

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. / Éd.s)

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

Brücken statt Barrieren

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

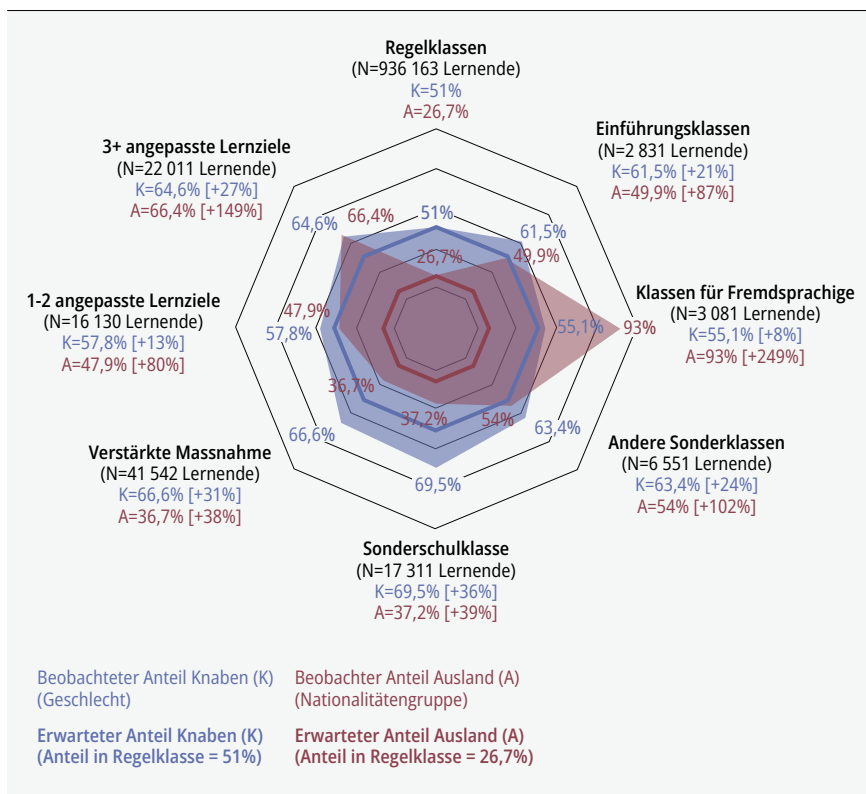
Kulturelle Vielfalt wird im schulischen Kontext zwar mit guten Absichten thematisiert, aber eher stereotypisierend behandelt. Die beiden Hochschuldozentinnen Leticia Venâncio und Tamasha Bühler haben sich online ausgetauscht, um dies kritisch zu reflektieren. Sie fordern eine differenzsensible, intersektionale 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 *Othering* (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 – Othering. 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