

Erfahrung Ganztagesesschule in der Stadt Bern – Phase 2

Kurzbericht 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

Erstellt am 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. Kurzbericht zur Begleitforschung zu den drei neu eröffneten Ganztagesesschulen in der Stadt Bern. Bern: PHBern, Schwerpunktprogramm Governance im System Schule.

Inhalt

1	Einleitung	3
2	Was ist die Idee einer Ganztagesesschule?	4
3	Welche Aspekte aus der Schulentwicklungstheorie sind bei der Entwicklung von Ganztagesesschulen zu berücksichtigen?	7
4	Wie sind wir (methodisch) vorgegangen?	10
5	Wie sieht der Alltag in einer Ganztagesesschule aus?	12
6	Welche Veränderungen können in der Zeit nach der Einführung einer Ganztagesesschule festgestellt werden?	17
	Standort 1	17
	Standort 2	19
	Standort 3	21
7	Welche Erfahrungen machen die Eltern und Schüler*innen bei der Einführung einer Ganztagesesschule?	23
8	Was sind Herausforderungen im Alltag einer Ganztagesesschule?	24
9	Was sind die wichtigsten Erkenntnisse aus dem Projekt?	27
10	Wie könnte es weitergehen?	29
	Literaturverzeichnis	32

1 Einleitung

Das Forschungsprojekt «Erfahrung Ganztagesesschule in der Stadt Bern – Phase 2» dokumentiert die Eröffnung und Entwicklung von drei Ganztagesesschulen in der Stadt Bern über den Zeitraum von zwei Jahren (2020-2022). Mit der Ganztagesesschule verbunden ist die Erwartung, dass Unterricht und Betreuung eng miteinander verknüpft sind und ein reger Austausch zwischen Lehrpersonen und Betreuungspersonen stattfindet (Erziehungsdirektion des Kantons Bern [ERZ], 2009). Im Kanton Bern basiert die Umsetzung dieser innovativen Schulform auf einer langen Tradition der schulergänzenden Bildung und Betreuung in der Form von Tagesschulen, welche ab 2012 im Zuge des HarmoS-Konkordats fortlaufend ausgebaut wurden. Die Einführung einer Ganztagesesschule und damit die strukturelle Neuorganisation des Zusammenspiels von Unterricht und Betreuung, bringt weitreichende Konsequenzen mit sich, wie sich dies schon im ersten Bericht «Erfahrung Ganztagesesschule» zur ersten Phase des Aufbaus der Ganztagesesschulen in der Stadt Bern 2018/2019 zeigte (Jutzi et al., 2020). So verändern sich beispielsweise die Organisation des Unterrichts und die Formen der Zusammenarbeit.

Im Rahmen der aktuellen Begleitforschung zur zweiten Phase haben wir die Entwicklung der Ganztagesesschulen während zwei Jahren untersucht und dabei Chancen und Herausforderungen bei der Einführung einer Ganztagesesschule identifiziert. Das Forschungsprojekt wurde vom Schulamt der Stadt Bern und der PHBern finanziert. Uns interessierte, (1) welche strategischen Zielsetzungen im Rahmen der kantonalen und städtischen Vorgaben verfolgt werden, (2) welche strukturellen und pädagogischen Veränderungen im Schulalltag sich durch die Umsetzung ergeben und (3) inwiefern sich die pädagogische Kultur im Schulentwicklungsprozess verändert. Ausserdem (4) wollten 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 auf die pädagogischen Aspekte der Organisations-, Angebots- und Personalentwicklung und ihre Entstehungsgeschichte und verfolgt einen fallorientierten und vergleichenden Ansatz. Wir gehen davon aus, dass der enge Praxisbezug (z. B. Austausch bei teilnehmenden Beobachtungen und Tagungen) gepaart mit der Erhebung und Auswertung qualitativer und quantitativer Daten zu den beschriebenen Themenbereichen eine umfassende und systematische Analyse der Entwicklung der Ganztagesesschule ermöglicht. Mit den Befunden und Empfehlungen hinsichtlich der Entwicklungsschwerpunkte möchten wir der Stadt Bern empirisch fundierte Grundlagen für Entscheidungsprozesse hinsichtlich der Einführung weiterer Ganztagesesschulen bieten, ganz allgemein einen Beitrag zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Rahmenbedingungen in Ganztagesesschulen leisten, und helfen, Wissen und Kompetenzen für die Aus- und Weiterbildung an der PHBern zu generieren.

Der vorliegende Bericht ist eine Kurzfassung des Gesamtberichts (Jutzi et al., 2022). Für vertiefere Informationen wird im vorliegenden Kurzbericht auch auf einzelne Kapitel des Gesamtberichts verwiesen.

2 Was ist die Idee einer Ganztageschule?

Ganztageschulen können als eine Weiterentwicklung der Verknüpfung vorhandener Angebote der Bildung und Betreuung verstanden werden und lassen sich in der Schweiz deutlich von den Tagesschulen unterscheiden. Beide Formen und deren praktische Settings tragen zu einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf bei. Die Tagesschule ist ein freiwilliges Angebot ausserhalb des obligatorischen Unterrichts, das die Betreuungslücken im Tagesablauf von schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen deckt und in der Regel durch eine grosse Durchmischung der Kindergruppen und wechselnde Betreuungspersonen gekennzeichnet ist. Die Eltern können ihre Kinder auf freiwilliger Basis und zeitlich flexibel für verschiedene Module der Tagesschule anmelden. In der Ganztageschule bleiben die Kindergruppen und die Betreuungs- und Lehrpersonenteams konstant. Es sind somit immer dieselben Mitarbeitenden anwesend und es können stabile Beziehungen aufgebaut werden. An einer Ganztageschule findet alles an einem Ort statt. Die Schüler*innen wechseln nicht zwischen Schule und Betreuung hin und her, sondern essen zum Beispiel auch in den Räumlichkeiten zu Mittag, in denen sie unterrichtet und betreut werden. In Ganztageschulen sind die Schüler*innen verpflichtet, den Unterricht und die Betreuung zu den gebundenen Zeiten zu besuchen. Es gilt eine Mindestbelegung von jeweils drei fixen Tagen in der Woche. Für die angemeldeten Schüler*innen sind an diesen drei Tagen das Mittagessen sowie die 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 Ganztageschule anzumelden, so können sie beispielsweise ihre Kinder von 07.00-18.00 Uhr betreuen lassen.

Gemäss der Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (BKD, 2022) basiert die Ganztageschule 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 Ganztageschule 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 Ganztageschule klar im Zuständigkeitsbereich der Volksschule angesiedelt und befindet sich mit ihr unter einem «gemeinsame[n] Dach» (Maag Merki, 2015, 81). Drittens soll an einer Ganztageschule ein konzeptioneller Zusammenhang zwischen regulärem Unterricht und Betreuungsangeboten bestehen. 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 Ganztageschule Lehrpersonen, Fachpersonen Betreuung, Sozialpädagog*innen und weitere Personen mit unterschiedlichem beruflichem Hintergrund in einem stabilen Team zusammen.

Erwartungen an die Ganztageschule

Mit der Eröffnung der Ganztageschulen sind verschiedene Erwartungen verbunden, die je nach Akteursgruppe auch unterschiedlich sein können. Als gesellschaftliche Beweggründe für die Einführung der Ganztageschule werden insbesondere die verbesserte Vereinbarkeit von Familie und Beruf, eine verstärkte soziale Integration, die Förderung des individuellen, leistungsdifferenzierten Lernens sowie eine veränderte Lern- und Lehrkultur genannt (KMK, 2015). Ebenso wird der Ausbau der ganztägigen Bildung und Betreuung als wichtige Bildungsreform angesehen, die als Reaktion auf die überraschend schlechten Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie PISA im Jahr 2000 folgte (Hascher, 2004; Hascher et al., 2015; Pfaff & Radisch, 2015). Die Forschung zeigt, dass die Eröffnung einer Ganztageschule 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 (Dollinger, 2010; Idel & Schütz, 2018; Jutzi et al., 2020; Maag Merki, 2015). Noch wenig erforscht ist jedoch, inwiefern sich diese Veränderungen auf das Erleben der Schüler*innen auswirken. Hinsichtlich der Wirkung der Ganztageschule auf die Leistung der Schüler*innen sind die Ergebnisse nicht eindeutig (Fischer & Kielblock, 2021; Rabenstein, 2015; Strietholt et al., 2015; Willems & Becker, 2015). Aus diversen Studien wird jedoch deutlich, dass die Ganztageschule zur Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen, wie z. B. zu einer höheren Selbst- und Fremdaufmerksamkeit und zu einem besseren Sozialverhalten beitragen kann (Fischer, Holtappels et al., 2011; Fischer, Kuhn & Züchner, 2011; StEG-Konsortium, 2015). Die Ergebnisse einzelner Studien müssen jedoch mit Vorsicht betrachtet werden, da sie von der Stichprobe, der Umsetzung konkreter Programme und auch der Teilnahmehäufigkeit der Schüler*innen abhängig sind. Aus mehreren Studien wird klar, dass Ganztageschulen das Gemeinschaftsleben positiv beeinflussen, die Vernetzung mit dem schulischen Unterricht fördern und mehr Spielraum für neue Formen der Unterrichtsgestaltung ermöglichen können (Fischer, Holtappels et al., 2011; Schüpbach, 2010).

Wir können mit Blick auf die Theorie erwarten, dass an einer Ganztageschule die Rhythmisierung des Alltags flexibler gestaltet und somit besser den Bedürfnissen der Schüler*innen angepasst werden kann (Lernen, Spielen, Erholung, etc.) (Rabenstein, 2020). Dieser «Rhythmisierung» von informellen und formellen Lernsituationen kommt in der Ganztageschule eine besonders wichtige Aufgabe zu. Die Ganztageschule löst mit ihrem integralen pädagogischen Konzept die Grenzen zwischen Unterricht und Betreuung auf und ermöglicht einen einfacheren Wechsel zwischen angeleitetem Lernen und freiem Lernen. Es entstehen weniger «harte» Übergänge zwischen Unterricht und Betreuung (Burk, 2006). Die Lehr- und Betreuungspersonen geben Informationen auf eine einfache Art und Weise weiter und es gelten einheitliche Verhaltensregeln für den Unterrichts- und den Betreuungsteil. 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 Ganztageschule (Jutzi et al., 2020; Rabenstein, 2020). Während in den Regelklassen die Vermittlung von Unterrichtsstoff im Zentrum steht, soll in der Ganztageschule stärker eine ganzheitliche Bildung und Förderung der individuellen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen möglich sein (Fischer & Richey, 2021), indem selbstgesteuerte und soziale Lernprozesse intensiver gefördert werden (Wissenschafts-

geleiteter Qualitätsdialog zum Ganzttag, 2021, S. 4). Neben einer verstärkten Individualisierung und einer ganzheitlicheren Bildung sind in der Ganztagesesschule auch jahrgangsübergreifendes und entwicklungsorientiertes Lernen wichtige Schwerpunkte. Der Blick auf den Forschungsstand zeigt, dass es aktuell nur wenige Studien gibt, 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, auf das Wohlbefinden der Schüler*innen zu fokussieren (Hascher et al., 2011).

3 Welche Aspekte aus der Schulentwicklungstheorie sind bei der Entwicklung von Ganztageschulen zu berücksichtigen?

Wir gehen davon aus, dass sich die Ganztageschulen als «lernende Organisationen» mit ihren Mitarbeitenden und pädagogischen Zielen ähnlich wie die Volksschulen entwickeln. Aus der Forschung ist bekannt, dass sich Schulen und auch Ganztageschulen in ihrem jeweiligen Kontext entwickeln und diese Rahmenbedingungen eine zentrale Rolle spielen (Dedering, 2012, S. 6). Entwicklungen einer Ganztageschule können anhand von zwei Annahmen beschrieben werden:

- (1) Die Eröffnung der Ganztageschule kann eine bewusste Weiterentwicklung des gesamten Schulstandorts sein, da so das Angebot durch eine weitere Form der Verbindung von Unterricht und Betreuung ergänzt wird. In diesem Fall kann sich die Eröffnung auf das gesamte System auswirken, zum Beispiel auf weitere Bildungs- und Betreuungsangebote der Schule, wie die Regelklassen oder das freiwillige Angebot der Tagesschule und weiterer Anbieter.
- (2) Die Ganztageschule ist ein mehrheitlich in sich geschlossenes System, welches aus einer Leitungsperson und einem Team von Lehrpersonen und Betreuungspersonen besteht. Dieses System entwickelt sich im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen weiter. Das heisst, Ziele müssen immer wieder überarbeitet und neu festgelegt, Abläufe erprobt und die Zusammenarbeit sowie die pädagogischen Haltungen überdacht werden.

In jedem Fall ist die Entwicklung einer Ganztageschule als Prozess zu verstehen und braucht Zeit sowie Engagement der Beteiligten. Bezüglich der Organisation können sich Aufgaben, Ziele, Aufbauorganisation, Führungs- oder Personalstruktur und sogar die Identität einer Ganztageschule über die Zeit verändern und andere Organisationsformen benötigen (Glasl et al., 2020).

Wandel in Schulen und Ganztageschulen

Im vorliegenden Forschungsprojekt gehen wir davon aus, dass drei «Arten des Wandels» – der Strategie-, der Struktur- und der Kulturwandel – beim Aufbau einer Ganztageschule berücksichtigt werden müssen (Thom & Ritz, 2017). Unter **Strategiewandel** wird die «Sicherung des langfristigen Organisationserfolges» (Thom & Ritz, 2017, S. 53) durch die politischen (Schul- und Gemeindebehörden) und betrieblichen Steuerungsakteur*innen (Schulleitung, Ganztageschulleitung) verstanden. Auf Basis der gesetzlichen Vorgaben und Regelungen müssen also konkrete Ziele festgelegt und Entscheidungen getroffen werden. Der Wandel von **Strukturen und Prozessen** bringt Veränderungen in den Aufgaben und Funktionen der Mitarbeitenden sowie in der Aufbau- und Ablauforganisation der Schule und des Unterrichts mit sich. Strukturwandel kann sich z. B. in der Anpassung von Organigrammen und Organisationsformen niederschlagen, die den Alltag verändern (Thom & Ritz, 2017, S. 90). Als **Kulturwandel** wird einerseits der Lernprozess verstanden, der sich mit der Veränderung von sichtbaren Konzepten und Leitbildern bis hin zu Qualifikations- und Budgetierungssystemen befasst. Andererseits bezeichnet der Kulturwandel auch die veränderten Verhaltensweisen der Beteiligten durch die Definition und Umsetzung neuer Werte und Normen sowie die neuen Grundannahmen in der Organisationskultur. Als zentrale Werte im Wandel können z. B. Dialog, Offenheit, Respekt, Entwicklung und Engagement

gelten, die nach innen und aussen getragen werden. 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). Alle beschriebenen Wandlungsprozesse erfordern Zeit und Ressourcen sowie eine adäquate Begleitung und Unterstützung. Laut Thom und Ritz (2017) wird die Umsetzung innovativer Ideen oft durch knappe Ressourcen und Mittel gebremst (Thom & Ritz, 2017, S. 51–55).

Mit Hilfe des CIPO-Modells (Context-Input-Process-Outcome; siehe Kapitel 3.2 im Gesamtbericht) können die verschiedenen Gestaltungsbereiche der schulischen Institution bei der Einführung der Ganztageschule beschrieben werden. So ist eine Entwicklung immer in den lokalen Kontext der Einzelschule eingebettet und wird durch Input (Merkmale der Mitarbeitenden wie Erfahrung, Kompetenz, finanzielle oder räumliche Mittel oder die Unterstützung der Eltern) beeinflusst. Einfluss nehmen können die Mitarbeitenden einer Ganztageschule besonders in den Bereichen Prozess und Output/Outcome. Während beim Prozess unter anderem das Führungshandeln, die Organisationskultur oder die flexible Zeitorganisation und Rhythmisierung zentral sind, umfasst der Output/Outcome unter anderem die Leistungen und Kompetenzen der Schüler*innen, Chancengerechtigkeit sowie die Zufriedenheit aller Beteiligten. Aus den bisherigen Forschungsergebnissen wird deutlich, dass verschiedene Faktoren im Entwicklungsprozess eine entscheidende Rolle spielen. 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 geeignete Infrastruktur vorhanden sind. Diese und andere Ausführungen zeigen, dass sich die Wandlungsprozesse an einer Regelschule und einer Ganztageschule vergleichen lassen. So gehen Veränderungsprozesse oft mit Entwicklungen im Bereich der Zusammenarbeit, der Organisation und der Unterrichtsentwicklung einher.

Spezifische Charakteristika der Ganztageschule aus Sicht der Forschung

In einer Ganztageschule arbeiten mehrere Professionen zusammen. Dies erfordert eine weitere Öffnung der Schule hin zu einer **multiprofessionellen Institution**, was «neue Ordnungen von professioneller Kollegialität und Kooperation» mit sich bringt (Idel & Schütz, 2018, S. 34). In den von Breuer (2011) begleiteten Teams von Lehr- und Betreuungspersonen zeigt sich beispielsweise, dass die beteiligten Personen die Verantwortlichkeiten aushandeln und oft fachlich differenzieren. Nichtsdestotrotz findet eine Verschmelzung der Aufgaben statt und es «lässt sich in manchen Teams auch eine Tendenz einer Entdifferenzierung der fachlich-pädagogischen Tätigkeit» feststellen (Breuer, 2011, S. 97). Die Kooperation der verschiedenen Akteure kann als Herausforderung, z. B. in Bezug auf das Ausdiskutieren verschiedener Perspektiven und Werte oder als Chance, z. B. in Bezug auf die vielfältigen Zugangsweisen und die eigene professionelle Weiterentwicklung angesehen werden. Es zeigt sich, 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 verbessert (Dizinger & Böhm-Kasper, 2019, S. 76).

Auch im Bereich der **Führung und Leitung** braucht es in der Ganztageschule eine Veränderung im Vergleich zur Regelschule. Die Leitung der Ganztageschule übernimmt zusätzlich zum Schulbetrieb

Welche Aspekte aus der Schulentwicklungstheorie sind bei der Entwicklung von Ganztageschulen zu berücksichtigen?

auch die Leitung der Betreuungspersonen. Dies sind zwei unterschiedliche Führungskontexte, was 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 pädagogischen Gestaltungsspielraum für die neuen Mitarbeitenden zu ermöglichen. Auch in der deutschen Forschung lässt sich nachzeichnen, dass Leitungen Schlüsselpersonen im Ganztageschulbetrieb sind (Dollinger, 2010, S. 140). Huber (2020) führt aus, dass es an einer Ganztageschule 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 Ganztageschule kooperativ führen muss, indem sie das Team in ihr Führungshandeln miteinbezieht und dessen Meinungen und Vorschläge berücksichtigt.

Zudem verändern sich auch die **Arbeitsbedingungen** der Mitarbeitenden einer Ganztageschule im Vergleich zur Regelschule und zur Tagesschule. In den Ganztageschulen arbeiten nun die Lehr- und Betreuungspersonen gemeinsam in einer neuen Struktur, die mehr sein soll als ein Nebeneinander von Schule und Tagesschule. Lehrpersonen sind nach Idel und Schütz (2018, S. 144) im Schulalltag 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 Ganztageschule durch die Betreuung verlängert und es kommt zu einer zeitlichen Einschränkung und zur Notwendigkeit, die eigene Arbeitsorganisation anzupassen (Idel & Schütz, 2018). Nach Idel und Schütz (2018) führen die veränderten Anforderungen an das pädagogische Handeln der Lehrpersonen zu mehr Ambivalenz, da die Lehrpersonen flexibler in Unterrichtssituationen agieren, durch die verstärkte Individualisierung mehr sozial-verbundene Aufgaben stellen und trotz des verstärkten selbstgesteuerten Lernens das Erreichen der Lernziele der einzelnen Schüler*innen nicht aus den Augen verlieren sollen. 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».

Für eine Ganztageschule sind ausserdem **andere Raumverhältnisse** nötig, denn es braucht Bereiche für den Unterricht und gleichzeitig für die Betreuung an einem Ort, da reicht ein Klassenzimmer nicht mehr aus, was bei der näheren Betrachtung der Qualitätsstandards der Hort- und Ganztageschulangebote Skala offensichtlich wird (Tietze & Rossbach, 2005). 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). Für weitere Ausführungen zur Theorie und zum Forschungsstand siehe Gesamtbericht, Kapitel 3 und 4.

4 Wie sind wir (methodisch) vorgegangen?

Im Forschungsprojekt «Erfahrung Ganztagesesschule Phase 2» wurden drei Ganztageseschulen in ihrer Entwicklung über zwei Jahre hinweg begleitet. Um ein möglichst umfassendes Bild der Schulentwicklung und deren Einfluss auf den schulischen Alltag zu erhalten, wurden die Leitungspersonen, die Mitarbeitenden sowie die Schüler*innen und deren Eltern zu ihren Haltungen, Erfahrungen und Erwartungen bezüglich der Ganztagesesschule mehrmals befragt. Bei den Schüler*innen und deren Eltern erfolgte die Erhebung mittels Fragebogen. Mit den Lehr- und Betreuungspersonen wurden Gruppendiskussionen, mit den Leitungspersonen Interviews geführt. Zudem wurden auch die Leitungspersonen und Mitarbeitenden der Tagesschulen und die Leitungspersonen und Lehrpersonen der Regelklassen an den drei Ganztageseschulstandorten nach Möglichkeit miteinbezogen. Um einen Eindruck aus dem Alltag der Ganztageseschulen zu erhalten, wurden zu zwei Zeitpunkten zusätzlich teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Erhebungsmethoden und die Forschungsteilnehmenden.

Tabelle 1: Übersicht Erhebungsmethoden und Stichprobe

	Erhebungswelle 1	Erhebungswelle 2	Erhebungswelle 3
Elternfragebogen	81 von 128 (Rücklaufquote 63,3%)	97 von 158 (Rücklaufquote 61,4%)	
Schüler*innenfragebogen Zyklus 1&2	123 von 128 (Rücklaufquote 96,1%)	149 von 158 (Rücklaufquote 94,3%)	
Gruppendiskussionen mit Mitarbeitenden der Ganztageseschulen	27 Mitarbeitende der Ganztageseschulen (in 4 Gruppen)	24 Mitarbeitende der Ganztageseschulen (in 4 Gruppen)	29 Mitarbeitende der Ganztageseschulen (in 5 Gruppen)
Teilnehmende Beobachtungen	12 Beobachtungstage (9 an 3 Ganztageseschulen, 3 an einer Tagesschule)	9 Beobachtungstage an 3 Ganztageseschulen	
Interviews mit Leitungspersonen	7 Leitungspersonen (3 von Ganztageseschulen, 2 von einer Tagesschule, 2 von Regelklassen)	9 Leitungspersonen (3 von Ganztageseschulen, 3 von Tagesschulen, 3 von Regelklassen)	6 Leitungspersonen (4 von Ganztageseschulen, 2 vom Schulamt)

Für die Auswertung der qualitativen Daten wurde eine qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2020) durchgeführt. Dabei wurden Textstellen aus den Transkripten Auswertungskategorien zugeordnet, die anhand der Daten und der Theorie entwickelt wurden. Die quantitativen Daten wurden mittels deskriptiver Statistik ausgewertet und statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten mittels non-parametrischer Tests nachgewiesen (Eckey et al., 2005). Dabei stand immer die folgende Hauptfragestellung im Zentrum:

Wie sind wir (methodisch) vorgegangen?

Welche Erfahrungen mit der Ganztageschule machen Beteiligte in den ersten zwei Jahren?

Während der wissenschaftlichen Begleitung wurden in den zwei Jahren zwei Transfer tagungen organisiert, die den Austausch unter Mitarbeitenden und Leitungspersonen der Ganztageschulen über die Erkenntnisse des Forschungsprojekts und ihre persönlichen Erfahrungen im Alltag zum Ziel hatten. Für weiterführende Informationen zum Thema Forschungsmethoden und Fragestellung siehe Gesamtbericht, Kapitel 5.

5 Wie sieht der Alltag in einer Ganztagesesschule aus?

In diesem Kapitel werden zentrale Charakteristika des Alltags in einer Ganztagesesschule basierend auf der wissenschaftlichen Beobachtung der aktuellen Praxis beschrieben. Die Ergebnisse sind eine Synthese der Aussagen aus den Gruppendiskussionen und Interviews, den Beobachtungen, sowie aus dem Elternfragebogen.

Wie bereits in Kapitel 2 in diesem Kurzbericht ausgeführt, basieren die Ganztagesesschulen in der Stadt Bern auf den drei Grundpfeilern des Ganztagesesschulkonzepts: Es soll in einer familiären Umgebung mit einer gleichbleibenden Gruppe von Schüler*innen und Mitarbeitenden Unterricht und Betreuung stattfinden. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die drei Standorte unterschiedliche Voraussetzungen haben und sich unterschiedlich entwickeln. Im Folgenden wird jedoch auf diejenigen Gemeinsamkeiten fokussiert, welche die Ganztagesesschule im Vergleich mit einer Regelklasse auszeichnen und in den drei verschiedenen Standorten ähnlich sind.

Gemäss dem Konzept (BKD, 2022, siehe Kapitel 2.1) sollen die Ganztageseschüler*innen 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 und die Schüler*innen müssen an drei Tagen mindestens von 08.00-16.00 Uhr in der Ganztagesesschule 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 zusätzliche 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 in einer Ganztagesesschule laut den Ganztagesesschulleitungen einem familiären Setting und bietet den Schüler*innen einen Raum, in dem sie in den Augen mehrerer Schulleitungen *«sich zu Hause fühlen können»* (GTSL 1, 2020; GTSL 3, 2020)¹. Die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule 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. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Erwartung aus dem Konzept der BKD (2022) erfolgreich umgesetzt werden konnte. Die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule berichten von *«weniger weinenden und überforderten Kindern»* im Vergleich zu ihrem vorherigen Alltag (GD GTS 3, 2020). Im Gegensatz zu einer Tagesschule, wo die Gruppenzusammensetzung jeden Tag unterschiedlich sein kann und die Betreuungspersonen unter Umständen von Tag zu Tag wechseln, sind in der Ganztagesesschule weniger Veränderungen und herausfordernde Gruppendynamiken zu erwarten und der Aufbau gegenseitigen Vertrauens sowie das Etablieren von Ruhe und Kontinuität wird gestärkt.

Im Konzept des Kantons wurde weiter formuliert, dass ein konstantes Betreuungs- und Unterrichtsteam unter einer Leitung für die Kindergruppe zuständig sein soll. Dadurch dass die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule die Schüler*innen über den ganzen Tag hinweg begleiten, erleben sie diese in

¹ Zitate aus dem qualitativen Datenmaterial werden kursiv dargestellt.

verschiedenen Settings und lernen sie von einer anderen Seite kennen. Eine Aussage einer Ganztagesesschulleitung, welche zusätzlich in einer Ganztagesesschulklasse mitarbeitet, verdeutlicht dies:

Ich kenne die Kinder besser, ich weiss, was sie brauchen, wo sie stehen, kann besser auf ihre 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 die Ansicht 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 beenden, 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 Unterricht und Betreuung, von Lern- und Entspannungsphasen über den ganzen Tag wird durch die Ganztagesesschule vereinfacht. Aus dem Zitat ebenfalls ersichtlich ist die Verschmelzung zwischen Unterricht und Betreuung. Das bedeutet, dass der Übergang von Unterricht 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 über beide Settings hinweg konsistent zu handeln.

Die teilnehmenden Beobachtungen in den Ganztagesesschulen zeigen hinsichtlich der örtlichen Verschiebung auf, dass lange Wege zwischen der Schule und der Tagesschule in zwei von drei Standorten tatsächlich wegfallen und räumliche Übergänge seltener werden. Beispielsweise zeigt sich dies am Standort 1. Hier müssen die Schüler*innen aus den Regelklassen das Schulhaus wechseln und einen langen Weg vom Unterricht zum Mittagessen zurücklegen, während die Ganztagesesschüler*innen über den Mittag in ihren Räumlichkeiten bleiben.

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

Wie sieht der Alltag in einer Ganztagesesschule aus?

Führung und Personal

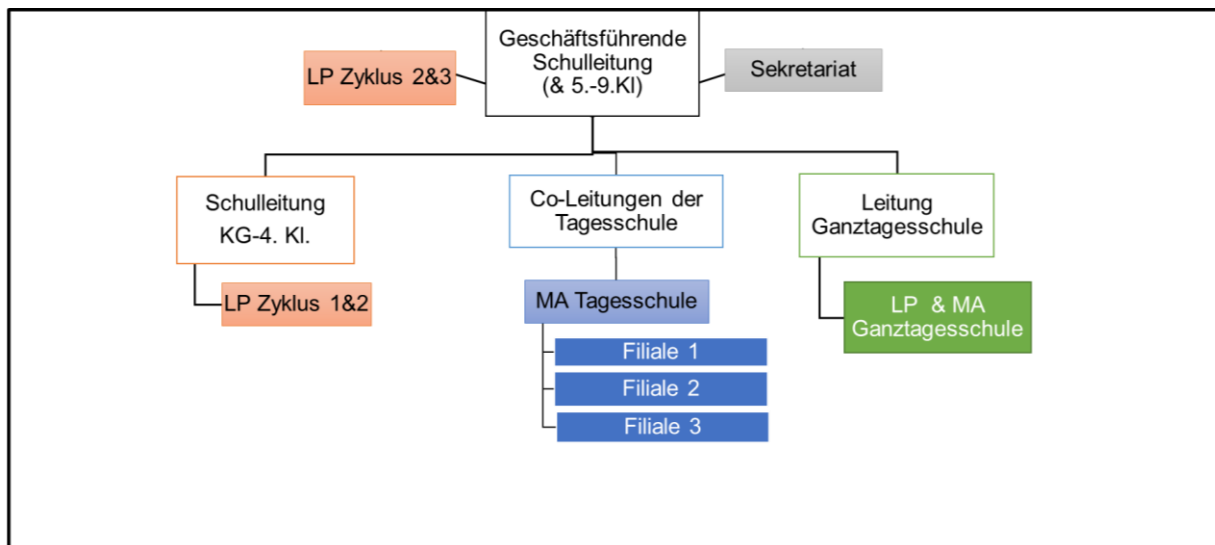


Abbildung 1: Organigramm als Beispiel einer Ganztagesesschulorganisation

Das Organigramm (Abbildung 1) der Ganztagesesschule 3 zeigt beispielhaft auf, dass die Leitung und auch die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule organisatorisch und strukturell getrennt von den Lehrpersonen der Regelklassen und den Mitarbeitenden der Tagesschule arbeiten. Dies zeigt sich auch im Arbeitsalltag. Die Rolle der Ganztagesesschulleitung und ihre Aufgaben variieren zwischen den verschiedenen Standorten. So hat diese oft auch eine Doppelfunktion, wenn sie eine zusätzliche Leitungsfunktion in der Schule oder der Tagesschule übernimmt. Dadurch können in Personalführung und Organisation Synergien entstehen.

Stundenplan und Organisation

Die Vorgaben von Kanton und Stadt sehen vor, dass die Ganztagesesschule ein kontinuierliches Angebot von mindestens drei Schultagen mit Mittags- und Nachmittagsbetreuung führt. Dies ist an den drei Standorten sehr ähnlich organisiert, was sich in den Stundenplänen widerspiegelt (Abbildung 2). Die gelb markierten Betreuungszeiten sind im Beispiel freiwillige Betreuungsmodulare, die auch in der Ganztagesesschule individuell von den Eltern «gebucht» werden können. Dies entspricht dem Modell der freiwilligen Tagesschule. Spezifisch für die Ganztagesesschule sind die rot markierten obligatorischen Betreuungszeiten, in diesem Beispiel am Montag, Dienstag und Donnerstag. Die Unterschiede zwischen gelben und roten Betreuungszeiten zeigen sich vor allem in der Belegung. Das heisst, dass in den roten Betreuungszeiten die gesamte Klasse anwesend ist und eine gemeinsame Aktivität gestaltet werden kann. In den gelben Betreuungszeiten werden die Kindergruppen mit fortschreitendem Nachmittag

Wie sieht der Alltag in einer Ganztageschule aus?

	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

Abbildung 2: Beispielstundenplan Zyklus 1, *Pausen flexibel z. B. zwischen 09.45 und 10.30 Uhr; Zvieri flexibel zwischen 15.15 und 15.45 Uhr

immer kleiner. Die Ausgestaltung der Abholzeiten oder Gruppenzusammensetzungen wird in den verschiedenen Standorten unterschiedlich gestaltet.

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 nutzen und die Abholzeit am Abend individuell wählen. Deshalb ist es oft auch so, dass Schüler*innen nicht erst um 18.00 Uhr, sondern individuell zwischen 16.00-18.00 Uhr nach Hause gehen. Auffallend ist, dass an allen Standorten für jüngere Schüler*innen Montag, Dienstag und Donnerstag als gebundene Zeiten genutzt werden.

Nutzer*innengruppe und Zielgruppe der Ganztageschulen

Bei der Eröffnung der Ganztageschulen war in den meisten Standorten nicht geklärt, auf welche Zielgruppe diese ausgerichtet sind. Die Ergebnisse der Gespräche mit Mitarbeitenden sowie die Befragung der Eltern mittels Fragebogen zeigen, dass sich zwischen den Standorten keine auffälligen Unterschiede finden lassen. Die soziale Durchmischung in den Ganztageschulen wird in den Interviews und Gruppendiskussionen aber als hoch beschrieben. Das heisst, es werden sowohl Eltern aus Familien mit hohem sozioökonomischen Status (z.B. Akademiker*innen) sowie Eltern aus Familien mit tieferem sozioökonomischen Status oder Migrationshintergrund gleichermaßen vom Konzept der Ganztageschule angesprochen. Die Ganztageschule ist also nicht nur auf eine einzelne Zielgruppe ausgerichtet. In den Gruppendiskussionen und den Interviews wurden drei Charakteristika von Familien von Ganztageschüler*innen genannt:

- a. Familien mit hohem Betreuungsbedarf aus bildungsnäheren und bildungsferneren Schichten schätzen die Sicherheit und Konstanz, die die Ganztageschule bietet, damit sie ihrer Erwerbstätigkeit nachgehen können.

Wie sieht der Alltag in einer Ganztagesesschule aus?

- b. Familien wünschen sich gezielt regelmässige Strukturen und stabile Beziehungen für ihre Kinder. Durch die sanfteren Übergänge zwischen Unterricht und Betreuung, den kleinen Klassenteams und die gleichbleibenden Schüler*innengruppen kommt laut den Mitarbeitenden mehr Ruhe in den Alltag, was gewissen Schüler*innen mehr entspricht.
- c. Familien sehen den pädagogischen Mehrwert des Konzepts und versprechen sich eine ganzheitliche Förderung, beziehungsweise eine einfachere soziale Integration ihrer Kinder in die Klasse.

Die Ganztagesesschulen sind also mit unterschiedlichen Erwartungshaltungen der Eltern konfrontiert.

Räumlichkeiten

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

Befunde des Forschungsprojekts zeigen, dass sich die Schüler*innen in ihren Bedürfnissen nach Spiel- und Rückzugsmöglichkeiten oder sozialen Interaktionen (z. B. in Gruppen) deutlich unterscheiden. 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 Ganztagesesschule speziell zum Tragen, weil die Schüler*innen den ganzen Tag zusammen sind und sich dem Setting nicht entziehen können. In den drei Standorten sind die Räume unterschiedlich gestaltet, was allgemein mit der Verfügbarkeit von Schulraum im Quartier zusammenhängt. Abbildung 3 zeigt anhand eines Beispiels auf, wie ein gut geeigneter Raum gestaltet und genutzt werden kann. Weitere Ausführungen zu den Themen im Alltag in einer Ganztagesesschule sind im Gesamtbericht, Kapitel 6, zu finden.

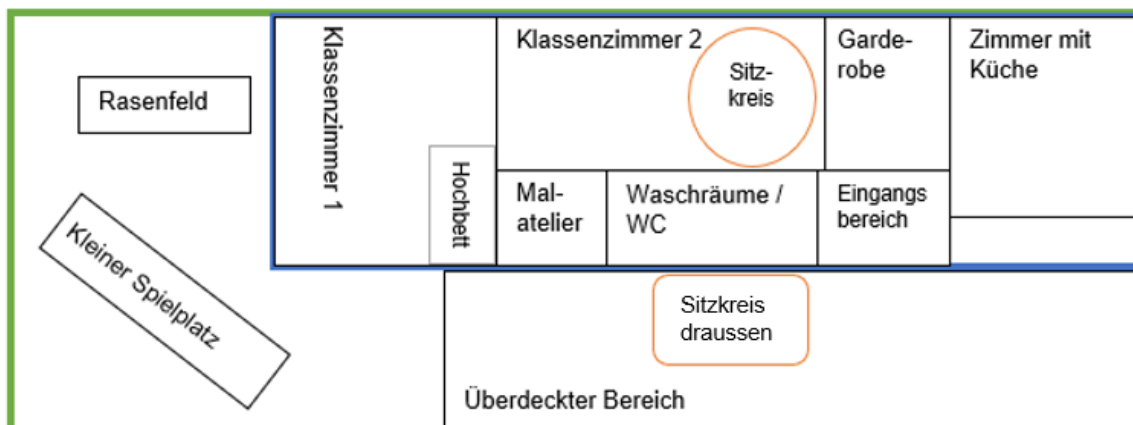


Abbildung 3: Beispiel von Räumlichkeiten einer Ganztagesesschule

6 Welche Veränderungen können in der Zeit nach der Einführung einer Ganztageschule festgestellt werden?

In der konkreten Ausgestaltung und im Alltag gibt es in den drei Ganztageschulen viele Gemeinsamkeiten (siehe Kapitel 5). Jede Ganztageschule hat eine individuelle Entwicklung durchlaufen und weist deshalb aber auch Eigenheiten auf, die bei den anderen nicht zum Vorschein kommen. Diese standortspezifischen Entwicklungen stehen nachfolgend im Zentrum. Die drei begleiteten Standorte unterscheiden sich hinsichtlich der Anzahl Klassen und unterrichteten Stufen. In allen Ganztageschulen wird altersübergreifend gearbeitet. Ausserdem führt ein Standort schon zu Beginn des Forschungsprojekts eine Zyklus-2-Klasse, während andere erst während des Forschungsprojekts neue Klassen (auch im Zyklus 2) eröffnet haben.

Standort 1

Kontext

Am Schulstandort 1 werden in drei Schulhäusern 32 Klassen aus allen drei Zyklen unterrichtet. Die Tagesschule für alle drei Schulhäuser befindet sich nicht im Schulhaus, in dem die Ganztageschule angesiedelt ist. Die beiden Ganztageschulklassen des Zyklus 1 sind in zwei verschiedenen Gebäuden eines Schulhauses auf demselben Schulareal untergebracht: Die Klasse A kann die drei Zimmer (zwei Klassenzimmer und eine Küche) sowie einen grossen Garten mit Spielwiese, Sandkasten und überdachte Teerflächen im ehemaligen Kindergarten und die Klasse C zwei Klassenzimmer – wobei eines über eine Küche verfügt – und ein Esszimmer im anderen Gebäude nutzen. Klasse C kann auch den Korridor zum Spielen einbeziehen. Draussen können die Schüler*innen beider Klassen auf dem Pausenplatz der Schule verweilen. 21 Schüler*innen besuchen die Klasse A, während es in der Klasse C im Schuljahr 2020/2021 18 Schüler*innen sind. Pro Klasse sind jeweils zwei oder drei Lehrpersonen sowie drei mehrheitlich konstante Betreuungspersonen mit unterschiedlich hohen Pensen zuständig. In Klasse A ist eine Betreuungsperson im Unterricht auch als Klassenhilfe tätig. Das Mittagessen kommt aus der Tagesschule und wird von beiden Klassen in ihren jeweiligen Räumlichkeiten eingenommen. Damit sich die Lehrpersonen bezüglich des Unterrichts absprechen und gemeinsam vorbereiten können, sind alle Lehrpersonen ab 16.00 Uhr nicht mehr in der Betreuung tätig. Die Leitungsperson der Ganztageschule nimmt eine Doppelrolle ein, denn sie ist zugleich auch für die Regelklassen des Zyklus 1 verantwortlich.

Strategie

Die Ganztageschule am Standort 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, da die zweite Klasse erst nach den Anmeldungen der Eltern ins Leben gerufen wurde. Allgemein steht die Motivation der Verantwortlichen eine

Welche Veränderungen können in der Zeit nach der Einführung einer Ganztageschule festgestellt werden?

Ganztageschule zu eröffnen im Standort 1 ganz klar im Zusammenhang mit dem Bewusstsein, dass im Quartier eine ausreichende Betreuung fehlt.

Struktur

Der Vergleich der Befunde zu den drei Erhebungszeitpunkten 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 zum Beispiel, dass sich Betreuungs- und Lehrpersonen in voneinander getrennten Teams austauschen) wie auch in der Aufteilung der Verantwortung und Kompetenzen hinsichtlich des Unterrichts und der Betreuung. Die beiden Bereiche Unterricht und Betreuung werden voneinander getrennt betrachtet. Sie verfolgen laut den Mitarbeitenden verschiedene Strategien und ermöglichen einen unterschiedlichen Umgang miteinander sowie eine andere Art von Beziehungsaufbau. Es gibt wenig Überlappung der beiden Aufgabenbereiche, z. B. dadurch, dass einige Lehrpersonen auch in der Mittagsbetreuung tätig sind. Die Zusammenarbeitsstrukturen konnten am Standort 1 über die Zeit optimiert werden, diese finden aber oft auch in Unterricht und Betreuung getrennt statt.

Kultur

Trotz dieser Ausdifferenzierung der Rollen und Zuständigkeiten, hat sich ein positiver «Teamspirit» in beiden Klassenteams entwickelt. Kurz nach der Eröffnung haben die Mitarbeitenden einen hohen Druck hinsichtlich der Erwartungen von allen Seiten gespürt. Durch die gegenseitige Unterstützung im Team und durch die Ganztagesgeschulleitung konnte sich eine gemeinsame Kultur entwickeln, die nun nicht nur den Mitarbeitenden, sondern 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 Ganztageschule auf das Lernen der Schüler*innen 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.

Zusammenfassung: Insgesamt haben die Mitarbeitenden das Gefühl, dass die Ganztageschule am Standort 1 die Bedürfnisse der Eltern gut abdeckt und ihre Erwartungen erfüllt werden. Zusätzliche räumliche und zeitliche Ressourcen würden ein differenzierteres Angebot ermöglichen, welches insbesondere im Bereich der Betreuung noch wenig entwickelt ist. Zum Beispiel 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.

Standort 2

Kontext

Der Standort 2 umfasst drei Schulhäuser sowie drei Kindergärten, die örtlich getrennt sind. Die Tagesschule ist ebenfalls auf die drei Schulhäuser aufgeteilt. Im Standort 2 werden insgesamt 29 Klassen aus allen drei Zyklen unterrichtet. Die beiden Ganztageschulklassen (eine Klasse Zyklus 1 und eine Klasse Zyklus 2) sind im Hochparterre eines der drei Schulhäuser angesiedelt. Gewisse Räumlichkeiten, wie zum Beispiel der Werkraum und der Korridor, können beide Ganztageschulklassen gemeinsam nutzen. Beide Klassen verfügen über je zwei Klassenzimmer, wobei jeweils eines der Zimmer mit einer Küche ausgestattet ist. Draussen können die Schüler*innen auf dem grossen Pausenplatz der ganzen Schule verweilen. Es hat einen grossen Sandkasten, eine grosse Spielwiese und einen Spielplatz mit vielen Spielgeräten und Rutschbahnen. Ausserdem verfügt die Schule über einen Raum mit verschiedenen Spielsachen für den Aussenbereich, zu dem die Schüler*innen Zugang haben. Zu Mittag essen die Schüler*innen in den Räumlichkeiten der Ganztageschule. Das Essen wird in Wärmeboxen aus der benachbarten Tagesschule geliefert. Am Schulstandort der Ganztageschule 2 sind insgesamt drei Schulleitende sowie zwei Co-Tagesschulleitende tätig. Zwei Schulleitungspersonen sind für die Regelklassen und eine für die Ganztageschule zuständig. Die Ganztageschulleitung ist im Schuljahr 2020/2021 zugleich Lehrperson in der Zyklus-2-Ganztageschulklasse. In der Basisstufenklasse unterrichten drei Lehrpersonen, zusätzlich übernehmen zwei Betreuungspersonen gewisse Betreuungsaufgaben. In der Zyklus-2-Klasse sind vier Lehrpersonen sowie zwei Betreuungspersonen tätig. Alle Lehrpersonen der beiden Klassen sind teilweise auch in der Betreuung tätig, so betreuen sie beispielsweise in der Mittagszeit die Schüler*innen oder decken die Frühbetreuung ab. Damit sich die Lehrpersonen absprechen können, betreuen sie nur bis 16.00 Uhr.

Strategie

Am Standort 2 wurde eine Basisstufenklasse und eine Zyklus-2-Klasse gleichzeitig eröffnet. Die Ganztageschulleitung erstellte im Vorfeld der Eröffnung der Ganztageschule ein pädagogisches und ein betriebliches Konzept, welches als Grundlage bei der Umsetzung dienen soll. Strategisch gesehen wurde die Ganztageschule insbesondere aufgrund der Bildungsstrategie der Stadt Bern aufgebaut, die besagt, dass in jedem Schulstandort eine Ganztageschule vorhanden sein soll. Im Rahmen der Umsetzung werden immer wieder die baulichen Massnahmen am Schulhaus ein Thema, welche die Ganztageschulleitung vor Herausforderungen stellen.

Struktur

Durch die Auswertung der Daten über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg kann gezeigt werden, dass die beiden Zyklen mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert sind. Es wird ersichtlich, dass sich die Mitarbeitenden der Zyklus-1-Klasse schnell mit pädagogischen Themen auseinandersetzen konnten, während die Zyklus-2-Klasse zuerst mit der schwierigen Klassenzusammensetzung und den besonderen Bedürfnissen der Schüler*innen zurechtkommen musste. In den Klassen des Zyklus 2 stehen aus Sicht der Mitarbeitenden trotz des hohen Differenzierungsanspruchs der verschiedenen Altersstufen (3. - 6. Klasse) weniger Teamteaching-Lektionen zur Verfügung als bei einer Basisstufe.

Welche Veränderungen können in der Zeit nach der Einführung einer Ganztageschule festgestellt werden?

Bei beiden Klassen zeigt sich jedoch, dass das Etablieren von Strukturen, Regeln und Abläufen zu mehr Klarheit und weniger Konflikten und herausfordernden Situationen führt. Dies nimmt gemäss den Mitarbeitenden 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 zeitnah thematisiert werden können. Die Zeitgefässe für die Zusammenarbeit sind jedoch erst spärlich vorhanden und nicht im Stundenplan festgelegt. Anzumerken ist, dass die Schüler*innen, wie alle anderen Schüler*innen der Schule, am Vormittag eine grosse Pause haben und die Lehrpersonen dann auch eine Pause machen und sich austauschen können, da meist die Lehrpersonen der Regelklassen die Pausenaufsicht abdecken. 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.

Kultur

Aus Sicht der Mitarbeitenden ist der gemeinsame Austausch und die Zusammenarbeit nicht nur für das Besprechen der alltäglichen Herausforderungen wichtig, sondern auch für ihre professionelle Weiterentwicklung und ihr persönliches Wohlbefinden. Die Mitarbeitenden und die Ganztageschulleitung sind sich einig, dass die Ganztageschule Ruhe in den Alltag der Schüler*innen bringt und es einen Mehrwert darstellt, wenn man die Schüler*innen auch in einem anderen Setting als dem Unterricht kennenlernt. Dies ermöglicht aus ihrer Sicht eine ganzheitlichere Förderung und eine Adaptierung des Tagesablaufs an die Bedürfnisse der Schüler*innen. Die Mitarbeitenden schätzen die flexiblere Gestaltung des Schulalltags. Die Ganztageschule am Standort 2 versucht den Alltag so kindgerecht wie möglich zu gestalten. Sie gehen beispielsweise vor dem Mittagessen nach draussen und machen Bewegungsspiele, um den wegfallenden Schulweg zu kompensieren. Die Ganztageschulleitung beschreibt die Ganztageschule zu Beginn als Seitenwagen im Schulstandort. Nach zwei Jahren sehen Mitarbeitende und Leitungsperson Möglichkeiten, sich nach aussen zu öffnen und sich in das System Schule zu integrieren.

Zusammenfassung: Es lässt sich festhalten, dass im Schulstandort 2 die Verschmelzung zwischen Unterricht und Betreuung sehr oft stattfindet, da dieselben Personen im Unterricht und der Betreuung tätig sind und sehr viel Kooperation zwischen den Personen des Teams besteht. Es gelten im Unterricht und in der Betreuung dieselben Regeln und es werden dieselben Rituale eingesetzt. Die Mitarbeitenden und die Ganztageschulleitung haben das Gefühl, dass sich die Schüler*innen in der Ganztageschule wohlfühlen und die Eltern mit dem Angebot sehr zufrieden sind, was sich auch in der steigenden Nachfrage widerspiegelt.

Standort 3

Kontext

Zum Standort 3 gehören mehrere Gebäude in unmittelbarer Nähe zueinander, die 41 Klassen aus allen drei Zyklen beherbergen. Direkt gegenüber dem Hauptgebäude befindet sich eine Filiale der Tagesschule. Etwas ausserhalb des Schulareals befindet sich das Gebäude der Ganztageschule, welches zwei Basisstufenklassen Platz bietet und über einen grossen Aussenbereich mit Spielwiese, Spielgeräten und einen grossen Sandkasten verfügt. Das Gebäude ist zweistöckig und hat bis zur Eröffnung der Ganztageschule als Kindergarten gedient. Im Erdgeschoss befinden sich die drei Klassenzimmer, die sich die beiden Klassen teilen. Zudem gibt es einen separaten Bastelraum und eine kleine Küche. Im zweiten Stock befindet sich die Bibliothek. Die Schüler*innen werden von 08.00-18.00 Uhr vom Ganztageschulteam betreut. Die Frühbetreuung zwischen 07.00 Uhr und 08.00 Uhr übernimmt die Tagesschule. Die Ganztageschüler*innen essen in den Räumlichkeiten der Tagesschule zu Mittag und werden dort an den Mittwoch- und Freitagnachmittagen durch die Tagesschulmitarbeitenden betreut. Für das Mittagessen stehen ihnen zwei Räume mit einfach verstaubaren Tischen und Stühlen zur Verfügung. Die beiden Räume werden nach dem Mittag von der Tagesschule genutzt. Für die Regelklassen sind am Schulstandort drei Leitungspersonen verantwortlich. Die Schulleitung des Zyklus 3 fungiert zugleich als Gesamtschulleitung. Dazu kommt eine Leitungsperson, die gleichzeitig für die Tages- und Ganztageschule zuständig ist. Zwischen der ersten und zweiten Erhebungsphase wird diese Leitungsposition auf zwei Personen aufgeteilt, es entstehen eine Tagesschulleitung und eine Ganztageschulleitung.

Strategie

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

Welche Veränderungen können in der Zeit nach der Einführung einer Ganztageschule festgestellt werden?

Struktur

Die Mitarbeitenden schätzen das gemeinsame Austauschgefäss, welches sie jeden Donnerstagnachmittag haben. Während zu Beginn besonders die organisatorischen und strukturellen Themen darin besprochen wurden, berichten die Mitarbeitenden beim zweiten Zeitpunkt eine Verschiebung in Richtung pädagogische Belange. Die räumlichen Rahmenbedingungen sind aus Sicht der Mitarbeitenden nicht zufriedenstellend, denn die Ganztageschulklassen müssen für das Mittagessen den Ort wechseln und die Raumsituation ist eher ungeeignet für die grosse Anzahl Ganztageseschüler*innen. Durch eine ritualisierte «*Siesta*» nach dem Mittagessen werden Rückzugsmöglichkeiten und Ruhe für die Schüler*innen geschaffen (GD, 2020). Der Einsatz der Lehr- und Betreuungspersonen wird so geregelt, dass immer mindestens eine Person bei der Klasse bleibt und laut den Mitarbeitenden kein «*kalter Bruch*» entsteht (GD, 2022). Dies ist insbesondere für den Informationsfluss wichtig. Für die Lehr- und Betreuungspersonen bedeutet dies jedoch, dass sie teilweise sehr lange am Stück arbeiten und sich aus ihrer Sicht aufgrund fehlender Pausen zu wenig erholen können. Die Ganztageschulleitung hatte am Anfang des Projekts gleichzeitig die Funktion als Tagesschulleitung inne. Nach dem ersten Jahr entschied sie sich dafür, sich ausschliesslich auf die Ganztageschule zu konzentrieren.

Kultur

Die Lehr- und Betreuungspersonen schätzen die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Professionen und berichten von einer Erweiterung ihres eigenen Horizonts. Die Mitarbeitenden stellten im Verlauf der zwei Jahre fest, dass die Erwartungen gewisser Eltern aufgrund der vorgängigen Informationsanlässe zu hoch waren sowie ein hoher Druck dadurch auf ihnen lastete und wünschen sich, dass in Zukunft transparenter mit den Zielen und der realistischen Situation in den Ganztageschulen umgegangen wird. Im Verlauf der zwei Jahre haben sich zwischen Unterricht und Betreuung immer mehr Verbindungen ergeben und es wurde mehr und mehr integriert. Jedoch zeichnet sich im letzten Befragungszeitpunkt ab, dass die beiden Settings wieder stärker voneinander getrennt werden sollen, da Mehrkosten entstehen und die Ganztageschule keine Vorteile gegenüber der Regelklasse bieten sollte. Die Ganztageschulleitung führt aus, dass die geringen Ressourcen für die Ganztageschule die strukturellen Veränderungen (z. B. Anpassung der Mittagszeit für die jüngeren Schüler*innen) verunmöglichen, die Ganztageschule nichts anderes als Unterricht und Tagesschule sei. Allgemein ist das Thema Führung und Steuerung in dieser Ganztageschule sehr präsent. Die Mitarbeitenden wünschen sich eine engere Begleitung und mehr Wertschätzung, Transparenz und Kommunikation durch die Schulleitung. Sie fühlen sich manchmal wie ein «*Schiff ohne Kapitän*» (GD, 2022). Die Integration ins System Schule ist auch nach zwei Jahren noch nicht gegeben, die Ganztageschulleitung spricht immer noch von einer «*Schule in der Schule*» (GTSL, 2022).

Zusammenfassung: Die Lehr- und Betreuungspersonen sehen den Mehrwert der Ganztageschule insbesondere in der ganzheitlicheren Förderung und im Austausch zwischen den Professionen. Sie empfinden die verschiedenen Perspektiven als Bereicherung. Die räumlichen Verhältnisse könnten aus ihrer Sicht noch verbessert werden. Dies betrifft insbesondere die Mittagssituation, wo eine räumliche Verschiebung zwischen Ganztageschule und Tagesschule notwendig ist. Dies stellt die Mitarbeitenden immer noch vor Herausforderungen.

7 Welche Erfahrungen machen die Eltern und Schüler*innen bei der Einführung einer Ganztageschule?

Veränderungen von Strukturen und der Organisation des Alltags schulischer Institutionen wirken sich auf das Erleben der Schüler*innen aus (Scheerens, 1990; Willems & Becker, 2015). Die Perspektive der Schüler*innen und deren Eltern resp. Erziehungsberechtigte ist also zentral. Aus diesem Grund wurden die Schüler*innen und Eltern im Fragebogen zu verschiedenen Dimensionen des schulischen Wohlbefindens befragt. Insgesamt zeigen die Ergebnisse keine Anzeichen, dass das Wohlbefinden der Schüler*innen gefährdet sein könnte. Die Antworten der Eltern und der Schüler*innen zeigen, dass die Schüler*innen gerne zur Schule gehen. Die sozialen Interaktionen zwischen den Schüler*innen und mit 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 wird als angemessen eingeschätzt. Schüler*innen können mit an sie angepassten Lerninhalten ihre Fähigkeiten gezielt weiterentwickeln. Die Gestaltung des Alltags wird abwechslungsreich empfunden. Durch die langen Anwesenheitszeiten in der Ganztageschule sind die Schüler*innen müde, was sich in den Befragungen deutlich zeigt. Die Schüler*innen der Zyklus-2-Klassen geben zum zweiten Zeitpunkt an, dass sie weniger müde nach Hause kommen als zum ersten Zeitpunkt. Bei den Schüler*innen der Basisstufenklassen lässt sich keine Veränderung über die Zeit feststellen.

Die Eltern schätzten im Fragebogen ein, wie sich die Einführung der Ganztageschule auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf auswirkt und welche Haltungen sie zur Ganztageschule haben. 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 Ganztageschule im Allgemeinen sehr geschätzt. Die längere Anwesenheitszeit in der Ganztageschule wirkt sich nicht negativ auf die Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern aus. Die Eltern sind mit der Ganztageschule zufrieden und das Versprechen, dass sich die Kommunikation mit Schule und Betreuung vereinfacht, wurde aus ihrer Sicht eingelöst.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Schüler*innen in der Ganztageschule insgesamt wohlfühlen und die Eltern das Angebot der Ganztageschule und die verbesserte Vereinbarkeit von Familie und Beruf schätzen.

Für weitere Ausführungen zu den Erfahrungen der Eltern und Schüler*innen siehe Gesamtbericht, Kapitel 8.

8 Was sind Herausforderungen im Alltag einer Ganztageschule?

Im Verlauf der Auswertung zeigte sich, dass gewisse Themenbereiche in den Interviews und Gruppendiskussionen immer wieder angesprochen werden (siehe in diesem Zusammenhang auch die Ausführungen in Tabelle 2). Es handelt sich dabei um Herausforderungen im Alltag oder Themen, die im Entwicklungsprozess der Ganztageschule eine wichtige Rolle einnehmen, wie Führung und Leitung, Arbeitsbedingungen und multiprofessionelle Kooperation, die Klassenkonstellation sowie die Integration in das System Schule. Diese identifizierten Themenfelder haben wir näher untersucht und stellen sie in den folgenden Abschnitten kurz dar. Im Überblick wird ersichtlich, dass in allen Schulstandorten aktuelle Herausforderungen im Schulalltag angesprochen wurden. Gewisse Gemeinsamkeiten können dabei festgestellt werden. Es zeigen sich aber auch Unterschiede, die in den standortspezifischen Rahmenbedingungen, Führungsstrukturen und Teamkonstellationen begründet sind.

Hinsichtlich der **Führung** zeigt sich, dass ein aktives Führungsverhalten und Präsenz durch die Ganztageschulleitung von den Mitarbeitenden sehr geschätzt werden, was sich mit Erkenntnissen aus der Theorie und Forschung deckt. An zwei der drei Ganztageschulen wird dies bereits so gelebt. Die Mitarbeitenden sind froh, wenn die Ganztageschulleitung sie unterstützt und sie in ihren Anliegen ernst nimmt. Eine Ganztageschulleitung muss im Rahmen ihrer Anstellung ein Konzept für die Ganztageschule erarbeiten sowie dessen konkrete Umsetzung planen, ihre Mitarbeitenden bei herausfordernden Situationen unterstützen, sie im Entwicklungsprozess begleiten und führen, die Ganztageschule gegen aussen (z. B. Schule, Medien) vertreten und alle administrativen Aufgaben im Hintergrund erledigen. Als besonders herausfordernd empfinden die Ganztageschulleitungen 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 Ganztageschulleitungen auffangen müssen.

Die **Arbeitsbedingungen** der Mitarbeitenden haben sich im Vergleich zur Arbeit in den Regelklassen oder in der Tageschule sehr stark verändert. Die Lehrpersonen berichten von längeren Arbeitszeiten, einer vermehrten Zusammenarbeit und einem erweiterten Arbeitsinhalt, da sie nicht nur unterrichten, sondern auch betreuen. Die Betreuungspersonen aus den Tagesstätten für Schulkinder (Tagi) oder Kindertagesstätten (Kita) sind in der Ganztageschule 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 in ihrem Erleben grössere Arbeitsaufwand, der nicht zusätzlich entlohnt wird. Im Verlauf der zwei Jahre berichten die Mitarbeitenden aller drei Ganztageschulen 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 Ganztageschule 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. Für Lehr- und Betreuungspersonen ist es wichtig, Zuständigkeiten zu definieren und die verschiedenen Rollen 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 Ganztageschulen in gewissen Belangen ersichtlich. Nach Aussage der Mitarbeitenden 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 die multiprofessionelle Zusammenarbeit sehr stark thematisiert wird, da die beiden Berufsgruppen viel gemeinsame Zeit verbringen, ist die Zusammenarbeit zwischen den Professionen an der dritten Ganztageschule sehr beschränkt, da die Unterrichts- respektive Betreuungsaufgaben klar den jeweiligen Professionen zugeteilt sind und die Mittagszeit die einzige Schnittstelle bildet, wo beide Professionen aktiv mit den Schüler*innen arbeiten. Die Mitarbeitenden dieser Ganztageschule berichten von Lehrpersonen, die eine bestimmende Rolle im Team übernehmen. Damit wird deutlich, dass für eine gute Zusammenarbeit die Kooperationskultur zentral ist. 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, war 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 Ganztageschulklassen kamen und möglicherweise die Ganztageschule aufgrund besonderer Bedürfnisse ausgewählt haben. Andererseits kann es sein, dass die Strukturen an der Ganztageschule, 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 als in einer Regelklasse. In allen drei Ganztageschulen stabilisiert sich die Situation im zweiten Jahr der Umsetzung, was damit zusammenhängen kann, 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 Ganztageschule von Jutzi et al. (2020) deutlich wird, ist es mit Blick auf die **Integration ins System Schule** nach wie vor so, dass die Ganztageschule 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 Ganztageschule berichten von wenigen Schnittstellen zu den Regelklassen und den Tagesschulen, z. B. bei der gleichzeitigen Nutzung des Pausenplatzes. Die

Mitarbeitenden der Ganztageschule empfinden die mangelnde Zusammenarbeit und Integration nicht als störend, sie finden es wichtiger, dass die Zusammenarbeit bei ihnen im Team gelingt. Für das Kennenlernen und den Austausch mit den anderen Lehrpersonen oder Mitarbeitenden blieb ihnen bis jetzt zu wenig Zeit. Obwohl die Leitungspersonen versuchen, die Ganztageschule 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 Ganztageschulen nun bereit sind sich mehr gegen aussen zu öffnen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass an allen drei Standorten ähnliche Herausforderungen im Arbeitsalltag auftreten. Es zeigt sich, dass insbesondere in den Themenbereichen Führung, Arbeitsbedingungen und multiprofessionelle Zusammenarbeit Schwierigkeiten auftreten können und dass die Erarbeitung guter Lösungen in diesen Themenfeldern gleichzeitig wesentlich für die erfolgreiche Gestaltung des Ganztageschulalltags ist. Eine unterstützende Führung, gute Arbeitsbedingungen und eine gelingende multiprofessionelle Kooperation tragen schliesslich auch zum erfolgreichen Umgang mit herausfordernden Klassenkonstellationen und zur verstärkten Integration der Ganztageschule ins System Schule bei.

Eine ausführlichere Darstellung der Themenfelder ist im Gesamtbericht, Kapitel 9, zu finden.

9 Was sind die wichtigsten Erkenntnisse aus dem Projekt?

In dieser Diskussion werden die Erkenntnisse (Stand Sommer 2022) aus den drei über zwei Jahre begleiteten Standorten zusammengefasst und mit der Theorie und dem Forschungsstand in Verbindung gebracht. Dabei werden die Erfahrungen der Mitarbeitenden, der Leitungspersonen und der Schüler*innen sowie deren Eltern miteinbezogen.

Der Vergleich über die Zeit hinweg zeigt bei allen drei Standorten, dass die Eröffnung einer Ganztageschule 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. Die Entwicklung der Ganztageschulen lässt sich 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 Rückkopplungseffekte immer wieder durchlaufen werden. So kann es sein, dass die Ganztageschulen Aspekte der Strategie nach zwei Jahren neu überarbeiten und definieren müssen, auch wenn diese schon einmal gefestigt und kommuniziert waren. 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 Ganztageschulen deutlich. Alle Schulen berichten von einem deutlichen Mehraufwand sowohl für die Leitung wie auch für die Mitarbeitenden, der durch die Einführung der Ganztageschule entstanden ist (Olk et al., 2011). 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 zeigt, befinden sich diese Prozesse weiterhin in Entwicklung.

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. Ausserdem können sie 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 betont wurde (Eisnach, 2011; Fischer, Brümmer & Kuhn, 2011). 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 (siehe auch Fischer, Brümmer & Kuhn, 2011). 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.

Dennoch zeigen sich auch Herausforderungen in der Umsetzung, wie dies bereits im Kapitel 8 deutlich wurde. Diese lassen sich als standortspezifische 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. Ein Teil der standortspezifischen Rahmenbedingungen werden direkt durch Mitarbeitende und Leitungspersonen gesteuert. 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. 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 (siehe auch Kapitel 5).

Systembedingte Herausforderungen sind hingegen 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 Ganztageschulstandorte 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 Ganztageschule 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).

10 Wie könnte es weitergehen?

Aus diesen Ergebnissen und in Verbindung mit Theorie und Empirie lassen sich Hinweise bezüglich weiteren Entwicklungsschritten ableiten. Die nun folgenden Empfehlungen hinsichtlich der Entwicklungsschwerpunkte erachten wir für zukünftige Entwicklungen in der Stadt Bern als wichtig. Sie können eine Grundlage für die weitere Steuerung hinsichtlich der Einführung weiterer Ganztageschulen bieten. Wir erhoffen uns, damit auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Rahmenbedingungen in Ganztageschulen zu leisten und Wissen und Kompetenzen für die Aus- und Weiterbildung an der PHBern zu generieren.

Die folgenden Empfehlungen sind normativ formuliert und es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Zudem sind die verschiedenen Hinweise nicht priorisiert. Interessierte sollten sie bezogen auf ihren jeweiligen Kontext und ihre eigenen Erfahrungen selbst interpretieren und einen entsprechenden Handlungsbedarf ableiten.

Thema	Empfehlungen
Personal	<p>Bewusste Einstellung von Personen mit unterschiedlichem Hintergrund in der Betreuung, denn dies beeinflusst, inwiefern Betreuung und Unterricht zusammenwachsen.</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Fachpersonen Betreuung > sind stark in Betreuung aber möglicherweise weniger interessiert am Unterricht, können als Hilfskräfte im Unterricht eingesetzt werden (jedoch fehlt bislang die rechtliche Grundlage). b. Sozialpädagog*innen > sind stark in der Freizeitgestaltung, weniger Erfahrung mit jungen Schüler*innen und ihren Bedürfnissen. c. Lehrpersonen > sind stark in der Strukturierung und inhaltlichen Gestaltung von Aktivitäten, möglicherweise 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 eingeplant werden
Arbeitsbedingungen	<p>Lehrpersonen und Betreuungspersonen brauchen Pausen, die sie an einem Ort ausserhalb der Ganztageschule verbringen können, damit sie nicht ständig erreichbar und in Kontakt mit den Schüler*innen und den anderen Mitarbeitenden bleiben müssen.</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Lehrpersonen sollten nicht «durcharbeiten» und auch noch gleich die Mittagsbetreuung übernehmen müssen, brauchen über den Tag verteilt eingeplante Pausen. b. Betreuungspersonen sollen ebenso fixe Pausenzeiten haben.

Thema	Empfehlungen
Führung	<p>Die Übernahme von Leitungsfunktionen in der Regelschule durch die Leitung der Ganztageschule kann zu einer Entlastung beitragen, weil Synergien genutzt werden können, hinsichtlich...</p> <ul style="list-style-type: none"> a. der Teilnahme an Sitzungen, b. der Schulentwicklungsplanung, 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. der Personaladministration.
Teamkultur	<p>Aufgrund der multiprofessionellen Zusammenarbeit müssen neue Strukturen, aber auch Werte und Haltungen im Team ausgehandelt werden. Dies kann insbesondere in Formen der Teamentwicklung gefördert werden durch...</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Prozessbegleitung durch Fachpersonen vor und nach der Eröffnung der Ganztageschulklassen, b. bewusstes Diskutieren und Abgleichen pädagogischer Haltungen, c. bewusstes Aufbauen von gegenseitigem Vertrauen durch das Etablieren einer Feedback- und Konfliktkultur, d. Ausarbeiten und Weiterentwickeln von Rollen und Aufgaben im Alltag.
Qualitätssicherung	<p>Obwohl die Mitarbeitenden selten alleine in der Ganztageschule arbeiten, ist eine Reflexion des alltäglichen Handelns und das Besprechen von herausfordernden Situationen sinnvoll.</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Erstellen eines pädagogischen und betrieblichen Konzepts unter Beteiligung der Mitarbeitenden und unter Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes. b. Regelmässiges Überprüfen der Umsetzung der Konzepte (Strukturen, Abläufe etc.). c. Intervention mit Lehr- und Betreuungspersonen aus anderen Ganztageschulen bzw. von anderen Ganztageschulklassen. d. 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.
Gestaltung des Alltags	<p>Um eine gute Rhythmisierung zu ermöglichen, können zum Beispiel Rituale für Übergänge gezielt eingesetzt werden. Weitere Möglichkeiten zur Rhythmisierung sind...</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Schaffen von Rückzugsmöglichkeiten und Erholungszeit, b. Individuelles Lesen oder andere ruhige Aktivitäten, c. Bewegungspause vor dem Mittag zur Kompensation des Schulwegs, d. Immer dieselben Signale für Übergänge nutzen (z. B. Gong, Aufräummusik), e. Kreisspiele oder gemeinsamer Abschluss im Kreis (z. B. Lied).

Wie könnte es weitergehen?

Thema	Empfehlungen
Raumkonzept	<p>Überlegen eines konkreten Raumkonzepts, welches im Rahmen der Gegebenheiten der jeweiligen Schule möglich ist. Wenn möglich sollen vorhandene Räume genutzt werden. Auch eine Mehrfachnutzung gewisser Räume mit der Schule ist möglich. Eine Ganztagesesschule braucht...</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Mindestens zwei eigene Räume: Ein Raum zum Unterrichten und ein Raum zum Betreuen b. Küche mit Essbereich c. Rückzugsmöglichkeiten für Schüler*innen und Mitarbeitende d. Räume mit verschiedenen Funktionsbereichen (z. B. Lesecke, Malecke, Bauecke) e. Ein überblickbarer und sicherer Aussenbereich
Integration von Unterricht und Betreuung	<p>Lehr- und Betreuungspersonen können gemeinsam besprechen, welche Themen aus dem Unterricht auch in der Betreuung aufgenommen werden und umgekehrt. Mögliche Beispiele sind ...</p> <ul style="list-style-type: none"> a. «Fächli» mit nicht fertigen Unterrichtsblättern kann auch während Betreuung zugänglich sein. b. Bewusste Verlegung einer Bastelaufgabe, die einen Zusammenhang mit einem Unterrichtsthema hat, in die Betreuung. c. Besprechung von Unterrichtsthemen an Alltagsbeispielen im Rahmen der Betreuung d. Nachbearbeitung von Ausflügen (z.B. ins Museum) im Unterricht e. Gemeinsame Erarbeitung von Regeln und Umgang mit Konflikten
Projektorganisation	<p>Die Einführung einer Ganztagesesschule ist ein längerfristiges Projekt und muss mit den entsprechenden Ressourcen ausgestattet werden. Dazu gehören ...</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Genügend Vorlaufzeit und eine adäquate Planung im Vorfeld b. Offene Kommunikation über das Angebot der Ganztagesesschule mit anderen Beteiligten im Schulhaus c. Werbung für das Ganztagesesschulangebot unter Berücksichtigung unterschiedlicher Zielgruppen

Literaturverzeichnis

- 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/tagessschulangebote-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.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung* (S. 85–101). Beltz.
- Burk, K. (2006). *Zeit und Rhythmus in der Ganztageschule*. Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. <https://doi.org/10.25656/01:17643>
- Dedering, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19534-6>
- 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.
- 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
- Eisnach, K. (2011). *Ganztags schulentwicklung 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/schulergaenzendemassnahmen.asse-tref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/10_Tagesschulen/tas_leitfaden_tagesschulen_d.pdf
- Fischer, N., Brümmer, F. & Kuhn, H. P. (2011). Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagschule. 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. 227–245). Juventa.
- 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., Kuhn, H. P. & Züchner, I. (2011). Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule: Wirkungen der Ganztags teilnahme und der Angebotsqualität. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, T. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung*.

- Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 246–266). Juventa.
- Fischer, N. & Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen: Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis* (1. Auflage). Kohlhammer.
- Glasl, F., Kalcher, T. & Piber, H. (Hrsg.). (2020). *Professionelle Prozessberatung: Das Trigon-Modell der sieben OE-Basisprozesse* (4. Auflage). Haupt Verlag; Verlage Freies Geistesleben.
- Hascher, T. (2004). 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., 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.
- 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
- 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., Stampfli, B., Wicki, T., Windlinger, R., Stocker, M. & Hostettler, U. (2022, 29. Juli). *Erfahrung Ganztagesesschule in der Stadt Bern - Phase 2: Bericht zur Begleitforschung zu den drei neu eröffneten Ganztagesesschulen in der Stadt Bern*. Bern. Pädagogische Hochschule Bern; Schulamt der Stadt Bern.
- Jutzi, M., Wicki, T., Züger, L. & Hostettler, U. (2020). *Erfahrung Ganztagesesschule: 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>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2>

- Kultusministerkonferenz. (2015). *Ganztageschulen in Deutschland*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015-12-03-Ganztageschulbericht.pdf
- 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.
- Olk, T., Speck, K. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztageschulen – 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 Ganztageschulforschung. In T. Hascher, 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.
- Rabenstein, K. (2015). Förderangebote und Hausaufgaben an der Ganztageschule. In S. Rahm, K. Rabenstein & C. Nerowski (Hrsg.), *Basiswissen Ganztageschule. 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.
- Scheerens, J. (1990). School Effectiveness Research and the Development of Process Indicators of School Functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61–80.
- Schübach, M. (2010). *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter: Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- StEG-Konsortium. (2015). *Ganztageschule 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 Ganztageschule*. Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von. <https://doi.org/10.25656/01:19109>
- Strietholt, R., Manitius, V., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2015). „Bildung und Bildungsungleichheit an Halb- und Ganztageschulen“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 737–761. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0634-6>
- Thom, N. & Ritz, A. (2017). *Public Management*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16213-9>
- 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.
- 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). Ganztageschulen - Qualitätsmodelle, Potenziale und Herausforderungen für die Schulpraxis und die empirische Schul- und Unterrichtsforschung. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagesgymnasium: Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 32–66). Waxmann.

PHBern: Bericht, 19.10.2022

Wie könnte es weitergehen?

Wissenschaftsgeleiteter Qualitätsdialog zum Ganzttag. (November 2021). *Positive soziale Beziehungen fördern*. Frankfurt am Main. DIPF.