

ROSI RITTER

University of Wuppertal, Germany

EWA HABRAINSKI

University of Wuppertal, Germany

CORDULA SCHWARZE

Phillips-University of Marburg, Germany

KATHRIN FUSSANGEL

University of Wuppertal, Germany

Interdisziplinäre Interaktionen und Kooperationen von Lehrkräften in Communities of Practice: Wie lassen sie sich erfassen und beschreiben?

Interdisciplinary interactions and cooperation between teachers in communities of practice: How can they be captured and described?

ABSTRACT. This article presents the development and testing of a category system developed on the basis of educational science-oriented co-construction research and conversation analysis research. The aim is to record cooperation processes in communities of practice as cooperative settings in which teachers are working together intensively. Based on the approach of co-construction as an intensive form of cooperation, the paper describes how teachers in such communities jointly develop knowledge and materials. The category system presented here was developed and tested on the basis of recorded interactions between different communities of practice that jointly constructed language teaching materials as part of a project. The data was analysed in two steps – first by identifying the phenomena inherent in the conversation and then coding them with a category system based on conversation and co-construction theory. The category system is described, with its central and superordinate categories, and exemplary coded sequences are used to illustrate that the developed categories are suitable for describing the interactions with regard to content-related and conversation-analytical characteristics.

KEYWORDS: co-construction, cooperation, communities of practice, category system, interaction analysis, negotiation processes.

SCHLÜSSELWÖRTER: Kokonstruktion, Kooperation, communities of practice, Kategoriensystem, Interaktionsanalyse, Aushandlungsprozesse.

1. EINLEITUNG

Die Kooperation von Lehrkräften spielt seit Langem eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, die Unterrichts- und Schulentwicklung voranzubringen. Seit den frühen Studien zur Schulqualität (Fend 1986; Scheerens & Bosker 1997) gilt die Kooperation als eine der wichtigen Stellschrauben und steht seitdem im Fokus von Wissenschaft und Forschung. Das Forschungsfeld ist jedoch bis heute vielfältig und heterogen und zeichnet sich durch eine Vielzahl an Konzepten und Begrifflichkeiten aus, die gleichzeitig aus einer erstaunlich wenig methodenreichen Forschungslage resultieren, da Studien überwiegend mit Selbstberichtsmaßen arbeiten (Wullschleger et al. 2019). Selten wurden bisher andere Methoden der Analyse genutzt und es besteht insbesondere ein Defizit an einer tiefergehenden qualitativen Analyse der tatsächlich stattfindenden Kooperationen, d. h. der Frage, was Lehrkräfte eigentlich wie verhandeln, wenn sie über bestimmte Inhalte und Probleme diskutieren.

Bei der Betrachtung intensiver Formen der Kooperation hat sich im deutschsprachigen Raum der Ansatz der kokonstruktiven Kooperation (Gräsel et al. 2006; Grosche et al. 2020; Keller-Schneider 2021; Kalinowski et al. 2022) durchgesetzt, der sich auf vergleichsweise intensive Formen der Zusammenarbeit von Lehrkräften bezieht. Diese eignen sich immer dann, wenn es darum geht, Neues zu entwickeln bzw. komplexe Fragestellungen zu bearbeiten, bei denen es keine einfachen und standardisierten Lösungen gibt. Die kokonstruktive Kooperation zeichnet sich zudem dadurch aus, dass verschiedene Expertisen zusammenkommen (müssen), um ein Problem zu lösen; somit rückt sie insbesondere auch im Bereich der interdisziplinären Zusammenarbeit von Lehrkräften und anderen Personen in den Fokus des Interesses.

Um eine Analyse vor allem der Interaktionsprozesse vornehmen zu können, reicht jedoch eine aus der Kooperationsforschung kommende Sicht nicht, da sich die Kooperation im Sinne von Aushandlungsprozessen sprachlich niederschlägt. Es bedarf daher zum einen einer zusätzlichen Berücksichtigung der sprachlichen Dimension von Interaktion in sprachwissenschaftlicher, i.e.S. interaktionslinguistischer Perspektive, um genauer beschreiben zu können, wie Lehrkräfte Inhalte verhandeln. Zum anderen bedarf es spezieller Daten, die natürlich vorkommende Kooperationsprozesse beinhalten und damit eine „Innensicht“ bzw. Mikelperspektive auf Kooperation in Interaktion ermöglichen.

Im vorliegenden Beitrag sollen diese Aspekte aufgegriffen und die beiden Forschungsansätze kombiniert werden mit dem Ziel, ein Analyseschema vorzustellen, das die Interaktionsprozesse in sog. *communities of practice* (CoP) detailliert in den Blick nimmt. Der dem vorliegenden Beitrag zugrundeliegende Kontext waren Gruppen von Lehrkräften und Didaktiker:innen, sog. *communities of practice*, die aus verschiedenen Disziplinen stammen und das Ziel verfolgten, sprachbildende Unterrichtsmaterialien zu entwickeln¹. Im Folgenden wird zunächst die theoretische Grundlage beschrieben, wobei die aus der schulischen Kooperationsforschung stammenden Konzepte mit konversationsanalytischen Ansätzen verwoben werden. Anschließend wird die Datengrundlage, die als Grundlage für die Entwicklung und Erprobung des Kategoriensystems diente, näher beschrieben. Dies wird im Ergebnisteil in seinen Grundzügen vorgestellt.

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2.1. Communities of Practice

Die Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern für die Entwicklung von Unterricht und Schule steht seit geraumer Zeit im Interesse von Wissenschaft und Forschung. Dabei spielen Lerngemeinschaften oder *communities of practice* insofern eine besondere Rolle, da sie intensive Kooperationsformen von Lehrpersonen fördern und damit Prozesse der individuellen und kollektiven Weiterentwicklung voranbringen (Vescio et al. 2008). In der Literatur finden sich verschiedene Begriffe und Konzepte rund um die Zusammenarbeit von Lehrkräften, die teils synonym verwendet werden, wobei die Bezeichnungen Lerngemeinschaften bzw. professionelle Lerngemeinschaften sowie *communities of practice* die geläufigsten sind.

Im Kontext von DaFZ hat sich eher der Terminus der Professionellen Lerngemeinschaft (sog. PLGs, vgl. Kansteiner et al. 2023, 2020) etabliert, der stärker im Kontext von Schulentwicklung oder von Konzepten zum Forschenden Lernen in der Lehrkräftebildung an der Universität projektbezogen verortet wird (z.B. Baumbach 2023; Schramm & Hofmann 2023). In diesen PLGs kooperieren verschiedene Akteur:innen im Unterrichtsentwicklungsprozess und führen vor allem ihre jeweilige Kontext- (Schule, Uni) und Lehrexpertise zusammen mit dem Ziel der Erweiterung und Veränderung des beruflichen Selbstverständnisses bzw. feldbezogener Professionalität.

¹ Die Zusammenarbeit fand im Rahmen eines Erasmus+-geförderten Projektes statt, FKZ 2020-1-AT01-KA201-078144.

Das Konzept der CoP, das auch im vorliegenden Kontext verwendet wird, kann als das grundlegendste bezeichnet werden, in das sich etwa die professionellen Lerngemeinschaften als Untereinheiten oder besondere Ausprägungen einordnen lassen (Brodie & Borko 2016; Chauraya & Brodie 2018). Lave und Wenger (1991: 98), auf die das Konzept zurückgeht, beschreiben CoP als „a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice“. Eine CoP zeichnet sich dabei insbesondere durch eine geteilte Praxis aus, da sich die Zugehörigkeit aus eben dieser Praxis, die alle Mitglieder miteinander teilen, ergibt und die Grundlage für alle stattfindenden Interaktionen in der Gruppe darstellt. Entsprechend beschreibt Wenger (1998: 77) drei Dimensionen von CoPs, in denen sich dieser Bezug zur gemeinsamen Praxis als Bindeglied aller Mitglieder widerspiegelt: (1) *mutual engagement*, (2) *a joint enterprise* und (3) *a shared repertoire*. Jedes Mitglied der Gemeinschaft ist demnach in Aktivitäten einbezogen, die den Bezugspunkt für das Aushandeln von Bedeutungen darstellen und die Grundlage für ein gemeinsames Verständnis der Situationen und Tätigkeiten bilden. *Mutual Engagement* bezieht sich auf die gemeinsame geteilte Basis der Gruppe, die wichtig für das gemeinsame Verständnis von Phänomenen ist. *A joint enterprise* beschreibt die Tatsache, dass die Gemeinschaft die Situation und das gemeinsame Tun definiert und dass dies ein Ergebnis von Verhandlungsprozessen innerhalb der Gruppe ist. Welche Phänomene wie interpretiert werden und welche Bedeutung sie erhalten, wird in der Gruppe verhandelt. Dies wiederum wird auch durch das *shared repertoire* deutlich, also die gemeinsam ausgehandelten Routinen, Rituale, Begriffe und andere Symbole oder Bezugspunkte, die Teil der Praxis werden bzw. sind. Die drei Dimensionen stehen nicht scharf abgegrenzt allein, sondern bedingen sich – so sind *shared repertoires* die Bedingung für das *joint enterprise* und sie werden zugleich durch das geteilte Handeln erlernt und etabliert, wozu wiederum *mutual engagement* nötig ist.

CoPs verstehen sich als Gruppen, in denen, in der sich Personen gemeinsam der Erfüllung einer Aufgabe widmen und in denen Wissensformen ungeachtet ihrer Herkunft im Sinne einer Problemlösung verschmelzen (Fraefel 2018). Personen einer CoP müssen also vielfältige und unterschiedliche Anforderungen bewältigen: das Herstellen einer geteilten Basis, das Verhandeln gemeinsamer Bezugspunkte sowie das Verhandeln eines gemeinsamen Ziels. Diese Anforderungen werden in der Interaktion bzw. Konversation zwischen den Mitgliedern der CoP bewältigt.

Aus konversationsanalytischer Perspektive zeigt sich, dass gemeinsames Wissen nicht vorausgesetzt, sondern interaktiv durch sprachliche Mittel in sequenzieller Weise expliziert und verhandelt werden muss (z.B. Heritage 1984). Gespräche sind also Orte sozialer Koordination, in denen Wissen und Expertise

sichtbar gemacht wird, um die Anschlussfähigkeit zu gewährleisten (Schegloff et al. 1977). Auf der sprachlichen Oberfläche bedeutet dies, dass das Wissen der Interaktionspartner:innen expliziert werden muss, d.h. das Herstellen einer gemeinsamen Basis beruht darauf, dass die Mitglieder der CoP ihr jeweiliges Wissen/ihre Expertise darstellen. Um gemeinsame Bezugspunkte zu verhandeln, muss dieses Wissen elaboriert und aufeinander bezogen werden, sodass in der Folge ein gemeinsames Ziel und eine gemeinsame Lösung herbeigeführt werden kann (Schegloff 1992). Wissen ist aber nicht nur Voraussetzung für Interaktion, für Wahrnehmung und Kategorisierung sowie für Verstehen, Erklären und Antizipieren von Handlungen im Gespräch (Deppermann 2018: 105), sondern auch in Interaktionen an sich relevant für das *Grounding*, also die Herstellung von *common ground* zur interaktiven Verständigung: „Verständigung im Gespräch ist ein Prozess der Herstellung geteilten Wissens“ (Deppermann 2018: 117). So zeigt sich *Grounding* auf der sprachlichen Oberfläche durch spezifisches *recipient design* der Äußerungen und durch Positionierungs- und Stance-Taking-Aktivitäten. Das Ergebnis dieser sprachlichen Prozesse zeigt sich etwa darin, dass sich die beteiligten Personen einigen, sich gegenseitig zustimmen und einer ausgehandelten Bedeutung eines Konzepts zustimmen. Linguistische Arbeiten, die sich mit dem Framework der CoP befassen, sind selten und haben meist ein soziolinguistisches Interesse beispielsweise daran, wie Identitäten im Gespräch (z.B. fachbezogene oder kulturelle Identitäten) als soziale Kategorien prozessiert werden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich CoPs durch einen gemeinsamen Bezugspunkt beschreiben lassen, der fest in der geteilten Praxis verankert ist. Das damit verbundene situierte Verständnis von Lernprozessen stellt einen elementaren Bestandteil des Konzepts dar und verweist auf die Bedeutung der geteilten, sprachlich basierten Praxis. Das Aushandeln von Bedeutungen der in der Praxis beobachteten Phänomene oder durchgeführten bzw. durchzuführenden Handlungen stellt eine Kernaktivität in den Gemeinschaften dar und findet durch sprachliche Interaktion zwischen den Mitgliedern der Gemeinschaft statt, wobei die Gesprächsinteraktion durch fünf Merkmale gekennzeichnet ist: Konstitutivität, Prozessualität-Sequenzialität, Interaktivität, Methodizität sowie Pragmatizität (Deppermann 2008: 8).

2.2. Kooperation und Kokonstruktion in CoPs

Betrachtet man die Forschung zur Kooperation von Lehrkräften, so findet sich eine Vielzahl an Begriffen und Operationalisierungen, die teils aus verschiedenen theoretischen Traditionen stammen, was eine einheitliche Definition

erschwert (Vangrieken et al. 2015; Wullsleger et al. 2019). Aus der schulischen Kooperationsforschung kommend orientieren wir uns an einem theoretischen Ansatz, der verschiedene Kooperationsformen unterscheidet (Gräsel et al. 2006) und mit der Beschreibung der sog. Kokonstruktion als eine intensive Form der Zusammenarbeit (Grosche et al. 2020) besonders anschlussfähig an die beschriebenen Kerntätigkeiten von CoPs ist.

Kokonstruktion bezeichnet eine Form der Kooperation, bei der Lehrkräfte intensiv zusammenarbeiten und dabei ihr Wissen aufeinander beziehen, wodurch neues (geteiltes) Wissen durch Aushandlungen und Reinterpretationen entstehen kann (Grosche et al. 2020). Popp und Goldmann (2016) identifizierten in ihrer Untersuchung von Aushandlungsprozessen in CoPs bestimmte Gesprächsmoves, die die Kokonstruktion von Wissen abbilden können; diese sind z.B. Fragen stellen, Vorschläge machen, diese elaborieren, Verhandeln sowie das eigene Denken erklären. Nach Grosche et al. (2020) ist für solche kokonstruktiven Prozesse kennzeichnend, dass individuelle Wissensbestände und Expertisen dargestellt werden und in der Weise aufeinander bezogen werden, dass sie füreinander anschlussfähig sind. Für das Gelingen kokonstruktiver Prozesse ist außerdem eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre unabdingbar (Grosche et al. 2020), in der auch Unsicherheiten und Schwächen offenbart werden können.

Eine solche Form der Zusammenarbeit eignet sich insbesondere bei komplexen Problemstellungen, für die es keine ad-hoc-Lösung gibt und vielmehr neuartige Lösungen durch den Einbezug des je individuellen Wissens erarbeitet werden müssen. Charakteristisch für die Kokonstruktion ist damit, dass es eines gemeinsamen Ziels bedarf, auf das alle hinarbeiten und alleine nicht erreichen könnten (Grosche et al. 2020; Gräsel et al. 2006). Dieses gemeinsame Ziel, das sich meist aus einer Fragestellung aus der Praxis ergibt, ist zugleich Ausgangspunkt wie auch Ziel der Kokonstruktion, wodurch zum Ausdruck kommt, dass es sich bei kokonstruktiven Kooperationen um einen zyklischen Prozess handelt, der immer wieder Rückbezüge zu den Ausgangsbedingungen nimmt und diese dadurch in ihrer Dynamik und Veränderung zu betrachten sind (Grosche et al. 2020). Somit wird in diesen kokonstruktiven Prozessen nicht nur verhandelt, um Problemlösungen zu generieren, sondern auch, um den Prozess zu steuern und die gemeinsame Arbeit zu strukturieren.

Neben der Kokonstruktion werden in diesem Ansatz zwei weitere, weniger intensive Formen der Kooperation beschrieben: den (einfachen) Austausch von z.B. Informationen sowie die Arbeitsteilung als Aufteilung von Einzelaufgaben, die jedoch ein übergeordnetes Ziel haben (Gräsel et al. 2006). Bei diesen Kooperationsformen ist weniger die Aushandlung zentral, sondern vielmehr das Schnüren und Verteilen von Arbeitspaketen, die dann je individuell bearbeitet werden.

CoPs eignen sich insbesondere für Kokonstruktion, da diese zur Realisierung einen besonderen Rahmen benötigen. Forschungsbefunde zeigen, dass Kooperationen durch die Arbeit in solchen Gemeinschaften intensivere Formen aufweisen, d.h. solche mit einer größeren Notwendigkeit an intensiven Aushandlungsprozessen und einem stärkeren Aufeinander-Beziehen des je individuellen Wissens (Fussangel 2008; Vescio et al. 2008).

Im vorliegenden Beitrag wollen wir ausgehend von dem Ansatz der Kokonstruktion die Frage fokussieren, wie sich kokonstruktive Aushandlungsprozesse in CoPs in den konkreten Interaktionen beschreiben lassen. Hierbei ist sowohl die Diskursorganisation bzw. Gesprächsführung, als auch die Sequenzialität und Interaktivität in den Gesprächen von Belang. Bislang basieren Studien zur Kooperation auf Selbstberichten, meist quantitativer Natur (Fussangel et al. 2023) oder in Form von Interviews; die Beschreibung der tatsächlichen Aushandlungsprozesse stellt dagegen eine Forschungslücke dar. Dies greifen wir auf und stellen ein Kodierschema vor, mithilfe dessen diese Interaktionsprozesse abgebildet werden können.

3. DATEN UND METHODE

3.1. Daten: Kontext, Erhebung, Bearbeitung

Die Daten für den vorliegenden Beitrag stammen aus einer internationalen Bildungskooperation, in der im Rahmen eines drittmittelgeförderten Projekts (s.o.) sprachbildende Unterrichtsmaterialien erstellt wurden. In diesem Projekt arbeiteten Personen aus unterschiedlichen Bildungsinstitutionen (Schule, Studienseminar, Universität) mit unterschiedlichen Expertisen zusammen. Das Ziel der Zusammenarbeit war die Entwicklung von sprachbildenden Unterrichtsstundenkonzepten für den deutschsprachigen naturwissenschaftlichen Fachunterricht. Die Zusammenarbeit fand über mehrere Jahre statt und kann im Sinne der kokonstruktiven Kooperation (Grosche et al. 2020) als intensiver Aushandlungsprozess mit gemeinsamen, geteilten Zielen beschrieben werden. Es waren Vertreter:innen aus verschiedenen deutschsprachigen Ländern beteiligt, somit handelt sich um eine interinstitutionelle, interdisziplinäre und internationale Zusammenarbeit. Die Erstellung der Materialien fand in Kleingruppen, den CoPs, statt, die aus je 6–8 Personen mit eben diesen unterschiedlichen Expertisen bestanden. Die CoPs arbeiteten zielorientiert insofern, als dass mit dem Ziel der Unterrichtsmaterialerstellung ein Projektziel zu erreichen war, während eine wechselseitige Professionalisierung zwar kein intendiertes Ziel war, jedoch sozusagen nebenbei vor allem durch den Prozess der Zusammenarbeit erfolgte

(Ritter & Fussangel 2024). In den hier analysierten CoPs ist sowohl Kontext (Schule, Universität, Studienseminar), als auch Forschungs- und Fachexpertise zusammengeführt worden.

Aufgrund der räumlichen Entfernung zwischen den kooperierenden Personen fand ein Großteil der gemeinsamen Arbeitssitzungen per Videokonferenz statt, wodurch sich die Möglichkeit ergab, diese Konferenzen auf freiwilliger Basis aufzuzeichnen. Als Datengrundlage stehen insgesamt ca. 52 Stunden Video-material zur Verfügung, das sich auf 26, jeweils vollständige Interaktionsereignisse von je ca. 0,5–2,5 Stunden aufteilt, wobei nicht von allen CoPs gleichviel Datenmenge vorliegt. Die Videoaufzeichnungen stammen zum Großteil aus der ersten Hälfte der Projektlaufzeit, ein kleinerer Teil stammt aus der Endphase des Projekts.

3.2. Methodisches Vorgehen

3.2.1. Voranalytisches Vorgehen

Um die Interaktionen in diesen Aushandlungsprozessen analysieren und dabei Interaktionsmuster beschreiben zu können, wurden voranalytisch mögliche bestehende Analyseinstrumente identifiziert, die bei der Erstellung der Kategorien informieren können. So wurde bspw. das Kodierschema *act4teams* zur Analyse von Gruppendiskussionen (Meinecke & Kauffeld 2016) herangezogen, da dieses erlaubt, den Gesprächsverlauf in einer Gruppe nachzuvollziehen. Hier wurden vor allem Kategorien betrachtet, die aus den Themenfeldern fachliche Äußerungen, strukturierende Äußerungen, sozio-emotionale Äußerungen sowie aktionsorientierte Äußerungen (Meinecke & Kauffeld 2016: 325) kommen und so eine Grundlage für die hier beabsichtigte Analyse bilden.

Um die Ebene der Gesprächsführung und Diskursorganisation abilden zu können, wurde Bezug genommen auf die Darstellung der Diskursorganisation nach Przyborski (2004) mit dem ersten Schritt der Proposition und den darauf-folgenden möglichen Reaktionen Elaboration, Differenzierung, Validierung, Ratifizierung, Opposition oder Divergenz (Przyborski 2004: 61–76). Konklusionen, in ihrer Form der echten oder der rituellen, beenden schließlich ein Thema (Przyborski 2004: 72–76).

Zentral bei der Analyse der Daten bzw. des Forschungsanliegens ist vor allem, inwieweit kokonstruktive Prozesse identifizierbar sind und wie sich diese in der Interaktion zeigen. Kokonstruktion zeichnet sich, wie oben beschrieben, unter anderem dadurch aus, dass gemeinsam kollektives Wissen aus den Wissensbeständen der beteiligten Personen konstruiert wird (Gräsel et al. 2006).

Daher wurden die von Popp und Goldman (2016) identifizierten Gesprächsmoves Fragen stellen, Vorschläge machen, Vorschläge elaborieren, Verhandeln und das Denken erklären (*explaining thinking*) als codierbare Kategorien herangezogen.

Die o.g. Kooperationsformen und deren Merkmale, wie sie von Gräsel et al. (2006) und Grosche et al. (2020) beschrieben wurden, dienten ebenfalls als Grundlage; so wurden z.B. die Merkmale individuelle Wissensbestände und Expertisen darstellen, auf geteilte Wissensbasis verweisen, gemeinsame Ziele formulieren sowie die Arbeitsstrukturierung und die atmosphärische Steuerung als codierbare Kategorien formuliert und ausdifferenziert.

Diese zitierten Analysemerkmale waren in der Lage, Aussagen über die im theoretischen Abschnitt beschriebenen Konzepte zu tätigen und dienten somit als Grundlage für die Entwicklung des Kategoriensystems. Sie stellen somit eine erste Konkretisierung der beschriebenen, sich auf der sprachlichen Ebene niederschlagenden, kokonstruktiven Prozesse dar. Im Folgenden wird das weitere Prozedere beschrieben, das zur Differenzierung bzw. Festigung der Analysekategorien geführt hat.

3.2.2. Datenaufbereitung

Das methodische Vorgehen folgt einem *mixed-methods*-Ansatz und verbindet qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2019) mit linguistischer Gesprächsforschung (z.B. Deppermann 2008). In einem spiralförmigen Vorgehen sind Analysekategorien sowohl *bottom-up* aus den Daten, wie es dem methodischen Vorgehen der Gesprächsanalyse entspricht, als auch *top-down* aus der Literatur entwickelt worden. Die Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Datenmaterial stellt dabei den Startpunkt dar.

In der Gesprächsanalyse als einem qualitativen Verfahren zur Analyse sozialer Interaktion, das einen mikroanalytischen Blick auf Sprache-in-Interaktion richtet und von den Eigenschaften der Interaktion ausgeht, werden Interaktionen mit dem Fokus auf die Perspektive der Interaktionsteilnehmer:innen analysiert, z.B. wie sie verstehen und anzeigen, was passiert. Damit ist zunächst ein *bottom-up* Vorgehen aus den Daten heraus verbunden, d.h. Analyseperspektiven werden aus den Daten heraus entwickelt unter Beachtung der Sequenzialität und Interaktivität, wobei die sequenzielle Analyse das Nacheinander und Aufeinanderbezogensein der Äußerungen fokussiert. Der erste methodische Schritt beinhaltete daher die Sichtung und Inventarisierung des gesamten Materials. Für jedes Interaktionsereignis, d.h. jede videografierte Arbeitssitzung der CoPs, ist ein Gesprächsinventar (Deppermann 2008: 32) erstellt worden, worin die Rahmenbedingungen, die Interaktionspartner:innen, die behandelten Themen

und Problemstellungen sowie Besonderheiten in der Interaktion (Sequenzialität, Turn-taking-Raten, Intensität der Aushandlungen usw.) katalogisiert wurden. Dieser Prozess ist durch gemeinsame, strukturierte Datensitzungen (Deppermann 2008; Schwarze 2014; zunächst „first look“ nach Hutchby & Wooffitt 1998) der Autorinnengruppe angestoßen und begleitet worden, um saliente und erkenntnisförderliche Phänomene zu identifizieren. Die so bestimmten, dem Gespräch inhärenten Phänomene gaben Hinweise auf mögliche *top-down* Analysen.

Im zweiten Schritt ist die verbale Ebene der Interaktion nach den einfachen Transkriptionsregeln nach Dresing & Pehl (2015) zunächst mithilfe von MAXQDA transkribiert und die so entstandenen Transkripte anschließend durch eine trainierte Person kontrolliert und korrigiert worden. Die Transkriptionen sind nach den gängigen Verfahren pseudonymisiert bzw. anonymisiert, sodass alle personenbezogenen Informationen getilgt und keine Rückschlüsse auf Personen oder Rahmenbedingungen möglich sind. Die qualitative Analyse wurde mithilfe von MAXQDA durchgeführt und die Transkripte der Gruppen-gespräche wurden zu Fokusgruppendokumenten konvertiert.

3.2.3. Kategorienbildung

Das mithilfe der oben dargestellten Theoriebezüge deduktiv erstellte Kategoriensystem wurde zunächst durch konsensuelles Codieren, d.h. die systematische Kategorisierung von Gesprächsakten und deren Bedeutungszuschreibung durch gemeinsames Verhandeln im Gespräch überprüft. Dabei wurden für solche Interaktionsbeiträge, die nicht in die deduktiven Kategorien codiert werden konnten, weitere, induktive Kategorien gebildet. Anschließend wurde das so entstandene Kategoriensystem kritisch geprüft und ausgeschärft, um erneut durch konsensuelles Codieren überprüft zu werden. Dieser iterative Prozess wurde so oft vollzogen, bis das gesamte Material eines Interaktionsereignisses codiert werden konnte, ohne dass eine weitere Ausschärfung bzw. Differenzierung des Systems notwendig wurde. Dieses Vorgehen wurde so lange für weitere Interaktionsereignisse wiederholt, bis eine Sättigung in der Ausschärfung des Kategoriensystems erreicht war (bei ca. 30% des gesamten Datenmaterials). Anhand dieses Kategoriensystems wird nun das gesamte Datenmaterial codiert; zu jetzigem Stand sind ca. 70% bereits codiert.

4. ERGEBNISSE

4.1. Das Kategoriensystem

Mit diesem Beitrag stellen wir ein Kategoriensystem vor², das die in den kooperativen bzw. konstruktiven Prozessen stattfindenden Interaktionen abzubilden vermag. Das auf der Grundlage der zuvor identifizierten, den Gesprächen inhärenten Phänomene (z.B. Weise der Gesprächsführung, inhaltliches Aushandeln / Herstellen eines *common ground*, metareflexive Gesprächsführung bzgl. der Arbeitsorganisation, soziales Miteinander) und der vorgestellten theoretischen Bezüge entstandene Kategoriensystem beinhaltet – neben der Ebene der Sprecher:innen – vier weitere Ebenen, wobei die Ebenen teils ineinander greifen, da beispielsweise Aspekte der Ebene *Gesprächsführung* häufig nicht trennbar von der Ebene *Gesprächsinhalte* betrachtet werden können; ein entsprechendes Codiermanual regelt dezidierte Abgrenzungen bzw. Überschneidungen und die damit verbundene Notwendigkeit von Doppelcodierungen. Die vier zentralen übergeordneten Ebenen des Kategoriensystems sind folgende:

- (1) Ebene der Gesprächsführung: Hier sind insgesamt acht Oberkategorien hinterlegt, die die Diskursorganisation abbilden. Fünf dieser Oberkategorien sind deduktiv nach Przyborski (2004) erstellt, diese sind: *Gesprächsimpuls geben*, *Gesprächsimpuls aufnehmen*, *eine Diskussion zusammenfassen*, *eigene Meinung äußern* und *um Rederecht bitten*. Weitere, induktiv gebildete Kategorien befassen sich mit der Thematik der *Nachfrage*, ob jemand verstanden wurde bzw. einen Gesprächsinhalt richtig verstanden hat, das eigene Verständnis äußern bzw. unterstreichen, dass etwas das eigene Verständnis ist sowie der thematischen Zäsur im Gesprächsverlauf. Diese Oberkategorien wurden insgesamt in 14 Unterkategorien ausdifferenziert.
- (2) Die Ebene der Gesprächsinhalte: Auf dieser Ebene befinden sich insgesamt sechs Oberkategorien, die sich theoretisch sowohl an Popp & Goldman (2016) als auch an Grosche et al. (2020) orientieren. Die erste Kategorie hier ist *Inhaltliche Fragen* mit den Unterkategorien *stellen*, *weitergeben*, *beantworten*, *bleibt unbeantwortet*. Eine weitere Kategorie ist *Vorschläge*, mit den Unterkategorien *unterbreiten*, *konkretisieren*, *ablehnen*, *Gegenvorschlag machen*, *begründen*, *Gegenvorschlag begründen* sowie *einen Kompromissvorschlag unterbreiten*. *Fachliche Expertise* mit den Unterkategorien *darstellen*, *erfragen*, *bestreiten* und *Unsicherheit offenbaren* bildet die nächste Kategorie, gefolgt von den Oberkategorien *Aufgeteilte Wis-*

²Siehe Anhang für das Kategoriensystem und die Beschreibung der Kategorien.

sensbasis verweisen, Auf Unterschiede zwischen Fachkulturen hinweisen und komplexe Sachverhalte mit einfachen Worten darstellen. Insgesamt wurden die Oberkategorien in 21 Unterkategorien ausdifferenziert.

- (3) Die Ebene der Arbeitsstrukturierung: Diese Ebene ist theorieinformiert vom Kodierschema *act4teams* (Meinecke & Kauffeld 2016); es wurden die Oberkategorien *Arbeitsstrukturierung auf der Aufgabenebene* und *Arbeitsstrukturierung auf der Gesprächssteuerungsebene*, die sich wiederum aus der ersten bottom-up-Datenanalyse ergaben, formuliert. Erstere beinhaltet *Verweise auf Aufgabenteilung, Teilaufgaben konkretisieren, Terminierung und Fälligkeit der Teilaufgaben* etc. Da es sich bei diesem Datenmaterial um Videoaufzeichnungen handelt, in der Diskussionsergebnisse in Dokumenten, die über die Bildschirmteilung einsehbar sind, festgehalten wurden, ergibt sich auch die Möglichkeit nachzuvollziehen, welche *Ergebnisse sich materialisieren*. So steht hiermit eine Kategorie zur Verfügung, mithilfe derer abgebildet werden kann, wann im Gesprächsverlauf welche Diskussionsergebnisse vorliegen und soweit konsensfähig sind, dass sie einen schriftlichen Niederschlag finden. Die zweite Kategorie auf dieser Ebene bezieht sich auf die Gesprächssteuerung wie bspw. *Verweise auf Zeit, auf Zielklärung, auf Entscheidungsfindung* etc. Es liegen insgesamt 14 Unterkategorien vor.
- (4) Atmosphärische Ebene: Diese Ebene ergibt sich ebenfalls aus der ersten bottom-up-Analyse und aus dem Kodierschema *act4teams* (Meinecke & Kauffeld 2016), sowie aus dem für kokonstruktive Prozesse bestimmten Merkmal des vertrauens- und respektvollen Miteinanders (Grosche et al. 2020); sie ist unterteilt in *Positive* und *Negative Atmosphärische Steuerung*. *Positive Steuerung* äußert sich z.B. in *Lob, Höflichkeitsfloskeln, Ermutigungen, Konflikte entschärfen*; *Negative Steuerung* wäre *Über Abwesende reden, Destruktive Vorschläge machen, Konflikthafte Gespräche führen*. Insgesamt wurden 14 Unterkategorien ausdifferenziert.

4.2. Beispielhafte Codierungen

Um die Funktionalität des Kategoriensystems für die vorliegenden Daten nachzuvollziehen zu können, werden im Folgenden beispielhaft Sequenzen und ihre Codierungen in das System vorgestellt. Die jeweilig codierten Kategorien sind *kursiv* dargestellt.

Zunächst stellen wir eine Sequenz einer CoP vor, in der eine konkrete Aufgabenstellung für Schüler:innen gemeinsam erarbeitet wird. Im Fokus der Verhandlung steht die Aufgabenformulierung, die aus Sicht der CoP so gestaltet sein

soll, dass sowohl fachliche als auch sprachliche Fähigkeiten der Schüler:innen geschult werden. Nach einigen Überlegungen sagt eine Person der CoP:

AR: Was, was es gibt ist dieses Think-Pair-Share Prinzip oder also wenn wir jetzt diese diese Zuordenübung quasi haben, dass die Kids von mir aus zwei Minuten das allein machen, dann in der Gruppe besprechen, dann in der Klasse besprechen und immer quasi drei so Ebenen, wo sie sich mit der Sprache auseinandersetzen müssen und in der dritten Ebene ist man dann als Lehrer oder Lehrerin dabei und kann quasi korrigierend eingreifen oder unterstützend eingreifen und das (3. Sek.) und und dann ist von der Sprache her ist ja viel passiert eigentlich und man kann dann drauf keine Ahrung nur auf Ausdrücke hinweisen, die vielleicht wichtig sind und dann gingen die Kinder in die schriftliche Position und. (CoP1, Trans1, Pos. 2)

Die Person beginnt den Beitrag mit einem *Gesprächsimpuls*, der gleichzeitig ein *inhaltlicher Vorschlag* ist, nämlich die Anwendung des Prinzips Think-Pair-Share. Im Folgenden *elaboriert und konkretisiert* die Person ihren *Vorschlag*, indem sie die einzelnen Schritte für die Schüler:innen beschreibt. Gleichzeitig *begründet sie den Vorschlag* mit dem Verweis darauf, dass sich die Schüler:innen so mit der Sprache auseinandersetzen müssen. Indem sie diesen Vorschlag unterbreitet und konkretisiert und damit begründet, stellt die Person auch ihre eigene *Expertise* im fachlich-didaktischen Bereich dar, sodass sich im Folgenden darauf bezogen werden könnte. Dieser Abschnitt wurde also in 5 Kategorien codiert, die sich auf den Ebenen 1 und 2 befinden.

Im weiteren Verlauf der analysierten Sequenz wird der soeben dargestellte Beitrag wie folgt aufgenommen und weiter besprochen:

AN: Also ich würd tatsächlich an der Stelle kein Plenum einbauen, weil völlig richtig wie du sagtest, man muss auch auf die Zeit achten, wenn man an der Stelle nach dieser Pair-Geschichte ihnen quasi die die angemessene Lösung in ja können sie sich am Pult holen oder sonst wo und vergleichen. Diejenigen, bei denen das nicht gleich ist, da kann man dann eben nochmal spezielles Scaffolding machen, die können dann nochmal kommen zur Lehrperson und die Anderen würd ich sagen, die können dann den nächsten Schritt zur Textproduktion gehen. Weil, ich würd tatsächlich an der Stelle noch kein Plenum machen, weil das konsumiert ne Menge Zeit mit glaub ich relativ wenig zusätzlichen Input. (CoP1, Trans.1, Pos. 5)

In diesem Beitrag wird dem *Vorschlag* zunächst einmal mit Verweis auf die Zeit *nicht zugestimmt*, obgleich damit einem anderen Sprecher *zugestimmt* wird, der offensichtlich diesen Verweis vorher schon eingebracht hatte. Im Folgenden *begründet* die hier sprechende Person ihre *Nicht-Zustimmung*, indem sie *elaboriert*, dass eine mögliche heterogene Schülerschaft unterschiedliche Unterstützung benötige und dafür eben die Zeit nicht ausreiche. Mit der letzten Aussage in

diesem Beitrag stellt die sprechende Person zudem ihre *Expertise* dar, indem sie antizipiert, dass eine Plenumsphase zu viel Zeit benötigen werde, dabei aber relativ wenig zusätzlicher Input für die Schüler:innen erfolge. Dieser Beitrag wurde also in 4 Kategorien der Ebenen 1 und 2 codiert.

Nachdem der ursprüngliche Vorschlag weiterverhandelt wurde und unterschiedliche Möglichkeiten der Umsetzung diskutiert wurden, wurde folgender Beitrag formuliert:

DI: Wir haben jetzt diskutiert arbeiten die Schülerinnen und Schüler alleine oder wird das aus, eben, gibt es eine erste Phase, wo man alleine arbeitet und eine zweite Phase, wo man sich die Lösung einholt und eine dritte Phase, wo man selber schreibt oder irgend eine Alternative ist dass die Schülerinnen und Schüler Gruppen bilden und sich die Ergebnisse vorstellen und zum Beispiel mündlich erklären, was sie gemacht haben und dann zusammen einen Text produzieren, das wäre ja vielleicht.. oder meine Frage hier ist, soll man die Schülerinnen und Schüler alleine schreiben lassen oder zusammen schreiben lassen, für mich sind das auch verschiedene Sachen. Aber das könnte man dann im Dokument sozusagen der Lehrkraft überlassen, was sie lieber machen möchte und was auch vielleicht vom Zeitbudget besser passt, aber dass man. (CoP1, Trans.1, Pos. 17)

Diese Person fasst zunächst die vorangegangene *Diskussion zusammen*. Aus dieser Zusammenfassung ergibt sich jedoch eine konkrete *inhaltliche Frage*, die in die CoP zurückgegeben wird. Der letzte Teil des Beitrags stellt einen *Kompromissvorschlag* dar, nach dem die Aktivität je nach Zeitbudget abgewandelt werden könnte. Es lassen sich also mit diesem Beitrag drei Kategorien der Ebenen 1 und 2 codieren.

Auf der parallel zu den Diskussionen bearbeiteten Power-Point-Folie im geteilten Bildschirm findet sich am Ende eine Aufgabe, die aus einer think- sowie einer zweigeteilten pair-Phase besteht, in der die Schülerinnen und Schüler ihre Zuordnungen zunächst vergleichen und erklären sollen sowie ihre gegenseitigen Erklärungen aufzeichnen sollen, d.h. die konsensfähigen *Diskussionsergebnisse haben sich materialisiert* (Ebene 3).

Die zweite hier vorgestellte Interaktionssequenz stammt aus einer anderen *community-of-practice* im Rahmen des Projekts. Die Mitglieder dieser CoP diskutieren die Konzeption und Formulierung einer Aufgabenstellung und weisen dabei Teilaufgaben aus bzw. einzelnen Personen zu. Nachdem mehrere Möglichkeiten der Aufgabenstellung diskutiert wurden, sagt eine Person:

MA: Wie könnte man denn mit der mit, wie könnte man das jetzt so ein bisschen vielleicht schauen, dass wir da gemeinsam dran arbeiten ohne, also ohne uns jetzt direkt sehen zu müssen. Also wäre eine Möglichkeit, dass du (Name) das jetzt

wirklich das ausformulierst, einfach diese diese Musterlösung und dann irgendwie hochlädst und dass wir dann auch sprachlich einfach kommentieren, vielleicht schon mal oder, oder, oder auch inhaltlich. (CoP2, Trans. 2, Pos. 400)

Mit diesem Beitrag bringt die sprechende Person die Möglichkeit der arbeitsteiligen Kooperation ein, indem sie *Teilaufgaben konkretisiert* und eine *Aufgabenverteilung* vornimmt. Hier wurden demnach zwei Kategorien auf der Ebene 3 codiert.

Nachdem die Gruppe mögliche Arbeitsteilungen ausdiskutiert hat, besteht die Interaktion aus folgendem Aushandlungsprozess:

EL: Also die Konjunktionen, soll ich noch irgendwas machen oder soll ich erstmal abwarten, bis die Musterlösung da ist und dann dann aktiv werden? Ich glaube, das ist das Beste, oder? (CoP2, Trans. 2, Pos. 410)

(...)

MA: Ich glaube, das wird schon helfen, wenn es vorher schon da ist oder? (CoP2, Trans. 2, Pos. 413)

(...)

AM: Vielleicht könntest du parallel dazu auch noch mal die die Karten vielleicht, wenn du es adaptieren musst, adaptieren. (CoP2, Trans. 2, Pos. 416)

(...)

AM: Ja, also wie gesagt, ich muss erstmal die Musterlösung haben, also in welcher Reihenfolge. Und dann haben wir ja gesagt, würde ich erst die Karten weiter erstellen, dass das kohärent ist, irgendwie. Also, es kann noch eine Weile dauern (CoP2, Trans. 2, Pos. 419)

MA: Schaffen wir das? Also, wir werden am, der neunte ist halt echt schon bald (CoP2, Trans.2, Pos. 431)

(...)

AM: Also ich kann es vielleicht gerade so schaffen, die Hälfte der Musterlösung. Also, ich werde die Musterlösung anfangen, aber ich werde die nicht bis zum neunten nicht fertig haben, das weiß ich. (CoP2, Trans. 2, Pos. 436)

Diese Aushandlung zeigt deutlich, dass hier eine Unterbrechung der konstruktiven Kooperation und gemeinsamen Konzeption der Aufgabe angestrebt wird und der kollektive Eindruck besteht, dass das Ziel eher durch eine Arbeitsteilung erreicht werden kann. Dazu müssen die *Teilaufgaben* jedoch *konkretisiert und koordiniert* werden, sodass die individuelle Bearbeitung von Arbeitspaketen zu einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen ist und von dort aus wieder gemeinsam gearbeitet werden kann. Es wird auch deutlich, dass eine gewisse Interdependenz bzgl. der Teilaufgaben besteht: es muss erst das eine Ergebnis vorliegen, bevor eine zweite Person mit der Bearbeitung beginnen kann. Die Aussagen aus diesen Abschnitten wurden daher in die Kategorien *Teilaufgaben*

konkretisieren, Terminierung und Fälligkeiten sowie Vorschläge zum weiteren Verfahren codiert; alle diese Kategorien befinden sich auf der Ebene 3.

5. DISKUSSION

Im vorliegenden Beitrag haben wir ein Kodierschema vorgestellt, das einerseits aus einem *bottom-up* Vorgehen und unter Berücksichtigung der Sequenzialität und Interaktivität des Gesprächsverlaufs und andererseits aus einem *top-down* Vorgehen unter Zuhilfenahme deduktiver Kategorien erlaubt, Interaktionsprozesse im Hinblick auf Kooperation zu analysieren. Dabei ist das Kodieren mit einem sequenzanalytischen Vorgehen nicht so leicht vereinbar (z.B. Stivers 2015; Morek et al. 2022), wird doch die „Zählbarmachung“ einzelner Merkmale von Äußerungen als unvereinbar mit der interaktiven Situierung mündlicher Kommunikation gesehen. Diesem durchaus berechtigten Einwand wurde im vorliegenden Beitrag durch die Zweischrittigkeit des analytischen Vorgehens begegnet: zunächst Bestimmung der dem Gespräch inhärenten Phänomene, die dann im zweiten Schritt als Grundlage für Analysekategorien dienten, die wiederum durch die Möglichkeit der Kombination von inhaltlichen und Gesprächsanalytischen Aspekten das Ziel verfolgen, den Verlauf der kokonstruktiven Interaktionsprozesse sichtbar zu machen.

So zeigt sich in den im vorliegenden Beitrag beispielhaft vorgestellten Sequenzen, dass mithilfe des entwickelten Kodierschemas die Gesprächsverläufe und Interaktionen in den CoPs auf unterschiedlichen Ebenen abgebildet werden können: 1) die Ebene der Gesprächsführung, mithilfe derer die Sequenzialität i.S. von Diskursbewegung und -organisation abgebildet werden kann; 2) die Ebene der Gesprächsinhalte, deren Kategorien zentrale Aspekte der inhaltsbezogenen Kooperation, insbesondere der Kokonstruktion, abbilden, 3) die Ebene der Arbeitsorganisation, die die Struktur der Zusammenarbeit abbildet und auch erreichte Ergebnisse der Kooperation festhält und schließlich 4) die atmosphärischen Äußerungen, die das soziale Klima abbilden. Somit handelt es sich hier um ein Instrument, das inhaltsanalytisch codieren und gleichzeitig die Sequenzialität und Interaktivität erhalten kann. Insbesondere die Kombination der Ebenen der Gesprächsführung einerseits sowie der Gesprächsinhalte andererseits erlaubt es, inhaltsbezogene Aspekte kokonstruktiver Prozesse über bestimmte Interaktionsmerkmale genauer beschreiben zu können.

Nachdem das Kategoriensystem nun entwickelt ist und sich für die Analyse der im vorliegenden Kontext stattgefundenen Interaktionen bewährt hat, besteht der nächste Schritt darin, verschiedene Interaktionen in ihrer Abfolge näher zu beschreiben. Von Interesse ist dabei insbesondere, ob bestimmte

Interaktionsmuster, die als kokonstruktiv im Sinne des gemeinsamen Entwickelns von Wissen (oder Produkten) beschrieben werden können, in Wechselwirkung mit anderen Faktoren, wie etwa bestimmten fachlichen Aspekten oder der Art der spezifischen Aufgabe, die bearbeitet wird, stehen. In diesem Zusammenhang scheint insbesondere auch eine genaue Beschreibung dessen, was als gemeinsame Wissensbasis beschrieben wird, nötig. Bei der Analyse des im vorliegenden Beitrag zugrundeliegenden Datenmaterials hat sich als besonders augenfällig herausgestellt, dass die nach Popp und Goldmann (2016) identifizierten Gesprächsmoves *Fragen stellen, Vorschläge unterbreiten* und *das eigene Denken erklären* in Situationen sehr intensiver Aushandlungen zu finden sind, die mit lebhafter Diskursorganisation und hohen *turn-taking-Raten* einhergehen. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Konstruktion von gemeinsamem Wissen (Grosche et al. 2020) intensiver sprachlicher Interaktion bedarf. Weitere und tiefergehende Analysen sind allerdings notwendig, um die Prozesse der Kooperationen und Interaktionen aus multiperspektivischer Sicht zu beschreiben.

Das hier vorgestellte Kodierschema stellt im Rahmen der Kokonstruktionsforschung insofern eine methodische Weiterentwicklung dar, da hiermit ergänzend und erweiternd zusätzlich zu den Selbstberichtsmaßen oder Interviews (Wullschleger et al. 2019) Beschreibungen der tatsächlich stattfindenden Interaktionsprozesse und Aushandlungsgespräche vorgenommen werden können. Insofern ändert sich mit dem vorgelegten Instrument die Forschungsperspektive.

Funding acknowledgements and disclaimer

The authors do not declare any financial support for writing this paper.

LITERATURVERZEICHNIS

- Baumbach, S. (2023). Forschendes Lernen in Schul- Universitätspartnerschaften am Beispiel des Projekts FLinKUS. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 1 (1), 172–192. <https://doi.org/10.24403/jp.1297035>
- Brodie, K. / Borko, H. (2016). *Professional learning communities in Southern African schools and teacher education programmes*. HSRC Press.
- Chauraya, M. / Brodie, K. (2018). Conversations in a professional learning community: An analysis of teacher learning opportunities in mathematics. *Pythagoras*, 39 (1), 1–9. <https://doi.org/10.4102/pythagoras.v39i1.363>
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren*. Wiesbaden: Springer.
- Deppermann, A. (2018). Wissen im Gespräch. In: K. Birkner / N. Janin (Hrsg.), *Handbuch Text und Gespräch* (S. 104–142). Berlin / Munich / Boston: De Gruyter.
- Dresing, T. / Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6 Aufl.). Marburg: Eigenverlag.

- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78 (3), 275–293.
- Fraefel, U. (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. In: L. Pilypaitė / H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13–43). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:468-20080475>
- Fussangel, K. / Casale, G. / Kluge, J. / Spilles, M. / Grosche, M. (2023). *Fragebogen zur Messung kokonstruktiver Kooperation*. Lizenziert unter CC-BY. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/PUF5R>
- Gräsel, C. / Fussangel, K. / Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Grosche, M. / Fussangel, K. / Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 461–479.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Hutchby, I. / Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis. Principle, Practices, Applications*. Cambridge: Polity Press.
- Kalinowski, E. / Jurczok, A. / Westphal, A. / Vock, M. (2022). Welche individuellen und institutionellen Faktoren begünstigen die Kooperation von Grundschullehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 999–1029. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01081-4>
- Kansteiner, K. / Schmid, S. / Welther, S. (2023). *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kansteiner, K. / Stamann, C. / Buhren, C. / Theurl, P. (2020). *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Keller-Schneider, M. (2021). Effekte von individuellen und kollektiven Ressourcen auf praktizierte Kooperation in unterschiedlichen Formen. In: K. Kunze / D. Petersen / G. Bellenberg / M. Fabel-Lamla / J.H. Hinzke / A. Moldenhauer / L. Peukert / C. Reintjes / K. te Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum (multi-)professionellen Zusammenspielen pädagogischer Akteur*innen an Schulen* (S. 246–264). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lave, J. / Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meinecke, A.L. / Kauffeld, S. (2016). Interaktionsanalyse in Gruppen: Anwendung und Herausforderungen. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 47 (4), 321–333. <https://doi.org/10.1007/s11612-016-0347-1>
- Morek, M. / Heller, V. / Kinalzik, N. / Schneider, V. (2022). Von der Gesprächsanalyse zur Entwicklung des interaktionssensiblen Kodierinstrumentes ISKODIL: Ausprägungen diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche erfassen. *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 2, 1–29. [peer-review] <https://ojs.ub.rub.de/index.php/SLLD/article/view/9608/9139>
- Popp, J.S. / Goldman, S.R. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education*, 59, 347–359. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.007>
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ritter, R. / Fussangel, K. (2024). Inter³-Interdisziplinäre, interinstitutionelle und internationale Kooperation zur Erstellung der Unterrichtskonzepte für sprachsensiblen Chemie- und Biologieunterricht im Projekt sensiMINT. *PlusLucis*, 3, 9–11.

- Scheerens, J. / Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon Press. <https://doi.org/10.5860/choice.35-2851>
- Schegloff, E.A. / Jefferson, G. / Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361–382.
- Schegloff, E. (1992). In another context. In: A. Duranti / C. Goodwin (Hrsg.) *Rethinking context* (S. 191–228). Cambridge.
- Schramm, K. / Hofmann, K. (2023). Kooperieren in der DaF-Lehrer:innenbildung: Anregungen aus dem LEELU-Projekt. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 1 (1), 193–207. <https://doi.org/10.24403/jp.1297033>
- Schwarze, C. (2014). Theoretische und methodische Überlegungen zur Praxis der gesprächsanalytischen Datensitzung. In: C. Schwarze / C. Konzett (Hrsg.), *Interaktionsforschung. Gesprächsanalytische Fallstudien und Forschungspraxis* (S. 161–175). Berlin: Frank & Timme.
- Stivers, T. (2015). Coding social interaction: A heretical approach in conversation analysis? *Research on Language and Social Interaction*, 48 (1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/08351813.2015.993837>
- Vangrieken, K. / Dochy, F. / Raes, E. / Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
- Vescio, V. / Ross, D. / Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80–91.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wullschleger, A. / Maag Merki, K. / Rechsteiner, B. / Rickenbacher, A. (2019). Kooperation von Lehrpersonen im Hinblick auf Schulentwicklung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven am Beispiel sozialer Netzwerkanalysen. In: U. Steffens / P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität* (S. 259–286). Waxmann.

Received: 18.02.2025; **revised:** 20.07.2025

Interdyscyplinarne interakcje i współpraca między nauczycielami w społecznościach praktyków. Jak można je rejestrować i opisywać?

ABSTRAKT. Niniejszy artykuł przedstawia proces rozwoju i testowania systemu kategoryzacji, który został opracowany na podstawie badań bazujących na naukach edukacyjnych z wykorzystaniem analizy konwersacyjnej. Zakładając, że pojęcie „communities of practice” oznacza środowisko współpracy, w którym nauczyciele ściśle ze sobą kooperują, w artykule przedstawiono ko-konstrukcję jako intensywną formę współpracy. Przedstawiony system kategorii został opracowany i przetestowany na podstawie zarejestrowanych interakcji między różnymi społecznościami praktyków, którzy wspólnie tworzyli materiały do nauczania języków obcych w ramach projektu. Dane analizowano w dwóch etapach: najpierw identyfikowano zjawiska nieodłącznie związane z rozmową, a następnie kodowano je za pomocą systemu kategorii opartego na teorii konwersacji i współkonstrukcji. System kategorii został opisany wraz z jego centralnymi poziomami i nadzrodnymi kategoriami. Przykładowe zakodowane sekwencje wskazują, że opracowane kategorie są odpowiednie do opisywania interakcji w odniesieniu do cech związanych z treścią i analizą konwersacji.

SŁOWA KLUCZOWE: ko-konstrukcja, współpraca, wspólnoty praktyki, system kategorii, analiza interakcji, procesy negocjacyjne.

ROSI RITTER

University of Wuppertal, Germany
rritter@uni-wuppertal.de
<https://orcid.org/0000-0002-6026-2470>

EWA HABRAINSKI

University of Wuppertal, Germany
Ewa.habrainksi@uni-wuppertal.de
<https://orcid.org/0009-0003-7771-3578>

CORDULA SCHWARZE

Phillips-University of Marburg, Germany
Cordula.schwarze@uni-marburg.de
<https://orcid.org/0000-0001-8148-5924>

KATHRIN FUSSANGEL

University of Wuppertal, Germany
fussangel@uni-wuppertal.de
<https://orcid.org/0000-0002-1266-9233>