

Labhart, David; Müller Bösch, Cornelia; Raissig, Cristina
Transformation in der heterogenen Gruppe. Denkkollektive in der Differenzierungsphase

Schroeder, René [Hrsg.]; Bächler, Liane [Hrsg.]; Fränkel, Silvia [Hrsg.]; Goldan, Janka [Hrsg.]: *Inklusion - Bildung - Transformation. Inklusive Bildung als Transformation - Transformation durch inklusive Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 66-76



Quellenangabe/ Reference:

Labhart, David; Müller Bösch, Cornelia; Raissig, Cristina: Transformation in der heterogenen Gruppe. Denkkollektive in der Differenzierungsphase - In: Schroeder, René [Hrsg.]; Bächler, Liane [Hrsg.]; Fränkel, Silvia [Hrsg.]; Goldan, Janka [Hrsg.]: *Inklusion - Bildung - Transformation. Inklusive Bildung als Transformation - Transformation durch inklusive Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 66-76 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-358889 - DOI: 10.25656/01:35888; 10.35468/6240-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-358889>

<https://doi.org/10.25656/01:35888>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

*David Labhart, Cornelia Müller Bösch
und Cristina Raissig*

Transformation in der heterogenen Gruppe: Denkkollektive in der Differenzierungsphase

Abstract

Im Projekt stark³ wurde an einem «Argumentarium» zur Öffnung der Hochschule für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung gearbeitet. Der Beitrag analysiert eine Auseinandersetzung in einem Gruppenprozess, in dem unterschiedliche Menschen – Expert:innen in eigener Sache, Hochschulangehörige und Akteur:innen aus der Arbeitswelt – zusammenarbeiteten. Die Analyse erfolgt auf der Grundlage der Gruppenphasen nach Bauleo sowie Flecks Denkstilsoziologie und zeigt, dass Differenzen in inklusiven Settings nicht als Hindernis, sondern als notwendige Voraussetzung für gemeinsames Lernen zu verstehen sind. Dabei wird deutlich, wie Konflikte zur Sichtbarmachung von Perspektiven beitragen und damit den Raum für ein reflexives Miteinander eröffnen. Im Fazit wird zur Diskussion gestellt, ob das Aushalten von Widersprüchen nicht produktiver sein könnte als deren Überwindung.

Schlagworte: Inklusive Hochschule, Gruppenlernen, Differenz, Partizipation, Denkstilsoziologie

1 Einleitung

Anstatt Auseinandersetzungen und Differenzen als Probleme einer Gruppenarbeit zu betrachten, wurde für diesen Beitrag ein Konflikt an einem Treffen als Ausgangspunkt für die Analyse und das genauere Verständnis eines Prozesses in einer heterogenen Gruppe gewählt. Im Sinne eines Emergenten, der die Situation verrät (Bauleo, 2013), indem er etwas aus der Latenz zu deuten hilft, wurde einer Auseinandersetzung in einer Arbeitssitzung genauer nachgegangen, um sich zu überlegen: Was war da passiert? – wie Clifford Geertz sagen würde: «What the hell is going on?» (Olson, 1991, S. 248).

Das analysierte Treffen fand im Rahmen des Projekts stark³ statt. Das von swissuniversities von 2021 bis 2024 geförderte Projekt «Inklusive Bildung an der Hochschule – stark³» brachte Expert:innen in eigener Sache, Menschen aus der Hochschule und Menschen aus der Arbeitswelt zusammen, um ein «Argumentarium» für die Öffnung der Hochschule für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zu erstellen sowie ein Netzwerk aufzubauen. Das Argumentarium, das aus Argumenten, Qualitätsaspekten und Leitfragen besteht (Netzwerk starkhoch3, 2025) und als einen Index für Inklusion für die Hochschule bezeichnet werden kann, war das Produkt aus dem Projekt. Gleichzeitig war es auch die gemeinsam zu bearbeitende Aufgabe, die die unterschiedlichen Menschen zusammen brachte. So war die Aufgabe gleichzeitig Ziel und Mittel: Während die Publikation das Ziel war, wurde durch die Arbeit an den Argumenten, Qualitätsaspekten und Leitfragen ein Netzwerk aufgebaut, das sich für die Öffnung der Hochschule in der Schweiz einsetzt. Das Netzwerk stark3 trifft sich künftig einmal jährlich an einer Hochschule in der Schweiz und bringt Initiativen und Programme der Deutschschweiz sowie weitere interessierte Personen in einen kontinuierlichen Austausch.

Die Öffnung der Hochschule für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung betrifft verschiedene Personengruppen. Damit sie gelingt, müssen die Bedürfnisse und Anliegen der davon betroffenen Menschen einbezogen und reflektiert werden. Deshalb ist es wichtig, dass Menschen mit Beeinträchtigung, Hochschulangehörige und Arbeitgebende¹ im Erstellen des Argumentariums und im Netzwerk berücksichtigt werden: sie sind alles Betroffene. Partizipation – verstanden im Sinne der lateinischen Herkunft (*pars + capere*) als «Teil ergreifen» – meint damit, dass alle Beteiligten sich aktiv laufend einen Teil ergreifen können sollen. Nicht eine soziale Position in der Gesellschaft, sondern eine Passung von Fähigkeiten («abilities») und Erwartungen (Weisser, 2007) soll dabei leitend sein.

2 Vorgehen

Im Projekt stark3 haben wir neben grossen Netzwerktreffen auch in verschiedenen kleineren Arbeitsgruppen gearbeitet. An den Arbeitsgruppen beteiligten sich Personen, die in unterschiedlichen Initiativen und Projekten in der Schweiz aktiv waren. Obwohl alle das gemeinsame Ziel verfolgten, die Öffnung der Hochschule voranzubringen, kam es an den Treffen auch zu Auseinandersetzungen. Im Sinne eines verbreiteten Verständnisses, wonach Kooperation dann als gelungen gilt, wenn sie konfliktfrei verläuft (Spieß, 2004), könnten solche Auseinandersetzungen als Störungen im Prozess der Zusam-

1 Eine Person kann auch mehreren «Personengruppen» angehören.

menarbeit gewertet werden. Im Anschluss an ein Phasenmodell von Gruppenprozessen aus dem Konzept der Operativen Gruppe (Bauleo, 2013) haben wir uns jedoch gefragt, welche Bedeutung eine bestimmte Auseinandersetzung an einem Treffen im Prozess vom Neben- zum Miteinander (Labhart & Müller Bösch, 2025) haben könnte. Durch die Analyse wurde ein bekanntes Gruppenphänomen im partizipativen Prozess sichtbar.

Wir – das sind zwei Menschen in einem unbefristeten Arbeitsverhältnis in der Referenzfunktion Professor:in an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich sowie eine Assistentin mit pädagogischem Profil (Abschluss Hochschulprogramm *écolsiv* am Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich), die an einer Schule in der Stadt Zürich in der schulergänzenden Betreuung unbefristet angestellt ist. Das sind – quer zu diesen Zugehörigkeiten – auch zwei Personen, die am Treffen dabei waren und einer, der nicht dabei war. Die Analyse erfolgte mit dem Ziel, die unterschiedlichen Erfahrungen und Theoriebezüge der drei beteiligten Personen in Analysesitzungen miteinander zu konfrontieren, um an der IFO-Tagung 2025 in Köln die Analyse gemeinsam vorzustellen. Es handelt sich demzufolge um eine Ethnografie, die in Gruppensitzungen die notwendige Distanzierung (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff, & Nieswand, 2020) erfuhr. Die distanzierenden Gruppensitzungen orientierten sich an der hermeneutischen Herangehensweise nach Graf (2008).

Der Kern dieses Beitrags stellt die in den Gruppensitzungen gemeinsam entwickelte Interpretation eines kurzen Ausschnittes aus dem Treffen dar. In ethnografischen Darstellungen gehen Beschreibung und Interpretation unmittelbar ineinander über (Gottowik, 2007). Die Interpretation orientiert sich an den drei Merkmalen der ethnografischen Beschreibung nach Geertz (1987, S. 30): Sie ist deutend, sie bezieht sich auf den sozialen Diskurs und versucht «das 'Gesagte' eines solchen Diskurses dem vergänglichen Augenblick zu entreissen» (ebd.). Da die vorliegende Interpretation sich spezifisch auf die nachfolgend referierten Theorien bezieht, setzt sich die ethnografische Darstellung in diesem Beitrag durch eine kurze Beschreibung und einer nachstehenden Verknüpfung mit theoretischen Elementen dar. Dies folgt weiter unten in grösserer Schrift und einfacher(er) Sprache und wurde von den drei Autor:innen validiert. Damit wird allen Beteiligten Zugang zur Interpretation ermöglicht. Vor dieser ethnografischen Darstellung wird zuerst die der Analyse inhärente Theorie ausgeführt. Der Interpretation wird ein Fazit nachgestellt.

3 Gruppenphasen und Denkkollektive

Eine Gruppe, die zusammen denken und arbeiten soll, konstituiert sich durch eine gemeinsame Aufgabe: «Man muss unterstreichen, dass eine Gruppen-

situation mit der Etablierung einer Finalität (Aufgabe oder Ziel) beginnt» (Bauleo, 2013, S. 224). Damit ist ein gemeinsames Interesse am Prozess, ein Gemeinsamer Gegenstand (Feuser, 2013) als übergeordnetes, auf Erkenntnisgewinn ausgerichtetes Ziel für alle Beteiligten vorhanden. Diese Aufgabe bedeutet für die unterschiedlichen Beteiligten jedoch verschiedenes. Sie wird jedoch – mindestens zu Beginn einer Gruppensituation – meist unterschiedlich verstanden: Je nach Geschichte und Erfahrungen der jeweiligen Menschen erscheint die Aufgabe in einem anderen Licht oder sie wird mit anderen Erfahrungen verbunden. So ist die Vorstellung, dass sich alle Menschen für die gleiche Aufgabe versammeln, eine Fantasie, die aussen vor lässt, dass die Beteiligten sich unterschiedliche Aufgaben vorstellen und mit sich tragen. Es ist jedoch eine hilfreiche und notwendige Fantasie, weil ansonsten keine Gruppensituation entstehen könnte. Es macht in diesem Moment keinen Unterschied, sich zu verstehen oder nicht. Die Gruppe differenziert noch nicht, was bedeutet, dass sie Unterschiede nicht sieht und nicht wahrnimmt, dass man sich nicht versteht. Dafür baut die Gruppe in dieser Phase das Beziehungsnetz auf, das für eine spätere inhaltliche Arbeit vonnöten ist.

Diese erste Phase, die eine Gruppe in Bezug auf die Bearbeitung einer bestimmten Aufgabe durchläuft, kann man als Nicht-Differenzierungsphase bezeichnen (Bauleo, 2013): Die Gruppe kann noch keine Differenzen sehen, zulassen, denken.

Darauf folgt eine Phase der Differenzierung. In dieser Phase werden Differenzen manifest. In Bezug auf die Beteiligten bedeutet dies, dass die unterschiedlichen Wünsche an und Vorstellungen von der Aufgabe für die Gruppe erfahrbar werden und sich damit die Möglichkeit entwickelt, dass klarer wird, wer welche Rolle in Bezug auf die Bearbeitung der Aufgabe übernehmen kann. Zu diesem Zeitpunkt wird auch unterscheidbar, wer welche früheren Gruppenerfahrungen mitbringt, wer also mit welchen Denkkollektiven verbunden ist. Nach Ludwik Fleck, einem Arzt und Epistemologen, der ein wichtiger Ideengeber von Thomas Kuhn war (Werner & Zittel, 2011), lassen sich Denkkollektive definieren als «Menschen, die im Gedankenaustausch [...] stehen» (Fleck, 1980, S. 54). Das, was die Denkkollektive entwickeln, ist ein ihnen eigenen Denkstil, eine instituierte Art und Weise zu denken und zwischen wahr und falsch zu unterscheiden.

Wenn diese Phase erfolgreich durchlebt wird – die in der Differenzierung auftretenden Auseinandersetzungen können auch, wenn sie zu stark essentialisiert werden, den Gruppenzusammenhalt zerstören – kommt es laut Bauleo zur Phase der Synthese. «Sie [die Gruppe] gewinnt Einsicht in Zusammenhänge und es kommt zu Integrationserlebnissen» (Bauleo, 2013, S. 27). Theoretisch orientiert sich die Synthese damit am Schlussergebnis der Dialektik durch These – Antithese – Synthese im Sinne von Hegel (1817). Im hegeleni-

schen Verständnis von Dialektik wird These und Antithese durch die Synthese – im Sinne einer nächsten Stufe – überwunden.

Nun folgt die Beschreibung und Interpretation eines kleinen Ausschnittes des Treffens in einfacherer Sprache.

3.1 Das Treffen

Im Frühling 2022 haben wir uns in der Gruppe «Menschen» getroffen. Es waren Menschen mit und ohne Handicap dabei. Die Aufgabe war Argumente, Gründe zur Öffnung der Hochschule, zu sammeln. Folgendes ist passiert:

Nach einer Vorstellungsrunde sagte Paul², er finde es gut, wenn für ein Projekt vorgesehen ist, dass man drei Jahre an einer Hochschule ist – so wie er das selber erlebt habe. Darauf reagierte Lukas:

Lukas: «Die Idee vom Praktikum von Felix ist nicht auf eine bestimmte Zeitspanne festgelegt, sondern wir haben gesagt, wir machen ein Semester, und dann machen wir eine Auswertung, und dann haben wir gleich mal ein zweites Semester, es gibt dann wieder eine Auswertung, und dann schauen wir, ein drittes Semester, es ist offen.»

Paul: «Und was hat er danach davon?»

Lukas: «Nichts.» //Paul: «ja eben»// «Nein, nein, nein, das ist ein Missverständnis, das ist nicht, nein,» //Paul: [...]// «lass mich ausreden, lass mich ausreden, es ist nicht eine Ausbildung, sondern ein Praktikum. Felix forscht dort, und er ist schon lange Forscher, seit 8 Jahren ist er ein Sozialforscher.»

Im Gespräch waren die Ziele von Projekt A und Projekt B Thema. Noch mehrmals im weiteren Gespräch weisen Personen der Gruppe A Personen der Gruppe B und umgekehrt darauf hin, dass sie «ausreden» wollen.

Ein weiterer Teilnehmer, André, verweist ein wenig später darauf, dass unterschiedliche «Gruppen» versammelt sind:

André: «Was ich jetzt gerade spüre, es sind, es sitzen drei oder sogar vier [...]»

Später macht Fabienne den „Versuch“, die Aufgabe des Treffens zu erfüllen: Sie bringt ein Argument für die Öffnung der Hochschule ein:

Fabienne: «Ja, also ich will einfach dazu sagen, ich könnte es einfach versuchen in dem Sinne, dass wir das Recht haben auf eine Bildung, wenn man nicht gerade so ist, wie alle anderen, aber wir haben das Recht, [...]»

2 Namen anonymisiert

3.2 Nicht-Differenzierung

Zuerst kann man sagen: Die Menschen sind an die Hochschule gekommen, weil sie denken, sie haben das gleiche Ziel und die gleiche Aufgabe. Sie setzen sich zusammen in einen Kreis (vgl. Abb. 1) und beginnen zu diskutieren. Doch sie merken noch nicht: Wenn sie über die Aufgabe sprechen, denken sie an ganz verschiedene Dinge.

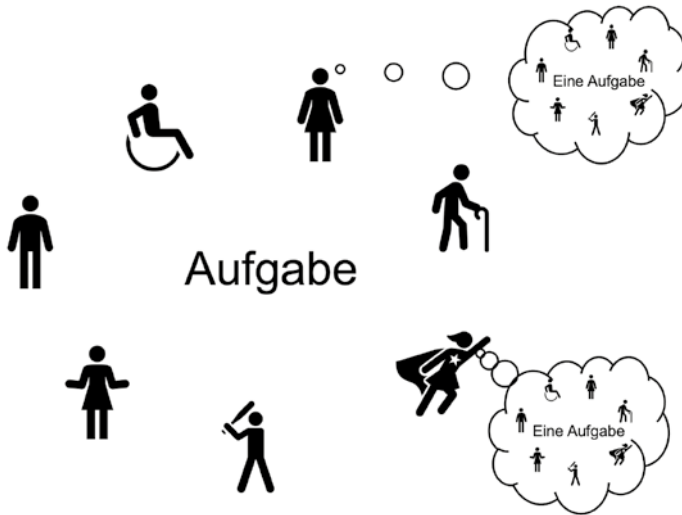


Abb. 1: Nicht-Differenzierung (eigene Darstellung)

3.3 Differenzierung

Dann gab es „Streit“. Paul und Lukas gerieten aneinander. Zuvor waren keine Unterschiede in der Gruppe sichtbar gewesen. Paul fragte Lukas, was Felix das Praktikum an der Hochschule bringt. Lukas antwortete mit «Nichts», ein «Missverständnis» müsse geklärt werden.

Was ist passiert?

In diesem Moment des «Streits» wurden unterschiedliche Vorstellungen sichtbar. Die Gruppe konnte nun Differenzen erkennen.

Es wurde klar: Die Menschen in der Gruppe hatten verschiedene Erfahrungen und Erwartungen. Sie verstanden sich nicht automatisch. Ihr gegenseitiges Verständnis reichte nur bis zu dem, was sie in früheren Gruppen erlebt hatten.

Zwei Gruppen trafen in dieser Situation aufeinander (vgl. Abb. 2):

- Eine Gruppe von Menschen aus einem Hochschulprogramm. Sie hatten mehrere Jahre zusammen gelernt.
- Eine Gruppe von Menschen aus einer Forschungsgruppe. Sie hatten mehrere Jahre zusammen geforscht.

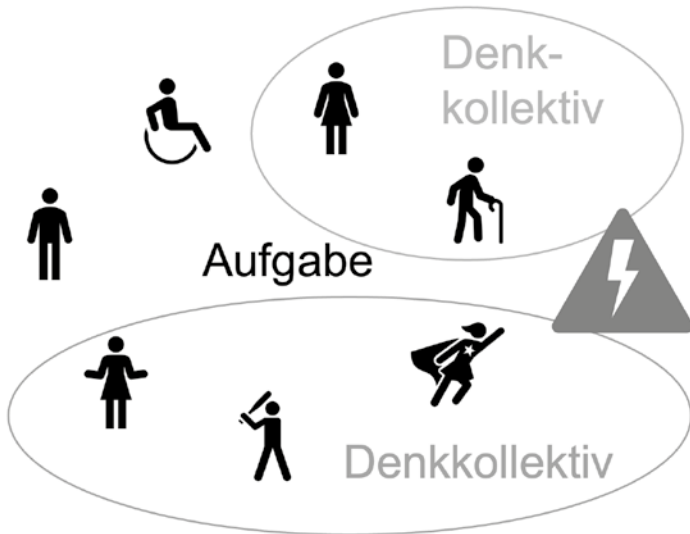


Abb. 2: Differenzierung (eigene Darstellung)

3.4 Aufgabe bearbeiten

Danach kam die Gruppe in die Arbeit. Sicher hat dafür vieles mitgespielt, auf das nicht weiter eingegangen werden kann. Zwei Aspekte können dem Transkript entnommen werden:

1. Ein Teilnehmer hat darauf hingewiesen, dass unterschiedliche Gruppen versammelt sind. Damit hat der Teilnehmer wohl das Latente, noch nicht Wahrgenommene und Ausgesprochene, gedeutet: Dass unterschiedliche Personen aus unterschiedlichen Projekten im Raum sind, die mit unterschiedlichen Erfahrungen und Vorstellungen agieren.
2. Eine Teilnehmerin hat dann mit einem Vorschlag angefangen. Damit wurde die Gruppe auf die Aufgabe fokussiert. Es wurde damit aktualisiert, was die gemeinsame Aufgabe ist: Zusammen Argumente sammeln.

schiede der sich versammelten Menschen nicht virulent wurde, wurden in einer zweiten Phase Differenzen formuliert. Dies bedeutet, dass die Gruppe differenzieren konnte: Die Menschen haben gemerkt, dass sie unterschiedlich denken. Die Auseinandersetzung konnte also mit Hilfe der zwei Phasen Nicht-Differenzierung und Differenzierung als wichtiger Moment eines Gruppenprozesses eingeordnet werden. Sichtbar wurde dabei darüber hinaus, dass auf der Verstehensebene nicht Menschen mit und Menschen ohne Beeinträchtigung aufeinandertrafen, sondern Menschen aus unterschiedlichen Denkkollektiven (Fleck, 1980).

Nach den von Bauleo (2013) beschriebenen Gruppenphasen würde, wie im Theorieteil beschrieben, auf eine erfolgreich durchlaufene zweite Phase eine dritte Phase folgen, die Synthese. Das Ergebnis (vgl. Abb. 3) legt jedoch nahe, dass nicht eine Synthese das Ziel war, sondern eine Sammlung, in der die Differenzen stehen gelassen wurden. Auch im Produkt des Projekts zum Schluss, dem Argumentarium (Netzwerk starkhoch3, 2025), wurde keine Synthese im Sinne der Auflösung von Thesen angestrebt. Wie andernorts dargestellt (Labhart & Müller Bösch, 2025) war es vielmehr so, dass den unterschiedlichen Denkstilen Raum gegeben wurde.

Um dabei jedoch nicht in eine postmoderne Relativität abzudriften – «es ist ja alles eine Frage der Sichtweise, und deshalb jede Meinung gut» – könnte es helfen, dieses Sichtbarmachen und Aushalten von Differenzen anstatt mit der Synthese aus Hegels Dialektik im Sinne einer «Negativen Dialektik» (Adorno 2019) zu verstehen. Die negative Dialektik distanziert sich in dem Sinne von Hegels Formel «These + Antithese = Synthese», als dass die Synthese zurücktritt. Es geht um einen Widerspruch, jedoch nicht zwischen, sondern in Begriffen selber (S. 17). Durch das genaue Beschreiben von dialektischen Aufgaben, wie die Aufgabe der «Öffnung der Hochschule» verstanden werden kann, können latente Strukturen sichtbar gemacht werden, die ansonsten leise und unbemerkt ihre Spuren hinterlassen und Lernen hemmen. Insbesondere unter der Perspektive von Machtverhältnissen, die Wissensbildungsprozessen eingeschrieben sind, scheint ein Aushalten von Differenzen erfolgsversprechender zu sein, um Widersprüche nicht einzuebnen, sondern sichtbar und damit bearbeitbar zu machen. Was die vorliegende Analyse aufgezeigt hat, ist, dass Auseinandersetzungen zu Gruppenprozessen gehören und darüber hinaus einiges an Erkenntnispotential bergen, wenn man sie einer Analyse unterzieht.

Literatur

- Adorno, T. W. (2019). Vorlesung über Negative Dialektik: Fragmente zur Vorlesung 1965-66. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bauleo, A. (2013). Ideologie, Familie und Gruppe. Zur Theorie und Praxis der operativen Grup-pentechnik. Zürich: Lit.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2020). Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung. München: UVK.
- Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“—Ein Entwicklung induzie-rendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (S. 282–293). Stutt-gart: Kohlhammer.
- Fleck, L. (1980). Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geertz, C. (1987). Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur. In C. Geertz (Hrsg.), *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (S. 7–43). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gomolla, M. (2015). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 193–219). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Gottowik, V. (2007). Zwischen dichter und dünner Beschreibung: Clifford Geertz' Beitrag zur Writing Culture-Debatte. In I. Därmann & C. Jamme (Hrsg.), *Kulturwissenschaften. Konzepte, Theorien, Autoren* (S. 119). München: Wilhelm Fink.
- Graf, E. O. (2008). *Forschen als sozialer Prozess*. Luzern: Verlag an der Reuss.
- Hegel, G. W. F. (1817). *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse*. Heidel-berg: August Osswald's Universitätsbuchhandlung.
- Labhart, D., & Müller Bösch, C. (2025). Vom Nebeneinander zum Miteinander. Partizipation im Projekt starkhoch3. In E. Bešić, D. Ender, & B. Gasteiger-Klicpera (Hrsg.), *Resilienz. In-klusion. Lernende Systeme* (S. 374–381). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Abgerufen von doi.org/10.35468/6149-37
- Netzwerk starkhoch3. (2025). *Inklusive Bildung an der Hochschule: Argumente, Qualitätsaspekte und Leitfragen zur Öffnung der Hochschule*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpäda-gogik. Abgerufen von <https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.14604960>
- Olson, G. A. (1991). The social scientist as author: Clifford Geertz on Ethnography as social cons-truction. *Journal of Advanced Composition*, 11(2), 245–268.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie—Gruppe und Organisation: Bd. Bd. 4* (S. 193–249). Göttingen: Hogrefe.
- Weisser, J. (2007). Für eine anti-essentialistische Theorie der Behinderung. *Behindertenpädago-gik*, 46(3/4), 237–249.
- Werner, S., & Zittel, C. (2011). Einleitung: Denkstile und Tatsachen. In S. Werner & C. Zittel (Hrsg.), *Denkstile und Tatsachen* (S. 9–38). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Autor:innen

Labhart, David, Prof. Dr.

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich, Schweiz

david.labhart@hfh.ch

Müller Bösch, Cornelia, Prof. Dr.

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich, Schweiz

Arbeitsschwerpunkte: Öffnung der Hochschule, Inklusive Bildung lebenslang
im Fokus Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung, Inklusiver Unterricht in
Lehre und Forschung

cornelia.muellerboesch@hfh.ch

Raissig, Cristina

Pädagogische Hochschule Zürich (Institut Unterstrass), Schweiz

Arbeitsschwerpunkte: Expertin in eigener Sache, Öffnung der Hochschule,
Moderationen

cristina_raissig@hotmail.com