

Silvia Pool Maag
Pädagogische Hochschule Zürich

Multiprofessionelle Teamarbeit stärken Impulse für Schulleitungen an inklusiven Schulen

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a644>

Schulleitungen spielen für die strukturelle Verankerung multiprofessioneller Teamarbeit an Schulen eine Schlüsselrolle. Ziel ist die Förderung einer bereichernden Zusammenarbeit, die das Lernen und die Entwicklung der Schüler*innen ins Zentrum stellt und professionelle Ressourcen dafür produktiv nutzt und weiterentwickelt. Schulische Inklusion ist ein gesellschaftlicher und institutioneller Auftrag und für eine moderne Pädagogik und Didaktik elementar. Die Qualität der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams ist entscheidend für die Weiterentwicklung einer inklusionsorientierten Schul- und Unterrichtspraxis. Damit verbunden sind auch Werte und eine Haltung, die es in eine zielführende Handlungspraxis zu überführen gilt. Der Beitrag zeigt auf, warum es an inklusiven Schulen wichtig ist, dass Schulleitungen multiprofessionelle Teamarbeit stärken und begleiten, und wie sie diese Aufgabe angehen können.

Schulleitung, Multiprofessionalität, Teams, Inklusion, Professionelle Lerngemeinschaft

„Effective collaboration as a learning journey“
(Vangrieken, 2025)

Ausgangslage und Problemstellung

Multiprofessionelle Teamarbeit ist im deutschsprachigen Raum eng mit der inklusionsorientierten Weiterentwicklung der Bildungssysteme sowie der Schul- und Unterrichtsentwicklung verbunden und kann als Folge dieser Entwicklung gesehen werden. Multiprofessionalität wird jedoch auch im Zusammenhang mit weiteren gesellschaftlichen Erfordernissen diskutiert, z.B. der Erweiterung der Schulorganisation auf den Ganztag.

Inklusion lässt sich historisch als Verfahren, Praxis oder Politik zur Eingliederung von Menschen in Aktivitäten, Prozesse, Systeme oder Organisationen bis ins 19. Jahrhundert zurückverfolgen (Töpfer, 2024). Schulische Inklusion bezieht sich in einem engen Verständnis auf

Lernende mit Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf, in einem weiten Verständnis auf alle Lernenden unter besonderer Berücksichtigung von Differenzlinien, die Bildungschancen beeinträchtigen (z.B. soziale oder kulturelle Herkunft, Sprache, Behinderung, Geschlecht, Begabung oder Migration). Schulische Inklusion folgt der Idee, dass allen Lernenden die gleichen Möglichkeiten offenstehen sollen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015; Römer & Malina, 2014, S. 9). An dieser umfassenden Perspektive zum Umgang mit Heterogenität ist der Beitrag orientiert. Das Recht auf Inklusion ist heute international anerkannt, über Wege der Umsetzung wird nach wie vor debattiert, denn insbesondere in Ländern mit gegliederten Bildungssystemen und einer Tradition sonderpädagogischer Förderung in Sonderschulen und Sonderklassen wird eher ein Ausbau als ein Abbau sonderpädagogischer Förderung beobachtet (Köpfer et al., 2021).

Multiprofessionelle Teams sind eine Organisationseinheit des mittleren Managements an Schulen, die Lehren und Lernen in heterogenen Klassen umsetzt und fachlich begleitet. Ausgehend von unterschiedlichen Lernbedarfen in einer Lerngruppe sind bei der Vorbereitung und im Unterricht verschiedene Lernzugänge zu berücksichtigen, wofür eine Lehrperson alleine das notwendige Fachwissen meist nicht mitbringt. In multiprofessionellen Teams arbeiten mindestens zwei spezialisierte Berufsgruppen innerhalb oder ausserhalb des Unterrichts zusammen. Sie tauschen sich fachlich aus und stimmen ihre Handlungen aufeinander ab (Kielblock et al., 2017). Diese Zusammenarbeit braucht Kooperationsstrukturen (Gefässe, Orte, Zeiten), welche Schulleitungen einzurichten haben. Wenn sie fehlen, werden Fachpersonen eher punktuell und unsystematisch in ihren je spezifischen Zuständigkeiten und disziplinären Fachlichkeiten adressiert, wodurch auf Schulebene eher Prozesse der fachlichen Abgrenzung und Isolation gefördert werden als Zusammenarbeit (Pool Maag, 2022). Hinzu kommt, dass Organisationen, wie auch Schulen, um ihre Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten bei anfallenden Bedarfen eher neue Angebote und Massnahmen schaffen, anstatt das Gesamtsystem zu verändern und Fachlichkeiten z.B. entlang der Stufen des institutionellen Bildungs- und Erziehungsauftrags in multiprofessionellen Teamstrukturen neu zu organisieren (Pool Maag & Widmer-Wolf, 2025).

Neuere Forschungsansätze zur Umsetzung schulischer Inklusion verweisen auf die Bedeutung solcher schulischer Organisationsstrukturen. Sie können jedoch nicht top-down durch die Schulverwaltung vorgegeben werden, sondern müssen auf Schulebene entwickelt und mit bedeutsamen kontextuellen und institutionellen Bedingungen in Beziehung gesetzt und verankert werden (Badstieber, 2023; Gasterstädt, 2019, S. 286–287; Mejeh, 2021). Schulleitungen und dem Schulteam kommt bei diesen Reinterpretationsprozessen eine bedeutsame Rolle zu. Hier setzt die Fragestellung für den Beitrag an: *Worin besteht die Schlüsselrolle von Schulleitungen an inklusiven Schulen und wie können Schulleitungen multiprofessionelle Teamarbeit stärken?*

Schlüsselrolle der Schulleitung

Bei der Vermittlung zwischen vertikalen (Vorgaben der Schulverwaltung) und horizontalen Reinterpretationsprozessen (Schulführung und Arbeit mit dem Schulteam) spielen Schulleitungen eine wichtige Rolle, denn sie entscheiden mit, was aus Reformvorgaben wird: „...reformers believe that their innovations will change schools, but it is important to recognize that schools change reforms“ (Tyack & Tobin, 1994, S. 478). Reformen vermögen Schulen dann zu verändern, wenn von den Akteur*innen auf Schulebene ein Mehrwert geschaffen wird („sense of the common good“) (ebd.).

In der Umsetzung des Rechts auf Inklusion kommt Schulleitungen gemäss diverser Studien eine Schlüsselrolle zu (zusammenfassend Trumpa et al., 2016). Sie haben z.B. die Vorgabe umzusetzen, schulische Inklusion als wohnortnahe Bildung für alle Kinder und Jugendlichen bereitzustellen und dafür notwendige Strukturen, Fähigkeiten und Kompetenzen an den Schulen aufzubauen. Die Idee schulischer Inklusion wird dann Realität, wenn sie sich im alltäglichen pädagogischen Handeln und zusammen Arbeiten an Schulen zeigt und somit auf Schulebene reinterpretiert ist. Ohne eine inhaltliche Themenführerschaft zu übernehmen, initiieren erfolgreiche Schulleitungen strukturierte und systematische Prozesse der Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Fachpersonen zu Brennpunktthemen inklusiver Schul- und Unterrichtspraxis und schaffen dafür adäquate Strukturen. Schulische Inklusion wird auf diese Art von der Vorgabe der Schulverwaltung in eine organisationale Anforderung (Scheer, 2018) und eine Führungsaufgabe übersetzt und von allen Akteur*innen bearbeitbar. Entlang der zugrunde gelegten Werte (siehe oben) gilt es, die eigene Schul- und Lernkultur inklusionsorientiert weiterzuentwickeln. Dafür unterstützen Schulleitungen sowohl die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen als auch zwischen Lehrpersonen und Lernenden, sie greifen Themen auf, wie Umgang mit Heterogenität, herausforderndes Verhalten, integrative Förderung oder Unterrichtsentwicklung, definieren Aufgaben und Ziele für Schule und Teamarbeit, organisieren gemeinsame Sitzungen und klären Rollen und Verantwortlichkeiten im Kollegium. Unterricht – so der Konsens an der Schule – wird (im Team) pädagogisch und didaktisch so aufbereitet, dass er für unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen tragfähig wird und Bildungsqualität gewährleistet. Ein exklusionsorientierter Umgang mit Heterogenität würde Kinder ausschliessen, die dem Unterricht nicht folgen oder schulische Anforderungen nicht bewältigen können.

Herausforderungen liegen für Schulleitungen in den Transformationsprozessen sowie in der kommunikativen Vermittlung, z.B. wenn konkrete Handlungsanweisungen der Schulverwaltung für die Umsetzung von Vorgaben fehlen oder widersprüchlich zur Alltagspraxis sind, wenn Schulleitungen zwischen unterschiedlichen Erwartungen (z.B. Kollegium, vorgesetzte Behörde), auf mehreren Ebenen (Gemeinde, Schulen) oder zwischen verschiedenen Anspruchshaltungen vermitteln müssen (Badstieber et al., 2018). Nicht selten werden im Rahmen von Reformen auch widersprüchliche Aufgaben an Schulen herangetragen (Mejeh, 2021): Zum Beispiel gilt nach Gesetz schulische Inklusion, zukünftig sollen aber vermehrt Kleinklassen geführt werden. Wie geht das zusammen? Gewöhnlich handeln Schulleitungen, v.a.

wenn wenig inklusionsbezogenes Wissen oder einschlägige Erfahrungen zu Verfügung stehen, pragmatisch und wenig visionär, z.B. im Hinblick auf Entscheidungen, die schulische Inklusion stärken könnten (Köpfer, 2015). Hier besteht Entwicklungsbedarf, wie Studien zeigen. Empfohlen wird in Theorie und Praxis die Entwicklung eines inklusionsorientierteren Professionsverständnisses für Schulleitungen und eine vertieftere Auseinandersetzung mit inklusiven Konzepten, grundlegenden Werten, Praktiken und Verfahrensweisen (Badstieber et al., 2018).

Multiprofessionelle Teamarbeit etablieren und begleiten

Zusammenarbeit braucht es dann, wenn die Aufgabenstellung es erfordert. Der Mehrwert von Zusammenarbeit an Schulen ist in Metastudien breit erforscht (Vangrieken et al., 2015). Ein wichtiger Befund für die Stärkung von multiprofessionellen Teams ist die Erkenntnis, dass die Intensität von Zusammenarbeit zunimmt, wenn Lehrpersonen Teil einer sozialen Einheit mit gemeinsamen Aufgaben und Zielen sind und über eine bestimmte Autonomie verfügen. Intensive Kooperation muss nicht zwangsläufig zu stärkerer Belastung führen, im Gegenteil, die positiven Aspekte (z.B. erhöhte Selbstwirksamkeit, positivere Einstellung zu Integration) überwiegen den zeitlichen Mehraufwand (Luder, 2021). Zusammenarbeit führt zur Verbesserung des Unterrichts und der schulischen Leistungen der Lernenden. Schulen mit intensiver Teamarbeit zeichnen sich durch flachere Machtstrukturen aus, eine grösitere Motivation und Arbeitsbereitschaft im Kollegium und eine geringere Isolation von Lehrpersonen. Hinderlich sind organisationale und strukturelle Aspekte – wie fehlende zeitliche, materielle, personelle und räumliche Ressourcen – sowie eine Schulkultur des Individualismus, der Autonomie und Unabhängigkeit (Vangrieken et al., 2015).

Die Qualität der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams ist demnach aus Schulleitungssicht entscheidend für die Entwicklung einer inklusionsorientierten Schul- und Unterrichtspraxis. Ziel ist die Förderung einer bereichernden Zusammenarbeit, die das Lernen und die Entwicklung der Lernenden ins Zentrum stellt und professionelle Ressourcen produktiv dafür nutzt und weiterentwickelt. Multiprofessionelle Teams erleben sich dann selbstwirksam, wenn ihre Arbeit zu einer sinnstiftenden Schul- und Unterrichtspraxis beiträgt und sich professionelle Handlungsfähigkeit im Kollegium entfaltet.

Schulführung ist eine komplexe Führungsaufgabe, die auf Veränderungen abzielt und von Schulleitungen Leadership erfordert. Verstärkte Teamarbeit an Schulen verändert die Rolle von Schulleitungen und ihre Führungsaufgaben entwickeln sich weiter. Teamführung und Teambegleitung werden in Ergänzung zur Führung von Einzelpersonen wichtiger. Teams sind der Motor einer multiprofessionellen Schulpraxis, die für die Umsetzung einer Pädagogik und Didaktik für alle benötigt wird. Diese Teams so einzurichten und zu leiten, dass daraus ein Mehrwert an Schulen entsteht, gehört zu diesen Aufgaben und erfordert von Schulleitungen sowohl eine personenbezogene als auch eine systemisch-organisationale Sichtweise. Erfahrungen von Schulleitungen und Befunde aus Forschung und Fachdiskurs verweisen auf vier

Handlungsfelder und mit ihnen verbundene Fragestellungen für Schulleitungen, die multiprofessionelle Teamarbeit an ihren Schulen stärken wollen. Weitere Praxishinweise, Handlungsimpulse und differenzierte Anhaltspunkte aus dem Fachdiskurs finden sich bei Pool Maag und Widmer-Wolf (2025):

Vorgaben als Entwicklungsanlass und Gestaltungsimpuls verstehen: a) Welchen Stellenwert haben multiprofessionelle Teams an meiner Schule? b) Welche Haltung erfordert eine teambezogene Schulführung und wie beeinflusst mein Führungsstil das Schulklima und die Zusammenarbeit?

Schulleitungshandeln ist eine dialogische Aufgabe. Um auf unterschiedliche Anforderungen reagieren zu können, ist es wichtig, sich Zeit für Selbstklärungsprozesse zu nehmen, eigene Ziele und Positionierungen zu vergegenwärtigen, bevor der gemeinsamen Prozessgestaltung und Kommunikation im Team Raum gegeben wird. Veränderungsprozesse können von Kontroversen und Widerstand, aber auch von Veränderungsbereitschaft geprägt sein und Führung als profilierte Haltung der Schulleitung zu einem Thema auf den Prüfstand stellen. Wenn es gelingt, Zumutungen offen anzusprechen und einen offensiven Umgang mit Unklarheit zu pflegen, können Vertrauen und Zuversicht wachsen. Außerdem nimmt die Bereitschaft des Schulteams zu, an Veränderungsprozessen teilzunehmen, wenn Schulleitungen ihre Vorstellung der erwarteten Zukunft skizzieren. Dieser Führungsstil und der Stellenwert, den Schulleitungen multiprofessioneller Teamarbeit geben, ist für die Weiterentwicklung inklusiver Schulen bedeutsam.

Werthaltungen entwickeln und Vertrauen schaffen: a) Weshalb sind Werthaltungen schwierig anzusprechen und lassen sich Überzeugungen überhaupt verändern? b) Wie kann ich als Schulleitung mit der mangelnden Augenhöhe in der multiprofessionellen Teamarbeit umgehen?

In der Handlungspraxis sind eine proaktive Kommunikation von Erwartungen an die professionelle Haltung und ein aktives Einstehen für einen professionellen Wertekodex zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams zentral. Schulleitungen nehmen unterschiedliche Haltungen, Machtgefälle oder divergierende Professionsverständnisse, aber auch misslingende Momente der Zusammenarbeit gezielt zum Anlass für Schul- und Teamentwicklungsprozesse. Situationen der Zusammenarbeit werden als veränderbar verstanden. Deshalb motivieren Schulleitungen ihr Kollegium zu einer aktiven und konstruktiven Beeinflussung der Zusammenarbeit. Sie greifen die sehr persönlichen Themen Vertrauen und Haltung in förderorientierter Weise auf, in welcher die Integrität der Mitarbeitenden und das Vertrauen in die Schulleitung gewahrt bleibt.

Multiprofessionalität strukturieren und soziale Architekturen schaffen: a) Wie können Schulleitungen multiprofessionelle Teams einrichten und welche Rahmenbedingungen sind förderlich? b) Wie können multiprofessionelle Teams zusammenarbeiten und welche Rolle übernehmen Schulleitungen?

Die Entwicklung multiprofessioneller Teamarchitekturen trägt dazu bei, die Delegation von schwierigen Fällen an Expert*innen zu reduzieren und das unterrichtsbezogene Fachwissen durch Zusammenarbeit aufzubauen und breiter abzustützen. Die Bedingungen für Teamarbeit sind an Schulen aufgrund von Teilzeitanstellungen und Personalmangel selten optimal, aber gestaltbar. In diesem Gestaltungsprozess, den Schulleitungen anführen, schaffen Rahmenvorgaben für die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams die für Veränderungen notwendige Kontinuität und auch Flexibilität. Bewährt haben sich soziale Architekturen, die die Übernahme von Verantwortung durch Autonomie und Verbindlichkeit ermöglichen. Schulleitungen haben zusätzliche Steuerungsmöglichkeiten, um Lehren und Lernen zu fördern, indem z.B. Förderressourcen an Unterrichtssettings orientiert sind sowie an den Bedarf der Lernenden und den professionellen Voraussetzungen der Lehr- und Fachpersonen z.B. einer Jahrgangsstufe (vgl. Pool Maag, 2022, S. 19).

Multiprofessionelle Teams entwicklungsorientiert begleiten: a) Worauf ist zu achten, wenn es darum geht, die Qualität der multiprofessionellen Zusammenarbeit einzuschätzen? a) Wie können multiprofessionelle Teams ohne zu moralisieren, zu ideologisieren oder einzelne Teammitglieder blosszustellen durch die Schulleitung begleitet werden?

Schulleitungen begleiten multiprofessionelle Teams auch in heiklen Entwicklungsphasen und Teamprozessen. Die Erfahrungen sind von einer pragmatischen Haltung geprägt, die für die Weiterentwicklung professioneller Lerngemeinschaften und die inklusionsorientierte Schul- und Unterrichtspraxis notwendig ist. Alle Beteiligten werden als Lernende verstanden. Konkrete Leistungen einzelner Teammitglieder oder von ganzen Teams erhalten in dieser Perspektive stets einen Wert für das gesamte Kollegium und den Schulentwicklungsprozess. Um die persönliche Integrität zu schützen, ist es erforderlich, dass Schulleitungen eine klare Vorstellung der Zusammenarbeit vermitteln, diskret vorgehen und den Gestaltungsraum für multiprofessionelle Zusammenarbeit erhalten. Das beinhaltet, dass Schulleitungen heikle Punkte ansprechen, die andere mit grosser Wahrscheinlichkeit nicht ansprechen würden, oder externe Fachpersonen einbeziehen, die dies tun, und damit Impulse für Teamentwicklungsprozesse geben.

Schlusswort

Worin besteht die Schlüsselrolle von Schulleitungen an inklusiven Schulen und wie können sie multiprofessionelle Teamarbeit stärken? Die Analyse zeigt, dass Schulleitungen eine zentrale Rolle dabei spielen, Reformvorgaben auf Schulebene zu reinterpretieren und mit dem Team in einen praktischen Mehrwert für die Schule zu übersetzen. Für die Umsetzung des Rechts auf Inklusion müssen Strukturen, Kompetenzen und Formen der Zusammenarbeit aufgebaut werden, damit schulische Inklusion pädagogischer Alltag wird. Multiprofessionelle Teams sind professionelle Lerngemeinschaften, die Vielfalt berücksichtigen und eine Schul- und Lernkultur fördern, die tragfähigen Unterricht ermöglicht.

Literaturverzeichnis

Badstieber, B. (2023). Inklusion in der Einzelschule „steuern“? Strategien schulischer Leitungskräfte zur Integration schulischer Inklusion in die Segregation. In R. Kruschel & K. Merz-Atalik (Hrsg.), *Steuerung von Inklusion! Perspektiven auf Governance Prozesse im Schulsystem* (Bd. 52, S. 177–191). Springer VS.

Badstieber, B., Köpfer, A., & Amrhein, B. (2018). Schulleitungen im Kontext inklusiver Bildungsreformen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 235–249). Barbara Budrich.

Gasterstädt, J. (2018). Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in Deutschland. Springer.

Kielbock, S., Gaiser, J. M. & Stecher, L. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. *Zeitschrift für Inklusion*, 25 (3), 140–148.

Köpfer, A., Powell, J. J. W. & Zahnd, R. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Inklusion international: Globale, nationale und lokale Perspektiven auf inklusive Bildung*. Leske Budrich.

<https://doi.org/10.2307/j.ctv1f70kvj>

Köpfer, A. (2015): Rekonstruktion von Handlungspraktiken professioneller Akteur/-innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung am Beispiel Schulleitender. *Zeitschrift für Inklusion*, 4.

<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/326/278>, Stand vom 10. Oktober 2019.

Lindmeier, Ch., Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 7–16.

Luder, R. (2021). *Integrative Förderung in der Schweiz. Eine empirische Studie zur praktischen Umsetzung sonderpädagogischer Unterstützung und Förderung in integrativen Regelklassen in der Schweiz*. Universität Freiburg.

Mejeh, M. (2021). Inklusive Bildung als Institution am Beispiel Schweiz. In A. Köpfer, J. J. W. Powell, & R. Zahnd (eds.), *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf inklusive Bildung. International Handbook of Inclusive Education. Global, National and Local Perspectives* (pp. 221–238). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742446>

Pool Maag, S. & Widmer-Wolf, P. (2025). *Multiprofessionelle Teams stärken. Impulse für Schulleitungen*. hep. <https://www.hep-verlag.ch/multiprofessionelle-teams-staerken>, Stand vom 22. November 2025

Pool Maag, S. (2022). Multiprofessionelle Zusammenarbeit an inklusiven Schulen. Nicht die Zuständigkeit, sondern das Ergebnis zählt. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28 (5–6), 15–21.

Römer, K. & Malina, B. (2014). *Inklusion. Leitlinien für die Bildungspolitik* (3. Aufl.). Dt. UNESCO Kommission e.V.

Scheer, D. (2019). Integriertes Modell zur Rolle von Schulleitung im Kontext (inklusiver) Schulentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 70 (9), 416–429. <https://doi.org/10.25656/01:24308>

Töpfer, G. (2024). *Diversity-Glossar. Wörter der Vielfalt im historischen Kontext*. Leibniz-Zentrum für Literatur- und Kulturforschung (ZfL) <http://diversity-glossar.de/>, Stand 7. September 2024.

Trumpa, S., Franz, E.-K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *Die Deutsche Schule*, 108 (1), 80–92.

Tyack, D. & Source, W.T. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal* 31(3) 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.

Widmer-Wolf, P. (2017). Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 299–314). Budrich.

Autorin

Silvia Pool Maag, Prof. Dr.

Seit 2015 Professorin für Sonderpädagogik mit Schwerpunkt Inklusion und Diversität an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH). Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Inklusion und Diversität in der beruflichen Bildung, der Übergang von benachteiligten Gruppen von der Schule in den Beruf, Multiprofessionelle Zusammenarbeit und Schulführung, Inklusiver Unterricht und Classroom-Management.

Kontakt: silvia.poolmaag@phzh.ch