

Zeitschrift für  
Interaktionsforschung  
in DaFZ

Unterrichtsinteraktion  
Begriffe  
Kontexte  
Entwicklungen

2021  
Band 1  
Heft 1

[www.ziaf.org](http://www.ziaf.org)

# Impressum

## Herausgeber- und Redaktionsteam

### **Philipps-Universität Marburg**

Kathrin Siebold

Simon Falk

Florian Thaller

### **Universität Kassel**

Karin Aguado

Maria Hummel

### **Reitaku Universität Kashiwa**

Olga Czyzak

### **Kontakt:**

interaktion-dafz@uni-marburg.de

## Wissenschaftlicher Beirat

Diana Feick, Auckland

Susanne Günthner, Münster

Sabine Hoffmann, Palermo

Makiko Hoshii, Tokio

Juliane House, Hamburg

Zeynep Kalkavan-Aydın, Freiburg

Gabriele Kasper, Honolulu

Maxi Kupetz, Halle

Kristina Peuschel, Augsburg

Michael Schart, Jena

Karen Schramm, Wien

Nicole Schumacher, Berlin

## Umschlag

Aufnahme aus dem Augsburger Videokorpus  
*Sprachliche Heterogenität in der Schule*  
(ViKo\_sprache), Universität Augsburg

## URL

[www.ziaf.org](http://www.ziaf.org)

## DOI

[10.17192/ziaf.2021.1.1](https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.1)

ISSN 2750-249X

folgt

Alle Beiträge erscheinen unter der Creative  
Commons-Lizenz CC BY-NC 4.0



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

# Inhaltsverzeichnis

Karin Aguado und Kathrin Siebold

Einführung zur ersten Ausgabe der Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ ..... 3

Makiko Hoshii und Nicole Schumacher

Interaktionale Kompetenz als Lernziel für Lernende und Lehrende  
des Deutschen als Fremdsprache ..... 13

Michael Schart

Dialogisches Lernen in einer digitalen Lernumgebung ..... 35

Göntje Erichsen

Multimodale Ressourcen in Peer-Interaktion ..... 69

Tabea Becker und Juliane Stude

Feedbackverhalten von LehrnovizInnen im Sprachförderunterricht  
für neu Zugewanderte ..... 95

Kristina Peuschel und Christine Stahl

Rekodieren durch Lehrkräfte in der DaZ-Unterrichtsinteraktion ..... 115

Kathrin Siebold, Quentin Glosemeyer und Hang Xu

Pseudoverständnissicherung ..... 133

Maxi Kupetz

Kulturreflexivität im Lehramtsstudium? Konversationsanalyse als Zugang  
zur Durchführung und Analyse von Fallarbeit ..... 137

Sabine Hoffmann und Gabriele Kasper

Arbeitsanweisungen zu Videomitschnitten in digitalen  
Lehrendenbildungskonferenzen ..... 143



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ  
ZIAF 2021, Band 1, Heft 1

## Arbeitsanweisungen zu Videomitschnitten in digitalen Lehrendenbildungskonferenzen\*

Sabine Hoffmann

Università degli Studi di Palermo, Italien

Gabriele Kasper

University of Hawai'i at Mānoa, USA

## Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit interaktionalen Vorgängen bei Videokonferenzen, die im Rahmen einer internationalen Aus- und Fortbildungsveranstaltung für DaF-Lehrkräfte stattgefunden haben. Dabei liegt der Fokus darauf zu zeigen, wie die Moderatorin das dem LEELU-Projekt (Lehrkompetenzentwicklung für den extensiven Leseunterricht) zugrundeliegende Lehrendenbildungskonzept für die Besprechung der Unterrichtsmitsschnitte innerhalb der Konferenzinteraktion in Arbeitsanweisungen an die DaF-Lehrkräfte umsetzt und wie die Lehrenden ihre Beiträge an den Arbeitsanweisungen orientieren. Dazu wurde das Videomaterial einer multimodalen Konversationsanalyse unterzogen. Hier zeigte sich, dass sich die Anweisungen der Moderatorin sukzessive von der Modellvorgabe entfernen und den Arbeitspraktiken der Lehrenden angepasst werden. Hinzu kommt, dass wiederholt Unsicherheiten bei den Lehrkräften und der Projektmitarbeiterin darüber zu verzeichnen sind, wie sie mit dem Videomaterial während der Besprechung verfahren sollen. Daher sollten Bildungsmaßnahmen, die (auch) darauf abzielen, Lehrende für die Analyse von Unterrichtsmitsschnitten zu qualifizieren, das professionelle Sehen der Lehrenden durch die gezielte und detaillierte Arbeit am Videomaterial fördern.

**Schlagwörter:** DaF-Lehrendenbildung, multimodale Konversationsanalyse, Videokonferenzen, Anweisungen

## Abstract

The article investigates how digital conferences are interactionally accomplished by the participants in an international education and training project for teachers of German as a Foreign Language. From the perspective of multimodal conversation analysis, we focus on how the moderator transforms the model for working with the recorded lessons into instructions to the teachers in the ongoing conference and how the teachers subsequently orient their contributions to the instructions. It is seen that the moderator's instructions increasingly depart from the model and accommodate the teachers' work practices. In addition, the teachers and the project assistant repeatedly display uncertainty about how to deal with the video recordings during the discussion. The study suggests that specific and detailed training on video data needs to be incorporated in educational programs aiming to qualify teachers to conduct analyses of classroom interaction. Such training is indispensable as a measure to cultivate the teachers' professional vision.

**Keywords:** Teacher development, German as a Foreign Language, multimodal conversation analysis, video conferences, instructions

\* Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung tragen allein die Verfasserinnen; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben. Zu den Thesen und Ergebnissen sei auf die Webseite des Projekts ([www.leelu.eu](http://www.leelu.eu)) verwiesen. Die vorliegende Interaktionsanalyse versteht sich als Erweiterung bzw. Vertiefung dieser Befunde; sie basiert auf den im Rahmen des Projekts erhobenen Daten, war aber nicht Ziel und Bestandteil des LEELU-Projektdesigns.

Zur Evaluierung wissenschaftlicher Leistungen an italienischen Universitäten sei folgende Präzisierung hinzugefügt: Die Abschnitte 1, 2 und 5 stammen von Sabine Hoffmann, die Abschnitte 3 und 4 von Gabriele Kasper.



Sabine Hoffmann und Gabriele Kasper (2021)  
Arbeitsanweisungen zu Videomitschnitten in digitalen Lehrendenbildungskonferenzen  
ZIAF 1(1), 143-168. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.8423>

## 1 Einleitung

Lehrendenbildung wird gegenwärtig als Kompetenzentwicklung verstanden, die sich primär in kollegialer Kooperation herausbildet (Dawidowicz et al. 2019: 13). Um dieses Konzept auch ortsunabhängig auf nationaler und transnationaler Ebene umzusetzen, werden professionelle Konferenzen mit angehenden und erfahrenen Lehrenden zunehmend auf digitalen Plattformen durchgeführt. Wie auch in der kopräsenten Lehrendenbildung kommt der Forschung zur Unterrichtsinteraktion dabei eine wesentliche Rolle zu, denn sie ermöglicht eine empirisch basierte Auseinandersetzung mit beobachtbarem unterrichtlichem Handeln und dessen Konsequenzen (Schwab et al. 2017). Hierzu sind Videoaufnahmen unerlässlich (Birnbaum et al. 2016a & 2016b), denn nur sie gewähren wiederholten Zugang zu situierten Interaktionsverläufen in ihrer sequenziellen und multimodalen Organisation. Während innovative und damit wegweisende Modelle zu digital vermittelten Lehrendenbildungskonferenzen die Bereitstellung und gemeinsame Analyse videodokumentierter Unterrichtssequenzen als konstitutiven Bestandteil einschließen, ist bisher nicht untersucht worden, wie die Teilnehmenden an tatsächlich ablaufenden Videokonferenzen zu diesem Zweck eigens erstellte Unterrichtsmitschnitte in ihre Gespräche einbeziehen.

Unser Beitrag möchte hierzu einen Anfang machen. Dabei soll der Fokus darauf liegen, wie die Lehrkräfte dazu angewiesen werden, sich auf die für die jeweiligen Konferenzen ausgewählten Unterrichtsmitschnitte zu beziehen. Dazu führen wir in unserer Abhandlung zunächst in die Lehrendenbildung im Blended-Learning-Format im Sinne von Videoclubs als Lerngemeinschaften (2.1) ein. Daran anschließend wird das LEELU-Projekt vorgestellt, das die Daten zu der hier dargestellten Untersuchung liefert (2.2). Der zweite Abschnitt schließt mit der Darlegung des theoretischen und methodologischen Ansatzes der multimodalen Konversationsanalyse (u.a. Mondada 2014; Deppermann 2018b) (2.3), vor dessen Hintergrund zunächst die „Anweisungsgespräche“ (3.) umrissen werden und dann zum empirischen Teil (4.) übergeleitet wird. Dieser zeigt in drei Episoden (4.1-4.3) verschiedene Formen von Aufforderungen, wie sie seitens der Moderatorin erfolgen, und die Reaktionen der DaF-Lehrenden darauf. Die Abhandlung schließt mit den Schlussfolgerungen (5.), in denen die beobachtbaren Handlungsmuster eine mögliche Begründung für die nur in Ansätzen erfolgte konkrete Bezugnahme auf die Unterrichtsmitschnitte liefern.

## 2 Lehrendenbildung im Blended-Learning-Format

### 2.1 Videoclubs als Lerngemeinschaften

Seit den 1990er Jahren bildet sich zunehmend das Bewusstsein heraus, dass die Lehrendenfortbildung an der Erfahrung und Praxis der Lehrkräfte anzusetzen und diese somit aktiv in ihren Fortbildungsprozess einzubinden habe (u.a. Zydariß 1996; Schart & Legutke 2016). Im Zuge dieser veränderten Perspektive entstehen Lerngemeinschaften von Lehrenden, sogenannte Videoclubs, in denen Unterrichtssequenzen gemeinsam angesehen und diskutiert werden (für den englischsprachigen Raum: van Es & Sherin 2008; Sherin & van Es 2009; vgl. Hinweis in Dawidowicz et al. 2019: 14). Diese Videoclubs definieren sich über das gemeinsame Ziel der gelungenen Kooperation zwischen Lehrenden und dienen darin zum einen der Bewältigung und Unterstützung des Unterrichtsalltags, z.B. bei der Einführung neuer Methoden, zum anderen bieten sie die Möglichkeit zur beruflichen Weiterbildung (Dobie & Anderson 2015: 231) sowie zur Bildung von Wissens- und Praxisgemeinschaften (Wenger 1998, s. auch 4.). Die gemeinsame Beobachtung aufgenommenen Unterrichts und

der Austausch von Erfahrungen in Gruppen von Gleichgesinnten stellen dabei den ersten Schritt und die Grundlage dar, von der ein reflexives Verhalten bezüglich eigener Handlungsmuster seinen Ausgang nimmt. In diesem Sinne setzen die Videoclubs an der in der Berufspraxis gewonnenen Erfahrung als Basis von Erkenntnis an (Dewey 1997) und verbinden diese mit dem Konzept des *reflective practitioner* (Schön 1983). Ein Beispiel einer solchen reflexiven Lerngemeinschaft im deutschsprachigen Raum liefert die Untersuchung von Wipperfurth (2015; vgl. auch Untersuchungen zu Videoclubs von Krammer et al. 2006; Massler et al. 2008; Massler et al. 2009; Krammer et al. 2010; Dawidowicz et al. 2019).

Diese Lerngemeinschaften können einmal selbstorganisiert sein oder unter Mitwirkung oder Leitung von Professorinnen oder Professoren als *expert facilitators* (Arya et al. 2014: 113) stattfinden, die die Moderation übernehmen. Ihre Anwesenheit schafft dabei eine im Vergleich zu den zuvor beschriebenen Diskussionsgruppen unter Lehrenden eine veränderte Gesprächssituation. Auch wenn es diesbezüglich kaum gesprächsanalytische Daten gibt, die zeigen, wie diese Personen den Diskurs mitkonstruieren und so zum Wissensaufbau der Lehrenden beitragen, scheint sich ihre unterstützende und auch lenkende Funktion in den Untersuchungen abzuzeichnen (Arya et al. 2014: 114, 123).

In derartigen Settings orientiert sich der Moderationsstil, wie Siebold (2019: 6, 9, 10) hervorhebt, an im Sozialbereich vorherrschenden Kommunikationsformen, bei denen sich die moderierende Person zurücknimmt, um allen Teilnehmenden möglichst den Einsatz zu ermöglichen. Des Weiteren kommt ihr die Aufgabe zu, den Umgang miteinander möglichst entspannt zu gestalten, den Aufbau des Gesprächs zu organisieren sowie am Schluss das Verständnis und die Ergebnisse zu sichern.

In den letzten Jahren finden solche Diskussionsgruppen zunehmend online bzw. im Blended-Learning-Format statt, eine Tendenz, die durch die COVID-19-Pandemie eine weitere Beschleunigung erfahren hat. Bei professionellen Online-Gemeinschaften sind die semiotischen Ressourcen, die den Gesprächsteilnehmenden im virtuellen Raum zur Verfügung stehen und die deren diskursive Beschaffenheit prägen, entscheidend und müssen bei ihrer Erforschung berücksichtigt werden (s. 2.3).

## 2.2 Das Lehrendenbildungsprojekt<sup>1</sup>

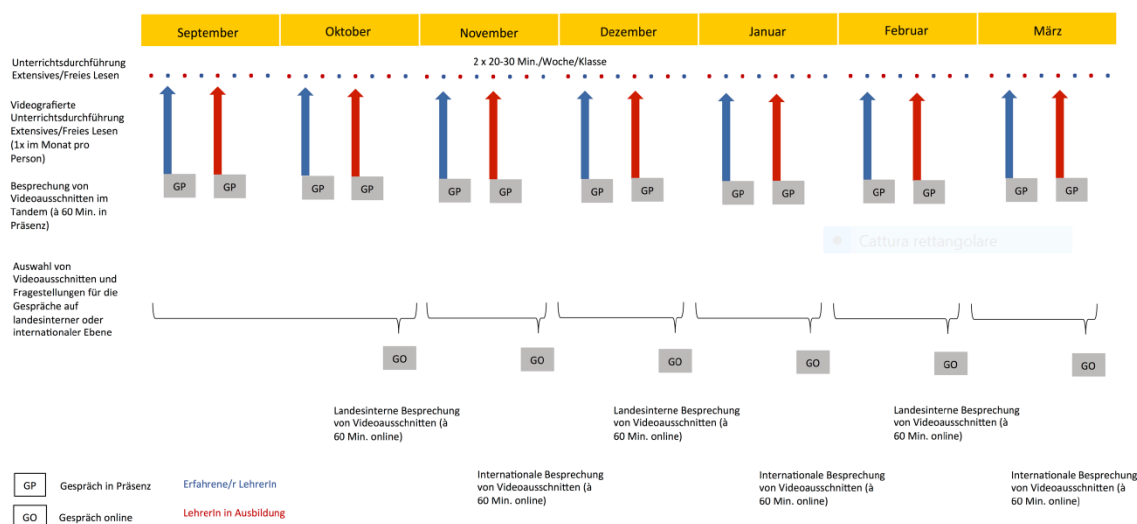
Das Projekt, aus dem die vorliegenden Daten stammen, ist ein Beispiel für eine im Blended-Learning-Format konzipierte und durchgeführte internationale Lehrendenbildungsmaßnahme. Hierbei trafen sich 18 DaF-Lehrende aus drei verschiedenen Ländern in unterschiedlichen Zusammensetzungen mit einer Projektmitarbeiterin zunächst an den jeweiligen Schulen (ein Lehrendentandem, bestehend aus einer erfahrenen und einer in der Ausbildung stehenden Lehrkraft) und dann vor Ort (drei Lehrendentandems) auf nationaler Ebene. Dies galt als Vorstufe für die Diskussion, die im Anschluss auf einer Online-Lernplattform zusammen mit der Moderatorin (Projektleiterin oder deren Mitarbeiterin) und einer Projektmitarbeiterin über ausgewählte Ausschnitte eigenen Unterrichts geführt wurde (internationale Ebene: ein Lehrendentandem pro Land).<sup>2</sup> Der im Folgenden graphisch dargestellte dreifache Durchlauf

---

<sup>1</sup> Vgl. Dawidowicz et al. 2019.

<sup>2</sup> Die Lehrenden hatten sich zuvor bei einem einwöchigen Einführungsseminar kennengelernt und sich dann nochmals nach Beendigung der Bildungsmaßnahme in einem dreitägigen Abschlussseminar getroffen.

bei der Besprechung der Videosequenzen verfolgte das Ziel des Perspektivenwechsels: „Auf nationaler und internationaler Ebene werden die wichtigsten Ergebnisse dieser Lernprozesse zur Diskussion gestellt, um das jeweils zu zweit konstruierte Wissen durch die neuen Außenperspektiven zu erweitern.“ (Dawidowicz et al. 2019: 33)



**Abbildung 1:** Besprechungen des LEELU-Unterrichts (Dawidowicz et al. 2019: 25)

Die Lehrendentandems bereiteten sich auf diese Gespräche vor, indem sie die Besprechungspunkte zuvor in ein gemeinsames Arbeitsprotokoll auf der Lernplattform eintrugen und die anderen Gesprächsteilnehmenden zur Kommentierung der Videos aufforderten. Das allen vorher zugängliche Protokoll, das den Ablauf der Diskussionsrunde vorstrukturierte (Dawidowicz et al. 2019: 34), sowie auch die Anwesenheit der Moderatorin (meist die Projektleiterin) und ihre auch für die Technik zuständige Projektmitarbeiterin sind Elemente, die diese „Treffen“ tendenziell mit formalen Besprechungen gemeinsam haben (Hoffmann 2020: 206f.). Hierbei obliegt der Moderation neben der Organisation der Gespräche und – falls erforderlich – der Informationsvermittlung (Dawidowicz et al. 2019: 34) vor allem die Aufgabe, die Lehrenden bei der sich in Interaktion konstituierenden Unterrichtsanalyse zu unterstützen (Dawidowicz et al. 2019: 35). Dieser lag ein Modell zugrunde, das vom Beobachten über das Verstehen zum Verändern führen soll:

Dafür ist es hilfreich, wenn die Lehrpersonen ihre Überlegungen stets begründen und erklären, Indizien aus den Videos in ihre Ausführungen miteinbeziehen und das Lernen der SchülerInnen als Hauptorientierungspunkt miteinbeziehen. (Dawidowicz et al. 2019: 30)

Die Hinweise auf Videoindizien im Gespräch bilden somit den Ansatzpunkt und die Grundlage zur Unterrichtsanalyse, die sich dann über Begründungen und Begründungszusammenhänge zur Reflexion und Handlungsanweisungen weiterentwickelt (vgl. Birnbaum et al. 2016a & 2016b). In der folgenden Analyse werden wir nun untersuchen, wie die Moderatorin und die Lehrendentandems diese programmatische Evidenzorientierung in den Gesprächen auf internationaler Ebene umsetzen.



## 2.3 Methodischer Zugriff

Um offen zu legen, wie die Lehrenden untereinander und mit der Moderatorin sowie der Projektmitarbeiterin interagieren, stellen mikroanalytische Verfahren ein geeignetes Analyseverfahren dar. In der Lehrendenbildung wird hierzu zunehmend und mit Erfolg auf die Konversationsanalyse zurückgegriffen:

In the framework of recent projects on the improvement of teacher education in Germany (e.g. in the context of the Qualitätsoffensive Lehrerbildung launched by the Federal Ministry of Education and Research), the potential of conversation analytic work for the training of prospective teachers has been increasingly highlighted. For instance, Sacher (2018; forthcoming) points out how CA findings and CA-oriented ways of working with videos and transcripts of classroom interaction can be employed in raising teachers' awareness of the characteristic features of classroom interaction, be it in terms of sequential structure, of participant roles, or of language-in-interaction etc. (Glaser et al. 2019: 3)

Als methodischer Zugang zur videobasierten Kommunikation wird in den letzten Jahren meist die multimodale Konversationsanalyse eingesetzt, die sich als Erweiterung der Konversationsanalyse versteht und sich speziell zur Erforschung von videobasierter Kommunikation eignet (Schmitt 2005; Mondada 2014; Deppermann 2018b). Dieser Zugang definiert Interaktion als das Zusammenspiel diverser Modalitäten und betont damit die Ganzheitlichkeit des Kommunikationsprozesses, wobei auch der Umgang mit Computern, Smartphones, Tablets usw. als wesentlich in die Interaktion bzw. deren Analyse miteinbezogen wird (vgl. u.a. Day & Wagner 2019). Das Ziel des Vorgehens liegt darin, die Kommunikationsstrukturen im lokal situierten Geschehen aufzuzeigen und darüber das zu Tage tretende Verständnis nachzuweisen. Vor- oder Hintergrundinformationen zu den Kommunikationspartnerinnen und -partnern werden bei der Analyse nur begrenzt mit einbezogen:

Entsprechend ihrer Konzeption der *sozialen Realität als Hervorbringung* behandelt die KA aber im Gegensatz zu anderen Ansätzen kontextuelle Faktoren (z.B. Geschlecht, Alter, sozialen oder beruflichen Status der Teilnehmer etc.) nicht als eine Voraussetzung, die das Handeln der Teilnehmer bestimmt, sondern als Resultat einer *nachweisbaren Ausrichtung der Teilnehmer* darauf [...] und damit als einen Gegenstand der Analyse. (Gülich & Mondada 2008: 20, Hervorhebung der Autorinnen)

Der Bedarf an einer „vertiefenden interaktionsanalytischen Studie, die auf den Transkripten der entsprechenden Videokonferenzen beruht“ (Dawidowicz et al. 2019: 42f), wird auch in den Schlussüberlegungen des LEELU-Projekts hervorgehoben. Dieser begründet sich in den Beobachtungen des Interaktionsgeschehens in den internationalen Videokonferenzen. Hier übernimmt zum einen die Moderatorin eine wesentliche Funktion „bei der Strukturierung und Anleitung der Gespräche“ (Dawidowicz et al. 2019: 42), worauf ja auch schon frühere Studien Hinweise liefern (vgl. Forschungsliteratur in 2.1); zum anderen beziehen sich die Lehrenden nachweislich „nur dann auf die Videos und Annotationen, wenn in diese Richtung moderiert wurde, während eigeninitiativ nur selten ein Videobezug hergestellt wurde“ (ibidem). Das Hervortreten dieser interaktiven Realität regt zur Reflexion der konzeptuellen Grundlagen des Projekts an und deutet darin auf den Bedarf vertiefender Interaktionsstudien hin (s.o.). Dazu möchte die vorliegende Analyse einen Beitrag leisten, indem sie versucht, anhand der Daten die *soziale Organisation* der internationalen Videobesprechungen offen zu legen. Die Analyse nimmt insbesondere die Arbeitsanweisungen in den Blick, in denen die Moderatorin die Vorgehensweise bei den Videobesprechungen formuliert.

### 3 Anweisungen als Instruktionshandlungen

Hierbei greifen wir auf die umfangreiche ethnomethodologische (z.B. Amerine & Bilmes 1988) und konversationsanalytische Forschung (z.B. Lindwall & Ekström 2012; Deppermann 2018a; Deppermann & Cindark 2018) zur sozialen Organisation von Instruktionshandlungen zurück. So weisen Lindwall et al. (2015) darauf hin, dass der Ausdruck ‚Instruktion‘ in drei miteinander verbundenen Bedeutungen verwendet wird, nämlich einmal für

- (1) die Praxis des lehrenden und unterrichtlichen Handelns, der (Aus)bildung und Erziehung im Allgemeinen;
- (2) bestimmte soziale Handlungen, z.B. Anweisungen, Anleitungen, Aufforderungen.

Beide Kategorien der Instruktion sind interaktionell organisiert und dadurch gekennzeichnet, dass die Teilnehmenden zueinander in einem Wissens- oder Kompetenzgefälle stehen. Grob gesagt, gibt die/der Teilnehmende in der Position des *instructor* (‘Kursleitende’, ‘Ausbildende’, ‘Lehrende’, ‘Trainerinnen und Trainer’) die Anweisungen und der Anweisungsempfänger (‘Studierende’, ‘Auszubildende’, ‘Schülerinnen und Schüler’) führt sie aus (oder nicht, mehr oder weniger erfolgreich, usw.). In einer weiteren Bedeutung bezeichnet ‚Instruktion‘

- (3) Textgattungen, die – mit oder ohne Illustrationen, oder auch ausschließlich durch bildliche Darstellungen – einen Handlungsverlauf vorschreiben, z.B. Gebrauchsanweisungen, Benutzerhandbücher, Rezepte oder schriftlich dokumentierte Richtlinien.

In allen drei Bedeutungen formuliert die schriftliche oder bildliche Anweisung eine geordnete, auf das antizipierte Ergebnis oder Ziel orientierte Handlungsabfolge. Allerdings unterscheiden sich die Bedeutungen in ihren Funktionsmöglichkeiten oder „Affordanzen“: Wie Suchman (2007) herausstellt, sind Instruktionstexte auf einen generalisierten und imaginierten Adressaten und eine unspezifische Anwendungssituation ausgerichtet, während Interaktionen, die im Rahmen von Instruktion stattfinden, auf einen bestimmten (individuellen oder kollektiven) Empfänger zugeschnitten sind und zwischen den Beteiligten lokal, in Echtzeit, und unter Einbeziehung situativer Ressourcen ausgehandelt werden (Suchman 2007). Dazu zählen neben Körperbewegungen und der Blicksteuerung auch materielle Objekte, deren Verwendung mit den sprachlichen Handlungen koordiniert wird und denen häufig eine maßgebliche Rolle im Instruktionsverlauf zukommt (vgl. zu Aufforderungen und Instruktionen in der multimodalen Interaktion Ehmer et al., erscheint).

An derartigen Interaktionen sind die Empfänger der Instruktion konstitutiv beteiligt. Sie zeigen durch ihre Reaktion – auf eine fortlaufende oder gerade zum Abschluss gekommene – Instruktionshandlung, dass, ob oder auch wie sie die Lehrhandlung verstehen, und beeinflussen dadurch den weiteren Verlauf der Handlung. In ethnomethodologischer und konversationsanalytischer Perspektive ist Verstehen eine beobachtbare, kontingente, und folgenreiche soziale Handlung (Koschmann 2011; Macbeth 2011), der nach Deppermann und Cindark (2018: 250, adaptiert) eine minimale dreischrittige Sequenzstruktur der Verständigungssicherung zugrunde liegt:

1. Akteur A produziert eine Handlung, die von B verstanden werden soll;
2. B zeigt sein Verstehen (mehr oder weniger explizit) durch eine Reaktion an;
3. A zeigt in seiner Reaktion auf B an, ob er Bs Reaktion als angemessene Antwort auf sein Handeln und damit als hinreichendes Verständnis seines Handelns im ersten Schritt akzeptiert.

Jede der drei Teilsequenzen kann in verschiedener Weise erweitert werden und so zur Verständnissicherung beitragen. So kann der Akteur A zu Beginn eine Verstehensprüfung (*understanding check*) vornehmen, zum Beispiel durch eine Entscheidungsfrage, die eine Bestätigung (präferiert) oder Nichtbestätigung projiziert („Alles klar?“ „Noch Fragen?“, Waring 2012). Der Empfänger B kann daraufhin Verstehensprobleme signalisieren, die von einer unspezifischen Problemmarkierung („bitte?“ „was?“) bis zu einem Verstehensversuch (geringe Verstehensunsicherheit) reichen (Svennevig 2008). In jedem Fall leiten die verständnissichernden Handlungen eine Reparatursequenz ein (Hinnenkamp 1998; Egbert 2009), die den Fortgang der primären Handlung bis zu ihrer Lösung auf Eis legt.

Die Instruktionen in den Videokonferenzen haben den Charakter von Anweisungen, die die Arbeit der Teilnehmenden steuern sollen. Sie werden als Textdokument repräsentiert, das den Arbeitsgruppen auf allen Ebenen vorliegt und das die Moderatorin den Lehrenden im Verlauf der internationalen Konferenzen erläutert. Den Ausführungen vorgelagert, erlaubt daher die Umsetzung der Anweisung selbst keine unmittelbare Rückmeldung. Diese kann aber sehr wohl bei nachfolgenden Anweisungsversionen erfolgen. Mit der Trennung von Anweisung und Ausführung weisen die Anweisungssequenzen in den Videokonferenzen wesentliche strukturelle Unterschiede zu dyadischen Instruktionen auf (Lindwall & Ekström 2011; Deppermann & Cindark 2018; Kobayashi Hillman et al. 2018), die während der Ausführung ausgehandelt werden und damit den weiteren Verlauf der Instruktion maßgeblich beeinflussen. Dagegen folgen die Anweisungen der Moderatorin in den Videokonferenzen derselben Organisationsform wie Anweisungen im frontalen Klassenunterricht (Waring 2012). Wie Untersuchungen zu andersartigen Aktivitäten zeigen (z.B. Helmer 2021, zur Fahrerschülerausbildung), verändern sich diese Anweisungen auch im Verlauf der Konferenz. Allerdings besteht die Veränderung im Fall der Videokonferenzen darin, dass sich die Anweisungen der Moderatorin sukzessive von der vorgegebenen Textversion entfernen und sich den Besprechungspraktiken der Lehrenden anpassen.

## 4 Analyse<sup>3</sup>

Im Folgenden zeigen wir auf, wie die Moderatorin die Arbeitsanweisungen formuliert und über drei Episoden hinweg modifiziert und welche Rolle dabei den Praktiken zukommt, mit denen die Teilnehmenden im Verlauf der Videokonferenzen mit den Unterrichtsmitschnitten verfahren. Hierzu haben wir drei illustrative Episoden ausgewählt. Die ersten beiden Episoden setzen jeweils nach der Eröffnungsphase ein. Sie zeigen, wie die Moderatorin die Besprechung durch explizite Arbeitsanweisungen einleitet und wie das erste Lehrentandem die Besprechung ihres Mitschnitts beginnt. Die dritte Episode stammt aus einer bereits laufenden Besprechungsphase und dokumentiert, wie die Moderatorin die Arbeitsanweisung zur Besprechung eines weiteren Mitschnitts abändert.

Zur Aufbereitung der Redebeiträge verwenden wir die Basisversion von GAT II (Selting et al. 2009) und für andere semiotische Praktiken Mondada (2014).<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Die Erlaubnis für die Veröffentlichung des Materials inkl. Nutzung der Unterrichtsvideos zu Forschungszwecken liegt vor.

<sup>4</sup> Siehe Transkriptionskonventionen.



4       dabei ist unser ziel auch äh,  
 5       +auf details aus dem video bezug zu nehmen,+  
           **+blickt nach unten-----+**  
 6       also videoinDIzien (.) für unsere interpretation  
 7       auch (.) +anzuführen, (-)+  
           **+blickt runter---+**

Das Fragment beschreibt die Abfolge der Gesprächshandlungen, über die die Mitschnittbesprechung sukzessive verlaufen soll. Zunächst versieht die Moderatorin die anvisierte übergeordnete Handlung „das Video diskutieren“ mit einer bestimmten Zielsetzung („es BESSER zu verstehen“, Z. 3), um dann besonders auf die Arbeits*methode* einzugehen, mit der das Ziel umgesetzt werden soll. Dabei verleiht die Moderatorin der Methode nachdrückliches Gewicht, indem sie den Stellenwert spezifischer Beobachtungen am Videomaterial als Grundlage für evidenzbasierte „Interpretation“ hervorhebt (Z. 5-7). Hierbei fällt zunächst auf, dass sie in benachbarten Beitragskonstruktionseinheiten zwei Versionen formuliert (Z. 5: „auf details aus dem video bezug zu nehmen“; Z. 6-7: „also videoinDIzien (.) für unsere interpretation auch (.) anzuführen“). Die erste Version bietet eine alltagssprachliche Beschreibung des Vorgehens, wobei der Handlungsgegenstand synthetisch („details aus dem video“) beschrieben ist. Die zweite Version („videoinDIzien“) verdichtet die synthetische Beschreibung zu einem singulären Begriff (Deppermann 2011, „*notionalization*“), der damit quasi-technische Qualität gewinnt und – weiter verstärkt durch die prosodische Hervorhebung der zweiten Komponente – als fokales Element herausgestellt wird. Die Verbindung zwischen den Beitragskonstruktionseinheiten leistet die Diskurspartikel *also*, die routinemäßig prospektive Selbstreparaturen (Pfeiffer 2017) und (Re)formulierungen (Deppermann 2011) einleitet. Beide Handlungen klingen hier insofern an, als die zweite Version gegenüber der ersten deutlich prägnanter wirkt und damit als Verstärkung hörbar ist.

## Fragment 1.2

8   MOD und nachdem wir äh uns sehr genau ausgetauscht haben,  
 9       was wir in dem video (.) SEhen,  
 10       wie wir das +interpretieren, was wir da sehen,+  
           **+blickt nach unten-----+**  
 11       können wir dann am ENde jeweils versuchen, zu überlegen,  
 12       was wir an (.) +verÄN+derungen versuchen wollen.  
           **+Kopf nähert sich dem Bildschirm+**  
 13       also wir gehen ja immer nach diesem Dreischritt-  
 14       +VerSUCHen +, VerSTEHen, VerÄN+dern vor.  
           **+blickt runter+**  
 (...)
 15       erst die skizzierung, die einbettung in den kontext, (.)  
 16       +DANN+ die intensivierung des verstehens,  
           **+nickt+**  
 17       und dann der fokus auf das verändern.  
 18 ?   ja.  
 19       gibt +es fragen zum vorgehen?+  
           **+berührt mit beiden Händen das Headset+**  
 20       oder scheint euch das +so: äh+ klar;  
           **+blickt runter+**  
 21       +ihr habts ja wahrscheinlich auch (.)- in den lokalen  
           + schaut auf den Bildschirm ----->>  
 22       teams (.) +schon + gemacht, (hm) (1.0)  
           **+zieht kurz rechte Schulter hoch+**

- 23 +bekannt. +wahrscheinlich.  
 +dreht Kopf nach rechts & zieht rechte Schulter hoch+  
 (...)

An dem anschließenden Fragment 1.2 fällt insbesondere Folgendes auf. Zum einen stellt die Moderatorin die normativ geordnete Abfolge der Vorgehensschritte heraus (Z. 8-12: nachdem + Präs. Perf.; dann am Ende + Präs.; Z. 15-17: „erst, DANN, und dann“). Hierbei hebt sie zunächst noch einmal auf die wesentliche Rolle der Beobachtung ab (Z. 8-10), die sie nicht nur als zeitlich vorgängig, sondern als Voraussetzung für die anvisierten „veränderungen“ herausstellt. Zum anderen markiert die Modalpartikel *ja* in Z. 13, dass das normative Vorgehen (immer nach diesem Dreischritt) als bekannt vorausgesetzt wird (u.a. Averina 2019, zu *ja* als Indikator für gemeinsamen epistemischen Zugang). Damit wird die Teilnehmendengruppe einschließlich der Moderatorin (vgl. das durchgängig verwendete *wir*) als eine Wissens- und Praxisgemeinschaft (*epistemic community*, Haas 1992) angesprochen, der die gesamte einleitende Anweisung als Erinnerung dient. Abschließend fasst die Moderatorin noch einmal die Vorgehensschritte zusammen (Z. 15-17), wobei sie deren Abfolge („erst ... DANN ... und dann“) explizit markiert und den zweiten Schritt (die Intensivierung des Verstehens) durch die Produktion von DANN mit Fokusakzent bei gleichzeitigem Nicken hörbar und sichtbar verstärkt.

An dieser Stelle wären Verstehensbekundungen aus der angesprochenen Gruppe fällig (Depermann & Cindark 2018), aber die einzige vernehmbare Reaktion ist ein einzelnes Bestätigungssignal (*ja*, Z. 18), das keinem der Adressaten zugeordnet werden kann, während visuelle Verstehenssignale (z. B. Nicken oder Lächeln) gar nicht zu beobachten sind. Möglicherweise in Orientierung auf die unzureichende Verstehensbekundung ergreift die Moderatorin in ihrer nächsten Handlung selbst die Initiative zur Verständnissicherung, die sich bis zum Ende des Fragments erstreckt.

Die Sequenz beginnt mit einer Verstehensprüfung im Format einer Entscheidungsfrage („gibt es fragen zum vorgehen“, Z. 19), die als Antwort eine Verneinung oder ein Klarstellungsgesuch projiziert und zusammen mit einer ikonischen Geste ausgeführt wird. Eine hörbare oder sichtbare Antwort bleibt jedoch aus, worauf die Moderatorin eine disjunktive Alternative anschließt (oder), die eine bejahende Antwort präferiert (Z. 20). Wie es die koordinierten vokalen und verkörperten Praktiken (Verzögerungen und Blickabwendung) nahelegen, tritt hierbei das letzte und maßgebliche Element (klar) als Ergebnis einer Wortsuche auf, vielleicht nach einer prägnanteren lexikalischen Wahl (Goodwin & Goodwin 1986). Als die zweite Frageversion wiederum erfolglos bleibt, gibt die Moderatorin die interaktionelle Verstehensprüfung auf und beendet die Verständigungssicherung mit einer Schlussfolgerung, die sie aus der abwesenden Antwort zieht (Z. 21-23). Hierzu greift sie zu einer Methode, die es ihr trotz der fehlenden Kooperation der Lehrenden ermöglicht, die Paarsequenz abzuschließen: Sie beantwortet ihre eigene Frage, sozusagen stellvertretend für die Adressatinnen, wobei sie auf die Vorgeschichte der internationalen Konferenzen zurückgreift (Z. 21-22). Dabei entsteht allerdings das Problem, dass die Quelle der Antwort im Wissensbereich der Lehrenden liegt (Heritage 2012), zu der die Moderatorin keinen Zugang hat. Sie löst das Problem damit, beide Äußerungskomponenten (Z. 21-22, 23) epistemisch abzuschwächen, und zwar sowohl mit sprachlichen wie mit gestischen Praktiken der Sprechereinstellung. Das Modalwort *wahrscheinlich* indiziert eine Vermutung mit hohem Gewissheitsgrad und tritt in Z. 21 mit der vorgestellten Modalpartikel *ja* auf. Neben dem Verweis auf gemeinsames Wissen hat die Partikel hier auch evidentielle Funktion, indem sie die *ja*-markierte Äußerung



als Begründung für die implizite Bestätigung markiert (Averina 2019). Gleichzeitig mit der Produktion des Wortes *schon* (Z. 22) markiert die Moderatorin ihren epistemischen Status durch Schulterzucken, das hier als Unwissenheitsgeste lesbar ist und auf vokaler Ebene von dem nachgestellten „hm“ aufgenommen wird.

Es ist auffällig, dass auf die Schlussfolgerung die einzige längere Schweigelücke (1 Sekunde) in der gesamten Verständnissicherungssequenz folgt. An dieser Stelle haben die Lehrenden noch einmal die Gelegenheit, ihren überlegenen Wissensstatus geltend zu machen und die epistemische Ungewissheit aufzulösen. Doch auch hier, wie in der vorausgehenden Verstehensprüfung, äußern sie sich nicht. Darauf schließt die Moderatorin die Sequenz mit einem knappen Fazit ab („bekannt“, Z. 23), das einerseits durch die fallende Intonation als definitiv, andererseits durch gleichzeitiges Schulterzucken als ungewiss gekennzeichnet ist. Die Unwissenheitsgeste wird dann im sprachlichen Modus durch das Modalwort *wahrscheinlich* aufgenommen, das an das (eigentlich abgeschlossene) Fazit angehängt ist und es retrospektiv abschwächt. Damit formuliert das „letzte Wort“ den ungewissen Ausgang der Verständnissicherungssequenz.

In ihrer folgenden Handlung geht die Moderatorin zum nächsten Punkt auf der Tagesordnung über.

### Fragment 1.3 *Übergang zur ersten Mitschnittbesprechung*

24 MOD +ja dann gehen wir gleich mal zu dinas und kerstins  
+lächelt----->

25 video- ähh bzw. videos.+ hm da waren ja zwei,  
+blickt runter----->

26 die wir uns angeschaut haben,  
27 wenn ich es richtig im kopf hab?+  
----->+  
(Startbild eines Videos erscheint auf Bildschirm)

28 MOD mit welchem sollen wir beginnen, dina und kerstin?  
29 KER +ja, das ist okay, was wir jetzt +[sehen.] ich denke, dass  
mod +erhebt sich leicht-----+

30 MOD [ähä]

31 KER das ist das erste, #das wir ausgewählt haben.  
#Abbildung 2



Abbildung 2: Cursor auf dem Startsymbol

In ihrer Überleitung zur ersten Mitschnittbesprechung ruft die Moderatorin das zu besprechende Video auf, und zwar mit der referentiellen Praktik „Dinas und Kerstins Video“. Hier wird das Verfahrenswissen der Teilnehmenden relevant, die zweifache Adressierung der Aufforderung zu verstehen. Mit der Identifizierung des Videos wird das betreffende Lehrendentandem aufgefordert, sich für die Übernahme der Sprecherschaft bereitzuhalten, während

gleichzeitig die Projektmitarbeiterin angewiesen ist, das Video sichtbar zu machen. Wie die Selbstreparatur der Moderatorin (Z. 25) impliziert, hat die Projektmitarbeiterin hier zudem noch zwischen zwei Videos zu wählen, die das Tandem bereitgestellt hat. Während das von der Projektmitarbeiterin gewählte Video auf dem Bildschirm erscheint (Z. 27), überträgt die Moderatorin dem Lehrentandem die Entscheidung, die Reihenfolge ihrer Mitschnitte zu bestimmen (Z. 28). Daraufhin bestätigt Kerstin die Wahl der Projektmitarbeiterin (Z. 31). Unmittelbar nachdem Kerstin das zu sehende Video als „das erste“ beschreibt, erscheint der Cursor auf dem Startsymbol (Abbildung 3). Hier wird sichtbar, wie ein Mitglied des aufgerufenen Lehrentandems und die Projektmitarbeiterin ihre Handlungen koordinieren. Bemerkenswert ist schließlich, dass die Moderatorin den anstehenden Aktivitätswechsel mit einer übergangsimplikativen Körperbewegung (Robinson & Stivers 2001) signalisiert (Z. 29).

### Fragment 1.4 Beginn der ersten Mitschnittbesprechung

- 32 MOD ja, +wollt ihr ein paar einleitende worte sprechen?  
 +legt mit beiden Händen ihren Schal ab----->  
 (Cursor von Startsymbol fort- dann darauf zubewegt)
- 33 DIN ja, dann #fange ich gleich gerne damit an.+  
 mod ----->+

#Abbildung 3

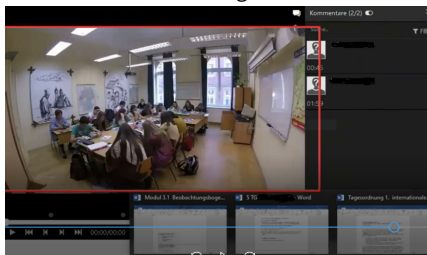


Abbildung 3: Bildschirm mit geöffneten Worddateien

- 34 +also das ist hier unsere #leseklasse und ähm+  
 mod +blickt runter und verschiebt etwas auf dem Tisch+  
 #Abbildung 4



Abbildung 4: Tagesordnungspunkt „Skizzierung und Einbettung“

- 35 wir lesen gemeinsam, +zusammen,  
 mod +nickt-->
- 36 ich habe+ auch mitgelesen,  
 mod ----->+
- 37 so wie wir das auch vereinbart haben.  
 38 und (.) ein schüler saß neben mir und-  
 mod schaut ab und zu nach unten----->>
- 39 äh er hat sein buch beendet,  
 40 aber er hat sich kein neues gewählt,  
 41 sondern er wühlte etwas äh in seiner tasche-  
 42 und hat äh schon etwas für die nächste stunde gelernt.  
 (...)



Mit der Aufforderung, „ein paar einleitende Worte“ zu sprechen, übergibt die Moderatorin die primäre Sprecherschaft an das Lehrendentandem. Gleichzeitig mit ihrer sprachlichen Handlung signalisiert sie mit einer weiteren Geste (Ablegen ihres Schals) die vollzogene Übertragung des Rederechts (Z. 32). Währenddessen ist auf dem Bildschirm zu beobachten, dass sich der Cursor zunächst vom Startsymbol fort- und dann wieder darauf zubewegt. Dies lässt darauf schließen, dass die Projektmitarbeiterin im Unklaren darüber ist, ob sie das Video zu diesem Zeitpunkt abspielen soll.

Während Dina ihre Bereitschaft versichert, der Aufforderung der Moderatorin nachzukommen und damit zugleich die Mitschnittbesprechung eröffnet (Z. 33), erscheinen auf dem Bildschirm zunächst die geöffneten Wortdateien (Abbildung 4). Darauf, zeitgleich mit Dinas Verortung der zu sehenden Szene, wird die Aufmerksamkeit visuell auf den Tagesordnungspunkt „Skizzierung und Einbettung“ (im roten Rahmen) gelenkt (Abbildung 5). Auf diese Weise wird Dinas projektierte Sprechhandlung (ein paar einleitende Worte sprechen) mit dem Tagesordnungspunkt assoziiert und als „Skizzierung“ und „Einbettung“ verständlich. Im weiteren Verlauf beschreibt Dina als erstes die allgemeine Lesepraxis (Z. 35-36) in ihrer Klasse als projektkonform (Z. 37) und berichtet dann über das abweichende Verhalten eines Schülers (Z. 38-42), das jedoch nicht im Video beobachtbar ist. Im weiteren Verlauf ihres Berichts nehmen weder Dina noch die anderen Teilnehmenden auf „Videoindizien“ Bezug.

Aus der Analyse der ersten Episode lässt sich einmal festhalten, dass die Moderatorin zwar eingangs als *verbindliche Methode* des „Verstehens“ hervorhebt, *spezifische Beobachtungen* an dem aktuell besprochenen Mitschnitt zu machen, die anschließende Besprechung eines Mitschnitts allerdings *ohne Bezugnahme* auf *beobachtbare Details* verläuft. Die Zurückhaltung der Lehrenden bei der Verständnissicherung deutet darauf hin, dass möglicherweise vorab bereits Diskrepanzen über das Verständnis der Vorgehensweise bestanden. Des Weiteren zeigt sich, wie die Handlungen der *Projektmitarbeiterin* entscheidend zum Verlauf der Besprechung beitragen. So gehen die Erstellung und das Einfügen eines roten Rahmens zur Hervorhebung des aktuell relevanten Videomaterials auf ihre Initiative zurück. Diese Figur bleibt auf dem Bildschirm, während die Mitarbeiterin den Text darunter nach oben oder nach unten scrollt, wodurch immer neue Textpassagen hervorgehoben werden. Das heißt, sie passt einerseits ihre Handlungen an das Geschehen an oder arbeitet daran mit. Andererseits zeigt ihre Handhabung der Videos auch gelegentliche Unsicherheit darüber, was aktuell gezeigt werden soll.

## Episode 2

Die zweite Episode zeigt die Einleitung der Mitschnittbesprechung in der Konferenz, die am Tag nach dem ersten Gespräch stattfand.

### Fragment 2.1 *Anweisung zum normativen Vorgehen*

- 1 MOD (...) wir gehen immer vor nach dem muster ähm,
- 2 dass wir das video nochmal versuchen,
- 3 geNAUer zu verstehen, (.)
- 4 äh auch nochmal +video+ indizien indizien anführen,  
+blickt runter+
- 5 also auch verschiedene interpretationen vergleichen (.)
- 6 +miteinander.+  
+blickt runter+
- 7 und dann überlegen wir perspektivisch immer (.)
- 8 was beDEUtet das? was wollen wir AUSprobieren?
- 9 was wollen wir verÄNDern?

- 10     äh gibt es ideen dafür.  
 11     + (-) +  
       +lächelt+

Zu Beginn des Fragments weist die Moderatorin auch diesmal auf den Stellenwert der Mitschnitte für das „genauere Verstehen“ (Z. 3) hin. Dabei unterstreicht ihre Formulierung erstens die *Verbindlichkeit* des Vorgehens (immer nach dem Muster, Z. 1) und der *Methode*, insbesondere mit dem wiederverwendeten technischen Begriff „Videoidizien“ (Z. 4), zweitens die *normative Abfolge* der Besprechungsschritte („und dann ... immer“, Z. 7) und drittens den *Wiederholungscharakter* des Vorgehens („nochmal“, Z. 2, 4). Die Anweisung ist damit, wie zuvor, als „Erinnerung“ an die bekannten Richtlinien gekennzeichnet und kommt in Z. 10-11 hörbar und sichtbar zum Abschluss.

### Fragment 2.2 Lockerung des normativen Vorgehens

- 12 MOD +dieses (.)  
       +blickt runter, schwenkt & schüttelt Kopf----->  
 13     werd ich immer wieder anregen äh,  
       (Lehrende erscheint auf Bildschirm)  
 14     aber natürlich ähm müssen wir uns  
       (MOD erscheint auf Bildschirm)  
 15     auch nicht ganz (.) + starr dran halten.  
       ----->+

Mit dem Abschluss wird der Übergang zur Besprechung der Mitschnitte relevant. Stattdessen setzt die Moderatorin die einleitende Anweisung mit einem *Nachschub* (*postexpansion*, Schegloff 2007) fort. Ihre verkörperlichte Handlung (Z. 12) deutet im Vorgriff auf die folgende Sprechhandlung hin, mit der sie die *Verbindlichkeit* des soeben bekräftigten Verfahrens *zurücknimmt*. Zunächst stuft sie das bisherige normative Vorgehen zur „Anregung“ herab (Z. 13), um dann die einleitende Anweisung mit einer allgemeinen Lizenz zur Lockerung des Vorgehens abzuschließen. Aus dem unmittelbaren interaktionellen Kontext der Anweisung ist nicht ersichtlich, welchen Anlass die Zurücknahme der normativen Vorgaben haben könnte. Es ist aber möglich, dass die Moderatorin damit den Praktiken entgegenkommt, mit denen die Lehrerenden die Besprechung ihrer Unterrichtsmitschnitte in der vorausgegangenen Konferenz gestaltet haben.

### Fragment 2.3 Überleitung zur Mitschnittbesprechung

- 16 MOD +also wir starten jetzt mal (.)  
       +blickt runter----->  
 17     mit dem video von BARbara und BIRgit +  
       ----->+  
 18     zum thema RAUMwechsel.  
 19 ASS also (MOD) soll ich meinen öh bildschirm teilen  
       (ASS erscheint auf Bildschirm)  
 20     oder machst du das  
 21     also (.) äh soll ich das teilen.  
 22 MOD ich wäre dir super dankbar,  
       (MOD erscheint auf Bildschirm)  
 23     wenn du das video nochmal aufrufst,  
 24     dann +erinnern sich alle vielleicht noch einmal  
       +hebt Arme & bewegt Hände----->  
 25     so ein bisschen+ an die situaTION, (.)  
       ----->+

Nachdem sie die Mitschnittbesprechung eröffnet (Z. 16), ruft die Moderatorin das Lehrentandem und sein Video auf (Z. 17) und benennt den thematischen Fokus (Z. 18), unter dem der Mitschnitt ausgewählt wurde. Ihre Anweisung projiziert das Erscheinen des genannten Videos, doch stattdessen interveniert die Projektmitarbeiterin (Z. 19-21) mit einem *Einschub* ((*pre-second*) *insert expansion*, Schegloff 2007), der den Fortgang der Besprechung fürs Erste auf Eis legt. In dem Einschub unternimmt die Projektmitarbeiterin einen *Verstehensversuch* (Egbert 2009: 101), der die Handhabung des Videos betrifft und mit einer alternativen Frage (Z. 19-20) und einer Selbstreparatur (Z. 21) die Optionen formuliert, die die Projektmitarbeiterin der Moderatorin zur Entscheidung vorlegt. Die Moderatorin liefert zunächst die klarstellende Entscheidung (Z. 22-23) und weist in der nachfolgenden Begründung dem Video die Funktion einer *Gedächtnisstütze* zu. Hierbei gehen ihre ikonisch-metaphorische Geste (McNeill 2005) und die abschwächende Formulierung (Z. 24-25) ein reflexives Zusammenspiel (*mutual elaboration*) ein, das einen Eindruck von Unschärfe und Ungefährem vermittelt und damit in direktem Kontrast zu den zuvor geforderten „Details aus dem Video“ und „Videoindizien“ steht. Mit der Entscheidung, die gleichzeitig als Anweisung an die Projektmitarbeiterin ergeht, wird die Einschubsequenz abgeschlossen.

#### Fragment 2.4 Überleitung fortgesetzt

26 MOD und barbara und birgit können vielleicht schon  
 27 mal äh uns einführen (.)  
 (Lehrende erscheint auf Bildschirm)  
 28 warum sie das video AUSgesucht haben,  
 (MOD erscheint auf Bildschirm)  
 29 uns nochmal dran erinnern,  
 30 was sie daran äh besprechen wollten.  
 31 BAR okay in welcher reihenfolge?  
 (Barbara erscheint auf Bildschirm)  
 32 wer soll- ist es auch irgendwie  
 33 festge- ((räuspert sich)) festgelegt  
 34 wer beginnen sollte?  
 35 MOD also raumwechsel ist das video,  
 (MOD erscheint auf Bildschirm)  
 36 und barbara oder birgit (.)  
 37 das ist egal, wie ihr mögt.  
 (ASS, MOD, 3 Lehrende erscheinen auf Bildschirm in rechter Leiste)  
 38 (.)  
 (Video erscheint auf Bildschirm rechts)  
 39 BAR Okay

In ihrer nächsten Handlung übergibt die Moderatorin die primäre Sprecherschaft an das aufgerufene Lehrentandem, wobei sie das Team zu spezifischen einführenden Handlungen auffordert (Z. 26-30). Barbara quittiert zunächst die Zuweisung des Rederechts („okay“ Z. 31) und startet darauf einen *Einschub* mit einem Klarstellungsgesuch (*request for clarification*, Egbert 2009). Wie im vorherigen Fragment zielt die Reparaturinitiierung auch hier auf das Vorgehen ab (Z. 31-34), wobei seine Bauweise (Selbstreparatur des Frageformats, „irgendwie“, Räuspern) Barbaras unsichere epistemische Einstellung (Deppermann & Reineke

2017) signalisiert. In ihrer Klarstellung übergibt die Moderatorin die Vorgehensentscheidung dem Lehrendentandem (Z. 35-37), worauf ein Video auf dem Bildschirm erscheint und Barbara die Klarstellung mit „okay“ (Z. 39) bekräftigt. Damit kommt die Einschubsequenz zum Abschluss und die Progression der Besprechung wird wiederaufgenommen.

### Fragment 2.5 *Beginn der Mitschnittbesprechung*

39 BAR okay. gut, also wenn ihr mich hört, dann kann  
 40 ich gerne-  
 (Kursor auf Startsymbol zum Abspielen des Videos)  
 41 ja, aha, jetzt, aha. #jetzt sieht man das video schon.  
 #Abbildung 5

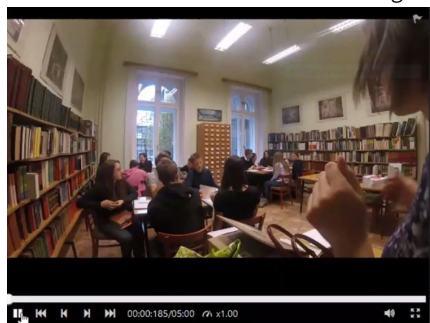


Abbildung 5: gerade gestartetes Video

42 ASS ja.  
 43 BAR hört ihr mich auch?  
 44 NN ja. Ja  
 45 BAR also, das ist unsere schulbibliothek (.)  
 (Video stockt)  
 46 und äh seit zwei wochen schon (.)  
 47 lesen wir in dem raum, also in der bibliothek,  
 48 und wir hatten ja ähm einen ganz besonderen anlass (.)  
 49 dazu, nämlich dass wir äh die stunde in der siebten,  
 50 also in der letzten stunde haben,  
 51 und die bibliothek ist ja sowieso frei ist zu dieser zeit.  
 (Video läuft weiter)  
 52 und andererseits (.) haben wir ja (.) vorhin  
 53 einen anderen raum gehabt, einen klassenraum.  
 54 und da haben wir mit birgit festgestellt,  
 55 dass der klassenraum eher UNpassend ist für das lesen.  
 56 (...)

Zu Beginn von Fragment 2.5 nimmt Barbara die Eröffnung ihrer Besprechung auf und führt damit die Anweisung der Moderatorin von Z. 26-27 aus, die durch die Einschubsequenz aufgeschoben worden war. Gleichzeitig mit Barbaras Eröffnung zeigen die Operationen an dem aufgerufenen Video (Kursor auf dem Startsymbol, Z. 40, Start Z. 41, Abbildung 6), dass die Projektmitarbeiterin die Eröffnung als Anweisung versteht, das Video abzuspielen. Barbara registriert die Videoaktionen als erwünscht (Z. 41) und unterbricht dafür sogar ihre Eröffnung (Z. 40). Damit hebt sie den Stellenwert des Mitschnitts hervor und bestätigt das Verständnis der Projektmitarbeiterin.

In ihrem inhaltlichen Kommentar ab Z. 45 spricht Barbara zu der thematischen Vorgabe „Raumwahl“, ohne spezifische Beobachtungen zum Unterrichtsgeschehen zu machen oder in anderer Weise auf den (mit technischen Hindernissen) weiterlaufenden Mitschnitt ihres Unterrichts Bezug zu nehmen. Ihr Vortrag mündet in eine Diskussion, in der die Teilnehmenden ihre Erfahrungen mit der Eignung von Unterrichtsräumen austauschen.

Aus der Analyse von Fragment 2 geht hervor, wie die Moderatorin zuerst nachdrücklich auf die „Videoindizien“ und den normativen Aufbau der Besprechung verweist, dann aber die *Verbindlichkeit der Richtlinien* deutlich *zurücknimmt*. Dabei verschiebt sich die Funktion des Videos von der Dokumentation beobachtbarer Ereignisse zur Gedächtnisstütze. Unter den Mitgliedern der Praxisgemeinschaft scheint das lokal relevante *Verfahrenswissen* *asymmetrisch* verteilt zu sein, was sich abermals in dem *unsicheren Verständnis* der Projektmitarbeiterin und einer Lehrenden zeigt und das interaktionell in *Einschubsequenzen* zum Tragen kommt. Die Einschubsequenzen versetzen die Progression der Besprechung in einen Wartezustand und bei ihrer Wiederaufnahme nehmen die Teilnehmenden keinen spezifischen Bezug mehr auf das laufende Video.

### Episode 3

Die dritte Episode findet zu einem späteren Zeitpunkt in derselben Konferenz statt.

#### Fragment 3.1 Überleitung zur Mitschnittbesprechung

1 MOD (...) ich würde so langsam überleiten auch zu  
2 der frage wie bücher abgewählt werden.  
3 äh das zweite video,  
4 +das barbara und birgit mit uns geteilt haben,  
+blickt nach unten----->  
(Auf dem Bildschirm erscheint die Plattform edubreak mit diversen Videosequenzen)  
5 äh da ging es um die thematisierung.  
6 ihr erinnert euch,+ äh wann darf man  
----->+  
7 oder wann legt man +ein buch aus der HAND. (.) äh+  
+blickt nach unten----->+  
8 haben das alle noch in +erinnerung?+  
+berührt Stirn mit rechter Hand+  
9 oder sollen barbara und birgit nochmal kurz einführen?  
10 oder wollen wir direkt kommentieren?  
11 [(ich glaube)]  
12 MAN [eine ] kurze einföhrung bitte nochmal.=  
13 MOD =kurze [einföhrung nochmal]

Das Fragment zeigt den Übergang zur Besprechung eines neuen Themas (Z. 1-2). Nach dem Aufruf des Mitschnitts und des Lieferantenteams (Z. 3-4) ordnet die Moderatorin das Video dem thematischen Fokus zu (Z. 5) und setzt beide als den Teilnehmenden bekannt voraus (ihr erinnert euch, Z. 6). Schließlich signalisiert eine Kombination aus multimodalen Praktiken (pragmatisch, prosodisch, Blickrichtung), dass die Überleitung einen möglichen Abschluss erreicht hat (Z. 7), womit die Übergabe des Rederechts an das Barbara-Birgit Team fällig würde.

Stattdessen startet die Moderatorin eine *Einschubsequenz*, in der sie die „Erinnerung“ der Teilnehmenden problematisiert (Z. 8, samt ikonischer Geste, die die „Erinnerung“ lokalisiert, (McNeill 2005) und ein alternatives Vorgehen zur Wahl stellt (Z. 9-10)). Daraufhin ergreift Manuela in Überlappung das Wort und wählt eine „kurze Einführung“, wobei ihre Wahl den Handlungscharakter einer Bitte annimmt (Z. 12). Der Einsatz ihres Redebeitrags und das grammatische Format ihrer Bitte (die nominalisierte und verblose Konstruktion) vermitteln Dringlichkeit, und ihre Wahl bleibt unwidersprochen.

### Fragment 3.2 Überleitung fortgesetzt

12 MAN [eine ] kurze einföhrung bitte nochmal.=

13 MOD #=kurze [einföhrung nochmal]

#Abbildung 6



Abbildung 6: Cursor auf dem Startsymbol

14 MAN [v ganz kurz.]

15 MOD #ja bitte barbara.

#Abbildung 7

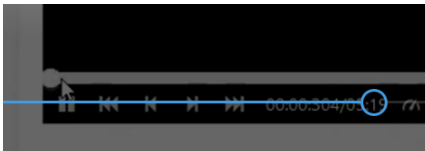


Abbildung 7: Cursor auf der Statusanzeige

16 (04)

(Video läuft, Stimme von Barbara)

17 MOD also, #vielleicht jetzt nicht das video anschauen, (ASS),

#Abbildung 8

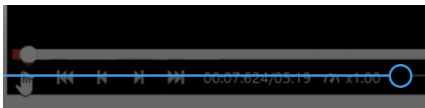


Abbildung 8: Video hält an

18 das standbild würde uns reichen,

(Letzte Einstellung des Videos bleibt sichtbar)

Die Moderatorin gewährt Manuelas Bitte mit einer teilweisen Wiederholung (Z. 13), die gleichzeitig die Einschubsequenz abschließt und als Anweisung an die Projektmitarbeiterin verstanden werden kann. Aber wie das zeitliche Zusammenspiel zeigt, erscheint das vorher genannte Video (mit dem Cursor auf dem Startsymbol, Abbildung 7) bereits vor Beginn ihres Redebeitrags. Dies lässt darauf schließen, dass die Projektmitarbeiterin bereits Manuelas Bitte in Z. 12 als Anweisung verstanden und *ihr* Folge geleistet hat. Die vierfache

Qualifizierung der anvisierten Einführung als „kurz“ (Z. 9, 12, 13, 14) und Manuelas weitere Abschwächung als „ganz kurz“ in ihrer überlappenden Fremdreparatur (Z. 14) weisen darauf hin, dass die Moderatorin die zeitliche Strukturierung der Konferenz verantwortet und Manuela dem mit einer gewissen Eilfertigkeit Rechnung trägt.

Nach Abschluss der Einschubsequenz nimmt die Moderatorin den aufgeschobenen Start der Videobesprechung auf und erteilt Barbara das Wort (Z. 15). Bereits vor dem Beginn ihres Redebeitrags (dem der Moderatorin) erscheint der Cursor auf der Statusanzeige (Abbildung 8) des aufgerufenen Videos und zeigt damit das Verständnis der Projektmitarbeiterin, das Video zu starten. Kurz darauf läuft das Video, und Barbaras Stimme wird hörbar (Z. 16). Die Moderatorin interveniert daraufhin mit einer negativen Anweisung an die Projektmitarbeiterin (Z. 17), die unmittelbar nach der vorangestellten Reparaturpartikel „also“ der Anweisung Folge leistet und das Video anhält (Abbildung 9). Nachdem das Missverständnis repariert ist, wendet die Moderatorin die Anweisung in eine positive Version um (Z. 18), worauf die letzte Einstellung des Videos als Standbild sichtbar bleibt.

### Fragment 3.3 *Beginn der Mitschnittbesprechung*

```

19 MOD aber barbara und birgit können es
20 vielleicht kurz kommentieren.
21 BIR +ja, also äh in dieser stunde hat barbara
    mod +blickt leicht nach unten----->
22 ein solche ein solches gespräch geführt,
23 wie schüler (.) äh, WIE die schüler,
24 ein buch abwählen können,+
    mod ----->+
25 [wie die schüler] ein buch wechseln können.
26 MOD +[hm]+
    +nickt+
27 BIR und (.) wenn +wann sie das wechseln müssen.
    mod +blickt runter--->
28 das war die das thema. also, was wir hier (-) äh+
    mod ----->+
29 sehen konnten, dass die schüler (.)
30 äh eine sehr große toleranz haben,
```

Die Reparatursequenz führte zu einer weiteren Verzögerung der Besprechung. Nachdem die Reparatur abgeschlossen ist, nimmt die Moderatorin die aufgehaltene Besprechung wieder auf und erteilt beiden Mitgliedern des Lehrentandems das Rederecht. Dabei fordert sie das Team ausdrücklich dazu auf, das im Standbild zu sehende Video zum Gegenstand ihres „kurzen Kommentars“ zu machen (Z. 19-20). Diesmal beginnt Birgit, zu dem anstehenden Thema zu berichten. Wie in der Anweisung der Moderatorin vorgesehen, nimmt sie dabei auf die Unterrichtsstunde Bezug, die das Videostandbild visuell repräsentiert. Im Verlauf ihres Berichts formuliert Birgit die Disposition der Schüler zwar als beobachtbar (Z. 29-30), ohne aber die Zuschreibung in „Videoindizien“ zu verankern.

Aus der Analyse von Fragment 3 lässt sich festhalten, dass der handlungsrelevante gemeinsame Wissensbestand, ebenso wie das gemeinsame Verständnis der Vorgehensweise, nicht notwendig als gesichert vorausgesetzt werden kann und zeitweilig erst hergestellt werden muss. Zum einen wird die Abrufbarkeit („Erinnern“) des anstehenden Videomitschnitts problematisch und damit auch die Thematik, die durch ihn beleuchtet werden soll. Zum anderen tritt Unsicherheit darüber zutage, wie das anstehende Video in Bezug auf den the-



matischen Fokus verwendet werden soll. Hier zeigen sich Verständnisdivergenzen zwischen der Projektmitarbeiterin und der Moderatorin, die die Vorführungsmodalität (laufend oder Standbild) betreffen. Diese Wissens- und Verständnisdifferenzen finden ihren organisatorischen Ausschlag in Einschub- und Reparatursequenzen, die die Progression der Konferenz wiederkehrend beeinträchtigen.

## 5 Schlussfolgerungen

In unserem Beitrag lag der Fokus darauf zu zeigen, wie DaF-Lehrkräfte im Rahmen einer internationalen Fort- und Ausbildungsmaßnahme dazu veranlasst werden, sich auf die eigens von ihnen aufgenommen und ausgewählten Unterrichtsmitschnitte zu beziehen. Uns interessierte dabei, wie diese Aufforderungen seitens der Moderatorin erfolgen und wie die Teilnehmenden während der Videokonferenzen diese Anweisungen umsetzen.

Die Analyse der drei ausgewählten Episoden machte deutlich, dass die Moderatorin bei ihren Aufforderungen auf ein im Konzeptpapier dargelegtes und als bekannt vorausgesetztes Vorgehen bei der Besprechung der Mitschnitte Bezug nimmt, welches an der Beobachtung als ersten Schritt im Verstehensprozess ansetzt. Von diesem Verständnis rückt die Moderatorin jedoch im Laufe der Besprechung ab, indem sie die Funktion der „Videoindeizien“ von der Dokumentation beobachtbarer Ereignisse zur Gedächtnisstütze abschwächt und damit die Verbindlichkeit des Vorgehens zurücknimmt. Das könnte z.T. darin begründet sein, dass die Moderatorin, im Sinne einer die Lehrenden in ihrem eigenen Vorgehen unterstützenden Gesprächsführung (s. 2.1 und 2.2), diesen entgegenkommen möchte, da sie sich kaum an das genannte Vorgehen halten. Allerdings erzeugt – wie wir gesehen haben – diese Veränderung wiederum Unsicherheiten im Umgang mit den Videoausschnitten auf Seiten der Lehrenden und Verständnisdivergenzen zwischen der Projektmitarbeiterin und der Moderatorin bezüglich der Vorführungsmodalität. Zum Verhalten der Lehrenden scheint auch grundsätzlich Unklarheit bezüglich der Vorgehensweise beigetragen zu haben, zumal die Unterrichtsbeobachtung in einigen Lehrkontexten nicht oder weniger zur gewohnten Praxis gehört (vgl. Hofmann 2021). So wurde im Moment der Unsicherheit im Umgang mit Unterrichtsmitschnitten spontan auf das eigene Erfahrungswissen zurückgegriffen und darüber gesprochen.

Sicher wird in der Analyse deutlich, wie der seltene Videobezug der Lehrenden (s. 2.3) im gemeinsamen Diskurs entsteht und darin die Notwendigkeit einer gezielten Vorbereitung der Lehrkräfte auf die Arbeit mit Videomitschnitten bestätigt. Des Weiteren belegen die hervorgetretenen Handlungsmuster den Einfluss der Moderation bzw. des Moderationsstils. Insofern stellt sich die Frage, inwieweit in derartigen Bildungsmaßnahmen nicht eine an entscheidenden Stellen stärker lenkende Gesprächsführung mit klaren Anweisungen zielführender bei der Entwicklung von professionaler Wahrnehmung und der damit verbundenen Fokuserweiterung ist. Hierbei könnte Instruktion im Sinne von Anleiten (s. 3.) einen ersten Schritt darstellen und dazu beitragen, langfristig die Grundlage für eine kompetenzorientierte Professionalisierung durch Unterrichtsanalyse und ein diesbezüglich kritisch-forschendes Vorgehen zu schaffen (Dawidowicz et al. 2019: 30).



## 6 Literaturverzeichnis

- Amerine, Ronald; Bilmes, Jack (1988): Following instructions. *Human Studies* 11, 327–339.
- Arya, Poonam; Christ, Tanya; Chiu, Ming Ming (2014): Facilitation and teacher behaviors: An analysis of literacy teachers' video-case discussions. *Journal of Teacher Education* 65(29), 111–127.
- Averina, Anna (2019): Modalpartikeln im Deutschen als Komponenten eines modal-bewertenden Rahmens. *Lebende Sprachen* 64(1), 140–154.
- Birnbaum, Teresa; Kupke, Juana; Schramm, Karen (2016a): Das SERA/ESRA LehrerInnenbildungsmodell revisited. Konzeption und Evaluation einer Weiterbildungsreihe zur Sprachsensibilisierung von Lehrpersonen in der beruflichen Qualifizierung. In: Klippel, Frederike (Ed.): *Teaching Languages – Sprachen lehren*. Münster: Waxmann, 145–175.
- Birnbaum, Theresa; Dippold-Schenk, Katja; Hirsch, Désirée; Kimmelman, Nicole; Kupke, Juana; Ohm, Udo; Schramm, Karen; Seyfarth, Michael; Wernicke, Anne (2016b): Empirische Evaluation von Weiterbildungseinheiten zur Sprachsensibilisierung von Fachlehrenden in der beruflichen Qualifizierung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27(2), 201–226.
- Dawidowicz, Marta; Schramm, Karen; Abbate, Roberta; Abitzsch, Doris; Feld-Knapp, Ilona; Hofmann, Katrin; Hoffmann, Sabine; Perge, Gabriella; van der Knaap, Ewout (2019): Erfahrungsbasiertheit, kollegiale Kooperation und videobasierte Reflexion als Prinzipien des LEELU-LehrerInnenbildungsprojekts. <https://lee.lu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2019/08/Konzeptpapier-zur-Lehrerbildungsmas%C3%9Fnahme-im-LEELU-Projekt-Endfassung-2019.pdf>.
- Day, Dennis; Wagner, Johannes (Eds.) (2019): *Objects, bodies and work practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Deppermann, Arnulf (2011): Notionalization: The transformation of descriptions into categorizations. *Human Studies* 34, 155–181.
- Deppermann, Arnulf (2018a): Instruction practices in German driving lessons. Differential uses of declaratives and imperatives. *International Journal of Applied Linguistics* 28(2), 265–282.
- Deppermann, Arnulf (2018b): *Sprache in der multimodalen Interaktion*. In: Deppermann, Arnulf; Reineke, Silke: *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin: De Gruyter, 51–85.
- Deppermann, Arnulf; Cindark, Ibrahim (2018): Instruktion und Verständigung unter fragilen Interaktionsbedingungen: Gesprächsanalytische Untersuchungen zu beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen für Flüchtlinge. *Deutsche Sprache* 46(3), 245–288.
- Deppermann, Arnulf; Reineke, Silke (2017): Epistemische Praktiken und ihre feinen Unterschiede: Verwendungen von *ich dachte* in gesprochener Sprache. In: Deppermann, Arnulf; Proske, Nadine; Zeschel, Arne (Eds.): *Verben im interaktiven Kontext*. Tübingen: Narr, 337–375.
- Dewey, John (1997): *Experience and education*. Free Press (Original 1938).
- Dobie, Tracy E.; Anderson, Eleanor R. (2015): Interaction in teacher communities: Three forms teachers use to express contrasting their ideas in video clubs. *Teacher and Teaching Education* 47, 234–240.
- Egbert, Maria (2009): *Der Reparatur-Mechanismus in deutschen Gesprächen*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Ehmer, Oliver; Helmer, Henrike; Oloff, Florence; Reineke, Silke (Eds.) (erscheint): "How to get things done" – Aufforderungen und Instruktionen in der multimodalen Interaktion. *Gesprächsforschung* 22.
- Glaser, Karen; Kupetz, Maxi; You, Hie-Jung (2019): Embracing social interaction in the L2 classroom: perspectives for language teacher education – an introduction. *Classroom Discourse* 10:1, 1–9.

- Goodwin, Marjorie Harness; Goodwin, Charles (1986): Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. *Semiotica* 62(1/2), 51–75.
- Gülich, Elisabeth; Mondada, Lorenza (2008): *Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Haas, Peter M. (1992): Introduction: Epistemic communities and international policy coordination. *International Organization* 46(1), 1–35.
- Helmer, Heike (2021): Humorous or occasioned instructions: Learning the “shoulder check” in theoretical and practical driving lessons. *International Journal of Applied Linguistics* 31, 109–131.
- Heritage, John (2012): Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 1–29.
- Hinnenkamp, Volker (1998): *Mißverständnisse in Gesprächen*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hoffmann, Sabine (2020): Schweigen in Videokonferenzen: Vom Umgang mit Störungen in Online-Besprechungen. *Studi Germanici dell'IISG - Quaderni dell'AIG* 3, 201–218.
- Hofmann, Katrin (2021): Strukturelle Gelingensbedingungen videogestützter Lehrpersonengespräche über DaF-Unterricht: Eine Interviewstudie zu Paar- und Gruppeninteraktionen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 1, 106–123.
- Kobayashi Hillman, Kyoko; Ross, Steven J.; Kasper, Gabriele (2018): Achieving epistemic alignment in pre-experimental instruction. *Applied Linguistics Review* 9(4), 617–641.
- Koole, Tom (2010): Displays of epistemic access: Student responses to teacher explanations. *Research on Language and Social Interaction* 43(2), 183–209.
- Koschmann, Timothy (2011): Understanding understanding in action. *Journal of Pragmatics* 43(2), 435–437.
- Krammer, Kathrin; Ratzka, Nadja; Klieme, Eckhard; Lipowsky, Frank; Pauli, Christine; Reusser, Kurt (2006): Learning with classroom videos: conception and first results of an online teacher-training program. *The International Journal on Mathematics Education* 38(5), 422–432.
- Krammer, Kathrin; Schnetzler, Claudia L.; Pauli, Christine; Reusser, Kurt; Ratzka, Nadja; Lipowsky, Frank; Klieme, Eckhard (2010): Unterrichtsvideos in der Lehrerfortbildung. Überblick über Konzeption und Ergebnisse einer einjährigen netzgestützten Fortbildungsveranstaltung. In: Müller, Florian H.; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred; Mayr, Johannes (Eds.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, 227–243.
- Lindwall, Oskar; Ekström, Anna (2012): Instruction-in-interaction: The teaching and learning of a manual skill. *Human Studies* 35(1), 27–49.
- Lindwall, Oskar; Lymer, Gustav; Greiffenhagen, Christian (2015): The sequential analysis of instruction. In: Markee, Numa (Ed.): *The handbook of classroom discourse and interaction*. Chichester: Wiley-Blackwell, 375–411.
- Macbeth, Douglas (2011): Understanding understanding as an instructional matter. *Journal of Pragmatics* 43(2), 438–451.
- Massler, Ute; Henning, Jan; Plötzner, Rolf; Huppertz, Peter (2008): Mehrwert oder nur mehr Aufwand? Einsatz, Nutzen und Studien zur videobasierten Analyse und Reflexion von Unterricht im Rahmen der Lehramtsausbildung. In: Burwitz-Melzer, Eva; Hallet, Wolfgang; Legutke, Michael; Meissner, Franz-Joseph; Mukherjee, Joybrato (Eds.): *Sprachen lernen – Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* (DGFF). Baltmannsweiler: Schneider, 305–315.

- Massler, Ute; Henning, Jan; Plötzner, Rolf; Huppertz, Peter (2009): Video-Werkzeuge für die kooperative Reflexion von Lehrkompetenzen. In: Hietzge, Maud; Neuber, Nils (Eds.): *Schulinterne Evaluation. Impulse zur Selbstvergewisserung aus sportpädagogischer Perspektive*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 161–173.
- McNeill, David (2005): *Gesture and thought*. The University of Chicago Press.
- Mondada, Lorenza (2014): The local constitution of multimodal resources for local interaction, *Journal of Pragmatics* 65, 137–156.
- Pfeiffer, Martin (2017): The syntax of self-repair in German: An explanatory model. *Journal of Pragmatics* 119, 63–80.
- Robinson, Jeffrey; Stivers, Tanya (2001): Achieving activity transitions in primary-care encounters. *Human Communication Research* 27(2), 253–298.
- Schart, Michael; Legutke, Michael (2016): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- Schegloff, Emanuel A. (2007): *Sequence organization in interaction*. Cambridge University Press.
- Schmitt, Reinhold (2005): Zur multimodalen Struktur von turn-taking. *Online-Zeitschrift für Gesprächsforschung* 6, 17–61.
- Schön, Donald (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine; Schön, Almut (Eds.) (2017): *Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung*. Münster: LIT-Verlag.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birnkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhlmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402 ([www.gespraechsforschung-ozs.de](http://www.gespraechsforschung-ozs.de)).
- Sherin, Miriam G.; van Es, Elizabeth A. (2009): Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education* 60, 20–37.
- Sieland, Bernhard; Rahm, Tobias (2010): Reale und virtuelle professionelle Lerngemeinschaften für reflektierende Praktiker/innen. In: Müller, Florian H. (Ed.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, 245–259.
- Siebold, Kathrin (2019): Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen durch authentische Moderationshandlungen. Ein Projekt im Deutschunterricht. *DaF-/DaZ-/DaM-Bildungsräume: Sprech- & Textformen im Fokus*. Bd. 121, 1–29.
- Suchman, Lucy A. (2007): *Human-machine reconfigurations: Plans and situated actions* (2. Ausgabe). Cambridge University Press.
- Svennevig, Jan (2008): Trying the easiest solution first in other-initiation of repair. *Journal of Pragmatics* 40, 333–348.
- van Es, Elizabeth A.; Sherin, Miriam G. (2008): Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education* 24(2), 244–276.
- Waring, Hansun Z. (2012): 'Any questions?': Investigating the nature of understanding-checks in the language classroom. *TESOL Quarterly* 46(4), 722–752.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wipperfürth, Manuela (2015): *Professional vision in Lehrernetzwerken. Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung*. Münster: Waxmann.

Zydati, Wolfgang (1996): Fremdsprachen lehren lernen: 20 Thesen zur universitären Fremdsprachenlehrerausbildung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7(2), 221–230.

## Transkriptionskonventionen

In Anlehnung an die multimodalen Transkriptionskonventionen von Mondada (2014) werden folgende Sonderzeichen benutzt:

### Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

mod	Das Teilnehmersigle in Kleinbuchstaben indiziert eine verkörperlichte Handlung.
+ +	Pluszeichen indizieren Anfang und Ende einer verkörperlichten Handlung in der Sprechzeile.
----->	Handlung zieht sich über mehrere Zeilen hin.
----->+	Ende der Handlung
----->>	Handlung geht über das Ende des Fragments hinaus.
#	Sonderzeichen für Abbildungen

## Kontaktdaten

### **Karin Aguado**

Universität Kassel  
karin.aguado@uni-kassel.de

### **Tabea Becker**

Leibniz Universität Hannover  
tabea.becker@germanistik.uni-hannover.de

### **Göntje Erichsen**

Universität Bielefeld  
g.erichsen@uni-bielefeld.de

### **Quentin Glosemeyer**

Philipps-Universität Marburg  
quentin.glosemeyer@uni-marburg.de

### **Sabine Hoffmann**

Università degli Studi di Palermo, Italien  
sabine.hoffmann@unipa.it

### **Makiko Hoshii**

Waseda University, Japan  
mhoshii@waseda.jp

### **Gabriele Kasper**

University of Hawai'i at Mānoa, USA  
gkasper@hawaii.edu

### **Maxi Kupetz**

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
maxi.kupetz@germanistik.uni-halle.de

### **Kristina Peuschel**

Universität Augsburg  
kristina.peuschel@uni-a.de

### **Michael Schart**

Friedrich-Schiller-Universität Jena  
michael.schart@uni-jena.de

### **Nicole Schumacher**

Humboldt-Universität Berlin  
nicole.schumacher@hu-berlin.de

### **Kathrin Siebold**

Philipps-Universität Marburg  
kathrin.siebold@uni-marburg.de

### **Christine Stahl**

Universität Augsburg  
christine.stahl@uni-a.de

### **Juliane Stude**

Westfälische Wilhelms-Universität Münster  
juliane.stude@uni-muenster.de

### **Hang Xu**

Philipps-Universität Marburg  
hang.xu@uni-marburg.de

