

**DEPARTEMENT  
BILDUNG, KULTUR UND SPORT**  
Abteilung Volksschule

29. April 2020

**HINWEISE**

**Ressourcen pädagogisch wirksam einsetzen**

---

**1. Einleitung**

Mit der "Neuen Ressourcierung Volksschule" wird den Schulen ab Schuljahr 2020/21 ein Ressourcenkontingent zur Verfügung gestellt. Dieses sollen sie so einsetzen, dass damit ein Bildungsangebot mit einer möglichst grossen pädagogischen Wirkung erzielt wird. Dieser Grundsatz ist in der Verordnung über die Ressourcierung der Volksschule im ersten Paragraphen festgehalten. Das Ressourcenkontingent bietet den dafür erforderlichen Gestaltungsraum. Um die damit verbundene Verantwortung wahrnehmen zu können, müssen Schulen eine Vorstellung davon haben, was pädagogisch wirksam ist. Insgesamt kommt es zwar auch darauf an, wie viele Ressourcen vorhanden sind, ebenso sehr aber auch darauf, wie und wofür diese genutzt werden.

Zum einen verfügen Schulleitungen und Lehrpersonen über Erfahrungswissen, wie sie ihre Schule lernförderlich gestalten und erfolgreich unterrichten können. Dieses Erfahrungswissen wird zum anderen ergänzt durch empirische Forschung zur Wirksamkeit pädagogischer Massnahmen. Zusammen mit kantonalen Rahmenbedingungen, die auf Ermöglichung ausgerichtet sind, sind damit gute Voraussetzungen für wirksame Schulen gegeben.

Die Ressourcierung über Ressourcenkontingente eröffnet bestimmte Räume, die durch die Schulen eigenverantwortlich gestaltet werden können. Die hier vorliegende Zusammenstellung geht auf vier Bereiche ein, die in direktem Zusammenhang mit Ressourcierungsmöglichkeiten der Schulen stehen. Es handelt sich dabei um eine evidenzbasierte Auswahl, ohne generell zu definieren, was "gute Schule" ist. Fokussiert werden folgende Aspekte:

- ▶ Pädagogische Ansätze und Lerngruppengrösse (vgl. Ziffer 2.1)
- ▶ Sprachförderung in allen Fächern (vgl. Ziffer 2.2)
- ▶ Einsatz von Fach- und Assistenzpersonen im Bereich der besonderen Förderung (vgl. Ziffer 2.3)
- ▶ Kooperation von Lehr- und Fachpersonen (vgl. Ziffer 2.4)

Das Dokument richtet sich an Schulleitungen. Sie erhalten darin Hinweise, wie mit reflektiert eingesetzten Ressourcen empirisch belegt Wirkung erzielt werden kann. Weil die Ressourcenkontingente begrenzt sind, müssen Prioritäten gesetzt werden. Die Leitlinien zum Ressourceneinsatz und zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen können dabei Orientierung geben. Unterstützung bei der Planung, der Ausgestaltung und auch der Priorisierung von Massnahmen bietet u. a. das Institut für Weiterbildung und Beratung (IWB) der Pädagogischen Hochschule FHNW an.

## 2. Aspekte wirkungsvollen Ressourceneinsatzes

### 2.1 Pädagogische Ansätze und Lerngruppengrösse



#### *Kerngedanke*

Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich in ihren Lernvoraussetzungen, Begabungen und Interessen. Ihre heterogenen Voraussetzungen sind Fakt und Herausforderung zugleich. Den verschiedenen Potenzialen und Stärken der Lernenden kann mit geeigneten pädagogischen Ansätzen (zum Beispiel Binnendifferenzierung, Individualisierung) begegnet werden. Dazu tragen unter anderem geeignete Rahmenbedingungen in Bezug auf die Grösse der Lerngruppen bei.



#### *Forschungsergebnisse*

In Bezug auf den Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern sind Strukturmerkmale (z. B. Schulgrösse, Räumlichkeiten, Stundenplan) allein kaum wirksam. Relevant sind vielmehr pädagogische Ansätze: Strukturelle Veränderungen können ihre Wirkung erst dann erzielen, wenn die Lehrpersonen die Strukturen zum Leben erwecken und ihr Handeln darauf abstimmen. Bei der Belebung von Strukturen kommt den Schulleitungen eine Schlüsselrolle zu. Von ihnen hängt es ab, wie strukturelle Massnahmen in ein Kollegium getragen werden. Durch ihre Impulse können sie die Entwicklung von Haltungen und Einstellungen anregen. Die Art ihrer pädagogischen Führung hat grossen Einfluss auf das Klima, das an einer Schule herrscht. Als besonders wirksam hat sich dabei eine Haltung erwiesen, die sich am Lernen, nicht am Lehren, orientiert (vgl. Zierer, 2019).

Die Grösse einer Abteilung oder Lerngruppe als strukturelles Merkmal beeinflusst die Umsetzung pädagogischer Ansätze. In der Forschung werden "grosse" und "kleine" Klassen uneinheitlich definiert. Zusammenfassend gelten Klassen mit weniger als 20 Schülerinnen und Schülern in internationalen Studien als "klein", Klassen mit 22 bis 26 Schülerinnen und Schülern als "normal" und Klassen mit über 30 Schülerinnen und Schülern als "gross".

Eine kleine Abteilungsgrösse ist eine günstige Bedingung für Individualisierung im Unterricht – allerdings wird in kleineren Lerngruppen nicht automatisch individualisiert. Forschungsergebnisse zeigen, dass nur Lehrpersonen, die schon über Qualifikationen zur Individualisierung verfügen, kleinere Gruppengrössen tatsächlich zur Veränderung ihres Unterrichts nutzen (Im Brahm, 2005). Die Grösse einer Lerngruppe ist in Verbindung mit Individualisierung (und Binnendifferenzierung) eine methodisch-didaktisch zu begründende Massnahme. Ein individualisierender Unterricht ist einfacher durchzuführen, wenn die Klasse nicht zu gross ist. Der Unterricht in grösseren Lerngruppen stellt höhere Ansprüche an die Selbststeuerungs- und Kooperationskompetenzen der Schülerinnen und Schüler oder bedingt allenfalls Formen von Teamteaching. In heterogenen Leistungsgruppen hat Individualisierung Auswirkungen auf die strukturelle Organisation (vgl. Reusser et al., 2013). Bei einer kleineren Lerngruppe bleibt mehr Zeit für die Aufgabe der Lehrperson, das Lernen einzelner Schülerinnen und Schüler zu begleiten – Zeit für Gespräche, Hilfestellungen, aber auch zum Formulieren von schriftlichen differenzierten Rückmeldungen zum Lernen sowie für die genaue Durchsicht von Arbeitsheften beziehungsweise Lernjournalen (vgl. Walt, 2014). Bei zu grossen Abteilungen erfolgen die Rückmeldungen von Lehrpersonen seltener und weniger ausführlich. Dies, obschon empirisch gut belegt ist, dass Rückmeldungen sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrpersonen zentral sind. Aufgrund der Ergebnisse von John Hatties Metastudie werden Rückmeldungen sogar als "wichtigste Motoren des Lernens und des Lehrens" (Zierer, 2019, S. 67) beschrieben.



## Umsetzungshinweise

Mit der Umsetzung des neuen Ressourcierungsmodells gibt es keine Vorgaben in Bezug auf Mindestabteilungsgrößen mehr. Dies eröffnet Möglichkeiten für den Unterricht in Lerngruppen unterschiedlicher Größe. Die Schule bestimmt, über welche Zeit welche Lerngruppe in welcher Größe pädagogisch wirksam gebildet wird. Weiter können Lehrpersonen mit flexiblem pädagogischem Auftrag eingesetzt werden. Diese können im Rahmen ihres vereinbarten Pensums bedarfsgerecht für pädagogische Aufgaben eingesetzt werden, die sich im Lauf des Schuljahrs verändern können.



## Wirkungsvoller Ressourceneinsatz

Im Rahmen des Ressourceneinsatzes können Ressourcen für den Unterricht in unterschiedlichen Lerngruppengrößen eingesetzt werden. Um die Ressourcierung kleinerer Lerngruppen zu ermöglichen, können beispielsweise mehrere Abteilungen in ausgewählten anderen Fächern gemeinsam unterrichtet werden.

## 2.2 Sprachförderung in allen Fächern



### Kerngedanke

Über die Sprache erfüllen Menschen ihre Bedürfnisse nach Wissen, Austausch und Kommunikation. Mit der Sprache erschliessen sich Schülerinnen und Schüler die Welt und gestalten soziale Beziehungen. Gute Kenntnisse in der Schulsprache Deutsch sind entscheidend für den Schulerfolg. Deshalb ist Sprachförderung gemeinsame Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer; Sprachlernen erfolgt in allen Fachbereichen.



### Forschungsergebnisse

Gefestigte Kompetenzen in der Schulsprache Deutsch bilden die Grundlage für jedes Lernen: Ausreichende Deutschkenntnisse sind für die Wissensaneignung, Wissensverarbeitung und fürs Nachdenken über Lernprozesse zentral. Sprachkompetenzen sollen daher nicht nur in gesonderten Gefässen und im Deutschunterricht, sondern in allen Fachbereichen gefördert werden.

Eine Studie zur Wirksamkeit von Sprachförderung bei zweisprachigen Kindern zeigt, dass alltagsintegrierte unterrichtsbezogene Massnahmen effektiver sind als Sprachförderung in Kleingruppen. Solche additiven kindzentrierten Massnahmen sind zwar auch erfolgreich. Durch alltagsintegrierte Sprachförderung kann aber mehr Zeit in die sprachliche Unterstützung investiert werden, weshalb die Lernfortschritte bei dieser Förderart umfassender sind. Ausserdem profitieren von einer alltagsintegrierten Förderung nicht nur mehrsprachige, sondern auch deutschsprachige Schülerinnen und Schüler (vgl. Gagarina, Posse, Düsterhöft et al., 2014).

Sprachlernen findet in allen Fachbereichen statt. Damit Sprachförderung alltagsintegriert in allen Fachbereichen stattfinden kann, greifen idealerweise mehrere Merkmale ineinander: Grundlegend sind, unterstützt von praxistauglichen Instrumenten, gute diagnostische Fähigkeiten der Lehrpersonen. Insbesondere im Kindergarten spielt die Qualität alltagssprachlicher Interaktionen eine wichtige Rolle, ebenso lohnt sich auf dieser Stufe das gezielte Training der phonologischen Bewusstheit. Lernen, auch Sprachlernen, erfolgt in alltagsnahen sozialen Situationen. Dazu zählt auch ein didaktisch gezielter Einsatz digitaler Medien bei der Lese- und Schreibförderung. Schliesslich unterstützt das Bewusstsein für die enge Verbindung von Fachlernen und Sprache den Gebrauch sprachlicher Aufträge im Fachunterricht (vgl. Schneider, Becker-Mrotzek, Sturm et al., 2013).



## Umsetzungshinweise

Der [Aargauer Lehrplan Volksschule](#) macht Aussagen zur Förderung von Sprachkompetenzen als Aufgabe aller Fachbereiche.

Einen Schwerpunkt auf die [Schreibförderung auf allen Schulstufen](#) legt das Programm "Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)" des Kantons Zürich.

Die Pädagogische Hochschule FHNW unterstützt die Förderung der Schulsprache Deutsch mit verschiedenen Angeboten:

- [Beispiele wirksamer Sprachförderung](#)
- [Unterrichtshilfe zum sprachbewussten Fachunterricht](#)
- Kurzberatung bei fachdidaktischen Fragen
- Kursorische und schulinterne Weiterbildung für Lehrpersonen zum sprachbewussten Fachunterricht
- Kursorische Weiterbildung für Fachpersonen zur gezielten Förderung von Deutsch als Zweitsprache
- CAS Interkulturelle Bildung und Deutsch als Zweitsprache
- Jährliche [Tagungen](#), u. a. des Zentrums Lesen und des Treffpunkts Logopädie

Für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Erstsprache, die bereits über Grundkompetenzen in Deutsch verfügen, stehen mit ["sprachgewandt Kindergarten und 1. Klasse"](#) und ["sprachgewandt 2. bis 9. Klasse"](#) spezifisch für den Bereich der gezielten Förderung von Deutsch als Zweitsprache entwickelte Instrumente zur Erfassung der Fähigkeiten in der Schulsprache Deutsch zur Verfügung.



## Wirkungsvoller Ressourceneinsatz

Im Rahmen des Ressourcenkontingents können Ressourcen für die Sprachförderung eingesetzt werden:

- Vorgesteuert durch die Leitlinien zum Ressourceneinsatz und zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen.
- Alltagsintegrierte unterrichtsbezogene Sprachförderung: Realisierbar durch Lehr- und Fachpersonen, die mit Sprache bewusst umgehen und den Themen Sprachgebrauch und -förderung besondere Aufmerksamkeit schenken.
- Alltagsintegrierte unterrichtsbezogene Sprachförderung: Realisierbar durch ein stabiles Pensum<sup>1</sup> und den flexiblen Einsatz der Lehrperson für die gezielte Förderung von Deutsch als Zweitsprache.
- Beratungsauftrag (z. B. der Lehrperson für die gezielte Förderung von Deutsch als Zweitsprache gegenüber den Lehrpersonen): Die dafür erforderliche Jahresarbeitszeit wird zur Verfügung gestellt.
- Temporäre oder längerfristige kindzentrierte Massnahmen wie Logopädietherapie oder lokale Angebote für "quereinsteigende" Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Erstsprache mit noch unzureichenden Deutschkenntnissen.

---

<sup>1</sup> Unabhängig von der Anzahl Kinder nicht deutscher Erstsprache mit noch unzureichenden Deutschkenntnissen.

## 2.3 Einsatz von Fach- und Assistenzpersonen im Bereich der besonderen Förderung



### *Kerngedanke*

Der Einfluss der Lehrperson auf die schulische Leistung der Lernenden ist gross. Besondere Bildungsbedürfnisse erfordern darüber hinaus den Einsatz von Fachpersonen, um Entwicklungen in anspruchsvollen Situationen zu ermöglichen. Dabei ist zu überlegen, in welchem Umfang die Fachpersonen – schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Logopädinnen und Logopäden, Fachpersonen zur gezielten Förderung von Deutsch als Zweitsprache sowie Fachpersonen für Begabungsförderung – die Lernenden direkt fördern und inwieweit sie für die fachliche Beratung der Lehrpersonen zur Verfügung stehen. Zudem können zur Stabilisierung der Situation Assistenzpersonen eingesetzt werden.



### *Forschungsergebnisse*

Lehrpersonen beeinflussen die schulische Leistung der Schülerinnen und Schüler in einem grossen Mass. Deren Einfluss hängt vor allem von der wechselseitigen Durchdringung der Fachkompetenz, der pädagogischen Kompetenz und der didaktischen Kompetenz ab (vgl. Zierer, 2019). Um dies zu erreichen, ist eine entsprechende Aus- beziehungsweise Weiterbildung mit Transfermöglichkeiten der Ausbildungsinhalte in die Schulpraxis erforderlich. Weitere Erkenntnisse aus der Forschung belegen den Zusammenhang zwischen einer Qualifikation in schulischer Heilpädagogik mit dem Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler (vgl. Luder 2018).

Dabei spielt die Formulierung von Förderzielen für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen eine Rolle. Sie sind ein wichtiges Element für die Planung und die erfolgreiche Umsetzung der Förderung. Ergebnisse aus einer nationalen Studie zeigen, dass die meisten Förderziele in den schulischen Leistungsbereichen Mathematik und Sprache formuliert werden, wobei die Qualität der Zielformulierungen ausschlaggebend ist. Ausgebildete schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen formulieren besonders in Bezug auf die Überprüfbarkeit und die zeitliche Festlegung qualitativ bessere Lernziele als solche ohne Ausbildung (vgl. Luder, 2018).

Zudem wirkt sich ein passgenaues Fördersetting günstig auf die Leistungsfortschritte von Lernenden mit besonderen schulischen Bedürfnissen aus. Je nach Entwicklungsbedarf können das von einer ausgebildeten Fachperson arrangierte Klassen-, Kleingruppen- oder Einzelsettings sein.

Assistenzpersonen können zur Entspannung einer Klassensituation beitragen. Werden sie aber anstelle qualifizierter Fachpersonen eingesetzt, kann sich das hemmend auf die Entwicklung der Lernenden auswirken: Studien zufolge erbringen dann insbesondere leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler sowie solche mit besonderen Bedürfnissen schlechtere Leistungen (vgl. Luder, 2018).

Übernimmt eine Assistenzperson klar unterstützende Aufgaben und arbeiten Lehrperson und Assistenzperson effektiv zusammen, dient das einer lernförderlichen Unterrichtsatmosphäre. Dies, weil die Lehrperson zu Gunsten prozessbezogener Lernförderung einzelner Schülerinnen und Schüler beziehungsweise einzelner Lerngruppen entlastet wird (vgl. Zumwald, 2014).



### *Umsetzungshinweise*

Der Einsatz der Fachpersonen kann über ein schulinternes Kompetenzzentrum erfolgen, welches Dienstleistungen im Bereich der besonderen Förderung erbringt und in den Klassen umsetzt. Das Team von unterschiedlichen Fachpersonen organisiert, plant, realisiert und evaluiert die besondere Förderung an einer Schule. Weitere zugewiesene Arbeitsbereiche können sein: Ansprechpartner für Fragen zu Förderbedarf aus dem Schulalltag, interne Weiterbildung im Förderbereich, Durchführen von Interventionen, Fallbesprechungen, runden Tischen.

Beim Einsatz von Assistenzpersonen ist deren Berufsauftrag zu beachten: Begleitung und Beaufsichtigung schaffen Raum dafür, dass die Lehr- und Fachpersonen ihren pädagogischen Auftrag besser wahrnehmen können. Werden Assistenzpersonen nicht adäquat eingesetzt, kann das zu Rückschritten in der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler führen.



#### *Wirkungsvoller Ressourceneinsatz*

Zwischen Fach- und Assistenzpersoneneinsatz ist abzuwägen.

Beim Einsatz von Fach- und Assistenzpersonen sollen kurz- und mittelfristige Effekte beachtet werden. Insbesondere bei einem Mangel an Fachpersonen wäre die Beratungsfunktion der Fachpersonen zu stärken. Sie sollen die Umsetzung sonderpädagogischer Massnahmen anleiten und mithelfen, die spezifischen Kompetenzen der Lehrpersonen auszubauen. Zugleich benötigen schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen den direkten Kontakt mit Schülerinnen und Schülern, um Situationen im Unterricht einschätzen zu können. Eine Reduktion auf den Beratungsauftrag ist wenig wirksam (vgl. Maag Merki, Moser Opitz, Pfaffhauser et al., 2017).

Assistenzpersonen sollten in Gesamtförderstrategien eingebunden sein. Hierzu lohnt sich die Institutionalisierung minimaler Austauschzeiten (vgl. Zumwald, 2014).

## **2.4 Kooperation von Lehr- und Fachpersonen**



### *Kerngedanke*

Kooperation entlastet. Herausforderungen, Belastungen und Probleme werden fassbar und können bearbeitet werden, wenn sie im Team an- und ausgesprochen werden. Reflektiertes Handeln wirkt präventiv in Bezug auf Stigmatisierungen von Lernenden und emotional aufgeladene Situationen.



### *Forschungsergebnisse*

Lehrpersonen sind Fachpersonen für das Lernen und gleichzeitig selbst geübte Lernerinnen und Lerner. Erfahrungen und Untersuchungen belegen die positiven Wirkungen von kooperierenden Teams, die sich als professionelle Lern- und Arbeitsgemeinschaften verstehen (vgl. Direktion für Bildung und Kultur, Kanton Zug, 2012; Windlinger et al., 2010). Pädagogische Kooperation im Team bietet den Beteiligten Rückhalt und die Möglichkeit zum Nachdenken über Unterricht, Förderung und eigenes Handeln.

Dabei ist es bedeutsam, wie die Lehrpersonen die jeweiligen pädagogischen Aufgaben und Zuständigkeiten wahrnehmen. Positive Erfahrungen machen pädagogische Teams, die ihre Zusammenarbeit über die Grenzen pädagogischer Zuständigkeiten (Klassenführung, Heilpädagogik, Zweitspracherwerb, Begabtenförderung, ...) hinweg organisieren (vgl. Widmer-Wolf, 2014). In diesen Teams spielen Eingrenzungen von Kompetenzbereichen oder Verantwortlichkeiten gegenüber bestimmten Kindergruppen eine untergeordnete Rolle. Diese Art der Teamarbeit scheint die Arbeitszufriedenheit empirisch besser zu erklären als Ressourcenfragen.

Die Studie "Umgang von Schulen mit sozial beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern" kommt diesbezüglich zu folgendem Schluss: Im Umgang mit problematischem Schülerverhalten wirkt das Team wie ein Filter. Gelingt es dem Team, sich durch Reflexion bewusst zu machen, was durch die Auseinandersetzung mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern mit ihm passiert, dann vermag es einen grossen Teil der Spannung (in Form von Aufregung, Ärger, Nervosität, Angst) zu absorbieren. In der Folge werden diese Schülerinnen und Schüler nicht für die Spannung im System verantwortlich gemacht, was die beste Prävention gegen ihre Stigmatisierung und Exklusion ist (vgl. Barth, Kunz & Luder, 2019).

Verstehen sich pädagogische Teams als professionelle Arbeitsgemeinschaften und entwickeln ihren Unterricht systematisch weiter, hat dies einen positiven Effekt und wirkt entlastend (vgl. Bensen, 2005). Kooperierende Lehrpersonen sind zufriedener mit ihrem Beruf und sie sind eher bereit, an schulischen Veränderungen, die sie als sinnvoll erachten, mitzuwirken und diese mitzutragen. Forschungsergebnisse zeigen ausserdem, dass Schulen, in denen Kooperation und Partizipation einen hohen Stellenwert geniessen, erfolgreicher sind (vgl. Quesel et al., 2019).



### *Umsetzungshinweise*

Pädagogische Kooperation im Team findet mit einer Gruppe von Lehrpersonen statt, die gemeinsam die Verantwortung für die Planung und Durchführung des Unterrichts sowie die Förderung der Schülerinnen und Schüler trägt. Dies können Lehrpersonen der gleichen Stufe, aus Parallelklassen oder aus Fachschaften der gleichen Schule oder aus mehreren benachbarten Kleinschulen sein. Auch Fachpersonen für die besondere Förderung (schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Fachpersonen zur gezielten Förderung von Deutsch als Zweitsprache, Logopädinnen und Logopäden, Fachpersonen für Begabtenförderung) können zum pädagogischen Team gehören.

Die Lehrpersonen in diesen Teams schliessen eine Arbeitsvereinbarung ab. Sie verstehen das pädagogische Team als Arbeits-, Lern- und Qualitätsteam. Die Schulleitung sorgt für inhaltlichen Freiraum und für gute Arbeitsbedingungen.

Die Pädagogische Hochschule FHNW unterstützt die Implementierung von pädagogischer Kooperation in Teams mit verschiedenen Angeboten:

- Kurzberatung bei fachdidaktischen Fragen oder Fragen zur Zusammenarbeit
- Kursorische und schulinterne Weiterbildung für Lehrpersonen, die ein pädagogisches Team leiten
- Kurz-Weiterbildungen für pädagogische Teams
- Beratung für Schulleitende, die mit pädagogischen Teams arbeiten
- Besuchsschulen, die interessierten Lehrpersonen aus anderen Kollegien Einblick in ihre Teamarbeit gewähren



### *Wirkungsvoller Ressourceneinsatz*

Im Rahmen des Ressourcenkontingents können Ressourcen für Kooperationsaufgaben eingesetzt werden:

- Beratungsauftrag (z. B. der schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gegenüber den Lehrpersonen): Die dafür erforderliche Jahresarbeitszeit wird zur Verfügung gestellt.
- Teamleitung: Die dafür erforderliche Jahresarbeitszeit wird zur Verfügung gestellt.

### 3. Wirkungen erzielen und Wirkungen messen

Dieses Dokument beinhaltet Hinweise zum pädagogisch wirksamen Einsatz von Ressourcen. Es fokussiert auf das *Erzielen* von Wirkung. Untrennbar damit verbunden sind die Beurteilung und Überprüfung von Wirkungen, das heisst ein Vergleich beabsichtigter und erzielter Wirkungen.

Doch die schulische Realität ist komplex. Aus inhaltlichen und methodischen Gründen ist es nicht möglich, "die Wirkung" von Schule global zu messen. Anders ist es, wenn Schulen sich auf ausgewählte Aspekte fokussieren, zum Beispiel auf die Quote der Anschlusslösungen nach Abschluss der Oberstufe oder auf die Repetitionsquote.

Der Vergleich zwischen beabsichtigter und erzielter Wirkung in ausgewählten Aspekten wird durch die Nutzung vorhandener Instrumente erleichtert: Die Wirkung auf individueller Ebene im Sinne von Lernerfolg und Leistungsentwicklung lässt sich in ausgewählten Bereichen mit Instrumenten wie den [Checks](#) und der Aufgabensammlung [Mindsteps](#) erfassen. Auf die Wirkung auf Systemebene zielen die [thematischen Orientierungsraster](#) oder die [Schulreports](#): Mit letzteren stehen jeder Schule umfangreiche statistische Kennzahlen zur Verfügung, welche es erlauben, Entwicklungen in ausgewählten Aspekten über mehrere Jahre hinweg zu verfolgen und zu vergleichen.

Die erwähnten Instrumente können die pädagogische Wirkung nur teilweise erfassen. Zudem kann der Einbezug von Beobachtungen von Seiten Lehr- und Fachpersonen sowie das Einholen von Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern, wie es im Rahmen des [schulinternen Qualitätsmanagements](#) stattfindet, ebenfalls lohnend sein und aufgrund der Mehrperspektivität ergänzende Einsichten ermöglichen. Ab dem Schuljahr 2020/21 wird auch die [kantonale Qualitätskontrolle](#), welche die externe Schulevaluation ablöst, zur Wirkungsüberprüfung beitragen.

Mit der Verwendung der genannten Instrumente verfügen die Schulen über systematisch erhobene Daten zur Planung und Steuerung des Ressourceneinsatzes. Auf der Basis der Ergebnisse des Vergleichs zwischen beabsichtigter und erzielter Wirkung nehmen die Schulleitungen gegebenenfalls Anpassungen für einen pädagogisch wirksamen Ressourceneinsatz vor.



#### 4. Literatur

- Barth, Daniel; Kunz, André & Luder, Reto (2019): Umgang von Schulen mit sozial beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern. Auftragsforschung. Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport.
- Bonsen, Martin (2005): Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In: Holtappels, Heinz Günter & Höhmann, Katrin (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Weinheim, München: Juventa.
- Direktion für Bildung und Kultur, Kanton Zug (2012): Unterrichtsteams. Zusammenarbeit im Unterrichtsteam – kooperative Unterrichtsentwicklung. Broschüre. Zug: Direktion für Bildung und Kultur.
- Gagarina, Natalia; Posse, Dorothea; Düsterhöft, Stefanie et al. (2014): Sprachförderung bei Mehrsprachigkeit: Erste Ergebnisse der BIVEM-Studie zur Wirksamkeit von Sprachförderung bei jüngeren mehrsprachigen Kindern: Eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM). In: Adelt, Anne; Fritzsche, Tom; Ross, Jennifer & Düsterhöft, Stefanie (Hrsg.): Spektrum Patholinguistik 7. Schwerpunktthema Hören – Zuhören – Dazugehören: Sprachtherapie bei Hörstörungen und Cochlea-Implantat. Potsdam: Universitätsverlag, S. 139–149.
- Im Brahm, Grit (2006): Klassengrösse: eine wichtige Variable von Schule und Unterricht? In: bildungsforschung, Jg. 3, 1/2006. URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-01/klassengroesse/> [abgerufen am 10.03.2020].
- Luder, Reto (2018): Praktische Umsetzung und Effekte integrativer Förderung in der Schweiz. Zusammenfassende Übersicht zu den Ergebnissen eines nationalen Forschungsprojekts. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 24, 2/2018, S. 15–21.
- Maag Merki, Katharina; Moser Opitz, Elisabeth; Pfaffhauser, Rico et al. (2017). Evaluation des Schulversuchs Fokus Starke Lernbeziehungen (FSL). Schlussbericht. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich.
- Quesel, Carsten; Höchli, Andrea; Mahler, Sara & Schweinberger, Kirsten (2019): Schulqualität und externe Evaluation. Wahrnehmungen von Schulleitungen und Lehrpersonen. In: Quesel, Carsten & Netkey, Safi (Hrsg.): Schulentwicklung im Spannungsfeld von Daten und Taten. Bern: hep, S. 124–154.
- Reusser, Kurt; Stebler, Rita; Mandel, Debbie & Eckstein, Boris (2013): Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich.
- Schneider, Hansjakob; Becker-Mrotzek, Michael; Sturm, Afra et al. (2013): Wirksamkeit von Sprachförderung. Expertise. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Walt, Marianne (2014): Individualisierung und Binnendifferenzierung – aber wie? Theoretische und praktische Anregungen zur Weiterentwicklung des Unterrichts. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Widmer-Wolf, Patrick (2014): Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress.
- Windlinger, Regula; Achermann, Erwin & Eschelmüller, Michele (2010): Unterrichtsteams. Zusammenarbeiten, entwickeln, entlasten. Aarau und Solothurn: PH FHNW.
- Zierer, Klaus (2019): Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties "Visible Learning" und "Visible Learning for Teachers". Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zumwald, Bea (2014): Spannungsfelder beim Einsatz von Klassenassistenten. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 20, 4/2014, S. 21–27.