

# Länderübergreifend inklusive Settings mit Videoclubs entwickeln

Alexandra Roggensinger, Robbert Smit, Petra Hecht, Marion Matic und Esther Moll

*Inklusive Unterrichtspraktiken werden in vielen Ländern zunehmend eingesetzt, aber deren Potenzial wird noch lange nicht ausgeschöpft, auch nicht hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagog\*innen<sup>1</sup>. Für die hier vorgestellte Studie nutzten wir länderübergreifende Videoclubs als vielversprechendes Instrument, um die Kompetenzen österreichischer und schweizerischer Lehrpersonen bei der Wahrnehmung ihres eigenen inklusiven Unterrichts zu verbessern, und analysierten die Häufigkeiten und Unterschiede bedeutsamer Merkmale. Die Ergebnisse zeigen einen starken Fokus auf die Schüler\*innen sowie auf die Organisation des Unterrichts. Die Teamarbeit der Lehrpersonen wurde jedoch eher selten wahrgenommen.*

21

*Inclusive teaching practices are increasingly used in many countries, but their potential is far from being fully realised, also in terms of collaboration between general and special needs teachers. We used cross-national video clubs as a promising tool to improve the competencies of Austrian and Swiss teachers' perceptions of their own inclusive teaching and analysed the frequencies and differences of significant characteristics. The results show a strong focus on the pupils and on the organisation of lessons; however, teamwork between teachers was rarely noticed.*

## Einführung

Die Möglichkeiten in der Schweiz und in Österreich für die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) sind gut vergleichbar. In beiden Ländern wird etwa die eine Hälfte der Kinder mit SPF separat in Sonder-

.....  
1 Im Folgenden verwenden wir die für die Schweiz gebräuchliche Bezeichnung Heilpädagog\*innen.

schulen und die andere Hälfte integrativ in Regelklassen beschult (Biewer, 2023; Bula et al., 2019). In der Schweiz können Schulträger in bestimmten Kantonen selbst entscheiden, ob sie die Integration anbieten wollen oder nicht. Während in Österreich der/die Heilpädagog\*in in der Regel die ganze Woche in der Klasse anwesend ist, ist dies in der Schweiz oft auf wenige Stunden beschränkt. Obwohl im deutschsprachigen Raum viel für die Förderung des inklusiven Unterrichts getan wird, gibt es nach wie vor Schwierigkeiten bei der konkreten Umsetzung der diesbezüglichen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen (Gebhardt et al., 2015; Krähenmann et al., 2019). Neben herausfordernden Arbeitsbedingungen oder Überlastungsängsten aufseiten der Lehrpersonen existieren auch unklare Vorstellungen darüber, wie sinnvoller inklusiver Unterricht aussehen könnte. Aufgrund dieser Rahmenbedingungen boten sich die beiden Länder für die hier vorgestellte Studie «Länderübergreifend inklusive Settings mit Videos entwickeln (LIMIVE)» an.

Hintergrund der vorliegenden Studie war ein Projekt zur Unterrichtsentwicklung mit dem Ziel, die Zusammenarbeit von Lehrpersonen für allgemeine und sonderpädagogische Förderung und die Qualität inklusiver Lernumgebungen zu verbessern. In beiden Ländern wurde wiederholt ein Videoclub (Sherin & van Es, 2009) durchgeführt, in dem Szenen aus dem eigenen Unterricht der Lehrpersonen angesehen und interpretiert wurden. Videoclubs sind professionelle Weiterbildungsformate, in denen Gruppen von Lehrpersonen zusammenkommen, um eigene Unterrichtsvideos anzusehen und darüber zu diskutieren. Ziel eines Videoclubs ist es, die Lehrpersonen darin zu unterstützen, zentrale Merkmale von Interaktionen aller Akteure im Klassenzimmer zu erkennen und zu interpretieren.

Bei der Analyse des Inhalts der Videoclub-Gespräche liessen wir uns von den folgenden Fragen leiten: Was fällt den Lehrpersonen auf, wenn sie ihren eigenen inklusiven Unterricht betrachten, und welche Unterschiede weisen die Videoclubs der beiden Länder auf?

## Theoretischer Hintergrund

### Unterrichtsentwicklung mit Videos

Aus der Forschung ist bekannt, dass videobasiertes Wahrnehmen und Reflektieren in Weiterbildungen das Bewusstsein der Lehrpersonen für ihren eigenen Unterricht schärft (van Es, 2012). Wahrnehmen oder Noticing wird als eine Komponente von Lehrpersonen-Expertise beschrieben und nimmt die Form einer Kompetenz an, die auch als *professional vision* bezeichnet wird (Sherin & van Es, 2009). Die professionelle Wahrnehmung umfasst die Fähigkeit von Lehrpersonen, allgemeines pädagogisches Wissen mit den Komponenten effektiven Lehrens und Lernens zu verknüpfen, um lernwirksame Merkmale des Unterrichts zu erkennen und zu bewerten (Seidel & Stürmer, 2014). Dazu zählen wir auch Merk-

male inklusiver Unterrichtspraktiken (Faix et al., 2019). Praktiken sind zu verstehen als wiederkehrende Routinehandlungen, um typische Anforderungssituationen innerhalb eines bestimmten Unterrichtskontextes zu bewältigen (Brungs et al., 2023).

Aus der Forschung liegen einige für unser Vorhaben interessante Erkenntnisse vor: So zielt die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen, wenn sie sich Videos ihres eigenen Unterrichts ansehen, zunächst eher auf Fragen der Organisation des Klassenzimmers und allgemeiner unterrichtlichen Praktiken – wie etwa der Klassenführung – anstatt auf das adaptive, fachliche Lernen (Meadows & Caniglia, 2018). Gheysens et al. (2021) verglichen Lehrpersonen, die angaben, besser in der Lage zu sein, Merkmale integrativer Unterrichtspraktiken zu erkennen, mit solchen, die meinten, dies weniger gut zu können. Sie stellten fest, dass erstere flexiblere Gruppenbildungsstrategien anwenden oder adaptiven Unterricht häufiger durchführen. Interessant ist auch der Fokus der beobachteten Akteure, auf die Lehrpersonen beim Betrachten der Videoclips zielen. So scheint die Wahrnehmung oft auf die Lehrperson als Akteur\*in gerichtet zu sein, da sie für die Lehrpersonen am zugänglichsten ist (Sherin & van Es, 2009). Sherin und Han (2004) beobachteten in ihren Videoclubs im Laufe der Zeit eine positive Entwicklung der Beteiligten hin zu ausführlicheren Aussagen über das Lernen der Schüler\*innen. Es fand eine Verschiebung der Wahrnehmung in Richtung des Akteurs Schüler\*in statt.

Eine wichtige Rolle in einem Videoclub nimmt der/die Moderator\*in ein (van Es, 2012). Die Herausforderung für diese Aufgabe besteht darin, ein Gleichgewicht zu finden zwischen 1. der Rolle der Diskussionsleitung im Hintergrund und 2. der Rolle, die Lehrpersonen aktiv zu einem Ziel zu führen. Während im ersten Fall die Lehrpersonen den Unterrichtsentwicklungsprozess selbst vorantreiben, liegt diese Aufgabe im zweiten Fall hauptsächlich bei der moderierenden Person. Ein Hindernis bei der Aufnahme einer aktiven Rolle ist, dass Lehrpersonen in Weiterbildungskursen vielfach eine passive Rolle als Zuhörende einnehmen. Daher sind Videoclubs zwar vielversprechende Lernmöglichkeiten für Lehrpersonen, aber es kann auch einige Zeit dauern, bis eine solche Gruppe produktiv wird (van Es, 2012).

Beim Betrachten von Unterrichtssequenzen im Team ist bedeutsam, dass Lehrperson und Heilpädagog\*in beruflich bedingt einen unterschiedlichen Blickwinkel einnehmen. Unterricht ist einerseits geplant, andererseits aber auch durch Offenheit und Unvorhersehbarkeit gekennzeichnet. Die Lehrperson lenkt also das Geschehen, nimmt aber auch wahr, was geschieht, entscheidet und reagiert situationsabhängig. Die vielen situativen Entscheidungen während einer Unterrichtsstunde können in der Regel nicht zwischen der klassenführenden Lehrperson und dem/der Heilpädagog\*in besprochen und abgestimmt werden (Mulholland & O'Connor, 2016). Beide gehen bei der Unterrichtsplanung oft aus ihrer typischen beruflichen Perspektive vor und interpretieren die Situation im Unterricht entsprechend (Kuntz & Carter, 2021). Die Klassenlehrperson argumentiert oft eher in Bezug auf die Unterrichtsorganisation, während die/der Heilpädagog\*in

sich mehr auf den individuellen Lernweg oder darauf konzentriert, wie der Zugang zu bestimmten Inhalten erleichtert werden kann (Kuntz & Carter, 2021). Für die Entwicklung des inklusiven Unterrichts mittels Videoclub ist es daher wertvoll, die beiden Perspektiven zu kombinieren (Mulholland & O'Connor, 2016).

## Inklusiver Unterricht

Mit inklusivem Unterricht sollen zwei Ziele erreicht werden: (1) Die Förderung des Lernens aller Lernenden durch Anpassung der Unterrichtspraxis an die unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler\*innen und (2) die Bereitstellung gemeinsamer Lernsituationen für alle Schüler\*innen in einer Klasse mit dem sozialen Ziel der gleichberechtigten Teilnahme (Krähenmann et al., 2019). Gemeinsames Lernen wird als die pädagogische Umsetzung der allgemeinen Idee der Inklusion verstanden. Sie besteht darin, eine gemeinsame Lernumgebung mit Aktivitäten für alle zu schaffen (Feuser, 1998). In Bezug auf die Unterrichtsorganisation kann dies sowohl Aktivitäten für die gesamte Klasse als auch solche für heterogene Kleingruppen umfassen. Es sollen jedoch alle Schüler\*innen innerhalb desselben Themenbereichs teilnehmen können. Mit Bezug auf Ziel (1), lässt sich auf integrative Ansätze wie *Universal Design for Learning* verweisen (Rose & Meyer, 2006). *Universal Design for Learning* liefert jedoch keine Vorschläge, wie Schüler\*innen mit und ohne besondere Bedürfnisse an einem gemeinsamen Lernziel (Ziel 2) zusammenarbeiten können (Krähenmann et al., 2019).

Suter (2019) schlägt vor, diese beiden Ziele miteinander zu verbinden. Er beschreibt drei verschiedene zu kombinierende didaktische Möglichkeiten, um auf die unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler\*innen einzugehen:

1. Befähigen: Die Schüler\*innen sollten in der Lage sein (oder, falls erforderlich, in die Lage versetzt werden), sich an den Aktivitäten im Klassenzimmer zu beteiligen und an aufgabenorientierten Interaktionen teilzunehmen.
2. Involvieren: Die Schüler\*innen sollten zur Zusammenarbeit und Kooperation ermuntert werden (und, falls erforderlich, dabei unterstützt werden).
3. Verstärken: Die Schüler\*innen sollen das Gelernte für ihr weiteres Lernen nutzen (gegebenenfalls mit Unterstützung) zum Austausch in der Klasse und in der Folge zur Reflexion des erhaltenen Feedbacks (dies zum Beispiel im Rahmen von Gruppenergebnissen, die im Unterricht präsentiert werden).

Um angemessene Lernunterstützung zu bieten, müssen Lehrpersonen also die Fähigkeiten der Schüler\*innen wahrnehmen und potenzielle Herausforderungen im gemeinsamen Unterricht im Hinblick auf die Fähigkeiten individueller Schüler\*innen identifizieren. Solche Kompetenzen der Wahrnehmung und Interpretation bedeutsamer Lernsituationen und der Unterstützung der Schüler\*innen durch die Lehrkraft entwickeln sich optimal in professionellen Lerngemeinschaften, wie zum Beispiel Videoclubs. Dabei sollen die oben erwähnten jeweiligen unterschiedlichen Blickwinkel des Tandems produktiv zusammenspielen.

Die spezifischen Forschungsfragen, die im Folgenden analysiert werden, lauten: Wie oft werden Merkmale von inklusiven Unterrichtspraktiken in Videoclubs wahrgenommen, und inwiefern zeigen sich diesbezüglich Unterschiede in den Häufigkeiten zwischen den Ländern?

## Durchführung der Studie

Die untersuchten Videoclubs stammen aus zwei identischen Studien, welche zwischen Herbst 2020 und Herbst 2023 durchgeführt wurden. Für den vorliegenden Beitrag liegen Daten aus je fünf Videoclubs zu unterschiedlichen Zeitpunkten aus der deutschsprachigen Schweiz (CH) und Österreich (AU) als Datenbasis vor. Im ersten Treffen wurde eine Einführung in theoretische Ansätze des inklusiven Unterrichtens nach Feuser, nach dem Konzept *Universal Design for Learning* und nach Suter (2019) gegeben. Die Umsetzung der Videoclubs orientierte sich an Sherin und van Es (2009). Zuerst wurde festgehalten, was wahrgenommen wurde. Anschliessend konnten die Beteiligten selbst gewählt zu spezifischen Wahrnehmungen Interpretationen geben. Es lagen in der Regel keine Vorerfahrungen mit Videoclubs vor. Moderiert hat in jedem Land eine Person der Projektleitung der PH aus dem jeweiligen Land.

Die Stichprobe setzte sich aus je fünf Tandems für jedes Land (CH und AU) zusammen ( $5 \times 2 \times 2$  ergibt  $N = 20$ ). Jedes Tandem bestand aus jeweils einem/einer schulischen Heilpädagog\*in und entweder einer Klassenlehrperson oder einer Fachlehrperson. Insgesamt waren, über beide Länder hinweg, zehn schulische Heilpädagog\*innen, acht Klassenlehr- und zwei Fachlehrpersonen dabei. Bis auf zwei Lehrpersonen waren alle Beteiligten weiblich.

Die Berufserfahrung der Lehrpersonen lag zwischen einem und 25 Jahren ( $Md = 20$ ). Die Zahl der Schüler\*innen lag in der Schweiz zwischen neun und 21 ( $Md = 15$ ), sie kamen aus den Klassenstufen 1–4 sowie aus Kleinklassen oder waren im Einschulungsjahr. Vier bis elf Schüler\*innen pro Klasse hatten jeweils einen Förder- und/oder DaZ-Bedarf (Deutsch als Zweitsprache) ( $Md_{\text{Förderbedarf}} = 8$ ,  $Md_{\text{DaZ}} = 5$ ). In Österreich waren es 13 bis 24 Schüler\*innen pro Klasse ( $Md = 19$ ), sie kamen aus der 1.–4. oder 5.–7. Klassenstufe. Davon hatten pro Klasse null bis drei Schüler\*innen Förder- und/oder DaZ-Bedarf ( $Md_{\text{Förderbedarf}} = 8$ ,  $Md_{\text{DaZ}} = 2$ ).

Die Unterrichtssituation unterschied sich zwischen den Ländern: Während die Schüler\*innen in Österreich im Teamteaching unterrichtet wurden, fand der Unterricht in der Schweiz je nach Tandem inklusiv oder separativ statt. Allerdings wurden alle gefilmten Unterrichtslektionen in der Schweiz klassenübergreifend durchgeführt, zum Beispiel im Teamteaching mit der Einführungs- und Regelklasse gemeinsam. Diese verstärkte Heterogenität bot sich als Lern- und Erfahrungsgelegenheit für die Lehrpersonen an.

Die Filmmaterialien wurden anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse mit induktiv und deduktiv gebildeten Haupt- und Subkategorien ausgewertet (Kuckartz & Rädiker, 2019). Das Kodiermanual beinhaltet auf Grundlage der For-

schungsfrage drei Hauptkategorien: Akteur\*in, Unterricht und Kooperation (s. Tabelle 1). Die Analyse fand mithilfe des Computerprogramms MAXQDA statt. Für die Intercoderreliabilität der beiden Kodiererinnen konnte ein gutes Kappa von .74 erreicht werden. Die unsicheren Stellen wurden im Sinne einer Konsenskodierung sowohl zwischen den Kodiererinnen als auch unter Hinzunahme der Projektleitung besprochen.

Mit einem Chi<sup>2</sup>-Verteilungstest wurde geprüft, ob sich die in der Stichprobe vorkommenden Häufigkeiten der Wahrnehmung in den beiden Ländergruppen signifikant von einer erwarteten Gleichverteilung unterscheiden. Diese Erwartung beruht auf unserer Vorläuferstudie LINSE (Taras et al., 2022), in der sich keine generellen Unterschiede zwischen den Ländern zeigten. Die beobachteten Häufigkeiten wurden mit den erwarteten Häufigkeiten bei Gleichverteilung verglichen und Abweichungen in den Verteilungen geprüft.

Kategorie	Definition	Literaturverweis
<b>Akteur*in</b>		
Klassenlehrperson (KLP)	Der/die Akteur*in bezieht sich auf den Fokus der Diskussion und wird immer doppelkodiert mit Unterricht oder Kooperation.	Sherin & van Es, 2009
Schüler*innen (SuS)		
Schulische Heilpädagoge*in (SHP)		
<b>Unterricht</b>		
Inhalte des Unterrichts	Die Inhalte des Unterrichts berücksichtigen das <i>Universal Design for Learning</i> , z. B., ob es ein an SuS mit Förderbedarf angepasstes Unterrichtscurriculum gibt.	De Vroey et al., 2016; Rose & Meyer, 2006
Lernmaterialien	Die Materialien weisen unter anderem Folgendes auf: breite Nutzbarkeit, Flexibilität in der Benutzung, Fehlertoleranz, sensorisch wahrnehmbare Informationen.	Rose & Meyer, 2006
Unterrichts-/ Lernorganisation	Die Organisation bezieht beispielsweise Folgendes ein: Routine und Effizienz, Peer-Assisted Learning und Co-Teaching, Individualisierung, Selbstinstruktion, Unterrichtsorganisation, SuS-Organisation (z. B. in Gruppenarbeiten).	De Vroey et al., 2016

Kategorie	Definition	Literaturverweis
<b>Unterricht</b>		
Befähigen	Die SuS für die Aktivitäten im Unterricht befähigen.	Suter, 2019
Involvieren	Die SuS in die Arbeit involvieren, aktive Partizipation und Einbindung gewährleisten.	
Verstärken	Die Arbeit der SuS verstärken und nutzbar machen für die Entwicklung von kommunikativen Kompetenzen und Kooperation zur Problemlösung.	
Strategien SuS	Beinhaltet das Vorgehen und die Arbeitsweisen der SuS bei einer gestellten Aufgabe.	Sherin & van Es, 2009
Diagnose des Lernens	Den Lernstand der SuS und/ oder deren Denken, Argumentation und Ideen wahrnehmen.	Sherin & van Es, 2009
Lernklima	Die Lernbeteiligung der SuS, ihr Engagement bei den gestellten Aufgaben wird diskutiert.	
Soziales Klima	Beinhaltet das emotionale Klima, z.B. den informellen Peer-Support, das gegenseitige Helfen, aber auch Klassenführung der Lehrperson zur Aufrechterhaltung eines sozialen Klimas.	De Vroey et al., 2016
<b>Kooperation</b>		
Kooperation im Unterricht	Meint die Kooperation während des Unterrichts, z. B. Austausch, Absprache.	Mulholland & O'Connor, 2016
Kooperation ausserhalb des Unterrichts	Kooperation ausserhalb des Unterrichts berücksichtigt z.B. Planung, Austausch ausserhalb des Unterrichts, Reflexion.	
Rollen-/ Aufgabenverteilung	Weist z.B. die arbeitsteilige Kooperation, Wahrnehmung hinsichtlich der Verteilung von Rollen und Aufgaben auf.	

Tabelle 1: Kategorien für die Auswertung der Videoclubs (Beschreibung in Kurzform)

## Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Subkategorien für die drei Hauptkategorien Akteur\*in, Unterricht und Kooperation dargestellt (s. Tabelle 2). In beiden Ländern kommt in der Hauptkategorie Akteur\*in am häufigsten die Subkategorie der Schüler\*innen mit knapp der Hälfte aller Nennungen in Österreich (48.18 %)

und mit 61.91 Prozent in der Schweiz vor. Dies ist auch die einzige Subkategorie in dieser Hauptkategorie, die sich signifikant von einer Gleichverteilung unterscheidet. Am wenigsten findet sich in beiden Ländern die Subkategorie Schulische\*r Heilpädagoge\*in (CH = 18.30 %, AU = 23.96 %).

	AU	%	CH	%	Chi-Wert
<b>Akteur*in</b>					
Klassenlehrperson (KLP)	107	27.86	93	19.79	0.98
Schüler*innen (SuS)	185	48.18	291	61.91	23.61*
Schulische*r Heilpädagog*in (SHP)	92	23.96	86	18.30	0.20
Total	384	100	470	100	
<b>Unterricht</b>					
Inhalte des Unterrichts	63	13.32	24	5.07	17.48*
Lernmaterialien	18	3.81	24	5.07	0.86
SuS befähigen	28	5.92	45	9.51	3.96*
SuS involvieren	24	5.07	41	8.67	4.45*
SuS in ihrer Arbeit verstärken	18	3.81	32	6.77	3.92*
<b>Unterricht</b>					
Unterrichtsorganisation	113	23.89	116	24.52	0.04
Strategien SuS	7	1.48	15	3.17	2.91
Diagnose des Lernens	52	10.99	64	13.53	1.24
Lernklima	105	22.20	68	14.38	7.91*
Soziales Klima	45	9.51	44	9.30	0.01
Total	473	100	473	100	
<b>Kooperation</b>					
Kooperation im Unterricht	8	24.24	13	54.17	1.19
Kooperation ausserhalb des Unterrichts	5	15.15	4	16.67	0.11
Rollen-/Aufgabenverteilung	20	60.61	7	29.17	6.26*
Total	33	100	24	100	

Tabelle 2: Häufigkeit der Kategorien getrennt nach Ländern; Anmerkung: Annahme gleichhäufiger Verteilung; df = 1; \*p < .05

Als Nächstes präsentieren wir die Häufigkeiten der Hauptkategorie Unterricht. Sowohl in Österreich (23.89 %) als auch in der Schweiz (24.52 %) wird am häu-

figsten die Unterrichts-/Klassenorganisation besprochen. Weitere oft genannte Themen für Österreich sind Lernklima (22.20 %) sowie Inhalte des Unterrichts (13.32 %). Bei den Schweizer Lehrpersonen sind es Lernklima (14.48 %) und Diagnose des Lernens (13.53 %). Was hervorsteicht, sind die drei wichtigen Aspekte – befähigen, involvieren, verstärken –, die nicht so häufig wie die anderen bereits erwähnten Themen wahrgenommen wurden. Jedoch fällt auf, dass sich diese drei Kategorien in den beiden Gruppen signifikant von einer Normalverteilung unterscheiden, und zwar mit einer grösseren Häufigkeit in der Schweiz. Dies trifft ebenfalls auf die Kategorien Lernklima und Inhalte des Unterrichts zu. Ausserdem sticht hervor, dass in beiden Ländern die Strategien der Schüler\*innen am wenigsten genannt wurden (CH = 3.17 %, AU = 1.48 %).

Zum Schluss soll noch auf die Kooperation der beiden unterrichtenden Lehrpersonen eingegangen werden. Im Vergleich zu den Kategorien Akteur\*in und Unterricht finden sich hier deutlich weniger Nennungen. Innerhalb der Kategorie Kooperation jedoch wird ersichtlich, dass in Österreich mit 60.61 Prozent aller Nennungen die Rollen-/Aufgabenverteilung am häufigsten diskutiert wurde. Sie unterscheidet sich auch als einzige Kategorie signifikant in den beiden Ländern. In der Schweiz hingegen ist dies die Kooperation im Unterricht (54.17 %). Am wenigsten war in beiden Ländern die Kooperation ausserhalb des Unterrichts ein Thema (CH = 16.67 %, AU = 15.15 %).

## Diskussion

29

Die Ergebnisse zeigen, dass in unseren Videoclubs Lehrpersonen aus beiden Ländern ähnliche Merkmale von inklusiven Unterrichtspraktiken, wie sie in anderen Studien (De Vroey et al., 2016; Finkelstein et al., 2021) genannt werden, wahrnahmen. Die Konzentration auf die Schüler\*innen in der ersten Hauptkategorie Akteur\*in ist insofern erfreulich, als die teilnehmenden Lehrpersonen das Handeln der Schüler\*innen in den Mittelpunkt zu stellen schienen und nicht sich selbst, wie es zu Beginn von Videoclubs häufig der Fall ist (Colestock & Sherin, 2009).

Dass in der zweiten Hauptkategorie Unterricht die Unterrichtsorganisation am häufigsten genannt wurde, deckt sich in gewissem Masse mit den Ergebnissen von Colestock und Sherin (2009), wonach Lehrpersonen in den ersten Austauschrunden ihre Aufmerksamkeit vor allem auf Fragen der Organisation richten. Erwähnenswert ist, dass als Aspekt *Universal Design for Learning* wahrgenommen wurde, wenn die Schüler\*innen Verantwortung übernahmen und sich in zugeteilten Gruppen selbst organisierten, beispielsweise bei der gegenseitigen Unterstützung in Gruppenarbeiten.

Ein herausfordernder Befund ist, dass die wichtigen inklusiven Unterrichtspraktiken befähigen, involvieren und verstärken (Suter, 2019) nicht so häufig genannt wurden, wie mittels des theoretischen Inputs am ersten Treffen intendiert worden war. Die Differenzierung des Lernmaterials, um Schüler\*innen mit beson-

deren Bedürfnissen zu befähigen, am Unterricht teilzunehmen, gehört bis zu einem gewissen Grad bereits zum Repertoire der Lehrpersonen, wie sich in den Diskussionen zeigte. Im Gegensatz dazu zeigt sich aber hinsichtlich der Unterstützung beim gemeinsamen Lernen im Teamteaching, etwa beim individuellen Scaffolding, um alle Schüler\*innen zu involvieren oder um ihre Kommunikationsfähigkeiten zu verstärken, noch Entwicklungsbedarf. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Lehrpersonen es noch nicht gewohnt waren, heterogene Kleingruppenaktivitäten inklusiv zu planen und bei solchen Aktivitäten noch zu wenig auf individuelle Unterstützung durch die Lehrperson oder Heilpädagog\*in geachtet wird. Hier bieten sich Chancen für die vermehrte videobasierte Unterrichtsentwicklung, in der Wissen und Handeln noch gezielter verknüpft werden (Faix et al., 2019). Letzteres fördert die professionelle Wahrnehmung, welche notwendig ist, um das fachliche Lernen aller Schüler\*innen stärker in den Blick zu nehmen.

Eine mögliche Erklärung für die wenigen Nennungen in der dritten Hauptkategorie Kooperation ist eventuell die Erwartung der Beteiligten, sich auf Beobachtungen im Unterricht konzentrieren zu müssen und weniger auf die Einschätzung der Zusammenarbeit im Team. Weitere Überlegungen könnten dahin gehen, dass die Zusammenarbeit aus Sicht der Lehrpersonen bereits gut funktioniert oder dass das Potenzial der Teamarbeit für die Unterrichtsqualität allenfalls zu wenig gesehen wird. Am häufigsten wurde in der Schweiz die Kooperation im Unterricht diskutiert, was damit zusammenhängen könnte, dass die Lehrpersonen im Alltag (noch) nicht im Co-Teaching-Modell arbeiten und die Kooperation während des Unterrichts (noch) nicht alltäglich ist. Die signifikanten Unterschiede, die sich hier zu Österreich zeigen, unterstützen diese Vermutung. In den Videoclubs in Österreich, in denen Inklusion gesetzlich landesweit implementiert ist und weitgehend durchgeführt wird, wurde innerhalb der Kategorie Teamwork am häufigsten die Rollen- und Aufgabenverteilung besprochen.

Eine Einschränkung unserer Studie zeigt sich in der eher kleinen Stichprobe, so dass keine Generalisierungen vorgenommen werden können. Zudem sind die gefilmten Lektionen aus methodischer und inhaltlicher Sicht sehr unterschiedlich. Ausserdem hängen die Häufigkeit und das, was von den Lehrpersonen in den Videoclubs bemerkt wird, von der Auswahl der Unterrichtssequenzen ab, die die Moderierenden getroffen haben. Auch wenn sich die Moderierenden mit der Leitung der Diskussion zurückhielten, bestand ihre Aufgabe darin, hin und wieder einen Anstoss zu geben, um die Diskussion produktiv zu machen. Somit hatten die Moderierenden einen Einfluss auf die Auswahl und Häufigkeit der Themen. Es bleibt eine Herausforderung für die Forschung, den Einfluss der Moderierenden auf die Häufigkeiten der Wahrnehmungen herauszufiltern.

Rückblickend kann in der durchgeführten Weiterbildung als Erfolg gewertet werden, dass alle Lehrpersonen die Beseitigung von Hindernissen für die Teilnahme von Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen an Unterrichtsaktivitäten unterstützten und dies als Ziel anerkannten. Die Beteiligten entwickelten für die Videoclubs bewusst Lektionen mit gemeinsamen Lernsituationen. Das Potenzial von Videoclubs wurde aber nicht in vollem Umfang ausgeschöpft. Es zeigte

sich, dass eine inhaltlich selbstbestimmte Austauschrunde für die Lehrpersonen anspruchsvoll ist. Von Lehrpersonen selbst geleitete Videoclubs sind noch zu etablieren (Grimm, 2023). Es könnte sein, dass mehr didaktische Aufträge für die Umsetzung erforderlich sind, damit die Teilnehmenden die Möglichkeiten der videounterstützten Unterrichtsentwicklung optimal nutzen. Aus Sicht der Forschung geht es in einem weiteren Schritt darum, Veränderungen in den Häufigkeiten über die Zeit anzuschauen. Auch liessen sich spezifisch *noticings* von Klassenlehrperson und Heilpädagog\*in getrennt untersuchen.

## Literatur

- Biewer, G. (2023). Schulische Inklusion in Österreich. *Pädiatrie & Pädologie*, 58(1), 19–23. <https://doi.org/10.1007/s00608-022-01035-3>
- Brungs, C. L., Buchholtz, N. & Rott, B. (2023). Grundlagen eines professionstheoretischen Verständnisses von Unterrichtspraktiken am Beispiel inklusiver Praktiken von Mathematiklehrkräften. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung*, 7, 47–70. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.3%20>
- Bula, A., Deppierraz, R., Eberhard, J., Holenstein, K., Mühlemann, K. & Oeuvray, S. (2019). *Statistik der Sonderpädagogik: Schuljahr 2017/18*. Bundesamt für Statistik.
- Colestock, A. & Sherin, M. G. (2009). Teachers' sense-making strategies while watching video of mathematics instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(1), 7–29.
- van Es, E. A. (2012). Examining the development of a teacher learning community: The case of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 182–192. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.005>
- de Vroey, A., Roelandts, K., Struyf, E. & Petry, K. (2016). Inclusive classroom practices in secondary schools. Towards a universal teaching approach. In B. De Wever, R. Vanderlinde, M. Tuytens & A. Aelterman (Eds.), *Professional learning in education: challenges for teacher educators, teachers and student teachers* (pp. 179–202). Academia Press.
- Faix, A.-C., Wild, E., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2019). Professionalisierung für inklusiven Unterricht im Rahmen interdisziplinärer und videogestützter Lehrveranstaltungen. *Journal für Psychologie*, 27(2), 71–94. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-71>
- Feuser, G. (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. *Integrationspädagogik auf dem Weg zu einer Schule für alle*, 10–35.
- Finkelstein, S., Sharma, U. & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735–762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M. & Gegenfurtner, A. (2015). General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *Journal for educational research online*, 7(2), 129–146. <https://doi.org/10.25656/01:11493>
- Gheysens, E., Consuegra, E., Engels, N. & Struyven, K. (2021). Creating inclusive classrooms in primary and secondary schools: From noticing to differentiated practices. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103210. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103210>
- Grimm, F. (2023). Teacher leadership for teaching improvement in professional learning communities. *Professional Development in Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2264286>
- Krähenmann, H., Opitz, E. M., Schnepel, S. & Stöckli, M. (2019). Inclusive mathematics instruction: A conceptual framework and selected research results of a video study. In D. Kollosche, R. Marcone, M. Knigge, M. Godoy Penteadó & O. Skovsmose (Eds.), *Inclusive mathematics education* (pp. 179–196). Springer.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA*. Springer.
- Kuntz, E. M. & Carter, E. W. (2021). Effects of a collaborative planning and consultation framework to increase participation of students with severe disabilities in general education classes. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 46(1), 35–52. <https://doi.org/10.1177/1540796921992518>
- Meadows, M. L. & Caniglia, J. (2018). Co-teacher noticing: implications for professional development. *International Journal of Inclusive Education*, 22(12), 1345–1362. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1420827>

- Mulholland, M. & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1070–1083. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145266>
- Rose, D. H. & Meyer, A. (2006). *A practical reader in universal design for learning*. Harvard Education Press.
- Seidel, T. & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American educational research journal*, 51(4), 739–771. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>
- Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Sherin, M. G. & Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 163–183. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.08.001>
- Suter, C. (2019). *Inklusiver aufgabenorientierter Englischunterricht*. JB Metzler.
- Taras, A., Smit, R., Hecht, P. & Matic, M. (2022). Noticing inclusive teaching practices in tandems – results from cross-national video clubs at two different school levels. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2119489>