



Monika T. Wicki  
Minna R. K. Törmänen  
(Hrsg.)

# **Bildung für alle stärken – Improve Education for All**

Ein Handbuch für die evidenzbasierte Entwicklung  
inklusive Schulen - A Handbook for Evidence-Based  
Development of Inclusive Schools

Monika T. Wicki  
Minna R. K. Törmänen  
(Hrsg.)

# Bildung für alle stärken – Improve Education for All

Ein Handbuch für die evidenzbasierte  
Entwicklung inklusiver Schulen –  
A Handbook for Evidence-Based  
Development of Inclusive Schools

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2025

k

*Die Vorarbeiten zu dieser Publikation wurden im Rahmen des Scientific Exchanges  
«Evidenzbasierte Entwicklung inklusiver Schulen (EIS)» durch den Schweizerischen  
Nationalfonds SNF Grant Nr. IZSEZO\_221572 ermöglicht.*

*Die Publikation wurde durch den HfH Open Access Publikationsfonds unterstützt.*

## Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, [vertrieb@klinkhardt.de](mailto:vertrieb@klinkhardt.de).

Coverabbildung: © Pavla Zakova, Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.*

*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6167-0 digital

[doi.org/10.35468/6167](https://doi.org/10.35468/6167)

ISBN 978-3-7815-2707-2 print

# Inhaltsverzeichnis

*Mel Ainscow*

|                |   |
|----------------|---|
| Foreword ..... | 9 |
|----------------|---|

## 1 Introduction

*Monika T. Wicki und Minna Törmänen*

|                  |    |
|------------------|----|
| Einleitung ..... | 15 |
|------------------|----|

*Monika T. Wicki and Minna Törmänen*

|                    |    |
|--------------------|----|
| Introduction ..... | 25 |
|--------------------|----|

## 2 Evidence

*Michel Knigge*

|                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Notions about evidence use in school research –<br>a sketch to start an integration of perspectives ..... | 37 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

*Jessica Löser und Kerstin Rabenstein*

|                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| The relevance of qualitative research approaches in inclusive education ..... | 45 |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|

*Simone Tuena-Küpfer*

|                                                                                                                                                |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Ganzheitliche Entscheidungsfindungen in inklusiven<br>Schulentwicklungsprozessen: Triangulation der Evidenzbasierung<br>in der Pädagogik ..... | 57 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## 3 System Development

*Kerstin Merz-Atalik*

|                                                                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Transformationsstrategien zu inklusiven Bildungssystemen –<br>Hinderliche und begünstigende Faktoren für den Prozess..... | 69 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

*Andrea B. Erzinger*

|                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| Large-Scale Assessments und Forschung zu schulischer Integration ..... | 84 |
|------------------------------------------------------------------------|----|

*Michael Schurig*

Indikatoren inklusiver Schulqualität für die interne Schulentwicklung ..... 94

## 4 Organizational development

*Monika T. Wicki*

Der Einsatz von Ressourcen ..... 107

*Raisa Carpelan and Tapio Lahtero*

Leading education for inclusion ..... 119

*Priska Hagmann-von Arx, Hannu Savolainen und Pierre-Carl Link*

Evidenzbasierte sonderpädagogische Praxis als Baustein inklusiver  
Schulen – Eine Chance in Hinblick auf Prävention und Intervention  
im Bereich Verhalten ..... 129

*Minna Törmänen und Monika T. Wicki*

Multiprofessional collaboration in inclusive school ..... 142

## 5 Personnel and child development

*Birgit Paju*

Inclusive teaching requires staff collaboration and a sense  
of community throughout the school ..... 157

*Susan Christina Annamaria Burkhardt*

Der gesunde Umgang mit (kindlichen) Emotionen ..... 164

*Simona Altmeyer, Ramona Eberli und Katharina Antognini*

Evidenz- und videobasiertes Coaching MyTeachingPartner™  
zur wirkungsvollen, gemeinsamen Gestaltung inklusiven Unterrichts ..... 175

*Monika T. Wicki und Ariane Bühler*

Evaluation befähigungsorientierter Förderplanung – ein Baustein  
zur Erfassung der Effektivität des Bildungssystems ..... 188

*Minna Törmänen*

Students' academic achievements and developmental outcomes  
in inclusive education ..... 203

## 6 Pedagogy and Didactics

|                                                                                                                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Robert Langnickel, Priska Hagmann-von Arx, Tijs Bolz und Pierre-Carl Link</i><br>Classroom Management bei Verhaltensproblemen in der Schule .....                                                                   | 221 |
| <i>Barbara Gasteiger-Klicpera und Lisa Paleczek</i><br>Enhancing inclusion in the education system through school<br>and lesson development: the concept of Inclusive Inquiry .....                                    | 236 |
| <i>Monika T. Wicki und Cornelia Müller Bösch</i><br>Wirksame Didaktik – guter Unterricht.....                                                                                                                          | 248 |
| <i>Markus Gebhardt und Nikola Ebenbeck</i><br>Lernen rückmelden und als Feedback nutzen: Wirkungsvoller fördern<br>mit der digitalen Lernverlaufsdiagnostik Levumi .....                                               | 263 |
| <i>Jessica Löser and Kerstin Rabenstein</i><br>The development of teaching, instructions, pedagogy and didactics<br>in inclusive schools. Ideas from a practice-theoretical and/or<br>ethnographical perspective ..... | 276 |
| <b>Authors.....</b>                                                                                                                                                                                                    | 287 |

Mel Ainscow

## Foreword

The last three decades have seen major international efforts to encourage educational improvements. In particular, the United Nation's Education for All (EFA) movement has worked to make quality basic education available to all learners. Agreed in 1990, the EFA Declaration sets out an overall vision, which is about being proactive in identifying the barriers some learners encounter in attempting to access educational opportunities. It also involves the identification of resources available at national and community levels, and bringing them to bear on overcoming those barriers.

The importance of making these developments inclusive is emphasised in the UNESCO Salamanca Statement, published just over 30 years ago following a conference attended by more than 300 participants representing 92 governments and 25 international organizations. In a much-quoted extract, the Salamanca Statement concludes that:

Regular schools with [an] inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system.

As this key passage indicates, moves towards inclusive schools can be justified on a number of grounds. There is an *educational justification*: the requirement for schools to educate all children together means that they have to develop ways of teaching that respond to individual differences and that therefore benefit all students; a *social justification*: inclusive schools are able to change attitudes to difference by educating all children together, and form the basis for a just and non-discriminatory society; and an *economic justification*: it is likely to be less costly to establish and maintain schools which educate all children together.

Moving forward, the year 2016 was particularly important in relation to the future of the EFA movement and, indeed, the legacy of Salamanca. Building on the Incheon Declaration agreed at the World Forum on Education in May 2015, it saw the publication by UNESCO of the Education 2030 Framework for Action. This emphasises inclusion and equity as laying the foundations for quality education. It also stresses the need to address all forms of exclusion and marginalisation,

disparities and inequalities in access, participation, and learning processes and outcomes. In this way, it is made clear that the international EFA agenda really has to be about ‘all’.

Given these arguments, inclusion should be seen as an educational reform strategy. As such, it involves a never-ending process, rather than a simple change of state, and as dependent on continuous developments within schools and across educational systems. In particular, it has to be concerned with overcoming contextual barriers that may be experienced by any student.

With this agenda as my overall focus, I have argued that what is needed is an ‘inclusive turn’ (Ainscow, 2024). This involves those within a particular context working together to address barriers experienced by some learners, using evidence of various kinds to stimulate reflection and action. In addressing this challenge, the chapters in this handbook are particularly relevant, not least the emphasis placed on the importance of collecting and engaging with evidence.

An engagement with evidence is particularly crucial at the level of the school, where it can provide the stimulus for professional learning aimed at the development of inclusive thinking and practice. In particular, the starting point for developing inclusive practices must be with the sharing of existing approaches through collaboration amongst staff, leading to experimentation with new practices that reach out to all students.

Relevant to all of this, our research has revealed more about how social learning processes within schools influence people’s action and, indeed, the thinking that informs their actions (Ainscow et al, 2006). Often this is stimulated by an engagement with various forms of evidence that create periods of turbulence in relation to existing ways of thinking and working. Particularly powerful techniques in this respect involve the use of mutual observation, sometimes through video recordings, and evidence collected from students about teaching and learning arrangements within a school. Under certain conditions, such approaches provide ‘interruptions’ that stimulate self-questioning, creativity and action. In so doing, they sometimes lead to a reframing of perceived problems through processes of reflection, which, in turn, draw attention to overlooked possibilities for addressing barriers to participation and learning.

The work we carried out over twenty years ago to develop the ‘Index for Inclusion’ helped to sharpen my thinking about what this involves. Developed originally for use in England by the Centre for Studies in Inclusive Education, the Index is a school self-review instrument<sup>1</sup>. Subsequently, it has been translated into more than forty languages and used in many countries in the Global South and North. It provides a framework that schools can use to draw on the knowledge and views

---

1 <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>

of staff, students, parents/carers, and community representatives about barriers to learning and participation.

However, none of this provides a straightforward mechanism for the development of more inclusive practices. We have found that any space for reflection that is created as a result of engaging with evidence may sometimes be filled by conflicting agendas. Indeed, we have documented examples of how deeply held beliefs within schools can prevent the experimentation that is necessary in order to foster the development of more inclusive ways of working.

In respect to these arguments, the chapters in this handbook offer much food for thought. In particular, they present varied examples of how different forms of research – sometimes carried out in partnership with practitioners and students – can encourage the development of inclusive thinking and practices.

*Mel Ainscow*

## References

Ainscow, M. (2024). *Developing Inclusive Schools: Pathways to Success*. Routledge

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge

## Author

**Ainscow, Mel** is Emeritus Professor at the University of Manchester and Professor of Education at the University of Glasgow.

*Monika T. Wicki und Minna Törmänen*

## Einleitung

Für die Umsetzung inklusiver Bildung sind System- und Schulentwicklungsprozesse zentral. Dies erfordert die Bereitschaft, sich mit aktuellen Forschungsergebnissen auseinanderzusetzen und diese zu nutzen. Rein normative Konzepte der Inklusion sowie der System- und Schulentwicklung in Richtung Inklusion unterstützen die Lehrkräfte in ihrem Alltag nicht. Dieses Handbuch bringt Forschungsergebnisse zu Aspekten der Schulentwicklung auf verschiedenen Ebenen zusammen und bietet den Schulbehörden, Schulleitenden und Lehrpersonen Instrumente, um die Praxis evidenzbasiert weiterzuentwickeln. Dabei kann kein Anspruch auf Vollständigkeit reklamiert werden. Lücken im Rahmen der Schulentwicklungsprozesse, wie bspw. der Einbezug der Erziehungsberechtigten, sind den Herausgeberinnen bewusst und sollen diskutiert werden.

An dieser Stelle soll auch den Autorinnen und Autoren der einzelnen Beiträge herzlich gedankt werden, denn nur durch sie und mit ihrer Arbeit war es möglich, dieses Handbuch zusammenzustellen. Im Folgenden wird in den Aufbau des Handbuchs sowie die einzelnen Artikel eingeführt.

Eine Schule für alle steht für eine Schule, die die Verantwortung für alle Kinder ihres Einzugsgebietes übernimmt. Der Unterricht wird derart gestaltet, dass im gemeinsamen, differenzierten Lernen Heterogenität positiv begegnet werden kann (Bengel, 2021, S. 15).

Schulische und gesellschaftliche Inklusion wird nicht erst seit gestern von Verbänden und Vereinigungen der Selbstvertretung, aber auch von Politik und Gesellschaft gefordert. Schon mit der Salamanca-Erklärung 1994 und dem Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ sprachen sich 92 Regierungen auf oberster Ebene deutlich für die schulische Inklusion aus. Im Juni 1994 wurde proklamiert, dass jedes Kind einzigartig ist in seinem Charakter, seinen Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnissen, und es wurde festgehalten, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu den Regelschulen haben sollten. Schulen sollen darin unterstützt werden, allen Kindern gerecht zu werden, auch jenen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen (UNESCO, 1994).

Die Erklärung und der Aktionsplan sind getragen vom Prinzip der Integration und Inklusion. Schulen sollen unterstützt werden, um das Ziel der Bildung für alle zu erreichen und gleichzeitig die Wirksamkeit der Schulen zu erhöhen. Die Zuweisung von Kindern zu Sonderschulen – oder zu ständigen speziellen Klassen oder Abteilungen innerhalb einer Schule – sollte die Ausnahme sein. Dies sei nur in jenen seltenen Fällen zu empfehlen, wo deutlich gezeigt werden kann, dass ein Unterricht in einer Regelschulklasse den Lern- und sozialen Bedürfnissen eines Kindes nicht entsprechen kann bzw. wenn es für das Wohlergehen des Kindes oder anderer Kinder erforderlich ist (UNESCO, 1994). Mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK, verabschiedet im Jahr 2006), die bis heute durch 191 Staaten ratifiziert worden ist, wurden Regelungen, die inklusive Bildung fordern, weltweit bestätigt.

Auf der bildungspolitisch-rechtlichen Ebene sind somit entscheidende Voraussetzungen für inklusive Bildung formuliert. Der UN-BRK wird zudem ein gesellschaftspolitisch hohes Innovationspotenzial zugeschrieben (Degener, 2009, S. 168).

Schulleistungsschwache Schülerinnen und Schüler profitieren vom gemeinsamen Unterricht und von der Förderung in Regelklassen. Dies ist von der Forschung in allen bisherigen Meta-Analysen bestätigt worden (Carlberg & Kavale, 1980; Oh-Young & Filler, 2015; Wang & Baker, 1985), ebenso in vielen methodisch differenziert durchgeführten Einzelstudien (bspw. Altmeyer, 2020; Balestra et al., 2022; Blackorby et al., 2005; Bless, 1995; Cosier & Causton-Theoharis, 2013; Pfister et al., 2016; Rea et al., 2002; Scharenberg et al., 2019; Törmänen & Roebbers, 2018; Wagner et al., 2003).

Demgegenüber hat der gemeinsame Unterricht in Regelklassen keine negativen Auswirkungen auf die Lernleistungen der schulleistungsstärkeren Mitschülerinnen und Mitschüler. Dies ist ebenfalls durch Meta-Analysen bestätigt (bspw. Kalambouka et al., 2007; Szumski et al., 2017), und es ist auch das Ergebnis verschiedener Einzelstudien (bspw. Altmeyer et al., 2018; Bless, 1995; Luder et al., 2016; und auch der Beitrag von Törmänen in diesem Handbuch).

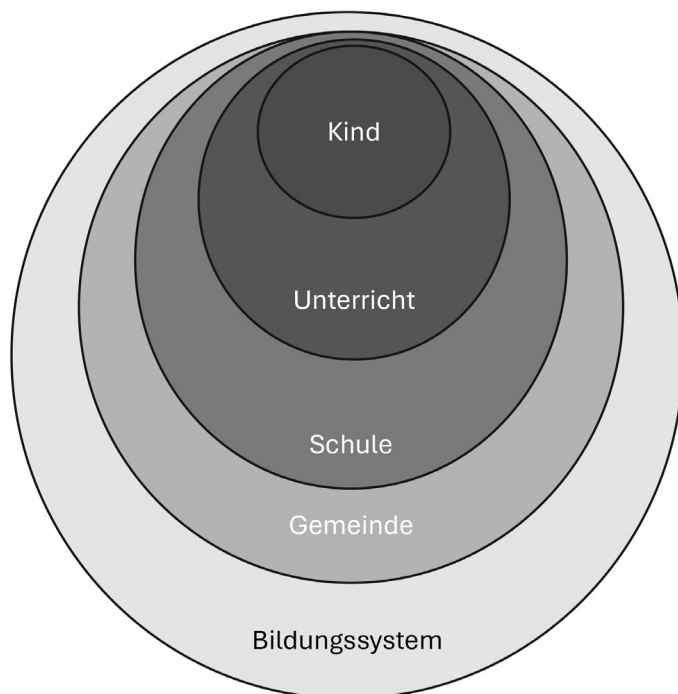
Eine Schule für alle führt zu positiven Effekten für alle. Aber wie können Lehrpersonen, Schulleitende, Schulbehörden oder Bildungspolitiken die schulische Inklusion voranbringen? Nach 30 Jahren Erklärung von Salamanca und fast 20 Jahren UN-BRK stellt sich die Frage, welche Massnahmen wirksam sind sowie zur Unterstützung schulischer Inklusion beitragen und welche nicht. Um Inklusion im Alltag umzusetzen, sind evidenzbasierte Schritte auf allen Ebenen nötig. Welche Schritte dies sind und wie Evidenz gewonnen werden kann, wurde im Oktober 2023 im Rahmen eines internationalen wissenschaftlichen Austausches in Zürich diskutiert. Darauf aufbauend wurde das vorliegende Handbuch zusammengestellt. Dessen Ziel ist es, der Praxis gebündelt aktuelles Wissen bezüglich evidenzbasierter Entwicklung inklusiver Schulen zur Verfügung zu stellen.

Verschiedene Autorinnen und Autoren setzen sich im Handbuch mit dem Begriff der Evidenz auseinander, diskutieren Schnittstellen, finden Verbindendes und decken Leerstellen auf. In der Medizin bezeichnet Evidenz den empirisch erbrachten Nachweis des Nutzens einer diagnostischen oder therapeutischen Aktion. Forschung zielt teleologisch darauf ab, etwas besser zu verstehen. Sie tut dies entweder auf theoretischer oder auf empirischer Basis, oder in einer Kombination aus beidem. Michel Knigge, Jessica Löser, Kerstin Rabenstein und Simone Tuena Küpfer zeichnen die Diskussionen nach und legen dem Handbuch einen erweiterten Evidenzbegriff zu Grunde.

Für die wissenschaftliche Diskussion in Zürich wurde der theoretische Rahmen zur Schulentwicklung von Rolff (2016) genutzt. Dieser unterscheidet zwischen Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung (Rolff, 2016). Das Modell geht von der Organisationsentwicklung als Ausgangspunkt der Schulentwicklung aus. Der Bereich der Personalentwicklung umfasst sowohl die Personalausbildung als auch die Personalführung. Bei der Unterrichtsentwicklung werden Komponenten wie Methodik, Fachdidaktik, soziales Lernen etc. genannt (Rolff 2016). Steuerungsprozesse auf der Makroebene (z. B. die Bildungspolitik) spielen im Modell insofern eine Rolle, als sie die Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Einzelschule bestimmen (Rolff 2016).

Auch bezüglich der Steuerungsmöglichkeiten folgt das vorliegende Handbuch keinem engen Verständnis von Steuerung. Reformen sind oft von widersprüchlichen Wirkungen begleitet, Schulentwicklungsprozesse kontingent und vielschichtig. Daher kann nicht von einer technologischen Konzeption der Steuerung pädagogischen Wissens und Handelns ausgegangen werden. Im Bildungssystem und in den Schulen trifft wissenschaftliche Evidenz auf soziale und interne Evidenz. Somit sind Aushandlungsprozesse der Akteure die Folge. Der Forschungsansatz der Educational Governance erlaubt es, Transformationsprozesse in Bildungssystemen zu analysieren. Er geht davon aus, dass Steuerungsgeschehen in Bildungssystemen durch Akteurskonstellationen mit unterschiedlichen Beteiligungs- und Einflusschancen geprägt wird, wobei die einzelnen Akteure (etwa Staat, Bildungsverwaltung, schulische Akteure wie Schulleitungen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler oder Eltern) ihre Handlungen untereinander koordinieren (Kussau & Brüsemeister, 2007, 16f.; Preuss, 2018). Zudem adaptieren die Akteurinnen und Akteure im Mehrebenensystem die gesellschaftlichen Anforderungen auf ihre jeweiligen spezifischen Handlungsbedingungen. So ist das Handeln von Schulleitenden beispielsweise im Hinblick auf Inklusion zwar durch politische, administrative und organisationale Kontexte begrenzt, jedoch nicht vollständig determiniert. Schulleitende haben auf der Ebene der Einzelschule und innerhalb eines sozialen Aushandlungsprozesses mit der Schuladministration sowie den Lehrpersonen Spielräume, um Inklusion auch in einem widersprüchlichen Kontext systemtransformierend umzusetzen (Badstieber, 2021). Und nicht nur Schul-

leitende, auch Lehrpersonen und die Schulbehörden haben Spielräume, um das, was sie als richtig erkannt haben, zu implementieren.



**Abb. 1:** Grafik zu den einzelnen Kapiteln im Mehrebenensystem

Aushandlungsprozesse von Akteurinnen und Akteuren sind schwierig darzustellen, folgt man der Linearität eines Buches. Die Anordnung der einzelnen Kapitel suggeriert einen Top-down-, die Grafik möglicherweise einen Bottom-up-Prozess. Beides ist richtig, beides ist gewollt. System- oder Schulentwicklungsprozesse sind niemals linear und es gilt, die möglichen und notwendigen Schritte zur Stärkung inklusiver Schulen auf allen Ebenen so koordiniert und datenbasiert wie möglich anzugehen.

Sind gute Schulen auch inklusive Schulen? Dieser Frage widmet sich Piezunka (2020). Zur Beantwortung der Frage untersuchte sie die Messinstrumente von Schulinspektionen im Hinblick auf die Qualität von Einzelschulen. Sie hält fest, dass sich die Bundesländer darin unterscheiden, welche Instrumente sie anwenden und was unter einer guten Schule verstanden wird (Piezunka, 2020). Um die Entwicklung inklusiver Schulen voranzubringen, braucht es aber ein Verständnis

davon, was eine gute Schule ist und auch, was eine gute inklusive Schule ist. Die für das Handbuch ausgewählten Beiträge diskutieren die Frage, welche Daten für eine evidenzbasierte Entwicklung inklusiver Schulen als Grundlage verwendet werden können.

## Systementwicklung

Effektive Transformationsprozesse, so Merz Atalik in diesem Band, erfordern die Mobilisierung und Vernetzung vielfältiger Akteure sowie transparente, partizipative Entscheidungsprozesse. Eine klare Vision und gemeinsame Ziele sind entscheidend, um die Zusammenarbeit zu fördern und die Akzeptanz zu erhöhen. Um die Vernetzung und Kooperation der Akteure auf den verschiedenen Ebenen aufzeichnen, diskutieren und stärken zu können, eignet sich die Methode der partizipativen Mehrebenen-Netzwerkanalyse, PMNA. Die Methode wird im Beitrag von Merz-Atalik vorgestellt.

Im Rahmen von Large-Scale Assessments wird eine Datengrundlage für Überlegungen zur Optimierung von Bildungssystemen (Monitoring) sowie für die Einordnung der Ergebnisse in einen grösseren Kontext (Benchmarking) generiert. Um solche Daten auch für das Monitoring besonderer Unterstützungsangebote in inklusiven Schulen nutzen zu können, müssen ausreichend Daten von Schülerinnen und Schülern erzeugt werden, die diese Angebote nutzen. Dies kann, so Erzinger im vorliegenden Buch, mit einem Over-Sampling der gewünschten Zielgruppe erreicht werden.

Eine weitere Form der Evaluation der besonderen Unterstützung in inklusiven Schulen ist die Analyse von Förderplänen (individuellen Entwicklungsplänen) und Lernberichten. Im Beitrag von Wicki & Bühler wird eine Möglichkeit aufgezeigt, wie Schulleitende oder Schulbehörden anhand weniger Kriterien zu einer ersten Einschätzung der Qualität der Förderpläne gelangen und wo sie ansetzen können, um diese und diejenige der Lernberichte zu erhöhen.

## Organisations- und Personalentwicklung

Raisa Ahtiainen und Tapio Lahtero untersuchen, wie Führungspraktiken und bildungspolitische Massnahmen die Entwicklung inklusiver Schulen unterstützen können. Führungskräfte müssen ein klares Verständnis von Inklusion haben, um die Umsetzung in den Schulen lenken und stärken zu können. Führung beinhaltet auch die Schaffung einer Kultur der Inklusion und erfordert das Engagement von politischen Entscheidungsträgern und Führungskräften auf allen Ebenen.

Michael Schurig diskutiert die Entwicklung und Anwendung von Indikatoren zur Bewertung und Verbesserung der Schulqualität mit Fokus auf inklusive Praktiken. Dabei wird der Kurzfragebogen QU!S-S vorgestellt. Der Fragebogen ermöglicht

die Beobachtung und Bewertung inklusiver Praktiken und kann helfen, Veränderungsprozesse zu steuern. Vergleiche zwischen Schulen und über die Zeit hinweg werden möglich.

Der effektive Einsatz der vorhandenen Ressourcen ist in inklusiven Schulen ein zentrales Element, um die Akzeptanz von Inklusion bei den Lehrpersonen zu unterstützen. Im Beitrag von Monika T. Wicki werden organisatorische Freiheiten, aber auch Wissen über effektiven Ressourceneinsatz und eine systematische, bedarfsorientierte Verteilung der Ressourcen als hilfreich erachtet. Beim Einsatz der Ressourcen sind Klassengrösse, Klassenzusammensetzung und Teamteaching zu berücksichtigen. Dies wird mit der Personalplanung umgesetzt. Dabei erfordern Herausforderungen wie Fachkräftemangel und Koordination von Pensenwünschen innovative Lösungen und eine flexible Planung.

Im Rahmen der evidenzbasierten Entwicklung inklusiver Schulen nimmt die Prävention von Verhaltensproblemen eine bedeutende Position ein. Im Beitrag von Hagmann-von Arx, Savolainen und Link wird das Rahmenmodell des School Wide Positive Behavior Support (SWPBS) als effektives zur Förderung positiven Verhaltens. Durch systematische und datenbasierte Interventionen kann ein positives Lernumfeld entstehen, das alle Kinder, auch jene mit besonderen Verhaltensbedürfnissen, unterstützt. Die erfolgreiche Umsetzung dieser Ansätze erfordert eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Schulpsychologinnen und -psychologen sowie weiteren pädagogischen Fachkräften. Die multiprofessionelle Zusammenarbeit ist ein wesentlicher Gelingensfaktor in inklusiven Schulen. Törmänen und Wicki beleuchten in ihrem Beitrag die Evidenz unterschiedlicher Formen der multiprofessionellen Zusammenarbeit sowie die Frage, wie die Zusammenarbeit gestärkt werden kann.

## Entwicklung der Lehrpersonen und der Schülerinnen und Schüler

Bei der Entwicklung inklusiver Schulen müssen strukturelle Veränderungen initiiert werden, um den Unterricht weiterentwickeln zu können. Der Text von Birgit Paju beschreibt drei Formen der Zusammenarbeit: koordinierte Ansätze, gemeinsame Lösungsfindung und reflexive Kommunikation. Durch Identifizierung und Bearbeitung von Spannungen im Schulsystem können neue Perspektiven entstehen und zu objektorientierten Praktiken führen. Paju betont die Notwendigkeit struktureller Veränderungen und fordert eine systematische Entwicklung der Zusammenarbeit, um den vielfältigen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden.

Eine der grossen Herausforderungen des schulischen Alltags ist der Umgang mit Emotionen. Im Beitrag von Susan Christina Annamaria Burkhardt werden praxisnahe Strategien für Lehrpersonen beschrieben, um mit den emotionalen Bedürf-

nissen von Kindern umzugehen. Durch das Emotionscoaching wird gezeigt, wie Lehrkräfte nicht nur das emotionale Wohlbefinden der Kinder fördern, sondern auch ihre eigene emotionale Belastung reduzieren können.

Gemäss Untersuchungen gehen Regellehrpersonen und Förderlehrpersonen bei der Unterrichtsplanung auf verschiedene Weisen vor (Greiten, 2014). Die Kooperation der unterschiedlichen Lehrpersonen ist daher Voraussetzung und Ressource für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht. Das evidenz- und videobasierte Coaching MyTeachingPartner™ (MTP™), welches Simona Altmeyer, Ramona Eberli und Katharina Antognini vorstellen, zielt darauf ab, die Qualität inklusiven Unterrichts durch Verbesserung der Unterrichtsinteraktionen zu steigern. Der Fokus liegt dabei auf der Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrpersonen und schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen.

## Unterrichtsentwicklung

Die Bereitstellung differenzierter Unterrichtsangebote, das Ermöglichen individueller Lernwege und die zielgerichtete Begleitung des Lernens sind zentrale Elemente didaktischer Umsetzung von Lerninhalten (Hollenweger & Bühler, 2019, S. 34). Die Situationsanalyse steht am Beginn der Gestaltung eines inklusiven Unterrichts. Um die Frage nach den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu beantworten, kann digitale Lernverlaufsdiagnostik (LVD) hilfreich sein. Die LVD misst die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern systematisch und gibt der Lehrkraft Informationen für pädagogische Entscheidungen. Markus Gebhardt geht diesbezüglich in seinem Beitrag spezifisch auf die Plattform Levumi ein.

Schulische Inklusion soll, didaktisch gesehen, sowohl die akademischen Kompetenzen als auch die soziale Partizipation und das emotionale Wohlbefinden aller Schüler und Schülerinnen berücksichtigen (Göransson & Nilholm, 2014; Grosche & Lüke, 2020). Dies erfordert eine hohe Qualität des Unterrichts, bei dem effektive Klassenführung, konstruktive Unterstützung sowie kognitive Aktivierung unter Berücksichtigung der fachspezifischen Aspekte verbunden werden. Im Beitrag von Wicki und Boesch wird aufgezeigt, wie Ziele, didaktische Methoden und Ressourcen sowie Beurteilungsformen im inklusiven Unterricht von Beginn an so gestaltet werden, dass diese für alle Schülerinnen und Schüler bedeutungsvoll sind (Rose et al., 2002). Die Leitlinien des Universal Design for Learning (UDL) können hierbei unterstützend wirken, während bei der Umsetzung des Unterrichts das dialogische Lernen an einer fachlichen Kernidee im Fokus steht, um soziales Lernen und Partizipation zu fördern.

Unterricht kann aber auch partizipativ weiterentwickelt werden. Das Konzept der „Inclusive Inquiry“ wird von Barbara Gasteiger-Klicpera als Modell vorgeschlagen, um den Unterricht inklusiver zu gestalten. Es handelt sich um einen

kollaborativen Aktionsforschungsansatz, bei dem Lehrpersonen und Lernende gemeinsam Unterricht planen, durchführen und analysieren. Erfahrungen in verschiedenen Ländern zeigen, dass diese Methode die Zusammenarbeit von Lehrpersonen, das Engagement der Schülerinnen und Schüler sowie inklusive Lernumgebungen fördert.

Doch guter inklusiver Unterricht kann nur in Verbindung mit einer guten Klassenführung (Classroom Management) umgesetzt werden. Der Beitrag von Robert Langnickel, Priska Hagmann-von Arx, Tijs Bolz & Pierre-Carl Link diskutiert effektives Classroom Management, den Führungsstil, die Kommunikation von Erwartungen und den Umgang mit Störungen sowie die affektiven Dynamiken der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler und Schülerinnen, die es im Classroom Management zu berücksichtigen gilt.

Im abschliessenden Beitrag diskutieren Jessica Löser und Kerstin Rabenstein die Entwicklung von Unterrichtsmethoden und -didaktiken in inklusiven Schulen aus einer praxis-theoretischen und ethnographischen Perspektive. Sie betonen die Unterschiede zwischen Programmen und alltäglichen Praktiken und zeigen auf, wie schulische Reformen unbeabsichtigte und wenig beachtete Effekte haben können. Denn bei der evidenzbasierten Entwicklung inklusiver Schulen geht es auch darum wachsam zu bleiben und die Offenheit der Schulentwicklung im Auge zu behalten.

## Literatur

- Altmeyer, S. (2020). Wirksame Förderteams in integrativen Regelklassen. Entwicklung von Schulkindern und kooperative Gestaltung des integrativen Unterrichts. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26(4), 39–45.
- Altmeyer, S., Burkhardt, S. C. A., Hättich, A., Krauss, A., Venetz, M., & Lanfranchi, A. (2018). *Pilotstudie WiRk – Wirksamkeit sonderpädagogischer Massnahmen in integrativen Regelklassen. Effekte sonderpädagogischer Massnahmen auf schulische Leistungen, Verhaltenskompetenzen und subjektives Befinden*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Badstieber, B. (2021). *Inklusion als Transformation?! Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion*. Klinkhardt.
- Balestra, S., Eugster, B., & Liebert, H. (2022). Peers with Special Needs: Effects and Policies. *The Review of Economics and Statistics*, 104(3), 602–618. [https://doi.org/10.1162/rest\\_a\\_00960](https://doi.org/10.1162/rest_a_00960)
- Bengel, A. (2021). *Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses*. Klinkhardt. DOI: 10.25656/01:22194
- Blackorby, J., Wagner, M., Cameto, R., Davies, E., Levine, Ph., Newman, L., Marder, C., & Sumi, C. (2005). *Engagement, Academics, Social Adjustment and Independence. The achievements of elementary and middle School Students with Disabilities* (SRI Project P10656). SEELS. [https://www.seels.net/designdocs/engagement/All\\_SEELS\\_outcomes\\_10-04-05.pdf](https://www.seels.net/designdocs/engagement/All_SEELS_outcomes_10-04-05.pdf)
- Bless, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration*. Haupt.
- Carlberg, C., & Kavale, K. (1980). The Efficacy of Special Versus Regular Class Placement for Exceptional Children: A Meta-Analysis. *The Journal of Special Education*, 14(3), 295–309. <https://doi.org/10.1177/002246698001400304>

- Cosier, M., & Causton-Theoharis, G. (2013). Does Access Matter? Time in General Education and Achievement for Students With Disabilities. *Remedial and Special Education, 34*(6), 323–332. <https://doi.org/doi.org/10.1177/0741932513485448>
- Degener, T. (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. *Recht der Jugend und des Bildungswesens, 57*(2), 200–219.
- Erner, M., Erzinger, A. B. & Fässler, U. (2019): *Zur Schweizer Stichprobe PISA 2015. Eine externe Validierung zentraler Stichprobenmerkmale. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 41* (2019)(2), 522–542, DOI: 10.25656/01:20403.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Greiten, S. (2014). Welche Kompetenzen für die Unterrichtsplanung benötigen LehrerInnen an Regelschulen für einen inklusiven, auf individuelle Förderung ausgerichteten Unterricht? Erste Ergebnisse aus einer qualitativ-empirischen Studie. In S. Trumpa, S. Seifried, E. K. Franz, & T. Klauß (Eds.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (pp. 107–121). Beltz Juventa.
- Grosche, M., & Lüke, T. (2020). Vier Vorschläge zur Verortung quantitativer Forschungsergebnisse über schulische Inklusion im internationalen Inklusionsdiskurs. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer, & P. Stanat (Eds.), *Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungshebungen: Einblicke und Entwicklungen* (pp. 29–54). Springer VS.
- Hollenweger, J., & Bühler, A. (2019). *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen. Verabschiedet von der Plenarversammlung der Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz am 14. Mai 2019*. Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz. <https://edudoc.ch/record/204678>
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research, 49*(4), 365–382.
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (Eds.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (pp. 15–54). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luder, R., Kunz, A., Bless, G., Jossi, A., Paccaud, A., Moretti, M., & Felkendorff, K. (2016). Integrative Förderung in der Schweiz – IFCH. *Schweizerische Zeitschrift Für Heilpädagogik, 22*(2), 27–34.
- Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 47*, 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.014>
- Pfister, M., Jutzi, M., Stricker, C., & Burgener, N. (2016). *Integrative Sonderschulung im Kanton Bern – Fünf gelungene Integrationsvorhaben*. Erziehungsdirektion des Kantons Bern. <https://edudoc.ch/record/121866?ln=de>
- Piezunka, A. (2020). *Ist eine gute Schule eine inklusive Schule? Entwicklung von Messinstrumenten durch Schulinspektionen*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5799>; <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-190004>
- Preuss, B. (2018). *Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung*. Springer VS.
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for Students with Learning Disabilities in Inclusive and Pullout Programs. *Exceptional Children, 68*(2), 203–222. <https://doi.org/10.1177/001440290206800204>
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. 3., Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage*. Beltz.

- Rose, D. H., Meyer, A., & Association for Supervision and Curriculum Development, A., VA. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714
- Scharenberg, K., Rollett, W., & Bos, W. (2019). Do differences in classroom composition provide unequal opportunities for academic learning and social participation of SEN students in inclusive classes in primary school? *School Effectiveness & School Improvement*, 30(3), 309–327.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educ Res Rev*, 21, 33–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>
- Törmänen, M.R.K., & Roebbers, C.M. (2018). Developmental outcomes of children in classes for special educational needs: Results from a longitudinal study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(2), 83–93, DOI: 10.1111/1471-3802.12395
- UNESCO. (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse ngenommen von der Weltkonferenz 'Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität' Salamanca, Spanien, 7. – 10. Juni 1994*. Genf. [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994\\_salamanca-erklaerung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf)
- Wagner, M., Marder, C., Blackorby, J., Cameto, R., Newman, L., Levine, Ph., & Davies-Mercier, E. (2003). *The Achievements of youth with disabilities during secondary school. A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. [https://nlts2.sri.com/reports/2003\\_11/nlts2\\_report\\_2003\\_11\\_complete.pdf](https://nlts2.sri.com/reports/2003_11/nlts2_report_2003_11_complete.pdf)
- Wang, M. C., & Baker, E. T. (1985). Mainstreaming Programs: Design Features and Effects. *The Journal of Special Education*, 19(4), 503–521. <https://doi.org/10.1177/002246698501900412>

## Autorinnen

**Wicki, Monika T.** is Professor for Special Needs Educational Governance at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.

**Törmänen, Minna R.K.** is Professor and Senior Researcher at the University of Teacher Education in Special Needs, Zurich, Switzerland. She also act as Associate Professor at Åbo Akademi University and Research Fellow at University of Helsinki in Finland.

*Monika T. Wicki and Minna Törmänen*

## Introduction

System and school development processes are central to the implementation of inclusive education. This requires a willingness to engage with and utilise current research findings. Purely normative concepts of inclusion as well as system and school development towards inclusion do not support teachers in their everyday work. This handbook brings together research findings on aspects of school development at various levels and provides school authorities, school leaders and teachers with tools to further develop practice based on evidence. No claim can be made to completeness. The editors are aware of gaps in the school development processes, such as the inclusion of parents/guardians, and these should be discussed.

We would also like to take this opportunity to thank the authors of the individual contributions, as it was only thanks to them and their work that it was possible to compile this handbook. The following is an introduction to the structure of the handbook and the individual articles.

A school for all stands for a school that takes responsibility for all children in its catchment area. Lessons are organised in such a way that heterogeneity can be positively addressed in joint, differentiated learning (Bengel, 2021, p. 15).

Inclusion at school and in society has not only been demanded by associations and self-advocacy organisations, but also by politicians and society since yesterday. The Salamanca Declaration of 1994 and the Framework for Action on Special Needs Education of the World Conference ‘Special Needs Education: Access and Quality’, 92 governments at the highest level spoke out clearly in favour of school inclusion. In June 1994, it was proclaimed that every child is unique in his or her character, interests, abilities and learning needs, and it was stated that children with special educational needs should have access to general schools and education. Schools should be supported in meeting the needs of all children, including those with special educational needs (UNESCO, 1994).

The declaration and the action plan are based on the principle of integration and inclusion. Schools should be supported to achieve the goal of education for all and at the same time increase the effectiveness of schools. The allocation of children to special schools – or to permanent special classes or departments within a school – should be the exception. This should only be recommended in those rare

cases where it can be clearly demonstrated that education in a general school class cannot meet the learning and social needs of a child or where it is necessary for the welfare of the child or other children (UNESCO, 1994). The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN CRPD, endorsed in 2006), which has been ratified by 191 countries to date, has confirmed regulations requiring inclusive education worldwide.

At the level of education policy and law, decisive prerequisites for inclusive education have thus been formulated. The UN CRPD is also considered to have great socio-political innovation potential (Degener, 2009, p. 168).

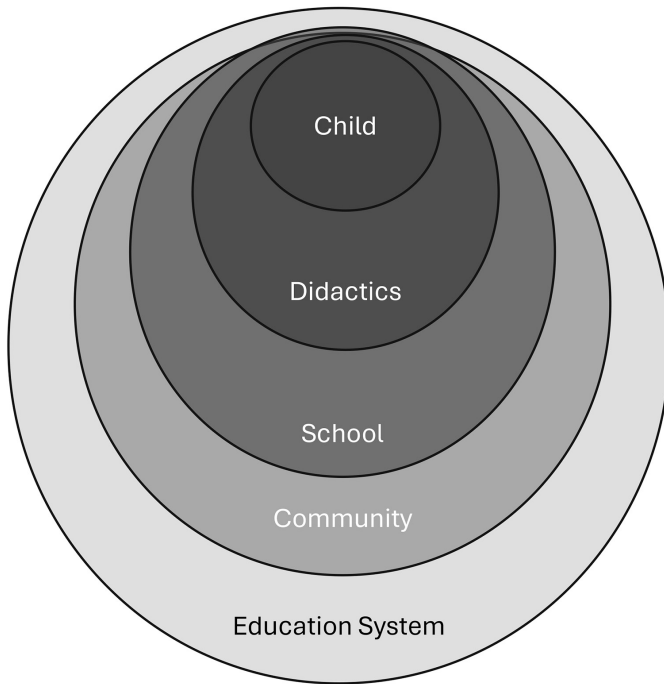
Low-achieving students benefit from co-teaching and support in general classes. This has been confirmed by research in all previous meta-analyses (Carlberg & Kavale, 1980; Oh-Young & Filler, 2015; Wang & Baker, 1985), as well as in many methodologically differentiated individual studies (e.g. Altmeyer, 2020; Balestra et al, 2022; Blackorby et al, 2005; Bless, 1995; Cosier & Causton-Theoharis, 2013; Pfister et al, 2016; Rea et al, 2002; Scharenberg et al, 2019; Törmänen & Roebbers, 2018; Wagner et al, 2003).

In contrast, joint teaching in general classes has no negative effects on the learning performance of higher-achieving classmates. This has also been confirmed by meta-analyses (e.g. Kalamhouka et al., 2007; Szumski et al., 2017), and it is also the result of various individual studies (e.g. Altmeyer et al., 2018; Bless, 1995; Luder et al., 2016; and also the contribution by Törmänen in this handbook).

A school for all leads to positive effects for everyone. But how can teachers, school leaders, school authorities and education policy makers promote inclusion in schools? After 30 years of the Salamanca Declaration and almost 20 years of the UN CRPD, the question arises as to which measures are effective and contribute to supporting inclusion in schools and which do not. Evidence-based steps are needed at all levels to implement inclusion in everyday life. What these steps are and how evidence can be obtained were discussed at an international scientific exchange in Zurich in October 2023. Based on this, the present handbook was compiled. Its aim is to provide practitioners with a bundle of up-to-date knowledge regarding the evidence-based development of inclusive schools.

In this handbook, various authors examine the concept of evidence, discuss interfaces, find what connects them and uncover gaps. In medicine, evidence refers to the empirical proof of the benefit of a diagnostic or therapeutic action. Research teleologically aims to understand something better. It does this either on a theoretical or empirical basis, or in a combination of both. Michel Knigge, Jessica Löser, Kerstin Rabenstein and Simone Tuena Küpfer trace the discussions and base the handbook on an expanded concept of evidence.

The theoretical framework for school development by Rolff (2016) was used for the scientific discussion in Zurich. This distinguishes between organisational, personnel and teaching development (Rolff, 2016). The model is based on organisational development as the starting point for school development. The area of personnel development includes both staff training and personnel management. In the development of teaching, components such as methodology, subject didactics, social learning, etc. are mentioned (Rolff 2016). Control processes at the macro level (e.g. education policy) play a role in the model insofar as they determine the framework conditions for the development of the individual school (Rolff 2016). This handbook does not follow a narrow understanding of control with regard to control options. Reforms are often accompanied by contradictory effects, and school development processes are contingent and multi-layered. Therefore, it cannot be assumed that there is a technological conception of the control of pedagogical knowledge and action. In the education system and in schools, scientific evidence meets social and internal evidence. Thus, negotiation processes between the actors are the result. The research approach of educational governance allows to analyze transformation processes in educational systems. It assumes that governance processes in education systems are characterised by actor constellations with different opportunities for participation and influence, whereby the individual actors (e.g. the state, education administration, school actors such as school management, teachers, students or parents) coordinate their actions among themselves (Kussau & Brüsemeister, 2007, 16f.; Preuss, 2018). In addition, the actors in the multi-level system adapt the social requirements to their respective specific conditions of action. For example, although the actions of school leaders with regard to inclusion are limited by political, administrative and organisational contexts, but they are not completely determined. At the level of the individual school and within a social negotiation process with the school administration and the teachers, school principals have leeway to implement inclusion in a system-transforming way, even in a contradictory context (Badstieber, 2021). And not only school principals, but also teachers and school authorities have leeway to implement what they have recognized as right.



**Fig. 1:** Graphic for the individual chapters in the multi-level system

Negotiation processes between actors are difficult to depict if one follows the linearity of a book. The arrangement of the individual chapters suggests a top-down process, the diagram possibly a bottom-up process. Both are correct, both are intentional. System or school development processes are never linear and it is important to approach the possible and necessary steps to strengthen inclusive schools at all levels in a coordinated and data-based manner as possible.

Are good schools also inclusive schools? Piezunka (2020) addresses this question. To answer the question, she analysed the measurement instruments of school inspections with regard to the quality of individual schools. She notes that the federal states differ in terms of which instruments they use and what is meant by a good school (Piezunka, 2020). However, in order to advance the development of inclusive schools, an understanding of what a good school is and also what a good inclusive school is, is needed. The contributions selected for the handbook discuss the question of which data can be used as a basis for evidence-based development of inclusive schools.

## The system development

Effective transformation processes, according to Merz Atalik in this volume, require the mobilization and networking of diverse actors as well as transparent, participatory decision-making processes. A clear vision and shared goals are crucial to foster collaboration and increase acceptance. In order to be able to record, discuss and strengthen the networking and cooperation of the actors at the various levels, the method of participatory multi-level network analysis, PMNA, is suitable. The method is presented in the article by Merz-Atalik.

Large-scale assessments generate a data basis for considerations on the optimisation of education systems (monitoring) and for the classification of results in a larger context (benchmarking). In order to be able to use such data for monitoring special support services in inclusive schools, sufficient data must be generated from students who use these services. According to Erzinger in this book, this can be achieved by over-sampling the desired target group.

Another form of evaluation of special support in inclusive schools is the analysis of support plans (individual development plans) and learning reports. The article by Wicki & Bühler shows one way in which school principals or school authorities can arrive at an initial assessment of the quality of support plans based on a few criteria and where they can start to increase this and the quality of learning reports.

## The organizational and personnel development

Raisa Ahtiainen and Tapio Lahtero explore how leadership practices and educational policies can support the development of inclusive schools. Leaders need to have a clear understanding of inclusion in order to guide and strengthen its implementation in schools. Leadership also involves creating a culture of inclusion and requires the commitment of policy makers and leaders at all levels.

Michael Schurig discusses the development and application of indicators to assess and improve school quality with a focus on inclusive practices. The short questionnaire QUIS-S is presented. The questionnaire enables the observation and evaluation of inclusive practices and can help to steer change processes. Comparisons between schools and over time become possible.

The effective use of available resources is a central element in inclusive schools to support the acceptance of inclusion among teachers. In Monika T. Wicki's article, organisational freedom, but also knowledge about the effective use of resources and a systematic, needs-oriented distribution of resources are considered helpful. Class size, class composition and team teaching must be taken into account when deploying resources. This is implemented with personnel planning. Challenges

such as a shortage of specialised staff and the coordination of workload requests require innovative solutions and flexible planning.

The prevention of behavioural problems plays an important role in the evidence-based development of inclusive schools. In the article by Hagmann-von Arx, Savolainen and Link, the School Wide Positive Behaviour Support (SWPBS) framework is presented as an effective model for promoting positive behaviour. Systematic and data-based interventions can create a positive learning environment that supports all children, including those with special behavioural needs. The successful implementation of these approaches requires close collaboration between teachers, school psychologists and other educational professionals. Multi-professional collaboration is a key success factor in inclusive schools. In their contribution, Törmänen and Wicki shed light on the evidence of different forms of multi-professional collaboration and the question of how collaboration can be strengthened.

## **The development of teachers and students**

When developing inclusive schools, structural changes must be initiated in order to further develop teaching. Birgit Paju's article describes three forms of collaboration: coordinated approaches, joint solution finding and reflective communication. By identifying and addressing tensions in the school system, new perspectives can emerge and lead to object-orientated practices. Paju emphasises the need for structural change and calls for the systematic development of collaboration in order to meet the diverse needs of pupils.

One of the major challenges of everyday school life is dealing with emotions. Susan Christina Annamaria Burkhardt's article describes practical strategies for teachers to deal with the emotional needs of children. Emotion coaching shows how teachers cannot only promote the emotional well-being of children, but also reduce their own emotional burden.

According to studies, general teachers and special needs educators take different approaches when planning lessons (Greiten, 2014). Cooperation between different teachers is therefore a prerequisite and resource for an inclusive school and inclusive teaching. The evidence- and video-based coaching programme MyTeaching-Partner™ (MTP™), presented by Simona Altmeyer, Ramona Eberli and Katharina Antognini, aims to increase the quality of inclusive teaching by improving classroom interactions. The focus is on the collaboration between classroom teachers and special educators.

## The development of teaching and didactics

The provision of differentiated teaching opportunities, the facilitation of individual learning paths and the targeted support of learning are central elements of the didactic implementation of learning content (Hollenweger & Bühler, 2019, p. 34). Analysing the situation is the first step in designing inclusive lessons. Digital learning progress diagnostics (“digitale Lernverlaufsdiagnostik”, LVD) can be helpful in answering the question about students’ competences. The LVD systematically measures the learning development of students and provides the teacher with information for pedagogical decisions. Markus Gebhardt discusses about the *Levumi* platform in his article.

From a didactic perspective, school inclusion should take into account the academic competences as well as the social participation and emotional well-being of all students (Göransson & Nilholm, 2014; Grosche & Lüke, 2020). This requires high-quality teaching that combines effective classroom management, constructive support and cognitive activation while taking subject-specific aspects into account. The article by Wicki and Boesch shows how goals, didactic methods and resources as well as forms of assessment in inclusive teaching are designed from the outset in such a way that they are meaningful for all students (Rose et al., 2002). The guidelines of Universal Design for Learning (UDL) can provide support here, while the implementation of lessons focuses on dialogue-based learning around a core subject idea in order to promote social learning and participation.

However, teaching can also be developed in a participatory way. The concept of ‘Inclusive Inquiry’ is proposed by Barbara Gasteiger-Klicpera as a model to make lessons more inclusive. It is a collaborative action research approach in which teachers and learners plan, implement and analyse lessons together. Experience in various countries shows that this method promotes collaboration between teachers, student engagement and inclusive learning environments.

But good inclusive teaching can only be realised in conjunction with good classroom management. The contribution by Robert Langnickel, Priska Hagmann-von Arx, Tijs Bolz & Pierre-Carl Link discusses effective classroom management, leadership style, communicating expectations and dealing with disruptions as well as the affective dynamics of interaction between teachers and students that need to be considered in classroom management.

In the concluding article, Jessica Löser and Kerstin Rabenstein discuss the development of teaching methods and didactics in inclusive schools from a practice-theoretical and ethnographic perspective. They emphasise the differences between programmes and everyday practices and show how school reforms can have unintended and little-noticed effects. After all, the evidence-based development of inclusive schools is also about remaining vigilant and keeping an eye on the openness of school development.

## Literatur

- Altmeyer, S. (2020). Wirksame Förderteams in integrativen Regelklassen. Entwicklung von Schulkindern und kooperative Gestaltung des integrativen Unterrichts. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26(4), 39–45.
- Altmeyer, S., Burkhardt, S. C. A., Hättich, A., Krauss, A., Venetz, M., & Lanfranchi, A. (2018). *Pilotstudie WiRk – Wirksamkeit sonderpädagogischer Massnahmen in integrativen Regelklassen. Effekte sonderpädagogischer Massnahmen auf schulische Leistungen, Verhaltenskompetenzen und subjektives Befinden*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Badstieber, B. (2021). *Inklusion als Transformation?! Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion*. Klinkhardt.
- Balestra, S., Eugster, B., & Liebert, H. (2022). Peers with Special Needs: Effects and Policies. *The Review of Economics and Statistics*, 104(3), 602–618. [https://doi.org/10.1162/rest\\_a\\_00960](https://doi.org/10.1162/rest_a_00960)
- Bengel, A. (2021). *Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses*. Klinkhardt. DOI: 10.25656/01:22194
- Blackorby, J., Wagner, M., Cameto, R., Davies, E., Levine, Ph., Newman, L., Marder, C., & Sumi, C. (2005). *Engagement, Academics, Social Adjustment and Independence. The achievements of elementary and middle School Students with Disabilities* (SRI Project P10656). SEELS. [https://www.seels.net/designdocs/engagement/All\\_SEELS\\_outcomes\\_10-04-05.pdf](https://www.seels.net/designdocs/engagement/All_SEELS_outcomes_10-04-05.pdf)
- Bless, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration*. Haupt.
- Carlberg, C., & Kavale, K. (1980). The Efficacy of Special Versus Regular Class Placement for Exceptional Children: A Meta-Analysis. *The Journal of Special Education*, 14(3), 295–309. <https://doi.org/10.1177/002246698001400304>
- Cosier, M., & Causton-Theoharis, G. (2013). Does Access Matter? Time in General Education and Achievement for Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(6), 323–332. <https://doi.org/doi.org/10.1177/0741932513485448>
- Degener, T. (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 57(2), 200–219.
- Erner, M., Erzinger, A.B. & Fässler, U. (2019) *Zur Schweizer Stichprobe PISA 2015. Eine externe Validierung zentraler Stichprobenmerkmale*. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 41(2). DOI: 10.25656/01:20403.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Greiten, S. (2014). Welche Kompetenzen für die Unterrichtsplanung benötigen LehrerInnen an Regelschulen für einen inklusiven, auf individuelle Förderung ausgerichteten Unterricht? Erste Ergebnisse aus einer qualitativ-empirischen Studie. In S. Trumpa, S. Seifried, E. K. Franz, & T. Klauß (Eds.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (pp. 107–121). Beltz Juventa.
- Grosche, M., & Lüke, T. (2020). Vier Vorschläge zur Verortung quantitativer Forschungsergebnisse über schulische Inklusion im internationalen Inklusionsdiskurs. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer, & P. Stanat (Eds.), *Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen: Einblicke und Entwicklungen* (pp. 29–54). Springer VS.
- Hollenweger, J., & Bühler, A. (2019). *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen. Verabschiedet von der Plenarversammlung der Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz am 14. Mai 2019*. Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz. <https://edudoc.ch/record/204678>
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365–382.

- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (Eds.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (pp. 15–54). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luder, R., Kunz, A., Bless, G., Jossi, A., Paccaud, A., Moretti, M., & Felkendorf, K. (2016). Integrative Förderung in der Schweiz – IFCH. *Schweizerische Zeitschrift Für Heilpädagogik*, 22(2), 17–34.
- Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.014>
- Pfister, M., Jutzi, M., Stricker, C., & Burgener, N. (2016). *Integrative Sonderschulung im Kanton Bern – Fünf gelungene Integrationsvorhaben*. Erziehungsdirektion des Kantons Bern. <https://edudoc.ch/record/121866?ln=de>
- Piezunka, A. (2020). Ist eine gute Schule eine inklusive Schule? Entwicklung von Messinstrumenten durch Schulinspektionen. In *Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5799>; <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-190004>
- Preuss, B. (2018). *Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung*. Springer VS.
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for Students with Learning Disabilities in Inclusive and Pullout Programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203–222. <https://doi.org/10.1177/001440290206800204>
- Rolff, H.-G. (2016). Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. 3., Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Beltz.
- Rose, D. H., Meyer, A., & Association for Supervision and Curriculum Development, A., VA. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714
- Scharenberg, K., Rollett, W., & Bos, W. (2019). Do differences in classroom composition provide unequal opportunities for academic learning and social participation of SEN students in inclusive classes in primary school? *School Effectiveness & School Improvement*, 30(3), 309–327.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educ Res Rev*, 21, 33–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>
- Törmänen, M.R.K., & Roebbers, C.M. (2018). Developmental outcomes of children in classes for special educational needs: Results from a longitudinal study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(2), 83–93, DOI: 10.1111/1471-3802.12395
- UNESCO. (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse* ngenommen von der Weltkonferenz 'Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität' Salamanca, Spanien, 7. – 10. Juni 1994. Genf. [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994\\_salamanca-erklarung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklarung.pdf)
- Wagner, M., Marder, C., Blackorby, J., Cameto, R., Newman, L., Levine, Ph., & Davies-Mercier, E. (2003). *The Achievements of youth with disabilities during secondary school. A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. [https://nlts2.sri.com/reports/2003\\_11/nlts2-report\\_2003\\_11\\_complete.pdf](https://nlts2.sri.com/reports/2003_11/nlts2-report_2003_11_complete.pdf)
- Wang, M. C., & Baker, E. T. (1985). Mainstreaming Programs: Design Features and Effects. *The Journal of Special Education*, 19(4), 503–521. <https://doi.org/10.1177/002246698501900412>

## Authors

**Wicki, Monika T.** is Professor for Special Needs Educational Governance at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.

**Törmänen, Minna R.K.** is Professor and Senior Researcher at the University of Teacher Education in Special Needs, Zurich, Switzerland. She also act as Associate Professor at Åbo Akademi University and Research Fellow at University of Helsinki in Finland.