

ProSpectrum

SZH/CSPS (Hrsg./Éds)

Zusammenarbeit als Kernauftrag

Gemeinsam auf dem Weg
zu einer Schule für alle

La collaboration comme mission centrale

Ensemble vers une école
pour toutes et tous

BAND 3 / VOLUME 3



EDITION
SZH/CSPS

ProSpectrum

SZH / CSPA (Hrsg. / Édts)

Zusammenarbeit als Kernauftrag

Gemeinsam auf dem Weg zu einer Schule für alle

La collaboration comme mission centrale

Ensemble vers une école pour toutes et tous

ProSpectrum

SZH / CSPA (Hrsg. / ÉdS)

Zusammenarbeit als Kernauftrag

Gemeinsam auf dem Weg zu einer Schule für alle

La collaboration comme mission centrale

Ensemble vers une école pour toutes et tous

© 2026
Edition SZH/CSPS

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) Bern
Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) Berne
Fondazione Centro svizzero di pedagogia specializzata (CSPS) Berna
Fundaziun Center svizzer da pedagogia speciala (CSPS) Berna

Umschlaggestaltung und Layout / Couverture et layout: Shana Hirschi, Weber Verlag AG
Lektorat / Révision: Milena Gautschi & Elodie Winkler, SZH/CSPS

ISBN E-Book: 978-3-907667-11-8
ISBN Print on demand: 978-3-907667-10-1

Die Verantwortung für den Inhalt der Texte liegt bei der jeweiligen Autorin/beim jeweiligen Autor.
Les autrices et auteurs ont la seule responsabilité du contenu de leur texte.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Lizenz 4.0 International (BY-NC-ND).
Ce document est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons 4.0 International (BY-NC-ND).



Edubook stellt alle Produkte ausschliesslich in der Schweiz her;
dies vollumfänglich klimaneutral und auf FSC®-zertifizierten Papieren.
Edubook élabore tous ses produits exclusivement en Suisse de manière entièrement neutre
pour le climat sur du papier certifié FSC®.



Inhaltsverzeichnis / Table des matières

Vorwort	7
Préface	9
Marianne Bossard, Franziska Brüngger, Helena Krähenmann, Sarah Wabnitz und Raphael Zahnd Übergänge ko-konstruktiv gestalten	11
Thomas Thentz, Marie-Pierre Vanderborght et Elodie Winkler Prise en compte de la perspective des parents d'élèves dans la conception d'une école pour toutes et tous	23
Leticia Venâncio und Tamasha Bühler Brücken statt Barrieren	33
Mirja Furrer und Franziska Mayr Assistenzpersonen im Unterricht	45
Coralie Delorme La supervision pédagogique, un espace de développement professionnel au service de la mise en œuvre d'une école pour toutes et tous ?	57
Astrid Bieri und Irina Bühler PRIMUS-Schule Münster: Eine Schule für alle	67
Vanessa Bacquélé et Aude Hauenstein Fleury Déclare les territoires pour discuter un intervalle commun	77
Janine Gut und Franziska Mayr Das Zusammenspiel von Aus- und Weiterbildung zur Stärkung der inklusionsorientierten Schule	87

Silvia Pool Maag und Patrik Widmer-Wolf im Gespräch mit Michael Knechtle «Flexibel sein, Prozesse schrittweise angehen und dabei positiv bleiben»	97
Géraldine Ayer, Romain Lanners et Mattia Mengoni Favoriser la collaboration de tous les partenaires de l'école obligatoire au niveau organisationnel, pour le bien de l'ensemble des élèves : expérience tessinoise	109
Erich Otto Graf, Henry Notroff und Barbara Egloff Gedanken über die Zusammenarbeit in schulischen Organisationen	119

Vorwort

Eine Schule für alle gemeinsam gestalten

Eine Schule für alle entsteht im gemeinsam gelebten Alltag. Sie zeigt sich im Miteinander in den Klassenzimmern und in den Gesprächen zwischen Schüler:innen, Lehr- und anderen Fachpersonen, Assistenzpersonen, der Schulleitung sowie den Familien. Auch Beteiligte ausserhalb der Schule tragen dazu bei. Wichtig ist, dass alle Stimmen gehört werden – in politischen Aushandlungsprozessen ebenso wie im Schulalltag. All das gründet auf einer gemeinsam getragenen Haltung. Inklusive Bildung basiert auf Beziehungen, gemeinsamer Verantwortung und aktiver Mitgestaltung. Zusammenarbeit ist dabei der Kernauftrag. Denn der Mensch ist nicht isoliert: Wir leben zusammen, arbeiten zusammen und lernen zusammen. Kooperative Prozesse bilden die Grundlage jeder inklusiven Schulentwicklung. Sie eröffnen Wege, um Bildung gerechter und zukunftsfähiger zu gestalten.

Der dritte Band der Reihe *ProSpectrum* greift das Thema des Schweizer Kongresses für Heilpädagogik 2026 auf: «Zusammenarbeit als Kernauftrag – gemeinsam auf dem Weg zu einer Schule für alle». Die zweisprachige Reihe versteht sich als Einladung, aus unterschiedlichen Blickwinkeln gemeinsam in die Zukunft zu denken – dialogisch und offen für Vielfalt. Der vorliegende Band versammelt Beiträge, in denen Personen aus der Heil- und Sonderpädagogik miteinander über das Kongressthema ins Gespräch kommen. Sie diskutieren darüber, was Zusammenarbeit ermöglicht, welche Herausforderungen es zu bewältigen gibt und was sie sich wünschen, um auf dem Weg zu einer Schule für alle weiter voranzuschreiten. Die Beiträge orientieren sich an den vier zentralen Dimensionen, denen sich der Kongress widmet.

Im Mittelpunkt stehen die *Schüler:innen und ihre Familien*. Partizipation darf nicht erst dann einsetzen, wenn Entscheidungen bereits getroffen wurden. Vielmehr gilt es, von Anfang an Räume für Mitsprache und Mitgestaltung zu eröffnen und allen Schüler:innen ein Gefühl von Zugehörigkeit zu ermöglichen. Durch das gemeinsame Lernen erfahren sie Selbstwirksamkeit, übernehmen Verantwortung und können aktiv partizipieren. Eine gelingende Zusammenarbeit mit den Familien kann dabei helfen, die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler:innen besser zu verstehen und an einem Strang zu ziehen.

Im *schulischen Alltag* wird Zusammenarbeit konkret. Lehr- und andere Fachpersonen arbeiten in multiprofessionellen Teams zusammen, um einen Unterricht für alle zu ermöglichen. Sie werden teilweise von Assistenzpersonen unterstützt. Heilpädagogische Früherzieher:innen und Schulische Heilpädagog:innen begleiten Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen und können durch einen engen Austausch Übergänge erleichtern. Schulleitungen übernehmen eine zentrale Funktion in der Schulentwicklung. Strukturelle Veränderungen verlangen stets auch die Entwicklung entsprechender Haltungen. Dazu gehört, Verantwortung zu teilen, Ressourcen neu zu denken und gemeinsam Lösungen zu finden, wenn Bewährtes an seine Grenzen stösst. So werden Schulen zu lernenden Organisationen, die sich kontinuierlich weiterentwickeln.

Die *Qualifizierung der Fachkräfte* ist von entscheidender Bedeutung. Zusammenarbeit erfordert professionelles Handeln, das in Aus- und Weiterbildung fundiert entwickelt wird. Es geht darum, Rollenbilder zu klären und ein Verständnis von Professionalität zu entwickeln, das unterschiedliche Profile anerkennt und zugleich eine gemeinsame Sprache ermöglicht. Eine gemeinsame Sprache bedeutet nicht, Unterschiede zwischen den involvierten Professionen aufzuheben, sondern sich gegenseitig zu verstehen: zu wissen, was die andere Person meint, auch wenn sie aus einem anderen fachlichen Hintergrund spricht.

Der Blick auf die *politische Dimension* macht deutlich, dass tragfähige Rahmenbedingungen unerlässlich sind. Solide Strukturen, gemeinsam zwischen Bund, Kantonen und Gemeinden erarbeitet, bilden die Basis für Chancengerechtigkeit. Nur wenn Ressourcen und Strategien aufeinander abgestimmt sind, kann inklusive Bildung flächendeckend gelingen. Das erfordert auch eine bewusste Schul- und Organisationsentwicklung auf allen Ebenen.

Die Beiträge dieses Sammelbandes sind Stimmen in einem Gespräch, das nicht abgeschlossen ist. Sie laden dazu ein, weiterzudenken, zu hinterfragen und gemeinsam neue Wege zu gehen.

Wir danken allen Autor:innen, die diesen Band mit ihren Perspektiven und ihrer Erfahrung bereichert haben, und freuen uns auf die Fortsetzung dieses Dialogs.

Romain Lanners

Dr. phil., Direktor SZH/CSPS

Barbara Egloff

Dr. phil., Vize-Direktorin SZH/CSPS

Préface

Construisons ensemble une école pour toutes et tous

Une école pour toutes et tous prend forme par le vivre ensemble. Elle se dessine dans les interactions au sein de la classe et dans les échanges entre les élèves, les enseignantes et enseignants, les spécialistes, les assistantes et assistants, les directions d'école ainsi que les familles. Des personnes externes à l'école y contribuent également. Il est important que toutes ces voix soient entendues tant dans les processus de réflexion politiques que dans le quotidien scolaire. Toutes ces considérations reposent sur une posture commune. En effet, l'éducation inclusive se fonde sur les relations, la responsabilité partagée et la participation active. La collaboration est au cœur de la mission, car l'être humain n'est pas isolé : nous vivons, travaillons et apprenons ensemble. Les processus coopératifs forment la base de tout développement inclusif de l'école et ouvrent des voies pour rendre l'éducation plus équitable et orientée vers l'avenir.

Ce troisième ouvrage de la collection *ProSpectrum* aborde le thème choisi pour le Congrès suisse de pédagogie spécialisée 2026 : « La collaboration comme mission centrale – Ensemble vers une école pour toutes et tous ». Cette rencontre bilingue se veut une invitation à concevoir l'avenir, à partir de perspectives variées, par le dialogue et l'ouverture à la diversité. Le présent volume rassemble des publications dans lesquelles des spécialistes de la pédagogie spécialisée partagent leurs points de vue sur le thème du Congrès 2026. Elles et ils examinent les conditions favorisant la collaboration, les défis à relever ainsi que leurs attentes pour progresser vers une école pensée pour toutes et tous. Leurs contributions s'articulent autour des quatre dimensions qui structurent le Congrès.

Au centre se trouve la *participation des élèves et des parents*. La participation ne doit pas commencer après la prise de décision. Au contraire, il faut ouvrir dès le départ la porte au dialogue ainsi qu'à la collaboration et coconstruire un sentiment d'appartenance pour toutes et tous les élèves. En apprenant ensemble, les élèves découvrent l'auto-efficacité, assument des responsabilités et participent activement. Grâce à la collaboration étroite avec les familles, il est plus facile de comprendre la diversité des besoins et d'agir main dans la main.

C'est par la *pratique* que la collaboration se concrétise. Les enseignantes et enseignants collaborent avec des équipes multiprofessionnelles afin de rendre l'enseignement aussi inclusif que possible. Elles et ils peuvent être secondés par des assistantes et assistants à la vie scolaire. Les spécialistes en éducation précoce spécialisée et en enseignement spécialisé accompagnent les élèves ayant des besoins particuliers et facilitent les transitions grâce à une étroite collaboration. Les directions jouent également un rôle clé dans le développement de l'école. Les transformations structurelles nécessitent une évolution équivalente des attitudes : partager les responsabilités, repenser les ressources et trouver ensemble de nouvelles solutions si les pratiques actuelles atteignent leur limite. Ainsi, les écoles deviennent des organisations apprenantes en constante évolution.

La *qualification des personnes professionnelles* constitue un facteur déterminant : la collaboration requiert une approche professionnelle qui se construit grâce à une formation initiale et continue rigoureuse. Le but est de redéfinir les rôles préconçus et d'articuler une conception du professionnalisme qui permette d'identifier les différences de profils tout en établissant un langage commun. Celui-ci ne vise pas à effacer les différences qui définissent les professions présentes, mais plutôt à cultiver une compréhension mutuelle : savoir ce que l'autre personne veut dire bien qu'elle s'exprime avec les références d'un parcours professionnel différent.

L'angle de la *dimension politique* rend évidente la nécessité de conditions-cadres solides. Des structures fiables, conçues conjointement par la Confédération, les cantons et les communes, sont le point de départ pour l'égalité des chances. L'éducation inclusive ne peut être mise en œuvre à grande échelle qu'après la coordination des ressources et des stratégies. Cette coordination implique également une réflexion à tous les niveaux sur le développement scolaire et organisationnel.

Les contributions réunies dans cet ouvrage collectif traduisent les voix dans un dialogue encore ouvert. Elles invitent à poursuivre la réflexion, à questionner les pratiques et à emprunter ensemble de nouveaux chemins.

Nous remercions les autrices et auteurs qui, grâce à leurs perspectives et expériences, ont enrichi cet ouvrage et nous nous réjouissons de continuer à échanger.

Romain Lanners

Dr ès lettres, Directeur SZH/CSPS

Barbara Egloff

Dre ès lettres, Vice-directrice SZH/CSPS

Marianne Bossard, Franziska Brüngger, Helena Krähenmann,
Sarah Wabnitz und Raphael Zahnd

Übergänge ko-konstruktiv gestalten

Schnittstellen zwischen Heilpädagogischer Früherziehung und Schulischer Heilpädagogik

Fachpersonen der Heilpädagogischen Früherziehung (HFE) und der Schulischen Heilpädagogik (SHP) begleiten Kinder mit besonderen Bedürfnissen auf ihrem Entwicklungsweg – von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Eine zentrale Schnittstelle zwischen den Berufsgruppen ist der Übergang in die Schule. Obwohl ein erfolgreicher Übergang für die Kinder und ihr Umfeld von grosser Bedeutung ist und die Ausbildungen von HFE und SHP viele gemeinsame Berührungspunkte aufweisen, gestaltet sich die Zusammenarbeit aufgrund systemischer Rahmenbedingungen häufig schwierig. Dieser Beitrag setzt sich mit diesen Rahmenbedingungen und dem Transitionsprozess auseinander, indem er einen Dialog zwischen Fachpersonen aus beiden Berufsfeldern aufgreift und in einem visualisierten Fazit zusammenführt.

Von Unterstützungsangeboten zum Unterstützungssystem

Raphael Zahnd: Wenn wir uns den sonderpädagogischen Bereich in der Schweiz anschauen, dann ist einiges Stückwerk. Die unterschiedlichen Angebote lassen sich bislang nur teilweise aufeinander abstimmen, sodass eine durchgängige Begleitung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen bis ins Erwachsenenalter oft nicht gewährleistet ist. Auch die Vernetzung sonder- und regelpädagogischer Tätigkeitsfelder gelingt trotz integrativer Massnahmen nur teilweise. Darüber habe ich kürzlich nachgedacht, als ich einen Beitrag in der Tageszeitung gelesen habe, in dem über die Herausforderungen einer Familie mit einem Sohn im Autismus-Spektrum berichtet wurde (Schrade, 2025). Die Familie ist vor allem durch die Organisation der Betreuung ausserhalb der Schule herausgefordert. Denn der Junge wurde vom Hortangebot ausgeschlossen. Es gäbe zwar kostenpflichtige Angebote, doch die einzige Alternative, die nicht durch die Familie finanziert werden müsste, ist eine Heimplatzierung. Es fehlt die Möglichkeit, die Familie in ihren Bedürfnissen besser zu unterstützen. Die HFE ist nicht mehr zuständig und die SHP fokussiert sich

in der Regel stärker auf schulische Themen, auch wenn viele SHP versuchen, Familien über die Schule hinaus zu begleiten. Gerade im Regelschulbereich beobachte ich zudem, dass Fachpersonen aus systemischen Gründen schnell an ihre Grenzen stossen, weil die notwendigen Angebote teilweise gar nicht vorhanden sind. Erlebt ihr das in der HFE anders, weil ihr direkt mit Familien arbeitet und einen unterstützenden Rahmen bieten könnt?

Sarah Wabnitz: Die HFE hat durch ihre systemisch ausgerichtete Arbeit den Auftrag, das Case Management zu übernehmen und passende Angebote für Familien im Familiennetzwerk zu etablieren. Das setzt jedoch voraus, dass die Fachperson HFE die kantonale Angebotslandschaft ebenso wie die Beschaffungswege sehr gut kennt. In Bezug auf die Ressourcen pro Familie muss die Fachperson HFE oft abwägen, welche Bedürfnisse zu priorisieren sind: die Förderung des Kindes, die Begleitung der Eltern oder die Beschaffung von Hilfsmitteln und deren Finanzierung? Dabei bleiben einige der genannten wichtigen Themen oft auf der Strecke. Das beschriebene Problem zeigt sich auch aus der Perspektive der Eltern. Zwar ermöglicht die HFE den Familien, bestehende Unterstützungssysteme kennenzulernen. Doch eine tragfähige Helfer:innenstruktur ist nicht automatisch gegeben. Sie muss vielmehr für jede Familie neu aufgebaut, finanziert und koordiniert werden, was für die Fachperson HFE mit einem erheblichen Aufwand verbunden ist.

Raphael Zahnd: Präsentiert sich die Ausgangslage dann auch für die HFE als Stückwerk?

Marianne Bossard: Auf die Eltern wirkt das Gesamtbild unter Umständen auch wie ein Stückwerk. Die Zuständigkeiten für die Förderung, die Begleitung, die Hilfsmittelversorgung oder auch Fragen zur Sozialversicherung verteilen sich schliesslich auf verschiedene Stellen. Wir fragen uns: Wie können wir die Eltern befähigen, diese Systematik zu erfassen, damit sie sich sicher und selbstständig orientieren können?

Franziska Brüngger: Oftmals hilft es, mit den Eltern zusammen einen ersten Schritt hin zu anderen Unterstützungssystemen zu machen, um Hürden zu überwinden. Ich erlebe es als hilfreich, die Eltern beispielsweise für einen Erstkontakt zu *Pro Infirmis* zu begleiten. Wenn die Eltern das Angebot kennen, fällt es vielen leichter, weitere Unterstützung selbstständig einzuholen.

Sarah Wabnitz: Wenn wir das System Frühbereich in Richtung Kita und Spielgruppe weiterdenken, zeigt sich, dass es kaum Ressourcen gibt, um Kinder heilpädagogisch zu unterstützen. Einige Kantone haben *KITApplus*¹ eingeführt. Doch auch diese Massnahme reicht für manche Kinder und die benötigte Unterstützung nicht aus. Was bleibt, ist eine separate Spielgruppe, die durch die HFE angeboten wird.

Marianne Bossard: Genau. Hier muss die kritische Frage gestellt werden, ob separate Spielgruppen dem Anspruch auf gesellschaftliche Teilhabe und Zugehörigkeitsgefühl gerecht werden können. Für die kindliche Entwicklung wäre es förderlich, wenn beide Angebote, HFE und Kita, in Anspruch genommen werden könnten.

Franziska Brüngger: Problematisch ist insbesondere, dass Kinder, die eine intensive Begleitung bräuchten, oftmals aus den Angeboten herausfallen oder die Betreuungs- und Entlastungsangebote auf sehr kurze Einheiten reduziert sind.

Marianne Bossard: Braucht es nicht eine übergeordnete Strategie auf sozial- und bildungspolitischer Ebene, die alle Lebensbereiche und Strukturen einbezieht, um die Entwicklung des Kindes bis ins Erwachsenenalter systematisch zu unterstützen?

Franziska Brüngger: Ein spannender, zentraler Gedanke. In diesem Zusammenhang würde ich mir eine Struktur wie ein sozialraumorientiertes Familienzentrum wünschen. Dieses vernetzt zentrale Netzwerkpartner wie Betreuungs- und Entlastungsangebote, medizinische und psychologische Fachstellen (Pädiatrie, KJP, SPD), Soziale Dienste und Beratungsstellen sowie die Schule. So könnten Kommunikationswege verkürzt und Unterstützungsprozesse effizienter gestaltet werden. In Schweden sind beispielsweise im Rahmen der Deinstitutionalisierung die Gemeinden für die Umsetzung der Angebote gemäss der BRK zuständig (Joss, 2025). Zentrale Leitideen sind dabei Regionalität und Gemeinwesenorientierung, die Stärkung und der Ausbau von Netzwerken sowie die Subjektfinanzierung. Jede Gemeinde verfügt über Fachpersonen, die für die Vermittlung und Triage geeigneter Unterstützungsangebote zuständig sind – und dies über die ganze Lebensspanne hinweg. Auch in der

¹ *KITApplus* ist ein Programm, welches Rahmenbedingungen schafft, damit auch Kinder mit besonderen Bedürfnissen reguläre Kindertagesstätten besuchen können.

Schweiz gibt es insbesondere im Frühbereich Impulse hin zu einer familienzentrierteren Unterstützung. Die vom *Bundesamt für Gesundheit* (BAG) und von *Alliance Enfance* in Auftrag gegebene Studie «Familienzentrierte Vernetzung in der Schweiz» (Hafen & Meier Magistretti, 2021) hat untersucht, wie belastete Familien bedarfsgerecht unterstützt werden können. Sie identifiziert drei zentrale Erfolgsfaktoren: ein interprofessionelles Netzwerk, Familienbegleitung und Netzwerkmanagement. Spannend fände ich ein Weiterdenken in diese Richtung – hin zu strukturell verankerten, sozialraumorientierten und lebensphasenübergreifenden Unterstützungsmodellen.

Raphael Zahnd: Das ist interessant. Auf diese Weise könnten Unterstützungssysteme entstehen, die Familien über den gesamten Lebenslauf hinweg entlasten. Ich denke, die grosse Herausforderung für Eltern ist, dass sie die Angebote kaum überblicken. In der HFE könnt ihr diesbezüglich besser unterstützen. In der Schule geht die Verantwortung jedoch stärker zurück zu den Familien. Das ist problematisch, denn die gesellschaftliche Teilhabe hängt viel zu stark davon ab, welche Ressourcen Familien mobilisieren können. Hier hat die Strategie des Empowerments deutliche Grenzen. Die Ressourcen für ein solches Empowerment sind in der Schule zudem stark eingeschränkt und der Fokus in der Zusammenarbeit mit den Eltern liegt auf schulischen Lernprozessen – in der Regelschule noch stärker als in Sonderschulen. Deshalb würde vieles dafür sprechen, ein kontinuierliches, übersichtliches und schulnahes Unterstützungsangebot zu schaffen, das Eltern auch bei ausserschulischen Fragen unterstützt.

Vom familienzentrierten Fallverstehen hin zu unterstützenden Schulsettings

Marianne Bossard: Dem stimme ich zu. Trotzdem bin ich der Meinung, dass wir bereits in der bestehenden Struktur einiges angehen können. In der HFE wird sehr individuell und fallverstehend mit den Eltern gearbeitet. Inwiefern können diese Individualität und die damit einhergehende Vielfalt beim Übergang in die Schule berücksichtigt werden? Was wäre aus Sicht der SHP für den Übergang von der HFE zur SHP wünschenswert?

Helena Krähenmann: Für den Schuleintritt ist es zentral, dass alle Beteiligten frühzeitig erfahren, welchen Kindergarten das Kind zukünftig besuchen wird. Dadurch wird eine sorgfältige Übergangsgestaltung erst möglich. Da die Zuteilung in die Verantwortung der Schulbehörden fällt, sind diese gefordert, die Be-

teiligten frühzeitig zu informieren. Für eine ko-konstruktive Übergangsgestaltung zwischen HFE und SHP lässt sich das Instrument der individuellen Förderplanung heranziehen, mit dem beide Professionsgruppen arbeiten. Für diesen Austausch gilt es, den Datenschutz zu berücksichtigen, weshalb die Einwilligung seitens der Eltern erforderlich ist. Erhalten die SHP Einsicht in die Förderplanung der HFE, begünstigt dies eine Fortführung des Förderzyklus beim Kindergarten-eintritt. So können die SHP zentrale Förderhinweise ableiten und die individuelle Förderung im schulischen Kontext in Orientierung am ICF-Modell und dem Lehrplan 21 planen. Neben den Förderbereichen ist auch der Austausch zu unterstützungsorientierten Fragen wichtig: Was interessiert das Kind? Was verunsichert das Kind? Was braucht es, um sich wohlfühlen und seine Aufmerksamkeit auf eine Sache lenken zu können? Welche Kommunikationsweise wirkt unterstützend? Da im schulischen Kontext neben der SHP weitere (Förder-)Lehrpersonen beziehungsweise therapeutische Fachpersonen mit dem Kind zusammenarbeiten, ist es wichtig, dass diese durch die SHP frühzeitig in die Förderplanung involviert werden. So kann präventiv Wissens- und Förderlücken entgegengewirkt werden. Bei der Zusammenarbeit mit den Eltern kommt der Schulsozialarbeit (SSA) in der Schule ebenfalls eine besondere Rolle zu. Deshalb gilt es, frühzeitig zu klären, inwieweit sie in die Übergangsgestaltung zu involvieren ist und inwiefern die Eltern darüber zu informieren sind.

Franziska Brünger: Viele dieser wichtigen Gelingensfaktoren sind bereits in der Praxis angekommen. Es zeigen sich jedoch auch Stolpersteine. Diese Erfahrung mache ich beispielsweise im Hinblick auf das Einverständnis der Eltern, insbesondere dann, wenn ein Kind ohne sonderpädagogische Massnahmen in den Regelkindergarten geht. In dieser Situation gibt es immer wieder Eltern, die dem Austausch zwischen HFE und SHP nicht zustimmen. Sie möchten ihrem Kind einen Start ohne Vorbelastung ermöglichen. In diesem Zusammenhang stellen sich auch Fragen zu den kantonalen Vorgaben und den Ressourcen der HFE – beispielsweise die Frage, wie lange ein Kind und seine Familie im Übergang begleitet werden können. Die Ressourcen und Rahmenbedingungen der Schulen und der SHP spielen beim Übertritt eine wesentliche Rolle. Sie sind für mich als Heilpädagogische Früherzieherin bei der Begleitung der Familien die grösste Herausforderung beim Übergang ins Schulsystem.

Helena Krähenmann: Dies ist ein zentraler Aspekt. Eine längere gemeinsame Übergangsgestaltung zwischen HFE und SHP wäre nicht nur aus professioneller Perspektive zielführend, da sie die förderorientierte, pädagogische Arbeit erleichtern würde, sondern auch aus Sicht der Eltern. Eine Studie von Ifflän-

der und von Rhein (2021) verdeutlicht: Eltern erleben den Abschluss der HFE mit dem Eintritt ihres Kindes in den Kindergarten als sehr abrupt. Ab diesem Zeitpunkt erfahren sie keine vergleichbare Begleitung mehr.

Orientierung als gemeinsame Aufgabe

Sarah Wabnitz: Die Gestaltung von Übergängen hängt eng zusammen mit den finanziellen und zeitlichen Ressourcen der Fachpersonen, der Kooperationsbereitschaft aller Beteiligten, mit dem Wissen über die vorausgehenden und nachfolgenden Phasen sowie mit der Bedeutung, die diesen beigemessen wird. Eine rechtzeitige Vorbereitung des Übergangs kann eine stabile Brücke schaffen und die Anschlussfähigkeit von Kind und Familie fördern. Im Kontext der HFE bedeutet «rechtzeitig» bereits etwa eineinhalb Jahre vor dem Übertritt. Oft beginnt der Schuleintritt für Kinder, die bereits in der HFE sind, über den SPD, da es um die Klärung verstärkter Massnahmen geht. Das Verfahren beginnt in der Regel ein Jahr vor dem Kindergarteneintritt. Damit Eltern einen guten Übergang erleben, ist es wichtig, das Thema der Beschulung frühzeitig zu thematisieren. So können sie sich mit den verschiedenen Möglichkeiten vertraut machen. In dieser Zeitspanne zeigen sich häufig verstärkt Phasen der Trauer, da durch Entwicklungseinschätzungen und Erfassungen der Lebenssituation des Kindes und der Familie die Sicht auf die Beeinträchtigung stärker in den Mittelpunkt rückt. Für diese Begleitung sind Zeit und Ressourcen vonseiten der Eltern und der HFE erforderlich.

Marianne Bossard: Die vorangehenden Ausführungen zur Gestaltung von Übergängen verdeutlichen, weshalb Eltern die Unterstützungslandschaft vom frühkindlichen Bereich über die Schule bis ins Erwachsenenalter häufig als fragmentarisch erleben. Die Auseinandersetzung mit dem nächsten Entwicklungsschritt ihres Kindes ist für sie emotional herausfordernd: Wo wird das Kind zur Schule gehen? Welche Perspektiven eröffnen sich? Wie bewerten die Eltern diesen Übergang für sich und ihr Kind? Besonders belastend kann der Wechsel der Bezugspersonen sein. Mit dem Ende der HFE entfällt eine vertraute Unterstützung. Dieser Bruch kann als plötzlicher Verlust von Orientierung und Sicherheit empfunden werden. In separativen Schulstrukturen bieten Tagesschulangebote eine grössere Entlastung für Eltern als in integrativen Settings. Dort bestehen zwar auch solche Angebote, sie werden jedoch nicht zwingend durch spezifisch ausgebildete Fachpersonen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen begleitet. Der Wissenstransfer zur Begleitung dieser Kinder muss somit extern eingeholt werden.

Raphael Zahnd: Wie im eingangs erwähnten Beispiel?

Marianne Bossard: Ja, genau. Es ist umso wichtiger, Eltern zu befähigen, sich im neuen System zurechtzufinden, relevante Ansprechpersonen zu kennen und ein tragfähiges Unterstützungsnetzwerk aufzubauen. Übergänge in integrative Regelschulsettings oder separative Sonderschulformen bieten unterschiedliche Ressourcen zur Begleitung.

Sarah Wabnitz: Daran zeigt sich, dass ein Bewusstsein für Gelingensfaktoren bei allen Fachpersonen und Auftraggebern unabdingbar ist, um einen guten Übergang zu gestalten. Was wären konkrete Gelingensfaktoren?

Franziska Brüngger: Eltern wollen wissen, in welche Schule ihr Kind zukünftig gehen wird und wem sie ihr Kind anvertrauen können. Um ihrem Kind in diesem wichtigen Übergang Sicherheit vermitteln und es begleiten zu können, brauchen Eltern selbst auch Sicherheit und Vertrauen. Wenn ein Kind sonderpädagogische Massnahmen braucht, können Eltern nicht auf Erfahrungen zurückgreifen oder sich mit Freund:innen oder Nachbarn im Quartier austauschen. Das verunsichert zusätzlich. Eltern haben in diesem Übergangsprozess viele Fragen und oft auch Ängste. Darauf braucht es Antworten.

Raphael Zahnd: Ich überlege gerade, ob Schulen beziehungsweise Bildungsverwaltungen diese Aufgabe nicht systematischer bearbeiten könnten. Vielleicht mithilfe einfacher Informationslandkarten, die von Fachpersonen und Erziehungsberechtigten auch als gemeinsame Orientierung genutzt werden können? Ich denke, es wäre auch für SHP und Lehrpersonen hilfreich, wenn solche Landkarten zur Verfügung stünden. Es bräuchte verschiedene Varianten, da die Angebote kantonal oder sogar regional stark variieren.

Marianne Bossard: Das wäre hilfreich. Wichtig ist aber auch, dass die Eltern einen Einblick in den Schulalltag bekommen: Wer sind die Peers? Wie sehen die Räumlichkeiten, die Atmosphäre und die Unterrichtsgestaltung aus? Auch das Kennenlernen der Angebote und Strukturen sowie der Kontakt zu Lehrpersonen, SHP und der SSA sind für die Prä-Transitionsphase wichtig. Oft können sich Eltern bestimmte Schulsettings gar nicht vorstellen, da ihnen die eigenen Erfahrungen damit fehlen.

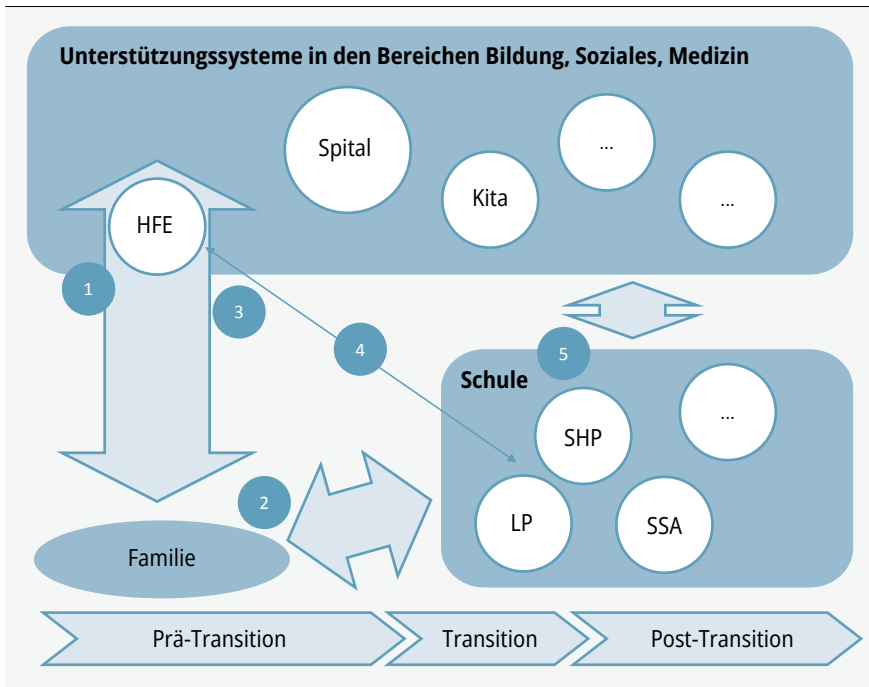
Helena Krähenmann: Aus meiner Sicht ist es sehr bedeutsam, solche Möglichkeiten für alle Eltern zu schaffen. Denn befragte Eltern fühlen sich beim Schuleintritt und während der Regelschulzeit ihres Kindes vielfältig herausgefordert, belastet und unzureichend unterstützt (Kalcher & Gasteiger-Klicpera, 2021). Die Situation verschärft sich, wenn Kinder und ihre Eltern in den ersten Lebensjahren keine Unterstützung durch die HFE erhalten – etwa, weil eine diagnostische Abklärung erst zu einem späteren Zeitpunkt erfolgt. Fällt dies in die Schulzeit, ist eine familieninterne Unterstützung im sonderpädagogischen Bereich nicht mehr im gleichen Ausmass wie durch die HFE vorgesehen. Eine weitere Zuspitzung der Problematik tritt dann ein, wenn ein Kind mit Beeinträchtigung durch einen Umzug eine neue Schule besucht und das ursprüngliche Unterstützungssystem wegfällt. Ist zusätzlich die Unterrichtssprache neu, bedeutet die Netzwerkarbeit für die Familien nicht nur auf organisatorischer, sondern auch auf sprachlicher Ebene eine grosse Herausforderung. Zudem benötigen sie Zeit und Unterstützung, um sich im neuen (Bildungs-)System zurechtzufinden. Schulen sollten für solche Situationen mehr Ressourcen für die Familienbegleitung erhalten.

Raphael Zahnd: Das wäre hilfreich. Die Unterstützung sollte so erfolgen, dass Erziehungsberechtigte auch in integrativen Settings von denselben Unterstützungsleistungen profitieren können. So wird niemand mit Netzwerk- und Carearbeit allein gelassen.

Fazit

Die diskutierten Punkte lassen sich verdichtet visualisieren (vgl. Abb. 1). Die Visualisierung zeigt einerseits auf, wie sich die Situation für Familien im Übergang zur Schule verändert. Andererseits verortet sie Handlungsoptionen in der Form von fünf Punkten, die nachfolgend zusammengefasst werden und die Bedeutung der Kooperation zwischen den Berufsgruppen und Systemen sichtbar machen.

Abbildung 1: Schema zum Transitionsprozess, eigene Darstellung



Ein gelingender Übergang in die Schule kann durch folgende Handlungsoptionen unterstützt werden:

1. Frühe Kommunikation und Begleitung zur Anbahnung des Übergangs durch die HFE.
2. Zugängliche Informationen zu Schulangeboten, Unterstützungsmöglichkeiten und Rechten in verständlicher Sprache mit Visualisierungen für Fachpersonen und Familien. Es gibt die Möglichkeit, Kindergarten und Schulen zu besuchen, um die Settings kennenzulernen.
3. Förderplanbasierter Austausch zwischen HFE und SHP zur nachhaltigen Weiterführung des Förderprozesses.
4. Zeitliche Überlappung während der Transition zwischen HFE und SHP, um in der Zusammenarbeit die Unterstützung der Eltern und des Kindes zu erleichtern.
5. Empowerment der Erziehungsberechtigten für den außerschulischen Bereich über die HFE hinaus. Die Unterstützung in integrativen und separativen Settings ist gleich, sodass die Eltern in der Netzwerk- und Carearbeit unterstützt werden.

Die angesprochenen Aspekte zeigen einerseits konkrete Handlungsmöglichkeiten innerhalb des bestehenden Systems auf und verweisen andererseits auf bislang ungedeckte Bedürfnisse im Rahmen systemischer Veränderungsprozesse. Wir plädieren für den Aufbau eines kohärenten Unterstützungssystems, das Familien kontinuierlich über die gesamte Altersspanne von 0 bis 20 Jahren begleitet.

Literatur

- Hafen, M. & Meier Magistretti, C. (2021). *Familienzentrierte Vernetzung in der Schweiz. Eine Vorstudie vor dem Hintergrund der «Frühe Hilfen»-Strategie in Österreich*. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. <https://www.hslu.ch/de-ch/hochschule-luzern/forschung/projekte/detail/?pid=4254> [Zugriff: 18.02.2026]
- Iffländer, R. & von Rhein, M. (2021). Der Umgang mit der Behinderung eines Kindes in der Familie: Was kann die Heilpädagogische Früherziehung als familienorientierte Massnahme aus Sicht der Eltern beitragen? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 27 (12), 24–30. <https://ojs.szh.ch/zeitschrift/article/view/977>
- Joss, P. (2025, 27. Januar). *Der schwedische Weg zur Umsetzung der UNO-BRK* [PowerPoint-Folien]. BFF Teams-Konferenz.
- Kalcher, M. & Gasteiger-Klicpera, B. (2021). Herausforderungen für Eltern von Kindern mit Behinderungen, die Regelschulen besuchen. Eine Interviewstudie. *VHNplus*, 90, 1–19. <https://doi.org/10.2378/vhn2021.art13d>
- Schrade, M.-E. (2025, 06. Juni). System am Limit – wenn Baselbieter Familien mit behinderten Kindern allein gelassen werden. *bz*. <https://www.bzbasel.ch/basel/basel-stadt/sparmassnahmen-system-am-limit-wenn-baselbieter-familien-mit-behinderten-kindern-allein-gelassen-werden-ld.2780907> [Zugriff: 18.02.2026]

Marianne Bossard

Bereichsleitung Höhere Fachschulen SP/KP, MA Sonderpädagogik HFE, BFF Bern

Franziska Brünger

Heilpädagogische Früherzieherin MA, HPD Bachtelen,
Präsidentin Berufsverband Heilpädagogische Früherziehung (BVF)

Helena Krähenmann

Dr. phil., Dozentin in der Aus- und Weiterbildung am ISP und IWB,
Coach/Supervisorin an Bildungsinstitutionen, PH FHNW, BRNWCH

Sarah Wabnitz

Geschäftsleiterin Berufsverband Heilpädagogische Früherziehung (BVF),
MA Sonderpädagogik HFE

Raphael Zahnd

Prof. Dr., Leiter Professur Inklusive Didaktik und Heterogenität, PH FHNW, MuttENZ

Thomas Thentz, Marie-Pierre Vanderborght et Elodie Winkler

Prise en compte de la perspective des parents d'élèves dans la conception d'une école pour toutes et tous

Le 02 septembre 2025, Elodie Winkler, collaboratrice scientifique au Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS/SZH), s'est entretenue en ligne avec Thomas Thentz et Marie-Pierre Vanderborght.

Thomas Thentz

est responsable thématique et chargé de projet à insieme Suisse

Marie-Pierre Vanderborght

est présidente de l'APE Vaud (Association vaudoise de parents d'élèves)

Elodie Winkler (CSPS/SZH) : Quelle est votre fonction respectivement chez insieme Suisse et l'APE Vaud ?

Thomas Thentz : Je travaille à Berne au secrétariat général d'[insieme Suisse](#), fédération nationale des associations de parents de personnes vivant avec une déficience intellectuelle. Je suis responsable thématique et chef de projets, et m'occupe principalement de la thématique « École inclusive ».

Marie-Pierre Vanderborght : Je suis présidente de [l'Association vaudoise des parents d'élèves \(APE Vaud\)](#) qui rassemble quarante groupes APE locaux. Un des thèmes qui nous occupe beaucoup est celui de l'école inclusive. C'est pourquoi l'APE Vaud a organisé en octobre 2025 une webconférence sur l'inclusion, avec des témoignages d'actions locales et des exemples internationaux. Le *replay* se trouve en libre accès ici : <https://www.ape-vaud.ch/eco-leinclusive.html>. Je travaille également comme coordinatrice pour le Centre participatif de recherche avec les familles en éducation (Parafé) que nous avons co-créé avec Delphine Odier Guedj, chercheuse à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) et Céline Chatenoud, chercheuse à l'Université de Genève.

Elodie Winkler : En quoi consiste le projet « Tous différents, tous élèves » élaboré par l'APE Vaud ?

Marie-Pierre Vanderborght : L'idée principale du projet « Tous différents, tous élèves » était d'informer les parents sur ce qu'est l'école à visée inclusive, parce qu'elle génère beaucoup de questions. En 2014, le canton de Vaud était encore en révision de la [Loi sur la pédagogie spécialisée \(LPS, 2015\)](#) [ndlr : cette loi est entrée en vigueur le 01.03.2022]. L'APE Vaud voulait déjà aller à la rencontre des parents. Le projet a été financé à l'externe par la BCV et a débouché en 2019 sur une enquête menée en collaboration avec le [Laboratoire international sur l'inclusion scolaire \(Lisis\)](#) à la HEP Vaud. Nous souhaitions connaître les représentations des parents sur l'école inclusive et leur appréciation de l'école. Un peu plus de mille parents ont répondu à un questionnaire en ligne, ce qui a donné une bonne cartographie de ce que l'école inclusive représente pour les parents. Un champ de tension en est ressorti. D'une part, les parents ayant répondu ont la volonté d'une école au service de toutes et tous, qui respecterait le rythme de chacune et chacun. D'autre part, ils sont attachés au système scolaire, qui est assez sélectif dans le Canton de Vaud. Au moment de l'orientation scolaire et professionnelle, le succès de leur enfant prime sur l'inclusion. Le système scolaire actuelle l'emporte sur les convictions.

Elodie Winkler : Est-ce que des parents d'enfants ayant des besoins éducatifs particuliers ont répondu au questionnaire ? Quel était le profil socioéconomique des parents ayant répondu ?

Marie-Pierre Vanderborght : Oui, 52 % des parents ayant répondu estiment avoir des enfants avec des besoins éducatifs particuliers (BEP) ; par exemple, ayant une dyslexie ou des troubles plus importants, exigeant un programme personnalisé. La majorité des répondantes et répondants avait un profil socioéconomique élevé. C'est un biais courant lors de sondages adressés à l'ensemble des parents. Ceux qui participent aux projets associatifs ou scientifiques ont les ressources nécessaires pour se pencher sur ces problématiques. C'est illusoire de demander aux familles « qui survivent » de consacrer du temps à de tels projets. En soi, les personnes avec un profil socioéducatif plus élevé s'expriment au nom de l'ensemble des parents. Elles jouent un rôle d'ambassadrices.

Elodie Winkler : insieme Suisse a récemment mené un sondage sur l'école inclusive auprès de parents d'enfants ayant une déficience intellectuelle. En quoi consistait-il ?

Thomas Thentz : Pour insieme Suisse, la scolarité inclusive est une thématique prioritaire. Nous constatons régulièrement que les médias diffusent des contenus donnant une image négative de l'école inclusive, sous-entendant qu'elle serait un échec. Dans ce débat, il est important que la voix des personnes avec une déficience intellectuelle (DI) et celle de leurs parents soit entendue. C'est pourquoi nous avons lancé un [sondage en ligne en 2025 \(Thentz, 2025\)](#). Nous souhaitions connaître les représentations des parents d'enfant ayant une DI sur l'inclusion scolaire et leur manière de la vivre : *Comment l'inclusion de leur enfant est-elle réalisée ? Quels sont les éléments contribuant à sa réussite ? Le cas échéant, pourquoi a-t-elle été interrompue ?* Nous souhaitions également savoir si les parents d'enfants en situation de handicap avaient besoin de notre soutien et si oui, sous quelle forme.

Environ trois-cents parents d'enfants ayant une DI ont répondu au sondage, en français ou en allemand. La moyenne d'âge des parents ayant répondu est de 48 ans. Ces derniers ont généralement un niveau de formation élevé. La moyenne d'âge des enfants des répondantes et répondants est de 13 ans. Les personnes plus âgées et les familles allophones sont moins représentées. Malgré ce biais, les résultats du sondage sont intéressants.

Sur la base des résultats, nous constatons que les parents d'enfants ayant une DI soutiennent l'inclusion dans son principe, mais estiment que sa mise en œuvre doit être améliorée. Ils ressentent une très grande frustration face aux pratiques actuelles. Ils dénoncent un manque de sensibilisation, de motivation, de temps et de ressources. Dans leurs réponses souvent très détaillées aux questions ouvertes, plusieurs parents indiquent que l'inclusion de leur enfant repose souvent sur une seule personne, par exemple la directrice ou le directeur de l'école, ou l'accompagnante ou l'accompagnant de l'enfant. Lorsque cette personne est absente, ou si elle n'est pas convaincue par l'inclusion, la continuité du parcours scolaire inclusif de l'enfant avec une DI n'est plus garantie. Un deuxième point marquant concerne le fait que plusieurs parents ont dû déménager dans un canton offrant à leurs yeux de meilleures perspectives en matière d'inclusion scolaire.

De manière générale, les parents expriment une forte lassitude face à la nécessité de devoir se battre pour faire respecter le droit de leur enfant à être scolarisé en école ordinaire. Tout au long de la scolarité, ils doivent en outre régulièrement justifier le choix d'une scolarité inclusive.

Il leur est ainsi demandé de « prouver par l'exemple » l'efficacité de l'école inclusive, et à défendre son principe, alors même que ce rôle ne devrait pas leur incomber et dépasse leur responsabilité.

En résumé, si les parents d'enfants ayant une DI soutiennent l'inclusion scolaire, ils attendent toutefois une amélioration substantielle des conditions actuelles.

Dans la deuxième partie du sondage, les parents ont exprimé le souhait de bénéficier du soutien d'insisme Suisse. Si ce résultat confirme la pertinence de notre action, il met surtout en évidence les limites du système scolaire actuel, qui ne parvient pas à répondre pleinement à leurs besoins. Le sondage invitait par ailleurs les parents à choisir parmi plusieurs projets de soutien ou à formuler leurs propres propositions. Parmi les options proposées, le projet de sensibilisation aux bénéfices de l'école inclusive a recueilli le plus de voix.

En réponse à ces constats, nous développons actuellement une campagne de communication destinée à sensibiliser les parents d'enfants en âge scolaire, ainsi que le grand public, aux bénéfices de l'inclusion scolaire. Concrètement, la campagne comprendra un reportage suivant la famille d'un enfant ayant une DI et étant scolarisé en milieu inclusif. Des archives permettront de replacer le débat dans son contexte historique, tandis que plusieurs spécialistes apporteront un éclairage scientifique accessible sur l'inclusion scolaire. En effet, depuis les années 70, de nombreuses études scientifiques confirment les avantages de l'école inclusive, comme relève le CSPS dans une de ses publications sur l'intégration scolaire [ndlr : il s'agit du document de [Lanners et al., 2025](#)]. Il est regrettable que ces travaux ne soient pas plus exploités pour offrir une vision équilibrée de l'école inclusive, au-delà des débats polarisés et émotionnels. La campagne de communication démarrera à l'automne 2026, avec une diffusion du reportage sur les réseaux sociaux et, idéalement, sur les chaînes de télévision locales.

Elodie Winkler : La sensibilisation est primordiale sur le chemin vers une école pour toutes et tous, tout comme la collaboration. Depuis 1969, L'APE Vaud œuvre pour une collaboration constructive et efficace entre les familles et l'école. Comment est-ce que la perspective des parents est prise en compte dans la conception d'une école inclusive ?

Marie-Pierre Vanderborght : Nous souhaitons créer plus de collaboration entre les parents et l'école. Selon la [Loi sur l'enseignement obligatoire \(LEO, 2011\)](#) du canton de Vaud, nous pouvons dire que l'école ne se définit pas

comme collaborative, car elle n'entend pas laisser une réelle place aux parents. La relation est plutôt unilatérale : l'école informe les parents. L'APE Vaud se bat pour soutenir un réel espace de dialogue. Depuis notre collaboration avec le Centre Parafé, nous sommes mieux outillés pour proposer des projets plus précis. Par exemple, à Rolle, un groupe constitué de parents, de la direction scolaire, du corps enseignant et de responsables communaux travaille, avec la guidance du Centre Parafé, sur les questions de communication entre familles, école et services parascolaires. À Blonay-St-Légier, une large réflexion est menée sur le climat scolaire en incluant les parents dans les groupes de travail.

Comme Thomas Thentz le disait, l'inclusion est dépendante de personnes motivées. C'est pareil pour la collaboration. Quand le corps enseignant et la direction sont dans une posture collaborative, alors la collaboration avec les parents se passe bien. Plusieurs études montrent que la collaboration avec les parents n'est pas prévue par l'école. Souvent, il est uniquement attendu des parents qu'ils écoutent l'école. Je peux donner l'exemple des réunions collectives de parents d'élèves organisée par l'école ; si le but de ces réunions est uniquement de transmettre des informations, pourquoi ne pas les transmettre par e-mail ? Si l'objectif est aussi de créer du lien, alors il faudrait prévoir les conditions favorables à un vrai échange. L'APE Vaud souhaite amener le corps enseignant à se poser ce genre de question et l'inviter à réfléchir ensemble aux solutions à trouver. Depuis 2025, avec le Centre Parafé, nous mettons l'accent sur ces réunions de parents ; après avoir travaillé en 2024 sur la communication. Elle est indispensable pour la collaboration, mais pas suffisante. Notre but est d'amener les équipes enseignantes à penser la collaboration avec les parents : *Quels espaces se donnent-elles pour collaborer ? Comment se positionnent-elles ?* Dans ce sens, l'APE Vaud intervient à la HEP Vaud pour sensibiliser les étudiantes et étudiants à l'inclusion et à la collaboration avec les parents. Pour se sentir légitimes, elles et ils doivent développer certaines compétences professionnelles et relationnelles.

Elodie Winkler : Pourquoi est-ce que le système scolaire ne donne pas plus de place à la collaboration école-parents ?

Marie-Pierre Vanderborght : L'étude de la Professeure Tania Ogay sur la relation école-familles (2017) montre combien l'école a une vision binaire des parents. D'une part, il y a les parents ayant un profil socioéducatif élevé, qui font peur à l'école, car ils posent des questions et l'école se sent attaquée.

En réalité, ces parents ne critiquent pas l'école, mais s'interrogent sur divers points. D'autre part, il y a les parents jugés « inadaptés », qui ne présentent pas les comportements culturels attendus. Du fait de ses représentations et de sa tradition, l'école se méfie des parents et manque d'outils pour collaborer avec les familles. En pratique, la collaboration est compliquée, car les parents et le corps enseignant sont investis émotionnellement. C'est difficile de remettre en question l'éducation de son enfant ou le travail effectué en classe. De nombreuses directions ne se sentent pas concernées par les associations de parents d'élèves. Pourtant, ces dernières ne peuvent jouer leur rôle qu'en étant en contact avec les écoles. Au niveau administratif, entre départements et organisations, la collaboration est plus facile, parce qu'il y a moins d'enjeux directs entre les parties. Les associations de parents, comme la nôtre, sont invitées aux séances départementales.

Elodie Winkler : Merci pour votre éclairage. Est-ce qu'il y a des conseils d'établissement dans les écoles vaudoises ?

Marie-Pierre Vanderborcht : Oui, comme dans beaucoup de cantons, il y a des conseils d'établissement (CET) qui réunissent l'école, la commune, les parents et les sociétés locales. Actuellement, nous menons un projet conséquent, soutenu par le Département de l'enseignement de la formation professionnelle (DEF) du canton de Vaud, pour aider les parents à s'intégrer aux CET. Souvent, les parents élus ne sont pas suffisamment informés sur les objectifs, la structure et le fonctionnement du CET. Ils découvrent leur rôle au fur et à mesure des séances, en essayant de comprendre ce qui est réellement attendu d'eux. L'APE Vaud a alerté sur ce déséquilibre et a ensuite reçu le mandat de soutenir les parents dans l'ensemble des CET du canton. C'est pour nous une bonne occasion de renforcer la collaboration entre les parents et l'école.

Elodie Winkler : Comment les parents d'enfants en situation de handicap perçoivent-ils la collaboration avec l'école et les spécialistes accompagnant leur enfant ?

Thomas Thentz : Tout ce qui a été dit jusqu'ici s'applique aussi aux parents d'enfants en situation de handicap. Comme tous les autres parents, ils souhaitent que leur enfant soit pleinement inclus dans la vie scolaire et communautaire.

Les parents d'enfants ayant une DI connaissent mieux que quiconque les goûts, besoins, peurs et stratégies d'apprentissages de leur enfant : ce sont les véritables expertes et experts de leur enfant. Or, dans leur collaboration

avec l'école, ils se heurtent souvent à des professionnelles et professionnels qui ne reconnaissent pas suffisamment leur expertise. Cela entrave fortement la collaboration. Ce manque de reconnaissance est d'autant plus regrettable que les parents jouent un rôle central dans le suivi de leur enfant et constituent un relai indispensable pour soutenir l'inclusion scolaire.

Au-delà de ce rôle d'expertes et d'experts, il est également attendu des parents qu'ils défendent l'inclusion scolaire et qu'ils soient les porte-paroles du handicap de leur enfant. Ces responsabilités, qui mobilisent beaucoup d'énergie, de temps, de motivation et de compétences, doivent être renouvelées à chaque transition scolaire, obligeant les parents à recommencer le travail d'explication, de sensibilisation et de défense des droits de leur enfant. Cette situation met en lumière le manque de continuité et de communication entre les différents degrés scolaires, une situation particulièrement problématique pour une bonne mise en œuvre de l'inclusion.

Marie-Pierre Vanderborght : À l'occasion des 50 ans de l'APE Vaud, nous avons organisé un évènement avec les associations de parents d'élèves des écoles spécialisées. Depuis, un groupe de parents d'élèves d'une école spécialisée a rejoint notre association. Il s'avère que ces parents, malgré les besoins très spécifiques de leurs enfants, rencontrent exactement les mêmes difficultés de collaboration avec l'école que les parents des écoles ordinaires. Ils ne parviennent pas à être pleinement reconnus comme partenaires. Faire partie de l'APE Vaud les aide à trouver des ressources pour essayer de construire de meilleures relations avec l'école et cela porte ses fruits.

Elodie Winkler : Comment évolue la collaboration famille-école au fil de la scolarité de l'enfant ?

Marie-Pierre Vanderborght : Plus les enfants grandissent, moins il y a de collaboration. En degré infantine, l'école reconnaît l'expertise des parents et les laisse représenter leurs enfants. En école spécialisée, l'expertise parentale perdure peut-être un peu plus, surtout quand l'enfant a une DI. En grandissant, la présence des parents est jugée moins nécessaire. La suite de la collaboration, sous forme de tripartie (école-élève-famille), s'affaiblit jusqu'à devenir inexistante au degré postobligatoire.

Thomas Thentz : La scolarité et la collaboration avec l'école sont influencées par le diagnostic médical. Celui-ci conditionne l'accès au suivi et aux mesures de soutien pour l'enfant. Il convient toutefois de garder à l'esprit que rece-

voir un diagnostic peut être éprouvant pour une famille, surtout lorsqu'il implique une orientation vers une école spécialisée. Dans [sa prise de position sur l'école inclusive, insiame Suisse \(2025\)](#) souligne que chaque élève doit pouvoir bénéficier d'une scolarité inclusive dès que possible. Cela ne signifie pas pour autant la fermeture des écoles spécialisées, qui répondent aux besoins spécifiques de certains enfants. Les deux types d'établissement devraient collaborer plus étroitement et se soutenir mutuellement.

Elodie Winkler : Quels sont vos souhaits pour l'avenir concernant la collaboration école-famille ?

Marie-Pierre Vanderborght : L'école inclusive ne se réalisera pas sans la collaboration avec les parents. Ils doivent pouvoir se positionner et devenir des partenaires. Avec une attitude bienveillante, l'APE-Vaud doit continuer à militer au niveau cantonal pour sa reconnaissance et accompagner des projets sur le terrain. Les personnes engagées font la différence dans l'inclusion scolaire. Nous devons rejoindre la directrice, le directeur, l'enseignante, l'enseignant motivés à collaborer. Le changement demande une implication personnelle à tous les niveaux. Finalement, nous devons accepter que le changement de paradigme prenne du temps.

Thomas Thentz : Le changement de paradigme prendra du temps, mais l'école inclusive n'est pas une lubie. Elle apporte de réels bénéfices à l'ensemble des élèves – ayant ou non une DI – ainsi qu'aux parents et à la société. L'inclusion scolaire a également un impact positif sur le marché du travail et sur le recours aux assurances sociales. Par ailleurs, avec la ratification de la [Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées \(CDPH, 2006\)](#), la Suisse s'est engagée à rendre son système scolaire pleinement inclusif. Ainsi, un retour en arrière n'est pas seulement peu souhaitable : il est également incompatible avec les engagements internationaux du pays.

Références bibliographiques

- insieme Suisse. (2025). *Prise de position : école inclusive*. 2025.05.10_prisede-position_ecole_fr_final_adopte_ad.pdf
- Lanners, R., Meier-Popa, O., & Wetter, T. (2025). *Que savons-nous de l'intégration scolaire en Suisse ?* CSPS. https://csps.ch/bausteine.net/f/53989/Fiche-sint%c3%a9gration-CSPS_f.pdf?fd=3
- Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) du 1 septembre 2015, RS 417.32 (État le 01 mars 2022). <https://prestations.vd.ch/pub/blv-publication/actes/consolide/417.31?key=1657784174973&id=f71dd1cc-c084-4ee5-96ff-623fe2ebb557>
- Loi sur l'enseignement obligatoire du canton de Vaud (LEO) du 7 juin 2011, RS 400.02 (État le 01 aout 2013). https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/Loi_sur_l_enseignement_obligatoire__LEO_.pdf
- Ogay, T. (2017). *Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école (recherche COREL). Rapport final à l'intention du Fonds National Suisse de la Recherche*. Université de Fribourg. https://www.unifr.ch/edu/fr/assets/public/files/recherche/COREL_rapportFNS.pdf
- Organisation des Nations Unies [ONU]. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH)*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvf.pdf>
- Thentz, T. (2025). *Sondage sur l'école inclusive : Résultats*. insieme Suisse. https://insieme.ch/wp-inside/uploads/2021/03/2025.10_resultats_sondage_fr.pdf

Elodie Winkler

Collaboratrice scientifique CSPS/SZH

Brücken statt Barrieren

Ein Dialog über kulturelle Vielfalt und Zusammenarbeit mit Familien in der Schule für alle

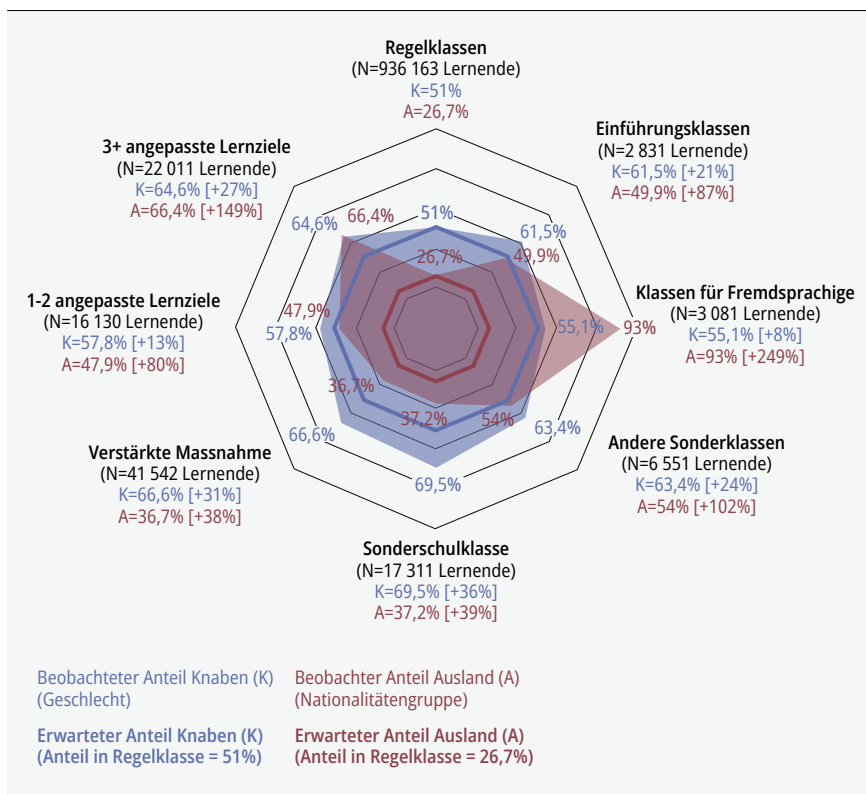
Kulturelle Vielfalt wird im schulischen Kontext zwar mit guten Absichten thematisiert, aber eher stereotypisierend behandelt. Die beiden Hochschuldozentinnen Leticia Venâncio und Tamasha Bühler haben sich online ausgetauscht, um dies kritisch zu reflektieren. Sie fordern eine differenzsensible, intersektionale und reflexive Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Familien, die Mehrsprachigkeit als Ressource versteht und echte Partizipation auf Augenhöhe ermöglicht.

Überrepräsentation von Kindern mit Migrationsgeschichte mit Förder- und verstärkten Massnahmen

In dem vielfältigen und historisch betrachtet noch jungen Prozess der schulischen Integration lässt sich eines eindeutig feststellen: Es besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Erhalt von Fördermassnahmen – sowohl inklusiven als auch separativen – und der nationalen Herkunft der Schüler:innen. Kinder mit sogenanntem «Migrationshintergrund» erhalten überdurchschnittlich häufig sonderpädagogische Unterstützung. Diese Tendenz wird in der Grafik von Lanners (2021) klar ersichtlich (Abb. 1): Der Anteil nicht-schweizerischer Schüler:innen, in der Darstellung als «Anteil Ausland» bezeichnet, ist in den verschiedenen Formen sonderpädagogischer Massnahmen deutlich überrepräsentiert. Diese Daten verdeutlichen, dass nationale sowie kulturelle Herkunft und sonderpädagogische Massnahmen nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können.

Aus diesem Grund möchten wir die Thematik im vorliegenden Gespräch vertiefen. Im Fokus stehen konkrete schulische Beispiele, in denen die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Familien zentral ist. Dabei wollen wir nicht nur die Herausforderungen aufzeigen, die sich in diesen Kontexten ergeben, sondern auch, welche Chancen sich daraus für die Weiterentwicklung einer Schule für alle eröffnen.

Abbildung 1: Anteil Lernender nach Unterrichtsart, verstärkte Massnahmen, Anpassung des Lehrplans, Geschlecht und Nationalitätengruppe (BFS, 2021a, übernommen aus Lanners, 2021, S. 53)



«Nächsten Monat organisieren wir ein Multikulti-Znüni und jedes Kind bringt eine Spezialität aus der Heimat mit.»

Leticia Venâncio: Das «Multikulti-Znüni» oder ähnliche Feiern stehen für viele Lehrpersonen sinnbildlich für den Wunsch, kulturelle Vielfalt in der Schule wertzuschätzen und zu feiern. Sie laden Familien ein, an solchen schulischen Anlässen mitzuwirken und dabei symbolisch etwas über sich zu erzählen. Auch wenn diese Praxis von guten Absichten geleitet ist, lohnt es sich, ihre Kehrseiten genauer zu betrachten. Wie El-Mafaalani (2020) beschreibt, lernen Kinder und Familien rasch, welche Reaktionen und Beiträge von ihnen

erwartet werden: Sie sollen nicht frei entscheiden, was für sie zu einem Znüni gehört oder was sie persönlich gerne essen, sondern werden implizit dazu aufgefordert, «typische» oder «exotische» Spezialitäten zuzubereiten. Sie sollen also Speisen mitbringen, die in der Vorstellung der Lehrperson als kulturell repräsentativ gelten. Das ist für die Familien eine komplexe Aufgabe, die bei näherer Betrachtung wenig damit zu tun hat, Vielfalt zu feiern. Vielmehr reproduzieren solche Anlässe kulturelle Zuschreibungen und Erwartungen.

Tamasha Bühler: Das Konzept des *Doing Difference* nach Riegel (2016) setzt genau an diesem Punkt an. Kinder und Familien werden hier nicht als Individuen angesprochen, sondern als Repräsentant:innen einer bestimmten Herkunftsgruppe. Es handelt sich um Prozesse, die soziale und kulturelle Differenzen herstellen. Denormalisierungsängste, also Ängste vor subtilen Sanktionen, führen dazu, dass Kinder und Familien den Erwartungen der Lehrpersonen entsprechen wollen.

Zum professionellen Handeln im schulischen Kontext gehört daher eine Differenzsensibilität, die das Spannungsverhältnis zwischen einer differenzfreundlichen Haltung (Wertschätzung kultureller Vielfalt) und einer differenzkritischen Perspektive (Reflexion von Kulturalisierung und Reproduktion von Differenz) bewusst macht. Das Ziel besteht darin, kulturelle Vielfalt sichtbar und erfahrbar zu machen, ohne sie zu vereinfachen oder zu exotisieren. Um diesem Paradox zu begegnen, braucht es je nach Kontext einen dekonstruktiven¹, rekonstruktiven² und intersektionalen³ Umgang mit sozialen Kategorien.

Leticia Venâncio: Intersektionalität sehe ich ebenfalls als Schlüsselbegriff bei der Betrachtung solcher Prozesse. Schüler:innen mit Migrationsgeschichte lassen sich nicht allein über ihre Nationalität verstehen. Sie sind geprägt von verschiedenen Kategorien wie der sozialen Schicht, dem Geschlecht und den

¹ Dekonstruktion bezeichnet einen Vorgang, der beschreibt, wie essentialistische Konzepte aufgelöst werden.

² Der Begriff Rekonstruktion bezeichnet Ansätze, welche die dominierenden Konstruktionen infrage stellen beziehungsweise dekonstruieren (Leimgruber, 2014).

³ Intersektionalität bedeutet, dass in den Blick genommen wird, wie Zugehörigkeiten wie Gender, ethnische Herkunft, Alter oder soziale Herkunft sich gegenseitig beeinflussen und überschneiden. In einem intersektionalen Ansatz wird untersucht, wie diese sozialen Kategorien und Zugehörigkeiten miteinander verflochten sind und gemeinsam zur Entstehung von Gleichheit und Ungleichheit sowie von Privilegien und Benachteiligungen beitragen. Dabei werden gängige Kategorisierungen infrage gestellt, insbesondere die Vorstellung homogener Gruppen, innerhalb derer Unterschiede oft unsichtbar bleiben (Crenshaw, 1989, zit. nach Universität für Weiterbildung Krems, 2025, S. 4).

individuellen Lebenslagen (Krüger-Potratz, 2011). Eine zentrale Rolle spielen auch familiäre und biografische Erfahrungen, die die Migrationsgeschichte beeinflussen. Mit anderen Worten: Migration ist nicht gleich Migration. Zwei Familien aus demselben Herkunftsland können sehr unterschiedliche Gründe haben, in die Schweiz zu ziehen, weshalb das Mitbringen einer Spezialität sowohl Freude als auch Belastung auslösen kann. Diese Komplexität bleibt in schulischen Kontexten häufig unbeachtet.

Tamasha Bühler: Beim *Othering* (Prozess der Andersmachung) wird die Diversität beziehungsweise die Heterogenität der eigenen Gruppe sichtbar, jedoch nicht die der «fremdgemachten» Gruppe.

Leticia Venâncio: Genau. Die eigene Gruppe wird in ihrer Komplexität und Subjektivität positiv betrachtet, während die «anderen Gruppen» – hier im Sinne von kultureller Herkunft – homogen betrachtet und abgewertet werden. Mit anderen Worten: Die Familien werden nur wegen des Essens eingeladen, sind aber nicht an der Planung und Durchführung beteiligt. Während des Festes fragen Lehrpersonen sie über Zutaten und Rezepte aus, andere Themen kommen wenig infrage. Die Partizipation dieser Familien wird dadurch eingeschränkt und sehr stark von den Erwartungen der Lehrpersonen gesteuert. Es gibt kaum Platz für eine authentische Teilhabe, in der die Familien Beziehungen aufbauen und aktiv mitgestalten können.

«Wenn die Kinder am Wochenende in den Familien und mit Verwandten Zeit verbringen, sprechen sie Deutsch nur in der Schule. Das ist zu wenig!»

Leticia Venâncio: Viele Lehrpersonen sehen es als unabdingbar, die Unterrichtssprache zu beherrschen – sowohl für den fachlichen als auch für den sozialen Lernerfolg. Deshalb fordern sie von Schüler:innen mit Migrationsgeschichte, auch ausserhalb der Schule Deutsch zu sprechen. In der Diskussion um Mehrsprachigkeit geht es jedoch häufig nicht nur um die Sorge hinsichtlich sprachlicher Verständigung, sondern auch um unausgesprochene Wertungen und Hierarchisierungen von Sprachen. Dadurch werden gewisse Sprachen und die damit verbundenen kulturellen Zugehörigkeiten subtil herabgesetzt oder als weniger bildungsrelevant wahrgenommen. Wie siehst du dieses Thema an Schweizer Schulen?

Tamasha Bühler: Die Schweiz ist offiziell viersprachig. Mehrsprachigkeit ist ein zentrales Kultur- und Identitätsmerkmal des Landes. Dieses spiegelt sich auch im Klassenzimmer wider. Sprache gehört zu den relevanten sozialen Kategorien. Sie stellt für Kinder und Jugendliche einen wichtigen Teil der eigenen Identität dar. Sprache ist jedoch nicht neutral, da sie unser Denken, Fühlen und Handeln prägt. Die sprachliche Diversität wird zwar als Realität anerkannt, doch Schüler:innen spüren sehr genau, ob ihre Erst- beziehungsweise Familiensprache gesellschaftlich anerkannt oder als «abweichend» markiert wird.

Fereidooni (2019) weist auf die strukturelle Sprachhierarchie hin: Bestimmte Sprachen wie Deutsch, Englisch oder Französisch werden als prestigeträchtig und normbildend konstruiert. Dies führt dazu, dass Sprecher:innen anderer Sprachen «unbewusst» geringere Kompetenzen zugeschrieben werden oder ihnen gar «mangelnde Integration» unterstellt wird. Solche subtilen Formen sprachbezogener Diskriminierung bezeichnet Dirim (2010, zit. nach Dean, 2020, S. 83) als «Neo-Linguizismus». Für viele Lehrpersonen gehört Mehrsprachigkeit zum Berufsalltag. Es braucht daher gezielte didaktische Ansätze, die Mehrsprachigkeit als Ressource und nicht als Defizit begreifen.

Leticia Venâncio: Diese Thematik zeigt sich nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch in der Zusammenarbeit mit ihren Familien. Lehrpersonen erleben Sprachbarrieren häufig als Herausforderung (Humm Richoz & Grüter, 2020), insbesondere bei komplexen Gesprächen wie schulischen Standortgesprächen. Dabei ist zu beachten, dass unterschiedliche Herkunftssprachen unterschiedlich gedeutet werden: So werden englischsprachige Eltern oft als *Expats* wahrgenommen, die wenig Zeit zum Deutschlernen haben, während türkischsprachige Eltern schneller als «nicht integrationsbereit» gelten. Eine intersektionale Perspektive macht deutlich: Sprache ist nur ein Faktor in einem vielschichtigen sozialen Prozess, in dem Herkunft, Bildung beziehungsweise Ausbildung der Eltern, soziale Lage und Zuschreibungen untrennbar miteinander verflochten sind.

Lehr- und Fachpersonen begründen die Zuweisung von Fördermassnahmen für Schüler:innen mit Migrationsgeschichte häufig durch mangelnde Sprachkenntnisse von Kindern und Eltern. Es ist wichtig, sich der negativen Konsequenzen solcher Massnahmen bewusst zu sein. Sahli Lozano und Adeifio Gosteli (2022) beschreiben, dass reduzierte individuelle Lernziele die Einschätzung von Lehrpersonen negativ beeinflussen. Sie haben geringe Erwartungen an diese Schüler:innen und bieten ihnen weniger Unterstützung. Wenn individuelle Lernziele lediglich aufgrund von Mehrsprachigkeit eingeführt werden, wird diese Eigenschaft der Schüler:innen ein Defizit. Das sollte an Schulen thematisiert werden.

«Wir spielen auch bei schlechtem Wetter draussen, denn Kinder brauchen frische Luft. Viele Familien verstehen das nicht und bleiben den ganzen Tag zu Hause.»

Leticia Venâncio: Lehrpersonen kommentieren die Freizeitgestaltung der Kinder häufig, auch wenn sie nicht primär ein schulisches Thema ist. Dabei erleben insbesondere Familien mit Migrationsgeschichte, dass ihre Lebensweisen infrage gestellt werden. In einer komplexen Verflechtung von Passungsdifferenzen des Habitus (Bourdieu, 2019) und Prozessen des *Otherring* (Mecheril, 2004) bewerten Lehrpersonen die Freizeitpraktiken der Familien, ihre Kleidungsstile und Vorlieben vorschnell und oft in subtil abwertender Weise. Sieber Egger und Unterweger (2022) zeigen in ihrer Studie, wie bereits alltägliche Gegenstände, etwa eine Trinkflasche aus Plastik, negative Kommentare von Lehrpersonen auslösen können. Beobachtest du auch solche Prozesse?

Tamasha Bühler: Der Migrationsprozess kann zum Verlust von sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital führen. Gleichzeitig sind betroffene Familien mit gesellschaftlichem *Doing Difference* konfrontiert. Dabei geht es um Normalitätsvorstellungen, die oft unausgesprochen, also implizit, bleiben, aber dennoch wirkungsmächtig sind. Daher trägt die Auseinandersetzung mit eigenen Normalitätsvorstellungen und Erwartungen zur Professionalisierung von Lehrenden bei (Hild, 2019).

Leticia Venâncio: Genau deshalb sind solche Abwertungsprozesse so schwer zu durchbrechen. Lehrpersonen handeln aus ihrem eigenen, meist mittelschichtigen Habitus heraus und nehmen die Welt durch diese Linse wahr. Hobbys, Essgewohnheiten und Kleidungsstile, die aus anderen sozialen Schichten oder kulturellen Kontexten stammen, werden vorschnell als «weniger geeignet» oder als «nicht förderlich» interpretiert. Die Lebensweise dieser Kinder gilt als unpassend für die Schule. Lehrpersonen bewerten die schulische Leistung dieser Schüler:innen tendenziell schlechter und schreiben die Verantwortung für schulischen Misserfolg den Familien zu. El-Mafaalani (2020) beschreibt diesen Teufelskreis ausführlich.

«Eltern sind Expert:innen ihrer Kultur und ihrer Kinder. Sie können uns helfen, unsere Schüler:innen besser zu verstehen.»

Leticia Venâncio: Solche Aussagen sind in Schulen häufig zu hören und verweisen auf einen zentralen Aspekt der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Familien: Alle Beteiligten verfügen über Wissen, das für das Lernen und die Entwicklung der Kinder bedeutsam ist. Ich möchte mit dir darüber sprechen, wie Lehrpersonen die Expertise der Eltern berücksichtigen und in welchem Mass sie im schulischen Kontext Anerkennung findet, wenn wir über kulturelle Vielfalt sprechen.

Tamasha Bühler: Der Kulturbegriff ist dynamisch und wandelt sich ständig. Dennoch spielen Wertvorstellungen im Leben aller Menschen eine zentrale Rolle. Ein Forschungsprojekt der *PHBern* aus dem Jahr 2022 zur Elternpartizipation mit Fokus auf Familien mit Migrationsgeschichte hat drei zentrale Aspekte identifiziert, die für eine gelingende Teilhabe der Familien entscheidend sind: Sprache, Wissen über das Schulsystem und (wechselseitige) unbewusste Vorurteile (Glaser & Sariaslan, 2023). Migration wirkt sich abhängig vom sozioökonomischen Faktor, dem Migrationszeitpunkt, dem Herkunftsland und der Sprache benachteiligend auf die Bildung aus (Kamm et al., 2023). Die Wahrnehmung eines Kindes als «mit Migrationshintergrund» erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass ihm ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wird (Amirpur & Schulz, 2022). Hier spielt nicht nur der Migrationsfaktor eine Rolle, sondern auch die soziale Schicht als zusätzlicher intersektionaler Faktor. Die schulischen Erwartungen orientieren sich mehrheitlich am Ideal der Mittelschichtsfamilien (Hofstetter, 2017).

Nach Stamm (2021) ist die Machtkonstellation zwischen Elternhaus und Schule ein Schlüsselfaktor in der Zusammenarbeit. Der sogenannte Mittelschichtsbias führt dazu, dass sich Eltern gegenüber Lehrpersonen entweder überlegen oder unterlegen fühlen. Dies hat unmittelbaren Einfluss auf die Kommunikation: Gespräche mit sozial privilegierten Eltern verlaufen oft anders als Gespräche mit sozial benachteiligten Eltern. Das Ziel sollte daher sein, Interaktionen möglichst auf Augenhöhe zu gestalten.

Leticia Venâncio: Das beobachte ich auch. Eine aufrichtige Anerkennung aller Beteiligten ist die Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit. Als ersten wichtigen Schritt sehe ich das Bewusstsein für die Komplexität dieser Aufgabe. Standardisierte Formulierungen wie «alle wollen das Wohl des Kindes» klingen zwar harmonisch, blenden aber die unterschiedlichen sozialen

und individuellen Positionen, Erwartungen und Haltungen aus, die in der Praxis aufeinandertreffen. Viele Familien mit Migrationsgeschichte sehen in der Schweizer Schule eine Chance auf ein besseres Leben für die nächste Generation und verbinden damit hohe Leistungserwartungen an ihre Kinder. Lehrpersonen hingegen deuten solche Erwartungen teilweise als Überforderung. Aussagen wie «lieber ein guter Realschüler als ein schlechter Sekschüler» spiegeln diese unterschiedliche Perspektive wider. Eine Kommunikation auf Augenhöhe erfordert daher nicht nur Offenheit, sondern auch Ambiguitätstoleranz gegenüber Denk- und Deutungsformen, die sich von der eigenen unterscheiden.

Tamasha Bühler: Ambiguitätstoleranz ist nach Nixdorf (2025) die Fähigkeit, Unsicherheit, Mehrdeutigkeit, Widersprüchlichkeit oder Unklarheit in verschiedenen Situationen anzunehmen, auszuhalten und damit konstruktiv umzugehen. Diese entsteht durch das Zusammenspiel von Offenheit für neue Erfahrungen, kognitiver Flexibilität und der Fähigkeit zum Perspektivwechsel. Dabei sind Irritationen natürlich, da sie als Hinweise auf das eigene Wertesystem fungieren können. Es geht im Kern um eine vorurteilsbewusste Beziehungsarbeit. Die Beziehung auf gleicher Augenhöhe erfordert in erster Linie, sich auf einen Reflexionsprozess einzulassen, der die eigenen Prägungen nicht als absolut betrachtet.

Der Einbezug von Schlüsselpersonen könnte die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern erleichtern.⁴ Schlüsselpersonen bauen Brücken zwischen Sprachen und Kulturen. Dadurch werden die Bedürfnisse der Eltern sicher und motiviert wahrgenommen und angesprochen (Freiermuth, 2023). Es geht darum, gemeinsam nach konstruktiven Wegen zu suchen, welche das Interesse des Kindes in den Mittelpunkt rücken.

Leticia Venâncio: Die Zusammenarbeit mit Schlüsselpersonen sehe ich ebenfalls als grosse Chance für Schulen und Familien. Der Einbezug solcher Expert:innen verdeutlicht, dass alle Beteiligten Unterstützung brauchen, um diese Prozesse zu verstehen und zu gestalten.

⁴ Gemeinden und Organisationen fördern den Einsatz von Schlüsselpersonen, um spezifische Massnahmen zur Integrationsförderung umzusetzen. Schlüsselpersonen gehen aktiv auf (neu zugezogene) Migrant:innen zu und geben ihnen einen Überblick über die wichtigsten Informationen, um sich am neuen Wohnort schneller zurechtzufinden. Sie erklären die hiesigen Lebensbedingungen, Rechte und Pflichten, stehen bei Alltagsfragen zur Verfügung und machen auf Fachstellen und bestehende Angebote wie Sprachkurse und Spielgruppen aufmerksam. Zudem ermutigen sie die neu Zugewanderten, diese Angebote zu nutzen, und an Veranstaltungen teilzunehmen (Freiermuth, 2023).

Ich möchte noch einen letzten Punkt ansprechen: Ich plädiere dafür, als Ausgangspunkt einer gelungenen Zusammenarbeit in kulturvielfältigen Settings nichts als selbstverständlich zu betrachten. Wenn sich Menschen mit unterschiedlichen Geschichten, Lebenserfahrungen und Erwartungen in einer so vermeintlich vertrauten Institution wie der Schule treffen, müssen Kleinigkeiten und Details thematisiert und bei Bedarf erklärt werden, bis eine gemeinsame Sprache gefunden wird. Es geht hierbei nicht um die offizielle Sprache, sondern um jene Formen der Verständigung, die echte Begegnung ermöglichen.

Literatur

- Amirpur, D. & Schulz, O. (2022). Hilfsdiagnose Sprachentwicklungsverzögerung. Wenn die Frühförderung über migrantisierte Kinder entscheidet. In L. Chamakalayil, O. Ivanova-Chessex, B. Leutwyler & W. Scharathow (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht und ungleichheitskritische Perspektiven* (S. 54–70). Beltz Juventa.
- Bourdieu, P. (2019). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (23. Aufl.). Suhrkamp.
- Dean, I. (2020). *Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule*. Springer.
- El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Kiepenheuer & Witsch.
- Fereidooni, K. (2019). Rassismuskritische Theorie und Praxis der sozialwissenschaftlichen Lehrer_innenbildung. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre* (S. 293–318). Springer.
- Freiermuth, K. (2023). Schlüsselpersonen in der Integrationsförderung. *SozialAktuell*, 55 (5), 24–25. <https://irf.fhnw.ch/handle/11654/48311>
- Glaser, I. & Sariaslan, E. (2023). Zugewanderte Eltern reden in der Schule mit. *SozialAktuell*, 8, 10–11. https://www.phbern.ch/sites/default/files/2023-11/20231114_SozialAktuell_ZugewanderteEltern.pdf
- Hild, P. (2019). *Eröffnungsreferat: Habitus und Professionalität im Lehrberuf. Einladung zu einem soziologischen Blick*. PH Luzern. https://www.phlu.ch/_Resources/Persistent/b/9/8/3/b98384f82cfad156c0767c24fca04ca-008da8a89/0368_HabitusProfessionalia%CC%88t_03-19.pdf

- Hofstetter, D. (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis: Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I*. Beltz Juventa.
- Humm Richoz, J. & Grüter, J. (2020). Elternzusammenarbeit und Vielfalt in der Schule. In A. Lanfranchi & J. Hollenweger (Hrsg.), *Sonderpädagogik – integrativ und inklusiv. Grundlagen, Konzepte und Perspektiven* (S. 282–293). Hogrefe.
- Kamm, C., Maag Merki, K., Suter, F. & Schoch, J. (2023). *Reduktion von Bildungsbenachteiligung in der Volksschule. Theoretische Grundlagen und konkrete Handlungsmöglichkeiten*. Allianz Chance+.
- Krüger-Potratz, M. (2011). Intersektionalität. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 183–200). Schneider.
- Lanners, R. (2021). Wie gerecht ist die heutige Bildung in der Schweiz? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 27 (7–8), 48–56. <https://ojs.szh.ch/index.php/zeitschrift/article/view/947>
- Leimgruber, W. (2014). *Kulturen und Kulturtheorien: Zwischen De- und Rekonstruktionen*. SAGW Akademievortrag. Heft XXIII. Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften. <https://s3.eu-central-2.amazonaws.com/plus-cms-statamic/p/assets/publikationen/dateien/communication0903.pdf>
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Beltz.
- Nixdorf, C. (2025, 24. August). Ambiguitätstoleranz. In *socialnet Lexikon*. <https://www.socialnet.de/lexikon/Ambiguitaetstoleranz>
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othring. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.
- Sahli Lozano, C. & Adeifio Gosteli, D. (2022). Sonderklassen und integrative Förderung im nationalen Vergleich. Mögliche Auswirkungen der kantonalen Umsetzungsrichtlinien auf Betroffene und Schulteams. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28 (4), 16–23. <https://ojs.szh.ch/index.php/zeitschrift/article/view/1001>
- Sieber Egger, A. & Unterweger, G. (2022). «Russischer Drill», «orientalische Verwöhnung» und «Schweizer Perfektion». White privilege und Wissensbestände von Lehrpersonen zu Familien im Schweizer Kindergarten. In L. Chakmakalayil, O. Ivanova-Chessex, B. Leutwyler & W. Scharathow (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht und ungleichheitskritische Perspektiven* (S. 37–53). Beltz Juventa.
- Stamm, M. (2021). *Psychologie der Elternerwartungen. Warum zu hohe Erwartungen den kindlichen Schulerfolg beeinträchtigen können*. Swiss Education. <https://margritstamm.ch/dokumente/dossiers/277-psychologie-der-elternerwartungen/file.html>

Universität für Weiterbildung Kems (2025). *Leitfaden zur Beurteilung von Gender- und Diversitätskompetenz*. Stabsstelle für Gleichstellung, Gender und Diversität. https://certnoe.at/wp-content/uploads/2026/02/Leitfaden_Gender-und-Diversitaetskompetenz-Neuaufgabe-2025.pdf

Tamasha Bühler

Dozentin am Institut für Weiterbildung und Dienstleistungen, PHBern

Leticia Venâncio

Dozentin in der Professur für Kommunikationspartizipation und Sprachtherapie, PH FHNW

Assistenzpersonen im Unterricht

Kompetenzlandkarte als Wegweiser

Assistenzpersonen sind in Schweizer Schulen etabliert, doch ihre Rolle bleibt unklar: Es fehlen kantonsübergreifende Standards zu Aufgaben, Kompetenzen und zur Anstellung. Mirja Furrer und Franziska Mayr vom Institut für Weiterbildung und Beratung (IWB) der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) führten ein Gespräch mit einer Assistenzperson, einer Vertreterin des SchulAssistenzVerbandes und einer PH-Dozentin. Die Beteiligten diskutierten Herausforderungen wie fehlende Standardisierung, Abgrenzung zu anderen Berufsgruppen und die Frage der Professionalisierung. Zudem sprachen sie über eine Kompetenzlandkarte, welche die Autorinnen zuvor in einer Arbeitsgruppe entworfen hatten. Damit Assistenzpersonen nachhaltig in den Unterricht eingebunden werden können, braucht es Standardisierung, starke Teamarbeit und modulare Weiterbildungen.

Einleitung

Assistenzpersonen¹ sind in allen Kantonen und auf allen Schulstufen der obligatorischen Schulzeit etabliert (EDK, 2025). Der *Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz* (LCH, 2025) erklärt den wachsenden Einsatz mit der zunehmenden Heterogenität der Schüler:innen, der Komplexität integrativer Settings und den hohen Ansprüchen an individuelle Förderung bei gleichbleibender Unterrichtsqualität. Der LCH (2025) warnt jedoch vor einer Deprofessionalisierung und fordert, dass Rolle und Funktion der Assistenzpersonen klar standardisiert werden. Assistenzpersonen werden häufig ausserhalb ihres Kompetenzbereichs eingesetzt, etwa für Stellvertretungen, die Begleitung von Kindern mit besonderem Förderbedarf oder DaZ-Unterricht. Pädagogische

¹ Je nach Kanton wird die Funktion der Assistenzperson unterschiedlich bezeichnet. Es existieren unter anderem Bezeichnungen wie Schulhilfe, Klassenhilfe, Klassenassistenz, Schulassistenz oder Assistenzperson. Im Beitrag verwenden wir letzteren Begriff, welcher im Kanton Aargau gebräuchlich ist. Dieser Artikel behandelt explizit die Funktion von Assistenzpersonen mit Anstellung und Entlohnung (siehe EDK, 2025).

Aufgaben sollten jedoch dem ausgebildeten Fachpersonal vorbehalten bleiben. Auch der *SchulAssistenzVerband Schweiz* (o. J.) verlangt eine stärkere Standardisierung, insbesondere durch klare Anstellungsbedingungen.

In diesem Beitrag stellen wir den Entwurf einer Kompetenzlandkarte für die Funktion von Assistenzpersonen aus einer praxisorientierten Perspektive vor. Im Gespräch mit einer Assistenzperson, einer Vertreterin des *SchulAssistenzVerbandes Schweiz* und einer Dozentin der PH FHNW haben wir folgende Fragen diskutiert:

1. Wie können Kompetenzen von Assistenzpersonen praxisnah erfasst werden?
2. Wie können diese Kompetenzen weiterentwickelt werden?
3. Wie decken sich die Erwartungen im Klassenteam mit der Kompetenzlandkarte?

Wir haben die Aussagen der interviewten Personen in kurze, thematisch gebündelte Abschnitte konturiert. Im Folgenden geben wir einen Überblick über die diskutierten Herausforderungen.

Herausforderungen

Fehlende Standardisierung

Überblick über die Bildungssysteme

Im Gespräch zeigt sich, wie wichtig ein Überblick über die Bildungssysteme der Schweiz ist. Assistenzpersonen sollten sowohl über die kantonalen Unterschiede als auch über die spezifischen Regelungen an der eigenen Schule Bescheid wissen. Dabei ist es zentral, die Grundlagen für eine inklusive Schule und die entsprechenden Begründungen zu kennen.

Bezeichnungen

Die Begriffe für «Assistenzpersonen» sind sehr unterschiedlich. In Solothurn und Bern heissen sie beispielsweise «Klassenhilfe». In Sonderschulen spricht man von «pädagogischen Mitarbeitenden». Die verschiedenen Bezeichnungen suggerieren unterschiedliche Positionen und Aufgaben.

Ausbildung

Eine eigentliche Ausbildung für Assistenzpersonen gibt es nicht, jedoch werden von den Pädagogischen Hochschulen (oder auch von privaten Anbieter:innen) verschiedene Kurse angeboten, welche das Verständnis für

pädagogische Fragestellungen und das Rollen- und Funktionsbewusstsein im Klassenteam aufnehmen. Nicht wenige Assistenzpersonen aus Sonderschulen arbeiten teilweise in Integrationsklassen. Sie übernehmen Aufgaben von Schulischen Heilpädagog:innen (SHP), obwohl sie dafür nicht ausgebildet werden. Die interviewten Personen aus dem Schulfeld bezeichnen dies als «Riesenfass», da Assistenzpersonen faktisch den Tagesablauf von SHP übernehmen.

Regelungen mit erweiterten Aufgaben

Es gibt bisher keine klaren Regelungen für den erweiterten Aufgabenbereich von Assistenzpersonen. Wenn Assistenzpersonen Aufgaben wie Blutzucker messen ablehnen, kann es vorkommen, dass die Schulleitung wenig verständnisvoll reagiert und auf andere Bewerbende verweist. Solche Situationen zeigen, wie dringend wir klare Regelungen brauchen, damit Assistenzpersonen sich abgrenzen können, wenn sie etwas nicht leisten können oder wollen.

Positionspapier LCH (2025)

Die interviewten Personen sehen das Positionspapier als grundsätzlich positiv für Assistenzpersonen, aber es bleibt eine Empfehlung. Gleichzeitig gibt es Stimmen, die warnen, man könne nicht alles akademisieren. Im Gespräch sind sich die Beteiligten einig: Kompetenzen sind wichtig und müssten stärker verankert werden. Wünschenswert wäre daher ein gemeinsames Konzept mit Grundrahmen, das kantonal angepasst werden kann.

Funktionsstufen

Viele Assistenzpersonen beschreiben das System mit Funktionsstufe I und II² als untauglich für die Praxis: Bereits in der ersten Stufe werden Aufgaben erledigt, die erst für die zweite Stufe vorgesehen sind. Theorie und Praxis klaffen deutlich auseinander.

Abgrenzung zu anderen Berufsgruppen

Zusammenarbeit

Assistenzpersonen geben Halt im Schulalltag und sind offen für Weiterbildungen. Sie können jedoch neues Wissen nur dann ins Team einbringen, wenn Lehrpersonen auf Augenhöhe mit ihnen zusammenarbeiten.

² Dieses System wird beispielsweise im Kanton Luzern angewendet (Kanton Luzern, 2023).

Grenzen

Unter- oder Überforderungen treten regelmässig auf. Zum Beispiel schreiben Assistenzpersonen stundenlang Materialien an oder übernehmen Lektionen, während Lehrpersonen telefonieren. Besonders problematisch sind Situationen, die von den Assistenzpersonen als unzumutbar empfunden werden, beispielsweise wenn sie kurzfristig im Schwimmunterricht einspringen müssen.

Verantwortung

Assistenzpersonen haben oft ein hohes Verantwortungsbewusstsein gegenüber den Schüler:innen und der Klasse, sodass sie in Notsituationen jede Aufgabe übernehmen.

Erfahrungen

Kurse und frühere berufliche Erfahrungen bereichern die Arbeit. Assistenzpersonen setzen praktisches Wissen oft pragmatisch um. Zum Beispiel kümmert sich eine Assistenzperson um ein Kind, das sich übergibt, während die Lehrperson aus bestimmten Gründen in dieser Situation überfordert ist.

Schulische Heilpädagog:innen und Assistenzpersonen

Die Schulischen Heilpädagog:innen sollten die Assistenzpersonen unterstützen und anleiten, insbesondere wenn diese viel Zeit in der Klasse verbringen. In der Praxis gibt es oft kaum Kontakt zwischen SHP und Assistenzperson.

Informationsaustausch

Assistenzpersonen nehmen die Schwierigkeiten der Schüler:innen wahr und würden sich gerne darüber austauschen. Sie erhalten aber oft keine Informationen über Abklärungen und Diagnosen, wodurch sie sich ausgeschlossen fühlen. Die Schweigepflicht erfordert eine sorgfältige Abwägung, welche Informationen geteilt werden.

Professionalisierung versus ‹Hobby-Job›

Unterschiedliche Aufgabenbereiche

Manche Assistenzpersonen eignen sich weniger für pädagogische Aufgaben, können aber organisatorische Tätigkeiten übernehmen wie Unterlagen kopieren oder Materialien vorbereiten. Gleichzeitig wünschen sich viele mehr Verantwortung, wofür die Vermittlung von Wissen notwendig ist. So sind beispielsweise im Zyklus 3 andere Kompetenzen erforderlich als im Zyklus 1. Auch Deutschkenntnisse spielen eine grosse Rolle.

Berufszweig Assistenzperson

Die Arbeit als Assistenzperson ist stark aufgekommen, wird aber oft als «cooler Job» oder als «Tätigkeit für Hausfrauen» angesehen. Entscheidend ist ein Gespür für Kinder. Assistenzpersonen sind oft näher an den Schüler:innen als Lehrpersonen, da sie teilweise mit einzelnen Kindern arbeiten, sie gezielt begleiten und Aufgaben zwischen Betreuung und Unterricht übernehmen.

Entlastung

Eine Assistenzperson muss Lehrpersonen entlasten und darf nicht zu einer zusätzlichen Belastung werden. Oft sind Assistenzpersonen nicht ausgebildet. Dennoch steigt das Interesse an der Tätigkeit, was positiv für die Professionalisierung ist.

Die Kompetenzlandkarte: ein Instrument für Klarheit und Qualität

Um die Funktion und den Weiterbildungsbedarf von Assistenzpersonen zu klären, hat die am Institut für Weiterbildung und Beratung der PH FHNW angesiedelte Arbeitsgruppe «Assistenzpersonen» vier Kompetenzbereiche für Assistenzpersonen definiert:

1. Rolle, Haltung und Zusammenarbeit
2. Pädagogisches und entwicklungspsychologisches Handeln
3. Inklusion, Bildungssystem und rechtliche Grundlagen
4. Förderung, Korrektur und schulische Unterstützung

Jeder Kompetenzbereich umfasst mehrere für sich stehende Kompetenzen, die zusammen eine Kompetenzlandkarte ergeben. Die Kompetenzlandkarte ist als Diskursbeitrag für eine Standardisierung der Qualifikation und/oder Weiterbildung von Assistenzpersonen zu verstehen. Als Landkarte für eine Funktion, deren Definition erst am Anfang steht, kann und darf sie nicht als endgültig oder abgeschlossen betrachtet werden. Die vier Kompetenzbereiche werden nachfolgend kurz beschrieben. Auf die Beschreibungen folgen Reaktionen aus dem Gespräch mit den interviewten Personen auf die Kompetenzbereiche.

1. Rolle, Haltung, Zusammenarbeit

Der erste Kompetenzbereich adressiert die Verortung und Reflexion der Rolle einer Assistenzperson im Klassen- und Schulteam und legt den Grundstein für eine kontinuierliche Professionalisierung.

Assistenzpersonen

- verstehen die Erwartungen an ihre Rolle als Assistenzperson sowie an die damit verbundenen Aufgaben und Verantwortlichkeiten.
- kennen, gestalten und reflektieren ihre Rolle im Klassenteam.
- reflektieren Spannungsfelder, Ressourcen und Formen der Zusammenarbeit beim Einsatz von Assistenzpersonen im integrativen Unterricht.
- zeigen Bereitschaft, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln und fortzubilden.
- reflektieren ihre persönlichen Haltungen und Werte, die für ihre Arbeit leitend sind.
- reflektieren ihr Selbstkonzept sowie Erfahrungen aus ihrer eigenen Schulbiografie. Sie können erläutern, inwiefern sich diese Erfahrungen in ihrer Tätigkeit als Assistenzperson zeigen.

Reflexion der eigenen Rolle

Eine Assistenzperson muss flexibel und offen sein. In Weiterbildungsangeboten werden Assistenzpersonen aufgefordert, ihre Rolle zu konturieren und die Grenzen der Verantwortung abzustecken.

Flexibilität und Anpassungsfähigkeit

Jede Lehrperson arbeitet anders. Bei der Zusammenarbeit mit mehreren Lehrpersonen ist es notwendig, ständig umzuschalten: Mal wird erwartet, dass die Assistenzperson die Lehrkraft vertritt, ein anderes Mal wird sie eine Stunde lang mit Kopierarbeiten beauftragt. Sensibilität und Anpassungsfähigkeit sind gefragt.

Klare Abgrenzung

Fällt eine Lehrkraft kurzfristig aus, werden Assistenzpersonen teilweise damit beauftragt, die Klasse zu beaufsichtigen. Die Klasse drei Stunden lang zu beaufsichtigen, ist jedoch kaum realistisch. Um die Schüler:innen sinnvoll zu beschäftigen, muss die Assistenzperson aktiv mit den Kindern arbeiten. Damit übernimmt sie automatisch Verantwortung. Klare Regelungen für solche Situationen fehlen.

Beziehungsgestaltung als Kernstück

Beziehungsarbeit ist ein grosser Bestandteil der Arbeit als Assistenzperson. Assistenzpersonen können für Schüler:innen wichtige Bezugs- und Vertrauenspersonen sein.

Aufklärungsarbeit in der Ausbildung

Viele Lehrpersonen wissen nicht, wie sie Assistenzpersonen einsetzen können. Darum leistet der *SchulAssistenzVerband Schweiz* Aufklärungsarbeit und hat einen Flyer für Lehrpersonen erstellt. Auch mit Schulischen Heilpädagog:innen arbeitet der Verband zusammen.

Assistenzperson bleibt Assistenzperson

Was der Verband immer wieder erwähnt: Assistenzperson bleibt Assistenz. Wer sich als Assistenzperson anstellen lässt, sollte auch Assistenzperson sein – nicht mehr. Es ist beispielsweise nicht erwünscht, dass Assistenzpersonen bei Angelegenheiten mitreden, die nicht ihrer Rolle entsprechen. Viele Lehrpersonen haben Angst, dass ihnen etwas weggenommen wird, aber das ist nicht der Fall.

2. Pädagogisches und entwicklungspsychologisches Handeln

Der zweite Kompetenzbereich umfasst pädagogisches und entwicklungspsychologisches Wissen und Handeln.

Assistenzpersonen

- verfügen über entwicklungspsychologisches und pädagogisches Grundwissen.
- kennen Fachwissen über das heutige Lehr- und Lernverständnis und können erörtern, welche Bedeutung dieses für ihre Praxis im Bereich der Begleitung und Beaufsichtigung hat.
- können Lern- und Arbeitsprozesse einzelner Schüler:innen, von Gruppen oder Halbklassen nach Anweisung der/des SHP oder der Klassenlehrperson methodisch anleiten.
- kommunizieren im pädagogischen Arbeitsfeld sprachbewusst.
- kennen Fachwissen zu den Themen Beziehungsgestaltung, Umgang mit Vielfalt sowie zum aktuellen Verständnis von Behinderung. Sie können erörtern, welche Konsequenzen sich daraus für ihre Praxis im Bereich der Begleitung und Beaufsichtigung ergeben.

Lehrplan 21

Es ist wichtig, dass Assistenzpersonen den Lehrplan kennen und das Schulsystem verstehen.

Methodische Anleitung von Lernprozessen

In Kursen üben Assistenzpersonen, Lern- und Arbeitsprozesse von einzelnen Schüler:innen, Gruppen oder Halbklassen methodisch anzuleiten. Im Schulalltag fehlt häufig die Zeit, um zu klären, wie sie dies konkret umsetzen sollen. Assistenzpersonen arbeiten deshalb auf der Basis ihrer Erfahrungen. Eine vorherige Absprache über die Lernziele wäre jedoch wünschenswert.

Sprachliche Anforderungen

Es braucht ein festgelegtes Minimum an Deutschkompetenz. Assistenzpersonen müssen Sachen erklären und beschreiben können. Dafür benötigen sie einen gewissen Wortschatz.

Mangelnde Zeit

Zeit, um sich auszutauschen, ist notwendig. Doch der Austausch geschieht fast immer zwischen Tür und Angel. Gleichzeitig gibt es auch Assistenzpersonen, die sich keine Zeit dafür nehmen (können). In gewissen Gemeinden haben Assistenzpersonen eine App. Dort erfassen sie ihre Arbeitszeit. Wenn sie Überstunden haben, wird das von der Schulverwaltung kritisiert.

Wunsch nach regelmässigen Gesprächen

Es wäre sehr wichtig, einmal im Monat kurz zu besprechen, was gut funktioniert und was nicht. Leider gibt es solche Besprechungen nicht. Ein ständiger Feuerwehreinsatz ist auf Dauer nicht gut für die Kinder und für Assistenzpersonen. Letztendlich muss der gemeinsame Unterricht gewinnbringend sein für die Lehrperson, für die Assistenzperson und vor allem müssen die Schüler:innen davon profitieren.

3. Inklusion, Bildungssystem und rechtliche Grundlagen

Der dritte Kompetenzbereich adressiert das Verständnis für das Schweizer Bildungssystem, die rechtlichen Rahmenbedingungen der eigenen Tätigkeit sowie die Reflexion von Inklusionsprozessen und deren Spannungsfelder.

Assistenzpersonen

- kennen das Bildungssystem der Schweiz/des Kantons.
- kennen und reflektieren das Spannungsfeld der Schule zwischen Inklusion, Separation und Selektion.
- kennen die rechtlichen und gesetzlichen Grundlagen der gesellschaftlichen Inklusion.
- kennen bildungssoziologische Grundlagen und können diese auf eine chancengerechte Schule für alle übertragen.

- kennen die Gelingensbedingungen für einen gut koordinierten, gewinnbringenden und zielführenden Einsatz von Assistenzpersonen. Sie nutzen entsprechende Leitfäden/Anleitungen, um Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten zu klären.

Kenntnisse zu Vielfalt und Inklusion

Assistenzpersonen sollten spezifische Diagnosen wie zum Beispiel ADHS oder ASS kennen, sodass sie ein Verständnis für Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen entwickeln können. Es macht einen Unterschied, ob sie wissen, wie man auf ein autistisches Kind zugehen kann und wie man zum Beispiel ein Kind zurechtweist.

Sinnvoller Einsatz von Assistenzpersonen

Lehrpersonen schicken die Assistenzperson oft zu den anspruchsvollsten Schüler:innen. Das ist problematisch. Hilfreicher wäre, wenn die Assistenzperson eine Gruppe begleitet, während die Schulische Heilpädagogin oder der Schulische Heilpädagoge zu Kindern geht, die Unterstützung von einer Fachperson brauchen.

Fehlende Einbindung in Absprachen

Ein Austausch mit der Schulischen Heilpädagogin beziehungsweise dem Schulischen Heilpädagogen findet in der Praxis kaum statt. Assistenzpersonen erhalten oft keine Informationen darüber, ob ein Kind abgeklärt wird, eine Diagnose hat oder welche Massnahmen geplant sind. Sie erkennen zwar die Bedürfnisse der Kinder, werden aber selten in die Prozesse einbezogen. Nachfragen führen nicht immer zu Antworten. Ihre Rolle bleibt mitunter unsichtbar, obwohl Wissen über die Schüler:innen vorhanden wäre.

Proaktives Einbringen

Assistenzpersonen übernehmen vielfältige Aufgaben: vom Kopieren und Laminieren bis hin zur Vorbereitung von Geburtstagsfeiern. Fehlen konkrete Aufträge, ist unter Umständen Eigeninitiative erwünscht. So unterstützen Assistenzpersonen beispielsweise Klassen in Nachbarzimmern. Passiv auf Anweisungen zu warten, entspricht nicht der gelebten Praxis.

4. Förderung, Korrektur und schulische Unterstützung

Der letzte Kompetenzbereich adressiert Kenntnisse der Förderplanung und der Lernstanderfassung. Er konkretisiert, welche Herausforderungen entstehen, wenn Assistenzpersonen Korrekturaufgaben übernehmen, und benennt weitere mögliche Einsatzbereiche von Assistenzpersonen.

Assistenzpersonen

- können die Grundlagen der Förderplanung und Zielformulierung nachvollziehen.
- können verschiedene Formen der Lernstanderfassung und Beurteilung nachvollziehen.
- können einfache Prüfungen nach Anleitung der Lehrpersonen korrigieren.
- können einschätzen, welche Prüfungsformen sie selbständig korrigieren dürfen und bei welchen eine Lehrperson verantwortlich ist.
- können Schulanlässe mitplanen, mitorganisieren und mitdurchführen.

Art der Korrektur

Assistenzpersonen dürfen Hefte auf Rechtschreibfehler korrigieren, jedoch keine Noten vergeben. In der Praxis kommt es vor, dass Lehrpersonen sämtliche Korrekturarbeiten delegieren. Obwohl Assistenzpersonen diese Aufgaben zum Teil übernehmen, bleibt unklar, ob dies im Rahmen der Kompetenzen erlaubt ist oder nicht.

Einbezug in organisatorische Aufgaben

Assistenzpersonen könnten bei der Organisation von Anlässen wie einem «Räbeliechtliumzug» unterstützen. Aktuell werden sie wenig in die Vorbereitungen einbezogen. Ein grösserer Beitrag zur Entlastung der Lehrpersonen ist aber durchaus erwünscht.

Synthese

Wir haben die genannten Herausforderungen mit den Reaktionen auf die Kompetenzbereiche abgeglichen. Dies hat zu folgender Synthese geführt, die handlungsleitend sein kann.

Einheitliche Berufsbezeichnung und Mindeststandards

Damit Assistenzpersonen ihre Aufgaben gewinnbringend für alle erfüllen können, braucht es Standardisierungen: etwa eine einheitliche Berufsbezeichnung sowie die Festlegung von Mindeststandards für Anstellungen, Aufgaben und Weiterbildungen, die von den Kantonen adaptiert werden können. Der *Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz* (LCH, 2025) hat mit seinem Positionspapier einen wichtigen Impuls gesetzt – jetzt gilt es, diesen in die Praxis zu übertragen.

Stärkung der multiprofessionellen Zusammenarbeit

Assistenzpersonen sollten nicht als «Lückenbüsser:innen» eingesetzt werden. Stattdessen sollte ihre Rolle von Anfang an in die Teamplanung miteinbezogen werden, etwa durch:

- Regelmässige Gespräche zwischen Lehrpersonen, Heilpädagog:innen und Assistenzpersonen.
- Klare Aufgabenbeschreibungen, die verhindern, dass Assistenzpersonen in Bereiche gedrängt werden, für die sie nicht qualifiziert sind (z. B. sonderpädagogische Diagnostik).
- Supervision und Fallbesprechungen, um die Beziehungsarbeit zu Schüler:innen zu reflektieren.

Modulare Weiterbildungsangebote

Assistenzpersonen kommen mit unterschiedlichen Vorerfahrungen in die Funktion. Einige haben pädagogische Vorkenntnisse, andere nicht. Modulare Weiterbildungen (z. B. zu sonderpädagogischen Grundlagen, Rechten oder Teamarbeit) würden ermöglichen, individuell zu qualifizieren – ohne die Arbeit zu akademisieren.

Die Kompetenzlandkarte als Instrument zur Stärkung der Rolle von Assistenzpersonen

Eine Kompetenzlandkarte würde nicht nur die Funktion von Assistenzpersonen stärken, sondern auch die Rolle der Lehrpersonen, der Schulischen Heilpädagog:innen und entsprechend auch die Zusammenarbeit im Klassenteam. Allenfalls braucht es hier Kantone, die eine Vorreiterfunktion einnehmen, Prototypen entwickeln und ausprobieren, damit weitere davon profitieren können. Letztendlich bräuchte es für einen qualitativ hochstehenden Einbezug von Assistenzpersonen in der Schullandschaft aber ein kantonsübergreifendes Kompetenzprofil.

Literatur

- Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) (2025). *Positionspapier LCH: Schulassistenzen – Anforderungen an Tätigkeit und Einsatz in der Schule*. https://www.l-sz.ch/fileadmin/user_upload_lch/Politik/Positionspapiere/LCH_Positionspapier_Schulassistenzen__2025_4.pdf
- EDK (2025). *Unterstützungspersonal an Schulen. EDK/IDES-Kantonsumfragen. Stand: Schuljahr 2024–2025*. <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/kantonale-schulorganisation/kantonsumfrage/c-4-unterstuetzungspersonal-an-schulen> [Zugriff: 20.11.2025]
- Kanton Luzern (2023). *Merkblatt. Unterstützung durch Klassenassistent: 1. und 2. Zyklus*. https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht_organisation/planen_organisieren/klassen_pensen/unterstuetzung_klassenassistent_1_2_zyklus_merkblatt_sl.pdf?rev=58161d29eda04d01afbb5eccab7e555a [Zugriff: 08.12.2025]
- SchulAssistenzVerband Schweiz (o. J.). «*Wir unterstützen Schülerinnen und Schüler, Fach- und Klassenlehrpersonen*». <https://schulassistentz.ch> [Zugriff: 03.12.2025]

Mirja Furrer

Co-Ressortleiterin Kurse und Tagungen des Instituts Weiterbildung und Beratung (IWB), PH FHNW

Franziska Mayr

Leiterin Ressort Vielfalt, Sonderpädagogik und Begabungsförderung des Instituts Weiterbildung und Beratung (IWB), PH FHNW

La supervision pédagogique, un espace de développement professionnel au service de la mise en œuvre d'une école pour toutes et tous ?

Le point de vue de six membres d'externats de l'ASTURAL

Introduction

L'ASTURAL est un organisme genevois, dont le but est « d'accompagner des enfants et des jeunes dans la difficulté afin de favoriser leur intégration dans un cursus ordinaire ». Il assure différentes prestations afin de répondre à sa mission, dont des prestations itinérantes accompagnant la scolarisation de jeunes élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers (BEP) en classes régulières, et des prestations en externat pédagothérapeutiques séparés de l'école régulière accueillant des élèves de 3 à 15 ans. Ces structures aux effectifs réduits proposent un accompagnement éducatif, thérapeutique et pédagogique. Ainsi, ces prestations impliquent une collaboration multiprofessionnelle, afin de soutenir les apprentissages de l'entièreté des élèves.

En outre, le recrutement des professionnelles et professionnels de l'ASTURAL exige une correspondance des titres à la fonction effectivement exercée que depuis 2022, alors qu'auparavant, les éducatrices et éducateurs sociaux titulaires d'un *Bachelor* en travail social assumaient tant les tâches éducatives que celles d'enseignement. Sachant que certaines d'entre elles et certains d'entre eux continuent d'assumer des tâches d'enseignement, comment, sans une double qualification, concilier, sans les confondre, deux fonctions aux frontières poreuses (Emery, 2016 ; Grossen, 1999), où les tâches, gestes et langages professionnels (Delorme & Emery, 2026) apparaissent similaires ? Comment adopter une posture d'enseignante ou enseignant spécialisé en l'absence d'outils de pensée et d'action spécifiques à l'exercice d'une telle fonction ? Et, *in fine*, comment contribuer à la réussite d'une école pour toutes et tous dans un tel contexte ? Cette contribution relate les échanges

entre membres d'équipes d'externats de l'ASTURAL à propos du rôle d'un dispositif de supervision pédagogique mis en place pour les soutenir dans la compréhension et l'ajustement de leurs pratiques.

Analyse collective de l'activité en supervision pour comprendre l'expérience individuelle et collective des fonctions éducatrice / enseignante à l'ASTURAL ?

Face aux difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des tâches attendues, une demande de soutien a été identifiée par l'équipe professionnelle, soumise à l'employeur et acceptée par ce dernier.

Le dispositif de supervision proposé par l'enseignante-chercheuse assumant la supervision s'inspire du cadre de l'analyse de l'activité et de ses transformations (Barbier & Durand, 2017 ; Durand, 2017), adapté à certains égards. Les participantes et participants décrivent et analysent *a posteriori*, dans les détails, un épisode d'activité en classe, à partir de traces mnésiques ou matérielles de celle-ci. Au fil des trois années, la démarche les a conduits à identifier, narrer, décrire, évoquer, questionner et interpréter, selon différentes modalités, des situations de travail perçues comme complexes pour elles et eux, d'un point de vue pédagogique, didactique ou collaboratif.

Les échanges ont porté sur les problématiques typiques de l'enseignement spécialisé et sur leur incidence sur les pratiques. L'objectif était d'amener les professionnelles et professionnels à saisir ce qui était le plus complexe, le plus perturbant ou le plus signifiant avant l'action ou dans la mise en œuvre des tâches prescrites, ainsi que de repérer les savoirs, les valeurs ou les croyances mobilisées pré-consciemment. L'analyse visait aussi les attentes implicites, les repères perceptifs et les significations construites ou transformées dans l'action et lors des échanges collectifs (Theureau, 2006). La méthode utilisée repose sur un questionnement exigeant, évitant les réponses superficielles (Delorme, 2020) et sur une analyse fine des microgestes, communications et ajustements professionnels en situation.

Les apports théoriques proposés en fin de séance ont permis d'enrichir les interprétations et de repérer les ajustements effectués face aux contraintes et marges de liberté spécifiques à ces contextes d'enseignement spécialisé (Delorme, 2020 ; Delorme & Chanier, 2026 ; Pelgrims 2009). Alors qu'au départ les traces des épisodes analysés étaient restituées par écrit, les années suivantes ont privilégié la mise à disposition d'articles thématiques pour prolonger la réflexion.

La perspective du 14e Congrès suisse de pédagogie spécialisée dédié à la collaboration a incité la superviseuse à poursuivre collectivement cette réflexion avec les professionnelles et professionnels ayant participé au dispositif. Elles et ils ont cherché à répondre à la question suivante : *En quoi un dispositif de supervision pédagogique adressé à des éducatrices et éducateurs et à des enseignantes et enseignants d'équipes d'externats de l'ASTURAL soutient-il leur développement professionnel et, à terme, la mise en œuvre d'une école pour toutes et tous ?*

Construire une réflexion collective, recueillir et restituer les points de vue des professionnelles et professionnels

Pour approfondir ce questionnement, les dix professionnelles et professionnels engagés dans la supervision 2024-2025 – ainsi qu'une collègue co-initiatrice du projet en 2021 – ont été invités à un échange collectif. Six d'entre eux y ont pris part (voir Tableau 1), après avoir été informés des principes éthiques et y avoir consenti. En raison de contraintes organisationnelles, deux entretiens ont été menés : un entretien collectif de deux heures avec cinq personnes, puis un entretien individuel de 90 minutes avec la sixième.

Les échanges ont été guidés autour de quatre axes thématiques : (1) la mise en place du dispositif, (2) l'engagement des participantes et participants, (3) l'expérience vécue, notamment sous l'angle des apprentissages et des tensions identitaires et (4) les évolutions possibles du dispositif.

Chaque participante et participant a validé la transcription des échanges, qui a fait l'objet d'une analyse sémantique par l'enseignante-chercheuse. Les résultats présentés soulignent l'intérêt d'un tel dispositif pour les professionnelles et professionnels, comme pour l'ASTURAL. Toutefois, elles et ils rappellent la nécessité d'un cadre et du soutien institutionnel donné au dispositif afin d'en garantir la pérennité.

Tableau 1 : Personnes supervisées entre 2021 et 2025 et participant à l'échange collectif

Professionnelle et professionnel	Structure	Diplôme(s) en pédagogie spécialisée	Fonction professionnelle actuelle
TS1	Enseignement régulier	– BA en travail social, HES-SO	Co-intervenant 1-2 PH en classe régulière
TS2	Externat 2	– BA en travail social, HES-SO GE	Éducatrice sociale au sein d'un externat de l'ASTURAL
TS/ES1	Externat 1	– BA en travail social, HES-SO GE – DAS-DOMES, IUFE UNIGE	Enseignante spécialisée au sein d'un externat de l'ASTURAL
TS/ES2	Externat 2	– BA en travail social, HES-SO GE – MA en enseignement spécialisé, HEP VD	Enseignante spécialisée au sein d'un externat de l'ASTURAL
TS/ES3	Externat 2	– BA en travail social, HES-SO GE – DAS-DOMES, IUFE UNIGE	Enseignante spécialisée au sein d'un externat de l'ASTURAL
ES4	Externat 3	– BA en sciences de l'éducation, FPSE UNIGE – MA en éducation spéciale, FPSE UNIGE	Enseignante spécialisée au sein d'un externat de l'ASTURAL

Note : DAS-DomES = DAS dans le domaine de l'enseignement spécialisé ; IUFE = Institut universitaire de formation pour l'enseignement ; FPSE = Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Une supervision pédagogique répondant initialement à certains besoins identitaires, pédagogiques et institutionnels

En sollicitant une supervision pédagogique, les éducatrices sociales TSE2, TS/ES1 et ES4 exerçant alors une fonction d'enseignante dans les classes des externats, évoquent un besoin de légitimation identitaire, valorisation de leur rôle et reconnaissance de leurs compétences, d'autant que deux d'entre elles n'étaient pas diplômées en enseignement spécialisé : « *Au départ, il y avait aussi toute cette question de la légitimité [...] comment on fait pour se sentir légitime et à sa place quand on fait de l'enseignement, quand on n'est pas enseignante ou enseignant de formation* » (TS/ES1). Elles expriment aussi le besoin de connaître les outils pédagogiques utilisés par leurs collègues dans d'autres externats, afin d'en comprendre l'intérêt et de pouvoir éventuelle-

ment les adopter. Enfin, le changement de profil des élèves fréquentant les externats les confronte souvent à des situations d'échec, notamment lorsqu'il s'agit d'assurer l'entrée en classe des élèves (ES4).

Pour elles, mettre en place une supervision pédagogique pour l'ensemble des membres des équipes éducatives et enseignantes des externats répond aussi à des besoins à l'échelle de l'association exprimés par plusieurs collègues. ES4 évoque notamment la solitude ressentie dans sa structure, ne pouvant pas partager ses préoccupations pédagogiques et didactiques avec un pair, alors même qu'elle perçoit une pression accrue liée aux attentes de la hiérarchie, en raison de la reconnaissance de son diplôme d'enseignante et de l'augmentation salariale qui en découle :

Il y avait des attentes de la part de mon chef, mais aussi du secrétaire général qui en attendait un peu plus de moi [...], mais il y avait aussi ces attentes-là, beaucoup plus concrètes, de me dire : « Ouh lala, comment je fais maintenant pour bien rentrer dans les clous ? » (ES4).

Ainsi, le dispositif émerge du constat de l'absence d'un espace-temps institutionnalisé dédié à l'analyse et à la réflexion interstructures sur les dimensions pédagogiques et didactiques de la scolarisation des enfants et des jeunes de l'ASTURAL. Ce besoin s'articule avec celui, partagé par les professionnelles et professionnels, de confronter leurs pratiques et les outils pédagogiques et didactiques utilisés dans chaque externat. TS2 et TS/ES3 insistent : « On a des supervisions de tout, d'orientation psychodynamique, systémique, mais, pour la classe, on n'en a pas, alors que c'est un aspect plus que majeur dans notre travail ». Selon TS2, les changements de gouvernance ayant eu lieu à l'ASTURAL pourraient expliquer cette absence de dispositif réflexif et le manque de ressources octroyées à l'externat.

En effet, l'employeur souhaite garantir un nombre d'heures de supervision équivalent pour les éducatrices et éducateurs, logopédistes, psychomotriciennes et psychomotriciens et praticiennes et praticiens formateurs des externats. Il précise aussi que toute demande de supervision doit refléter un besoin partagé par le corps professionnel concerné et non une demande individuelle ou propre à une seule structure.

Nous remarquons que, selon le contexte professionnel à partir duquel les collègues se prononcent (soutien à l'inclusion en classe régulière *versus* institution spécialisée), les marges de liberté ou les contraintes institutionnelles les amenant à collaborer dans ce type de dispositif diffèrent. En effet, alors que TS1 estime disposer déjà de suffisamment, voire de trop d'espaces

formels de réflexion pour penser et agir en tant qu'éducateur social co-intervenant en classe régulière, c'est au contraire le manque d'un tel espace pédagogique au sein des externats qui, une fois reconnu, a permis la création du dispositif.

Cependant, il existe un contraste avec la participation obligatoire aux supervisions d'orientation psychodynamique et systémique déjà en place. Dès le lancement de la supervision, la difficulté à constituer un groupe stable et engagé apparaît. Peu de personnes acceptent de s'investir de manière régulière durant quatre séances de deux heures sur l'année scolaire. Par ailleurs, il a été relevé que si la hiérarchie directe soutient le principe de la supervision, elle n'appuie pas encore suffisamment la mobilisation des collègues appelés à y participer dans les conditions prévues.

Il n'y a pas eu une direction qui m'a dit : « Ah, mais vous faites comment ? Ça m'intéresse de venir participer à une discussion pour venir vous aider à la mettre en place. Est-ce que vous cherchez des gens ? Nous on a des contacts... » (TS/ES1).

En outre, une fois l'espace de supervision créé, la tension entre liberté et contrainte institutionnelle devient visible : chacune et chacun reste libre de s'y engager, sans obligation formelle.

Les supervisions psychodynamiques, sur le travail avec les familles, sur le travail de l'équipe, sont vraiment sur les heures de colloque. Ça ne dépasse pas de mon horaire, ça en fait partie et je ne me pose pas la question de si j'y vais ou pas : c'est le fonctionnement institutionnel. Là, j'ai une marge de manœuvre pour dire : « Ben ok, je décide ou pas de m'investir dans cette supervision pédagogique » (TS/ES3).

Cette ambiguïté influence la manière dont le projet peut être investi au sein des structures. Dans certaines, les directions de proximité se désengagent, se limitant à vérifier le nombre d'heures effectuées. Dans d'autres, les équipes multiprofessionnelles restent peu intéressées par les contenus rapportés, puisque la participation n'est pas exigée pour l'ensemble des éducatrices et éducateurs sociaux et enseignantes et enseignants concernés. Dès lors, la difficulté à se saisir de la supervision pour construire une culture commune et institutionnelle des pratiques pédagogiques reste avérée.

Des conditions nécessaires à la construction d'une posture professionnelle réflexive et soutenant l'accomplissement de gestes professionnels à visée pédagogique

Conscients que le dispositif de supervision ne peut ni ne doit être comparé à une formation initiale, les participantes et participants le perçoivent plutôt comme une formation continue. Elle leur permet, tout en restant en poste, de réfléchir dans certaines conditions aux questions que soulève leur intervention en classe auprès d'élèves déclarés à BEP. Au fil de l'entretien, toutes et tous disent observer des transformations de leur activité professionnelle qu'elles et ils attribuent directement ou indirectement à la supervision. Sans toujours pouvoir préciser quand ni comment ces transformations adviennent. Elles et ils expliquent être parfois « *rattrapés* » en classe par des réflexions ou des idées abordées en supervision :

Tout d'un coup, je suis sur le terrain avec les enfants, et puis il y a des petites idées ou des petites bulles qui me reviennent et qui me rappellent : « Ah ouais, ça, on en a parlé, et ça, je ne peux pas l'anticiper en fait » (TS2/ES2).

Pour la plupart, ces appropriations discrètes et silencieuses se traduisent surtout par une évolution globale de leur culture et de leur posture professionnelle qui s'inscrit dans la durée, à l'image des métaphores utilisées pour la décrire : « *c'est en fait comme si l'intelligence collective mettait des graines dans une posture... Quand je rentre, je ne vais pas forcément y penser, mais je sais que ça va toucher certains aspects de ma posture professionnelle* » (TS1).

Certaines formes d'apprentissages ou traces de développement professionnel issues de la supervision sont toutefois explicitement mentionnées durant l'échange (voir Tableau 2). Mais comme mentionné, il reste parfois difficile de distinguer les effets du dispositif de supervision pédagogique de ceux issus d'autres sources, comme la formation initiale en enseignement spécialisé récemment suivie par une participante et un participant (TS/ES1, TS/ES3). Les entretiens montrent enfin clairement la nécessité de réunir des conditions spécifiques pour favoriser le développement professionnel : la régularité de la participation, l'engagement individuel et collectif avant, pendant et après les séances, ainsi qu'une guidance structurante de la superviseuse. Ces conditions renforcent un sentiment de confiance, la continuité de la réflexion et donnent du sens au dispositif.

Tableau 2 : Illustrations du type d'appropriations

Type de transformations / appropriations évoquées	Illustrations
Acquisition, renforcement d'une posture réflexive	– Ouverture sur des aspects qui ne sont pas forcément relevés (ES4). – Développement d'une posture professionnelle réflexive : les outils issus des supervisions suscitent la réflexion et amènent à faire des liens entre les situations.
Transformation des interprétants des participantes et participants	– Nouvelles compréhensions des relations à construire avec les parents et des dispositifs possibles à mettre en place (TS1).
Construction d'une culture commune au sein du groupe de supervision	– Dynamique de groupe et continuité entre les séances : les thèmes abordés nourrissent les échanges suivants (TS/ES2 ; TS/ES3 ; ES4). – Réflexion collective jugée enrichissante : développement d'une intelligence collective autour des situations (TS1).
Gestes pédagogiques et didactiques	– Transformation des pratiques à force de relier les actions au PER (ES4). – Appropriation et mise en œuvre de proposition issues du groupe (TS/ES2). – Évolution de l'intention pédagogique : passage d'un « bricolage » à une planification pensée autour d'objectifs précis (TS2). – Expérimentation d'idées ou astuces partagées, comme la transformation de l'espace classe (TS/ES1).
Apprentissage des élèves	– Clarification du cadre et des rôles au sein de l'équipe, améliorant la cohérence et la lisibilité pour les élèves (ES4). – Transmission plus claire, favorisant la compréhension et la direction donnée aux apprentissages (TS2, TS/ES1).
Effets sur les équipes	– Infusion des apports de la supervision dans les pratiques collectives : introduction de rituels partagés (début/fin), échanges sur les pratiques et habitudes nouvelles (TS/ES1, ES4).

Et pour ne pas conclure... entre structure et flexibilité, la supervision pédagogique, un dispositif amené à évoluer

Ces conditions étant précisées, les membres du collectif relèvent enfin l'opportunité de considérer d'autres formes de supervision susceptibles de compléter ce dispositif, tel que le théâtre-forum, ou encore une supervision plus directement basée sur l'observation directe ou filmée des pratiques des pairs. En outre, il est suggéré d'envisager une forme de co-supervision assumée par une superviseuse issue du travail social et une superviseuse issue de l'enseignement spécialisé. Ces perspectives suggèrent également d'ouvrir la voie à des dispositifs flexibles, adaptés aux besoins variés et évolutifs des équipes professionnelles afin de maintenir l'objectif d'un développement professionnel collaboratif au service de la réussite d'une école pour toutes et tous.

Références bibliographiques

- Barbier, J.-M., & Durand, M. (Éds). (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. Presses universitaires de France.
- Delorme, C. (2020). *Étudiants-stagiaires en contextes d'enseignement spécialisé : conditions de formation, analyse de l'activité et contingences situationnelles au travail en stage* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:136730>
- Delorme, C., & Chanier, C. (2026). Consentir et participer à un dispositif de recherche-formation visant le co-enseignement à l'école primaire : ce qu'en disent les dyades d'enseignants. In C. Delorme & K. Millon-Fauré (Éds), *Articuler la recherche, l'action et la formation pour des pratiques d'enseignement et de collaboration plus inclusives* (pp. 47-66). Éditions Cépaduès.
- Delorme, C., & Emery, R. (2026). *Construction et affirmation d'une culture professionnelle d'enseignant.e spécialisé.e en institutions spécialisées : l'expérience de stagiaires en formation initiale*. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 104(3), 209-224. <https://doi.org/10.3917/nresi.104.0212>
- Durand, M. (2017). L'activité en transformation. In J.-M. Barbier & M. Durand (Éds), *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp. 33-55). Presses universitaires de France.
- Emery, R. (2016). *La collaboration multiprofessionnelle dans les institutions spécialisées en lien avec les projets éducatifs individualisés des élèves : perceptions, pratiques déclarées et activité située* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:88570>

- Grossen, M. (1999). Collaboration et travail pluridisciplinaire. *Actualités psychologiques*, (6), 53-76. https://moodle.unige.ch/pluginfile.php/423117/mod_folder/content/0/Grossen%20%281999%29.pdf?forcedownload=1
- Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre les mathématiques. *Formations et pratiques d'enseignement en question*, (9), 135-158. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92288>
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Octarès Éditions.

Coralie Delorme

Maitresse d'enseignement et de recherche à l'Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Chargée d'enseignement à l'Université de Genève
Institut universitaire de formation pour l'enseignement

PRIMUS-Schule Münster: Eine Schule für alle

Ideen und Anregungen für die Hochschullehre

PRIMUS¹ ist ein Schulversuch, der im Schuljahr 2013/14 in Deutschland gestartet wurde. An fünf Schulen wird erprobt, wie längeres gemeinsames Lernen sich auf die Leistungsentwicklung und auf das Sozialverhalten der Schüler:innen auswirkt. An PRIMUS-Schulen durchlaufen Kinder und Jugendliche in altersdurchmischten Gruppen vom 1. bis zum 10. Schuljahr ihre Schulzeit ohne Schulwechsel. Im Jahr 2022 wurde der Schulversuch um 13 Jahre verlängert (Schulministerium NRW, o. J.).

Eine dieser PRIMUS-Schulen befindet sich in Münster an zwei Standorten: am Standort «Berg Fidel» und am Standort «Geist».² Die Hochschuldozentinnen Astrid Bieri und Irina Bühler haben die Schule «Geist» zweimal im Abstand von einem Jahr besucht. Während dieser Tage wurden sie von Barbara Wenders und Reinhard Stähling begleitet. Die beiden haben als Sonderpädagogin und ehemaliger Schulleiter sowie als Lehrpersonen massgeblich am Aufbau der zwei Schulstandorte mitgewirkt. Neben den Schulbesuchen haben die Autor:innen in Gesprächen mit ihnen viel über den Aufbau von inklusiven Schul- und Unterrichtsstrukturen gelernt.

In diesem Beitrag diskutieren sie ihre Eindrücke und Beobachtungen der Besuche. Sie schauen zurück auf die Gespräche mit dem aktuellen Schulleiter Christian Moewes und auf die abendfüllenden Diskussionen mit Barbara Wenders und Reinhard Stähling.

Ressourcenorientierte Haltung: Schüler:innen im Zentrum pädagogischen Handelns

Astrid Bieri: Was mir als Erstes in den Sinn kommt, wenn ich an unsere Besuche in Münster zurückdenke, ist die grenzenlose Solidarität von Barbara Wenders und Reinhard Stähling mit den Schüler:innen. Für sie gehört jedes, wirk-

¹ Die Abkürzung PRIMUS steht für Primarstufe und Sekundarstufe I.

² Im Frühjahr 2026 beschloss der Schulausschuss Münster, dass der Schulversuch PRIMUS an beiden Standorten in dieser Form dauerhaft bestehen bleibt (Pressestelle Stadt Münster, 2026).

lich jedes Kind dazu. In dieser PRIMUS-Schule wird Inklusion konsequent gelebt. Die Pädagog:innen begegnen schwierigen Situationen furchtlos und lösen sie ganz nach dem Motto: «Geht nicht, gibt's nicht.» Das beeindruckt mich. Indem sich Lehrpersonen einer Schule für diesen Weg entscheiden, verändert sich ihre Perspektive. In selektiven Schulformen wird oft die Frage nach Defiziten ins Zentrum gerückt, um eine mögliche Versetzung in eine separative Schulform zu begründen. Die Fragen, die sich Lehrpersonen in dieser Schule in Münster stellen, lauten: Wie schaffen wir es, diesem Kind gerecht zu werden? Was sind unsere Ressourcen? Was sind seine? Der Fokus richtet sich auf das, was zur Verfügung steht.

Irina Bühler: Damit sprichst du aus meiner Sicht einen der wichtigsten und grundlegendsten Punkte an: Die Haltung der pädagogischen Fachpersonen, sich im Zweifelsfall immer an die Seite der Schüler:innen zu stellen. Dazu fällt mir eine Erzählung von Reinhard Stähling ein: Er berichtete von einem Polizeieinsatz an seiner Schule. Die Familie eines Kindes hatte den Bescheid erhalten, dass sie Deutschland verlassen musste. Die Ausschaffung sollte mit sofortiger Wirkung umgesetzt werden. Aus diesem Grund kam die Polizei in die Schule, um das Kind der betroffenen Familie abzuholen. Die zuständige Lehrperson weigerte sich, das Kind an die Polizei zu übergeben. Sie erhielt dafür volle Rückendeckung von der Schulleitung. Es braucht Mut, sich zugunsten eines Schülers oder einer Schülerin gegen eine Staatsautorität zu stellen. Dieses Beispiel zeigt, dass Lehrpersonen immer auf der Seite der ihnen anvertrauten Schüler:innen stehen. Im Schulentwicklungsprozess der PRIMUS-Schule Münster gehört es zur Haltung der Lehrpersonen, sich zugunsten der Schüler:innen gegen pädagogisch unsinnige Vorgaben zu wehren (Stähling & Wenders, 2013).

Wenn ich an unseren ersten Besuch zurückdenke, kommt mir die Eingangshalle des Schulhauses am Standort «Geist» in den Sinn. Sie steht für mich rückblickend sinnbildlich für die inklusive Schule. Als ich das eher eintönige Gebäude betrat, überraschte mich die farbenfrohe Eingangshalle. An den Wänden hängen verschiedene Bilder, die von Schüler:innen gemalt wurden, sowie die 17 Nachhaltigkeitsziele der UNESCO. Zudem sind verschiedene Auszeichnungen und Zertifikate an den Wänden angebracht: «Gute Schule», «Netzwerk der Zukunft», «Schule der Zukunft. Bildung für Nachhaltigkeit», «UNESCO Associated Schools Network». Im Eingangsbereich wird der Bezug zur Welt, die Verbundenheit mit ihr und die Verantwortung ihr gegenüber deutlich. An dieser Schule sind Zusammenleben, Solidarität, Mitbestimmung und Mitgestaltung wichtig. Wir erkennen bereits beim Betreten des Schulhauses, dass es hier um die Schüler:innen geht und dass die Schule auf sie ausgerichtet ist.

Astrid Bieri: Genau. Dieser Eindruck entsteht dadurch, dass Kinder und Jugendliche einen Teil des farbenfrohen Eingangsbereichs gestaltet haben. Wie du schon gesagt hast, steht dieser sinnbildlich für die Heterogenität der Schüler:innen: An dieser Schule werden ausnahmslos alle Kinder aus dem Quartier aufgenommen. Für sie ist Vielfalt normal. Lehrpersonen, die eine konsequent anerkennende Haltung pflegen, übertragen diese auf die Kinder. Dass es diese anerkennende und solidarische Haltung immer wieder zu pflegen gilt, versteht sich von selbst.

Dazu fällt mir ein Beispiel aus einem unserer Schulbesuche ein: Ich habe einen Lehrer beobachtet, der seinen ressourcenorientierten Blick schulen wollte. Ein Schüler kam einige Minuten zu spät ins Schulzimmer. Der Lehrer begrüßte ihn und drückte ihm einen Jeton in die Hand. In der abschliessenden Rückmelderunde erfuhren wir, dass der Lehrer während der Freiarbeit mit Jetons auf positive Momente achtete. Dem Schüler teilte er mit, dass er sich darüber gefreut habe, dass dieser heute fast pünktlich zum Unterricht erschien. Dies sei ein grosser Fortschritt.

Verantwortungsübernahme, Selbstwirksamkeit und Partizipation

Irina Bühler: Ein wichtiges Element im Umgang mit Heterogenität ist der Klassenrat. Dieser findet als fester Bestandteil des Unterrichts in jeder Klasse regelmässig statt. An der PRIMUS-Schule Münster gibt es zwei Formen des Klassenrats: den Lernklassenrat und den Klassenrat.

Beim *Lernklassenrat* reflektieren die Schüler:innen das eigene Lernen. Das Ziel besteht darin, zu benennen, womit sie sich in der freien Arbeit auseinandergesetzt haben. Die Schüler:innen erzählen, was sie Neues gelernt, verstanden und entdeckt haben. Sie denken darüber nach, wie sie mit anderen zusammengearbeitet, jemandem geholfen oder selbst Hilfe erhalten haben. Dadurch werden einerseits Inhalte verstanden und gefestigt. Andererseits lernen die Kinder und Jugendlichen etwas über das Verhältnis von gemeinsamem Lernen und individuellem Lernprozess. Selbstgesteuertes Lernen mit verschiedenen Reflexionsschlaufen zum Lernprozess ermöglicht den Schüler:innen, Verantwortung zu übernehmen sowie Selbstwirksamkeit und Partizipation zu erfahren.

Im *Klassenrat* geht es darum, Probleme aus verschiedenen Perspektiven zu besprechen und Konflikte gemeinsam zu lösen. Die Schüler:innen partizipieren aktiv, diskutieren verschiedene Themen und übernehmen Verantwortung. Die Schule gibt den Kindern und Jugendlichen einmal wöchentlich Zeit

dafür (Stähling & Wenders, 2021; Stähling, 2025a). Ich war etwas enttäuscht, wie eine Lehrperson den Klassenrat während einer unserer Hospitationen umsetzte. Ich hatte den Eindruck, dass die Lehrperson die Diskussion zu stark steuerte. Die Schüler:innen sammelten unter der Leitung der Lehrperson Möglichkeiten, um das Problem der verunreinigten Toiletten zu lösen. Es kam der Vorschlag, ein «Reinigungsämtli» einzuführen, um so Verantwortung zu übernehmen. Anstatt die verschiedenen Ideen zu sammeln und die Schüler:innen gemeinsam darüber nachdenken zu lassen, hat die Lehrperson die Vorschläge bewertet, kommentiert und verworfen. Zur oben genannten Idee meinte sie, es sei nicht die Aufgabe der Kinder, die Toiletten zu reinigen. Das mache das Putzpersonal. Damit hat die Lehrperson den solidarischen Lösungsvorschlag der Schüler:innen unterwandert und ihre Partizipation eingeschränkt.

Diese Situation hat mir gezeigt, dass auch an inklusiven Schulen nicht immer alles ideal verläuft. Das Beispiel macht deutlich, dass inklusions- und partizipationsfördernde Elemente und Methoden nur bei richtigem Einsatz entsprechend wirken. Wenn das nicht der Fall ist, kann es beim Klassenrat zu Scheinpartizipation kommen, wodurch sich das Gefühl von Selbstwirksamkeit bei den Schüler:innen verringert. Es zeigt, wie unterschiedlich die Haltung zu Partizipation und Inklusion bei den Lehr- und Fachpersonen sein kann, obwohl sich sicherlich alle von ihnen als inklusive Lehrpersonen verstehen. Die Situation im Klassenrat war für mich ein Moment der Entzauberung. Ich musste feststellen, dass auch hier erhebliche Unterschiede im Inklusionsverständnis bestehen können. Solche Differenzen machen die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Lehr- und Fachpersonen noch anspruchsvoller.

Damit wären wir beim Thema Zusammenarbeit: Wie hast du die Kooperation der Lehrpersonen wahrgenommen?

Zusammenarbeit und Heterogenität

Astrid Bieri: In fast allen Situationen waren mehrere Personen anwesend: Neben einer Klassen- oder Fachlehrperson arbeiteten immer auch Praktikant:innen und/oder Assistenzpersonen mit den Schüler:innen. Innerhalb der gemeinsamen Räume waren alle Erwachsenen Ansprechpersonen. Auf äussere Differenzierung in der Unterrichtsgestaltung wurde verzichtet. Das hat aus meiner Sicht bestens funktioniert. Einer solchen Organisation des Unterrichts gehen sicherlich Absprachen voraus, die ich nicht direkt beobachten konnte.

Im Zusammenhang mit meiner Tätigkeit als Dozentin beobachte ich noch immer Separation innerhalb der sogenannten integrativen Regelschulen. Schulische Heilpädagog:innen oder Assistenzpersonen holen Kinder mit zugeschriebenem Förderbedarf aus dem Klassenverbund, um mit ihnen in einer «Eins-zu-Eins-Betreuung» zu arbeiten. Diese Kinder werden somit als «lernschwach» etikettiert. Was ich in Münster beobachten konnte, ist viel effizienter: Diejenigen Kinder und Jugendlichen, die Unterstützung brauchen, bekommen diese im jeweiligen Moment. Sie können jederzeit ihre Fragen stellen.

Indem auf Inselbildungen (Zumwald, 2022) verzichtet wird, kann das Potenzial der Peer-Unterstützung genutzt werden. Das Peer-Lernen hat im inklusiven Unterricht einen hohen Stellenwert. Die Klassen sind häufig alters- und niveaudurchmischt. Dadurch wird bewusst eine grosse Heterogenität geschaffen. Inklusive Schulen verstehen Heterogenität als Potenzial und nicht als Problem. Indem Kinder und Jugendliche – die ohnehin alle unterschiedlich sind – ihre individuellen Perspektiven, verschiedenen Interessen sowie unterschiedlichen Wissensbestände in die Gruppe einbringen, lernen sie viel voneinander.

Ähnlich wie du habe auch ich festgestellt, dass selbst an einer Schule, in der Inklusion gut funktioniert, nicht immer alles perfekt umgesetzt wird. Ich beobachtete vereinzelt eintönige Arbeiten an repetitiven Aufgaben auf Arbeitsblättern, eine Assistenzperson, die ein Kind so stark unterstützte, dass es selbst kaum aktiv werden konnte, sowie Barrieren aufgrund bauschutztechnischer Vorgaben.

Irina Bühler: Die von dir angesprochene Heterogenität ist beachtlich. Schulklassen sind immer heterogen. In einer inklusiven Schule ist die Vielfalt jedoch noch grösser, da ausnahmslos alle Kinder aus dem Quartier die Schule besuchen – unabhängig von ihren Leistungen. In den Schulen «Bergfidel» und «Geist» werden Mehrjahrgangsklassen über drei Jahrgänge geführt. Das hat den Effekt, dass in einer Klasse beispielsweise niemand als klein, schnell, laut, introvertiert oder (hyper-)aktiv auffällt. Vielfalt beziehungsweise Verschiedenheit ist Normalität. Dies wird dadurch verstärkt, dass Schüler:innen bis in die zehnte Klasse ohne Selektion gemeinsam lernen. Längeres gemeinsames Lernen ist ein wichtiges Element der inklusiven Schule, weil es den Kindern und Jugendlichen mehr Zeit für die Entwicklung gibt. Schüler:innen haben die Möglichkeit, voneinander und miteinander zu lernen, ohne bereits nach der sechsten Klasse (respektive der vierten Klasse in Deutschland) aufgrund von diagnostischen Einschätzungen einem bestimmten Ausbildungsweg zugeteilt zu werden.

Gemeinsames Lernen innerhalb und ausserhalb des Klassenzimmers

Zum gemeinsamen Lernen ist mir eine Aktivität ganz besonders in Erinnerung geblieben: Wir konnten eine Gruppe einer 7. bis 9. Klasse in ein Altenwohnheim begleiten. Die Jugendlichen hatten die Aufgabe, mit den Bewohnenden Winterdekoration zu basteln. Die meisten schienen keine grosse Lust darauf zu haben. Nach einer Weile konnten sie sich jedoch darauf einlassen. Anfangs zurückhaltende Schüler:innen blühten auf. Einige zeigten sich von einer ganz anderen Seite als zuvor im Klassenzimmer. Sie gingen einfühlsam mit den älteren Personen um, waren motiviert und konzentriert bei der Sache, leiteten andere an und hatten Spass beim Häkeln.

Die Jugendlichen erhalten durch einen solchen Besuch (unfreiwillig) Einblicke in ein mögliches Arbeitsfeld. Sie kommen mit älteren, teilweise gebrechlichen und von Altersdemenz betroffenen Menschen in Kontakt und stehen mit ihnen im Austausch. Wir konnten erleben, wie Schwellen abgebaut wurden, Jugendliche sich innerhalb kurzer Zeit öffneten, in Kontakt traten, sich interessierten und kümmerten. Eine Schülerin hat mich besonders überrascht, als ich sie beim Basteln mit einer Bewohnerin beobachtete. Sie war involviert, engagiert und einfühlsam. Als ich mich zu ihnen setzte, machte sie mich darauf aufmerksam, mit der Frau lauter zu sprechen, damit sie mich versteht. Die Jugendliche übernahm Verantwortung für die Bewohnerin und antizipierte ihre Bedürfnisse.

Andere Jugendliche waren zurückhaltender, schienen sich aber bei genauerem Hinsehen auch auf die Situation einzulassen. Eine Gruppe von Jugendlichen und Bewohnenden sass um ein Klavier herum. Sie spielten Lieder und erzählten Geschichten von früher. Viele Jugendliche hörten interessiert zu, einige wirkten überrascht, beeindruckt oder sogar gebannt. Das ist gemeinsames Lernen. Die Jugendlichen lernen von älteren Menschen, die nicht mehr selbstständig leben können und von unserer Gesellschaft häufig als ‹Last› betrachtet werden. Die Bewohnenden werden durch die Jugendlichen aktiviert, erinnern sich an ihre Kindheit und Jugend und stehen mit dem Leben draussen in Austausch.

Astrid Bieri: Dieser Besuch im Alterswohnheim ist mir ebenfalls in lebendiger Erinnerung geblieben. Auch wir als Dozentinnen können bei solchen Beobachtungen etwas über Beziehung, Kommunikation, Kooperation, Lernen, Gesellschaft und das Leben erfahren. Der Besuch hat bei mir verschiedene Gedanken und Gefühle ausgelöst. Eine gute Schule und guter Unterricht sind im Ort

verankert und stehen mit der Umgebung im Austausch. Eine solche Bildungslandschaft umfasst die Nachbarschaft mit ihren Bewohner:innen sowie Familien, Ämter, Betriebe, Geschäfte, Spielplätze, Kindergärten und viele mehr.

Wir haben bedeutende Gelingensbedingungen von Inklusion an der PRIMUS-Schule in Münster diskutiert: Zu einer inklusiven Schule gehört eine solidarische Grundhaltung aller Beteiligten sowie ein ungebrochener Wille, alle Kinder an der Schule willkommen zu heissen. Wichtige Strukturmerkmale sind die Altersdurchmischung und die Freie Arbeit (Stähling, 2009; Stähling & Wenders, 2021). Beide Elemente ermöglichen individuelle Lernfortschritte und fördern gleichzeitig die Solidarität sowie das gemeinsame Lernen. Die Schüler:innen bleiben während ihrer gesamten Schulzeit in stabilen Stammgruppen von Gleichaltrigen und sind abwechselnd mit älteren und jüngeren Schüler:innen in einer Klasse. Sie werden damit zu Unterstützer:innen und erhalten selbst Unterstützung. Während der Freien Arbeit können sie individuell oder gemeinsam lernen. Die Erwachsenen unterstützen dort, wo die Schüler:innen Unterstützung für den nächsten Entwicklungsschritt brauchen. Der Klassenrat ist in allen Gruppen als Gefäss für Partizipation fester Bestandteil des Stundenplans.

In den Gesprächen mit dem ehemaligen und dem aktuellen Schulleiter haben wir gelernt, dass man auf dem Weg hin zu einer inklusiven Schule manchmal Gegenwind bekommt und dass ein grosser und kontinuierlicher Effort an Überzeugungsarbeit geleistet werden muss. Der (politische) Widerstand kann stark sein. Aus diesem Grund ist es unerlässlich, Familien und ihre Bedürfnisse in die verschiedenen Entwicklungsschritte und den Alltag der Schule einzubeziehen (Stähling, 2025b).

Wir wollen uns abschliessend der Frage widmen, was wir angehenden Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagog:innen von unseren Erkenntnissen weitergeben können. Was von diesem Wissen aus Münster lässt du in die Lehre und Weiterbildung einfließen und wie tust du das?

Ideen und Anregungen für die Hochschullehre

Irina Bühler: In einigen Lehrveranstaltungen thematisiere ich die PRIMUS-Schule Münster aktiv, indem die Studierenden Texte über die Schule und den Unterricht lesen (z. B. Stähling & Wenders, 2021). Manchmal schaue ich mit ihnen einen der Filme «Bergfidel – eine Schule für alle»³ oder «Perspektiven –

³ *Berg Fidel – eine Schule für alle* (2012). Wenders, H. (Regie). Deutschland.

Lernen am gemeinsamen Gegenstand»⁴. Im Anschluss denken wir über Inklusion und Elemente inklusiven Unterrichts nach und diskutieren diese. In anderen Veranstaltungen berichte ich punktuell von verschiedenen Erlebnissen, Erfahrungen und Beispielen aus der Schule. Häufig argumentieren Studierende, dass andere Schulen weniger Ressourcen hätten und deshalb nicht inklusiv sein können. Ich mache sie dann darauf aufmerksam, dass die PRIMUS-Schule eine öffentliche Schule ist, die mit denselben Ressourcen ausgestattet ist wie die anderen Schulen in diesem Bundesland. Am Beispiel dieser Schule kann ich gut aufzeigen, wie die Schulleitung die Kooperation innerhalb der Schule organisiert, wie die Klassen zusammengesetzt sind, wie die Ressourcen verteilt werden und vieles mehr.

Astrid Bieri: Da ich lange selbst als Schulische Heilpädagogin an integrativen Schulen gearbeitet habe, ergänze ich die Beobachtungen aus Münster mit Beispielen, wie ich mit meinen Teamkolleg:innen inklusionsorientierte Aspekte umgesetzt habe. So kann ich dem Einwand entgegentreten, in Deutschland sei vermutlich vieles anders als in der Schweiz. Ich versuche stets, den Studierenden ganz praktikable und einfache Umsetzungsmöglichkeiten mitzugeben. Schon allein der Anstoss, dass Schüler:innen sich unwohl, stigmatisiert und ausgeschlossen fühlen könnten, wenn sie regelmässig von der Schulischen Heilpädagogin aus dem Schulzimmer geholt werden, kann Studierende aufhorchen lassen. Denn schliesslich verbindet alle Kinder ein gemeinsames Bedürfnis: Sie wollen dazugehören.

Gemeinsam suchen wir dann nach Möglichkeiten, wie die für das Kind angedachte Differenzierung in der Klasse eingebracht werden kann, sodass auch andere Kinder davon profitieren können. Und schon sind wir bei zentralen Themen wie der Binnendifferenzierung, dem gemeinsamen Lernen und der Kooperation zwischen Lehr- und Fachpersonen. Ich begegne der Heterogenität der Studierenden, indem ich sie von eigenen inklusionsorientierten Beispielen aus ihren Praktika oder ihrer Arbeitsstelle berichten lasse. So hören sie konkrete Beispiele voneinander, die sie in ihrem Unterricht anwenden und ausprobieren können.

Irina Bühler: Zum Schluss möchte ich den Gedanken zum Bedürfnis der Zugehörigkeit aufgreifen, den du erwähnt hast. Denn genau dort liegt meines Erachtens der Kern der Sache. Du hast gesagt, dass alle Kinder einfach nur da-

⁴ *Perspektiven. Lernen am gemeinsamen Gegenstand* (2022). Wenders, H. (Regie). Deutschland.

zugehören wollen. Die PRIMUS-Schule Münster hat dieses menschliche Bedürfnis aufgegriffen und orientiert sich daran. Dies zeigt sich in sämtlichen institutionellen Entwicklungen und individuellen Handlungen bei der täglichen Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen.

Literatur

- Pressestelle Stadt Münster (2026, 26. März). *Primus Schule wird fester Bestandteil von Münsters Schullandschaft* [Pressmeldung]. <https://www.presse-service.de/data.aspx/static/1212862.html>
- Schulministerium NRW (o. J.). *PRIMUS – Schulversuch zum längeren gemeinsamen Lernen*. <https://www.schulministerium.nrw/primus-schulversuch-zum-laengeren-gemeinsamen-lernen> [Zugriff: 14.10.2025]
- Stähling, R. (2009). «Du gehörst zu uns». *Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Schule*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Stähling, R. & Wenders, B. (2013). *Ungehorsam im Schuldienst. Der praktische Weg zu einer Schule für alle*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Stähling, R. & Wenders, B. (2021). *Worin unsere Stärke besteht. Eine inklusive Modellschule im sozialen Brennpunkt*. Psychosozial-Verlag.
- Stähling, R. (2025a). *Praxis Klassenrat. Konflikte verstehen und Persönlichkeiten stärken*. Verlag Barbara Budrich.
- Stähling, R. (2025b). *Entwicklungsschritte einer Schule im Brennpunkt. Der praktische Weg zu Solidarität und Inklusion*. Psychosozial-Verlag.
- Zumwald, B. (2022). *Assistenzen in der Schulpraxis. Hinweise für Lehrpersonen, Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Assistenzen sowie Schulleitung*. Pädagogische Hochschule St. Gallen. <https://proforis.phsg.ch/server/api/core/bitstreams/1f73c8be-4486-400f-b673-cad45db167c1/content>

Astrid Bieri

Dr., Dozentin in der Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie, PH FHNW

Irina Bühler

Dr., Dozentin in der Professur für Inklusive Didaktik und Heterogenität am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie, PH FHNW

Déclare les territoires pour discuter un intervalle commun

Création d'un projet de formation continue pour le corps enseignant

Selon Gardou (2012), la formation des professionnelles et professionnels représente le « facteur le plus décisif dans le processus de scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers » (p. 14). La formation continue en enseignement s'avère donc un levier important de transformation des pratiques pédagogiques.

L'objectif de cet article est d'examiner un processus de discussion déployé sur deux années scolaires entre Aude Hauenstein Fleury, coordinatrice pédagogique du Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP), et Vanessa Baquélé, chercheuse en sciences de l'éducation de l'Université de Genève, réunies pour élaborer un projet de formation destiné à une soixantaine d'enseignantes et d'enseignants issus de trois écoles différentes. Cette formation portait sur le soutien aux apprentissages des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers (BEP).

Après l'explication des différentes étapes de ce processus (depuis l'intention de formation jusqu'à la clôture du projet), nous analyserons comment s'est négocié l'objet d'une préoccupation commune et discuterons la dimension sensible de l'expérience de collaboration.

Les étapes de la collaboration engageant le processus de discussion

La co-construction du projet de formation

Le projet de formation a évolué en même temps que notre collaboration, avançant pas à pas vers un équilibre entre cadre organisé et échanges spontanés. Pour rendre compte de ces dynamiques, nous avons reconstitué les événements mois par mois (voir Tableau 1), en nous appuyant sur le modèle de Tuckman (Tuckman & Jensen, 1977).

Tableau 1 : Les douze étapes clés du processus collaboratif

Phases de développement	Étapes	Périodes	Personnes engagées	Descriptions
Création de la dyade collaborative	1. Émergence du projet	Septembre – octobre 2023	Aude	Identification des besoins de l'établissement scolaire
	2. Prise de contact	Novembre 2023	Aude vers Vanessa	Amorce de la discussion entre Aude et Vanessa
Négociation et confrontation d'idées	3. Définition du projet	Décembre 2023 – janvier 2024	Aude, Vanessa et équipe de direction	Mise en place des bases du projet
	4. Précision du projet et ébauche de formalisation	Janvier 2024	Aude et Vanessa	Affinage des besoins et contenus de la formation
	5. Formalisation du projet	Janvier – février 2024	Aude et Vanessa	Sollicitation du corps enseignant pour préciser certains contenus
Formalisation	6. Présentation du projet formalisé	Mars 2024	Aude et Vanessa	Présentation du projet de formation à l'équipe de direction
Fonctionnement à l'unisson	7. Exécution du projet	Mars – juin 2024	Aude, Vanessa et corps enseignant des trois écoles	Concertation et coordination pour le déploiement de la formation
Bilan par regards croisés rétrospectifs	8. Bilan de la 1 ^{ère} phase du projet de formation	Juin 2024	Aude, Vanessa et équipe de direction	Bilan et soumission des bases de la poursuite du projet
Négociation et confrontation des idées	9. Précision du projet	Juin – septembre 2024	Aude et Vanessa	Affinage des contenus de la formation et du planning
Fonctionnement à l'unisson	10. Exécution du projet	Septembre 2024 – mars 2025	Aude, Vanessa et corps enseignant des trois écoles	Concertation et coordination pour le déploiement de la formation

Phases de développement	Étapes	Périodes	Personnes engagées	Descriptions
Bilan par regards croisés rétro-spectifs et phase de séparation	11. Bilan de la première phase du projet de formation	Mars 2025	Aude, Vanessa et équipe de direction	Bilan et co-construction de la séance de clôture du projet
	12. Clôture du projet	Mars 2025	Aude, Vanessa et corps enseignant des trois écoles	Animation de la séance de clôture du projet

Le processus de discussion s’est déployé en deux boucles (une par année scolaire), au sein desquelles la phase de négociation a occupé une place centrale. La première année a nécessité une phase de formalisation. La discussion s’est régulièrement élargie aux équipes pédagogiques afin de ne pas la soustraire de l’initiative plus collective.

Les modalités d’échanges lors du déroulement du projet

En septembre et octobre 2023, Aude amorce le projet par l’identification des besoins de l’établissement en s’appuyant sur des échanges multiples : rencontres et sondages du corps enseignant, discussions avec l’équipe de direction et partage avec ses collègues. En parallèle, elle recherche activement une formatrice ou un formateur. Ce temps initial, mêlant échanges formels et informels, ancre le projet dans la réalité du terrain et établit les bases d’une future collaboration.

En novembre 2023, Aude contacte Vanessa par e-mail pour connaître son intérêt pour le projet et ce, avant de proposer un premier rendez-vous avec l’équipe de direction. Ce moment signe le début d’un contrat collaboratif implicite avec un engagement réciproque manifesté.

Entre décembre 2023 et janvier 2024, le projet entre dans une phase de définition. Une rencontre avec l’équipe de direction permet de cibler les grandes orientations. Vanessa rédige une première ébauche du projet, validée par l’équipe de direction et par le service de la formation continue, assurant ainsi la reconnaissance institutionnelle du partenariat. Parallèlement, Aude et Vanessa échangent régulièrement par e-mail pour affiner le calendrier et structurer la mise en œuvre du projet.

En janvier 2024, une nouvelle rencontre à deux marque le début d’une phase d’élaboration, précisant les contenus de formation et les dates d’intervention.

En janvier 2024, un sondage anonyme, construit par la dyade, est mené auprès du corps enseignant pour recueillir les questionnements et attentes. Cette phase est cruciale, car elle confronte nos idées et nos intentions respectives aux besoins du terrain, en alternant des réflexions sur les contenus de formation et sur leurs modalités de mise en œuvre. Ce va-et-vient entre ces deux dimensions deviendra une constante dans notre processus de discussion.

En mars 2024, nous présentons le projet à l'équipe de direction qui le valide officiellement, symbolisant la formalisation du contrat collaboratif : les rôles sont clairement établis, les attentes explicitées et les responsabilités partagées.

La mise en place de la formation, entre mars et juin 2024, constitue une nouvelle phase du processus de discussion. Les échanges se diversifient : réunions de suivi, e-mails, discussions informelles (avant et après chaque intervention de Vanessa) et parfois des appels téléphoniques pour ajuster rapidement certains points logistiques. Cette diversité de modes de communication témoigne d'un équilibre entre coordination formelle (réunions planifiées, comptes rendus) et adaptation informelle (ajustements à la volée).

En juin 2024, un bilan dressé avec l'équipe de direction permet d'évaluer la pertinence du dispositif, d'en mesurer les effets et d'envisager sa poursuite. En accord avec l'équipe de direction, nous décidons de prolonger la collaboration pour une deuxième année. Cette décision s'appuie sur la confiance mutuelle construite au fil des échanges.

Entre juin et septembre 2024, la phase de négociation reprend avec davantage de fluidité et d'autonomie avec une participation moindre de l'équipe de direction. La confiance accordée donne à notre dyade sa légitimité.

De septembre 2024 à mars 2025, la deuxième année de formation est mise en œuvre dans la continuité du travail initié. Les échanges alternent entre e-mails, discussions téléphoniques, interactions autour des activités de formation et rencontres de suivi. La discussion gagne en fluidité, car elle s'appuie sur l'expérience de la première année.

En mars 2025, un nouveau bilan avec l'équipe de direction permet d'évaluer l'entièreté du projet et de co-concevoir la séance de clôture.

De préoccupations respectives au partage d'un projet commun

Un processus de discussion nourri de préoccupations inexprimées

La mise en place du projet de formation a émané d'une sollicitation d'Aude. Ce premier échange indirect a signé l'entrée en discussion. Les échanges ultérieurs, élargis à l'équipe de direction, ont permis de dégager un principe

explicité entre nous : « *proposer une formation qui réponde aux besoins des équipes* ». Néanmoins, l'analyse de nos préoccupations montre des inclinaisons propres à chacune d'entre nous qui sont restées tues. Pour Aude, il s'agit de proposer une formation qui « *réponde aux attentes de la direction et du DIP¹* ». Pour Vanessa, il s'agit d'être au plus proche des attentes formulées par le corps enseignant, tout en restant dans le périmètre de sa propre expertise. Ces préoccupations initiales reflètent ainsi nos cultures professionnelles respectives. En effet, selon Desgagné et al. (2001, p.39) :

La culture scolaire incite le praticien enseignant à se donner les moyens de développer et d'améliorer sa pratique, plus spécifiquement la qualité de son intervention auprès des élèves dont il a la responsabilité. La culture scientifique incite le chercheur universitaire à contribuer à la production des connaissances.

Nous retrouvons ces aspects-là dans la confrontation de nos attentes respectives n'ayant pas fait l'objet d'échanges entre nous (voir Tableau 2).

Tableau 2 : Attentes respectives identifiées rétrospectivement

Aude	Vanessa
Au départ, j'espère que tu vas trouver le sujet intéressant et que tu seras prête à travailler avec nous et que tu nous proposeras des choses intéressantes.	Au départ, j'espère que tu ne vas pas appréhender ma fonction comme trop « à distance du terrain » et qu'on entrera dans une relation où tu ne me laisseras pas dans une tour d'ivoire. J'attends donc très vite que nous entrions en connivence.
J'espère que tu ne resteras pas dans ta bulle universitaire et que tu sauras te rapprocher de la réalité du terrain.	J'attends que l'équipe et toi vous soyez assez claires, voire déterminées, dans vos attentes et objectifs de formation, car je redoute de plaquer mes propres préoccupations et de vous détourner de vos besoins réels.
J'attends que tu prépares les ateliers et que cela soit bien mené... Lors des différents ateliers, j'attends que tu apportes les références théoriques (que je n'ai pas forcément) et également (et c'est un peu contradictoire) que tu restes dans la pratique.	J'attends que tu assures les dimensions organisationnelles sur lesquelles je n'ai aucune prise et que tu acceptes de la flexibilité si les emplois du temps respectifs posent des contraintes.
Durant toute la formation, j'attends d'apprendre de toi et de ton expertise.	Durant le déroulement de la formation, j'attends que tu me fasses sans détour des <i>feedbacks</i> sur la manière dont tu as reçu mes interventions et aussi ce qu'en ont dit les enseignantes et enseignants. J'attends que tu puisses me dire si des transformations s'opèrent au niveau du suivi des élèves déclarés à BEP.

¹ Le DIP est le Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse.

Ainsi, les attentes identifiées *a posteriori* apparaissent soit convergentes (le désir de travailler ensemble, le souhait de ne pas rester cloisonnées dans des postures et des territoires professionnels, ainsi que de se rendre mutuellement accessibles), soit complémentaires (le besoin de l'expertise de l'autre). Le processus de discussion s'est ainsi développé à partir de préoccupations inexprimées émergeant de notre méconnaissance mutuelle.

L'ouverture d'espaces de négociation des intentions

Pour élaborer la formation, le processus de discussion s'est déployé dans des géométries plurielles de négociations. Celles-ci ont débuté par un temps formel avec l'équipe de direction, qui a permis de répondre tant au besoin d'Aude d'être dans une situation de « *co-responsabilité de la formation avec l'équipe de direction* », qu'à celui de Vanessa de « *construire une culture commune* ». Ensuite, le corps enseignant a été invité à exprimer ses difficultés et besoins de formation via deux sondages, ainsi qu'à rédiger une situation d'enseignement concernant le soutien des apprentissages des élèves déclarés à BEP, vécue comme complexe. Cette récolte d'informations plurielles a permis d'ouvrir l'espace de négociation à différents points de vue, au-delà de ceux de notre dyade. Cette ouverture a légitimé nos propositions de contenus de formation, puisqu'ils ont été discutés à plusieurs niveaux.

En outre, la négociation des intentions s'est aussi déclinée à partir de diverses modalités d'échanges. L'une d'entre elles est formalisée par le projet écrit, amélioré progressivement par Vanessa et soumis à la validation d'Aude et de l'équipe de direction. Cette trace a valeur de mémoire de la discussion en cours et de la co-construction du projet de formation. Il s'agit d'un « contrat réflexif » envisagé par Berdnaz et al. (2012, p.131) comme « une résultante de l'interaction entre les partenaires ». Les modalités d'échanges informelles (par e-mail, téléphone ou *in situ*) ont permis d'explicitier les dimensions organisationnelles et de nous signifier mutuellement notre inclinaison à la discussion : « *N'hésite pas à me dire si ce n'est pas opportun. Je me fâche que très rarement !* » (Vanessa) ; « *Tu aimerais qu'on échange avant ? Je suis disponible pour un téléphone si tu as besoin* » (Aude).

Ainsi, le processus de discussion qui s'est développé entre nous s'est ramifié et décliné dans des formes plurielles, dont la constante est la capacité de chacune à s'affirmer dans ses prérogatives tout en faisant preuve d'écoute et de respect, même lorsque les intentions étaient inexprimées. En effet, les non-dits se sont explicités par des postures facilitant les interactions.

La part sensible de la collaboration

En analysant la dynamique de notre collaboration durant ces deux années, nous avons vu émerger de nos traces écrites respectives de multiples ressentis, découvrant une autre face du processus de discussion. Bien que ces ressentis n'ont jamais été partagés au cours de notre collaboration, ils ont pourtant infléchi nos postures et interactions. En effet, selon Cahour et Lancry (2011, p. 102), « l'état affectif oriente l'action, les activités cognitives et sociales et leur donne une qualité différente. Il crée des dispositions, oriente non seulement l'action, mais également la pensée et une façon d'être au monde (ouverture, disponibilité) ».

Le rapport chercheuse-enseignante en début de collaboration

Les six premières étapes du projet de collaboration portent une empreinte subjective fortement liée aux domaines professionnels et aux conceptions qui en découlent. Rappelons que ce projet ne s'inscrit pas dans le cadre d'une recherche collaborative, mais relève d'un « accompagnement » (Beauvais, 2007, p. 48) par Vanessa du projet de formation porté initialement par Aude et l'équipe de direction. Les savoirs de la recherche sont convoqués par l'équipe enseignante afin de la soutenir dans la conception et la mise en œuvre de son projet de formation. Dans cette configuration, le processus de discussion s'est installé dans un face-à-face d'expertises, mêlant anxiétés et soulagements. C'est ainsi qu'Aude s'exprime avant la première rencontre : « *Je me considère avant tout comme une personne de terrain et les universitaires me paraissent souvent un peu inaccessibles. J'en arrive même à peser chaque mot de mes e-mails, de peur de ne pas être « au niveau »* ». Parallèlement, Vanessa témoigne de son inquiétude de « *ne pas appréhender de manière adéquate et suffisante les pratiques et les besoins des équipes enseignantes* », ainsi que de sa crainte de ne pas être « *assez claire, efficace et de prendre trop de place dans le processus de construction* ». Après cette première réunion, Aude déclare se sentir « *profondément rassurée* ». Vanessa, quant à elle, vit cette première rencontre non seulement comme « *une phase de test* » face à l'équipe de direction, mais également comme « *un premier choc des cultures* » oscillant entre curiosité, enthousiasme et inquiétude.

Ainsi, la phase initiale de la création de la dyade collaborative amorce le processus de discussion durant lequel s'apprécient les expertises. Nos craintes respectives nous poussent à contrôler notre langage et notre posture, tout en nous intimant de nous extraire de nos prés carrés pour être en mesure de répondre aux attentes présumées de l'autre. C'est la formalisa-

tion écrite du projet et sa présentation qui semblent sceller la fin de cette période d'incertitude : « *Le projet répond parfaitement aux besoins exprimés (...). Gros soulagement pour moi* » (Aude) ; « *Le retour très positif sur le projet m'a vraiment réjouie et me met en confiance pour la suite* » (Vanessa).

De l'entente mutuelle à la considération réciproque

L'analyse de nos points de vue dans la suite de notre collaboration montre notre intention de favoriser un climat d'intercompréhension, porté par le souci de laisser l'autre prendre sa place. Cet ajustement continu adopté durant ces deux ans repose sur trois principes. Premièrement, il s'agit de la considération de la parole de l'autre tant dans l'encouragement de son émergence (Aude : « *Je me rends compte que tu me fais confiance en me demandant mon avis* »), que dans le crédit accordé (Vanessa : « *Les retours d'Aude entre chaque séance sont importants pour me rassurer et permettre les ajustements nécessaires* »). Deuxièmement, il s'agit d'un engagement dans la collaboration en dépit des déséquilibres potentiels : « *C'était un pari et j'ai décidé de te faire confiance* » (Aude) ; « *C'est de l'équilibrisme : ne pas avoir de relation surplombante par le statut universitaire, mais plutôt trouver, ou bâtir, les complémentarités* » (Vanessa). Troisièmement, il s'agit de la préoccupation de l'autre, pouvant parfois mettre en tension : « *Je propose souvent un temps d'échanges en amont, car j'ai l'inquiétude de ne pas être réellement utile* » (Aude) ; « *Je dois assurer le maintien d'une posture éthique et de formatrice. Je sais que c'est aussi un témoignage de confiance entre nous* » (Vanessa).

Ainsi, le processus de discussion expérimenté comporte une dimension intersubjective qui s'est transformée au fil du temps. La considération de nos différences s'est estompée au profit d'un nouvel équilibre offrant à chacune la liberté de s'exprimer et à la confiance d'agir.

Conclusion

L'analyse de notre collaboration montre que le processus de discussion, mené de multiples manières, en a été le véritable moteur. Plus qu'un simple échange d'idées, il dresse un espace de co-construction nourri par les émotions, les intentions et la reconnaissance mutuelle. La discussion fait travailler « l'écart », c'est-à-dire un « espace de réflexivité » (Jullien, 2012, p.7), mu par l'attention portée non seulement aux paroles de l'autre personne, mais aussi à ce qu'elle est et à ce qu'elle laisse entrevoir. Ce processus dépasse le cadre du dialogue ordinaire : il ouvre un second niveau d'échange, plus sensible, où se tissent les liens de réciprocité et de confiance.

Références bibliographiques

- Beauvais, M. (2007). Chercheur-Accompagnateur : une posture plurielle et singulière. *Recherches Qualitatives*, (3), 44-58. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Beauvais-FINAL2.pdf
- Berdnaz, N., Desgagné, S., Maheux, J-F., & Savoie Zajc, L. (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative : le cas d'une recherche-action et d'une recherche collaborative. *Recherches en éducation*, (14), 128-151. <https://doi.org/10.4000/ree.5894>
- Cahour, B., & Lancry, A. (2011). Émotions et activités professionnelles et quotidiennes. *Le travail humain*, 74(2), 97-106. <https://doi.org/10.3917/th.742.0097>
- Desgagné, S., Bednarz N., Couture, C., Poirier, L., & Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Érés.
- Jullien, F. (2012, février). *L'écart et l'entre. Ou comment penser l'altérité* [Working Paper Series, n°3]. Fondation Maison des sciences de l'homme. <https://shs.hal.science/halshs-00677232/document>
- Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of Small-Group Development Revisited. *Group & Organization Studies*, 2(4), 419-427. <https://doi.org/10.1177/105960117700200404>

Vanessa Bacqué

Chargée d'enseignement à l'Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Institut universitaire de formation pour l'enseignement

Aude Hauenstein Fleury

Coordinatrice pédagogique
République et Canton de Genève
Département de l'instruction publique, de la formation
et de la jeunesse (DIP)

Das Zusammenspiel von Aus- und Weiterbildung zur Stärkung der inklusionsorientierten Schule

Janine Gut und Franziska Mayr sind im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und sonderpädagogischen Fachpersonen tätig. In ihrem Beitrag diskutieren sie die Bedeutsamkeit sowie Chancen und Herausforderungen von Aus- und Weiterbildung für die inklusionsorientierte Schule.¹ Der Beitrag ist im Rahmen eines Projekts zur kontinuierlichen Bildung an der Pädagogischen Hochschule FHNW entstanden. Er beschränkt sich entsprechend auf das Aus- und Weiterbildungsportfolio der PH FHNW. Die Autorinnen beleuchten entlang von drei Kernfragen, wie die Aus- und Weiterbildung zusammenwirken, um die inklusionsorientierte Schule zu stärken. Die Aussagen im Beitrag erheben keine allgemeine Gültigkeit für die Institute respektive die PH FHNW als Hochschule.

Kernfrage 1: Welche für die inklusionsorientierte Schule relevanten Themenfelder bearbeiten wir in Studium und Weiterbildung? Und welche Kompetenzen stehen dabei im Zentrum, um die inklusionsorientierte Schule zu stärken?

Janine Gut: In der Ausbildung von Lehrpersonen und sonderpädagogischen Fachpersonen stellen wir eine Qualifikation sicher, die auf nationalen Qualifizierungsstandards basiert. Die Studierenden lernen, Aufgaben und Situationen in spezifischer Weise wahrzunehmen und entsprechend zu handeln. Sie werden auf dem Weg zum erfolgreichen Studienabschluss zu Angehörigen einer Profession, die sich durch ihre Handlungsfähigkeit, die Anwendung von Wissen und Können sowie durch ihre Reflexivität von Personen unterscheiden, die nicht der jeweiligen Profession angehören.

¹ Eine inklusionsorientierte Schule versteht Inklusion als zielgerichteten Prozess und nicht als abgeschlossenen Zustand. Sie «arbeitet kontinuierlich auf dieses Ziel hin und nimmt dabei notwendige, evidenzbasierte Anpassungen vor» (LCH, 2023, S. 1).

Franziska Mayr: Während Ausbildungsabschlüsse innerhalb des formalen Bildungssystems Zugänge eröffnen, erlaubt die Weiterbildung bestehendes Wissen und Können zu aktualisieren, zu reflektieren und zu erweitern. Die Weiterbildung findet per Definition neben dem formalen Bildungssystem statt (WeBiG, 2014). Wir gewährleisten mit unseren Angeboten am *Institut Weiterbildung und Beratung* (IWB) eine kontinuierliche Professionalisierung von Lehrpersonen, sonderpädagogischen Fachpersonen und Schulleitenden im Sinne des lebenslangen Lernens.

Janine Gut: Die gemeinsame Verantwortung für die Bildung und das Wohlergehen aller Schüler:innen ist ein Schlüsselfaktor für eine hochstehende inklusive Bildung. Am *Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie* (ISP) erwerben angehende Lehrpersonen und sonderpädagogische Fachpersonen die Kompetenzen, um eine inklusive Schule mitzugestalten und weiterzuentwickeln. Grundlage dafür sind nationale und internationale Standards und Empfehlungen (insbes. BRK, 2014; Swissuniversities, 2016). In der Ausbildung stehen die unterschiedlichen Voraussetzungen und Herausforderungen von Lernen, Leistung und Verhalten im Mittelpunkt. Dabei geht es auch um soziale Beziehungen, Mitbestimmung, Rollen und Verantwortlichkeiten sowie die multiprofessionelle Zusammenarbeit.

Franziska Mayr: Für die Weiterbildung ist eine individualisierte Unterstützung und Weiterentwicklung von Strukturen, Kulturen und Praktiken in einer inklusionsorientierten Schule von zentraler Bedeutung. Wir orientieren uns dabei an den konkreten Bedarfen und Bedürfnissen von Personen und Organisationen. Zudem berücksichtigen wir die Rahmenbedingungen, welche die Bildungspolitik setzt. Wir unterstützen die Professionalitätsentwicklung aufmerksam, indem wir den Fokus auf Herausforderungen und Fragen aus der Praxis setzen und die Reflexionsfähigkeit der Akteur:innen gezielt fördern. Wir zeigen ihnen, dass sie für die schulische Qualität mitverantwortlich sind. Themen der Inklusionsförderung finden sich vor allem im Bereich der multiprofessionellen Zusammenarbeit und den entsprechenden Haltungen und Rollenklärungen.

Janine Gut: Multiprofessionelles Handeln setzt starke Professionen voraus, die mit professionsspezifischen Expertisen einen qualitativ hochstehenden Beitrag zur inklusionsorientierten Schule leisten. Die spezifischen Kompetenzziele und Profile der jeweiligen Ausbildungen zeigen dies auf und geben Qualifikationsziele vor:

- Schulische Heilpädagog:innen (SHP) sind Expert:innen für die Entwicklung und das Lernen von Kindern und Jugendlichen über alle Stufen des Bildungssystems. Sie studieren im Masterstudiengang Sonderpädagogik zu grossen Teilen gemeinsam mit den angehenden Heilpädagogischen Früherzieher:innen.
- Heilpädagogische Früherzieher:innen arbeiten mit Kindern im Frühbereich (inklusive Zyklus 1) und mit ihren Bezugspersonen. Sie weisen eines der höchsten Qualifikationsniveaus im pädagogisch-sozialen Sektor des Frühbereichs auf.
- Logopäd:innen sind Expert:innen für Lernprozesse im Bereich der Sprache und der Kommunikation. Sie beraten unterschiedliche Beteiligte in einem breiten Einsatzgebiet (Frühbereich, Gesundheit, Bildung).

Die spezifischen Expertisen und eigenständigen Beiträge der jeweiligen Professionen sind eine wesentliche Voraussetzung, um die inklusionsorientierte Schule zu stärken. Gemeinsame Inklusions- und Partizipationsziele sichern gleichzeitig das multiprofessionelle Handeln und die geteilte Verantwortung für alle Schüler:innen.

Franziska Mayr: Bei vielen inklusionsbezogenen Themen der Weiterbildung geht es darum, Heterogenität und Diversität zu verstehen sowie pädagogisch-didaktisch zu bearbeiten, wie beispielsweise der Umgang mit erwartungswidrigem Verhalten. Dabei soll nicht auf der Oberfläche von Symptomen und Störungsbildern verharret werden. Vielmehr gilt es, bei den Weiterbildungsteilnehmenden Kompetenzen aufzubauen, die das Lernen und die Interaktionsfähigkeit von Schüler:innen grundlegend und systemisch unterstützen. In der Beratung von Schulen taucht das Thema «Umgang mit Heterogenität» oft unter anderen Vorzeichen auf, beispielsweise als Belastungserleben im Team oder als Fragen nach individualisierter Didaktik und altersdurchmischem Lernen. Auch im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Schulleitungen ist Inklusion ein Thema. Dabei kommen verstärkt folgende Aspekte hinzu: multiprofessionelle Zusammenarbeit (Verantwortung für verschiedene Professionen an der Schule), Ressourcenallokation von individuell zugesprochenem Förderbedarf, Lernarrangements, Wohlergehen aller und Fairness am Lernort Schule.

Unser Fazit: An einer Schule für alle arbeiten Lehrpersonen, sonderpädagogische und therapeutische Fachpersonen sowie Schulleitungen zusammen. Gemeinsame Themenfelder helfen dabei, die geteilten Verantwortlichkeiten, gegenseitigen Erwartungen, Entwicklungen und Kooperationen sichtbar zu machen. Wir haben 17 Themen inklusionsorientierter Schulen identifiziert,

die die verschiedenen Professionen in unseren Aus- und Weiterbildungsangeboten gemeinsam haben (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Gemeinsame Themenfelder inklusionsorientierter Schulen

Entwicklung und Lernen	Frühe Förderung	Überfachliche Kompetenzen, Befähigungsbereiche LP21	Förderdiagnostik	Multiprofessionelle Zusammenarbeit
Lernbeziehungen und Bindung	Sprachentwicklung	Bildung für Nachhaltige Entwicklung	Förderplanung	Begleitung, Beratung, Coaching
Neurodiversität	Transkulturelle Bildung, multilingualer Unterricht	Inklusive Medienbildung und Informatik	Inklusive Unterrichtsentwicklung	Inklusive Schul-/ Organisationsentwicklung
			Biographie und Bildungs-(un-)gleichheit	Führen in verschiedenen Rollen

Aus unserer Sicht ist das Zusammenspiel respektive die gemeinsame Bearbeitung dieser Themenfelder in der Aus- und Weiterbildung eine zentrale Voraussetzung für die kontinuierliche Professionalisierung. So können wir zu einem chancengerechten und leistungsstarken Bildungssystem für alle beitragen.

Kernfrage 2: Wie werden Bedürfnisse, Lern- und Erfahrungsprozesse aus dem Schulfeld in der Aus- und Weiterbildungsarbeit mit den unterschiedlichen Akteur:innen sichtbar?

Janine Gut: In der Ausbildung führen wir unsere Studierenden auf dem Weg in die Profession in wissenschaftliche, berufsfeld- und professionsgruppenspezifischen Sprach-, Handlungs- und Denkllogiken ein. Die Themen und Inhalte des Studiums können dabei auf den ersten Blick leicht und je nach Erfahrungshintergrund vertraut erscheinen. Studierende kennen beispielsweise bestimmte Kulturen oder Praktiken aus Erfahrungen in einer (gemessen am Qualifikationsziel) nicht-professionalisierten Rolle, etwa als Schüler:innen oder Angehörige einer verwandten Profession. Unsere Studierenden bringen häufig bereits zu Studienbeginn viel Wissen mit, das je nach Hintergrund un-

terschiedlich ist. Wir verstehen dies als Ressource und als Ausgangspunkt auf dem Weg der Professionalisierung. Die unterschiedlichen Voraussetzungen stellen gleichzeitig hohe Ansprüche an unsere Gestaltung des Studiums im Sinne des *Student Life Cycles*: Woher kommen die Studierenden? Wo stehen sie? Und was brauchen sie? Deshalb ist die Individualisierung von Ausbildungen und Studienprogrammen zentral.

Franziska Mayr: Auch wir in der Weiterbildung richten uns an der Zielgruppe aus, damit wir mit den verschiedenen Professionen (z. B. SHP und Lehrpersonen) an den jeweiligen spezifischen Kompetenzen im Berufsfeld arbeiten können. Trotz gleicher thematischer Ausrichtung kann sich das Weiterbildungsangebot unterscheiden. Die Weiterbildungs- und Beratungsangebote sollen die Professionalisierung der Akteur:innen im Schulfeld wiederkehrend und an ihre individuelle Berufsbiografie angepasst begleiten und ihnen ermöglichen, an strukturierten Bildungsangeboten teilzunehmen. Unsere Weiterbildungs- und Beratungsangebote können über einen dreifachen Zugang erschlossen werden: über das Thema, die Zielgruppe (z. B. SHP, Logopädie, Schulleitungen) oder das Format (z. B. Beratung, Kurse, Tagungen, CAS/DAS/MAS). Zentrale Fragen bei der Konzeption von Weiterbildungsangeboten sind: Wen adressieren wir? In welche Tiefe gehen wir? Was wird vorausgesetzt?

Janine Gut: Unsere Studiengänge in der Ausbildung sind modular aufgebaut. Dadurch lassen sie Studierenden Raum, eigene Schwerpunkte zu setzen und sich individuell zu vertiefen. Jedes Modul nimmt Bezug auf die Aufgaben und Situationen im Berufsfeld und verortet sich gleichzeitig auf einem Kontinuum von Handlungsorientierung (Dimension der Praxisbedeutsamkeit) und Wissenschaftsorientierung (Dimension der wissenschaftlichen Diskussion und der Evidenz).

Franziska Mayr: Auch in der Weiterbildung und Beratung gewinnt die Individualisierung immer stärker an Bedeutung. Weiterbildung ist eine Dienstleistung: Die Teilnehmenden kommen nicht mehr, wenn die Weiterbildung nicht ihren Bedürfnissen mit Blick auf die besonderen Anforderungen und Herausforderungen in der Gestaltung und Entwicklung einer inklusionsorientierten Schule entspricht. Die Zufriedenheit der Teilnehmenden ist also zentral. Derzeit sind zum Beispiel Assistenzpersonen (Klassenassistenten) eine neue Zielgruppe, die wir gesondert adressieren. Hier gibt es einen hohen Bedarf an Wissensvermittlung auf allen Ebenen, auch was die Positionierung der Assistenzpersonen betrifft.

Janine Gut: Aktuelle und zukünftige Bedarfe und Entwicklungen aus dem Berufsfeld sind auch für die Ausbildungen relevant. Nebst laufenden Entwicklungen sind die regelmässigen EDK-Reakkreditierungen wichtige Gelegenheiten, um die Studiengänge umfassend weiterzuentwickeln. Nebst regulatorischen Rahmenbedingungen (z. B. EDK, GDK) gilt es, diverse kantonale, regionale (Bildungsraum Nordwestschweiz) und nationale Stakeholder sowie Professionalisierungs- und Mobilitätsaspekte (z. B. HFKG) einzubeziehen. Nicht zuletzt prägen Studierende mit ihren individuellen Studienausgangslagen hinsichtlich Beschäftigung, Verpflichtungen, Studienmotivation und anderes das Studienangebot und seine Nutzung.

Franziska Mayr: Ein grosser Treiber für die Entwicklung neuer Weiterbildungsangebote ist des Weiteren der Fachkräftemangel. Durch Lehrpersonen ohne Ausbildung und Diplom verschieben sich die Kompetenzen im Feld. Dadurch kann auch die Belastung steigen, die inklusive Bildung achtsam und bedarfsgerecht zu leben und ihr einen festen Boden zu geben. Die Angebote der Weiterbildung adressieren nebst der Personen- auch die Organisations- respektive die Systemperspektive. Dadurch unterstützen sie bedarfs- und bedürfnisorientiert und entwickeln Strukturen, Kulturen und Praktiken an einer Schule respektive Organisation weiter. Dabei kommt den berufsfeldspezifischen Rahmenbedingungen eine besondere Bedeutung zu. Mit Vermittlungs-, Transfer- oder Disseminationsangeboten, an denen unterschiedliche Professionsgruppen und weitere schulische Akteur:innen (z. B. Fachpersonen der Schulsozialarbeit, Assistenzpersonen, Behördenmitglieder etc.) gemeinsam teilnehmen, kann die Kompetenz zur Zusammenarbeit im Hinblick auf das Zielbild einer inklusiven Schule gestärkt werden.

Unser Fazit: Um die Vielfalt von Studierenden, Weiterbildungsteilnehmenden, Organisationen und Schulen als Ressource in Studium und Weiterbildung produktiv nutzen zu können, erscheinen uns systemische Anknüpfungspunkte besonders vielversprechend. Diese verbinden mehrperspektivisch Beiträge verschiedener Akteur:innen (Hochschulen, Kantone, Verbände, Fachpersonen etc.). Eine differenzierte, heterogenitätsbewusste Lehr- und Lerngestaltung kann es ermöglichen, unterschiedliche Lerninteressen innerhalb eines Lehrangebots in Bezug auf thematische, berufsfeldspezifische sowie niveau-bezogene Ansprüche zu realisieren.

Janine Gut: Wie du bereits erwähnt hast, findet die Umsetzung und laufende Entwicklung unserer Ansätze und Konzepte vor dem anspruchsvollen Hintergrund statt, dass es aktuell an (sonder-)pädagogischen Fachkräften mangelt. Zudem gibt es kantonal unterschiedliche Vorgaben und Regelungen im Bereich der Sonderpädagogik (Ender et al., 2017). Gleichzeitig wird in Berufsfeldern und in der politischen Öffentlichkeit intensiv und kontrovers über Integration und Inklusion diskutiert. Zu guter Letzt gewinnen im Zusammenhang mit dem Fachkräftemangel neue, zukunftsgerichtete Formen der Laufbahngestaltung an Bedeutung, die Wege für Qualifikationen im Berufsfeld eröffnen.

Kernfrage 3: Welche Berufsbiografien begegnen uns in der Aus- und Weiterbildung? Welche Chancen und Herausforderungen sehen wir in der Gestaltung von attraktiven Laufbahnperspektiven für Lehrpersonen und sonderpädagogische Fachpersonen?

Franziska Mayr: In der Weiterbildung zeigt sich häufig eine starke intrinsische Motivation: Lehrpersonen und schulische Fachkräfte engagieren sich aus Überzeugung, um ihre Professionalität zu stärken und den Anforderungen einer zunehmend heterogenen Gruppe von Schüler:innen besser gerecht zu werden. Viele Teilnehmende befinden sich bereits in Funktionsrollen, in denen sie ihr Wissen gezielt vertiefen und unmittelbar anwenden möchten. Diese Verbindung von Theorie und Praxis ist ein zentrales Qualitätsmerkmal der Weiterbildung und ein wichtiger Treiber für Schulentwicklung.

Janine Gut: Die Bedarfe und Bedürfnisse des Berufsfeldes prägen auch die berufsbiographischen Laufbahnen, denen wir in der Ausbildung begegnen. Die Zugangswege zum Studium und die Berufsbiografien der Studierenden sind vielfältig – manchmal gezielter, manchmal weniger gezielt. So möchte eine Sozialpädagogin an einer Schule arbeiten, bildet sich in transkultureller Bildung weiter und entdeckt nach mehreren Jahren die Schulische Heilpädagogik. Oder eine Lehrperson bildet sich im Bereich der diversitätsorientierten Sprachförderung und Mehrsprachigkeit weiter, unterrichtet Deutsch als Zweitsprache und entscheidet sich schliesslich für ein Studium der Logopädie. Indem unterschiedliche Blickwinkel zusammentreffen, kann gerade diese Vielfalt in den Berufsbiografien die Perspektiven der inklusionsorientierten Schule stärken. Für die Gestaltung und Stärkung individueller Laufbahnen und des lebenslangen Lernens kommt der Anrechnung von Studien- und Bil-

dungsleistungen im Studium eine wichtige Rolle zu, insbesondere im zweiten Zyklus auf der Stufe des Masters. Es ist wichtig, Anrechnungen individuell zu prüfen und transparent zu kommunizieren.

Franziska Mayr: Die Anrechnung von bis zu 30 ECTS-Punkten aus nicht-formalen Bildungsleistungen auf Hochschulstufe, insbesondere aus Weiterbildungen, spiegelt die Realität moderner, nicht-linearer Berufsverläufe wider. Sie unterstützt die Durchlässigkeit zwischen Aus- und Weiterbildung und fördert die individuelle Laufbahngestaltung. Beide Bereiche formal zu verknüpfen, ist derzeit rechtlich herausfordernd – unter anderem aufgrund unterschiedlicher Steuerungs- und Finanzierungsmechanismen (WeBiG, 2014). Dennoch ist die zunehmende Durchmischung von Aus- und Weiterbildung kaum aufzuhalten. Damit stellen sich mir zwei zentrale Fragen: Wie lässt sich in dieser neuen Realität die Qualität des Professionswissens sichern? Und wie kann gewährleistet werden, dass zentrale Zielsetzungen wie eine systemische und agile Qualitätssicherung sowie das Leitbild einer «Schule für alle» weiterhin erfüllt werden?

Janine Gut: Die Grundprinzipien der Durchlässigkeit und Transparenz im Hochschulbereich sind wichtige Voraussetzungen, um Chancengleichheit und nicht-lineare Bildungswege zu fördern. Unsere Ausbildungsabschlüsse bilden die Basis für berufliche nationale und internationale Mobilität, eröffnen Laufbahnperspektiven und stärken Qualifikationen und Funktionsrollen an der inklusionsorientierten Schule.

Franziska Mayr: Eine wichtige Rolle in der Gestaltung von Laufbahnen im schulischen Kontext kommt der Schulleitung zu. Ihre Aufgabe ist es, individuelle Entwicklungswege vorausschauend zu unterstützen und strukturelle Barrieren im Schulfeld aktiv abzubauen. Denn wenn eine solche Unterstützung fehlt, orientieren sich engagierte Lehrpersonen neu und suchen Arbeitsorte, die ihnen bessere Bedingungen bieten. Dies kann mittel- bis langfristig zu einem Auseinanderdriften von «starken» und «schwachen» Schulen führen. Dies hätte entsprechende Konsequenzen für die Chancengleichheit und die Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Was es braucht, ist eine gemeinsame, mehrperspektivische Vision – auf kantonaler Ebene, innerhalb der Schulen und bei den Mitarbeitenden. Das Professionsbewusstsein der Schulleitungen ist auch hier zentral: Sie müssen die Entwicklung ihrer Schule in einem grösseren Kontext verstehen und entsprechende Expertise gezielt aufbauen und fördern. Um sie in dieser anspruchsvollen Aufgabe zu stärken, wird die Aus-

bildung von Schulleitungen künftig im Rahmen eines DAS-Studiengangs² vertieft. Neben Führungsfragen rücken dort auch zentrale Inhalte wie Inklusion, Gesundheit und das Konzept einer «Schule für alle» in den Fokus. Dabei gilt es, auch die zunehmende Zahl von Führungspersonen ohne pädagogischen Hintergrund im Blick zu behalten – etwa aus der Privatwirtschaft oder aus anderen Bereichen. Inwieweit diese Zielgruppe die besonderen Anforderungen einer integrativen Schule erfüllen kann, bleibt eine offene, aber wichtige Frage und verdient sorgfältige fachliche Begleitung.

Unser Fazit: In gemeinsamen Themenfeldern der inklusionsorientierten Schule (vgl. Tab. 1) machen wir sichtbar, wie Studium und Weiterbildung an der PH FHNW zusammenwirken (siehe Kernfrage 1). Dieses Zusammenspiel verbindet wiederkehrende Lern- und (Aus-)Bildungsphasen einer Person mit Praxiserfahrungen, Bedarfen und Bedürfnissen aus dem Berufsfeld (siehe Kernfrage 2). Im Zentrum steht dabei die kontinuierliche Weiterentwicklung von Professionalität für die inklusionsorientierte Schule (Kraus, 2025). Sie ermöglicht Fachpersonen, vielfältige Laufbahnen einzuschlagen, die Qualifikationen von Professionsgruppen im Schulfeld zu stärken und die Kontinuität der Professionalisierung sicherzustellen, um ein chancengerechtes und leistungsstarkes Bildungssystem für alle zu gewährleisten.

² *Diploma of Advanced Studies* (DAS) ist ein in der Regel berufsbegleitender Weiterbildungsstudiengang an einer Hochschule, der 30 bis 40 ECTS-Punkte umfasst und mit einem Diplom abschliesst. Ein DAS lässt sich meistens mit einem CAS und einem Mastermodul (Masterarbeit) zu einem MAS ausbauen.

Literatur

- Bundesgesetz über die Weiterbildung (Weiterbildungsgesetz, WeBiG) vom 20. Juni 2014, SR 419.1.
- Ender, S., Moser, U., Imlig, F. & Müller, S. (2017). *Bildungsbericht Nordwestschweiz 2017*. Institut für Bildungsevaluation. <https://edudoc.ch/record/127936/>
- Kraus, K. (2025). Wissenschaftliche Weiterbildung, iterative Bildung und professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1–14). Springer VS.
- LCH (Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz) (2023). *Positionspapier LCH. Vielfalt braucht Vielfalt. Gelingensbedingungen für eine inklusionsorientierte Schule*. https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Positionspapier_LCH_Inklusionsorientierte_Schule_2023.pdf
- Swissuniversities (swu) (2016). *Sonderpädagogische Aspekte in der Ausbildung der Regelklassen-Lehrpersonen*. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Empf/20160914_20161027_MV_K_PH_Empfehlungen_Sonderp%C3%A4dagogik_d.pdf
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention, BRK) vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR 0.109.

Janine Gut

Dr., Leiterin Geschäftsstelle Studium und Lehre am Institut für Spezielle Pädagogik und Psychologie (ISP), PH FHNW

Franziska Mayr

Leiterin Ressort Vielfalt, Sonderpädagogik und Begabungsförderung des Instituts Weiterbildung und Beratung (IWB), PH FHNW

Silvia Pool Maag und Patrik Widmer-Wolf im Gespräch mit Michael Knechtle

«Flexibel sein, Prozesse schrittweise angehen und dabei positiv bleiben»

Sicht einer Schulleitung auf den Weg zu einer Schule für alle

Schulische Inklusion fördert die gleichberechtigte Bildungsteilhabe aller Schüler:innen, unabhängig von ihren Lernvoraussetzungen. Sie sensibilisiert dafür, wann Schüler:innen einbezogen oder ausgeschlossen werden. Sie erfordert das Engagement von Behörden, Schulleitungen sowie Lehr- und Fachpersonen. Die Qualität der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams ist entscheidend, um eine inklusionsorientierte Schul- und Unterrichtspraxis zu entwickeln. Damit verbunden sind bestimmte Werte und eine entsprechende Haltung, die es in eine zielführende Handlungspraxis zu überführen gilt.

Schulleitungen spielen in dieser Entwicklung eine Schlüsselrolle. Sie haben die Aufgabe, Zusammenarbeit als Kernauftrag in ihren multiprofessionellen Teams weiterzuentwickeln und dafür notwendige institutionelle und professionelle Veränderungsprozesse anzustossen. So stärken sie die Tragfähigkeit von Schule und Unterricht. Ziel ist es, eine bereichernde Zusammenarbeit zu fördern, die das Lernen und die Entwicklung der Schüler:innen ins Zentrum stellt sowie professionelle Ressourcen produktiv nutzt und weiterentwickelt.

Der vorliegende Beitrag entstand ausgehend von einem einstündigen Gespräch im Januar 2026. Silvia Pool Maag und Patrik Widmer-Wolf, Autorin und Autor der Publikation «Multiprofessionelle Teams stärken – Impulse für Schulleitungen inklusiver Schulen»¹, sprachen mit Michael Knechtle, einem erfahrenen Schulleiter und Leiter Pädagogik an der Schule Bischofszell. Die Schule Bischofszell hatte die Publikation in ihren Schulentwicklungsprozess integriert. Dies bot eine interessante Ausgangslage für das Gespräch. Der Austausch fokussierte sowohl grundlegende als auch projektbezogene Erfahrungen aus Sicht der Schulleitung.

¹ Pool Maag, S. & Widmer-Wolf, P. (2025). *Multiprofessionelle Teams stärken – Impulse für Schulleitungen inklusiver Schulen*. hep Verlag.

Silvia Pool Maag: Wo steht die Schule Bischofszell im Hinblick auf das Kongresssthema «Gemeinsam auf dem Weg zu einer Schule für alle»? Was ist dir dabei wichtig und welche Rolle spielt Zusammenarbeit?

Michael Knechtle: Wir befinden uns in einem zweijährigen Entwicklungsprojekt und hatten bereits verschiedene Tagungen mit dem Fokus «Heterogenität und Inklusion». Damit verbunden entwickeln wir ein neues Förderkonzept. Von Beginn an war uns wichtig, nicht einfach ein bestehendes Konzept sprachlich zu überarbeiten, sondern einen echten Entwicklungsprozess anzustossen.

Zunächst mussten wir zentralehaltungsfragen klären. Hierbei spielte die Zusammenarbeit eine wichtige Rolle. Das Erscheinen eures Buches kam uns in diesem Prozess zeitlich sehr gelegen. Wir haben bewusst auf den Begriff der multiprofessionellen Zusammenarbeit fokussiert, auch wenn zuvor andere Bezeichnungen im Umlauf waren. Von Anfang an war klar, dass unsere Ressourcen begrenzt sind und wir fehlende zusätzliche Mittel kompensieren müssen. Ein zentraler Ansatz dafür ist, die Wirksamkeit der Lehrpersonen zu steigern. Dies gelingt unter anderem durch multiprofessionelle Zusammenarbeit, die deshalb einen besonderen Stellenwert in unserem Entwicklungsprozess einnimmt.

Silvia Pool Maag: Welche Rolle hat die Schulleitung in einem solchen Entwicklungsprozess?

Michael Knechtle: Das Projekt ist als übergeordneter Entwicklungsprozess für alle Schulen unserer Schulgemeinde angelegt. Aufgabe der Schulleitung ist es, die Inhalte konsequent umzusetzen. In den letzten eineinhalb Jahren haben wir dafür bewusst bestehende Gefässe genutzt, wie Konvente, Sitzungen und Weiterbildungen. Dabei haben wir den Fokus kontinuierlich auf multiprofessionelle Zusammenarbeit gelegt. Bei der Gruppenbildung an Schulen achteten wir gezielt auf Heterogenität. Ebenso durchmischten wir die Mitarbeitenden der verschiedenen Schulhäuser. Eine zentrale Rolle der Schulleitung ist es, das Thema über die gesamte Laufzeit des Projekts präsent zu halten und dafür einzustehen, gemeinsam mit einer Projekt- und einer Co-Gruppe vor Ort.

Silvia Pool Maag: Woran hast du mit den Teams inhaltlich gearbeitet und was hat sich in den vergangenen eineinhalb Jahren verändert?

Michael Knechtle: In unserer Schulgemeinde arbeiten wir mit pädagogischen *Scouts* als Form von *Teacher Leadership* zusammen. Das sind Lehrpersonen aus dem Team, die eine leitende Funktion ohne Personalverantwortung übernehmen und dafür gezielt weitergebildet werden. In jedem Schulhaus unterstützt mindestens eine Person die Schulleitung in der Schulentwicklungsarbeit – in grösseren Schulhäusern sind es mehrere. Diese *Scouts* haben wir frühzeitig gemeinsam mit allen Schulleitungen eingebunden. Dieses Gremium umfasste rund 25 Personen, denen wir im Vorfeld euer Buch abgegeben haben, in der Hoffnung, dass möglichst viele hineinschauen.

Entlang ausgewählter Elemente des Buches haben wir gemeinsam gearbeitet. Wir wussten, dass es ursprünglich für Führungspersonen geschrieben wurde, nun aber konkret in der Praxis der Lehrpersonen umgesetzt werden sollte. Als Ergebnis unserer Auseinandersetzung mit dem Buch entstand ein gemeinsames Plakat mit den wichtigsten Learnings, Kernaussagen und Merksätzen (vgl. Abb. 1).

Das Plakat hängt bis heute in allen Teamzimmern. Es soll kontinuierlich an den gemeinsamen Startpunkt erinnern. Ergänzend wurde zu Beginn des Schuljahres ein *Padlet* eingerichtet, um den Austausch weiterzuführen. Die Inhalte auf dem Plakat bündelten wir thematisch. Das zentrale Leitthema ist Inklusion. Dieses ist für unsere Arbeit von besonderer Bedeutung, weil wir mit zahlreichen integrierten Sonderschüler:innen sehr integrativ unterwegs sind.

Im Zentrum des Schulentwicklungsprozesses stehen für uns wichtige Elemente wie multiprofessionelle Teams sowie gemeinsame Werte und Haltungen. In der Mitte des Plakats haben wir festgehalten, worauf erfolgreiche multiprofessionelle Zusammenarbeit beruht: Sie stellt die Lernenden ins Zentrum und basiert auf einer tragfähigen sozialen Architektur und insbesondere auf professionellen Lerngemeinschaften. Wichtig war uns zudem, Deprofessionalisierung zu vermeiden und stattdessen Professionalität – auch in der Haltungsdiskussion – gezielt zu stärken.

Abbildung 1: Plakat Schule Bischofszell, Leitung Pädagogik (2025)



Patrik Widmer-Wolf: Haltung ist auch ein wichtiger Teil unseres Buches. Welche Erfahrungen hast du damit als Schulleiter an verschiedenen Schulen gemacht? Wie lassen sich Überzeugungen verändern?

Michael Knechtle: Das ist eine wichtige Frage, die sich nicht immer leicht beantworten lässt. Denn Haltungen verändern sich nicht von heute auf morgen. Besonders gute Erfahrungen habe ich gemacht, wenn Selbstwirksamkeit spürbar wird – also, wenn man merkt, dass etwas nützt und zur Lösung beiträgt. Im Kern geht es darum, gute Erfahrungen und positive Erlebnisse zu ermöglichen, auch wenn das leichter gesagt als getan ist. Erleben die Beteiligten multiprofessionelle Zusammenarbeit als gewinnbringend, etwa durch gute Gespräche, die Lehrpersonen, Heilpädagog:innen und Logopäd:innen konkret weiterbringen, dann nehmen sie diese nicht als abgesessene Zeit wahr, sondern als produktive Arbeitszeit. Entsteht diese Überzeugung, entwickelt sich eine positive Haltung und ein spürbarer Drive.

«Die private Meinung hat einen Einfluss, sollte aber im professionellen Kontext mit den Erwartungen der Organisation in Balance gehalten werden.»

Patrik Widmer-Wolf: Kann man als Schulleitung überhaupt Werthaltungen mit Lehrpersonen thematisieren?

Michael Knechtle: Man kann nicht nur, man muss sich damit auseinandersetzen. Wichtig ist dabei klarzustellen, dass es bei Werthaltungen nicht um private Meinungen geht, sondern um einen professionellen Prozess der Haltungsdiskussion. Es ist kein politischer Prozess, auch wenn das oft verwechselt wird.

In der Schule handeln wir als angestellte Lehrpersonen innerhalb einer Organisation mit Leitung und Behörde. Es gehört zu unserem Auftrag, Haltungen gemeinsam zu reflektieren und uns dabei an den Werten der Organisation zu orientieren. Deshalb gewinnen Leitbilder und Visionen wieder an Bedeutung, nachdem sie lange Zeit eher belächelt wurden. Wir haben unsere Vision überarbeitet. Dies geschah nicht oberflächlich oder indem wir sie sprachlich mit *ChatGPT* «aufhübschten». Dahinter steckt ein intensiver Prozess, an dem wir zwei Tage lang gemeinsam gearbeitet haben. Das zeigt, wie elementar es ist, Haltungen lebendig zu halten: Es genügt nicht, sie irgendwo zu notieren, sondern sie müssen im Alltag – im Kleinen – gelebt werden. Wenn über Haltung diskutiert wird, sollte immer eine professionelle Haltung gemeint sein.

Patrik Widmer-Wolf: Hast du schon erlebt, dass Lehr- oder Fachpersonen starre Vorstellungen zu ihrer eigenen Rolle und ihren Aufgaben hatten? Und wie wirkte sich dies auf die Zusammenarbeit aus?

Michael Knechtle: Ich habe viele unterschiedliche Haltungen von Lehr- und Fachpersonen erlebt. Dazu gehörten auch Personen, denen es schwerfiel, sich von der eigenen Meinung zu lösen. Oft ist diese stark im Verständnis von Meinungsfreiheit verankert nach dem Motto: «Das ist meine Meinung, meine Haltung ist Privatsache.» Bei einigen ist es jedoch gelungen, den Blick auf die Erwartungen der Schule, der Vorgesetzten und der Schulleitung zu lenken. Die private Meinung hat einen Einfluss, sollte aber im professionellen Kontext mit den Erwartungen der Organisation in Balance gehalten werden.

Patrik Widmer-Wolf: Wir sprechen in unserer Publikation neben Werthaltung auch Vertrauen und Vertrauensverlust in der multiprofessionellen Zusammenarbeit an. Wie greifst du diese Themen als Schulleiter bei der Teamarbeit auf?

Michael Knechtle: Zusammenarbeit basiert auf Vertrauen. Parallel zum beschriebenen Entwicklungsprozess haben wir eine neue Schulverwaltungssoftware eingeführt. Diese haben wir bewusst weit über reine Verwaltungszwecke hinaus genutzt. Die Software bietet zahlreiche Kollaborationstools und macht das Thema Vertrauen sehr konkret, etwa durch klare Regelungen zu Zugriffs- und Einsichtsrechten.

Diese Transparenz hat das Vertrauen zunächst herausgefordert, letztlich aber gestärkt. Wir haben Rechte bewusst offen vergeben nach dem Prinzip «so viel Einblick wie möglich». Die Auseinandersetzung darüber, wer was sehen darf, hat einen wichtigen Vertrauensprozess ausgelöst. Auch wenn die Einführung dieser Software herausfordernd war und noch nicht abgeschlossen ist, hat sie die multiprofessionelle Zusammenarbeit deutlich gefördert, insbesondere durch mehr Transparenz, Austausch und gegenseitiges Vertrauen.

Silvia Pool Maag: Welche Strukturen sind denn für multiprofessionelle Teamarbeit förderlich und wie können Schulleitungen diese Rahmenbedingungen schaffen?

Michael Knechtle: Als das Thema der multiprofessionellen Zusammenarbeit aufkam, entstand vor allem in kleineren Teams schnell der Reflex, dass dies bei ihnen nicht möglich sei – etwa, weil nur wenige oder gar keine Spezialist:innen

vor Ort sind. Um dem entgegenzuwirken, haben wir bewusst nicht auf die Organisationsstruktur von Zusammenarbeit fokussiert, sondern auf den Inhalt – also darauf, welche Aufgaben, Themen oder Ziele wir in der Zusammenarbeit erreichen wollen.

«Wir haben bewusst von Begriffen wie <Team> und <Teamstrukturen> sprachlich Abstand genommen. Stattdessen fokussieren wir uns darauf, den Begriff <multiprofessionelle Zusammenarbeit> zu stärken.»

Wir verstehen Multiprofessionalität breit: Sie geht über Funktionen oder Ausbildungen hinaus und umfasst unterschiedliche Perspektiven, Erfahrungen und Blickwinkel, auch zwischen Lehrpersonen. Diese Haltung hat uns entlastet und den Anspruch genommen, dass immer alle Professionen gleichzeitig vertreten sein müssen.

Zudem haben wir betont, dass multiprofessionelle Zusammenarbeit auch flexibel und temporär sein kann. Dabei können Konstellationen wechseln und punktuell weitere Fachpersonen eingebunden werden. Deshalb haben wir bewusst von Begriffen wie «Team» und «Teamstrukturen» sprachlich Abstand genommen. Stattdessen fokussieren wir uns darauf, den Begriff «multiprofessionelle Zusammenarbeit» zu stärken.

Silvia Pool Maag: Wie hast du die soziale Einbindung der Lehrpersonen für die multiprofessionelle Zusammenarbeit gefördert?

Michael Knechtle: Bestehende Lerngemeinschaften beziehungsweise Unterrichtsteams bilden weiterhin den Kern der multiprofessionellen Zusammenarbeit. Diese Teams gibt es in allen Schulhäusern in unterschiedlichen Grössen und Zusammensetzungen. Weitere Fachpersonen, etwa aus der Schulsozialarbeit, ergänzen die Teams gezielt. Dadurch konnten wir auf dem bereits vorhandenen Grundvertrauen und einer bestehenden sozialen Einbindung aufbauen.

Aus meiner Erfahrung ist das zwischenmenschliche Vertrauen in vielen Teams bereits vorhanden. Die eigentliche Herausforderung liegt weniger im Miteinander als im professionellen Zusammenarbeiten. Dieses muss gelernt und gezielt gefördert werden. Das braucht Zeit. Auf dem bestehenden Vertrauen lässt sich jedoch gut aufbauen, um die Zusammenarbeit zu professionalisieren.

Ein konkretes Beispiel ist ein bewusst gemischtes Unterrichtsteam im Zyklus 1: Das Team umfasst Kindergartenlehrpersonen, Lehrpersonen der 1./2. Klasse, die Heilpädagogin des Zyklus, häufig auch die Logopädin sowie teilweise Unterrichtsassistenzen, die sich freiwillig einbringen. Die Schulsozialarbeit ist

hier weniger eingebunden, da ihr Schwerpunkt eher auf den höheren Jahrgangsstufen liegt. Ein solches Team zeigt, wie multiprofessionelle Zusammenarbeit über Stufen und Funktionen hinweg konkret gelebt werden kann.

Silvia Pool Maag: Wie und woran wird in Lerngemeinschaften beziehungsweise Unterrichtsteams multiprofessionell zusammengearbeitet?

Michael Knechtle: Wir setzen bewusst auf klare Strukturen und Verantwortlichkeiten, ohne dass diese bei der Schulleitung liegen müssen. Eine zentrale Rolle übernehmen die bereits erwähnten pädagogischen *Scouts*.

Die multiprofessionelle Zusammenarbeit in den Teams gliedert sich in drei Bereiche:

1. Weiterentwicklung von Unterricht und Schulprogrammen, etwa durch die Weiterentwicklung schulischer Standortgespräche
2. Konkreter Austausch zu Unterrichtsinhalten und zur Zusammenarbeit zwischen mehreren Klassen
3. Reflexion und kollegiale Beratung, in der auch herausfordernde Situationen eingebracht werden können

Die Arbeit ist nicht starr getaktet, sondern flexibel und bedarfsorientiert. Dies führt dazu, dass Teams sich häufig freiwillig vertiefen und die Zusammenarbeit als sehr wirksam empfinden.

Für die Qualitätssicherung braucht es ein Mindestmass an Dokumentation. Dies schafft Verbindlichkeit, ohne formalistisch zu sein. Die Dokumentation ist offen gestaltet, für alle transparent zugänglich und ermöglicht Einblicke in die Arbeit anderer Teams. So entsteht ein Austausch.

Als Schulleitung pflege ich regelmässig Kontakt zu den Teamleitungen und nehme punktuell an Sitzungen teil – nicht zur Kontrolle, sondern aus echtem Interesse. Entscheidend ist eine klare Erwartungshaltung: Zusammenarbeit ist nicht dazu da, Verantwortung durch das reine Sammeln von Fragen an die Leitung zu delegieren. Sie soll der gemeinsamen Arbeit und der Lösungsfindung dienen. Verbindlichkeit und Klarheit bilden somit die Grundlage für eine qualitativ hochwertige multiprofessionelle Zusammenarbeit.

Patrik Widmer-Wolf: Was sind aus deiner langjährigen Erfahrung als Schulleiter wichtige Qualitätskriterien für die Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team?

Michael Knechtle: Entscheidend ist, dass es sich um eine bewusst gestaltete, professionelle Zusammenarbeit handelt und nicht um ein informelles Gespräch im Teamzimmer. Persönliches darf eingebracht werden, aber immer mit dem Ziel, sich selbst, den Unterricht und die Schule weiterzuentwickeln. Die Atmosphäre darf und soll angenehm und wertschätzend sein. Professionelles Arbeiten schliesst eine entspannte Stimmung nicht aus.

Ein zentrales Kriterium ist zudem, dass sich Teammitglieder trauen, Schwierigkeiten, Scheitern und belastende Situationen offen anzusprechen. Dieses Vertrauen macht deutlich, dass pädagogische Arbeit ein gemeinsamer Auftrag und kein Einzelkampf ist.

Trotz Selbstreflexion bleibt der Fokus klar: Im Zentrum stehen immer die Kinder beziehungsweise die Jugendlichen. Die Arbeit an der eigenen Rolle dient letztlich dazu, bessere Lösungen für die Lernenden zu finden.

Patrik Widmer-Wolf: Wie gelingt es dir als Schulleiter, mit unterschiedlichen Zugangsweisen der Teams zur multiprofessionellen Zusammenarbeit umzugehen?

Michael Knechtle: Eine wichtige Erfahrung war, zu erkennen, dass Gruppen – ebenso wie Schüler:innen mit unterschiedlichen Lernständen – unterschiedlich schnell vorankommen. Nicht alle Teams erreichen alle Ziele in der geplanten Zeit. Das ist in Ordnung. Dann muss man flexibel reagieren, etwa Sitzungen verlängern oder zusätzliche Inputs und Fachwissen einholen.

Entscheidend ist, dass sich Teams selbst reflektieren und erkennen, ob sie mehr Zeit, Material oder Unterstützung brauchen, sodass bei Bedarf Beratungsangebote genutzt werden können. Wie bei Gruppen von Schüler:innen braucht es auch hier Steuerung, Ressourcen und gemeinsame Lernimpulse, damit das Team als Ganzes vorankommt.

«Für mich ist die folgende Haltung entscheidend: Flexibel sein, Prozesse schrittweise angehen und dabei positiv bleiben – kurz: eine heitere Gelassenheit bewahren.»

Silvia Pool Maag: Welche Haltung und welcher Führungsstil erfordern eine teambezogene Schulführung?

Michael Knechtle: Auf die Frage, was eine gute Schulleitung ausmache, hat mir mal jemand gesagt: «Heitere Gelassenheit». Dies fasst die Haltung als Schulleitung auf die vielfältigen und zum Teil divergierenden Erwartungen von Schüler:innen, Lehrpersonen, Eltern und Schulbehörde perfekt in zwei Worten zusammen. Für mich ist Schulleiter gerade deswegen nach wie vor mein Traumjob.

Teams zu führen, ist ähnlich herausfordernd, wie eine Schulklasse zu leiten. Teams sind heterogen zusammengesetzt: Jede Person ist auf einem anderen Stand, aber alle sind mit der Aufgabe betraut, gemeinsam weiterzukommen. Gerade bei multiprofessionellen Teams braucht es Zeit, Geduld und Gespräche, um Schwierigkeiten anzusprechen und Wege im Prozess zu finden.

Die Arbeit besteht oft aus kleinen, schmalen Pfaden. Manchmal dauert es länger, diese zu bewältigen, dafür ist das Ergebnis nachhaltiger. Ein Schulprogramm gibt zwar zeitliche Vorgaben, aber Verzögerungen lassen sich stets begründen – nicht als Ausrede, sondern auf der Basis von Erfahrungen. Mit zunehmenden Erfahrungen kann man besser einschätzen, was in welcher Zeit realistisch ist.

Für mich ist daher die folgende Haltung entscheidend: Flexibel sein, Prozesse schrittweise angehen und dabei positiv bleiben – kurz: eine heitere Gelassenheit bewahren.

Patrik Widmer-Wolf: In Medienberichten und politischen Vorstössen zeigen sich Tendenzen zu mehr Separation an Schulen. Wie positionierst du dich in deiner Rolle als Schulleiter?

Michael Knechtle: Ich bin ein klarer Vertreter von inklusivem Unterricht und inklusiver Bildung. Gleichzeitig bin ich überzeugt, dass es für jede inklusive Lösung auch die Möglichkeit geben muss, festzustellen, dass sie aus unterschiedlichen Gründen nicht funktioniert. Deshalb braucht es weiterhin separierte Angebote, die jedoch immer erst die letzte Option sein sollten.

Damit Integration gelingen kann, ist Vertrauen in das System notwendig: Lehrpersonen dürfen mit dieser anspruchsvollen Aufgabe nicht allein gelassen werden. Schulleitungen sollten dabei helfen, Unterstützung auf verschiedenen Ebenen aufzubauen, etwa durch multiprofessionelle Zusammenarbeit und durch alternative Lösungen, wenn Integration nicht funktioniert. Solche Lösungen müssen nicht zwingend zu Separation führen, sondern können auch einen Klassen- oder Lehrpersonenwechsel bedeuten.

Aus gesellschaftlicher und ökonomischer Sicht ist Integration die sinnvollere Lösung. Lange Schulwege zu weit entfernten Sonderschulen entwurzeln besonders vulnerable Kinder aus ihrem Lebensumfeld und mindern ihre Lebensqualität. Gerade sie tragen die grösste Last.

Deshalb ist es mir ein persönliches Anliegen, möglichst vor Ort Lösungen zu finden und Kinder mit passender Unterstützung so lange wie möglich in der Regelklasse zu halten. Wird Separation notwendig, sollte sie räumlich nah erfolgen. Alles andere empfinde ich als falsche Politik gegenüber den Schwächsten unserer Gesellschaft.

Silvia Pool Maag: Wenn du einen Wunsch frei hättest: An welchem Punkt würdest du ansetzen, um Zusammenarbeit als Kernauftrag an Schulen zu stärken und die Entwicklung hin zu einer «Schule für alle» nachhaltig weiter voranzubringen?

Michael Knechtle: Es gilt, auf verschiedenen Ebenen anzusetzen. Auf politischer Ebene wünsche ich mir, dass das Kind konsequent ins Zentrum gestellt wird – nicht Strukturen, Reglemente, formale Vereinbarungen oder das HarmoS-Konkordat, das letztlich auch nur ein Papier ist. Es braucht umsetzbare und finanzierbare Lösungen, die die Entwicklung und das Wohl der Schüler:innen wirklich fördern.

Auf lokaler Ebene der Schulgemeinden wünsche ich mir mehr Mut, nicht alles ausschliesslich vom Geld abhängig zu machen, sondern auch Neues auszuprobieren, lokal nach kreativen Lösungen zu suchen und gezielt zu investieren. Oft relativieren sich die Kosten im Vergleich zu den kaum beeinflussbaren Personalkosten, die kantonale Vorgaben sind.

Auf Ebene der einzelnen Schule wünsche ich mir, dass Lehrpersonen den Mut haben, sich professionell einzubringen, Verantwortung zu übernehmen und sich kontinuierlich weiterzubilden. Es reicht nicht, vor 10 oder 20 Jahren an einer Pädagogischen Hochschule studiert zu haben und nach 30 Jahren immer noch am gleichen Ort zu stehen. Es braucht ein Bewusstsein, dass sich Schüler:innen, Rahmenbedingungen sowie gesellschaftliche Anforderungen stetig verändern und die Offenheit, auf die veränderte Umwelt zu reagieren. Das wünsche ich mir.

Silvia Pool Maag

Prof. Dr., Professorin für Sonderpädagogik, PH Zürich

Patrik Widmer-Wolf

Dr. phil., Fachleiter Berufsstudien, PH Luzern

Géraldine Ayer, Romain Lanners et Mattia Mengoni

Favoriser la collaboration de tous les partenaires de l'école obligatoire au niveau organisationnel, pour le bien de l'ensemble des élèves : expérience tessinoise

Romain Lanners

est directeur du Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS/SZH) depuis 2017

Mattia Mengoni

est chef de la Section de l'enseignement spécialisé (Sezione della pedagogia speciale), de la Division de l'enseignement obligatoire (Divisione della scuola), de la République et du Canton du Tessin depuis 2019

Contexte

Actuellement, l'école pour toutes et tous se heurte à des limites en raison d'une organisation héritée du passé, avec d'un côté l'enseignement spécialisé et, de l'autre, l'enseignement ordinaire. Cette situation peut réduire les possibilités de collaboration des partenaires de l'école. Celle-ci est pourtant essentielle, car elle permet de répondre aux besoins de l'ensemble des élèves en âge scolaire, afin que chacune et chacun puisse progresser dans ses apprentissages et développer son plein potentiel.

Le canton du Tessin est en train de mettre en place des changements pour une organisation plus flexible, partant du collectif et favorisant l'autonomie des institutions et la collaboration de l'ensemble des partenaires de l'école. Dans cette contribution, Géraldine Ayer s'entretient avec Mattia Mengoni sur l'organisation de son canton, mise en perspective par Romain Lanners.

Entretien du 23 septembre 2025 avec Romain Lanners et Mattia Mengoni

Géraldine Ayer (CSPS/SZH) : Romain, en quoi la collaboration de l'ensemble des partenaires de l'école au niveau organisationnel est-elle centrale pour la mise en place d'une école pour toutes et tous ?

Romain Lanners : Je pense qu'il est important de commencer par définir ce qu'on entend par « école pour toutes et tous ». Elle signifie que chaque élève peut aller à l'école de son quartier ou de son village et y trouver une réponse adéquate à ses besoins. Cette réponse peut être très variée. Il peut s'agir d'une scolarisation dans une classe ordinaire avec ou sans soutien, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, en individuel ou en petits groupes ou encore d'une intégration partielle ou complète dans une classe particulière. Par exemple, un enfant qui a un polyhandicap a des besoins développementaux complètement différents de ceux d'un élève qui suit une scolarité ordinaire. Le fait que l'ensemble des enfants soient intégrés dans le même bâtiment va permettre d'avoir des moments en commun, comme les projets, les repas, les pauses, les fêtes de l'école ou d'autres activités. On crée ainsi une communauté à l'intérieur de l'école, qui correspond à la communauté de vie de l'enfant dans son quartier.

L'école pour toutes et tous nécessite que les ressources et les compétences soient à l'intérieur des écoles ordinaires. Si on ne collabore pas, le risque est que les solutions soient externalisées et que les écoles ordinaires ne montent pas en compétences pour faire face à certaines problématiques. Par exemple, si on envoie les élèves qui ont des troubles du comportement dans les écoles spécialisées, l'école ordinaire n'apprend pas à gérer ces troubles. C'est pourquoi il est important que la collaboration se passe à l'intérieur de l'école.

Géraldine Ayer : La manière dont les systèmes scolaires sont structurés a un impact sur les possibilités de collaboration laissées aux partenaires de l'école. En Suisse, la collaboration est actuellement limitée en raison de notre organisation. Peux-tu nous en dire plus ?

Romain Lanners : La Suisse a une très longue tradition de séparation, qui remonte au 19^e siècle, avec la création des premières écoles et institutions spécialisées en fonction des différents types de handicaps. Ce clivage a été renforcé en 1960 avec l'introduction de l'assurance-invalidité (AI). À l'époque, l'AI ne pouvait pas donner d'argent aux cantons. Pour financer les écoles spécialisées, il fallait passer par les associations de parents. La conséquence est que beaucoup d'associations et de fondations de parents ont été créées, association qui, avec l'argent de l'AI ont construit de nouvelles écoles spécialisées. Ainsi, nous avons actuellement deux systèmes parallèles, avec d'un côté l'école obligatoire publique et, de l'autre les écoles spécialisées privées subventionnées par l'État. Cette organisation en deux silos, héritée du passé, est l'un des

grands défis actuels dans la mise en place d'une école pour toutes et tous. Comment réussir à faire collaborer les deux silos ? Mais aussi, au niveau des connaissances, des pratiques et des ressources financières ou en personnel, comment « marier » les deux systèmes pour qu'une vraie collaboration s'instaure dans l'école du quartier ou du village ? Ce sont des questions fondamentales. Il ne s'agit pas de jouer l'un contre l'autre, mais de réussir à mutualiser.

Géraldine Ayer : Quelles solutions vois-tu pour y remédier ?

Romain Lanners : Un premier élément, c'est de construire des écoles accessibles à toutes et tous. L'évolution démographique de ces prochaines années peut être un tremplin. Dans certains cantons, le nombre d'élèves va augmenter de manière significative. Par exemple, selon les projections de l'Office fédéral de la statistique (OFS, 2025), d'ici 2034, on s'attend à accueillir jusqu'à 6 % d'élèves en plus dans le canton de Fribourg. De nouveaux bâtiments vont devoir être construits. C'est une formidable opportunité de réunir les ressources des deux systèmes en construisant des campus communs. Cependant, le fait d'être sur le même site n'empêche pas la ségrégation. Il faut également développer une culture de la collaboration et de l'échange à l'intérieur même de ces campus, en mettant à disposition des locaux adaptés aux besoins différenciés des élèves, par exemple, dédiés au repos ou aux soins, et également des salles pour que le personnel de pédagogie spécialisée puisse intervenir sur place.

Ensuite, il y a la question de l'accessibilité des contenus de formation. De plus en plus de moyens d'enseignement sont numériques, ce qui ouvre la possibilité de les rendre accessibles à une palette plus large d'élèves. Il faut aussi que ces contenus puissent être différenciés en termes de niveaux, ce qui permet à l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé d'adapter plus facilement le contenu aux besoins de l'élève, car les adaptations individuelles *a posteriori* coutent beaucoup en termes d'investissement.

Un troisième élément est d'évaluer régulièrement les mesures séparatives, afin d'éviter qu'elles ne deviennent une solution durable, alors que des solutions intégrées adéquates existent. Trop souvent, les élèves restent ensuite dans le spécialisé. Il faut donc veiller à la perméabilité des deux systèmes, également dans le sens d'un retour vers l'ordinaire.

Un autre élément intéressant est d'avoir des classes hétérogènes. Une étude qui a gagné le [Prix suisse de la recherche en éducation en 2021](#) (Balestra et al., 2022) montre que les classes hétérogènes sont la meilleure solution pour toutes et tous, même si cela n'est pas la solution optimale pour chaque

situation individuelle. Cette étude montre aussi que, dès que plus de 20 % des élèves d'une classe rencontrent des difficultés, cela risque de basculer dans l'autre sens. C'est un argument en défaveur des classes spécialisées ou classes particulières, où le 100 % des élèves ont des difficultés. Si l'ensemble des élèves allophones ou ayant des troubles de comportement sont dans une même classe, elles et ils n'ont pas de modèle pour progresser. Il est également possible d'avoir des classes d'âge mélangé. Pendant longtemps, on partait de l'idée que les enfants apprennent la même chose, au même moment et à la même vitesse. Or, l'acquisition des apprentissages et le rythme sont uniques à chaque enfant. Le fait de mélanger les âges dans une même classe est très enrichissant en termes de collaboration et favorise une organisation inclusive au sein de la classe. Les élèves qui ont un rythme d'apprentissage plus lent à un moment donné, peuvent progresser en petit groupe avec les plus jeunes de la classe et vice-versa, tout en restant dans le même groupe classe.

Finalement, il faut renforcer les compétences de collaboration au niveau de la formation de base de l'ensemble des partenaires de l'école. Beaucoup d'enseignantes et enseignants se sentent isolés : elles et ils ont la responsabilité de leur classe et n'osent pas demander de l'aide ou instaurer une collaboration avec l'extérieur par peur que cela soit perçu comme un aveu de faiblesse. Il faudrait que la collaboration devienne normale et que le corps enseignant puisse ainsi bénéficier plus rapidement d'une aide extérieure. Une autre expérience intéressante pour favoriser l'école inclusive au niveau de la formation est le *job shadowing*. L'idée est que, dans un campus commun avec différents niveaux de formation, les enseignantes et enseignants ordinaires et spécialisée organisent des échanges d'une durée déterminée. Par exemple, un enseignant du secondaire I va travailler pendant un mois dans une classe particulière et vice-versa. Pouvoir observer ce qui se fait ailleurs permet de mieux comprendre les besoins des élèves et de transférer le savoir-faire d'un niveau de formation ou d'une spécialité à l'autre.

Géraldine Ayer : Mattia peux-tu nous présenter brièvement l'organisation de l'école tessinoise ?

Mattia Mengoni : J'aimerais commencer par contextualiser la situation tessinoise en reprenant son historique. Avec son premier Règlement sur la pédagogie spécialisée (*Regolamento della scuola speciale*), entré en vigueur en 1975, le canton du Tessin a fait le choix de ne pas offrir que des solutions séparatives aux enfants en situation de handicap. Contrairement à ce qui prévalait dans la plupart des cantons, il s'est donc tout de suite organisé selon

un modèle que l'on peut qualifier de semi-intégratif, en gardant les institutions qui existaient depuis la fin du 19^e siècle tout en offrant également d'autres possibilités. C'est la raison pour laquelle, les élèves des institutions, ont baissé et ont été intégrés dans des classes spéciales, à effectif réduit, dans les écoles ordinaires déjà à partir de 1975. Le mouvement d'inclusion a commencé à ce moment-là, mais avec l'existence des écoles spécialisées, le Tessin est lui aussi toujours organisé en deux silos. Cependant, ces deux silos travaillent ensemble, en limitant le nombre d'élèves scolarisés dans les institutions. Cette collaboration favorise, par exemple, l'intégration des élèves avec des handicaps complexes dans des sections d'écoles enfantines gérées par des institutions privées.

Pour rebondir sur les classes d'âge mélangées, mentionnées par Romain, nous en avons l'expérience, du fait du caractère montagneux du Tessin, et des distances parfois grandes. Généralement de deux à trois niveaux, le mélange peut parfois englober jusqu'à cinq niveaux d'âge (de la 3H à la 8H). Nous en tirons une expérience positive, car elles facilitent l'organisation inclusive, avec notamment la collaboration des intervenantes et intervenants, le co-enseignement, le travail entre pairs, la différenciation des apprentissages et des compétences, ainsi que les évaluations selon les progressions très différentes des élèves. C'est pourquoi, nous sommes en train de réfléchir à ce que cette option soit une possibilité indépendamment du contexte géographique.

Géraldine Ayer : Peux-tu nous parler des changements que le canton du Tessin est en train de mettre en place pour une organisation plus flexible ?

Mattia Mengoni : L'un des changements est de donner aux écoles ordinaires une avance de 70 % du budget dévolu aux prestations de pédagogie spécialisée dans le domaine de l'intégration. Actuellement, les écoles ordinaires doivent demander à la Section de l'enseignement spécialisé (*Sezione della pedagogia speciale*) des prestations d'enseignement spécialisé supplémentaire – il s'agit d'un accompagnement par des *operatori pedagogici per l'integrazione (OPI)* – avec la formulation d'une *procédure d'évaluation standardisée (PES)*. Avec ce projet, les écoles régulières pourront elles-mêmes, en collaboration avec la Section, gérer les prestations en fonction des besoins spécifiques des élèves de l'établissement. Une partie du personnel spécialisé qui travaille pour SPS sera transféré dans les services des écoles régulières et sera géré par le service de soutien pédagogique. Le 30 % restant du budget pour les mesures de pédagogie spécialisée nécessitera toujours une demande auprès de la Section. Il s'agira des demandes individuelles pour des

situations très spécifiques qui nécessitent de passer par la PES. Cette organisation a été mise en place dans deux régions du Tessin pour l'année 2025-2026 et sera généralisée dès septembre 2026.

Aussi, au niveau de la formation, le Département de la formation et de l'apprentissage de la Haute école spécialisée de Suisse italienne (*Dipartimento di Formazione e Apprendimento [DFA] della scuola universitaria professionale della svizzera italiana [SUPSI]*) a mis en place un *Master of Arts in Pedagogia specializzata e didattica inclusiva*. C'est un vrai changement, car il permet d'intégrer l'expérience et les pratiques en lien avec l'intégration faite par le Tessin depuis 50 ans dans la formation des enseignantes et enseignants spécialisés. La Conception universelle de l'apprentissage (CUA) qui entre dans le cadre de la didactique inclusive est vraiment utile pour gérer l'hétérogénéité des classes, au-delà de la population des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP). Les personnes qui suivent ce *Master* enseigneront ensuite dans les écoles spécialisées, mais aussi dans les écoles ordinaires. Ce *Master* ouvre la possibilité que les enseignantes et enseignants, autant ordinaires que spécialisés, partagent un même langage ; une base permettant ensuite le partage de compétences plus spécifiques.

Géraldine Ayer : Quelles possibilités de collaboration ces changements ouvrent-ils aux partenaires de l'école ?

Mattia Mengoni : Cette organisation donne plus de flexibilité au personnel enseignant et aux directions d'établissement, qui peuvent, en passant par la Section de l'enseignement spécialisé, moduler leur organisation et leurs interventions selon les besoins des élèves et de l'établissement. Par exemple, lorsqu'un suivi se termine, l'enseignante ou l'enseignant spécialisé (OPI) peut accompagner un autre élève sans devoir refaire une demande individuelle pour le nouveau suivi. Mais cela pourrait aller plus loin, en fonction des besoins des élèves de l'établissement, cela peut être la décision de créer temporairement une classe à effectif réduit, dans ce cas en passant par la Section. Cette organisation, cumulée au fait que le personnel spécialisé travaille désormais directement dans les écoles, pour ce genre de prestations, permet le développement d'une culture inclusive au sein des établissements. La diminution du travail administratif qui en résulte permet aussi de dégager du temps pour soigner les collaborations entre les différentes professionnelles et professionnels de l'école, et de développer ainsi cette culture.

Géraldine Ayer : Qu'est-ce que cela signifie pour les élèves et leurs parents en termes de suivi ?

Mattia Mengoni : Concernant la collaboration avec les parents, qui sont aussi des partenaires de l'école, nous avons communiqué clairement sur ces changements. Nous avons écrit aux familles dont un enfant avait précédemment reçu du soutien individuel, que cette année, ils ne recevraient pas une décision précisant le nombre de périodes de soutien dont leur enfant bénéficierait, tout en les rassurant que leur enfant recevra toujours le soutien nécessaire.

Concernant les élèves, le fait d'avoir un soutien collectif plutôt qu'individuel peut avoir des effets positifs sur l'autonomie et enlever une certaine pression. Par exemple, un de nos élèves qui bénéficiait de huit périodes de soutien individuel au primaire est passé dans une école secondaire où ce changement d'organisation était en cours. Au début de l'année scolaire, les parents étaient préoccupés, mais l'année scolaire s'est très bien passée et ils nous ont fait part du fait que le soutien dans le contexte de classe a permis à leur enfant d'avoir un développement majeur au niveau de son autonomie. Les professionnelles et professionnels sont également satisfaits car ils ont moins de contraintes administratives et constatent que les élèves en difficultés sont moins stigmatisés.

Géraldine Ayer : En quoi de tels changements permettent-ils une meilleure gestion des ressources ?

Romain Lanners : On entend régulièrement que les enseignantes et enseignants n'ont pas assez de ressources. Comme il n'est pas possible de comparer les cantons au niveau des coûts, nous avons développé un coefficient qui permet de voir quel est le pourcentage de personnel spécialisé (logopédistes, enseignantes et enseignants spécialisés, etc.) en équivalent plein temps (EPT) par rapport à l'ensemble du personnel des écoles (enseignantes et enseignants ordinaires). Les chiffres montrent que ce n'est pas la quantité de ressources à disposition qui influe la réussite de l'intégration, mais la qualité, soit comment on investit ces ressources.

Mattia Mengoni : Effectivement, c'est plus une question de qualité que de quantité. Selon nos calculs, les classes intégratives (classe à effectif réduit dans les écoles) ou inclusives (classe ordinaire avec trois ou quatre élèves à BEP suivis par une enseignante ou un enseignant spécialisé) ne coûtent pas plus cher. De plus, si l'on tient compte des effets à long terme sur les assurances sociales en général, l'intégration coûte moins cher. Il faut aussi considérer les coûts indirects. Par exemple, nous dépensons encore beaucoup

pour le transport vers les classes spéciales. Pourtant, nous sommes un canton très inclusif. Cet argent pourrait être investi différemment, dans la création de classes sur place, par exemple.

Géraldine Ayer : Romain, connais-tu des exemples inspirants d'école pour toutes et tous ?

Romain Lanners : Oui, j'aimerais donner l'exemple de la Communauté germanophone de Belgique. C'est une petite communauté d'environ 80 000 habitants qui, au niveau de l'organisation, ressemblait à la Suisse, avec son organisation en deux silos : d'un côté les écoles ordinaires publiques et, de l'autre les écoles spécialisées privées, financées par le Département des affaires sociales.

Lorsque la Belgique a signé la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) en 2009 (ONU, 2006), le ministre de l'Éducation de la Communauté germanophone de Belgique a décidé d'amorcer la mise en place de l'école pour toutes et tous.

En 10 ans, la région a réussi à fusionner les deux organisations en commençant par rendre les bâtiments déjà existants accessibles. J'ai eu l'occasion de visiter l'école de *Butgenbach*, qui accueille tous les élèves du cercle scolaire. Le bâtiment a été transformé et les classes particulières accueillant des élèves ayant des besoins complexes comme un polyhandicap ont été placées au centre du bâtiment. Toutes et tous les élèves des écoles spécialisées sont intégrés. Ils font partie de la communauté et sont en contact avec les autres enfants du village. Les classes ordinaires accueillent des élèves de plusieurs niveaux d'âge et sont sous la responsabilité de deux enseignantes ou enseignants, l'une ou l'un ordinaire et l'autre spécialisé. La direction est également hybride, avec le directeur de l'ancienne école spécialisée et le directeur de l'école ordinaire, de même que les équipes composées de logopédistes, psychomotriciennes et psychomotriciens, personnel infirmier ainsi que travailleuses et travailleurs sociaux. Toutes les professionnelles et tous les professionnels ont leurs bureaux et leurs salles de thérapie dans le bâtiment. Ainsi, les thérapies sont dispensées sur place et, en cas de difficultés en classe, les spécialistes peuvent être consultés rapidement. Cette restructuration a créé un cadre pour le développement d'une culture de l'échange et de la collaboration. Tous les centres scolaires de la région fonctionnent sur ce modèle.

Géraldine Ayer : Comment voyez-vous l'avenir de l'école en Suisse ? Quels sont vos souhaits ?

Romain Lanners : L'avenir de l'école obligatoire en Suisse se construit sur l'intégration des écoles spécialisées dans les écoles ordinaires. C'est le seul moyen pour développer une école pour toutes et tous, plus juste et durable.

Mattia Mengoni : L'école est un premier terrain d'entraînement à la démocratie, et si nous voulons généraliser l'apprentissage, y compris transversal, nous devons investir dans des modèles qui permettent à toutes et tous d'apprendre et d'aborder la vie adulte avec les meilleurs outils possibles.

Le défi consiste donc à gérer la diversité et à permettre à chacune et chacun de s'épanouir : tant les élèves qui ont des talents particuliers et un fort potentiel, que celles et ceux qui ont des difficultés nécessitant un soutien par des interventions ciblées, voire un parcours personnalisé.

Références bibliographiques

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

Office fédéral des statistiques [OFS]. (2025). Évolution attendue du nombre d'élèves de l'école obligatoire 2025–2034, par canton. OFS. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/actualites/quoi-de-neuf.assetdetail.36160401.html>

Organisation des Nations Unies [ONU]. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH)*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconfv.pdf>

Géraldine Ayer

Collaboratrice scientifique CSPA/SZH

Erich Otto Graf, Henry Notroff und Barbara Egloff

Gedanken über die Zusammenarbeit in schulischen Organisationen

Siehe die Ameisen und es war gut?

Erich Otto Graf

hat in Sozialpädagogik promoviert und sich im Fach Erziehungswissenschaft habilitiert. Er ist Institutionsberater und seit 2011 Privatdozent an der PH Karlsruhe.

Henry Notroff

ist Heilpädagoge, Lehrer, Musiker und Lernforscher.

Erich Otto Graf und Henry Notroff haben sich Gedanken darüber gemacht, was Zusammenarbeit in schulischen Organisationen bedeutet – oder bedeuten könnte. Ausgehend von persönlichen Erfahrungen, theoretischen Konzepten und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen reflektieren sie kritisch das Wesen und die Herausforderungen von Zusammenarbeit. Ihre Überlegungen sind eine Einladung, Schule nicht nur als System, sondern als lebendigen Lernraum zu sehen. Barbara Egloff, Vize-Direktorin des Schweizer Zentrums für Heil- und Sonderpädagogik (SZH), hat das komplexe Gespräch der beiden verschriftlicht, verdichtet und sprachlich vereinfacht.

Was bedeutet Kooperation?

Erich Otto Graf: Zusammenarbeit – oder Neudeutsch «Kooperation» – ist die Grundlage allen Lernens. Der Begriff stammt aus dem Lateinischen. Die Vorsilbe *co-* bedeutet «gemeinsam» oder «zusammen». Das Verb *operare* kann vielfältig übersetzt werden: von «arbeiten» und «erledigen» über «opfern» bis hin zu «gute Werke tun». Schon diese Bedeutungsvielfalt zeigt: Kooperation kann vieles sein.

Henry Notroff: Eine Frage beschäftigt mich seit meiner eigenen Schulzeit in der DDR immer wieder: Warum tut Schule nicht das, was sie ursprünglich im Sinn hatte? «Jedem nach seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen» (Marx, 1875/1962, S. 21). Das wäre doch das Herzstück von Inklusion. Und Schule hat

ein Inklusionsprinzip. Das bedeutet, dass sie individuelle Förderung anstreben sollte. Als Lehrperson und Heilpädagoge habe ich versucht, diesem Anspruch gerecht zu werden und jeden Lernprozess einzeln zu begleiten – auch den der Lehrpersonen. Doch das ist Schwerstarbeit, die eigentlich teilbar wäre.

Ist Schule Organisation, Institution oder beides?

Erich Otto Graf: Unter einer Organisation versteht man ein Gefüge menschlicher Beziehungen und Verhältnisse. Es ist auf bestimmte Ziele ausgerichtet und es gelten definierte Regeln. Wichtig ist, den Begriff der Organisation von dem der Institution zu unterscheiden. In der Alltagssprache werden die beiden Begriffe oft vermischt. Institutionen sind Regelzusammenhänge, die als selbstverständlich und «natürlich» empfunden werden. Sie wirken nicht nur strukturierend, sondern auch legitimierend.

Die Anthropologin Mary Douglas (1986, S. 181) betont:

Jede Institution, die ihre Gestalt bewahren will, muss Legitimität erlangen, indem sie sich in Natur und Vernunft verankert. Dann bietet sie ihren Mitgliedern eine Reihe von Analogien, mit denen sie die Welt erkunden, sowie die Natürlichkeit und Vernünftigkeit der institutionellen Regeln rechtfertigen können; auf diese Weise vermag sie eine beständige und identifizierbare Form zu erlangen und zu bewahren.

Die Schule ist beides. Sie ist sowohl eine Organisation mit klaren Zielen, Rollen und Abläufen als auch eine Institution, deren Regeln auf gesellschaftlichen Vorstellungen von Bildung, Leistung und Normalität beruhen. Deshalb sind Veränderungen in der Schule so schwierig. Man muss nicht nur äussere Strukturen verändern, sondern auch in tief verankerte Überzeugungen und Gewohnheiten eingreifen.

Henry Notroff: Ja, das leuchtet mir ein: Organisationen formen Verhältnisse und Verhältnisse erzeugen Verhalten (Metaplan, 2025). Verhalten ist nicht nur das, was Menschen tun, sondern auch das, was Systeme hervorbringen. In diesem Zusammenhang frage ich mich: Muss Schule notwendigerweise organisiert sein? Ich denke dabei oft an die Ameisen. Sie scheinen ohne viel Organisation auszukommen und finden trotzdem immer einen Weg.

Erich Otto Graf: Organisationen präsentieren sich nach aussen hin gerne so, wie sie gesehen werden möchten. Sie pflegen Websites, Profile und Leitbilder. Zudem verfügen sie über eine geregelte Struktur und sind arbeitsteilig organisiert: Jemand lehrt, jemand putzt, jemand verwaltet. Jemand wird unterrichtet, geprüft, ausgeschlossen oder befördert. Die formale Seite der Organisation definiert Rollen und Aufgaben. In Schulen lassen sich zwei Systeme unterscheiden:

1. das System der Schüler:innen
2. das System der Nicht-Schüler:innen

Das *System der Schüler:innen* ist in der Regel nach Geburtsjahrgängen organisiert. Die Schüler:innen durchlaufen innerhalb der obligatorischen Schulzeit die Stufen eins bis neun in ihrer Jahrgangsklasse. Die ersten sechs Schuljahre sind in zwei Zyklen gegliedert. Zusätzlich zur Einteilung nach Altersstruktur können Schüler:innen auch nach anderen Kategorien eingeteilt werden, beispielsweise als «behindert» oder «verhaltensauffällig». Je nach Art dieser Einteilung bezeichnen wir die Schule als inklusiv, integrativ oder separativ. Am Ende des zweiten Zyklus erfolgt eine schulorganisatorische Aufteilung der Schüler:innen in ein dreigliedriges System. Diese Separierung orientiert sich an Leistungen und Noten.

Auch das *System der Nicht-Schüler:innen* ist arbeitsteilig organisiert. Es umfasst Lehrpersonen, Verwaltungspersonal, Mitarbeitende des Hausdienstes, Fachpersonen und einige andere Personen. Alle sind durch Lohnarbeitsverträge oder befristete Beauftragungen rechtlich an die Schule gebunden und werden in der Regel nach einem standardisierten Entlohnungssystem bezahlt.

Wie jede Organisation funktioniert auch die Schule nicht nur durch formale Regeln. Vor allem funktioniert sie durch das Zusammenspiel der Menschen. Es gibt eine informelle Struktur: Man kennt sich oder kennt sich nicht. Man mag sich oder mag sich nicht. Unabhängig davon erfüllt man die Aufgaben, die einem zugewiesen sind.

Henry Notroff: So, wie du das beschreibst, wird mir klar: Organisation wirkt so überzeugend, dass man meint, gar nicht an ihr vorbeizukommen. Mit 16 Jahren machte ich eine Pilotenausbildung. Dort lernte ich, dass man Rechtecke fliegen muss, wenn man die Orientierung verliert – immer und immer wieder, bis die Orientierung zurückkehrt. In Organisationen, so scheint mir, fliegt man ganz bürokratisch ebenfalls ständig im Rechteck, um die Orientierung nicht zu verlieren.

Ähnlich verhält es sich bei den Lernprozessen von Kindern: Das Arbeitsblatt liegt vor ihnen und beobachtet, ob sie zeigen können, was sie gelernt haben. Ein berühmter Lernforscher soll einmal gesagt haben: «Beobachte oder beurteile niemals einen Lernprozess, solange er noch im Gang ist.» Wird diese Regel gebrochen, verweigert unser neuronales Netzwerk die Kooperation. Das verstand mein Klavierlehrer intuitiv – da war ich schon über 40 Jahre alt. Er stellte mir neue Herausforderungen. Ohne Urteil, ohne Bewertung. Nur Spiel, Wiederholung und Neugier.

Wie funktioniert Lernen als soziale, lebendige Praxis?

Erich Otto Graf: Im Zentrum jeder schulischen Organisation steht der Unterricht. Dieser vollzieht sich in einem Dreieck zwischen Lehrperson, Schüler:innen und Wissen. Die Aufgabe der Lehrperson besteht darin, Wissen zu vermitteln. Der Lehrplan definiert Ziele, die erreicht werden sollen, überlässt es aber den Lehrpersonen, wie dies geschieht. Dieser Spielraum ist wichtig, da Unterricht immer von der Situation abhängt: von den Menschen, dem Moment und dem Thema. Zu enge Vorgaben würden diese Dynamik behindern. Im Zentrum steht dabei stets die Aufgabe, also der eigentliche Grund, warum sich zu genau diesem Zeitpunkt, an genau diesem Ort, genau diese Menschen in genau dieser Konstellation versammeln.

Henry Notroff: Das Wort «Aufgabe» begegnet mir ständig. Am Fließband bei Ford zu Beginn des 20. Jahrhunderts war die Aufgabe klar: Jeder Handgriff der Mitarbeitenden sass. Doch was bedeutet es, Aufgaben in einem lebendigen Lernraum mit Kindern zu bearbeiten? Ich habe erlebt, dass Lernen dann gelingt, wenn Kinder mitdenken dürfen und wenn sie spüren, dass ihre Ideen zählen.

Einmal bat ich meine Schüler:innen, sich daran zu erinnern, wie es sich anfühlte, mit Bällen im Wasser zu spielen. Zwei Stunden später rechneten sie aus, wie viel Ladung ein Schiff tragen kann und diskutierten, warum die Hanse im 14. Jahrhundert so erfolgreich war. Sie waren «stolz wie Bolle», wie der Berliner sagen würde. Ein Test war überflüssig. Die Kinder wussten genau, was sie verstanden hatten – und was noch nicht.

Solche Erfahrungen zeigen: Lernen braucht Raum – nicht nur physisch. Und Lehrpersonen benötigen Vertrauen – nicht nur in die Lernprozesse ihrer Schüler:innen. Ich frage mich, ob wir – gemeinsam mit den Schüler:innen – ein ausuferndes Lernwegemodell entwerfen könnten. Eines, das an ihren Erfahrungen anknüpft und in viele Richtungen führt, die weit über die Schule

hinaus reichen: hinein in die Berufswelt, an die Universität oder vielleicht auch querfeldein zu einem ganz anderen Ziel. Dieses Modell beobachtet Lernen nicht am Können, sondern an den realen Praxismöglichkeiten, die zur Verfügung stehen – ohne Gefahr, die Orientierung zu verlieren. Lehrpersonen müssten weniger entscheiden und weniger planen.

Wenn die Schule diesen Freiraum zuliesse, hätten Lehrpersonen mehr Zeit für das, worum es wirklich geht: die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler:innen und ihre Lernprozesse. Zusammenarbeit ergäbe sich dann fast wie von selbst, denn jede und jeder könnte etwas beitragen, ohne dass etwas verloren ginge. Es gäbe mehr Raum zum Atmen und mehr Platz für gegenseitige Inspiration. Wenn ich den emsigen Ameisen zuschaue – das tue ich seit Kindheitstagen –, scheint es ganz einfach zu sein: Gibt es etwas zu tun, dann hilft immer eine mit.

Zukunftsmusik? Vielleicht. Aber Lernen könnte dadurch tatsächlich sichtbar(er) werden. Denn wir alle genießen diesen einen, kostbaren Moment: Wenn wir es geschafft haben, einen langen Weg zu gehen – mit allem, was dazugehört.

Vielleicht müssten wir weniger kontrollieren und mehr begleiten. Weniger planen und mehr zulassen. So könnte Schule zu einem Ort werden, an dem Lernen nicht gemacht, sondern erlebt wird.

Wie wirken sich Rollen und Erwartungen auf Lehrpersonen und das Lernen aus?

Erich Otto Graf: Schulische Organisationen lassen sich als Rollensysteme verstehen. Wie ich bereits erwähnt habe, existieren zwei grundlegende Kategorien: das System der Schüler:innen und das der Nicht-Schüler:innen. Ihr Zusammenspiel prägt den schulischen Alltag. Rollen sind dabei nichts anderes als Verhaltenserwartungen, die an bestimmte Positionen im System geknüpft sind. Das Bild einer «guten Lehrperson» wird von zwei Richtungen beeinflusst:

1. Individuelle Prägung: biografische Erfahrungen, persönliche Werte und bisherige Berufsstationen
2. Kulturelle Erwartungen: Gesellschaftlich geprägte Vorstellungen darüber, wie eine Lehrperson «zu sein hat». Diese finden sich teilweise in expliziten Berufsaufträgen, sind aber oft auch Normen oder Ideale.

Lehrpersonen, Schüler:innen und Fachpersonen handeln nach bestimmten Erwartungen, sei es bewusst oder unbewusst. Deshalb entsteht in der Reflexion der eigenen Praxis häufig eine Spannung zwischen Erwartung und Erfahrung: Manchmal verlässt man den Unterricht mit dem Gefühl, dass alles rundgelaufen sei. Ein anderes Mal bleibt der Eindruck zurück, heute sei alles schiefgelaufen, was nur schieflaufen konnte. Wie solche Erfahrungen verarbeitet werden, hängt wesentlich von der Resilienz der Lehrperson ab, also ihrer Fähigkeit, mit Misserfolgen umzugehen, sich selbst zu regulieren und aus Erfahrungen zu lernen. Diese Resilienz ist kein statisches Persönlichkeitsmerkmal, sondern wird im Laufe des Lebens aufgebaut. Sie ist Teil der pädagogischen Biografie im weitesten Sinne.

Henry Notroff: Das hast du gut beschrieben. Erwartungen erzeugen neue Erwartungen, sogenannte Erwartungserwartungen. Diese wirken wie ein Spiegel: Oft sehen wir nur das, was andere von uns erwarten. Ich habe lange versucht, dieses Spiel zu durchschauen, und spreche daher lieber von einer Kommunikation von Herausforderungen als von Erwartungen.

Erich Otto Graf: In dieser Spannung zwischen formeller Rolle und persönlicher Begegnung entsteht pädagogische Präsenz. Wenn Lehrpersonen ihr Handeln reflektieren, können sie resilient bleiben. Das heisst, sie können mit Widersprüchen umgehen, ohne sich darin zu verlieren.

Henry Notroff: Resilienz aufzubauen, ist ein Lernprozess, der gar nicht so einfach ist. Als Autist fällt es mir manchmal schwer, widersprüchliche Erwartungen an meine Rolle als Lehrperson und die tatsächlichen Bedürfnisse der Schüler:innen mit ihren Lernprozessen in Einklang zu bringen. Ich bin Quereinsteiger geworden aufgrund meines tiefen Bedürfnisses, Lernprozesse näher zu verstehen und Lernende zu unterstützen. Mich interessiert, wie Lernen gelingt – nicht durch Anpassung, sondern durch Beziehung. Vielleicht ist das der Kern von Lernen: Es geht nicht darum, Erwartungen an eine Rolle zu erfüllen, sondern einen Raum gemeinsam zu erkunden, in dem sich echtes Dasein zeigt. Ein Raum, in dem man spürt, dass alles wirklich anwesend ist und Energie entsteht. Dann ist Lernen nicht nur eine Aufgabe, sondern etwas Lebendiges. Eine geteilte und teilbare Herausforderung, die etwas in Bewegung bringt.

Macht das Verhältnis das Verhalten?

Erich Otto Graf: In jeder Unterrichtssituation entstehen unzählige Interaktionen, vor allem zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen. In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion liegt der Fokus dabei auf dem Umgang mit sogenannten «schwierigen» Situationen oder «schwierigen» Schüler:innen. Dabei wird häufig übersehen: Es sind die Verhältnisse, die Verhalten ermöglichen. Wer also Verhalten verändern will, sollte nicht die Menschen verändern, sondern die Bedingungen, unter denen sie handeln, und die Verhältnisse, unter denen sie zueinander in Verbindung stehen.

In Schulen heisst das: Nicht nur Schüler:innen prägen das Geschehen, sondern auch die Lehrpersonen, ihre Beziehungen und die Strukturen, in denen sie arbeiten. Ob Lernen gelingt, hängt stark davon ab, wie diese Beziehungen gestaltet sind. Ein grosser Teil der Interaktionen im Unterricht findet dabei gar nicht zwischen Lehrperson und Schüler:innen statt, sondern unter den Schüler:innen selbst. Und wenn wir ehrlich sind: Niemand von uns ist jeden Tag gleich motiviert oder gleich leistungsfähig. Das gilt auch für unsere Schüler:innen – und genauso für unsere Kolleg:innen.

Henry Notroff: Neben Beziehungen ist auch die Anwesenheit ein zentraler Aspekt in der Schule. Ich würde den Begriff «Anwesenheit» weit fassen. Für mich ist alles anwesend, was als Herausforderung in einen Interaktionsraum hineinwirkt, auch Themen, die gerade nicht konkret präsent sind. Wenn zum Beispiel der soziale Status, Zukunftsängste oder Leistungsdruck mitschwingen, beeinflusst das den Unterricht, selbst wenn niemand darüber spricht. Auch eine Lehrperson ist in gewissem Sinne noch anwesend, wenn sie den Raum verlassen hat.

Erich Otto Graf: Wir haben schon erwähnt, dass es neben den formalen Strukturen der Schule auch ein informelles Beziehungsnetz gibt, das das Verhalten der Beteiligten massgeblich beeinflusst. In einer konkreten Lernsituation arbeiten nicht nur eine Primarlehrperson und eine Schulische Heilpädagogin mit einigen Schüler:innen zusammen. Vielmehr treffen hier reale Menschen aufeinander: Frau Meier und Herr Müller arbeiten mit Janik, Masha, Heiri, Heidi, Fritz und Yasmine. Jede dieser Personen bringt eine eigene Geschichte mit. Das Zusammenspiel dieser individuellen Hintergründe beeinflusst, wie gut das gemeinsame Lernen funktioniert. Je besser die informellen Beziehungen zwischen den Beteiligten funktionieren, desto erfolgreicher kann gelernt werden. Wird hingegen vermehrt auf formale Autorität gesetzt, etwa zur Durchsetzung von Ordnung, lassen intrinsische Motivation und Freude schnell nach. Dann tritt der Zwangscharakter schulischer Organisation stärker hervor.

Was können wir von den Ameisen lernen?

Henry Notroff: Mich fasziniert, wie Ameisen Herausforderungen so effizient lösen, dass man kaum noch von Organisation sprechen kann. Ihre Aufgaben sind offenbar immer in kleine Schritte teilbar und sie wissen schon mit wenigen Interaktionen, wie sie komplexe Herausforderungen bewältigen können. Die Unterscheidung zwischen formell und informell, die für uns Menschen so zentral ist, spielt bei den Ameisen keine Rolle. Ameisen lösen Aufgaben ohne formale Hierarchien, weil Herausforderungen hinreichend codiert sind und ihnen so Orientierung geben. Jede Ameise kann etwas beitragen.

Vielleicht denken wir Menschen zu viel und erzählen zu wenig. Wirkliche Kooperation entsteht nicht durch Vorschriften, sondern durch gemeinsames Handeln.

Unsere Gesellschaft hat viele Baustellen, zum Beispiel überlastete Schulen, Obdachlosigkeit und fehlende Teilhabe. Wir sparen an der falschen Stelle und geben die Kosten an die nächste Generation weiter. Lernen heisst, diese Muster zu erkennen und neue Wege zu suchen.

Erich Otto Graf: Gesellschaft entsteht durch Kommunikation – immer wieder neu. Würden wir diesen Aufwand gerechter verteilen, könnten wir viel bewegen. Lernen ist Teil dieses Prozesses. Es endet nicht mit der Schulzeit, sondern begleitet uns ein Leben lang.

Henry Notroff: Genau, Lernen ist keine Pflichtübung, sondern ein gemeinsames Abenteuer. Andernfalls gäbe es keine Zukunft, die der Rede wert wäre. Wir blieben im Jetzt oder in der Vergangenheit behaftet. Wenn wir den Mut behalten, weiter zu fragen, bleibt nicht nur die Schule lebendig, sondern auch die Gesellschaft.

Literatur

Douglas, M. (1986). *How Institutions Think*. Syracuse University Press.

Marx, K. (1875/1962). *Kritik des Gothaer Programms*. In Marx-Engels-Werke (Bd. 19, S. 13–32). Dietz Verlag.

Metaplan (Gesellschaft für Planung und Organisation mbH.) (2025). *Whitepaper Retention – Wer geht, hat recht*. <https://www.metaplan.com/de/whitepaper-retention>

Barbara Egloff

Dr. phil., Vize-Direktorin SZH/CSPS

ZUM BUCH

Eine Schule für alle braucht Menschen, die zusammenarbeiten, und Strukturen, die dies ermöglichen. Welche Herausforderungen sind damit verbunden? Und wie kann Zusammenarbeit als Kernauftrag die inklusive Schulentwicklung stärken? Darüber diskutieren Beteiligte in diesem Sammelband entlang von vier zentralen Dimensionen: Partizipation von Schüler:innen und Eltern, multiprofessionelle Zusammenarbeit in der schulischen Praxis, Qualifizierung von Fachkräften sowie schulische Organisation. Die Beiträge vereinen unterschiedliche Blickwinkel, die dazu anregen, gemeinsam weiterzudenken auf dem Weg zu einer Schule für alle.

À PROPOS DU LIVRE

Une école pour toutes et tous a besoin de personnes qui travaillent ensemble et de structures qui le permettent. Quels sont les défis qui en découlent ? Comment la collaboration, en tant que mission centrale, peut-elle renforcer le développement scolaire inclusif ? Dans cet ouvrage collectif, les autrices et auteurs abordent ces questions à travers quatre axes principaux : la participation des élèves et des parents, la collaboration multiprofessionnelle au sein des établissements scolaires, la formation du personnel ainsi que l'organisation scolaire. Les contributions rassemblent différents points de vue qui incitent à poursuivre ensemble la réflexion sur la voie d'une école pour toute et tous.