

| Autorinnen und Autoren

Ruth Feller, lic. phil. I (Projektleitung Interface)
Federica Hofer, MA (Projektmitarbeit PH Luzern)
Oliver Prinzing, MA (Projektmitarbeit Interface)
Prof. Dr. Alois Buholzer (Projektmitarbeit PH Luzern)

INTERFACE Politikstudien

Forschung Beratung GmbH

Seidenhofstrasse 12

CH-6003 Luzern

Tel +41 (0)41 226 04 26

Rue de Bourg 27

CH-1003 Lausanne

Tel +41 (0)21 310 17 90

www.interface-pol.ch

| Pädagogische Hochschule Luzern

Pfistergasse 20

6003 Luzern

Tel + 41 (0)41 203 01 11

https://www.phlu.ch/

Auftraggeber

Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau

I Begleitgremium

Roland Bolt (BKS)

Ria Estermann (BKS)

Martina Knöpfel (BKS)

Dr. Alexander Salvisberg (BKS)

Stefan Wirz (BKS)

Zitiervorschlag

Feller, Ruth; Hofer, Federica; Prinzing, Oliver; Buholzer, Alois (2024): Zwischenbericht 2023. Monitoring Ressourcierung Volksschule Kanton Aargau, Interface Politikstudien Forschung Beratung und PH Luzern, Luzern.

I Projektreferenz

Projektnummer: 19-054

Zusammenfassung	5
1. Ausgangslage und Zielsetzung	12
1.1 Die neue Ressourcensteuerung ab Schuljahr 2020/21	14
1.2 Ziele der Ressourcierung	17
1.3 Anpassungen durch die Ressourcierung im Aargauer Volksschulsystem	17
1.4 Einbettung in den Diskurs zur Unterrichtswirksamkeit	19
1.5 Aussagekraft des Monitorings	22
1.6 Ziele und Aufbau des Zwischenberichts	23
2. Theoretische Grundlagen und zentrale Fragestellungen	25
2.1 Wirkungsmodell der Ressourcierung	26
2.2 Konzept	27
2.3 Veränderungen auf Ebene der Umsetzung	27
2.4 Veränderungen auf Ebene der Wirkungen	34
2.5 Operationalisierung	39
3. Ergebnisse Umsetzung	44
3.1 Umsetzung der Ressourcierung	45
3.2 Beurteilung der Ressourcen	50
3.3 Nutzung des Gestaltungsraums	58
3.4 Kategorisierung	84
3.5 Verbesserungsmöglichkeiten	87
4. Ergebnisse Wirkungen	89
4.1 Bildungserfolg	90
4.2 Sonderschulung	106
4.3 Zufriedenheit	111
5. Bibliographie	117
6. Datensätze	125
Anhang	128
A 1 Übersicht Ziele der Ressourcierung, Fragestellungen	129
A 2 Beschreibung des methodischen Vorgehens der Evaluation	131
A 3 Veränderungen schulinterner Prozesse aufgrund Ressourcierung	133
A 4 Schulgrössen	134
A 5 Lehrpersonaleinsatz	135
A 6 Anschlusslösungen	145
A 7 Checkergebnisse	148
A 8 Förderung und Checkergebnisse	151
A 9 Items für die Messung der Zufriedenheit	154

РΔГ	AGOGISCHE	HOCHSCHULE LUZERN	INTERFACE

A 10 Zufriedenheit anhand Vergleichsebenen	156
A 11 Effektstärken Zufriedenheit	159

•	•	•	•	•																				
1	•	1	1	1	_	_		_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	
1	•	•	1	•	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	
1	1	1	1	1	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	
1	1	1	1	1	1																			
I	1	1	1	1	1	_	T					4	.											
I	Ī	1	•	1	•	4	2u	5	an	nn	ne	enf	ra:	55	ur	19								
- I	-	i	•		•																			
Ī	•		ì	•																				
ı	-			•	`																			
I				•	•																			
_																								
I	_																							
_	_	_	_	_	-																			
I	_		ı	I .	-																			
I		I	I	I	I																			
				I																				
I		I		I																				
I				I																				
I		I	I	I																				
I		I		I																				
I	I	I	I	I																				
I	I			I			I		I	I	I		I				I	1	•	1	/	/	/	/
I		I		I		I	I	I							I	I	I	I	1	•	/	/		/

I Ausgangslage und Zielsetzung

Der Regierungsrat des Kantons Aargau beschloss, auf das Schuljahr 2020/21 hin eine neue Ressourcensteuerung an der Volksschule einzuführen. Dies mit dem Ziel der Vergrösserung des Gestaltungsraumes der Schulen, der Optimierung der Plan- und Steuerbarkeit, der Verringerung des administrativen Aufwands und der Schaffung von Anreizen für einen ökonomischen Umgang mit den Ressourcen. Zugleich besteht der Anspruch, dass die Qualität des Bildungsangebotes unverändert bleibt. Im Rahmen einer freiwilligen öffentlichen Anhörung wurde deutlich, dass gewisse Bedenken, insbesondere bei Behindertenorganisationen (z.B. hinsichtlich einer adäquaten Förderung von Schüler/-innen mit besonderen Bildungsbedürfnissen), vorhanden sind. Daher hat der Regierungsrat beschlossen, ein externes Monitoring über den Zeitraum von fünf Jahren in Auftrag zu geben. Der Zweck des Monitorings der Ressourcierung im Kanton Aargau ist es, a) die Reaktion des Systems Volksschule auf die Einführung zu erfassen, b) die Veränderung der Regelschulen zu erfassen sowie c) diese Veränderungen frühzeitig zu erkennen, und d) zu klären, ob sich Grundlagen für ein dauerhaftes kantonsinternes Monitoring installieren lassen. Die Resultate des Monitorings dienen insbesondere auch dazu, e) Rechenschaft gegenüber der Öffentlichkeit sowie gegenüber verschiedener Anspruchsgruppen abzulegen. Zudem liefert der Bericht datenbasiertes Steuerungswissen für das Departement BKS.

I Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Die zentralen Fragestellungen fokussieren erstens auf die Ebene der *Umsetzung*. Dies umfasst die Personaleinsatzplanung der Schulleitenden, die Prozesse, die die Ressourcierung in den Schulen ausgelöst hat, die Beurteilung des Ressourcenkontingents, die Nutzung des Gestaltungsraums sowie der Umgang mit der Kategorisierung. Zweitens werden die schulischen *Wirkungen* erfasst. Dabei handelt es sich um Aussagen zu Veränderungen des Bildungserfolgs, der separativen Sonderschulung und der Zufriedenheit schulischer Akteure.

Die Analyse der Daten erfolgte in drei Schritten. Zuerst wurde die allgemeine Entwicklung deskriptiv ausgewertet und gegebenenfalls nach Schulstufe unterschieden. Anschliessend wurden die Daten anhand verschiedener Vergleichsebenen untersucht (Gesamtkomponente, Schulgrösse). Schliesslich wurde mittels linearer Regressionen die Effektstärke überprüft, um Hinweise zu erlangen, ob Veränderungen auf die Ressourcierung zurückgeführt werden können. Der Zwischenbericht beinhaltet die Ergebnisse aus den erhobenen Indikatoren aus den Schuljahren 2019/2020, 2020/21, 2021/22 und 2022/23. Zudem wurden die Ergebnisse der im Jahr 2023 durchgeführten Breitenbefragung bei den Schulleitungen und Gespräche mit den schulischen Akteursgruppen (Evaluation) einbezogen. Somit zieht der Zwischenbericht eine vorläufige Bilanz im Hinblick auf die Umsetzung und die Wirkungen der neuen Ressourcierung.

Das Monitoring weist spezifische Grenzen auf. So werden mit den Daten hauptsächlich distale Faktoren wie der Kontext (Klassenzusammensetzung, Schulstufe, kulturelle Rahmenbedingungen, Grösse der Schulen, Schul- und Klassenklima) beschrieben. Zu

Veränderungen im Unterricht und bei der Lernaktivität der Schüler/-innen können durch die Ressourcierung keine Aussagen gemacht werden. Auch auf der Ebene des Lehrpersonals gibt es Einschränkungen. So wird ausschliesslich auf die Zusammensetzung des Lehrpersonals Bezug genommen und es können keine Aussagen zur tatsächlichen fachlichen, didaktischen, diagnostischen und Klassenführungskompetenz, zur pädagogischen Orientierung, zu den Erwartungen und Zielen oder zum Engagement der Lehrpersonen gemacht werden. Schliesslich gibt es Einflüsse von Umweltfaktoren gibt, die nicht vorhersagbar sind. Seit der Einführung der Ressourcierung sind dies insbesondere die Einflüsse von Flucht- und Migrationsbewegungen, die Covid-19-Pandemie oder das Bevölkerungswachstum. Dies gilt es, bei der Interpretation entsprechend mitzudenken.

I Ergebnisse zur Umsetzung

Im Hinblick auf die *Umsetzung der Ressourcierung* konnte festgestellt werden, dass die Schulleitungen bei einem erheblichen Teil der Schulen die Pensen und Ressourcen effektiver steuern können, wodurch pädagogische Innovationen gefördert werden, und der administrative Aufwand reduziert wird. Dabei zeigt sich, dass die Ressourcierung ein «Gefühl» ausgelöst hat, als Schule selbst Veränderungen an die Hand nehmen zu können und dies auch zu wollen. Die Einbindung der Lehrpersonen in den Planungsprozess der Umsetzung der Ressourcierung ermöglichte eine partizipative Gestaltung, die Veränderungen breit abstützte. Mit den vorhandenen Daten ist es nicht möglich, ein vertieftes Verständnis der konkreten Umsetzung der Ressourcierung an den Schulen zu erhalten. Dafür wären qualitative Fallstudien an unterschiedlichen Schulen notwendig, wodurch Erfolgsfaktoren und Stolpersteine im Umgang mit diesem Paradigmenwechsel eruiert werden könnten.

Die Ergebnisse zeigen weiter, dass ein grosser Teil der Schulen genügend *Ressourcen* zur Verfügung hat und ein Teil davon sogar auf das nächste Schuljahr übertragen kann, obwohl praktisch alle Ressourcen eingesetzt werden und anteilmässig nur sehr wenige verfallen. Auch dass das Härtefallkontingent gemäss BKS nicht ausgeschöpft wird, lässt vermuten, dass die Ressourcen ausreichen. Andererseits benötigen vor allem Kleinstschulen und kleine Schulen auf der Kindergarten- und Primarschulstufe zusätzliche Ressourcen wie Härtefallressourcen. Dabei wird insbesondere ein erhöhter Bedarf nach zusätzlichen Lektionen für ausserordentlichen heilpädagogischen Förderbedarf inklusive Assistenz bei einem oder mehreren Schülern/-innen als Grund angegeben. Der Prozess und Zugang zu diesen zusätzlichen Ressourcen werden von den Schulleitungen zudem grundsätzlich bemängelt. Dabei wäre der administrative Aufwand zu verringern sowie die Regelung, dass zuerst alle Ressourcen aufgebraucht werden müssen, bevor zusätzliche Ressourcen gesprochen werden, zu überdenken. Dies sind Hinweise darauf, dass wohl Härtefallressourcen notwendig sein könnten, diese aber aufgrund administrativer Hürden nicht abgeholt werden.

Die Nutzung des Gestaltungsraums durch die Schulen zeigt sich in vielfältigen Veränderungen. Dabei ist davon auszugehen, dass die Heterogenität an den Schulen zunimmt und weniger Muster festzustellen sind, wenn die Schulen ihr Angebot an den Gegebenheiten vor Ort und am Bedarf der Schüler/-innen ausrichten. Beim Einsatz der Lehrpersonen wird deutlich, dass in den meisten Schulen eine Zunahme an Lehrpersonen Regelklasse, Schulischen Heilpädagogen/-innen und insbesondere an Assistenzpersonen zu beobachten ist. Dabei ist dies vor allem auf einen Anstieg der Schüler/-innenzahlen zurückzuführen. Der Befund, dass das Betreuungsverhältnis mit dem Anstieg der Schüler/-innenzahlen und der Ressourcierung konstant bleibt, ist ein Beweis dafür, dass die Schulen diese Veränderungen gut haben meistern können. Zudem ist es den Schulen offenbar trotz des Lehrpersonalmangels gelungen, zusätzliche Fachpersonen (SHP) zu gewinnen. Ob sich die konkreten Handlungen im Klassenzimmer zweifelsfrei anhand der getätigten Einteilung der Lehrpersonalkategorien beschreiben lassen, kann mit den zur Verfügung stehenden Daten

nicht eruiert werden. Deshalb ist auch keine eindeutige Aussage dazu möglich, ob die Ressourcierung beispielsweise in eine eher separative oder integrative Umsetzungsform mündete. Dazu wären weitere Untersuchungen im Hinblick auf den konkreten Einsatz und der Arbeitsweise des Lehrpersonals und deren Wirkung notwendig. Eine heterogene Nutzung des Gestaltungsraums deutet darauf hin, dass die Ressourcen bedarfsgerecht verteilt werden.

Die Zusammensetzung der Schüler/-innen (Anteil der Schüler/-innen mit angepassten Lernzielen und/oder verstärkten Massnahmen) bleibt auch mit der Ressourcierung weitgehend unverändert, was darauf hindeutet, dass keine Verdrängung von Schüler/-innen mit speziellem Förderbedarf von der Regelschule in die Sonderschule stattfindet.

Schliesslich deuten die *Leitlinien* auf die Art der Nutzung des Gestaltungsraumes hin. Die Schwerpunkte der Schulen innerhalb der Leitlinien sind klar auf die Umsetzung der Stundentafel sowie die Erfüllung der Bildungsrechte der Schüler/-innen ausgerichtet. Der Fokus war zudem häufiger auf die Förderung von Schüler/-innen mit Fremdsprachigkeit (insbesondere grosse Schulen) und Lernschwierigkeiten gelegt, denn auf die Förderung von Schülern/-innen mit Behinderungen oder besonderen Begabungen (beide Fokusse häufiger bei kleinen Schulen).

Gemäss der Diskussion hinsichtlich der *Kategorisierung von Schülern/-innen*, wird mit der Ressourcierung die individuumsbezogene Abklärung nicht gänzlich abgeschafft. Gleichwohl wird die Abklärung ausschliesslich dazu genutzt, Hinweise zur spezifischen Förderung und den sonderpädagogischen Bedarf zu erhalten. Die Zunahme der SPD-Erstabklärungen seit dem Schuljahr 2022/23 deutet darauf hin, dass die Schulen von diesem Angebot vermehrt Gebrauch machen und sich beim SPD Unterstützung im Hinblick auf die Bildungs- und Entwicklungsziele von Schülern/-innen mit potenziellem verstärktem sonderpädagogischen Förderbedarf einholen. Aufgrund des Fachkräftemangels könnte es auch sein, dass fehlende schulische Heilpädagogen/-innen in den Schulen zu mehr Erstabklärungen beim SPD führen. Inwiefern die Kategorisierung verändert wurde, lässt sich damit nicht schlüssig beantworten. Die Reduktion der Dossierführung beim SPD für Schüler/-innen mit einer Behinderung, die eine Regelschule besuchen, ist allerdings ein Indiz dafür, dass die Kategorisierung von fachlicher Seite abgenommen hat – der Anstieg an SPD-Erstabklärungen auf verstärkte Massnahmen hingegen spricht eher für eine Zunahme der Kategorisierung.

Die behinderungsspezifische Beratung bei kognitiver Beeinträchtigung ist ein Angebot, das den pädagogisch wirksamen Einsatz der Ressourcen unterstützen soll. Zwar wird dieses Angebot schon rege genutzt, trotzdem gibt es Schulen, welche das Angebot noch nicht kennen. Andere Schulen stützen sich vermehrt auf interne Fachpersonen und nehmen diese Beratung deshalb nicht in Anspruch. Der aus der Lehrpersonalbefragung von den Schulischen Heilpädagogen/-innen geäusserte Bedarf nach Wissenserweiterung im Bereich Sonderpädagogik ist ein starker Hinweis darauf, dass das Wissen der Sonderschulen noch stärker für die Regelschulen genutzt werden sollte. Die 2023 erfolgte Ausweitung der Beratungsangebote für sprachliche Beeinträchtigung wird einen wichtigen Beitrag dazu leisten.

I Ergebnisse zu den Wirkungen

Die Ressourcierung in Schulen hat verschiedene Auswirkungen auf den Bildungserfolg. Die *Übertrittsquoten* von der Primarschul- zur Sekundarstufe I bleiben konstant. Auch die Schulgrösse und andere Variablen haben keinen messbaren Einfluss auf die Übertrittsquoten. Die (gewünschten) *Anschlusslösungen* von Schülern/-innen der Kleinklassen, der Realschule und der Bezirksschule haben sich zu einem anspruchsvolleren Bildungsabschluss

verändert. Ein Zusammenhang mit der Einführung der Ressourcierung kann allerdings nicht festgestellt werden. Die Ergebnisse verdeutlichen einen bereits bekannten Befund, dass der Schultyp ein starker Prädiktor für die gewählten Anschlusslösung ist.

Die Ergebnisse der *Leistungschecks* sind im Hinblick auf die Beurteilung des Bildungserfolgs am aussagekräftigsten. Die durchschnittlichen Leistungscheckergebnisse reduzieren sich. Die Schwankungen bewegen sich in einem normalen Bereich. In den Modellrechnungen ist ein statistisch signifikanter negativer Effekt seit der Einführung der Ressourcierung, sowohl in Mathematik als auch in Deutsch, auf die durchschnittlichen Leistungscheckergebnisse festzustellen. Eine kausale Rückführung auf die Ressourcierung ist aber heikel, weil andere Faktoren wie ein fortwährender, negativer Effekt der Covid-19-Pandemie oder Fachkräftemangel teilweise eine bedeutendere Rolle auf den Bildungserfolg spielen könnten. Bei der Beurteilung der Komponentenverteilung lässt sich feststellen, dass insbesondere die Zusatzkomponente I wirksam eingesetzt wird, indem sie dort speziell hoch ist, wo dies gemäss den Indikatoren erwartbar ist. Somit trägt die Zusatzkomponente I zur Chancengerechtigkeit in den Schulen bei.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Quote der Schüler/-innen in Sonderschulen und die Quote der Sonder-Abteilungen seit der Ressourcierung konstant bleiben. Dies ist ein Indiz darauf, dass die *Bildungsqualität* gehalten werden kann. In einzelnen Bezirken scheint die Quote der Schüler/-innen in Sonderschulen zuzunehmen. Die Zunahme ist jedoch von einem Ausmass, welche als normale Schwankung betrachtet werden kann. Die vom BKS lancierten Massnahmen zur Unterstützung der Regelschule, um die Anzahl der Zuweisungen zu Sonderschulen zu reduzieren sowie das Konstanthalten der Sonderschulplätze haben können als zentrale Rahmenbedingungen betrachtet werden, dass die Sonderschulquote sich nicht erhöhte. Gleichwohl können die Ergebnisse keine Hinweise dazu liefern, ob die Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf adäquat unterstützt werden. Dafür wären längere Zeitreihen im Hinblick auf die Übertrittsquoten und die Leistungschecks notwendig. Andererseits müsste der Unterricht und die Qualität der Förderung innerhalb der Schulen genauer untersucht werden.

Die Zufriedenheit der schulischen Akteure hat sich seit der Ressourcierung leicht reduziert, bleibt jedoch insgesamt auf einem stabilen Niveau. Es gibt einen analytisch feststellbaren negativen Einfluss der Ressourcierung auf verschiedene Indikatoren wie das Schulund Unterrichtsklima für Lehrpersonen und den Umgang mit Vielfalt für Schüler/-innen. Es ist jedoch schwierig, den Effekt isoliert auf die Ressourcierung zurückzuführen, da andere Faktoren weit mehr für die Zufriedenheit verantwortlich sind wie das Lehrpersonenhandeln im Unterricht, der Unterricht während der Covid-19-Pandemie oder Lehrplanreformen. Aufgrund der begrenzten Aussagekraft der Ergebnisse sind die Beiträge zur Zielerreichung der Ressourcierung in Bezug auf die Qualität des Bildungsangebots bescheiden.

| Vorläufiges Fazit

Es wird auf zwei Ebenen ein Fazit gezogen: auf der Ebene der *Zielerreichung* sowie im Hinblick der *Befürchtungen der Behindertenverbände*.

 Ziel 1: Vergrösserung des Gestaltungsraumes: Durch die Ressourcierung wurde der Gestaltungsraum für eine grosse Mehrheit der Schulen massgeblich vergrössert. Dieses Ziel wurde mit der Ressourcierung somit erreicht. Die Nutzung des

Vgl. IBE (2023): Kantonsberichte Aargau, https://www.schulen-aar-gau.ch/checks?jumpto=MjM5NzlyMS80MGQ1MzkwZS01NDZjLTRkZjAtODAwNC1hZmVhMGlz-MjU00DM, Letzter Zugriff: 27.03.2024

Gestaltungsraums manifestiert sich in vielfältiger Art wie die Veränderung der Abteilungsgrösse, die Anpassung der Lehrpersonalzusammensetzung, die Fokussierung der Leitlinien auf die Förderung von Schülern/-innen mit Fremdsprachigkeit oder Lernschwierigkeiten usw. Bei vielen Schulen hat die Ressourcierung zudem das Gefühl ausgelöst etwas verändern zu können und dies auch zu wollen, obwohl bereits vor der Ressourcierung Gestaltungsräume für die Schulen vorhanden waren. Förderliche Faktoren bei der Nutzung des Gestaltungsraumes waren insbesondere das Wissen und die Kompetenzen zur Umsetzung von neuen pädagogischen Schul- und Unterrichtskonzepten sowie die Zusammensetzung des Teams. Hinderlich haben sich bestehende Denkmuster und Vorgehensweise sowie schulräumliche Rahmenbedingungen oder der Fachkräftemangel erwiesen.

- Ziel 2: Optimierung der Plan- und Steuerbarkeit: Die Tatsache, dass die Schulen frühzeitig ihr Ressourcenkontingent kennen und die Bemessung nach transparenten Kriterien erfolgt, unterstützt die Plan- und Steuerbarkeit der Ressourcen für die Schulen. Auch die Beratungsangebote für die Schulen, um Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf adäquat unterstützen zu können, fördert die Plan- und Steuerbarkeit des Ressourceneinsatzes. Auch die hohe Flexibilität des Ressourceneinsatzes unter dem Jahr unterstützt eine gute Planung und Steuerung der Ressourcen. Somit kann festgehalten werden, dass dieses Ziel mit der Ressourcierung erreicht werden konnte.
- Ziel 3: Verringerung des administrativen Aufwands: Die Erreichung dieses Ziels kann nicht abschliessend beurteilt werden. Das Wegfallen der Beantragung von Ressourcen auf Ebene einzelner Diagnosen von Schüler/-innen verringert den administrativen Aufwand der Schulen grundsätzlich. Der aus Sicht der Schulleitungen eher aufwändige Prozess bei der Beantragung von Härtefällen und der damit verbundenen Rechenschaftslegung zur Ressourcensituation erhöht der administrative Aufwand eher. Auch der Anstieg der Erstabklärungen und die Inanspruchnahme der behinderungsspezifischen Beratung deutet auf eine Zunahme des administrativen Aufwands hin. Inwiefern sich die Reduktion einerseits und die Erhöhung andererseits aufwiegen, kann nicht abschliessend festgestellt werden.
- Ziel 4: Schaffen von Anreizen für einen ökonomischen Umgang: Für einen Grossteil der Schulleitungen hat sich durch die Ressourcierung die Sensibilität zum wirkungsvollen Einsatz der vorhandenen Ressourcen in den Schulteams erhöht. Auch die Transparenz über den Ressourceneinsatz hat sich erhöht. Bei der Pensenplanung werden verschiedene Überlegungen angestellt und die Ressourcen so verteilt, dass auch Ressourcen für unterjährige Herausforderungen reserviert werden. Auch die hohe Flexibilität beim Ressourceneinsatz unterstützt den ökonomischen Umgang, nämlich dahingehend, dass Schulen für Klassen bei Bedarf gezielt mehr Ressourcen für eine bestimmte Zeit einsetzen. Schliesslich wägen die Schulen sehr gut ab, ob sich ein Antrag auf Härtefallressourcen lohnt. Dieses Ziel kann somit als erreicht eingestuft werden.
- Ziel 5: Qualität des Bildungsangebots bleibt gleich: Die Konstanz des Bildungserfolgs (Übertrittsquoten, Anschlusslösungen, Checkergebnisse) bei gleichzeitig konstanten Quoten der Schüler/-innen in Sonderschulen sowie der Quote der Sonder-Abteilungen ist ein Indiz für das Halten der Bildungsqualität. Die durchschnittlichen Ergebnisse der Leistungschecks auf Ebene Schule verschlechtern sich zwar im Untersuchungszeitraum des Monitorings. Die Modelle deuten darauf hin, dass die Ressourcierung einen Einfluss auf diese Verschlechterung gehabt haben könnte. Allerdings bleiben die Ergebnisse in einem normalen Schwankungsbereich. Zudem gibt es dafür valide Erklärungsansätze, welche nicht die neue Ressourcensteuerung betreffen. Somit ist davon auszugehen, dass die Qualität des Bildungsangebots grundsätzlich gehalten werden kann.

Bei den Behindertenverbände bestand bei der Einführung der Ressourcierung die Befürchtung, dass die Gefahr für Schüler/-innen mit Behinderung (resp. mit verstärkten

Massnahmen), aus Regelschulen verdrängt zu werden, durch die Ressourcierung zunimmt. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Befürchtung nicht bestätigt werden kann, da es keinen statistisch signifikanten Effekt der Ressourcierung auf die Zusammensetzung der Schüler/-innen an den Schulen gibt. Ein Grund dafür kann aber auch darin liegen, dass im Kanton Aargau die Anzahl Sonderschulplätze limitiert ist und somit neu abgeklärte Schüler/-innen mit verstärkten Massnahmen zukünftig vermehrt in der Regelschule beschult werden (müssen). Ob eine adäquate Förderung dieser Schüler/-innen in der Regel- und Sonderschule gelingt, kann mit den vorhandenen Daten nicht festgestellt werden. Dazu wären detailliertere (qualitative) Angaben notwendig, um die Qualität der Förderung von Schülern/-innen mit verstärkten Massnahmen zu beschreiben und zu beurteilen.

•	•	•	•	•			_											_						
1	•	•	•	•	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_
1	•	•	•	•	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_
\	•	•	•	•	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_
1	•	•	1	1	1	_		_									_					1		
	1	•	•	•	•	1	I	Αı	JS	ga	an	g	31 2	ag	e	ur	1 a	Z	.ie	els	et] —		
		1	1	1	1	2	ZU	ng	•															
	I	I	1	1	1																			
	ı	ı	ı	1	1																			
Ī	Ī	Ī	Ī	ı	1																			
- I	Ī	- I	Ī	Ī	ĺ																			
•	-	-	-	-	-																			
•			•	•																				
		•	•	•																				
	-	•																						
		_	_	_																				
I				ı																				
			I	I																				
			I	I																				
		I	I	I																				
			I	I																				
	I	I	I		I	I		I	I	I		I	I	I	I	I	I	1	1	1	/	/	/	/
	I	I		I	I	I	I	I	I		I	I	I	I	I		I	I	1	•	/	/	/	/
I		I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	1	/	/	/	/

Der Regierungsrat des Kantons Aargau beschloss, auf das Schuljahr 2020/21 hin eine neue Ressourcensteuerung an der Volksschule einzuführen. Die vormals bestehenden neun separaten Ressourcentöpfe zum Beispiel für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), verstärkte Massnahmen (VM) oder Begabtenförderung wurden in die differenzierte Schüler/-innenpauschale integriert. Die zugeteilten Lektionen sind nicht mehr spezifisch an die Förderung eines bestimmten Kindes gebunden und einzelne Ressourcenanträge fallen somit weg. Eine begleitende Evaluation eines zweijährigen Schulversuchs mit dieser Art der Ressourcierung lieferte dabei erste Erkenntnisse und zeigte Verbesserungspotenziale auf (Büro BASS AG und IBB 2018). Auf der Basis dieser Evaluation wurde die Ressourcierung der Volksschule im Kanton Aargau neu konzipiert und auf das Schuljahr 2020/21 hin umgesetzt. Zur Vorbereitung wurde bereits im Juni 2019 mit der Kommunikation zur Umsetzung in den Schulen begonnen. Ab Herbst 2019 fanden Informations- und Demonstrationsanlässe zur technischen Umsetzung sowie Austausch- und Weiterbildungsangebote statt. Im Februar 2020 wurden die Ressourcen (Lektionen) nach dem neuen Modell berechnet und den Schulen die Ressourcenkontingente zugeteilt.

Obwohl die Evaluationsergebnisse zum Schulversuch positiv ausfielen, wurde im Rahmen einer freiwilligen öffentlichen Anhörung deutlich, dass gewisse Bedenken, insbesondere bei Behindertenorganisationen (z.B. hinsichtlich einer adäquaten Förderung von Schüler/innen mit besonderen Bildungsbedürfnissen), vorhanden sind. In der Evaluation nicht untersucht werden konnten die Auswirkungen der Ressourcierung über differenzierte Schüler/-innenpauschalen (SuS-Pauschalen). Daher hat der Regierungsrat beschlossen, ein externes Monitoring² über den Zeitraum von fünf Jahren in Auftrag zu geben. Ein Monitoring ist die systematische Beschaffung und Aufbereitung von Informationen über einen bestimmten Gegenstand. Die Beschaffung von Informationen geschieht dabei über mehrere Messzeitpunkte. Die Aufbereitung der Informationen dient der Überwachung des gesamten Systems. Der Zweck des Monitorings der Ressourcierung im Kanton Aargau ist es,

- die Reaktion des Systems Volksschule auf die Einführung zu erfassen,
- die Veränderung der Regelschulen zu erfassen sowie
- diese Veränderungen frühzeitig zu erkennen, und
- zu klären, ob sich Grundlagen für ein dauerhaftes kantonsinternes Monitoring installieren lassen
- Die Resultate des Monitorings dienen insbesondere auch dazu, Rechenschaft gegenüber der Öffentlichkeit sowie gegenüber verschiedener Anspruchsgruppen abzulegen.

Bildungsmonitoring wird gemäss dem Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) wie folgt definiert: «Bildungsmonitoring ist die systematische und auf Dauer angelegte Beschaffung und Aufbereitung von Informationen über ein Bildungssystem und dessen Umfeld.»

Im Rahmen dieses Monitorings ist deshalb vorgesehen, dass auch eine Evaluation von spezifischen Themen umgesetzt wird. Evaluation bedeutet die Beurteilung eines Produkts, eines Prozesses, eines Projekts oder eines Programms. Die Evaluation soll dazu beitragen, Prozesse transparent zu machen, Wirkungen zu dokumentieren und Zusammenhänge aufzuzeigen, um auf politischer Ebene Entscheidungen treffen zu können (Stockmann 2022).³ So können Veränderungen in der Volksschule nicht nur beobachtet (Monitoring in engerem Sinn), sondern Wirkungszusammenhänge aufgezeigt werden. Folglich liefert die Evaluation die Möglichkeit, vertieft auf Punkte des Monitorings einzugehen und stellt somit eine weitere Datenquelle dar. Im Rahmen des externen Monitorings wird sie zu einem einmaligen Zeitpunkt (Sommer 2023) eingesetzt.

Mit dem externen Monitoring wird die Beantwortung von sechs übergeordneten Hauptfragestellungen zum Monitoring sowie sieben weiteren Fragestellungen zur Evaluation verfolgt. Diese übergeordneten Hauptfragestellungen wurden in der Offerte mit dem BKS vereinbart (Offerte Monitoring, 20.05.2019). Im vorliegenden Bericht werden diese weiter ausgearbeitet in untergeordnete Subfragestellungen und entsprechende Indikatoren zur Überprüfung dieser beschrieben (vgl. A 1). Schliesslich ist das Monitoring der Ressourcensteuerung ein Element der Wirkungsüberprüfung zentraler Reformen im Volksschulbereich im Kanton Aargau. Im Rahmen des übergeordneten Entwicklungsschwerpunkts «Wirkung der umgesetzten Volksschulreformen überprüfen» werden neben der neuen Ressourcensteuerung auch die Neuerungen an der Volksschule im Lehrplan und bei den Führungsstrukturen systematisch überprüft.

Der vorliegende Zwischenbericht richtet sich an das Departement für Bildung, Kultur und Sport (BKS) des Kanton Aargaus.

1.1 Die neue Ressourcensteuerung ab Schuljahr 2020/21

Bis zum Schuljahr 2020/21 erhielten die Volksschulen im Kanton Aargau ihre Ressourcen für Lehr- und Fachpersonen gemäss neun verschiedenen Ressourcenkategorien. Die Ressourcen mussten pro Ressourcenkategorie separat beantragt werden, zudem durften die gesprochenen Ressourcen ausschliesslich kategoriengebunden eingesetzt werden. Das Beantragen und Nutzen der Ressourcen erwiesen sich als schwerfällig und wenig flexibel. Ab Schuljahr 2020/21 wurde deshalb die Ressourcierung für die gesamte Volksschule (ohne Sonderschulen) pauschaliert. Anhand einer differenzierten SuS-Pauschale erhalten die Schulträger neu ein Ressourcenkontingent in Form von Arbeitszeit für Lehr- und Fachpersonen. Es obliegt den Schulen, diese Ressourcen zielgerichtet einzusetzen, damit ein Unterricht gemäss Stundentafel realisiert wird und die Bedürfnisse der Schüler/-innen sowie die Rahmenbedingungen der Schule angemessen berücksichtigt werden.

Die Einführung der neuen Ressourcensteuerung erfolgte mit Veränderung der kantonalen Gesamtressourcenmenge, da das statistische Gesamtwachstum berücksichtigt wurde. Allerdings erhielten ab Schuljahr 2020/21 nicht alle Schulen gleich viele oder mehr Ressourcen wie vor der Einführung der pauschalierten Ressourcierung. Etwa ein Drittel der Schulen erhielt mehr, ein Drittel der Schulen gleich viele und ein Drittel der Schulen weniger Ressourcen als vorher (BKS 2019).⁴

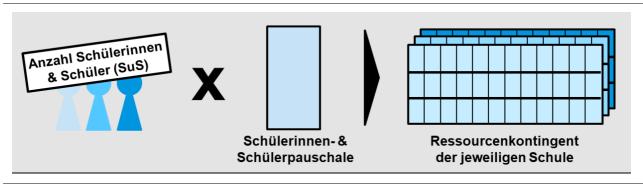
Das methodische Vorgehen der Evaluation wird im Anhang beschrieben.

⁴ Um die Auswirkungen abzufedern, wurde die neue Ressourcensteuerung bei jenen Schulen gestaffelt eingeführt, die mit dem Systemwechsel bei der Menge der gesprochenen Ressourcen besonders ausgeprägte Verschiebungen (in beide Richtungen) erfuhren. Bei der Einführung wurde bei keiner Schule die Menge der gesprochenen Ressourcen gegen-über dem Schuljahr 2019/20 um mehr als 6 % pro Schüler/-in reduziert.

Differenzierte SuS-Pauschale

Neu werden die Ressourcen pro Schule anhand einer differenzierten SuS-Pauschale berechnet, die ihrerseits multipliziert mit der Anzahl Schüler/-innen in Anzahl Wochenlektionen resultiert.

D 1.1: Schüler/-innenpauschalen generieren das Ressourcenkontingent einer Schule



Quelle: Kanton Aargau (2019): Neue Ressourcierung Volksschule kurz erklärt, S. 1

Zur Berechnung der differenzierten SuS-Pauschale werden drei verschiedene Komponenten addiert:

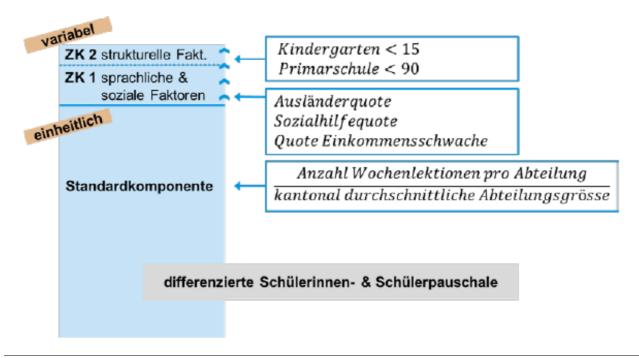
Standardkomponente: Pro Schulstufe wurde die durchschnittliche Anzahl Wochenlektionen pro Abteilung errechnet und durch die Abteilungsgrösse dividiert. Die Anzahl Wochenlektionen liegt zum einen für die Stufe Kindergarten/Primar und zum anderen für die Sek 1 separat vor. In der Standardkomponente enthalten sind auch die Ressourcen für die besondere Förderung. Die Standardkomponente ist somit für alle Schulen eines Schultyps gleich.⁵

Zusatzkomponente I: Die Zusatzkomponente I wurde für das Schuljahr 2020/21 erstmals festgelegt. Zu ihrer Berechnung werden die «Ausländerquote», die Sozialhilfequote und die Quote Einkommensschwacher pro Gemeinde der letzten drei Jahre gemittelt und gewichtet addiert. Die Gewichtungsfaktoren unterscheiden sich nach Schultyp. Mit der Zusatzkomponente I soll der «zusätzliche Bildungsbedarf in sprachlicher und sozialer Hinsicht» ausgeglichen werden (Kanton Aargau, 2019, S. 2)

Zusatzkomponente II: Die Zusatzkomponente II ist nur für Kindergärten und Primarschulen relevant. Sie berücksichtigt lokale Faktoren, wie die Schulgrösse. Die Zusatzkomponente II bietet zusätzliche Ressourcen für kleinere Kindergärten (weniger als 15 SuS) und Primarschulen (weniger als 90 SuS). Wird der Grenzwert der «Gehdistanz zwischen Schulanlagen» überschritten, so «werden die Standorte bei der Anrechnung zusätzlicher Ressourcen separat betrachtet» (Kanton Aargau, 2020c, § 7).

Kindergarten = 1,8 Wochenlektionen pro Schüler/-in; Primarschule = 2,1; Realschule = 3,1; Sekundarschule = 2,5; Bezirksschule = 1,9.

D 1.2: Berechnung der differenzierten Schüler/-innenpauschalen



Quelle: Kanton Aargau (2019) Neue Ressourcierung Volksschule kurz erklärt, S. 2

Die differenzierte SuS-Pauschale (Summe aus den Komponenten) wird pro Schule und Schultyp berechnet und mit der Anzahl Schüler/-innen in diesen Schultypen multipliziert. Daraus ergibt sich die Anzahl zur Verfügung stehender Wochenlektionen. Die Wochenlektionen pro Schultypen werden schliesslich zu den Schulstufen Kindergarten/Primar sowie Sekundarstufe I in Kontingenten zusammengefasst. Somit erhält eine Schule jeweils ein Ressourcenkontingent für die Stufe Kindergarten/Primarschulstufe und eine für die Stufe Sekundarstufe 1.

I Härtefälle

Im Rahmen der Ressourcierung können Schulen im Härtefall einen Antrag ans Departement BKS stellen, um zusätzliche Ressourcen zu erhalten (Kanton Aargau, 2020c, § 10). Stösst eine Schule bei der Organisation des Bildungsangebots an ihre Grenzen, weil aufgrund unvorhergesehener Ereignisse, eines ausserordentlichen Förderbedarfs oder wegen anderer Herausforderungen die notwendigen Ressourcen fehlen, kann sie mittels eines Antrags zusätzliche Ressourcen beantragen. Das BKS prüft anschliessend, «ob alle Handlungsmöglichkeiten der Schule ausgeschöpft wurden» (§ 10 Abs. 2) und kann «ausnahmsweise für eine beschränkte Zeit situationsadäquat zusätzliche Ressourcen zu den Ressourcenkontingenten zuteilen» (§ 10 Abs. 1).

| Ungenutzte Ressourcen

Am Ende des Schuljahrs werden die zugeteilten Ressourcenkontingente (Kindergarten/Primar sowie Sekundarstufe I) mit den effektiv eingesetzten Ressourcen abgeglichen. Bis zu einer Limite von 5 Prozent der Ressourcenkontingentierung des abgeschlossenen Schuljahrs⁶ können nicht genutzte Ressourcen dem neuen Schuljahr zugeschrieben werden. Alle ungenutzten Ressourcen über diesem Schwellenwert werden als verfallene Ressourcen deklariert. Anzufügen ist: «Kleine Schulen mit einem Ressourcenkontingent von

Ohne Übertrag, Ressourcentransfers und Härtefallressourcen.

120 Wochenlektionen oder weniger dürfen maximal sechs Wochenlektionen der nicht genutzten Ressourcen übertragen» (Kanton Aargau, 2020c, § 17 Abs. 3).

| Substanzielle Veränderung

Das BKS teilt dem betroffenen Schulträger auf Gesuch nur dann zusätzliche Ressourcen zu, wenn «sich die Schüler/-innenzahl im Kindergarten und in der Primarschule oder auf der Oberstufe gegenüber den für die Berechnung relevanten statistischen Werten des Vorjahrs um mehr als 5 Prozent der Ressourcenkontingente, mindestens aber um fünf Schülerinnen und Schüler [erhöht]» (Kanton Aargau, 2020c, § 9). Übertragene Lektionen aus dem Vorjahr nehmen keinen Einfluss.

Die Gesuche müssen zwischen dem 1. März und dem 31. Mai beim BKS eingereicht werden, ab Schuljahr 2024/25 gilt die Frist bis zum 31. Juli. Bei Schulschliessung oder -fusion ist «eine Neubeurteilung der Ressourcenzuteilung zu beantragen», spätestens bis zum 31. Dezember für das neue Schuljahr (ebd.).

1.2 Ziele der Ressourcierung

Mit der Ressourcierung soll die Wahrung der Bildungsrechte aller Schüler/-innen erfüllt werden. Mit dem neuen Ansatz der Ressourcenberechnung und -nutzung soll eine Vereinfachung, Vereinheitlichung und Flexibilisierung der Ressourcenstruktur erreicht werden. Gemäss den Ausführungen zur Ressourcierung sollen vier Ziele unter Einhaltung einer Zielbedingung erreicht werden (Kanton Aargau 2019):

- Die Vergrösserung des Gestaltungsraumes der Schulen
- Die Optimierung der Plan- und Steuerbarkeit
- Die Verringerung des administrativen Aufwands
- Das Schaffen von Anreizen für einen ökonomischen Umgang mit den Ressourcen

Zugleich besteht der Anspruch, dass die Qualität des Bildungsangebotes unverändert bleibt.

1.3 Anpassungen durch die Ressourcierung im Aargauer Volksschulsystem

Die Einführung der Ressourcierung mit der Verfolgung der vier Ziele bringt für die Bildungslandschaft des Kanton Aargaus verschiedene Anpassungen mit sich, die nachfolgend beschrieben werden.

Neue Kompetenzen und Verantwortung der Schulleitenden

Mit der Ressourcierung erhalten die Schulleitenden sowohl neue Kompetenzen als auch mehr Verantwortung, den vergrösserten Gestaltungsraum ihrer Schule zu nutzen (1. Ziel). Es steht in ihrer Kompetenz, den Ressourceneinsatz (mit sinnvollem Einbezug der Lehrpersonen) zu planen und pädagogisch wirksam umzusetzen. Im Vergleich mit anderen Kantonen reguliert der Kanton Aargau wenig und attestiert den Schulträgern respektive den Schulleitenden damit grundsätzlich Mündigkeit, Selbständigkeit und die benötigte Professionalität. Mit Blick auf die dritte Zielsetzung der Ressourcierung ist aber davon auszugehen, dass sich in den ersten Jahren der Umsetzung der Ressourcierung der administrative Aufwand für die Schulleitenden erhöhen wird, um sich den neuen Aufgaben zu widmen, langfristig aber eine Entlastung zu erwarten ist. Gleichzeitig werden Schulleitungen für sonderpädagogische Prozesse vermehrt sensibilisiert und es wird ihnen das notwendige Rüstzeug für das erweiterte Aufgabenfeld zur Verfügung gestellt. Längerfristig ist aber eine Reduktion des administrativen Aufwands sowohl in den Schulen als auch auf übergeordneter Ebene (3. Ziel) sowie eine Optimierung der Plan- und Steuerbarkeit der Schulen (2. Ziel) zu erwarten. Für die Schulen ist zudem frühzeitig klar, wie ihr

Ressourcenkontingent aussehen wird, da sie dieses selbst anhand der Schüler/-innen-Zahlen berechnen können, was wiederum die Plan- und Steuerbarkeit unterstützt.

Pädagogisch wirksamer Ressourceneinsatz

Die Ressourcenzuteilung über eine SuS-Pauschale (vgl. Abschnitt 1.1) mit Berücksichtigung von sprachlichen und sozialen (ZKI) sowie strukturellen Faktoren (ZKII) ermöglicht den Schulen, spezifischer auf ihre lokalen Bedingungen einzugehen und diesbezügliche Unterschiede auszugleichen. Die Schulen erhalten ihr Ressourcenkontingent jeweils für ein Schuljahr und sollen diese pädagogisch wirksam einsetzen. Damit Schulen dies gelingt «müssen Schulen eine Vorstellung davon haben, was pädagogisch wirksam ist» (Kanton Aargau, 2020b). Die publizierten Hinweise zu einem pädagogisch wirksamen Ressourceneisatzes des BKS (ebd.) richten sich an Schulleitende. Es liegt folglich in ihrer Verantwortung diese Hinweise in ihre Schulteams hineinzutragen und entsprechend umzusetzen, um dadurch den vergrösserten Gestaltungsraum auch pädagogisch wirksam zu nutzen (1 Ziel).

I Flexibler Lehrpersonaleinsatz

Die Ressourcierung hat sich an den anstellungsrechtlichen Grundlagen der Volksschule zu orientieren, welche bestehen bleiben. Beispielsweise hat die pädagogische oder heilpädagogische Förderung durch entsprechend ausgebildetes Fachpersonal zu erfolgen. Gleichzeitig erlaubt die Ressourcierung die Anstellung von Assistenz- und externen Fachpersonen, die die Schulen zusätzlich unterstützen bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben. Assistenzpersonen sind allerdings den Tätigkeitsfeldern Begleitung und Beaufsichtigung zugeordnet und übernehmen keine Aufgaben oder Mitverantwortung bei der methodischdidaktischen Gestaltung von Lernangeboten oder Lernformen. Mit der Ressourcierung können Schulen die Zuteilung der Pensen ihres Lehrpersonals stärker nach dem Bedarf der jeweiligen Schule ausrichten und dadurch optimal auf die Bedingungen am jeweiligen Schulstandort reagieren. Es wird ein pädagogisch wirksamer Ressourceneinsatz angestrebt. Zudem soll die Qualität des Bildungsangebotes gesichert werden (vgl. Abschnitt 1.2). Das heisst, es können beispielsweise mehr Fachpersonen der schulischen Heilpädagogik angestellt respektive eingesetzt werden, wenn dies in der Schule als pädagogisch sinnvoll beurteilt wird, als dies vor der Ressourcierung möglich war. Aufgrund des Fachkräftemangels, der bereits vor der Einführung der Ressourcierung vorhanden war, ist der flexiblere Lehrpersonaleinsatz aber nur sehr begrenzt möglich.

Durch den flexibleren Lehrpersonaleinsatz mit entsprechendem Fachpersonal könnte die Plan- und Steuerbarkeit (2. Ziel) optimiert werden, da Anpassungen unter dem Jahr und situationsadäquat möglich wären. Indem beispielsweise schulische Heilpädagogen/-innen flexibel und nach Bedarf in den Klassen eingesetzt werden könnten, ist potenziell eine Reduktion des administrativen Aufwands zu erwarten (3. Ziel). In der Standardkomponente der Ressourcierung sind prozentuale Ressourcenanteile für Schüler/-innen mit angepassten Lernzielen und verstärkten Massnahmen bereits abgebildet. Folglich kann die besondere Förderung flexibler ermöglicht werden, da diese Ressourcen bereits in der Standardkomponente enthalten sind. Die Plan- und Steuerbarkeit erhöht sich (2. Ziel) dadurch und der administrative Aufwand verringert sich (3. Ziel) dadurch.

Veränderung der Abteilungsgrössen und des Betreuungsverhältnisses

Mit der Einführung der Ressourcierung kann nicht nur der Lehrpersonaleinsatz offener gestaltet werden, sondern es können auch die Abteilungsgrössen nach Bedarf der jeweiligen Schule innerhalb der geltenden Rahmenbedingungen verändert werden. Die Schulen können beispielsweise unter Berücksichtigung der gesetzlich vorgeschriebenen Maximalgrösse ihre Abteilungsgrösse erhöhen und stärker im Teamteaching arbeiten, um das Betreuungsverhältnis konstant zu halten. Dadurch können sie ihr Bildungsangebot

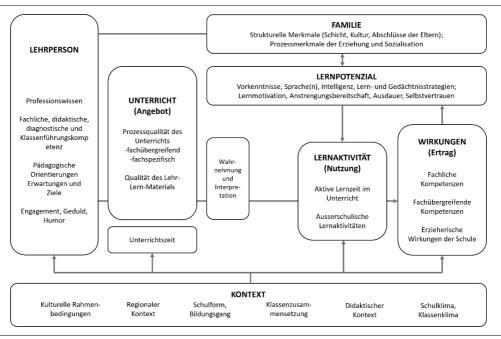
spezifisch auf ihre Schülerschaft ausrichten und den vergrösserten Gestaltungsraum auch pädagogisch zur Sicherung der Bildungsqualität nutzen (1. Ziel).

1.4 Einbettung in den Diskurs zur Unterrichtswirksamkeit

Der vergrösserte Gestaltungsraum gilt als intendierte Folge der Ressourcierung und wird zugleich in der Zielsetzung verankert (vgl. Abschnitt 1.2). Im vorliegenden Abschnitt soll dieser vergrösserte Gestaltungsraum in den aktuellen Diskurs um die Wirksamkeit von Unterricht eingebettet und die veränderten Aufgaben zentraler Akteur/-innen aufgegriffen werden.

Für die Schulleitungen bedeutet der vergrösserte Gestaltungsraum, die zugewiesenen Ressourcen pädagogisch wirksam einzusetzen und dabei die Hinweise des BKS zu berücksichtigen (Kanton Aargau, 2020b). Allerdings ist die Nutzung des vergrösserten Gestaltungsraumes von zahlreichen Einflussfaktoren abhängig. Anhand des Angebots-Nutzungs-Modells der Unterrichtswirksamkeit (z.B. Helmke, 2015) kann aufgezeigt werden, welche Faktoren einen Einfluss auf diese Nutzung ausüben (können). Die Verwendung von Angebots-Nutzungs-Modellen zur Erklärung der Wirkweise von Bildungsprozessen blickt in der empirischen Bildungsforschung auf eine langjährige Tradition zurück (z.B. Fend, 1981; Helmke & Weinert, 1997). Das Modell orientiert sich in seinen Grundannahmen an einem (ko-) konstruktiven Lehr-Lernverständnis und vermag «auf hohem Abstraktionsniveau ab [zubilden], welche Struktur- und Prozessmerkmale im Zusammenspiel auf mehreren Ebenen beeinflussen können, wie effektiv Schüler/-innen im Unterricht lernen» (Vieluf et al., 2020, S. 63). Das Modell ist zielführend, um die Komplexität der beteiligten Faktoren aufzuzeigen und ermöglicht eine diesbezügliche Einbettung der Ressourcierung mit der für das Monitoring zu Verfügung stehenden Datenlage.

D 1.3: Angebots-Nutzungs-Modell



Quelle: Helmke (2015

Die Lernaktivitäten werden sowohl durch den Unterricht als auch durch Kontext- und ausserunterrichtliche Faktoren wie beispielsweise die Familie, unterstützt, gefördert und kontrolliert. Sie werden zugleich durch die individuellen Merkmale der Schüler/-innen beeinflusst (Brühwiler et al. 2017). Das Unterrichtsangebot wird weiter durch die Merkmale der Lehrpersonen sowie durch Kontextfaktoren, wie dem sozialen Hintergrund und dem

Leistungsniveau der Klassen gestaltet (ebd.). Nachfolgend werden der Kontext, die ausserschulischen Bedingungsfaktoren, die Lehrperson, der Unterricht sowie die Wirkungen vor dem Hintergrund der Nutzung des Gestaltungsraums diskutiert.

I Kontext

Auf der Ebene des Kontexts sind beispielsweise Einflüsse durch das Bildungssystem, der kulturelle Kontext, der soziale und familiäre Hintergrund, der ausserfamiliäre Kontext und der Schul- und Klassenkontext zu benennen, welche die Nutzung des pädagogischen Gestaltungsraums beeinflussen (ebd.). Diese werden nachfolgend im Zusammenhang mit der Ressourcierung beschrieben:

- Kulturelle Rahmenbedingungen werden in der Ressourcierung mit der Zusatzkomponente I berücksichtigt, um beispielsweise Unterschiede hinsichtlich der «Ausländerquote» zwischen den Schulen auszugleichen.
- Der regionale Kontext meint den Standort oder auch die Grösse der Schule. In der Ressourcierung wird mit der Zusatzkomponente II, strukturelle Faktoren auszugleichen.
- Vorgegebene Bildungsgänge definieren die Strukturen des Volksschulsystems im Kanton Aargau und begrenzen auch die Nutzungsmöglichkeiten des vergrösserten Gestaltungsraumes. Beispielsweise kann das Schulgesetz zum Führen von Abteilungen auf der Ebene der Schule nicht verändert werden, auf kantonaler Ebene ist dies aber möglich.
- Die Klassenzusammensetzung beeinflusst, wie der Gestaltungraum genutzt werden soll. So ermöglicht die Ressourcierung flexibler und gezielter auf die Anforderungen einer Klasse zu reagieren. Wenn Schüler/-innen beispielsweise kurzfristig mehr Unterstützung benötigen, gibt es mit der Ressourcierung die Möglichkeit, flexibler darauf zu reagieren, da die besondere Förderung bereits in der Standardkomponente enthalten ist. Durch den Fachkräftemangel ist diese Flexibilität derzeit eingeschränkt nutzbar.
- Schliesslich sind das Schul- und Klassenklima relevante Kontextfaktoren im Angebot-Nutzungs-Modell. Sie sind eine Rahmenbedingung, die die Nutzung des Gestaltungsraums zusätzlich unterstützen oder auch hemmen können. Die Daten aus der kantonalen Qualitätskontrolle können hierzu Anhaltspunkte liefern, wenn eine Veränderung der Zufriedenheit über die Jahre feststellbar ist.

Ausserschulische Bedingungsfaktoren

Der soziale und familiäre Hintergrund der Schüler/-innen beeinflusst die Nutzung des vergrösserten Gestaltungsraumes. Schulen haben die Möglichkeit, auf diese Faktoren zu reagieren, beispielsweise indem sie vermehrt Angebote zur Förderung der Schulsprache Deutsch oder zum Beispiel alternative Lernorte eröffnen. Sie können Ressourcen dazu nutzen, Lehrpersonen mit entsprechender Ausbildung einzusetzen und Förderlektionen zu organisieren.

Auf der Ebene der individuellen Bedingungsfaktoren (*Lernpotenzial*) beeinflussen Grössen wie Intelligenz, Vorwissen, Motivation und metakognitive Faktoren der Schüler/-innen die Nutzung des Gestaltungsraumes. Folglich haben die Lehrpersonen ihren jeweiligen Gestaltungsraum an diesen individuellen Bedingungen der Schüler/-innen zu orientieren und entsprechende Bildungsangebote zu schaffen, die allen Schülern/-innen Fortschritte und Erfolgserlebnisse ermöglichen (ebd.).

| Lehrperson

Sowohl professionelle Kompetenzen, Überzeugungen, Werthaltungen als auch das Professionswissen wirken sich auf der Ebene der Lehrperson auf die Nutzung des Gestaltungsraumes aus. Um einen pädagogisch wirksamen Ressourceneinsatz zu erzielen, sind die Schulleitungen dazu angehalten, die diesbezüglichen empirisch fundierten Hinweise

(Kanton Aargau, 2020b) ihrem Lehrpersonal zu vermitteln und sie zur Umsetzung anzuregen. Die Schulleitung trägt hierbei eine besondere Verantwortung, sie gilt als «Motor der Schulentwicklung» (Scherm et al. 2009), wobei die Lehrpersonen die tragende Kraft für Veränderungen im Unterrichtsgeschehen sind:

Gemäss dem Angebots-Nutzungs-Modell [...] beeinflusst die Lehrperson über die Qualität des Unterrichtsangebots maßgeblich, inwieweit erfolgreiche Lernaktivitäten ausgelöst werden und bei den Schülern/-innen zu einem Kompetenzzuwachs führen. Es gilt als empirisch gut belegt, dass der Einfluss der Lehrperson und ihres Unterrichtshandelns auf die Schülerleistungen grösser ist als distale Faktoren wie Merkmale der Bildungssysteme oder von Einzelschulen. (Brühwiler et al. 2017, S. 305)

Lassen sich die Lehrpersonen von der Schulleitung nicht von den Hinweisen überzeugen, ist zu bezweifeln, inwiefern ein pädagogisch wirksamer Ressourceneinsatz gelingt. Das Monitoring kann die Berücksichtigung dieser Hinweise nur anhand distaler Faktoren respektive deren Veränderung einschätzen, wie beispielsweise anhand der Nutzung des Gestaltungsraumes (wie Lehrpersonalkategorien) und der Qualität der Bildung (Bildungserfolg, Sonderschulung).

Auf der Ebene der Lehrperson liefern die Daten Angaben zur Ausbildung und Qualifikation der Lehrpersonen, wodurch Rückschlüsse auf ihr *Professionswissen* auf der Ebene des Abschlusses möglich sind. Welche Kompetenzen sie auf fachlicher, didaktischer, diagnostischer und der Ebene der Klassenführung mitbringen, ist jedoch nicht aus den Daten zu erschliessen. Dasselbe gilt für die pädagogischen Orientierungen, Erwartungen und Ziele sowie für ihr Engagement, Geduld und Humor. Empirisch ist erwiesen, dass das konkrete Unterrichtshandeln der Lehrpersonen, welches durch pädagogische Orientierungen und Erwartungen oder das Engagement beeinflusst wird, entscheidend ist zur Einschätzung von Unterrichtsqualität. Distale Faktoren wie Abschlüsse sind hier wenig aussagekräftig hinsichtlich der Leistungen oder der Unterrichtsqualität (Brühwiler et al., 2017; Hattie, 2009).

Unterricht

Auf der Unterrichtsebene wirken u.a. curriculare Vorgaben. Trotz den sich eröffnenden Möglichkeiten, den vergrösserten Gestaltungsraum zu nutzen, ist die Berücksichtigung der Stundentafel verpflichtend, um die schulische Bildung gemäss den kantonalen Vorgaben umzusetzen. Wie diese einzelnen Lektionen aber verteilt werden, liegt in der Freiheit der schulischen Akteure. Folglich könnten klassenübergreifende, altersgemischte Lerngruppen im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben eingesetzt werden. Jedoch erfordert diese Umstellung Engagement und generiert zum Zeitpunkt der Umstellung administrativen und organisatorischen Mehraufwand, zu welchem die Lehrpersonen bereit sein müssen. Gleichzeitig wirkt sich der aktuelle Fachkräftemangel insbesondere auch auf die Umsetzung des Unterrichts aus. Mögliche Anpassungen im Unterricht lassen sich wiederum nur anhand der Veränderung von distalen Faktoren, wie der Qualität der Bildung, einschätzen.

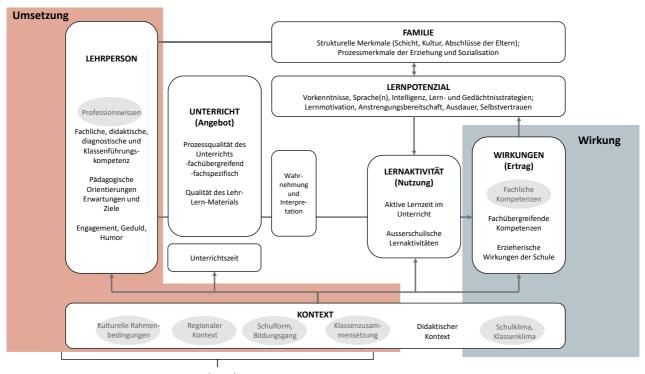
Wirkungen

Auf der Ebene der Wirkungen können die *fachlichen Kompetenzen* in den Bereichen Mathematik und Deutsch anhand der Checkergebnisse geprüft werden. Fachübergreifende Kompetenzen sowie die erzieherischen Wirkungen der Schule lassen sich allerdings nicht aus den zur Verfügung stehenden Daten einschätzen. Weitere Grössen, die im Rahmen des Monitorings betrachtet werden und Aussagen zur Wirkung der Ressourcierung zulassen können, sind die Übertrittsquoten, die Anschlusslösungen sowie die Sonderschul- und der Sonderschulungsquote.

1.5 Aussagekraft des Monitorings

Die Ressourcierung bedeutet einen Paradigmenwechsel, der unterstützt, dass die Schulen mit Diversität umgehen und die Schüler/-innen entsprechend ihren Voraussetzungen fördern können. Mit dem Monitoring soll dieser Paradigmenwechsel des Aargauer Volksschulsystems datengestützt begleitet und beurteilt werden. Dazu stehen Grunddaten des Kantons des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS), der Abteilung Sonderschulung, Heime und Werkstätten (SHW) des BKS, Daten aus dem Tool Administration Lehrpersonen Schule Aargau (ALSA) und weitere Daten (vgl. Abschnitt 2.5) zur Verfügung. Im Angebots-Nutzung-Modell ist nachfolgend eingefärbt, auf welchen Ebenen sich die Daten des Monitorings befinden.

D 1.4: Angebots-Nutzungs-Modell mit eingefärbter Datengrundlage



Nutzung Gestaltungsraum

Quelle: nach Helmke (2015)

Eingefärbte Ebenen werden im Monitoring erhoben.

Die Mehrheit der zur Verfügung stehenden Daten für das Monitoring ist auf der Ebene des Kontexts anzusiedeln. Die Zusatzkomponenten I und II liefern in ihrer Anlage bereits Angaben zu den kulturellen Rahmenbedingungen und zum regionalen Kontext. Daten, welche die Schulträger (z.B. Grösse, Abteilungen), das Lehrpersonal (z.B. Pensenkategorie, Schulstufe und Ausbildung), die Schüler/-innen (z.B. Geschlecht, Fremdsprachigkeit, besondere Förderung) und die Schulführung (z.B. Anzahl Härtefall-Anträge, Aussagen aus der Befragung der Schulleitenden zur Schulführung, Einbezug der Lehrpersonen) betreffen, ermöglichen Hinweise auf die Kontextfaktoren Schulform und Bildungsgang sowie Klassenzusammensetzung. Auch die Angaben aus den Gesprächen mit verschiedenen Anspruchsgruppen der Volksschule liefern hierzu weitere Hinweise. Ergänzend werden Daten zu den Wirkungen (fachliche Kompetenzen der Schüler/-innen) in das Monitoring einbezogen. Berücksichtigt werden muss dabei, dass es neben dem Kontext Einflüsse von Umweltfaktoren gibt, die nicht vorhersagbar sind. Seit der Einführung der Ressourcierung sind dies insbesondere die Einflüsse von Flucht- und Migrationsbewegungen, die Covid-

19-Pandemie, das Bevölkerungswachstum. Dies gilt es, bei der Interpretation entsprechend mitzudenken. Nachfolgend werden die im Monitoring erhobenen Daten mit den Ebenen des Modells in Bezug gesetzt.

Weil die Monitoringdaten hauptsächlich distale Faktoren betreffen, können im Hinblick auf Veränderungen im Unterricht und der Lernaktivität durch die Ressourcierung keine Aussagen gemacht werden. Veränderungen an den Schulen durch die Ressourcierung beziehen sich somit grossmehrheitlich auf die Kontextebene. Auch auf der Ebene des Lehrpersonals gibt es Einschränkungen. So wird ausschliesslich auf die Zusammensetzung des Lehrpersonals Bezug genommen und es können keine Aussagen zur fachlichen, didaktischen, diagnostischen und Klassenführungskompetenz, zur pädagogischen Orientierung, zu den Erwartungen und Zielen oder zum Engagement der Lehrpersonen gemacht werden. Distale Faktoren wirken allerdings trotz allem auch auf proximale Faktoren ein. Empirisch ist allerdings belegt, dass distale Faktoren wenig aussagekräftig sind hinsichtlich der Leistungen von Schüler/-innen oder der Unterrichtsqualität (Brühwiler et al., 2017). Dies bedeutet, dass deren Veränderung zur Erklärung von Unterrichtsqualität und der Wirkung von Unterricht wenig beitragen. So müssten proximale Faktoren, wie das Unterrichtshandeln der Lehrperson erfasst werden können, da diese deutlich einflussreicher sind für die Wirkung von Unterricht (Hattie 2009). Möglich ist allerdings, die Auswirkung von distalen Faktoren auf proximale zu diskutieren – schliesslich hängt das konkrete Unterrichtshandeln auch von kontextuellen Bedingungen ab. Dies wurde im vorhergehenden Kapitel bereits aufgezeigt.

Folglich kann der Grundanspruch der Ressourcierung, dass die Qualität des Bildungsangebots unverändert bleibt und, «dass damit ein Bildungsangebot mit einer möglichst grossen pädagogischen Wirkung erzielt wird» (Kanton Aargau, 2020b, S. 1) mit den zur Verfügung stehenden Daten für das Monitoring vor allem anhand distaler Faktoren respektive hinsichtlich der Veränderung auf der Ebene des Schulsystems beziehungsweise an den "Rändern des Systems" beantwortet werden. Aussagen zur konkreten unterrichtlichen Umsetzung, zum Lehrpersonenhandeln, zur Zusammenarbeit, zur integrativen oder separativen Beschulung in der Regelschule usw. sind hierbei nicht möglich. Hinsichtlich des Bildungserfolgs und der separativen Sonderschulung werden ebenfalls distale Faktoren berücksichtigt. Falls also Veränderungen bei der Wirkung festgestellt werden können, sind auf Ebene der proximalen Faktoren vertiefte Untersuchungen ausserhalb des Monitorings notwendig. Mit der Evaluation konnten zudem Hinweise zur Umsetzung dieses Gestaltungsraumes von den verschiedenen Anspruchsgruppen (Schulleitende Regel- und Sonderschule, Lehrpersonen und Heilpädagogen/-innen, Schulaufsicht) gewonnen werden, die dann im Fragebogen durch die Schulleitenden eingeschätzt wurden. Da mit dem Monitoring mehrere Messzeitpunkte vorliegen, können zudem die Wirkungen unter sich verändernden Kontextbedingungen verglichen werden. Weiter kann geprüft werden, inwiefern sowohl die Zusatzkomponenten I und II als auch die Standardkomponenten dazu beitragen, Unterschiede auszugleichen.

1.6 Ziele und Aufbau des Zwischenberichts

Ziel des Monitorings ist es, die Reaktionen der verschiedenen Anspruchsgruppen innerhalb des Systems Volksschule auf die Einführung der Ressourcierung zu erfassen. Dabei ist ein besonderes Augenmerk auf allfällige systematische Veränderungen zu richten. Der Zwischenbericht beinhaltet die Ergebnisse aus den erhobenen Indikatoren aus den Schuljahren 2019/2020, 2020/21, 2021/22 und 2022/23. Dabei wird eine Auswahl an interessanten Ergebnissen präsentiert. Der Fokus wird dabei vor allem auf beobachtbare Veränderungen gelegt. Es werden auch die Ergebnisse der im Jahr 2023 durchgeführten Breitenbefragung und Gespräche mit den schulischen Akteursgruppen (Evaluation) einbezogen. Somit zieht der Zwischenbericht eine vorläufige Bilanz im Hinblick auf die

Umsetzung und die Wirkungen der neuen Ressourcierung. Der Bericht liefert datenbasiertes Steuerungswissen für das Departement BKS. Darüber hinaus soll der Bericht Hinweise dazu liefern, wie die Schulen unterstützt werden können einen pädagogisch wirksamen Ressourceneinsatz und damit eine gute Bildungsqualität zu gewährleisten.

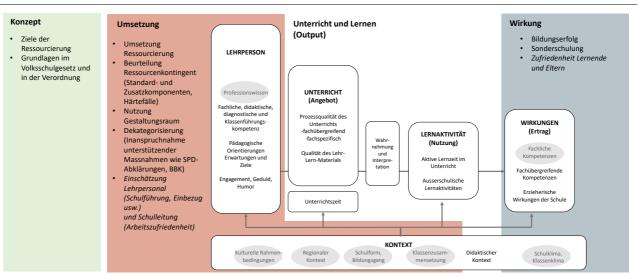
•	•	•	•	•																				
1	•	•	•	•	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_
1	•	1	•	•	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_
1	1	•	•	•	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_
1	1	•	•	•	•	-			_		4	. .	_ =			-								
I	1	•	•	•	•	_	-	ın	le	or	et	:IS	CI	ne	C	r	ın	aı	ag	jе	n	ur	1d	
I	ı	1	•	•	•	Z	ei	nt	ra	le	F	ra	g	es	te		ur	g	er					
	I	I	1	•	1																			
ı	ı	I	I	1	1																			
ı	ı	I	I	I	1																			
	Ī	I	I	ı	I																			
ı	ı	ı	ı	ı																				
_	_	Ī	Ī	Ī	Ī																			
	-		-	-																				
	-	•																						
	•	•	-	-	•																			
		•																						
					•																			
			ı																					
	_	_			-																			
I	I	I	I	I	I	_			_					_		_								
			I						I									1	1	1		1		/
I	I	I			I			I	I	I	I	I		I					1	1				/
		I		I		I										I			I	1	/			/

Im vorliegenden Kapitel wird zu Beginn das Wirkungsmodell der Ressourcierung (Abschnitt 2.1) eingeführt. Ausgehend vom Angebot-Nutzungs-Modell wurden zwei Ebenen herausgearbeitet, die für die Dokumentation der Veränderungen durch die Ressourcierung näher untersucht werden. Es sind dies die Ebene der *Umsetzung* sowie der *Wirkung* der Ressourcierung. Nachfolgend werden diese Ebenen in einem Wirkungsmodell verortet und die zentralen Indikatoren zwecks Übersicht aufgeführt. Nachfolgend wird kurz auf das Konzept respektive die Ausarbeitung der Ressourcierung eingegangen (Abschnitt 2.2). Anschliessend erfolgt die Beschreibung und Verknüpfung theoretischer Überlegungen zur Ressourcierung mit den erwarteten Veränderungen auf den beiden Ebenen Umsetzung (Abschnitt 2.3) und Wirkung (Abschnitt 2.4). Daraus abgeleitet werden die im Rahmen des Zwischenberichts zu untersuchenden Fragestellungen aufgeführt und die entsprechenden Indikatoren zugeordnet. Schliesslich erfolgt die Operationalisierung mit der Beschreibung der Untersuchungseinheit, den Vergleichsebenen, der Indikatoren und der Prüfung der Effektstärken (Abschnitt 2.5).

2.1 Wirkungsmodell der Ressourcierung

Im Wirkungsmodell sind neben der Umsetzung und den Wirkungen der Vollständigkeit halber auch die Ebenen Konzept und Output dargestellt. Die Ebene des Outputs (Umsetzung des Unterrichts und Lernaktivitäten) ist nicht Gegenstand des Monitorings. Die Ebene des Konzepts wird indirekt im Hinblick auf die Zielerreichung angesprochen. Kursiv dargestellt sind Indikatoren, die für die Beantwortung der Fragestellungen eine weniger hohe Relevanz sowie eine geringere Aussagekraft aufgrund der Datengrundlagen aufweisen.

D 2.1: Wirkungsmodell



Quelle: Interface/PHLU (2023): Wirkungsmodell. Eigene Darstellung

2.2 Konzept

Das Konzept umfasst die bereits erbrachten Leistungen des BKS, namentlich die Ausarbeitung der Ressourcierung, die Zielbeschreibung derselben, die Zielbedingung und entsprechende rechtliche Erlasse. Aussagen zur Zielerreichung «Vergrösserung des (pädagogischen) Gestaltungsraumes der Schulen», «Reduktion des administrativen Aufwands» und «Qualität der Bildung» sind anhand der zusammenfassenden Betrachtung der Monitoringdaten sowie der Daten aus der Breitenbefragung und der Gespräche von schulischen Akteuren auf den Ebenen Umsetzung und Wirkungen möglich. Zur Überprüfung der Ziele «Verbesserung der Plan- und Steuerbarkeit» sowie «Anreize für einen ökonomischen Umgang mit den Ressourcen» wurde die Zielerreichung im Rahmen der Breitenbefragung bei den Schulleitenden und der Gespräche mit schulischen Akteuren direkt erfragt.

2.3 Veränderungen auf Ebene der Umsetzung

Im Folgenden werden die Veränderungen durch die Ressourcierung auf die Umsetzung im Wirkungsmodell dargelegt. Dies wird anhand der Themen Dezentralisierung und Deregulierung, vergrösserter Gestaltungsraum und Kategorisierung untersucht.

2.3.1 Dezentralisierung und Deregulierung

I Theoretische Überlegungen

Die Vergrösserung des Gestaltungsraums kann mit theoretischen Bezügen zur «Dezentralisierung» und «Deregulierung» erläutert werden. Diese Begriffe kamen in der ersten Phase der Schulentwicklung in den 1990er-Jahren auf (Altrichter/Heinrich, 2007, S. 83). Einzelschulen wurden grössere Freiheiten in der Gestaltung eröffnet, wodurch Entscheidungen im Wissen der lokalen Gegebenheiten und den vorhandenen Ressourcen schneller gefällt werden sollten. In der zweiten Phase der Schulentwicklung wurden Fragen der Steuerung auf Systemebene relevanter. Das Schaffen von Verbindlichkeiten und Zielorientierungen sowie die Herausbildung von Schulleitungen als zentrale Akteure waren in dieser Phase besonders im Fokus (Büeler et al. 2005). In der dritten Phase der Schulentwicklung erhielt die Unterrichtsebene mehr Gewicht, weshalb die Steuerung auf systemischer und einzelschulischer Ebene stärker auf die Schülerleistungen, Bildungsstandards und Kompetenzziele fokussierte und damit zugleich die Autonomie der Lehrpersonen einschränkte (Altrichter/Heinrich, 2007). Diese dritte Phase ist auch bezeichnend für den «Wandel von einer Input- zu einer Output-Steuerung» (Fend, 2014, S. 28).

Im Umgang mit den vergrösserten Gestaltungsräumen (1. Ziel) vor Ort in den Schulen können gemäss Altrichter und Rürup (2010, S. 116) drei exemplarische Modelle identifiziert werden:

Das *Optimierungsmodell* zeichnet sich durch seine Auffassung von Dezentralisierung, der lokalen Verantwortungsübernahme sowie der Nähe zu Ansätzen des New Public Managements (NPM) aus. NPM meint «ein[en] Ansatz zur Reorganisation der Steuerungsabläufe in der öffentlichen Verwaltung mit dem Ziel einer höheren Effizienz und Effektivität in der Aufgabenerfüllung» (Dubs, 1996, S. 331). Dabei wird der Handlungsspielraum der Einzelschule vor Ort gestärkt. Altrichter und Rürup (2010) betonen, dass durch lokales Wissen, lokale Entscheidungen schneller und fundierter gefällt werden können. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn Ressourcen und Entscheidungen nicht erst hierarchisch abgestimmt werden müssen (S. 116).

Im *Partizipationsmodell* werden die Autonomie partizipativ verhandelt, die Verantwortung auf verschiedene lokale Akteure verteilt und damit Gestaltungsräume für Schüler/innen eröffnet, um eine lebendige, demokratische Teilhabe zu erleben.

Auch das *Wettbewerbsmodell* positioniert sich stärker inhaltlich. Die Einzelschulen sollen unabhängiger voneinander gemacht werden, um «in Wettbewerb zu treten, wodurch die Qualität, Innovationskraft und Ökonomie im Schulwesen gestärkt würde» (ebd.). Das

heisst, die Einzelschulen konkurrieren «mit ihrem eigenständigen Angebot mit anderen lokalen Bildungsanbieter[n] um die Zustimmung von Eltern und Schülern/-innen» (ebd., S. 117).

| Erwartete Veränderungen

Die Ausrichtung der Ressourcierung ist folglich primär im Optimierungsmodell wiederzufinden, denn die Schulträger und Schulleitungen erhalten vom Kanton ein Ressourcenkontingent in Form von Arbeitszeit für Lehr- und Fachpersonen und sollen dieses ökonomisch sinnvoll einsetzen (vgl. Abschnitte 1.1, 1.2). Gleichzeitig sollen ein sachgerechtes Bildungsangebot bereitgestellt, Bildungsrechte für alle Schüler/-innen eingehalten und eine möglichst hohe pädagogische Wirkung erzielt werden. Das BKS gibt die Steuerung der Volksschule durch kategoriengebundene Ressourcen ab und verteilt die Ressourcenkontingente an die Schulträger (Kanton Aargau, 2019). Durch diese Verwaltungsreform erhalten die Schulträger mehr personelle, organisatorische (Dubs, 2011) sowie pädagogische Autonomie in der Ausgestaltung ihrer Bildungsangebote (Heinrich, 2006). Die Lehrund Fachpersonen können je nach pädagogischem Bedarf eingeplant werden, um die Schüler/-innen bedarfsorientiert zu fördern. Auch bereits bei der Personalrekrutierung gibt es mehr Gestaltungsraum, wenn Lehrpersonen mit unterschiedlichen Qualifikationsprofilen (z.B. Schulische Heilpädagogik, Deutsch als Zweitsprache [DaZ], Begabungs- und Begabtenförderung) gewonnen werden. Diese Personalautonomie geht einher mit einer erhöhten Autonomie in der Ausgestaltung des Bildungsangebots und der entsprechenden Schulorganisation. Die Schulleitungen können beispielsweise die Pensen-Planung stärker entsprechend den lokalen Gegebenheiten, den spezifischen Bedürfnissen einzelner Schüler/-innen und der Klassenzusammensetzungen organisieren. Mit der Ressourcierung wird dem Partizipationsmodell insofern gefolgt, als dass die Schulleitungen die Ausgestaltung des vergrösserten (pädagogischen) Gestaltungsraums unter Einbezug des Lehrpersonals planen (Kanton Aargau, 2019). Die Ziele der Ressourcierung fokussieren allerdings mehrheitlich auf der Reduktion des administrativen Aufwands. Gleichzeitig soll der Gestaltungsraum und damit der effektive Einsatz der Ressourcen in Form der pädagogischen Wirkung für die Schulen vergrössert werden. Was darunter genau verstanden wird, welche inhaltlichen Leitlinien zur Gestaltung der Partizipation im Schulteam oder zur Umsetzung des Bildungsangebotes damit verbunden werden, bleibt allerdings offen. Wäre in den Zielen der Ressourcierung eine inhaltliche Ausrichtung zur Bildungsqualität oder zur Gestaltung einer «Schule für alle» verankert, so könnten möglicherweise auch Parallelen zum Wettbewerbsmodell gefunden werden (Altrichter/Rürup, 2010, S. 116f.).

2.3.2 Vergrösserter Gestaltungraum

I Theoretische Überlegungen

Mit der Einführung der Ressourcierung wird den Schulen das gesamte Ressourcenkontingent zugewiesen. Dadurch verändert beziehungsweise vergrössert sich ihr Gestaltungsraum, zugleich aber auch die damit einhergehende Verantwortung: «Sie [die Schulen] stehen vor der Aufgabe, mit den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen für ein sachgerechtes, wirkungsvolles Bildungsangebot gemäss Schulgesetz zu sorgen» (Kanton Aargau, 2019b, Abs. 3).

Gemäss dem *Optimierungsmodell* (Altrichter/Rürup, 2010, S. 118) werden bestehende Koordinationsverhältnisse zwischen dem Staat und professionellen (schulischen) Akteur/-innen (Kogan, 1996) neu verhandelt. Durch die Auflösung bisheriger Regelungen sowie die Delegation von Rechten erhalten Lehrpersonen und Schulleitungen mehr Verantwortung und gleichzeitig neue Spielräume. Die Professionalisierung der schulischen Akteure vor Ort gilt als zentraler Beweggrund der angestrebten Qualitätsverbesserungen im Optimierungsmodell (Altrichter/Rürup, 2010, S.118).

Es liegt auf der Hand, dass mit der Ressourcierung der Aufgabenkatalog, die Kompetenzen sowie die Verantwortung der Schulträger und der Schulleitungen mit dieser Verwaltungsreform ausgedehnt werden (Hangartner/Svaton, 2016). Dies hat den Vorteil, dass die Schulleitungen in ihrer Führungsfunktion gestärkt werden, da gemäss Dubs (2010) die neuen Handlungsspielräume es den Schulleitungen ermöglichen, die Ressourcen bedarfsgerecht und gezielt in den Schulen vor Ort einzusetzen. Im Fokus steht «die maximale pädagogische Wirkung der Ressourcen sowie die Wahrung der Bildungsrechte aller Schüler/-innen» (Kanton Aargau, 2019, S. 3). Durch die erhöhte finanzielle, personelle, organisatorische (Dubs, 2011) sowie pädagogische Autonomie in der Ausgestaltung ihrer Bildungsangebote (Heinrich, 2006) können die Lehr- und Fachpersonen stärker nach dem pädagogischen Bedarf einer Schule eingeplant werden, unter Berücksichtigung gesetzlicher Vorgaben. Mit dem vergrösserten Gestaltungsraum steigt somit auch die Verantwortung der Schulleitenden. Es gilt die «wirkungsvolle Schulung und Förderung aller Schüler/-innen zu berücksichtigen, wie auch die Stärken, Vorlieben und Wünsche der Lehrpersonen und des gesamten Teams» (Kanton Aargau, 2019b, S. 4).

Verschiedene empirische Studien (Dubs, 2008; Rolff, 2016; Hanushek/Wössmann, 2010) weisen darauf hin, dass die Erhöhung der pädagogischen Wirkung dann wahrscheinlich wird, «wenn die rechtlichen und verwaltungsorganisatorischen Rahmenbedingungen an das [jeweilige] Modell angepasst werden, und die Schulleitungen und Lehrkräfte in jeder einzelnen Schule sich auf die Bedingungen der teilautonomen Schule einlassen [...]» (Dubs, 2011, S. 16.). Dies bedeutet beispielsweise, dass die Schulen ihre Bildungsangebote dem Bedarf anpassen, Spezialisten/-innen zur Bedarfsabklärung bei den Schülern/-innen herausbilden und Verfahren definieren, wie die Teamressourcen zielführend organisiert und eingesetzt werden können. Zentral ist dabei, dass das Lehrpersonenteam diese neuen Verfahren mitträgt, womit die Professionalisierung dieser thematisiert wird. Fest steht, dass für eine gelingende Anwendung der Ressourcierung nebst einem breiten Wissen über die spezifischen Bedürfnisse von Schülern/-innen sowie möglichen schulorganisatorischen Massnahmen auch dem Führungsverständnis der Schulleitung eine wichtige Bedeutung zukommen wird (Strauss, 2019).

| Erwartete Veränderungen

Zur Unterstützung der Professionalisierung von Schulleitung und Schulteams bestehen im Zusammenhang mit der Ressourcierung verschiedene Angebote. Auf der einen Seite bestehen pädagogische Angebote für die Gestaltung des Unterrichts. Um beispielsweise Schüler/-innen mit kognitiver Beeinträchtigung vermehrt in der Regelschule zu unterrichten, wurde ein diesbezügliches Beratungsangebot eingerichtet⁷. Ausserdem sind auf der Website des Kantons Aargau verschiedene Dokumente aufgeschaltet mit Hinweisen für einen pädagogisch wirksamen Ressourceneinsatz (Kanton Aargau, 2020b) oder Hinweisen zur pädagogisch wirksamen Umsetzung der besonderen Förderung (Kanton Aargau, 2020a). Weiterführend wurde ein Beurteilungsraster zum Umgang mit Vielfalt in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) und dem Kanton Solothurn erstellt (PH FHNW, Kanton Aargau und Kanton Solothurn, 2017). Auf der anderen Seite bestehen Planungs- und Unterstützungsangebote, welche die konkrete Verteilung der Ressourcen im Schulteam betreffen. Hierzu hat der Kanton Aargau ein Manual veröffentlicht, das Hinweise zur Ressourcenplanung und -verteilung liefert. Des Weiteren bestehen bzw. bestanden Informations- und Austauschanlässe für die Schulleitung, Schulbehörde sowie Prozessbegleitung als auch

Weitere Beratungsangebote zu anderen Beeinträchtigungen sind im Aufbau. Zum Startzeitpunkt des Monitorings war ausschliesslich das Angebot für kognitive Beeinträchtigungen verfügbar.

Weiterbildungskurse durch die PH FHNW (Kanton Aargau, 2019b, S. 5). Auf der Webseite des Kantons Aargau befinden sich zudem diverse Erklärvideos zur Ressourcierung.

Zur Planung und Umsetzung des Ressourceneinsatzes wird von den Schulen erwartet, Leitlinien festzulegen. Diese beziehen sich auf die kantonalen Vorgaben sowie auf das Leitbild der Schule und sind damit handlungsweisend für die schulischen Akteure (Kanton Aargau, 2020d).

Die Leitlinien umschreiben den Gestaltungsraum, über den die Schule beim Ressourceneinsatz und bei der Förderung von Schülern/-innen mit besonderen Bedürfnissen verfügt. Raum für Gestaltung brauchen die Schulleitungen, um mit dem verfügbaren Ressourcenkontingent eine möglichst hohe pädagogische Wirkung zu erzielen. Auch Lehrpersonen brauchen Gestaltungsraum, um ihre persönlichen funktionsspezifischen Kompetenzen in pädagogische Handlungen umzusetzen. (Kanton Aargau, 2020d, S. 2).

Im Auftrag der Schulführung durch die Gemeinderäte/-innen und die Schulleitungen sollen Letztere Leitlinien zum Ressourceneinsatz und zur Förderung von Schüler/-innen mit besonderen Bedürfnissen erarbeiten. Dabei können die Lehrpersonen in den Erarbeitungsprozess eingebunden werden. Es können unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden, beispielsweise hinsichtlich der Organisation und Ressourcierung von (a) Abteilungen und Lerngruppen, (b) der besonderen Förderung und (c) des Personaleinsatzes. Die erarbeiteten Leitlinien werden durch die Schulführung verabschiedet (Kanton Aargau, 2020d).

Die Leitlinien bieten eine wichtige Orientierung zur Planung und Umsetzung. Mit dem Monitoring wird untersucht, wie die Schulen diesen vergrösserten (pädagogischen) Gestaltungsraum für sich nutzen und inhaltlich ausgestalten. Diese Nutzung des vergrösserten Gestaltungsraumes spricht den Schulleitenden mehr Kompetenzen zu, zugleich tragen sie auch eine grössere Verantwortung, die einen professionellen Umgang verlangt. Im Rahmen des Fragebogens, der durch die Schulleitenden des Kantons ausgefüllt wurde (Evaluation), wurde ermittelt, ob in den einzelnen Schulen Leitlinien definiert wurden und falls ja, welcher Ausrichtung diese folgen würden (Kanton Aargau, 2020d). Daraus lassen sich Hinweise zur Nutzung des vergrösserten Gestaltungsraumes ableiten. Es wird dabei davon ausgegangen, dass in den Leitlinien Schwerpunkte auch bezüglich der besonderen Förderung festgelegt werden, die aufzeigen, in welche Richtung die Schulen ihre Ressourcensteuerung entwickeln.

2.3.3 Kategorisierung

I Theoretische Überlegungen

Lienhard-Tuggener (2017) sowie Katzenbach und Schnell (2013) erforschen den Effekt von kategorisierenden Abklärungsverfahren auf Stigmatisierungen in der Schule. Sie gehen davon aus, dass eine niedrigere Gewichtung der Verfahren auch Stigmatisierung von Kindern mit besonderem Förderbedarf verringert. Die Befürworter/-innen der Kategorisierung betonen, dass den Schülern/-innen eine auf Intersubjektivität beruhende Diagnose und Förderung zusteht, die einer subjektiven Einschätzung einzelner Fachkräfte entgegensteht (Ahrbeck, 2016). Durch die an Kategorien orientierte Beschreibung wird der komplexen Lebenssituation des Individuums Rechnung getragen (Dederich, 2015). Grundsätzlich wäre eine «Entkopplung der Verfügbarkeit von Förderangeboten in Bildungseinrichtungen von individuellen Bedarfen einzelner Kinder» anzustreben (Quante/Wiedebusch, 2018, S. 120). Ein weiterer Vorteil der Dekategorisierung ist, dass der Fokus von einem individuellen Förderbedarf hin zu einem systemischen Unterstützungsbedarf gelegt werden kann (Hinz/Köpfer, 2016). Folglich werden nicht Personen kategorisiert, sondern Kontexte wie Barrieren für das Lernen und die Teilhabe (Boban et al., 2014).

Andererseits führen Quante und Wiedebusch (2018) auch Risiken auf, die bei einer systemisch ausgerichteten Ressourcensprechung ohne individuumsbezogene Kategorien vorliegen. Die Befürworter/-innen der Dekategorisierung stimmen zu, dass die Individualität des Menschen durch Klassifikationen nicht vollumfänglich erfasst werden kann (Wocken, 2015). Dieser Argumentation wird wiederum entgegengestellt, dass die Dekategorisierung ebenso Kategorien bedient, diese allerdings nicht offengelegt werden, damit sie nicht kontrollierbar sind und sich einer kritischen Diskussion entziehen (Ahrbeck, 2013). Dadurch können auch negative Effekte auftauchen, wenn beispielsweise das vorherrschende Selektionssystem nicht hinterfragt wird (Graf/Graf, 1997, S. 34), auch wenn in diesem Zusammenhang die pauschalierte Ressourcenvergabe eine Antwort auf das sogenannte «Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma» bieten könnte (Feyerer/Wimberger, 2017, S. 9).

| Erwartete Veränderungen

Durch die Einführung der Ressourcierung werden individuumsbezogene Abklärungsverfahren in Zusammenarbeit mit dem SPD nicht abgeschafft. Das Verfahren muss aber nicht mehr dazu verwendet werden, Ressourcen zur Förderung zu erlangen, sondern kann einzig im Interesse des Kindeswohl geschehen. In der Standardkomponente sind Ressourcen für die besondere Förderung im Rahmen der Regelschule bereits berücksichtigt. Somit fällt eine automatische und periodische Überprüfung betreffend die Voraussetzungen und die Förderempfehlungen bei den Schülern/-innen weg, was dazu führen kann, dass die Anzahl an Fallführungen insgesamt abnehmen wird. So werden für Schüler/-innen mit einer Behinderung, die die Regelschule besuchen keine Case Management-Dossiers mehr geführt, was zu einer tieferen Quote an Langzeitfällen führt (Langzeitfälle sind vor allem Schüler/innen, die eine Sonderschule besuchen). Eine Erstabklärung beim Schulpsychologischen Dienst (SPD) ist allerdings nach wie vor möglich, um festzustellen, ob ein verstärkter sonderpädagogischer Förderbedarf beziehungsweise eine Behinderung vorliegt. Der Schulpsychologische Dienst definiert dann die entsprechenden Bildungs- und Entwicklungsziele. Durch das Angebot der behinderungsspezifischen Beratung bei kognitiver Beeinträchtigung⁹ kann davon ausgegangen werden, dass die Schulen wichtige Anleitungen erhalten, wie sie diese Schüler/-innen im Regelbetrieb beschulen können. Somit ist es denkbar, dass Schüler/-innen mit kognitiver Beeinträchtigung weniger häufig an Sonderschulen anzutreffen sind und vermehrt in der Regelschule gefördert werden können.

2.3.4 Subfragestellungen

Die übergeordneten Hauptfragestellungen des externen Monitorings (vgl. Anhang A 1) wurden in der Zusammenarbeit mit dem BKS weiter zu Subfragestellungen ausgearbeitet. Unter Einbezug verschiedener Quellen (Sitzungsprotokolle, Dokumente der politischen Vorstösse, Telefonate, Angaben aus Dokumenten des Kantons Aargau, theoretische Bezüge, Breitenbefragung, Gespräche usw.) wurden Hypothesen über mögliche Veränderungen durch die Ressourcierung gebildet und entsprechend untergeordnete Subfragestellungen entwickelt. Diese Subfragestellungen sind somit jeweils den Hauptfragestellungen des

- Dieses Dilemma besagt, dass der Zugang zu finanziellen Mitteln für die sonderpädagogische Förderung nur unter der Bedingung einer «Etikettierung» der Lernenden über die individuumsbezogene Kategorisierung von Auffälligkeiten oder Beeinträchtigung erfolgt (Pretis, 2016). Feyerer und Wimberger (2017) diskutieren in diesem Zusammenhang, dass die Schulen die zusätzlichen Ressourcen über eine indexbasierte Mittelzuweisung erhalten sollten. Dadurch könnte einem Grossteil der Lernenden mit besonderen Bedürfnissen das Abklärungsverfahren erspart und sowohl stigmatisierende als auch diskriminierende Zuschreibungen verhindert werden (Feyerer/Wimberger, 2017; Boban et al., 2014).
- ⁹ Zu Beginn der Ressourcierung lag ausschliesslich ein Beratungsangebot für kognitive Beeinträchtigung vor. Der Kanton erweitert sein Angebot aber auf weitere Beeinträchtigungen. Neu gibt es auch ein Beratungsangebot für Sprache.

Monitorings zu geordnet (siehe Anhang). Dabei können die Subfragestellungen verschiedenen Hauptfragestellungen zugeordnet werden. Die Subfragestellungen werden nachfolgend vorgestellt.

Die *Umsetzung* umfasst die Personaleinsatzplanung der Schulleitenden, die Prozesse, die die Ressourcierung in den Schulen ausgelöst hat, die Beurteilung des Ressourcenkontingents, die Nutzung des Gestaltungsraums sowie der Umgang mit der Dekategorisierung.

Umsetzung der Ressourcierung konkret

- U1: Wie wird die Pensen- und Ressourcenplanung umgesetzt?
- U2: Inwiefern werden die Lehrpersonen von den Schulleitenden in diesen Prozess einbezogen?
- U3: Welche Prozesse hat die Ressourcierung an den Schulen ausgelöst?
- U4: Welche Veränderungen ergaben sich in den Schulen durch die Einführung der Ressourcierung?
- U5: Worin bestehen die Vor -und Nachteile der Ressourcierung aus Sicht der Schulleitungen?
- U6: Inwiefern können die Schulen vor Ort schneller und adäquater auf die Bedürfnisse der Schüler/-innen reagieren?

| Beurteilung der Ressourcen

- R1: Wie gut können die Schulen mit dem vorhandenen Ressourcenkontingent ihre Aufgabe erfüllen?
- R2: Gibt es Unterschiede zwischen Schulen der Kindergarten/Primarschulstufe und der Sekundarstufe I? Falls ja, welche? Gibt es Unterschiede hinsichtlich der Grösse der Schule?
- R3: Sind die Ressourcen mit der Standard- und den Zusatzkomponenten zweckmässig verteilt?
- R4: Wie wird die Umsetzung des Prozesses der Härtefallressourcen beurteilt? Gibt es Verbesserungspotenzial? Wozu werden Härtefallressourcen eingesetzt?
- R5: Weshalb werden die vom Kanton eingestellten Ressourcen für Härtefälle von einzelnen Schulen (nicht) abgeholt? Weshalb übertragen einzelne Schulen (keine) Ressourcen?

Nutzung des Gestaltungsraums

- N1: Wie nutzen die Schulen den Gestaltungsraum (Abteilungsgrösse, Lehrpersonalkategorie, Betreuungsverhältnis, Zusammensetzung Schüler/-innen, Organisation der besonderen Förderung)?
- N2: Wie entwickelt sich die Zahl der Schüler/-innen mit besonderen Fördermassnahmen (pro Schulträger und Jahr)?
- N3: Sind Veränderungen hinsichtlich des Betreuungsverhältnisses feststellbar? Falls ja: Welche? Gibt es einen Anstieg an Förderlehrpersonen auf verschiedenen Stufen/Zyklen/Abteilungen?
- N4: Welche Schwerpunkte setzen die Schulen hinsichtlich der Förderung (Fremdsprachigkeit, besondere Bedürfnisse)? Gibt es Unterschiede nach Grösse der Schulen?

Kategorisierung

- K1: Wie verändert sich die Inanspruchnahme der SPD-Erstabklärungen?
- K2: Ändern sich die Kategorien der Behinderungs- oder schweren Beeinträchtigungsarten bei der Beurteilung durch den SPD? Ändert sich die Anzahl? Gibt es Verschiebungen?
- K3: Nutzen die Schulen die behinderungsspezifische Beratung bei kognitiver Beeinträchtigung? Falls nein, weshalb nicht?

2.3.5 Indikatoren

I Umsetzung der Ressourcierung

Im Rahmen des Monitorings kann die Umsetzungspraxis gemäss dem Optimierungsmodell (vgl. Abschnitt 2.3.1) an den Schulen nicht beobachtet werden. Allerdings gibt es aus der Evaluation ausgewählte Hinweise darauf, wie a) die Schulleitungen die Umsetzung der Personaleinsatzplanung angehen, b) wie und wie stark die Lehrpersonen in die Entscheide einbezogen werden sowie c) wie gut die Lehrpersonen über die Entscheide informiert werden. Zudem wird anhand der Ergebnisse aus der Befragung der Schulleitungen und der Gespräche im Schulumfeld dargelegt, welche Veränderungen in den Schulen durch die Ressourcierung ausgelöst wurden sowie welche Vor- und Nachteile der Ressourcierung an den Schulen im Hinblick auf verschiedene Dimensionen vorhanden sind.

Beurteilung der Ressourcen

Es werden Indikatoren herangezogen, die Hinweise zu Herausforderungen bei der Ressourcierung geben. Erstens werden die beantragten Härtefälle analysiert. Diese liegen pro Schulträger und Schuljahr vor. Zweitens wird überprüft, welche Schulträger ihre zugeteilten Ressourcen nicht ausgenutzt haben und Ressourcen auf das nächste Schuljahr übertrugen. Drittens wird die Höhe der einzelnen Komponenten (Standardkomponente, ZK1, ZK2) als erklärende Variable bei der Beantwortung der Fragestellungen konzipiert (vgl. Abschnitt 2.5). Aus der Breitenbefragung der Schulleitungen und den Gesprächen mit Akteuren aus dem Schulfeld können schliesslich Erkenntnisse zur Beurteilung darüber gewonnen werden, ob die zugeteilten Ressourcen optimal verteilt sind und inwiefern Verbesserungspotenzial besteht.

| Nutzung des Gestaltungsraums

Die Nutzung des Gestaltungsraums kann an den Schulen sehr unterschiedlich erfolgen. Es wurden fünf zentrale Indikatoren festgelegt anhand derer die graduelle Nutzung des Gestaltungsraums an den Schulen beschrieben werden kann:

- Die Veränderung der Abteilungsgrösse
- Veränderungen beim Lehrpersonaleinsatz
- Veränderungen beim Betreuungsverhältnis
- Veränderung der Zusammensetzung der Schüler/-innen (u.a. verstärkte Massnahmen, angepasste Lernziele)
- die Schwerpunktsetzung in den Leitlinien.

Kategorisierung

Die Kategorisierung der Lernenden kann nur annähernd erfasst werden. So wird die Veränderung der Anzahl Erstabklärungen beim SPD beobachtet und eruiert, ob es eine Häufung bestimmter Kategorien von Beeinträchtigungen gibt. Allerdings ist anzumerken, dass Kinder mit Behinderungen in der Regelschule nicht mehr automatisch erfasst werden wie bisher. Folglich bestehen diesbezüglich keine verlässlichen Zahlen mehr. Angemeldet werden nur noch Kinder, bei denen ein Verdacht auf eine Behinderung respektive verstärkte Massnahme besteht und damit eine (integrative oder separative) Sonderschulung angezeigt wäre. Weiter ist aus der Befragung der Schulleitungen ersichtlich, wie die Inanspruchnahme der behinderungsspezifischen Beratung bei kognitiver Beeinträchtigung 10 erfolgt und ob dadurch die Sonderschulquote von Schülern/-innen mit kognitiver Beeinträchtigung abnimmt.

Beratungsangebote zu weiteren Beeinträchtigungen sind im Aufbau. Zum Zeitpunkt der Evaluation bestand allerdings nur jenes für kognitive Beeinträchtigungen.

2.4 Veränderungen auf Ebene der Wirkungen

Im Folgenden werden die Veränderungen der Ressourcierung auf der Wirkungsebene angeführt. Dies wird anhand der Themen Bildungserfolg, Separative Sonderschulung sowie der Zufriedenheit der schulischen Akteure untersucht.

2.4.1 Bildungserfolg

I Theoretische Überlegungen

Die Wirksamkeit pauschalierter Ressourcenmodelle ist sowohl national als auch international wenig erforscht (Feyerer/Wimberger, 2017, S. 14). Auch in Bezug auf die Effektivität durch die grösseren Gestaltungsräume von Schulen sind die Ergebnisse widersprüchlich. Grundsätzlich wird angenommen, dass Schulen mit vergrössertem Gestaltungsraum Ressourcen flexibler in Abhängigkeit der lokalen Bedingungen und der Bedürfnisse der Schülerschaft einsetzen können. Dadurch wird die Lernumgebung optimiert (Maag Merki/Steinert, 2006, S. 104). Gleichzeitig gibt es Studien, die tendenziell negative Effekte aufgrund des grösseren Gestaltungsraumes auf die schulischen Leistungen der Schüler/-innen beschreiben (Wössmann, 2008). Maslowski et al. (2007) betonen beispielsweise, dass die Personalautonomie der Lehrpersonen sowie die curriculare Autonomie eher einen negativen Effekt auf die Leistungen der Schüler/-innen ausüben, während die finanzielle Autonomie positiv wirkt.

Im Hinblick auf den Bildungserfolg ist die Chancengerechtigkeit relevant. In Bezug auf Schüler/-innen mit anderer Erstsprache und/oder Herkunft kann Chancengerechtigkeit so verstanden werden, dass diese Merkmale keine Benachteiligung für die Bildungsprozesse und den Bildungserfolg nach sich ziehen dürfen.

Im Bildungsbericht Schweiz (SKBF, 2018/2023) weisen mehrere Studien auf eine Benachteiligung von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund hin. Diese erbringen trotz unterstützender Angebote wie beispielsweise Deutsch als Zweitsprache (DaZ) geringere schulische Leistungen und sind überproportional in Schulformen mit tieferem Anforderungsniveau zu finden (Cattaneo/Wolter, 2015; Meunier, 2011, Kronig, 2007). Dabei gelten ein Migrationshintergrund, die ausschliesslich obligatorische Schulbildung der Eltern sowie die Fremdsprachigkeit als Risikofaktoren für den Bildungserfolg (gemessen an einer niedrigeren PISA-Leseleistung [SKBF, 2023, S. 86]). Zudem lassen sich bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Vergleich mit Schweizer Schülern/-innen vermehrt Repetitionen oder Zurückstellungen respektive spätere Einschulungen feststellen, (SKBF, 2018/2023). Auch im Bereich der Mathematik wurde darauf aufmerksam gemacht, dass im Vergleich der Testergebnisse von Schülern/-innen mit «Erstsprache Deutsch» und von Schüler/-innen mit «anderer Erstsprache» sich deutliche Leistungsrückstände bei der zweiten Gruppe abzeichneten. Diese Leistungsrückstände blieben über die Schulzeit hinweg konstant (SKBF, 2018). Zudem sind Schüler/-innen mit ausländischer Herkunft auch stärker in separierenden Schulformen vertreten. Kinder und Jugendliche ausländischer Staatsangehörigkeit bestimmen in den Regelklassen etwas mehr als ein Viertel der Schüler/-innen. Dahingegen sind sie in Einführungsklassen mit 49 Prozent und auch in anderen Sonderklassen mit 55 Prozent überproportional vertreten. In Sonderschulen liegt ihr Anteil bei 37 Prozent (BFS, 2020). Der aktuelle Bildungsbericht (2023) bestätigt dies erneut: «Ausländische und fremdsprachige Schüler/-innen sind in Sonderklassen übervertreten und haben zudem mehr als doppelt so häufig reduzierte Lernziele als Schweizer/-innen» (S. 40). Folglich werden Schweizer Schüler/-innen deutlich häufiger integrativ beschult als ausländische und fremdsprachige Schüler/-innen (ebd.). Zudem fällt bei den Schülern/innen mit verstärkten Massnahmen in Regelschulen Folgendes auf: «Verstärkte Massnahmen werden anteilsmässig häufiger von ausländischen Schülern/-innen (6% bzw. 15'576 Schüler/-innen) beansprucht als von Schweizer Schülern/-innen (4% bzw. 26'399 Schüler/-innen)» (BFS, 2020, S. 11).

| Erwartete Veränderungen

In der Verordnung über die Ressourcierung der Volksschule des Kantons Aargau wird im ersten Artikel der folgende Grundsatz eingeführt: «Die Schulträger haben die ihnen zur Verfügung gestellten Ressourcenkontingente (Lektionen) so einzusetzen, dass damit ein Bildungsangebot mit einer möglichst grossen pädagogischen Wirkung erzielt wird» (Kanton Aargau, 2020c, §1). Dies soll unter Rücksichtnahme der Bildungsrechte, der Chancengerechtigkeit, des Lehrplans, der arbeitsrechtlichen Vorgaben und der Schulqualität geschehen (ebd.). Gemäss den Vorgaben des Kantons Aargau (2019) darf sich die Qualität der Bildung durch die Ressourcierung nicht verringern: «[die] Bildungsrechte aller Schüler/-innen [stehen] im Fokus» (S. 3). Um diesem Ziel gerecht zu werden, «müssen Schulen eine Vorstellung davon haben, was pädagogisch wirksam ist.» (Kanton Aargau, 2020b, S. 1). Im Dokument «Hinweise Ressourcen pädagogisch wirksam einsetzen» (ebd.) werden evidenzbasierte Argumente aufgeführt, wie Unterricht pädagogisch wirksam gestaltet werden kann, wie beispielsweise «das Potenzial kleiner Klassen aktiv zu nutzen» (Im Brahm, 2006, S. 20), eine alltagsintegrierte und unterrichtsbezogene Sprachförderung für alle (Gagarina et al., 2014), der Einsatz von qualifiziertem Fachpersonal in Zusammenhang mit der Leistung der Schüler/-innen (Maag Merki et al., 2017) sowie die Bedeutung der Kooperation auf den Erfolg einer Schule (Quesel et al., 2019).

Die Ressourcierung hat das Potential, die Chancengerechtigkeit von Schülern/-innen zu erhöhen, da durch die Zusatzkomponente I soziale Unterschiede und durch die Standard-komponente Unterschiede aufgrund von besonderem Förderbedarf ausgeglichen werden sollten. Dies gelingt unter anderem dann, wenn der vergrösserte pädagogische Gestaltungsraum an den Schulen so genutzt wird, dass Schüler/-innen a) nicht aufgrund des Vorliegens von Beeinträchtigung separiert, b) sprachliche und kulturelle Unterschiede als losgelöst vom eigentlichen Grund für die Sonderschulung betrachtet, c) die Sprachförderung fächerübergreifend, alltagsnah und integriert erfolgt und d) gleichzeitig Aufgaben so gestellt werden, dass eine andere Erstsprache und/oder Herkunft keinen Nachteil bewirkt (BFS, 2020; SKBF, 2018; Gagarina et al., 2014). Diese Bedingungen entsprechen der Auffassung einer «Schule für alle» (UNESCO, 1994, Abs. 1), die Vielfalt positiv und als Selbstverständlichkeit bewertet.

2.4.2 Separative Sonderschulung

I Theoretische Überlegungen

Ergebnisse aus bisheriger Forschung zur Messung pädagogischer Wirkungen beziehen sich vor allem auf die Ebene des Unterrichts. Gemäss aktuellem Kenntnisstand wird über Individualisierung sowie Binnendifferenzierung ein Unterricht geboten, der die bestmögliche Entwicklung der Schulleistungen aller Schüler/-innen begünstigt (Prengel, 2019). Dabei wird die Kategorisierung von Schülern/-innen nach Erstsprache, Herkunft oder Behinderung weitgehend vermieden, was durch pauschaliert gesprochene Ressourcen für die Förderung möglich wird (Walgenbach, 2018). Für die Ausgestaltung eines Bildungssystems, das die gemeinsame Beschulung aller Schüler/-innen vorsieht, erweist sich eine dezentrale Organisationsstruktur mit grundlegenden Rahmenbedingungen als förderlich (Walther-Müller/Häfeli, 2005).

In Studien finden sich deutliche Hinweise darauf, dass die Leistungen von Schülern/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei gemeinsamer Beschulung mit Schülern/-innen ohne sonderpädagogischem Förderbedarf höher ausfallen als in Sonderschulen (Kocaj et al., 2014; Wocken, 2005). Gleichzeitig zeigen diverse Studien, dass die Leistung der Schüler/-innen ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in solchen Klassen keine negativen Auswirkungen erfahren (z.B. Szumski et al., 2022).

| Erwartete Veränderungen

Im Rahmen der Ressourcierung wird eine Senkung respektive Annäherung der Sonderschulquote an den Schweizer Durchschnitt begrüsst, indem vermehrt eine gemeinsame Beschulung aller Schüler/-innen beabsichtigt wird (vgl. regierungsrätliche Stellungnahme zur Motion GR 21.21). Durch den Besuch einer Regelschule erhöht sich für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zudem die Chance auf einen Abschluss, der eine berufliche Perspektive im ersten Arbeitsmarkt eröffnet. Nebst der schulischen und beruflichen Entwicklung bestätigen verschiedene Studien auch eine positive Wirkung in Bezug auf die soziale Entwicklung (Altmeyer, Burkhardt, Hättich, 2016; Sermier Dessemontet, Benoît, Bless, 2011; Sahli Lozano/Neff, 2015; Eckhart et al., 2011).

Schüler/-innen mit verstärkten Massnahmen werden im Kanton Aargau im schweizweiten Vergleich deutlich seltener in der Regelschule beschult (BFS, 2020). Die Befürchtungen der Behindertenverbände, dass die Gefahr für Schüler/-innen mit Behinderung (resp. mit verstärkten Massnahmen), aus Regelschulen verdrängt zu werden, zunimmt (vgl. regierungsrätliche Stellungnahme zur Motion GR 21.21), sollen durch das Monitoring geprüft werden. Laut Pro Infirmis bestehe die Gefahr, dass Schüler/-innen mit besonderen Bedürfnissen in Schulen mit einer pauschalierten Ressourcenzuweisung nicht die notwendige Unterstützung erhalten, da das standardisierte Abklärungsverfahren sowie das diagnostische Hearing an Bedeutung verlieren. Bei solchen Verfahren würden die Bedürfnisse des betroffenen Kindes diskutiert und mit den Ressourcen und Rahmenbedingungen adäquat abgedeckt. Es wird befürchtet, dass eine adäquate Unterstützung von Schülern/-innen mit besonderem Förderbedarf verstärkt davon abhängig wird, welche persönlichen Einstellungen und Haltungen zur Förderung dieser Schüler/-innen bei der Schulbehörde, der Schulleitung und den Lehrpersonen der jeweiligen Schule vorherrschen und dadurch der Raum für willkürliche Entscheide geöffnet wird. Weiter wird ins Feld geführt, dass Vorurteile, falsche Annahmen, fehlende Erfahrung wie auch ernstzunehmende Ängste und Befürchtungen von Schulleitenden und Lehrpersonen nicht mehr aufgefangen werden. Das könnte dazu führen, dass eine Förderung von Schülern/-innen in der Regelschule abgelehnt wird (Pro Infirmis, 2018). Der vergrösserte pädagogische Gestaltungsraum birgt auch Gefahren unkontrollierter sowie nicht evaluierter Entscheidungen, die unter Umständen zugunsten der verantwortlichen Personen wie des Lehrpersonals getroffen werden und weniger das Lernen der Schüler/-innen fokussieren (Walther-Müller/Häfeli, 2005; Dohmen, 2003)

2.4.3 Zufriedenheit der schulischen Akteure

Zur Erfassung von Schulqualität können nebst den Leistungen der Schüler/-innen auch Zufriedenheitsmasse dieser sowie weiterer schulischer Akteure verwendet werden (Jäger, 2012). Die Zufriedenheit der Schüler/-innen und der Eltern gilt als relevantes subjektives Qualitätsmerkmal von Schulen (Terhart, 2000). Allerdings ist anzumerken, dass die berücksichtigten Zufriedenheitsdaten im Rahmen der kantonalen Qualitätskontrolle erhoben wurden und sich somit nicht spezifisch auf die Zufriedenheit mit der Ressourcierung, sondern allgemein auf die Schulen beziehen.

Theoretische Überlegungen

Eine Bestimmung des Begriffs «Zufriedenheit» nehmen Schwinger et al. (2015) vor. Sie beschreiben in ihrem Artikel die Herausforderung, motivationale und affektive Konstrukte von Schülern/-innen der Regelschule zu erfassen. Dabei betreffen affektive Konstrukte das schulische Wohlbefinden der Schüler/-innen. Dieses wird von den Autoren/-innen, orientiert an den Vorarbeiten von Hascher und Lobsang (2004), in das körperliche schulische Wohlbefinden und das affektive schulische Wohlbefinden differenziert. Das affektive schulische Wohlbefinden meint «positive beziehungsweise negative Gefühle und Einstellungen (z.B. Freude, Zufriedenheit, Leistungsangst) gegenüber Schule» (Schwinger et al., 2015, S. 279). Dieser Herleitung folgend meint Zufriedenheit eine

Komponente des (affektiven) schulischen Wohlbefindens, das als Indikator von Schulqualität bedeutsam ist (Kullmann, Geist, Lütje-Klose, 2015, S. 301).

Erwartete Veränderungen

Obwohl Veränderungen im Hinblick auf die Zufriedenheit denkbar sind, ist davon auszugehen, dass ein direkter Zusammenhang mit den zur Verfügung stehenden Daten zwischen Ressourcierung und Zufriedenheit nicht nachweisbar sein wird. Dies deshalb, da die Befragung nicht spezifisch auf die Zufriedenheit seit der Ressourcierung ausgerichtet ist. Folglich sind die Aussagen der schulischen Akteure/-innen zur Zufriedenheit gegenüber der Schule von zahlreichen anderen Faktoren abhängig. So spielen Faktoren wie das Lehrpersonenhandeln im Unterricht oder das Klassenklima beispielsweise für die Schüler/-innen eine bedeutende Rolle. Für die Lehrpersonen übt möglicherweise eine Veränderung in der Zugehörigkeit der Schule (Fusionierung mit anderen Schulen), das Unterrichten aus dem Homeoffice (Massnahme aufgrund der Covid-19-Pandemie) oder andere Reformen (Lehrplanreform des Kantons Aargau) einen grösseren Einfluss auf die Zufriedenheit aus als die Ressourcierung. Nichtsdestotrotz sollen im Rahmen des Monitorings grosse Veränderungen der Zufriedenheit im Blick behalten werden.

2.4.4 Subfragestellungen

Bei den schulischen *Wirkungen* erfassen wir, inwiefern sich die Ressourcierung auf den Bildungserfolg, die separative Sonderschulung und die Zufriedenheitsanteile auswirkt.

Bildungserfolg

- B1: Gibt es Unterschiede zwischen den Schulen im Hinblick auf die Anschlusslösungen? Verändert sich der Befund, dass Schüler/-innen der Realschule Anschlussmöglichkeiten mit höherem Anforderungsniveau als Schüler/-innen der Kleinklasse wählen? Wie ist das Verhältnis zwischen Schüler/-innen mit/ohne Anschlusslösung?
- B2: Kann das Bildungsniveau mit der Ressourcierung (unter Berücksichtigung der Einführung des neuen Lehrplans) in allen Schulen gehalten werden (gemessen anhand Check-Ergebnisse, Übertrittsquoten und Niveau der Anschlusslösungen)?
- B3: Welche Effekte zeigen sich hinsichtlich der Förderung in den Checkergebnissen?

Sonderschulung

- S1: Welche Veränderungen zeigen sich hinsichtlich der Sonderschulquote? Gibt es Hinweise, dass Schulen verstärkt Schüler/-innen in Sonderschulen einweisen (möchten)? Wie verteilt sich die Quote hinsichtlich der Bezirke?
- S2: Haben Schulen mit Kleinklassen eine tiefere Antragsquote an Schüler/-innen in Sonderschulen?
- S3: Wie verändert sich die Anzahl der SPD-Case Management-Fälle?
- S4: Gibt es aufgrund des Beratungsangebots weniger Schüler/-innen mit kognitiver Beeinträchtigung in Sonderschulen?

Zufriedenheit

- Z: Hat sich die Zufriedenheit der schulischen Akteure (Lehrpersonen, Eltern, Schüler/innen) aufgrund der Ressourcierung verändert? Welche Hinweise gibt es?

2.4.5 Indikatoren

Bildungserfolg

Der Bildungserfolg ist eine zentrale Grösse, um auf Ebene der Wirkungen der Ressourcierung mögliche Effekte zu beobachten. So werden verschiedene Indikatoren herangezogen. Die fachlichen Kompetenzen werden auf einer ersten Stufe anhand der *Checkergebnisse* erfasst. Weiter sind die *Übertrittsquote* sowie die gewünschten *Anschlusslösungen* ebenfalls wichtige, aber etwas weniger aussagekräftige Indikatoren. Dies vor allem

deshalb, weil letztere keine eindeutigen Messvariablen sind, die ausschliesslich auf die fachliche Kompetenz zurückgeführt werden können. Zu berücksichtigen ist zudem, dass die Anschlusslösungen jeweils im Mai erhoben werden, wenn die meisten Schüler/-innen bereits eine Anschlusslösung haben. Deshalb sind diese Angaben insofern verlässlich, als dass sie die Bildungsaspiration grossmehrheitlich valide abbilden.

Der Bildungserfolg wird ebenfalls in Bezug auf eine veränderte Chancengerechtigkeit untersucht. So können die Checkergebnisse, Übertrittsquoten sowie Anschlusslösungen hinsichtlich der Nationalitäten ("Ausländer/-innen") und des Geschlechts der Schüler/-innen unterschieden werden, allerdings nicht auf Schulebene.

Mit den Indikatoren können über die Zeit Aussagen dahingehend gemacht werden, inwiefern sich auf der Systemebene Veränderungen hinsichtlich der Gesamttendenz zeigen, unter Berücksichtigung der Streuung. Zeigen sich Veränderungen können diese jedoch nur bedingt auf die Ressourcierung zurückgeführt werden. Dies vor allem deshalb, weil im Rahmen des Monitorings keine Daten zu proximalen Faktoren wie beispielsweise die konkrete unterrichtliche Umsetzung, das Lehrpersonenhandeln, die Zusammenarbeit sowie die integrative oder separative Beschulung in der Regelschule zur Verfügung stehen und damit in der Analyse nicht einbezogen werden können. Analysiert wird die Veränderung distaler Faktoren, die insbesondere auf Kontextebene (vgl. 1.4) angesiedelt sind. Empirisch ist allerdings belegt, dass distale Faktoren wenig aussagekräftig sind hinsichtlich der Leistungen von Schülern/-innen oder der Unterrichtsqualität (Brühwiler et al., 2017). Dies bedeutet, dass deren Veränderung zur Erklärung von Unterrichtsqualität und der Wirkung von Unterricht wenig beitragen. So müssten proximale Faktoren, wie das Unterrichtshandeln der Lehrperson erfasst werden können, da diese deutlich einflussreicher sind für die Wirkung von Unterricht.¹¹ Möglich ist allerdings, die Auswirkung von distalen Faktoren auf proximale zu diskutieren - schliesslich hängt das konkrete Unterrichtshandeln auch von kontextuellen Bedingungen ab. Zudem können auch Einflussgrössen wie der akute Fachkräftemangel oder das Distanzlernen bzw. der fehlende Präsenzunterricht während der Covid-19-Pandemie zu Veränderungen der Schulleistungen beigetragen haben, auch wenn zu Letzterem keine eindeutigen Befunde vorliegen.¹²

Sonderschulung

Die Wirkung der Ressourcierung in Bezug auf die Gonderschulung wird anhand von zwei Indikatoren beobachtet. So stehen a) die Sonderschulquote sowie b) die Quote der Sonderschulung (Anteil der Schüler/-innen mit verstärkten Massnahmen/angepassten Lernzielen) im Vordergrund. Bei der Sonderschulquote gibt es nur Angaben auf regionaler Ebene, weshalb ein Rückschluss auf einzelne Schulen nicht möglich sein wird. Eine regionale Ausdifferenzierung anhand der Bezirke wird von der Abteilung Sonderschulung, Heime und Werkstätten vorgenommen und im Monitoring aufgenommen.

Hattie, J.A.C. (2009). Visible learning. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement. London: Routledge

In einer niederländischen Studie konnte nachgewiesen werden, dass Sechstklässler/-innen im Juni 2020 im Vergleich zu früheren Kohorten deutlich tiefere Leistungen in Mathematik als auch in Niederländisch aufwiesen (Moldonado & De Witte, 2020). Für die Schweiz liegen zur Leistungsentwicklung während der Schulschliessungen nur Studienergebnisse aus den Kantonen Freiburg und Genf vor (SKBF, 2023). Allerdings zeigen die Resultate aus dem Kanton Freiburg, dass der Rückgang der Leistungen von 2019 bis 2021 im Vergleich zum Rückgang von 2018 bis 2019 kaum durch die Schulschliessungen erklärt werden kann. Der Rückgang gibt "keinen Hinweis auf einen negativen Einfluss der Pandemie auf die Schülerleistung" (SKBF, 2023, S. 94).

Zufriedenheit

Die Zufriedenheitswerte der Schüler/-innen und der Eltern, die im Rahmen der kantonalen Qualitätskontrolle erhoben werden, sollen nebst den Leistungsergebnissen der Schüler/-innen als weitere Grösse zur Interpretation der Schulqualität dienen (Terhart, 2000; Kullmann, Geist, Lütje-Klose, 2015). Die Zufriedenheitswerte beziehen sich allerdings pro Jahr nur auf eine kleine Stichprobe aller Schulen im Kanton Aargau (20 Prozent). Werden einzelne Jahre beobachtet, haben die Daten wenig Aussagekraft. Deshalb müssen die Zufriedenheitswerte über verschiedene Jahre aggregiert werden, um allfällige Veränderungen sichtbar zu machen. Gleichwohl sind mit diesen Daten keine Rückschlüsse auf die Schulträger möglich. Deshalb werden die Zufriedenheitswerte hauptsächlich hinsichtlich ihrer Veränderung beobachtet und nicht für die vertiefteren Untersuchungen verwendet.

2.5 Operationalisierung

Im Folgenden gehen wir zunächst auf die Untersuchungseinheit ein, danach erläutern wir die verwendeten Datensätze und führen anschliessend aus, wie die Analysen operationalisiert werden.

2.5.1 Untersuchungseinheit

Unsere grundsätzliche Untersuchungseinheit ist der Schulträger. Er ist die politisch verantwortliche Behörde für die Schulen. Schulträger können mehrere Schulstandorte umfassen. Wenn möglich wird ein Schulträger weiter in einen Schultyp und zwei Schulstufen ausdifferenziert. Zwischen den Schuljahren kommt es immer wieder zu Veränderungen bei den Schulträgern (Fusionen, Eingemeindungen usw.). Um diesen Veränderungen über die Zeit Rechnung zu tragen, werden beispielsweise aufgelöste Schulträger rückwirkend den neu entstandenen Schuleinheiten zugesprochen.

2.5.2 Bildung der Indikatoren

Im Folgenden wird kurz auf die Bildung der vorne angeführten Indikatoren eingegangen. Wo möglich werden die zentrale Tendenz pro Schuljahr (Durchschnittswerte) sowie die Streuung dargestellt.

| Umsetzung der Ressourcen

Indikatoren für die Umsetzung der Ressourcen entstammen aus der Online-Befragung der Schulleitenden. Es werden die Anteilswerte verschiedener Fragen dargestellt. Diese werden auch nach Zyklus und Schulgrösse ausgewertet. Dabei werden die folgenden beiden Indikatoren unterschieden:

- Umsetzung der Pensen- und Ressourcenplanung
- Konkrete Veränderungen an den Schulen durch die Ressourcierung

| Beurteilung der Ressourcen

Die folgenden Indikatoren werden für die Analyse verwendet:

- Härtefälle
- Anteil eingesetzter Ressourcen

Die beantragten *Härtefälle* werden in Wochenlektionen pro Schuljahr berechnet. Durch die Analyse anhand der Höhe der Zusatzkomponenten soll dargestellt werden, welche Schulen vermehrt Härtefälle beantragen. Weiter werden Fragen aus der Online-Befragung der Schulleitenden zu ihrer Zufriedenheit mit dem Prozess zu den Härtefällen ausgewertet.

Seit der Ressourcierung bestehen Angaben dazu Ressourcen zu verwenden, zu übertragen oder verfallen zu lassen. Der Indikator des *Anteils eingesetzter Ressourcen* zeigt, wie effektiv die Verteilung der Ressourcen objektiv beurteilt wird.

Nutzung des Gestaltungsraums

Die folgenden Indikatoren dienen der Beschreibung der Nutzung des Gestaltungsraums.

Der Indikator der *Abteilungsgrösse* wird für jeden Schulträger berechnet. Hier werden die Anzahl Schüler/-innen pro Schulstufe durch die Anzahl Abteilungen dividiert. Dabei wird der Durchschnittswert sowie die durchschnittliche Streuung dargestellt.

Für den Indikator des *Lehrpersonaleinsatz* werden zwei Variablen berechnet. Erstens wird pro Schulträger und Schulstufe der Anteil Lehrpersonen und Assistenzen anhand fünf verschiedener Kategorien in Vollzeitäquivalenz berechnet. Zweitens wird das durchschnittliche Vertragspensum für die fünf verschiedenen Kategorien berechnet.

Das *Betreuungsverhältnis* ist die Angabe wie viele Schüler/-innen pro Vollzeitäquivalenz (inkl. Assistenzen) beschult werden.

Auch für den Indikator Zusammensetzung der Schüler/-innen werden zwei Variablen berechnet. Erstens wird pro Schule und Schulträger angegeben, welcher Anteil der Lernenden mittels besonderer Förderung (angepasster Lernziele oder verstärkter Massnahmen) beschult werden. Zweitens wird berechnet, welcher Anteil der Lernenden in einer Sonderklasse (der Volksschule) beschult wird. Hier wird nur auf jene Schulen fokussiert, welche solche Klassen führen.

Der Indikator *Leitlinien* wird anhand der Online-Befragung der Schulleitenden gebildet. Es wurde gefragt a) welchen Stellenwert diese Leitlinien haben sowie b) welchen Schwerpunkt bei den Leitlinien sie bei der Verteilung der Ressourcen verfolgen. Explizit ist dabei auch aufgeführt, c) wie wichtig die Leitlinien zur Förderung von Schülern/-innen mit besonderen Bedürfnissen bei der Ressourcenverteilung ist.

Schliesslich werden hinderliche und förderliche Aspekte zur Nutzung des Gestaltungsraumes aufgeführt. Diese Angaben stammen ebenfalls aus der Online-Befragung der Schulleitenden.

| Kategorisierung

Hier werden drei Indikatoren berechnet. Erstens werden Angaben aus der Online-Befragung der Schulleitenden ausgewertet. Zweitens wird die Anzahl Erstabklärungen beim Schulpsychologischen Dienst (SPD) ausgewertet. Drittens werden Angaben der Schulleitenden zur Nutzung der behinderungsspezifischen Beratung ausgewertet.

| Bildungserfolg

Für die Analyse des Bildungserfolgs werden die folgenden Indikatoren analysiert:

- Übertrittsquoten
- Anschlusslösungen
- Durchschnittliche Checkergebnisse
- Nach Förderbedarf differenzierte Checkergebnisse

Die Übertrittsquote gibt an, welcher Anteil an Schüler/-innen nach der Kindergarten- und Primarschulstufe eine Real-, Sekundar- oder Bezirksschule besuchen. Dieser Indikator liegt für jedes Schuljahr vor und wird pro Schulträger ausgewertet.

Die erfassten *Anschlusslösungen* geben an, welche weiterführenden Schulen oder Ausbildungen die Schüler/-innen am Ende ihrer obligatorischen Schulzeit wählen. Hier wird pro Schulträger der Anteil der Schüler/-innen berechnet, welche eine von vier Anschlusslösungskategorien wählen wollen. Aufgrund der vorliegenden Daten ist keine Auswertung nach Geschlecht oder Fremdsprachigkeit möglich.

Die *Checkergebnisse* werden durch das Institut für Bildungsevaluation der Universität Zürich (IBE) pro Schulträger gemittelt. Die Durchschnittswerte werden für die unterschiedlichen Tests in Deutsch und Mathematik der Checks P3, P5, S2 und S3 ausgewertet. Die Daten zu den Checks liegen nur auf Ebene der Schulen vor, und stehen nicht als Individualdaten zur Verfügung.

Schliesslich werden die durchschnittlichen Checkergebnisse auch nach *Förderbedarf* ausgewertet. So können die Durchschnittswerte erstens nach Schülern/-innen ohne Lernzielanpassung und Durchschnittswerten aller Schüler/-innen differenziert werden. Zweitens ist eine Differenzierung anhand der Erstsprache Deutsch/Fremdsprache möglich. Da keine Individualdaten in den Checks vorhanden sind, können die Ergebnisse nicht direkt auf die Förderkriterien (Sprache, Lernzielanpassung) untersucht werden.

Sonderschulung

Bei der Sonderschulung werden zwei Indikatoren berechnet. Erstens wird der Anteil Sonder-Abteilungen an allen Abteilungen ausgewertet. Als Sonder-Abteilung gelten Abteilungen der Einschulungsklassen, Kleinklassen, kommunaler und regionaler Intergrationsklassen, Werkjahre und Berufswahljahre. Zweitens wird der Indikator Quote Schüler/-innen in Sonderschulen berechnet. Dieser misst den Anteil der Schüler/-innen, welche *ausserhalb* der Regelschule beschult werden, an allen Schülern/-innen des Kantons. Diese Schüler/-innen werden entweder in einer kantonalen oder ausserkantonalen Sonderschule beschult. Im Gegensatz zu den anderen Indikatoren wird bei diesem Indikator die Zuordnung zu anderen Variablen nicht über den Schulträger gemacht, sondern über den Herkunftsbezirk der Schüler/-innen.

I Zufriedenheit

Es stehen Daten aus Befragungen verschiedener Anspruchsgruppen (Lehrpersonen, Eltern, Schüler/-innen) zur Verfügung. Die in den Befragungen der kantonalen Qualitätskontrollen erhobenen Items werden pro Anspruchsgruppe je zwei Indikatoren der Akteurszufriedenheit zugeordnet.

2.5.3 Analysetechnik

Im Folgenden wird kurz dargelegt, wie die Indikatoren analysiert werden.

| Allgemeine Entwicklung

Statistische Daten des Kantons Aargau werden jeweils kurz auf Stufe des Kantons deskriptiv ausgewertet. Wo sinnvoll, wird dabei nach Schulstufe unterschieden. Bei Indikatoren der Online-Befragung der Lehrpersonen werden Anteilswerte verschiedener Fragen dargestellt. Zudem wird analysiert, ob sich das Antwortverhalten nach Schulgrösse oder Zyklus verändert.

Vergleichsebene

Die Indikatoren basierend auf statistischen Daten werden anhand verschiedener Vergleichsebenen untersucht. Damit soll deskriptiv dargestellt werden, ob sich die Indikatoren seit der Ressourcierung nach wichtigen Vergleichsmerkmalen veränderten. Namentlich sollen die Veränderung anhand der Schulgrösse und der Gesamtkomponente dargestellt werden.

Die Schulträger werden erstens anhand der *Schulgrösse* (Anzahl Schüler/-innen) in fünf Kategorien unterteilt.¹³ Diese Aufteilung entspricht dem Vorgehen bei der Zuteilung der Schulleitungsressourcen.¹⁴

Zweitens wird für jeden Schulträger die Höhe der *Gesamtkomponente* pro Schulstufe analysiert. Die Gesamtkomponente setzt sich aus der Standardkomponente, der Zusatzkomponente I und, für die Kindergarten- und Primarstufe, der Zusatzkomponente II zusammen (vgl. Abschnitt 1.1). Pro Schulgrösse und -stufe werden die Schulen anhand der Höhe der Gesamtkomponente unterschieden. Dabei wird das Terzil der Schulen, welches am wenigsten Gesamtkomponente erhält, mit dem Terzil, welches am meisten Gesamtkomponente erhält, verglichen. Diese Zuordnung zu den Vergleichsebenen orientiert sich am Vorgehen des Kantons im Rahmen der Aufgaben und Finanzplanung.¹⁵

Daraus ergeben sich für jeden Indikator zehn verschiedene Ebenen (5 Grössenkategorien mal zwei Terzile) auf denen die Entwicklung der Indikatoren deskriptiv dargestellt wird.

I Überprüfung der Effektstärke

Als dritte Technik werden lineare Regressionen auf die verschiedenen Indikatoren berechnet. Dies erlaubt es Aussagen, dazu zu machen, ob die Einführung der Ressourcierung einen signifikanten Effekt auf einen Indikator ausübte. Als zentrale unabhängige Variable wird eine Dummy-Variable erstellt, welche ab dem Schuljahr 2020/21 (Einführung Ressourcierung) den Wert 1 annimmt. Wo möglich wird jeweils auf die Schulgrösse, Schulstufe und Höhe der einzelnen Komponenten kontrolliert.

Dieses Vorgehen basiert auf den folgenden Überlegungen. Erstens erlauben es lineare multivariate Modelle, einfache Zusammenhänge darzustellen zwischen den Variablen darzustellen. Zweitens sind die Variablen beinahe für alle ausgewählten Indikatoren mit der notwendigen Granularität der Schulträger-Ebene verfügbar. Dadurch können für alle Indikatoren ähnliche oder die gleichen Modelle gerechnet werden. Drittens basiert die Wahl der einzelnen erklärenden Variablen auf diversen Überlegungen:

- Mit der Dummy-Variable Ressourcierung soll überprüft werden, ob sich der Indikator seit der Einführung der Ressourcierung signifikant verändert hat (Längsschnittvergleich)
- Mit der Variable der Schulgrössenkategorie soll überprüft werden, ob die Veränderungen des Indikators signifikant von der Schulgrösse abhängen (Querschnittsvergleich I).
- Mit den Variablen der Komponenten wird kontrolliert, ob sich die Höhe der Ressourcenzuweisung auf den Indikator auswirkte. Diese Variablen sind keine unabhängigen Variablen, da sie erst seit der Ressourcierung bestehen. Die Variablen bemessen sich jedoch anhand verschiedener Schulträgercharakteristika, welche bereits vor der Ressourcierung bestanden. In diesem Sinne werden diese Variablen als exogen behandelt und auch für Beobachtungen vor der Ressourcierung den Schulträgern zugewiesen (Querschnittsvergleich II).

Kategorie A (Kleinstschulen, 0 bis 100 Schüler/-innen); Kategorie B (Kleine Schulen, 100 bis 399 Schüler/-innen); Kategorie C (Mittelgrosse Schulen, 400 bis 799 Schüler/-innen); Kategorie D (Grosse Schulen 800 bis 1'199 Schüler/-innen), Kategorie E (über 1'200 Schüler/-innen).

https://www.schulen-aargau.ch/regelschule/schulorganisation/planung-ressourcen/ressourcierung/ressourcen-zuteilen, letzter Zugriff: 14.03.2024

¹⁵ Kanton Aargau (2020): Aufgaben- und Finanzplan 2021-2024, Aarau.

Für jede erklärende Variable (Ressourcierung, Schulstufe, Schulgrössenkategorie, Gesamtkomponente, Zusatzkomponente I und Zusatzkomponente II) wird ein Regressionskoeffizient berechnet. Dieser sagt aus, wie viel sich der Indikator verändert, wenn sich die erklärende Variable um einen Standardwert erhöht. Zudem wird das 95 Prozent-Konfidenzintervall dieser Berechnung angegeben, was Aussagen über die Signifikanz des Koeffizienten erlaubt.

Die Regressionsresultate werden mitsamt dieses Konfidenzintervalls dargestellt. Überschneidet die Linie eines Konfidenzintervalls den Punkt 0, so ist die erklärende Variable nicht signifikant von null verschieden und hat somit (im Modell) keinen Einfluss auf den Indikator. Dabei ist in der Forschung umstritten, ob bei einer Vollerhebung die Verwendung von Konfidenzintervallen sinnvoll ist. Im ursprünglichen Sinne erlauben Konfidenzintervalle inferenzstatistische Aussagen über eine Gesamtpopulation aufgrund deren Stichprobe. Beim vorliegenden Bericht wurde eine Gesamterhebung aller Schulen durchgeführt, was gegen eine Berechnung von Signifikanzen spricht. Dem gegenüber weisen verschiedene Autoren darauf hin, dass die Angabe von Konfidenzintervallen auch in diesem Fall bei der Überprüfung von kausalen Theorien hilfreich sein können (vgl. Rubin 1985). Bei den nachfolgenden Regressionen geht es insbesondere darum, zu überprüfen, ob die beobachteten Indikatorwerte «zufällig» zustande kamen, oder ob die erklärende Variable der Ressourcierung einen messbaren Einfluss darauf hatte. Zudem kann auch bei einer Vollerhebung die analysierte Stichprobe von der Grundpopulation aufgrund fehlender oder falscher Messpunkte abweichen. Aus diesen Gründen werden im Bericht die Signifikanzen und die Konfidenzintervalle abgebildet und diskutiert.

Zum besseren Verständnis wird bei den Legenden der Darstellungen jeweils eine Lesehilfe abgebildet.

Teilweise ist die Aussagekraft dieser Vorgehensweise aufgrund der Validität der Ergebnisse nicht eindeutig. Grund dafür ist, dass das Schulgeschehen komplex ist und viele Faktoren mitspielen (vgl. Ausführungen in Kapitel 1), welche aufgrund der Datenlage, nicht in die linearen Modelle integriert werden können. Dass eine Veränderung eines Indikators tatsächlich auf die Ressourcierung zurückzuführen ist, muss theoretisch begründet und qualitativ erhärtet werden. In diesem Sinne sind die Ergebnisse zur Effektstärken stets explorativ zu verstehen.

1	1	1	1	1	_			_					_				_			_	_	_	_	_
\	•	•	•	•	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_
1	1	•	•	•	_	_	_	_	_	_	_	_	-	_	_	_	-	_	_	_	_	_	_	_
1	1	1	•	•	_	_	_	_	_	_	_	_	-	_	_	_	-	_	_	_	_	_	_	_
1	•	•	1	1	1		•	_		- L	:		-		I		_4							
	1	•	•	1	1)		9	ER		15:	se			15	et	ZU		9				
		1	•	•	•																			
	I		1	•	•																			
		I	I	1	•																			
	I		I	I	1																			
	I	I																						
	I	I																						
	I	I	I	I	I																			
	I	I																						
	I	I																						
			I	I	I																			
			I	I	I																			
			I	I	I																			
	I	I	I	I	I																			
	I	I	I	I	I																			
			I	I	I																			
		I	I	I	I																			
	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I				I	I			1	1	1	/	/	/	/
	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I				I	I			I	1	1	/	/	/	/
		I	I	I	I		I	I	I											1				/

3.1 Umsetzung der Ressourcierung

In diesem Abschnitt werden die folgenden Fragestellungen beantwortet

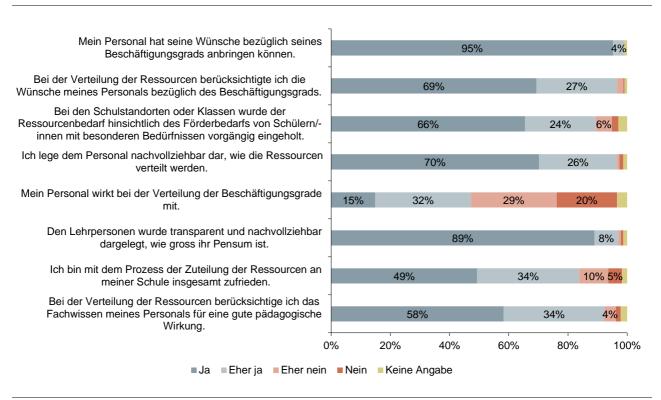
- U1: Wie wird die Pensen- und Ressourcenplanung umgesetzt?
- U2: Inwiefern werden die Lehrpersonen von den Schulleitenden in diesen Prozess einbezogen?
- U3: Welche Prozesse hat die Ressourcierung an den Schulen ausgelöst?
- U4: Welche Veränderungen ergaben sich in den Schulen durch die Einführung der Ressourcierung?
- U5: Worin bestehen die Vor -und Nachteile der Ressourcierung aus Sicht der Schulleitungen?
- U6: Inwiefern können die Schulen vor Ort schneller und adäquater auf die Bedürfnisse der Schüler/-innen reagieren?

Die Datengrundlagen zur Beantwortung dieser Fragen stammen ausschliesslich aus den Erhebungen der Befragung der Schulleitungen und der Gespräche mit Akteursgruppen im Schulfeld (vgl. Abschnitt 2.3.4).

3.1.1 Pensen- und Ressourcenplanung

Den Schulleitungen wurde in der Online-Befragung die Frage gestellt, wie sie die Pensenund Ressourcenplanung für das Schuljahr 2022/23 an ihrer Schule umgesetzt haben. Die von ihnen beurteilten Aussagen sind in Darstellung D 3.1 dargelegt.

D 3.1: Umsetzung der Pensen- und Ressourcenplanung für das Schuljahr 2022/23



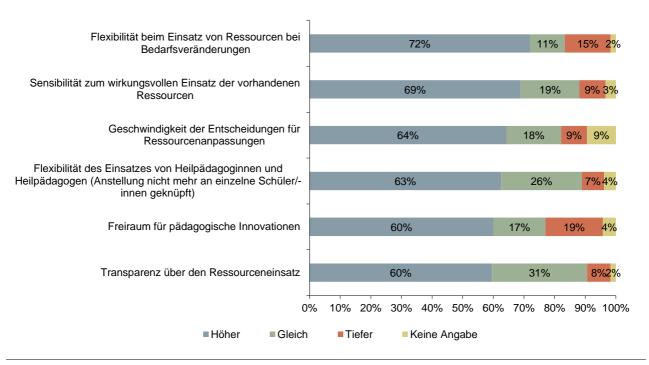
Quelle: Darstellung Interface, basierend auf der Online-Befragung (n = 235).

In Bezug auf die Aussage «Mein Personal wirkt bei der Verteilung der Beschäftigungsgrade mit» hat etwa die eine Hälfte der Schulleitungen (47%) (eher) ja und die andere Hälfte (49%) (eher) nein ausgewählt. Eine Ausnahme stellen dabei die Kleinstschulen dar. Ihr Personal wirkt deutlich häufiger bei der Verteilung der Beschäftigungsgrade mit. In Darstellung D 3.1 ist zudem ersichtlich, dass bei allen anderen Aussagen die grosse Mehrheit der Schulleitungen (eher) ja angegeben hat. Auch bei diesen gibt es einige Unterschiede je nach Schulgrösse. So wird beispielsweise in grossen und sehr grossen Schulen der Ressourcenbedarf hinsichtlich des Förderbedarfs von Schülern/-innen mit besonderen Bedürfnissen tendenziell etwas weniger häufig vorgängig eingeholt. Aus den Gesprächen mit den Schulleitungen im Rahmen der Vorbereitung für die Online-Befragung wurde deutlich, dass an grossen Schulen die Verteilung der Ressourcen eine Aufgabe der Gesamtschulleitung ist. Somit wird auch der Einbezug der Lehrpersonen nur am Rande thematisiert, obwohl es Schulen gibt, die eine Bedarfserhebung machen und so die Lehrpersonen einbeziehen. In Bezug auf die Zufriedenheit mit dem Prozess der Zuteilung der Ressourcen an ihrer Schule zeigt sich zudem, dass der Anteil der Schulleitungen, die angegeben haben, (eher) nicht zufrieden zu sein, in sehr grossen Schulen etwas grösser ist, wobei auch in diesen Schulen die grosse Mehrheit mit dem Prozess (eher) zufrieden zu sein scheint. Die Gespräche zeigen, dass es für die grossen und sehr grossen Schulen vor allem zu Beginn der Einführung der Ressourcierung eine Herausforderung war, den Prozess der Verteilung der Ressourcen zu organisieren und sinnvoll zu gestalten. Die neue Verantwortung, Rechenschaft für den Ressourceneinsatz abzulegen, ist eine weitere Herausforderung für die Schulen bei der Umsetzung der Ressourcierung.

3.1.2 Veränderungen schulinterner Prozesse durch die Ressourcierung

Die folgende Darstellung zeigt, welche Veränderungen hinsichtlich der Prozesse sich an den Schulen aus Sicht der Schulleitungen aufgrund der Ressourcierung manifestierten.

D 3.2: Auswirkungen der Ressourcierung auf Prozesse der Schulen



Quelle: Darstellung Interface, basierend auf der Online-Befragung (n = 235).

Ganz allgemein haben sich die Schulleitungen in der grossen Mehrheit positiv über die Ressourcierung geäussert. Sie erhalten dadurch eine erhöhte Flexibilität für den Einsatz der Ressourcen bei unterjährigen Bedarfsveränderungen (für 72% der Schulleitenden). Zudem können durch die Ressourcierung die Entscheidungsprozesse bei Anpassungen rascher erfolgen (64%), da die Schulleitung die Ressourcen vergibt. In einem gleich hohen Prozentsatz gaben die Schulleitungen an, dass sich durch die Ressourcierung die Flexibilität des Einsatzes der Heilpädagogen/-innen erhöht hat, da deren Anstellung nicht mehr an einzelne Schüler/-innen geknüpft ist. Zudem wurde gemäss 60 Prozent respektive 69 Prozent der Schulleitungen durch die Ressourcierung die Sensibilität zum wirkungsvollen Einsatz der vorhandenen Ressourcen erhöht. Die Transparenz über den Ressourceneinsatz sowie den Freiraum für pädagogische Innovationen erhöhte sich für 60 Prozent der Schulleitungen durch die Ressourcierung ebenfalls.

Für die Mehrheit der befragten Schulleitenden hat sich insbesondere im Hinblick auf den Austausch unter den Lehrpersonen durch die Ressourcierung wenig verändert. So ist der Austausch der Lehrpersonen mit Fachpersonen, externen Fachstellen, Assistenzpersonen und Heilpädagogischen Schulen für die Hälfte bis zu Zweidrittel gleichgeblieben wie vor der Ressourcierung. Gleichwohl gibt es bei rund einem Drittel der Schulen Veränderungen zum Austausch unter den Lehrpersonen.

Bei der Sensibilität für die Schüler/-innen mit Beeinträchtigung, der Bereitschaft zur Förderung von Schülern/-innen mit besonderen Bedürfnissen in Regelschulen sowie der Qualität des Bildungsangebots ist der Anteil jener Schulleitungen, die eine positive Veränderung festgestellt hat, deutlich geringer (zwischen 29 und 39%). Etwas mehr

Schulleitungen berichten hinsichtlich dieser Aspekte von keiner Veränderung durch die Ressourcierung (zwischen 42 und 49%) (vgl. Anhang A 3).

In den Gesprächen mit den schulischen Akteursgruppen wurde deutlich gemacht, dass die Schulen sehr unterschiedlich sind und somit auch die Ressourcierung unterschiedliche Prozesse ausgelöst hat. So wird berichtet, dass die Schulen die Ressourcierung unterschiedlich für die Einleitung von Veränderungen nutzen. Für die einen war die Ressourcierung der Auslöser dafür, generell Entwicklungen bei den Schulen anzustossen. Bei anderen löste die Ressourcierung zu Beginn vor allem Verunsicherung aus, weshalb diese Schulen zuerst möglichst wenig veränderten. Bei einer dritten Gruppe von Schulen hat die Ressourcierung eher Widerstand ausgelöst, und zwar dahingehend, dass sie die Ressourcierung als Sparübung des Kantons wahrnahmen. Es wird erwähnt, dass sie aufgrund der Ressourcierung beispielsweise keinen Halbklassenunterricht mehr umsetzen können, das Freifachangebot leidet oder die Stunden für selbstorganisiertes Lernen (SOL-Stunden) nicht mehr realisiert werden können sowie dass die Ressourcierung einen Mehraufwand bedeutet. In den Gesprächen wird betont, dass durch die Ressourcierung der Austausch unter den Lehrpersonen an Bedeutung gewinnt, und zwar dahingehend, dass der Ressourceneinsatz nur pädagogisch wirksam erfolgen kann, wenn das Schulteam diesen kontinuierlich thematisiert, gemeinsam bespricht und abgestützte Anpassungen vornimmt.

3.1.3 Fazit und Diskussion

Die postulierten Veränderungen im Hinblick auf das Optimierungsmodell und das Partizipationsmodell (vgl. Altrichter und Rürüp in Abschnitt 2.3.1) können bereits bei der Pensen- und Ressourcenplanung festgestellt werden. So wird gemäss dem Optimierungsmodell deutlich, dass die Schulleitungen durch die Ressourcierung die Pensen- und Ressourcenplanung besser steuern und dadurch die Ressourcen effektiver einsetzen können, nämlich dort, wo sie aus pädagogischer Sicht benötigt werden. Dabei wird hervorgehoben, dass es als grosser Vorteil betrachtet wird, wenn der Einsatz der Schulischen Heilpädagogen/-innen nicht mehr an einzelne Schüler/-innen geknüpft ist. Somit können alle Schüler/-innen von diesen Fachpersonen profitieren. Weiter wird dadurch auch der administrative Aufwand (Ziel 3 der Ressourcierung) reduziert. Zudem verhandeln die Hälfte der Schulleitungen ihre Autonomie im Hinblick auf die Pensen- und Ressourcenplanung mit den Lehrpersonen. Somit erhalten auch die Lehrpersonen diesbezüglich Gestaltungsräume, an denen sie partizipativ teilhaben können. Dieser Einbezug und die Auseinandersetzung mit dem Ressourceneinsatz sind zentral, um mögliche Veränderungen breit abgestützt umzusetzen (vgl. Abschnitt 1.4 Angebot-Nutzungs-Modell). Die Ressourcierung hat verschiedene Prozesse bei den Schulen ausgelöst. So ist bei einem erheblichen Teil der Schulen durch die Ressourcierung mehr Freiraum für pädagogische Innovationen geschaffen worden. Dies nicht nur in Bezug auf die pauschalierten Ressourcenkontingente, sondern auch im Hinblick auf das «Gefühl», als Schule selbst Veränderungen an die Hand nehmen zu können und dies auch zu wollen. Weiter liefern diese Befunde erste Hinweise zur Erreichung der Ziele der Ressourcierung insbesondere zu Ziel 1 (Vergrösserung des Gestaltungsraums) als auch zu Ziel 2 (Optimierung der Plan- und Steuerbarkeit). Mit den vorhandenen Daten ist es nicht möglich, ein vertieftes Verständnis der konkreten Umsetzung der Ressourcierung an den Schulen zu erhalten. Dafür wären qualitative Fallstudien an unterschiedlichen Schulen interessant, wodurch Erfolgsfaktoren und Stolpersteine im Umgang mit diesem Paradigmenwechsel eruiert und anderen zugänglich gemacht werden könnten.

U1: Wie wird die Pensen- und Ressourcenplanung umgesetzt?

Die allermeisten Schulen klären zuerst die Wünsche beim Personal bezüglich ihres Beschäftigungsgrads ab. Zudem wird bei der grossen Mehrheit der Schulen der Ressourcenbedarf von Schulstandorten oder Klassen von Schülern/-innen mit besonderen

Bedürfnissen abgeholt. Anschliessend berücksichtigen die Schulen verschiedene Aspekte bei der Pensen- und Personalplanung wie den Förderbedarf von Schülern/-innen mit besonderen Bedürfnissen, das Fachwissen des Personals für eine gute pädagogische Wirkung. Die Einhaltung der Stundentafel ist kantonal vorgegeben. Folglich werden die Stunden der schulischen Heilpädagogen/-innen oft am Ende verteilt. Dies scheint für einige Schulen nicht zielführend zu sein, beziehungsweise wollen diese die Stunden der schulischen Heilpädagogen/-innen nicht mehr sekundär behandeln. Dieser Befund wurde in den Gesprächen mit den schulischen Akteursgruppen erhärtet. Schliesslich wird den Lehrpersonen transparent und nachvollziehbar dargelegt, was ihr Pensum beinhaltet.

U2: Inwiefern werden die Lehrpersonen von den Schulleitenden in diesen Prozess einbezogen?

Etwa die Hälfte der Schulleitungen hat die Lehrpersonen bei diesem Prozess einbezogen. Dabei spielt die Grösse der Schule eine Rolle: Insbesondere bei Kleinstschulen ist die Mitwirkung der Lehrpersonen bei der Pensen- und Ressourcenplanung stärker etabliert als in grossen Schulen. Eine Erklärung dafür ist, dass es in kleinen Schulen aufgrund der kurzen Wege besser möglich ist, die Lehrpersonen einzubeziehen. Der Einbezug der Lehrpersonen an grösseren Schulen erfordert mehr Zeit und ist auch organisatorisch anspruchsvoller.

U3: Welche Prozesse hat die Ressourcierung an den Schulen ausgelöst?

Aufgrund der Ergebnisse aus den Gesprächen mit den schulischen Akteursgruppen hat die Ressourcierung an den Schulen grob betrachtet drei Prozesse ausgelöst. Erstens gibt es Schulen, bei denen die Ressourcierung zu pädagogischen Überlegungen und kritischen Auseinandersetzungen geführt haben und die die Situation für die Entwicklung ihrer Schule nutzen. Zweitens haben andere Schulen eher eine bewahrende Haltung entwickelt, um möglichst wenig zu verändern. Sie haben aber das Potenzial, mit der Zeit mutiger zu werden und Veränderungen einzuleiten. Bei einer dritten Gruppe von Schulen hat die Ressourcierung Widerstand ausgelöst. Die Lehrpersonen sind an diesen Schulen unzufrieden und der Fachkräftemangel verstärkt die Situation zusätzlich, so dass sie aus ihrer Sicht keinen guten Unterricht mehr gewährleisten können.

U4: Welche Veränderungen ergaben sich in den Schulen durch die Einführung der Ressourcierung?

Neben der grösseren Flexibilität bei der Ressourcenplanung hat sich für einen Grossteil der Schulleitungen die Sensibilität zum wirkungsvollen Einsatz der vorhandenen Ressourcen in den Schulteams erhöht. Auch die Transparenz über den Ressourceneinsatz hat sich erhöht und sie erleben einen neuen pädagogischen Freiraum, der Platz für Innovationen lässt. Etwas weniger Schulleitungen berichten von einem verstärkten Austausch unter den Lehrpersonen, eine Sensibilität für die Schüler/-innen mit Beeinträchtigung sowie eine erhöhte Bereitschaft, diese zu fördern.

U5: Worin bestehen die Vor -und Nachteile der Ressourcierung aus Sicht der Schulleitungen?

Ein zentraler Vorteil liegt in der erhöhten Flexibilität der Ressourcenplanung und des Ressourceneinsatzes. Beispielsweise können Herausforderungen, die sich unterjährig zeigen, dadurch rasch aufgefangen und adäquater auf sich verändernde Situationen in den Klassen reagiert werden. Ein weiterer Vorteil ergibt sich im Hinblick auf den Einsatz der Heilpädagogen/-innen, deren Anstellung nicht mehr an einzelne Schüler/-innen geknüpft ist und zusätzlich die Flexibilität erhöhen. In den Gesprächen mit den schulischen Akteursgruppen hat sich gezeigt, dass kleine Schulen (noch) keinen vergrösserten Gestaltungsraum erleben beziehungsweise nutzen können und somit für sie auch (noch) keine erhöhte Flexibilität spürbar ist.

U6: Inwiefern können die Schulen vor Ort schneller und adäquater auf die Bedürfnisse der Schüler/-innen reagieren?

Da insbesondere die Ressourcen für Schüler/-innen mit besonderen Bedürfnissen nicht mehr fallweise und ausschliesslich pro Kind gesprochen werden, können die Schulen rascher auf sich verändernde Bedürfnisse reagieren. So können beispielsweise zu Schuljahresbeginn für bestimmte Klassen (z.B. Kindergarten oder 1. Klassen) mehr Ressourcen eingesetzt, die unterjährig angepasst und anderen Klassen zur Verfügung gestellt werden können. Dies setzt voraus, dass der Ressourceneinsatz kontinuierlich mit den Lehrpersonen überprüft wird und die Schule als Ganzes in den Blick genommen wird, um pädagogisch zielführende Entscheide zu fällen.

3.2 Beurteilung der Ressourcen

In diesem Abschnitt werden die folgenden Fragen beantwortet:

- R1: Wie gut können die Schulen mit dem vorhandenen Ressourcenkontingent ihre Aufgabe erfüllen?
- R2: Gibt es Unterschiede zwischen Schulen der Kindergarten/Primarschule und der Sekundarstufe I? Falls ja, welche? Gibt es Unterschiede hinsichtlich der Grösse der Schule?
- R3: Sind die Ressourcen mit der Standard- und den Zusatzkomponenten zweckmässig verteilt?
- R4: Wie wird die Umsetzung des Prozesses der Härtefallressourcen beurteilt? Gibt es Verbesserungspotenzial? Wozu werden Härtefallressourcen eingesetzt?
- R5: Weshalb werden die vom Kanton eingestellten Ressourcen für Härtefälle von einzelnen Schulen (nicht) abgeholt? Weshalb übertragen einzelne Schulen (keine) Ressourcen?

Die Datengrundlagen zur Beantwortung der Fragen stammen hauptsächlich aus statistischen Angaben des BKS. Zudem gibt es aus der Befragung der Schulleitenden sowie der Gespräche mit den schulischen Akteursgruppen weitere Erkenntnisse zur Beurteilung, ob die Ressourcen zweckmässig verteilt werden.

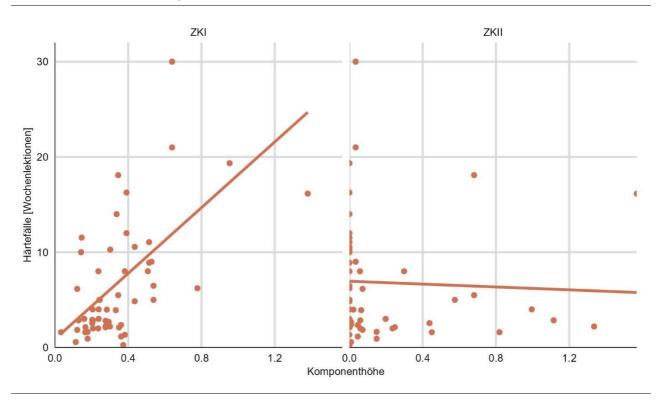
In einem ersten Schritt werden die beantragten Härtefälle analysiert. Diese liegen pro Schulträger und Schuljahr vor. Zweitens wird überprüft welche Schulträger ihre zugeteilten Ressourcen nicht ausgenutzt haben und welche Ressourcen auf das nächste Schuljahr übertragen haben.

3.2.1 Härtefälle

In den Schuljahren 2020/21 bis und mit 2022/23 beantragten 41 Schulen zusätzliche Ressourcen über Härtefälle. Im Schuljahr 2020/21 wurden insgesamt 122 Wochenlektionen beantragt. Im Schuljahr 2021/22 waren es 140 Wochenlektionen, im Schuljahr 2022/23 134 Wochenlektionen. Die meisten dieser Wochenlektionen (371) wurden für Unterricht im Kindergarten und in der Primarschulstufe eingesetzt. Nur 24 Wochenlektionen wurden für Unterricht auf der Sekundarstufe I beantragt. Der grösste Teil der Wochenlektionen aus Härtefällen wird von Kleinstschulen und kleinen Schulen beantragt (Kategorien A und B = 53% der Wochenlektionen). Mittelgrosse Schulen und grosse Schulen beantragen 23 Prozent der Wochenlektionen. Sehr grosse Schulen (Kategorie E) beantragen 24 Prozent der Härtefall-Wochenlektionen. Es zeigt sich zudem, dass rund 22 Prozent aller Wochenlektionen der drei Jahre von einer Schule beantragt wurden (sehr grosse Schule), was die Vergleichbarkeit anhand der Schulgrössen erschwert.

Der Zusammenhang zwischen Härtefällen und den Zusatzkomponenten ist in der folgenden Darstellung abgebildet.

D 3.3: Härtefälle und Zusatzkomponenten



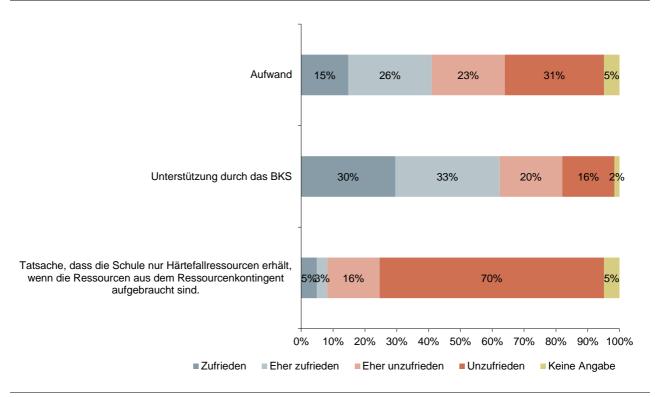
Quelle: BKS (2020a, 2023); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Legende: ZKI = Zusatzkomponente I, ZKII = Zusatzkomponente II

Während ein positiver Zusammenhang zwischen der Zusatzkomponente I und den beantragten Härtefällen ersichtlich ist (linkes Fenster) ist der Zusammenhang zwischen der Zusatzkomponente II und den Härtefällen eher negativ und uneindeutig. Dies deutet daraufhin, dass Schulen mit höherer Zusatzkomponente I vermehrt Härtefälle beantragten. In den Begründungen zur Beantragung von Härtefällen ist denn auch feststellbar, dass im Schuljahr 2022/23 am häufigsten als Grund ein befristeter aussergewöhnlicher heilpädagogischer Förderbedarf inklusive Assistenz bei einem oder mehreren Schülern/-innen angegeben wurde (23 von 32 Fällen). Im Vergleich dazu sind die Gründe für Härtefälle in den Schuljahren davor heterogener. Im Schuljahr 2021/22 waren die häufigsten Gründe ebenfalls ein befristeter aussergewöhnlicher heilpädagogischer Förderbedarf inklusive Assistenz bei einem oder mehreren Schülern/innen in 7 (Schuljahr 2021/22) respektive 2 Schulen (Schuljahr 2020/21) ausgewiesen. Häufiger wurde ein befristeter ausserordentlicher Förderbedarf (Schuljahr 2021/22 8 Fälle; Schuljahr 2020/21 7 Fälle) vor allem wegen Fremdsprachigkeit oder ein ganzjährig ausserordentlicher Förderbedarf unter anderem für Schüler/-innen mit verstärkten Massnahmen oder abgelehnten Sonderschulentscheiden (Schuljahr 2021/22 11 Fälle; Schuljahr 2020/21 6 Fälle) als Gründe angegeben.

Die Schulleitungen wurden in der Online-Befragung gebeten, anzugeben, ob sie im Schuljahr 2022/23 Härtefallressourcen beantragt haben. Rund zwei Drittel der Schulleitungen (67%) haben angegeben, keine solchen Ressourcen beantragt zu haben, während 24 Prozent die Frage mit ja beantwortet haben. Weitere sieben Prozent haben keine Angabe dazu gemacht. Den Schulleitungen, die Härtefallressourcen beantragt haben, wurden weitere Fragen zum Prozess unterbreitet.

D 3.4: Zufriedenheit mit dem Prozess zu den Härtefällen



Quelle: Darstellung Interface, basierend auf der Online-Befragung (n = 61).

In Bezug auf den Aufwand für die Beantragung der Härtefallressourcen sind weniger als die Hälfte der befragten Schulleitungen (41%) (eher) zufrieden. Grösser ist die Zufriedenheit mit der Unterstützung durch das BKS. Der Anteil der (eher) zufriedenen Schulleitungen liegt hier bei 63 Prozent. Sehr unzufrieden scheinen die Schulleitungen hingegen mit der Tatsache zu sein, dass die Schule nur Härtefallressourcen erhält, wenn die Ressourcen aus dem Ressourcenkontingent aufgebraucht sind. Bezüglich dieser Aussage haben nur acht Prozent angegeben, (eher) zufrieden zu sein. Unterschiede hinsichtlich der Schulgrösse konnten dabei nicht festgestellt werden. Allerdings wird in den Gesprächen mit den Schulleitungen deutlich, dass es für grosse Schulen schwierig ist, nachzuweisen, dass sie Härtefallressourcen benötigen, weil sie mehr Spielraum haben und Ressourcen unter den verschiedenen Schulstandorten ausgleichen können. Es wird berichtet, dass kleinere Schulen bei wesentlichen Veränderungen schneller an ihre Grenzen stossen.

3.2.2 Eingesetzte, übertragene und verfallene Ressourcen

Im Folgenden werden die eingesetzten, übertragenen und verfallenen Ressourcen der Schulen ausgewertet. Dazu sind zum einen quantitative Daten des BKS vorhanden. Zum anderen fliessen Rückmeldungen aus der Online-Befragung der Schulleitenden in die Auswertung ein. Als zentraler Indikator dient der Anteil eingesetzter Ressourcen pro Schule.

| Allgemeine Entwicklung

Die folgende Darstellung zeigt die allgemeine Entwicklung des Ressourceneinsatzes im Kanton.

D 3.5: Eingesetzte, übertragene und verfallene Ressourcen									
Kategorie	2020/21	2021/22	2022/23						
Eingesetzte Ressourcen	171,9 (97,6%)	175,5 (97,0%)	180,9 (96,8%)						
Übertragene Ressourcen	3,8 (2,2%)	4,7 (2,6%)	5,0 (2,7%)						
Verfallene Ressourcen	0,4 (0,2%)	0,8 (0,4%)	1,0 (0,5%)						
Gesamte Ressourcen	176,2 (100%)	181,0 (100%)	187,0 (100%)						

Quelle: BKS 2024; Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Legende: Angabe in tausend Wochenlektionen.

Wie die Darstellung zeigt, wird der grösste Anteil an Ressourcen auch eingesetzt. Nur rund zwei Prozent der Ressourcen wird gesamthaft übertragen. Sehr wenige Wochenlektionen verfallen, auch wenn sich der absolute Anteil der verfallenen Ressourcen in zwei Jahren auf rund 1'000 Wochenlektionen verdoppelte.

In der Befragung der Schulleitenden wurde danach gefragt, ob die Ressourcen zurückgehalten respektive übertragen werden. Es haben unabhängig von Schulgrösse und -stufe die meisten Schulleitungen (44%) ja, zur Sicherheit, um Ressourcen für Notfälle unter dem Schuljahr zur Verfügung zu haben, angegeben. Elf Prozent haben die Frage mit ja beantwortet, da sie genügend Ressourcen an der Schule haben. Neun Prozent haben ja, weitere Ressourcen (Härtefallressourcen) sind aufwändig zu beantragen, ausgewählt. Ebenfalls neun Prozent haben die Frage aus einem anderen Grund bejaht. Fast ein Fünftel der Schulleitungen (16%) haben nein angegeben, da sie zu wenige Ressourcen an der Schule haben. Acht Prozent haben alle ihnen zur Verfügung gestellten Ressourcen genutzt und deshalb die Frage verneint. Nein, aus einem anderen Grund oder keine Angabe wurden von je zwei Prozent der Schulleitungen ausgewählt.

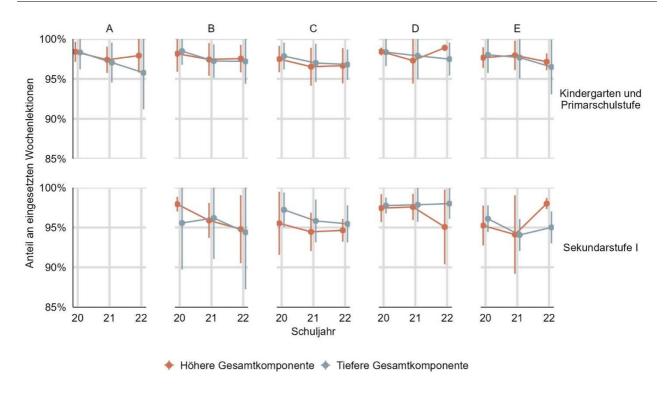
Die Schulleitungen sind zudem in über Zweidrittel der Fälle mit der Regelung zum Übertrag von Ressourcen zufrieden. Die Grenze für den Übertrag wird von je rund 40 Prozent der Antwortenden (eher) positiv respektive (eher) negativ beurteilt. Die Regelung für die substanzielle Veränderung der Schüler/-innenzahlen schneidet schlechter ab. Die grosse Mehrheit ist damit (eher) unzufrieden. Gründe für diese Unzufriedenheit wurden in der Befragung nicht weiter abgefragt.

Für die Analyse anhand der Vergleichsebenen und die Überprüfung der Effektstärke wird auf den Anteil eingesetzter Ressourcen (im Gegensatz zum Anteil verfallener oder übertragener Ressourcen) als Indikator fokussiert. Zum einen soll somit analysiert werden, inwiefern die Schulen optimal mit ihren Ressourcen umgehen. Zum anderen sind somit für alle Schulträger Beobachtungen vorhanden. Dies macht die Ergebnisse valider.

Vergleichsebenen

Welcher Einfluss auf den Anteil eingesetzter Ressourcen erkennbar anhand der Vergleichsebenen ist, zeigt die folgende Darstellung. Die Vergleichsebenen sind definiert nach Schulgrössenkategorie (A bis E) und Terzile der Gesamtkomponente. Zudem wird eine Unterscheidung nach Schulstufe vorgenommen (vgl. Abschnitt 2.5.3)

D 3.6: Anteil eingesetzter Ressourcen nach Vergleichsebene



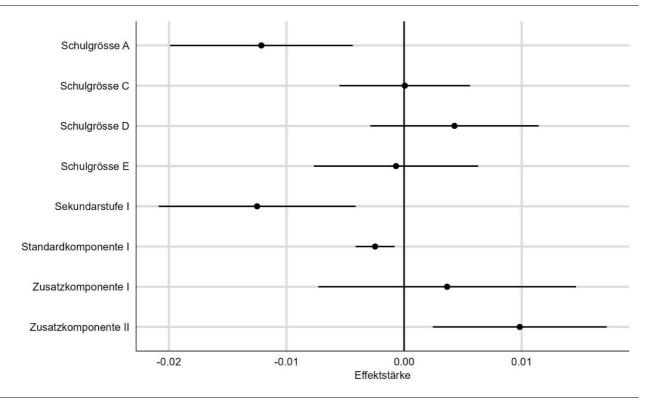
Quelle: BKS (2024), Berechnung und Darstellung Interface/PHLU Legende: Die y-Achse wurde zur besseren Darstellung verkürzt.

Die Darstellung zeigt keine grösseren Unterschiede zwischen den Vergleichsebenen. Die eher rückläufige Entwicklung des Anteils eingesetzter Ressourcen ist auf allen Ebenen sichtbar. Jedoch zeigt die Streuung auch, dass die mittlere Abweichung zu gross ist, um eine eindeutige Schlussfolgerung daraus ziehen zu können. Keine Vergleichsebene zeigt einen tieferen Ressourceneinsatz als 85 Prozent.

I Effektstärken

Da die Möglichkeit Ressourcen (nicht) einzusetzen, erst seit der Ressourcierung in dieser Form besteht, kann im folgenden Modell der Einfluss der Dummy-Variable Ressourcierung statistisch nicht untersucht werden (vgl. Abschnitt 2.5.3). Deshalb werden in der Darstellung nur die kontrollierenden Variablen Schulgrösse, Schulstufe und die verschiedenen Komponenten analysiert. Als abhängige Variable dient der Anteil eingesetzter Wochenlektionen. Untersuchungseinheit sind die einzelnen Schulträger.

D 3.7: Einfluss von Schulgrösse und -stufe, Komponenten auf den Anteil eingesetzter Ressourcen.



Quelle: BKS (2024), BKS (2020), Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Legende: Referenzwerte kategorialer Variablen: Schulgrösse B. Die Konstante ist 0,99 Sie wird aus Darstellungsgründen nicht abgebildet.

Lesehilfe: Belässt man alle erklärenden Variablen gleich, ändert jedoch die Variable Schulgrösse von B auf A, so der Anteil eingesetzter Ressourcen um 1,2 Prozentpunkte. Dieser Effekt ist statistisch signifikant auf dem 95%-Konfidenzintervall.

Wie ersichtlich wird, weichen insgesamt vier Regressionskoeffizienten signifikant von null ab. Im Vergleich zur Schulgrösse B (Referenzkategorie im Modell), ist der Anteil an eingesetzten Pensen der Schulen der Schulgrösse A rund 1,2 Prozentpunkte tiefer. Zudem werden Ressourcen auf der Sekundarstufe I zu 1,3 Prozentpunkten weniger oft eingesetzt. Statistisch zeigt sich auch, dass eine Erhöhung der Standardkomponente dazu führt, dass weniger Ressourcen eingesetzt würden (0,2 Prozentpunkte pro Anstieg von 1). Die Standardkomponente ist jedoch konstant. Deshalb kann dieser Effekt nur innerhalb des Modells interpretiert werden. Die Zusatzkomponente II zeigt wiederum einen statistisch positiven Effekt auf den Anteil eingesetzter Ressourcen. Wird die Komponente um eins erhöht, so erhöht sich auch der Anteil eingesetzter Ressourcen um rund einen Prozentpunkt. Die Effekte der Zusatzkomponente I und der anderen Schulgrössen sind nicht signifikant auf dem 95-Prozent Konfidenzintervall.

3.2.3 Fazit und Diskussion

Die Verwendung der Ressourcen an den Schulen kann mit den vorhandenen Daten nicht abschliessend beurteilt werden. Einerseits gibt es Hinweise, dass ein grosser Teil der Schulen genügend Ressourcen zur Verfügung hat und ein Teil davon sogar auf das nächste Schuljahr übertragen kann. Insgesamt verfallen nur wenige Ressourcen. Auch dass das Härtefallkontingent gemäss BKS nicht ausgeschöpft wird, kann ein Hinweis darauf sein, dass die Ressourcen ausreichen. Andererseits benötigen vor allem Kleinstschulen und kleine Schulen auf der Kindergarten- und Primarschulstufe zusätzliche Ressourcen wie Härtefallressourcen. Dabei wird insbesondere ein erhöhter Bedarf nach zusätzlichen Lektionen für ausserordentlichen heilpädagogischen Förderbedarf inklusive Assistenz bei einem oder mehreren Schülern/-innen angegeben. Sowohl die Standardkomponente mit ihrem Anteil für die Förderung von Schülern/-innen mit besonderem Förderbedarf als auch die Zusatzkomponente II scheinen demzufolge nicht optimal verteilt, beziehungsweise können die Unterschiede in kleinen Schulen nicht gänzlich auffangen. Der Prozess und Zugang zu den Härtefällen werden von den Schulleitungen zudem grundsätzlich bemängelt. Man fordert, den administrativen Aufwand zu verringern sowie die Regelung, dass zuerst alle Ressourcen aufgebraucht werden müssen, bevor zusätzliche Ressourcen gesprochen werden, zu überdenken. Dies lässt vermuten, dass wohl Härtefallressourcen notwendig sein könnten, diese aber aufgrund administrativer Hürden nicht abgeholt werden.

Dieses (vorläufige) Ergebnis soll im Zusammenhang mit der angestiegenen Anfrage beim SPD auf Erstabklärungen (vgl. Abschnitt 3.4.2) zu möglichen Behinderungen beziehungsweise verstärkten Massnahmen im Auge behalten werden. Lehrpersonen könnten aufgrund geringer Ressourcen versuchen, Schüler/-innen eher in Sonderschulen unterrichten zu lassen und deshalb Erstabklärungen veranlassen. Ist dies der Fall, könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass der Anteil innerhalb der Standardkomponente zur Förderung von Schülern/-innen mit verstärkten Massnahmen unzureichend ist und generiert gleichzeitig die Gefahr, dass neu abgeklärte und ausgewiesene Schüler/-innen mit Behinderung beziehungsweise verstärkten Massnahmen als Mittel dienen, um zusätzliche (Härtefall-)Ressourcen zu erhalten.

Im Hinblick auf die Zielerreichung der Ressourcierung kann festgehalten werden, dass die Schulen jeweils gut abwägen, ob sich ein Antrag auf Härtefallressourcen lohnt, was ein Hinweis darauf sein kann, dass durch die Ressourcierung die Schulen einen Anreiz für einen ökonomischen Umgang mit den Ressourcen erhalten (Ziel 4). Allerdings ist damit das Ziel 3 ebenfalls tangiert (Verringerung des administrativen Aufwands), was gemäss den Schulleitungen mit dem Prozess der Härtefallressourcen nicht gewährleistet ist.

R1: Wie gut können die Schulen mit dem vorhandenen Ressourcenkontingent ihre Aufgabe erfüllen?

Aus den Interviews gibt es Hinweise, dass kleinere Schulen durch ein geringeres Ressourcenkontingent weniger Möglichkeiten für Verschiebungen haben und ihnen deshalb weniger Spielraum zur Verfügung steht beziehungsweise sie den Gestaltungsraum nicht als vergrössert erleben. Als Grund wird beispielsweise angegeben, dass das Erfüllen der Stundentafel bei der Verteilung der Ressourcen Priorität hat. Die Tatsache, dass hauptsächlich Kleinstschulen und kleine Schulen am meisten Härtefallressourcen beantragt und erhalten haben, ist ebenfalls ein Hinweis, dass die Ressourcen für diese Schulen eher weniger ausreichen als für grosse Schulen. Die Tatsache, dass das Kontingent für Härtefälle nicht ausgeschöpft wird, legt allerdings den Schluss nahe, dass die grosse Mehrheit der Schulen mit dem vorhandenen Ressourcenkontingent ihre Aufgaben erfüllen können. Diese Erkenntnis stützt auch die Auswertung der eingesetzten, übertragenen und verfallenen Ressourcen: Die grosse Mehrheit der Ressourcen wird planmässig eingesetzt mit nur rund zwei Prozent der Ressourcen, welche aufs nächste Schuljahr übertragen werden. Der

Anteil verfallener Ressourcen ist gar im sehr niedrigen Bereich. Der Einfluss der Schulgrösse auf den höheren Einsatz an zur Verfügung stehenden Ressourcen kann zumindest statistisch nicht erhärtet werden. Es gibt keine nennenswerten Unterschiede zwischen der Schulgrösse, Komponentenhöhe und dem Anteil eingesetzter Ressourcen.

R2: Gibt es Unterschiede zwischen Schulen der Kindergarten/Primarschule und der Sekundarstufe I? Falls ja, welche? Gibt es Unterschiede hinsichtlich der Grösse der Schule? Bei den Härtefällen zeigt sich, dass Schulen mit höherer Zusatzkomponente I vermehrt Härtefälle beantragen. Es gibt keine systematischen Unterschiede diesbezüglich zwischen der Grösse der Schule oder der Schulstufe, jedoch wird der überwiegende Teil der Ressourcen von Kleinst- und kleinen Schulen beantragt.

R3: Sind die Ressourcen mit der Standard- und den Zusatzkomponenten zweckmässig verteilt?

Es ist der Auftrag der Schulen, die gesprochenen Ressourcen so einzusetzen, damit ein Unterricht gemäss Stundentafel realisiert wird und die Bedürfnisse der Schüler/-innen sowie die Rahmenbedingungen der Schule angemessen berücksichtigt werden (pädagogisch wirksamer Ressourceneinsatz). Deshalb kann diese Frage nur approximativ aus einer Makroperspektive beantwortet werden.

Die Standardkomponente setzt sich aus der durchschnittlichen Anzahl Wochenlektionen pro Abteilung zusammen und wird durch die Abteilungsgrösse dividiert. Sie sollte auch Ressourcen für die besondere Förderung beinhalten. Mit der Zusatzkomponente I soll der «zusätzliche Bildungsbedarf in sprachlicher und sozialer Hinsicht» ausgeglichen werden (Kanton Aargau, 2019, S. 2). Die Zusatzkomponente II bietet zusätzliche Ressourcen für kleinere Kindergärten und Primarschulen.

Daraus lässt sich ableiten, dass die Ressourcen aus den Komponenten zweckmässig eingesetzt werden, wenn:

- Der Unterricht gemäss Stundentafel realisiert werden kann unter Berücksichtigung der schulischen Rahmenbedingungen
- Keine negativen und am besten positive Effekte auf den Bildungserfolg unter Berücksichtigung des Förderbedarfs (SK), der sprachlichen und sozialen Kontextfaktoren (ZKI) sowie der Schulgrösse auf der Kindergarten- und Primarschulstufe (ZKII) zu verzeichnen sind.

Während die erste Gelingensbedingung kantonal vorgegeben ist, muss bei der zweiten auf Kapitel 4 verwiesen werden.

R4: Wie wird die Umsetzung des Prozesses der Härtefallressourcen beurteilt? Gibt es Verbesserungspotenzial? Wozu werden Härtefallressourcen eingesetzt?

Mit dem Prozess der Beantragung von Härtefallressourcen sind die Schulleitungen mehrheitlich unzufrieden. Dies liegt insbesondere daran, dass erst die Ressourcen aus dem Ressourcenkontingent aufgebraucht werden müssen, bevor eine Schule Härtefallressourcen erhält (Rechenschaftslegung). Gemäss der Schulaufsicht hat sich dann teilweise herausgestellt, dass kein Anrecht auf Härtefallressourcen bestand, weil noch genügend Ressourcen vorhanden waren. Auch der administrative Aufwand für die Beantragung dieser Härtefallressourcen trägt für über die Hälfte der befragten Schulleitungen zur Unzufriedenheit bei. Mehrheitlich positiv fällt im Prozess die Unterstützung durch das BKS bei der Beantragung von Härtefallressourcen aus. Verbesserungspotenzial wird vor allem darin gesehen, dass der Zugang zu Härtefällen unbürokratischer und anhand klarer Kriterien erfolgt sowie eine gewisse Kulanz bei den Anträgen an den Tag gelegt wird, da es zusätzliche

Herausforderungen an den Schulen geben kann, die gelöst werden sollten. Zudem hilft ein ständiger Austausch mit den Schulen, damit das BKS bei Schwierigkeiten in den Schulen gemeinsam mit den Schulen gute Lösungen finden kann.

In den Begründungen zur Beantragung von Härtefällen ist der häufigste Grund ein befristeter aussergewöhnlicher heilpädagogischer Förderbedarf inklusive Assistenz bei einem oder mehreren Schülern/-innen (Schuljahr 2022/23). Im Vergleich dazu sind die Gründe für Härtefälle in den Schuljahren davor heterogener. Neben dem befristeten aussergewöhnlichen heilpädagogischen Förderbedarf inklusive Assistenz bei einem oder mehreren Schülern/innen war auch ein befristeter ausserordentlicher Förderbedarf vor allem wegen Fremdsprachigkeit oder ein ganzjährig ausserordentlicher Förderbedarf unter anderem für Schüler/-innen mit verstärkten Massnahmen oder abgelehnten Sonderschulentscheiden ein häufiger Grund für Härtefälle.

In der Analyse zeigt sich, dass die Mehrheit der Wochenlektionen von Kleinst- bis mittelgrossen Schulen beantragt wird. Mittelgrosse bis sehr grosse Schulen beantragen rund 47 Prozent, wobei eine einzige sehr grosse Schule für den Bezug von rund 22 Prozent aller Härtefallressourcen verantwortlich ist. Dies deutet daraufhin, dass das Instrument Wochenlektionen durch Härtefälle zu beantragen insbesondere von kleineren Schulen benötigt wird.

R5: Weshalb werden die vom Kanton eingestellten Ressourcen für Härtefälle von einzelnen Schulen (nicht) abgeholt? Weshalb übertragen einzelne Schulen (keine) Ressourcen?

Die Untersuchungen legen nahe, dass ein Grund, weshalb die Härtefallressourcen nicht abgeholt werden, ist, dass die Schulen genügend Ressourcen zur Verfügung haben. Weiter gibt es einzelne Hinweise darauf, dass der Antragsprozess als zu aufwändig wahrgenommen wird. Ein Härtefallantrag kann erst erfolgen, wenn die vorhandenen Ressourcen bereits eingesetzt sind. Dies stellt eine Hürde dar, da Schulen Anfang Schuljahr bewusst nicht alle Ressourcen verplanen, um für unterjährige Veränderungen oder Herausforderungen gewappnet zu sein. Härtefälle werden vor allem beantragt, um einen aussergewöhnlichen heilpädagogischen Förderbedarf geltend zu machen.

3.3 Nutzung des Gestaltungsraums

In diesem Abschnitt werden die folgenden Fragen beantwortet:

- N1: Wie nutzen die Schulen den Gestaltungsraum (Abteilungsgrösse, Lehrpersonalkategorie, Betreuungsverhältnis, Zusammensetzung Schüler/-innen, Organisation der besonderen Förderung)?
- N2: Wie entwickelt sich die Zahl der Schüler/-innen mit besonderen Fördermassnahmen (pro Schulträger und Jahr)?
- N3: Sind Veränderungen hinsichtlich des Betreuungsverhältnisses feststellbar? Falls ja: Welche? Gibt es einen Anstieg an Förderlehrpersonen auf verschiedenen Stufen/Zyklen/Abteilungen?
- N4: Welche Schwerpunkte setzen die Schulen hinsichtlich der Förderung (Fremdsprachigkeit, besondere Bedürfnisse)? Gibt es Unterschiede nach Grösse der Schulen?

Die Nutzung des Gestaltungsraums kann an den Schulen sehr unterschiedlich erfolgen. Es wurden sechs zentrale Indikatoren festgelegt anhand derer die graduelle Nutzung des Gestaltungsraums an den Schulen beschrieben werden kann:

- Die Veränderung der Abteilungsgrösse
- Veränderungen beim Lehrpersonaleinsatz

- Veränderungen beim Betreuungsverhältnis
- Die Zusammensetzung der Schüler/-innen
- Der Einsatz von Leitlinien
- Hinderliche und f\u00f6rderliche Aspekte zur Nutzung des Gestaltungsraums

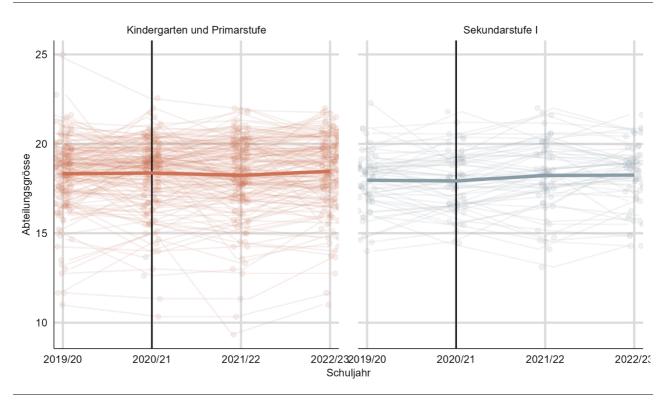
3.3.1 Abteilungsgrösse

Als nächster Indikator wird die Abteilungsgrösse der Schulen analysiert. Datengrundlage sind statistische Angaben des BKS sowie Angaben aus der Online-Befragung der Schulleitenden. Der Indikator wird gebildet, indem die Anzahl Schüler/-innen pro Schultyp und -träger durch die Anzahl Abteilungen dividiert wird. Es stehen keine Angaben zu den einzelnen Abteilungen zur Verfügung.

| Allgemeine Entwicklung

Im Durchschnitt ist seit Einführung der Ressourcierung keine Entwicklung feststellbar. Pro Abteilung werden rund 18 bis 19 Schüler/-innen geführt. Dies ist für beide Schulstufen gleich. Die Darstellung D 3.8 zeigt die Veränderung der Abteilungsgrösse aller Schulen aufgeteilt nach Schulstufe, wobei der Durchschnitt stärker hervorgehoben ist. Die kleinste Abteilungsgrösse beträgt 9 und die grösste 25.

D 3.8: Veränderung der Abteilungsgrösse



Quelle: STAAG (2020a, 2021a, 2022a, 2023a); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Wie ersichtlich wird, hat sich die Abteilungsgrösse in den Schulen nur geringfügig geändert. Auf der Sekundarstufe I ist eine leichte Erhöhung feststellbar. Aufgrund der Streuung lassen sich aber keine eindeutigen Erkenntnisse daraus ziehen.

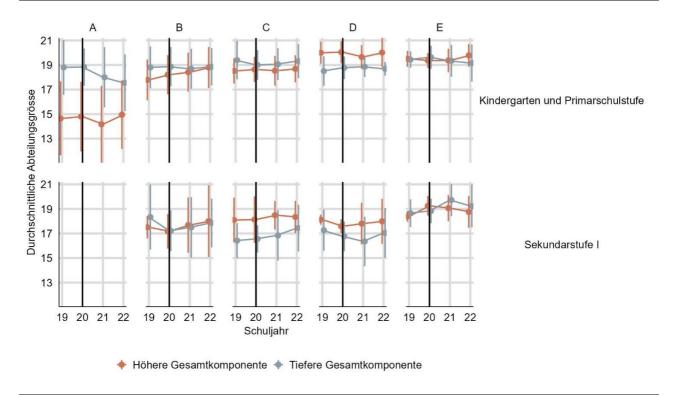
In der Online-Befragung gaben 39 Prozent der befragten Schulleitungen an, ihre Abteilungsgrösse seit der Ressourcierung angepasst zu haben. Denjenigen Schulleitungen, welche die Abteilungsgrössen verändert haben, wurde zusätzlich die Frage gestellt, wie sie diese verändert haben. Bei 48 Prozent wurde die Abteilungsgrösse in den einzelnen

Zyklen/Klassen unterschiedlich vorgenommen. 20 Prozent führen grössere Abteilungen und 20 Prozent kleinere Abteilungen. Weitere zwei Prozent haben keine Angabe dazu gemacht.

I Vergleichsebenen

Bei den Vergleichsebenen wird die Entwicklung der durchschnittlichen Abteilungsgrösse nach der Schulgrössenkategorie nach den Vergleichsebenen ausgewertet. In der folgenden Darstellung ist diese Entwicklung abgebildet.

D 3.9: Entwicklung der durchschnittlichen Abteilungsgrösse nach Vergleichsebene



Quelle: BKS (2020a), STAAG (2020a, 2021a, 2022a, 2023a); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU Legende: Die y-Achse wurde aus Darstellungszwecken abgeschnitten. Es existiert keine Schule der Grössenkategorie A mit einer Sekundarstufe I. Die angegebenen Fehlerbalken sind die Standardabweichung pro Vergleichsebene und Schuljahr.

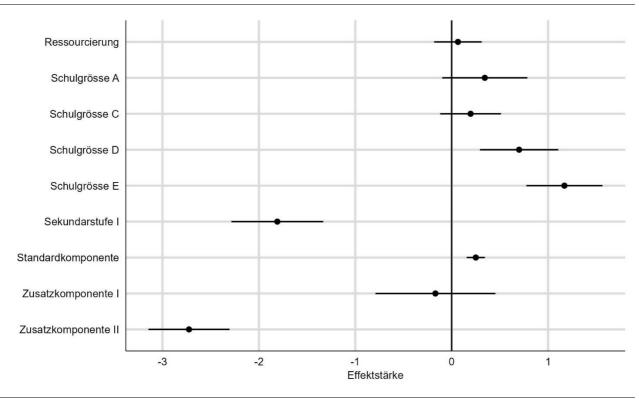
Die Darstellung zeigt, dass grössere Schulen auch grössere Abteilungen führen. Tendenziell ist seit der Einführung der Ressourcierung feststellbar, dass Schulen mit einer höheren Gesamtkomponente auch eher grössere Abteilungen führen. Eine umgekehrte Entwicklung ist auf der Sekundarstufe I bei der Grössenkategorie E zu beobachten. Hier divergieren die durchschnittlichen Abteilungsgrössen seit der Ressourcierung auseinander. Aus den Gesprächen mit den Schulleitungen wird angemerkt, dass grosse Schulen einen grösseren Spielraum haben hinsichtlich der Abteilungsgrösse. Zudem bieten grössere Klassen zusätzlich mehr Möglichkeiten wie die Ressourcen eingesetzt werden können. Bei Kleinstschulen ist hingegen eine Konvergenz zwischen den Terzilen erkennbar. Während die Abteilungsgrösse beim untersten Terzil abnimmt, steigt jenes des obersten Terzils an. Jedoch ist die Streuung aufgrund der geringen Fallzahl zu hoch, um einen eindeutigen Schluss daraus lesen zu können.

| Effektstärken

Zur Überprüfung der Einflüsse verschiedener Variablen auf die Abteilungsgrösse wurde eine lineare Regression berechnet. Als abhängige Variable dient die Abteilungsgrösse pro

Schule. Zentrale unabhängige Variable ist eine Variable, welche den Wert 1 seit dem Schuljahr 2020/21 erhält und 0 für Beobachtungen davor. Weiter wird in diesem Modell auf die Schulstufe, Schulgrösse sowie die verschiedenen Komponenten kontrolliert. Die Modellergebnisse, aufgeteilt nach Schulstufe, werden in der folgenden Darstellung abgebildet.





Quelle: BKS (2020a), STAAG (2020a, 2021a, 2022a, 2023a; Berechnung und Darstellung Interface/PHLU Legende: Referenzwerte kategorialer Variablen: Schuljahr 2019/20, Schulgrösse B, Kindergarten- und Primarschulstufe. Die Konstante beträgt 17,6 Sie wird aus Darstellungsgründen nicht abgebildet.

Lesehilfe: Werden bei einer Schule alle erklärenden Variablen gleichbelassen, ausser die Schulgrössenkategorie von B auf E erhöht, so steigt die Abteilungsgrösse auf der Kindergarten- und Primarschulstufe um 1,2. Dieser Effekt ist auf dem 95%-Konfidenzintervall signifikant.

Es zeigt sich kein signifikanter Effekt der Ressourcierung. Es ist ein leicht positiver Zusammenhang mit der Schulgrösse beobachtbar.

3.3.2 Lehrpersonaleinsatz

Zur Beschreibung der Veränderung des Lehrpersonaleinsatzes werden zwei Variablen auf Ebene der Schule und der Schulstufe berechnet. Erstens wird der Anteil von Lehrpersonen anhand von fünf Anstellungskategorien in Vollzeitäquivalenz berechnet. Zweitens wird das durchschnittliche Vertragspensum pro Kategorie dargestellt.

Die Anstellungskategorien werden wie folgt gebildet:

- Lehrpersonen Regelklasse: Darunter fallen Lehrpersonen aller Klassenstufen sowie der Musikgrundschule.
- Lehrpersonen Sonderklasse: Dazu zählen Lehrpersonen der Einschulungsklassen, Kleinklassen, Integrations- und Berufsfindungsklassen, kommunalen und regionalen Integrationskursen und Werkjahren.

- Fachpersonen für Fördermassnahmen: Dazu zählen Logopäden/-innen, Fachpersonen für Legasthenie, Lehrpersonen für verstärkte Massnahmen Sprachheilunterricht, DaZ-Lehrpersonen, Lehrpersonen für Stützunterricht und Begabtenförderung, externe Fachpersonen und Fachlehrpersonen
- Schulische Heilpädagogen/-innen: Dazu zählen schulische Heilpädagogen/-innen und Lehrpersonen für integrierte Heilpädagogik.
- Assistenzpersonen: Dazu zählen Assistenzpersonen jeder Schulstufe

Nicht zuordnungsbare Kategorien werden nicht in die Auswertung einbezogen.

| Allgemeine Entwicklung

Die folgende Darstellung gibt Aufschluss über den Einsatz der Lehrpersonen. Für eine bessere Vergleichbarkeit wurde jeweils die Vollzeitäquivalenz zu einem 100 Prozent-Pensum berechnet.

D 3.11: Einsatz der Lehrpersonen: Stellen in Vollzeitäquivalenz (100%)

	2019/20		202	0/21	202	1/22	2022/23		
Kategorie	Anzahl (VZÄ)	Anteil	Anzahl (VZÄ)	Anteil	Anzahl (VZÄ)	Anteil	Anzahl (VZÄ)	Anteil (VZÄ)	
Lehrpersonen Regelklasse	5'057	81%	5'423	86%	5'415	86%	5'717	85%	
Lehrpersonen Sonderklasse	162	3%	169	3%	149	2%	71	1%	
Fachpersonen für Fördermass- nahmen	622	10%	115	2%	117	2%	151	2%	
Schulische Heilpädago- gen/-innen	296	5%	383	6%	378	6%	453	7%	
Assistenzper- sonen	71	1%	220	3%	269	4%	361	5%	
Gesamt	6'207	100%	6'310	100%	6'328	100%	6'753	100%	

Quelle: BKS-ALSA (2020, 2021, 2022, 2023); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

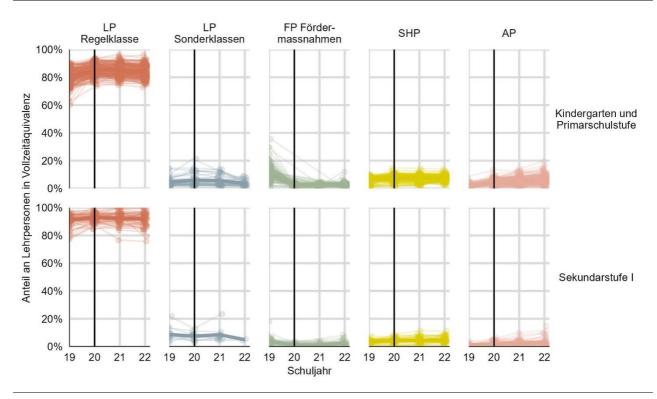
Legende: Die Werte sind auf Vollzeitäquivalenz (VZÄ) zu (100% berechnet).

Von 6'207 in Vollzeitäquivalenz angestellten Lehrpersonen waren im Schuljahr 2019/20 rund 81 Prozent Lehrpersonen Regelklasse (5'057). Aufgrund der Ressourcierung wurden insbesondere Fachpersonen für Fördermassnahmen neu als Lehrpersonen Regelklasse angestellt. Deshalb verzeichnete diese Kategorie einen Rückgang von 10 Prozent auf heute von rund zwei Prozent, oder rund 151 Vollzeitstellen. Ebenfalls einen Rückgang von rund 100 Vollzeitstellen verzeichnet die Kategorie Lehrpersonen Sonderklasse (oder von 3% auf 1%), während der Anteil Assistenzpersonen von einem Prozent auf fünf Prozent (absolut rund 100 Vollzeitstellen) und der Anteil Schulischer Heilpädagogen/-innen um rund 150 Vollzeitstellen (2 Prozentpunkte) anstieg. Gesamthaft steigen die Vollzeitstellen im Kanton seit der Ressourcierung ebenfalls und betrugen in diesem Schuljahr 6'753. Dieses

Wachstum spiegelt sich im Anstieg der Anzahl Schüler/-innen (vgl. Abschnitt 4.2) bei konstantem Betreuungsverhältnis (vgl. Abschnitt 3.3.3).

Die folgende Darstellung zeigt die Entwicklung des Einsatzes an Lehrpersonen für jede Kategorie und Schule.

D 3.12: Einsatz Lehrpersonen in Vollzeitäquivalenz



Quelle: BKS-ALSA (2020, 2021, 2022, 2023); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU Legende: LP = Lehrpersonen, FP = Fachpersonen, SHP = Schulische Heilpädagogen/-innen, AP = Assistenzpersonen. Die dicke Linie zeigt den Durchschnitt über alle Schulen dar.

Die Darstellung zeigt, dass es bei der vorne genannten Entwicklung wenig Varianz bei den einzelnen Schulträgern gegeben hat. Die Zunahme an Lehrpersonen Regelklasse und insbesondere an Assistenzpersonen ist in den meisten Schulen zu beobachten.

Die zweite Variable misst das durchschnittliche Vertragspensum für die einzelnen Kategorien. Die folgende Darstellung zeigt diese Entwicklung auf.

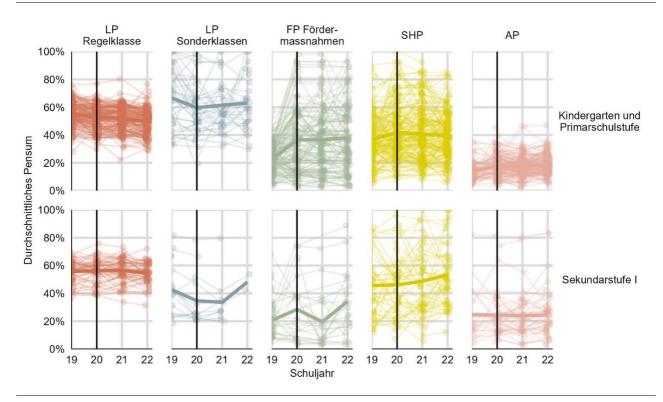
D 3.13: Einsatz der Lehrpersonen: Durchschnittliches Vertragspensum									
Kategorie	2019/2020	2020/21	2021/22	2022/23					
Lehrpersonen Regelklasse	56%	55%	55%	52%					
Lehrpersonen Sonderklasse	44%	41%	40%	55%					
Fachpersonen für Fördermassnahmen	24%	37%	35%	35%					
Schulische Heilpädagogen/-innen	34%	38%	38%	39%					
Assistenzpersonen	14%	17%	18%	20%					

Quelle: BKS-ALSA (2020, 2021, 2022, 2023); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Das durchschnittliche Pensum der Lehrpersonen Regelklasse ist leicht rückläufig und betrug im letzten Schuljahr 52 Stellenprozente. Das durchschnittliche Pensum der Lehrpersonen Sonderklasse und Fachpersonen für Fördermassnahmen stieg seit der Ressourcierung je um rund zehn Stellenprozente. Auch die durchschnittlichen Pensen der Schulischen Heilpädagogen/-innen und Assistenzpersonen sind eher gestiegen.

In der folgenden Darstellung ist diese Entwicklung aufgeteilt nach Schulstufe und für jede Schule ersichtlich.

D 3.14: Durchschnittliches Pensum pro Lehrpersonalkategorie



Quelle: BKS-ALSA (2020, 2021, 2022, 2023); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU Legende: LP = Lehrpersonen, FP = Fachpersonen, SHP = Schulische Heilpädagogen/-innen, AP = Assistenzpersonen. Die dicke Linie zeigt den Durchschnitt über alle Schulen dar.

Die Darstellung zeigt, dass in den Schulen teilweise eine grosse Varianz besteht. Insbesondere ist darauf hinzuweisen, dass die Streuung des Pensums der Fachpersonen Fördermassnahmen und der Assistenzpersonen seit der Ressourcierung zuzunehmen scheint. Dies kann darauf hindeuten, dass die Schulen seit der Ressourcierung vermehrt ihren Gestaltungsraum nutzen.

Die Ergebnisse der Breitenbefragung stützen diese quantitativen Befunde. Mit 70 Prozent wurde am häufigsten eine stärkere Fokussierung auf die Unterstützung mit Assistenzen genannt, gefolgt vom flexiblen Einsatz von Lehrpersonen, Schulischen Heilpädagogen/innen und Assistenzen (62%). Häufig wurden zudem der veränderte Einsatz von Halbklassenunterricht (52%) sowie derjenige von Teamteaching (51%) angegeben. Werden die Schulgrösse und -stufe näher betrachtet, so zeigt sich beispielsweise, dass in Schulen mit nur Zyklus 3 weniger Schulleitungen eine stärkere Fokussierung auf die Unterstützung mit Assistenzen seit Einführung der Ressourcierung angegeben haben. In grösseren Schulen gibt es zudem im Vergleich zu mittelgrossen und kleineren Schulen eine stärkere Fokussierung auf die Förderung durch Förderfachpersonen. Rund ein Drittel der Schulleitungen haben angegeben, dass sie seit der Ressourcierung die Schüler/-innen mit besonderen Bedürfnissen in der Regelklasse fördern, neue pädagogische Konzept umsetzen oder alternative Lernorte eingeführt haben.

Aus den Gesprächen gibt es weitere Hinweise auf die Nutzung des Gestaltungsraums hinsichtlich des Einsatzes der Lehrpersonen. Die Schulen arbeiten sehr unterschiedlich. So wird berichtet, dass es Schulen gibt, die bewusst versuchen, weniger Lehrpersonen an einer Klasse arbeiten zu lassen. Andere haben mehr Assistenzen eingesetzt. Wieder andere hätten gerne mehr schulische Heilpädagogen/-innen beschäftigt aber aufgrund des Lehrpersonalmangels war dies nicht möglich. Oder es werden grössere Klassen gemacht und diese im Teamteaching geführt. Zudem gibt es Schulen, die berichten, dass eine gezielte Veränderung beim Lehrpersonal erst umgesetzt werden kann, wenn Lehrpersonen kündigen oder aber in Pension gehen. Deshalb werde eine Veränderung beim Lehrkörper erst allmählich sichtbar.

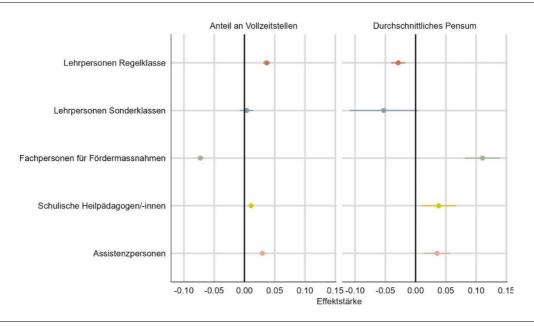
Vergleichsebenen

Die Analyse der Indikatoren anhand der Vergleichsebenen zeigt keine Auffälligkeiten. Die Darstellungen sind im Anhang unter A 5.1 angeführt.

I Effektstärken

In der folgenden Darstellung ist nur der Regressionskoeffizient der Ressourcierungs-Variable (vgl. Abschnitt 0) dargestellt. Die y- Achse zeigt die verschiedenen Lehrpersonaleinsatzkategorien und damit abhängigen Variablen. Zur Vereinfachung wurden die kontrollierenden Variablen nicht dargestellt. Die vollständigen Modellergebnisse sind im Anhang unter A 5 abgebildet.

D 3.15: Einfluss der Ressourcierung auf Indikatoren des Lehrpersonaleinsatzes



Quelle: BKS-ALSA (2020,.2021, 2022, 2023), BKS (2020); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Legende: Folgende kontrollierende Variablen wurden nicht dargestellt: Konstante, Schulstufe, Schulgrösse, Standardkomponente, Zusatzkomponente II.

Lesehilfe: Dargestellt sind die Regressionskoeffizienten der Variable «Ressourcierung» für fünf lineare Regressionsmodelle (je ein Modell pro Lehrpersonalkategorie). Wird die Variable «Ressourcierung» von «Vor der Ressourcierung» auf «Nach der Ressourcierung geändert, so steigt der Anteil an Vollzeitstellen für Lehrpersonen Regelklasse um 3 Prozentpunkte.

Die Darstellung zeigt, dass sich die Ressourcierung statistisch signifikant auf beide Indikatoren aller Kategorien mit Ausnahme der *Lehrpersonen Sonderklasse* auswirkte. Die Ressourcierung führte für *Lehrpersonen Regelklasse* statistisch zu einer Erhöhung des Anteils an Vollzeitstellen um drei Prozentpunkte und zu einer Reduktion des durchschnittlichen Pensums an Schulen um den gleichen Betrag. Für *Fachpersonen für Fördermassnahmen* senkte sich der Anteil Vollzeitstellen um sieben Prozentpunkte und erhöhte sich das durchschnittliche Pensum um elf Prozentpunkte. Statistisch führte die Ressourcierung bei *Schulischen Heilpädagogen/-innen* zu einer Erhöhung des Anteils an Vollzeitstellen um einen Prozentpunkt und des durchschnittlichen Pensums um vier Prozentpunkte. Schliesslich hatte die Ressourcierung den gleichen Effekt auf die Indikatoren von Assistenzpersonen: Der Anteil an Vollzeitstellen stieg um rund drei Prozentpunkte, das durchschnittliche Pensum um vier Prozentpunkte. Alle diese Resultate sind auf dem 95 Prozent-Konfidenzintervall statistisch signifikant.

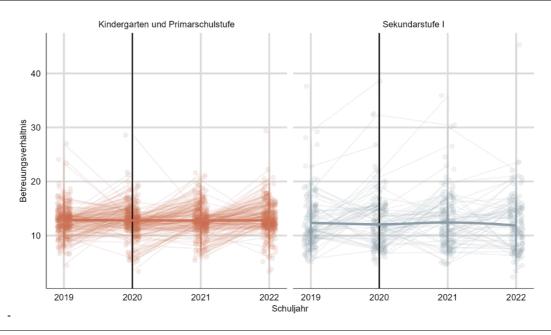
3.3.3 Betreuungsverhältnis

Das Betreuungsverhältnis gibt an, wie viele Schüler/-innen pro Lehrperson in Vollzeitäquivalenz (100%) betreut werden. Dabei werden die Pensen der verschiedenen Lehrpersonalkategorien in Vollzeitäquivalenz addiert.

I Allgemeine Entwicklung

In der folgenden Darstellung ist die Entwicklung des Betreuungsverhältnisses nach Schulstufe abgebildet.

D 3.16: Entwicklung des Betreuungsverhältnisses



Quelle: STAAG (2020a, 2021a, 2022a, 2023a); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Das Betreuungsverhältnis ist sehr stabil und liegt im Mittel über alle Jahre und Stufen hinweg bei 12,6 Schülern/-innen pro Lehrperson. Es gibt wenige Ausnahmen, bei denen das Betreuungsverhältnis kleiner als fünf Schüler/-innen zu einer Vollzeitstelle sind oder mehr als 40 Schüler/-innen zu einer Vollzeitstelle betragen.

Auf der Sekundarstufe I (12,1) ist das Betreuungsverhältnis im Mittel um 0,7 kleiner als in der Primarschule (12,8). Auf beiden Stufen bleibt das Betreuungsverhältnis sehr konstant und es ist keine Veränderung seit der Ressourcierung erkennbar.

In den Gesprächen mit den schulischen Akteursgruppen wurde darauf hingewiesen, dass bei der Verteilung der Ressourcen häufig zuerst darauf geachtet wird, dass die Stundentafel eingehalten wird. Anschliessend wird abgewogen, wie die übrigen Ressourcen auf die Klassen verteilt werden. Es wird von verschiedenen Akteursgruppen festgestellt, dass insbesondere kleine Schulen nach der Verteilung gemäss Stundentafel häufig keinen grossen Spielraum diesbezüglich mehr haben und deshalb auch weniger Ressourcen zur Verfügung stehen, sich pädagogische Fragen zu stellen und Schulentwicklung zu betreiben.

Bei der Befragung der Schulleitenden wurde abgefragt, ob sie Veränderungen am Betreuungsverhältnis mittels Halbklassenunterricht und/oder Teamteaching vorgenommen haben. Gemäss den Angaben haben 40 Prozent der Schulleitungen, welche den Einsatz des Teamteachings verändert haben, den Einsatz des Teamteachings in den einzelnen Zyklen/Klassen unterschiedlich verändert. 39 Prozent haben das Teamteaching ausgebaut und

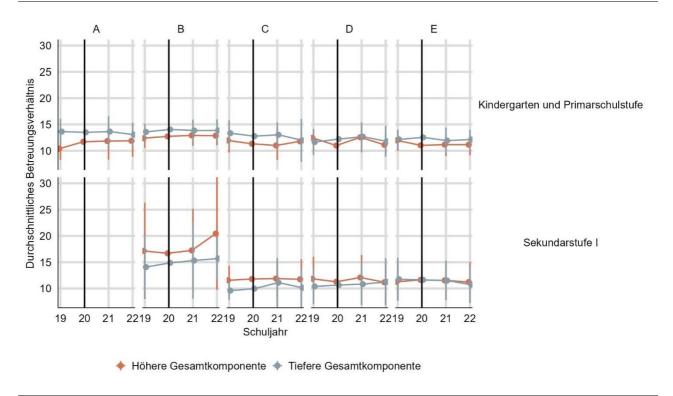
18 Prozent haben dieses reduziert. 3 Prozent haben die Option «keine Angabe» ausgewählt.

Schliesslich haben auch die Schulleitungen, welche den Einsatz von Halbklassenunterricht seit Einführung der pauschalen Ressourcierung verändert haben, diese Frage beantwortet. Die Ergebnisse zeigen dabei, dass 45 Prozent den Einsatz von Halbklassenunterricht in den einzelnen Zyklen/Klassen unterschiedlich verändert haben. 30 Prozent der Schulleitungen haben den Halbklassenunterricht reduziert, 22 Prozent haben diesen ausgebaut.

| Vergleichsebenen

Das Betreuungsverhältnis kann anhand der definierten Vergleichsebenen analysiert werden. Die folgende Darstellung zeigt die Entwicklung des durchschnittlichen Betreuungsverhältnisses sowie der Streuung nach Schulstufe und Vergleichsebene.

D 3.17: Betreuungsverhältnis nach Vergleichsebenen und Schulstufen

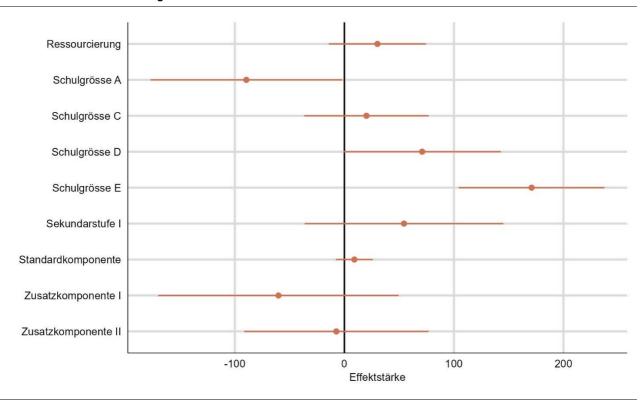


Quelle: BKS (2020a), STAAG (2020a, 2021a, 2022a, 2023a); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU. Legende: Die y-Achse wurde zu Darstellungszwecken abgeschnitten.

Die Darstellung zeigt, dass anhand der Vergleichsebenen kein Unterschied bezüglich der Schulgrösse oder der Einteilung anhand der Gesamtkomponenten feststellbar ist. Einzig Schulen der Grösse B zeigen teilweise eine divergierende Entwicklung auf der Sekundarstufe I. Da die Streuung jedoch sehr gross ist, lässt sich hier keine eindeutige Aussage tätigen.

leffektstärken
Im Folgenden werden die Ergebnisse des statistischen Modells dargestellt.





Quelle: BKS (2020a), STAAG (2020a, 2021a, 2022a, 2023a), BKS-ALSA (2020, 2021, 2022, 2023); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Legende: Referenzwerte kategorialer Variablen: Vor der Ressourcierung, Schulgrösse B. Die Konstante ist 36,5. Sie wird aus Darstellungsgründen nicht abgebildet.

Lesehilfe: Belässt man alle erklärenden Variablen gleich, ändert jedoch die Variable Ressourcierung von «Vor der Ressourcierung» auf «Nach der Ressourcierung», so steigt das Betreuungsverhältnis um 12,3. Dieser Effekt ist jedoch statistisch nicht signifikant.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Ressourcierung statistisch keinen Einfluss auf das Betreuungsverhältnis hat. Der Regressionskoeffizient der Variable ist leicht positiv, aber insignifikant.

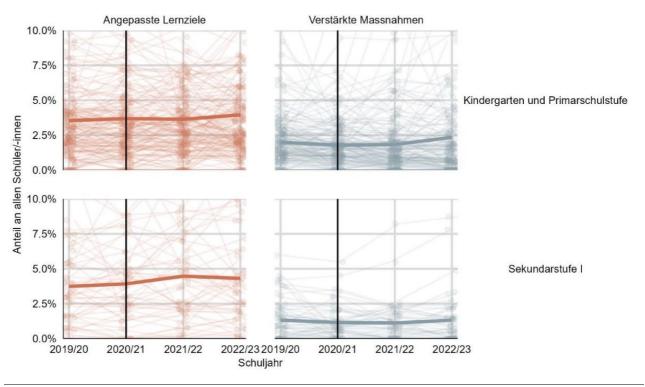
3.3.4 Zusammensetzung der Schüler/-innen (angepasste Lernziele, verstärkte Massnahmen und Anteil in Sonderklassen)

Es werden zwei Variablen analysiert. Erstens wird der Anteil Schüler/-innen mit besonderen Fördermassnahmen pro Schule und Schulstufe berechnet. Als besondere Fördermassnahmen gelten angepasste Lernziele und verstärkte Massnahmen. Zweitens wird analysiert, welcher Anteil von Schülern/-innen in Sonderklassen (Kleinklassen und Einschulungsklassen) beschult werden. Dabei werden nur jene Schulträger analysiert, welche auch über eine Sonderklasse verfügen.

I Allgemeine Entwicklung

In der folgenden Darstellung ist ersichtlich, wie sich der Anteil der Schüler/-innen mit besonderen Fördermassnahmen pro Schule und Schulträger entwickelt.

D 3.19: Anteil Schüler/-innen mit besonderer Förderung

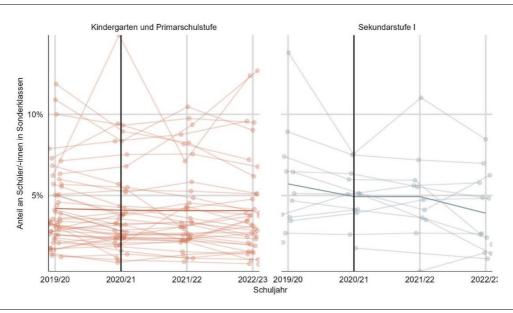


Quelle: STAAG (2020a, 2021a, 2022a, 2023a); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Die Grafik zeigt, dass der durchschnittliche Anteil der Schüler/-innen mit angepassten Lernzielen oder verstärkten Massnahmen über die beobachteten Schuljahre konstant bleibt. Weiter ist eine breite Streuung zwischen den einzelnen Schulen, aber auch innerhalb der Schulen feststellbar. Es ist jedoch keine grundsätzliche Entwicklung seit der Ressourcierung bemerkbar.

Die folgende Darstellung zeigt den Anteil der Schüler/-innen in Sonderklassen.

D 3.20: Anteil Schüler/-innen in Sonderklassen



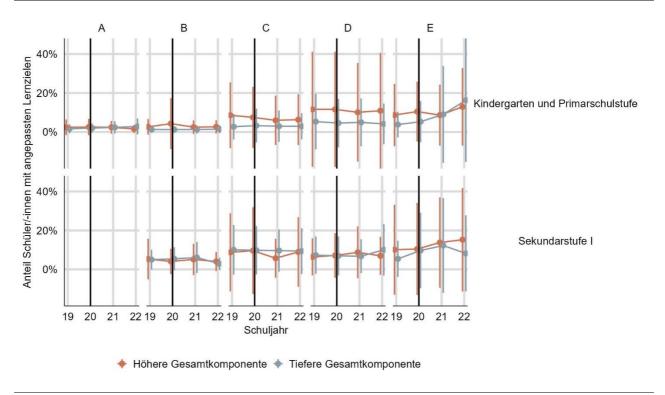
Quelle: STAAG (2020a, 2021a, 2022a, 2023a); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Bei den Schülern/-innen in Sonderklassen ist festzustellen, dass eine leichte Abnahme auf der Sekundarstufe I seit der Ressourcierung erkennbar wird. Im Kindergarten und auf der Primarschulstufe ist keine solche Entwicklung zu beobachten.

I Vergleichsebenen

Die folgende Darstellung zeigt der Anteil Schüler/-innen mit angepassten Lernzielen nach den definierten Vergleichsebenen.

D 3.21: Anteil Schüler/-innen mit angepassten Lernzielen nach Vergleichsebenen

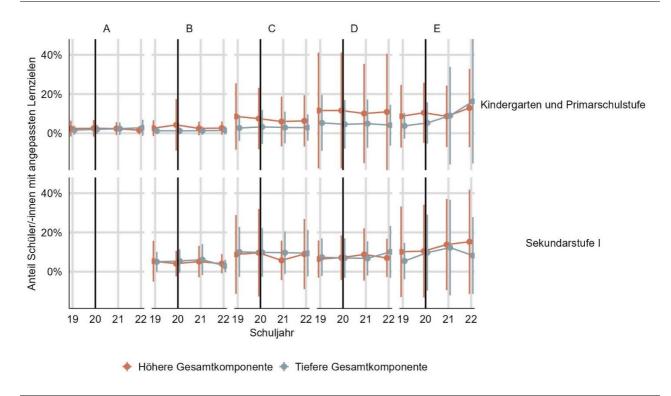


Quelle: BKS (2020a), STAAG (2020a, 2021a, 2022a, 2023a); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Die Grafik zeigt, dass Schulen mit einer höheren Gesamtkomponente tendenziell auch einen höheren Anteil an Schülern/-innen mit angepassten Lernzielen verzeichnen. Zudem ist eine leicht steigende Tendenz seit der Ressourcierung insgesamt festzustellen, wobei bei den Schulen der Grösse E der stärkste Anstieg vorhanden ist. Zudem nimmt die Streuung mit der Grösse der Schulen zu, was jedoch auch ein Effekt der geringeren Fallzahl sein kann.

Die folgende Darstellung zeigt den Anteil Schüler/-innen mit verstärkten Massnahmen anhand der Vergleichsebenen.

D 3.22: Anteil Schüler/-innen mit verstärkten Massnahmen nach Vergleichsebenen

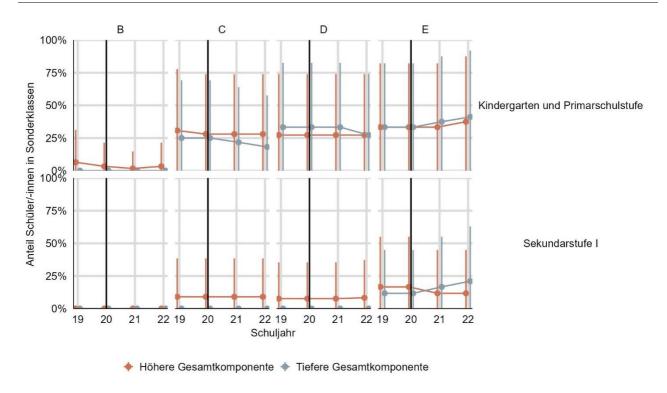


Quelle: BKS (2020a), STAAG (2020a, 2021a, 2022a, 2023a); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Auch bei den Schülern/-innen mit verstärkten Massnahmen ist die Tendenz bei Schulen mit einer höheren Gesamtkomponente eher steigend. Bei tieferer Gesamtkomponente nimmt der Anteil eher ab, respektive bleibt gleich.

In der folgenden Darstellung ist schliesslich die Entwicklung des durchschnittlichen Anteils Schüler/-innen in Sonderklassen anhand der Vergleichsebenen abgebildet.

D 3.23: Anteil Schüler/-innen in Sonderklassen anhand Vergleichsebenen



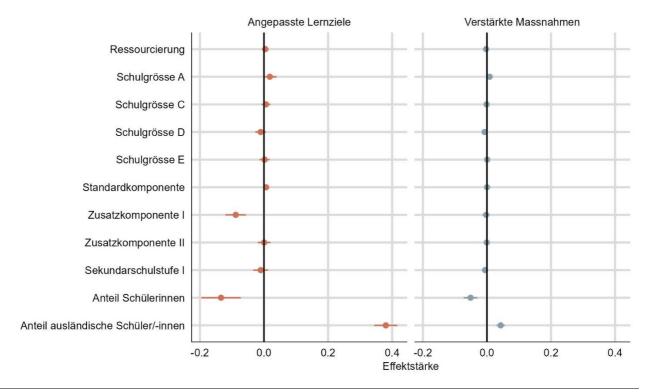
Quelle: BKS (2020a), STAAG (2020a, 2021a, 2022a, 2023a); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU. Legende: Für die Schulgrössenkategorie A gibt es keine Sonderklassen.

Abgesehen davon, dass die Streuung bei den Schulen hinsichtlich der Schüler/-innen in Sonderklassen gross ist, sind keine Tendenzen oder Streuungseffekte feststellbar. Beim untersten Terzil auf der Sekundarstufe sind nur ab Schulgrössenkategorie E, Schüler/-innen in Sonderklassen.

I Effektstärken

Die folgende Darstellung zeigt die Ergebnisse der linearen Regression auf den Anteil Schüler/-innen mit besonderen Fördermassnahmen.

D 3.24: Effektstärken Anteil Schüler/-innen mit besonderen Fördermassnahmen



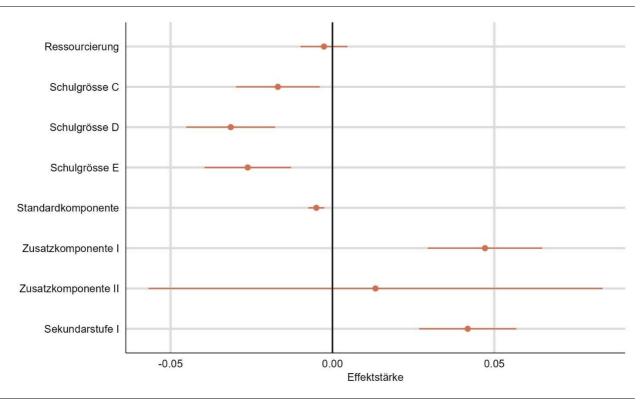
Quelle: BKS (2020a), STAAG (2020a, 2021a, 2022a, 2023a); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU Legende: Referenzwerte kategorialer Variablen: Vor der Ressourcierung, Schulgrösse B. Die Konstante ist bei beiden Modellen 0,0. Sie wird aus Darstellungsgründen nicht abgebildet.

Lesehilfe: Belässt man alle erklärenden Variablen gleich, ändert jedoch die Variable Ressourcierung von «Vor der Ressourcierung» auf «Nach der Ressourcierung», so steigt der Anteil Schüler/-innen mit angepassten Lernzielen in der Realschule um 0,8 Prozentpunkte. Dieser Effekt ist jedoch statistisch nicht signifikant.

Es wird erkennbar, dass die Ressourcierung keinen signifikanten Effekt auf die Messungen der ersten Variable des Indikators hatte.

In der folgenden Darstellung sind die Modellergebnisse abgebildet, welche den zweiten Indikator (Anteil Schüler/-innen in Sonderklassen) als abhängige Variable hatten.





Quelle: BKS (2020a), STAAG (2020a, 2021a, 2022a, 2023a); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Legende: Referenzwerte kategorialer Variablen: Vor der Ressourcierung, Schulgrösse B. Die Konstante ist 0,1. Sie wird aus Darstellungsgründen nicht abgebildet.

Landriff Dalination and and

Lesehilfe: Belässt man alle erklärenden Variablen gleich, ändert jedoch die Variable Ressourcierung von «Vor der Ressourcierung» auf «Nach der Ressourcierung», so sinkt der Anteil Schüler/-innen in Sonderklassen um 0,2 Prozentpunkte. Dieser Effekt ist jedoch statistisch nicht signifikant.

Auch für die zweite Variable ist statistisch kein signifikanter Effekt der Ressourcierung bemerkbar.

Demnach kann für beide Variablen der Zusammensetzung der Schüler/-innen kein Einfluss seit der Ressourcierung festgestellt werden.

3.3.5 Einsatz von Leitlinien

Die Ergebnisse aus den Gesprächen der schulischen Akteure und der Befragung der Schulleitungen geben Hinweise darauf, inwiefern Schulen Leitlinien einsetzen und welche Schwerpunkte sie damit verfolgen.

Die Frage, ob Leitlinien zum Einsatz der Ressourcen bestehen, hat die grosse Mehrheit der befragten Schulleitungen (80%) bejaht.¹⁶ Neun Prozent haben angegeben, dass an ihrer Schule keine Leitlinien bestehen. Bei weiteren neun Prozent sind die Leitlinien in

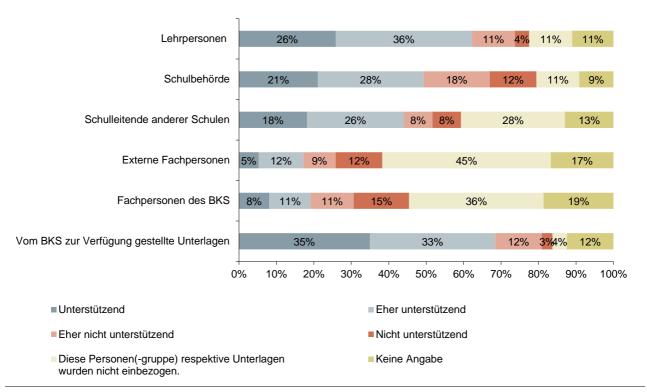
Gemäss der Schulaufsicht müssen alle Schulen über Leitlinien verfügen. Dies mit dem Ziel, dass mit der Ressourcierung auch eine p\u00e4dagogische Auseinandersetzung der Schulen angeregt wird.

Erarbeitung. Es existieren keine Unterschiede beim Antwortverhalten anhand der Schulgrösse oder Schulstufe.

Die Schulleitungen wurden zudem nach der Wichtigkeit dieser Leitlinien bei der Umsetzung der Pensen- und Ressourcenplanung an ihrer Schule befragt. Dabei beurteilt die grosse Mehrheit der Schulleitungen (87%) die Leitlinien als (eher) wichtig, während für elf Prozent diese (eher) unwichtig sind. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass in kleinen Schulen sowie in Schulen, welche nur Klassen der Sekundarstufe I führen, die Leitlinien eine etwas weniger wichtige Rolle bei der Umsetzung des Ressourceneinsatzes zu spielen scheinen, wobei auch bei diesen Schulen die Mehrheit der Schulleitungen diese als (eher) wichtig wahrnimmt.

Die Antworten der Schulleitungen auf die Frage, als wie unterstützend bestimmte Personen(-gruppen) respektive Unterlagen bei der Erarbeitung der Leitlinien waren, sind in Darstellung D 3.26 aufgeführt.

D 3.26: Unterstützende Personen(-gruppen) respektive Unterlagen bei der Erarbeitung der Leitlinien



Quelle: Darstellung Interface, basierend auf der Online-Befragung (n = 209). Die Frage wurde nur Schulleitungen gezeigt, welche angaben, dass Leitlinien existierten.

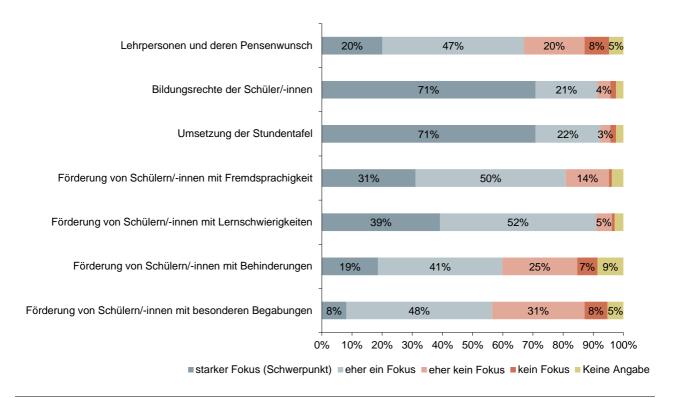
Legende: BKS = Departement Bildung, Kultur und Sport - Kanton Aargau.

In Bezug auf die Personen(-gruppen) zeigen die Ergebnisse, dass insbesondere die Lehrpersonen bei der Erarbeitung der Leitlinien als (eher) unterstützend (62%) erachtet werden. Rund die Hälfte der befragten Schulleitungen hat zudem angegeben, dass die Schulbehörde (eher) unterstützend war. Dieser Anteil ist in Bezug auf die Schulleitenden anderer Schulen (44%), die Fachpersonen des BKS (19%) und die externen Fachpersonen (17%) geringer, wobei hier zu beachten ist, dass diese Personengruppen von vielen Schulleitungen auch nicht einbezogen wurden. Auffallend ist, dass die vom BKS zur Verfügung gestellten Unterlagen hinsichtlich der Leitlinienerarbeitung wichtig sind. Etwa ein Drittel (68%) der befragten Schulleitungen beurteilen diese als (eher) unterstützend. Werden die

Ergebnisse differenziert nach Schulgrösse und -stufe betrachtet, so zeigt sich, dass in Schulen mit allen drei Zyklen der Anteil der Schulleitungen, welche bei der Leitlinienerarbeitung die Lehrpersonen, Schulleitenden anderer Schulen und die Schulbehörde nicht einbezogen haben, etwas höher ist.

Darstellung D 3.27 zeigt, auf welche Themen in den Leitlinien der Fokus gelegt wird.

D 3.27: Fokussierte Themen in den Leitlinien



Quelle: Darstellung Interface, basierend auf der Online-Befragung (n = 209). Die Frage wurde nur Schulleitungen gezeigt, welche angaben, dass Leitlinien existierten.

Es fällt auf, dass in den Leitlinien ein starker Fokus auf die Themen Bildungsrechte der Schüler/-innen (71%) und Umsetzung der Stundentafel (71%) gelegt wird. Auch die Förderung von Schülern/-innen mit Lernschwierigkeiten (39%) und von denjenigen mit Fremdsprachigkeit (31%) stellen bei relativ vielen Schulen Schwerpunktthemen in den Leitlinien dar. Unabhängig von Schulgrösse und -stufe stehen in allen Schulen in den Leitlinien bestimmte Themen im Vordergrund. Es zeigen sich jedoch einige Unterschiede darin, auf welche Themen fokussiert wird. So zeigt sich beispielsweise, dass bei Schulen mit Zyklus 3 die Förderung von Schülern/-innen mit Behinderungen und besonderen Begabungen weniger im Fokus steht als bei Schulen, an denen alle drei Zyklen oder nur Zyklus 1 und 2 vertreten sind. Die Förderung von Schülern/-innen mit Fremdsprachigkeit ist besonders bei grossen und sehr grossen Schulen stark im Fokus, während in kleineren Schulen in den Leitlinien etwas stärker auf die Förderung von Schülern/-innen mit Behinderungen und besonderen Begabungen fokussiert wird.

Die Schulleitenden wurden weiter gefragt, wie wichtig die Leitlinien zur Förderung von Schülern/-innen mit besonderen Bedürfnissen bei der Umsetzung der Ressourcenverteilung an ihrer Schule ist. Für alle Befragten sind die Leitlinien eine wichtige oder eher wichtige Grundlage für die Ressourcenverteilung. Es wird auch in den Gesprächen betont, dass die Leitlinien eine wichtige Grundlage bieten, wie Ressourcen im Grundsatz

gesprochen werden sowie unter welchen Bedingungen in einer Schule mehr Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Die Leitlinien tragen so zur Transparenz bei. Die Lehrpersonen sind denn auch gefordert, entsprechend zu argumentieren, wenn sie mehr Ressourcen benötigen. Eine Herausforderung gibt es allerdings bei einem Wechsel der Schulleitung. Da scheint es wichtig zu sein, die gewählten Fokusse neu auszuhandeln.

Den Schulleitungen, welche angegeben haben, keine Leitlinien zu haben (9%), wurden nach dem Grund dafür gefragt. Die Hälfte jener Schulleitungen hat angegeben, keine Leitlinien zu benötigen, weil sie von Fall zu Fall entscheiden. 35 Prozent planen, Leitlinien zu erarbeiten. Auch in den Gesprächen gab es Personen, die die Leitlinien ihrer Schule nicht kannten.

Für 85 Prozent der Schulleitungen sind die Leitlinien zur Förderung von Schülern/-innen mit besonderen Bedürfnissen bei der Umsetzung der Ressourcenverteilung an ihrer Schule (eher) wichtig. 13 Prozent erachten diese als (eher) unwichtig und 2 Prozent haben dazu keine Angabe gemacht. In Bezug auf dieses Ergebnis zeigen sich dabei keine nennenswerten Unterschiede je nach Schulgrösse und -stufe.

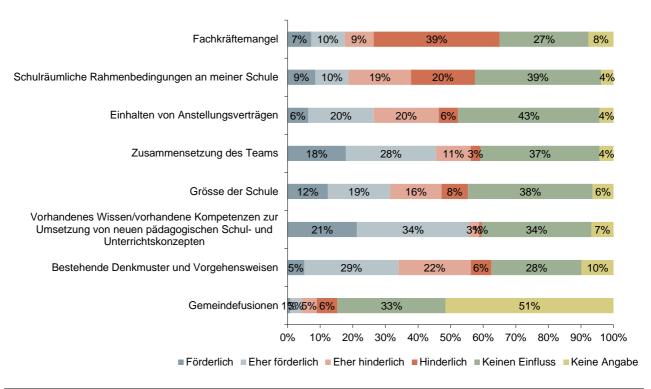
Es interessierte ausserdem, wie die Schulleitungen die Wirksamkeit des Ressourceneinsatzes gemäss definiertem Schwerpunkt in den Leitlinien überprüfen. Die Schulleitungen konnten dabei mehrere Optionen auswählen. Mit 77 Prozent wurden am häufigsten die Mitarbeiter/-innengespräche genannt. 40 Prozent überprüfen die Wirksamkeit des Ressourceneinsatzes anhand der Entwicklung der Leistungen der Schüler/-innen gemäss den Leistungschecks. Weniger relevant in Bezug auf die Überprüfung der Wirksamkeit scheinen der kantonale Orientierungsraster auf dem Schulportal (19%) sowie die Anzahl Schüler/-innen, die einer Sonderschule zugewiesen wurden (10%) zu sein. 9 Prozent der Schulleitungen haben zudem angegeben, dass in ihrer Schule keine Überprüfung stattfindet.

3.3.6 Hinderliche und förderliche Aspekte zur Nutzung des Gestaltungsraums

Auf die Frage, wie sich der pädagogische Gestaltungsraum an ihrer Schule durch die pauschale Ressourcierung insgesamt verändert hat, haben 63 Prozent der befragten Schulleitungen angegeben, dass dieser sich vergrössert hat. Bei 20 Prozent ist dieser gleichgeblieben und bei zwölf Prozent hat er sich verringert. Weitere fünf Prozent haben die Option «keine Angabe» ausgewählt.

Gemäss den Ergebnissen aus der Befragung der Schulleitenden sind 80 Prozent zufrieden mit der Möglichkeit zur Nutzung des Gestaltungsraums durch die Ressourcierung. Ein ebenso grosser Anteil der Schulleitungen schätzt insbesondere die mit dem Gestaltungsraum verbundene Verantwortungsübernahme. Alle Schulleitungen wurden in der Online-Befragung gebeten, verschiedene Aspekte zu beurteilen, inwiefern sie für die Nutzung des Gestaltungsraums förderlich waren.

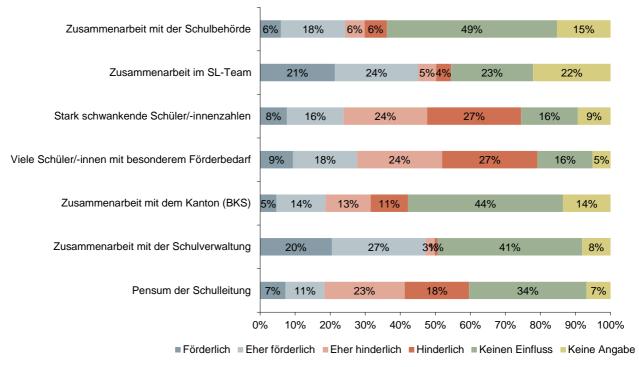
D 3.28: Beurteilung von Aspekten für die Nutzung des Gestaltungsraums (1/2)



Quelle: Darstellung Interface, basierend auf der Online-Befragung (n = 235).

Die Ergebnisse zeigen, dass der Fachkräftemangel für die Nutzung des Gestaltungsraums von nahezu 50 Prozent der Schulleitungen als (eher) hinderlich wahrgenommen wird. In den Gesprächen wird betont, dass mit adäquat ausgebildetem Personal auch die Ressourcen zielgerichteter eingesetzt werden könnten und dies mit der Qualität des Bildungsangebots direkt zusammenhänge. Als (eher) hinderlich werden von mehr als einem Viertel der Schulleitungen auch die schulräumlichen Rahmenbedingungen an der Schule (39%), bestehende Denkmuster und Vorgehensweisen (28%), das Einhalten von Anstellungsverträgen (26%) und die Grösse der Schule (26%) beurteilt. Etwa die Hälfte der befragten Schulleitungen erachtet die Zusammensetzung des Teams (46%) und vorhandenes Wissen/vorhandene Kompetenzen zur Umsetzung von neuen pädagogischen Schul- und Unterrichtskonzepten (55%) als (eher) förderlich für die Nutzung des Gestaltungsraums. In den Gesprächen wurde dargelegt, dass es auch eine Intention von Seiten des BKS war, dass mit der Ressourcierung eine pädagogische Auseinandersetzung in den Schulen erfolgt. Diese Befunde können einen Hinweis dazu liefern, dass dies an den Schulen auch umgesetzt wurde und die im Schulteam vorhandenen Kompetenzen genutzt wurden, um die Schule zu gestalten. Auch wird erwähnt, dass es zielführend ist, wenn in den Schulen der Ressourceneinsatz unter Einbezug von Klassenlehrpersonen und schulischen Heilpädagogen/-innen periodisch evaluiert wird. Dies ist ein relevanter Faktor für eine zielführende Umsetzung der Ressourcierung. Aus der Befragung der Berufspersonen an den Volksschulen im Kanton Aargau wird von über 60 Prozent der Schulischen Heilpädagogen/-innen berichtet, dass die Schulleitung ihr Fachwissen bei der Ressourcenzuteilung (eher) einbezieht (Di Maio et al. 2023). Im Hinblick auf die Räume wird in den Gesprächen zudem betont, dass diese dahingehend relevant sind, dass es möglich sein sollte, in kleinen Gruppen gut zu arbeiten. Die Gemeindefusionen scheinen in Bezug auf die Nutzung des Gestaltungsraums keine relevante Rolle zu spielen. Zu beachten gilt, dass bei allen genannten Aspekten der Anteil der Schulleitungen, die «keinen Einfluss» angegeben haben, relativ gross ist (zwischen 27% und 43%).

D 3.29: Beurteilung von Aspekten für die Nutzung des Gestaltungsraums (2/2)



Quelle: Darstellung Interface/PHLU, basierend auf der Online-Befragung (n = 235).

Auch hier sind die Anteile der Schulleitungen, die keinen Einfluss der entsprechenden Aspekte hinsichtlich der Nutzung des Gestaltungsraums wahrgenommen haben, relativ gross (bis zu 49%). Auffallend ist, dass etwa die Hälfte der Schulleitungen die stark schwankenden Schüler/-innenzahlen (51%) und die vielen Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf (51%) als (eher) hinderlich beurteilt. Der Anteil der Schulleitungen, die das Pensum der Schulleitung als (eher) hinderlich erachtet, liegt bei 41 Prozent. Als (eher) förderlich werden vor allem die Zusammenarbeit im SL-Team (45%) sowie die Zusammenarbeit mit der Schulverwaltung (47%) beurteilt.

3.3.7 Fazit und Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schulen den Gestaltungsraum in vielerlei Hinsicht nutzen und damit das erste Ziel der Ressourcierung (Vergrösserung des Gestaltungsraums) bereits erreicht werden konnte. Dabei ist gemäss dem Optimierungsmodell (vgl. Abschnitte 2.3.1 und 2.3.2) davon auszugehen, dass die Heterogenität an den Schulen zunimmt und weniger Muster festzustellen sind, wenn die Schulen ihr Angebot an den Gegebenheiten vor Ort und am Bedarf der Schüler/-innen ausrichten.

Im Hinblick auf die Abteilungsgrösse haben vor allem Schulen mit Primarstufe/Kindergarten diese verkleinert oder verringert und grössere Schulen haben diese vergrössert. Es wurde statistisch kein signifikanter Effekt der Ressourcierung auf die Veränderung der Abteilungsgrösse im Hinblick auf Schulgrösse oder die Komponenten festgestellt.

Beim Einsatz der Lehrpersonen zeigt sich, dass eine Zunahme an Lehrpersonen Regelklasse, Schulische Heilpädagogen/-innen und insbesondere an Assistenzpersonen in den meisten Schulen zu beobachten ist. Die Lehrpersonen Regelklasse wurden offenbar insbesondere vermehrt zu unterdurchschnittlichen Pensen angestellt, da dadurch wohl die Anzahl Vollzeitstellen steigt aber das durchschnittliche Pensum eher sinkt. Dies kann im Zusammenhang mit dem generellen Anstieg der Schüler/-innenzahlen erklärt werden. Bei Assistenzpersonen und schulischen Heilpädagogen/-innen wurden die Pensen gesamthaft aufgestockt (Zunahme Vollzeitstellen und Zunahme des durchschnittlichen Pensums). Auch diese ist zum einen Teil mit dem Anstieg der Schüler/-innenzahlen in Verbindung zu bringen. Der Befund, dass das Betreuungsverhältnis mit dem Anstieg der Schüler/innenzahlen und der Ressourcierung konstant bleibt, zeigt, dass die Schulen diese Veränderungen gut haben meistern können. Zudem ist es den Schulen offenbar trotz des Lehrpersonalmangels gelungen, zusätzliche Fachpersonen (SHP) zu gewinnen. Dies ist ein zentraler Befund, da das Professionswissen der Lehrpersonen, die Haltungen und Überzeugungen ein zentraler Faktor sind, um die Wirksamkeit von Unterricht zu beeinflussen (vgl. Abschnitt 1.4). Bei den Lehrpersonen Sonderklasse (deskriptiv) und Fachpersonen für Fördermassnahmen (deskriptiv und analytisch) wurden niedrigprozentige Stellen zusammengeschlossen (Abnahme Vollzeitstellen bei Zunahme des durchschnittlichen Pensums). Ob sich die konkreten Handlungen im Klassenzimmer zweifelsfrei anhand der getätigten Einteilung der Lehrpersonalkategorien beschreiben lassen, kann mit den zur Verfügung stehenden Daten nicht eruiert werden. Deshalb ist auch keine eindeutige Aussage dazu möglich, ob die Ressourcierung beispielsweise in eine eher separative oder integrative Umsetzungsform mündete (vgl. Abschnitt 1.5). Gemäss dem Bericht aus der Lehrpersonenbefragung (vgl. Di Maio et al. 2023) ist aber bekannt, dass beispielsweise Assistenzpersonen am häufigsten mit einzelnen Schülern/-innen im Klassensetting arbeiten. Etwas weniger häufig wird mit Gruppen von Schülern/-innen im Klassensetting, mit Gruppen von Schülern/-innen ausserhalb der Klasse sowie mit einzelnen Schülern/-innen ausserhalb der Klasse gearbeitet. Somit wird der Grossteil der Assistenzpersonen gemäss ihrem Aufgabenprofil in den Schulen eingesetzt. Welche Langzeitwirkung die Veränderungen beim Lehrpersonaleinsatz hat, ist allerdings unklar und ist weiter zu beobachten. Dazu wären zudem Angaben notwendig, die den konkreten Einsatz und die Arbeitsweise des Lehrpersonals im Unterricht und deren Wirkung genauer beschreiben können. Wie bereits weiter oben ausgeführt, wären dazu Fallstudien in unterschiedlichen Schulen ein zielführender Ansatz.

Auch eine Veränderung des Betreuungsverhältnisses kann ein Hinweis auf die Nutzung des Gestaltungsraums sein. Über alles gesehen, sind keine signifikanten Veränderungen aufgrund der Ressourcierung und im Hinblick auf die Komponenten und die Schulgrösse feststellbar. Bei genauerer Betrachtung der Daten und aufgrund der Befragung der Schulleitenden wird deutlich, dass Schulen sehr wohl Veränderungen vorgenommen haben. Dies wurde jedoch in beide Richtungen und in den Zyklen/Klassen sehr unterschiedlich gehandhabt, dass man annehmen kann, dass die Schulen auf diese Weise ihren Gestaltungsraum aufgrund des Bedarfs und der Möglichkeiten (gemäss der Zielsetzung) genutzt haben. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Komponenten dahingehend zweckmässig verteilt werden, als dass der Gestaltungsraum bedürfnisabhängig genutzt wird.

Der durchschnittliche Anteil der Schüler/-innen mit angepassten Lernzielen oder verstärkten Massnahmen in Regelklassen ist seit der Ressourcierung konstant. Auch die grosse Streuung zwischen den Schulen bei Schüler/-innen mit angepassten Lernzielen hat bislang keine Veränderung erfahren. Eine differenzierte Betrachtung zeigt, dass eine steigende Tendenz seit der Ressourcierung insbesondere bei Schulen mit einer höheren Gesamtkomponente sowie der Grösse E zu verzeichnen ist. Allerdings ist bei den Schülern/-innen in Sonderklassen eine leichte Abnahme auf der Sekundarstufe I festzustellen. Dies könnte ein Hinweis sein, dass Schulen ihre Abteilungsgrösse verändern oder Klassen reduzieren, was weiter zu beobachten wäre. Allerdings gibt es keinen statistisch signifikanten Effekt der Ressourcierung auf die Zusammensetzung der Schüler/-innen an den Schulen. Die Befürchtung der Behindertenverbände, dass diese Schüler/-innen aus Regelschulen verdrängt werden, kann aufgrund dieses Ergebnisses somit nicht bestätigt werden. Dies kann aber auch damit zusammenhängen, dass im Kanton Aargau die Anzahl Sonderschulplätze

limitiert ist und somit neu abgeklärte Schüler/-innen mit verstärkten Massnahmen zukünftig vermehrt in der Regelschule beschult werden (müssen). Der Anteil an Schülern/-innen an Sonderschulen ist im Kanton Aargau im schweizweiten Vergleich überdurchschnittlich hoch und soll nicht weiter steigen. Ob eine adäquate Förderung dieser Schüler/-innen in der Regel- und Sonderschule gelingt, kann mit den vorhandenen Daten nicht festgestellt werden. Aus den Gesprächen mit den schulischen Akteursgruppen gibt es Hinweise, dass an gewissen Schulen die integrative Beschulung in der Regelschule als grosse Herausforderung beschrieben wird. Auch hierzu wären detailliertere (qualitative) Angaben notwendig, um die Qualität der Förderung von Schülern/-innen zu beschreiben und zu beurteilen.

Wie die Schulen ihren Gestaltungsraum nutzen, kann schliesslich auch an den Leitlinien festgestellt werden. Sie sind eine wichtige Grundlage für die Schulen bei der Pensen- und Ressourcenplanung. Bei der Erstellung der Leitlinien waren die Unterlagen des BKS sowie der Einbezug der Lehrpersonen für eine Mehrheit der Schulleitungen wichtig. Die Schwerpunkte der Schulen innerhalb der Leitlinien sind klar auf die Umsetzung der Stundentafel sowie die Erfüllung der Bildungsrechte der Schüler/-innen ausgerichtet. Der Fokus war zudem häufiger auf die Förderung von Schülern/-innen mit Fremdsprachigkeit (insbesondere grosse Schulen) und Lernschwierigkeiten gesetzt, denn auf die Förderung von Schülern/-innen mit Behinderungen oder besonderen Begabungen (beide Fokusse häufiger bei kleinen Schulen).

Schliesslich wurden förderliche, respektive hinderliche Faktoren bei der Nutzung des Gestaltungsraums herausgearbeitet. Auch hier ist eine grosse Heterogenität feststellbar, nämlich dahingehend, dass ein Grossteil der Schulleitenden von eher wenig Einfluss auf bestimmte Faktoren durch die Ressourcierung berichteten. Am häufigsten wurden der aktuelle Fachkräftemangel sowie schulräumliche Rahmenbedingungen oder bestehende Denkmuster und Vorgehensweisen an den Schulen als hinderliche Faktoren beschrieben. Förderlich waren im Gegenzug das vorhandene Wissen und die Kompetenzen zur Umsetzung von neuen pädagogischen Schul- und Unterrichtskonzepten sowie die Zusammensetzung des Teams. Dies ist ein Hinweis, dass Schulen das ihnen zur Verfügung stehende, fachliche Know-how nutzen und die Ressourcierung anhand pädagogischer Überlegungen umsetzen.

Die Fragen lassen sich deshalb wie folgt beantworten.

N1: Wie nutzen die Schulen den Gestaltungsraum (Abteilungsgrösse, Lehrpersonalkategorie, Betreuungsverhältnis, Zusammensetzung Schüler/-innen, Organisation der besonderen Förderung)?

Bei der Abteilungsgrösse gibt es Veränderungen in beide Richtungen. Die einen Schulen haben grössere Abteilungen geschaffen und andere kleinere. Im Durchschnitt wurden keine Veränderungen vorgenommen. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass ein kleiner Effekt bei der Schulgrösse auszumachen ist. Grössere Schulen haben seit der Ressourcierung ihre durchschnittliche Abteilungsgrösse erhöht. Beim Lehrpersonaleinsatz ist festzustellen, dass die Schulen mehr Lehrpersonen Regelklasse, Schulische Heilpädagogen/innen sowie Assistenzpersonen angestellt haben. Bei den beiden letzteren wurden zudem die Pensen aufgestockt. Bei den Lehrpersonen Sonderklasse ist eher eine Abnahme zu verzeichnen.

N2: Wie entwickelt sich die Zahl der Schüler/-innen mit besonderen Fördermassnahmen (pro Schulträger und Jahr)?

Die Ergebnisse zeigen, dass der Anteil der Schüler/-innen mit angepassten Lernzielen oder verstärkten Massnahmen in den Klassen der Regelschule tendenziell steigen. Schüler/-innen mit angepassten Lernzielen machen dabei durchschnittlich zwischen 2,5 und 5

Prozent der Schüler/-innen aus. Schüler/-innen mit verstärkten Massnahmen bewegen sich zwischen einem und 2,5 Prozent. Der Anteil Schüler/-innen in Sonderklassen nimmt seit der Ressourcierung tendenziell ab. Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass dies insbesondere auf der Sekundarstufe I erfolgte.

N3: Sind Veränderungen hinsichtlich des Betreuungsverhältnisses feststellbar? Falls ja: Welche? Gibt es einen Anstieg an Förderlehrpersonen auf verschiedenen Stufen/Zyklen/Abteilungen?

Das Betreuungsverhältnis hat sich seit der Ressourcierung wenig verändert. Zudem konnte kein statistisch signifikanter Effekt aufgrund der Ressourcierung isoliert werden. Die Befragung zeigt allerdings, dass Schulen den Gestaltungsraum nutzen, um mehr Halbklassenunterricht oder Teamteaching einzuführen oder dies nicht (mehr) zu tun. Veränderungen beim Einsatz von Förderlehrpersonen zeigen kein Muster im Hinblick auf Stufen/Zyklen oder bestimmte Abteilungen.

N4: Welche Schwerpunkte setzen die Schulen hinsichtlich der Förderung (Fremdsprachigkeit, besondere Bedürfnisse)? Gibt es Unterschiede nach Grösse der Schulen? Die grosse Mehrheit der Schule setzt den Fokus im Hinblick auf die Förderung auf Schüler/-innen mit Fremdsprachigkeit oder Lernschwierigkeiten. Die Fremdsprachigkeit steht vor allem an grossen und sehr grossen Schulen stärker im Vordergrund. Der Schwerpunkt auf Schüler/-innen mit Behinderungen und besonderen Begabungen ist bei kleineren Schulen in den Leitlinien häufiger akzentuiert. Im Gegenzug ist insbesondere bei Schulen mit Zyklus 3 dieser Bereich weniger stark vertreten.

3.4 Kategorisierung

In diesem Abschnitt werden die folgenden Fragen beantwortet.

- K1: Wie verändert sich die Inanspruchnahme der SPD-Erstabklärungen?
- K2: Ändern sich die Kategorien der Behinderungs- oder schweren Beeinträchtigungsarten bei der Beurteilung durch den SPD? Ändert sich die Anzahl? Gibt es Verschiebungen?
- K3: Nutzen die Schulen die behinderungsspezifische Beratung bei kognitiver Beeinträchtigung? Falls nein, weshalb nicht?

Die Datengrundlagen zur Beantwortung der Fragen stammen hauptsächlich sowohl aus den Angaben des BKS und des SPD. Zudem gibt es aus der Befragung der Schulleitenden sowie der Gespräche mit den schulischen Akteursgruppen weitere Erkenntnisse zur Beurteilung der Kategorisierung.

3.4.1 Allgemeine Entwicklung

Gemäss der Befragung der Schulleitungen, hat die Mehrheit (55%) angegeben, keine Veränderung hinsichtlich der Etikettierung der Schüler/-innen festzustellen. Acht Prozent nehmen eine stärkere und 13 Prozent eine schwächere Etikettierung von Schülern/-innen an ihrer Schule wahr. Die übrigen Schulleitungen konnten sich zu dieser Frage nicht äussern. Dem gegenüber steht der Befund, dass der Anteil Schüler/-innen mit angepassten Lernzielen oder verstärkten Massnahmen in den Regelschulklassen tendenziell steigt (vgl. N2), was auf eine stärkere Etikettierung hinweisen könnte. Dasselbe gilt für die Anzahl an Erstabklärungen, die nachfolgend aufgegriffen wird.

3.4.2 Anzahl Erstabklärungen

Aufgrund einer neuen Datenerfassung des SPD kann hierausschliesslich die Anzahl Erstabklärungen analysiert werden. Diese haben sich wie folgt entwickelt:

- Schuljahr 2019/20 = 476
- Schuljahr 2020/21 = 544
- Schuljahr 2021/22 = 504
- Schuljahr 2022/23 = 610

Die Daten zeigen, dass eine Zunahme zu verzeichnen ist, und zwar insbesondere vom Schuljahr 2021/22 haben die Erstabklärungen um gut 100 Fälle auf das Schuljahr 2022/23 zugenommen. Um welche Art von Fällen es sich hierbei handelt, lässt sich aus den Daten nicht eruieren. Dazu müssten detailliertere Angaben zu den Erstabklärungen erhoben werden.

3.4.3 Nutzung der behinderungsspezifischen Beratung

Auf die Frage, ob die behinderungsspezifische Beratung bei kognitiver Beeinträchtigung (BBK) genutzt wird, haben die Schulleitungen sehr heterogen geantwortet. Während 57 Prozent angegeben haben, die BBK zu nutzen, haben 34 Prozent die Frage mit nein beantwortet und weitere neun Prozent haben keine Angabe gemacht. Die BBK wird am häufigsten von sehr grossen Schulen und am wenigsten von mittelgrossen Schulen in Anspruch genommen. Zudem nutzen Schulen mit nur Zyklus 3 die BBK deutlich weniger häufig als Schulen, an denen Zyklus 1 und 2 oder alle drei Zyklen vertreten sind.

Denjenigen Schulleitungen, die diese Beratung nicht in Anspruch genommen haben, wurde darüber hinaus die Frage gestellt, weshalb sie diese nicht nutzen. Sie konnten dabei mehrere Gründe angeben. 65 Prozent der Schulleitungen haben dabei angegeben, genügend eigene Fachpersonen an ihrer Schule zu haben. 64 Prozent haben keine Schüler/innen mit kognitiven Beeinträchtigungen. 56 Prozent haben zudem angegeben, das Angebot nicht zu kennen. Von 19 Prozent wurden weitere Gründe genannt (z.B. zeitaufwändig, Beratungen wenig praxisorientiert).

Aus den Gesprächen können weitere Hinweise gewonnen werden, wie die Schulen mit Schülern/-innen mit besonderem Förderbedarf umgehen. Es wird berichtet, dass vor allem die Haltung von Seiten der Schulleitung und der Lehrpersonen zentral ist (Offenheit gegenüber integrativer Förderung), um zu beurteilen, wie gut die Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf unterstützt werden. Zudem wird festgestellt, dass das Wissen und der Informationsstand bei den Schulleitungen im Hinblick auf die besondere Förderung an den Schulen sehr unterschiedlich sind. Gleichzeitig wird in den Gesprächen erläutert, dass die Rahmenbedingungen an den Regelschulen für die Förderung weniger elaboriert seien wie an den Sonderschulen (Material, Einhaltung des Lehrplans, Kompetenzen der schulischen Heilpädagogen/-innen usw.). Seitens der interviewten Schulleitenden von Sonderschulen im Kanton Aargau wurde bedauert, dass sie bei der Ausgestaltung der Ressourcierung ihre pädagogische und organisatorische Expertise mit einer zielorientierten Verteilung pauschalierter Ressourcensysteme zu wenig einbringen konnten. Eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Regelschule und Sonderschule in Bezug auf dieses Know-how könnte für die Schulen auf dem Weg zu einem pädagogisch wirksamen Ressourceneinsatz einen Mehrwert darstellen. Ziel dabei wäre, dass mehr Fachwissen der Sonderschulen in die integrative Arbeit an den Regelschulen einfliesst. So könnte beispielsweise eine Systematisierung bei der Beurteilung gemeinsam erarbeitet werden. Dies würde auch dem von einem Grossteil (knapp 90%) der Schulischen Heilpädagogen/-innen geäusserten Bedürfnis, ihr Wissen im Bereich der Sonderpädagogik vertiefen zu wollen, entgegenkommen (vgl. Di Maio et al. 2023).

3.4.4 Fazit und Diskussion

Gemäss der Diskussion hinsichtlich der Kategorisierung von Schülern/-innen, wird mit der Ressourcierung die individuumsbezogene Abklärung nicht gänzlich abgeschafft. Gleichwohl wird die Abklärung ausschliesslich dazu genutzt, Hinweise zur spezifischen Förderung und den sonderpädagogischen Bedarf zu erhalten. Die Zunahme der SPD-Erstabklärungen seit dem Schuljahr 2022/23 deuten darauf hin, dass die Schulen von diesem Angebot vermehrt Gebrauch machen und sich Unterstützung beim SPD im Hinblick auf die Bildungs- und Entwicklungsziele von Schülern/-innen mit potenziellem verstärktem sonderpädagogischen Förderbedarf einholen. Aufgrund des Fachkräftemangels könnte es auch sein, dass fehlende schulische Heilpädagogen/-innen in den Schulen zu mehr Erstabklärungen beim SPD führen. Inwiefern dadurch die Kategorisierung verändert wurde, lässt sich damit nicht schlüssig beantworten. Die Reduktion der Dossierführung beim SPD für Schüler/-innen mit einer Behinderung, die eine Regelschule besuchen, ist allerdings ein Indiz dafür, dass diese Kategorisierung von fachlicher Seite abgenommen hat - der Anstieg an SPD-Erstabklärungen auf verstärkte Massnahmen hingegen spricht eher für eine Zunahme. Die Ergebnisse aus der Befragung der Schulleitungen legen zudem nahe, dass sich die Kategorisierung von Schülern/-innen in den meisten Schulen nicht verändert und ein geringer Teil eine schwächere Etikettierung seit der Ressourcierung festgestellt hat. Dies kann als Tendenz in eine positive Richtung gedeutet werden, da der Anteil der Schulleitungen, die von einer stärkeren Etikettierung berichten sehr gering ausfällt. Gleichwohl bleibt offen, wie stark die Kategorisierung und Etikettierung an den Schulen insgesamt vorhanden ist und ob «keine» Veränderung positiv gewertet werden kann.

Bei der behinderungsspezifischen Beratung bei kognitiver Beeinträchtigung besteht noch Potenzial. Zwar wird sie schon rege genutzt, trotzdem gibt es Schulen, welche dieses Angebot noch nicht kennen. Andere Schulen stützen sich vermehrt auf interne Fachpersonen und nehmen diese Beratung deshalb nicht in Anspruch. Der aus der Lehrpersonalbefragung von den Schulischen Heilpädagogen/-innen geäusserte Bedarf nach Wissenserweiterung im Bereich Sonderpädagogik ist ein starker Hinweis darauf, dass das Wissen der Sonderschulen noch stärker für die Regelschulen genutzt werden sollte. Eine Unterstützung der Regelschulen beim Umgang mit Schülern/-innen mit einem besonderen Förderbedarf ist somit angezeigt und würde gemäss Angebot-Nutzungs-Modell auch die Werthaltungen, Einstellungen und das Professionswissen der Lehrpersonen stärken. Die Professionalisierung der schulischen Akteure sind eine zentrale Voraussetzung für wirksamen Unterricht (vgl. Abschnitt 1.4) und ein zentraler Faktor beim Gelingen des Optimierungsmodells als Steuerungsmodell von Schule. Die geplante Ausweitung der Beratungsangebote wird zudem einen wichtigen Beitrag dazu leisten und unterstützt auch die Erreichung von Ziel 2 (Optimierung der Plan- und Steuerbarkeit) der Ressourcierung. Dabei ist darauf zu achten, dass die Schulleitungen als zentrale Akteure und Verantwortungsträger bei der Umsetzung der Ressourcierung über diese Angebote adäquat informiert werden sowie Anreize geschaffen werden, um diese Angebote auch zu nutzen.

Obwohl durch die pauschalierte Ressourcenkontingente der administrative Aufwand reduziert wird (vgl. Abschnitt 3.2.3) deutet der Anstieg der Erstabklärungen und die Inanspruchnahme der behinderungsspezifischen Beratung auf eine Zunahme des administrativen Aufwands (Ziel 3 der Ressourcierung) hin.

K1: Wie verändert sich die Inanspruchnahme der SPD-Erstabklärungen?

Während im ersten Jahr nach der Einführung der Ressourcierung wenig Veränderung bei der Inanspruchnahme zu verzeichnen ist, ist seit dem Schuljahr 2022/23 eine Zunahme der Inanspruchnahme festzustellen. Dabei werden Erstabklärungen erst vollzogen, wenn in einer Vorbesprechung der Verdacht auf eine Behinderung/Beeinträchtigung erhärtet wird.

K2: Ändern sich die Kategorien der Behinderungs- oder schweren Beeinträchtigungsarten bei der Beurteilung durch den SPD? Ändert sich die Anzahl? Gibt es Verschiebungen?

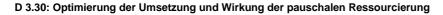
Diese Frage kann nicht beantwortet werden, weil der SPD keine Daten mehr diesbezüglich sammelt, da Schüler/-innen mit Behinderungen oder schweren Beeinträchtigungen in der Regelschule nicht mehr automatisch durch den SPD erfasst werden. Wenn diesbezüglich Aussagen gemacht werden können sollten, müssten spezifische Daten dazu erhoben werden.

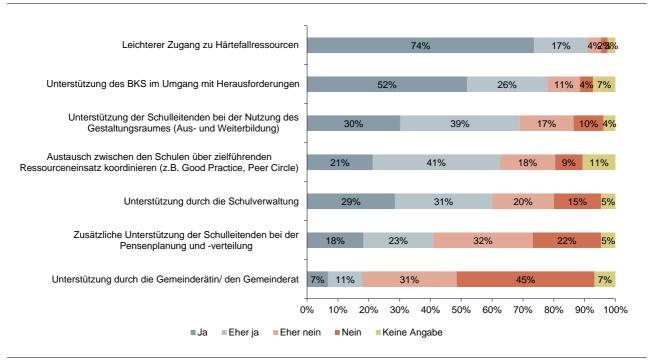
K3: Nutzen die Schulen die behinderungsspezifische Beratung bei kognitiver Beeinträchtigung? Falls nein, weshalb nicht?

Gut die Hälfte der Schulleitungen nutzt die behinderungsspezifische Beratung bei kognitiver Beeinträchtigung. Dabei nutzen sehr grosse Schulen mit Zyklus 1 und 2 diese Beratung häufiger als mittelgrosse Schulen. Gründe für eine Nichtnutzung liegen vor allem darin, keine Schüler/-innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung zu beschulen oder über eigene, geeignete Fachpersonen innerhalb des Schulpersonals zu verfügen. Offenbar gibt es allerdings auch einen beträchtlichen Teil von Schulleitungen, die das Angebot der behinderungsspezifischen Beratung nicht kennt.

3.5 Verbesserungsmöglichkeiten

Eine weitere Frage an die Schulleitungen lautete, wie aus ihrer Sicht die Umsetzung der Ressourcierung optimiert werden kann, um eine bessere Wirkung zu erzielen. Sie konnten diesbezüglich verschiedene Aussagen beurteilen (Darstellung D 3.30).





Quelle: Darstellung Interface, basierend auf der Online-Befragung (n = 235).

Gemäss den befragten Schulleitungen besteht bezüglich einiger Aspekte Optimierungspotenzial. Dies betrifft insbesondere einen leichteren Zugang zu Härtefallressourcen (91% ja oder eher ja), die Unterstützung des BKS im Umgang mit Herausforderungen (78% ja oder eher ja) sowie die Unterstützung der Schulleitenden bei der Nutzung des Gestaltungsraumes durch Aus- und Weiterbildung (69% ja oder eher ja). In den Gesprächen wird dies

so erläutert, dass die Ressourcenzuteilung eine herausfordernde Arbeit ist und neue Schulleitende einerseits in ihrer Ausbildung darauf vorbereitet werden sollten und andererseits ein Beratungsangebot für neue Schulleitungen zur Verfügung gestellt werden könnte. Gemäss etwas mehr als der Hälfte der Schulleitungen könnte zudem die Koordination des Austauschs zwischen den Schulen über zielführenden Ressourceneinsatz (62% ja oder eher ja) und die Unterstützung durch die Schulverwaltung (60% ja oder eher ja) optimiert werden. In den Gesprächen wird ausgeführt, dass es beispielsweise kaum Instrumente zur Verwaltung von grossen Beträgen gibt und so keine Informationen über Zuteilungsentscheide systematisch gesammelt werden können. Es sei schade, dass jede Schule etwas Eigenes erarbeitet. Etwas weniger Optimierungsbedarf sehen die Schulleitungen hinsichtlich zusätzlicher Unterstützung bei der Pensenplanung und -verteilung (54% nein oder eher nein) und der Unterstützung durch die Gemeinderätin/den Gemeinderat (76% nein oder eher nein).

1	1	1	1	1	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	
1	•	•	1	•	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_
1	•	•	•	•	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_
1	•	•	•	•	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_
1	•	•	•	•	1																			
	1	•	1	•	1	4	4.	Εı	a	eb	n	is:	se	V	Vii	rk	ur	1a	er	1				
		1	•	•	1				9					_				- 3		_				
			1	•	1	_			_		_	_			_		_	_		_	_	_		
	I	I	I	1	1		m	F	olg	ge	nd	er) V	ve	rd	en	d	ie	Ve	erā	an	de	! —	
	I	I		I	1	ľ	'ur	าต	en	S	eit	t d	er	R	es	SC	ou	rci	ier	'ur	าต	aı	uf	
	I	I	I	I	I			_													_		lg,	
	I		I		I							_				-			•					
	I	I	I	I	I	,	50	nc	lei	rs(ch	ulı	un	g,	Z	uti	rie	de	n	ne	it)	da	ar-	•
	I	I	I	I	I	(ge	leg	gt.															
	I	I	I	I	I																			
	I																							
	I																							
	I	I		I	I																			
	I	I	I	I	I																			
	I		I																					
	I	I	-	I	I																			
_	I	-	I	-	I .	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_						
	I	I	I .	I	_	I	I	I	I	I	I] -	I	I	I	I	I	•	1	1				/
_	1	I	_	I	1	I	I	I	I	I	-	I	I	I	I	I	I	I	1	1		/	/	/
I					I															1				1

4.1 Bildungserfolg

In diesem Abschnitt werden die folgenden Fragestellungen beantwortet.

- B1: Gibt es Unterschiede zwischen den Schulen im Hinblick auf die Anschlusslösungen? Verändert sich der Befund, dass Schüler/-innen der Realschule Anschlussmöglichkeiten mit höherem Anforderungsniveau als Schüler/-innen der Kleinklasse wählen? Wie ist das Verhältnis zwischen Schüler/-innen mit/ohne Anschlusslösung?
- B2: Kann das Bildungsniveau mit der Ressourcierung (unter Berücksichtigung der Einführung des neuen Lehrplans) in allen Schulen gehalten werden (gemessen anhand Check-Ergebnisse, Übertrittsquoten und Niveau der Anschlusslösungen)?
- B3: Welche Effekte zeigen sich hinsichtlich der Förderung in den Checkergebnissen?

Die Datengrundlagen zur Beantwortung dieser Fragen stammen ausschliesslich aus den Daten des BKS.

4.1.1 Übertrittsquoten

Die Indikatoren der Übertrittsquoten geben an, welcher Anteil von Schülern/-innen pro Schule nach der Primarschulstufe in eine Real-, Sekundar-, oder Bezirksschule besuchen.

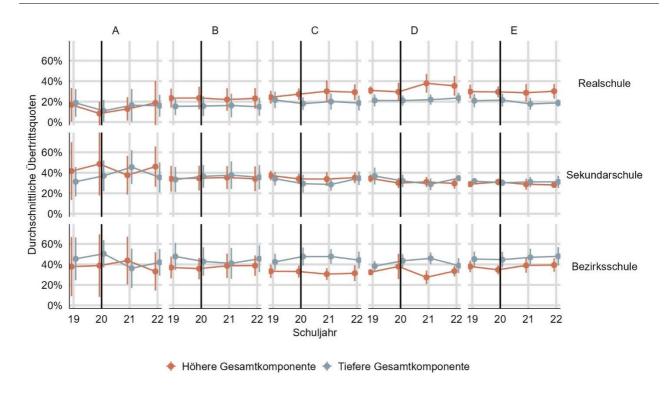
I Allgemeine Entwicklung

Gesamthaft ist seit der Ressourcierung keine Entwicklung erkennbar. 23 Prozent der Schüler/innen gingen jedes Schuljahr nach der Primarschulstufe in eine Realschule. 34 Prozent der Schüler/-innen besuchten eine Sekundarschule. 40 Prozent besuchten eine Bezirksschule. Diese Anteilswerte sind über die Schuljahre hinweg konstant.¹⁷

¹⁷ Rund drei Prozent der Schüler/-innen werden pro Jahr nicht mehr im System geführt.

Vergleichsebenen Im Folgenden werden die Übertrittsquoten nach den Vergleichsebenen dargestellt.

D 4.1: Übertrittsquoten nach Vergleichsebenen



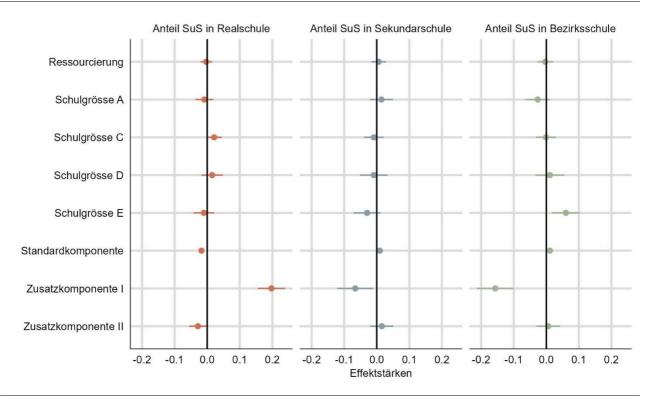
Quelle: BKS (2020a), STAAG (2020c, 2021c, 2022c, 2023c), Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Auch die Unterscheidung nach Vergleichsebene zeigt keine tendenzielle Entwicklung seit der Ressourcierung. Die Übertrittsquoten sind für alle Schulgrössen und Höhen der Gesamtkomponenten im Durchschnitt gleich. Auch zeigt sich keine Veränderung in der Streuung dieser Anteilswerte.

I Effektstärken

In der folgenden Darstellung sind die Ergebnisse von drei Regressionen abgebildet. Diese haben jeweils die Übertrittsquoten in die drei Schultypen der Sekundarschulstufe I als abhängige Variable.

D 4.2: Effektstärken Übertrittsquoten



Quelle: BKS (2020a), STAAG (2020c, 2021c, 2022c, 2023c); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Legende: Referenzwerte kategorialer Variablen: Vor der Ressourcierung, Schulgrösse B. Die Konstante ist 0,2 für die Übertrittsquote in die Realschule, 0,3 für die Sekundarschule und 0,4 für die Übertrittsquote in die Bezirksschule. Sie wird aus Darstellungsgründen nicht abgebildet.

Lesehilfe: Belässt man alle erklärenden Variablen gleich, ändert jedoch die Variable Ressourcierung von «Vor der Ressourcierung» auf «Nach der Ressourcierung», so steigt die Übertrittquote in die Sekundarschule um 0,7 Prozentpunkte. Dieser Effekt ist jedoch statistisch nicht signifikant.

Wie ersichtlich ist, zeigt sich statistisch kein signifikanter Effekt der Ressourcierung auf die Übertrittsquoten.

4.1.2 Anschlusslösungen

Die Indikatoren der Anschlusslösungen werden anhand von fünf verschiedenen Kategorien dargestellt:

- Mittelschule
- Berufliche Grundbildung
- Brückenangebot/Zwischenlösung
- Andere Anschlusslösung
- Ohne Anschlusslösung

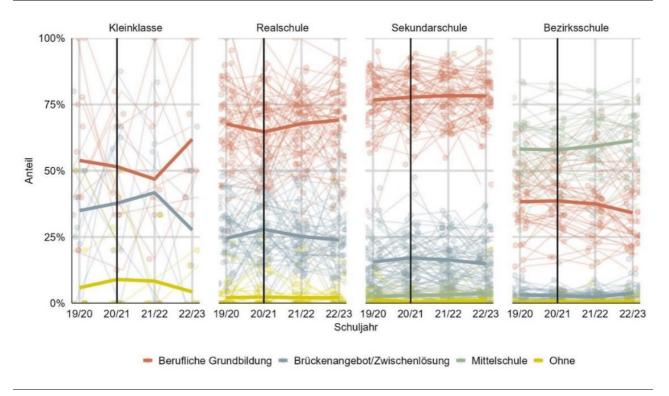
Im Anhang (vgl. Anhang A 6) ist die genaue Kodifizierung beschrieben. Schüler/-innen werden nach Kleinklassen, Realschulen (inkl. Berufswahljahr und Werkjahr),

Sekundarschulen und Bezirksschulen unterschieden. Anhand dieser Kategorisierung werden die relativen Anteile pro Anschlusslösung berechnet.

Allgemeine Entwicklung

In der folgenden Darstellung ist die Entwicklung der Anschlusslösung nach vier Sekundarstufen ersichtlich.

D 4.3: Kantonale Entwicklung der Anschlusslösungen



Quelle: STAAG (2020d, 2021d, 2022d, 2023d), Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Bei Schülern/-innen in Kleinklassen zeigen sich relevante Veränderungen. So nehmen die Anschlusslösungen in der beruflichen Grundbildung seit dem letzten Schuljahr markant zu. Im Gegenzug nehmen die Anschlüsse bei den Brückenangeboten/Zwischenlösungen sowie keine Anschlusslösung ab. Aufgrund der geringen Fallzahl kann hier jedoch nicht zweifelsfrei von einem Trend gesprochen werden. Auch bei der Realschule ist ein tendenzieller Anstieg der Anschlusslösung in der beruflichen Grundbildung feststellbar. Während in der Sekundarschule keine Veränderungen zu verzeichnen ist, gibt es bei der Bezirksschule tendenziell eine Erhöhung der Mittelschulquote zu Ungunsten der beruflichen Grundbildung.

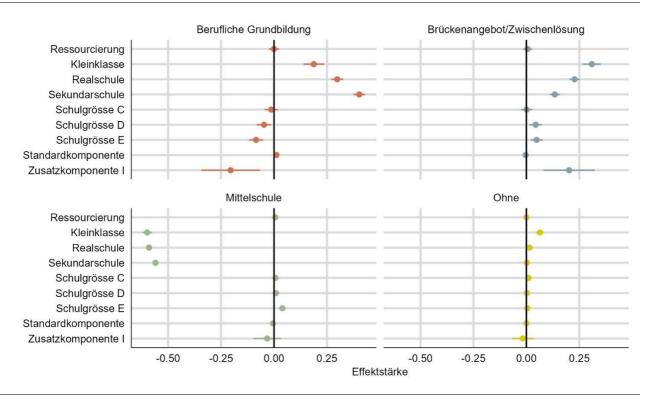
I Vergleichsebenen

Anhand der Vergleichsebenen sind keine Unterschiede in den Entwicklungen der Anschlusslösungsquoten feststellbar. Die entsprechenden Grafiken befinden sich im Anhang (vgl. Anhang A 6).

Effektstärken

Im Folgenden werden vier Regressionsmodelle aufgestellt. Dabei dienen die Anteile von Schülern/-innen mit Anschlusslösungen berufliche Grundbildung, Brückenangebot/Zwischenlösung, Mittelschule und ohne Anschlusslösung je als abhängige Variable.

D 4.4: Effektstärken für Anschlusslösung



Quelle: BKS (2020a), STAAG (2020d, 2021d, 2022d, 2023d); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU Legende: Referenzwerte kategorialer Variablen: Vor der Ressourcierung, Schulgrösse B, Schultyp Bezirksschule. Die Konstante ist 0,6 (Mittelschule), 0,4 (Berufliche Grundbildung), -0,0 (Brückenangebot/Zwischenlösung) und 0,0 (Ohne). Sie wird aus Darstellungsgründen nicht abgebildet.

Lesehilfe: Belässt man alle erklärenden Variablen gleich, ändert jedoch die Variable Ressourcierung von «Vor der Ressourcierung» auf «Nach der Ressourcierung», so steigt die Übertrittquote in die Mittelschule um 0,6 Prozentpunkte. Dieser Effekt ist jedoch statistisch nicht signifikant.

Es ist erkennbar, dass die Ressourcierung statistisch keinen signifikanten Effekt auf die Anteile an Anschlusslösungen hatte. Vielmehr zeigt die Darstellung, dass der Schultyp (Kleinklasse, Realschule, Sekundarschule, Bezirksschule als Referenz) relevant ist, welche Anschlusslösung die Schüler/-innen anstreben (signifikanter Effekt).

4.1.3 Checkergebnisse

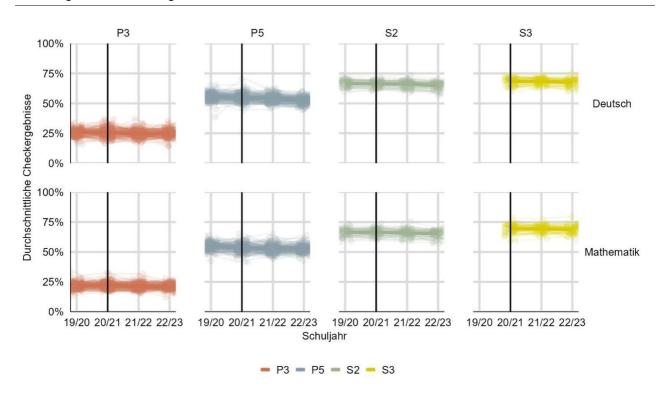
Als nächster Indikator für den Bildungserfolg werden die Checkergebnisse analysiert. Die Checkergebnisse werden pro Schule und Check (P3, P5, S2, S3) gemittelt. Es liegen keine Individualdaten vor (vgl. Abschnitt 2.5.2).

Zudem ist zu beachten, dass der Check P3 jeweils im September stattfindet und die Checks P5, S2 und S3 zwischen Februar und Mai. Zum besseren Verständnis wurden die Checks jeweils dem Schuljahr zugeordnet. Im Schuljahr 2019/2020 fand aufgrund der Corona-Pandemie kein Check S3 statt. Der Check P5 wurde erst im August durchgeführt. Er wurde jedoch dem Schuljahr 2019/20 zugeordnet.

I Allgemeine Entwicklung

In der folgenden Darstellung sind die Durchschnittswerte der Schulen der Checks in Deutsch und Mathematik dargestellt. Die dickere Linie stellt den Durchschnittswert aller Schulen dar.

D 4.5: Allgemeine Entwicklung Checks



Quelle: IBE (2020, 2021, 2022, 2023); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

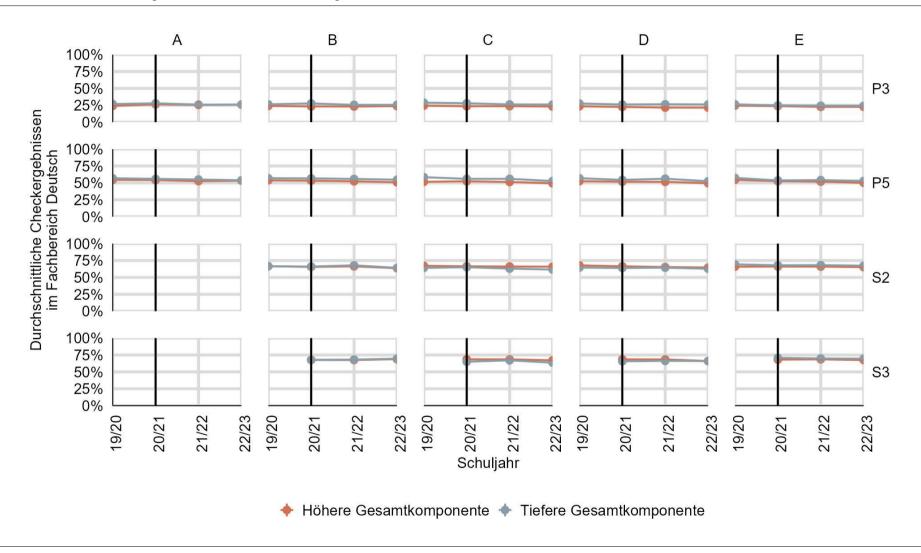
Legende: Die Checkergebnisse wurden durch das Punktemaximum von 1'200 dividiert, um die Werte für die weitere Analyse zu skalieren. 100% bedeutet damit das Punktemaximum. Im Schuljahr 2019/20 fand kein Check S3 statt.

Seit der Nullmessung ist eine leichte Abnahme bei gleicher Streuung bei den Ergebnissen festzustellen. Dabei sind die Ergebnisse im Fachbereich Mathematik etwas besser als im Fachbereich Deutsch. Die Streuung über die Schulen hinweg ist dabei konstant.

Vergleichsebenen

Die folgende Darstellung zeigt die Entwicklung der Ergebnisse im Fachbereich Deutsch und Mathematik.

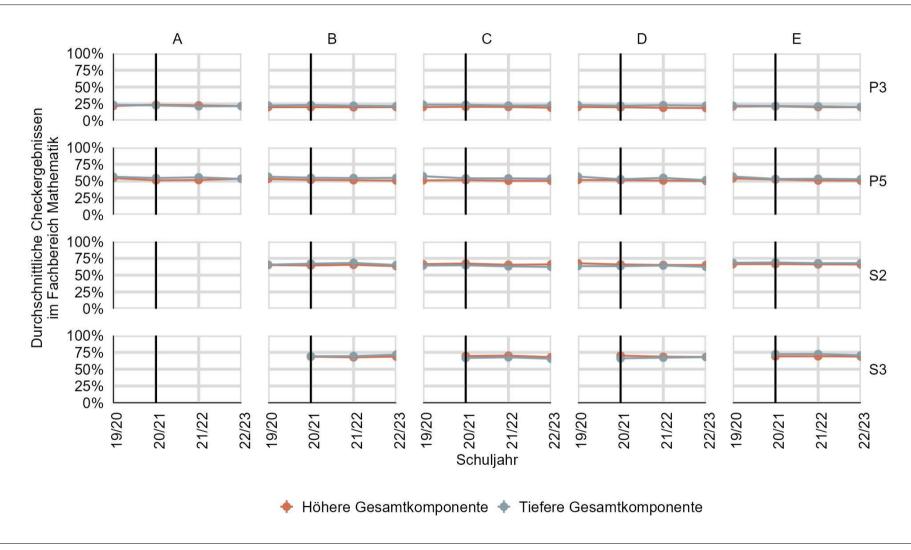
D 4.6: Durchschnittliche Checkergebnisse im Fach Deutsch nach Vergleichsebene



Quelle: BKS (2020a), IBE (2020, 2021, 2022, 2023); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Legende: Die vertikalen Linien der Standardabweichung sind dargestellt, jedoch aufgrund geringer Streuung kaum sichtbar. Im Schuljahr 2019/20 fand kein Check S3 statt.

D 4.7: Durchschnittliche Checkergebnisse in Mathematik nach Vergleichsebenen



Quelle: BKS (2020a), IBE (2020, 2021, 2022, 2023); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Legende: Die vertikalen Linien der Standardabweichung sind dargestellt, jedoch aufgrund geringer Streuung kaum sichtbar. Im Schuljahr 2019/20 fand kein Check S3 statt.

Wie ersichtlich wird, ist die Entwicklung in jeder Vergleichsebene ähnlich. Insbesondere für die Primarschulstufen-Checks ist seit der Ressourcierung eine eher negative Entwicklung der durchschnittlichen Checkergebnisse feststellbar. Dies ist für alle Schulgrössen und Gesamtkomponenten erkennbar.

Auf der folgenden Seite wird die gleiche Analyse für die Checkergebnisse in Mathematik dargestellt. Auch im Fachbereich Mathematik sind keine Entwicklungen für die Vergleichsebenen erkennbar. Die durchschnittlichen Checkergebnisse sind für alle Schulgrössenkategorien und Gesamtkomponenten ähnlich.

Effektstärke

Im Folgenden werden verschiedene Regressionsmodelle aufgestellt. Dabei dienen die durchschnittlichen Checkergebnisse der Schulen als abhängige Variablen. Da für den S3 keine Daten vor der Ressourcierung vorliegen, werden für diesen Check keine Modelle aufgestellt.

Das Vorgehen zur Messung der Effektstärke im Monitoring unterscheidet sich grundlegend von der kantonalen Auswertung («Kantonsbericht»)¹⁸ des Instituts für Bildungsevaluation der Universität Zürich (IBE):

- Erstens liegen dem Monitoring keine Individualdaten vor, sondern nur die gemittelten Checkergebnisse pro Schule (vgl. Abschnitt 2.5.2). Somit kann in den Modellen nur pro Schule aggregiert auf Variablen wie Geschlecht, Fremdsprachigkeit oder Lernzielanpassung kontrolliert werden. Dem IBE liegen hingegen Individualdaten vor.
- Zweitens unterscheiden sich die Aussagemöglichkeiten auch aufgrund der gewählten Methodik. Im Monitoring wird mittels des Signifikanztests in linearen Regressionen überprüft, ob eine allfällige Veränderung der Punktzahlen aufgrund der Ressourcierung entstanden sein kann. Die Analyse im Kantonsbericht anhand der Effektstärke¹⁹ zeigt, ob die erreichten Punkte in einem erwartbaren Verhältnis schwanken. So kann es sein, dass in einem Kantonsbericht zwar ein vernachlässigbarer Effekt (sprich: eine normale Schwankung) konstatiert wird, jedoch im Monitoring ein signifikanter Effekt der Ressourcierung berechnet wird (sprich: diese Schwankung ist ceteris paribus seit der Ressourcierung zu beobachten).
- Drittens liegt der Fokus im Monitoring auf dem Vergleich vor der Ressourcierung (Schuljahr 2019/20) mit den nachfolgenden Schuljahren. In den Kantonsberichten des IBE werden die Ergebnisse zwar ebenfalls über mehrere Jahre ausgewertet, jedoch liegt der Fokus nicht auf dem Vergleich vor und nach der Ressourcierung, sondern auf dem Vergleich zwischen den Erhebungsjahren.
- Viertens werden in diesem Bericht die Checks den jeweiligen Schuljahren und nicht den Kalenderjahren zugeordnet.

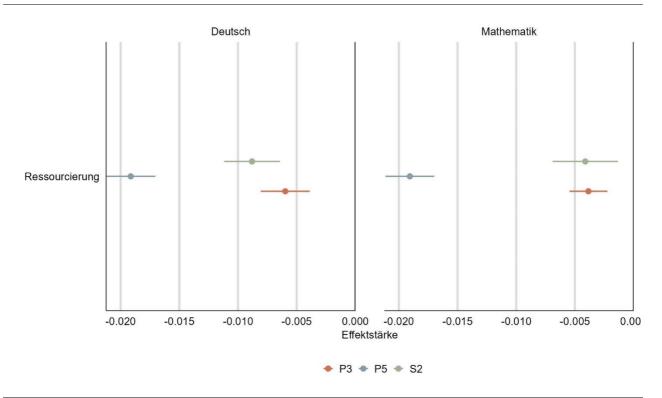
Aus diesen Gründen können die folgenden Ergebnisse von jenen der Kantonsberichte abweichen. Zur besseren Übersicht werden die kontrollierenden Variablen nicht dargestellt. Im Anhang sind die vollständigen Modelle ersichtlich (vgl. Anhang A 7).

Vgl. Kantonsberichte, <u>https://www.schulen-aar-gau.ch/checks?jumpto=MjM5NzlyMS80MGQ1MzkwZS01NDZjLTRkZjAtODAwNC1hZmVhMGlz-MjU0ODM</u>, Letzter Zugriff: 27.03.2024

¹⁹ Ein Wert von 0 bis 0,2 wird als vernachlässigbar bezeichnet, vgl. Cohen, J. (1992): A Power primer, in Psychological Bulletin, S. 155 – 159,

Die folgende Darstellung zeigt die Effektstärken der Ressourcierung nach Fachbereich und Check.

D 4.8: Effektstärken für Checkergebnisse



Quelle: BKS (2020a), IBE (2020, 2021, 2022, 2023); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Legende: Referenzwerte kategorialer Variablen: Vor der Ressourcierung, Schulgrösse B. Es ist nur die Variable Ressourcierung abgebildet. Folgende Variablen werden nicht dargestellt: Konstante, Schulgrösse, Standardkomponente, Zusatzkomponente I, Zusatzkomponente II, Nur Muttersprache, Nur Fremdsprache, Nur Jungen, Nur Mädchen, Lernanpassung.

Lesehilfe: Belässt man alle erklärenden Variablen gleich, ändert jedoch die Variable Ressourcierung von «Vor der Ressourcierung» auf «Nach der Ressourcierung», so sinken die durchschnittlichen Checkergebnisse in Deutsch des P5 um rund 1,9 Prozentpunkte. Dieser Effekt ist statistisch signifikant auf dem 95%-Konfidenzintervall. Im Schuljahr 2019/20 fand kein Check S3 statt.

Die linearen Regressionsmodelle zeigen, dass die Ressourcierung im Modell einen statistisch negativen Effekt auf die durchschnittlichen Checkergebnisse haben. Das Modell sagt aus, dass die Ressourcierung die Ergebnisse des P3 um rund 0,6 Prozentpunkte reduzierte, was umgerechnet eine Punktzahl von sieben Punkten auf der Leistungscheck-Skala von 0 bis 1'200 entspricht. Beim P5 sind es rund 1,9 Prozentpunkte (23 Punkte) und beim S2 0,9 Prozentpunkte (11 Punkte) weniger, welche im Modell der Ressourcierung zugeordnet werden können.

Für den Fachbereich Mathematik zeigen sich ebenfalls signifikant negative Effekte auf den P5 (1,9 Prozentpunkte, 23 Punkte), P3 (0,4 Prozentpunkt, 5 Punkte) und S2 (0,4 Prozentpunkte, 5 Punkte).

Die Modelle zeigen zwar statistisch einen negativen Einfluss der Ressourcierung auf den gemessenen Bildungserfolg, jedoch ist die externe Validität dieses Ergebnisses beschränkt. Die Variable «Ressourcierung» ist eine Dummy-Variable, welche für die Schuljahre nach 2019/20 den Wert 1 annimmt (vgl. Abschnitt 2.5). Die Modelle sagen damit aus, dass sich die Ergebnisse der Checks *seit* der Einführung der Ressourcierung ceteris paribus statistisch verschlechtert haben. Dass diese Verschlechterung *wegen* der

Ressourcierung geschah, kann mit Hinblick auf Faktoren, welche nicht modelliert werden können, sicherlich bezweifelt werden. Hier sind besonders die unklaren Effekte der Covid-19 Pandemie, die Einführung des neuen Lehrplans und der Fachkräftemangel als Störfaktoren zu nennen (vgl. Abschnitt 1.5).

4.1.4 Förderung und Checkergebnisse

In einem nächsten Schritt soll der Einfluss der Förderung auf die Checkergebnisse dargestellt werden. Dazu werden zwei Indikatoren gebildet.

Der erste Indikator soll den Bildungserfolg anhand der *spezifischen Förderung* darstellen, Dazu wird das durchschnittliche Checkergebnis aller Schüler/-innen vom durchschnittlichen Checkergebnis jener Schüler/-innen ohne Lernzielanpassung abgezogen. Zudem werden nur jene Schulen analysiert, welche eine Sonderklasse führen und/oder Schüler/-innen mit angepassten Lernzielen/verstärkten Massnahmen beschulen. Je höher dieser Indikator, umso grösser sind die Unterschiede zwischen allen Schülern/-innen und jenen, welche speziell gefördert werden.

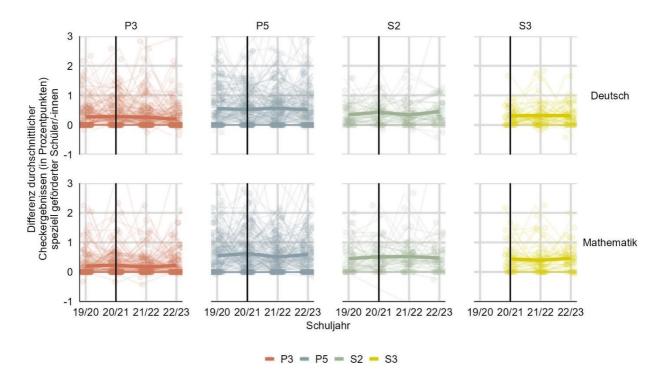
Der zweite Indikator soll den Bildungserfolg anhand der *Herkunft* darstellen. Er misst die Differenz der durchschnittlichen Checkergebnisse von Schülern/-innen mit Erstsprache Deutsch mit den Checkergebnissen aller Schüler/-innen. Je höher dieser Indikator, umso grösser sind die Unterschiede beim Bildungserfolg aufgrund der Fremdsprachigkeit.

Da die Checkdaten nur aggregiert pro Schule vorliegen, können keine Individualdaten analysiert werden.

I Allgemeine Entwicklung

Die folgende Darstellung bildet die durchschnittliche Differenz der Checkergebnisse zwischen Schülern/-innen ohne Lernzielanpassung und allen Schülern/-innen ab.

D 4.9: Differenz zwischen Checkergebnissen von Schülern/-innen ohne Lernzielanpassung und allen Schülern/-innen

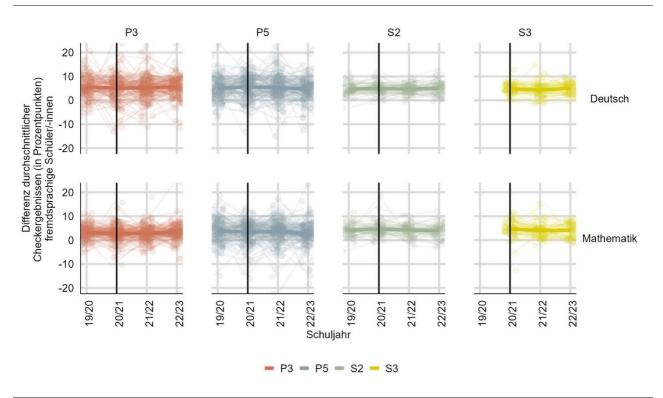


Quelle: IBE (2020, 2021, 2022, 2023), BKS (2020a, 2021a, 2022a, 2023a); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU Legende: Die Checkergebnisse wurden durch das Punktemaximum von 1'200 dividiert, um die Werte für die weitere Analyse zu skalieren. Im Schuljahr 2019/20 fand kein Check S3 statt.

Die Differenz der durchschnittlichen Checkergebnisse ist erwartungsgemäss immer höher bei Schülern/-innen ohne Lernzielanpassung im Vergleich zu allen Schülern/-innen. Schüler/-innen ohne Lernzielanpassung schneiden im Durchschnitt zwischen 0,5 und 1 Prozentpunkte (6 bis 12 Punkte auf der Check-Skala von 0 bis 1200) besser ab als der Gesamtklassendurchschnitt. Bei keinem Check lässt sich zudem seit der Ressourcierung ein Trend ablesen.

Die folgende Darstellung zeigt die Entwicklung des zweiten Indikators.

D 4.10: Differenz zwischen Checkergebnissen von allen Schülern/-innen und fremdsprachigen Schüler/-innen



Quelle: IBE (2020, 2021, 2022, 2023), BKS (2020a, 2021a, 2022a, 2023a); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU Legende: Die Checkergebnisse wurden durch das Punktemaximum von 1'200 dividiert, um die Werte für die weitere Analyse zu skalieren.

Die Darstellung zeigt, dass Schüler/-innen mit Erstsprache Deutsch im Durchschnitt rund fünf bis zehn Prozentpunkte (60 bis 120 Punkte auf der Check-Skala von 0 bis 1200) besser abschneiden als ihre Schulkollegen/-innen mit einer fremden Erstsprache. Diese Differenz zeigt keinen Entwicklungstrend.

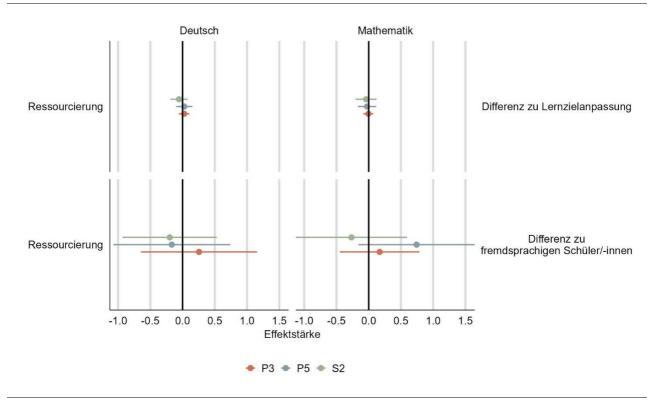
I Vergleichsebenen

Die Entwicklung der Indikatoren sind für die definierten Vergleichsebenen sehr ähnlich und werden im Anhang dargestellt (vgl. Anhang A 8).

I Effektstärke

Im Folgenden werden lineare Regressionsmodelle auf die beiden Indikatoren gerechnet. Zur besseren Übersicht wurde nur die erklärende Variable «Ressourcierung» dargestellt. Im Anhang sind die vollständigen Modelle ersichtlich (vgl. Anhang A 8).

D 4.11: Einfluss der Ressourcierung auf die Förderung und Checkergebnisse



Quelle: BKS (2020a), IBE (2020, 2021, 2022, 2023); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Legende: Referenzwerte kategorialer Variablen: Vor der Ressourcierung, Schulgrösse B. Es ist nur die Variable Ressourcierung abgebildet. Folgende Variablen werden nicht dargestellt: Konstante, Schulgrösse, Standardkomponente, Zusatzkomponente I, Zusatzkomponente II.

Lesehilfe: Belässt man alle erklärenden Variablen gleich, ändert jedoch die Variable Ressourcierung von «Vor der Ressourcierung» auf «Nach der Ressourcierung», so sinkt die Differenz der Checkergebnisse zwischen Schülern/-innen ohne Lernzielanpassung und allen Schülern/-innen im Fachbereich Mathematik S2 um 0,4 Prozentpunkte. Dieser Effekt ist jedoch statistisch nicht signifikant auf dem 95%-Konfidenzintervall. Im Schuljahr 2019/20 fand kein Check S3 statt.

Die Regressionsmodelle zeigen, dass die Ressourcierung keinen signifikanten Effekt auf die Differenz bei den Checkergebnissen zwischen Schülern/-innen ohne Lernzielanpassung und allen Schülern/-innen sowie auf die Differenz zu fremdsprachigen Schülern/-innen ausübte. Es lässt sich schlussfolgern, dass die Ressourcierung keinen signifikanten Einfluss auf die differenzierten Checkergebnisse hatte.

4.1.5 Fazit und Diskussion

Beim Bildungserfolg wird erwartet, dass sich die Qualität der Bildung aufgrund der Ressourcierung nicht verringert und die Bildungsrechte aller Schüler/-innen gewahrt sind.

Die *Übertrittsquoten* von der Primarschulstufe zur Sekundarstufe I bleiben auch mit der Einführung der Ressourcierung über die Jahre konstant. Auch die Schulgrösse und andere Variablen haben keinen messbaren Einfluss auf die Übertrittsquoten.

Bei den Anschlusslösungen zeigt sich ein anderes Bild. Die Anschlusslösungen haben sich insbesondere bei den Kleinklassen, der Realschule und der Bezirksschule verändert. Die grösste Veränderung ist bei Schülern/-innen der Kleinklassen festzustellen. Sie haben häufiger angegeben, eine berufliche Grundbildung zu wählen oder anstelle eines Brückenangebots oder keiner Anschlusslösung. Bei der Realschule ist dieser Effekt ebenfalls sichtbar, allerdings weniger stark ausgeprägt. Die Schüler/-innen der Bezirksschule haben eine höhere Quote der Anschlusslösung Mittelschule. Die statistische Überprüfung zeigt jedoch keinen signifikanten Effekt der Ressourcierung. Da die individuellen Gründe für die Veränderungen bei den Schülern/-innen nicht eruiert werden können, sind auch keine genaueren Aussagen hinsichtlich der Ressourcierung und dem Bildungserfolg beim Übergang zur Sekundarstufe II möglich, ausser dass der Schultyp relevant ist, welche Anschlusslösung gewählt wird. Dies deutet auf ein grundsätzliches Problem im Schweizer Schulsystem hin. Die frühe Einteilung der Schüler/-innen in drei Schultypen auf der Sekundarstufe I erfolgt erstens nicht primär gemäss den Kompetenzen, sondern andere Faktoren (Geschlecht, Migrationshintergrund, soziale Herkunft der Eltern) beeinflussen diese Zuteilung stark. Zweitens beeinflusst diese Zuteilung die weiteren Bildungswege der Schüler/-innen massgeblich.20

Ein zentraler Aspekt zur Beurteilung des Bildungserfolgs sind die Ergebnisse der Leistungschecks. Diese sind auch der aussagekräftigste Indikator im Hinblick auf die Beurteilung der Qualität des Bildungsangebots seit der Ressourcierung (Ziel 5). Bei diesen Ergebnissen zeigt sich, dass die Schüler/-innen im Durchschnitt seit der Einführung der Ressourcierung schlechter abschneiden. Alle Checkergebnisse haben sich verschlechtert. Dabei spielen die angepassten Lernziele oder die Erstsprache der Schüler/-innen keine Rolle. Obwohl dieser Effekt gemäss dem Modell signifikant seit der Ressourcierung festzustellen ist, gilt es zu beachten, dass dies nicht allein auf die Ressourcierung zurückgeführt werden kann. So können andere Faktoren wie die eingeschränkte Beschulung während der Covid-19 Pandemie, die Einführung des neuen Lehrplans oder der Fachkräftemangel ebenfalls dafür (mit-)verantwortlich sein. Zudem ist gemäss dem Angebots-Nutzungs-Modell gut belegt, dass der Einfluss der Lehrpersonen und ihr Unterrichtshandeln auf die Leistungen der Schüler/-innen stärker ins Gewicht fallen als so genannte distale Faktoren (vgl. Abschnitt 1.4). Die Verschlechterung der Checkergebnisse wird ebenfalls in den kantonalen Auswertungen des IBE konstatiert. Mittels der Überprüfung der Effektstärke zeigt sich dort, dass die Verschlechterung in den erreichten Punkten ein vernachlässigbarer Effekt darstellt, da sie sich innerhalb einer normalen Schwankungsbreite bewegen. Somit ist festzuhalten, dass die Entwicklung der Checkergebnisse einen Zusammenhang mit der Ressourcierung haben könnte. Die Relevanz dieser Entwicklung im Hinblick auf den Bildungserfolg kann allerdings nicht eindeutig festgestellt werden. Dazu wären weitere Abklärungen und Untersuchungen vor allem auf Individual- und Unterrichtsebene notwendig.

Der Bildungserfolg zusammen mit dem Anteil Schüler/-innen mit angepassten Lernzielen sind zentrale Indikatoren zur Beurteilung der Komponentenverteilung anhand der Analyse der Effektstärken. Beim *Bildungserfolg* weisen die Effekte der Komponenten die erwartbaren Richtungen auf. Eine erhöhte Zusatzkomponente I wird insbesondere bei Schulen mit einem hohen Realschulübertritt ausgewiesen. Auch bei den Checkergebnissen ist ein negativer Zusammenhang zwischen den Checkergebnissen und der Komponentenhöhe sichtbar. Interessanterweise ist bei den nach Erstsprache differenzierten Checkergebnissen des S3 und S2 ein negativer Zusammenhang mit der Zusatzkomponente I sichtbar (vgl. Anhang DA 28). Auch hier wäre zu erwarten, dass die Zusatzkomponente I höher ist, wo der Bildungserfolg fremdsprachiger Schüler/-innen besonders gefährdet ist. Da dieses

Vgl. TREE-Studie; <u>www.tree.unibe.ch</u>, Zugriff am 25.03.2024.

Ergebnis nur beim S3 und S2 in Deutsch zu Stande kommt, kann abschliessend keine eindeutige Aussage gemacht werden. Die Ergebnisse zeigen, dass der Effekt der Zusatzkomponente I auf den *Anteil Schüler/-innen mit angepassten Lernzielen* negativ ist. Erwartungsgemäss sollte hier eine positive Assoziation zu sehen sein. Hier lohnt sich im Rahmen der weiteren Messzeitpunkte eine genauere Überprüfung. Ein positiver Effekt ist jedoch beim Anteil Schüler/-innen in Sonderklassen sichtbar.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass insbesondere die Zusatzkomponente I wirksam eingesetzt wird, indem sie dort speziell hoch ist, wo dies gemäss den Indikatoren erwartbar ist und somit zur Chancengerechtigkeit beiträgt (vgl. Abschnitt 2.4.1). Einzelne Abweichungen bedürfen einer genaueren Analyse und eine Beobachtung über einen längeren Zeitraum.

I B1: Gibt es Unterschiede zwischen den Schulen im Hinblick auf die Anschlusslösungen? Verändert sich der Befund, dass Schüler/-innen der Realschule hochwertigere Anschlussmöglichkeiten als Schüler/-innen der Kleinklasse wählen? Wie ist das Verhältnis zwischen Schüler/-innen mit/ohne Anschlusslösung?

Unterschiede bezüglich der Anschlusslösung sind vor allem zwischen den Schultypen feststellbar. So sind tendenzielle Anstiege von Anschlussmöglichkeiten mit einem höheren Anforderungsniveau bei Schülern/-innen in den Kleinklassen und der Realschule (Berufliche Grundbildung) sowie bei Schülern/-innen der Bezirksschule (Mittelschule) zu verzeichnen.

Da der Schultyp ein starker Prädiktor für die Anschlusslösungen ist, wünschen sich die Schüler/-innen der Realschule Anschlussmöglichkeiten mit höherem Anforderungsniveau wie Schüler/-innen der Kleinklasse. Der Anteil der Schüler/-innen ohne Anschlusslösung bewegt sich bei Abgänger/-innen der Realschule, der Sekundarschule und der Bezirksschule auf einem tiefen einstelligen Prozentniveau und ist konstant über die Vergleichsjahre. Bei Abgängern/-innen einer Kleinklasse schwankt er zwischen vier und neun Prozent mit abnehmender Tendenz.

B2: Kann das Bildungsniveau mit der Ressourcierung (unter Berücksichtigung der Einführung des neuen Lehrplans) in allen Schulen gehalten werden (Check-Ergebnisse, Übertrittsquoten, Niveau der Anschlusslösungen)?

Gemäss den Checkergebnissen kann das Bildungsniveau annähernd gehalten werden. Dabei ist eine Abnahme vor allem bei den Checks der Primarschulstufe in beiden Fachbereichen zu beobachten, unabhängig der Schulgrösse und der Gesamtkomponenten. Diese durchschnittlichen Veränderungen sind im Modell aufgrund der Ressourcierung statistisch signifikant. Allerdings kann nicht eindeutig nachgewiesen werden, dass die Ressourcierung dafür allein verantwortlich gemacht werden kann. Zudem liegt die Abnahme der erreichten Punktzahl im normalen Schwankungsbereich. Hinsichtlich der (gewünschten) Niveaus der Anschlusslösungen ist eine eher positive Aspiration der Schüler/-innen zu verzeichnen.

B3: Welche Effekte zeigen sich hinsichtlich der Förderung in den Checkergebnissen? Die Überprüfung anhand der Differenzierung nach angepassten Lernzielen und Erstsprache zeigt keine Entwicklung seit der Ressourcierung. Weder allgemein noch unterteilt nach Vergleichsebene scheint sich in den letzten Jahren ein eindeutiger Trend zu manifestieren. Statistisch lassen sich gewisse Signifikanzen feststellen, diese sind jedoch nur für einzelne Checks zu beobachten und lassen deshalb keine eindeutigen Schlussfolgerungen zu. Gewisse methodische Vorbehalte – insbesondere das Fehlen von individuellen Checkergebnissen – tragen zu dieser geringen Aussagekraft bei.

4.2 Sonderschulung

In diesem Abschnitt werden die folgenden Fragestellungen beantwortet:

- S1: Welche Veränderungen zeigen sich hinsichtlich der Sonderschulung? Gibt es Hinweise, dass Schulen verstärkt Schüler/-innen in Sonderschulen einweisen (möchten)? Wie verteilt sich die Quote hinsichtlich der Bezirke?
- S2: Haben Schulen mit Kleinklassen eine tiefere Antragsquote an Schüler/-innen in Sonderschulen?
- S3: Wie verändert sich die Anzahl der SPD-Case Management-Fälle?
- S4: Gibt es aufgrund des Beratungsangebots weniger Schüler/-innen mit kognitiver Beeinträchtigung in Sonderschulen?

Zur Beantwortung der Fragen werden zwei Indikatoren berechnet. Erstens wird der Anteil Sonder-Abteilungen an allen Abteilungen berechnet. Zweitens wird die Quote der Schüler/-innen in Sonderschulen berechnet. Weiter werden die Langzeitfälle des SPD analysiert.

Die Datengrundlagen zur Beantwortung dieser Fragen stammen ausschliesslich aus den Daten des BKS.

4.2.1 Allgemeine Entwicklung

Die folgende Darstellung zeigt der Anteil Sonder-Abteilungen über die verschiedenen Schuljahre.

D 4.12: Entwicklung Quote Abteilungen von Sonderklassen								
Typus	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23				
Anzahl Abteilungen in Volksschule	4'093	4'135	4'207	4'291				
Anzahl Sonder-Abteilungen	152	141	131	138				
Quote Sonder-Abteilungen	3,71%	3,41%	3,11%	3,22%				

Quelle: STAAG (2020a, 2021a, 2022a, 2023a), Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Legende: Als Sonder-Abteilungen zählen Abteilungen der Schultypen Einschulungsklassen, Kleinklassen, Kommunale Integrationsklassen, Regionale Integrationsklasse, Werkjahre, Berufswahljahre.

Die Darstellung zeigt, dass die Quote Sonder-Abteilungen um rund drei Prozent schwankt. Auf der Nachkommastelle ist eine leichte Abnahme um 0,5 Prozentpunkte seit der Ressourcierung sichtbar. Dieser Trend wird dadurch erhärtet, dass auch die Lehrpersonen Sonderklassen weniger oft angestellt werden (vgl. Abschnitt 3.3.2).

In der folgenden Darstellung wird die Anzahl der inner- und ausserkantonal beschulten Sonderschüler/-innen dargestellt (2. Indikator). In der letzten Zeile wird der Anteil Sonderschüler/-innen von allen Schülern/-innen des Kantons (Kindergarten, Primarschulstufe, Sekundarstufe I und Sonderschulen) berechnet.

D 4.13: Entwicklung Quote Schüler/-innen in Sonderschulen				
Typus	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23
Innerkantonal beschult	1'650	1'696	1'742	1'726
Ausserkantonal beschul	230	243	238	259
Gesamt	1'880	1'939	1'980	1'985
Quote von Schüler/-innen in Sonderschulen	2,45%	2,43%	2,44%	2,38%

Quelle: STAAG (2020a, 2021a, 2022a, 2023a), SHW (2024); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Wie erkennbar wird, nimmt die absolute Anzahl der Sonderschüler/-innen seit der Ressourcierung leicht zu. Dies geht jedoch einher mit einer generellen Zunahme der Anzahl Schüler/-innen. Die Sonderschulquote schwankt ohne eindeutigen Trend und lag im letzten Schuljahr bei 2,38 Prozent.

Eine Veränderung erfahren haben auch die SPD-Langzeitfälle. So wurden vor der Ressourcierung neben Schülern/-innen in Sonderschulen auch Schüler/-innen mit einer Behinderung in Regelschulen in einem Case Management Fall mit einem entsprechenden Dossier geführt. Dies fällt mit der Ressourcierung nun weg. Die Entwicklung der SPD-Langzeitfälle umfasst neu mit wenigen Ausnahmen praktisch ausschliesslich die Begleitung von Schülern/-innen in Sonderschulen.

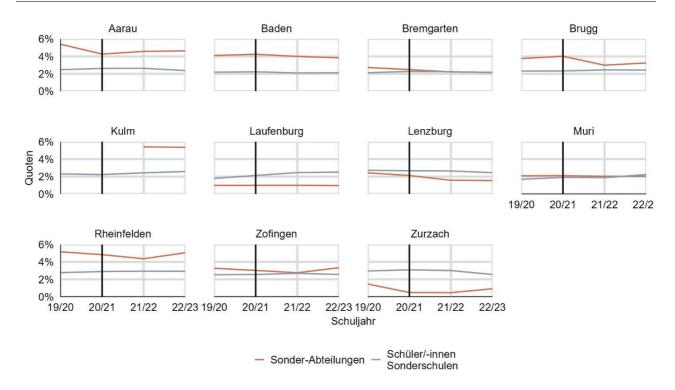
Die Entwicklung zeigt sich wie folgt:

- Schuljahr 2019/20 = 627 Fälle
- Schuljahr 2020/21 = 550 Fälle
- Schuljahr 2021/22 = 480 Fälle
- Schuljahr 2022/23 = 229 Fälle

4.2.2 Entwicklung in den Bezirken

Die beiden Indikatoren werden anhand der Aargauer Bezirken ausgewertet. Dabei wird der erste Indikator (Sonder-Abteilungen) anhand des Schulstandorts zu einem Bereich aggregiert. Beim zweiten Standort erfolgt die Aggregation anhand des Wohnorts der Schüler/-innen. Dies bedeutet, dass auch die ausserkantonal beschulten Sonderschüler/-innen in die Analyse einbezogen werden.

Die folgende Grafik zeigt die Quote von Schüler/-innen in Sonderschulen.



D 4.14: Entwicklung der Quote Sonderklassen, Sonder-Abteilungen und Schüler/-innen in Sonderschulen

Quelle: BKS (2020), STAAG (2020a, 2021a, 2022a, 2023a), SHW (2024)

In jedem Bezirk rangieren die zwei Indikatoren zwischen 0 und sechs Prozent. In den Bezirken Kulm, Laufenburg und Muri erhöht sich die Quote Schüler/-innen in Sonderschulen seit der Ressourcierung. Ansonsten ist keine eindeutige Entwicklung sichtbar.

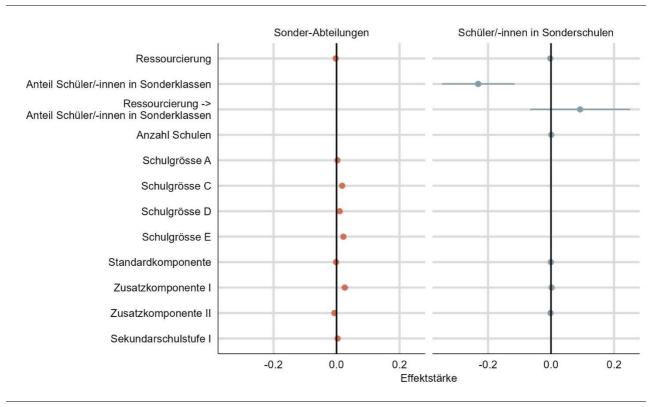
4.2.3 Effektstärken

In einer Abwandlung der bisher verwendeten Modelle wird nun überprüft, ob sich die Indikatoren seit der Ressourcierung statistisch signifikant verändert haben.

Das Regressionsmodell des ersten Indikators wird wie anhin aufgestellt (vgl. Abschnitt 2.5.3) Beim zweiten Indikator (Schüler/-innen in Sonderschulen) erfolgen gewisse Anpassungen. Hier dienen die Bezirke als Analyseeinheit, im Gegensatz zu den Schulen. Als kontrollierende Variable dienen die Summe an Standardkomponenten, Zusatzkomponenten I und II der einzelnen Schulen in den Bezirken berechnet. Zudem wird der Anteil der Schüler/-innen in Sonderklassen der Regelschule ermittelt und als Moderationseffekt mit der Ressourcierungsvariable gekreuzt. Dies erlaubt eine Aussage darüber, ob sich die Einführung der Ressourcierung in Zusammenhang mit einer Erhöhung der Quote von Schülern/-innen in Sonderklassen (in der Regelschule) auf die Sonderschulquote auswirkte. Schliesslich wird die Anzahl Schulträger pro Bezirk als kontrollierende Variable verwendet, um Grösseneffekte auszuschliessen.

Die folgende Darstellung zeigt diese Ergebnisse.

D 4.15: Einfluss der Ressourcierung auf Indikatoren Sonderschulung.



Quelle: STAAG (2020a, 2021a, 2022a, 2023a), SHW (2024), BKS (2020); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU Legende: Referenzwerte kategorialer Variablen: Vor der Ressourcierung, Schulgrösse B. Die Konstante ist 0,03 und 0,04. Sie wird aus Darstellungsgründen nicht abgebildet.

Lesehilfe: Belässt man alle erklärenden Variablen gleich, ändert jedoch die Variable Ressourcierung von «Vor der Ressourcierung» auf «Nach der Ressourcierung», so sinkt die Quote von Schülern/-innen in Sonderschulen um 0,2 Prozentpunkte. Dieser Effekt ist jedoch statistisch nicht signifikant.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Ressourcierung statistisch keinen signifikanten Effekt auf die Indikatoren aufweist. Für den ersten Indikator sehen wir eine leicht negative Punktschätzung der Ressourcierung. Die Regression zeigt beim zweiten Indikator den erwartbaren Effekt, dass je höher der Anteil Schüler/-innen in Sonderklassen in einem Bezirk ist, umso tiefer ist die Sonderschulquote von Schülern/-innen aus diesem Bezirk. Es ist zudem kein Effekt sichtbar, dass Schulen seit der Ressourcierung Schüler/-innen verstärkt in Sonderschulen einweisen. Der Moderationseffekt zwischen der Ressourcierung und diesem Anteil ist positiv, was darauf schliessen lässt, dass der negative Zusammenhang zwischen der Sonderschulquote und dem Anteil Schüler/-innen in Sonderklassen seit der Ressourcierung abnimmt. Der Effekt ist jedoch nicht signifikant. Keinen Einfluss auf die Sonderschulquote scheint die Anzahl Schulen sowie die Höhe der Komponenten in den Bezirken zu haben.

4.2.4 Fazit und Diskussion

Es wird angestrebt, dass sich die Quote der Schüler/-innen in Sonderschulen im Kanton Aargau an den Schweizer Durchschnitt annähert. Damit wird einer Vorgabe des Übereinkommens der UNO über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK), dem Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) und auch den rechtlichen Grundlagen des Kantons Aargau entsprochen. Zudem werden dadurch die Chancen erhöht, dass Jugendliche verstärkt, zukünftig am ersten Arbeitsmarkt partizipieren können. Die Ergebnisse zeigen,

dass die Quote der Schüler/-innen in Sonderschulen und die Quote der Sonder-Abteilungen seit der Ressourcierung konstant bleiben. Dies ist ein Indiz darauf, dass die Bildungsqualität gehalten werden kann (Ziel 5 der Ressourcierung). In einzelnen Bezirken scheint die Quote der Schüler/-innen in Sonderschulen zuzunehmen. Die Zunahme ist jedoch von einem Ausmass, welche als normale Schwankung betrachtet werden kann. Obwohl damit das regierungsrätliche Ziel einer Reduktion der Quote von Schülern/-innen in Sonderschulen nicht erreicht wird, ist die Konstanz auch mit der Einführung der Ressourcierung zumindest nicht negativ zu werten. Die statistische Überprüfung zeigt nämlich keinen signifikanten Effekt der Ressourcierung auf die Indikatoren. Die verschiedenen Massnahmen, die zur Unterstützung der Regelschulen ergriffen wurden (z.B. Einführung der behinderungsspezifischen Beratung bei kognitiver und sprachlicher [im Jahr 2023] Beeinträchtigung), um die Anzahl der Zuweisungen zu Sonderschulen zu reduzieren sowie die Konstanthaltung der Sonderschulplätze, haben gemeinsam dazu geführt, dass keine Erhöhung der Quote der Schüler/-innen in Sonderschulen zu verzeichnen ist. Gleichwohl können die Ergebnisse keine Hinweise dazu liefern, ob die Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf adäquat unterstützt werden (vgl. Abschnitt 2.4.2). Dazu sind einerseits längere Zeitreihen im Hinblick auf die Übertrittsquoten und die Leistungschecks notwendig. Andererseits müsste der Unterricht und die Qualität der Förderung innerhalb der Schulen anhand qualitativer Daten genauer untersucht und beurteilt werden.

S1: Welche Veränderungen zeigen sich hinsichtlich der Sonderschulung? Gibt es Hinweise, dass Schulen verstärkt Schüler/-innen in Sonderschulen einweisen (möchten)? Wie verteilt sich die Quote hinsichtlich der Bezirke?

Die Quote der Schüler/-innen in Sonderschulen schwankt ungeachtet der Ressourcierung bei rund zwei bis drei Prozenten. Dieser Befund gilt auch für jeden einzelnen Bezirk. Mit der statistischen Analyse kann nicht gezeigt werden, dass Schulen Schüler/-innen verstärkt in Sonderschulen eingewiesen werden, respektive, dass Schüler/-innen eher in Sonderklassen beschult werden.

Hingegen lancierte der Kanton parallel verschiedene Massnahmen, um die Zuweisungen zu den Sonderschulen zu reduzieren und die Tragfähigkeit der Regelschulen zu verbessern. Dazu zählen insbesondere behindertengerechte Beratungsdienstleistungen, welche Lehrpersonen bei kognitiv und sprachlich beeinträchtigten Schülern/-innen unterstützt. Beim Angebot für körperlich beeinträchtigte Schüler/-innen begleiten Fachpersonen die Kinder im Unterricht. Diese Dienstleistungen wurden parallel zur Ressourcierung eingeführt, sind jedoch nicht Teil dieser. Deshalb ist eine klare Aussage zum Einfluss der Ressourcierung auf die Sonderschuleinweisungen nicht zweifelsfrei zu tätigen.

S2: Haben Schulen mit Kleinklassen eine tiefere Antragsquote an Schüler/-innen in Sonderschulen?

Die Regressionsresultate zeigen den signifikant negativen Zusammenhang zwischen der Anzahl Schüler/-innen in Sonderklassen und der Sonderschulquote. Der Interaktionseffekt mit der Variable Ressourcierung ist zwar positiv, jedoch nicht signifikant. Es lässt sich deshalb darauf schliessen, dass sich der (negative) Zusammenhang zwischen den Sonderklassen und der Sonderschulquote seit der Ressourcierung nicht verändert hat.

Anzumerken ist, dass diese Frage mittels den zur Verfügung stehenden Daten nicht zweifelsfrei zu beantworten ist, da es methodische Einschränkungen gibt: Die Zuordnung kann aufgrund der zur Verfügung stehenden Daten nicht auf Ebene der Schulträger vollzogen werden, sondern muss aggregiert über die Bezirke erfolgen. Weiter sind keine detaillierteren Angaben zu den Anträgen auf Sonderschulung bekannt. Für eine Überprüfung in einem Monitoring müssten Daten zu Erstanträgen pro Schulträger gesammelt werden.

S3: Wie verändert sich die Anzahl der SPD-Case Management-Fälle?

Die Langzeitfälle beim SPD haben sich seit dem Schuljahr 2021/22 um die Hälfte verringert. Dies ist darauf zurückzuführen, dass nur noch für Schüler/-innen mit einer Behinderung, die eine Sonderschule besuchen sowie einzelne Schüler/-innen, die die Regelschule besuchen und langfristig vom SPD begleitet werden. Ein Case Management-Dossier für Schüler/-innen mit einer Behinderung, die die Regelschule besuchen, wird nicht mehr automatisch eröffnet.

S4: Gibt es aufgrund des Beratungsangebots weniger Schüler/-innen mit kognitiver Beeinträchtigung in Sonderschulen?

Dieser kausale Zusammenhang kann mit den Daten nicht erschlossen werden. Erstens werden die Kategorisierungen nicht flächendeckend gemacht, was eine Interpretation verunmöglicht. Zweitens kann mit den zur Verfügung stehenden Daten keine Aussage über die kausale Wirkung des Beratungsangebots gemacht werden. Dazu müssten Informationen zu diesen Beratungsdienstleistungen pro Schule gesammelt werden.

4.3 Zufriedenheit

Im folgenden Abschnitt wird die folgende Frage beantwortet:

Z: Hat sich die Zufriedenheit der schulischen Akteure (Lehrpersonen, Eltern, Schüler/innen) aufgrund der Ressourcierung verändert? Welche Hinweise gibt es?

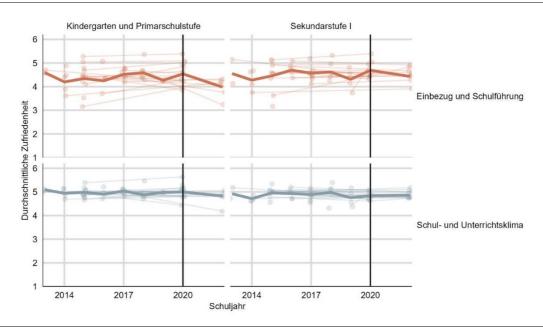
Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich ausschliesslich auf Daten der kantonalen Qualitätskontrolle. Da diese Daten über einen längeren Zeitraum verfügbar sind, wird in den folgenden Darstellungen der längere Zeithorizont abgebildet.

4.3.1 Allgemeine Entwicklung

Nachfolgend wird die allgemeine Entwicklung der Zufriedenheit für die drei schulischen Akteure beschrieben. Um die Zufriedenheit der *Lehrpersonen* zu analysieren, werden 16 Items der kantonalen Qualitätskontrolle miteinander verglichen (siehe A 9 im Anhang).

Die folgende Darstellung zeigt die Entwicklung der zwei Indikatoren «Einbezug der Schulführung» und «Schul- und Unterrichtsklima».

D 4.16: Zufriedenheit der Lehrpersonen



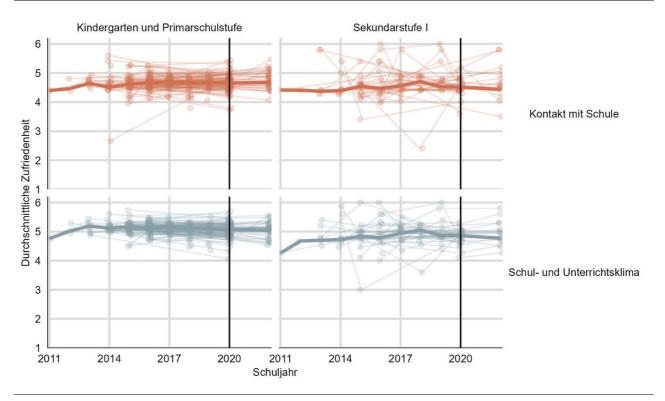
Quelle: FHNW (2020a, 2021a, 2022a, 2023a); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Die Darstellung zeigt, dass sich die beiden Indikatoren seit der Ressourcierung leicht verschlechtert haben. Die durchschnittlichen Werte sind jedoch noch auf einem eher zufriedenen Wert von vier bis fünf.

Um die Zufriedenheit der *Eltern* zu analysieren, werden insgesamt zehn Umfrageitems zu zwei Indikatoren zusammengefasst (Anhang A 10).

Die folgende Grafik zeigt diese Entwicklung sowie die Streuung der Durchschnittswerte der Schulen.

D 4.17: Allgemeine Entwicklung Zufriedenheit der Eltern

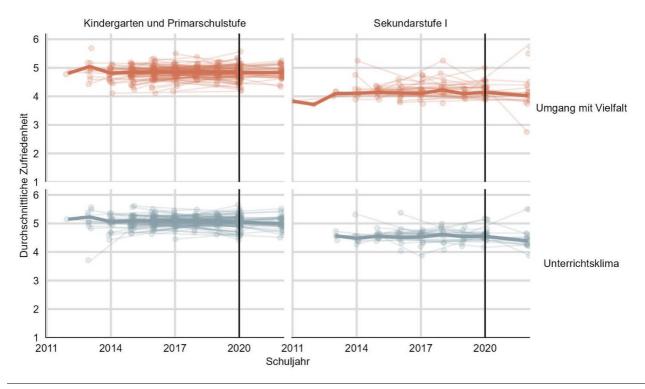


Quelle: FHNW (2020b, 2021b, 2022b, 2023b); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Auch die Zufriedenheit der Eltern anhand der beiden Indikatoren scheint auf hohem Niveau leicht abzunehmen. Dabei ist der Rückgang auf der Sekundarstufe I prononcierter, was jedoch auch auf die geringere Fallzahl zurückzuführen sein dürfte.

Schliesslich wird die Entwicklung der Indikatoren der *Schüler/-innen-*Zufriedenheit analysiert. Für den Indikator Umgang mit Vielfalt werden vier Items der kantonalen Qualitätskontrolle gemittelt. Für den Indikator Unterrichtsklima sind es deren acht. Die einzelnen Items sind im Anhang unter A 10 abgebildet.

In der folgenden Darstellung ist die allgemeine Entwicklung der beiden Indikatoren abgebildet.



D 4.18: Allgemeine Entwicklung der Schüler/-innen Zufriedenheit

Quelle: FHNW (2020c), FHNW (2021c), FHNW (2022c), FHNW (2023c); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Beide Indikatoren scheinen seit der Ressourcierung etwas abzunehmen, jedoch auf stabilem Niveau.

4.3.2 Vergleichsebenen

Die Darstellungen zu den Vergleichsebenen werden im Anhang dargestellt (Anhang A 10). An dieser Stelle soll nur eine kurze Beschreibung der Entwicklung folgen.

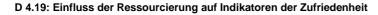
Für *Lehrpersonen* zeigt der Indikator Einbezug und Schulführung über die fünf Schulgrössenkategorien eine leichte Abnahme. Anhand der Höhe der Gesamtkomponente ist kein Unterschied feststellbar. Zudem sind die Durchschnittswerte und die Streuung für beide Schulstufen ähnlich. Für den Indikator Schul- und Unterrichtsklima ist kein Unterschied zwischen den Vergleichsebenen feststellbar. Generell scheint die durchschnittliche Zufriedenheit für alle Vergleichsebenen abzunehmen. Bei der Analyse der Streuung ist jedoch kein eindeutiger Effekt feststellbar.

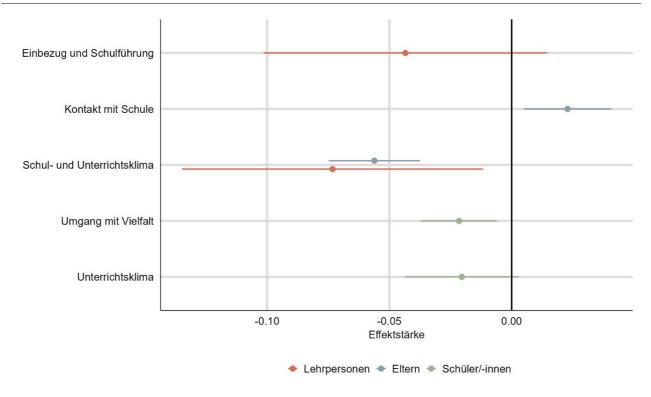
Bei *Eltern* ist die Zufriedenheit mit dem Indikator Kontakt mit Schule leicht rückläufig. Dies ist insbesondere bei grösseren Schulen der Fall. Die Entwicklung ist in Schulen mit hohen und tiefen Gesamtkomponenten ähnlich. Beim Indikator Schul- und Unterrichtsklima ist eine konstante Entwicklung ersichtlich. Es scheint keine Unterscheidung nach Grösse oder Komponenten möglich.

Beim Indikator Umgang mit der Vielfalt der Schüler/-innen ist eine leichte Abnahme ersichtlich. Die Entwicklung ist über alle Schulgrössenkategorien oder Komponentengruppen ähnlich. Die Streuung ist ebenfalls vergleichbar. Beim Indikator Unterrichtsklima ist die hohe Streuung erkennbar. Ansonsten ist keine eindeutige Entwicklung sichtbar.

4.3.3 Effektstärken

Im Folgenden werden nun noch die Modellergebnisse für alle Indikatoren der Anspruchsgruppen dargestellt. Wie bereits bei den Checkergebnissen wird dabei nur der Koeffizient der Ressourcierung abgebildet. Die vollständigen Regressionsmodelle sind im Anhang abgebildet (vgl. Anhang A 11).





Quelle: BKS (2020a), FHNW (2020a, 2020b, 2020c, 2021a, 2021b, 2021c, 2022a, 2022b, 2022c, 2023a, 2023b, 2023c); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Legende: Abgebildet sind die Koeffizienten mit 95%-Konfidenzintervall der Variable «Ressourcierung». Die abhängigen Variablen wurden z-standardisiert. Folgende Variablen werden nicht dargestellt: Konstante, Schulgrösse, Standardkomponente, Zusatzkomponente I, Zusatzkomponente II, Schulstufe.

Lesehilfe: Belässt man alle erklärenden Variablen gleich, ändert jedoch die Variable Ressourcierung von «Vor der Ressourcierung» auf «Nach der Ressourcierung», so sinkt der Indikator Unterrichtsklima um rund 0,2 Standardabweichungen. Dieser Effekt ist jedoch statistisch nicht signifikant.

Die Ressourcierung hatte statistisch keinen signifikanten Einfluss auf den Indikator Einbezug und Schulführung der Lehrpersonen. Der Kontakt mit der Schule aus Sicht der Eltern stieg seit der Ressourcierung um 0,2 Standardabweichungen. Dieser Effekt ist statistisch auf dem 95%-Konfidenzintervall signifikant. Ebenfalls ein signifikanter Effekt, jedoch in negativer Richtung seit der Ressourcierung auf das Schul- und Unterrichtsklima festzustellen. Für Lehrpersonen ist dieser Indikator um 0,07 Standardabweichungen und für Eltern um 0,06 Standardabweichungen reduziert. Bei den Schülern/-innen ist ein signifikant negativer Effekt auf den Umgang mit Vielfalt beobachtbar. Hier hat sich der Indikator durch die Ressourcierung statistisch um 0,02 Standardabweichungen reduziert. Keinen signifikanten Einfluss ist auf das Unterrichtsklima feststellbar.

4.3.4 Fazit und Diskussion

Z: Hat sich die Zufriedenheit der schulischen Akteure (Lehrpersonen, Eltern, Schüler/innen) aufgrund der Ressourcierung verändert? Welche Hinweise gibt es?

Die Zufriedenheit hat sich allgemein seit der Ressourcierung über alle schulischen Akteure leicht reduziert, bleibt aber auf einem stabilen Niveau. Analytisch ist ein negativer Einfluss der Ressourcierung auf verschiedene Indikatoren wie das Schul- und Unterrichtsklima (Lehrpersonen) und der Umgang mit Vielfalt (Schüler/-innen) feststellbar, eine Isolierung des Effekts auf die Ressourcierung ist aber aus den folgenden Gründen schwierig. Erstens werden jährlich nur ein Teil der Schulen in die kantonale Qualitätskontrolle einbezogen. Zweitens ist die Validität der Zufriedenheitseinschätzungen eingeschränkt. Dies vor allem auch deshalb, weil die Items ohne den direkten Zusammenhang mit der Ressourcierung abgefragt wurden. Drittens sind zahlreiche weitere Faktoren für die Einschätzung der Zufriedenheit relevant wie das Lehrpersonenhandeln im Unterricht (für die Schüler/-innen), das Unterrichten während der Covid-19 Pandemie oder die Lehrplanreform (für die Lehrpersonen). So zeigt die aktuelle Studie zur Einschätzung der allgemeinen Arbeitszufriedenheit und Teamkultur der Lehrpersonen, dass diese grossmehrheitlich (eher) positiv ausfällt. So fühlen sich die allermeisten Lehrpersonen, die Schulischen Heilpädagogen/-innen und die Logopäden/-innen akzeptiert und wertgeschätzt im Team und geben an, dass mit Fehlern oder Konflikten im Team konstruktiv umgegangen wird (vgl. Di Maio et al. 2023). Aufgrund der geringen Aussagekraft der Ergebnisse sind die Befunde auch im Hinblick auf ihren Beitrag zur Zielerreichung der Ressourcierung (Ziel 5: Qualität des Bildungsangebots bleibt unverändert) bescheiden.

\ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \	 Bibliograph			
\ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \	 Bibliograph	·		- -
\ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \	Bibliograph	·		
\ \ \ \ \ 5. E	Bibliograph	ie		
1 1 1 1 1 1	Bibliograph	ie		
1 1 1 1 1 1	Jibiiograpii			
1 1 1 1 1 1				
1 1 1 1 1 1				
1 1 1 1 1 1				
		1 1 1 1	1 1 1 / / /	• •
		1 1 1 1	1 1 1 / / /	, ,
		1 1 1 1	111///	, ,

117

- Ahrbeck, B. (2013): Der Umgang mit Behinderung. Moderate oder radikale Inklusion? Vortrag, Fachtagung der Paritätischen Sprachheilkindergarten. https://www.yumpu.com/de/document/read/25146098/der-umgang-mit-behinde-rung-moderate-oder-radikale-inklusion. Zugriff am 15.12.2021.
- Ahrbeck, B. (2016). Inklusion: Eine Kritik. Brennpunkt Schule (3. akt. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Altmeyer, S.; Burkhardt, S. C. A.; Hättich, A. (2016): Studie zur Wirksamkeit integrativer Regelklassen (WiRk), in: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 2, S. 35–41.
- Altrichter, H.; Heinrich, M. (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich, in: Altrichter, H.; Brüsemeister, T.; Wissinger, J. (Hrsg.), Educational Governance, S. 55–103). Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H.; Rürup, M. (2010): Schulautonomie und die Folgen, in: Altrichter, H.; Maag Merki, K. (Hrsg), Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, S. 111–144. Wiesbaden: Springer VS.
- Balthasar, A. (2000): Evaluationssynthesen: Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen, in: LeGes Gesetzgebung & Evaluation, 11 (1), S. 13–25.
- BFS (Bundesamt für Statistik) (2020): Statistik der Sonderpädagogik. Schuljahr 2018/19. Neuenburg: BFS.
- BKS (2019): Analyse der Ressourcenveränderung pro Schulstufe, Aarau.
- Boban, I.; Hinz, A.; Plate, E.; Tiedeken, P. (2014): Inklusion in Worte fassen eine Sprache ohne Kategorisierungen?, in: Bernhardt, N.; Hauser, H.; Poppe, F.; Schuppener, S. (Hrsg.), Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik, S. 19-24. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Büeler, X.; Buholzer, A.; Roos, M. (2005): Schulen mit Profil. Forschungsergebnisse, Brennpunkte, Zukunftsperspektiven. Innsbruck: Studienverlag.
- Büro BASS AG und IBB (2018): Evaluation des Schulversuchs "Neue Ressourcierung", Im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport, Abteilung Volksschule des Kanton Aargaus. Bern und Zug.
- Brühwiler, C., Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2017). Determinanten der Schulleistung. In Schweer, M. K. W. (Hrsg.), Lehrer-Schüler-Interaktion, Schule und Gesellschaft 24 (S. 291-314). Springer Fachmedien.

- Cattaneo, M.; A.; Wolter, S. C. (2015): Better migrants: better PISA results. Findings from a natural experiment, in: IZA Journal of Migration, 4.
- Di Maio, G. et al. (2023): Auswertungsbericht Befragung Berufspersonen an den Volksschulen im Kanton Aargau. Bericht zuhanden der Abteilung Volksschule, Departement Bildung, Kultur und Sport, Kanton Aargau, Luzern.
- Dederich, M. (2015): Kritik der Dekategorisierung. Ein philosophischer Versuch. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 84, S. 192-205.
- Dohmen, D. (2003): Interne Effizienz von Bildungssystemen. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 25(3), S. 373–403.
- Dubs, R. (1996): Schulen und New Public Management, in: Beiträge zur Lehrerbildung, 14(3). S. 330–337.
- Dubs, R. (2008): Schulleiter als Chef wie führe ich Lehrkräfte, in: Buchen, H.; Horster, L.; Rolff, H.-G. (Hrsg.), Schulleitung und Schulentwicklung, S. 1–19. Berlin.
- Dubs, R. (2010): Bildungspolitik und Schule wohin? Altstätten: Tobler Verlag.
- Dubs, R. (2011): Die teilautonome Schule. Ein Beitrag zu ihrer Ausgestaltung aus politischer, rechtlicher und schulischer Sicht. Berlin: edition sigma.
- Eckhart, M.; Haeberlin, U.; Sahli Lozano, C.; Blanc, Ph. (2011): Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Bern: Haupt Verlag.
- Fend, H. (1981). Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (2014): Die Wirksamkeit der neuen Steuerung. Theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation, in: Maag Merki, K.; Langer, R.; Altrichter, H. (Hrsg.), Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze, S. 27–50). Wiesbaden: Springer VS.
- Feyerer, E.; Wimberger, R. (2017): Indexbasierte Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen, in: Feyerer, E.; Prammer, W.; Wimbergere, R. (Hrsg.), Bundeszentrale inklusive Bildung und Sonderpädagogik (BZIB). Inklusion. Dokumentation. Flexible und bedarfsgerechte Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen, S. 9–15. Linz: BZIB.
- Gagarina, N.; Posse, D.; Düsterhöft, S.; Topaj, N.; Acikgöz, D. (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, A.; Fritzsche, T.; Ross, J.; Düsterhöft, S. (Hrsg.), Spektrum Patholinguistik 7. Schwerpunktthema Hören Zuhören Dazugehören: Sprachtherapie bei Hörstörungen und Cochlea-Implantat, S. 139–149. Potsdam: Universitätsverlag.
- Grisaffe, D. B. (2007): Questions about the ultimate question: Coceptual Considerations in evaluating Reichheld's Net Promoter Score (NPS), in: Journal of Customer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behaviour, Bd. 20, S. 36–53.
- Graf, M.A.; Graf, E.O. (1997): Der Angriff der Bildungselite auf die Volksbildung, in: Widerspruch, 33, S. 23–37.

- Hangartner, J.; Svaton, C.J. (2016): «Geleitete Schule» zwischen Profilierung und Vereinheitlichung, in: Hangartner, J.; Heinzer, M. (Hrsg.), Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz. Steuerungskultur im Umbruch, S. 199–220. Wiesbaden: Springer VS.
- Hanushek, E. A.; Wössmann, L. (2010): The Economics of International Differences in Educational Achievement. Working Paper 15949. Cambridge/MA.
- Harris, A. (2007): Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence, in: International Journal Leadership in Education, 10(3), S. 315–325.
- Hascher, T.; Lobsang, K. (2004): Das Wohlbefinden von SchülerInnen Faktoren, die es stärken und solche, die es schwächen, in: Hascher, T. (Hrsg.), Schule positiv erleben. Erkenntnisse und Ergebnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern, S. 203–228. Bern: Haupt Verlag.
- Hattie, J.A.C. (2009). Visible learning. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement. London: Routledge
- Heinrich, M. (2006): Autonomie und Schulautonomie. Die vergessenen ideengeschichtlichen Quellen der Autonomiedebatte der 1990er Jahre. Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- Helmke, A. (2015). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (6. Aufl.). Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In Weinert, F. E. (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Psychologie der Schule und des Unterrichts (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Hinz, A.; Köpfer, A. (2016): Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 85, S. 36-47.
- Im Brahm, G. (2006): Klassengrösse: eine wichtige Variable von Schule und Unterricht?, in: Bildungsforschung, Jg. 3, 1/2006.
- Jäger, D. (2012): Schulklima, Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit aus Sicht der Lehrpersonen und Schüler/-innen in Hessen und Bremen, in: Maag Merki, K. (Hrsg.), Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland, S. 65–94. Wiesbaden: Springer VS.
- Kanton Aargau (2019): NRVS kurz erklärt, Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport. Abteilung Volksschule, https://www.schulen-aargau.ch/media/schulen-aargau/schulorganisation/finanzen/bksvs-nrvs-kurz-erklaert-fuer-gemeinden.pdf. Zugriff am 18.11.2021.
- Kanton Aargau (2019b). Mehr Gestaltungsraum und mehr Verantwortung für Schulen. Abgerufen am 25.09.2023 von https://www.ag.ch/de/aktuell/medien/medienmitteilungen?mm=mehr-gestaltungsraum-und-mehr-verantwortung-fuer-die-schulen-a431dbe8-5c6c-4d50-9a5a-faa4673179bb_de
- Kanton Aargau (2020a): HINWEISE. Pädagogisch wirksame Umsetzung der besonderen Förderung. Aarau: BKS, Abteilung Volksschule.

- Kanton Aargau (2020b): HINWEISE. Ressourcen pädagogisch wirksam einsetzen. Aarau: BKS, Abteilung Volksschule.
- Kanton Aargau (2020c): Verordnung über die Ressourcierung der Volksschule (Ressourcenverordnung). SAR 421.322, https://gesetzessammlungen.ag.ch/app/de/texts_of_law/421.322/versions/2749, Zugriff am 19.11.2021.
- Kanton Aargau (2020d). Hinweise. Erarbeitung von Leitlinien zum Ressourceneinsatz und zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen. BKS.
- Kanton Aargau (2021): Regierungsrätliche Stellungnahme zur Motion GR 21.21.
- Katzenbach, D.; Schnell, I. (2013): Strukturelle Voraussetzung inklusiver Bildung, in: Moser, V. (Hrsg.), Die inklusive Schule, Standards für die Umsetzung, S. 21–39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kocaj, A.; Kuhl, P.; Kroth, A. J.: Pant, H. A.; Stanat, P. (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 66, S. 165–191.
- Kogan, M. (1996): Monitoring, control and governance of school systems, in: OECD (Hrsg.), Evaluating and Reforming Education Systems, S. 25–45. Paris: OECD.
- Kronig, W. (2007): Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Bern: Haupt.
 - Kullmann, H.; Geist, S.; Lütje-Klose, B. (2015): Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen, in: Kuhl, P.; Stanat, P.; Lütje-Klose, B.; Gresch, C.; Anand Pant, H.; Prenzel, M. (Hrsg.), Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen, S. 301–334). Wiesbaden: Springer VS.
- Lienhard-Tuggener, P. (2017): Sozialindexiertes Grundangebot und individuumsbezogene Ressourcen, in: Feyerer, E.; Prammer, W.; Wimbergere, R. (Hrsg.), Bundeszentrale inklusive Bildung und Sonderpädagogik (BZIB). Inklusion. Dokumentation. Flexible und bedarfsgerechte Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen, S. 16–21). Linz: BZIB.
- Luder, R. (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, K.; Moser Opitz, E.; Pfaffhauser, R.; Stöckli, Meret; Bühlmann, Franziska; Kunz, Bettina; Garrote, Ariana (2017): Evaluation des Schulversuchs Fokus Starke Lernbeziehungen (FSL). Schlussbericht. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich.
- Maag Merki, K.; Steinert, B. (2006): Die Prozessstruktur von teilautonomen Schulen und ihre Effektivität für die Herstellung optimaler Lernkontexte für schulische Bildungsprozesse, in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 28 (Sonderheft), S. 103–122.

- Maslowski, R.; Scheerens, J.; Luyten, H. (2007): The Effect of School Autonomy and School Internal Decentralisation on Students' Reading literacy, in: School Effectiveness and School Improvement, 18(3), S. 303–334.
- Meunier, M. (2011): Immigration and student achievement: evidence from Switzerland, in: Economics of Education Review, 30(1), S. 16–38.
- Moser, V. (2012): Braucht die Inklusionspädagogik einen Behinderungsbegriff?, in: Zeitschrift für Inklusion, 3, https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/40/40, Zugriff am 15.12.2021.
- Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), Kanton Aargau und Kanton Solothurn (2017): Umgang mit Vielfalt. Orientierungsraster für die Schulentwicklung und Schulevaluation an den Volksschulen des Kantons Aargau und des Kantons Solothurn. Aarau/ Solothurn/ Windisch.
- Persönliche Mitteilung des BKS (17.05.2021): Besprechung der Zusammenhangshypothesen und der Indikatoren. Unveröffentlichtes Sitzungsprotokoll.
- Prengel, A. (2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer Link.
- Pretis, M. (2016): ICF-basiertes Arbeiten in der Frühförderung. München: Reinhardt.
- Pro Infirmis Aargau-Solothurn (2018): Anhörung neue Ressourcierung der Volksschule, Brief an Departement Bildung, Kultur und Sport Kanton Aargau vom 4. September 2018.
- Quante, M.; Wiedebusch, S. (2018): Die Dekategorisierungsdebatte im Kontext Inklusiver Bildung, in: Quante, M.; Wiedebusch, S.; Wulfekühler, H. (Hrsg.), Ethische Dimensionen Inklusiver Bildung, S. 119–141). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Quesel, C.; Höchli, A.; Mahler, S.; Schweinberger, K. (2019): Schulqualität und externe Evaluation. Wahrnehmungen von Schulleitungen und Lehrpersonen, in: Quesel, C.; Netkey, S. (Hrsg.), Schulentwicklung im Spannungsfeld von Daten und Taten, S. 124–154). Bern: hep.
- Reichheld, F. F. (2003): The one number you need to grow. Harvard Business Review, S. 1–11.
- Rolff, H.-G. (2016): Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe, in: Buchen, Herbert; Rolff, Hans-Günter (Hrsg.), Professionswissen Schulleitung, S. 296–364. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rubin, A (1985): Significance Testing with Population Data, Social Service Review, S. 518 520.
- Sahli Lozano, C.; Neff, R. (2015): Evaluation der Umsetzung Art 17. VSG. SIOUIS Soziale Integration und offener Unterricht in integrativen Schulklassen. Bern: PH Bern.
- Scherm, M., Posner, C. & Prinz, D. (2009). Führungskompetenzen von Schulleitungen. Entwicklungen eines prototypischen Kompetenzmodells. Die Deutsche Schule 101, 4, S. 341-352.

- Schwinger, M.; Wild, E.; Lütje-Klose, B.; Grunschel, C.; Stranghöner, D.; Yotyodying, S.; Baumanns, R.; Gorges, J.; Serke, B.; Pazen, C.; Neumann, P.; Stelling (2015): Wie können motivationale und affektive Merkmale bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf valide erfasst werden?, in: Kuhl, P.; Stanat, P.; Lütje-Klose, B.; Gresch, C.; Anand Pant, H.; Prenzel, M. (Hrsg.), Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen, S. 273–300. Wiesbaden: Springer VS.
- Sermier Dessemontet, R.; Benoit, V.; Bless, G. (2011): Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. Empirische Sonderpädagogik, (4), S. 291–307.
- Shrout, P.E; Fleiss, J. L. (1979): Intraclass correlations. Uses in assessing rater reliability. Psychological Bulletin, 86 (2). S. 420 428
- SKBF (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung) (2018): Bildungsbericht Schweiz 2018. Aarau: SKBF.
- Stockmann, R. (Hrsg.) (2022²): Handbuch zur Evaluation, Waxmann.
- Strauss, N.-C. (2019): Verteilte Führung die Perspektive der «Teacher Leaders». Journal für Schulentwicklung. 2/19. S. 30–35.
- Streiner, David L. (2003): Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency, Journal of Personality Assessment Vol. 80, 1.
- Szumski, G., Smogorzewska, J. & Grygiel, P. (2022) Academic achievement of students without special educational needs and disabilities in inclusive education Does the type of inclusion matter? PLoS ONE 17(7): e0270124. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270124.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim: Beltz.
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse, angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994.
- Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M. & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle als Rahmung. In Praetorius, A.-K. & Klieme, E. (Hrsg.), Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen (S. 63-80). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Walgenbach, K. (2018): Dekategorisierung Verzicht auf Kategorien?, in: Musenberg, O.; Riegert, J.; Sansour, T. (Hrsg.), Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant? Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Walther-Müller, P.; Häfeli, K. (2005): Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich, in: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 7-8, S. 36–44.

- Widmer-Wolf, P. (2014): Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress.
- Wocken, H. (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachen (Forschungsbericht). http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf, Zugriff am 15.12.2021.
- Wocken, H. (2015): Dekategorisierung: Eine Einladung zur kategorialen Bescheidenheit. Sozialpsychologische Grundlagen und inklusionspädagogische Konsequenzen, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 84, S. 100-112.
- Wössmann, L. (2008): Zentrale Abschlussprüfungen und Schülerleistungen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 54, S. 810–826.
- Zierer, K. (2019): Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties «Visible Learning» und «Visible Learning for Teachers». Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

1	1	•	1	•		_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_		_	_		_	_	
1	1	•	1	1	_		_	-	_	-	-	-	_	_	_	_		_	_	_	_	-	_	
1	1	•	1	•	_	_	_	-	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_
1	1	•	1	1	_	_	_	-	-	_	_	_	-	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_
1	1	1	1	1	•																			
	1	1	1	1	1	6	. I	Da	ato	en	S	ät	ze	<u>)</u>										
I	I	1	1	1	1																			
	I		1	1	1			_				_												
	I	I	I	1	1	F	ür	d	ie	A	na	ıly	se	n	WI	ur	de	n	die	e f	O I	ge	n-	
I					1	d	ler	ı [)a	te	ns	ät	ze	V	erv	we	ne	de	t.					
I	I	I	I	I	I																			
I	I .		I	I	I																			
l	_	I	I .	I	I .																			
ı		ı	I	ı	I																			
				J																				
I	ı		ı	J	ı																			
				ı																				
	•			ı																				
ı	ı		•	1	•																			
•	i	•	•	ı	•																			
•	•	ı	•	- I	•																			
	•	- I	•	- I	•	ı	ı	ı	į	Ī	Ī	Ī	ı	ı	ı	Ī	ı	1	1	•	,	,	,	_
•	I	- I	-	- I	-	-		•	- 	•	•	•		I	- 		•	ı	1	`	,	,	•	•
-	-	-	_	-	_	-	_	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	•	4	~	•	•

BKS (2020a): Auszug aus Ressourcierungstool, Excel-File

BKS (2020b): Statistik Schuljahr 2019/2020 bezüglich SAV Aufträge, Word-File

BKS (2020c): Leistungskennzahlen Elternkontakte 2016 – 2017, Excel-File

BKS (2021a): Übertragen und verfallene Ressourcen, Excel-File

BKS (2021c): Statistik Schuljahr 2020/2021 bezüglich SAV Aufträge, Word-File

BKS (2021d): Leistungskennzahlen Elternkontakte 2020 – 2021, Excel-File

BKS (2021e): Aktennotiz Veränderung Schulträger Info für Monitoring NRVS

BKS (2023): Härtefälle und Begründungen für die Schuljahr 2020, 2021, 2022, Excel-File

BKS (2024): Eingesetzte, verfallene und übertragene Ressourcen 2020, 2021, 2022, Excel-File

SHW (2024): Aargauer Sonderschüler/-innen 2019 bis 2024, Excel-File

BKS-ALSA (2020): Lehrpersonalverträge 2019-2020, Excel-File

BKS-ALSA (2021): Lehrpersonalverträge 2020-2021, Excel-File

BKS-ALSA (2022): Lehrpersonalverträge 2020-2021, Excel-File

BKS-ALSA (2023): Lehrpersonalverträge 2020-2021, Excel-File

FHNW (2020a): Externe Schulevaluation Lehrpersonen 2012 – 2020, Excel-File

FHNW (2020b): Externe Schulevaluation Schüler/-innen 2012 – 2020, Excel-File

FHNW (2020c): Externe Schulevaluation Eltern 2021, Excel-File

FHNW (2021a): Externe Schulevaluation Lehrpersonen 2021, Excel-File

FHNW (2021b): Externe Schulevaluation Schüler/-innen 2021, Excel-File

FHNW (2021c): Externe Schulevaluation Eltern 2021, Excel-File

FHNW (2022a): Externe Schulevaluation Lehrpersonen 2021, Excel-File

126

FHNW (2022b): Externe Schulevaluation Schüler/-innen 2021, Excel-File

FHNW (2022c): Externe Schulevaluation Eltern 2021, Excel-File

FHNW (2023a): Externe Schulevaluation Lehrpersonen 2021, Excel-File

FHNW (2023b): Externe Schulevaluation Schülerinnen und Schüler 2021, Excel-File

FHNW (2023c): Externe Schulevaluation Eltern 2021, Excel-File

STAAG (2020a): Grunddaten Schüler/-innen 2019 – 2020, Excel-File

STAAG (2020b): Grunddaten Schüler/-innen Sonderschulung 2019 – 2020, Excel-File

STAAG (2020c): Grunddaten Schüler/-innen Übertritt SEK I 2019 – 2020, Excel-File

STAAG (2020d): Grunddaten Schüler/-innen Übertritt SEK II 2019 – 2020, Excel-File

STAAG (2021a): Grunddaten Schüler/-innen 2020 – 2021, Excel-File

STAAG (2021b): Grunddaten Schüler/-innen Sonderschulung 2020 – 2021, Excel-File

STAAG (2021c): Grunddaten Schüler/-innen Übertritt SEK I 2020 – 2021, Excel-File

STAAG (2021d): Grunddaten Schüler/-innen Übertritt SEK II 2020 – 2021, Excel-File

STAAG (2022a): Grunddaten Schüler/-innen 2020 – 2021, Excel-File

STAAG (2022b): Grunddaten Schüler/-innen Sonderschulung 2020 – 2021, Excel-File

STAAG (2022c): Grunddaten Schüler/-innen Übertritt SEK I 2020 – 2021, Excel-File

STAAG (2022d): Grunddaten Schüler/-innen Übertritt SEK II 2020 – 2021, Excel-File

STAAG (2023a): Grunddaten Schüler/-innen 2020 – 2021, Excel-File

STAAG (2023b): Grunddaten Schüler/-innen Sonderschulung 2020 – 2021, Excel-File

STAAG (2023c): Grunddaten Schüler/-innen Übertritt SEK I 2020 – 2021, Excel-File

STAAG (2023d): Grunddaten Schüler/-innen Übertritt SEK II 2020 – 2021, Excel-File

IBE (2020): Schulmittelwerte AG P3, P5, S2, S3 2016 – 2020, Excel-Files

IBE (2021): Schulmittelwerte AG P3, P5, S2, S3 2021, Excel-Files

IBE (2022): Schulmittelwerte AG P3, P5, S2, S3 2022, Excel-Files

IBE (2023): Schulmittelwerte AG P3, P5, S2, S3 2023, Excel-Files

1	•	•	•	•	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_
1	1	•	•	1	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_
1	•	1	•	1	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_
1	•	1	•	•	•	Λ	n	hs	an	~														
	1	1	•	•	•					9														
	ı	1	•	•	1																			
		I	1	1	1																			
I	ı	I	ı	1	1																			
Ī	Ī	I	Ī	ı	1																			
Ī	Ī	Ī	Ī	Ī	i																			
-	Ī	Ī	Ī	Ī	_																			
-	ı	- I	I	I	•																			
•	ı	Ī	i	·	•																			
Ī	Ī	-		•	-																			
Ī	-	•	-	-	•																			
			•																					
	ı			ı																				
		I		I																				
I	I	I	I	I	_																			
I	I] -	I	I .	_																			
_	I	I	I	I .																				
I	I	I	I	I _	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_						
	I		I							I		I					I	1	1	1	1	/		/
	I	I				I	I			I	I	I	I	I	I		I	I	1	1	/			1
				I			I													1				/

A 1 Übersicht Ziele der Ressourcierung, Fragestellungen

DA 1: Ziel 1

Ziel 1:	Hauptfragestellungen	Subfragen
Ziei 1: Vergrösserung des Gestaltungsraums		U2: Inwiefern werden die Lehrpersonen von den Schulleitenden in diesen Prozess einbezogen?
Gestaltungsraums	E4: Wie nutzen die	U3: Welche Prozesse hat die Ressourcierung an den Schulen ausgelöst?
Ziel 2: Optimierung der Plan-	Schulführung und Schulteams neue Gestaltungsfreiräume?	N1: Wie nutzen die Schulen den Gestaltungsraum (Abteilungsgrösse, Lehrpersonalkategorie, Betreuungsverhältnis, Zusammensetzung Schüler/- innen, Organisation der besonderen Förderung)?
und Steuerbarkeit Ziel 3:		N4: Welche Schwerpunkte setzen die Schulen hinsichtlich der Förderung (Fremdsprachigkeit, besondere Bedürfnisse)? Gibt es Unterschiede nach Grösse der Schulen?
Verringerung des		N2: Wie entwickelt sich die Zahl der Schüler/-innen mit besonderen Fördermassnahmen (pro Schulträger und Jahr)?
administrativen Aufwands	M1: Ist eine Veränderung der Schülerströme der Volksschule des Kantons Aargau zu beobachten	K2: Ändert sich die Kategorien der Behinderungs- oder schweren Beeinträchtigungsarten bei der Beurteilung der den SPD? Ändert sich die Anzahl? Gibt es Verschiebungen?
Ziel 4:	(z.B. Sonderschulquote)?	S3: Wie verändert sich die Anzahl der SPD-Case Management-Fälle?
Schaffen von Anreizen für ökonomischen		S4: Gibt es aufgrund des Beratungsangebots weniger Schüler/-innen mit kognitiver Beeinträchtigung in Sonderschulen?
Ziel 5: Qualität des Bildungsangebots bleibt unverändert		

Quelle: Darstellung Interface/PHLU

DA 2: Ziel 2

Ziel 1:

Vergrösserung des Gestaltungsraums

Ziel 2:

Optimierung der Planund Steuerbarkeit

Ziel 3:

Verringerung des administrativen Aufwands

Ziel 4:

Schaffen von Anreizen für ökonomischen Umgang

Ziel 5:

Qualität des Bildungsangebots bleibt unverändert

Hauptfragestellungen	Subfragen
	U4: Welche Veränderungen ergaben sich in den Schulen durch die Einführung der Ressourcierung?
M3: Verändert sich die Ressourcenverteilung innerhalb der verschiedenen Anspruchsgruppen?	R2: Gibt es Unterschiede zwischen Schulen der Kindergarten / Primarschule und der Sekundarstufe I? Falls ja, welche? Gibt es Unterschiede hinsichtlich der Grösse der Schule?
Gibt es Gewinner / Verlierer?	N3: Sind Veränderungen hinsichtlich des Betreuungsverhältnisses feststellbar? Falls ja: Welche? Gibt es einen Anstieg an Förderlehrpersonen auf verschiedenen Stufen/ Zyklen/ Abteilungen?
E2: Erhöht die pauschalisierte	U1: Wie wird die Pensen- und Ressourcenplanung umgesetzt?
Ressourcierung die Plan- und Steuerbarkeit der Schulen (z.B. Pensenplanung)?	R4: Wie wird die Umsetzung des Prozesses der Härtefallressourcen beurteilt? Gibt es Verbesserungspotenzial? Wozu werden Härtefallressourcen eingesetzt?
E7: Inwiefern helfen die Planungs- und Unterstützungsangebote bei der Umsetzung der Ressourcierung?	K3: Nutzen die Schulen die behinderungsspezifische Beratung bei kognitiver Beeinträchtigung? Falls nein, weshalb nicht?
E6: Ist die Fachlichkeit in der Schulführung (Schulleitungen, Schulpflege) ausreichend vorhanden, um die Ressourcierung umzusetzen?	U5: Worin bestehen die Vor- und Nachteile der Ressourcierung aus Sicht der Schulleitungen?

Quelle: Darstellung Interface/PHLU

DA 3: Ziele 3 und 4

Ziel 1:

Vergrösserung des Gestaltungsraums

Ziel 2:

Optimierung der Planund Steuerbarkeit

Ziel 3:

Verringerung des administrativen Aufwands

Ziel 4:

Schaffen von Anreizen für ökonomischen Umgang

Ziel 5:

Qualität des Bildungsangebots bleibt unverändert

Hauptfragestellungen	Subfragen
E1: Bringt die Ressourcierung eine	U6: Inwiefern können die Schulen vor Ort schneller und adäquater auf die Bedürfnisse der Schüler/-innen reagieren?
Vereinfachung, Vereinheitlichung und	K1: Wie verändert sich die Inanspruchnahme der SPD-Erstabklärungen?
Flexibilisierung bei der Sprechung von Lektionen in Schulen?	R5: Weshalb werden die vom Kanton eingestellten Ressourcen für Härtefälle von einzelnen Schulen (nicht) abgeholt? Weshalb übertragen einzelne Schulen (keine) Ressourcen?

Hauptfragestellungen	Subfragen
E3: Schafft die Ressourcierung Anreize zu einem ökonomischen Umgang mit Ressourcen?	R1: Wie gut können die Schulen mit dem vorhandenen Ressourcenkontingent ihre Aufgaben erfüllen? R5: Weshalb werden die vom Kanton eingestellten Ressourcen für Härtefälle von einzelnen Schulen (nicht) abgeholt? Weshalb übertragen einzelne Schulen (keine) Ressourcen?
M2: Inwiefern verändert sich die Ressourcenverteilung zwischen den Schulgemeinden?	

Quelle: Darstellung Interface/PHLU

DA 4: Ziel 4

7ia	I 1	
216		•

Vergrösserung des Gestaltungsraums

Ziel 2:

Optimierung der Planund Steuerbarkeit

Ziel 3:

Verringerung des administrativen Aufwands

Ziel 4:

Schaffen von Anreizen für ökonomischen Umgang

Ziel 5:

Qualität des Bildungsangebots bleibt unverändert

Hauptfragestellungen	Subfragen
M5: Wie gut gelingt es mit den Zusatzkomponenten, die Ungleichheiten zwischen den Schulen auszugleichen und gleiche Qualität zu bieten?	R3: Sind die Ressourcen mit der Standard- und den Zusatzkompetenzen zweckmässig verteilt?
E5: Kann man mit den Zusätzen die Ungleichheiten ausgleichen und gleiche Qualität bieten (Mischindex)?	R1: Wie gut können die Schulen mit dem vorhandenen Ressourcenkontingent ihre Aufgaben erfüllen?
	B1: Gibt es Unterschiede zwischen den Schulen im Hinblick auf die Anschlusslösungen? Verändert der Befund, dass Schüler/- innen der Realschule Anschlussmöglichkeiten mit höherem Anforderungsniveau als Schüler/-innen der Kleinklasse wählen? Wie ist das Verhältnis zwischen Schüler/-innen mit/ohne Anschlusslösung?
M6: Sind Veränderungen im Bereich	B2: Kann das Bildungsniveau mit der Ressourcierung in allen Schulen gehalten werden?
der schulischen Leistungen (auf der Grundlage der jährlich durchgeführten	B3: Welche Effekte zeigen sich hinsichtlich der Förderung in den Checkergebnissen?
Leistungstests) zu beobachten?	S1: Welche Veränderungen zeigen sich hinsichtlich der Sonderschulquote? Gibt es Hinweise, dass Schulen verstärkt Schüler/-innen in Sonderschulen einweisen (möchten)? Wie verteilt sich die Quote hinsichtlich der Bezirke?
	S2: Haben Schulen mit Kleinklassen eine tiefere Antragsquote an Schüler/-innen in Sonderschulen?
	Z: Hat sich die Zufriedenheit der schulischen Akteure (Lehrpersonen, Eltern, Schüler/-innen) aufgrund der Ressourcierung verändert? Welche Hinweise gibt es?

Quelle: Darstellung Interface/PHLU

A 2 Beschreibung des methodischen Vorgehens der Evaluation

Im Rahmen der Evaluation wurden sowohl qualitative als auch quantitative Daten erhoben. Zuerst wurden mit verschiedenen schulischen Akteuren Gruppengespräche im Frühling 2023 geführt. Es fanden insgesamt fünf Gruppengespräche mit Schulleitenden von Regelschulen, Regellehrpersonen, Förderlehrpersonen, Schulleitenden von Sonderschulen sowie mit Personen der Schulaufsicht statt. Diese Gespräche wurden entlang eines Leitfadens mit Themen zur Umsetzung der Ressourcierung an den Schulen, zur Zielerreichung sowie zu den Wirkungen (auf individueller Ebene, auf Klassen-/Schulebene, im Hinblick auf die Bildungsqualität) geführt. Auf Basis dieser Gespräche wurde ein Fragebogen für die Schulleitungen von Regelschulen entwickelt. Der Fragebogen beinhaltete folgende Themen:

- Leitlinien
- Prozess der Personaleinsatzplanung
- Wirkungen der Ressourcierung
- Nutzung des Gestaltungsraumes
- Zufriedenheit mit der Umsetzung der Ressourcierung
- Verbesserung der Umsetzung der Ressourcierung
- behinderungsspezifische Beratung bei kognitiver Beeinträchtigung (BBK)

Der Fragebogen wurde im Rahmen der Befragung der schulischen Berufspersonen des Kantons Aargau im Mai postalisch durch das BKS an die rund 500 Schulleitungen versendet. Die Einladungen waren personalisiert und enthielten einen QR-Code und einen Link, der zur Online-Befragung führte. Die Befragung selbst war nicht personalisiert. Dies bedeutet, dass jede Person einer Berufsgruppe den gleichen QR-Code beziehungsweise Link erhielt. So wurden keine persönlichen Daten mit den Antworten verknüpft. Die Befragung war vom 20. Mai bis zum 18. Juni geöffnet. 235 Schulleitungen haben geantwortet

was einem Rücklauf von 47 Prozent entspricht. Die hohe Rücklaufquote ermöglicht valide Aussagen zu den Fragen. Darüber hinaus weisen wir darauf hin, dass es keine Pflichtfragen gab, so dass jede antwortende Person Fragen und Teilfragen überspringen konnte. Weiter gab es jeweils die Option, «keine Angabe» zu wählen. Aus diesem Grund variiert die Anzahl Antworten (ausgewiesen als «n») pro Frage.

Rücklaufquote und Beschreibung der Teilnehmenden

Es wurden insgesamt 500 Schulleitungen eingeladen, an der Online-Befragung teilzunehmen. Davon beteiligten sich 235 an der Befragung, was einer Rücklaufquote von 47 Prozent entspricht. Im folgenden Abschnitt werden die Merkmale der Teilnehmenden beschrieben.

I Angaben zur Person

Den Schulleitungen, welche an der Online-Befragung teilgenommen haben, wurde die Frage gestellt, wie viele Jahre sie insgesamt im Schulfeld arbeiten. Es zeigt sich dabei, dass die grosse Mehrheit (83%) schon seit mehr als 10 Jahren im Schulfeld tätig ist. In Bezug auf die Frage, wie viele Jahre sie in der jetzigen Stelle als Schulleitung arbeiten, haben 62 Prozent weniger als sechs Jahre angegeben. 17 Prozent sind zwischen sechs und zehn Jahren und weitere 17 Prozent zwischen 11 und 20 Jahre in der aktuellen Stelle tätig. 4 Prozent arbeiten seit mehr als 20 Jahren in der jetzigen Stelle als Schulleitung.

Gemäss den Angaben zum Beschäftigungsgrad arbeiten 12 Prozent der Schulleitungen in einem Pensum bis maximal 40 Prozent. 20 Prozent sind zwischen 41 und 60 Prozent beschäftigt und weitere 44 Prozent zwischen 61 und 99 Prozent. Ein Viertel (25%) arbeitet in Vollzeit als Schulleiter/-in.

In Bezug auf die Funktion haben 43 Prozent der Schulleitungen angegeben, Gesamtschulleiter/-in zu sein. Es interessierte zudem, ob die Schulleitungen noch weitere Funktionen ausüben. Die Ergebnisse zeigen, dass 65 Prozent ausschliesslich als Schulleitung tätig sind. 22 Prozent arbeiten zusätzlich als Lehrperson, 3 Prozent als SHP und 2 Prozent bei der Schulverwaltung oder im Schulsekretariat. 9 Prozent üben eine weitere Funktion aus, wie beispielsweise Musikschulleitung oder ICT-Support.

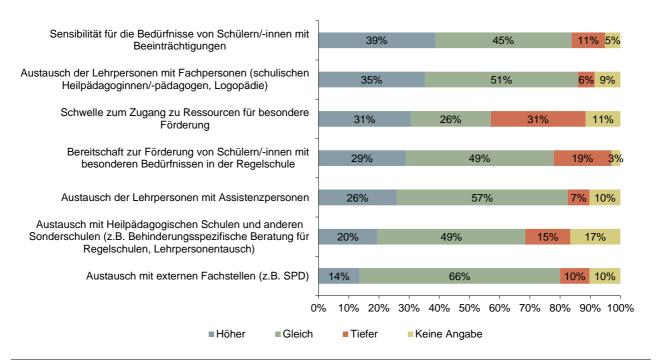
Die Mehrheit der an der Befragung teilgenommenen Schulleitungen (61%) ist weiblich. Alle befragten Schulleitungen sind über 30 Jahre alt. Dabei haben 11 Prozent angegeben, zwischen 31 und 40 Jahre und 26 Prozent zwischen 41 und 50 Jahre alt zu sein. Ein relativ grosser Anteil von 39 Prozent ist zwischen 51 und 60 Jahre alt. Fast ein Viertel der Schulleitungen (23%) ordnet sich in der Kategorie über 60 Jahre ein.

I Angaben zur Schule

Die Schulleitungen wurden in der Online-Befragung danach gefragt, wie gross ihre Schule ist und welche Schulstufen an ihrer Schule vertreten sind. Dabei zeigt sich, dass 5 Prozent der Schulleitungen an einer Kleinstschule arbeiten, 39 Prozent sind an einer kleinen Schule tätig, 21 Prozent an einer mittelgrossen Schule, 12 Prozent an einer grossen Schule und 21 Prozent an einer sehr grossen Schule. 2 Prozent haben keine Angabe dazu gemacht. In Bezug auf die Schulstufe haben 58 Prozent der Schulleitungen angegeben, dass Zyklus 1 und 2 an ihrer Schule vertreten sind. Bei 29 Prozent sind Zyklus 1, 2 und 3 vorhanden und bei 13 Prozent ausschliesslich Zyklus 3.

A 3 Veränderungen schulinterner Prozesse aufgrund Ressourcierung

DA 5: Auswirkungen der Ressourcierung auf Prozesse der Schulen



Quelle: Darstellung Interface, basierend auf der Online-Befragung (n = 235).

A 4 Schulgrössen

Die folgende Darstellung zeigt die Anzahl Schulträger pro Schulgrösse. Es werden die folgenden Grössenkategorien unterschieden:

- Kategorie A = 0 bis und mit 99 Schüler/-innen
- Kategorie B = 100 bis und mit 399 Schüler/-innen
- Kategorie C = 400 bis und mit 799 Schüler/-innen
- Kategorie D = 800 bis und mit 1'199 Schüler/-innen
- Kategorie E = Mehr als 1'200 Schüler/-innen

Für die Analyse können insgesamt 220 Schulstandorte identifiziert werden. Diese teilen sich wie folgt anhand ihrer Grösse auf:

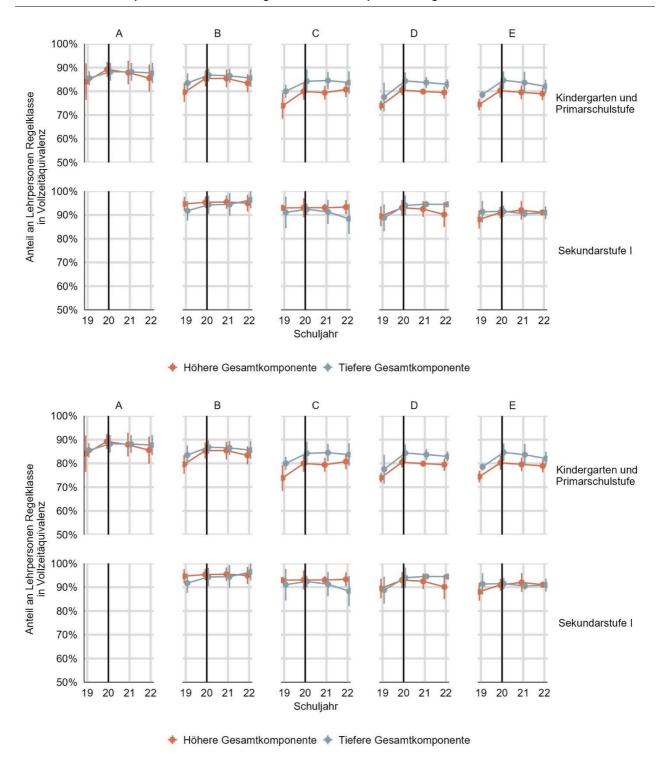
D 6.1: Schulträger und Grössen								
Schulgrössenkategorie	Anzahl Schulträger							
A (Kleinstschulen)	36							
B (Kleine Schulen)	95							
C (Mittelgrosse Schulen)	32							
D (Grosse Schulen)	13							
E (Sehr grosse Schulen)	14							
Gesamt	220							
Quelle: Darstellung Interface und PH Luzern, basierend auf BKS (2020a) und BKS (2020b).								

A 5 Lehrpersonaleinsatz

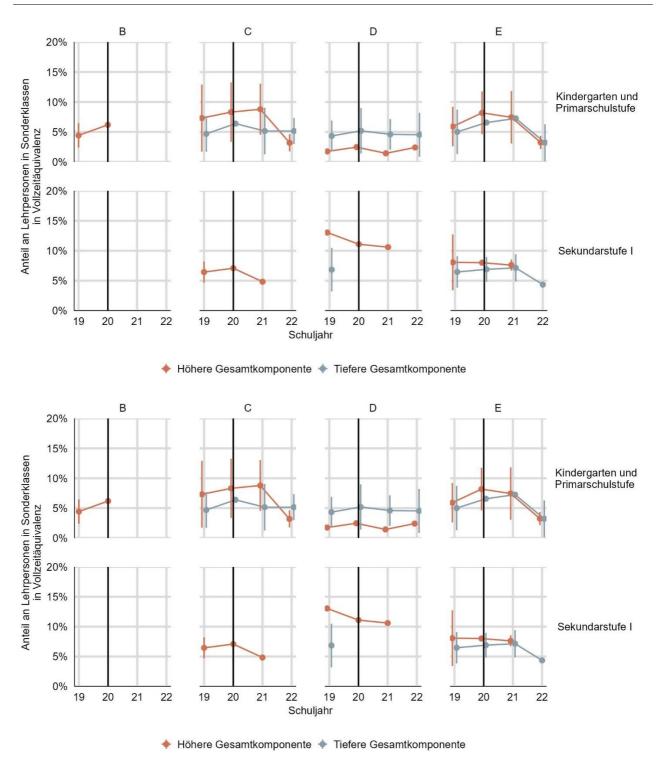
A 5.1 Vergleichsebene

Im Folgenden werden die beiden Indikatoren für den Lehrpersonaleinsatz nach Kategorie dargestellt.

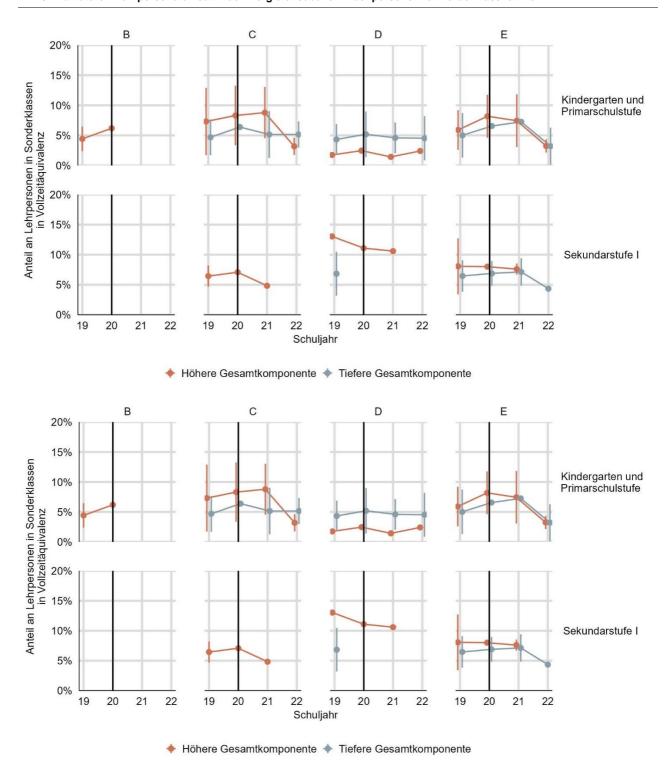
DA 6: Indikatoren Lehrpersonaleinsatz nach Vergleichsebenen: Lehrpersonen Regelklasse



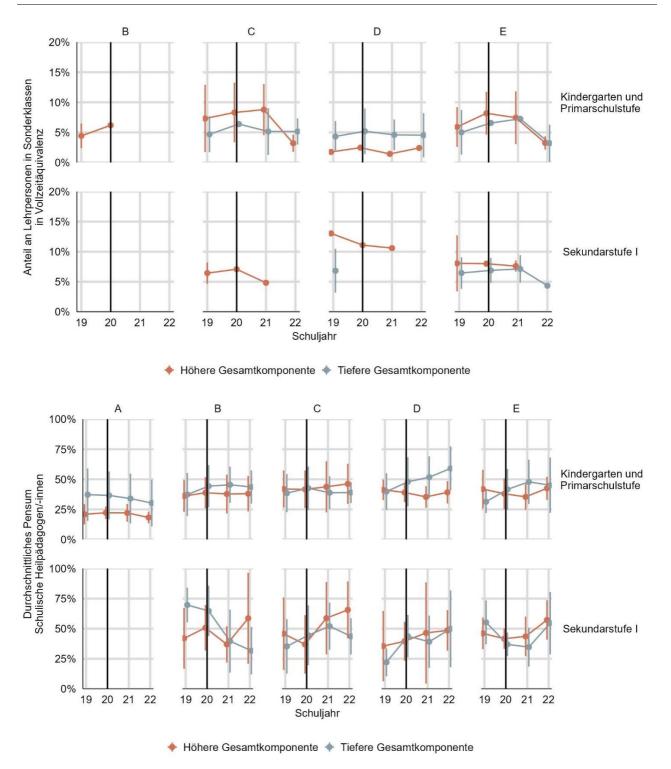
DA 7: Indikatoren Lehrpersonaleinsatz nach Vergleichsebenen: Lehrpersonen Sonderklassen



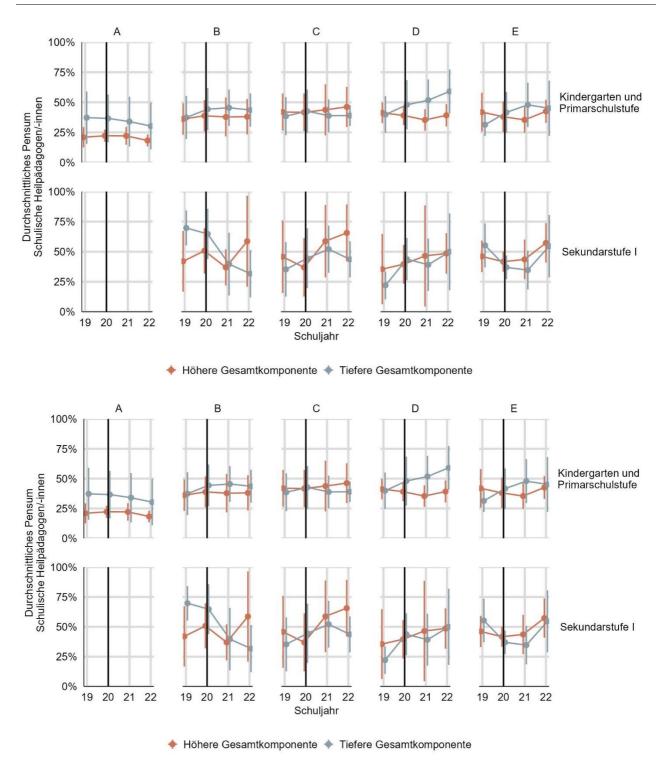
DA 8: Indikatoren Lehrpersonaleinsatz nach Vergleichsebenen: Fachpersonen für Fördermassnahmen



DA 9: Indikatoren Lehrpersonaleinsatz nach Vergleichsebenen: Schulische Heilpädagogen/-innen

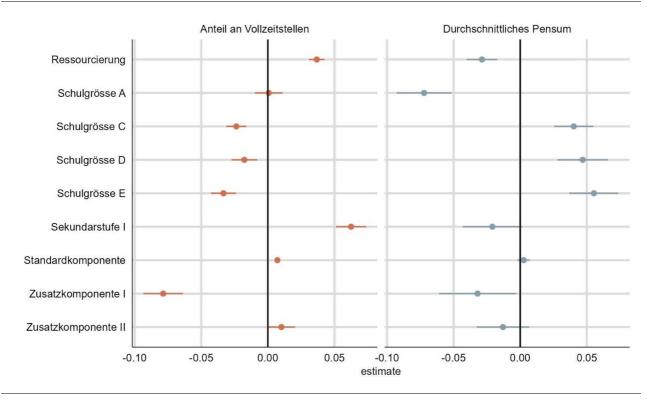


DA 10: Indikatoren Lehrpersonaleinsatz nach Vergleichsebenen: Assistenzpersonen



A 5.2 Effektstärken

DA 11: Einfluss der Ressourcierung auf Indikatoren Lehrpersonaleinsatz: Lehrpersonen Regelklasse



Quelle: BKS-ALSA (2020, 2021, 2022, 2023), BKS (2020); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Legende: Referenzwerte kategorialer Variablen: Vor der Ressourcierung, Schulgrösse B. Die Konstante ist 0,8 für Anteil an Vollzeitstellen und 0,6 für durchschnittliches Pensum. Sie wird aus Darstellungsgründen nicht abgebildet.

Lesehilfe: Belässt man alle erklärenden Variablen gleich, ändert jedoch die Variable Ressourcierung von «Vor der Ressourcierung» auf «Nach der Ressourcierung», so steigt der Anteil an Vollzeitstellen um 4 Prozentpunkte. Dieser Effekt ist statistisch signifikant auf dem 95%-Konfidenzintervall.

Anteil an Vollzeitstellen Durchschnittliches Pensum Ressourcierung Schulgrösse A Schulgrösse C Schulgrösse D Schulgrösse E Sekundarstufe I Standardkomponente Zusatzkomponente I Zusatzkomponente II 0.05 -0.10 -0.05 0.00 -0.10 -0.05 0.00 0.05 estimate

DA 12: Einfluss der Ressourcierung auf Indikatoren Lehrpersonaleinsatz: Lehrpersonen Sonderklassen

Quelle: BKS-ALSA (2020, 2021, 2022, 2023), BKS (2020); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Legende: Referenzwerte kategorialer Variablen: Vor der Ressourcierung, Schulgrösse B. Die Konstante ist 0,1 für Anteil an Vollzeitstellen und 0,8 für durchschnittliches Pensum. Sie wird aus Darstellungsgründen nicht abgebildet.

Lesehilfe: Belässt man alle erklärenden Variablen gleich, ändert jedoch die Variable Ressourcierung von «Vor der Ressourcierung» auf «Nach der Ressourcierung», so steigt der Anteil an Vollzeitstellenum 0,3 Prozentpunkte. Dieser Effekt ist jedoch statistisch nicht signifikant auf dem 95%-Konfidenzintervall.

Anteil an Vollzeitstellen **Durchschnittliches Pensum** Ressourcierung Schulgrösse A Schulgrösse C Schulgrösse D Schulgrösse E Sekundarstufe I Standardkomponente Zusatzkomponente I Zusatzkomponente II -0.2 -0.1 0.0 0.1 0.2 -0.2 -0.1 0.0 0.1 0.2 estimate

DA 13: Einfluss der Ressourcierung auf Indikatoren Lehrpersonaleinsatz: Fachpersonen für Fördermassnahmen

Quelle: BKS-ALSA (2020, 2021, 2022, 2023), BKS (2020); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU Legende: Referenzwerte kategorialer Variablen: Vor der Ressourcierung, Schulgrösse B. Die Konstante ist 0,1 für Anteil an Vollzeitstellen und 0,2 für durchschnittliches Pensum. Sie wird aus Darstellungsgründen nicht abgebildet.

Lesehilfe: Belässt man alle erklärenden Variablen gleich, ändert jedoch die Variable Ressourcierung von «Vor der Ressourcierung» auf «Nach der Ressourcierung», so sinkt der Anteil an Vollzeitstellen um 7 Prozentpunkte. Dieser Effekt ist statistisch signifikant auf dem 95%-Konfidenzintervall.

Anteil an Vollzeitstellen **Durchschnittliches Pensum** Ressourcierung Schulgrösse A Schulgrösse C Schulgrösse D Schulgrösse E Sekundarstufe I Standardkomponente Zusatzkomponente I Zusatzkomponente II -0.2 -0.1 0.0 0.1 0.2 -0.2 -0.1 0.0 0.1 0.2 estimate

DA 14: Einfluss der Ressourcierung auf Indikatoren Lehrpersonaleinsatz: Schulische Heilpädagogen/-innen

Quelle: BKS-ALSA (2020, 2021, 2022, 2023), BKS (2020); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Legende: Referenzwerte kategorialer Variablen: Vor der Ressourcierung, Schulgrösse B. Die Konstante ist 0,1 für Anteil an Vollzeitstellen und 0,4 für durchschnittliches Pensum. Sie wird aus Darstellungsgründen nicht abgebildet.

Lesehilfe: Belässt man alle erklärenden Variablen gleich, ändert jedoch die Variable Ressourcierung von «Vor der Ressourcierung» auf «Nach der Ressourcierung», so steigt der Anteil an Vollzeitstellen um 1 Prozentpunkt. Dieser Effekt ist statistisch signifikant auf dem 95%-Konfidenzintervall.

Anteil an Vollzeitstellen **Durchschnittliches Pensum** Ressourcierung Schulgrösse A Schulgrösse C Schulgrösse D Schulgrösse E Sekundarstufe I Standardkomponente Zusatzkomponente I Zusatzkomponente II -0.05 0.00 0.05 0.10 -0.05 0.00 0.10 0.05 estimate

DA 15: Einfluss der Ressourcierung auf Indikatoren Lehrpersonaleinsatz: Assistenzpersonen

Quelle: BKS-ALSA (2020, 2021, 2022, 2023), BKS (2020); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU Legende: Referenzwerte kategorialer Variablen: Vor der Ressourcierung, Schulgrösse B. Die Konstante ist 0,03 für Anteil an Vollzeitstellen und 0,15 für durchschnittliches Pensum. Sie wird aus Darstellungsgründen nicht abgebildet.

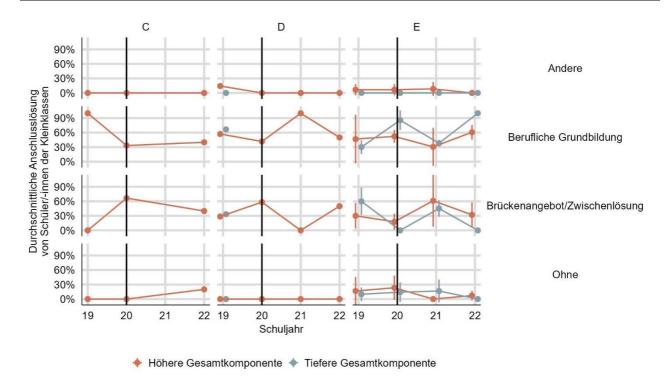
Lesehilfe: Belässt man alle erklärenden Variablen gleich, ändert jedoch die Variable Ressourcierung von «Vor der Ressourcierung» auf «Nach der Ressourcierung», so sinkt der Anteil an Vollzeitstellen um 3 Prozentpunkte. Dieser Effekt ist jedoch statistisch nicht signifikant auf dem 95%-Konfidenzintervall.

A 6 Anschlusslösungen

Die Anschlusslösungen wurden anhand des Vorgehens von Statistik Aargau kategorisiert. Die folgende Darstellung gibt Aufschluss über die genaue Zuteilung.

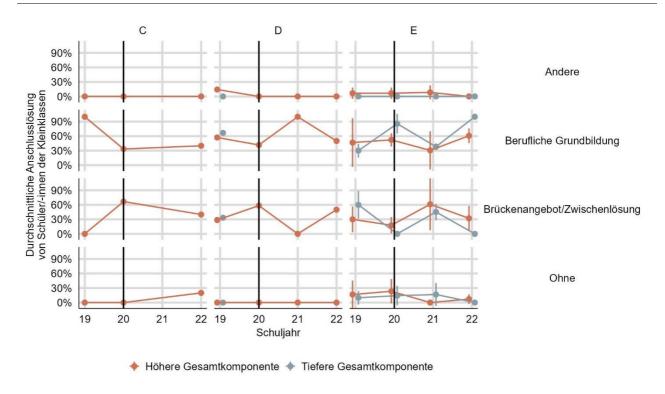
DA 16: Kategorisierung der Anschlusslösungen				
Anschlusslösung	Kategorie			
Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis	Berufliche Grundbildung			
Kantonale Schule für Berufsbildung	Brückenangebot/Zwischenlösung			
Wirtschafts-, Fachmittel- und Informatikmittelschule	Mittelschule			
Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis mit Berufsmatur	Berufliche Grundbildung			
Eidgenössisches Berufsattest	Berufliche Grundbildung			
Praktische Ausbildung nach INSOS	Berufliche Grundbildung			
Andere	Andere Anschlusslösung			
Gymnasium	Mittelschule			
Ohne Anschlusslösung	Ohne Anschlusslösung			
Quelle: Darstellung Interface und PH Luzern, basierend auf Statistik Aargau (2021): STEP I 2021 – Regelschulen.				

DA 17: Erfasste Anschlusslösungen für Schüler/-innen der Kleinklasse nach Vergleichsebene



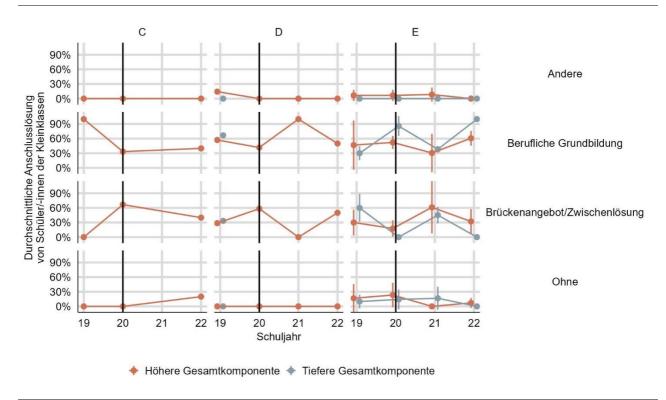
Quelle: BKS (2020a), STAAG (2020d, 2021d, 2022d, 2023d); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU.

DA 18: Erfasste Anschlusslösungen für Schüler/-innen der Realschule nach Vergleichsebene



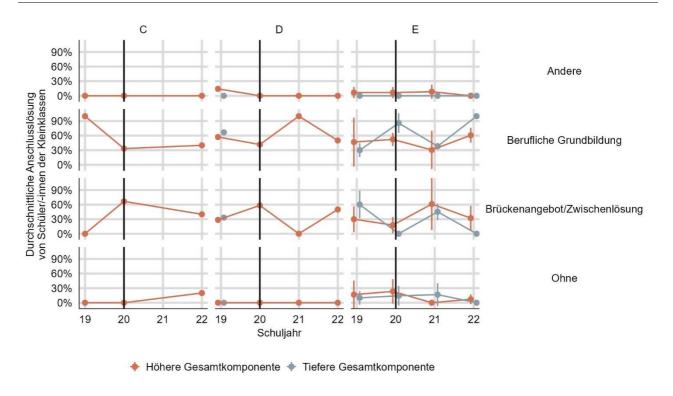
Quelle: BKS (2020a), STAAG (2020d, 2021d, 2022d, 2023d); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU.

DA 19: Erfasste Anschlusslösungen für Schüler/-innen der Sekundarschule nach Vergleichsebene



Quelle: BKS (2020a), STAAG (2020d, 2021d, 2022d, 2023d); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU.

A 20: Erfasste Anschlusslösungen für Schüler/-innen der Bezirksschule nach Vergleichsebene



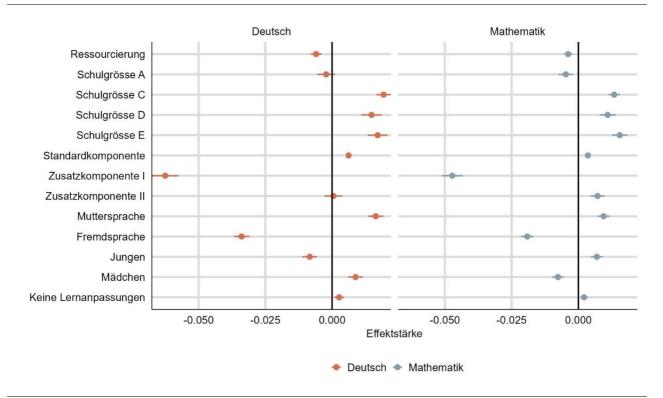
Quelle: BKS (2020a), STAAG (2020d, 2021d, 2022d, 2023d); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU.

A 7 Checkergebnisse

A 7.1 P3

Die folgende Darstellung zeigt die Regressionsergebnisse für die durchschnittlichen Checkergebnisse des P3.

DA 21: Effektstärken P3



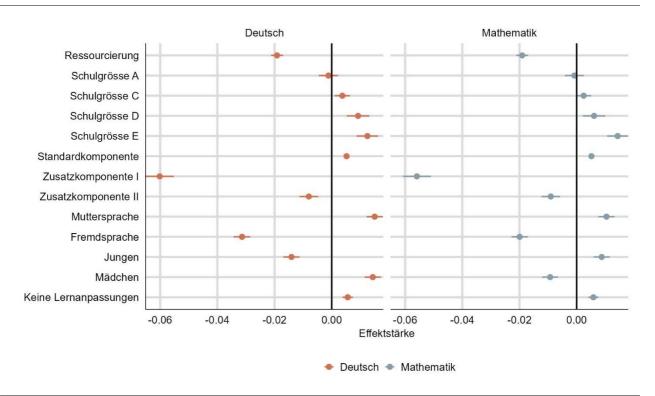
Quelle: BKS (2020a), IBE (2020), IBE (2021), IBE (2022), IBE (2023); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU Legende: Referenzwerte kategorialer Variablen: Vor der Ressourcierung, Schulgrösse B. Die Konstante ist 0,3 (Deutsch) und 0,2 (Mathematik). Sie wird aus Darstellungsgründen nicht abgebildet.

Lesehilfe: Belässt man alle erklärenden Variablen gleich, ändert jedoch die Variable Ressourcierung von «Vor der Ressourcierung» auf «Nach der Ressourcierung», so sinken die durchschnittlichen Checkergebnisse in Deutsch um 0,6 Prozentpunkte. Dieser Effekt ist statistisch signifikant auf dem 95%-Konfidenzintervall.

A 7.2 P5

Die folgende Darstellung zeigt die Regressionsergebnisse für die durchschnittlichen Checkergebnisse des P5.

DA 22: Effektstärken P5



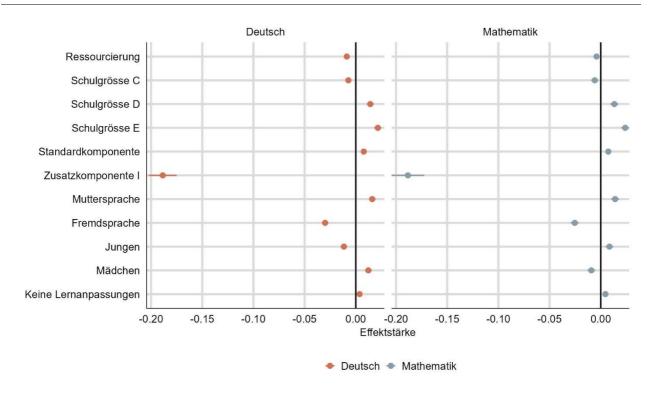
Quelle: BKS (2020a), IBE (2020), IBE (2021), IBE (2022), IBE (2023); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU Legende: Referenzwerte kategorialer Variablen: Vor der Ressourcierung, Schulgrösse B. Die Konstante ist 0,6 (Deutsch) und 0,5 (Mathematik). Sie wird aus Darstellungsgründen nicht abgebildet.

Lesehilfe: Belässt man alle erklärenden Variablen gleich, ändert jedoch die Variable Ressourcierung von «Vor der Ressourcierung» auf «Nach der Ressourcierung», so sinken die durchschnittlichen Checkergebnisse in Deutsch um 1,9 Prozentpunkte. Dieser Effekt ist statistisch signifikant auf dem 95%-Konfidenzintervall.

A 7.3 S2

Die folgende Darstellung zeigt die Regressionsergebnisse für die durchschnittlichen Checkergebnisse des S2.

DA 23: Effektstärken S2

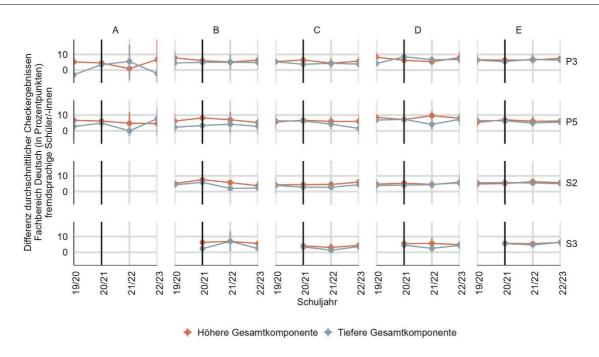


Quelle: BKS (2020a), IBE (2020), IBE (2021), IBE (2022), IBE (2023); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU Legende: Referenzwerte kategorialer Variablen: Vor der Ressourcierung, Schulgrösse B. Die Konstante ist 0,6 (Deutsch) und 0,6 (Mathematik). Sie wird aus Darstellungsgründen nicht abgebildet.

Lesehilfe: Belässt man alle erklärenden Variablen gleich, ändert jedoch die Variable Ressourcierung von «Vor der Ressourcierung» auf «Nach der Ressourcierung», so sinken die durchschnittlichen Checkergebnisse in Deutsch an den Schulen um 0,9 Prozentpunkte. Dieser Effekt ist jedoch statistisch nicht signifikant.

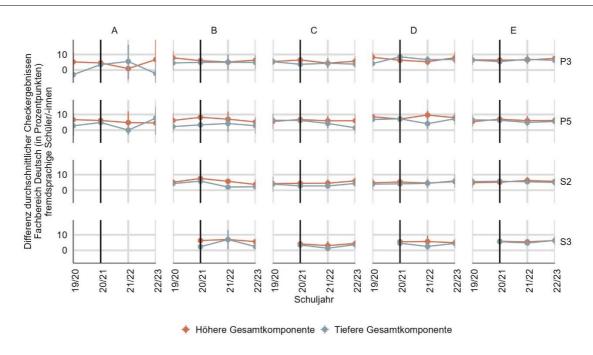
A 8 Förderung und Checkergebnisse

DA 24: Differenz durchschnittlicher Checkergebnisse im Fachbereich Deutsch speziell geförderte Schüler/-innen



Quelle: IBE (2020, 2021, 2022, 2023), BKS (2020a, 2021a, 2022a, 2023a); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU Legende: Die Checkergebnisse wurden durch das Punktemaximum von 1'200 dividiert, um die Werte für die weitere Analyse zu skalieren. Im Schuljahr 2019/20 fand kein Check S3 statt.

DA 25: Differenz durchschnittlicher Checkergebnisse im Fachbereich Mathematik speziell geförderte Schüler/-innen



Quelle: IBE (2020, 2021, 2022, 2023), BKS (2020a, 2021a, 2022a, 2023a); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU Legende: Die Checkergebnisse wurden durch das Punktemaximum von 1'200 dividiert, um die Werte für die weitere Analyse zu skalieren. Im Schuljahr 2019/20 fand kein Check S3 statt.

C Е A В D 10 Differenz durchschnittlicher Checkergebnissen Fachbereich Deutsch (in Prozentpunkten) fremdsprachige Schüler/-innen 10 10 0 10 0 19/20 21/22 19/20 21/22 22/23 19/20 21/22 19/20 21/22 21/22 19/20 22/23 22/23 20/21 22/23 22/23 20/21 20/21 20/21

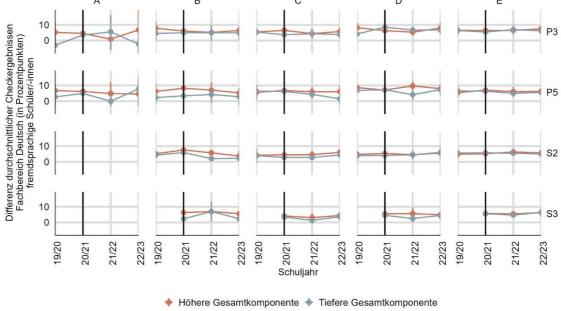
DA 26: Differenz durchschnittlicher Checkergebnisse im Fachbereich Deutsch fremdsprachige Schüler/-innen

Quelle: IBE (2020, 2021, 2022, 2023), BKS (2020a, 2021a, 2022a, 2023a); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU Legende: Die Checkergebnisse wurden durch das Punktemaximum von 1'200 dividiert, um die Werte für die weitere Analyse zu skalieren. Im Schuljahr 2019/20 fand kein Check S3 statt.

♦ Höhere Gesamtkomponente
♦ Tiefere Gesamtkomponente

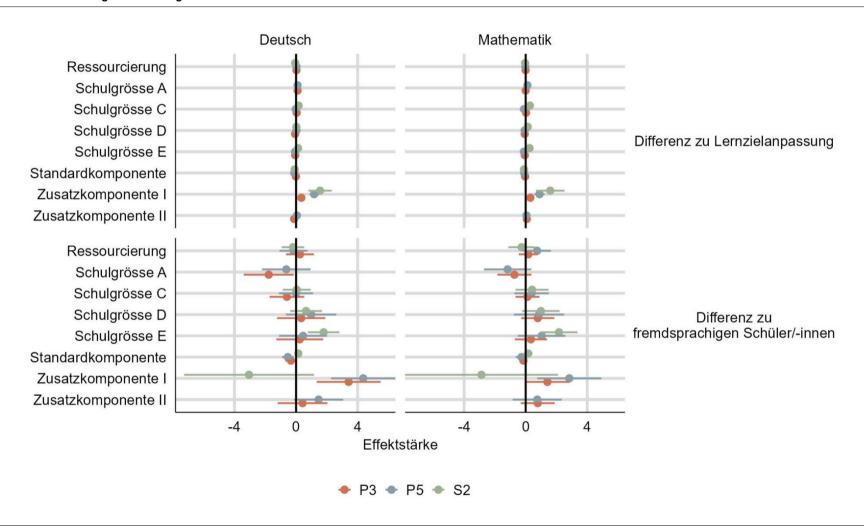
В C D E 10

DA 27: Differenz durchschnittlicher Checkergebnisse im Fachbereich Mathematik fremdsprachige Schüler/-innen



Quelle: IBE (2020, 2021, 2022, 2023), BKS (2020a, 2021a, 2022a, 2023a); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU Legende: Die Checkergebnisse wurden durch das Punktemaximum von 1'200 dividiert, um die Werte für die weitere Analyse zu skalieren. Im Schuljahr 2019/20 fand kein Check S3 statt.

DA 28: Effektstärken Förderung und Checkergebnisse



Quelle: BKS (2020a), IBE (2020), IBE (2021), IBE (2022), IBE (2023); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU Legende: Referenzwerte kategorialer Variablen: Vor der Ressourcierung, Schulgrösse B. Die Konstanten werden aus Darstellungsgründen nicht abgebildet.

A 9 Items für die Messung der Zufriedenheit

Die Daten hierzu stammen von der externen Schulevaluation. Es wird zwischen Lehrpersonen, Schüler/-innen und Eltern unterschieden. Um die parametrische Übereinstimmung der Indikatoren anzugeben, wird in der letzten Spalte der Intraklassen-Korrelationskoeffizient (ICC) angegeben. ICC-Werte von mindestens 0,75 gelten dabei als gute Basis für die Indikatorbildung (Shrout und Fleiss 1979). Die folgende Darstellung zeigt, welche Items zu welchem Indikator zusammengefasst wurden.

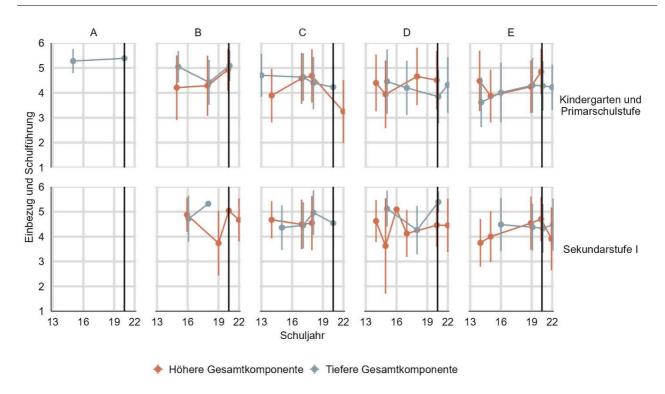
Anspruchs-	Items		Indikator	ICC
gruppe				,00
Eltern	_	Unser Kind fühlt sich wohl an dieser Schule.	Schul- und Unter-	0,85
	-	Wir fühlen uns gut informiert über unser Kind (z.B. Lernfort-	richtsklima	
		schritte, Lernschwierigkeiten, Leistungen, Verhalten).		
	-	Wir sind zufrieden damit, wie der Schulbetrieb funktioniert.		
	-	Ich bin zufrieden damit, wie mein Kind an dieser Schule beim		
		Lernen unterstützt wird.		
	-	Lehrpersonen und Schulleitung engagieren sich in hohem		
		Masse für die Schüler/-innen.		
Eltern	-	Die Schulleitung und die Lehrpersonen sind für die Eltern gut	Kontakt mit Schule	0,90
		erreichbar.		
	_	An dieser Schule fühlen wir uns mit unseren Fragen und Anlie-		
		gen ernst genommen.		
	-	Wir haben genügend Möglichkeiten, um mit dieser Schule in		
		Kontakt zu kommen.		
	_	Wenn wir mit einer Lehrperson einen Konflikt haben, können		
		wir darauf zählen, dass sich die Schulleitung unparteiisch ver-		
		hält.		
	_	An dieser Schule wird mit Eltern respektvoll und freundlich um-		
		gegangen.		
Lehrperso-	-	Ich habe an dieser Schule die Freiräume, die ich brauche, um	Schul- und Unter-	0,80
nal		gute Arbeit zu leisten.	richtsklima	
	-	Über pädagogische Fragen herrscht an dieser Schule ein		
		Grundkonsens.		
	-	Ich bin der Meinung, dass sich diese Schule im richtigen Mass		
		um Entwicklung und Erneuerung bemüht.		
	-	Die Zusammenarbeit im Kollegium funktioniert gut.		
	-	Alles in allem bin ich mit der Regelung des Zusammenlebens		
		an dieser Schule zufrieden.		
	-	Es gelingt mir gut, zu meinen Schülern/-innen eine gute, ent-		
		spannte Beziehung herzustellen.		
	-	Arbeitsbelastung und-zufriedenheit stehen für mich in einem		
		guten Verhältnis.		
	_	Insgesamt bin ich zufrieden mit meiner pädagogischen Arbeit.		

Anspruchs- gruppe	Items		Indikator	ICC
Lehrperso- nal		Aus meiner Sicht sind Aufgaben und Kompetenzen in unserem Schulleitungsmodell sinnvoll verteilt. Ich fühle mich im Vergleich mit den anderen Kolleginnen und Kollegen von der Schulleitung fair behandelt. Alles in allem identifiziere ich mich in einem hohen Masse mit dieser Schule. Ich bin insgesamt mit dem Führungsverhalten der Schulleitung zufrieden. Die Pensen werden an dieser Schule fair unter den Kolleginnen und Kollegen verteilt. Besondere Aufgaben werden an dieser Schule fair unter den Kolleginnen und Kollegen verteilt. An dieser Schule wird Wert daraufgelegt, dass das Zustandekommen wichtiger Entscheidungen für das Kollegium transparent ist. Bei wichtigen Entscheidungsprozessen, die sich auf meine Arbeit auswirken, werde ich genügend einbezogen.	Einbezug und Schul- führung	0,88
Schüler/-in- nen		Meine Lehrpersonen geben mir das Gefühl, dass ich viel kann. Ich traue mir zu, im Unterricht auch schwierige Aufgaben zu lösen. Die Lehrpersonen helfen uns, aus unseren Fehlern zu lernen. Die Stimmung in der Klasse ist angenehm. Die Lehrpersonen sorgen dafür, dass niemand in der Klasse von anderen ausgelacht wird. Meine Lehrpersonen nehmen uns Schüler/-innen ernst. Ich habe Vertrauen zu meinen Lehrpersonen. Ich gehe gerne in den Unterricht.	Unterrichtsklima	0,85
Schüler/-in- nen	- - -	Meine Lehrpersonen wissen genau, was ich gut kann und was ich nicht so gut kann. In unserer Klasse arbeiten wir oft an unterschiedlichen Aufgaben, je nach Können. Die Lehrpersonen beurteilen uns gerecht. Ich fühle mich von den Lehrpersonen gerecht behandelt.	Umgang mit Vielfalt	0,70
Quelle: Interfa Legende: ICC		klassen-Korrelationskoeffizient		

A 10 Zufriedenheit anhand Vergleichsebenen

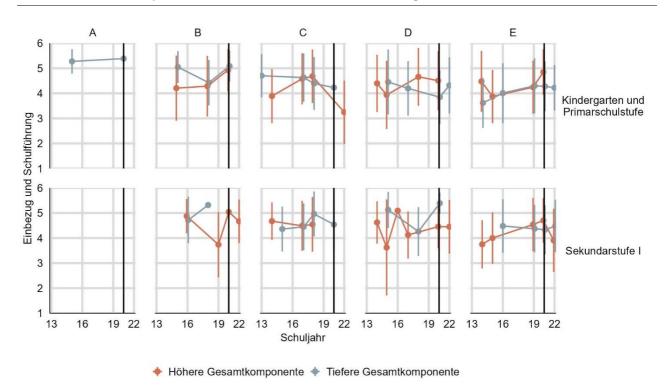
A 10.1 Lehrpersonen

DA 30: Zufriedenheit Lehrpersonen mit Einbezug und Schulführung anhand Vergleichsebenen



Quelle: BKS (2020a), FHNW (2020a, 2021a, 2022a, 2023a); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

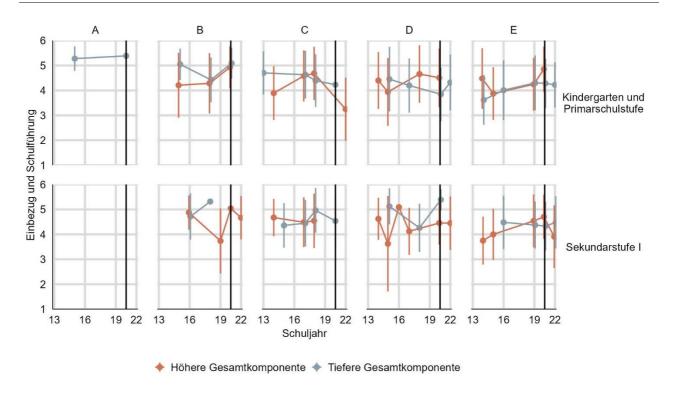
DA 31: Zufriedenheit Lehrpersonen mit Schul- und Unterrichtsklima nach Vergleichsebenen



Quelle: BKS (2020a), FHNW (2020a, 2021a, 2022a, 2023a); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

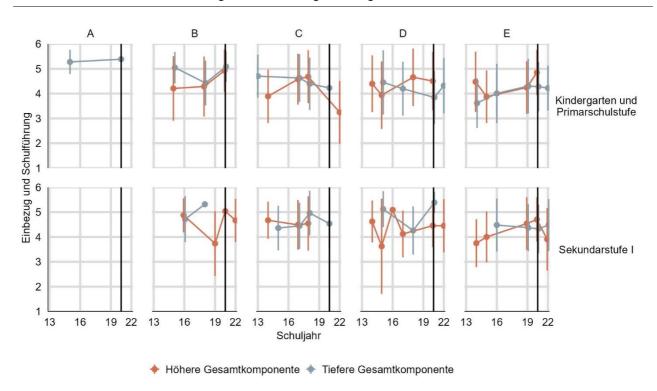
A 10.2 Eltern

DA 32: Zufriedenheit Eltern mit Kontakt mit Schule nach Vergleichsebenen



Quelle: BKS (2020a), FHNW (2020b, 2021b, 2022b, 2023b); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

DA 33: Zufriedenheit Eltern mit Einbezug und Schulführung nach Vergleichsebenen

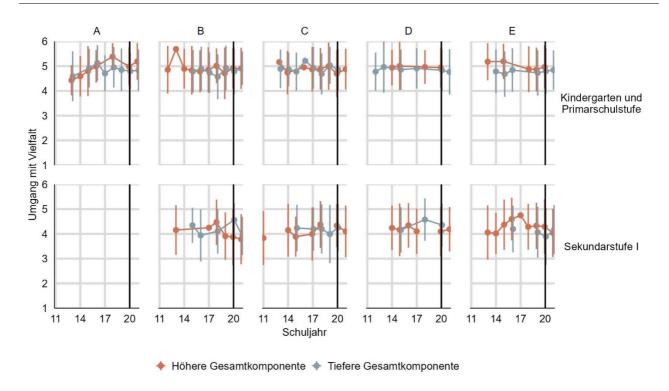


Quelle: BKS (2020a), FHNW (2020b, 2021b, 2022b, 2023b); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

157

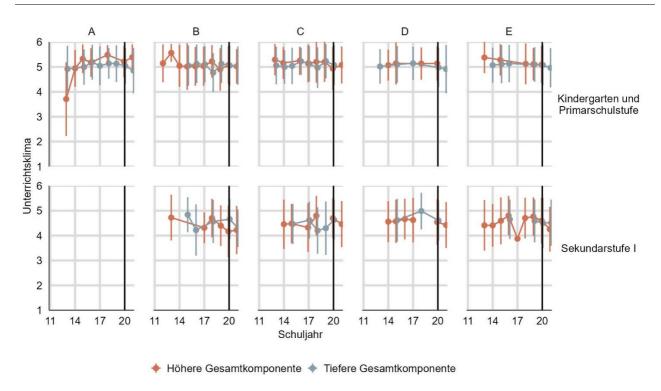
A 10.3 Schüler/-innen

DA 34: Zufriedenheit Schüler/-innen mit Umgang mit Vielfalt nach Vergleichsebenen



Quelle: BKS (2020a), FHNW (2020c, 2021c, 2022c, 2023c); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

DA 35: Zufriedenheit Schüler/-innen mit Unterrichtsklima nach Vergleichsebenen

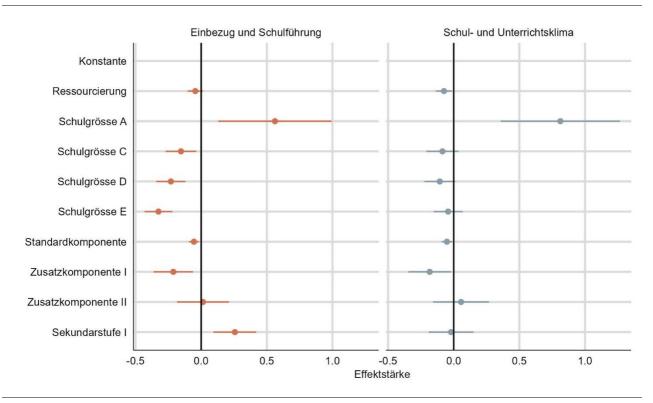


Quelle: BKS (2020a), FHNW (2020c, 2021c, 2022c, 2023c); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

A 11 Effektstärken Zufriedenheit

A 11.1 Lehrpersonen

DA 36: Einfluss der Ressourcierung auf Zufriedenheit der Lehrpersonen



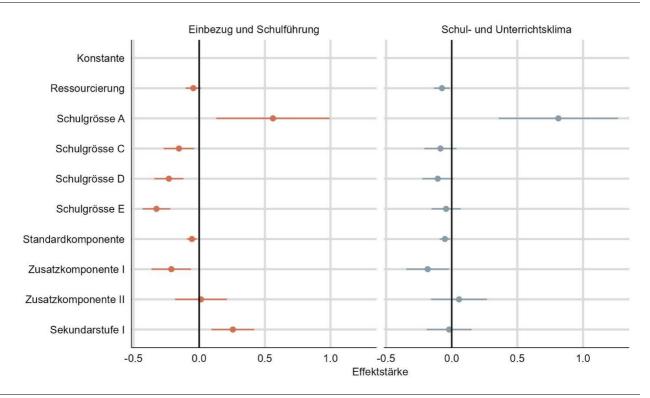
Quelle: BKS (2020a), FHNW (2020b, 2021b, 2022b, 2023b); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU

Legende: Referenzwerte kategorialer Variablen: Vor der Ressourcierung, Schulgrösse B, Schulstufe Kindergarten und Primarschulstufe. Die Konstante ist -0,0 (Kontakt mit Schule) und 0,1 (Schul- und Unterrichtsklima). Sie wird aus Darstellungsgründen nicht abgebildet. Die anhängigen Variablen wurden standardisiert, damit sie ein Duschschnitt von 0 und eine Standardabweichung von 1 aufweisen

Lesehilfe: Belässt man alle erklärenden Variablen gleich, ändert jedoch die Variable Ressourcierung von «Vor der Ressourcierung» auf «Nach der Ressourcierung», so steigt die Zufriedenheit mit dem Kontakt mit Schule um 2 Prozentpunkte. Dieser Effekt ist jedoch statistisch nicht signifikant.

A 11.2 Eltern

DA 37: Einfluss der Ressourcierung auf Zufriedenheit der Eltern

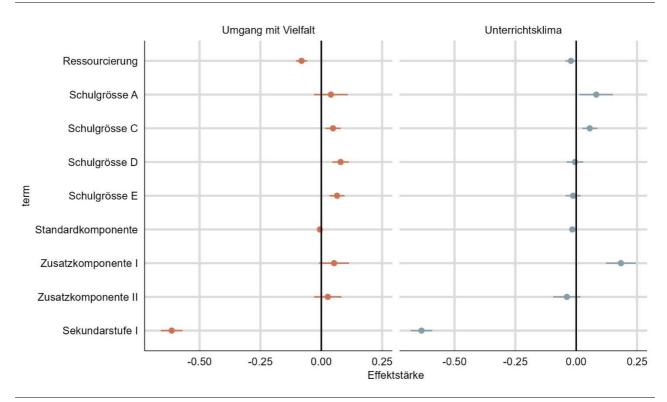


Quelle: BKS (2020a), FHNW (2020b, 2021b, 2022b, 2023b); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU Legende: Referenzwerte kategorialer Variablen: Vor der Ressourcierung, Schulgrösse B, Schulstufe Kindergarten und Primarschulstufe. Die Konstante ist 0,5 (Einbezug und Schulführung) und 0,4 (Schul- und Unterrichtsklima). Sie wird aus Darstellungsgründen nicht abgebildet. Die anhängigen Variablen wurden standardisiert, damit sie ein Durchschnitt von 0 und eine Standardabweichung von 1 aufweisen.

Lesehilfe: Belässt man alle erklärenden Variablen gleich, ändert jedoch die Variable Ressourcierung von «Vor der Ressourcierung» auf «Nach der Ressourcierung», so sinkt die Zufriedenheit mit dem Einbezug und der Schulführung um 4 Prozentpunkte. Dieser Effekt ist jedoch statistisch nicht signifikant.

A 11.3 Schüler/-innen

DA 38: Einfluss der Ressourcierung auf Zufriedenheit der Schüler/-innen



Quelle: BKS (2020a), FHNW (2020c, 2021c, 2022c, 2023c); Berechnung und Darstellung Interface/PHLU Legende: Referenzwerte kategorialer Variablen: Vor der Ressourcierung, Schulgrösse B, Schulstufe Kindergarten und Primarschulstufe. Die Konstante ist 0,1 (Umgang mit Vielfalt) und 0,3 (Unterrichtsklima). Sie wird aus Darstellungsgründen nicht abgebildet. Die anhängigen Variablen wurden standardisiert, damit sie ein Duschschnitt von 0 und eine Standardabweichung von 1 aufweisen. Lesehilfe: Belässt man alle erklärenden Variablen gleich, ändert jedoch die Variable Ressourcierung von «Vor der Ressourcierung» auf «Nach der Ressourcierung», so sinkt die Zufriedenheit mit dem Umgang mit Vielfalt um 2 Prozentpunkte. Dieser Effekt ist statistisch auf dem 95%-Konfidenzintervall signifikant.