

Die Begleitforschung der I^{plus} Klassen

Theoriegeleitet und evidenzbasiert

Florentine Paudel¹, Julia Thalhammer²

Zusammenfassung

Mit der Einführung der I^{plus} Klassen an Wiener Volksschulen wurden Möglichkeiten geschaffen, Kindern mit komplexem Unterstützungsbedarf, welche auch pflegerische Unterstützung benötigen, den Besuch von Regelschulen in Wien zu ermöglichen. In einem multiprofessionellen Team arbeiten zwei Lehrpersonen und eine Assistenz gemeinsam – unter Anwendung aller Lehrpläne des österreichischen Schulsystems. Die Pädagogische Hochschule Wien in Kooperation mit der Bildungsdirektion Wien begleitet das Projekt mit einem inklusiven Forschungsansatz, bei der insbesondere die soziale Inklusion der Schüler*innen im Mittelpunkt steht. Mithilfe von Talking Mats und Soziogrammen wurden neue methodische Wege erprobt, um auch nicht lautsprachliche Perspektiven sichtbar zu machen. Erste Ergebnisse zeigen, dass pädagogische Wahrnehmungen von Klassengemeinschaften kritisch hinterfragt und Reflexionsprozesse angestoßen wurden. Gleichzeitig wurden Grenzen partizipativer Ansätze im schulischen Alltag deutlich. Die Forschung liefert praxisrelevante Impulse für eine inklusive Unterrichtsentwicklung und zeigt auf, wie soziale Inklusion nachhaltig gestärkt werden kann.

Stichwörter: I^{plus} Klassen, inklusive Forschung, inklusive Bildung

1 Einleitung

Österreich hat am 26. Oktober 2008 die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ratifiziert und sich damit zur Umsetzung inklusiver Strukturen verpflichtet. Zur strukturellen Verankerung dieser Verpflichtung wurde der Nationale Aktionsplan Behinderung (NAP) ins Leben gerufen, der insbesondere auch den Bildungsbereich adressieren sollte (BMASK, 2015). Die Evaluation des NAP Behinderung 2012–2020 zeigt jedoch, dass im Bildungsbereich bzgl. Inklusion eher Rückschritte als Fortschritte zu verzeichnen waren (Biewer et al., 2020). Trotz der Einrichtung inklusiver Modellregionen konnten keine flächendecken-

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: florentine.paudel@phwien.ac.at

² Bildungsdirektion für Wien, Wipplingerstraße 28, 1010 Wien.

E-Mail: julia.thalhammer@bildung-wien.gv.at

den inklusiven Strukturen in der Bildungslandschaft Österreichs etabliert werden. Die Evaluation verweist auf mehrere zentrale Problemfelder im Bildungskontext, die für diesen Beitrag von besonderer Relevanz sind:

Unzureichende Konzepte und kaum wirksame Pläne zur Umsetzung inklusiver Bildung, das Fehlen bundesweiter Umsetzungsstrategien, mangelnde Koordination mit den Bundesländern und das Ausbleiben von Anreizsystemen für Schulen, die inklusive Strategien verfolgen, werden als gravierende Problemfelder genannt. Als problematisch wird auch angesehen, dass zeitweise über die Regierungspolitik Inklusion nicht mehr propagiert wurde und daher auch keine Schritte des zuständigen Ministeriums hin zu einer Umsetzung erfolgten. Der Bildungssektor stellt sich somit als einer derjenigen Themenbereiche dar, die während der Laufzeit des NAP Behinderung 2012–2020 besonders wenig zur Umsetzung der UN-BRK in Österreich beitrugen. (Biewer et al., 2020, S. 26f.)

Die Autor*innen halten fest, dass der Bildungsbereich während der Laufzeit des NAP 2012–2020 besonders wenig zur Umsetzung der UN-BRK beigetragen hat (Biewer et al., 2020, S. 26f.). Diese Einschätzung wird durch den aktuellen Bericht des unabhängigen Monitoringausschusses (2023) bestätigt. Dort ist von einer „kontinuierlichen Verletzung der Menschenrechte im Bereich Bildung“ die Rede. Genannt werden unter anderem (Monitoringausschuss, 2023, S. 1f):

- Ressourcenprobleme inklusiver Bildung und Stabilisierung des Sonderschulsystems
- Zwischen Rückschritten und Stillstand in der Umsetzung inklusiver Bildung
- Passivität und Gleichgültigkeit gegenüber Menschenrechten
- Pseudo-Partizipation von Menschen mit Behinderungen
- Massive Mängel in allen Bildungsbereichen

Vor diesem Hintergrund kann die Einführung der I^{plus} Klassen als gezielte Initiative der Bildungsdirektion Wien verstanden werden, die den genannten Rückschritten im Bereich der schulischen Integration entgegenwirken soll.

2 Die I^{plus} Klassen

Im Schuljahr 2023/24 wurden an acht Standorten in Wien erstmals sogenannte I^{plus} Klassen eingerichtet. Ziel dieser neuen Klassenform ist es, insbesondere Kindern mit komplexem Unterstützungsbedarf – einschließlich pflegerischer Erfordernisse – den Besuch einer Regelschule zu ermöglichen und damit inklusive Schulentwicklungsprozesse weiter voranzutreiben. Die Bezeichnung „I^{plus}“ verweist auf das „Plus“ an Unterstützung durch eine zusätzliche I^{plus} Assistenz, die neben zwei Lehrpersonen fixer Bestandteil des Klassenteams ist.

In jeder I^{plus} Klasse arbeiten somit drei Personen eng zusammen: eine Lehrperson mit dem Volksschullehramt, eine Lehrperson mit dem Ausbildungsschwerpunkt Inklusion oder mit einer sonderpädagogischen Ausbildung sowie eine Assistenz. Letztere übernimmt nicht nur pflegerische Tätigkeiten, sondern wirkt auch unterstützend im pädagogischen Alltag mit. Damit wurde eine Struktur geschaffen, die Kindern mit einem komplexem Unterstützungsbedarf Partizipation im Klassenverband ermöglicht. Diese multiprofessionelle Kooperation soll die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen gezielt aufgreifen und ihnen ein inklusives, förderndes Lernumfeld bieten.

Ein bedeutsamer bildungspolitischer Fortschritt liegt darin, dass mit der Einführung der I^{plus} Klassen erstmals im Pflichtschulbereich schulische Assistenzen außerhalb von Sonderschulen eingesetzt werden. Möglich wurde dies durch langjährige Verhandlungen und die Initiative des Fachstabs für Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik der Bildungsdirektion Wien. Die Schaffung dieser Ressource stellt einen Paradigmenwechsel dar, denn bislang waren Pflegeaufgaben nicht im Pflichtschulbereich vorgesehen – oder sie wurden auf freiwilliger Basis von Lehrkräften übernommen, was aus professioneller und ethischer Sicht problematisch ist.

Die rechtlichen Rahmenbedingungen (§8 Schulpflichtgesetz) sehen bislang vor, dass bei festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf grundsätzlich zwischen einer Sonderschule und einer Regelschule gewählt werden kann – konkrete Umsetzungsmaßnahmen, die inklusive Beschulung aktiv fördern, fehlten jedoch oft. Mit der Einrichtung der I^{plus} Klassen wurde nun ein alternatives Angebot geschaffen, das diese Lücke zu schließen versucht. Durch das Zusammenspiel mehrerer Lehrpläne – Primarstufe, Allgemeine Sonderschule und Lehrplan für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf (in der jetzigen Bezeichnung) – wird dem differenzierten Bedarf der Kinder Rechnung getragen.

Die Auswahl der acht Standorte erfolgte in enger Abstimmung zwischen der Bildungsdirektion Wien und der MA56 (Schulerhalter). Um eine erfolgreiche Umsetzung zu gewährleisten, wurden umfangreiche unterstützende Maßnahmen gesetzt. Dazu gehörten unter anderem:

- eine gemeinsame Auftaktveranstaltung mit der PH Wien zur Information und Sensibilisierung der beteiligten Teams,
- gezielte Fortbildungsangebote (z. B. zu Unterstützter Kommunikation, Unterricht bei komplexem Unterstützungsbedarf, Autismus),
- individuelle Beratungen am Standort durch Diversitätsmanager*innen,
- Supervision und kollegiale Fallbesprechungen für die Klassenteams,
- Materialpakete, die von Expert*innen zusammengestellt wurden,
- sowie regelmäßige Online-Austauschformate mit dem Schulerhalter.

Trotz anfänglicher Skepsis – insbesondere hinsichtlich der Mehrbelastung durch pflegerische Aufgaben und der besonderen Anforderungen der Zielgruppe – zeigte sich im Verlauf des

Schuljahres eine zunehmend positive Entwicklung. Die systematische Begleitung, der Austausch zwischen Schulen sowie die intensive Vernetzung der beteiligten Institutionen trugen wesentlich zur Stabilisierung der Teams und zur erfolgreichen Etablierung der I^{plus} Klassen bei.

Der Ausbau des Modells schreitet weiter voran: Im Schuljahr 2024/25 wurden 16 weitere I^{plus} Klassen eröffnet. Die Etablierung eines zentralen I^{plus} Koordinationsteams – bestehend aus Vertreter*innen der Bildungsdirektion und der Pädagogischen Hochschule Wien – unterstützt diesen Prozess auf struktureller Ebene.

Die Einführung der I^{plus} Klassen kann somit als bedeutender Impuls zur Stärkung inklusiver Bildung in Wien gewertet werden. Sie steht exemplarisch für die notwendige Verbindung von struktureller Innovation, interdisziplinärer Kooperation und gezielter Unterstützung der Schulstandorte. In einem Bildungssystem, das in den letzten Jahren eher durch Rückschritte im Bereich Inklusion geprägt war, markiert dieses Projekt einen zukunftsweisenden Schritt – mit dem Potenzial, langfristige Veränderungen zu bewirken.

3 Die Begleitforschung

Die Einführung der I^{plus} Klassen markiert nicht nur einen bildungspolitischen Meilenstein, sondern stellt auch ein innovatives Modell schulischer Inklusion dar, dessen Umsetzung und Wirkung sorgfältig begleitet und reflektiert werden muss. Die Bildungsdirektion Wien beauftragte in enger Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Wien die Konzeption und Durchführung dieser Forschung. Ziel war es, die Erfahrungen und Entwicklungen in den I^{plus} Klassen systematisch zu erfassen, zu analysieren und daraus Impulse für eine nachhaltige Weiterentwicklung inklusiver Schulstrukturen abzuleiten.

3.1 Die Entwicklung des Forschungsdesigns

Im Zentrum der Begleitforschung steht die soziale Inklusion der Schüler*innen in den I^{plus} Klassen. Zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in integrativen Settings häufig nicht ausreichend sozial eingebunden sind. Sie erleben seltener stabile Freundschaften, sind häufiger von Gruppenprozessen ausgeschlossen und erfahren Benachteiligung im gemeinsamen Lernen (vgl. Schwab et al., 2013; Niemi & Vehkakoski, 2023). Ausgehend von diesen Erkenntnissen wurde der Fokus der Forschung gezielt auf die sozialen Dimensionen von Inklusion gelegt.

Die theoretische Grundlage für das Forschungsdesign bildeten die vier Dimensionen sozialer Inklusion nach Koster et al. (2009):

- Freundschaften und Beziehungen,
- soziale Kontakte und Interaktionen,
- Akzeptanz durch Mitschüler*innen sowie
- das Verständnis von Inklusion aus Sicht des pädagogischen Personals.

Methodologisch orientierte sich das Forschungsdesign an der inklusiven Forschung nach Kreamer & Proyer (2019), welche partizipative Aktionsforschung (Flieger, 2003), sowie partizipative und emanzipatorische Forschung (Oliver, 1992; von Unger, 2014) zusammenführt. Dieser methodologische Zugang gilt als innovativ, da er in bisherigen Studien zur sozialen Inklusion bislang kaum Anwendung fand und somit eine Forschungslücke adressiert (vgl. Vyrastekova, 2021; Lindner et al., 2022).

Ziel war ein multiperspektivischer Zugang, der alle beteiligten Akteur*innen in geeigneter Form in die Forschung einbindet – Schüler*innen, pädagogisches Personal sowie Erziehungsberechtigte.

Für die Eltern/Erziehungsberechtigten wurde ein Fragebogen entwickelt, der Einschätzungen zur Freundschaftsentwicklung, zum sozialen Wohlbefinden sowie zu Interaktionen innerhalb und außerhalb der Klasse erhob. Rund 67 % der Erziehungsberechtigten nahmen daran teil.

Die Schüler*innen wurden mittels Talking Mats (2024) befragt, einer Methode, die individuelle Kommunikation erleichtert und auch nichtsprachliche Ausdrucksformen einbezieht. Ziel war es, mithilfe sogenannter Social Cognitive Maps (Cairns et al., 1997) individuelle Soziogramme zu erstellen, aus denen anschließend Klassensoziogramme abgeleitet wurden. Diese wurden gemeinsam mit den Schüler*innen und dem pädagogischen Team reflektiert und diskutiert. So konnten alle teilnehmenden Kinder im Sinne eines emanzipatorischen Forschungsansatzes aktiv einbezogen werden.

Zusätzlich wurden im ersten Erhebungszeitraum Einzelinterviews mit dem pädagogischen Personal geführt – darunter Lehrpersonen, Assistenzen und Freizeitpädagog*innen. Die Gespräche orientierten sich an den vier Dimensionen von Koster et al. (2009) und ermöglichten vertiefte Einblicke in die Wahrnehmung und Umsetzung von Inklusion im Schulalltag.

Die gewonnenen Daten – insbesondere die anonymisierten Klassensoziogramme und Interviewauswertungen – bildeten die Grundlage für standortspezifische Konzepte zur Förderung sozialer Inklusion. Diese Konzepte wurden dem pädagogischen Team zur Verfügung gestellt und sollten im weiteren Verlauf als Grundlage für gezielte Maßnahmen und Reflexionen dienen.

Zum Ende des Schuljahres (Mai/Juni 2024) wurden die Schüler*innen erneut gebeten, ihr soziales Netzwerk mithilfe der Talking Mats darzustellen. Die erneute Erhebung diente dazu, Veränderungen in der sozialen Dynamik innerhalb der Klasse sichtbar zu machen und den Prozess über das gesamte Schuljahr hinweg zu dokumentieren.

3.2 Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess

Ein zentrales Ergebnis der Begleitforschung war die Erkenntnis, dass der direkte Fokus auf die Perspektive der Schüler*innen von besonderer Bedeutung ist – nicht zuletzt, weil sie in schulischen Entwicklungsprozessen häufig nur unzureichend beteiligt oder gar vollständig ausgeschlossen werden (u.a. Bishop, 1989; Johannesson, 2024). Die Verwendung von Talking Mats (2024) erwies sich hierbei als methodisch wirksam, um auch mit jenen Schüler*innen in einen

kommunikativen Austausch zu treten, deren Ausdrucksmöglichkeiten möglicherweise eingeschränkt sind. So konnte gewährleistet werden, dass alle Schüler*innen aktiv in die Erhebung einbezogen werden konnten – unabhängig von ihren Voraussetzungen.

Besonders aufschlussreich war die Rückmeldung von Lehrpersonen nach der ersten Datenerhebung: In Gesprächen rund um die Soziogramme zeigte sich vielfach Überraschung darüber, welche sozialen Beziehungen aus Sicht der Schüler*innen tatsächlich bestehen. Für viele Lehrpersonen wich dieses Bild deutlich von ihren bisherigen Einschätzungen zur Klassengemeinschaft ab. Diese Diskrepanzen führten zu einer kritischen Auseinandersetzung mit eigenen Zuschreibungen und verdeutlichten die Relevanz objektivierender Verfahren im pädagogischen Alltag (Haj Sassi, 2016).

Die Präsentation der Soziogramme im Klassensetting wurde von den meisten Teams als besonders erkenntnisreich erlebt. Rund die Hälfte der Lehrpersonen äußerte offen, dass sie durch die Visualisierung der Beziehungsmuster ein differenzierteres Bild der Klassendynamik gewonnen hätten – was auch ihre Haltung und ihr professionelles Handeln beeinflusste.

Gleichzeitig wurde deutlich, dass die zur Verfügung gestellten Daten und methodischen Zugänge nicht an allen Standorten in vollem Umfang in die weitere schulinterne Reflexion oder Unterrichtsentwicklung eingebunden wurden. So wurde etwa die Methode der *Talking Mats* nach der ersten Datenerhebung nicht durchgängig weiterverwendet – teils aus Sorge vor Materialverlust oder Unsicherheiten hinsichtlich des Umgangs. Auch das Angebot zur vertieften Zusammenarbeit im Sinne einer partizipativen Weiterentwicklung des Forschungsprozesses wurde nicht flächendeckend angenommen. Dies verweist auf bestehende strukturelle, kulturelle oder ressourcenbedingte Grenzen der Umsetzung partizipativer Forschung in schulischen Kontexten (Vergara & Sublay, 2024).

Dennoch zeigte sich, dass dort, wo eine aktive Auseinandersetzung mit den Forschungsergebnissen stattfand, wertvolle Impulse für die pädagogische Praxis gesetzt werden konnten – sowohl auf Ebene der Unterrichtsgestaltung als auch im Hinblick auf die Wahrnehmung und Förderung sozialer Prozesse innerhalb der Klassengemeinschaft.

3.3 Weiterführende Forschung

Angesichts der hohen Anzahl an beteiligten Personen wurde das ursprüngliche Forschungsdesign im weiteren Verlauf angepasst. Für die Erhebungen unter den Erziehungsberechtigten/Eltern sowie dem pädagogischen Personal werden nun standardisierte quantitative Fragebögen eingesetzt, um eine breitere Datengrundlage bei gleichzeitig praktikablerer Umsetzung zu ermöglichen. Die entsprechenden Erhebungsinstrumente befinden sich aktuell in der Validierungsphase.

Der Fokus auf die Perspektive der Schüler*innen bleibt jedoch weiterhin zentral. An vier ausgewählten Schulstandorten, die bis zum Vollausbau des Projekts kontinuierlich begleitet werden, wird die ursprüngliche Methodik beibehalten. Das bedeutet konkret: Die *Talking Mats* werden weiterhin eingesetzt, individuelle Soziogramme erstellt und daraus anonymisierte Klassensoziogramme abgeleitet. Diese Ergebnisse werden dem pädagogischen Team

regelmäßig zur Verfügung gestellt, um Entwicklungen sichtbar zu machen und gezielte Impulse für die Unterrichts- und Beziehungsgestaltung zu geben.

Ziel dieser vertieften Begleitung ist es, Veränderungen in der sozialen Inklusion über einen längeren Zeitraum hinweg zu dokumentieren und förderliche wie auch hemmende Bedingungen im Prozess der Etablierung von I^{plus} Klassen differenziert zu erfassen.

3.4 Offene Fragestellungen

Im Zuge der bisherigen Forschung hat sich deutlich gezeigt, dass partizipative Prozesse in schulischen Kontexten nicht selbstverständlich gelingen (Vergara & Sublay, 2024). Vor diesem Hintergrund stellen sich für die weitere Forschung zentrale Fragen:

- Wie kann Partizipation unter realen schulischen Bedingungen gelingen?
- Welche strukturellen Voraussetzungen braucht es, um Schüler*innen nicht nur als Befragte, sondern auch als Mitgestaltende im Forschungsprozess einzubeziehen?
- Wie können Schüler*innen aktiv an der Entwicklung des Forschungsdesigns sowie an der Formulierung relevanter Fragestellungen beteiligt werden?

Diese Fragen gewinnen zusätzliche Relevanz mit Blick auf die kommenden Jahre: In zwei Jahren stehen die ersten Schüler*innen der ursprünglichen acht I^{plus}-Standorte vor dem Übertritt in weiterführende Schulen. Dieser Übergang bietet die Chance, ein inklusives Forschungsdesign zu entwickeln, das biografische Bildungsprozesse längerfristig begleitet – mit dem Ziel, die Perspektiven der Kinder nicht nur retrospektiv zu erfassen, sondern auch in die zukünftige Ausgestaltung schulischer Übergänge einzubringen.

Damit stellt sich auch grundsätzlicher die Frage, wie sich inklusive Forschung im schulischen Alltag so verankern lässt, dass sie nicht nur punktuell wirkt, sondern als Teil professioneller Schulentwicklung nachhaltig wirksam werden kann.

4 Erkenntnisse und Implikationen für die Weiterentwicklung inklusiven Unterrichts

4.1 Erkenntnisse aus dem bisherigen Forschungsstand und daraus resultierende Forschungslücken

Durch die Anwendung eines inklusiven Forschungsansatzes (Kremsner & Proyer, 2019), der partizipative und emanzipatorische Elemente vereint, konnten neue methodische Zugänge entwickelt werden – etwa durch den Einsatz von Talking Mats und der Erstellung von Soziogrammen mit allen beteiligten Schüler*innen. Dabei zeigte sich, dass etablierte pädagogische Wahrnehmungen zur Klassengemeinschaft teilweise revidiert wurden. Die Darstellung und

Reflexion von Beziehungsmustern führten nicht nur bei Lehrpersonen zu Aha-Erlebnissen, sondern hinterfragten auch bestehende Zuschreibungen und methodisches Selbstverständnis.

Allerdings wurde auch deutlich, dass das Potenzial partizipativer Forschung in schulischen Kontexten nicht automatisch ausgeschöpft wird. Trotz der Bereitstellung von Daten und Handlungsempfehlungen wurden diese nicht an allen Standorten im Sinne eines kontinuierlichen Reflexionsprozesses genutzt. Die Integration der Schüler*innen in die Weiterentwicklung des Forschungsdesigns blieb bislang punktuell, was auf strukturelle sowie haltungsbezogene Barrieren hinweist – ein klarer Hinweis auf bestehende Forschungslücken.

4.2 Praxisrelevante Schlüsse für die Weiterentwicklung inklusiven Unterrichts

Aus den bisherigen Erkenntnissen lassen sich mehrere praxisrelevante Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung inklusiven Unterrichts ziehen:

Soziale Inklusion erfordert gezielte und kontinuierliche Beobachtung: Die bloße Anwesenheit in einer Klasse garantiert keine Zugehörigkeit. Werkzeuge wie Soziogramme können dabei helfen, verdeckte Ausschlussmechanismen sichtbar zu machen und gezielt gegenzusteuern.

Reflexionsräume für pädagogische Teams sind essenziell: Die Rückmeldung anonymisierter Beziehungsmuster kann zum Ausgangspunkt für die gemeinsame Weiterentwicklung von Unterricht und Klassengemeinschaft werden. Diese Prozesse benötigen jedoch strukturell verankerte Zeitressourcen und professionelle Begleitung.

Partizipation von Schüler*innen aktiv ermöglichen: Gerade Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf werden häufig nicht aktiv in schulische Entwicklungsprozesse einbezogen. Ihre Perspektiven systematisch zu erheben und ernst zu nehmen, stellt eine zentrale Voraussetzung für gelebte Inklusion dar.

Inklusive Forschung als Impulsgeberin für Schulentwicklung: Der hier gewählte methodologische Ansatz eröffnet neue Wege, um schulische Realität aus multiplen Perspektiven zu erfassen. Gleichzeitig verdeutlicht er die Notwendigkeit, schulische Akteur*innen langfristig für partizipative Forschung zu gewinnen und dabei auch ihre Handlungsspielräume zu stärken.

Literatur

- Biewer, G., Koenig, O., Kreamsner, G., Möhlen, L.-K., Proyer, M., Prummer, S., Resch, K., Steigmann, F., & Subasi Singh, S. (2020). *Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012–2020*. Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz.
- Bishop, J. H. (1989). Perspective: Why the apathy in American high schools? *Educational Researcher*, 18(1), 6–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001006>
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. (2015). *Nationaler Aktionsplan Behinderung – Zwischenbilanz 2012–2015*. BMASK.

- Cairns, R. B., Garipey, J. L., Kindermann, T., & Leung, M. C. (1997). *Identifying social clusters in natural settings* (Unpublished manuscript). University of North Carolina, Center for Developmental Science.
- Flieger, P. (2003). Partizipative Forschungsmethoden und ihre konkrete Umsetzung. In G. Hermes & S. Köbsell (Hrsg.), *Disability Studies in Deutschland – Behinderung neu denken. Dokumentation der Sommeruni* (S. 200–204). bifos.
- Haj Sassi, S. B. (2016). Teachers' perceptions of self-observation as an appraisal tool. *Social Science Research Network*. <https://doi.org/10.2139/SSRN.2804017>
- Johannesson, P. (2024). Student participation in teachers' action research: Teachers' and students' engagement in social learning. *Educational Action Research*. <https://doi.org/10.1080/09650792.2023.2301335>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Lindner, K.-T., Hassani, S., Schwab, S. H., Gerdenitsch, C., Kopp-Sixt, S., & Holzinger, A. (2022). Promoting factors of social inclusion of students with special educational needs: Perspectives of parents, teachers, and students. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.773230>
- Monitoringausschuss. (2023). *Sonderbericht Art. 24 – Bildung. Anlässlich der 2. Staatenprüfung der Republik Österreich durch den UN-Fachausschuss*. Unabhängiger Monitoringausschuss.
- Niemi, K., & Vehkakoski, T. (2023). Turning social inclusion into exclusion during collaborative learning between students with and without SEN. *International Journal of Inclusive Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2190750>
- Oliver, M. (1992). Changing the social relations of research production? *Disability & Society*, 7(2), 101–114.
- Schwab, S., Gebhardt, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Facing the challenges of inclusion – A survey of social integration and social behavior of students with and without SEN in an integrative school system. *International Journal of Disability, Communication and Rehabilitation*, 12(1). http://www.ijdc.ca/VOL12_01/articles/schwab.shtml
- TalkingMats. (2024). *What is a Talking Mat? Improving Communication, Improving Lives*. <https://www.talkingmats.com> (Zugriff am 20.08.2024)
- Vergara, L., & Sublay, E. (2024). Teachers' challenges in research engagement: Basis for a proposed technical assistance plan. *JPAIR Multidisciplinary Research*, 58(1), 1–13. <https://doi.org/10.7719/jpair.v58i1.910>
- von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Springer VS.
- Vyrastekova, J. (2021). Social inclusion of students with special educational needs assessed by the Inclusion of Other in the Self scale. *PLOS ONE*, 16(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250070>