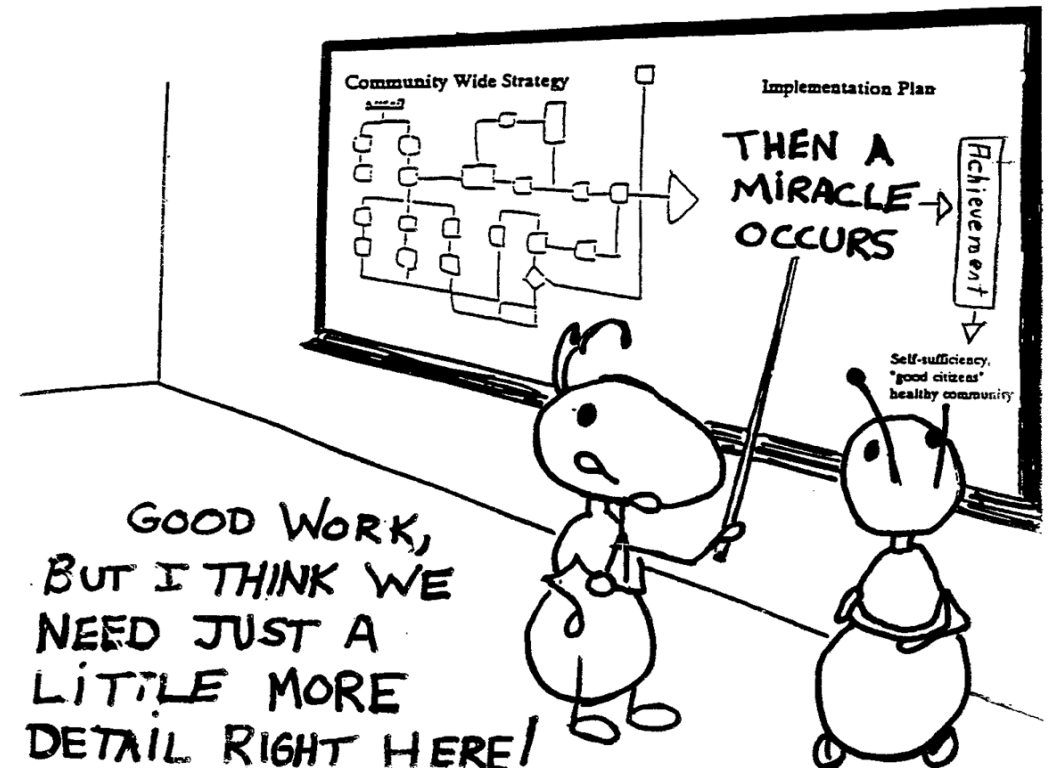


Stand der aktuellen Forschung und Akzente für die Weiterentwicklung der externen Schulevaluation

Prof. Dr. Katharina Maag Merki

argev-Netzwerktagung 2022

Au, 11. November 2022



Zwei grosse Fragen:

Wie kann die Qualität der Lernangebote verbessert werden – auf allen Ebenen?

Wie kann sichergestellt werden, dass Schüler:innen – alle Schüler:innen – die Lern- und Bildungsziele erreichen?



Input

Schulentwicklungsplanung
Makro-Ebene

Lehrplanentwicklung

Ausbildung von
Lehrpersonen

Ressourcensteuerung

Prozess



Schule Alpthal, Kt. Schwyz (Foto: privat)

Selbstevaluation,
interne Evaluation

Data use

Output

Leistungstests

Zentrale Abschluss- und
Zugangsprüfungen

Externe Schulqualitätsevaluation / -
inspektion

Externe Schulevaluation im Dienste der Schulentwicklung (Maag Merki, 2017)



<https://lap-bs.ch>



Vier Fragen



Wie kommen Schulen in Bewegung?

- Routinen erkennen und nicht mehr passende verändern
- Schulentwicklungskapazität



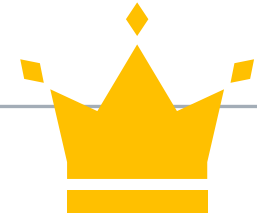
Welche Grundmechanismen beeinflussen die Gestaltung von Bildungssystemen?

- Mehrebenensystem
- Rekontextualisierung und Sensemaking
- Zwei Puzzlesteine: Angebot-Nutzung



Welchen Beitrag leistet die externe Schulevaluation für eine lernförderliche Schulentwicklung?

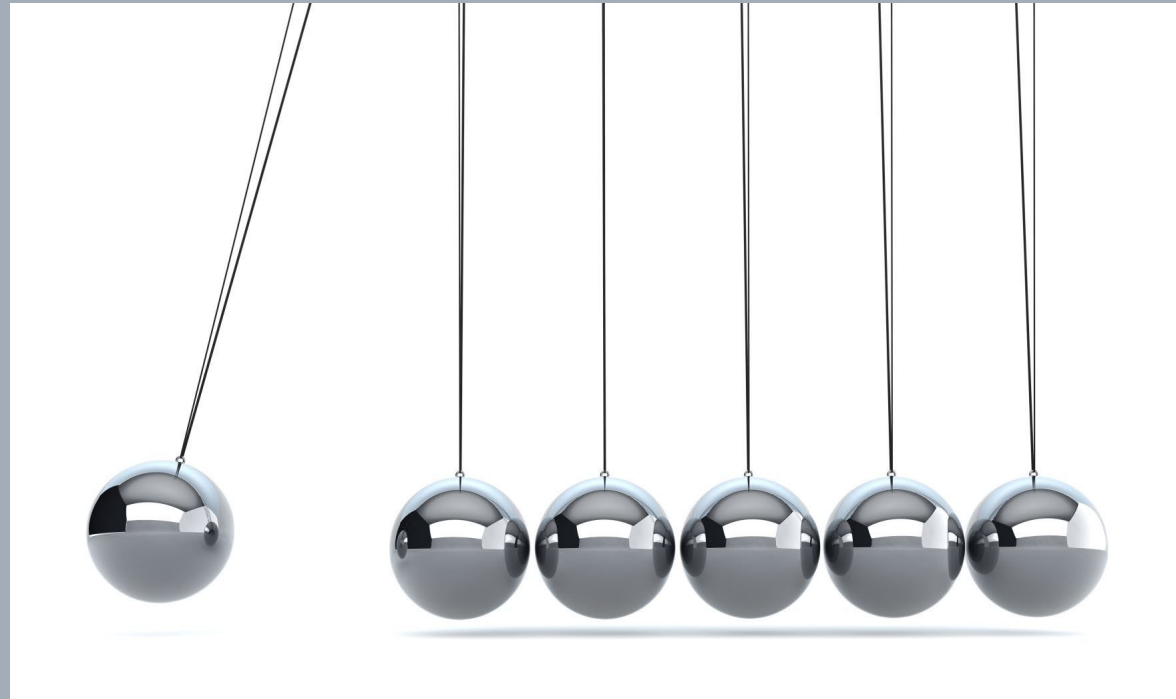
- (Nicht-) Intendierte Effekte
- Positive / negative / ambivalente Effekte
- Keine Effekte



Edelsteine für eine lernförderliche externe Schulevaluation?



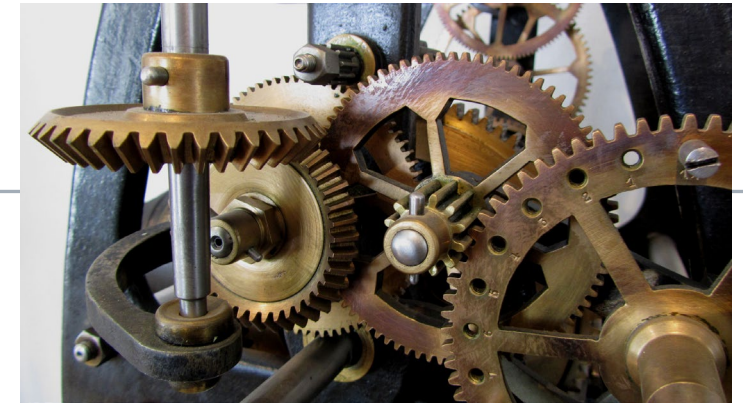
Wie kommen Schulen in Bewegung?





**Routinen
helfen!**

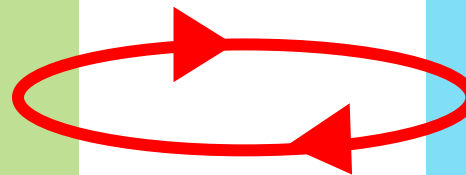
**Routinen
schaden!**



Was sind Routinen?

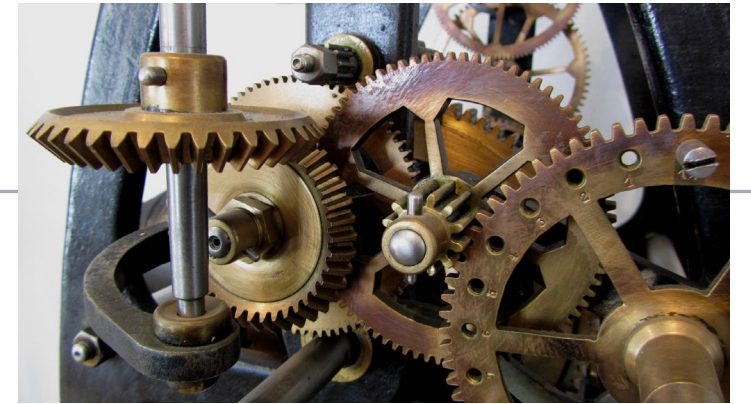
- Routine is a “**repetitive, recognizable pattern of interdependent actions, involving multiple actors**” (Feldman & Pentland, 2003, p. 95).
 - Beispiel: **routines in data use** (Coburn & Turner, 2011; Spillane, 2012)
modal ways that people interact with data and each other in the course of their ongoing work
- **Funktion:** Wesentlich, um Ziele zu erreichen, auch wenn Zeit fehlt oder bei Unsicherheiten
- **Effekt:** Sie öffnen oder schliessen Möglichkeiten für Lernen (Coburn & Turner, 2011).
- **Häufig unterschieden (Feldman & Pentland, 2003):**

ostensive aspect
routines as standard procedures
Becker (2004) ‘if-then rules’



performative aspect
actual performance of routines in a
concrete situation

“performances creating and recreating the ostensive aspect and the ostensive aspect constraining and enabling the performances” (p. 105).

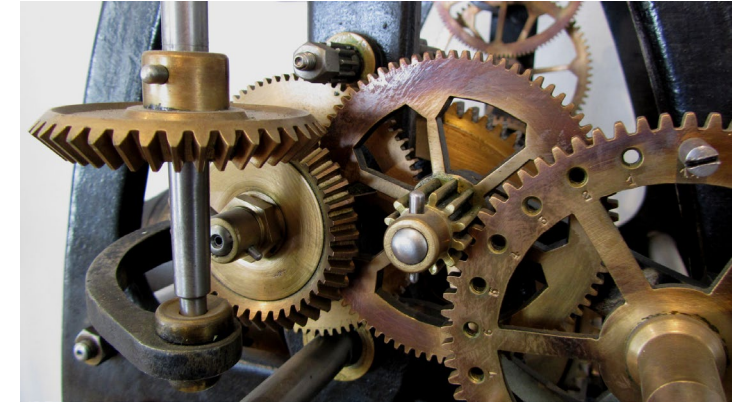


Welche Routinen in Bezug auf Schulentwicklung gibt es in den Schule?

- Spillane et al. (2016): **professional learning communities**
- Hatch and Hill (2016): **instructional rounds**
- Tubin (2015): developing a **vision** or building a **senior leadership team**
- Coburn & Turner (2011): **routines in data use**

Welches sind Ihre Routinen im Arbeitsalltag?

- Sind die Routinen effektiv für die Qualitätsentwicklung Ihrer Arbeit?
 - Welche ja? Welche Nein?
 - Warum? Warum nicht?



www.fotocommunity.de

Routinen



Wie können Routinen verändert werden?

.... sehr schwierig!! Vor allem dann, wenn sie sehr stark im Alltag und in organisationalen Strukturen verankert sind

(Feldman, 2003; Feldman & Pentland, 2003; Howard-Grenville, 2005; Rice & Cooper, 2010).

Routines dynamic – formation of routines (Feldman et al., 2022)

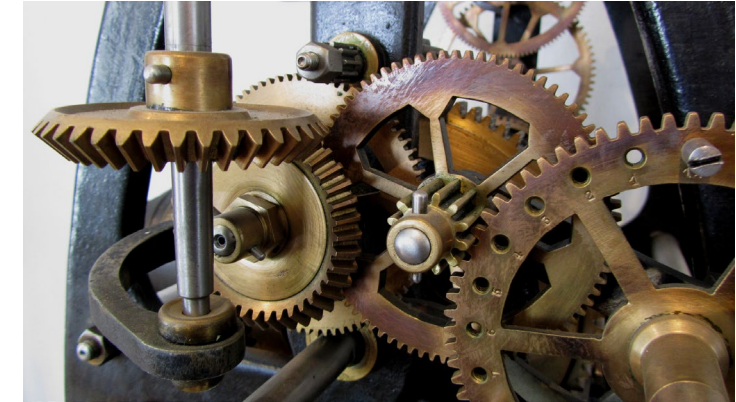
routines are seen as being enacted through performing and patterning (Feldman, 2016; Feldman et al., 2021; Goh & Pentland, 2019).

Intentionale Veränderung von Routinen durch:

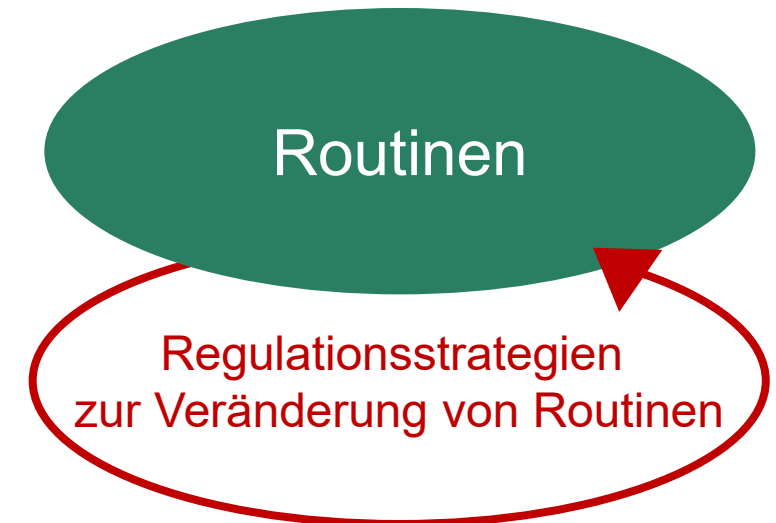
- (a) Exogene Ansätze: Restrukturierung des Kontextes, zB. Durch Änderung der Gesetze, Vorgaben, Regeln, Verantwortlichkeiten
- (b) Endogene Ansätze: kontinuierliche Interaktion zwischen 'performing routines'

Welches sind Ihre Routinen im Arbeitsalltag?

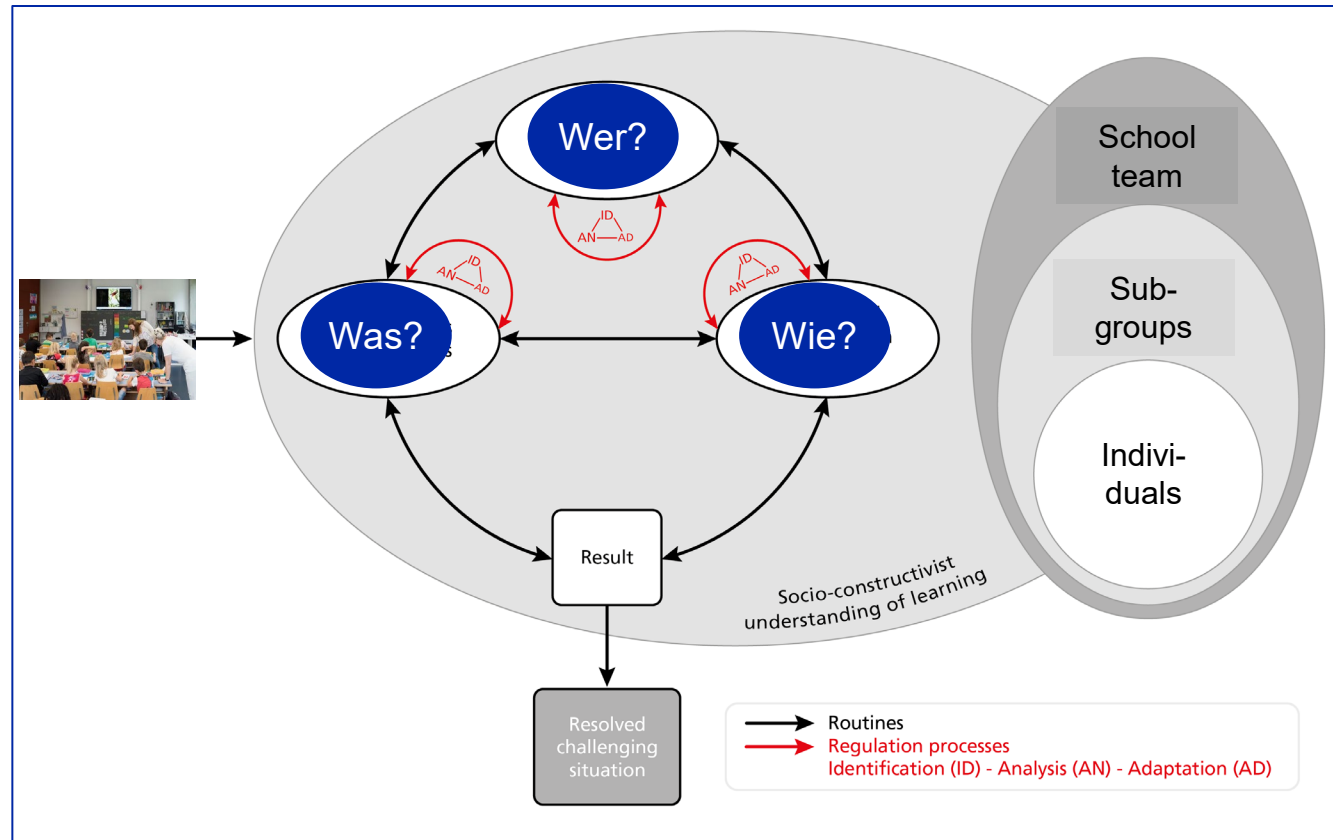
- Sind die Routinen effektiv für die Qualitätsentwicklung Ihrer Arbeit?
 - Welche ja? Welche Nein?
 - Warum? Warum nicht?
- Wie passen Sie die Routinen den neuen Gegebenheiten an?
 - Wie kann man sie verbessern?



www.fotocommunity.de



Routinen und Regulationsprozesse



3 «Orte» der Regulation

Was:

- Aufgaben (Herausforderungen)
- Standards / Ziele

Wer:

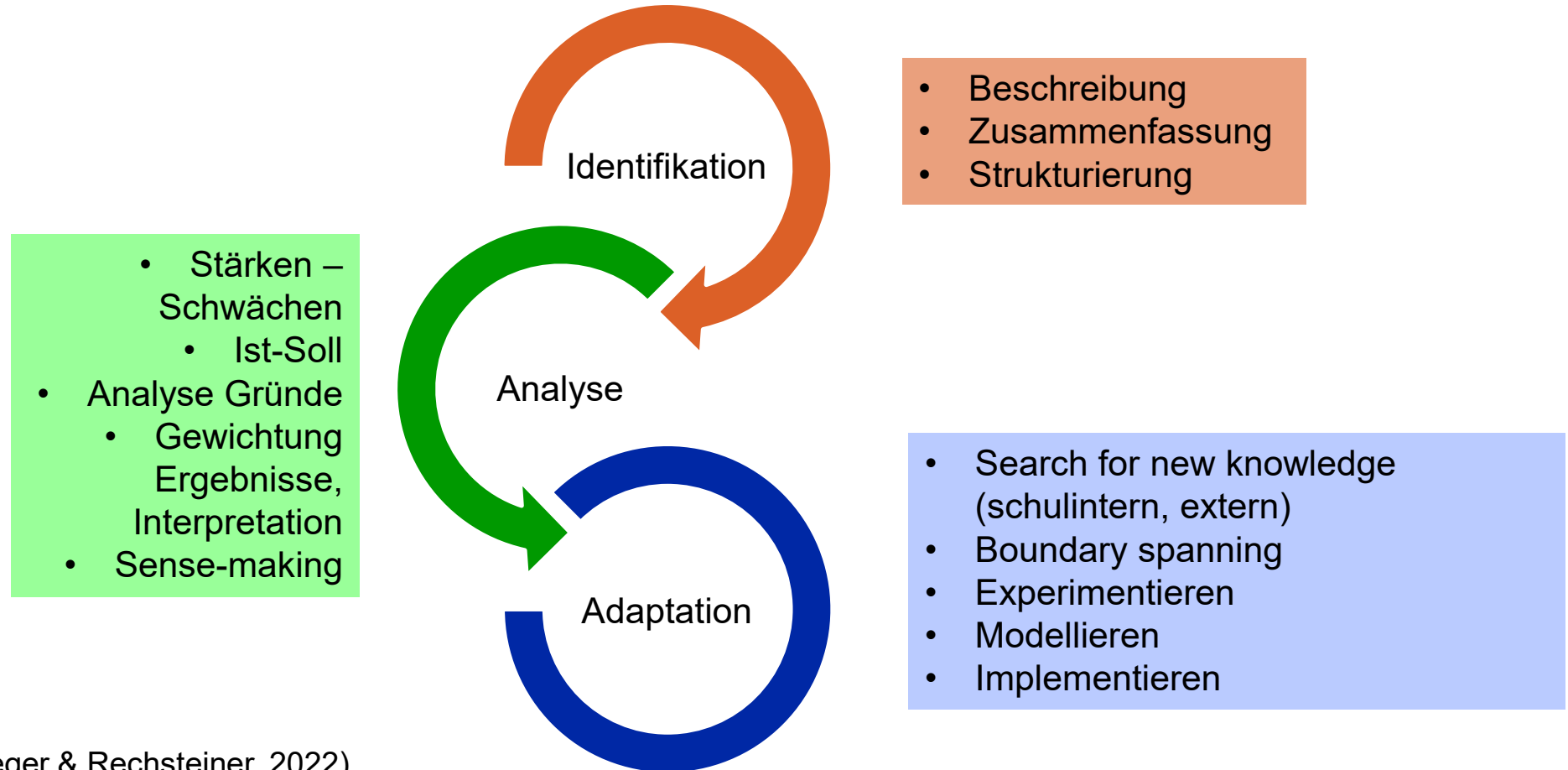
- Personen / Teams / gesamte Schule: Motivationen, Kognitionen

Wie:

- Operationen (Strategien)

(Maag Merki, Wullschleger & Rechsteiner, 2022)

Routine- und Regulationsprozesse: Drei-Schritt der Regulation



(Maag Merki, Wullschleger & Rechsteiner, 2022)

Wo können Schwierigkeiten auftauchen?

- **Keine ‘guten’ Routinen in der Schulpraxis implementiert**, um Herausforderungen meistern zu können
- **Fehlende Kompetenzen, Sensibilität oder Motivation**, untaugliche Routinen zu identifizieren
- **Regulationsstrategien**, um Routinen zu verändern, **passen nicht oder werden nicht kompetent** ausgeführt
- **Monitoringstrategien sind mangelhaft**, um zu merken, dass ‘etwas nicht funktioniert’
- **Soziale Konstellation**: Probleme werden nicht in geeigneter sozialer Konstellation bearbeitet (z.B. individualisiert, obwohl es ein Problem der ganzen Schule ist) und die Dynamik im Team wird nicht genügend berücksichtigt



(Maag Merki, Wullschleger & Rechsteiner, 2022)



Was bedeutet das für Schulentwicklung?

Routinen in den Schulen?

- Welche Routinen sich Schulen implementiert, in Bezug auf die eingesetzten metakognitiven, kognitiven oder motivationalen Regulationsprozesse.
- Sind alle Routinen gleichermaßen relevant für die nachhaltige Qualitätsentwicklung der schulischen Prozesse?

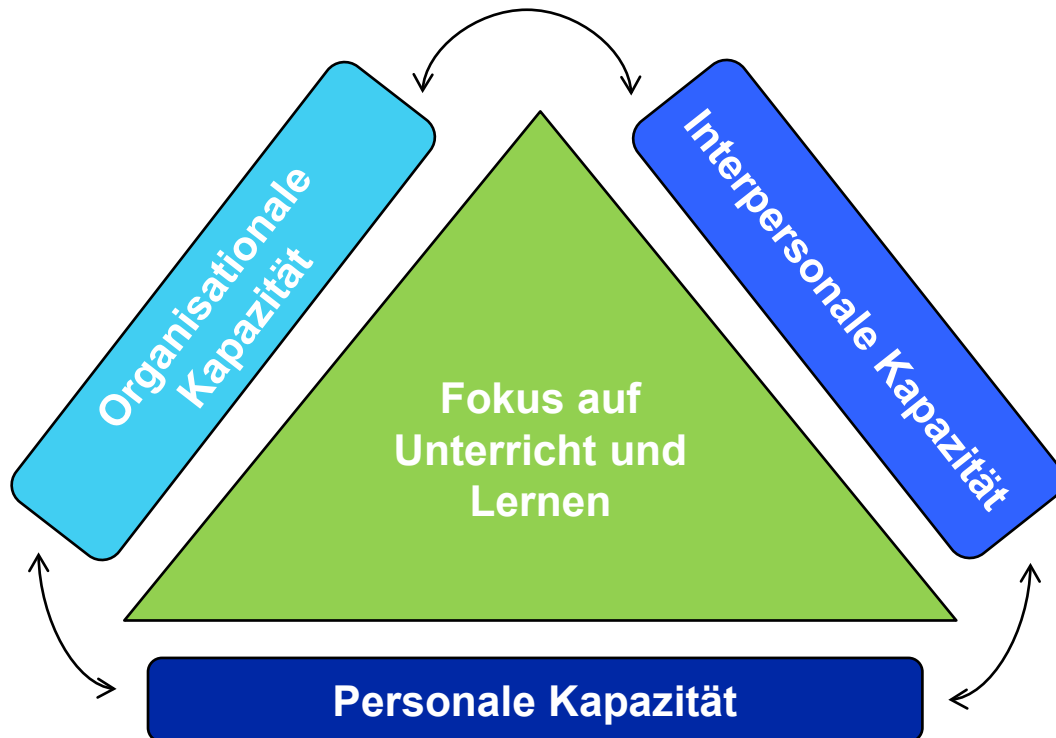
Explizite Regulationsstrategien

- Welche konkreten Regulationsstrategien werden eingesetzt mit welcher Qualität?
- In welchem Verhältnis stehen individuelle, interpersonale (z.B. von Fach- oder Jahrgangsteams) und organisationale Regulationsprozesse und in welchen Situationen ein Wechsel der Akteure, beispielsweise ein Wechsel von individuellen zu kollektiven Akteuren oder umgekehrt.

Wechsel von Routinen zu expliziten Regulationsstrategien

- In welchen Situationen wird routiniertes Handeln unterbrochen oder in welchen Situationen wird festgestellt wird, dass etwas nicht funktioniert und verändert werden muss?

Was verstehen wir unter Schulentwicklungskapazität?



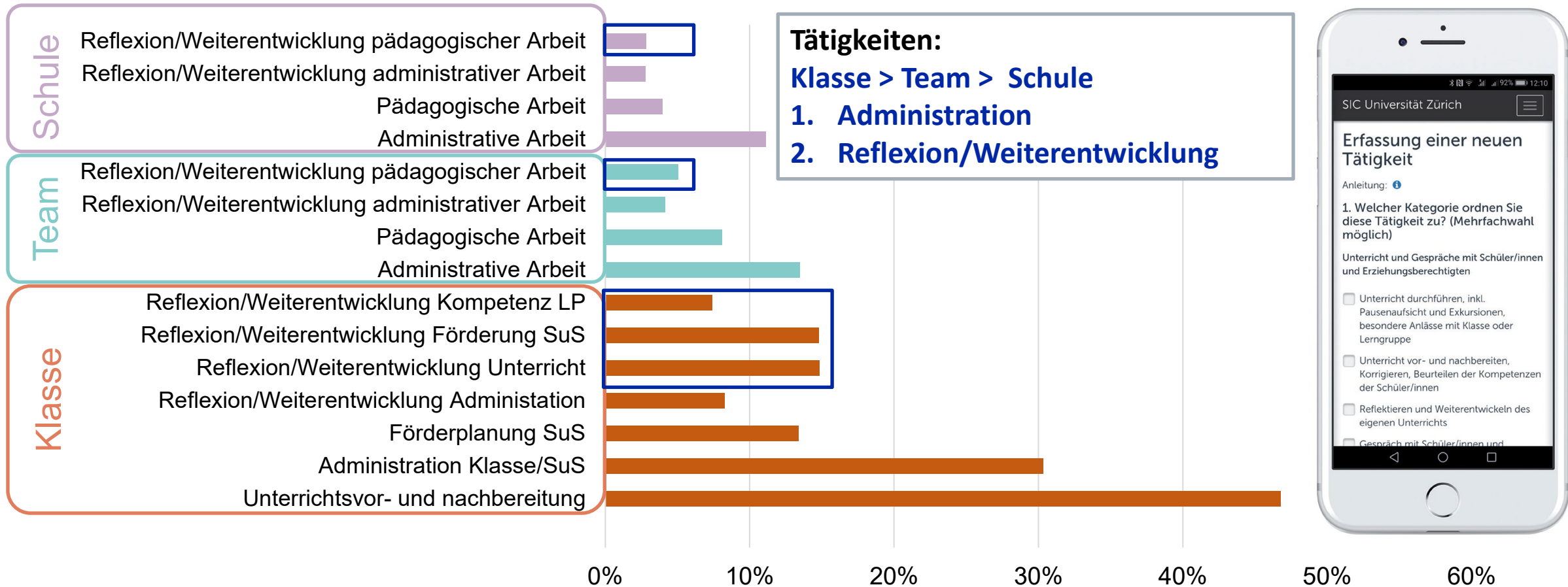
Fähigkeit der Schule als Organisation und ihrer Akteure

- auf interne und externe Gegebenheiten und Herausforderung kompetent zu reagieren,
- dabei das schulische und unterrichtliche Angebot zielgerichtet weiterzuentwickeln,
- um das Lernen und die Kompetenzen der Schüler:innen zu verbessern.

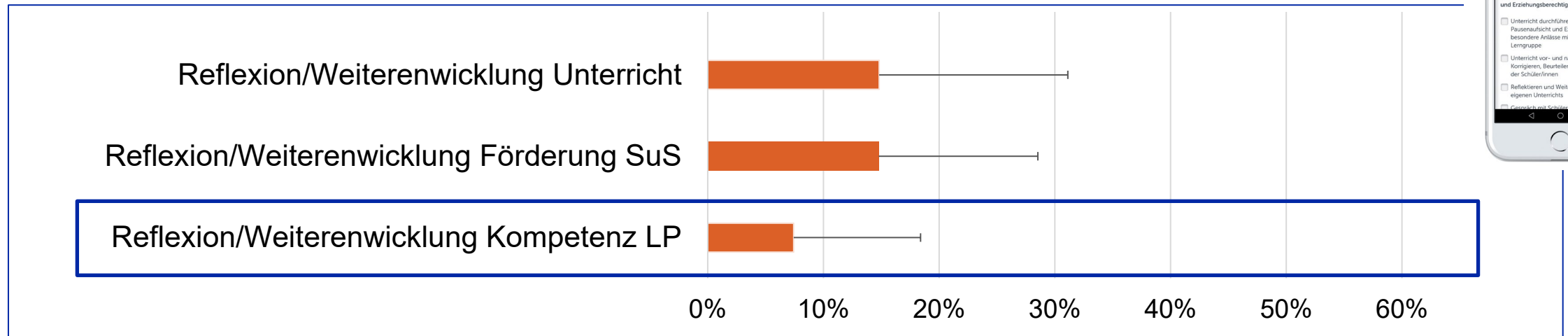


- Fähigkeit, **Routinen aufzubauen**
- Fähigkeit, **Routinen zu identifizieren, zu analysieren und durch Regulationsstrategien an neue Gegebenheiten anzupassen**

Welche Tätigkeiten führen die Lehrpersonen neben dem Unterrichten aus?



Reflexive Tätigkeiten von Lehrpersonen zu ihrer Schulklasse



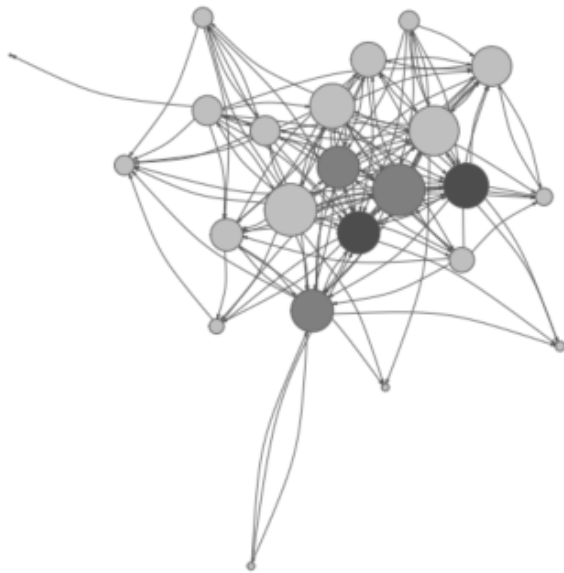
Je mehr Lehrpersonen über Unterricht und Förderung der SuS reflektieren, desto eher erleben sie ihre Tage als ergiebig und sind zufrieden. Sie fühlen sich nicht belasteter.

Bei der Reflexion auf Team- und Schulebene sind die Zusammenhänge weniger klar.

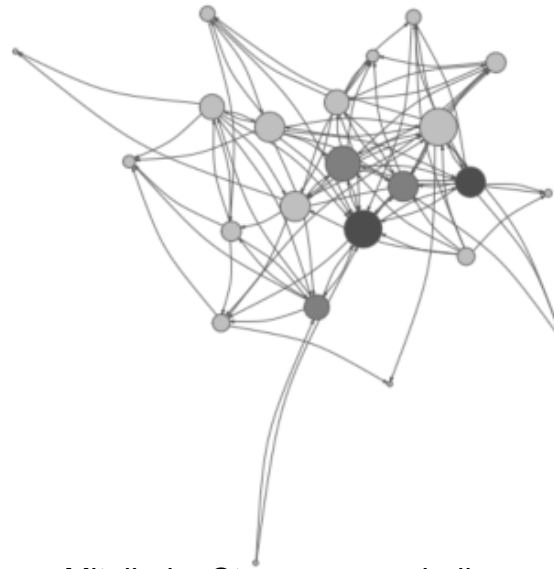
Bitte geben Sie an, mit wem Sie sich in den letzten 6 Monaten über die Weiterentwicklung Ihres Unterrichts /Weiterentwicklung der Zusammenarbeit in Teams / Weiterentwicklung Ihrer Schule insgesamt ausgetauscht haben.

Netzwerkdarstellungen eines Schulteams zu den drei Bereichen von Schulentwicklung

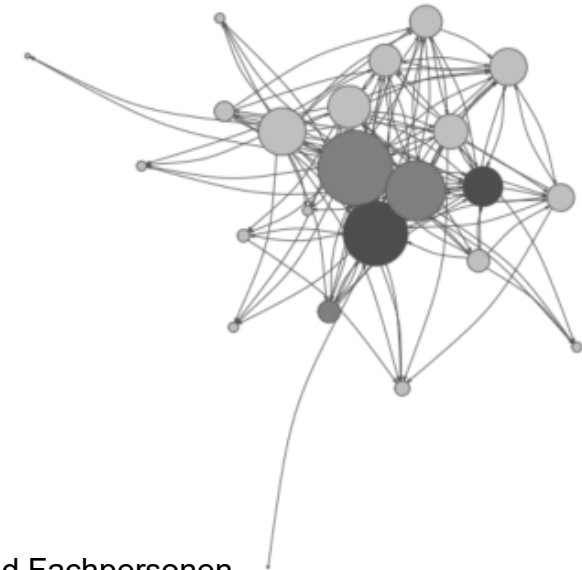
Unterrichtsentwicklung



Teamentwicklung

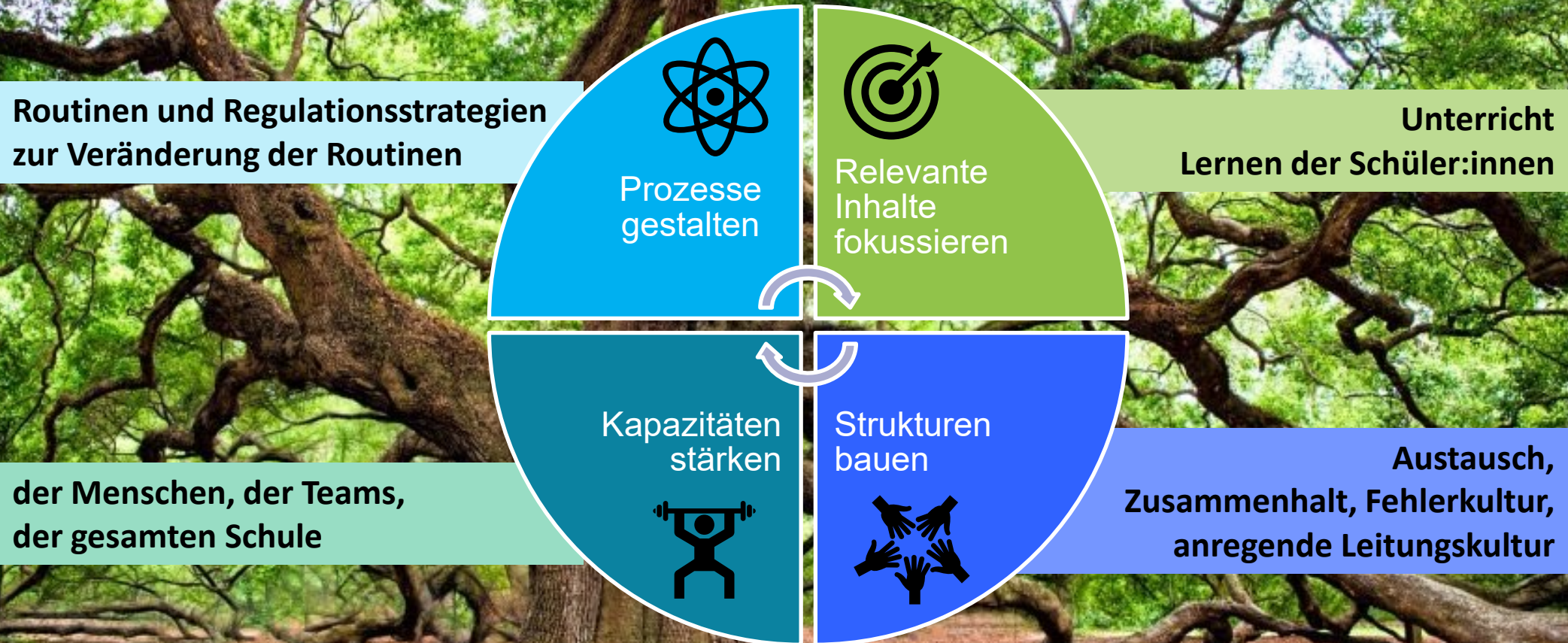


Organisationsentwicklung



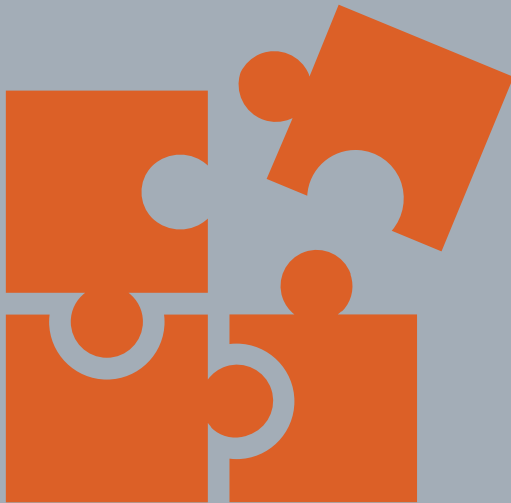
dunkelgrau = Schulleitung, grau = Mitglieder Steuergruppe, hellgrau = Lehr- und Fachpersonen

Nachhaltige Schulentwicklung



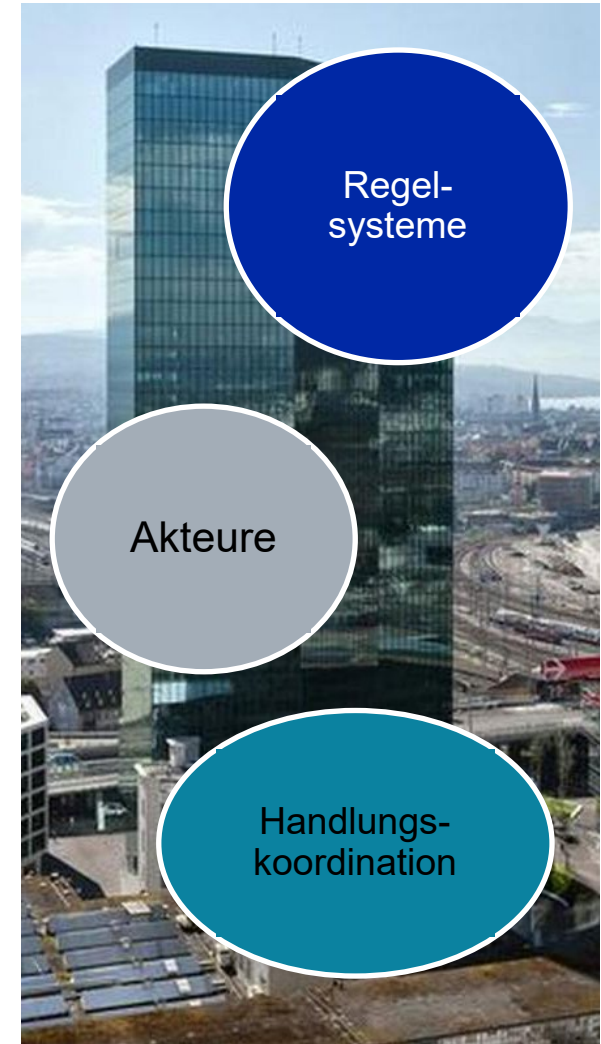
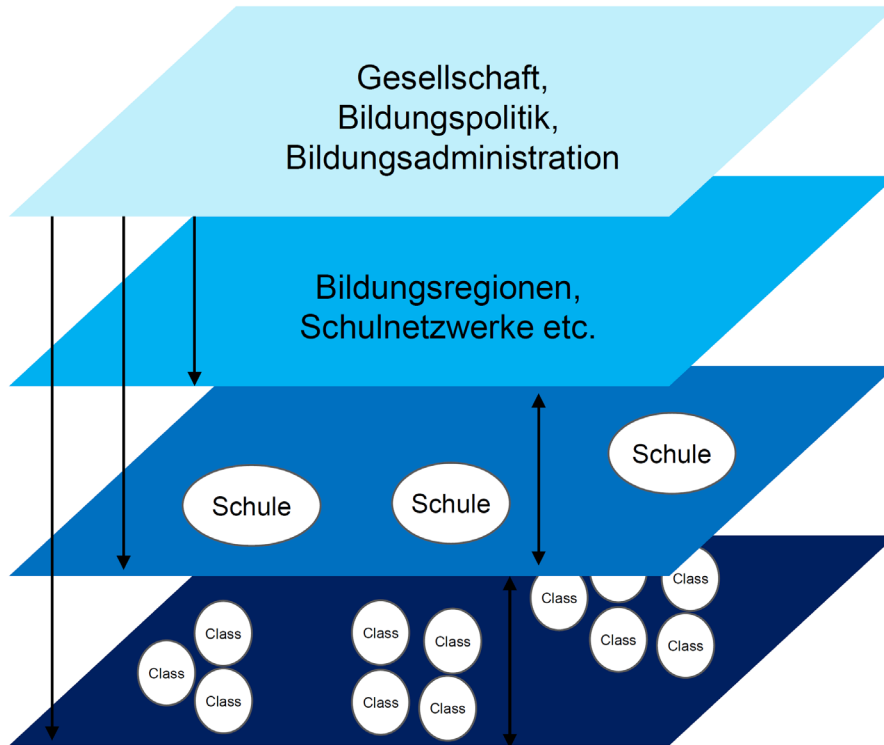


Welche Grundmechanismen beeinflussen die Gestaltung von Bildungssystemen? Und welche Funktion hat die externe Schulevaluation?



- Mehrebenensystem
- Rekontextualisierung und Sensemaking
- Zwei Puzzlesteine: Angebot-Nutzung

Bildungssysteme als Mehrebenensystem



Bildungssysteme als Komposition

Doppelte Realität (Fend, 2008):

Partitur / Reglemente und Aufführungspraxis

Weg von einer gesellschaftlichen Aufgabenbestimmung zum operativen Handeln von Lehrpersonen und Schüler:innen ist **lang** (Fend, 2008, S. 26).

Till Eulenspiegels lustige Streiche Seite 3
Richard Strauss Op. 28

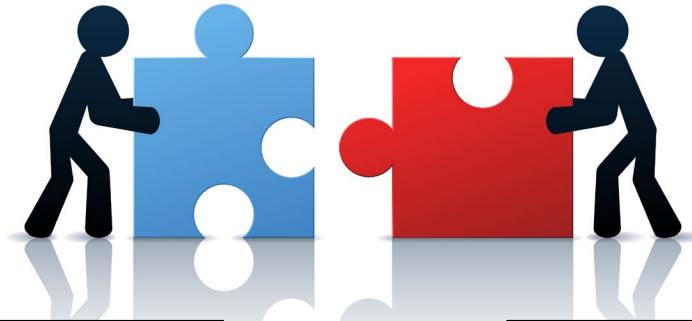
Gemächlich [1] — Take

1. 2. Fl.
1. 2. Kl. (B)
1. 2. Fg.
1. VI.
2. VI.
Vla.
Vlc.
Kb.



Rekontextualisierung

Zwei zentrale Puzzlesteine



Auf allen Ebenen:

- Bildungssystem
- Einzelschule
- Unterricht

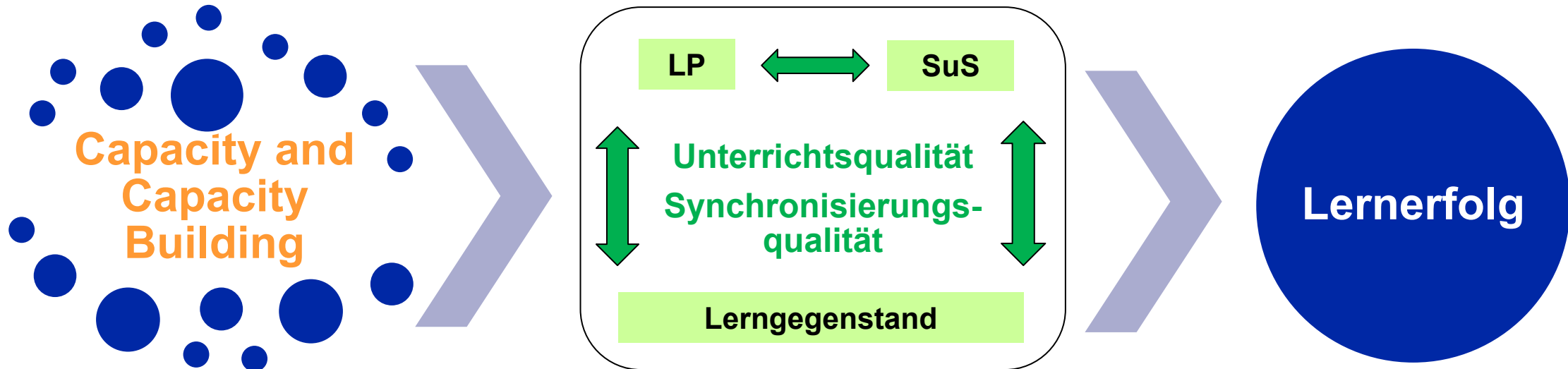


Auf allen Ebenen:

- Gesellschaft
- Familie
- Schüler:innen



Angebot- Nutzungsmodell
(Fend 1998, 2000)

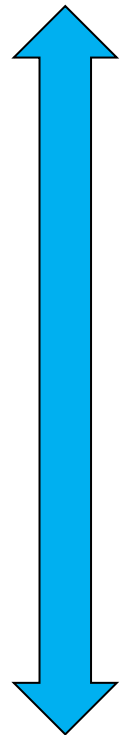


- Akteure (SL, LP)
 - Schule
- Bildungsraum
- Intermediäre Ebene (z.B. Fachstellen)
- Bildungssystem / Bildungspolitik

- Stoffkultur
- Lernkultur
- Dialog- Unterstützungskultur

- Fachliche und überfachliche Kompetenzen
 - Chancengleichheit
 - Beruflicher Erfolg
- Gesellschaftliche Teilhabe

Capacity im Mehrebenensystem



Schule (SL, LP, LP-Teams, Organisation etc.)

- personale, interpersonale und organisationale Kapazität

Bildungsraum

- Schulische, ausserschulische Lernangebote / Institutionen
- Horizontale und vertikale Kapazität

Intermediäre Ebene (z.B. Fachstellen)

- Schulexterne Evaluation, Schulaufsicht, Weiterbildung, Beratung
- Horizontale und vertikale Kapazität

Bildungssystem

- Kapazität Bildungspolitik und Bildungsadministration



<https://lap-bs.ch>





Welchen Beitrag leistet die externe Schulevaluation für eine lernförderliche Schulentwicklung?



- Intendierte Effekte, Nicht-intendierte Effekte
- Positive / negative / ambivalente Effekte
- Keine Effekte

Studies in Educational Evaluation 65 (2020) 100864



ELSEVIER

Contents lists available at [ScienceDirect](#)

Studies in Educational Evaluation

journal homepage: www.elsevier.com/locate/stueduc



Evaluating school inspection effectiveness: A systematic research synthesis on 30 years of international research

Sarah I. Hofer^{a,*}, Doris Holzberger^b, Kristina Reiss^c





Empirische Basis

30 Studien

Qualität der Studien

- **high-complexity effect sizes** (e.g., randomization, controlling for relevant prior differences, objective measurement instrument or evaluated self-report instrument)
- **low-complexity effects** (z.B. correlational)

Studie aus der Schweiz:

Schweinberger, K., & Quesel, C. (2018). Im Auge des Betrachters. Zeitschrift für Bildungsforschung, 8(1), 43–62. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0205-z>.

Table 2

Number of Studies per Inspection System Subdivided into Study Design.

Inspection System	Studies (<i>k</i>)
Aargau and Solothurn, Switzerland	1
correlational	1
Berlin and Brandenburg, Germany	2
control group	1
comparison groups	1
Comparison of systems	4
comparison groups	3
correlational	1
Flanders, Belgium	2
control group	1
correlational	1
Hamburg, Germany	2
control group	1
comparison groups	1
The Netherlands	6
control group	2
comparison groups	2
control group and comparison groups	1
control group and correlational	1
Styria, Austria	4
control group	1
correlational	2
comparison groups and correlational	1
Sweden	3
control group	3
UK (1993–2000)	4
control group	4
UK (since 2000)	2
control group	1
comparison groups	1
Unspecified Germany	1
control group	1



Table S4

Implementation Characteristics of School Inspection Systems

Inspection System	Characteristics				
	Accountability Pressure	Support	Co-operation	Adaptivity	Focus
UK (since 2000)	high	low	high	high	output and process
UK (1993-2000)	high	low	low	low	output and process
The Netherlands	high	low	low	high	emphasis on output but also process
Flanders, Belgium	low	low	-	low	process
Berlin and Brandenburg, Germany	low	low	high	low	output and process (Berlin); process (Brandenburg)
Hamburg, Germany	low	high	high	low	process
Sweden	-	low	high	-	output and process
Styria, Austria	low	high	high	high	process
Aargau and Solothurn, Switzerland	low	low	high	low	process

high **accountability** corresponding to high importance of the accountability/control function and low accountability suggesting higher importance of school improvement

support of the inspectorate experienced by the school: only describe a school's strengths and weaknesses in the inspection report vs. recommendations for improvement vs. feedback regarding a school's progress and development sometime

cooperation between the inspectorate and the school

adaptivity of the inspection to the conditions of the individual school

focus on school-output or school processes or on both

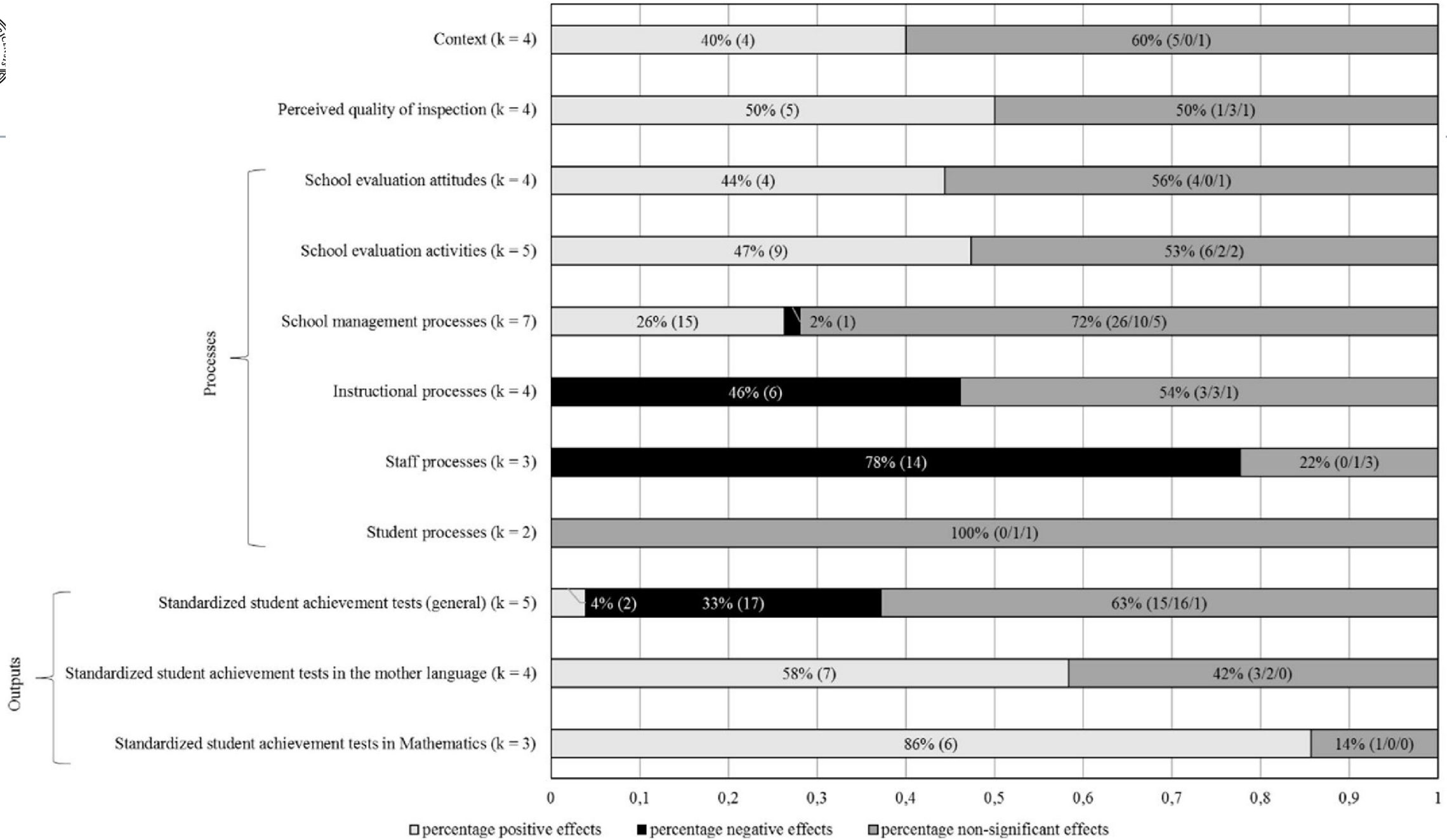
Table 3

Percentage of Significant Positive, Significant Negative, and Non-Significant Inspection Effects Based on Vote-Counting and Divided into Low and High Complexity Effects.

Inspection effects	Percentage (Absolute Number)		
	Total	Low Complexity	High Complexity
Significant positive	24 (54)	17 (22)	34 (32)
Significant negative	18 (39)	23 (30)	10 (9)
Non-significant	58 (129)	60 (77)	56 (52)
positive direction	50 (65)	49 (38)	52 (27)
negative direction	33 (42)	45 (35)	13 (7)
NA ^a	17 (22)	5 (4)	35 (18)

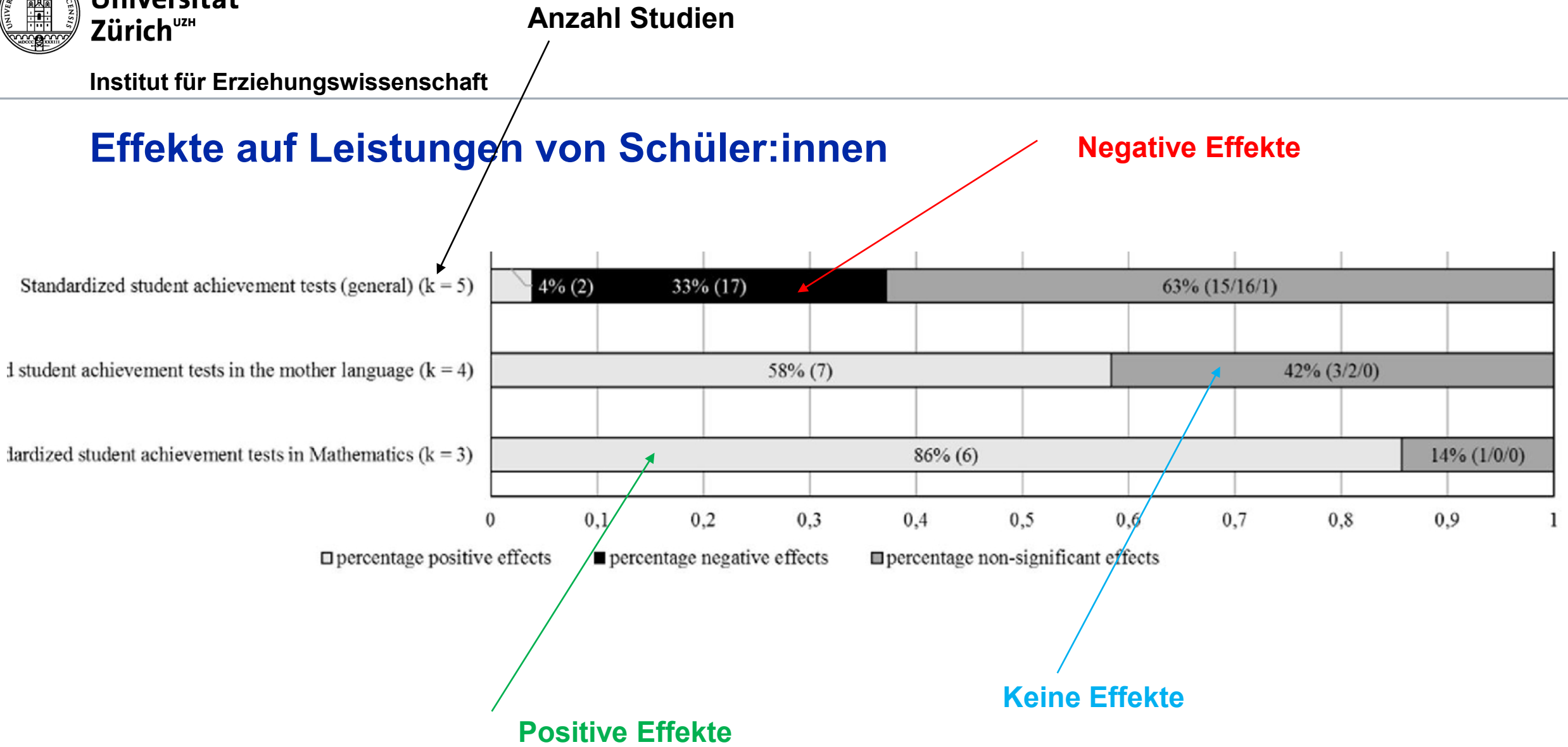
Note. $k = 16$ studies, $n = 222$ effects. Low complexity: complexity rating of zero, one, or two; High complexity: complexity rating of three or four.

^a For $n = 22$ non-significant effects, no information on the direction of the effect was available.





Effekte auf Leistungen von Schüler:innen





Ergebnisse Effekte auf Leistungen von Schüler:innen

Die konsistentesten und zuverlässigsten positiven Effekte

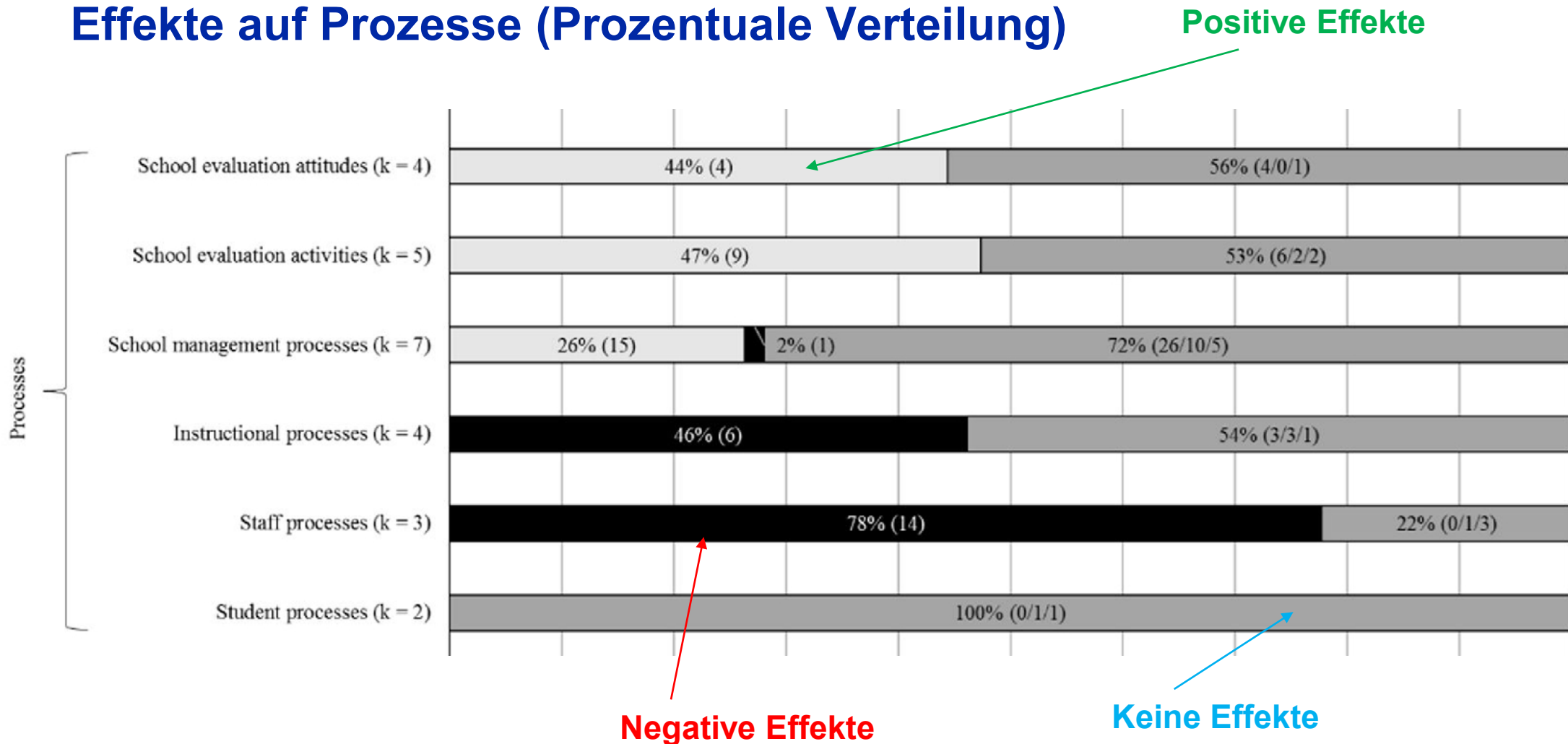
- standardisierte Leistungstests in Mathematik (86 % positiv)
- standardisierte Leistungstests in Muttersprache (58 % positiv)

=> **Nur wenige Studie**, allerdings unterschiedliche Designs + anspruchsvolle Designs

Generelles Leistungsniveau: Negative Effekts oder keine Effekts

(z.B. Difference in school mean GCSE score; 5 or more A* to C GCSE grades; Cito test score: Total)

Effekte auf Prozesse (Prozentuale Verteilung)





Ergebnisse Effekte auf Prozesse

Die konsistentesten und zuverlässigsten positiven Effekte

- Stärkere Aktivitäten der Schulevaluation im Zusammenhang mit der Vorbereitung auf die Schulinspektion und Implementation des Feedbacks der Schulinspektion (47 % positiv).
- Schulleitungen und Lehrpersonen, deren Schulen überprüft worden sind, sind sich stärker der Erwartungen von Seiten der Behörden / Schulinspektion bewusst

Der **größte Anteil negativer Effekte:**

- Unterricht (4 Studien): 46 % negativ; KEINE positiven Effekte
 - Teaching-to-the-Test: Fokussierung auf die überprüften Fächer, Verengung des Curriculums, Testvorbereitung („Alignment“)
- ‚Staff processes‘ (z.B. Stress, Angst, Selbstwirksamkeit): 78 % negativ; (allerdings nur eine Studie); KEINE positiven Effekte

=> **Bessere Testresultate werden durch geringere Unterrichtsqualität ‚erkauft‘**



Empfehlungen von Hofer, Holzberger & Reiss (2020)

- **Ascertain high-quality inspection and communicate it**
 - Z.B. wahrgenommene Transparenz der von Behörden gestellten Erwartungen; wahrgenommene Qualität der Diagnose- und Feedbackinstrumente; adaptive und kooperative Inspektionsmodelle
- **Consider the school's attitudes towards evaluation**
 - Vor, während und nach dem Inspektionsprozess
- **Accountability pressure matters**
 - Druck ausbalancieren: Schulinspektion als wertvolles Instrument etabliert, das einer Schule hilft, ihre Funktion zu erfüllen
 - Wertschätzung in der Gesellschaft bezüglich Monitoring der Qualität der Schulen sowie Bereitstellung der notwendigen Ressourcen (z.B. Zeit, Personal, Infrastruktur)
- **Nuanced feedback instead of judgement**
 - Bereichen beschreiben, wo Qualitätsstandards noch nicht erfüllt werden, Würdigung all dessen, was gut funktioniert, keine Gesamtbewertungen oder Ranglisten
- **Target group orientation:** Schulleitungen als zentrale Adressaten; Aufbau einer Inspektionskultur, die sich auf Verbesserungen und nicht auf Strafen und Sanktionen konzentriert



Same goal different approach

Gestaltung von Schulinspektionen

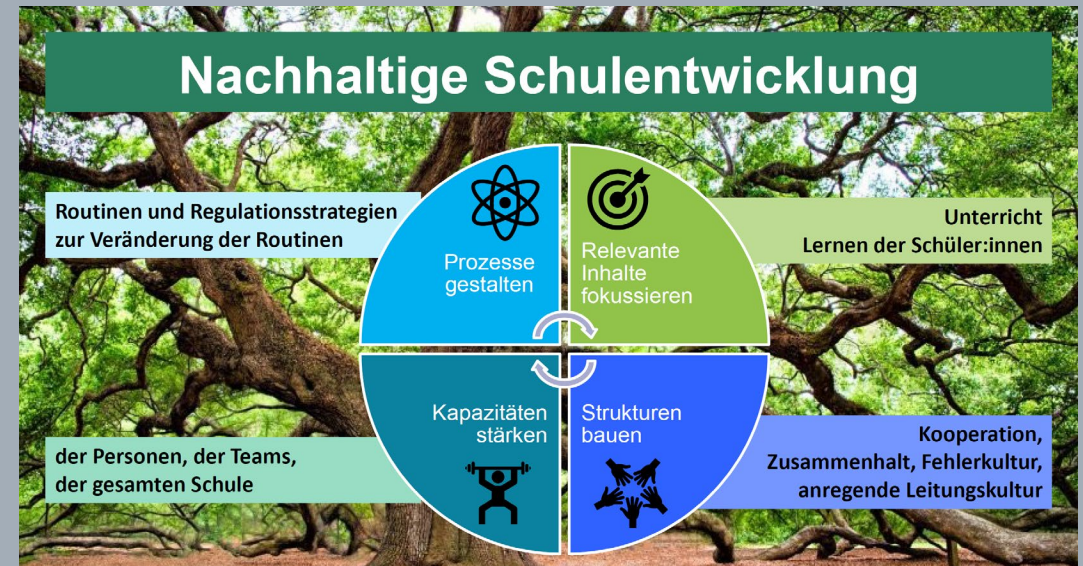
- verbindliche Qualitätsstandards, für die eine Schule verantwortlich gemacht wird (d. h. klare, von einer Behörde festgelegte Erwartungen, die von jeder Schule erfüllt werden sollten)
- ein unterstützendes und transparentes Qualitätsverfahren, dessen Qualität von allen Beteiligten verstanden und anerkannt wird,
- sowie die Förderung einer positiven Einstellung zur Bewertung und die Vermeidung von Urteilen.

Alternativen zu Schulinspektionen – oder gibt es alternative Wege?

- schulische Selbstevaluation bzw. interne Evaluation mit Orientierung an verbindlichen Qualitätskriterien
- datenbasierte Evaluationsverfahren
- formative Beurteilung
- Aufbau einer verlässlichen Selbstevaluationskultur der Schule, die von außen durch gemeinsame Qualitätsstandards geleitet wird



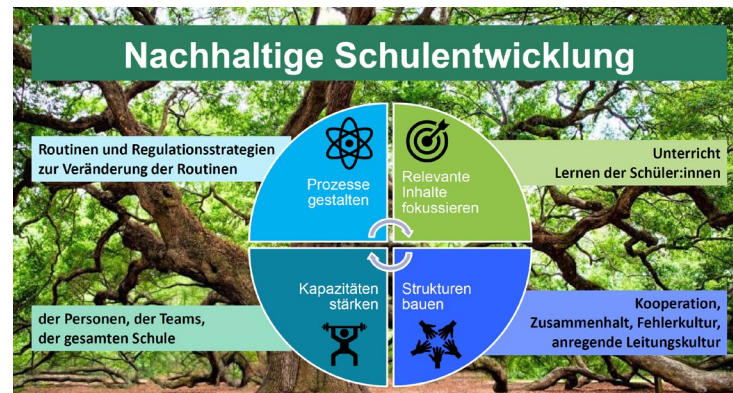
Edelsteine für eine lernförderliche externe Schulevaluation?



Externe Schulevaluation im Dienste der Schulentwicklung (Maag Merki, 2017)



<https://lap-bs.ch>

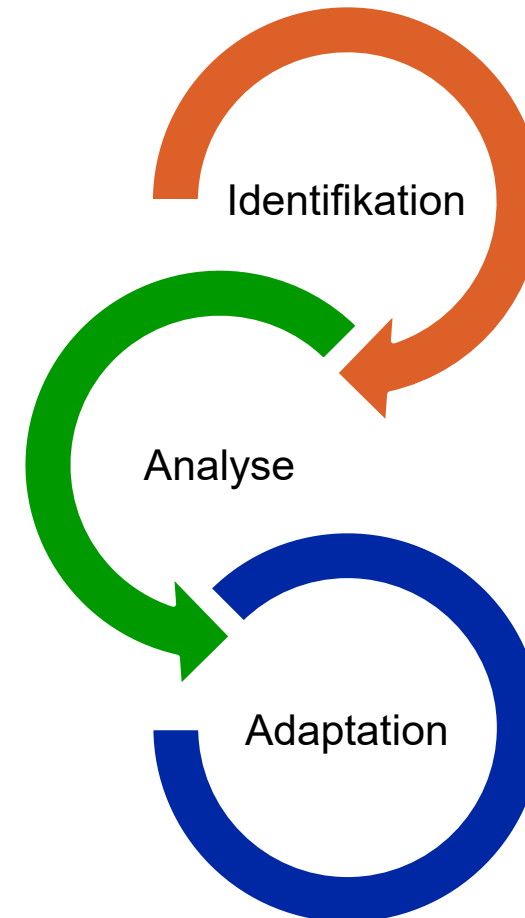


Subsidiaritätsprinzip: 'Schule' vor 'Externer Schulevaluation'

Dort wirken, wo Schulen aufgrund begrenzter fachlicher Kompetenzen, fehlender sachlicher Ressourcen oder aufgrund spezifischer Strukturen nicht genügend in der Lage sind,

- Informationen zu bestimmten Aspekten einzuholen (z.B. schulübergreifenden Beurteilungen von fachlichen Kompetenzen der Schüler*innen, soziale Netzwerke)
- die Analyse bestehender Ergebnisse zu vollziehen
- ‚neues Wissen‘ zu generieren und die eigene Praxis weiterzuentwickeln

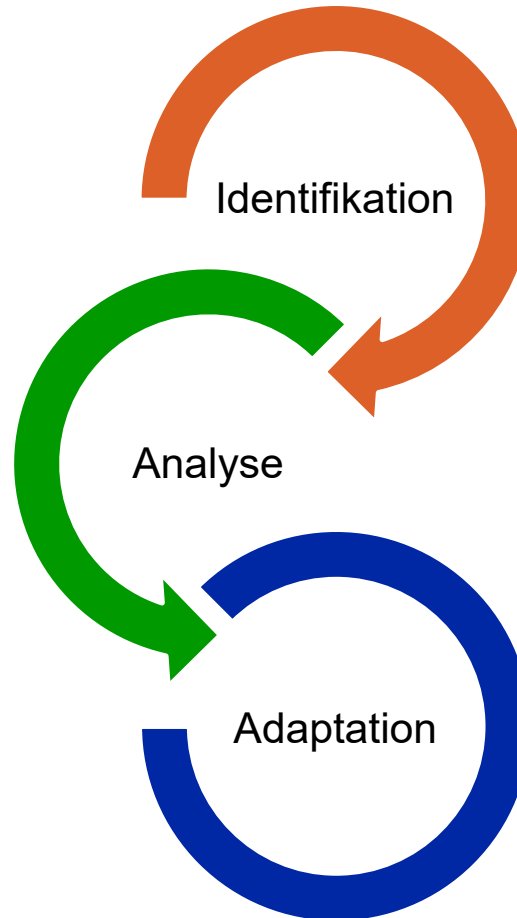
=> **professional accountability** (Darling-Hammond, 2004)
(im Gegensatz zu bureaucratic accountability)



Schulinspektion: **Bereitstellung von Erhebungsinstrumenten oder Daten** vor allem

- zur Erfassung von generalisierten oder habitualisierten Prozessen (=> **Routinen**) (situationsspezifisches Wissen in der Schule)
- Schulvergleichenden Daten

Fremdbeurteilungen bezüglich des *deutero learning*, also des Lernsystems einer Schule (Argyris & Schön, 1996)



Rahmenbedingungen und Strukturen im Bildungssystem

schaffen, die es den Schulen ermöglichen, individuelle und kollektive *learning*-Prozesse zu implementieren und Schulentwicklungskapazität aufzubauen

Weiterbildung, Fortbildung, Beratung, Coaching

=> **Rechenschaftssysteme im Sinne einer Förderorientierung**

Weiterbildung, Fortbildung, Beratung, Coaching



Besondere Bedeutung von 'Daten' (Altrichter & Maag Merki, 2022)

- *Datenbasierung* keine Neuerfindung (Lehrpersonen haben schon immer ihr Handeln auf 'Daten' (Beobachtungen, Gespräche) abgestützt)
- Datenbasierung muss auf dieser alltäglichen Datennutzung und den vorliegenden Beobachtungs- und Interpretationsfähigkeiten (...) der Lehrpersonen *aufsetzen* und darf nicht vorgeben, sie durch bessere Instrumente oder validere Daten zu *ersetzen*
- *Systemverantwortung*, den Akteuren der jeweiligen Ebene brauchbare und unter ihren Arbeitsbedingungen verarbeitbare Daten zugänglich zu machen
- neue Arten von Daten
 - Für die Schulen schwer zugängliche Daten bereit stellen
 - Kompetenzen von Lehrpersonen und Schulen zur Interpretation der Daten fördern
 - Rahmenbedingungen schaffen für Stärkung der Regulationskompetenzen
- *Datenbasierung auch* auf der Ebene der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit

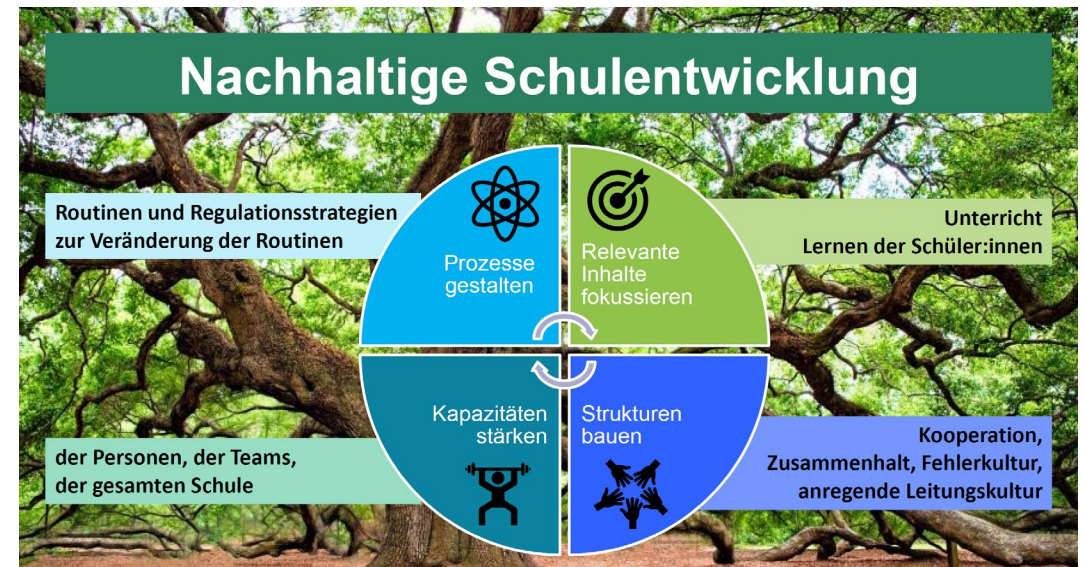
Prof. Dr. Katharina Maag Merki

Universität Zürich

Freiestrasse 36, 8032 Zürich

Tel: +41 44 634 27 80

kmaag@ife.uzh.ch





Strategien der Regulation von Routinen

Kognitive Strategien	<p>Transformationsstrategien: Strukturierung / Zusammenfassung des Wissens und der Informationen</p> <p>Elaborationsstrategien: Wie kann ich die Informationen mit meinem bisherigen Wissen verbinden? Wo sind Überschneidungen, Unterschiede?</p>
Metakognitive Strategien	<p>Überwachungsstrategien: Bin ich noch auf dem richtigen Weg? Sind meine Strategien effektiv? Passen meine Ziele noch? Die Standards? Braucht es Änderungen?</p> <p>Evaluationsstrategien: Wie ist es gesamthaft gelaufen? Was haben wir gut gemacht, was weniger?</p>
Motivational-emotionale Strategien	<p>Selbstbelohnungsstrategien</p> <p>Motivierungsstrategien (Relevanz der Ziele hervorheben, Tätigkeiten modifizieren, damit sie weniger langweilig sind)</p> <p>Reduktion von Stress, Langeweile, Angst etc. und Stärkung von Freude, Interesse</p>



Literatur

- Altrichter, H., & Maag Merki, K. (2022). Wohin entwickelt sich die «Neue Steuerung» im Bildungswesen? In U. Steffens & H. Ditton (Hrsg.), *Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung. Grundlagen der Qualität von Schule 5* (S. 63-82). Münster: Waxmann Verlag.
- *Maag Merki, K., Grob, U., Rechsteiner, B. Wullschleger, A. (2022). Preconditions of teachers' collaborative practice: New insights based on time-sampling data. *Frontline Learning Research*. 10(1), p. 1 – 24. <https://doi.org/10.14786/flr.v10i1.911>
- Maag Merki, K., Schäfer, L., Rechsteiner, B., Wullschleger, A., Compagnoni, M. & Rickenbacher, A. (2022). Was zeichnet eine hohe Schulentwicklungskapazität aus? *Pädagogik*, 6, S. 32-36. <https://doi.org/10.3262/PAED2206032>
- *Maag Merki, K., Wullschleger, A. & Rechsteiner, B. (2022). Adapting routines in schools when facing challenging situations: Extending previous theories on routines by considering theories on self-regulated and collectively regulated learning. *Journal of Educational Change*. (+Geteilte Erstautorinnenenschaft). <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09459-1>
- *Wullschleger, A., Rickenbacher, A., Rechsteiner, B., Grob, U. & Maag Merki, K., (2022). School teams' regulation strategies for dealing with school-external expectations for school improvement. *Research in Education*. <https://doi.org/10.1177/00345237221090540>
- *Maag Merki, K. (2021). Schulentwicklungsforschung. In T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_71-1.



Literatur

- *Maag Merki, K., Grob, U., Rechsteiner, B., Wullschleger, A., Schori, N., & Rickenbacher, A. (2021). Regulation activities of teachers in secondary schools: Development of a theoretical framework and exploratory analyses in four secondary schools based on time sampling data. In A. Oude Groote Beverborg, T. Feldhoff, K. Maag Merki, & F. Radisch (Hrsg.), *Concept and design developments in school improvement research. Longitudinal, multilevel and mixed methods and their relevance for educational accountability* (S. 257-301). Cham: Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-69345-9>
- *Maag Merki, K.⁺, Wullschleger, A.⁺ & Rechsteiner, B. (2021). Ein neuer Blick auf Schulentwicklung. Das Zusammenspiel zwischen impliziten und expliziten Prozessen der Weiterentwicklung der Einzelschule. In B. Asbrand, M. Hummrich, T.-S. Idel, & A. Moldenhauer (Hrsg.), *Schultheorie und Schulentwicklung. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 159-180). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_8. (+Geteilte Erstautorenschaft)
- Maag Merki, K. (2020). Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen? In I. Van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, E. D. Klein, & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 405-417). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.). *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2* (S. 269-286). Wiesbaden: Springer VS.