

Schurig, Michael

Indikatoren inklusiver Schulqualität für die interne Schulentwicklung

Wicki, Monika T. [Hrsg.]; Törmänen, Minna R. K. [Hrsg.]: *Bildung für alle stärken. Ein Handbuch für die evidenzbasierte Entwicklung inklusiver Schulen.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 94-104



Quellenangabe/ Reference:

Schurig, Michael: Indikatoren inklusiver Schulqualität für die interne Schulentwicklung - In: Wicki, Monika T. [Hrsg.]; Törmänen, Minna R. K. [Hrsg.]: *Bildung für alle stärken. Ein Handbuch für die evidenzbasierte Entwicklung inklusiver Schulen.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 94-104 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-332195 - DOI: 10.25656/01:33219; 10.35468/6167-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-332195>

<https://doi.org/10.25656/01:33219>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Michael Schurig

Indikatoren inklusiver Schulqualität für die interne Schulentwicklung

Zusammenfassung

Dieser Text untersucht die Indikatoren für inklusive Schulqualität zur internen Schulentwicklung. Es wird betont, dass Indikatoren eine Brücke zwischen theoretischen, administrativen und wertorientierten Kriterien für qualitativ hochwertige Schulen und deren praktischer Umsetzung darstellen. Dabei werden die Vorteile einer höheren Standardisierung von Indikatoren aufgezeigt. Anhand des Beispiels QU!S-S wird die Bedeutung von Evaluationsforschung und der Auswahl geeigneter Indikatoren für die Schulentwicklung verdeutlicht. Es wird argumentiert, dass Kriterien für die Evaluierung der Schulqualität nicht nur extern vorgegeben, sondern auch intern entwickelt werden sollten, um die individuellen Entwicklungswege der Schulen zu berücksichtigen. Zudem werden verschiedene Messmodelle und deren Anwendbarkeit in der Praxis diskutiert. Der Text schließt mit der Feststellung, dass gute Indikatoren Schulen dabei helfen, ihren Entwicklungsweg zu erkennen und die Wirkung qualitativer Veränderungen auf Schüler sichtbar zu machen.

Abstract

This text examines the indicators for inclusive school quality for internal school development. It emphasizes that indicators serve as a bridge between theoretical, administrative, and value-oriented criteria for high-quality schools and their practical implementation. The advantages of higher standardization of indicators are highlighted. Using the example of QU!S-S, the importance of evaluation research and the selection of appropriate indicators for school development is illustrated. It is argued that criteria for evaluating school quality should not only be provided externally but also developed internally to consider the individual development paths of schools. Additionally, different measurement models and their applicability in practice are discussed. The text concludes that good indicators help schools recognize their development path and make the impact of qualitative changes on students visible.

Advance Organizer

Objective and Overview

The article “Indicators of Inclusive School Quality for Internal School Development” by Michael Schurig discusses the development and application of indicators for assessing and improving school quality with a focus on inclusive practices. The text highlights the challenges and benefits of using standardized indicators and explains how schools can apply them for internal evaluation and development.

Key Themes and Concepts:

1. Theoretical Foundations and Models of School Quality:
 - a) School quality is determined by various factors, including context, input, process, and output factors.
 - b) Models such as the dynamic model of educational effectiveness combine these factors across multiple levels and incorporate inclusive practices.
2. Internal School Evaluation and Management:
 - a) Internal evaluations are essential for quality assurance and development, particularly in the context of increased school autonomy.
 - b) Evaluation involves the systematic and empirical assessment of schools based on established criteria and indicators.
3. Indicators for Inclusive School Quality:
 - a) Indicators serve as a bridge between theoretical concepts and practical school implementation.
 - b) They enable the observation and evaluation of inclusive practices and help guide change processes.
4. Standardization and Scaling of Indicators:
 - a) Standardized indicators allow for comparisons between schools and over time.
 - b) Various methodological approaches, such as observations, questionnaires, and scales, are used to capture and assess data.
5. Frameworks and Instruments:
 - a) Examples of instruments for measuring inclusive school quality include the Index for Inclusion and the Quality Scale for Inclusive School Development (QUIS).
 - b) These tools cover different school levels and dimensions of school development.

Connection to Prior Knowledge and Context

This text builds on existing knowledge of educational evaluation and school development, offering insights into the specific challenges and strategies for implementing inclusive practices. Educators and policymakers familiar with the principles of school evaluation can deepen their understanding of how standardized indicators can enhance the quality and inclusivity of education. By integrating these indicators and frameworks, schools can guide their development processes based on evidence, continuously improving the quality of inclusive teaching. This contributes to creating a more inclusive and equitable education for all students.

Einführung

Viele Schulen weltweit stehen vor der Herausforderung verstärkt inklusive Praktiken in ihren Alltag zu integrieren. Damit dies gelingen kann, sind aussagekräftige Mittel zur Bewertung von schulischen Konzepten, der Unterrichtsqualität und des Lernens unter expliziter Berücksichtigung der Inklusion gleichermaßen erforderlich (Schurig et al., 2020). Diese Bewertungen können Veränderungsprozesse anregen und begleiten, wenn die Bewertung der Qualität von Schule auf einer soliden theoretischen Grundlage steht (Scheerens, 2016).

Die Feststellung der Qualität von Schulen basiert häufig auf der pädagogischen Effektivität und wird durch Kontext-, Input-, Prozess- und Output-Faktoren bestimmt (Scheerens & Bosker, 1997). Umfassende Modelle wie das dynamische Modell der pädagogischen Effektivität (Creemers & Kyriakides, 2008) kombinieren diese Faktoren auf mehreren Ebenen und adressieren auch inklusive Praktiken (Kyriakides et al., 2020). Generell gibt es noch wenig Forschung zur Implementation der Qualität inklusiver Praktiken (Ainscow et al., 2013; Moser, 2017a).

Die Lücke zwischen der theoretischen Fundierung, empirischen Absicherung und schulpraktischen Umsetzung ist im Kontext inklusiver Praktiken vor allem dann herausfordernd, wenn zum ersten eine weit gefasste Definition von inklusiver Bildung verwendet wird, die Inklusion als eine Idee davon versteht, was Schulsysteme, Schulen und Unterricht nicht ausschließlich, aber insbesondere für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen leisten sollten (Ainscow et al., 2006; Göransson & Nilholm, 2014). Hieraus ergibt sich, dass Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse für alle Bedarfe gleichermaßen bewertet werden müssen. Zum zweiten stellt sich die Frage wie konkrete Entwicklungsziele formuliert werden sollen. Während Schulen Gestaltungsspielraum haben (Altrichter et al., 2016), so fehlen oft Orientierungsrahmen.

Schulqualität, -steuerung und -entwicklung

Der Begriff der Schulqualität ist Änderungen und Trends unterworfen (Klieme et al., 2010) und muss auf den Ebenen des Bildungssystems gesondert betrachtet werden (Fend, 2006). Einen Überblick über normative, theoretische und empirische Betrachtungsweisen gibt Egger (2017). Für den Bereich inklusiver Praktiken an Schulen gibt es dabei keine einheitlichen Qualitätsdimensionen (Moser, 2017b). Stattdessen werden sie oft als Teil weiter Listen von Qualitätsdimensionen verstanden (Egger, 2017; Kyriakides et al., 2020). Es wurden zahlreiche relevante Kategorien der Schulqualität diskutiert, die sich auf Schul- und Klassenebene sowie die Ebene der Schülerinnen und Schüler einteilen lassen (Ditton & Müller, 2011).

Innovationen, die das gesamte Bildungssystem betreffen, wie die Verpflichtung zur Umsetzung inklusiver Praktiken, werden nicht direkt aus formalen Vorgaben übertragen, da diese zur Steuerung vor Ort zu unkonkret bleiben (Dalin & Rolff, 1990).

Schulen befinden sich in ihrer Entwicklung in einem Spannungsfeld aus formalen und normativen Vorgaben auf der einen und individuellen Schulprogrammen, und lokalen Leitbildern auf der anderen Seite (Fend, 2006; Heinrich & Kusau, 2016); Weick (1976) begründete eine Perspektive auf die Wirksamkeit von Schulen, indem er sie als lose gekoppelte Systeme interpretiert, die Selbstentwicklung und Selbstständigkeit betonen. Die lose Verbundenheit der Komponenten derartiger Systeme stellt eine Herausforderung für die zentrale Koordination von Änderungsprozessen dar. Bezogen auf das Handeln auf Schulebene ergeben sich aus neo-institutionalistischer Perspektive hier verschiedene Risiken (Meyer & Rowan, 1977). So können Veränderungsprozesse weniger an wirklichen Effizienzanforderungen entlang gestaltet werden, sondern sie finden aus gesellschaftlichem Legitimationszwang heraus als Diffusions- und Strukturangleichungsprozesse (Isomorphien) statt. Diese können durch Zwang, normativen Druck oder, insbesondere bei Unsicherheiten, auch durch Mimese gesteuert werden (Kuper, 2001). Reine Strukturveränderungen, wie große Schulreformprozesse, bieten keine hinreichende Bedingung für die Veränderung tieferliegender Strukturen in Schulen (Pfänder et al., 2018). Änderungen werden nicht übertragen, sondern individuell „rekontextualisiert“, womit z. B. schul- und personenspezifische Nützlichkeit, Passung oder Umsetzbarkeit die konkrete innerschulische Veränderung beeinflussen (Fend, 2008). Diese Voraussetzungen können aber in der internen Schulevaluation berücksichtigt werden.

Interne Schulevaluation

Vor dem Hintergrund der erhöhten Schulautonomie ist die interne Evaluation oder Selbstevaluation ein unverzichtbares Mittel der Qualitätssorge und -entwicklung (Buhren, 2018, S. 7).

Evaluation meint die Wissenschaft mit ausgewiesenem Verwendungszweck und abgestimmt mit Stakeholdern empirisch Informationen zu gewinnen und systematisch zu bewerten (Balzer & Beywl, 2018). Die Kriterien sind dabei die Beurteilungspunkte. „Was ist relevant?“ oder „Was ist wichtig?“ sind hier zentrale Fragen. Diese Fragen sind keinesfalls wertfrei (Rolff et al., 2011). Indikatoren sind die Anzeiger, um die eigene inklusive Praxis beobachtbar zu machen. Indikatoren entsprechen also angelegten Zielsetzungen. Sie sind Bindeglied zwischen der Theoriebildung und der Schulentwicklung und zeigen, ob die beabsichtigte Wirkung erreicht wurde (Balzer & Beywl, 2018, 62ff.).

Kriterien können extern, beispielsweise aus der wissenschaftlichen Theoriebildung, der Forschung oder durch Schulträger, gegeben werden. Die Zusammenstellung von Moser (2017a) um die Dimensionen von Anerkennung, Antidiskriminierung, Teilhabe und eines auf Bildungsgerechtigkeit gerichteten Inklusionsverständnisses ist in diesem Sinne ein Beitrag aus der wissenschaftlichen Theoriebildung, die von Ditton (Ditton & Müller, 2011) eine empirische Auswahl und der Referenzrahmen Schulqualität NRW eine Kriteriengebung durch den Schulträger.

Indikatoren können wiederum in der internen Schulentwicklung selbstständig zusammengestellt werden. So ist es möglich Schwerpunkte zu setzen und das zeitliche Verhältnis von Voraussetzungen, Prozessbegleitung oder Ergebnis zu berücksichtigen.

Indikatoren, Standardisierung und Skalierung

Indikatoren können verschiedene operationale Formen annehmen. Beobachtungen, offene Formate und Ratings sind ebenso wie Fragebögen und Skalen denkbar (Balzer & Beywl, 2018). Die Entscheidung für die „richtige“ Methode hängt am Thema, der Form der Evaluation (summativ oder formativ), dem Vorwissen (umso mehr Vorwissen umso standardisierter) und den Ressourcen (Buhren, 2018).

Häufig werden Merkmale bewertet, deren Komplexität die Beobachtung mehrerer Teilmerkmale erforderlich macht. Die Zusammenfassung von Einzelindikatoren wird als Indexbildung bezeichnet. Hier wird angenommen, dass der Gesamtindikator kausal von den Einzelindikatoren abhängt (Buhren, 2018). Diese Form der Skalenbildung muss über die Plausibilität begründet werden. Die Beobachtungen sind daher aber nicht austauschbar und sollten vollständig sein. Es handelt sich um ein formatives Messmodell. Generalisierbarer sind reflektive Messmodelle, bei denen angenommen wird, dass die Teilindikatoren kausal vom Gesamtindikator

abhängen; die Teilindikatoren also nur mögliche Facetten sind. Diese Modelltypen sind prüfbar und vor allem geeigneter, wenn Vergleiche gegenüber anderen Bezugsnormen als der individuellen hergestellt werden sollen.

Wenn ein direkter Vergleich, beispielsweise bei der Standortbestimmung gegenüber anderen Schulen oder zwischen Professionen an einer Schule, oder ein direkter Vergleich der eigenen Entwicklung über die Zeit in einem spezifischen Kriterium beobachtet werden soll, dann sind standardisierte und damit skalierbare Instrumente also von besonderem Interesse. Aber hier fehlt es an ökonomischen und zuverlässigen Instrumenten.

Rahmenkonzepte and Instrumente

Da inklusive Praktiken unterschiedliche Schul- und Unterrichtsebenen umfassen (Ekins & Grimes, 2009; Laluevein, 2010), werden im Folgenden einige stark standardisierte Instrumente vorgestellt, die sich mit der Qualität der inklusiven Bildung unter Berücksichtigung mehrerer schulischer Ebenen (Scheerens, 2016) oder Dimensionen der Schulentwicklung (vgl. Rolff, 2012) befassen.

Das international bekannteste Instrument ist der Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2019). Der Index besteht aus drei Dimensionen: Schaffung einer integrativen Kultur, Organisation im Lehr-Lern-Kontext und Entwicklung integrativer Praktiken und verfügt über eine Plethora von potenziellen Indikatoren. Der Index für Inklusion ist als Reflexionsfolie enorm wertvoll, aber nicht als prüfbares Instrument konzipiert. Er hat zu viele sehr spezielle Items und keine klare Subskalenstruktur (Moliner et al., 2011). Im Original handelt es sich um eine formative Operationalisierung.

Gebhardt und Kollegen (2015) entwickelten drei Skalen: Unterrichtspraktiken im Klassenzimmer, Teamarbeit bei der individuellen Bildungsplanung und Faktoren auf Schulebene. Alle Skalen sind für die Verwendung durch allgemeine Lehrkräfte und Sonderpädagogen geprüft. Dimensionen auf Ebene individueller Bedarfe und der Schule werden aber vernachlässigt. Das Modell ist reflektiv, aber es handelt sich in erster Linie um ein Forschungsinstrument, das nicht für den praktischen Einsatz angepasst wurde.

Heimlich (2019) hat die Annahme von Schule als Mehrebenenkonstrukt als Entwicklungsmodell für inklusive Schulen und Förderschulen adaptiert. Der Rahmen basiert auf der ökosystemischen Theorie von (Bronfenbrenner & Morris, 2007). Dieses Modell wurde als QUS Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (Heimlich et al., 2018) operationalisiert. Es werden fünf Qualitätsebenen (Individuelle Bedarfe, Inklusiver Unterricht, Multiprofessionelle Kooperation, Schulkultur und kommunale Netzwerkstrukturen) definiert. Alle Ebenen sind voneinander abhängig, aber auch selbstreferentiell. Das Instrument ist reflektiv angelegt, da eine hohe Generalisierbarkeit angedacht wurde. Es wurde an

einer Stichprobe in Bayern erprobt und, da das Originalinstrument mit fünf Ebenen mit jeweils fünf Kriterien mit jeweils fünf Indikatoren sehr umfangreich ist, wurde eine Kurzform entworfen und kostenfrei zur Verfügung gestellt (Schurig et al., 2020). Die Aggregation wurde in der Kurzform aber auf Basis der Ebenen und nicht der Kriterien durchgeführt. Zudem blieben Fragen zur sprachlichen Anpassung einzelner Items, der Generalisierbarkeit über die Landesgrenzen hinweg (die Teilnehmer der Kernstichproben waren Schulen eines Schulversuchs) und der externalen Validität offen.

Ergänzungsstudien zum QUIS-S

Ergänzend wurden daher zwei Studien durchgeführt. Eine Studie adressierte einen Ländervergleich zwischen Bayern und Nordrhein-Westfalen (NRW). Es nahmen 68 Lehrkräfte aus 9 Schulen in NRW teil. Dabei wurde festgestellt, dass die Items vergleichbare Diskriminanzen aufwiesen und die mittleren Werte pro Skala sich nicht zwischen Bayern ($n=471$) und NRW unterschieden (vgl. Abb 1).

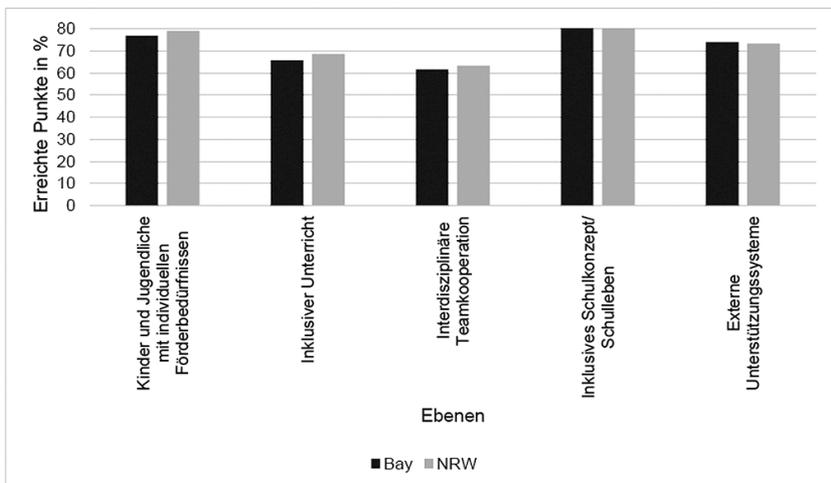


Abb. 1: Mittlere Werte der QUIS-S pro Bundesland

Zudem wurden sprachliche Anpassungen vorgenommen, die die interne Konsistenz der Skalen bedeutsam erhöht haben. So wurde beispielsweise der Indikator „Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen Förderplan.“ in „Alle Lehrkräfte wenden den Förderplan für die individuelle Förderung an.“ umformuliert.

Die zweite Studie verglich in einem mixed-method Ansatz vier reguläre Grundschulen mit einer für ihre inklusive Arbeit ausgezeichneten Schule. Hier zeigten sich bedeutsame Unterschiede auf den Ebenen der *Individuellen Bedarfe* ($d=1.43$; $p=.002$) und des *Inklusiven Unterrichts* ($d=1.32$; $p=.003$). Auch auf den weiteren Ebenen zeigten sich Vorteile für die Preisträgerschule ($d>0.2$), welche aber keine Signifikanz erreichten. In den Interviews zeigte sich zudem eine höhere Identifikation mit dem Thema der Inklusion. Eine Aussage aus einem der Interviews an der Preisträgerschule lautete:

„Jeder hier hat verstanden oder versteht schnell, dass Inklusion keine Aufgabe für eine alleinige Person ist.“

Diskussion und Fazit

Indikatoren stellen eine relevante Brücke zwischen der Theoriebildung und der schulischen Praxis dar. Die Auswahl der Indikatoren für die Feststellung des Erfolgs des eigenen Entwicklungswegs ist dabei nicht trivial. Gleichzeitig fehlen in diesem Beitrag konkrete Listen von empfohlenen Indikatoren. Dies ist darin begründet, dass Indikatoren ohne die Vorauswahl von Kriterien wenig nützlich sind.

Man kann argumentieren, dass Kriterien für eine gute Schule im modernen Verständnis auch immer die gleichen wie die einer inklusiven Schule sein müssen. Aber bei einem Vergleich von hoheitlichen Kriterienkatalogen, wurde aufgezeigt, dass dies noch nicht durchgängig der Fall ist (Piezunka, 2020). Sie unterscheiden sich in der Weite des Inklusionsverständnisses, den inhaltlichen Anforderungen der inklusiven Praktiken, der Breite der Anwendungsbereiche und der additiven oder quer liegenden Verknüpfung mit bereits vorliegenden Kriterienkatalogen. Wenn z. B. ein hoher Anteil von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Sehen vorhanden ist, sollten spezifische Indikatoren dazu gewählt werden.

Für die Indikatoren ist es hilfreich sich zu vergegenwärtigen, dass Evaluation ein eigenes Forschungsparadigma ist. Indikatoren der Schulevaluation müssen dem ersten Standard der Evaluationsforschung entsprechend vor allem Nützlich sein. „Nützlichkeitsstandards sollen sicherstellen, dass die Evaluation sich an abgestimmten und geklärten Evaluationszwecken sowie soweit möglich am Informationsbedarf der vorgesehenen Nutzerinnen und Nutzer ausrichtet.“ (DeGEval, 2017; S. 34).

Indikatoren müssen der Schule in ihrer Entwicklung helfen ihren Weg zu erkennen. Wobei blinde Flecken durch Reflektion insbesondere der theoretischen Kriterienkataloge adressiert werden sollten. Gleichzeitig ist es relevant, dass trotz

der Individualität jedes schulischen Entwicklungswegs auch ein Grad an Generalisierbarkeit erreicht wird, damit ökonomisch Vergleiche zu Schulen in ähnlichen Lagen vorgenommen werden können. Zuletzt aber auch, um empirisch prüfbar zu machen, ob die Veränderungen in den adressierten Kriterien die Ebene der Schülerinnen und Schüler und ihrer individuellen Bedarfe tatsächlich erreicht. Hierzu bedarf es wiederum wissenschaftlicher Sammlungen der Ergebnisse. Die QU!S-S versucht diese Brücke zu schlagen und gleichzeitig theoriebasiertes Beobachtungsinstrument zu sein, dass welches die Entwicklung einzelner Schulen unterstützen kann, aber auch verallgemeinerbar genug ist, um die Wirkung der qualitativen Veränderung auf Schülerinnen und Schüler beobachtbar zu machen. Denn dies bleibt der Gold-Standard. Wenn die Indikatoren gut genug sind, um Veränderung trennscharf zu betrachten und diese (hoffentlich positive) Veränderung eine Verbesserung im Sinne der Bildungsgerechtigkeit bedingt.

Literatur

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *From Exclusion to Inclusion: Ways of Responding in Schools to Students with Special Educational Needs*. ERIC Clearinghouse.
- Altrichter, H., & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2016). *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarb. und aktualisierte Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0>
- Altrichter, H., Rürup, M., & Schuchart, C. (2016). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarb. und aktualisierte Aufl., S. 107–149). Springer VS.
- Balzer, L. & Beywl, W. (2018). *evaluiert: Erweitertes Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsbereich* (2. Aufl.). hep verlag.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion: Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (2. Auflage). Beltz.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Buhren, C. G. (2018). *Selbstevaluation in der Schule*. Beltz.
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge.
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm: Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soester Verlagskontor.
- Ditton, H. & Müller, A. (2011). Schulqualität. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniezowski (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 99–111). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_9
- Egger, M. (2017). Der Qualitätsdiskurs im Bildungssystem und der Qualitätsanspruch. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung* (S. 31–50). Kohlhammer.
- Ekins, A. & Grimes, P. (2009). *Inclusion: Developing an effective whole school approach*. McGraw Hill Open University Press.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M. & Gegenfurtner, A. (2015). General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *Journal for Educational Research Online*, 7, 129–146. <https://doi.org/10.25656/01:11493>

- Gesellschaft für Evaluation. (2017). *Standards für Evaluation: Erste Revision 2016*. DeGEval – Gesellschaft für Evaluation. <https://permalink.obvsg.at/ACI5032785>
- Heimlich, U. (2019). *Inklusive Pädagogik: Eine Einführung*. Verlag W. Kohlhammer.
- Heimlich, U., Wilfert de Icaza, K., Ostertag, C., & Gebhardt, M. (2018). *Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QUIS*) – eine Arbeitshilfe auf dem Weg zur inklusiven Schule*. Klinkhardt Forschung. Verlag Julius Klinkhardt.
- Heinrich, M. & Kussau, J. (2016). Das Schulprogramm zwischen schulischer Selbstregulierung und externer Steuerung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarb. und aktualisierte Aufl., S. 183–2007). Springer VS.
- Klieme, E., Steinert, B., & Hochweber, J. (2010). Zur Bedeutung der Schulqualität für Unterricht und Lernergebnisse. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung: Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 231–255). Waxmann.
- Kuper, H. (2001). Organisationen im Erziehungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(1), 83–106. <https://doi.org/10.1007/s11618-001-0007-1>
- Kyriakides, L., Creemers, B. P., Panayiotou, A., & Charalambous, E. (2020). *Quality and Equity in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203732250>
- Laluvein, J. (2010). School inclusion and the 'community of practice'. *International journal of inclusive education*(1), 35–49.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations. Formal structure as myth and ceremony. *The American journal of sociology*, 83(2), 340–363.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2020). *Referenzrahmen Schulqualität NRW Schule in NRW Nr. 9051*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf>
- Moliner, O., Sales, A., Ferrández, R., & Traver, J. (2011). Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts. *International journal of inclusive education*, 15(5), 557–572. <https://doi.org/10.1080/13603110903165158>
- Moser, V. (2017a). Inklusion und Organisationsentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung* (S. 16–28). Kohlhammer.
- Moser, V. (2017b). Organisation – soziologische Grundlagen einer Theorie der Schulentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung* (S. 81–97). Kohlhammer.
- Pfänder, H., Schurig, M., Burghoff, M., & Otto, J. (2018). Rahmenmodell für Entwicklungsprozesse an Ganztagschulen. *Journal for Educational Research Online*, 10(1), 5–23. <https://doi.org/10.25656/01:15411>
- Piezunka, A. (2020). *Ist eine gute Schule eine inklusive Schule? Entwicklung von Messinstrumenten durch Schulinspektionen*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:19000>
- Rolff, H.-G. (2012). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 12–37). Beltz.
- Rolff, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D., & Müller, S. (2011). *Manual Schulentwicklung: Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)* (4. Aufl.). Beltz.
- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A critical review of the knowledge base*. Springer.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Emerald.
- Schurig, M., Weiß, S., Kiel, E., Heimlich, U., & Gebhardt, M. (2020). Assessment of the quality of inclusive schools A short form of the quality scale of inclusive school development (QUIS-S). *International journal of inclusive education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862405>
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1. <https://doi.org/10.2307/2391875>

Author

Schurig, Michael is Senior Lecturer at the Chairs of Teaching development research with a focus on inclusion and Participation with learning impairment at the Technical University Dortmund.