mitarbeitenden ebenso, dass sie im Team am gleichen Strick ziehen. Dies stärkt das Team auch in der Zusammenarbeit mit den Eltern. Diesbezüglich wird als Thema die Erwartung der Eltern genannt, dass sie auch kranke Schüler*innen in die GTS schicken können, obwohl dies wie in der Regelklasse auch, nicht geht. So seien die Eltern zum Teil der Meinung, dass sie ein Recht darauf haben, das Kind abzugeben, weil sie für das Betreuungsangebot bezahlen.

Auch an den anderen Standorten wird die Klassenkonstellation thematisiert. Auch hier wird im zweiten Erhebungszeitpunkt darauf hingewiesen, dass sich vieles verbessert habe. Die jährlichen Übergänge werden in allen GTS als Herausforderung wahrgenommen, weil ein Teil der Schüler*innen neu in die Klasse kommt, die das System noch nicht kennen. Eine Leitungsperson berichtet im Interview, dass einige Lehrpersonen das Gefühl haben, sie müssen wieder *«von Null»* (GTSL 2, 2021) anfangen. Die Beziehungsarbeit mit Kind und Eltern sei bei herausfordernden Situationen umso wichtiger.

Ein neues Thema, welches sich auch an allen GTS-Standorten zeigt, ist die Frage, ob die zeitlichen Strukturen der GTS dazu führen, dass Schüler*innen herausforderndes Verhalten zeigen, unruhig sind und sich anders verhalten als in der Regelklasse. Einige Mitarbeitende haben die Hypothese, dass sich diese Schüler*innen vielleicht in der Regelklasse ganz *«normal»* verhalten würden. Möglicherweise sei ihr Verhalten auf die lange Präsenzzeit, die (zu) persönlichen Beziehungen zu den Mitarbeitenden oder die ständige Konfrontation mit denselben Schüler*innen der Klasse zurückzuführen, welche einen negativen Effekt auf ihr Verhalten haben könnten. So könnte es sein, dass es eher das *«spezielle Setting»* und nicht die *«schwierigen Kinder»* seien, die die Arbeit in der GTS zu einer Herausforderung machen. In allen drei GTS wird gesagt, dass es in der GTS mehr Ressourcen brauche als in der Regelklasse, damit man allen Schüler*innen in der zugewiesenen Zeit gerecht werden kann (siehe auch Themenfeld «Arbeitsbedingungen», Kapitel 9.2).

Auf der anderen Seite hat die Stabilität der Beziehungen und der Gruppe aus Sicht der Mitarbeitenden aber auch positive Wirkungen. Dadurch, dass immer dieselben Konstellationen vorhanden sind, finden die Mitarbeitenden gute Umgangsformen mit den Schüler*innen und entwickeln Strategien, weil sie die Schüler*innen gut kennen. Da alles im Klassenverband und in denselben Räumlichkeiten geschieht, wird die GTS als *«familienähnliches Konstrukt»* (GD GTS 2, 2021) bezeichnet. Einige Mitarbeitende wünschen, dass die Klassen kleiner sein sollten – so zwischen 16-20 Schüler*innen. Ausserdem sei es wichtig, dass die Erwartungen der Eltern mit den Möglichkeiten der Betreuung in der GTS abgeglichen werden, sodass die Eltern nicht eine 1:1-Betreuung oder eine Art *«Kita-Service»* erwarten.

Auch an anderen GTS-Standorten wird davon gesprochen, dass sie, wie am Standort 1, eine «*auffällige Klasse*» (GD GTS 1, 2021) haben. Diese Wahrnehmung dominiert insbesondere im ersten Jahr der Umsetzung der GTS. In allen drei Standorten schien sich die Situation in der zweiten Befragung zu stabilisieren. In der dritten Befragung werden Jahrgangswechsel, Wegzüge und Modellwechsel von Schüler*innen wieder mehr und es zeigt sich, dass diese Wechsel einen Einfluss auf das Lern- und Klassenklima haben.

Hinsichtlich der Klassenzusammensetzung der GTS äussern die Beteiligten in den Interviews und Gruppendiskussionen Vermutungen, dass dies von der Wahl oder Nicht-Wahl der Eltern abhängig ist. Einige denken, dass eher bildungsferne Eltern ihre Kinder über den Mittag zu Hause betreuen möchten und die GTS eher ablehnen. Andere Mitarbeitende gehen davon aus, dass fremdsprachige Eltern die GTS etwas häufiger wählen, eine weitere Annahme ist, dass insbesondere bildungsnahe Eltern sich für das pädagogische Konzept der GTS interessieren würden. Klar ist für alle, dass die Eltern, die ihre Kinder in die GTS schicken, beide berufstätig sind - sowohl in tieferen wie auch in höheren Lohnsegmenten. Dies führt zu einer gewissen sozialen Durchmischung der Klasse.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine «*ideale Klassenkonstellation*» schwierig zu erreichen ist, da diese erst durch ihre Dynamik herausfordernd werden kann und nicht direkt durch konkrete Parameter der Schüler*innen allein. In allen drei GTS ist von «*schwierigen Klassen*», «*herausfordernden Situationen*» und «*Dynamiken*» die Rede und in keinem Team wird von einem guten Klassenklima oder -dynamik gesprochen. Anhand verschiedener Aussagen der Beteiligten wird ausserdem ersichtlich, dass die Klassenkonstellationen aus ihrer Sicht nicht zufällig entstehen, sondern durch bestimmte Personen gesteuert werden, z. B. durch die Schulleitung, die GTS-Leitung oder auch durch die Bedürfnisse der Eltern. Die Gründe für die Zuteilung werden den Mitarbeitenden nicht direkt kommuniziert, was zu mehr Unsicherheit und unterschiedlichen Interpretationen führt. Die Klasseneinteilung wird als stabil und schwer veränderbar wahrgenommen. Eine Lehrperson einer Regelklasse beschreibt dies folgendermassen: «*Eine Klasseneinteilung ist für mich immer eine Schicksalsgemeinschaft konstruiert am Tisch und ich denke, die kann sehr gut funktionieren, wo man gut hineinwachsen kann, aber es kann auch eine schwierige Konstellation sein*» (GD GTS 3, 2021). Wie dieses Zitat zeigt, wird die Zuweisung der Schüler*innen zu einer Klasse als fix und stabil angesehen, die Grenzen der Klassen sind klar festgelegt. Dennoch gibt es über die Jahre immer wieder Veränderungen in der Klassenkonstellation, die z. B. durch Übergänge (Wechsel der Klassenstufe, z. B. nach der Basisstufe in Zyklus 2; neue hinzugezogene Schüler*innen oder wechselnde Lehrpersonen) zu Stande kommen. Wie schon beschrieben, ist die Wahrnehmung der Klassenkonstellation auch von den Lehrpersonen abhängig. Über die Zeit können sich «*Dynamiken*» in den Klassen verändern und auch verbessern.

Negativ für die Klassenkonstellation sind aus Sicht der Mitarbeitenden grosse Klassen, Schüler*innen, die viel Struktur brauchen, Arbeit an erzieherischen Themen, unterschiedliche Anforderungen und Erwartungen der Eltern, wie z. B. Forderung von 1:1-Betreuung sowie neue Zusammensetzungen und Wechsel. Als positiv für die Klassenkonstellation erwähnen die Beteiligten das Sich-Kennenlernen und Einspielen, Vertrauen sowie ein konstantes Team.

9.6 Themenfeld «Integration in die Schule»

Wichtigstes in Kürze

Die Mitarbeitenden berichten von wenigen Schnittstellen zu den Regelklassen und den Tagesschulen. Gerade für neu im Schulhaus arbeitende Lehr- und Betreuungspersonen war es in der ersten Zeit schwierig, Kontakte zu Personen ausserhalb des Ganztageschulteams zu knüpfen. Dies wird grundsätzlich nicht als problematisch wahrgenommen, jedoch fehlt aus Sicht der Mitarbeitenden und den Leitungspersonen hin und wieder das Verständnis der Lehrpersonen der Regelklassen im Zusammenhang mit der Raumnutzung und dem entstehenden Lärm am Mittag und nach der Schule. In den drei Standorten werden bis anhin mögliche Synergien zwischen Betreuung in der Tagesschule oder der Ganztageschule noch nicht genutzt. Es stellt sich die Frage, inwiefern dies zu einer besseren Integration der Ganztageschule in die Schule beitragen könnte.

Die GTS wird innerhalb des bereits bestehenden Systems der öffentlichen Volksschule (Regelschul- klassen und Tagesbetreuungsangeboten) als neue «Schulform» eingeführt. Wie im Kapitel zum Forschungsstand aufgezeigt wurde, birgt dies die Gefahr, dass zwei Systeme parallel zueinander bestehen (vgl. Kapitel 4.2.5). Bereits im Bericht zur ersten GTS in der Stadt Bern am Standort Stöckacker wurde diese Problematik aufgegriffen (Jutzi et al., 2020). In den Interviews mit den Leitungspersonen der drei neu dazugekommenen Standorte wird häufig von einem «*System im System*» oder einer «*Schule in der Schule*» gesprochen, was die Leitungspersonen jedoch vermeiden wollen (Jutzi et al. 2020). Wichtig ist diesbezüglich, inwiefern die Mitarbeitenden der GTS den direkten Austausch mit den Regelklassenlehrpersonen derselben Schule pflegen und welche Gefässe sie dafür nutzen. Im Folgenden wird die Integration der GTS in ihren jeweiligen Schulstandort beschrieben. Die Interviews und Gruppendiskussionen mit den Ganztageschulangehörigen, aber auch mit den Tagesschulleitenden, Tagesschulmitarbeitenden und Regelklassenlehrpersonendienen als Datengrundlage. Die Kategorien «Kooperation systemübergreifend», «Strategie» sowie «Team- und Schulentwicklung» werden in die Analyse miteinbezogen.

Eine Mitarbeitende der GTS 1 berichtet in der ersten Gruppendiskussion, dass sie bei zufälligen Begegnungen mit Lehrpersonen aus den Regelklassen oft gefragt werde, wie das Konzept der Ganztageschule funktioniere. Die Regelklassenlehrpersonen desselben Schulstandortes könnten sich laut ihrer Aussage nicht vorstellen, wie Pausen in der GTS ermöglicht werden können, da die Mitarbeitenden der GTS am Vor- und Nachmittag arbeiten und über den Mittag die Schüler*innen betreuen. Auch sind diese Regelklassenlehrpersonen daran interessiert, wie die Schüler*innen die GTS erfahren. Kontakte zwischen Mitarbeitenden der GTS und den Regelklassen entstehen meist über persönliche Kontakte und eher situativ. Den Befragten fällt auch auf, dass Mitarbeitende, die neu ins Schulhaus gekommen sind noch keine Kontakte zu den Regelklassenlehrpersonen aufbauen konnten. Beispielsweise ist es

den Mitarbeitenden in der GTS 1 in den grossen Pausen nicht möglich, ins Lehrpersonenzimmer zu gehen, da sie die Aufsicht über die Schüler*innen auf dem Pausenplatz haben. Auch der Kontakt zu den Zyklen 2 und 3 ergibt sich in der GTS 1 lediglich situativ. Aus der Sicht einer Schulleitung gibt es kaum Kontakt zwischen den Zyklus-3-Klassen, den Basisstufen und Ganztageseschulklassen. Es ist somit nicht allen bewusst, dass durch die Eröffnung der GTS nun auch Betreuungspersonen im Schulhaus tätig sind. Der Kontakt zwischen TS und GTS erfolgt am Standort 1 durch eine Person, die an beiden Orten arbeitet.

Bei der zweiten Befragung beschreibt eine Lehrperson der GTS 1, dass sie die GTS wie einen Seitenwagen der Schule sieht. Dies führt sie auf die pandemiebedingte Reduktion der Kontakte zurück. Bislang war es immer noch nicht möglich, sich im Lehrpersonenzimmer zu treffen. Die Person empfindet die GTS in einer Aussenseiter-Position, jedoch wird dies nicht unbedingt als störend empfunden. Die gute Zusammenarbeit im Ganztageseschulteam scheint wichtiger zu sein als der Kontakt zu anderen Lehrpersonen im Schulhaus. Eine weitere Lehrperson der GTS sieht die GTS als einen Vogel, der *«irgendwo noch ist»* (GD GTS 1, 2021), aber nicht unbedingt Anschluss an die Regelklassen finden kann. Die Regellehrpersonen im selben Schulhaus 1 sind der GTS als Modell und den dort teilnehmenden Schüler*innen nach eigener Aussage wohlwollend gesinnt und stören sich nicht daran, wenn es mal lauter zu und her geht. Eine engere Zusammenarbeit gibt es jedoch nicht. Eine mitarbeitende Person der GTS erklärt, dass es eine räumliche Distanz gäbe zwischen den Regelklassen und der Ganztageseschulklasse gäbe, da sie durch den Pausenplatz getrennt sind. Diejenigen Mitarbeitenden, die bereits länger an der Schule arbeiten, fühlen sich als Teil des Kollegiums. Der Kontakt zur TS ist auch beim zweiten Befragungszeitpunkt auf die Essenslieferung beschränkt. Einzelne Schüler*innen essen in der TS zu Mittag, jedoch ergibt sich dadurch kein Berührungspunkt für die Mitarbeitenden.

Die Mitarbeitenden der GTS 1 fühlen sich beim **dritten Befragungszeitpunkt** noch immer wenig in die Schule als gesamte Organisation integriert. Der fehlende Kontakt zu den Lehrpersonen der Regelklassen kommt laut den Mitarbeitenden auch daher, dass sie nicht an allen Sitzungen und Weiterbildungen anwesend sind. Dies führt dazu, dass die Regellehrpersonen den Eindruck bekommen, dass die GTS eher für sich bleiben will, wie sie dies in der Gruppendiskussion beschreiben. Die Betreuungspersonen fühlen sich noch weniger integriert als die Lehrpersonen der GTS, können sich aber damit gut abfinden, weil sie keine Überschneidungspunkte mit den Regelklassenlehrpersonen sehen.

Insgesamt berichten auch die Mitarbeitenden der verschiedenen Standorte der GTS von wenigen Berührungspunkten mit den Regelklassen. Durch pandemiebedingte Ausfälle von Sitzungen wurde die Zusammenarbeit und der Austausch auch in den Zyklusgruppen vielerorts auf ein Minimum reduziert. Gleichzeitig fühlen sich einige der Mitarbeitenden wie Fremdkörper im Schulhaus, die viel Platz beanspruchen und laut sind. Die Stimmung hat sich jedoch verbessert, da die Mitarbeitenden eine *«Charmeoffensive»* lanciert haben und eine gemeinsame Kaffeepause organisieren. Einige Mitarbeitenden wünschen sich von den Lehrpersonen der Regelklassen mehr direkte Kommunikation bei Problemen oder unerwünschtem Verhalten und vermuten, dass es daran liegt, dass sie sich noch nicht gut kennen. Ein

positives Signal sich besser kennenzulernen und einen Einblick in die GTS zu erhalten könnte auch von der Schulleitung initiiert werden.

Einige Lehrpersonen der GTS fühlen sich hingegen gut in das Schulhaus integriert und pflegen viele Kontakte. Dies liege daran, dass sie bereits vor der Umstellung zur Ganztagesbasisstufe im selben Schulhaus gearbeitet hatten. Ein Austausch wird generell gewünscht und geschätzt, da gerade die GTS und die Basisstufen der Regelklassen viel gemeinsam haben und sich gegenseitig unterstützen könnten. Anlass für einen Austausch zwischen Regelklassen und Ganztageschulklassen sind Konflikte zwischen Schüler*innen aus den beiden Schulmodellen, die beispielsweise auf dem Pausenplatz entstehen. Die Lehrpersonen der Regelklassen am Standort 3 nehmen die GTS als sehr eigenständig wahr. Z. B. dadurch, dass sie eigene Sitzungsgefässe habe und eigenständig organisiert und strukturiert sei. Sie empfinden die GTS als *«separaten Zweig»* (GD Regellehrpersonen 3, 2022), haben dafür aber Verständnis, da jeder Standort seine eigenen Herausforderungen hat und spezifische Themen besser in den Teams besprochen werden können. Die Mitarbeitenden der GTS 2 berichten von einem Konflikt mit den Lehrpersonen im Schulhaus aufgrund der Lautstärke der Schüler*innen in den Innenräumen während dem Mittag und in der Zeit nach Unterrichtschluss. Die Mitarbeitenden sehen darin kein Problem, da die Schüler*innen ihre Freizeit auch einfordern dürfen.

Der spärliche Kontakt einiger Mitarbeitenden zur Tageschule wird als entlastend wahrgenommen, da der Aufbau der GTS viel Zeit beansprucht und damit wenig Zeit für zusätzlichen Austausch bleibt. Es ergeben sich teilweise organisatorische Berührungspunkte durch die Lieferung und die Abholung des Essens für die GTS oder im Fall der GTS 3 über die Nutzung der Räumlichkeiten der TS über den Mittag. Die Mitarbeitenden der GTS versuchen in diesem Fall, den Betrieb der TS möglichst wenig zu stören. Die Tages- und Ganztageschulen teilen sich an den Mittagen und Nachmittagen auch Aussenräume oder Turnhallen. Dies wird als eine Möglichkeit angesehen mit den Lehr- und Betreuungspersonen ins Gespräch zu kommen. Es wird von keinen Konflikten berichtet und die Tages- und GTS *«kommen aneinander vorbei»* (GD GTS 3, 2022). Eine Betreuungsperson der GTS 3 schätzt den Einblick in die TS, die sie im Rahmen ihrer Anstellung an der TS bekommt. Gleichzeitig findet sie es aber schade, dass die Tagesschulmitarbeitenden keinen Einblick in die GTS haben. Ansonsten fühlen sich die Mitarbeitenden der GTS 3 am Mittag in der TS mittlerweile willkommen und nehmen die räumliche Situation als entspannter wahr. Unterdessen kann auch ein Kontakt zu den Mitarbeitenden der TS gepflegt werden und die Mitarbeitenden kennen sich gegenseitig.

Die Schulleitung der Regelklassen des Standortes 2 empfindet die GTS als eine von vielen Klassen im Schulhaus, jedoch findet sie es wichtig, dass die GTS mit einem vertretbaren Aufwand integriert wird. Die Teams sollen zusammengeführt werden, damit sie zusammenwachsen, sie sind klar Teil des Schulhauses, auch die GTS-Leitung sieht sie *«wie ein Teil der Schule, nicht irgendwas Spezielles»* (GTSL 2, 2021). Die TS-Leitung am selben Standort sieht die GTS ebenfalls als einen kleinen Teil im gesamten Schulhaus an und vermutet, dass die GTS vor allem am Standort bekannt ist und weniger in den Aussenstandorten.

Die Schulleitung der GTS 2 sieht einen Vorteil in der «*Abgeschiedenheit*» des Standortes im Zusammenhang mit der Pandemie. So haben sie weniger Kontakt mit Lehrpersonen und Schüler*innen der Regelklassen, was die Ansteckungsgefahr verringert. Trotzdem haben sie mit den Regelklassen zusammen Weiterbildungen und Zyklussitzungen, damit fachliche Aspekte im gesamten Schulhaus gleich ablaufen und sie nicht «*eine Sondereinheit in der Schule drin ist*» (GTSL 2, 2021). Dabei muss laut Schulleitung abgewogen werden, an welchen Sitzungen alle dabei sein müssen. Bei der dritten Befragung findet eine mitarbeitende Person am Standort 2 die Zusammenarbeit im Schulhaus habe sich im vergangenen Jahr stark verbessert. Vorher hatte sie manchmal kein gutes Gefühl, wenn sie Lehrpersonen begegnet ist. Unterdessen kennen die Lehr- und Betreuungspersonen auch gegenseitig ihre Namen und dies wird als gutes Zeichen gewertet.

Die Integration der GTS in die Schule als Ganzes ist auch beim **dritten Erhebungszeitpunkt** noch sehr standortabhängig. Die Mitarbeitenden der GTS 3 sehen sich z. B. immer noch separiert von den Regelklassen, finden aber nicht, dass das ein Problem ist. Es gibt ein Gotti/Götti-System für Schulklassen, wo die GTS ebenfalls angeschlossen ist. Auch wird bei anderen Gelegenheiten wie dem Schultheater an die GTS gedacht. Die Mitarbeitenden sagen jedoch, dass sie ihre Erfahrungen in der GTS schlecht mit anderen Regelklassenlehrpersonen teilen können, da diese nicht wüssten, wie es wirklich ist in einer GTS zu arbeiten. Die Mitarbeitenden der GTS 2 haben den Eindruck, dass die Integration der GTS ins Schulhaus einen Schritt vorwärts gemacht hat, Mit einzelnen Lehrpersonen wird nun zusammengearbeitet und die Regelklassen werden nicht mehr als «*Wand*» wahrgenommen, die sich gegen die GTS stellt. Die Mitarbeitenden berichten zudem, dass sie den Pausenplatz intensiv «*bewirtschaften*», indem sie Konflikte nachgehen und versuchen zu lösen. Dort kommen sie auch mit vielen Lehrpersonen in Kontakt, was nicht immer positiv aufgenommen wird. Zudem nehmen sie an einem zyklusübergreifenden Projekt teil. Die GTS-Leitung hat den Eindruck, dass die GTS zu einem Teil der Schule geworden ist. Dies habe sich auch bei einem gemeinsamen Anlass gezeigt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in der ersten Befragungswelle vor allem organisatorische und strukturelle Fragen dringende Themen waren, für die Sitzungszeit innerhalb der Ganztageschulteams aufgewendet werden musste. Somit wurde der Austausch zwischen der GTS und den Regelklassen nicht gefördert. Einige Klassen wurden von gemeinsamen Sitzungen mit den Regelklassenlehrpersonen befreit, damit sie die zur Verfügung stehende Zeit in den Aufbau der Ganztagesstrukturen verwenden können. Weiterbildungen, die zusammen mit den Regelklassenlehrpersonen stattfinden, werden geschätzt. Die Betreuungspersonen sind teilweise an die Schulhaussitzungen eingeladen, haben aber sonst keine formelle Anbindung an die Schule. Schliesslich wird die räumliche Trennung an den Ganztageschulstandorten 1 und 3 ebenfalls als Hürde beschrieben, mit den Lehrpersonen der Regelklassen in Kontakt zu treten.

9.7 Themenfeld «Zusammenarbeit mit der Tagesschule»

Im Rahmen der Vorgängerstudie von Jutzi et al. (2020) wurde die Positionierung der GTS im jeweiligen Schulstandort vertieft untersucht. Besonders beleuchtet wurde dabei die Zusammenarbeit zwischen GTS und TS, da diese beiden Settings ähnliche Betreuungsangebote bieten. Es stellte sich insbesondere die Frage, wie andere Akteur*innen im Schulsystem die neue Ganztageschule wahrnehmen. Die Erhebungen der Vorgängerstudie zeigten, dass durch diese Ähnlichkeit der Angebote eine Konkurrenzsituation zwischen GTS und TS entstand. Dabei hatten einige TS-Mitarbeitende das Gefühl, dass Schüler*innen in die GTS abgeworben werden und ihnen dann in den Betreuungsgruppen fehlen würden. Dafür spricht, dass die Schüler*innen mit hohem Betreuungsbedarf in die GTS gehen und solche mit geringerem Betreuungspensum in der TS bleiben. Dadurch könne eine unterschiedliche Zusammensetzung der Gruppen entstehen. Die Schulleitungen beschrieben, dass es wenig Austausch zwischen Mitarbeitenden der Tagesschule und der Ganztageschule gab, höchstens, wenn Infrastruktur gemeinsam genutzt werde. Allgemein sind aber die beiden Betreuungssettings in der Vorgängerstudie klar getrennt, auch wenn die Betreuungszeit gemeinsam stattfinden würde.

Im Folgenden wird anhand der Gruppendiskussionen mit den TS-Mitarbeitenden des Standorts 1 die Beziehung und der Austausch zwischen TS und GTS beschrieben. Dabei wird auf Aspekte wie Austausch, Haltungen und Einschätzungen fokussiert. In der aktuellen Begleitforschung waren nicht alle TS bereit, sich aktiv am Forschungsprojekt zu beteiligen. Deshalb sind nur wenige Daten von den Standorten 2 und 3 vorhanden, die zur Ergänzung beigezogen werden. Ebenfalls wird im Unterschied zu den anderen Themenfeldern kein Vergleich über die Zeit dargestellt, weil die Daten dazu fehlen.

Im Standort 1 besteht auf Leitungsebene – das heisst zwischen der GTS-Leitung und der TS-Leitung – ein enger Austausch und eine gute Unterstützung. Insbesondere bei der Personalentlohnung hat die TS-Leitung Erfahrung bezüglich der Anstellungs- und Gehaltsvorgaben und der entsprechenden Administration der städtischen Mitarbeitenden. Die GTS-Leitung ist insbesondere in der ersten Erhebungswelle sehr froh, dass sie auf die Unterstützung der TS-Leitung zählen kann. Dennoch besteht eine räumlich-örtliche Distanz zwischen den beiden Settings: *«Es sind schon zwei Betriebe. Wir haben das gleiche Klientel und wir arbeiten in einem Haus. Aber manchmal ist es doch weit weg.»* (GD TS, 2020). Die Mitarbeitenden der Tagesschule kennen die Ganztageschule, ihre Ziele und Mitarbeitenden sehr wenig und wurden laut ihrer Aussage zu wenig darüber informiert. Der tägliche Informationsfluss fehlt aus Sicht der Mitarbeitenden ebenfalls, obwohl man hinsichtlich der Betreuung der Schüler*innen voneinander profitieren könnte. Ebenso bemerken die TS-Mitarbeitenden, dass die Gruppe der Kindergartenkinder in der Tagesschule kleiner geworden sei, da diese nun vermehrt die GTS besuchen, so die TS-Mitarbeitenden. Als Gründe für die fehlende Zusammenarbeit nennen die TS-Mitarbeitenden, dass sie zu wenig Zeit dafür hätten durch die ständigen Wechsel in der Kindergruppe und sich nicht auch noch um die GTS kümmern können. Im Gegensatz zur GTS wechselt die Gruppenzusammensetzung in der TS zum Teil stündlich, dies ist vor allem für die Eltern angenehm, aber für die TS-Mitarbeitenden ist es eher eine Herausforderung. Von der inhaltlichen Gestaltung her sehen die TS-Mitarbeitenden nur wenige Unterschiede zwischen der GTS und der TS. Einige sagen, dass die

Schüler*innen in der TS eher Heimweh haben, weil sie durch die ständigen Wechsel mehr Mühe mit der Eingewöhnung haben. Demgegenüber werden die Partizipationsmöglichkeiten in der GTS und TS sehr ähnlich eingeschätzt. Ausserdem könne es auch ein Vorteil für die Kinder sein, wenn die Gruppenszusammensetzungen wechseln und sie unterschiedliche Erfahrungen mit Mitarbeitenden und Schüler*innen machen können. Im Standort 1 ist die TS gut etabliert, sie besteht seit vielen Jahren und pflegt den Austausch mit Lehrpersonen in ihrem Standort und ebenfalls zur Schulsozialarbeit.

Im Standort 2 besteht ein stärkeres Konkurrenzdenken zwischen GTS und TS. Die TS-Mitarbeitenden wollten zu dieser Beziehung nur ungern Auskunft geben. In diesem Standort sind auch die Funktionen der GTS-Leitung und der TS-Leitung klar getrennt. Die wenigen Gesprächspartner*innen äusserten aber die Befürchtung, dass die GTS die TS verdrängen könnte. Hinsichtlich der Räumlichkeiten, zum Beispiel bei der Nutzung der Turnhalle, besteht eine Konkurrenz zwischen GTS und TS. Ebenfalls wird auch die materielle Ausstattung der GTS als «unfair» bezeichnet. Die TS-Mitarbeitenden haben das Gefühl, dass für sie strengere Regeln gelten als für die GTS. Die TS des Standorts 2 hat auch wenig Kontakt zu den Regelklassen. Die Bereitschaft, die Kooperation mit Schule und Ganztageschule auszubauen, ist grundsätzlich vorhanden.

Im Standort 3 war die GTS-Leitung zu Beginn der Entwicklung 2020 gleichzeitig auch die TS-Leitung. Dadurch erhoffte man sich (insbesondere auf Leitungsebene), dass Synergien zwischen den beiden sehr ähnlichen Arbeitsfeldern genutzt werden können. Jedoch wurde diese Doppelrolle der TS- und GTS-Leitung über die Jahre aufgelöst, da sie als grosse Belastung wahrgenommen wurde. Es scheint, als konnten die erwarteten Synergien nicht oder zu wenig genutzt werden. Bei den Mitarbeitenden der TS ist wenig Wissen über die GTS vorhanden und auch in diesem Standort besteht ein Konkurrenzdenken. So berichten die Mitarbeitenden, die GTS «*nehmen uns die schönsten Räume weg*» (GD TS, 2021). Eine deutliche Herausforderung ist auch hier die gemeinsame Nutzung der Infrastruktur, die zuvor der TS vorbehalten war. Die GTS-Mitarbeitenden, die die TS-Räume nutzen, nehmen ebenfalls Konflikte mit der TS wahr, da die Verantwortlichkeiten bei der gemeinsamen Raumnutzung am Mittag nicht geklärt sind (zum Beispiel wer räumt ab und wischt auf, usw.). Austauschgefässe gibt es auf Ebene der Mitarbeitenden nicht und die TS-Mitarbeitenden sagen, dass sie die GTS-Mitarbeitenden kaum kennen. Eine weitere Herausforderung ist, dass die Schüler*innen der GTS am Mittwoch- und Freitagnachmittag die Betreuungszeit in der TS verbringen sollen, da es zu wenige Anmeldungen in der GTS hat. Dadurch fühlen sich die TS-Mitarbeitenden ausgenutzt, da sie für die Integration dieser Kinder in die Gruppe verantwortlich sind. Die TS-Leitung beschreibt die Gruppendynamik in der TS als herausfordernd, da viele Kinder mit sehr unterschiedlichen Bedürfnissen (individuelle Förderung, Verhaltensauffälligkeiten) in der TS sind. Die TS-Leitung erwartet, dass die GTS mit diesen Schüler*innen besser arbeiten und ihnen einen stabileren Rahmen geben könnte. Insgesamt werden die Beziehungen zwischen TS und GTS aktuell neu ausgehandelt, da verschiedene Funktionen neu besetzt werden.

Insgesamt zeigt diese Darstellung, dass die GTS und TS in allen drei Standorten wenig zusammenarbeiten, und insbesondere die räumlichen Schnittstellen der beiden Betreuungsangebote zu Konflikten führen können. Die Aufgaben und Erwartungen an die GTS sind zum Teil hoch und können dazu

beitragen, dass Mitarbeitende die Angebote direkt miteinander vergleichen und somit eine Abgrenzung entsteht. Dies ist aufgrund der Ähnlichkeit der Aufgaben von GTS-Betreuung und TS-Betreuung verständlich. In den hier dargestellten Standorten wurde die Zusammenarbeit zwischen GTS und TS von den Leitungspersonen zwar mehrfach angeregt, es scheint jedoch an der praktischen Umsetzung aktuell noch zu scheitern.

9.8 Fazit zu den herausfordernden Themenfeldern

Im Überblick über alle Themenfelder wird ersichtlich, dass sich in allen Schulstandorten im Alltag noch Herausforderungen zeigen. Gewisse Gemeinsamkeiten können festgestellt werden, jedoch unterscheiden sich in gewissen Themenbereichen die Herausforderungen auch von Standort zu Standort z. B. aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen, Führungsstrukturen und Teamkonstellationen.

Hinsichtlich der Führung zeigt sich, dass ein aktives Führungsverhalten und Präsenz durch die GTS-Leitung von den Mitarbeitenden sehr geschätzt wird, was sich mit Erkenntnissen aus der Theorie und Forschung deckt. An zwei der drei GTS ist dies bereits der Fall. Die Mitarbeitenden sind froh, wenn die GTS-Leitung sie unterstützt und sie in ihren Anliegen ernst nimmt. Eine GTS-Leitung muss im Rahmen ihrer Anstellung ein Konzept für die GTS erarbeiten sowie deren konkrete Umsetzung planen, ihre Mitarbeitenden bei herausfordernden Situationen unterstützen, sie im Entwicklungsprozess begleiten und führen, die GTS gegen aussen (z. B. Schule, Medien) vertreten und alle administrativen Aufgaben im Hintergrund erledigen. Als besonders herausfordernd empfinden die GTS-Leitung die unterschiedlichen Abrechnungssysteme der kantonal angestellten Lehrpersonen und bei der Gemeinde angestellten Betreuungspersonen. Weiter führt die grosse Personalfluktuations zu einer Instabilität im System, welche die GTS-Leitung auffangen müssen. Alle drei Ganztageschulleitenden sind vom Projekt überzeugt und verfügen über eine Innovationsbereitschaft, sowie ein grosses Engagement. Ebenso berichten die zwei GTS-Leitungen, die eine Doppelrolle als Schulleitung ausüben, von einem Mehrwert, der durch die Doppelrolle generiert wird. An Sitzungen können sie oftmals in beiden Rollen agieren und können Synergien nutzen. Die Doppelrolle einer Führungsperson als GTS-Leitung und TS-Leitung wurde nach einem Jahr aufgelöst, was darauf hindeutet, dass die Synergien zwischen Schulleitung und GTS-Leitung grösser sind als zwischen Schulleitung und TS-Leitung. Auch aus dem Datenmaterial ist ersichtlich, dass die Schulleitung und TS-Leitung weniger Schnittstellen haben als Schulleitung und GTS-Leitung.

Die Arbeitsbedingungen der Mitarbeitenden haben sich im Vergleich zur Arbeit in den Regelklassen oder in der TS sehr stark verändert. Die Lehrpersonen berichten von längeren Arbeitszeiten, einer vermehrten Zusammenarbeit und einem erweiterten Arbeitsinhalt, da sie nicht nur unterrichten, sondern auch betreuen. Zu denselben Ergebnissen kam die Studie von Idel und Schütz (2018). Die Betreuungspersonen aus den Tagesstätten für Schulkinder (Tagi) oder Kindertagesstätten (Kita) (siehe Infobox, Kapitel 6.6.) sind in der GTS mit einer grösseren Kindergruppe konfrontiert. Generell sagen alle Betreuungspersonen, dass sie eine verstärkte Nähe zum Unterricht und eine intensive

Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Personen erleben. Als besonders herausfordernd empfinden alle Mitarbeitenden die langen Tage, die fehlenden Pausen sowie der grössere, nicht entlohnte Arbeitsaufwand. Dieser Mehraufwand wird bereits bei Olk et al. (2011) thematisiert. Im Verlauf der zwei Jahre berichten die Mitarbeitenden aller drei GTS von einer klareren Verteilung der Verantwortlichkeiten im Team, von der Wichtigkeit des Teams hinsichtlich ihres Wohlbefindens und von der gegenseitigen Unterstützung und Wertschätzung. Alle wünschen sich mehr finanzielle, räumliche und zeitliche Ressourcen, um die Qualität des Unterrichts und der Betreuung sowie das Wohlbefinden aller Beteiligten zu steigern.

Aufgrund der verschiedenen Professionen, die in einer GTS arbeiten ist die multiprofessionelle Zusammenarbeit elementar. Obwohl die Lehr- und Betreuungspersonen unterschiedliche berufliche Hintergründe und pädagogische Einstellungen mitbringen, ist ihr gemeinsames Ziel dasselbe, nämlich einen möglichst kindgerechten Tagesablauf zu gestalten. Wie Breuer (2011) betont, ist es für die Lehr- und Betreuungspersonen wichtig, Zuständigkeiten zu definieren und die Professionen in einem bestimmten Grad voneinander abzugrenzen, dennoch findet in gewissen Situationen eine Verschmelzung der Aufgaben und somit eine Entdifferenzierung der fachlich-pädagogischen Tätigkeit statt. Dies ist auch in allen drei untersuchten GTS ersichtlich. Ihrer Ansicht nach ist das Aushandeln der Zuständigkeiten sowie der Einbezug der verschiedenen Perspektiven für einen reibungslosen Alltag zentral, dafür sind regelmässige Absprachen zwischen den Professionen notwendig. Während an zwei Schulen (Standort 2 und 3) die multiprofessionelle Zusammenarbeit sehr stark thematisiert wird, da die beiden Berufsgruppen viel gemeinsame Zeit verbringen, ist die Zusammenarbeit zwischen den Professionen an der GTS 1 sehr beschränkt, da die Aufteilung zwischen Unterricht und Betreuung klar den jeweiligen Professionen zugeteilt sind und die Mittagszeit die einzige Schnittstelle bildet, wo beide Professionen aktiv mit den Schüler*innen arbeiten. Übereinstimmend mit der Studie von Buchna et al. (2016) berichten die Mitarbeitenden der GTS 1 von Lehrpersonen, die eine bestimmende Rolle im Team übernehmen. Dies deckt sich auch mit den Befunden des Reviews von Hochfeld und Rothland (2022), bei welchem eher offene Formen der GTS sich eher in hierarchischen Strukturen zeigen, während sich geschlossene GTS mehr für ein Miteinander aller Beteiligten einsetzen.

Für eine gute Zusammenarbeit ist die Kooperationskultur zentral. Der dazu nötige formelle Austausch hat seit der Eröffnung der Ganztageschule an allen Standorten zugenommen, jedoch sind in der ersten Phase organisatorische und strukturelle Themen dringlicher, zumal einige Austauschgefässe pandemiebedingt nicht durchgeführt werden konnten. Einen gemeinsamen Nenner hinsichtlich der Werte und Haltungen zwischen den Professionen zu finden, ist besonders in der zweiten und dritten Erhebungswelle von Bedeutung. Die verschiedenen Perspektiven werden geschätzt und die Klassenteams werden nun mehrheitlich als stabil angesehen.

An allen drei Standorten wird zum ersten Befragungszeitpunkt von schwierigen Klassenkonstellationen berichtet. Dies kann einerseits darauf zurückgeführt werden, dass die Schüler*innen aus ganz unterschiedlichen Klassen zusammengewürfelt in die GTS-Klassen kamen und möglicherweise die GTS aufgrund besonderer Bedürfnisse ausgewählt haben. Andererseits kann es sein, dass die Strukturen

an der GTS, wie die verlängerten Anwesenheitszeiten in der Schule, die (zu) persönlichen Beziehungen zu den Bezugspersonen sowie das Zusammensein mit denselben Schüler*innen den ganzen Tag, die Schüler*innen herausfordern und sie sich anders verhalten wie in einer Regelklasse. In allen drei GTS stabilisiert sich die Situation im zweiten Jahr der Umsetzung, dies kann damit zusammenhängen, dass die Mitarbeitenden die Schüler*innen besser kennen und die Schüler*innen untereinander als Gruppe zusammengefunden haben. Ausserdem könnte die Entlastung durch die neu generierten, verstärkten Unterstützungsmassnahmen eine Rolle für den entspannteren Umgang mit der Klassensituation geführt haben.

Wie bereits im ersten Bericht zur Erfahrung GTS von Jutzi et al. (2020) deutlich wird, ist es mit Blick auf die Integration ins System Schule nach wie vor so, dass die GTS ein «*System im System ist*» (Jutzi et al., 2020, S. 62) respektive «*ein Seitenwagen in der Schule darstellt*» (GD GTS 1, 2021). Die Mitarbeitenden der GTS berichten von wenigen Schnittstellen zu den Regelklassen und den TS, z. B. bei der gleichzeitigen Nutzung des Pausenplatzes. Die Mitarbeitenden der GTS empfinden die mangelnde Zusammenarbeit und Integration nicht als störend, sie finden es wichtiger, dass die Zusammenarbeit bei ihnen im Team gelingt, als der Kontakt zu den anderen Lehrpersonen des Schulhauses zu pflegen. Für das Kennenlernen und den Austausch mit den anderen Lehrpersonen oder Mitarbeitenden blieb ihnen bis jetzt zu wenig Zeit. Obwohl die Leitungspersonen versuchen, die GTS in die Schule zu integrieren, gelingt dies noch nicht an allen Standorten gleich gut, wobei im Verlauf der Zeit eine Verbesserung festzustellen ist. Dies kann damit zusammenhängen, dass die pandemiebedingten Einschränkungen mehr und mehr weggefallen sind oder dass die GTS nun bereit sind sich mehr gegen aussen zu öffnen.

In den drei hier beschriebenen Standorten zeichnet sich ab, dass sich GTS und TS teilweise als Konkurrenz erleben. Dies ist ähnlich wie in der Vorgängerstudie (Jutzi et al., 2020). Zumeist hat dies damit zu tun, dass die Mitarbeitenden der TS nur wenig über die GTS wissen, da sie keine Schnittstellen im Alltag haben. Laut den TS-Mitarbeitenden ist ihnen nicht klar, was die GTS mehr leisten kann als sie. Sie nehmen jedoch wahr, dass die Mitarbeitenden der GTS hinsichtlich der Räumlichkeiten mehr Privilegien haben. Auch in diesem Themenfeld erweist sich die fehlende Kommunikation als Herausforderung für die Integration. Obwohl sich TS und GTS hinsichtlich der Betreuungsaufgaben sehr ähnlich sind, werden hier Synergien noch nicht entsprechend genutzt.

10 Diskussion

In diesem Projekt wurden drei Ganztageseschulen über einen Zeitraum von 2 Jahren hinweg wissenschaftlich begleitet. Im Zentrum standen die Erfahrungen der Mitarbeitenden, Leitungspersonen, Eltern und Kinder. In dieser Diskussion werden die Erfahrungen Stand Sommer 2022 aus den drei Standorten zusammengefasst und mit der Theorie und dem Forschungsstand in Verbindung gebracht.

Die Hauptfragestellung dieses Forschungsprojektes war, inwiefern sich Veränderungen in den Ganztageseschulen über die Zeit zeigen und ob sich diese zwischen den verschiedenen Standorten vergleichen lassen. Der Vergleich über die Zeit hinweg zeigt bei allen drei Standorten, dass die Eröffnung einer Ganztageseschule an einem Schulstandort nicht nur die dort beschäftigten Mitarbeitenden betrifft, sondern auch einen **neuen Lern- und Lebensort für die Schüler*innen** schafft. Die Reform ist umfassend, das heisst sie betrifft pädagogische und organisatorische Konzepte, die Strategie der Schule hinsichtlich der Öffentlichkeit, die Zusammenarbeit und den pädagogischen Alltag. Um eine solche Reform in der Schule umzusetzen, braucht es aus Sicht von Holtappels und Rollett (2009) eine grosse Innovationsbereitschaft sowie Engagement des Kollegiums und der Leitung. Dies wird auch in den drei untersuchten Ganztageseschulen deutlich. Alle Schulen berichten durch die Einführung der Ganztageseschule von einem deutlichen Mehraufwand sowohl für die Leitung wie auch für die Mitarbeitenden. Dies stimmt mit den Ergebnissen von Olk et al. (2011) überein.

In Anlehnung an die theoretischen Grundlagen sind alle drei Formen des Wandels nach Thom und Ritz (2017) in der Diskussion präsent: **Der Wandel der Strategie, der Struktur und der Kultur**. Wie die Auswertung der Portraits zeigt, befinden sich diese Prozesse jedoch weiterhin in Entwicklung.

Um auf die Fragestellung und Subfragestellungen des Projekts zurückzukommen, lässt sich festhalten, dass alle Ganztageseschulen aufgrund eines wahrgenommenen Bedarfs, einer Nachfrage der Eltern und Kinder eingeführt wurden. **Dieses strategische Vorgehen** erklärt auch, weshalb nicht alle Schulstandorte der Stadt Bern eine Ganztageseschule führen. Die aktive Projektleitung sowie eine transparente und häufige Kommunikation wirkt laut den Leitungspersonen positiv auf die Bekanntheit der Ganztageseschule bei den Regelklassenlehrpersonen und auch bei den Eltern. Nach wie vor ist die Nachfrage der Eltern gross, es sind in allen Standorten weitere Klassen in Planung. Eine Herausforderung, die auch Thom und Ritz (2017) beschreiben, ist die Trägheit der Verwaltung. Die Ganztageseschulleitungen berichten immer wieder, dass sie gerne früher mit der Eröffnung der Ganztageseschule begonnen hätten, jedoch die Finanzierung ein zentrales Thema war. Sie beschreiben auch, dass sie bei Anträgen z. B. für Ressourcen sehr lange auf eine Antwort warten müssen, was das Vorantreiben der (Weiter-) Entwicklung verunmöglichte.

Die **Strukturen wurden im Rahmen der Möglichkeiten der Volksschule** angepasst. Es wird davon berichtet, dass sich die Ganztageseschule gut mit dem Lehrplan 21 und mit altersdurchmischem Lernen vereinbaren lasse. Die Mitarbeitenden nehmen insbesondere die Zusammenarbeit als erfolgskritisch wahr. Diese werde trotz der positiven Entwicklungen über die Zeit immer noch nicht befriedigend umgesetzt. Veränderungen nehmen die Mitarbeitenden in Bezug auf ihre eigene Rolle und Tätigkeiten im

Alltag wahr. Lehrpersonen beschreiben, wie sie versuchen, sich im neuen Betreuungsbereich zurecht zu finden. Betreuungspersonen sind teilweise noch unsicher, wenn sie in der Schule als Unterrichtsassistenten aushelfen.

Im **Bereich Kultur** verspricht sich insbesondere die Wirkungsforschung eine positive Entwicklung der Schüler*innen der Ganztageschulen im Gegensatz zur Regelschule. Anhand der vorhandenen Daten kann diese These weder befürwortet noch widerlegt werden. Die Lernkultur verändert sich insofern, dass selbstständiges Arbeiten in der Ganztageschule mehr zum Zug kommt, möglicherweise ist dies auf die grössere Altersdurchmischung zurückzuführen oder auf veränderte pädagogische Vorstellungen. Die Lehrpersonen berichten, dass sie offenere Formen des Unterrichtens aufgrund des Projektes ausprobieren und etablieren können. Dies ist jedoch nicht in allen Standorten gleich stark zu beobachten. Die Auswertung zum Wohlbefinden zeigt, dass es den Schüler*innen in der Ganztageschule grundsätzlich gut geht und sich ihre Bewertung über die Zeit hinweg positiv entwickelt, was aufgrund der vorhandenen Daten auch zu erwarten ist. Vor allem im Kapitel 7 bei der detaillierten Beschreibung der Standorte betonen die Mitarbeitenden immer wieder, wie gut es den Schüler*innen in der Ganztageschule gehe und auch, wie stark die Eltern davon profitieren würden. Der Kulturwandel ist jedoch, wie Thom & Ritz (2017) beschreiben, ein Lernprozess für die gesamte Organisation und ist deshalb in der längerfristigen Perspektive zu betrachten (mehr als zwei Jahre). Es ist davon auszugehen, dass sich im Bereich Pädagogik und Kultur erst in den nächsten Jahren verschiedene Ausdifferenzierungen zeigen werden.

In Anlehnung an das Phasenmodell von Glasl et al. (2010) zeigt sich, dass sich einige Ganztageschulen als noch in der Pionierphase befindlich beschreiben. Dies wird im Kapitel 7 in der Welle 3 damit begründet, dass häufige Personalwechsel und Veränderungen im Team, in der Struktur oder der Räumlichkeiten dazu führen, dass sich die Mitarbeitenden immer wieder neu orientieren und einen gemeinsamen Bezugspunkt finden müssen. Andere Ganztageschulen haben die Phase der Differenzierung nach eigener Aussage schon überwunden und freuen sich über klare Strukturen und geregelte Verantwortlichkeiten. Die Integrationsphase wird z. B. vom Standort 2 beschrieben, aber die Ausdifferenzierungsphase ist nach zwei Jahren noch in keinem Standort Realität. Die Ganztageschule kann also, wie die Thesen in Kapitel 3 beschreiben einerseits als Weiterentwicklung des gesamten Schulstandorts wahrgenommen werden, weil nun eine neue Form der Kombination von Unterricht und Betreuung den Eltern zur Wahl steht. Dabei ist zu berücksichtigen, wie die Bewerbung der Ganztageschule gemacht wird und welche Erwartungen damit geschürt werden. Einige Mitarbeitenden berichten, dass sie nicht alles leisten können, was von ihnen erwartet würde (insbesondere von den Eltern). Die Ganztageschule ist auch ein in sich geschlossenes System, welches sich in den beschriebenen Entwicklungsphasen entwickelt. Diese Projektorganisation verlangt einen zusätzlichen Aufwand von Leitungspersonen und Mitarbeitenden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass viele Äusserungen der Akteur*innen und Perspektiven auf **positive Erfahrungen** schliessen lassen. Die Mitarbeitenden berichten von einem Mehrwert, da

sie die Schüler*innen besser kennen und dadurch auch ihren Unterricht mehr an den Bedürfnissen der Schüler*innen ausrichten können, was sie schätzen. Ausserdem lernen sie die Schüler*innen noch von einer anderen Seite kennen und können neben den fachlichen Kompetenzen auch vermehrt die überfachlichen Kompetenzen fördern. So werden nach Aussagen der Mitarbeitenden besonders die sozialen Kompetenzen der Schüler*innen geschult, was auch bereits in anderen Studien belegt wurde (Eisnach, 2011; Fischer et al., 2011b). Darüber hinaus berichten die Mitarbeitenden von einer grösseren Nähe zu den Schüler*innen, welche im Zusammenhang mit einer klaren Führung zu einer Beruhigung der Klassensituationen führte und das Verhalten der Schüler*innen positiv beeinflusste, was mit den Ergebnissen der Studie von Fischer et al. (2011b) übereinstimmt. Die Mitarbeitenden empfinden auch die verschiedenen Perspektiven der unterschiedlichen Berufsgruppen als Bereicherung und berichten von einer Erweiterung ihres Horizonts sowie persönlicher Weiterentwicklung durch das Ganztageschulsetting. Dies zeugt von einer funktionierenden multiprofessionellen Zusammenarbeit, denn die Lehr- und Betreuungspersonen tauschen sich nicht nur aus, sondern sind auch gewillt, voneinander und miteinander zu lernen. Das Team wird auch sehr oft als Quelle des Wohlbefindens beschrieben. Die Lehr- und Betreuungspersonen schätzen einander und sind froh über die Unterstützung, die sie sich gegenseitig geben können.

Im Kapitel 9 wurden die Herausforderungen anhand spezifischer Themenfelder zusammengefasst. Sie lassen sich in standortspezifisch und systembedingte Herausforderungen unterscheiden.

- **Standortspezifische Herausforderungen** haben sich aus dem jeweiligen Kontext der Ganztageschule ergeben und daraus, welche Massnahmen im Rahmen der Einführung ergriffen wurden. Standortspezifische Rahmenbedingungen werden direkt durch Mitarbeitende und Leitungspersonen gesteuert, Veränderungen können somit direkt beeinflusst werden und zeugen von Innovationsbereitschaft. Dazu gehört z. B. die *Zusammensetzung der Teams* oder die *Führungsstruktur und die Integration in die Schule*. Diese Prozesse sind abhängig von der Kultur und Tradition des jeweiligen Standorts. Ebenso spielt die Haltung der Leitungsperson und ihre strategische Ausrichtung dafür eine zentrale Rolle. Die Ganztageschulleitung ist mit der Herausforderung konfrontiert, dass sie ein neues Schulmodell in die bestehenden Strukturen der Schule integrieren und gleichzeitig den Mitarbeitenden Handlungs- und Gestaltungsspielraum geben muss. Dies wurde bereits im Vorgängerprojekt thematisiert und zeigt sich nun auch im Themenbereich Führung (Kapitel 9.1). Auch die Klassenkonstellation scheint ein standortspezifisches Problem zu sein, da diese eng mit der jeweiligen Bewerbung oder Ankündigung des Angebots der Ganztageschule in Verbindung steht. In beiden Themenbereichen konnte man auf die jeweiligen Standortbedingungen meist gut im Laufe der Zeit reagieren.
- **Systembedingte Herausforderungen** sind Themen, die unabhängig vom Standort genannt wurden. Systembedingte Herausforderungen führen oft zu Missstimmung, Schuldzuweisungen und Frustration. Dies könnte damit in Verbindung stehen, dass die Mitarbeitenden oder Leitungspersonen diese nicht direkt verändern oder bestimmen können. Es kann dadurch ein Gefühl des «Ausgeliefertseins» entstehen. Dies betrifft die *Räumlichkeiten*, die von den

Mitarbeitenden als nicht ideal bezeichnet werden. Es wird aus den Ausführungen der Mitarbeitenden klar, dass nicht alle Qualitätsstandards der HUGS (Tietze & Rossbach, 2005) berücksichtigt werden. Einige Standorte haben sich inzwischen gut organisiert und nutzen viele Räume der Schule, andere sind auf die bestehenden Räume beschränkt. In allen Standorten besteht diesbezüglich Entwicklungspotential und die Mitarbeitenden wünschen sich mehr Gestaltungsspielraum, damit der Freizeit auch ein hoher Wert beigemessen werden kann, und dafür anregungsreiche Orte und auch Rückzugsmöglichkeiten bestehen. Die meisten Ganztageseschulstandorte haben zwei Hauptzimmer je für Unterricht und Betreuung. Diese werden mehrfach genutzt, was die Notwendigkeit von Absprachen erhöht. Auch die zeitlichen Ressourcen und Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und Betreuungspersonen stellt noch eine Herausforderung dar. Obwohl eine stärkere Verbindung und Verknüpfung erreicht wurde, berichten viele Mitarbeitende, dass sie stark belastet sind und die Zusammenarbeit als «Freiwilligenarbeit» auffassen. Die Zusammenarbeit in der Ganztageseschule braucht mehr Ressourcen, weil mehr Personen – also 2-3 Lehr- und 2-3 Betreuungspersonen – zum Team gehören. Dies erhöht die Ansprüche an Kommunikation und die Entwicklung gemeinsamer Werte. Auch für diese Entwicklung war bis anhin noch wenig Zeit in den verschiedenen Standorten. Alle Mitarbeitenden sind der Meinung, dass zu wenige Zeitfenster für die Kooperation vorhanden sind, der Austausch jedoch unbedingt intensiviert werden sollte. Dies deckt sich mit der Studie des StEG-Konsortiums (2019) und den Erkenntnissen von Hochfeld und Rothland (2022).

Methodische Reflexion:

Aus methodischer Sicht haben sich die Interviews sowie Gruppendiskussionen mit den Mitarbeitenden der Ganztageseschule als sehr sinnvoll und ergiebig erwiesen. In den Interviews mit den Leitungspersonen konnte gezielt nachgefragt werden, wie die Entwicklung an der jeweiligen Schule voranschreitet und welche Erfahrungen sie als Leitungspersonen machen. Die Lehrpersonen und Betreuungspersonen haben indes im Rahmen der Gruppendiskussionen die gemeinsamen Haltungen diskutiert. Sie haben es geschätzt, dass das Forschungsteam der PHBern sich für sie und ihre Entwicklung interessiert und sie als Betroffene und Beteiligte direkt befragt. Aus Perspektive der Forschenden war es ebenfalls interessant, die Entwicklungen über die Zeit zu verfolgen und Prozesse, Motivationen und Haltungen immer besser zu verstehen. Über die Jahre hinweg ist eine positive Austauschbeziehung und ein hohes Vertrauen zwischen Forschenden und Mitarbeitenden der Ganztageseschulen entstanden. Im Rahmen der Transfertagung wurde den Mitarbeitenden die Möglichkeit geboten, sich mit den Forschenden, untereinander und auch mit Vertretungen der städtischen Behörde auszutauschen. Die Fragebogenbefragung wurde als Ergänzung zu den Interviews und Gruppendiskussionen eingesetzt, um die Perspektive der Schüler*innen und Eltern erfassen zu können. Dabei hat sich gezeigt, dass die Aussagen der jüngeren Schüler*innen aus dem Zyklus 1 mit Vorsicht interpretiert werden müssen. Die Rückmeldungen der Lehrpersonen waren teilweise so, dass einige der jüngsten

Schüler*innen die Fragen wahrscheinlich nicht so gut verstanden haben. Ausserdem wäre eine Vergleichsstichprobe sehr sinnvoll, weil dies einen direkten Vergleich mit Gleichaltrigen in Regelklassen ermöglichen würde. Aufgrund der begrenzten finanziellen Mittel wurde dies jedoch in dieser Studie nicht umgesetzt. Aus methodischer Sicht wäre es auch eine grosse Herausforderung gewesen, eine Vergleichsklasse mit ähnlichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen zu finden.

11 Fazit

Durch das Projekt «Erfahrung Ganztageschule Phase 2» konnten drei verschiedene Ganztageschulen über zwei Jahre begleitet werden. Dies ermöglichte den Vergleich zwischen unterschiedlichen Standortbedingungen und deren Auswirkung auf die Entwicklung einer Ganztageschule. Ein grosser Vorteil für diese Begleitforschung war, dass die Ganztageschulen zum selben Zeitpunkt eröffnet wurden und somit eine Gleichzeitigkeit der Entwicklungen bestand. Als Herausforderung für die Umsetzung des Forschungsprojekts ist demgegenüber die Parallelität zwischen Forschung und Weiterentwicklung in der Praxis zu nennen. Wie in Kapitel 6.6. beschrieben, sind verschiedene politische und praktische Entwicklungen über die Zeit zu verzeichnen, die einigen Entwicklungen vielleicht mehr Gewicht und Schub verliehen haben. Zwischen den Ganztageschulen gab es wenig Austausch und auch wenig Vorgaben von der städtischen oder kantonalen Behörde. Bei der Interpretation der Ergebnisse war es deshalb wichtig, den Kontext und die Begründungen der Entwicklungsschritte zu berücksichtigen. Z. B. wird im Forschungsprojekt ersichtlich, dass sich sehr unterschiedliche Führungsstrukturen in den Ganztageschulen ausgebildet haben. Ebenfalls sind die alltäglichen Situationen sich zwar ähnlich, aber durch die unterschiedlichen Konzepte und Verständnisse der dort arbeitenden Personen geprägt. Die Gemeinsamkeiten zwischen den Ganztageschulen sind mit den strukturellen Aspekten verknüpft. Insbesondere sind hier Arbeitsbedingungen, Möglichkeiten für Zusammenarbeit und Konstanz zu prüfen, damit weitere Meilensteine erreicht werden können. Erfreulicherweise berichten alle Ganztageschulen von positiven Entwicklungen sowie einer Anpassung und Konsolidierung der aktuellen Situation. Keine der Ganztageschulen hat jedoch den Veränderungsprozess bis hin zur Ausdifferenzierungsphase beschritten und es sind weitere Unterstützungsmassnahmen – z. B. anhand von Ressourcen – und Entwicklungen notwendig, um die Vorteile der Ganztageschule entsprechen ausnutzen zu können.

12 Ausblick und Empfehlungen

Im folgenden Kapitel werden weiterführende Ideen für die Entwicklung und Weiterentwicklung von Ganztageschulen formuliert. In der vorliegenden Studie wurden Ganztageschulen in einer städtischen Umgebung dargestellt. Es stellt sich nun die Frage, inwiefern diese Ergebnisse auf andere Situationen z. B. in einem ländlicheren Gebiet oder in anderen Kantonen übertragen werden können. In

Anlehnung an die Schulentwicklungstheorie – wie in Kapitel 2 beschrieben – ist die Einzelschule in ihrem spezifischen Kontext zu verstehen, da Strukturen und Prozesse auf diese Rahmenbedingungen passen müssen. Insbesondere die Vision, der Zweck und das Ziel der Ganztagesesschule müssen mit dem jeweiligen Kontext und den Anforderungen der Eltern übereinstimmen. Die im Folgenden dargestellten Empfehlungen sollen deshalb allgemein formuliert sein, damit sie nicht nur auf die hier beschriebenen Kontexte anwendbar sind. Daraus werden konkrete Empfehlungen für Schulen abgeleitet, die sich für die Eröffnung einer Ganztagesesschule interessieren. Die Reihenfolge der Empfehlungen zeigt dabei keine Priorisierung an.

12.1 Prozessmodell für die Entwicklung einer Ganztagesesschule

Insgesamt lässt sich die Entwicklung der Ganztagesesschulen im Rahmen dieser zwei Jahre als Prozess darstellen, der durch die Fokussierung der Prozessmerkmale aktiv gesteuert werden kann. Der Entwicklungsprozess ist nicht linear zu verstehen, sondern als eine Abfolge von zentralen Handlungsschwerpunkten, die anhand der Rückkoppelungseffekte immer wieder durchlaufen werden können. So kann es sein, dass die Ganztagesesschulen Aspekte der Strategie nach zwei Jahren neu überarbeiten und definieren müssen, auch wenn diese schon einmal gefestigt und kommuniziert waren. Dies erfordert ein hohes Mass an Engagement und Innovationsbereitschaft des Personals und der Leitungsperson.

In Abbildung 19 wird dargestellt, welche Gemeinsamkeiten die Prozesse in allen Standorten auszeichnen und wo noch Weiterentwicklungen angestossen werden können.

- Im Bereich der Strategie ist es wichtig, dass als erstes ein Problembewusstsein geschaffen wird. Worum geht es bei der Entwicklung der Ganztagesesschule? Welche Bedürfnisse der Gemeinde, welche Herausforderungen der Gesellschaft sollen damit abgedeckt werden? Es braucht eine Idee davon, welche Zielgruppe hier angesprochen werden soll: Sind es die Eltern, die sich ein reformpädagogisches Schulkonzept wünschen oder eher Eltern, die einen hohen Betreuungsbedarf aufweisen? Aus dieser Überlegung entsteht die Projektidee, die von bestimmten Personen getragen wird. Auch dies beeinflusst wiederum die Ausgestaltung der Ganztagesesschule. Es bietet sich an, schon früh eine Projektleitung einzusetzen, z. B. eine Person, die schon Erfahrung in der Schulleitung hat und/oder auch das Tagesschulgeschäft gut kennt. Theoretisch wäre dann eine Ausarbeitung von Planungspapieren sinnvoll: ein Konzept, ein Leitbild, ein Mehrjahresplan, inklusive Finanzplanung sowie Stellenbeschriebe und Reglemente. In der Praxis haben wir festgestellt, dass dieser Schritt oft übersprungen wurde, denn man hatte zu wenig Zeit, um in die Konzeptarbeit zu investieren.
- Auch die Erarbeitung der Struktur benötigt Zeit. Ist das Budget gesprochen, müssen Entscheidungen hinsichtlich des Baus, der Räumlichkeiten und Gestaltung getroffen werden. In den untersuchten Ganztagesesschulen wurden die Anstellungen der Mitarbeitenden informell

gehandhabt, z. B. wurden Lehrpersonen der Schule angesprochen und eingeladen. Hinsichtlich des Personalgewinns kann berücksichtigt werden, dass diese oft eine sehr hohe Eigenmotivation und ein überdurchschnittliches Engagement mitbringen. Denn sie müssen sich insbesondere im ersten Jahr mit einer erhöhten Belastung auseinandersetzen. Dies zeigt sich in unserer Studie in allen Gruppendiskussionen.

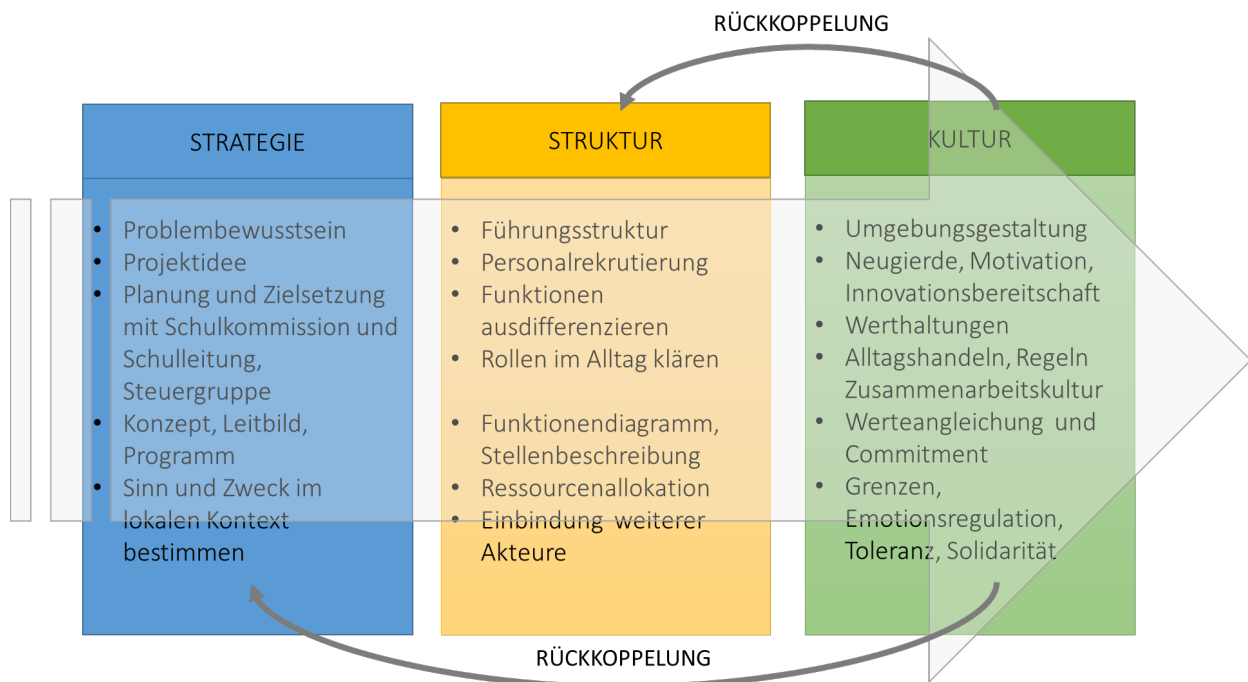


Abbildung 19: Drei Wege des Wandels in der Ganztageschule (zyklisches Modell)

- Auf Ebene der Kultur sind die Multiprofessionalität und die unterschiedlichen Rollen eine Herausforderung. Die meisten Mitarbeitenden haben eine grosse Motivation, Neugierde und Innovationsbereitschaft mitgebracht. Das ist auch wichtig, denn das erste Jahr ist für die Mitarbeitenden eine Herausforderung. Sie müssen sich als Team zuerst finden und den Alltag gemeinsam in Angriff nehmen. Werthaltungen – die auch aufgrund des professionellen Habitus unterschiedlich sein können – müssen zuerst ausgelotet werden. Z. B. können sich die pädagogischen Vorstellungen eines Sozialpädagogen und einer Lehrerin unterscheiden. Diese Vorstellungen können bereits vor Schulbeginn in einem Konzept zusammengetragen und festgehalten werden.

Ganz wichtig in diesem Entwicklungsprozess ist, dass es nicht ein linearer Prozess ist. Wir gehen davon aus, dass es sinnvoll ist, auf strategischer Ebene zu starten und sich dann zur Struktur und Kultur vorzuarbeiten. Jedoch gibt es ständig Rückkoppelungen und Anpassungen. Es ist also eher ein zirkulärer Prozess.

Die Aspekte, die als positiv für die Klassenkonstellation wahrgenommen werden, können insbesondere dazu beitragen, dass die Mitarbeitenden der Ganztageschule besser mit den unterschiedlichen Anforderungen und Bedürfnissen der Schüler*innen umgehen können. Da die Teilnehmendenzahl der

Schüler*innen in der Ganztageschule begrenzt ist und gleichzeitig eine minimale Klassengrösse erreicht werden muss, entsteht in den verschiedenen Standorten ein Spannungsfeld zwischen Nachfrage und einer bewussten Klasseneinteilung, die dann auch zu einer Ablehnung von Schüler*innen führen könnte. Somit ist die Klassenkonstellation oder die Zusammensetzung der Klasse auch ein bildungspolitisches Thema. Denn die Ganztageschule ist offiziell nicht mit zusätzlichen Ressourcen ausgestattet und kann somit den Schüler*innen auch nicht grundsätzlich mehr bieten als Unterricht und Tagesschule. Das heisst, dass die Erwartungen der Eltern an die individuelle Förderung und Begleitung möglicherweise zu hoch sind. Falls dies konkrete Ziele der Ganztageschule sein sollten, müssten Pensen, Betreuungsschlüssel und Unterstützungsmöglichkeiten für die Lehrpersonen und Betreuungspersonen in der Ganztageschule erhöht werden, damit sie mit dieser erhöhten Belastung umgehen können. Die Ganztageschulen erreichen die Ziele der konstanten Gruppen und Beziehungen, jedoch ist dies durch die verstärkte Beziehungsarbeit mit einer erhöhten Belastung der Mitarbeitenden verbunden. Dafür müssten Mitarbeitende der Ganztageschule vorbereitet und auch entlohnt werden können.

12.2 Empfehlungen

- 1) Personal: bewusste Einstellung von Personen mit unterschiedlichem Hintergrund in der Betreuung, denn dies bedingt, wie Betreuung und Unterricht zusammenwachsen.
 - a. Mit Fachperson Betreuung als professioneller Hintergrund > sind stark in Betreuung aber weniger interessiert am Unterricht, können als Hilfskräfte im Unterricht eingesetzt werden
 - b. Mit sozialpädagogischem Hintergrund > sind stark in der Freizeitgestaltung, weniger Erfahrung mit jungen Schüler*innen und ihren Bedürfnissen
 - c. Lehrpersonen in der Betreuung > sind stark in der Strukturierung und inhaltlichen Gestaltung von Aktivitäten, weniger interessiert an Betreuung junger Schüler*innen (Essen, WC, Hygiene/Pflege) und evtl. auch weniger sensibilisiert auf das freie Spiel
 - d. Zivildienstleistende/Praktikant*innen > sind teilweise nur kurzzeitig im Einsatz und können ergänzend und nicht ersetzend eingeplant werden

- 2) Arbeitsbedingungen: Lehrpersonen und Betreuungspersonen brauchen Pausen, die sie an einem Ort ausserhalb der Ganztageschule verbringen können, damit sie nicht ständig erreichbar und in Beziehung mit den Schüler*innen und den anderen Mitarbeitenden bleiben müssen.
 - a. Lehrpersonen sollen nicht «durcharbeiten» und auch noch gleich die Mittagsbetreuung übernehmen, brauchen über den Tag verteilt eingeplante Pausen
 - b. Betreuungspersonen sollen auch fixe Pausenzeiten haben

- 3) Führung: Personalunion Ganztageschule und Regelklasse kann zu einer Entlastung beitragen, weil Synergien genutzt werden können.

- a. Z. B. hinsichtlich der Teilnahme an Sitzungen,
 - b. Konzept und Strategie
 - c. Zusammenarbeit mit weiteren schulexternen Akteur*innen
 - d. Zusammenführung der Teams der Ganztageschule und der Regelklassen
 - e. Bewusste Auswahl von Schüler*innen, die in die Ganztageschule gehen/ Überblick über Klassenkonstellation
 - f. wie auch hinsichtlich der Personaladministration
- 4) Teamentwicklung: Durch die multiprofessionelle Zusammenarbeit müssen neue Strukturen, aber auch Werte und Haltungen im Team ausgehandelt werden.
- a. Prozessbegleitung durch Fachpersonen vor und nach der Eröffnung der Ganztageschulklassen
 - b. Bewusstes Diskutieren und Abgleichen pädagogischer Haltungen
 - c. Ausarbeiten und Weiterentwickeln von Rollen und Aufgaben im Alltag
- 5) Qualitätssicherung: Obwohl die Mitarbeitenden selten alleine in der Ganztageschule arbeiten, ist eine Reflexion des alltäglichen Handelns und das Besprechen von herausfordernden Situationen sinnvoll.
- a. Intervision mit Lehr- und Betreuungspersonen aus anderen Ganztageschulen bzw. von anderen Ganztageschulklassen.
 - b. Hospitationen durch interessierte Lehr- und Betreuungspersonen können helfen, das Verständnis für die Ganztageschule am Standort und darüber hinaus zu fördern und dienen gleichzeitig als Möglichkeit der Reflexion
- 6) Gestaltung des Alltags: Um eine gute Rhythmisierung zu ermöglichen, sollen Rituale für Übergänge gezielt eingesetzt werden.
- a. Lesen von Büchern beim Übergang zwischen Betreuung am Mittag und Nachmittagsunterricht
 - b. Bewegungspause vor dem Mittag zur Kompensation des Schulwegs
 - c. Immer dieselben Zeichen für Übergänge nutzen (z. B. Gong, Aufräummusik)
- 7) Raumkonzept: Überlegen eines konkreten Raumkonzepts, welches im Rahmen der Gegebenheiten der jeweiligen Schule möglich ist.
- a. Mind. 2 Räume: 1 Raum zum Unterrichten und 1 Raum zum Betreuen
 - b. Küche mit Essbereich
 - c. Rückzugsmöglichkeiten
 - d. Räume mit verschiedenen Funktionsbereichen gestalten (z. B. Lesecke, Malecke, Bauecke)

- 8) Integration von Unterricht und Betreuung: Gemeinsam sollen die Themen des Unterrichts mit den Betreuungspersonen besprochen und Rahmenbedingungen für den Einsatz bestimmter Materialien in der Betreuung definiert werden.
 - a. «Fächli» mit nicht fertigen Unterrichtsblättern auch während Betreuung zugänglich
 - b. Bewusste Verlegung einer Bastelaufgabe in die Betreuung
 - c. Besprechung von Unterrichtsthemen an Alltagsbeispielen im Rahmen der Betreuung

- 9) Lernkultur – Lehrpersonen setzen andere Unterrichtsformen in ihrem Unterricht ein und fördern die Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Motivation der Schüler*innen für ihr Lernen.
 - a. Selbstständiges Erledigen von Aufgaben
 - b. Wochenplanarbeit, Projektarbeit
 - c. Anregende Aufgabenstellungen zum Weiterdenken
 - d. Interesse der Schüler*innen durch gezielte Auswahl der Themen anregen
 - e. Individualität der Schüler*innen in den Fokus stellen und verschiedene Zugänge ermöglichen

13 Verzeichnisse

13.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell zu Aspekten der Wirksamkeit / Qualität von Ganztageseschulen (adaptiert von Scheerens, 1990; Becker & Willems, 2015 u.a.)	16
Abbildung 2: Eigene Darstellung in Anlehnung an das Organisationsentwicklungsmodell nach Glasl et al. (2010)	18
Abbildung 3: Kooperationsmodell (in Anlehnung an Dizinger & Böhm-Kasper, 2019)	27
Abbildung 4: Drei Formen der Rhythmisierung nach Burk (2006, S. 35)	34
Abbildung 5: Zirkularität des Forschungsprozesses zwischen Forschungsphasen und Praxisbezug	38
Abbildung 6: Beispiel eines Codes aus dem Kategoriensystem	44
Abbildung 7: Kategoriensystem	45
Abbildung 8: Organigramm des GTS-Standorts 1	49
Abbildung 9: Organigramm des GTS-Standorts 2	50
Abbildung 10: Organigramm des GTS-Standorts 3	51
Abbildung 11: Einkommensverteilung	55
Abbildung 12: Beispiel von Räumlichkeiten einer Ganztageseschule	57
Abbildung 13: Ich gehe gerne in die Schule.	115
Abbildung 14: In der Schule mache ich gerne etwas gemeinsam mit andern.	120

Abbildung 15: Ich komme mit den Erwachsenen in der Schule gut aus. _____	122
Abbildung 16: Kam es in den letzten Wochen vor, dass du erschöpft nach Hause gekommen bist? _____	123
Abbildung 17: In der Schule darf ich auch etwas für mich alleine machen. _____	127
Abbildung 18: Vereinbarkeit. _____	129
Abbildung 19: Drei Wege des Wandels in der Ganztageschule (zyklisches Modell)	167

13.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Untersuchungsdesign des Projekts «Erfahrung Ganztageschule in der Stadt Bern – Phase 2» _____	40
Tabelle 2: Beispielstundenplan Zyklus 1 _____	52
Tabelle 3: Beispielstundenplan Zyklus 2 _____	52

14 Literaturverzeichnis

- Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung. (2008, 8. Juli). *Organisation und Schulführung, Umsetzungshilfe für Gemeinden*. Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung (AKVB).
- Andresen, S., Richter, M. & Otto, H.-U. (2011). Familien als Akteure der Ganztageschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(S3), 205–219. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0236-x>
- Appel, S. & Rutz, G. (1998). *Handbuch Ganztageschule: Konzeption, Einrichtung und Organisation*. Reihe Politik und Bildung: Bd. 13. Wochenschau Verlag.
- Bildungs- und Kulturdirektion. (2022). *Ganztageschulen*. Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung (AKVB). <https://www.akvb-gemeinden.bkd.be.ch/de/start/angebote-der-gemeinde/tagesschulangebote/tagesschulangebote-eroeffnen-und-fuehren/ganztageschulen.html>
- Breuer, A. (2011). Lehrer-Erzieher-Teams. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztageschulische Kooperation und Professionsentwicklung* (S. 85–101). Beltz.
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an Ganztägigen Grundschulen: Kooperation Als Differenzierung Von Zuständigkeiten*. Schule und Gesellschaft. Springer.
- Brisch, K. H. (Hrsg.). (2021). *Fachbuch Klett-Cotta. Bindung und psychische Störungen: Ursachen, Behandlung und Prävention*. Klett-Cotta.
- Brisson, B., Heyl, K., Sauerwein, M., Theis, D. & Fischer, N. (2017). *Leitfaden StEG-Tandem. Konzeptuelle Weiterentwicklung von Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten. Studie zur Entwicklung von Ganztageschulen*. StEG-Konsortium.

- Brydon-Miller, M., Greenwood, D. & Maguire, P. (2003). Why Action Research? *Action Research*, 1(1), 9–28. <https://doi.org/10.1177/14767503030011002>
- Buchna, J., Coelen, T., Dollinger, B. & Rother, P. (2016). Normalisierte Hierarchie in Ganztagsgrundschulen: Empirische Befunde zur innerorganisationalen Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 36, 283–299.
- Bueb, B. (2010). Ganztagssschule - Schule der Zukunft? In C. Nerowski (Hrsg.), *Ganztagssschule organisieren - ganztags Unterricht gestalten* (S. 19–32). University of Bamberg Press.
- Bundesamt für Statistik. (2020). *Familien- und schulergänzende Kinderbetreuung im Jahr 2018*. <https://www.swissstats.bfs.admin.ch/collection/ch.admin.bfs.swissstat.de.issue200120191800/article/issue200120191800-01>
- Bundesamt für Statistik. (2021). *Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren in Privathaushalten nach Haushaltstyp und Migrationsstatus*. Bundesamt für Statistik (BFS). <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/integrationindikatoren/indikatoren/privat-haushaltstyp.assetdetail.20164362.html>
- Bundesamt für Statistik. (2022). *Erwerbs-, Haus- und Familienarbeit*. Bundesamt für Statistik (BFS). <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/familien/erwerbs-haus-familienarbeit.html>
- Burk, K. (2006). *Zeit und Rhythmus in der Ganztagessschule*. Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. <https://doi.org/10.25656/01:17643>
- Buske, R. (2014). *Die Entwicklung kollektiver Innovationsbereitschaft von Lehrerkollegien. Eine theoretische Modellierung und empirische Untersuchung im Längsschnitt*. Verlag Empirische Pädagogik.
- Chiapparini, E. (2017). *Förderung des Wohlbefindens von Kindern durch die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte und Fachpersonen Tagesstrukturen: Zwei Literaturarbeiten und eine empirische Untersuchung auf Kindergartenstufe in der Stadt Basel*. Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW.
- Chiapparini, E., Scholian, A., Kappler, C. & Braunschweig, P. S. (2020). Erweiterte institutionalisierte Freizeit an Tagesschulen und ambivalente Bedeutsamkeit aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern, sozialpädagogischen Fachkräften, Lehrkräften und Eltern. In E. Schilling & M. O'Neill (Hrsg.), *Frontiers in Time Research: Einführung in die interdisziplinäre Zeitforschung* (S. 211–234). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31252-7_10
- Children's Worlds Project. *International Survey of Children's Well-Being*. Children's Worlds Project (IS-CWeB). <https://iscweb.org/>
- Cloos, P. (2010). Narrative Beobachtungsprotokolle. In F. Heinzl, W. Thole, P. Cloos & S. Königter (Hrsg.), *"Auf unsicherem Terrain": Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 181–191). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Coelen, T., Wagener, A. L. & Züchner, I. (2013). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Ganztagschulen: 1 Expertise für das „Zentrum Eigenständige Jugendpolitik“*. http://www.allianz-fuer-jugend.de/downloads/Expertise_Coelen-Wagener-Zchner.pdf
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2011). Choosing a Mixed-Methods-design. In J. W. Creswell & V. L. Plano-Clark (Hrsg.), *Designing and conducting mixed methods research* (S. 53–106). Sage.
- Cuvit, C. (2018). *Tagesschulen im Kanton Bern: Reportingbericht Schuljahr 2016/17*. Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Dedering, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19534-6>
- Direktion für Bildung, Soziales und Sport. (2017). *Neuregelung Tagesbetreuung: Reglement vom 30. März 2006 über das Schulwesen (Schulreglement, SR; SSSB 430.101); Teilrevision*. Direktion für Bildung, Soziales und Sport (BSS).
- Direktion für Bildung, Soziales und Sport. (2020). *Reform der Schulstrukturen und Neuregelung Tagesbetreuung: Reglement vom 30. März 2006 über das Schulwesen (Schulreglement, SR; SSSB 430.101); Teilrevision*. Bern. Direktion für Bildung, Soziales und Sport (BSS).
- Dizinger, V. & Böhm-Kasper, O. (2019). Interprofessionelle Kooperation. In M. Haring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 752–764). Waxmann.
- Dollinger, S. (2010). Wie kann sich „gute“ Ganztagschule entwickeln? Theorie und Praxis von Gelingensfaktoren gebundener Ganztagschulen. In C. Nerowski & U. Weier (Hrsg.), *Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis: Bd. 2. Ganztagschule organisieren - ganztags Unterricht gestalten* (S. 135–152). University of Bamberg Press.
- Dollinger, S. (2014). *Ganztagschule neu gestalten: Bausteine für die Schulpraxis. Pädagogik Schulentwicklung*. Beltz.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P. & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294–309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Eckey, H.-F., Kosfeld, R. & Türck, M. (2005). Nichtparametrische Tests. In H.-F. Eckey, R. Kosfeld & M. Türck (Hrsg.), *Wahrscheinlichkeitsrechnung und Induktive Statistik* (S. 261–278). Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83480-5_13
- Eikel, A. (2007). Demokratische Partizipation in der Schule. In A. Eikel & G. de Haan (Hrsg.), *Wochenschau Politik. Demokratische Partizipation in der Schule: Ermöglichen, fördern, umsetzen*. Wochenschau Verlag.
- Eisnach, K. (2011). *Ganztagschulentwicklung in einer kommunalen Bildungslandschaft: Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungsstrukturen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2009). *Tagesschulangebote: Leitfaden zur Einführung und Umsetzung* (2. Aufl.). https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulergaenzendmassnahmen.asse-tref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/10_Tagesschulen/tas_leitfaden_tagesschulen_d.pdf

- Fatke, R. & Niklowitz, M. (2003). *"Den Kindern eine Stimme geben": Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz*. Universität Zürich.
- Feller, R. & Dietrich, F. (2018). *Evaluation der Pilotphase I des Projekts Tagesschule 2025: Schlussbericht zuhanden der Schulpflege der Stadt Zürich*. Interface Politikstudien.
- Fend, H. (1986). Gute Schulen - schlechte Schulen: Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*(78), 275–293.
- Fend, H. (2008a). Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. Von Produktionsindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*(53), 190–209.
- Fend, H. (2008b). *Schule gestalten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0>
- Fend, H. & Sandmeier, A. (2004). Wohlbefinden in der Schule: "Wellness" oder Indiz für gelungene Pädagogik? In T. Hascher (Hrsg.), *Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung: Bd. 10. Schule positiv erleben. Erkenntnisse und Ergebnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 161–183). Haupt.
- Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, T. & Züchner, I. (Hrsg.). (2011). *Studien zur ganztägigen Bildung. Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Juventa.
- Fischer, N. & Kielblock, S. (2021). Was leistet die Ganztagschule? In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_20-1
- Fischer, N., Klieme, E., Holtappels, H. G., Stecher, L. & Rauschenbach, T. (2013). *Ganztagschule 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. DIPF.
- Fischer, N., Kuhn, H. P. & Züchner, I. (2011). Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule: Wirkungen der Ganztagsbeteiligung und der Angebotsqualität. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, T. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung. Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 246–266). Juventa.
- Fischer, N. & Rabenstein, K. (2015). Methodische Zugänge der Ganztagschulforschung: Chancen und Grenzen komplexer Forschungsdesigns. In T. Hascher, T.-S. Idel, S. Reh, W. Thole & J. Tillmann (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag: Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft* (S. 71–196). Barbara Budrich.
- Fischer, N. & Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen: Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis* (1. Auflage). Kohlhammer. http://www.kohlhammer.de/wms/instances/KOB/appDE/nav_product.php?product=978-3-17-036885-9
- Fölling-Albers, M. (2000). Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20(2), 118–131.

- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (3. Aufl., S. 846–864). Waxmann.
- Glasl, F., Kalcher, T. & Piber, H. (Hrsg.). (2020). *Professionelle Prozessberatung: Das Trigon-Modell der sieben OE-Basisprozesse* (4. Auflage). Haupt Verlag; Verlage Freies Geistesleben.
- Glasl, F. & Lievegood, B. (2011). *Dynamische Unternehmensentwicklung*. Haupt.
- Glesemann, B. & Järvinen, H. (2015). Schulische Netzwerke zur Unterstützung der Einführung und Konzeption des Ganztags an Gymnasien. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium: Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 129–151). Waxmann.
- Greving, H. (2011). *Heilpädagogische Professionalität: eine Orientierung*. Kohlhammer.
- Gröhlich, C., Drossel, K. & Winkelsett, D. (2015). Multiprofessionelle Kooperation in Gymnasien: Umsetzung und Rahmenbedingungen. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium: Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 178–200). Waxmann.
- Haenisch, H. (2009). *Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganztage* (Der Ganztage in NRW Nr. 11). Service Agentur Ganztägig Lernen Nordrhein-Westfalen.
- Harms, T., Vineberg Jacobs, E. & Romano White, D. (1996). *School-Age Care Environment Rating Scale (SACERS)*. New York. Teachers College Press.
- Hascher, T. (Hrsg.). (2004a). *Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Haupt.
- Hascher, T. (2004b). *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann.
- Hascher, T. (2004c). Wohlbefinden in der Schule- Eine Einführung. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 7–23). Haupt.
- Hascher, T., Baillod, J. & Wehr, S. (2004). Feedback von Schülerinnen und Schülern als Quelle des Lernprozesses im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 223–243. <https://doi.org/10.25656/01:4808>
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2020). Swiss adolescents' well-being in school. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(2), 367–390. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.2.5>
- Hascher, T., Hagenauer, G. & Schaffer, A. (2011). Wohlbefinden in der Grundschule. *Erziehung und Unterricht*(161), Artikel 3-4, 381–392.
- Hascher, T., Idel, T.-S., Reh, S., Thole, W. & Tillmann, J. (Hrsg.). (2015). *Bildung über den ganzen Tag: Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich.
- Hochfeld, L. & Rothland, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x>

- Holtappels, H. G. (2004). Schulprogrammwirkungen und Organisationskultur – Ergebnisse aus niedersächsischen Schulen über Bedingungen und Wirkungen. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung: Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 175–194). Juventa.
- Holtappels, H. G. & Rollett, W. (2009). Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots. In L. Stecher, C. Allemann-Ghionda, W. Helsper & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung* (S. 18–39). Beltz.
- Hosenfeld, I. & Helmke, A. (2004). Wohlbefinden und Leistung - unvereinbare Ziele? In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 113–132). Haupt.
- Huber, S. G. (2020). Führungsverantwortung von Schulleitung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1425–1436). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_105
- IBM. (2021). *SPSS Statistics* (Version 27) [Computer software]. IBM. <https://www.ibm.com/de-de/products/spss-statistics>
- Idel, T.-S., Reh, S. & Fritzsche, B. (2009). Freizeit — Zum Verhältnis von Schule, Leben und Lernen. In F.-U. Kolbe, S. Reh, T.-S. Idel, B. Fritzsche & K. Rabenstein (Hrsg.), *Ganztagschule als symbolische Konstruktion* (S. 179–193). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91354-4_11
- Idel, T.-S. & Schütz, A. (2018). Steigerung von Ungewissheit im Wandel von Lernkultur und pädagogischer Professionalität an Ganztagschulen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 141–162). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_7
- Jutzi, M. (2018). Bedingungen multiprofessioneller Kooperation in Tagesschulen im Kanton Bern. In M. Schüpbach (Hrsg.), *Handbuch Tagesschulen*. Springer.
- Jutzi, M. (2020). *Zwischen Schul- und Freizeitpädagogik. Die Positionierung von Tagesschulen*. hep.
- Jutzi, M., Wicki, T., Züger, L. & Hostettler, U. (2020). *Erfahrung Ganztageschule: Koordination von Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten in der Schule Schwabgut, Stadt Bern. Bericht z.H. Schulamt Stadt Bern*. <https://doi.org/10.7892/boris.140195>
- Kamski, I. (2011). *Innerschulische Kooperation in der Ganztagschule: Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern. Internationale Hochschulschriften: Bd. 556*. Waxmann.
- Kanevski, R. & Salisch, M. von (2011). Fördert die Ganztagschule die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen bei Jugendlichen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(S3), 237–259. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0238-8>
- Volksschulgesetz des Kanton Bern (1992 & i.d.F.v. 01.03.2020).

- Kanton Bern. (2020). *Poolanstellung*. Kanton Bern. <https://wpgl.apps.be.ch/pages/releaseview.action?pagelid=14951605>
- Kanton Bern. (2022a). *kiBon*. Kanton Bern. <https://be.kibon.ch/web/#/anmeldung>
- Kanton Bern. (2022b). *Klassen zur besonderen Förderung*. Kanton Bern. <https://www.akvb-unterricht.bkd.be.ch/de/start/sonderpaedagogische-massnahmen/einfache-sonderpaedagogische-massnahmen/besondere-klassen/klassen-zur-besonderen-foerderung.html>
- Kelle, U. (2014). Mixed methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 153–166). Springer.
- Klieme, E., Jude, N., Baumert, J. & Prenzel, M. (2010). PISA 2000-2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. In E. Klieme, C. Artelt, W. Schneider, P. Stanat, J. Hartig, O. Köller, Jude, Nina, Baumert, Jürgen, Prenzel & Manfred (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 277–300). Waxmann.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., durchgesehene Aufl.). Beltz.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2>
- Kuhn, H. P. & Fischer, N. (2011). *Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagschule. Einflüsse der Ganztagssteilnahme und der Angebotsqualität*. Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:19196>
- Kultusministerkonferenz. (2015). *Ganztageschulen in Deutschland*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015-12-03-Ganztagsschulbericht.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2021, 17. Dezember). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: - Statistik 2016 bis 2020 -*. Berlin.
- Maag Merki, K. (2009). Kooperation und Netzwerkbildung: Eine Einführung. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung: Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (1. Aufl., S. 7–12). Kallmeyer.
- Maag Merki, K. (2015). Ein theoretischer Blick auf Ganztageschulen. In T. Hascher, T.-S. Idel, S. Reh, W. Thole & J. Tillmann (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag: Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft* (79 - 95). Barbara Budrich.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Aufl.). Pädagogik. Beltz.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (Bd. 3, S. 543–556). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38
- Microsoft Corporation. (2022). *Excel* (Version 2022) [Computer software]. Microsoft Corporation. Redmond, USA.
- Miller, B. M. & Surr, W. B. (2007). *APT-O - Self Assessment Observation Tool*. Wellesley College. Wellesley Centers for Women.

- Niederberger, M. (2020). Gute gesunde Ganztagschulen aus der Sicht von Schülervertretungen. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 15(3), 263–268. <https://doi.org/10.1007/s11553-019-00750-3>
- Olk, T., Speck, K. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(S3), 63–80. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0228-x>
- Pfaff, N. & Radisch, F. (2015). Methodologische Implikationen der Ganztagschulforschung. In T. Häscher, T.-S. Idel, S. Reh, W. Thole & J. Tillmann (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag: Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft* (S. 151–170). Barbara Budrich.
- Preis, N. (2021). Die Steuerung multiprofessioneller Zusammenarbeit in Ganztagschulen durch Schulleitende. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 16(3), 273–286. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v16i3.02>
- Quellenberg, H. (2009). *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle*. GFFP, DIPF.
- Rabenstein, K. (2015). Förderangebote und Hausaufgaben an der Ganztagschule. In S. Rahm, K. Rabenstein & C. Nerowski (Hrsg.), *Basiswissen Ganztagschule. Konzepte, Erwartungen, Perspektiven* (S. 94–120). Beltz.
- Rabenstein, K. (2020). ‚Rhythmisierung‘. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1021–1031). Springer.
- Rees, G., Savahl, S., Lee, B. J. & Casas, F. (2020). *Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project, 2016-19*. Jerusalem, Israel. <https://iscweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report-2020.pdf>
- Tagesschulverordnung vom 28.05.2008 01.01.2022).
- Reh, S. & Breuer, A. (2012). Positionierungen in interprofessionellen Teams - Kooperationspraktiken an Ganztagschulen. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 185–201). Waxmann.
- Reimann, P. (2011). Design-Based Research. In L. Markauskaite, P. Freebody & J. Irwin (Hrsg.), *Methodological Choice and Design* (S. 37–50). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8933-5_3
- Roszbach, H. G., Stendel, M., Tietze, W. & Wellner, B. (2007). *Hort- und Ganztagsangebote-Skala (HUGS): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Horten und Außerunterrichtlichen Angeboten*. Scriptor.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollständig überarbeitete Auflage). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1>
- Sauerwein, M. (2019a). Partizipation in der Ganztagschule – vertiefende Analysen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 435–459. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0844-9>

- Sauerwein, M. (2019b). Qualität in Unterricht und von Angeboten an Ganztagschulen. *Sozialmagazin*, 44, 67–73.
- Scheerens, J. (1990). School Effectiveness Research and the Development of Process Indicators of School Functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61–80.
- Schreier, M. (2013). Qualitative Erhebungsmethoden. In W. Hussy, M. Schreier & G. Echterhoff (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (S. 222–244). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-34362-9_6
- Schulamt der Stadt Bern. (2012). *Tagesschule der Stadt Bern: Qualitätsstandards für eine gute Tagesschule*.
- Schulamt Stadt Zürich. (2013). *Praxisleitfaden SchülerInnen-Partizipation*. https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/publikationen_broschueren/partizipation-schule.html
- Schüpbach, M. (2010). *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter: Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schüpbach, M. (2018). Was ist eine Tagesschule? – Eine historische Herleitung der Zeitorganisation an Schulen und eine begriffliche Klärung. In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen* (S. 15–27). Springer.
- Schürer, S., van Ophuysen, S. & Michalke, S. (2021). Der Zusammenhang von Schuleinstellung und Qualität kind- und klassenbezogener pädagogischer Beziehungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(1), 117–135. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00297-4>
- Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (2007). https://educodoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren & Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (2018). Familienergänzende Kinderbetreuung: Gemeinsame Erklärung der EDK und der SODK. https://educodoc.ch/record/131688/files/pb_erk12018_kinderbetreuung_d.pdf
- Speck, K., Olk, T., Thomas & Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt "Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen" (ProKoop). *Zeitschrift für Pädagogik*, 184–201.
- Spiess, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler, N. Birbaumer, D. Frey, J. Kuhl, W. Schneider & R. Schwarzer (Hrsg.), *Organisationspsychologie: Grundlagen und Personalpsychologie: Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie* (3. Aufl., S. 193–247). Hogrefe Verlag.
- Stadt Bern. (2016). *Bildungsstrategie der Stadt Bern*. Bern.
- Stadt Bern. (03.2020). *Rechnungsstellung der Tagesschule der Stadt Bern gültig ab 1. August 2020*. Bern. Direktion für Bildung, Soziales und Sport (BSS).
- Stecher, L., Allemann-Ghionda, C., Helsper, W. & Klieme, E. (Hrsg.). (2009). *Ganztägige Bildung und Betreuung*. Beltz.

- StEG-Konsortium. (2010). *Ganztagsschule. Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005-2010. Eine Veröffentlichung des StEG-Konsortiums* (2. überarb. Auflage). DIPF. <https://doi.org/10.25656/01:19105>
- StEG-Konsortium. (2015). *Ganztagsschule 2014/ 2015: Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Bundesbericht%202015_final_0.pdf
- StEG-Konsortium. (2019). *Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagsschule*. Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von. <https://doi.org/10.25656/01:19109>
- Steiner, C. (2009). Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagsschule? In L. Stecher, C. Allemann-Ghionda, W. Helsper & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung* (S. 81–105). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:6960>
- Stern, S., Schwab Cammarano, S., Kessler, L., Iten, R. & Stokar, T. von. (2021, 8. März). *Evaluation Tagesschule 2025, Pilotphase II: Hauptbericht*. Zürich. Zürcher Schulpflege und Schulamt Stadt Zürich.
- Strietholt, R., Manitius, V., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2015). „Bildung und Bildungsungleichheit an Halb- und Ganztagsschulen“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 737–761. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0634-6>
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP Model for Program Evaluation. In G. F. Madaus, M. S. Scriven & D. L. Stufflebeam (Hrsg.), *Evaluation Models* (S. 117–141). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-009-6669-7_7
- Thom, N. & Ritz, A. (2006). Innovation, Organisation und Personal als Merkmale einer effektiven Schulführung. In N. Thom, A. Ritz & R. Steiner (Hrsg.), *Effektive Schulführung: Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen* (S. 3–36). Haupt.
- Thom, N. & Ritz, A. (2017). *Public Management*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16213-9>
- Tietze, W. (2012). Das Deutsche Kindergarten Gütesiegel als Instrument der Qualitätssteuerung. In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Governance von Schulund Elementarbildung* (S. 155–164). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietze, W. & Rossbach, H. G. (2005). *Hort- und Ganztagsangebote-Skala : (HUGS) ; Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Horten und außerunterrichtlichen Angeboten ; deutsche Fassung der School-age care environment rating scale von Thelma Harms, Ellen Vineberg Jacobs, Donna Romano* (1. Aufl.). Beltz.
- Tillmann, K.-J. (2014). Die Ganztageschule und die Wünsche der Eltern. In Killus, D., & Tillmann, K. J. (Hrsg.), *Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement: Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 3. JAKO-O Bildungsstudie*. (S. 71–88). Waxmann.
- Trautmann, M. & Lipkina, J. (2020). Unterricht. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1009–1020). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_75

- Vandell, D. L., Shernoff, D. J., Pierce, K. M., Bolt, D. M., Dadisman, K. & Brown, B. B. (2005). Activities, engagement, and emotion in after-school programs (and elsewhere). *New directions for youth development*(105), 121-9, 13-4. <https://doi.org/10.1002/yd.111>
- Verband Kinderbetreuung Schweiz. (2020). *Richtlinien für die Betreuung von Kindern in Kindertagesstätten*. Verband Kinderbetreuung Schweiz (kibesuisse). https://www.kibesuisse.ch/fileadmin/Dateiablage/kibesuisse_Publikationen_Deutsch/2020_kibesuisse_Richtlinien_Kita.pdf
- Verein Berner Tagesschulen. (2020). *Leitungstreffen 2020: Profizeit*.
- Vollstädt, W. (2009). Individuelle Förderung in der Ganztagschule: Qualitätsansprüche und Möglichkeiten. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Leben – Lernen – Leisten* (S. 24–37). Wochenschau Verlag.
- Wagener, A. L. (2013). *Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen: Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure. Studien zur ganztägigen Bildung*. Beltz.
- Wiebe, V. (2019). *Bildungsräume wahrnehmen und effektiv gestalten*. Kita-Fuchs. <https://www.kita-fuchs.de/ratgeber-paedagogik/beitrag/bildungsraeume-wahrnehmen-und-effektiv-gestalten>
- Willems, A. S. & Becker, D. (2015). Ganztagschulen - Qualitätsmodelle, Potenziale und Herausforderungen für die Schulpraxis und die empirische Schul- und Unterrichtsforschung. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium: Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 32–66). Waxmann.
- Windlinger, R. (2016). *Von „Unterricht plus Betreuung“ zur Tagesschule: Wie wachsen Schule und Betreuung zu einem Ganzen zusammen*. Schweizerischer Verband für schulische Tagesbetreuung Bildung und Betreuung.
- Windlinger, R. & Züger, L. (Hrsg.). (2020). *Arbeitsplatz Tagesschule: Zur Situation in Einrichtungen der schulergänzenden Bildung und Betreuung*. hep.
- Wissenschaftsgeleiteter Qualitätsdialog zum Ganztage. (November 2021). *Positive soziale Beziehungen fördern*. Frankfurt am Main. DIPF.
- Wustmann Seiler, C., Schüpbach, M. & Herzog, W. (2015). Schulisches Wohlbefinden am Schulanfang im Selbst- und Fremdurteil: Einflüsse familiärer Struktur- und Prozessmerkmale. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(3), 174. <https://doi.org/10.2378/peu2015.art14d>
- Züchner, I. (2011). Ganztagschulen und Familienleben. Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. (S. 291–311). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:19200>